

Uniwersytet Warszawski
Wydział Neofilologii

ACTA PHILOLOGICA

50

Warszawa 2017

Komisja Wydawnicza Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego:

dr hab. Anna Górajek (przewodnicząca)

dr hab. Maria Błaszkwicz

dr hab. Agnieszka Piskorska

dr Magdalena Roguska

dr Małgorzata Sokołowicz

dr hab. Judyta Zbierska-Mościcka

Redakcja tomu:

dr hab. Anna Górajek (redaktor naczelna), dr hab. Agnieszka Piskorska i dr Katarzyna Foremniak (redaktorzy)

współpracy z dr hab. Judytą Zbierską-Mościcką, dr Małgorzatą Sokołowicz, dr hab. Marią Błaszkwicz, dr Magdaleną Roguską, dr Anną Grzeszak, mgr Teodorem Pikulą i mgr Zofią Grzesiak

Adres redakcji:

ul. Dobra 55

00-312 Warszawa

Wydawca: Wydział Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego

ISSN 0065-1524

Nakład: 100 egz.

Strona internetowa:

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

Łamanie:

Miłosz 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:

Zakład Graficzny UW

ul. Krakowskie Przedmieście 26/28

00-927 Warszawa

Spis treści

Iryna Bodnar

Speaking Metaphorically about Education 7

Olga V. Domnich

Assimilation and Integration of National-Cultural Component
into the Multinational English Language..... 15

Agnieszka Krężlewicz

Establishing the Culture Dimension(s) in the ESP framework 23

Marta Kisielewska-Krysiuk

Lying, Epistemic Vigilance
and Relevance-Theoretic Comprehension Strategies 35

Paweł Rydzewski

Coronal Palatalization in Slovak: A DOT account 47

Hans Sauer

Flexible and Formulaic: Binomials and Multinomials
in the Late Middle English
The Wise Book of Philosophy and Astronomy 61

Jerzy Wełna

The Fates of Two English Intensifiers: *Full* and *Very* 79

Anna Kieliszczyk

Les paroles des autres et le dialogisme dans le courrier des lecteurs 93

Sylwia Skuza

La mer et sa couleur dans le mythe cosmogonique slave.
Analyse ethnolinguistique 103

Marta Sobieszewska

Connecteurs argumentatifs : *attendu que...*
dans les motifs de la décision de justice 117

Magdalena Sowa

Analyse des besoins au service de l'enseignement
des langues de spécialité.

Défis et pièges diagnostiques 127

Marta Czyżewska

Willkommenskultur – das Österreichische Wort des Jahres 2015.

Zu den ausgewählten Aspekten der Aktion

der Forschungsstelle Österreichisches Deutsch 139

Tomasz Maras

Die Typisierung der Äquivalenz und ihre Relevanz für die Relation

zwischen der Ausgangs- und Zielsprache 149

Aneta Pawlak

Sobre los textos académicos y los marcadores textuales en español..... 159

Jacek Perlin

Fonologiczna cecha dystynktywna w funkcji morfemu

w języku polskim i baskijskim 169

Anna Kuncy-Zajac

Depresja w metaforze, metaforyka depresji 177

Anna Grzeszak

Słowniki polsko-węgierskie i węgiersko-polskie

wydane po 1945 roku 189

Damian Kaleta

Cechy i zachowania człowieka odzwierciedlone

w węgierskiej frazeologii i paremiologii z leksemem *ló* 'koń' 199

Katalin Török

Cuki, csoki... Gondolatok az édesipari termékek

elnevezési módjáról a magyar és a lengyel nyelvben 209

Ildikó Kozak i Krzysztof Świrko

Model konceptualizacyjny węgierskiej nazwy *szőlő* 'winogrono'

na tle porównawczym języka polskiego i rosyjskiego 221

Claudio Salmeri

La figura del traduttore e le sue funzioni nell'ambito
della traduzione e dei linguaggi settoriali durante
l'EXPO 2015. Simulazione di una situazione lavorativa 235

Iryna Bodnar

Ivan Franko National University of Lviv

Speaking metaphorically about education

Abstract: Since Education is a multidisciplinary concept, it may be viewed from different theoretical standpoints. This paper adopts the Conceptual Metaphor Theory, the Theory of Categorization and the Theory of Linguistic Worldview to investigate English national values, stereotypes and conceptualized viewpoint in regard of EDUCATION. The designed conceptual scheme of the EDUCATION metaphors contains five main domains, namely PERSON, PROCESS, RESULT, PHYSICAL OBJECT and ABSTRACT NOTION, which are cognitively relevant to the key concept. These metaphors emphasize the impact of both linguistic and extra-linguistic properties on the national character. The results of the research may be used in various spheres of linguistics as well as language pedagogy.

Keywords: linguistic worldview, cultural stereotype, conceptual metaphor, EDUCATION metaphor

1. Introduction

There are values deeply embedded in the culture. So it seems that our values are not independent but must form a coherent system with the metaphorical concepts we live by (Lakoff and Johnson, 1980, p. 23).

This survey is held in the domain of linguistics, not pedagogy or methodology as may be grasped from the heading. However, modern approaches towards analysis of language phenomena encourage interdisciplinary study. Concept-oriented cognitive linguistics opens a wide range of perspectives for cultural and cross-cultural linguistic investigations. Conceptual Metaphor Theory (CMT, introduced by Lakoff and Johnson), regarding metaphor as a complex unit of language and thinking, is one of the fundamental tenets of cognitive linguistics research. The basic premise of Conceptual Metaphor Theory is that “metaphor is not simply a stylistic feature of the language, but that thought itself is fundamentally metaphorical in nature” (Evans and Green, 2006, p. 287). Besides, certain concepts are impossible to interpret another way than metaphorically, and many “everyday concepts appear to be understood in metaphorical terms” (Evans and Green, 2006, p. 290).

Much has already been explored by linguists on the interaction, interconnection, and interdependence between understanding the world and various language phenomena serving to express our thoughts. Among other devices, metaphor as a conceptual unit, combining language and cognition features, appears to be a powerful expressive mechanism of sense creation. It is probably due to their specific status that metaphors draw researchers' interest, ours being no exception.

It is worth mentioning that the whole idea with the investigation of the EDUCATION metaphors arose rather spontaneously. When studying the vocabulary

of the conceptual domain of EDUCATION, metaphors were revealed to constitute an essential part of it, which once again proves that in each sphere of activity there are 'metaphors we live by'.

Thus, there appear two main goals to be achieved in this paper, namely expository and discursive. Firstly, it seems necessary to show how EDUCATION cultural stereotypes impact the language and to identify relative English metaphors.

The second goal is to analyze corpus-based EDUCATION metaphors concept schema and thus distinguish the status of the concept of EDUCATION in the English worldview¹. It should be mentioned that linguistic worldview is unique for every single language and culture, revealing specific features of national thinking. Metaphorical worldview passes the archaic knowledge preserved in culture over the time, adding it in the 'genetic code' of an ethnic group. It follows that CMT may serve the right tool for studying the concept of EDUCATION in terms of linguistics.

2. Theoretical and methodological framework to metaphoric data systematization

This study adopts the standpoint of cognitive linguistics, formulated by Carston, that concepts are mental representational entities and basic constituents of the language of thought, each of which is a storage point for encyclopedic information (Carston, 2013, p. 185). To explain the status, properties and functions of concepts which they perform on the cognitive level, their linguistic and non-linguistic features should be clarified. Semantic properties of concepts are the object of the linguistic study. Concepts, however, also possess extra-linguistic properties, referring to the objects, entities, activities in what is called the mind-external world, thus becoming the object of interdisciplinary interest. The present article focuses on emotional decoders of the EDUCATION conceptual metaphors. This approach seems to respond to current cognitive linguistics challenges, and the choice of metaphor as the focus of the investigation is justified by Lakoff and Johnson who state that "the concept is metaphorically structured, the activity is metaphorically structured, the language is metaphorically structured" (Lakoff and Johnson, 1980, p. 5). Moreover, penetrating into the nature of metaphor allows to "study the nature of metaphorical concepts and to gain an understanding of the metaphorical nature of our activities" since "metaphors as linguistic expressions are possible precisely because there are metaphors in a person's conceptual system" (Lakoff and Johnson, 1980, p. 6).

According to Bartminski, lexis has so far been the most obvious, indisputable basis for studying the linguistic worldview, since it is regarded to be a classifier of social experience. "The lexis provides access to the conceptual sphere of a given culture, the realm of conceptions and images crucial for that culture" (Bartminski, 2009).

¹ Terms "linguistic worldview" and "ethnolinguistic stereotypes" are both put forward by Jerzy Bartminski and are applied further in this article. The notions, however, have not been terminologically unified and may have other names in different linguistic schools. It needs to be added that we can differentiate between "global linguistic worldview" and "ethnolinguistic (national) worldview".

It is widely accepted that the main issues of present-day cognitive linguistic studies originate from Chomsky's pioneering paper, *Language and Mind* (Chomsky, 1968). The main goal of Chomsky's linguistic theory is that the principles underlying the structure of language are biologically determined in the human mind and hence are genetically transmitted. But the essential impetus for cognitive linguistics as a distinctive science came from Rosch' work *Principles of Categorization* (Rosh, 1978). The idea of categorization was further developed by a number of followers, namely Fauconnier, Johnson, Lakoff, Langacker, Talmy, Turner, etc. (Fauconnier and Turner, 1998; Lakoff and Johnson, 1980; Langacker, 2002; Talmy, 2000). The list of names may be extended, but *Metaphors We Live By*, as highlighted by Geereats, perhaps more than other publications was instrumental in putting idiomatic (metaphorical) expressions on the research agenda (Geeraerts, 2010, p. 203-204). Its authors found metaphor pervasive in everyday life, not only in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature (Lakoff and Johnson, 1980, p. 5). Any research requires accurate results which can be achieved through certain systematic data processing. Analysis of lexical units is not the exception, and metaphorical language should also be studied according to certain rules of categorization. In *Metaphors We Live By*, Lakoff and Johnson prove the methodology of categorization, "because the metaphorical concept is systematic, and the language we use to talk about that aspect of the concept is systematic" (Lakoff and Johnson, 1980, p. 8). So, modern cognitive approach to metaphorization in language is the theoretical standpoint for current research.

Great interest towards the study of metaphorical expressions is explained by their ability to survive through time, unlike words, which have more or less fixed synchronic denotation and diachronic usage. Metaphors reflect and preserve a kind of 'tacit knowledge' (Wierzbicka, 1997) and perception of the world by a certain ethnic group – so they are a constitutive component of the linguistic worldview. No wonder that metaphor is the subject matter for a number of studies proving that national mentality can be analyzed through metaphorical language, and on the reverse, the non-direct denomination of objects enables researchers to make an insight into our cognition. There still remains a mystery how metaphorically-based segments of a language, whenever they emerge, preserve their original meaning and occur in up-to-date usage.

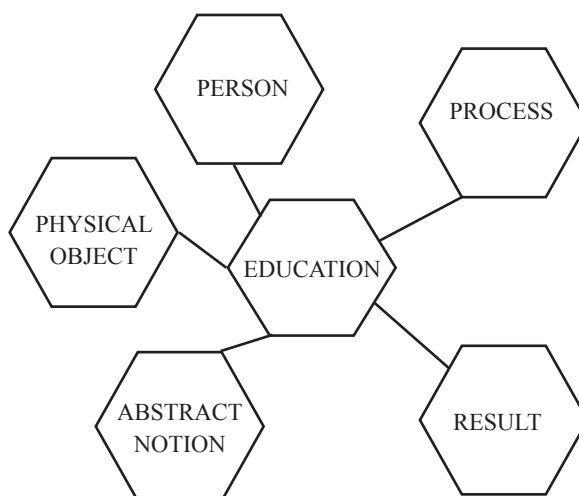
3. Systemic organization of lexical units with the conceptual domain of EDUCATION in the English linguistic worldview

The idea of linguistic worldview has been developed in close connection with the domain of concept-oriented studies, since our concepts "structure what we perceive, how we get around in the world, and how we relate to other people" while metaphor "govern our everyday functioning, down to the most mundane details" (Lakoff and Johnson, 1980, p. 4). A number of linguistic studies of cultural concepts, e.g. the concept of PRIVACY (Dzhioeva, 2006), the concept of GAME (Starko, 2007), the concept of PAIN (Mochalova, 2009), the concept of GLOBALIZATION (Muntian, 2015) promote the advantages of this theoretical orientation.

The concept of EDUCATION altogether with other conceptually relevant domains is a focus of investigation in terms of pedagogy (Pasichnyk, 2009; Rosinski, 2013), terminology (Pasichnyk, 2008), cognitive linguistics (Lynne, 2003; Rosinski, 2013). EDUCATION is an important cultural and social phenomenon, and study of its linguistic interpretation is highly topical. This notion is relevant to everyone since we all are taught at home and at school, we are eager to study, to get a degree, and to make perfect at work. Actually, the idea of lifelong learning is applicable to any age, social and professional group.

On the other hand, concepts have their direct semantic denotations and indirect connotations. This article seeks to investigate the EDUCATION metaphor in English.

Metaphors, like any other units of linguistic research, should be selected from corresponding sources following certain methods and approaches. In our case, we have processed the British national Corpus data and obtained about 150 metaphorical expressions acting as indispensable metaphorical elements of the domain of EDUCATION. Sorting out the data due to their logical categories, we have received a scheme of the conceptual field of EDUCATION filled with conceptually relevant cells of PERSON, PROCESS, RESULT, PHYSICAL OBJECT and ABSTRACT NOTION. In this scheme, the domain of PERSON hosts metaphors referring to the participants of educational processes; the domains of PROCESS and RESULT render literary the very process of gaining or sharing knowledge, information etc. and its final effect welcome conceptually relevant units; under PHYSICAL OBJECT, the objects of educational environment are meant; and the domain of ABSTRACT NOTION accumulates abstract characteristics associated with EDUCATION, e.g. time of schooling, vacation or alike. Each of the cells, representing certain cultural cognitive relation to the nucleus notion of education, has its numerous metaphoric interpretations. This is one of the ways a cultural segment of EDUCATION, as it is perceived in the cognition of the English native speakers, can be studied.



Schema 1. The model of the concept of EDUCATION in English

After analyzing and grouping the EDUCATION metaphors, the following results were obtained. The domain of PERSON, denoting an individual who takes part in the processes of gaining or sharing knowledge, is characterized by an impressive number of metaphorical expressions, associated with the key concept. It means that a person attracted to education in this or other way is significant in the linguistic worldview of speakers of English. These metaphors may be further analyzed in relevant thematic groups. For instance, the conceptual category of '*a beginner in learning*', which put forward associations with someone who is 'fresh, uninstructed' or 'lacking knowledge', is interpreted through the corresponding metaphors. The groups are sorted out with regard to their prevailing conceptual component: a) with somatic elements: *in embryo, tenderfoot, babe, blockhead*; b) with zoomorphic elements *colt, fish, greenhorn, nestling, bird-brained, (egregious) ass, featherbrained, jackass, mooncalf*; c) with floral elements: *in the bud, buckwheater, greeny/greenie, hayseed*. Another thematic group comprises the expressions associated with '*someone inexperienced*' or '*raw*': *a raw recruit, rawness, in its infancy, a new kid on the block*.

Educational process, in the course of which instructions are given, information is shared, knowledge is gained and widened, is a complicated activity. The corresponding conceptual cell of the PROCESS within the EDUCATION model is also verbalized in the language through a number of metaphorical units. Among them, groups expressing the senses '*to load information, to enrich with information*' represented by expressions *to broaden the mind, to cram the mind, to load the mind* and '*to implant knowledge by force*' with the corresponding expressions *to beat into, to brainwash, to instill, to implant, to soak up, to take in, to be led, to believe* are differentiated. Another conceptual group of metaphors have the sense of '*the ability to perceive and understand information*' in common. This sense is grasped via the following lexemes: *to grasp, to get the picture of, to catch on, get the hang of, get the knack of, to get wind of, to pick up, to read one's lips, to read between lines, to read someone's mind/thoughts, to take something as read, to read up on something/to read something up, to get wise to, to have on good authority*. It is not surprising that the process of receiving education is perceived through the concepts of '*setting the goals*': *to get a degree, to do a test / an exam, to sit an exam, to take a test / an exam*, and '*striving for perfection*': *to draw the level with, to take the high ground*.

Somatic elements (interpreted via *eyes, ears, lips, mind, head*) symbolize both direct, or open and hidden, or tacit knowledge merging with intuition and highlighting the epistemological function of education in society.

The RESULT of educational process is also interpreted by means of both nominative and metaphoric language. The cell of RESULT in the analyzed conceptual model is thus filled with expressions, majoring in the conceptual component '*to know*', as *the result of gaining/receiving information: to tell apart, to call back, to call up, to get hold of, to get the idea, to get wind of, to recall knowledge of, to keep up on, to take in, on top of*. Moreover, a learner (recipient), in cognition of Englishmen, can 'absorb' and 'digest' information. Metaphorical expressions *to know the ropes, in the know*, as well as *to know something inside out, to know something backwards (and forwards)* (with prevailing semantic component *to know*, as is seen) were coined to provide metaphorical interpretation of the domain EDUCATION as RESULT: *He knew the ropes better than*

anyone else in politics; Erickson knew (= learned) the game inside out; People in the know say that interest rates will have to rise again soon. Other popular expressions which indirectly transfer the meaning 'something we do not have information about' (negative result of receiving information) are: *Heaven/God/who/goodness knows!*

In human cognition, the process and the result are interrelated and interdependent. Speaking about the EDUCATIONAL PROCESS and RESULT metaphors, a significant disproportion in their quantity is observed. The process is multisided, time and effort consuming, thus wanting not only direct names for its different sub-processes, and the understanding of this by English speakers is reflected through their language: more painstaking process and more pragmatic result.

Conceptual reference to EDUCATION as PHYSICAL OBJECT is interpreted via the words which name these objects directly: *blackboard, book, lectern etc.* This is the feature which distinguishes this domain from others within the kernel EDUCATION – direct objects need direct naming, and little metaphorical bounding. Thus, in the English worldview, the cell EDUCATION as PHYSICAL OBJECT is quite a monolithic formation, enriched by pure semantic meanings rather than metaphorical. However, individual examples, which add some idiomaticity to the objects, may be found. In the following word combinations *an educative book; a thought-provoking / informative article*, the characteristics *educative, thought-provoking* and *informative* are viewed as metaphors (personifications), since *the book* and *the article* are just the products of someone's work, and this work is appreciated through these objects. Besides the so called 'universal' metaphors applicable to direct naming of objects of education, *blue book*, and *ivory-tower* are also associated with the key notion and take an essential part in building this conceptual cell. *Ivory tower* refers to a situation or place that remain complacently aloof, remote from worldly problems (Dictionary.com). *Blue book* is maybe a usual EDUCATION concept for native speaker of English, however dim for other cultural unities where there was no such a tradition to have examination sheets of particularly *blue* color.

When analyzing metaphors concerning EDUCATION as ABSTRACT NOTION, they may be viewed in respect of the notions of INFORMATION and LECTURE. The core ideas of the information are rendered by the INFORMATION metaphors: *to break up the flow of information, density of information, economy of information, fund of information, sketchy knowledge*. Another portion of metaphoric units representing EDUCATION as ABSTRACT NOTION are the LECTURE metaphors. It goes without saying that *lecture* is a rather universal notion and an indispensable part of educational activity. In the English lexicon we can find an abundant quantity of its metaphoric interpretation, especially in the meaning 'to read someone a lecture' - *to rebuke, to reprimand someone, or a lecture as 'a speech of warning or reproof as to conduct; a long, tedious reprimand'* (Dictionary.com): *to chew out, to dress down/dressing down, to fulminate against, to have words with, to read a lesson, to read a sermon, to set down, to set straight, to tell off, to teach somebody a lesson, chalk talk, moral lesson, skull session, tongue-lash/tongue-lashing, verbum sapienti, warning piece, not rocket science, not an exact science*. This evidence that not only a direct informative lecture, intended to instruct a learner, matters in the process of education. Reprimands, 'tellings out', though named indirectly, are popular and no less important for this ethnographic unity when bringing up the young.

4. Conclusion

Education is a multidisciplinary concept, so it may be studied from different theoretical standpoints. Linguistics displays great interest to the theory of co-evolution of both nature and culture, language being the crucial argumentative factor due to its cognitive and educational features: language as a form of thinking, language as an intellectual essence, language as a function and transformation of consciousness, language as cultural substance. Ethnolinguistic worldview is a coherent conception of national values, stereotypes and conceptualized viewpoint.

The analysis of the EDUCATION metaphors proves the importance of the Conceptual Metaphor Theory and the Theory of Categorization for cognitive linguistics investigations. Metaphors, specifying different kinds of objects, give us different metaphorical models of mental experience, thus extending the range of linguistic tools for differentiating multiform conceptual characteristics.

The designed conceptual scheme of the EDUCATION metaphors, based on the EDUCATION metaphors in the English corpus, emphasizes the impact of both linguistic and extra-linguistic properties on the national character. This scheme may be further developed with relevant cognitive background information. The results of the current analysis may be used in various spheres of linguistics as well as language pedagogy.

References

- Bartmiski, J. (2009, October 15 - 17). Linguistic worldview as a problem of cognitive ethnolinguistics. *The Slavic Cognitive Linguistics Conference*. Charles University, <http://languages.uchicago.edu/scla/handouts/SCLC2009Bartmiski.pdf>
- Carston, R. (2013). What is said and what is not. C. Penco and F. Domaneschi (Eds.) *Word meaning, what is said and explication*. [pp. 175 – 203]. Stanford, California: CSLI publications.
- Chomsky, N. (1968). *Language and Mind*. – N.Y.
- Evans, V. and Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fauconnie, G. and Turner, M. (1998). Conceptual Blending, Form and Meaning. *Cognitive Science*, 22 (2), pp. 133 – 187. Elsevier Inc.
- Geerearts, D. (2010). *Theories of Lexical Semantics*. New York: Oxford University Press.
- Lakoff, G. and Johnson, M. (1980 [2003]). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (2002). *Concept, Image and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Mouton de Gruyter.
- Lynne, C. (2003). *Metaphor in Educational Discourse*. Bloomsbury Academic.
- Rosinsky (2013). Cognitive Models in Educational Discourse. *Acta Philologica*. No. 44 (2013), pp. 43 – 51. Warszawa.
- Rosch, E. (1978). *Principles of Categorization*. University of California: Berkeley.
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Wierzbicka, A. (1997). *Understanding Cultures through Their Key Words*. New York –

Oxford: Oxford University Press.

- Джигоева, А. А. (2006). Английский менталитет сквозь призму языка: концепт "privacy". *Вестник МГУ. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. No. 1 (2009), pp. 41 – 59. / Dzioeva, A. A. (2006). *English Mentality through the Language: Concept "Privacy"*.
- Мочалова, Н. С. (2009). Концепт «Біль» у мовній картині світу Андрія Гудими. *Наукові праці. Випуск 92. Том 105. Філологія. Мовознавство*, pp. 97 – 101. / Mochalova, N. S. (2009). The Concept of Pain in Linguistic Worldview of Andrij Hudyma.
- Мунтян, Л.В. (2015). Актуалізація концепту GLOBALIZATION в науковому та мас-медійному дискурсах. Чернівці. / Muntian, L. V. (2015). Actualization of the concept of GLOBALIZATION in the scientific and mass-media discourse. Chernivtsi.
- Пасічник, Н. (2008). Дидактичний термін в англістиці (на матеріалі сучасних українських лінгвістичних досліджень). *Мандрівець*. No. 3 (2008), pp. 64 – 67. / Pasichnyk, N. (2008). *Didactic Term in English (on the Material of Modern Ukrainian Studies)*.
- Пасічник, Н. (2009). Концептуальна структура дидактичного терміна. *Мандрівець*. No. 5 (2009), pp. 46 – 50. / Pasichnyk, N. (2008). *Conceptual Structure of Didactic Term*.
- Старко, В. Ф. (2007). *Концепт ГРА*. Луцьк: РВВ "Вежа". / Starko, V. F. (1997). *Concept GAME*. Lutsk: RVV "Vezha".

Assimilation and integration of national-cultural component into the multinational English language

Abstract: Indigenous component in the structure of the multinational English language provides national and cultural information and allows to estimate the degree of its assimilation and integration, as well as to reflect the semantic gaps filled with borrowed lexical units. The integration process (namely the full implementation of the national-cultural component into the conceptual system of the multinational English language) is confirmed by semantic derivation, formation of set expressions, including phraseological units, involving indigenous loanwords. Thus, the processes of assimilation and integration reflect the degree of adaptation of national-cultural component into the conceptual system of the language-recipient, and can serve as the basis for the study of cognitive, language and cultural specificity of the multinational English language.

Keywords: language and culture, the multinational English language, assimilation and integration

For the last centuries (XVI-XXI) borrowings from indigenous population languages of the territories, conquered by the Anglo-Saxon ethnic group, have attracted the attention of linguists. Interest in this miniscule amount of vocabulary is explained due to the formation of originality, identity, peculiarity, distinctness and uniqueness and the current state of national-regional varieties of the English language. Thus, indigenous component in the structure of the multinational English language carries national and cultural information and allows to estimate the degree of assimilation and integration, as well as to reflect semantic gaps filled with borrowed autochthonous lexical units in the national varieties of the English language (both *primary* and *secondary*¹): American English (AmE), Canadian English (CaE), Australian English (AuE), New Zealand English (NZE), South African English (SAfE), Indian English (InE) and others.

The remarkable thing is that the relevancy of inquisition of assimilation and integration processes of indigenous component in the structure of the multinational English language is determined by our research, namely, consideration of the object of the research in cognitive and language and cultural paradigms. *The object* of this paper is conceptual system of the multinational English language. *The subject* is indigenous component in the structure of the English language. *The purpose* of research is to clarify terminological apparatus of such linguistic terms as *assimilation* and *integration* and to

1 *Primary* derivative national-regional variant of the English language is “characterized by maximum involvement of functions and is focused on its own axiological and deontic norms” (Zhluktenko, 1988, p. 3). We refer AmE, CaE, AuE, NZE to this type. *Secondary* derivative national-regional variant is determined by “derivative, secondary, limited functional involvement and is focused on local developed axiological norms and external (metropolitan) deontic norms” (Zhluktenko, 1988, p. 4). SAfE and InE are identified with this type.

determine the degree of integration of indigenous borrowed lexical units in the structure of the multinational English language. *The factual material* of the present research is selected by the continuous sampling method from the authoritative lexicographical sources and references (*American English Dictionary*, 2015); *The Australian Oxford Dictionary*, 2004; *The Australian National Dictionary: A Dictionary of Australianisms on Historical Principle*, 1988; *The Canadian Oxford Dictionary*, 2001; *A Dictionary of the American English on historical principles*, 1960; *A Dictionary of Canadianisms on Historical Principles*, 1967; *A Dictionary of Maori Words in New Zealand English*, 2005; *The Dictionary of New Zealand English: a dictionary of New Zealandisms on Historical Principles*, 1997; *A Dictionary of South African English on Historical Principles*, 1996; *O Brave New Words! Native North American Loan-words in Current English*, 2000; *Borrowings into Native Varieties of English: A Dictionary & Thesaurus*, 2009; *South African Concise Oxford Dictionary*, 2002).

The scrutiny of indigenous borrowed units in the national-regional varieties of English as a polynational phenomenon is the focus of attention of modern scholars. Analysis of the given language and cultural phenomena (*primary* derivative variants) has been held by the following linguists: O.V. Aksjutina (2010); R.W. Bailey (2004); O.V. Domnich (2012a; 2012b; 2015a; 2015b); H.L. Mencken (1963); the authors of the monograph "O Brave New Words! Native North American Loan-words in Current English" (2000) in *American English*; H. Blair (1997); N.S. Bytko (2008); O.V. Domnich (2010); V.I. Skybina, N.S. Bytko (2007); authors of the monograph "O Brave New Words! Native North American Loan-words in Current English" (2000) in *Canadian English*; S. Baker (1966); O.V. Domnich (2010); A. Knight (1988); T.O. Kozlova (2001); S.B. Pryadko (1999); authors of the monographs *Australian Aboriginal Words in English: their origin and meaning* (1992) and *Language and culture in Aboriginal Australia* (1993) in *Australian English*; N.S. Bytko (2007); T. Deverson (2000); O.V. Domnich (2010); D. Hurley (1994); G.D. Kennedy (2001); J. Macalister (2000); H. Orsman (1994) in *New Zealand English*. Observations about the other linguocultural phenomena (*secondary* derivative variants) are within the field of view of such scientists as W. Branford (1994; 1996); A. Da Silva (2008); E.V. Krajnuchenko (2002); R. Mesthrie (1996); R. Wade (1997); M. Wright (1996) in *South African English*; B. Kachru (2005); Y. Kachru (2006); J. Mukherjee (2010); P. Sailaja (2009; 2011); H. Yule, A.C. Burnell (1996; 2013) in *Indian English*.

A wide range of issues in linguistic-cultural, cognitive, ethno-linguistic, socio-linguistic, lexicographical paradigms, as well as in the framework of contact linguistics, comparative historical studies and others are researched in these studies. Despite a great number of scientific papers, this *subject matter* is *topical* and insufficiently investigated in current times, and therefore it requires further linguistic, conceptual and linguocultural analysis. Aside from, a comprehensive analysis of the process of integration of the indigenous component into the structure of the multinational English has not been carried out.

There are several stages of the implementation of indigenous national-cultural specific component into the system of the contemporary polynational English language. We deem appropriate to distinguish the following stages of incorporation of borrowed lexical units: *assimilation and integration*.

The term *assimilation* gains widespread acceptance in most modern sciences. We emphasize especially linguistics, ethnography, psychology and others. In modern

linguistics the notion of *linguistic assimilation* is associated primarily with phonetic processes, namely *assimilation* of sounds within words or syntagmas (Selivanova, 2011, p. 42), as well as *assimilation* of one consonant to the other. In *ethnography* this phenomenon is defined as absorption of one nation by another, resulting in the loss of one of these nations of its own culture, national identity and national language, the consequence of which are the following: acquisition of language, culture and religion of the other nations (The Great Soviet Encyclopedia, 2015). In modern *ethnolinguistics* “*linguistic assimilation*” refers to ethno-linguistic processes of the evolutionary character which occur in the sphere of intraethnic communication (Tavadov, 2011, p. 34-46). In *psychology*, this term is regarded as the identification of the contents of consciousness with a similar, previously learned content, the implementation of which originates due to stored information in memory of speakers (*The Philosophical Encyclopedic Dictionary*, 2002). Resting on an interdisciplinary approach while considering this term, it is important to state that adaption or identification, incorporation or consolidation are the basis of the process of *assimilation*. By virtue of the fact that the object of our research is the conceptual system of modern polynational English, “linguistic assimilation” is considered adaption and subordination of loans to the laws of the language-recipient (English), namely, at lexical-semantic, grammatical (morphological and syntactic) and conceptual levels. At the stage of assimilation, implementation of loans into the conceptual system of a language-recipient handled, that is, adaptation and submission to language-recipient rules.

The term *integration* is quite common in various areas of contemporary science (ethnography, political science, sociology, cultural studies, philosophy, psychology, biology, medicine, economics, law, etc.). The term *integration* (lat. *integer* complete, whole, intact) is used to denote a process or action, the result of which leads to integrity, unity, connection and cooperation. We adduce some examples of interpretation of this term in different areas of scientific activity. Thus, in biology *integration* is caused by evolution, which is characterized by the interrelation of structures and functions of an organism, in this way developing regulatory mechanisms to provide constituency and integrity of living systems (biocoenosis, populations, and species). In philosophy *integration* regarded as combination of diverse subjects and development of their cooperation is considered by this term; in cultural studies *integration* is the process in consequence interconsistency of various elements of culture is carried out, and which reflects the integrity of culture and consistency of all its elements. It is significant that the essential elements of this term in all the above definitions are integrity, incorporation and implementation. Professor E.A. Selivanova has pointed out integrity as the result of integration as well (Selivanova, 2011, p. 202).

Interpretation of the term *linguistic integration* also includes these components, for instance, language integration refers to the process of incorporation, consolidation and borrowing of various idioms in which language is a means of combining cultural, social and economic life of an ethnic group (Zhrebilo, 2010). *Linguistic integration* is regarded as symbiosis of linguistic and socio-linguistic phenomena as well, in which language is the significant communication tool of language and social incorporation in society (*The Dictionary of Sociolinguistic Terms*, 2006).

At present linguistics applies the term *linguistic integration* widely. This term is considered at different levels of the language system: phonetic (the example of speech integration is regarded as *timbre prosody* which covers the whole word); morphological (for instance, morphological constituents of certain words – prefixes, root – are not divided into parts of a word in human minds, but the whole lexical unit is represented as a single word in human consciousness (*The Brockhaus and Efron Encyclopedic Dictionary*, 2009)); syntactic (for example, integration of text is “a method of forming text integrity, and integrity is the result of integration” (Selivanova, 2011)).

After considering the above interpretations, we have developed own interpretation of this term. *Integration* is regarded as the process of implementation of foreign loans and becoming of these loans of an integral part of the conceptual system of the English language; this fact is reflected in their participation in word-formation, phrase-formation and semantic paradigms. Based on this definition, we define *integration* of national and cultural component as a complete holistic implementation of lexical units from indigenous languages (such as the Amerindian and Eskimo-Aleut languages *in the United States and Canada*; Aboriginal languages *in Australia*; the Polynesian languages (Maori and Samoa) *in New Zealand*; Indo-Aryan, Dravidian, Sino-Tibetan and Austro-Asiatic languages (Hindi, Panjabi, Guja-rati, Marathi, etc.) *in India*; the Niger-Congo languages (Zulu, Xhosa, etc.) *in South Africa*) into the conceptual system of the polynational English language and their widespread functioning at the various language levels.

At the stage of the integration there are such processes that indicate the degree of full implementation of the national-cultural component in the conceptual system of the language-recipient; for instance, in particular, semantic derivation and formation of set expressions and phraseological units with indigenous languages loans in the polynational English language denote integration processes. The following borrowings of indigenous origin that function in the contemporary national regional varieties of English illustrate the reflection of these processes.

In American English (AmE) lexical unit **Tomahawk n.** means ‘a tool or weapon with a handle and sharp stone cutting head, used by North American Indians’, and the way of its integration is generalization of the given meaning and metaphorical transfer, for example, ‘v. to strike, to cut, to kill with a tomahawk; to criticize savagely’, its operation in phraseological units, for instance, ‘**Phrase: Bury the tomahawk** stop war, make peace’ and set expressions, for example, ‘**Comb. : Pipe tomahawk** a tomahawk used as a pipe for smoking [*<Algonquian ‘tamahaac’, 1605*]’.

In Canadian English (CaE) lexical unit **Catawba n.** is used to mean ‘a member of a North American Indian people, formerly of South Carolina, now almost extinct’, the way of integration of this lexeme is generalization, for instance, ‘their language, belonging to the Siouan family’ and its operation in set expressions: ‘**Comb.: Catawba grape** a cultivated variety of red North American grape, widely grown in the east of North America’. ‘**Catawba wine** wine made from these grapes’. ‘**Catawba rhododendron** (bot.) any ericaceous shrub of the genus *Rhododendron*, widely cultivated in northern temperate regions [*<Choctaw ‘Katapa’ – liter. divided, separated, 1846*]’.

In Australian English (AuE) lexical unit **Borak, borax interj.** means ‘expression of negation ‘no’, ‘not’, the way of its integration is the following processes: generalization

of the meaning and metaphorical transfer, for instance, '*n. rubbish; nonsense; v. to jeer at someone*' and its use in phraseological units '*Phrase: To poke borak at smb. 'to ridicule, to jeer at someone* [*<Australian pidgin <Aboriginal language Geelong region, Victoria, 1903*]'.

In New Zealand English (NZE) we observe integration of the whole set expression from the indigenous Maori language: *Kura kaupapa Maori* '*primary school for Maori children in which the Maori language is the language of teaching and learning* [*<Maori, 'kura' school, 'kaupapa' principle*]. The example of the set expression of heterogeneous nature is the following: *Kaikoura Peninsula* '*peninsula in New Zealand, washed by the Pacific Ocean* [*<Maori*]'.

In South African English (SAfE) lexical unit *Khoikhoi n.* is employed for '*a member of a race of people of Southern Africa, of short stature and a dark yellowish-brown complexion, who formerly occupied the region near the Cape of Good Hope and are now almost extinct*', the way of integration of this lexeme is generalization, for instance, '*any of the languages of this people, belonging to the Khoisan family* [*<Khoikhoi*]'. Lexical unit *Kwasakwasa n.* is used to mean '*a lively erotic dance originating in central Africa*', and the way of its integration is metaphorical transfer, for example, '*a genre of popular African music* [*<Sotho*]'.

In Indian English (InE) lexical unit *Ashirvad n.* [*<Hindi*] means '*blessing*', generalization, for example, '*go-ahead*' and specification, for example, '*sanction*' prove the way of this lexeme integration.

Proceeding from the above examples of national-specific component of the polynational English language we verify that this process (integration) is *universal* for all national and regional varieties of English investigated by us. Confirmation of the integration process, namely full implementation of the national-cultural component into the conceptual system of the multinational English language is semantic derivation, formation of set expressions and phraseological units with the participation of indigenous loanwords.

National-cultural component is specific and unique, because it reflects information about culture, traditions, religion of certain indigenous ethnic group(s), the language of which it was borrowed from. It follows that by assimilating and integrating with the formation of borrowed lexemes, English-speaking ethnic group adapts both the language and culture of these people (which verbalized and manifested itself in the language of conquerors).

Thus, the processes of assimilation and integration reflect the degree of adaptation of national-cultural component into the conceptual system of the language-recipient, and can serve as the basis for the research of cognitive and linguocultural specificity, originality, identity, peculiarity, distinctness and uniqueness of the polynational English language.

References

- Aksjutina, O. V. [Аксютіна, О. В.]. (2010). Інтеграція автохтонних запозичень у лексико-семантичній системі сучасної англійської мови США. Zaporizhzhja: Запорізький національний університет.
- Australian Aboriginal Words in English: their origin and meaning.* (1992). R. M. W. Dixon,

- W. Ramson and M. Thomas (Eds.). Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, R.W. (2004). American English: Its origins and history. E. Finegan and J.R. Rickford (Eds.), *Language in the USA: Themes for the twenty-first century* (3–17). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baker, S.J. (1966). *The Australian language; an examination of the English language and English speech as usual in Australia, from convict days to the present, with special reference to the growth of indigenous idiom*. Sydney: Currawong.
- Blair, H. (1997). *Indian languages policy and planning in Saskatchewan: A research report*. Regina: Government of Saskatchewan.
- Branford, W. (1994). English in South Africa. R. Burchfield (Ed.), *The Cambridge History of the English Language. English in Britain and Overseas: Origins and Development* (Vol. 5, 430–496). Cambridge: Cambridge University Press.
- Branford, W. (1996). English in South African society: a Preliminary Overview. V. De Klerk (Ed.), *Focus on South Africa* (35–52). Grahamstown: John Benjamins.
- The Brockhaus and Efron Encyclopedic Dictionary*. (2009). <http://www.vehi.net/brokgauz/index.html>
- Bytko, N. S. [Бытко, Н.С.]. (2007). Бытко Н.С. Заимствование как способ адаптации концептуальной и лексической системы английского языка к альтернативной реальности. Zaporozhje: Запорожский национальный университет.
- Da Silva, A.B. (2008). *South African English: a sociolinguistic investigation of an emerging variety*. Thesis. Johannesburg, Siegen: University of the Witwatersrand.
- Deverson, T. (2000). Handling New Zealand English lexis. A. Bell and K. Kuiper (Eds.), *New Zealand English* (23–39). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Domnich, O. V. (2015). Loan process from indigenous languages into American English and typological features of loan situations. *Science and Education a New Dimension: Philology*, III (12), Issue: 60, 39–44.
- Domnich, O. V. [Домнич, О. В.]. (2010). Лексические заимствования в аспекте контактной лингвистики и теории лексикографии. Zaporozhje: Запорожский национальный университет.
- Domnich, O. V. [Домнич, О. В.]. (2015). Словообразовательная активность автохтонных заимствований как показатель их интеграции в лексико-семантическую систему американского варианта английского языка. *Naukovi zapiski NU "Ostroz'ka akademija"*, 58, 144–148.
- Domnich, O. [Домнич, О. В.]. (2012). Періодизація мовних контактів між автохтонними й англосаксонським етносами на території США. *Zapiski z romano-germans'koji filologii*, 2 (29), 49 – 56.
- Domnich, O. V. [Домнич, О. В.]. (2012). Типи мовних контактів на території США. *Studia Germanica et Romanica*, 3 (27), 42–51.
- Kachru, B. (2005). *Asian Englishes: Beyond the Canon*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Kachru, Y. (2006). *World Englishes in Asian Contexts*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2006.
- Kennedy, G. D. (2001). Lexical borrowing from Maori in New Zealand English. B. Moore (Ed.), *Who's centric now? The present state of post-colonial Englishes* (59–81).

- Melbourne: Oxford University Press.
- Knight, A. (1988). South Australian Aboriginal Words Surviving in Australian English. T.L. Burton & J. Burton (Eds.), *Lexicographical and Linguistic Studies: essays in honour of G.W. Turner* (151–162). Woodbridge, Suffolk: Boydell & Brewer.
- Kozlova, T. O. [Козлова, Т. О.]. (2001). Динамика развития лексической системы английского языка в Австралии: этнолингвистический аспект. Zaporozhje: Запорожский национальный университет.
- Krajnjuchenko, E. V. [Крайнюченко, Е. В.]. (2002). Сравнительно-сопоставительная характеристика процессов трансформации английского языка на юге Африки. Pjatigorsk: Пятигорский государственный лингвистический университет.
- Language and culture in Aboriginal Australia*. (1993). M. Walsh and C. Yallop (Eds.), Canberra: Aboriginal Studies Press.
- Macalister, J. (2000). Reflections on Lexical Borrowing and Code-switching in New Zealand English. *Kōtare*, Vol. 3, # 2, 73-79.
- Mencken, H.L. (1963). *The American Language: An inquiry into the development of English in the United States*. NY: Knopf.
- Mesthrie, R. (1996). Language Contact, Transmission, Shift: South African Indian English. V. De Klerk (Ed.), *Focus on South Africa* (79-88). Grahamstown: John Benjamins.
- Mukherjee, J. (2010). The development of the English language in India. A. Kirkpatrick (Ed.), *The Routledge Handbook of World Englishes* (167-180). London and New York : Routledge, Taylor & Francis Group.
- O Brave New Words! Native North American Loan-words in Current English* (2000). C.L. Cutler (Ed.), Norman: University of Oklahoma Press.
- Orsman, H. (1994). *A dictionary of Kiwiisms*. Auckland: Reed.
- Prjadko, S. B. [Прядко, С. Б.]. (1999). Язык и культура: культурный компонент значения в лингвострановедческой лексике австралийского варианта английского языка. Moskwa: Моск.пед.гос.ун-т.
- Sailaja, P. (2011). Hinglish: code-switching in Indian English. *ELT Journal. Oxford Journals*, 65 (4), 473-480.
- Sailaja, P. (2009). *Dialects of India. Indian English*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Selivanova, O. O. [Селіванова, О.О.]. (2011). *Лінгвістична енциклопедія*. Poltava: Довкілля-К.
- Skybina, V.I, N.S. Bytko (2007). *Chuk, igloo and other matters: the world of Canadian autochthons through and in English*. <http://www.ut.ee/fleng/canada-conf-programme-2007.pdf>.
- Tavadov, G. T. [Тавадов, Г. Т.]. (2011) *Этнология. Современный словарь-справочник*. Moscow: Диалог культур.
- Wade, R. (1997). *An investigation of the putative restandardisation of South African English in the direction of a 'new' English, Black South African English. Structural characteristics of Zulu English*. MA Thesis.
- Wright, L. (1996). The Standardisation Question in Black South African English. V. De

- Klerk (Ed.), *Focus on South Africa* (149-162). Grahamstown: John Benjamins.
- Yule, H., A.C. Burnell (1996). *The Concise Hobson-Jobson: An Anglo-Indian Dictionary*. Ware: Wordsworth.
- Yule, H., A.C. Burnell (2013). *Hobson-Jobson: The Definitive Glossary of British India*. Oxford: Oxford University Press.
- Zherebilo, T. V. [Жеребило, Т. В.]. (2010). *Словарь лингвистических терминов*. Nazran': Пилигрим.
- Zhluktenko, Ju. A. [Жлуктенко, Ю. А.]. (1988). Социальная лингвистика и общественная практика. Аспекты социокультурного варьирования полиэтничного английского языка. Kiev: Выща школа.
- The Great Soviet Encyclopedia. Большая советская энциклопедия*. (2015). <http://bse.sci-lib.com>
- The Dictionary of Sociolinguistic Terms. Словарь социолингвистических терминов*. (2006). Moscow: Институт языкознания.
- The Philosophical Encyclopedic Dictionary*. Філософський енциклопедичний словник. (2002). Kyiv: Інститут філософії ім. Г.С.Сковороди НАН України, Абрис.
- Research material:**
- American English Dictionary*. (2015). <http://www.answers.com/topic/american-english>
- The Australian Oxford Dictionary*. (2004). B. Moore (Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- The Australian National Dictionary: A Dictionary of Australianisms on Historical Principles*. (1988). W. S. Ramson (Ed.). Melbourne: Oxford University Press.
- The Canadian Oxford Dictionary*. (2001). / K. Barber (Ed.). Ontario: Oxford University Press.
- A Dictionary of the American English on historical principles*. (1960). W. Craigie, J. Hulbert (Eds.). Chicago-Illinois: The University of Chicago.
- A Dictionary of Canadianisms on Historical Principles*. (1967). W.S. Avis (Ed.). Toronto: Macmillan of Canada.
- A Dictionary of Maori Words in New Zealand English*. (2005). J. Macalister (Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- The Dictionary of New Zealand English: a dictionary of New Zealandisms on Historical Principles*. (1997). H.W. Orsman (Ed.). Auckland; NY: Oxford University Press.
- A Dictionary of South African English on Historical Principles*. (1996). P. Silva (Ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Borrowings into Native Varieties of English: A Dictionary & Thesaurus*. (2009). V.I Skybina, O.V. Domnich (Compl.). Zaporizhzhya: Zaporizhzhya National University.
- South African Concise Oxford Dictionary*. (2002). K. Kavanagh, D. Mantzel, T. van Niekerk, J. Wolvaardt and M. Wright (Eds.). Cape Town: Oxford University Press.

Establishing the Culture Dimension(s) in the ESP framework

Abstract: The article gives rise to reflective thinking regarding the concept of culture by revisiting its nature in ESP framework. A two-dimensional model is developed comprising the content dimension which echoes the traditional views of culture with both its static and dynamic nature, and the dimension of languaculture which stresses the infusion of language and culture and presents its interrelated nature. It is argued that enriching ESP programmes with the attention to developing intercultural communicative competence may give a substantial and meaningful content to language lessons while providing ESP practitioner with opportunities for methodological innovations that may contribute to more effective linguistic outcomes. Moreover, the author suggests re-examination of both educational and utilitarian purposes with respect to the cultural dimension of language teaching and learning in ESP.

Keywords: culture, English for Specific Purposes, intercultural competence, intercultural communicative competence, intercultural communication.

1. Introduction

Although culture seems to enjoy a prominent role in language teaching and learning, still a lot of effort is put into clarifying and revisiting assumptions about its definition as well as its existing and desired role for language teaching and learning. Given that culture is indeed a highly complex and multidimensional notion with distinct and overlapping areas, no real accord has yet been reached. Nevertheless, it has to be admitted that the situation has certainly improved in the past ten years and culture is no longer viewed exclusively as pieces of factual knowledge but as a dynamic process that allows the development of a deeper understanding of how culture permeates and shapes our behaviours and interactions.

Although in theory the role of teaching culture has been widely acknowledged, in practice it is still treated mainly as the component generally separate and subordinate to the teaching of the language itself (Scarino, 2010). One of the main concerns is how to understand culture with reference to language and how to integrate the two so that the “infusion” facilitates the teaching and learning process and contributes to its effectiveness. In the project of Council of Europe called “Languages in Education, Languages for Education” (2009) a new, more radical vision of language education is urged, where methods of content- and language-integrated teaching and learning are mentioned as indicating a way forward and providing the conditions which are appropriate. Moreover, Byram contributes to the discussion by arguing that equal attention should be given to achieving both educational and utilitarian purposes and suggests re-examination of both educational and utilitarian purposes with respect to the cultural dimension of language teaching and learning (Byram, 2010). Byram argues that educational competence can

be fulfilled by a focus on intercultural competence, and therefore the acquisition of intercultural competence involves gaining both factual knowledge and practical skills and abilities which realizes both educational and functional purposes.

In this article I wish to turn the experiences of ESP practitioners to their advantage by establishing such cultural dimension(s) that may enable ESP teachers to use the cultural content, enriched with the attention to intercultural competence, and thus add substantial and meaningful content to language lessons, while providing opportunities to fulfil linguistic purposes that realize both educational and utilitarian aspects of language teaching and learning. I argue that the cultural dimension(s) implemented into the ESP framework should comprise the content dimension that would echo the traditional views of culture with both its static and dynamic nature, and the dimension of languaculture where culture is defined as strictly linked to language and understood both as a system and as the use of language. Moreover, I argue that the content dimension and the dimension of languaculture should be aptly viewed not as separate, but as closely interrelated principles ensuring a strong pedagogical basis for the planning and delivery of ESP and contributing to the development of a more integrated approach to culture.

2. The content dimension of culture in ESP

Traditionally in second language learning culture is viewed as a body of knowledge about culture and hence in the languages curriculum this understanding is implemented as items of cultural knowledge that provide the cultural content to be assessed. Many definitions echo this traditional view, starting with the most common differentiation between “Big C” (“civilization”) and “little c” (“behaviour”) culture (Halverson, 1985) to the newer, which more or less consistently include “three Ps” of products, practices, and perspectives (Moran, 2001). Although these categorizations attempt to reassure us and provide us with some guidelines, a lot of criticism has been made regarding the “encapsulated” nature of culture that such definitions promote. As a consequence of a conceptual shift taking place in language education, culture is no longer viewed exclusively as pieces of factual information to be presented, explained, and assessed but as a process that allows language learners to develop not just knowledge about other cultures but an understanding of how culture shapes the behaviours and interactions of people. Therefore, in order to aptly understand the content dimension of culture it is crucial to bear in mind that on one hand it includes the cultural items or categories to be presented to learners, on the other hand it is crucial to remember that the cultural teaching and learning focuses on both cultural knowledge regarding specific culture but also intellectual insight, close understanding and empathy regarding general concepts of culture and culture learning, which helps better understand how it influences our behaviours, perspectives and thinking of other people. In that sense developing cultural knowledge may benefit to successful language learning where language learners acquire cultural background knowledge in order to increase their comprehension in the target language and to effectively interact within a multicultural setting.

THE CONTENT DIMENSION OF CULTURE		
CULTURE-SPECIFIC CONTENT		EXAMPLES:
• PRODUCTS literature, geography, history, folklore, music, artefacts. • BEHAVIOURS customs, habits, dress, foods, leisure. • IDEAS beliefs, values, institutions. (Tomalin and Stempleski, 1993)	Knowledge and understanding regarding <u>a specific culture</u> .	• history, geography, literature, the arts
CULTURE-GENERAL CONTENT		EXAMPLES:
• “the iceberg analogy of culture” (Levine, 1987; Weaver, 1993; Brake, 1995) • “culture as an onion” (Hofstede and Hofstede, 1991) • “the collective programming of the mind” (Hofstede and Hofstede, 2005)	Knowledge and understanding regarding <u>general concepts of culture</u> and culture learning	• analysis of critical incidents relating, for example, to prejudice, stereotype, or discrimination. • values clarification exercises, for example building a cultural profile or exploring cultural orientations. • cultural simulations through role plays for example.

Table 1 *The content dimension of culture*

Table 1 presents the content dimension of culture by exemplifying the cultural elements to be addressed in the curriculum, the main emphasis, and some practical examples of what cultural elements may comprise. In order to embody the cultural content which provides learners with intellectual insight and empathy regarding a specific culture I adopt Tomalin and Stempleski's tripartite classification comprising products, behaviours, and ideas. The first element, “products”, includes literature, folklore, music and artefacts. The second element, “behaviour”, refers to customs, habits, dress, foods and leisure. The third element, called “ideas”, includes beliefs, values and institutions. This classification provides a transparent list of topics that may be easily included in the curriculum. It closely corresponds with Halverson's (1985) notions of “little c” and “big C” culture and may alternatively be used. The aim is to provide teachers with clear and transparent list of cultural topics that may be implemented into the curriculum. Finally, as Tomalin and Stempleski emphasise, “the study of culturally-influenced behaviour should arise out of the language material being studied, but should nevertheless be clearly identified and systematically treated as a regular feature of the language lesson” (1993, p. 7).

“Culture specific content refers to a traditional view of culture where it means the body of social, artistic, and intellectual traditions associated historically with a particular social, ethnic or national group” (Sowden, 2007). Cultural content comprises knowledge

partly acquired unconsciously in early childhood, partly learned later on in life. If we define culture as a knowledge apart from the individual, it is easy to consider it as content, a body of knowledge that should be the focus of the curriculum. The cultural content can be then learned through recognition, exploration, and reflection.

Efforts linking cultural specific content and language learning are impelled by ideas originating in schema learning theory in which Anderson, Sapiro, and Montague (1977) suggest that understanding the culture of the text is essential to successful language learning. Without the appropriate cultural schema to aid understanding, learning process is incomplete.

Another theory that stresses the importance of gaining cultural knowledge is cultivation theory. According to the theory, culture effects changes in individual's perception and is vital for expanding an individual's perspective of the world. Lorraine Strasheim, a leading proponent of this view, claims that teaching and learning about the target culture help to achieve 'perspective consciousness' in which a learner recognizes that he or she has a view of the world which is not universally shared; and 'cross-cultural awareness' in which learners have awareness of the diversity of ideas and practices to be found in human societies.

Schema learning and cultivation theories all focus on cultural knowledge as an essential component for gaining competence in learning second language. However, the new interpretation of culture stresses that what triggers learning is not only culture as a content, but the process of meaning generation, and the differences and tensions that come from encountering various cultures. A new interpretation of culture focuses on culture as a process of learning rather than external knowledge to be learned. Culture is no longer a set of body of information or 'facts' to be memorized, but a process for generating frameworks of perception, a value system, and "A set of perspectives." (Tseng, 2002). Therefore, second sub-component, culture-general content is aimed at enabling our students to understand the concept of culture and its learning as a general phenomenon. It does not mean studying specific topics concerning a specific culture, rather it presents cultural concepts that may help better understand how culture may permeate and shape human behaviours and interactions with other people. A teacher may use cultural metaphors, such as the iceberg analogy of culture (Weaver, 1993; Brake, 1995), or Hofstede's "the collective programming of the mind" to illustrate and explain more general notions connected with culture, such as culture shock or analysis of critical incidents. This may be done by discussion or a project work regarding analysis of critical incidents, values clarification exercises or various cultural simulation.

To conclude, the content dimension of culture, by referring to the traditional cultural elements and by considering the dynamic nature of the process of culture formation, provides students with a specific knowledge about culture and general understanding of culture that helps to access the complex, rich and multifaceted world of a specific culture and helps better understand the way culture shapes and influences human behaviour and thinking. In that way, studying cultural content through the language of a different culture paves the way for understanding and tolerating different perspectives but also for understanding and awareness of our own culture.

3. The dimension of languaculture in ESP

As it is well established ESP should properly be seen not as a language product but as an approach to language teaching which is directed by specific and apparent reasons for learning. Similarly to other content-oriented approaches it is a multifaceted approach which is implemented to reach specific outcomes which enhance the learning of field specific education alongside. A considerable emphasis is therefore laid on acquiring the content of the specialty by applying the competencies of foreign languages.

As presented in a previous section, in order to play an effective and enriching role and to contribute to the overall language proficiency the cultural content must be discursively represented by language teachers in different contexts. Our understanding of culture then is co-constructed through a variety of classroom activities, most of which focus not only on particular cultural knowledge but on language behaviours, skills, and competences. Therefore, given that cultural content must be discursively co-constructed in order to become a relevant topic of discussion in the classroom (Risager, 2007) it is crucial and important to consider not only cultural content but also other culturally influenced areas of language, such as grammatical structures, speech acts, genres etc. In order to fully embrace the nature of culture dimension(s) in ESP, it seems legitimate to argue that yet another culture dimension should be implemented which would aim at developing culturally driven language behaviours, linguistic skills and competences.

In order to theorise this dimension of culture, I find it beneficial to build further on the concept of languaculture (Agar, 1994), developed by American linguistic anthropologist Michael Agar (Risager, 2007). The concept covers “language plus culture” and stresses the variability of languaculture in verbal interaction, both among different native users of the same language, and among people who use the language as a foreign language. Agar focuses on the semantic and pragmatic variability of linguistic practice, and encourages to explore the process of intercultural communication. Other terms reflecting the fusion between language and culture in more or less the same way are: *languaculture* (Kramsch, 1989; Fantini, 1995), or *language-and-culture* (Byram and Moran, 1993). The latter term is used to convey both unification and separation and acknowledges that language and culture can be dealt with separately and together. Moran (2001) admits that in a real-life context language and culture are clearly fused and “to fully reveal culture we must examine the language, its expressions, structures, sounds” (2001, p. 35). Therefore, in order to practice culture, we need to be able to express ourselves and to communicate with members of the culture, using the language in the right way, according to the expectations of the members of the culture. This is the language of self-expression, communication, and social interaction. It is based on direct experience in the culture and interactions with members of the culture, in all complexity this entails. However, as Moran indicates the situation may look different when learning culture in the language classroom where the two may be distinct and for pedagogical reasons language and culture may be treated separately. Moran argues that learners should primarily focus on mastery of linguistic forms, rather than cultural elements as it could add unnecessary complexity. Therefore, at this stage, Moran suggests that the separation of the two may help the learners. Nevertheless, whenever the culture is the topic of a lesson the language

is the means to comprehend it, analyse and respond to it. Therefore, it seems reasonable to argue that in that sense the two terms are again inseparable and it is difficult not to treat them as fused. For the sake of clarity, throughout the article I decide to use 'languaculture' as an umbrella term which embodies both 'linguaculture' and 'language-and-culture' with respect to its interwoven relationship between language and culture.

In order to illuminate the way forward with regard to the role of culture in ESP programs it seems crucial to determine the educative ends that are to be in focus, and to clarify purposes with regard to the cultural dimension in ESP. Byram (2003) opens the discussion by explicitly focusing on the educational role for the teaching of culture and its more use-oriented, functional role as a way of bridging what he calls "the unproductive dichotomy" between the two. Byram turns to two concepts: the notion of 'bildung' as "formation of the whole person in his or her social context", and the notion of 'the acteur social' meaning 'social agent' as "acting within a given social context in the interest of social good and goods". The two notions present the distinction between educational and functional purposes in the cultural dimension of foreign language teaching and the relationship between the two. Byram argues that educational competence can be fulfilled by a focus on intercultural competence, which includes for example critical reflection. The utilitarian competence can potentially be fulfilled by theoretical and practical interaction with education for "intercultural citizenship." It can simultaneously enrich education for citizenship by paying attention to multilingual and multicultural aspects of social action. Furthermore, the linguistic purpose of language teaching can be enhanced by attention to the linguistic competence needed in social action and intercultural citizenship. In ESP then, the content may draw on citizenship education, enriching it with attention to intercultural communicative competence and thus giving substantial and meaningful content to language lessons, while providing opportunities for methodological innovation. In that sense, the acquisition of intercultural competences would be the aims and objectives realizing both educational and functional purposes.

The languaculture dimension of culture presented below in table 2 comprises then two sub-dimensions: the educational dimension where the emphasis is placed on linguistic behaviours, skills and competences, for example grammatical structures necessary in a specific 'context of culture'; and the functional dimensions of languaculture where the "language uses" in a specific 'context of a situation' are given a prominent role.

In the description I make reference to two prominent terms: "context of culture", and "context of a situation", originally used by the anthropologist Malinowski (1935) as a way of capturing the fact that any understanding of words depends on and is embedded in the "active experience of those aspects of reality to which the words belong" (1935, p. 58). Considering the implications over 40 years later, Halliday (1999) interpreted Malinowski's as follows: language considered as a *system*—its lexical items and grammatical categories—is to be related to its context of *culture*; while instances of language in use—specific texts and their component parts—are to be related to their context of *situation*. (1999, p. 4, original emphasis).

As we can see in table 2, on one hand we have the educational dimension of languaculture with all the linguistic elements that fuse with culture and are necessary in a specific context of culture, such as: grammatical structures necessary to engage in the linguistic activity.

THE LANGUACULTURE DIMENSION OF CULTURE		
THE EDUCATIONAL DIMENSION OF LANGUACULTURE		EXAMPLES:
◇ Grammatical structures ◇ Core vocabulary ◇ Patterns of text organization (Basturkmen, 2009)	Linguistic behaviours, skills and competences regarding “language as system” in a specific context of culture	◇ developing communicative competence • linguistic competence • sociolinguistic competence • discourse competence • strategic competence (Canale and Swain, 1980) • socio-cultural competence • social competence (Van Ek, 1986)
THE FUNCTIONAL DIMENSION OF LANGUACULTURE		
◇ Speech acts ◇ Genres ◇ Social interaction formulas (Basturkmen 2009)	Linguistic behaviours, skills and competences regarding “language uses” in a specific context of a situation.	◇ developing intercultural competence (Samovar, Porter and Stenia, 1998) ◇ developing intercultural communicative competence (Byram, 1997) ◇ developing intercultural citizenship (Byram, 2010) ◇ developing intercultural capability (Scarnio, 2010)

Table 2 *The languaculture dimension of culture*

ESP often takes, as a point of departure, the analysis and description of language systems. Basturkmen (2009) adopts Hopper’s (1987) definition of language systems viewed as “a set of abstract structures present for all speakers and hearers that is prerequisite for the use of language” (Basturkmen, 2009, p. 35). When referring to such an analysis, she examines three language systems evident in ESP: grammatical structures, core vocabulary, and patterns of text organization.

On the other hand, we have the functional dimension of languaculture where communicative and expressive purposes are given a prominent role. It is often pointed out that ESP originates from a functional account of learner needs (Robinson, p. 1991). Stern (1993, p. 224) provides a clear summary of different categories of language functions, such as speech acts, genres, and social interaction formulas used in a professional, workplace or academic environments. As Basturkmen notices in ESP it is also seen in attempts made to identify how certain words are used in particular disciplines to express discipline-specific concepts. This echoes Agar’s semantic and pragmatic aspects of languaculture. The table provides a framework of reference with a list of linguistic elements fused with culture and brings them together to present the complete framework.

Finally, as we can see from the table, the overall aim of the languaculture dimension of culture is to develop both linguistic competence together with intercultural competence. Therefore, it seems legitimate to ask what linguistic competences comprise culture.

Undoubtedly, it is the concept of communicative competence that paved the way for better understanding of socio-cultural aspects of language teaching and learning. The concept of communicative competence was developed in Hymes' critique of Chomsky. Hymes (1972) argued that linguists wishing to understand first language acquisition need to pay attention to the way in which not only grammatical competence but also the ability to use language appropriately is acquired. When defining communicative competence, Hymes pointed out lack of consideration for "appropriateness" or the socio-cultural significance of an utterance in a given context. Canale and Swain (1980) identified the elements of communicative competence as consisting of linguistic competence, discourse competence, strategic competence, and sociolinguistic competence. Sociolinguistic competence refers to the appropriate use of language in specific cultural context. Given this explanation, communication involves not only linguistic knowledge but also sociolinguistic knowledge. Since cultural knowledge lies behind sociolinguistic competence, culture becomes an important element of the language classroom. Van Ek (1986) added two more components to the above list: socio-cultural competence, or the ability to function in several cultures, and social competence, or the familiarity with differences in social customs, confidence, empathy and motivation to communicate with others.

Intercultural communicative competence (ICC) is seen by many language teaching professionals as an extension of communicative competence. Indeed, it can be reasonably assumed that ICC consists of two main elements: intercultural competence and communicative competence. However, the definition of ICC is a complex matter. There are different theoretical aspects which can determine our understanding of what is involved and how widely the concept should be defined. Nevertheless, for the sake of clarity, I shall refer to definitions that more or less consistently treat ICC as a combination of communicative and intercultural competence.

According to Byram's (1997) well-developed model, intercultural communicative competence requires certain additional elements, such as attitudes, knowledge and skills in addition to linguistic, sociolinguistic, and discourse competence. These attitudes include curiosity and openness as well as readiness to see other cultures and one's own without being judgmental. The required knowledge refers to "social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and the general processes of societal and individual interaction" (Byram, 1997, p. 51). Finally, the skills include those of interpreting and relating, discovery and interaction in addition to critical cultural awareness/political education. Figure 1 provides a summary of the model.

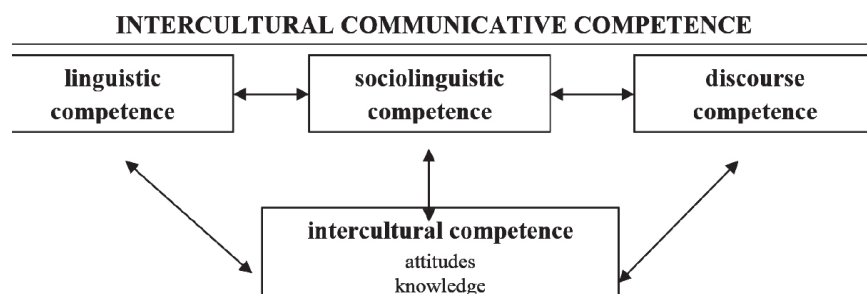


Figure 1 *Intercultural communicative competence* (Byram, 1997, p. 73)

Lazar (2007) refers to Byram's definition and treats ICC in general terms as "the ability to communicate effectively in cross-cultural situations and to relate appropriately in a variety of cultural contexts" (Lazar, 2007, p. 9). ICC is then viewed as based on two elements: intercultural competence involving certain "attitudes, knowledge, and skills" (Byram, 1997), and "communicative competence" comprising linguistic, sociolinguistic, and discourse components (Canale and Swain, 1980).

In addition, Lazar (2007) slightly modifies the three components of intercultural competence. They are presented as "three dimensions of assessing ICC", namely, knowledge/*savoirs*, know-how/*savoir-faire*, and being/*savoir-etre*.

Knowledge/*savoirs* refers to intercultural awareness which involves the understanding of the relation between the world of origin and the world of the target communities, diversity in the ways of living and the socio-cultural context of the societies and cultures of the communities in which the language is spoken.

Know-how/*savoir-faire* implies that learners are able to function "linguistically" in the target language. They are able to interact in different contexts of ways of living, to adjust to different contexts as they integrate new experiences and to use efficiently communicative competence. Moreover, they should be able to interpret and negotiate interaction in terms of skills: social, living, vocational and professional and leisure. At this stage, intercultural skills imply the ability to use a variety of language strategies in order to communicate with those from other cultures, as well as the capacity to overcome stereotyped relationships.

Being/*savoir-etre* is characterised by attitudes, motivations, values, beliefs, cognitive styles, and personality linked to personal identity. It involves cultural competence based on cultural awareness and the understanding of other cultures. It should then lead to critical competence, which requires the appropriation of self-identity and the ability to accept and interpret other cultures. At this stage, the aim is to lead the individual to accept the role of a cultural mediator in situations of tension, misunderstanding or conflicts.

It is worth noting that the notion of intercultural competence is constantly addressed in a professional debate on the role of culture in foreign language curriculum. One of the recent concerns is the fact that the educational purpose "suffers beneath the weight of making language learning efficient and effective for the instrumental purposes" (Byram, 2010, p. 318). Byram argues that the two purposes, educational and functional do not exclude each other. On the contrary, educational competence can be fulfilled by a focus on intercultural competence and the utilitarian can potentially be fulfilled by theoretical and practical interaction with education for "intercultural citizenship". The two may simultaneously enrich each other by including multilingual and multicultural aspects of social action. It seems reasonable to assume that the new framing is intended to capture the understanding that genuine communication takes place among people as social beings within their own worlds of meanings. Similarly, Scarnio (2010) points to the fact that language should be understood as "communication among people as participants in interaction" (Scarnio, 2010, p. 326). She argues that in languages education, the process of developing intercultural capability should involve both learning how to communicate in an additional language and learning how to analyse the process to better interpret and understand human communication, especially the way how language and culture come into play in interpreting, creating, and exchanging meaning.

After examining various definitions and concepts related to intercultural communicative competence, it seems reasonable to assume that ICC can best be viewed as a combination of intercultural competence and communicative competence. Communicative competence was established and defined first, with a visible tendency to broaden with time by adding new components, usually connected with socio-cultural aspect of human nature. Intercultural competence seemed to aptly relate to all these elements by combining intercultural awareness with the ability to interact in terms of certain skills, motivations, and attitudes linked to personal identity. Hence, all things considered, the notion of intercultural communicative competence aptly embodies the general ability to communicate effectively in various cross-cultural situations and to relate appropriately in a variety of cultural context.

4. Conclusions

To conclude, the revisited two-dimensional model embraces pluriculturality where language, thinking, and culture are inextricably linked. It seems to provide conditions that are beneficial for the acquisition of the cultural content of the specialty by applying the intercultural competences and, as a consequence, may help to bridge the “unproductive dichotomy” between an educational and functional role for the teaching and learning of culture. Moreover, the dimension of languaculture by addressing the relationship between language and culture, provides the opportunities to develop not only intercultural competence but also enhances the linguistic purpose of language teaching and learning by paying attention to the linguistic competence needed in social interaction. As a consequence, ESP may provide an ideal opportunity for students to operate in alternative cultures through studies in an alternative language. Finally, enriching ESP programmes with the attention to developing intercultural communicative competence may give a substantial and meaningful content to language lessons while providing ESP practitioner with opportunities for methodological innovations that may contribute to more effective linguistic outcomes.

References:

- Agar, M. (1994). *Language shock: Understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow and Company.
- Anderson, R. C., R. J. Spiro, and W. E. Montague (Eds.) (1977). *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Basturkmen, H. (2009). *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. New York: Routledge.
- Brake, T., D. M. Walker, and T. Walker. (1995). *Doing business internationally: The guide to cross-cultural success*. New York: McGraw-Hill.
- Byram, M. and C. Morgan (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, M., Grundy, P. (2003). *Context and Culture teaching and learning*. Clevedon: Multilingual Matters
- Byram, M. (2010). Linguistic and Cultural Education for *Bildung* and Citizenship *The Modern Language Journal* 94,ii: 317-320.
- Canale, M. and M. Swain (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* 1(1): 1-47.
- Fantini, A. E. (1995). At the heart of things: CISV's educational purpose. In: *Interspectives: A journal on transcultural and educational perspectives*. Vol. 13. Newcastle. England: CISV International.
- Languages in Education, Languages for Education. (2009). A Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/LE_PlatformIntro_en.asp)
- Halliday, M. A. K. (1999). The notion of "context" in language education. In: Ghadessy, M. (Ed.) *Text and context in functional linguistics* (pp. 1-24). Philadelphia: Benjamins.
- Halverson, R. J. (1985). Culture and vocabulary acquisition: A proposal. *Foreign Language Annals* 18(4): 327-332.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G., and G. J. Hofstede (2005). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.
- Hopper, P. (1987). Emergent grammar. *Berkeley Linguistics Society* 13 (pp. 139-157)
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In: Pride, J. B., J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. London: Penguin Books.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lazar I. (ed.) (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence. A Guide for Language Teachers and Teachers Educators*. Graz: Council of Europe.
- Malinowski, B. (1935). *Coral gardens and their magic*. London: Allen & Unwin
- Moran, P. (2001). *Teaching Culture: perspectives in practice*. Boston, MA: Heinemann.
- Risager, K. (2007). Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm. Clevedon: Multilingual Matters Ltd..
- Robinson, P. (1991). *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Samovar, L. A., R. E. Porter, and L. A. Stefani. (1998). *Communication between cultures*. Belmont: Wadsworth.
- Scarnio, A. (2010). Assessing Intercultural Capability in Learning Languages: A Renewed Understanding of Language, Culture, and the Nature of Assessment *The Modern Language Journal* 94,ii: 324 – 329.
- Sowden, C. (2007). Culture and the 'good teacher' in the English Language classroom. *ELT Journal* 61(4): 304-310.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Tomalin, B., S. Stempleski (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Tseng, Y. (2002). A lesson in culture. *ELT Journal* 56(1): 11-21.
- Weaver, G. R. (1993). Understanding and coping with cross-cultural stress. In: Paige, R.

M. (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 137-168). Yarmouth: Intercultural Press.

Van Ek, J. A. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.

Lying, Epistemic Vigilance and Relevance-Theoretic Comprehension Strategies

Abstract: This paper adopts the cognitive relevance-theoretic approach to communication and utterance comprehension (Sperber and Wilson, 1986 [1995]), with the focus on communicating the deceptive content. The aim of the paper is to examine the act of lying against hearers' epistemic vigilance (Sperber et al., 2010) and to show how the three comprehension strategies described within Relevance Theory (Naïve Optimism, Cautious Optimism and Sophisticated Understanding, cf. Sperber, 1994) influence the comprehension process of deceitful utterances. We hope to demonstrate that the hearer's choice of the strategies of Naïve Optimism and Cautious Optimism will help the liar to succeed in causing the audience to accept his false messages as true or internally and externally coherent as they both assume benevolence of the speaker, require fewer layers of metarepresentation than Sophisticated Understanding and combine with a lower degree of epistemic vigilance.

Keywords: epistemic vigilance, comprehension strategies, lying, Relevance Theory

1. Introduction

The aim of the paper is to examine the act of lying against hearers' epistemic vigilance (Sperber et al., 2010; Sperber, 2013), with reference to three comprehension strategies described within Relevance Theory: *naïve optimism*, *cautious optimism* and *sophisticated understanding* (Sperber, 1994). The ubiquity of deception in everyday communication is best described by the following words:

It is common and often practically (...) appropriate for communicators to achieve the goals they pursue through communication by misleading or deceiving their audience to some small or large degree. (...) Humans, thanks to their cognitive abilities and in particular to their metarepresentational capacity to represent the mental states of other are unique in their ability to engage in creative and elaborate distortion and deception, and also in their ability to question in a reasoned manner the honesty of communicators (Sperber, 2001, p. 404)

We put forward a claim that epistemic vigilance, that is an ability aimed at filtering out misinformation from communicated contents, makes lying a linguistic strategy much more difficult than giving a simple account of facts. Faced with epistemic vigilance, a successful liar must exhibit a high level of logical and cognitive efficiency in deceiving the hearer. He must skilfully impose a desired line of reasoning on the addressee by producing an ostensive stimulus relevant to the addressee in a way that is to lead him to false beliefs, which also involves a high degree of metarepresentational capacity (cf. Sperber, 2000) on the part of the liar. Our goal is to show that the success of a liar in causing the audience to

accept his messages as true or internally and externally coherent will also largely depend on the comprehension strategy adopted by the interpreter. We hope to demonstrate that some comprehension strategies will make lying easier for the speaker as a natural consequence of the fact that they require fewer layers of metarepresentation and combine with a lower degree of epistemic vigilance.

Before an attempt to apply the strategies of naïve optimism, cautious optimism and sophisticated understanding to the interpretation of deceptive utterances, I present, in section 2, a relevance-theoretic account of deception, with the focus on epistemic vigilance, and in section 3, a relevance-theoretic account of comprehension, with a special emphasis on the comprehension procedure and the abovementioned strategies. Both sections provide tools for the analysis of data in section 4, which will hopefully reveal more about the nature of lying/misleading and its interrelations with epistemic vigilance and comprehension strategies¹.

2. Relevance-theoretic account of deception

The issue of deception appears in the relevance-theoretic account of communication as one of the problems raised by communication. As Wilson points out, the general problem raised by communication is that:

- (a) A speaker may be mistaken about the facts or **deliberately deceptive**.
- (b) But there is little point in understanding an utterance if you can't believe what it conveys. (Wilson, 2011)

Similarly, Sperber claims that communication carries a major risk for the audience of being accidentally or intentionally misinformed. As already mentioned, “it is common and often practically (...) appropriate for communicators to achieve the goals they pursue through communication by misleading or deceiving their audience to some small or large degree” (Sperber, 2001, p. 404). Sperber (2001) also admits that people can be untruthful in testimony, “the transmission of observed information” (Goldman, 1999, p. 103), and in argumentation, the defence of some conclusion by appeal to a set of premises that provide support for it. “Understanding what one is told involves recognizing a speaker’s meaning which need not be automatically accepted as true” (Sperber, 2001, p. 403). Whereas from the point of view of receivers, communication is beneficial by virtue of being a source of genuine and relevant information, from the point of view of producers of messages, it is beneficial to the extent that it allows them to have desirable effects on the receiver’s attitudes and behaviour (cf. Sperber, 2001, p. 403). The way to achieve these effects is to

¹ The relationship between epistemic vigilance abilities and the deployment of the processing strategies distinguished by Dan Sperber (1994) has been addressed by Diana Mazzarella (2013, 2015) and Manuel Padilla Cruz (2012, 2014, 2015). Whereas Mazzarella examines the interaction between the relevance-guided comprehension procedure and epistemic vigilance mechanisms, Padilla Cruz proposes to consider epistemic vigilance as the trigger for a shift in interpretative strategies and focuses on the role of epistemic vigilance in the interpretation of puns. Sperber’s comprehension strategies have also been discussed in relation to the ‘guru effect’ (cf. Mioduszevska, 2006).

cause the audience to accept as true messages that will cause the adoption of the intended behaviours or attitudes. Argumentation is a means of persuasion to communicators and a means to critically evaluate a message before accepting it. However, as it involves a high processing cost, coherence checking cannot be thorough when carried out at the speed of speech, which leaves room for a deceptive use of argumentation and carries the risk of being misled.

As Sperber emphasizes, it is because of the risk of deception that **epistemic vigilance** is indispensable. The honesty of speakers and the reliability of their testimony are claimed to be, to a large extent, an effect of hearers' "epistemic vigilance", that is, an ability aimed at filtering out misinformation from communicated contents (Sperber et al. 2010; Sperber, 2013).

A speaker producing an utterance has two goals: to be understood and to be believed. Accordingly, the hearer has two corresponding tasks: first, to understand the speaker's meaning (to identify the relevance of what is communicated on the assumption that it is trustworthy and recognize what the speaker intends the hearer to believe) and, second, to decide whether to believe the speaker (to assess the trustworthiness of what is communicated and accept what the speaker intends the hearer to believe) (Wilson, 2011; Sperber et al. 2010). In other words, alongside the pragmatic mechanisms that help us understand utterances, there may be a set of 'epistemic vigilance' mechanisms that help us decide whether to believe them. Sperber et al. (2010, p. 367) make a distinction between vigilance towards the source of communicated information and vigilance towards its content, and consequently, they distinguish two types of epistemic vigilance mechanisms:

- (a) mechanisms for assessing the reliability of the speaker
 - whether the speaker is competent, i.e. able to provide true, reliable and relevant information
 - whether the speaker is benevolent, i.e. willing to provide such information and not deceive
- (b) mechanisms for assessing the believability of the communicated content
 - whether communicated information is consistent or coherent with background assumptions.

Any inconsistencies or incoherences that appear in the inference process and are relevant to epistemic assessment are resolved automatically (Wilson, 2011): (a) information from a quite reliable speaker overrides weak background beliefs; (b) information from a quite reliable speaker is overridden by strong background beliefs or by some form of conscious reasoning (Mercier and Sperber, 2009, 2011). Reasoning is a tool for speakers to persuade by the use of argument and for hearers to resist being falsely persuaded by using arguments to assess what they are told.

Sperber (2001) also points out that the epistemic norms implicit in the process of communication (a norm of truthfulness in testimony and of rationality in argumentation, cf. Goldman 1999) are to some extent at odds with the very function of communication: "part of the function of communication (...) is optimally fulfilled by the production of messages likely to have certain effects on the audience, irrespective of their truth" (Sperber, 2001, p. 405). Consequently, the cognitive, relevance-theoretic,

model of utterance comprehension rejects the maxim of truthfulness. Wilson and Sperber (2002, p. 583) argue “that language use is not governed by any convention or maxim of truthfulness in what is said.” Instead, it is relevance that governs language use, and therefore, “expectations of truthfulness - to the extent that they exist - are a by-product of expectations of relevance” (Wilson and Sperber, 2002, p. 584). According to Wilson and Sperber, evidence against the claim that speakers try to tell the truth are **lies**, jokes, fictions, metaphors, ironies, and more generally, so-called loose uses of language such as approximations and sense extensions.

3. Relevance-theoretic account of comprehension

On a relevance-theoretic account of communication (Sperber and Wilson, 1986 [1995], Wilson and Sperber, 2012), which is rooted in Grice’s model of verbal communication (1957, 1975, 1978), comprehension rests on the ability to attribute both informative and communicative intentions, and therefore, it is believed to be a variety of mind-reading or theory of mind: the ability to attribute mental states to others in order to explain and predict the behaviour. As Wilson and Sperber (2002, p. 276) claim, “the interpretation of every utterance involves a high degree of metarepresentational capacity”. The human metarepresentational capacity, which is a biological development, is a capacity to use metarepresentations, representations of the content of representations. Verbal communication involves a speaker producing an utterance as a public representation/interpretation of one of his thoughts and the hearer constructing a mental representation/interpretation of this utterance, and hence of the original thought. To paraphrase, verbal understanding consists in discovering speaker’s meaning, i.e. forming a metarepresentation of a mental representation entertained by the speaker which he intends the hearer to recognise and to which he intends the hearer to take some specific attitude, e.g. to accept as true (cf. Sperber, 2000).

The inferential process of recovering the speaker’s communicative and informative intentions is guided by the Communicative Principle of Relevance and the Presumption of Optimal Relevance:

Communicative Principle of Relevance

Every ostensive stimulus conveys a presumption of its own optimal relevance.
(Sperber and Wilson, 1986 [1995, p. 270]); 2004, p. 612)

Presumption of Optimal Relevance

An ostensive stimulus is optimally relevant to an audience iff:

- a. It is relevant enough to be worth the audience’s processing effort;
- b. It is the most relevant one compatible with communicator’s abilities and preferences. (Sperber and Wilson, 1986 [1995, p. 270]); 2004, p. 612)

According to the definition, the addressee is entitled to expect the ostensive stimulus to be at least relevant enough to be worth processing and, at the same time, to be the most relevant one the communicator could choose, within the limits of his own capabilities and preferences. The second clause of the definition allows for situations in which an ostensive stimulus chosen by the speaker is not maximally relevant since the speaker is unable or

unwilling to produce a stimulus which would convey his intentions more economically.

From the Communicative Principle of Relevance and the definition of optimal relevance follows a practical comprehension procedure which facilitates the hearer to arrive at the most plausible hypothesis about the speaker's meaning and might form the basis of a metacommunicative module:

Relevance-theoretic comprehension procedure

- a) Follow a path of least effort in computing cognitive effects: Test interpretive hypotheses (disambiguations, reference resolutions, implicatures, etc.) in order of accessibility.
- b) Stop when your expectations of relevance are satisfied. (cf. Wilson and Sperber, 2002, p. 260)

The relevance-based procedure, described as “a dedicated comprehension module, with its own special principles and mechanisms” (Sperber and Wilson, 2004), applies to a number of sub-tasks involved in constructing a hypothesis about the speaker's meaning, which includes explicit content, implicated premises and implicated conclusions.

3.1. Comprehension Strategies: Naïve Optimism, Cautious Optimism, Sophisticated Understanding

As Sperber (1994, 2000) and Wilson and Sperber (2012) note, the expectations of relevance described in the Comprehension Procedure may be more or less sophisticated, which follows from the second clause of the Presumption of Relevance. Accordingly, they recognise three increasingly sophisticated strategies that a hearer might adopt in recovering the speaker's informative and communicative intentions, each requiring an extra layer of metarepresentation: *naïve optimism*, *cautious optimism* and *sophisticated understanding*.

Following Sperber (1994) and Wilson and Sperber (2012, p. 239), a *naïvely optimistic hearer* assumes that the speaker is “competent enough to avoid misunderstanding, and benevolent enough not to lead him astray” and thus expects the speaker to succeed in being optimally relevant. If he finds an interpretation on which an utterance satisfies his expectations of relevance, he assumes it was the intended one and attributes it as the speaker's meaning. If he doesn't, communication will fail. In Sperber's (1994) terms, in the *naïve optimistic strategy*, the inference pattern consists in going uncritically where the linguistic sense of the utterance will take the hearer.

Whereas a naïvely optimistic hearer looks for an interpretation that satisfies his expectations of relevance on the assumption that the speaker is both competent and benevolent, a *cautiously optimistic hearer* assumes that the speaker is benevolent, but not necessarily competent. Since the hearer knows that the speaker might be incompetent in a way that leads to accidental relevance or irrelevance, he does not accept and attribute as the speaker's meaning the first interpretation that makes the utterance seem relevant enough. In his search of relevance he will stop at the first interpretation that the speaker might have thought would be relevant to him. Thus, in the *cautious optimistic strategy*, the inference pattern will yield adequate comprehension even though the speaker is not competent enough to realise what is relevant and salient for the hearer. Although this strategy is more sophisticated, it does not account for cases when the speaker says

something she believes to be irrelevant, thinking it will seem optimally relevant to the hearer and therefore deceive him. To cope with such cases, *sophisticated understanding* is indispensable.

A hearer using the strategy of sophisticated understanding, unlike the other two, is aware that the speaker is not always competent and benevolent. In other words, he is aware that speakers might sometimes make mistakes but also be intentionally deceitful. The strategy allows the hearers to realize that speakers may intend an utterance to seem relevant without being so. Therefore, a truly *sophisticated hearer* does not accept and attribute as the speaker's meaning the first interpretation that makes the utterance relevant enough. He will process an utterance until he arrives at the first interpretation that the speaker might have thought would **seem** relevant to him. Consequently, he may arrive at interpretations which are not relevant, but which a deceitful speaker intends to be accepted as relevant. Having discarded seemingly relevant interpretations, a sophisticated hearer will continue processing until he arrives at interpretations that the speaker does her best to prevent the hearer from arriving at easily and effortlessly. The strategy of sophisticated understanding explains how the speaker may understand an utterance even though he realises that it was only intended to seem optimally relevant to him.

The abovementioned strategies of utterance comprehension correspond to different levels of metarepresentational ability and thus to different stages of pragmatic development. Each of the strategies requires an extra layer of metarepresentation. A naively optimistic hearer need not metarepresent the speaker's thoughts in identifying the speaker's meaning. He may only think about them when attributing a relevant interpretation as the speaker's meaning. A cautiously optimistic hearer does not accept and attribute as the speaker's meaning the first interpretation that makes the utterance seem relevant enough. Instead, he reflects on what the speaker *might have thought* would be a relevant and appropriate interpretation, which allows him, as opposed to a naively optimistic hearer, to avoid misunderstanding in the case of accidental relevance or irrelevance. Finally, a truly sophisticated hearer can think about what the speaker *might have thought the hearer would think* would be a relevant and appropriate interpretation. The three strategies, as already observed, are also linked to the more or less sophisticated expectations of relevance. Depending on the strategy adopted in the interpretation process, the hearer's expectation of relevance may respectively amount to an expectation of *actual* relevance in the case of naïve optimism, *attempted* relevance in the case of cautious optimism or *purported* relevance in the case of sophisticated understanding (Noh, 2000, p.67) The expectations may be, naturally, adjusted in the course of the interpretation process.

In the following section an attempt will be made to show how the three comprehension strategies and epistemic vigilance influence the interpretation of deceptive utterances.

4. A sample analysis

In the present paper, for the sake of our analysis, we adopt a pragmatic approach to lying, on which the act of lying is not necessarily equated with asserting falsity (Antas, 2000). Obviously, we do not disregard falsity as defined within Aristotle's correspondence theory

of truth: “To say of what is that it is not, or of what is not that it is, is false, while to say of what is that it is, and of what is not that it is not, is true” (*Metaphysics* 1011b25). As a matter of fact, people are very often mistaken about facts and therefore the beliefs about reality that they assert are false without the speakers’ intention to deceive (so called ‘bald-faced lies’ or ‘accidental falsehoods’, cf. Sorensen, 2007; Saul, 2012). It should be noted, however, that from the pragmatic point of view such cases will be treated differently from classical cases of lying, i.e. saying something one believes to be false with the intent to deceive one’s listener, which is a covert violation of Grice’s Maxim of Quality (1975 [1989, p. 26]).

In the paper we adhere to the view that ‘a lie in verbal communication’ need not be always told on the grounds of logical falsehood. There are frequent cases of communicating false beliefs by true assertion, which puts lying in opposition to **speaking** the truth rather than to truth itself. For this reason, some philosophers (Saul, 2012; Stokke, 2013) prefer to use the term “misleading” rather than “lying” in such contexts. Although “lying” in the title of the paper is used in the very broad sense to cover all instances of communicating false beliefs, I believe that introducing a terminological distinction is worth considering as it might nicely tie up with the relevance-theoretic distinction between explicit and implicit communication (cf. Carston 2002; 2009) and allow us to differentiate cases of the deceptive content being part of what is implicitly communicated (misleading) from cases of the deceptive content being part of what is explicitly communicated (classical cases of lying on the grounds of saying the falsehood) (for the discussion and illustration of the distinction, see Kisielewska-Krysiuk, 2016). Since we view lying in the context of interpersonal communication, as a linguistic strategy intentionally employed by the speaker to manipulate the hearer’s interpretation of an utterance so as to lead him to a false belief, in this broad sense it will cover (a) cases of intentionally inducing false beliefs merely by false assertion (‘intentional lying’), cf. (1a); (b) cases of intentionally inducing false beliefs by true assertion and false inference (‘misleading’), cf. (1b); and (c) cases of intentionally inducing false beliefs by false assertion and false inference (‘intentional lying’, which is also ‘misleading’), cf. (2).

Context: Imagine that Alice went on a trip to Las Vegas. She greatly enjoyed the trip, but afraid of appearing unsophisticated, she wants to conceal this fact from her high-minded friends.

(1a) Alice’s friend: Did you like Las Vegas?

Alice: **I hated it.**

(1b) Alice’s friend: Did you like Las Vegas?

Alice: **There’s a copy of the Eiffel Tower there.**

Context: Jasper’s neighbourhood recently put on a Community Week. People helped their neighbours out with various chores and tasks that needed doing. Selfishly, however, Jasper didn’t help any neighbours. He didn’t fix any room either. The following week Jasper is having dinner with Doris. Jasper is keen to give Doris a good impression of himself.

(2) Doris: Did you help out during community week?

Jasper: **I fixed a roof.** (examples adapted from Stokke, 2013)

Following Wilson's (2011) line of reasoning, on uttering (2), Jasper has two goals: to be understood and to be believed. Doris has two corresponding tasks: to understand the speaker's meaning (to identify the reference of *I*, to enrich the encoded meaning of *a roof*, to recover the implicature of *I fixed a roof*), and to decide whether to believe Jasper. To understand (2) is to recognize what Jasper intends Doris to believe (e.g. that he fixed someone else's roof and thus helped out during community week). To believe (2) is to accept what Jasper intends Doris to believe. A potential problem raised by the quoted piece of communication is that Jasper is deliberately deceptive. Still, "[c]ommunicators present themselves as honest, whether or not they are, and whether or not it is their interest to be. Without presenting themselves as truthful, liars could not even begin to lie. Without presenting themselves as rational argumentators, sophists could not even begin to persuade" (Sperber, 2001, p. 209). Presented with an ostensive stimulus, Doris will attempt to identify the relevance of what is communicated, following the comprehension procedure guided by a presumption of relevance. Faced with the risk of deception, she will also try to assess trustworthiness of what is communicated and, accordingly, she will activate the epistemic vigilance mechanisms for assessing the reliability of Jasper and the believability of the communicated content, both discussed in section 2.

As regards the believability of the communicated content, Jasper does not simply say *Yes* and expect Doris to trust him, but gives her a reason to believe that he helped out during community week. The fact that Jasper fixed someone else's roof is a sufficient reason to believe that he helped out during community week. In order to understand Jasper's utterance, Doris must arrive at this implicated conclusion. However, before accepting it, she may use her own argumentative mechanisms to assess its validity for herself, e.g. by verifying the truth of the premise and the conclusion. Since "to detect misinformation and in particular deception is to check for the internal and external coherence of messages" (Sperber 2001, p. 408), Doris has to evaluate what Jasper intends to communicate against the linguistic and extra-linguistic context, her background knowledge. Sperber (2001, p. 408) suggests that coherence checking "originated as a defence against the risks of deception" and although he claims that coherence checking should be useful for detecting false beliefs, it cannot be done on a large scale as it involves a high processing cost.

As for the reliability of the speaker, its assessment seems to depend on two types of factors explicitly referred to in the second clause of Presumption of Relevance: the speaker's abilities and preferences, which provides a place for the personal interests and goals of the speaker. Doris is entitled to expect a level of relevance which is at least sufficient and which is as high as is compatible with the speaker's means and goals. Thus, in her search of relevance, she will assess whether Jasper is competent and benevolent, which takes us to Sperber's (1994) comprehension strategies.

As a matter of common observation, people are willing to believe. Suppose that Doris is very trusting. As a naively optimistic hearer, Doris will assume that Jasper is competent and benevolent. She will also expect *actual* relevance of Jasper's utterance, i.e. will be satisfied with the first interpretation which seems relevant enough and will not consider other possibilities, such as that the speaker is mistaken or is trying to mislead the hearer. In particular, Doris may take for granted that the linguistic senses and ideas that Jasper's utterance brought to her mind provide an optimal starting point for retrieving the information Jasper intended

to convey. The first interpretation that will satisfy her expectations of relevance will be the explicature that Jasper fixed someone else's roof, a premise leading to the implicature that he helped his neighbours. Both the premise and the conclusion may be strengthened by Doris's contextual assumption about Jasper being an altruist. The conclusion of such an inference is a second-order metarepresentational attribution of a first-order metarepresentational intention. The naïve optimism strategy of comprehension will yield adequate comprehension whenever the speaker is indeed benevolent and competent enough to realize what is relevant and salient for the hearer. This time the naïve optimism interpretation strategy will lead Doris to false beliefs and will make the recognition of deception impossible because of her assumption that Jasper is not deliberately deceptive.

Suppose, however, that Doris has the secret knowledge that Jasper's house has a leaking roof and it is not manifest to Jasper that she has access to this contextual assumption. When she adopts the interpretation strategy of naïve optimism in her search of relevance, she will enrich the encoded meaning to the explicature that Jasper fixed the roof on his house, which will take her to the implicated conclusion that for this reason he did not have time to help his neighbours. Surprisingly, although it will not be the interpretation intended by the speaker, Doris will recover true information. Even though this interpretation may be relevant enough to Doris, she will evaluate this interpretation in the light of what she knows about Jasper and change her strategy in the course of interpretation. When she adopts the cautious optimism interpretation strategy, in which Jasper is assumed to be benevolent, but not necessarily competent in judging what would be most accessible and relevant to her, she will realize that the first interpretation that satisfies her expectations of relevance was not intended by Jasper, because she believes that he does not know that she knows that his house has a leaking roof. She will then go to the next possible interpretation on which Jasper fixed someone else's roof and thus helped his neighbours, an interpretation that Jasper might have thought would be relevant enough and most easily accessed. Here, the second-order metarepresentational attribution of the first-order metarepresentational intention ("I fixed a roof") may serve as a premise to get the re-evaluated interpretation.

As already mentioned, the speaker might be insincere and attempting to communicate what he does not believe. When epistemic vigilance is targeted at the risk of deception, it requires an understanding of the speaker's intentions to induce false beliefs in the hearer. This, in turn, requires relatively sophisticated mindreading using higher-order metarepresentations. Thus, if Doris wants to be a truly sophisticated hearer, she will assume that Jasper is neither necessarily competent nor necessarily benevolent and that he only pretends to be competent and benevolent in saying that he fixed a roof and implicating that he has helped his neighbours without his being so. When Doris does not realize that, she will be misled into believing that he helped his neighbours by fixing their roof. If she, however, realizes that Jasper believes that he did not fix someone else's roof and did not take part in the community week but wants her to believe that he did help his neighbours by fixing the roof, she will have correctly retrieved the intended interpretation (the communicative intention will have succeeded) without accepting the intended interpretation as true (the speaker's informative intention will have failed). Accordingly, the act of misleading will turn out unsuccessful.

5. Conclusions

Lying can be analysed from two perspectives: the one of the speaker (whose aim is to mislead the hearer) and the one of the hearer (whose aim is not to be deceived). The speaker, in order to successfully deceive the hearer, must be competent to the extent that he will produce an ostensive stimulus that will seem relevant enough to the hearer and will lead him to the false interpretation that the speaker wants the hearer to believe. The hearer, on the other hand, in order to avoid being deceived, needs to employ epistemic vigilance in order to assess the credibility of the speaker and of the communicated content. Whereas a truly sophisticated hearer does not assume that every communicator is benevolent, a truly sophisticated communicator is not always benevolent (Sperber, 1994) and hopes that the interpreter will not follow the strategy of sophisticated understanding in the comprehension of his deceptive utterance.

My main goal in this paper has been to show the interrelations between lying, epistemic vigilance and three comprehension strategies described within Relevance Theory (1994). I hope to have demonstrated that from the point of view of a liar, the adoption of the strategies of naïve optimism and cautious optimism by the hearer will help the liar to succeed in causing the audience to accept his false messages as true or internally and externally coherent since they both assume benevolence of the speaker, require fewer layers of metarepresentation than sophisticated understanding and combine with a lower degree of epistemic vigilance. It should be noted, however, that whereas a naïve and cautious hearer, as opposed to a sophisticated one, will not detect intentional deception, a cautious hearer, unlike the naïve one, will detect accidental lies on the assumption that the speaker is merely incompetent (mistaken) but benevolent, i.e. willing to give relevant and true information.

Accordingly, I believe that a distinction between ‘accidental falsehoods’ and cases of intentional deception can be explained by appealing to epistemic vigilance mechanisms for assessing the reliability of the speaker. When on closer inspection the speaker turns out to be incompetent (e.g. mistaken about some facts.), but still benevolent (willing not to deceive), he can be charged with saying ‘accidental falsehood’, i.e. making an untruthful statement without the intention to deceive. If, however, the speaker turns out to be competent (able to provide true, reliable and relevant information), but not benevolent, we deal with cases of intentional deception.

I would even risk a claim that in order to properly describe the mechanism of misleading and the detection of deception, the fourth comprehension strategy, not mentioned by Sperber (1994), should be considered. Namely, the strategy in which the hearer assumes that the speaker is competent, but not benevolent. He is so competent that he is able to choose an ostensive stimulus in such a way that its fake relevance will lead the hearer to the speaker-intended untruthful interpretation. When the speaker is not competent in the way explained above, communication carries the risk of not misleading successfully, but this issue remains open for further investigation.

The discussion in the paper has also resulted in the observation that the distinction between “lying” and “misleading” can be accounted for in terms of the relevance-theoretic distinction between explicit and implicit communication. Let me also suggest that the

explicit/implicit distinction and the distinction between being 'untruthful in testimony' and being 'untruthful in argumentation' open the possibility of further categorizing lies and describing different types of deception. Naturally, the testing of this hypothesis would require a study of its own.

References

- Antas, J. (2000). *O kłamstwie i kłamaniu*. Kraków: TAIWPN Universitas.
- Carston, R. (2002). *Thoughts and utterances. The pragmatics of explicit communication*. Oxford: Blackwell.
- Carston, R. (2009). The explicit/implicit distinction in pragmatics and the limits of explicit communication. *International Review of Pragmatics* 1(1), pp. 35-62.
- Goldman, A. (1999). *Knowledge in a social world*. Oxford: Clarendon Press.
- Grice, H. P. (1957). Meaning. H. P. Grice (Ed.), (1989). *Studies in the way of words* (pp. 213-223). Harvard University Press.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. P. Cole and J. Morgan (Ed.), *Syntax and semantics 3: speech acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press, reprinted in H. P. Grice (Ed.). (1989). *Studies in the way of words* (pp. 22-40). Harvard University Press.
- Grice, H. P. (1978). Further notes on logic and conversation. reprinted in H. P. Grice (Ed.). (1989). *Studies in the way of words* (pp. 41-57). Harvard University Press.
- Kisiełewska-Krysiuk, Marta. (2016). Lying and the relevance-theoretic explicit-implicit distinction. *Anglica: An International Journal of English Studies*, 25 (2), pp. 73-86.
- Mazzarella, D. (2013). 'Optimal relevance' as a pragmatic criterion: The role of epistemic vigilance. *UCL Working Papers in Linguistics* 25, pp. 20-45.
- Mazzarella, D. (2015). Pragmatics and epistemic vigilance: The deployment of sophisticated interpretative strategies. *Croatian Journal of Philosophy* 15 (44), pp. 183-199.
- Mercier, H. and D. Sperber. (2009). Intuitive and reflective inferences. K. Frankish and J. B. T. Evans (Eds.), *Two minds: dual processes and beyond* (pp. 149-170). Oxford University Press.
- Mercier, H. and D. Sperber. (2011). Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory. *Behavioral and Brain Sciences* 34, pp. 57-74.
- Mioduszevska-Crawford, E. (2006). The guru effect and sophisticated understanding. *Kwartalnik Pedagogiczny* 4 (202), pp. 181-189.
- Noh, E.J. (2000). *Metarepresentation: a relevance-theory account*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Padilla Cruz, M. (2012). Epistemic Vigilance, Cautious Optimism and Sophisticated Understanding. *Research in Language* 10 (4), pp. 365-386.
- Padilla Cruz, M. (2014). Pragmatic failure, epistemic injustice and epistemic vigilance. *Language & Communication* 39, pp. 34-50.
- Padilla Cruz, M. (2015). "On the role of vigilance in the interpretation of puns". *Humor. International Journal of Humor Research* 28(3), pp. 469-490.
- Saul, J. (2012). *Lying, misleading, and what is said*. Oxford: Oxford University Press.
- Sorensen, R. (2007). Bald-faced lies! Lying without the intent to deceive. *Pacific Philosophical Quarterly* 88, pp. 251-264.

- Sperber, D. (1994). Understanding verbal understanding. J. Khalfa (Ed.), *What is intelligence?* (pp. 179-198). Cambridge University Press.
- Sperber, D. (2000). Metarepresentations in an evolutionary perspective. D. Sperber (Ed.), *Metarepresentations: a multidisciplinary perspective* (pp. 117-137). Oxford: Oxford University Press.
- Sperber, D. (2001). An evolutionary perspective on testimony and argumentation. *Philosophical Topics*, 29, pp. 401-413.
- Sperber, D. (2013). Speakers are honest because hearers are vigilant: Reply to Kourken Michaelian. *Episteme*, 10 (1), pp. 61-71.
- Sperber, D. and D. Wilson. (1986 [1995]). *Relevance. Communication and cognition*. 2nd edition. Oxford: Blackwell.
- Sperber, D. and D. Wilson. (2004). Relevance Theory. L. Horn and G. Ward (Eds.), *Handbook of Pragmatics* (pp. 607-632). Oxford: Blackwell.
- Sperber, D., F. Clément, Ch. Heintz, O. Mascaro, H. Mercier, G. Origgi, and D. Wilson. (2010). Epistemic Vigilance. *Mind and Language* 25 (4), pp. 359-393.
- Stokke, A. (2013). Lying, deceiving and misleading. *Philosophy Compass*, 8, pp. 348-359.
- Wilson, D. (2011). Understanding and believing. Paper presented at the Relevance Round Table, Warsaw, May 27.
- Wilson, D. and D. Sperber. (2002). Truthfulness and Relevance. *Mind*, 111, pp. 583- 632.
- Wilson, D. and D. Sperber. (2012). *Meaning and relevance*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coronal Palatalization in Slovak: A DOT account

Abstract: This article investigates the process of Coronal Palatalization in Slovak from the perspective of Optimality Theory. The discussion in the following sections shows that the classic version of Optimality Theory cannot handle the changes that affect Slovak coronals due to the fact that palatalization may interact with the process of æ-Backing, thus leading to opaque alternations. To couch the opaque relation of palatalization and æ-Backing in a constraint-based model, it is necessary to resort to level distinction in OT in the form of Derivational Optimality Theory.

Keywords: Slovak, phonology, palatalization, Optimality Theory, derivation

1. Introduction

This article investigates the process of Coronal Palatalization in Slovak from the perspective of Optimality Theory. The discussion in the following sections shows that the classic version of Optimality Theory can only account for a part of Slovak data, namely for those cases that are fully transparent and occur before the front vowels [i] and [ɛ]. Nevertheless, the theory cannot handle all the changes that affect Slovak coronals due to the fact that palatalization may also apply before the front vowel [æ], which emerges on the surface as [a] due to the process of æ-Backing, thus leading to opaque alternations. To couch the opaque relation of palatalization and æ-Backing in a constraint-based model, it is necessary to resort to level distinction OT in the form of Derivational Optimality Theory.

This article is organized as follows. Section 2 introduces the data and basic generalizations necessary for further inquiry, focusing on vowels and coronal consonants, as well as the processes that affect them. Section 3 provides an OT analysis of the processes from Section 2, and shows that the parallel mechanism of the OT framework cannot handle those examples that entail opaque alternations. It is argued that the analysis requires level distinction in OT. Section 4 recasts the evaluation assuming the existence of derivational levels in the form of Derivational Optimality Theory. Section 5 summarizes the conclusions.¹

2. Data and basic generalizations

This section offers selected data description of Slovak segment inventories as well as provides basic generalizations regarding the palatalization of coronal consonants.

Apart from diphthongs and long vowels, Slovak vocalic inventory includes also short vowels, which are particularly relevant for further discussion. Among those short

¹ I would like to thank the two anonymous reviewers for helpful criticism and suggestions in the reviewing process. However, let me add that the responsibility for this article is solely mine.

vowels there are three segments, /i ɛ æ/, which are classified as [-back]. I list the relevant vocalic inventory in (1). The vowels are also present underlyingly.²

(1) Vowel inventory

	i	u	ɛ	ɔ	æ	a
high	+	+	-	+	-	-
back	-	+	-	+	-	+
low	-	-	-	-	+	+
round	-	+	-	+	-	-

Slovak has a rich consonantal system. Crucial for the analysis in the following sections are the coronal segments, /t d n l/, which contrast with their prepalatal equivalents, /t̚ d̚ n̚ l̚/, in terms of backness and anteriority.

(2) Slovak coronals

Coronal	t	t̚	d	d̚	n	n̚	l	l̚
Anterior	+	-	+	-	+	-	+	-
Strident	-	-	-	-	-	-	-	-
Back	+	-	+	-	+	-	+	-

The coronals exhibit an alternation before the front vowels [i] and [ɛ]. Namely, the [+back] dento-alveolars /t d n l/ become [-back], and change their place of articulation from [+anterior] to [-anterior]. Consider the examples in (3), cited after Rubach (1993a).

(3) Phonemic palatalization of coronals

a. before [i]

advokát³ [t] ‘lawyer’ (masc. nom.sg.) – advokát+ík [t̚] (dim.)

had [d]⁴ ‘reptile’ (masc. nom.sg.) – had+ík [d̚] (dim.)

2 As noted, Slovak vowel inventory is broad as it includes short vowels, long vowels and diphthongs. Moreover, the underlying representation includes also *yers*, vowels that alternate with zero. Nevertheless, I disregard the details concerning diphthongs, long vowels and yers in Slovak, as they do not contribute to the current analysis and their discussion goes beyond the scope of this paper. For details, see, for instance, Kenstowicz & Rubach (1987), Rubach (1993a, b) and Short (2002).

3 The accent on a vowel shows stress.

4 Actually, the surface form of the word *had* contains a voiceless stop [hat], due to the application of Final Devoicing. Nevertheless, I disregard the effect of Final Devoicing here and below.

baran [n] ‘ram’ (masc.nom.sg.) – baran+í [ɲ] (adj.)
 sokol [l] ‘falcon’ (masc. nom.sg.) – sokol+ík [lʲ] (dim.)
 b. before [ɛ]
 miest+o [t] (neut. nom.sg.) – miest+e [tʲ] (loc.)
 hrad [d] ‘castle’ (masc. nom.sg.) – hrad+e [dʲ] (loc.)
 žen+a ‘wife’ [n] (fem. nom.sg.) – žen+e [ɲ] (dat.)
 stál+y [l] ‘constant’ – stál+e [lʲ] ‘constantly’

The process responsible for the alternations in (3) is called Coronal Palatalization, and is given schematically below.

(4) Slovak Coronal Palatalization (first approximation)⁵

$t \ d \ n \ l \rightarrow \underset{+}{t} \ \underset{+}{d} \ \underset{+}{n} \ \underset{+}{l} / _ i \ \epsilon$

As noted in Rubach (1993a), Slovak coronals may also undergo the same process of Coronal Palatalization before the low-front vowel [æ], spelled *ä*. Nevertheless, the context for the change is somewhat opaque. This is because the trigger, underlying //æ//,⁶ is not present on the surface as it undergoes backing to [a] after triggering palatalization. The evidence for //æ// may be found in words with stem-final labials because the backing of //æ// to [a] does not apply after labials. Consider the examples below.

(5) Suffix //+æ//

a. no palatalization after labials

holub [b] ‘pigeon’ (masc. nom.sg.) – holúb+ä [bæ] ‘young pigeon’
 chlap [p] ‘man’ (masc. nom.sg.) – chláp+ä [pæ] ‘young man’

b. palatalization & backing

Egypt [t] ‘Egypt’ (masc. nom.sg.) – Egypt’an [tʲan] ‘Egyptian’
 had [d] ‘reptile’ (masc. nom.sg.) – hád’a [dʲa] ‘young reptile’

Since Slovak does not admit palatalization after labials (Rubach 1993a), we can find alternation in the suffix //+æ//, which resurfaces as [æ] in *holúb+ä*, //b+æ// → [bæ], but not in *hád’a*, where it is backed to [a], and thus opaque: //d+æ// → /dʲ+æ/ → [dʲa]. Furthermore, the reason that there must be a low-front vowel [æ] in the underlying representation of *hád’a* is also motivated typologically by the fact that palatalization processes normally occur before front vowels. Hence, if we assume that the underlying representation of *hád’a* includes the vowel [a], then it is impossible to account for the palatalization of the stem-final coronal because [a], being [+back], cannot enforce palatalization. The relevant example here

⁵ Coronal Palatalization is restricted to derived environments, exerting changes across morpheme boundaries. See Rubach (1993a) for discussion.

⁶ I use double slashes for underlying representations, single slashes for intermediate representations, and square brackets for phonetic representations.

are words such as *pokut+a* [ta] ‘repentance’, where the stem-final [t] is followed by [a] and does not undergo palatalization: //t+a// → [ta].

A rule-based analysis of the change in *háď+a* [ďa] involves a sequential ordering of Coronal Palatalization and the rule of æ-Backing, which retracts //æ// to [a] after non-labials. Consider the derivation of *háď+a* in (6) below.

(6) Derivation of *háď+a* ‘young reptile’

//had+æ//	
/had' +æ/	Coronal Palatalization
/had' +a/	æ-Backing
[had'a]	Surface Form

The derivation is a classic case of counter-bleeding opacity (Kiparsky 1968, 1973). Specifically, the rule of æ-Backing applies too late to bleed Coronal Palatalization and eliminate the context for its application, the front vowel /æ/. In this way, on the surface, palatalization appears to be unwarranted as the rule exerts changes despite the lack of a front vowel. In other words, Coronal Palatalization overapplies.⁷ To summarize, the final version of Coronal Palatalization is given in (7).

(7) Slovak Coronal Palatalization (final)⁸

t d n l → t' d' n' l' / _ i ε æ

Let us now turn to the following section, which recasts the palatalization processes affecting Slovak coronals in Optimality Theory (Prince and Smolensky 1993; McCarthy and Prince 1995).

3. Classic Optimality Theory

Optimality Theory (henceforth OT; Prince and Smolensky 1993; McCarthy and Prince

7 As noted by a reviewer, a similar and well-documented case of *overapplication* can be observed in other languages, for instance, Canadian English. Namely, in Canadian English, diphthongs /aɪ/ and /aʊ/ are raised to /ɛɪ/ and /ɛʊ/, respectively, before a voiceless consonant, compare: *write* [ɹɛɪt] and *ride* [ɹɛɪd]. Moreover, Raising may interact with the process of Flapping, which applies after Raising, as in writer //raɪt+ər// → /ɹɛɪt+ər/ → /ɹɛɪr+ər/ → [ɹɛɪrər] (Chomsky 1964). The interaction of Raising and Flapping leads to opacity because, on the surface, the trigger for Raising, a voiceless consonant, is no longer present and Raising overapplies. For a comprehensive discussion and summary of opacity processes see, for instance, Bakovič (2007, 2011), Kiparsky (1997, 2000) and Rubach (2006).

8 As discussed in Rubach (1993a), Slovak /t d/ may also be palatalized before /j/ in the process of Iotation, which changes the underlying //t d// into [ts dz], respectively. For instance, *strat+i+t'* [t] ‘to lose’ – *strác+a+t* [ts] (imperfective) and *od+súd+i+t'* [d] ‘condemn’ – *od+sudz+ova+t* [dz] (imperfective). The trigger of Iotation, the glide /j/, is not visible on the surface as it undergoes deletion. It is not clear, however, how Iotation should be handled in OT. For an analysis see Rubach & Booij (2001).

1995) dispenses with language-specific rules for the sake of universal, typologically grounded constraints, which are employed in the parallel input-output mechanism of the optimality-theoretic framework. Moreover, to accommodate different phonetic forms that are present in various languages, the universal constraints are ranked against each other in a language-specific constraint hierarchy. Therefore, given the theoretical premise of OT, the differences between languages do not stem from the presence or absence of particular constraints, but are attributed to the different constraint hierarchies. Given that, in order to couch the analysis of Slovak Coronal Palatalization in OT, it is crucial to find the relevant constraints.

Recall from Section 1 that Slovak coronals are palatalized before the high-front vowel [i] as in, for instance, *advokát* [t] ‘lawyer’ (masc. nom.sg.) – *advokát+ik* [tʲ] (dim.). During the process, the underlying //t// is softened and enriched with the feature [-back]. Therefore, the change $t \rightarrow tʲ$ before [i] entails a change in the feature [±back] between the input and the output coronal. I state the constraint responsible for the palatalization before [i] in (8).

- (8) PAL-*i* – A consonant and a following high vowel must agree in backness.
(Rubach 2000a)

The PAL-*i* constraint may be satisfied in one of two different ways. First, the feature [+back] on the input consonant may be unchanged in the output, which enforces the retraction of the underlying [-back] //i// to a [+back] [i]. In this way both segments, the coronal [t] and the vowel [i], are [+back] and fulfill the agreement in backness: //ti// → [ti]. The second option is to palatalize the underlying consonant but leave the vowel unaffected: //ti// → [tʲi]. In this way the agreement in backness is also fulfilled as both segments are [-back]. The emergence of the desired surface form depends on the interplay of PAL-*i* with two faithfulness constraints that militate against any changes in the feature [±back] on the input consonant and the input vowel. These constraints are given in (9).

- (9) Identity constraints (after Rubach, 2003a)⁹

- a. IDENT-V[±back]: Input [±back] on a vowel must be preserved as output [±back] on that vowel.
- b. IDENT-C[±back]: Input [±back] on a consonant must be preserved as output [±back] on that consonant.

Since Slovak coronals are palatalized before //i//, the language chooses the second option of fulfilling the agreement in backness. Hence, PAL-*i* must be undominated. Furthermore, in the process of palatalization, the underlying vowel is unaffected while the consonant manifests a change in [±back]. This suggests the partial ranking of IDENT-V[±back] >>

9 Rubach (2003a) divides the constraints IDENT-V([±back]) and IDENT-C([±back]) into separate constraints IDENT-V([+back]) and IDENT-V([-back]) as well as IDENT-C([+back]) and IDENT-C([-back]). However, for the purposes of the current analysis, I will resort to the generic constraints.

IDENT-C[±back] to preserve the [-back] feature of the vowel. To summarize, the ranking established thus far is as follows: PAL-*i*, IDENT-V[±back] >> IDENT-C[±back].

As noted earlier, Slovak coronals are also palatalized before the vowel [ɛ] and [æ], as in, for example, *hrad+e* [dʲ] ‘castle’ (loc.) and *hád'+a* [dʲa] ‘young reptile’.¹⁰ The constraints responsible for the change before [ɛ] and [æ] are given in (10a) and (10b), respectively.

- (10) a. PAL-ε: A consonant and a following mid vowel must agree in backness.
- b. PAL-æ: A consonant and a following low vowel must agree in backness.

Similarly to PAL-*i*, the constraints in (10) will also mandate a change in backness but will demand the agreement in the context of the mid vowel [ɛ] or the low vowel [æ]. Now, it is important to correctly rank the three PAL constraints in the hierarchy. To do that, I assume after Rubach (2003a) the fixed ranking PAL-*i* >> PAL-ε >> PAL-æ. The implicational generalization is that palatalization before [æ] entails the occurrence of the same process before [ɛ] and [i]. In the same vein, if a language has palatalization before [ɛ], then it must also have it before [i], as the change before [ɛ] subsumes a change before [i] (Chen 1973). Nevertheless, in what follows, I will simplify the exposition and refer to those three constraints collectively as PAL.

Apart from the change in backness between the input and the output segments, Slovak coronals also alter their place of articulation. Namely, when palatalized, the underlying dento-alveolars become prepalatal, hence they entertain a change in anteriority. The constraint that is responsible for the change in the place of articulation from [+anterior] to [-anterior] is POSTERIOR.¹¹

- (11) POSTERIOR (POST): Soft coronals must be [-anterior].

By obeying the POST constraint and enforcing a change in anteriority, Slovak coronals violate a faithfulness constraint militating against any discrepancy in the place of articulation between the input and the output form. The constraint is stated below.

- (12) IDENT[+anter]: Input [+anterior] on a consonant must be preserved on that consonant in the output

The change in anteriority motivates the partial ranking of POST >> IDENT[+anter].

It must be emphasized that the process of Coronal Palatalization is not solely restricted to Slovak. Other Slavic languages exhibit a similar change but the reflexes of the process differ depending on a given language. One such language, with different surface reflexes, is Polish. Consider the effect of Coronal Palatalization in Polish below, where the underlying dental coronals //t d// change to prepalatals [tɕ dɕ].¹²

¹⁰ Recall from (6) that the context of palatalization before [æ] is obscured due to the rule of æ-Backing, which retracts //æ// to [a] after non-labials.

¹¹ In the remainder of this section, I cite the constraints after Rubach (2003b) unless indicated otherwise.

¹² Conversely to Slovak, Polish Coronal Palatalization affects also fricatives, as in *serwis* [s] ‘ser-

(13) Coronal Palatalization in Polish

- a. but [t] ‘shoe’ (masc. nom.sg.) – buc+ik [tɕ] (dim.)
 b. samochód [d]¹³ ‘car’ (masc. nom.sg.) – samochodz+ik [ɖʑ] (dim.)

It is clear from the examples in (13) that, similarly to Slovak, Polish obeys the same partial ranking of POST >> IDENT-V[+anter] because Polish coronals change their anteriority. However, Polish adds to the complexity of the process as the output segments are also [+strident]. This is achieved by the STRIDENCY constraint stated in (14).

(14) STRIDENCY (STRID): Soft coronals must be [+strident].

As it was the case with the POST constraint, STRID is counterbalanced by a relevant faithfulness constraint given in (15).

(15) IDENT[-strid]: Input [-strident] on a consonant must be preserved on that consonant in the output.

Since Polish coronals become strident, STRID must dominate IDENT[-strid]: STRID >> IDENT[-strid]. The crucial observation here is that Polish ranking will not work for Slovak. This is because the consonants in the latter do not acquire stridency. Therefore, IDENT[-strid] must dominate STRID to exclude any potential candidates that show a discrepancy in the feature [+strident] on the output segments. Given that, Coronal Palatalization in Slovak entails the reverse ranking: IDENT[-strid] >> STRID. Gathering all the facts, the constraint hierarchy for Slovak Coronal Palatalization is the following: PAL, IDENT-V[±back], POST, IDENT[-strid] >> IDENT-C[±back], IDENT[+anter], STRID. To summarize the discussion thus far, in (16) I present the evaluation of *had+ík* ‘reptile’ (dim.), focusing on the relevant fragment of the word only.

(16) Tableau for *had+ík* ‘reptile’ (dim.) //d+ik// → [ɖ'ik]

//d+ik//	PAL	IDENT- V[±back]	POST	IDENT [-strid]	IDENT- C[±back]	IDENT [+anter]	STRID
a. dik	*!						
b. dik		*!					
c. d'ik			*!		*		*
☞ d. ɖ'ik					*	*	*
e. ɖzik				*!	*	*	

The evaluation is correct. The high-ranked PAL constraint eliminates candidate (16a) due

vice’ (masc. nom.sg.) – *serwis+ik* [ɕ] (dim.) and *zez* [z] ‘squint’ (masc. nom.sg.) – *zez+ik* [ʒ] (dim.). For a complete description of the process in Polish see, for example, Rubach (1984).

13 The actual pronunciation of the word *samochód* contains a voiceless, word-final obstruent due to the application of Final Devoicing. However, I disregard this detail here.

to the disagreement in backness between the [+back] [d] and the [-back] [i]. Candidate (16b) loses the evaluation as it retracts the underlying vowel, which is penalized by IDENT-V[±back]. Candidate (16c) softens the underlying coronal but fails to exert a change in anteriority, a requirement imposed by POST, and fatally offends the constraint. The addition of stridency on candidate (16e) incurs a fatal offence of IDENT[-strid] and eliminates the candidate. As a consequence, (16d) emerges as the optimal output form with insignificant violations of the low-ranked constraints, the correct result.

It seems that the classic version of Optimality Theory can handle those cases of Coronal Palatalization that are clearly transparent and occur before //i// or //ε//. Nevertheless, recall from Section 1 that the third context for Coronal Palatalization, the underlying //æ//, is opaque as the vowel is backed to [a]. Therefore, it is worth investigating whether the parallel mechanism of the framework can handle such alternation.

To account for the backing of //æ// in OT, Rubach (2000b) calls upon two constraints. The first constraint is a markedness constraint that bans [æ]: *[æ] ('Don't be [æ]'). However, since there is no backing of [æ] after labials, the second constraint is a faithfulness constraint that preserves [æ] when the vowel is preceded by a labial consonant: IDENTlab[æ]. The partial ranking of IDENTlab[æ] >> *[æ] ensures that the underlying //æ// is unaffected after labial segments but it is prohibited elsewhere. Nonetheless, below I will follow Rubach (2000b) and, for ease of exposition, I will collapse those two constraints into a single requirement, referred to as æ-Backing. Given that, it is imperative to correctly rank the new constraint in the Slovak hierarchy.

First, æ-Backing cannot be ranked too low as otherwise its violations will be insignificant and the constraint will not exert any jurisdiction over the input vowel //æ//. Therefore, the constraint cannot occupy the lowest echelons of the tableau. On the other hand, æ-Backing must not be undominated either because then it will thwart the application of PAL. Bearing that mind, I rank æ-Backing on par with the PAL constraint. To conclude, the ranking is as follows: PAL, æ-Backing, IDENT-V[±back], POST, IDENT[-strid] >> IDENT-C[±back], IDENT[+anter], STRID. Consider the evaluation of *háď*+a 'young reptile' under the expanded constraint hierarchy.

(17) Tableau for *háď*+a 'young reptile' //d+æ// → [ď'a] (failed evaluation)

//d+æ//	PAL	æ-Backing	IDENT-V[±back]	POST	IDENT[-strid]	IDENT-C[±back]	IDENT[+anter]	STRID
a. dæ	*	*!						
☞ b. da			*					
⊗ c. ď'a	*		*!			*	*	*
d. ď'æ		*				*!	*	*

The result of the analysis is incorrect. Candidate (17a) incurs two violations of the high-ranked constraints: a violation of PAL due to the disagreement in backness between the stem-final coronal [d] and the following front vowel [æ], as well as a violation of æ-Backing for failure to retract the underlying vocalic segment. Although the desired

winner, (17c), emerges with a palatalized coronal, it still offends the high-ranked PAL because the backing of //æ// leads to a disagreement and, in addition, offends another high-ranked constraint: IDENT-V[±back]. Candidates (17b) and (17c) incur a single violation of a IDENTV-[±back] and æ-Backing, respectively, nevertheless, the latter loses the evaluation as it accrues additional offences of the low-ranked IDENT-C[±back], IDENT[+anter] and STRID constraints. Consequently, candidate (17b) emerges as the optimal output form, the wrong result. It must be emphasized that any re-ranking of the constraints would be of no avail. This is because the undesired winner (17b) has a subset of violations gathered by the attested surface form (17c).

It is clear that the classic OT cannot successfully account for the joint application of PAL and æ-Backing in a fully parallel fashion. The reason is that the requirements imposed by those constraints are mutually exclusive. Namely, by satisfying æ-Backing, a candidate will always incur a violation of PAL because the retracted [a] will always be in disagreement with the palatalized coronal, as in (17a). On the other hand, by obeying PAL, which results in the palatalization of the coronal and the agreement in [-back] with the following vowel [æ], a candidate will always violate æ-Backing, as in (17d). The solution to the problems lies in admitting level distinction in OT, as I present in the following section.

4. Derivational Optimality Theory

Derivational Optimality Theory (henceforth, DOT; Kiparsky 1997, 2000; Rubach 2000a,b, 2003a,b, 2005, 2007, and others) pivots on the tenets of Lexical Phonology (henceforth, LP; Kiparsky 1982, Mohanan 1986, Booij & Rubach 1987) and allows us to split the analysis into three stages of evaluation, called levels.¹⁴ Adopting the assumptions of LP, Levels 1 and 2 in DOT correspond to lexical levels in LP. Specifically, Level 1 is a stem level, which comprises roots and suffixes, while Level 2 is a word level, which looks at the evaluation within a word, including also prefixes. Level 3, on the other hand, focuses on sentence phonology and encapsulates changes that apply inside words and across word boundaries. Moreover, the fundamental principle of DOT offers the possibility of constraint re-ranking between levels to accommodate divergent intermediate stages that frequently arise during, for example, opaque derivations. However, it must be emphasized that DOT requires “minimalism in evaluation” (Rubach 2000a). This means that the number of levels and constraints employed in any evaluation, along with the re-rankings of those constraints, should be kept to the minimum. DOT also assumes that the outputs of Level 1 constitute inputs to Level 2, whereas the outputs of Level 2 are the inputs to Level 3. Given the abovementioned principles, it seems that DOT is capable of accounting for the combined effects of PAL and æ-Backing in Slovak. Nonetheless, before examining

¹⁴ Rubach (2011) argues for the existence of an additional, fourth, level comprising clitics. Thus, DOT offers the following levels of evaluation: the stem level, the word level, the clitic level and the postlexical level. However, since the last two levels do not contribute to the analyses in the present paper, I disregard them in the evaluations that follow.

the evaluations at particular levels, I would like to lay out an overall scenario of how the analysis will proceed.

Level 1 is the stem level, which means that it encompasses those changes that apply across the stem-suffix boundary. Therefore, following the discussion in Section 1, Slovak Coronal Palatalization is a Level 1 process as it exerts changes across the aforementioned boundary.¹⁵ Given that, Level 1 is the domain of PAL, so PAL must be one of the highest ranked constraints. This means that æ-Backing should occupy the lower tiers of the constraint hierarchy in order not to impede the application of PAL. Moreover, we must ensure that IDENT-V[±back] is ranked sufficiently high to exclude the option of vowel retraction. Also, since the underlying coronal is softened but the following vowel remains intact, IDENT-C[±back] is ranked lower than IDENT-V[±back]. The high-ranked POST and IDENT[-strid] constraints will exclude those candidates that fail to change their place of articulation as well as those candidates that emerge with added stridency on the output segments. Concluding, the ranking at Level 1 is as follows: PAL, IDENT-V[±back], POST, IDENT[-strid] >> æ-Backing, IDENT-C[±back], IDENT[+anter], STRID.

Level 2 is the domain of a word, which means that the processes occurring across the stem-suffix boundary are no longer applicable. Furthermore, Level 2 is also the domain of æ-Backing, hence the constraint is now ranked at the undominated position. This entails the re-ranking of IDENT-V[±back] and PAL to lower positions to allow for the retraction of /æ/ to [a], and to avoid the violations for the disagreement in backness between the soft input coronal and the retracted [a]. Finally, since PAL may also be satisfied by a combination of a [+back] coronal and a [+back] vowel, we must preserve the [-back] quality on the input consonant. Thus, IDENT-C[±back] is now one of the highest-ranked constraints. To summarize, the ranking for Level 2 is the following: æ-Backing, IDENT-C[±back] >> PAL, IDENT-V[±back], POST, IDENT[-strid] >> IDENT[+anter], STRID. I conclude the discussion by presenting the Level 1 and Level 2 evaluations of *hád'*+a 'young reptile' in (18) and (19), respectively, in each case looking at the relevant fragment of the word only. I omit the constraints that are mute.

(18) Level 1: tableau for *hád'*+a 'young reptile' //d+æ// → /d'æ/

//d+æ//	PAL	IDENT-V[±back]	æ-Backing	IDENT-C[±back]	IDENT[+anter]	STRID
a. dæ	*!		*			
b. da		*!				
c. d'a	*!	*		*	*	*
d. d'æ			*	*	*	*

At Level 1, the high-ranked PAL eliminates candidates (18a) and (18b) due to disagreement in backness between the stem-final coronal and the following vowel. Candidate (18b) incurs a fatal violation of IDENT-V[±back] and loses the evaluation. Recall that this

15 As noted earlier, Coronal Palatalization requires derived environments. For a discussion of derived environment effects in OT, see Łubowicz (2002) and McCarthy (2003).

was the optimal surface form in the parallel evaluation in (17). In accordance with the principles of the DOT framework, the winner from Level 1, candidate (18d), enters Level 2 for further evaluation.

(19) Level 2: tableau for *háď+a* ‘young reptile’ /*ďæ/* → [*ďa*]

/ <i>ďæ</i> /	æ-Backing	IDENT-C[±back]	PAL	IDENT-V[±back]	IDENT [+anter]	STRID
a. <i>dæ</i>	*!	*	*		*	
b. <i>da</i>		*!		*	*	
c. <i>ďa</i>			*	*		*
d. <i>ďæ</i>	*!					*

The result of the analysis is correct. At Level 2, the high-ranked æ-Backing eliminates candidates (19a) and (19d), which fail to retract the input vowel. Candidate (19b) fatally offends IDENT-C[±back] as it changes the feature [-back] on the input coronal to [+back]. Consequently, (19c) is the optimal output, which is also the attested surface form.¹⁶

5. Conclusions

The analyses presented in the preceding sections showed that OT can only partially account for the process of Coronal Palatalization in Slovak. Those instances of the process that affect the underlying //t d n l// before //i// and //ε// are unproblematic for the parallel evaluation. Nevertheless, since palatalization may also interact with the process of æ-Backing, the context of the change becomes opaque, which is problematic for the input-output mechanism of the framework. The solution to the problem lies in adopting an approach similar to a rule-based derivation but in the form of OT levels. Derivational Optimality Theory can successfully account for the joint application of PAL and æ-Backing by implementing a precedence relation of both changes, which is crucial to tackle the opaque alternation.

References

- Booij, G. E. & Rubach, J. (1987). Postcyclic versus postlexical rules in lexical phonology. *Linguistic Inquiry*, 18, pp. 1-44.
- Chen, M. (1973). Predictive power in phonological description. *Lingua*, 32, pp. 173-191.
- Chomsky, Noam. 1964. Current issues in linguistic theory. J. Fodor & J. Katz (Eds.), *The structure of language: Readings in the philosophy of language* (pp. 50-118).

¹⁶ Recent developments in Optimality Theory have provided various mechanisms for addressing the issue of phonological opacity, for instance candidate chains (McCarthy 2007), harmonic serialism (McCarthy & Pater 2016) or indexed constraints (Pater 2010). It would be interesting to review how these theories fare against the analysis adopted in the given paper. Nevertheless, such a review would merit a separate paper.

- Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kenstowicz, M. & Rubach, J. (1987). The phonology of syllabic nuclei in Slovak. *Language*, 63, pp. 463–497.
- Kiparsky, P. (1968). Linguistic universals and linguistic change. E. Bach & R. T. Harms (Eds.), *Universals in linguistic theory* (pp. 170–202). New York: Holt, Reinhart, and Winston.
- Kiparsky, P. (1973). Abstractness, opacity and global rules. O. Fujimura (Ed.), *Three dimensions in phonological theory* (pp. 5–56). Tokyo: TEC Company.
- Kiparsky, P. (1982). From cyclic to lexical phonology. H. van der Hulst & N. Smith. (Eds.), *The structure of phonological representations, part 1* (pp. 131–175). Dordrecht: Foris Publications.
- Kiparsky, P. (1997). LP and OT. Handout. Ithaca, NY: Cornell Linguistic Institute.
- Kiparsky, P. (2000). Opacity and cyclicity. *The Linguistic Review*, 17, pp. 351–365.
- Łubowicz, A. (2002). Derived environment effects in Optimality Theory. *Lingua*, 112, pp. 243–280.
- McCarthy, J. J. & Prince, A. (1995). Faithfulness and reduplicative identity. J. N. Beckman, L. W. Dickey & S. Urbanczyk (Eds.), *University of Massachusetts occasional papers in linguistics* 18 (pp. 249–384). Amherst, MA: Graduate Linguistic Student Association Publications.
- McCarthy, J. J. (2003). Comparative markedness. *Theoretical Linguistics*, 29, pp. 1–51.
- McCarthy, J.J. (2007). *Hidden generalizations: Phonological opacity in Optimality Theory*. London: Equinox.
- McCarthy, J.J. & Pater, J. (Eds.) (2016). *Harmonic grammar and harmonic serialism*. Equinox Publishing.
- Mohanan, K. P. (1986). *The theory of Lexical Phonology*. Dordrecht: D. Reidel.
- Pater, J. (2010). Morpheme-specific phonology: Constraint indexation and inconsistency resolution. Parker S. (Ed.), *Phonological argumentation: Essays on evidence and motivation* (pp. 123–154). London: Equinox.
- Prince, A. & Smolensky, P. (1993). *Optimality Theory: Constraint interaction in generative grammar*. Ms., Rutgers University, New Brunswick, N.J., and University of Colorado, Boulder. Published 2004, Malden, Mass. & Oxford: Blackwell.
- Rubach, J. (1984). *Cyclic and Lexical Phonology: The structure of Polish*. Dordrecht, Foris.
- Rubach, J. (1993a). *The Lexical Phonology of Slovak*. Oxford: Oxford University Press.
- Rubach, J. (1993b). Skeletal versus moraic representations in Slovak. *Natural Language and Linguistic Theory*, 11, pp. 625–653.
- Rubach, J. (1997). Extrasyllabic consonants in Polish: Derivational Optimality Theory. I. Roca (Ed.), *Derivations and constraints in phonology* (pp. 551–581). Oxford: Oxford University Press.
- Rubach, J. (2000a). Backness switch in Russian. *Phonology*, 17, pp. 39–64.
- Rubach, J. (2000b). Glide and glottal stop insertion in Slavic languages: A DOT analysis. *Linguistic Inquiry*, 31, pp. 271–317.
- Rubach, J. & Booij, G. 2001. Allomorphy in Optimality Theory: Polish Iotation. *Language*, 77, pp. 26–60.
- Rubach, J. (2003a). Polish palatalization in Derivational Optimality Theory. *Lingua*, 113,

- pp. 197–237.
- Rubach, J. (2003b). Duke-of-York derivations in Polish. *Linguistic Inquiry*, 34, pp. 601–629.
- Rubach, J. (2005). Mid vowel fronting in Ukrainian. *Phonology*, 22, p. 1–36.
- Rubach, J. (2006). Rule Ordering and Derivation in Phonology. K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language & Linguistics, Second Edition*, volume 10 (pp. 677–684). Oxford: Elsevier.
- Rubach, J. (2007). Feature geometry from the perspective of Polish, Russian, and Ukrainian. *Linguistic Inquiry*, 38, pp. 85–138.
- Rubach, J. (2011). Syllabic repairs in Macedonian. *Lingua*, 121, pp. 237–268.
- Short, D. (2002). Slovak. B. Comrie & G.G. Corbett (Eds.), *The Slavonic languages* (pp. 533–592). London and New York: Routledge.

Flexible and formulaic: Binomials and multinomials in the Late Middle English *The Wise Book of Philosophy and Astronomy*

Abstract: *The Wise Book of Philosophy and Astronomy* is a late Middle English prose text which was probably written around 1400. It offers a kind of popular science and it can be regarded as a precursor of the horoscopes of our time, discussing the influence of the stars (more precisely the signs of the zodiac) on the fate of men. Its author employs binomials (word pairs) frequently. I discuss their word-classes (binomials consisting of nouns being most frequent, followed by adjectival and verbal binomials); additional embellishment, especially alliteration (*fish and fowl*); their etymological makeup (e.g. native word + native word, as in *day and night*; or loan-word + loan word, as in *studied and compiled*, etc.); the semantic relation between the elements, especially synonymy (*science and knowledge*), antonymy (*good and evil*), and various kinds of complementarity (*hot and dry*, *hot and moist*). Furthermore I look at the question of which binomials were (and still are) formulaic (*day and night*, *sun and moon*, *answered and said*) and which ones were rare and created on the spur of the moment (*influence and multitude*); I also analyse the sequence of the elements and reasons for that sequence, as well as differences between the two recensions of the *Wise Book*.

Keywords: alliteration, astronomy, astrology, binomials (word-pairs), etymology, macrocosm – microcosm, multinomials, predestination, semantic relations (synonymy, antonymy, complementarity), word-classes, formulae

1. *The Wise Book of Philosophy and Astronomy*

The Wise Book of Philosophy and Astronomy (hereafter: *The Wise Book*) is a late Middle English prose text which was probably written around 1400. The most recent edition is Griffin (2013), which I have used for my analysis. *The Wise Book* deals with the seven planets, the twelve signs of the zodiac and their relation to the twelve months and the seven days of the week, also the four elements (earth, air, water, fire) and the four complexions (sanguinic, melancholic, phlegmatic, choleric), and the influence of all of those of the life of man, thus establishing a relation between macrocosm and microcosm. Typical statements are, for example (here paraphrased in Modern English): Who is born in July under the sign of Leo shall be a bold thief, but who is born in August under the sign of Virgo shall be wise and lettered.¹ *The Wise Book* thus establishes a kind of predetermination which is, of course, incompatible with the Christian doctrine of free will. The author accordingly briefly discusses this problem and tries to harmonize the different viewpoints – whether convincingly or not is another question (lines 90ff. in recension A).

1 The reference is always to men; women are not specifically mentioned.

The precise genre of *The Wise Book* is difficult to pinpoint: it offers a kind of popular science (some would say, superstition) and in a way it can be regarded as a precursor of the horoscopes of our time.² There does not seem to be a strict division between philosophy and astronomy,³ but statements based on astronomy are more frequent than philosophical statements or arguments. *The Wise Book* apparently does not have a specific (Latin or French) source, but the author was working in a tradition that was widespread in the Middle Ages (and beyond).

As was also common in the Middle Ages, the anonymous author invokes authorities: he claims not to have written an original work, but to render an Englishman's translation from a Greek text written by the best Greek philosophers and astronomers (lines 1-6) – but this Greek work is probably fictitious and did not exist.⁴ The author of *The Wise Book* certainly was not the first who tried to predict future events and the fates of people; such attempts, with the help of the stars and their constellations, the weather, dreams etc., go back at least to classical antiquity.⁵

The text of *The Wise Book* is relatively short and it was quite popular in the fifteenth century (and even beyond). According to Griffin (2013: xv-xxxvi), it is transmitted in thirty four manuscripts, which fall into two recensions, A and B. In Griffin's printed edition, recension A has 382 lines, whereas recension B is a little shorter and has 339 lines; they diverge especially towards the end. My analysis of the binomials in *The Wise Book* is mainly based on recension A (A 163, for example, refers to line 163 in the A version, as edited by Griffin 2013), but I shall briefly comment on some of the changes in recension B in section 6.4. below.

2. Binomials, multinomials, and their function

The author of *The Wise Book* frequently employs binomials. These consist of two words of the same word-class connected with *and*, *or*, etc. and showing some sort of semantic relation (synonymy, antonymy, etc.). Binomials were used throughout the history of English, but certainly they were very popular in the fifteenth century, in prose as well as in poetry. Among the authors and texts which use binomials there are, for instance, William Caxton (ca. 1422-1491) with some of his translations from French, e.g. his *Eneydos* and *Ovid*, Reginald Pecock (ca. 1395-ca. 1460) with his theological treatises, and *The History of the Patriarchs*, a paraphrase of the first books of the Bible.⁶ *The Wise Book* is thus one of many works which use this phraseological tool at that time.

2 For another kind of popular literature, i.e. calendars and almanacs, see the contribution by Rutkowska in Kopaczyk & Sauer 2017: 175-200.

3 Astronomy was a part of the seven liberal arts.

4 For a discussion of this passage, see also Griffin's "Commentary" (2013: 43-44). Knowledge of Greek was, generally speaking, non-existent in the Latin West (including England) during the Middle Ages; thus even if such a Greek text had existed, nobody would have been able to translate it into English.

5 For relevant texts in Old English, see, e.g. Cameron (1973: 209-210), and in Middle English, Keiser (Manual ME X)

6 On these authors and texts and their use of binomials see, e.g. Leisi (1947), Sauer (2014), and Kubaschewski in Sauer & Kopaczyk 2017:141-158.

Binomials can be extended into multinomials, thus shading off into lists and enumerations. But the relation between binomials and multinomials is sometimes complicated because multinomials occasionally include one or more binomials, e.g. the binomial *his bownechef & his myscheff* 'his good and bad fortune' (MED s.v. *bon-chêf*) is included in *his fortune, his bownechef & his myscheff, his manerys & his compleccionys* (*The Wise Book*, recension A, line 128) – to put it the other way round, multinomials can sometimes be seen as concatenations of two or more binomials.

Binomials apparently had several functions, which often overlap. They stand in a rhetorical tradition and they were used as a stylistic feature in order to achieve a rich and ornate style (*copia verborum*). They were also used for emphasis; especially in legal texts (but also in Pecock's theological treatises) they were intended to create comprehensive and watertight definitions of terms and to include all possibilities and to exclude possible misunderstandings – thus the attempt to achieve clarity and unequivocality led to a certain verbosity. Especially in Middle English, occasionally a recent loan-word seems to have been explained with a native word or an established loan-word; however, there are not many examples of this motivation in *The Wise Book* (see section 5.1 below).

In *The Wise Book*, moreover, two main groups of binomials can be distinguished, namely what could be called factually motivated binomials and stylistically motivated binomials. 'Factual' binomials are based on factual knowledge (or what was believed to be factual knowledge at the time), whereas 'stylistic' binomials were rather used for stylistic purposes (as described above). Two examples of factual binomials are *Astronomye & Philosophie* (as the two sciences dealt with in *The Wise Book*) or *hote & drie* 'hot and dry' (as the characteristic features of the element fire); examples of stylistic binomials are *contryuyd & made* 'contrived and made' (cf. MED s.v. *contrêven*) or *pronounsith & declarith* 'pronounces and declares'. Together they seem to show that thinking in pairs (of synonyms or antonyms or complementary pairs) was quite common also in popular science. Of course, the borderline between factual and stylistic binomials is not always easy to draw, but the dichotomy as such seems clear.

Binomials and multinomials can be analysed according to several criteria, e.g. the word-classes of the constituents, the connection of the constituents (mostly *and*), their etymology, and their meaning. Another question is how far they were used as fixed formulae and how far they were flexible and could be created by the authors and translators as they went along. In translated texts the question is furthermore how far binomials were taken over (or translated) from the source text (which points towards their use as formulae), and how far they were newly introduced by the translator. *The Wise Book* is apparently an independent text (at least no specific source is known), but some of its binomials were certainly traditional; several go back (at least) to the Bible, others to the astronomical and physiological terminology current at the time (see section 6. below).

3. The number of binomials and multinomials in *The Wise Book*

The Wise Book (recension A) has 87 different binomials (i.e. types); but some occur twice or even more often. The most frequent binomial in *The Wise Book* is (in modern spelling) 'good and evil' (more rarely in the reversed sequence 'evil and good') with seven instances

(tokens),⁷ followed by ‘hot and dry’ (four instances), ‘hot and moist’ (three instances), ‘day and night’ (three instances), ‘cold and dry’ (two instances), i.e. there are altogether 102 instances of binomials in *The Wise Book*. That is, on average one binomial occurs every 3.7 lines, although sometimes there are clusters of binomials within a few lines, and on the other hand there are sometimes more than 3.7 lines without a binomial. The number of multinomials is much smaller: there are 30 different multinomials. Taken together there are 132 binomials and multinomials in *The Wise Books*, which means that on average there is one binomial or multinomial every 2.8 lines.

Another difference between the binomials and the multinomials in *The Wise Book* is that the number of factual and of stylistic binomials is almost equal: 44 are factual binomials, and 43 are stylistic binomials. Among the multinomials, on the other hand, the factual multinomials are heavily dominant with 28 occurrences (types), whereas there are only one or two stylistic multinomials. In the following analysis, I shall concentrate on binomials, but occasionally I shall also take multinomials into account.

An example of a factual trinomial (the most frequent group among the multinomials) is *the signes, þe elements, & þe planetis* (A 121), of a factual quadrinomial is *colour, sangweyne, flewme & malencolie* ‘choler, sanguine, phlegm, melancholy’ (A 196-197), i.e. the four complexions which developed to the four temperaments: choleric, sanguinic, phlegmatic, melancholic;⁸ an example of a quintuplet is *his fortune, his bownechef & his myscheff, his manerys & his compleccionys* ‘his fortune, his good luck and his bad luck, his manners and his complexions’ (A 128; but see section 2. above), and of a factual sextuplet *eny werke, or crafte, or eny sotilte, science, witte or konnyng* (A 259-260). The only clearly stylistic multinomial (trinomial) is *convenabull, holsum & profitabull* (A 261),

4. Formal properties of binomials

4.1 Word-classes

Binomials occur mainly among the nouns, adjectives and verbs. Binomials made up of other word classes are represented more rarely on the whole, and not at all in *The Wise Book*.

As was apparently usually the case with binomials (cf. Sauer 2014), word pairs consisting of nouns (substantival binomials) also form the most frequent group in *The Wise Book* with 37 types, i.e. 21 factual binomials, e.g. *astronomye & filosofie* (A1), *of euery day & of euery planete* (A 334), and 16 stylistic binomials, e.g. *science & knowlich* (A11),⁹ *with-oute gylte or cause* (A 62). Almost all of the 28 factual multinomials in *The Wise Book* consist of nouns, e.g.: trinomials: *colour, youthe & fire* ‘choler, youth & fire’ (A 153); quadrinomials: *flume, wynd, wattir & childhode* ‘phlegm, wind, water & childhood’ (A 165-166).

⁷ Although the binomial *good and evil* was formulaic in Old and Middle English, it was later largely replaced by *good and bad*.

⁸ See, e.g., LexMA III, 1802 and V, 211-212 (s.v. *Humoralpathologie*).

⁹ Although there may have been also a factual difference between *science* and *knowledge*, see section 5.2.1. below.

Adjectival binomials form the second largest group in *The Wise Book*. They provide 29 types, i.e. 21 factual adjectival binomials, e.g. *hardy & lecherous* (A 73), *cold & drie* (A 176), *cold and moiste* (A 165, 183, 216), *riche & louyng* (A 76), and eight stylistic binomials, e.g. *wyis & letterid* (A 61-2), *malicious & wikkid* (A 142). The comparatively large number of adjectival binomials is apparently due to the fact that adjectives are attributes, and in *The Wise Book* attributes are frequently assigned to things (e.g. to the stars and to the signs of the zodiac), to the elements and to people and their complexion and their character.

Verbal binomials constitute the third largest group with 25 types, i.e. seven factual verbal binomials (e.g. *forming & worchyng* A 32; *dwellith & sercullith* 'dwells and circles' A 167) and 18 stylistic verbal binomials (e.g. *contryuyd & made* A 1-2; *studyid & compilid* A 5; *pronounsith & declarith* A 8).

Occasionally the word class is a bit problematic to establish or to classify. Thus I have listed the present participles *forming and worchyng* (see above) among the verbs but I have listed the present participle 'understanding' in the binomial *full wiys & well vndirstondyng* 'fully wise and well understanding' (A 4) among the adjectives, because it is coordinated with an adjective and because it functions as an adjective. Sometimes a word is used (through conversion) in a different word-class than its original word-class. Thus *thin* is apparently used as a noun in the trinomial *makith rede blode, colour & bynne* 'makes red blood, choler and thin (i.e. thinness)' (A 176).

4.2 Connecting the constituents: *and*, *or*, *ne*, *nor*

The large majority of the binomials (factual as well as stylistic) is linked with *and* (usually written as the ampersand & in recension A of *The Wise Book*). *Or* as a coordinating conjunction is much rarer in *The Wise Book*; it occurs three times in the antonymous pair *good or yuell* 'good or evil' (A 89, 91, 260) – but note also *good and yuell* at (A 330) – and also in factual binomials: *þe hede or in þe taille* (A 159), and stylistic binomials: *any cristall or precious stone* (A 191), *withoute defaute or lackke* (A 108) and *to begynne or mak* (A 259). In negated statements the coordinating conjunctions are *ne* or *nor*, but this is also very rare: *know ne come to* (A 11), *þer was no day nor noon oþer þyng yvell* (A 111).

The same relation applies to multinomials, where *and* is also the most common coordinating conjunction, e.g. in the trinomials *þe elementis & þe compleccionys & þe manerys of man* (A 9-10), *naturell day, houris & poyntis* (A 249). Or in positive lists and *ne* in negative lists occur much more rarely, e.g.: *eny werke, or crafte, or eny sotilte, science, witte or konnyng* (A 259-260) *to goodnesse or to loue, to grace or to grete werke* (A 263), *astronomye, phisik, ne surgerie, ne of ony other sotill science* (A 12).

4.3 Basic structure and extended structures

The basic and most frequent pattern in binomials is 'word A + word B', e.g. 'noun + noun': *philosofers & astronomyers* (A 2); 'verb + verb': *sewing & worchyng* 'following and working' (A 18); 'adjective + adjective': *cold & moiste* (A 165, 183, 216), see also the other examples mentioned so far. But this pattern can be expanded in various ways, e.g. with

nouns: 'preposition - word (noun) + preposition - word (noun)', e.g. *of philosophie & of astronomye* (A 4-5); article - word (noun) + article - word (noun)', e.g. *þe nature & þe influence* (A 94); preposition - article - word (noun) + preposition - article - word (noun), e.g. *of þe course & of þe gouernaile* (A 8); *of þe day & of þe nyght* (A 226); *of a manne & of a woman* (A 48); simple noun + noun - adjective: *duke & ledere principall* (A 372-373); with verbs: 'copula - complement + verb - object', e.g. *be necligent & lese his þyngis* (A 81); 'verb + phrasal verb', e.g. *dwelith & goth aboute* (A 141-142); intransitive verb + transitive verb – direct object, e.g. *regnyth & hath his domynacioun* (A 38); *þay spedde well & hadde þe victorie* 'they had good success and had the victory' (A 105); with adjectives: occasionally one adjective is placed before the noun and the other after the noun, yielding a split binomial, e.g. *a bold theff & an hardy* (A 57); *a clere face and a rody* (A 276). These coordinated pairs have the same function as the basic binomials and therefore I have included them among the binomials. But of course a line must be drawn somewhere and I have usually excluded, for example, pairs consisting of transitive verb + object, transitive verb + object; but there will always be borderline cases.

4.4 Additional embellishment: Alliteration

Binomials can be stylistically embellished with alliteration and rhyme. Alliteration seems to have been generally much more frequent in binomials than rhyme (cf. Markus 2006). Alliteration is a device inherited from Old English (and ultimately from Germanic),¹⁰ but in Middle English not only native words alliterate; loan-words alliterate as well. In *The Wise Book*, however, there are only two clear examples, namely *of þe signys & of the sterris* (A 9); *fish & fowle* (A 116). Perhaps *declare and determine* (A 222, 257) should also be listed here, although the *de-* is unstressed. There is no example of a rhyming binomial in *The Wise Book*.

5. Motivation

Under this heading I deal with the etymology of the words in binomials, and with their semantic relation.

5.1 Etymology

The lexical material used in binomials displays a basic dichotomy between native words and loan-words (the latter mainly from Latin and French). In binomials there are therefore four possible etymological relations, namely native word + native word, loan-word + loan-word, loan-word + native word, and native word + loan word. The first group can also be called the purely native group, the second group the purely borrowed group, and the third and fourth group can be taken together as the etymologically mixed group.

For several reasons, however, the distinction between native words and loan-words is not always clear-cut. In hybrid formations, for instance, a loan-word forms the

10 In legal binomials, alliteration originally seems to have been an aid for memory.

derivational base, but the derived word is due to a native word-formation process (or the other way round), e.g. in *christened* (*cristenyd and baptisid* A 79) or *ungracious* (*yvell & vngracious* A 103). Here I have taken the etymology of the base as decisive (which is a loan-word in both examples).

There are also different ways of counting (which sometimes lead to different results). If we take all binomials in *The Wise Book* together (tokens), the etymologically mixed binomials are the largest group with 41 examples (20x loan-word + native word, 21x native word + loan-word), followed by the binomials consisting of borrowed words with 27 examples, and the binomials consisting of purely native words with 23 examples, i.e. the binomials containing at least one loan-word amount to 68 examples (types), and the binomials containing at least one native word amount to 64 examples.

If we take the group of 'factual' binomials and of 'stylistic' binomials separately, we see an almost opposite etymological distribution among the 'factual' and the 'stylistic' binomials: Among the 'factual' binomials there are 17 consisting of native word + native word, 15 consisting of loan-word + loan-word, 9 consisting of loan-word plus native word, and 7 consisting of native word + loan-word (i.e. 16 pairs consisting of etymologically mixed words). In the 'stylistic' binomials, on the other hand, there are 14 binomials consisting of native word + loan-word, 11 consisting of loan-word plus native word (i.e. 25 pairs consisting of etymologically mixed words), 12 consisting of loan-word + loan-word, and 6 consisting of native word + native word, i.e. the purely native binomials are the largest group of the four groups among the factual binomials, but the smallest group among the stylistic binomials.

But in both 'factual' and 'stylistic' binomials those containing at least one loan-word predominate. Among the 'factual' binomials 17 consist of native words only, but 31 contain one or two loan-words. Among the 'stylistic' binomials six consist of native words only, whereas 37 contain one or two loan-words. Table 1 summarizes the counts.

	'Factual' binomials	'Stylistic' binomials	All binomials
native word + native word	17	6	23
loan-word + loan-word	15	12	27
loan-word + native word	9	11	20
native word + loan-word	7	14	21
Total	48	43	91

Table 1: Etymological characteristics of binomials in *The Wise Book*

The relatively large number among the 'factual' binomials of binomials consisting of native words only is probably due to the fact that the binomials with a long tradition (e.g. those going back at least to the Bible) such as *day and night*, *sun and moon*, *man and woman*, *good and evil* consist of native words; also the adjectives which characterise the elements and the complexions largely consist of native words, e.g. *hot and dry*, *cold and dry* (but

hot and moist, *cold and moist* contain the loan-word *moist*), and the same is true of the adjectives characterizing the various kinds of blood, e.g. *red and thin*, *thick and red*, *black and thick* (but *pale and watery* consists of the loan-word *pale* and the native word *watery*).

To give just a few examples (nouns, adjectives, verbs) of each group:

- (1) Native word + native word: (a) 'factual' binomials: *of a manne & of a woman* (A 48); *good or yuell* (A 89 etc.); *hote & drie* (A 176 etc.); *þe furste & þe heighist* (A 133); (b) 'stylistic' binomials: *full wiys & well vndirstondyng* (A 4); *reste & abide* (A 30); *answered ... & seid* (A 107).
- (2) Loan-word + loan-word: (a) 'factual' binomials: *astronomye & filosofie* (A 1); *of þe course & of þe gouernaile* (A 8); *the artificiall & þe naturall* (A 251-2); *hardy & lecherous* (A 73); (b) 'stylistic' binomials: *studyid & compilid* (A 5); *cristenyd & baptisid* (A 79); *ben infecte & corrupte* (A 121); *domynacioun & masterie* (A 199).
- (3) Loan-word + native word: (a) 'factual' binomials: *of þe signys & of the sterres* (A 9); *sewing & worchyng* (A 18); (b) 'stylistic binomials: *contryuyd & made* (A 1-2); *science & knowlich* 'science and knowledge' (A 11); *yvell & vngracious dayes* (A 103).
- (4) Native word + loan-word: (a) 'factual' binomials: *God and holy seyntis* (A 135); (b) 'stylistic' binomials: *gretter & more of power* (A 33); *in waylyng & in dissesse* (A 50); *wyis & letterid* (A 61-62); *þay spedde well & hadde þe victorie* (A 105).

Especially concerning binomials consisting of loan-word + native word (illustrated in (3) above), it has been suggested that sometimes the native word serves as a kind of translation to the loan-word, which may have been new and not yet familiar to all English hearers and readers; this hypothesis is also known as the 'translation theory'. This is certainly true of some Middle English binomials consisting of a loan-word and a native word,¹¹ but probably it applies only to a minority. In any case, there are few examples of this pattern in *The Wise Book*. Possible examples are (i) 'contrived' in *contryuyd & made* 'contrived and made' (A 1-2): *contrive* was apparently borrowed in the late fourteenth century, cf. *MED* s.v. *contrēven*, and it was always much rarer than *make*; (ii) 'negligent' in *be negligent & lese his þyngis* (A 81): 'to lose one's things' is, of course not synonymous to 'be negligent'; it is rather a possible consequence of being negligent; cf. section 5.2.3.(c) below). But *negligent* 'negligent' is apparently actually first attested in *The Wise Book* and therefore needed some sort of explanation.¹² A case where an apparently unfamiliar loan-word is explained is *dismolis, & þat is to seie yvell & vngracious dayes* 'dismals [i.e. dismal days], that is to say evil and ungracious days' (A 103), but here the loan-word and the explanation do not form a binomial (although the explanation itself consists of a binomial).¹³

11 E.g. with some of Reginald Pecock's binomials (cf. Sauer 2013)

12 The *MED* does not list *negligent*; it lists the rare *negligented* (labelled as past participle), which was apparently borrowed in the early fifteenth century, and the noun *negligensi*, which was only borrowed around 1500.

13 The word *dismal* was apparently rarely used in Middle English, but the first attestation goes back to ca. 1300 according to the *MED*.

5.2. Semantic relations in the pair

The semantic relations between the elements of binomials are probably most difficult to classify,¹⁴ but three broad categories seem relatively clear: synonymy, antonymy, and what could be called complementarity. I have put all binomials into the latter group that are neither clearly synonymous nor clearly antonymous. The latter group has many subdivisions, e.g. cause and effect, a sequence of actions, etc. (see 5.2.3. below). In all three groups there are pairs that could be regarded as co-hyponyms in a semantic field. Pairs consisting of antonyms and of complementary words occur mainly among the ‘factual’ binomials, whereas pairs consisting of synonyms occur mainly among the ‘stylistic’ binomials. In the following analysis I concentrate mainly on binomials, but occasionally I take also multinomials into account.

5.2.1. Synonymy

Synonyms are usually defined as words that have the same basic meaning, the same denotation, and that can be exchanged at least in some contexts, although they often have different connotations (e.g. a different stylistic value). One problem of analysis and classification is that many words are polysemous, i.e. they can be synonymous with other words in some of their meanings, but not necessarily in all of their meanings. If synonyms have exactly the same meaning (the same denotation and connotation) they are tautologous (or tautologic),¹⁵ but only a minority among the synonymous binomials seems to be tautologous. For earlier stages of the language such as Late Middle English it is, of course, sometimes difficult to judge how far words were synonymous or tautologous. The binomials in *The Wise Book* which seem clearly tautologous are: *cristenyd & baptisid* (A 79) ‘christened and baptized’;¹⁶ *withouthe defaute or lackke* (A 108); *domynacioun & masterie* (A 199); *is rewlið & gouernyd* (A 200).

With some pairs it is difficult to say whether they were synonymous or tautologous, i.e. whether the words of the pair have a similar or an identical meaning; certainly the differences are sometimes quite subtle, e.g.:

- (a) Nouns: *science & knowlich* (A 11); *þe science & þe konning* (A 14) - Griffin (2013: 44-45) points out in her commentary that *science* probably refers to the more learned readership of *The Wise Book*, whereas *knowlich* ‘knowledge’ and *konning* ‘cunning’ probably refer to the less learned readership – this would tie in nicely with *science* being a loan-word and *knowlich* and *konning* being native words); *His owne schappe and liknesse* (A 114).

14 Cf., the very detailed semantic classification in Leisi (1947). Leisi shows so many details, however, that it is sometimes difficult to see the more general categories.

15 The terminology used by Leisi (1947) is perhaps a bit misleading: What he calls *tautology* (even in his title) actually seems to refer to synonymy. The same applies to Koskeniemi’s term *repetitive*: many binomials are not repetitive.

16 *Christen* is the earlier loan-word (borrowed into Late Old English or Early Middle English) and *baptize* is the later loan-word, borrowed ca. 1300, cf. MED s.v. baptisen, cristnen. In some of their senses they are still tautologous today: “She was christened Mary” = “She was baptized Mary”.

- (b) Adjectives: *full wiys & well vndirstondyng* ‘fully wise and well understanding’ (A 4 -positive mental faculties).
- (c) Verbs: *contryuyd & made* (A 1-2; a relatively rare and late loan-word + a very frequent native word; cf. MED s.v. *contrêven*, and see 5.1. above); *pronounsith & declarith* (A 8); *reste & abide* (A 30); *trauaylen & wirchen* (A 37); *regnyth & hath his domynacioun* (A 38); *were ymade & yformyd* (A 49-50).

5.2.2 Antonymy

Antonyms have opposite meanings,¹⁷ but it should be kept in mind that binomials consisting of two antonyms are often complementary in the sense that they refer to the parts of a whole, to a higher unity, e.g.:

- (a) Nouns: *of a manne & of a woman* (A 48 – people, all mankind); *Adam and Eve* (A 48- the first people); *in þe hede or in þe taille* (A 159 - extreme parts of the body); *þe sunne & þe mone* (A 163 - the two most important stars); *of þe day & of þe nyght* (A 226 etc. - the entire day, 24hour day).
- (b) Adjectives: *good or yuell* (A 89 etc. - basic kinds of character or behaviour); *the artificall & þe naturall* (A 251-252 - two ways of (coming into) existence, here referring to two kinds of days).
- (c) Verbs: *goyng & coming* (A 366 - opposite ways of moving).

5.2.3 Complementarity

- (a) Nouns
 - (i) More general followed by more specific: *his good leuyng & prayers* ‘his good living and prayers’ (A 92-93);
 - (ii) More specific followed by more general: sometimes a generalizing (all-inclusive) term has been added at the end of a binomial (or multinomial) in order to include every possible case, as in the following examples: *eny cristall or precious stone* (A 191); *no day nor noon oper þyng yvell* (A 111). Such a generalizing term was also added to two of the multinomials: *astronomye, phisik, ne chirurgie, ne of any other sotill science* (A 12; trinomial + generalizing remark); *þe planetis & þe signys, the elementis and þe monethis, the dayes, man & best, & all oper þyng* (A 109-110: septinomial + generalizing remark – but this could also be regarded as a combination of several binomials, i.e. ‘planets and signs’, ‘month, days’, ‘man and beast’);
 - (iii) Parts of a whole (co-hyponyms in a semantic field), e.g., branches of science: *astronomye & filosofie* (A 1; cf. A 4-5); *philosofers & astronomyers* (A 2); cf. also the multinomial *astronomye, phisik, ne chirurgie, ne of any other sotill science* (A 12); parts of the body: *owne herte and his eye* (A 95-96); two classes of animals: *fish & fowle* (A 116); a sequence of prayers: *þe seven psalmys & þe letanye* (A 229);

¹⁷ Here I disregard the various subdivisions of antonymym such as absolute (mutally exclusive) antonyms (*life - death*, and *alive - dead*), gradable antonyms (*hot - cold*; *hotter - colder*, etc.) and converses (*buy - sell*, *father - son*), etc.

- (iv) Stars and their constellations and their actions: *of þe signys and of the sterris* (A 9; listed the other way round); *of þe course & of þe gouernaile* (A 8); *of þe sercull and þe regnyng* (A 222);
- (v) Cause and effect: *þe nature & þe influence* (A 94);
- (vi) Generally positive people, states and actions: *God and holy seyntis* (A 135); *ordre & forme* (A 331);
- (vii) Generally negative people, states and actions: *a wikkid man & a traytour* (A 66); *in waylyng & in disese* (A 50); *with-oute gylte or cause* (A 62); *angurris & tribulacionys* (A 70); *þe filthe and þe corrupcioun* (A 180-181); *lepur & full of canker* (A 52-53; signs of a disease);
- (viii) Pairs which are difficult to classify: *þe influence & multitude* (A 122); *of euery day & of euery planete* (A 334);
- (b) Adjectives:
 - (i) Attributes or states of the elements and the complexions: e.g., *hote & drie* 'hot and dry' (A 143); *whote & moiste* 'hot and moist' (A 150); attributes of the blood: e.g., *rede and þynne* (A 202); *þykke and rede* (A 203);
 - (ii) Cause and result: *gretter & more of power* (A 3);
 - (iii) Generally positive attributes: *riche & louyng* (A 76); *gracious & happy* (A 85); *þe furste & þe heighest* (A 133); *a clere face and a rody* (A 276); *light & gladde* (A 366-367); *wyis & letterid* (A 61-62); *happy & disposed* (A 88); *a good redere & a deuowte* (A 228; also: intensification); in a trinomial: *convenabull, holsum & profitabull* (A 261);
 - (iv) Generally negative attributes: *poure & febull* 'poor and feeble' (A 49); *a bold theffe & an hardy* (A 57; split binomial); *yuell & vngracious dayes* (A 103); *yvell & perilous* (A 267); *malicious & wikkid* (A 142);
 - (v) Mixture of positive and negative attributes: *hardy & lecherous* (A 73); *riche and lecherous* (A 371);
- (c) Verbs:
 - (i) Sequence of actions, e.g. various actions of the stars and their constellations: *sewing & worchyng* (A 18); *forming & worchyng* (A 32); *regnyth & worchith* (A 34-35); *dwellith & goth aboute* (A 141-142); *dwellith & sercullith* (A 167); *hanging & moving* (A 185); sequence of other actions: *studyid & compilid* (A 5); *preuyd & concluded* (A 124); *declare & determine* (A 222, 257); *ychose & yputte* (A 231); *to begynne or mak* (A 259); *þay spedde well & hadde þe victorie* (A 105; also: more general and more specific action, and cause and result); *argewid & seide* 'argued and said' (A 111-112);
 - (ii) Cause and effect (result): *be necligent & lese his þyngis* (A 81); *ben infecte & corrupte* (A 121).

6. Fixedness, formulaicity, and variability

Some binomials were (or still are) used as fixed formulae, whereas other were variable and were created on the spur of the moment. Of course the binomials occurring in a relatively short text such as *The Wise Book* are not always sufficient in themselves to decide which

were formulaic and which were created *ad hoc*; a much larger corpus of binomials would be needed for that purpose. A criterion for a formulaic binomial is, however, its frequent use (within and without *The Wise Book*). An indication of a flexible and an *ad hoc* use is (or can be) when the same word is used in various binomials, and in the case of *The Wise Book* also if recension B differs from recension A. But even formulaic binomials sometimes allow a certain degree of variation, e.g. in the sequence of their elements – often, however, they show a clear preference in their sequence. In any case, some binomials were clearly traditional and simply taken over by the author. It seems that in *The Wise Book* the formulaic pairs occur more frequently among the ‘factual’ binomials than among the ‘stylistic’ binomials, and more frequently among the antonymous pairs than among the synonymous pairs. In the following I give examples for formulaic binomials (6.1.), for words used in various binomials (6.2.), for binomials with a fixed and with a variant sequence of their elements (6.3.), and for differences between recension A and recension B (6.4.).

6.1 Formulaic binomials

The formulaic pairs are (here given in their Modern English spelling):¹⁸

- (a) Nouns: *Adam and Eve, of a man & of a woman, sun and moon, day and night* (also in the reversed sequence *night and day*).¹⁹
- (b) Adjectives: *good and evil*, the attributes of the elements and the complexions, e.g. *hot and dry, hot and moist*, etc.
- (c) Verbs: *answered and said*.

6.2 Words used in different combinations

A number of words in *The Wise Book* were apparently used in just one binomial (type), but several words were employed in two or even three different binomials; this shows the flexible nature of the pattern, and it also shows that some words were more prone to be used in binomials than others. This kind of variation occurs among the factual as well as among the stylistic binomials, as illustrated in the following examples:

- (a) Nouns
 - (i) day: ‘day and night’: *all þe nyght & all þe day* (A 254, cf. A 332); *of euery day & of euery planete* (A 334);
 - (ii) influence: *þe nature & þe influence* (A 94); *þe influence & multitude* (A 122);
 - (iii) science: *science & knowlich* (A 11); *þe science & þe konning* (A 14); see further section 5.2.1. above.
- (b) Adjectives
 - (i) Most of the attributes of the elements and the complexions occur in two different factual binomials, especially ‘hot and dry’: attributes of fire and choleric; ‘hot and

¹⁸ Cf. the list of the most frequent ModE binomials in the contribution by Tyrkkö to Kopaczyk & Sauer 2017: 304-308 (Tables 16.3. – 16.6).

¹⁹ Cf. also Sauer & Schwan 2017. In the case of reversed binomials (e.g. *day and night, night and day*) the question is whether those should be regarded as two different binomials or as variants of the same binomial – I regard them as variants of the same binomial.

moist': air and sanguine; 'cold and dry': earth and melancholic; 'cold and moist': water and phlegmatic: *whote and drie*, *hote & drie* 'hot and dry' (3x: A 143, 176, 210); *whote and moiste*, *hote & moiste* 'hot and moist' (3x: A 152, 178-179, 213); *cold & drie* 'cold and dry' (2x: A 183, 219); *cold & moiste* 'cold and moist' (3x: A 165, 183, 216).

- (ii) Some of the attributes for blood also occur in two different binomials: (i) red: *rede and pyne* 'red and thin' (A 202, for choleric blood); *pykke and rede* 'thick and red' (A 203, for sanguine blood); (ii) thick: *pykke and rede* (see above); *blakke and pikke* 'black and thick' (A 207, for melancholic blood);
 - (iii) Good, evil: *good or yuell* (factual; 3x: A 89, 91, 260), *a good redere & a devowte* (stylistic: A 228); *yvell & perilous*;
 - (iv) Other adjectives: 'wise': *full wiys & well vndirstondyng* (A 4); *wyis & letterid* (A 61-62); 'lecherous': *hardy & lecherous* (A 73), *riche & lecherous* (A 371); 'rich': *riche & louyng* (A 76).
- (c) Verbs
- (i) *worchyng* 'working, operating, performing a function or an action' occurs as the second word in three different binomials: *sewing & worchyng* 'following and working' (A 18); *forming & worchyng* (A 32); *regnyth & worchith* (A 34-35);
 - (ii) 'dwell': *dwellith & goth aboute* (A 141-142); *dwellith & sercullith* (A 167);
 - (iii) 'reign': *regnyth & worchith* (A 34-35, see above); *of þe sercull and þe regnyng* (A 222);
 - (iv) 'said': *answered ... & seid* (A 107; the fixed formula); *argewid & seide* 'argued and said' (A 111-112, A 267; the rarer binomial).

6.3 Sequence of elements

Some sequences were apparently variable and others were fixed; still others show a clear preference for one ordering but occasionally also have the opposite ordering, i.e. often there is a tendency but not a fixed order. Much has been written about the reasons or possible reasons why certain sequences are preferred (see, e.g., Malkrel 1959; Mollin 2014). Some of those reasons are also apparent in *The Wise Book*. In a number of instances two or more causes for a specific ordering overlap and thus re-enforce each other; therefore some examples are given twice in the following lists. I have arranged the possible reasons into three main groups, i.e. phonological reasons (length of the elements), semantic reasons (semantic weight of the elements), and translation-based reasons (i.e. sequence of the elements taken over from the source).

6.3.1 Phonological reasons

The shorter word generally precedes the longer word (or phrase).²⁰ One problem with *The Wise Book* (and late Middle English texts in general) is, of course, whether the final <-e> was still pronounced or not. Because *The Wise Book* is a relatively late text (ca. 1400), I assume that in words such as *manne, poure, riche, nature, influence* etc. 'man, poor, rich,

²⁰ Often, of course, the two words of a pair have an equal number of syllables, e.g. *sewing & worchyng* (A 18); *waylyng & in dissese* (A 50); *ychose & yputte* (A 231); *ordre & forme* (A 331).

nature, influence' etc. the final <-e> was no longer pronounced and that *manne* 'man', *poure* 'poor', *riche* 'rich' etc. were accordingly pronounced as monosyllables, *nature* as a disyllabic word, *influence* as a trisyllabic word, etc. On the whole the tendency of the shorter word to precede the longer word is confirmed by *The Wise Book*: In 28 instances the shorter word comes before the longer word (or phrase), but there are also (genuine or apparent) exceptions: in 15 instances the longer word (or phrase) precedes the shorter one.

- (a) Shorter word before longer word (or phrase) in factual binomials:
of a manne & of a woman (A 48); *dwellith & sercullith* (A 167); *poure & febull* 'poor and feeble' (A 49); *hardy & lecherous* (A 73); *riche & louyng* (A 76); *good or yuell* (A 89, 91, 260, and cf. A 258, 330) - but *yvell* before *good* (A 122, 149; see also the next section); *þe nature & þe influence* (A 94); *þe furste & þe heighist* (A 133); *God and holy seyntis* (A 135: 1 syllable - 4 syllables); *of euery day & of euery planete* (A 334); *riche & lecherous* (A 371).
- (b) Shorter word before longer word (or phrase) in stylistic binomials:
full wiys & well vndirstondyng (A 4: 2 syllables - 5 syllables); *gretter & more of power* (A 33); *regnyth & hath his domynacioun* (A 38: 2 syllables - 7 syllables); *lepur & full of canker* (A 52-53); *a bold theff & an hardy* (A 57); *yvell & yngracious* (A 103); *spedde well & hadde þe victorie* (A 105: 2 syllables - 5 syllables); *schappe and liknesse* (A 114); *preuyd & concluded* (A 124); *þe filthe and þe corrupcioun* (A 180-181); *eny cristall or precious stone* (A 191); *declare & determine* (A 222, 257); *yvell & perilous* (A 267).
- (c) As mentioned above, the longer word (or phrase) precedes the shorter word in several binomials. Here I simply give some examples without discussing the possible reasons for this particular sequence:
 - (i) factual binomials: *þe artificall & þe naturall* (A 251-252);
 - (ii) stylistic binomials: *gracious & happy* (A 85); *welwillid and good* (A 133); *trauaylen & wirchen* (A 37); *his good leuyng & prayers* (A 92-93); *without defaute or lackke* (A 108); *malicious & wikkid* (A 142); *domynaciun & masterie* (A 199); *rewlid & gouernyd* (A 200); and the sequence always seems to be 'answered and said' (cf. A 111-112); *a good redere & a deuowte* (A 228); *begynne or mak* (A 259); *bostynge of here owne werkys & preysinge* (B 289-290: 7 syllables - 2 syllables; but this can be regarded as an example of a split binomial).

6.3.2 Semantic reasons

Generally the semantically more important element comes first. What is semantically more important, is, however, not always universal; in some cases it seems culture-specific (and liable to later change), e.g. the precedence of men over women. In any case several subgroups can be distinguished:

- (a) The more important item precedes the less important item: *God and holy seyntis* A 135; *þe Sunne & þe Mone* (A 163); *of þe day & of þe nyght* (A 226; cf. A 331) - but *all þe nyght & all þe day* (A 254).
- (b) Men precede women: *of a manne & of a woman* (A 48); *Adam and Eve* (A 48).

- (c) Good comes before evil (bad): *good or yuell* (A 89, 91, 260); *good and yuell* (A 330); *wiche ben good & wiche ben yvell* (A 258); but the other way round: *sume ben yvell & sume ben good* (A 122); *bothe yuell and good* (A 149), i.e. 5x 'good – evil', 2x 'evil – good'.

6.3.3 Translation-based reasons, i.e. the order is taken over from the source

Although *The Wise Book* does not have a specific source, some of its binomials obviously were traditional pairs. Several ultimately go back to the Bible, especially to the Book of Genesis, and (at least) in five cases their sequence (or in any case their preferred sequence) follows the sequence in the Latin Bible (Vulgata), cf.: Genesis 1,5 *diem – noctem* 'day – night' (A 226, 331 – but 'night – day' A 254); 1,16 *luminare maius – luminare minus* 'sun – moon' (A 163); 1,26 *ad imaginem et similitudinem nostram* – *after his owne schappe and liknesse* (A 114); 1,27 *masculum et feminam (creavit eos): of a manne & of a woman* (A 48); 3,5 *bonum et malum* 'good and evil', and perhaps also: 1,26 *piscibus maris, et volatilibus caeli* – *fish & fowle* (A 116).

Others were apparently derived from the traditional terminology for the elements and the complexions, and from the traditional astronomical terminology. Thus in the factual binomials describing the elements and the complexions *hot* and *cold* always precede *moist* and *dry*, i.e. *hot and dry*, *hot and moist*, *cold and dry*, *cold and moist* – see further the examples given in section 6.2(b) above. For the binomial *of þe signys & of the sterres* (A 9) the Latin equivalent (or source) is given later in *The Wise Book*: *signorum et siderum* (A 138). But in the various attributes of the blood 'red' once comes first and once second: *rede and bynne* (A 202) – *pykke and rede* (A 203).

There is apparently a variable ordering of 'astronomy and philosophy': whereas the title has the sequence *astronomye & filosofie*, the text soon after has the reverse ordering: *philosophie & of astronomye* (A 4-5).

6.4 Differences between recension A and recension B

That authors (and translators) were flexible in their use of many binomials becomes also clear from a comparison of the two recensions of *The Wise Book*. In most cases the redactor of recension B has taken over the binomials from recension A.²¹ But in some cases he reduced a binomial to a simple phrase, while in others he changed the wording, and in still others he introduced a new binomial, e.g.

- (1) Reduction of a binomial to a simple word or phrase in B, or total omission, e.g. *forming & worchyng* (A 32 – 00 B); *knowe ne come to* (A 11) – *come to* (B 9); *wyis & letterid* (A 6-62) – *a wise man* (B 54); *cristenyd & baptisid* (A 79) – *baptized* (B 69); *his good leuyng & prayers* (A 92-93) – *bi his owne good lyuynge* (B 81); *declare & determine* (A 222, B 198) – *declare* (B 228); *ychose & yputte* (A 231) – *chosen* (B 205).
- (2) Change of wording or of sequence in B: (a) binomials: *astronomye & filosofie* (A 1) – *philosophie & astronamyne* (B 1); *sewing & worchyng* 'following and

²¹ Although the spelling sometimes varies, but I have disregarded mere spelling differences here.

- working, operating' (A 18) - *mouynge and worching* (B 15); *of þe sercull and þe regnyng* 'of the circle and the reigning' (A 222) - *of the sercles & of the regnaciun* 'of the circles and the regnation' (B 198); *science & knowlich* (A 11) - *sciens and knowynge* (B 9); *with-oute gylte or cause* (A 62) - *with sum gile or cause* (B 54; i.e. substitution of *gile* 'guile' for *gylte* 'guilt' and change of negative statement into a positive statement); *happy & disposed* (A 88) - *apte and disposed* (B 78); *argewid & seide* 'argued and said' (A 111-112) - *answered a3en and saide* (B 98; i.e. replacement of the rarer element 'argued' by the more frequent element 'answered'); (b) trinomials: *the signes, þe elements, & þe planetis* (A 121) - *the sterres the planetis the elementis* (B 108); *colour, youthe & fire* 'choler, youth and fire' (A 153) - *coler, drynk and fire* (B 136-137);
- (3) Expansion of a simple word into a binomial, or new introduction of a binomial in B: *his fortune* (A 128) - *his fortune and his infortune* (B 113; an antonymous pair); *þe influence of þe constellation* (A 89) - *the influence and constellacioun* (B 78; here A has a noun postmodified by a prepositional phrase, which B turns into a binomial); *blode, youthe & heire* 'blood, youth and air' (A 150-151) - *blood, veer, drynk and ayr* 'blood, springtime, drink and air' (B 134; expansion of a trinomial into a quadrinomial); *in waylyng & in dissese* (A 50) - *in pouerte and weilinge and in desese* (B 42-43; expansion of a binomial into a trinomial); *siche a mysure* (A 231) - *a mesure and poynte* (B 206); Binomials in B without any correspondence in A are: *not come forth ne be norsched* (B 270); *not sittynge ne restynge* (B 283); *bostynge of here owne werkys & preysinge* B.

7. Summary and conclusion

Although the Late Middle English *The Wise Book of Philosophy and Astrononyne* is a relatively short text (381 prose lines in the recent edition by Griffin 2013), it contains many binomials, namely 91 different ones (plus 30 multinomials). Most frequent are noun + noun binomials (37 types), followed by adjective + adjective binomials (29 types) and verb + verb binomials (25 types). The multinomials consist almost exclusively of sequences of nouns. The most frequent connecting element (conjunction) is *and* - *or*, *ne*, *nor* are used much more rarely. A distinction can be made between 'factual' and 'stylistic' binomials. The former (e.g. 'good or evil', 'hot and moist') are based on factual knowledge (or what was thought to be factual knowledge) and show that thinking in pairs or dichotomies was quite common; the latter were rather introduced as a stylistic embellishment ('contrived and made', 'christened and baptized'), but they also contribute to the effect of thinking and expressing oneself in pairs. For the ordering (sequence) of the elements a number of factors play a role, e.g. the length of the elements (in the majority of binomials the shorter element precedes the longer) or the sequence in the source (especially the Bible). A number of binomials in *The Wise Book* are traditional and fixed and go back (at least) to the Bible, e.g. 'day and night', 'sun and moon', 'man and woman', 'good and evil'; others were probably coined by the author on the spur of the moment.

As far as their etymology is concerned, four groups can be distinguished, namely native word + native word, loan-word + loan-word, loan-word + native word, and native

word + loan word'. On the whole, all groups are relatively frequent, but one interesting phenomenon is that the group consisting of native words (especially adjectives) is the largest among the 'factual' binomials, whereas among the 'stylistic' binomials it is the smallest. One explanation of this phenomenon is that basic dichotomies such as 'day and night', 'sun and moon', 'man and woman', 'good and evil' are mainly expressed by native words. Very occasionally a recent loan-word is explained by a native word.

From a semantic point of view, three main groups can be distinguished, namely pairs that are synonyms, pairs that are antonyms ('good and evil') and complementary pairs. Among the synonyms, tautological pairs are a (relatively rare) subgroup (e.g. 'christened and baptized'). Sometimes there are quite subtle differences between the synonyms: thus in 'science and knowledge', 'science and cunning', 'science' probably refers to the learned readership, whereas 'knowledge' and 'cunning' refer to the less learned readership. The third group (here called complementary pairs) contains pairs that are neither synonymous nor antonymous, but are related (or thought to be related) in some way, e.g. 'nature and influence', 'hot and dry', 'studied and compiled'. Many of the categories and distinctions that I have mentioned are, of course, not peculiar to *The Wise Book*, but occur in other texts as well; their precise frequency and distribution in various texts is a matter for further research, however.²²

References

Edition:

The Middle English Wise Book of Philosophy and Astronomy: A Parallel-Text edition, ed. Carrie Griffin. Middle English Texts 47. Heidelberg: Winter, 2013.

Dictionary:

MED = *Middle English Dictionary*. Ed. Hans Kurath et al. Michigan: University of Michigan Press, 1952-2001 [Thanks to the University of Michigan also available on the internet].

Handbooks and Studies:

Cameron, Angus. 1973. "A List of Old English Texts", in: *A Plan for the Dictionary of Old English*, ed. Roberta Frank & Angus Cameron. Toronto: University of Toronto Press, 25-306.

Keiser, *ManualME 10 = A Manual of the Writings in Middle English, 1050-1500*, vol. 10: *Works of Science and Education*, by George R. Keiser. The Connecticut Academy of Arts and Sciences, 1998.

Kubaschewski, Elisabeth. 2017. "Binomials in Caxton's *Ovid* (Book I)", in: Kopaczyk & Sauer 2017: 141-158.

²² For many important suggestions concerning this contribution, my thanks are due to Joanna Kopaczyk.

- Kopaczyk, Joanna & Hans Sauer. ed. 2017. *Binomials in the History of English: Fixed and Flexible*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leisi, Ernst. 1947. *Die tautologischen Wortpaare in Caxtons Eneydos: Zur synchronischen Bedeutungs- und Ursachenforschung*. Cambridge, MA: Murray.
- LexMA* = *Lexikon des Mittelalters*, 9 vols. + index volume. Munich and Zurich: Artemis etc. 1977-1999 [several reprints].
- Markus, Manfred. 2006. "Bed and Board: The Role of Alliteration in Twin Formuals of Middle English Prose", *Folia Linguistica Historica* 26/2: 71-93.
- Rutkowska, Hanna. 2017. "Binomials in Several Editions of *The Kalender of Shepherdes*, an Early Modern English Almanac", in: Kopaczyk & Sauer 2017: 175-200.
- Sauer, Hans. 2013. "Reginald Pecock and his Vocabulary: A Preliminary Sketch", in: *Historical English Word-Formation and Semantics*, ed. Jacek Fisiak & Magdalena Bator. Frankfurt am Main: Peter Lang, 89-123.
- Sauer, Hans. 2014. "Twin-formulae and More in Late Middle English: *The Historye of the Patriarks*, Caxton's *Ovid*, Pecock's *Donet*", in: *Studies in Middle English: Words, Forms, Senses and Texts*, ed. Michael Bilynsky. Frankfurt am Main: Peter Lang, 25-46.
- Sauer, Hans & Birgit Schwan. 2017. "Heaven and Earth, Good and Bad, Answered and Said: A Survey of English Binomials and Multinomials". 2 parts: Part I in *SLing* = *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis* 134: 83-96; Part II in *SLing* 134: 185-204; both parts also available electronically at <http://www.ejournals.eu/Studia-Linguistica>.
- Tyrrkö, Jukka. 2017. "Binomials in English Novels of the Late Modern Period: Fixedness, Formulaicity, and Style", in: Kopaczyk & Sauer 2017: 296-321.

The Fates of Two English Intensifiers: *Full* and *Very*

Abstract: Focusing on the rivalry of the intensifiers *full* and *very* in Middle English, the present contribution exploits the evidence from the *Innsbruck Corpus of Middle English Prose* (Markus, 2008) in order to determine the regional and temporal conditioning of the competition, especially as regards the displacement of the intensifier function of *full* by *very*. Although the position of *full* was still strong at the end of the Middle English period, the use of *very*, an original adjective, in the function of an intensive word was constantly growing. The decisive period in the competition must have been the turn of the Early New English period when *very* began to be used in the function of an intensifier on a wider scale.

Keywords: grammaticalization, full, very, Middle English, Caxton

1. *Full* and *very* in mediaeval English

The native English adjective *full* (OE *full* < PGmc *full-az) ‘full’ and the French loan adjective *verrai* ‘very’ both became grammaticalized and developed intensifier functions in different periods of mediaeval English; cf. constructions like OE/ME *ful gōde* vs. ME *very good*. Of the two intensifiers, only *very* has survived, although its original lexical meaning ‘true’ is still found in peripheral usage, in phrases like *the very man*, *the very truth*, etc. The adjective *ful(l)* ‘complete’, which developed the function of the intensifier as early as Old English, remained for some time in rivalry with the loanword, eventually losing the competition (cf. my earlier study of 2000). Examples (1) and (2) illustrate some of the two historical functions of *full* and *very*. For the sake of convenience all spelling variants of these two words will be symbolised as the lemmas FULL and VERY:

(1)

The adjectives (a) FULL and (b) VERY modifying nouns (as purely lexical items):

- a. *Sele þonne cælic fulne to drincanne* (Sax. Leechd. II. 268)
‘full chalice’
- b. He was a *verray, parfit gentil knyght* (Chaucer, CT, GP 72)
‘true ... knight’

In the process of grammaticalization both FULL and VERY, retaining their original lexical force, also began to function as intensifiers:

(5)

- a. *He mot be verray kynde dye.* (a1393; Gower CA, Frf 3, prol. 978)
‘very kind’
- b. *He nys but a verray propre fol That loveth paramours, to harde and hote.*
‘very proper’ (c. 1395 Chaucer LGW Prol.(2); Benson-Robinson, 259)
- c. *Thou were ... a verry natural foole.* (a1500/?a1410) Lydg. CB, Lnsd 699, 225)
‘very natural’
- d. *O! verray sely wrech.* (c1500/?a1437, ?Jas. I, KQ, SeldArch B.24, st.169)
‘very silly’

Focusing on the rivalry of these two intensifiers in Middle English, the present contribution exploits the evidence from the *Innsbruck Corpus of Middle English Prose* (Markus, 2008) in order to review the issue of the regional and temporal conditioning of the competition, in particular:

(6)

- a. the loss of the intensifier function by FULL, and its survival in the adjectival function;
- b. the acquisition by VERY of the intensifier function combined with the loss of the status of an adjective, except in peripheral usage.

It is evident that the processes (6a) and (6b) were in close correlation, although reasons for the initiation of the change are unclear. In other words, an open question is whether the declining use of FULL as an intensifier caused the grammaticalization of VERY or whether a reverse process took place, which resembles the well-known controversy on “push” and “drag chains” operating in phonological change. The process also had an obvious syntactic dimension since in contemporary standard usage FULL modifies nouns, whereas VERY stands before adjectives and adverbs. Especially interesting are cases where these two items coincide in the same Middle English text, sharing the function of the intensifier.

The present quantitative and semantic analysis was based on data from around one hundred selected Middle English prose texts (ca. 4,000,000 words) from the *Innsbruck Corpus*, with the support of evidence from other sources like the *Oxford English Dictionary* or *Middle English Dictionary* online. As our attention was focussed on the grammaticalization of VERY rather than “degrammaticalization” of FULL the number of texts subject to examination was reduced to 72, following the elimination of texts from later Middle English which did not contain forms of VERY.

2. Problems with determining the function of VERY

A proper identification of the advanced (adverbial, intensive) or conservative (adjectival) function of the loanword VERY with its numerous tokens (*verai*, *vrai*, *verry*, etc) may pose problems. A quotation from *Middle English Dictionary* (‘vrai’) seems to clarify the essence of the issue:

(7)

When **verrei** adj. precedes another modifier, it is difficult if not impossible to distinguish (a) the situation in which both function as adjectives modifying the noun, from (b) that in which the modifier nearest the noun forms a syntactic compound with it (which compound is modified by **verrei**) and from (c) that in which **verrei** functions as an adverb modifying the adjective immediately following...

Thus, the function of the word *verray* in the line from Chaucer's "The Knight's Tale", *He was a verray, parfit gentil knyght* (Chaucer, CT, GP 72) depends on whether a comma is inserted or not after the word in question. Benson's edition of Chaucer's *The Canterbury Tales* (Ellesmere MS) contains that punctuation mark, which indicates a lexical, not grammatical, function of *verray*, i.e. that of an adjective. Without a comma, *verray* would be interpreted as an intensifier. Mustanoja summarises the state of things as follows:

(8)

At the end of the 14th century *verray* is also used before an attributive adjective but frequent occurrence in this syntactical position (...) seems to have provided a starting-point for the development of this adjective into an adverb. (...) In the 15th century *very* is not uncommon as an intensifying adverb of degree. In the earlier part of the 16th century it is common, and in the second half it eclipses the other popular adjectives and adverb intensifiers (*full*, *right* and *much*) (Mustanoja, 1960, pp. 326-327)

In what follows the tokens of FULL and VERY are arranged in groups according to their syntactic position: (a) before a noun and (b) before an adjective or an adverb. Position (a) eliminates the possibility of either of these two being an intensifier, while position (b) makes the function of the intensifier plausible, but not certain. Therefore the placement of VERY before adjectives and adverbs should in some cases be interpreted as a strong tendency of the loanword to become grammaticalized rather than testifying to the adjective becoming an intensive adverb (intensifier). In what follows data from the *Innsbruck Corpus of Middle English Prose* are assigned to four groups (Sections 3, 4, 5, 6) according to the degree of the grammaticalization of VERY:

(9)

- a) Section 3. Texts containing only forms of FULL functioning as both adjectives and intensifiers (c. 1100-1350).
- b) Section 4. Texts containing forms of VERY functioning chiefly as adjectives (only before nouns) with isolated rare forms (before adjectives, but not adverbs) which show a tendency to grammaticalize (c.1350-1400).
- c) Section 5. Texts containing forms of VERY functioning as both adjectives and (potential) intensifiers. At that stage VERY is occasionally also found before adverbs (c. 1400-1450).
- d) Section 6. Texts containing forms of VERY functioning as (potential) adverbs (intensifiers). Forms of FULL still survive as intensifiers before adjectives and adverbs (1450-1500+).

3. FULL (Adj/Int) (MS c.1100-1350)

In the corpus under examination 20 texts lack forms of VERY, while two early texts were found to contain no instances of not only VERY but also FULL (instances of FULL followed by the preposition *of* are disregarded as not relevant in the present study). The manuscripts containing these FULL-less texts come from the early period, i.e. (1150-1250: *History of the Holy Rood-tree* (Oxford, Bodley 343), a Southern text (actually, West-Saxon) and *Liflade and Passion of St. Julian* MS Royal (Bodleiana Oxford, Royal 34) representing the West Midland.

Although the analysis of the statistical data concerning the employment of the forms of FULL in the remaining 12 texts is not expected to reveal much as these texts contain no forms of VERY to be confronted with, for the sake of completeness the statistics concerning the position of the tokens of FULL in front of nouns, adjectives and adverbs is given under (10) (Note that the North lacks prose evidence from the early period):

(10)

		+ N	+ Adj.	+ Adv
a. EM	<i>The Peterborough Chronicle</i> , 1100-1200, OE	4	5	
	<i>Vices and Virtues</i> , Stowe 240, a1225	2		2
b. WM	<i>Liflade and Passion of St. Julian</i> , Bodley 34, 1150-1250	1		2
	<i>Sawles Warde</i> , OE Homilies, Bodley 34, 1150-1250		1	2
	<i>Ancrene Riwe</i> , CCCol. Cbr. 402, 1200>	5	12	19
	<i>Life of St. Katherine</i> , Royal MS.17 A XXVII, 1225			2
	<i>Seinte Marherete</i> , Bodley 34, c.1230	1		3
	<i>Wohunge of Ure Lauerd</i> , BL Cotton Titus B. 18, a1300	1	1	1
c. S(W)	<i>Hali Meidenhad</i> , Bodley 34, 52v ff, 1150-1250			2
	<i>Twelfth Century Homilies</i> , Bodley 343, 1150-1250	5	6	2
	<i>Old English Homilies</i> , Trinity Coll. Cbr., MS. B., a1225	3		
d. KENT	<i>Twelfth-Cent. Homilies</i> , Vespasian D. XIV, 1150-1250	2	2	

Examples: **Ful** heui gær (PChr. 46/50), **fulle** six wucan (PChr.16/57), wite ðu te **fulle** soðe (Vices 66/r22), **ful** wel (St. Julian 13/128, SW p. 251, S. Marherete (11/r16, HM 66/706), **ful** heh mid hire heorte (St. Kath. 99/1979), **ful** neh (WUL p.284), **ful** stronge (TCH B 101/r14), se **fulle** mone (TCH V 68/r32)

The only interesting fact the above list reveals is the relation of 24 pure adjectival forms of FULL modifying nouns to 27 instances of FULL directly preceding adjectives and 35 occurrences of FULL directly before adverbs. In the two latter cases FULL demonstrates the weakening of its lexical strength and continues to function as

an emphatic word modifying adjectives and adverbs. Perhaps the material is too scant to draw far-reaching conclusions, but 62 uses of FULL as intensifiers confronted with 24 instances of a purely adjectival function testify to a strong tendency to employ FULL as an intensifier rather than an adjective. As we shall see this tendency will be evident throughout Middle English. In sum, in the early 14th century, shortly before the arrival in English of VERY the status of FULL as the chief word used for emphasis before adjectives and adverbs was uncontested.

4. FULL (Adj/Int) & VERY (Adj) (c. 1350-1400)

As said earlier, perhaps the first recording of VERY is found in *Kentish Sermons* where it functioned as an adjective meaning 'true', devoid of any emphatic function. Semantically, this usage did not compete with that of FULL, whose traditional principal sense was 'complete':

(11)

... he was **verray** prest (*Kentish Sermons*, Oxford Laud MS. 471), p. 27
'true priest'

The exact date of the manuscript is unknown, but the suggested time range of its composition is that between 1250-1350. Since different sources consider *v(e)rai* a rather late borrowing, closer to 1350 than 1250, the phrase can hardly be considered to come from before 1300.

In what follows (item 12) texts containing forms with FULL and VERY are arranged according to dialect and the manuscript date. The status of these words is determined according to syntactic criteria, i.e. their position before nouns (in such cases both FULL and VERY function as adjectives) or in front of adjectives and adverbs, with FULL used as an intensifier. Although Chaucer's manuscripts come from the 15th century (mostly from its earlier part) they are included in the present section together with several other texts dated to around the year 1400. (In item 12 below, an exclamation mark following the number denotes grammaticalized forms of VERY).

(12)			+N	+Adj.	+Adv.
a. (E)M	Mandeville's <i>Travels</i> Oxford Bodl. E Musaeo 116, 1350+ ex. verry successour (14/r20)	F V	 4	9	2
	<i>Lollard Sermons</i> BL Add. 41321; Bodl. Rawl. C 751, a1400 ex. verrei Lord (9/335)	F V	22 27	33	34
	<i>Life of Adam and Eve</i> BL Add. 41321; Bodl. Rawl. C 751, a1400 ex. verrei Lord (9/335)	F V	1 3	3	

	N. Love's <i>Mirror of the Blessed Life of Jesus Christ</i> , Cbr. UL Add. 6578 & 6686, e15 c. ex. verrei god and man (9/15)	F V	19 46	52	13
	<i>be Pater Noster of Richard Ermyte</i> Westminster School Library MS. 3, c.1400 ex. verray mekenes (32/r34)	F V	 3	3	
	<i>Pepysian Gospel Harmony</i> (also S) Magd. Coll., Cbr., MS Pepys 2498, c1400 ex. verray prophete (32/r21)	F V	 4	3	1
	<i>Lantern of Light</i> BL Harley 2324, a1415 ex. verry penaunce (9/r4)	F V	7 21	17	6
b. LONDON	Chaucer, <i>Tale of Melibeus</i> Hengwrt MS, c.1402/03; 1387 ex. verray trouthe (p. 503)	F V	 1	18	6
	Chaucer, <i>Tale of Melibeus</i> Ellesmere MS, c.1410; 1387 ex. verray trouthe (p. 212)	F V	1 1	24	9
	Chaucer, <i>The Persones Tale</i> Hengwrt MS, c1405; 1387 ex. verray penitent (p. 597)	F V	 17	30 5!	22
	Chaucer, <i>A Treatise on the Astrolabe</i> Univ. Libr. Dd. 3.53, c1400 ex. <i>fro verrey est to verrey west</i> (183/14)	F V	2 34	3	
c. NORTH	<i>Alphabet of Tales I</i> BM Addit. 25, 719, 1400+; a1294 ex. verray sacrament (113/r4)	F V	32 7	1	5
	Hilton, <i>Angels' Song</i> , W. Yorkshire BL Add. 27592, c. 1400 ex. <i>a verra anhede of God</i> (10/r12)	F V	 1		
	<i>Three Middle English Sermons</i> (sermons 2-3) Chapter Library Worcester F. 10, c1400 ex. <i>a very schort word</i> (77/874)	F V	2 6	1 1!	
d. SOUTH	Trevisa's <i>Dialogus inter militem et clericum</i> BM Harley 1900, e. 15 c./a. 1402) ex. verrey couenaunt (15/r11)	F V	3 2	2	
	<i>A Myrour to Lewde Men and Wymmen</i> BL Harley 45, 1400+/e.15c. ex. <i>the verray meke man</i> (108/r18)	F V	9 25	6 1!	1

The listing under (12) confirms our earlier finding that in the East Midland and London the emphatic forms of FULL, i.e. those in front of adjectives and adverbs, significantly outnumber those with purely lexical functions of an adjective. This is confirmed by data from *Lollard Sermons* where 22 adjectival uses of FULL (before nouns) are matched by 67 forms positioned directly before adjectives and adverbs, and also by evidence from Nicholas Love's *Mirror* with the corresponding ratio of 19 (adjectival) vs. 65 intensive or emphatic uses of FULL.

Chaucer's four texts contain only 3 forms of lexical FULL but the poet developed fondness for using this word as an adverb in the emphatic function (75 occurrences!). Especially striking is a total absence of lexical FULL in Chaucer's "The Persones Tale", which is matched by 52 tokens representing its intensifier function. On the other hand, Chaucer accepted the loanword VERY, hence 53 tokens with the sense 'true' in the four texts. Last but not least, Chaucer used VERY 5 times in the function of an intensifier in the same tale, as recorded in MS Hengwrt of *The Canterbury Tales*.

As regards the non-Midland dialects, the distribution of FULL and VERY in texts from the North and the South reveals forms functioning as adjectives rather than intensifiers. In the North the use of FULL as an intensifier is rare, as evidenced by the ratio 34 lexical uses vs. 7 intensive forms. In the case of VERY, especially characteristic are the 25 tokens of lexical VERY in the Southern text *A Myrour to Lewde Men and Wymmen*.

5. FULL (Adj/Int) & VERY (Adj/Int) (c. 1400-1450)

The linguistic evidence from the first phase of Late Middle English (1400-1450) in the Innsbruck Corpus comes not only from literary sources and formal documents but also from cycles of letters written by the members of the Paston family from Norfolk (EM). That county is also represented by the texts of Julian of Norwich, Capgrave and John Metham.

Another group of important texts associated with Richard Rolle of Hampole represent the Northern dialect. The texts investigated in our study (item 13) show a distinct rise in the use of the grammaticalized forms of VERY (like under 12 above, an exclamation mark following the number denotes grammaticalized forms of VERY):

(13)			+N	+Adj.	+Adv.
a. (E)M	Julian of Norwich's <i>Revelations</i> , Norfolk BL Add. 37790, "Amherst Ms", c1420? ex. verraye god & verray man (73/r20)	F V	4 5	19	3
	<i>The Paston Letters</i> , vol. 2, Norfolk (1420-1500) ex. Vere hartely your (p. 91)	F V	12	15	11 1!
	<i>The Paston Letters</i> , vol. 3, Norfolk (1420-1500) ex. my very last will (p. 193)	F V	10 10	15 3!	11
	<i>The Paston Letters</i> , vol. 5, Norfolk (1420-1500) ex. very well wylling (p. 152)	F V	12 18	15 17!	2 1!

	<i>The Paston Letters</i> , vol. 6, Norfolk (1420-1500) ex. <i>for very certeyn</i> (p. 8)	F V	4 4	7 5!	1
	Misyn, <i>The Fire of Love</i> Corpus Christi Coll. Oxf. MS. 236, 1435 ex. <i>of trew verray gostly songe</i> (70/r36)	F V	2 7	61 2!	21
	Capgrave's <i>Lives of St. Augustine</i> , Norfolk BL Additional 36704, 1440 ex. <i>very pore men in Crist</i> (28/r32)	F V	 37	76 3!	48
	John Metham <i>Physiognomy</i> , Norfolk Oxford: All Souls 81, 1448/49 ex. <i>very smale</i> (135/r3)	F V	2 3	 9!	
b. LONDON	English Works of Wyclif 2 Oxford, Bodley 788, and 7 others, a1424 ex. <i>verey repentaunce</i> (p. 248)	F V	10 6	22	18
	English Works of Wyclif 1 Oxford, Bodley 788, and 7 others, a1425 ex. <i>verry heresie</i> (p. 138)	F V	7 31	13	7
	<i>Ducts and Saying of the Philosophers</i> Oxford Bodley 943, 1450+ ex. <i>right verray stedefaste loue</i> (282/r2)	F V	 18	38 4!	10
c. WM	<i>Saint Bartholomew</i> (London?) BL Egerton 876 (c1450) ex. <i>he was trowid but verry wyse</i> (13/r14)	F V	3 	5 1!	1
d. NORTH	<i>Fistula in ano</i> , Rutland BL Sloane 6, c1425 ex. <i>I haue no3t vrey knowleche</i> (5/r1)	F V	2 1	28	9
	<i>The Mirror of St. Edmund</i> Lincoln Cath. Libr. Thornton Ms., lf. 197, c1440 ex. <i>whilke are verray pure</i> (31/r6)	F V	 2	1 1!	
	R.Rolle of Hampole ... and his Followers, vol. 2, pt 1 MS. Cambr. UL Dd V. 64 etc. a1450, rollho2a ex. <i>many very holy persones</i> (p. 127)	F V	13 7	50 5!	15
	R.Rolle of Hampole ... and his Followers, vol. 2, pt 1 Cambr. UL Dd V. 64 etc. a1450 (rollho2b) ex. <i>verry meke confessione</i> (p. 395)	F V	18 30	19 4!	3
	Richard Rolle of Hampole, Yorkshire Writers Cambr. Dd V. 64 et al. (a1450) (rollhor1, 82) ex. <i>he es verray gode kynge</i> (p. 262)	F V	16 12	54 2!	24

The evidence from the initial five decades of the 15th century shows the still strong position of FULL in the function of an intensifier. The writers from the East Midland, particularly those from Norfolk, use FULL much more frequently as an intensifier than an adjective. Thus, the ratio of lexical to intensive uses in Julian of Norwich is 4 : 32, whereas an analogous ratio in Capgrave's *Lives of St. Augustine* represents the drastic proportion 0 : 124, and a similar contrast is also observed, though on a smaller scale, in the letters of the Paston family. The most striking numerical contrast outside Norfolk is found in Misyn's *The Fire of Love* (2 : 82). The statistical data from London can be exemplified by Wyclif's English texts which agree with the East Midland usage showing a 17 : 60 ratio in favour of intensifiers. Simultaneously the forms of VERY functioning as adjectives are numerous in Capgrave (Norfolk) and in Wyclif (London): 37 in each.

Apart from *The Mirror of St. Edmund*, texts from the North demonstrate the same tendency. Thus, *Fistula in ano* contains 2 lexical vs. 37 intensive forms of FULL, while the cumulated data from Richard Rolle of Hampole (3 texts) contain 47 adjectives and as many as 165 intensifiers. The same 3 texts also contain a substantial number of the tokens of VERY: 49 adjectives and 11 intensifiers. Consequently, it can be said that the grammaticalization of VERY in that period was progressing quickly when the loanword stood before adjectives (47 forms), but not before adverbs (cf. a single occurrence in the *Paston Letters*).

The introduction in 1476 of the printing press by William Caxton, not only a printer, but also spelling reformer, writer, editor and translator, made him a chief figure in the cultural life of London. Considering the importance of his publishing and literary output against the background of the quickly changing language of late 15th century London, the editors of the Innsbruck Corpus offer a wide range of texts associated with him. In the listing below Caxton-related documents are discussed separately under (15). As regards texts from other writers, they chiefly come from the East Midland. The distribution of the forms of FULL and VERY is as listed under (14):

(14)			+ N	+ Adj.	+ Adv.
a. EM	<i>Three Kings of Cologne</i> , South Midlands Cbr. UL Ee iv, 32, 2 MSS, c1450+ ex. verray god and man (3/r15)	F V	 5	1	
	Pecock, <i>Followe to the Donet</i> (SEM/ London) BL Royal 17 D.ix, c1453-4 ex. verri certeyn (37/r20)	F V	18 14	61 7	28
	<i>The English Register of Oseney Abbey</i> (Oxfordsh.) Publ. R Off., King's Remembrancer, Misc. Bks 26, 1460 ex. very contrite pepull (137/r7)	F V	5	1!	
	Capgrave's <i>Abbreviation of Chronicles</i> UL Cbr. Corpus Chr., Gg. 4.12(M), c1462-1463 ex. þe kyng was very sory (137/r4)	F V	1 21	32 1!	27

	Pecock, <i>The Donet</i> Oxford Bodley 916, c1475 ex. verry trewe speche (152/r30)	F V	25 10	46 4!	28
	<i>Cely Letters</i> Publ. Rec. Off., London, S.C.I 53/59t, 1472-1488 ex. very sarten (68/r27)	F V	2 5	5 10!	2
	<i>Cloud of Unknowing</i> BL MS Harleian 674, 1500+ ex. þat is verrey contemplatyue (151/r23)	F V	15 25	61 1!	59
	<i>LME Treatise on Horses</i> , EM/WM BL Sloane 2584, ff. 102-117v (1500+) ex. uerei signe of ded flesche (123/496)	F V	 1		1
b. LONDON	<i>The Revelations of Saint Birgitta</i> Libr. of Princeton Univ., Garrett Collection, a1475 ex. þe verry sonne of God (1/12)	F V	4 29	7	10
	<i>The Tretyse of Loue</i> Pierpont Morgan Libr., 1493/94 ex. Very true sone of god (61r4)	F V	1 16	46 5!	54
	<i>The Myracles of Oure Lady</i> Wynkyn de Worde's edition, Chancery Standard, 1496 ex. very wroth (44/109)	F V	 1	29 3!	18
c. NORTH	<i>Alphabet of Tales II</i> BL Addit. 25, 719, 1450+ ex. þe verray son of God (479/r15)	F V	32 4	3	3
	<i>Craft of Dying</i> , in <i>Moral and Relig. Pieces</i> Cbr. Univ. Ms. KK. 1.5, 1450+, Lowland Scots ex. a verray penytent man (2/r20)	F V	 	1 1!	

If we disregard Caxton for a while, the most numerous group of texts come from the East Midland. The most characteristic statistical data are those concerning the status of FULL in its intensive uses. As compared with the earlier periods one can observe that the use of FULL as an intensifier continues, its most striking exemplification being data from Pecock (two texts) with the ratio 43 (adj) : 163 (int.), Capgrave's *Abbreviation* (1:59), *The Cloud of Unknowing* (15 : 120). Pecock's two *Donet* texts contain substantial 11 occurrences of VERY used emphatically, and less numerous analogous uses are found in Cely. Texts from London demonstrate equally striking proportions, such as 1 : 100 (*The Tretyse of Love*) or 0 : 47 in *Myracles*. This tendency is not shared by texts from the North, which stands apart as regards the grammaticalizing tendencies of FULL, as it exhibits the proportion of lexical versus intensive uses just opposite to that in the non-Northern areas, as evidenced by the ratio 32 (adjective) : 6 (intensifier) in *Alphabet of Tales II*.

The remaining 14 texts related to Caxton are associated with the language of London. The famous printer and publisher assumed here the role of a translator, writer and editor. All these texts are confined roughly to the period 1480-1500, i.e. the two last decades of the 15th century and, simultaneously, the Middle English period; cf.:

(15)			+ N	+ Adj.	+ Adv.
CAXTON	<i>Reynard the Fox</i> (normalized by Morley)	F		1	1
	Caxton, 1481 ex. <i>it was very hard</i> (p. 48)	V	5	1!	1!
	<i>The Book of the Knight of La Tour-Landry</i>	F	1	4	4
	BL Harley 1764; tr. Caxton, 1483 ex. <i>very trouthe</i> (183/r4)	V	3		
	<i>The Life of S. Thomas of Canterbury</i>	F		4	1
	Caxton, in <i>The Golden Legend</i> , 1483 ex. <i>very need</i> (191)	V	1		
	<i>Quattuor Sermones</i>	F	7	2	
	Caxton print, c1483 ex. <i>very repentaunt</i> (72/r11)	V		2!	
	<i>The Curial made by Maystere Alain Charretier</i>	F	1		
	Tr. Caxton; print (c1484) ex. <i>the veray phylosophre</i> (9/r21)	V	1		
	<i>Paris and Viene</i> , sig. c v	F		3	5
	Tr. Caxton (1485) ex. <i>veray wel</i> (2/r36)	V	4		1!
	Malory's <i>Le Morte Darthur</i>	F	2	64	1
	Caxton's edition, part 1 (1485) ex. <i>for very pure loue</i> (363/r[f182r])	V	1	2!	
	<i>Blanchardyn and Eglantine</i>	F	3	33	69
	Caxton, Lord Spencer's unique copy (c1489) ex. <i>my veray true felawe!</i> (171/r17)	V	12	1!	
	<i>Four Sons of Aymon</i> , pt. I	F		38	46
	Tr. Caxton unique Earl Spencer copy (c1489) ex. <i>but wyte it for veray certeyn</i> ... (60/r13)	V	1	13!	
	<i>The Doctrinal of Sapience</i> . Pr. by Caxton	F			2
	H.E. Huntington Libr. San Marino, Cal (1489) ex. <i>and thou be very repentaunt</i> (212/r31)	V	12	4!	
	<i>Eneydos</i> (1490)	F	1	12	17
	Tr. Caxton ex. <i>I, very sorowfull</i> (19/r7)	V	8	2!	
	<i>Four Sons of Aymon</i> , pt. II	F	24	34	
	Tr. Caxton, unique Earl Spencer copy (c1498) ex. <i>the nighte was very derke</i> (356/r22)	V	1	2!	1!
	<i>Prologues and Epilogues</i>	F		5	3
	Caxton, 1 ed. different prints (15c) ex. <i>veray true & correcte</i> (91)	V	11	2!	

	<i>Prologues and Epilogues</i>	F			1
	Caxton, 2 ed. different prints (15c) ex. <i>very affection</i> (22)	V		2	

The tendencies observed in the evolution of the forms of FULL in London and the East Midland are also reflected in Caxton-related texts. The forms of FULL in Caxton are prevailingly intensive, not lexical. This is confirmed by the ratios in Malory (2 : 65), *Blanchardyn* (3 : 102), *Four Sons of Aymon* (two parts, 3 : 142!) or *Eneydos* (1 : 29). On the other hand, Caxton's texts contain numerous instances of VERY in its lexical adjectival functions (62 tokens) and 29 pre-adjectival and 4 pre-adverbial, intensifiers. This tendency to grammaticalize VERY is also in agreement with other texts from London with their 8 pre-adjectival intensifiers.

7. Conclusions

Mustanoja's statement concerning the establishment of the status of VERY as an intensifier only in the Early English period is fully confirmed by the statistical numbers from the present brief study. Basing on the examination of data from 72 texts selected from the Innsbruck Corpus the following conclusions can be formulated:

- (a) Throughout Middle English the principal intensifier was FULL. Its status of an intensive modifier remained stable at the turn of the 16th century. As compared with its wide application in that function, FULL as a regular adjective was used relatively rarely, an opposite tendency being strongly marked only in Northern *Alphabet of Tales* II.
- (b) The originally low incidence of the forms of the loanword VERY demonstrated a consistent numerical growth in each half-century. Its first occurrences do not have the function of an intensifier: the first traces of a new status are seen in the late 14th century when VERY is found before adjectives. The late 15th century texts from the Corpus contain quite numerous instances of VERY used as an intensifier even before adverbs.
- (c) In Late Middle English the competition between the intensifiers FULL and VERY entered the initial stage when VERY only began to get rid of its adjectival function, increasing its frequency of use as an intensifier, and thus "pushing" FULL to reduce its use as an adverb and returning to its original function of an adjective meaning 'complete'. With the growing role of VERY as an intensifier, it drastically reduced its employment as an adjective, confining it to peripheral usage.

The above conclusions support Mustanoja's (1960; see item 8 above) findings that the final effects of the competition will be seen in the late 16th century, i.e. a time range which goes beyond time limits set by the editors of the Innsbruck Corpus. Any future examination of the problem should take under consideration also the fates of degree words words like *right* or *much* (cf. Bolinger, 1972; Fetting, 1934; Méndez Naya,

2003; Méndez Naya and Pahta, 2010) because their use in historical English must have also contributed to the rise of the contemporary system of intensifiers.

References

- Bolinger, D. (1972). *Degree words*. The Hague and Paris: Mouton.
- Fettig, A. (1934). *Die Gradadverbien im Mittelenglischen*. (Anglistische Forschungen 79). Heidelberg: Carl Winters Universitätsbuchhandlung.
- Markus, M. (2008). *Innsbruck corpus of Middle English prose*. Innsbruck: University of Innsbruck, Department of English.
- Méndez Naya, B. (2003). On intensifiers and grammaticalization: The case of *swipe*. *English Studies*, 84/4, pp. 372-391.
- Méndez Naya, B. and P. Pahta. (2010). Intensifiers in competition: The picture from early English medical writing. Irma Taavitsainen and Päivi Pahta (Eds.), *Early Modern English medical texts: Corpus description and studies* (193-215). Amsterdam: Benjamins.
- Middle English dictionary*. Accessed at <http://quod.lib.umich.edu/m/med/>.
- Mustanoja, Tano F. (1960). *A Middle English syntax*. Part I. *Parts of speech*. Helsinki: Société Néophilologique.
- Oxford English dictionary* on CD-ROM.
- Wełna, J. (2000). Grammaticalization in Early English. *Studia Anglica Posnaniensia*, 35, pp. 43-51.

Les paroles des autres et le dialogisme dans le courrier des lecteurs

Abstract: *Other people's words and dialogism in the press column "Letters from readers":* The aim of this article is to present the role of "other people's words" in the press column "Letters from readers". In the first part it is shown how citations are introduced to letters and whether the most classic form for doing so is the reported speech or whether authors use other strategies. The second part is the analysis of the function of "other people's words" in the letters. It focuses on the following aspects: authentication of an author's arguments through citing authorities, using quotes in descriptions of commented situations as well as relations between citing and dialogism.

Keywords: reported speech, citations, "other people's words", "Letters from readers", dialogism.

On pourrait commencer par une constatation que les paroles des autres constituent une source, un motif pour l'écriture d'une lettre à la rédaction d'un journal. Les gens, après avoir lu un texte dans le journal veulent y réagir, en faire un commentaire et c'est pourquoi ils écrivent et envoient un texte à la presse. Pour être précis, il faut dire que ce ne sont pas seulement les paroles des autres qui font réagir. Un autre stimulus ce sont des événements qui ont lieu dans notre réalité ou des événements historiques. La rubrique de presse « courrier des lecteurs » englobe une série de lettres écrites par les lecteurs adressées à la rédaction du journal ou, par l'intermédiaire de la rédaction, à d'autres lecteurs. Dans la rubrique, on insère aussi des réponses éventuelles de la rédaction du journal ou du magazine. Il est à noter cependant que les lettres de la rubrique ont le plus souvent le caractère de commentaires.

Nous voudrions montrer dans cet article la plurifonctionnalité des paroles des autres dans le courrier des lecteurs et prouver que la fonction argumentative de renforcer l'argument proposé est une des fonctions essentielles.

Nous classerons les fragments des lettres selon la façon dont les paroles des autres ont été introduites dans le texte. Le critère de ce classement est fourni par les distinctions faites par Jacqueline Authier-Revuz (que cite R. Eluerd, 2014). Elle distingue:

- * Le discours rapporté libre direct où l'énonciateur s'efface devant l'autre énonciateur et laisse la place au discours qu'il rapporte : « les sous-pieds vont me gêner pour danser, dit-il » (Flaubert)
- * Le discours rapporté indirect où il n'y a qu'un seul énonciateur qui inclut dans son énoncé une reformulation du discours qu'il rapporte : « Elle reprit, en souriant, que c'était mal de se moquer. »

- * Le discours rapporté indirect libre où l'énonciateur mêle à son énoncé des fragments du discours qu'il rapporte : « Il aurait dû s'installer dans ce restaurant funèbre. Que pouvait-il faire à huit heures du soir? » (Cayrol)
- * Des citations, allusions, reprises et modalisations diverses qui laissent entendre un discours rapporté. (Eluerd, 2014 : 191-193)

Ce classement par la « forme » nous permet d'organiser les exemples ; ce qui est pourtant plus important et plus intéressant du point de vue de notre analyse, c'est la fonction des paroles des autres dans l'argumentation présentée dans le courrier des lecteurs.

On peut trouver dans les travaux linguistiques des informations sur la fonction des citations dans le discours de presse en général. Nous voudrions citer à titre d'exemple l'article de Sabine Bastion et Françoise Hammer qui traitent les citations journalistiques d'une façon contrastive en comparant les textes français et allemands. Elles mentionnent trois fonctions : d'information, d'organisation et de communication, en constatant en même temps que ces fonctions ne s'excluent pas, elles sont le plus souvent cumulatives. « La fonction informative qui sert à l'étayage de l'argumentation du message présente trois variantes principales : explicative, argumentative et justificatrice » (Bastion et Hammer 2004 : 521). La fonction d'organisation, selon les auteures, contribue à la structuration et au marquage du texte et, enfin, la fonction de communication est liée à l'exigence interactionnelle d'une certaine dramatisation du sujet traité. Nous ne voulons pas dire que ces trois fonctions énumérées par Bastion et Hammer doivent s'appliquer dans le cas du courrier des lecteurs. Cette rubrique de presse a un caractère atypique dans le discours journalistique : d'une part, les textes ne sont pas écrits par les journalistes, d'autre part, la convention du genre exige leur brièveté. Finalement, les citations directes dont s'occupent Bastion et Hammer, comme nous le verrons en analysant notre corpus, sont assez rares dans le courrier des lecteurs. Pourtant, en même temps, certaines similitudes, surtout quant au rôle justificatif des paroles des autres, ne peuvent pas rester inaperçues.

Les exemples dont nous nous servons dans cet article proviennent du corpus plus large qui est toujours en élaboration et qui pour le moment compte une centaine de textes. Ils sont issus de journaux et de magazines français et suisses tels que : *Tribune de Genève*, *Le Temps*, *L'Hebdo*, *La Recherche*, *Femme actuelle*, *Télégramme*, *Que choisir*, *Point de vue*, *Le Figaro magazine*, *L'Express*. Sauf la *Femme actuelle* nous avons employé des versions papier des journaux et magazines énumérés.

1. Comment les paroles des autres sont introduites dans le courrier des lecteurs ?

1.1 Discours rapporté libre direct

Il est assez fréquent que les citations font partie d'une description de la situation illustrant le problème soulevé par l'auteur de la lettre. Les paroles citées peuvent aussi être interprétées comme argument visant la conclusion propagée par l'auteur de la lettre : « on néglige le fait d'enfumer les autres ». L'exemple ci-dessus illustrant le discours rapporté libre direct représente une telle situation. Notons qu'à la place du verbe introducteur on a employé le nom la « réponse » remplaçant la forme verbale typique on « répond » :

- (1) Partout nous sommes exposés à la fumée « passive ». Sur toutes les terrasses des cafés, « on » fume et on nous enfume. À la moindre remarque, la réponse

est du genre: « Vous n'avez qu'à appeler le 117! (soul.A.K.)¹ J'habite dans un locatif et la fumée des clopes passe dans l'aération et aussi par les balcons! Comment peut-on faire pour vivre sainement ? [...] Conrad Hausmann. (*Tribune de Genève*, Mercredi 22 juillet 2015)

Il est intéressant de mentionner que dans cet exemple il y a des signes de ponctuation typiques du discours rapporté libre direct : après l'expression d'introduction on a deux points et la citation est entourée de guillemets. De nouveau, les paroles citées sont imaginées par l'auteur de la lettre, elles résument son expérience dans des cas pareils.

1.2 Discours rapporté indirect libre

(2) En effet... maintenant ils le revoient avec plaisir et comme le dit ma fille aînée qui a maintenant 31 ans ... s'ils sont bien élevés, c'est surtout grâce à lui ... pourtant elle m'avait vue frappée et blessée ... mais ils ne manquaient de rien surtout pas de ma tendresse ... (Gildaas, Manipulateur aussi)

La citation peut ne pas être exacte dans ce message et la phrase a les traits du discours indirect : troisième personne du pluriel au lieu de la première, la présence du verbe introducteur « dire ». La lettre provient du courrier des lecteurs électronique d'où le caractère moins soigné du message et des ressemblances au discours oral : des chevauchements, des phrases qui ne sont pas finies ou des phrases incisives. Il n'y a pas de ligament entre le verbe introducteur et la citation même et c'est pourquoi nous ne pouvons pas classer cet exemple comme représentant le discours indirect « classique ».

Dans le cas du discours rapporté libre direct² les paroles sont citées comme énoncées directement par la personne à qui on se réfère. Si elle a employé la deuxième personne du pluriel, cette forme est gardée. Le discours rapporté indirect libre présente les paroles de l'autre sous la forme de la troisième personne. Il n'y a qu'un pas au discours rapporté indirect. Pourtant il n'y a pas de ligament entre le verbe introducteur et les paroles citées.

1.3 Discours rapporté indirect

Nous avons répertorié le nombre le plus important de citations sous la forme de tournures du discours indirect. Nous les avons classées selon la fonction qu'elles assument dans le courrier des lecteurs.

1.3.1 Les paroles des autres comme argument d'autorité

On fait recours aux paroles des autres en cherchant quelqu'un qui a de l'autorité pour confirmer ce qu'on pense. Comme le décrit Jean-Jacques Robrieux (2000) « les arguments d'autorité résultent d'une confrontation jugée positive entre l'acte et la personne. Il s'agit

1 Dans tous les exemples j'ai souligné les paroles des autres ce qui est marqué par (soul. A.K.)

2 Attention, comme on prend en considération les paroles citées, on emploie toujours le terme « discours rapporté ». La notion de discours direct n'est pas employée dans ce classement.

de faire admettre une thèse en la rapportant à son auteur, considéré digne de foi » (188). Dans la lettre ci-dessous, l'auteur veut calmer un autre lecteur du journal à propos d'une faute éventuelle de français. C'est pourquoi il cite deux ouvrages de grammaire. Du point de vue de la forme, c'est l'exemple du discours indirect par lequel on introduit la citation du dictionnaire Larousse et la description des explications de Grevisse.

(3) Je me réfère au courrier d'un de vos lecteurs s'attristant d'une prétendue faute de français dans la tournure « ... les habitants ... se rapprocheront de ce qu'il se produit sur leur territoire ».

Selon le « Grevisse » (Le français correct), le choix entre la construction impersonnelle (ce qu'il) ou personnelle (ce qui) est « assez libre », par exemple « tout ce qui se passe » ou « tout ce qu'il se passe ».

Le Larousse des difficultés, précise qu'« il n'est pas de règle formelle pour distinguer ces deux expressions (ce qui et ce qu'il) qu'on emploie indifféremment sauf avec „falloir” ». (soul.A.K.)

(*Tribune de Genève*, le 21 juillet, 2015, Chênes-Bougeries, le 16 juillet)

Dans cet exemple, l'auteur emploie également le groupe prépositionnel « selon X ». D'après les auteurs (Schrepfer-André 2004), cette tournure à côté de « d'après X » « suivant X », « aux dires de X » est considérée comme introductrice du discours indirect. En employant ces expressions on souligne « la notion de point de vue (Cadiot 1991), d'attribution du discours (Adam 1990, Rosier 1999) de modalisation en discours second (Authier-Revuz 1992) de prise en charge (Charolles 1987), d'emprunt d'information (Dendale et Tasmowski 1994 ; Dendale 1993), ou d'encadrement du discours (Charolles 1997) » (Schrepfer-André G. 2004 : 576). Les étiquettes qu'on donne aux citations introduites par « selon X », « d'après X » etc. sont donc très variées.

Pour nous, ce qui est plus important, c'est le fait que l'auteur de la lettre se réfère aux grammaires renommées pour donner de la force à son argumentation. Si nous voulions faire recours aux fonctions des citations dans le discours journalistique, que nous avons mentionnées dans l'introduction à notre analyse (Bastion, Hammer 2004), il nous semble que cet exemple illustre le mieux la fonction de crédibilité qui à son tour est un sous-type de la fonction de communication, mais on peut dire aussi que les citations font partie de l'argumentation présentée dans la lettre, et celle-ci est traitée par Bastion et Hammer (2004) comme une fonction informative.

Un autre exemple intéressant est fourni dans le journal genevois *Le Temps* :

(4) Lino Guzzella, interrogé dans l'article « La voiture électrique est une aberration » (*LT* du 29.04) a sûrement raison sur les points suivants : 1. L'énergie électrique n'est pas en soi une « bonne » énergie, tout dépend de la manière dont elle est produite. 2. Le principal problème est le poids excessif des voitures, souvent occupées par une seule personne. 3. Remplacer simplement toutes les voitures actuelles par le même type de véhicules avec un moteur électrique ne peut pas être la solution. Mais de là à balayer d'un revers de main l'utilité des véhicules électriques pour les vingt prochaines années, c'est aller un peu vite en besogne. (*Le Temps*, le 18 mai 2011)

Les auteurs de cette lettre, Hannes Bleuler, professeur EPFI et Beat Michel, physicien, citent une partie de la lettre commentée en exprimant leur acceptation pour ces opinions mais, en même temps, ce fragment du texte sert d'introduction pour introduire l'opposition à la thèse générale de la lettre à laquelle ils se réfèrent.

1.3.2 Les paroles des autres décrivent la situation

La fonction du discours indirect qui est la plus répandue dans le courrier des lecteurs est celle d'introduire les paroles des autres dans la description de la situation. Dans le classement des fonctions des citations du discours journalistique, c'est la fonction d'explication. Il faut rappeler que les lettres des lecteurs concernent souvent la vie quotidienne, des problèmes de tous les jours.

(5) Ma carte d'identité étant échue, j'ai téléphoné à l'administration cantonale, au Département de la sécurité, pour connaître les heures d'ouverture de bureaux et le nombre de photos nécessaires pour refaire cette carte. En réponse, on m'a dit qu'il fallait faire le numéro 022 5464603 pour obtenir les renseignements recherchés. Mais voilà qu'à ce numéro un disque vous répond qu'il faut patienter suite aux nombreux appels; on vous le répète environ 20 fois; et à la fois suivante, c'est une autre personne qui vous dit qu'il faut rappeler plus tard et vous coupe la communication. J'ai refait plusieurs fois ce numéro durant deux jours ... Le 3^e jour, on m'a répondu : « Je vous passe quelqu'un ». J'ai laissé le téléphone sonner au moins 30 fois mais personne ne m'a répondu. Alors j'ai raccroché. Ces façons de faire sont scandaleuses. [...] (Roger Menghetti, *Tribune de Genève*, samedi-dimanche 25-26 juillet 2015) (soul. A.K.)

Il est à noter que dans cet exemple il y a aussi un exemple du discours direct : « On m'a répondu : „Je vous passe quelqu'un” » avec la même fonction : cette citation fait partie de la description présentée dans la lettre et ajoute une certaine dramaturgie à la présentation.

2. La récapitulation des paroles des autres sans les citer explicitement

Nous avons dit tout au début de notre article que les paroles des autres constituent une source, une origine du courrier des lecteurs. Il faut souligner cependant que le plus fréquemment, les auteurs des lettres relatent le texte qui les a incités à s'adresser aux rédacteurs par une petite phrase résumant le contenu de l'article en question ou même un seul terme. On pourrait dire que dans ce cas, ce n'est pas une citation. Or, l'auteur de la lettre reprend l'opinion de son « adversaire » dans l'argumentation qui sert à contester ce que l'autre a dit. Cet emploi est proche de la négation polémique qui reprend le propos pour le contester. Roland Eluerd (Eluerd, 2014) décrit ce « procédé » et il constate que la négation polémique est caractéristique du discours dialogal : « Marius – Tu as peut-être raison. César – Pas peut-être, j'ai raison ». (Pagnol in: Eluerd 2014)

(6) Certains des points soulevés par la journaliste Rinny Gremaud (*Le Temps* du 5 mai) me laissent perplexe. On accuse les femmes des partis dits populistes d'être « xénophobes ». En fait, elles sont contre une immigration débridée et

mal gérée par les autorités gouvernementales. On réduit plus loin la notion de xénophobie à celle d'« islamophobie » [...].

On reproche aussi à ces femmes d'être ultra-conservatrices et de promouvoir une vision archaïque de la famille et de la société, de prôner l'idéal de la femme à la maison [...].

Et finalement, on s'étonne que les femmes qui ont des responsabilités agissent « comme des hommes ».

Dans l'exemple (6) il est intéressant de noter la présence du pronom « on » désignant l'auteur de l'article critiqué. Cette fois-ci ce ne sont pas les paroles qui sont citées mais les opinions du journaliste. On rappelle que les femmes des partis populistes sont appelées « xénophobes » et on explique quel est le point de vue de l'auteur de la lettre : « En fait, elles sont contre une immigration débridée et mal gérée par les autorités gouvernementales ». Le même schéma des phrases se répète : « On réduit... », « on reproche... », « on s'étonne que... ». Cet emploi répétitif du pronom « on » est d'autant plus intéressant que la personne de journaliste apparaît explicitement au début de la lettre.

La convention de la rubrique « Courrier des lecteurs » favorise l'emploi du discours indirect ou du discours indirect libre comme façon de citer les paroles des autres. Le discours direct est rare. Il serait intéressant d'analyser si les auteurs des commentaires attribuent certaines constatations aux autres parce qu'ils ne veulent pas être les seuls responsables de l'énonciation des opinions impopulaires. L'aspect de la responsabilité des paroles dans le cas de différents types de discours rapporté a déjà été décrit (voir les travaux de Elżbieta Biardzka ou de Anna Dutka-Mańkowska) et exigerait une analyse approfondie aussi dans le courrier des lecteurs.

3. Les paroles anonymes des autres

Dans notre corpus d'exemples on n'a pas trouvé de renvois aux proverbes ou aux maximes, autrement dit, aux paroles anonymes des autres. Cela peut être une coïncidence. Nous ne croyons pas qu'il soit interdit de citer les paroles anonymes dans le courrier des lecteurs. Nous nous limitons à la constatation que conformément aux exigences du genre, l'argumentation présentée dans le commentaire ne peut pas être trop développée.

4. Les paroles des autres et la notion de dialogisme

L'idée d'associer le discours autre avec la conception du dialogisme inspirée de la théorie de Mikhaïl Bakhtine n'est pas nouvelle. Cependant les concepts bakhtiniens ne sont toujours pas appliqués d'une façon correcte et identifiés trop facilement aux phénomènes liés au dialogue. Jacques Bres (Bres 2005, 2005a) précise dans ses travaux la différence entre les phénomènes dialogiques et dialogaux et rappelle que Bakhtine ne s'intéressait pas tellement à un vrai dialogue. Il est à noter que (nous citons Jacques Bres) « les phénomènes dialogaux tiennent à l'alternance *in praesentia* des locuteurs, et sont décrits par l'analyse conversationnelle dans leur liaison à l'alternance des tours de parole. [...] les phénomènes dialogiques tiennent à l'interaction de l'énoncé avec d'autres énoncés. Ces phénomènes concernent le dialogal comme le monologal. Bien moins évidents que les

phénomènes dialogaux, ils se manifestent rarement de façon visible (italiques, guillemets (à l'écrit comme à l'oral) ou audible (lorsqu'un locuteur change de voix en changeant de locuteur représenté). Ils disposent parfois de marques linguistiques, mais c'est loin d'être toujours le cas » (Bres 2005 : 55). Il est donc bien visible que les paroles des autres citées dans le courrier des lecteurs illustrent les phénomènes dialogiques.

Jacques Bres (2005a) distingue plusieurs types de dialogisme. Nous les citons car le courrier des lecteurs fournit des exemples intéressants des phénomènes dialogiques tout en restant un texte monologal inscrit par sa nature dans une interaction « auteur-lecteur » :

- dialogisme interdiscursif: « le locuteur [...] rencontre les discours précédemment tenus par d'autres sur ce même objet, discours avec lesquels il ne peut manquer d'entrer en interaction;
- dialogisme interlocutif : le locuteur s'adresse à un interlocuteur sur la compréhension – réponse duquel il n'arrête pas d'anticiper, tant dans le monologal que dans le dialogal.
- autodialogisme: le locuteur est son premier interlocuteur dans le processus de l'auto-réception. (Bres 2005a)

Les paroles des autres présentes dans le courrier des lecteurs illustrent dans la plupart des cas le dialogisme interdiscursif.

4.1 Les paroles des autres et le dialogisme interdiscursif

En citant les paroles des autres les auteurs des commentaires du courrier des lecteurs entrent en interaction avec les opinions (les énoncés) présentées dans le journal paru plus tôt, discutent avec leurs prédécesseurs. On pourrait parler ici du dialogisme interdiscursif et il faut même constater que le dialogisme interdiscursif constitue l'origine du commentaire présenté dans cette rubrique de presse. Il y a cependant deux situations à distinguer : soit on cite les opinions des autres pour s'y opposer, soit on veut renforcer nos propres arguments par les présentations des opinions des auteurs connus (les arguments d'autorité que nous avons mentionnés dans l'exemple 3).

Revenons encore à la situation où l'auteur de la lettre s'oppose aux propos exprimés dans l'article paru précédemment, la situation qui est la plus fréquente.

(7) « En réponse au billet de Luc Allemand „Placebo numérique” (*La Recherche* n° 461, p. 89) qui critique le projet Loghomeo que je dirige, je souhaite répondre aux points de désaccord [...]. » (*La Recherche* avril 2012, n° 463)

Les détails sont développés dans le corps de la lettre. Nous apprenons donc à quoi en détail s'oppose la personne qui écrit le commentaire. Il est à noter que l'intervention dialogique de l'auteur est introduite explicitement par l'expression : « je souhaite répondre aux points de désaccord [...] ». De même, dans l'exemple (8) la déclaration du désaccord est claire:

(8) Je me permets de vous écrire, avec quelque retard, suite à l'article paru dans le *Télégramme* au sujet des maisons de retraite. Je ne suis pas d'accord avec l'opinion négative qui y est rapportée. Bien sûr ce n'est pas le Club Méditerranée.

C'est une stratégie très souvent employée que l'auteur de la lettre présente ses arguments tout au long du texte en s'opposant aux opinions exprimées dans l'article commenté.

Et enfin un exemple qui a attiré notre attention par un stratagème intéressant : le lecteur de la revue s'oppose au fait que l'auteur de l'article n'a pas évoqué certaines opinions. Les structures dialogiques deviennent très intéressantes et prennent des formes de discussions scientifiques entre les spécialistes dans le cas des magazines comme *La Recherche* :

(9) Marc Lachièze-Rey mentionne dans son article sur le voyage dans le temps la possibilité d'une boucle temporelle (*La Recherche* hors-série n° 20, p.58). Il y décrit une personne de 40 ans (P40) rejoignant celle qu'elle était à 20 ans (P20). P20 entre donc dans une boucle temporelle d'où il ressortira en tant que P40. Il rejoint ainsi le premier P40, ainsi que P20, prêt à entrer dans la boucle, et ainsi de suite. Pourquoi n'avons-nous pas à ce moment une infinité de P40 ? Ce raisonnement doit être valable aussi pour des particules. (*La Recherche* n° 521, mars, 2017, p. 14)

La Rédaction de *La Recherche* publie également la réponse du physicien, l'auteur de l'article évoqué à qui le lecteur a posé la question :

(10) Mon hypothèse est qu'un voyageur ne peut pas décrire une ligne de temps exactement fermée. Cette ligne est unique : il n'y a qu'un seul P20 et un seul P40. Le voyage temporel découle du fait que les deux points événements sont proches dans l'espace-temps. Mais pour ce personnage, les événements sont vécus l'un après l'autre, une seule fois chacun. En revanche, une particule serait un objet physique suffisamment « simple » pour pouvoir décrire une ligne de temps fermée sur elle-même. (*La Recherche* n° 521, mars, 2017, p. 14)

Il arrive aussi que l'opposition aux propos du discutant, c'est-à-dire de l'auteur de l'article précédent consiste à citer les problèmes que l'autre n'a pas soulevés dans son texte :

(11) Comment avez-vous pu ne pas évoquer les perspectives catastrophiques de l'emploi des jeunes chercheurs en France? (*La Recherche* mars 2012, n° 462)

Il est difficile de parler ici d'une citation ou du discours rapporté. En revanche, l'interprétation en termes du dialogisme est tout à fait justifiée.

4.2 Le courrier des lecteurs et d'autres types de dialogisme

Les autres catégories du dialogisme distinguées par Jacques Bres sont très rarement attestées. On peut imaginer la situation où l'auteur de la lettre prévoit la réaction de son destinataire (et en fait, ce n'est pas la rédaction du journal mais l'auteur de l'article commenté) (exemple 1) mais en principe, celui qui s'exprime dans cette rubrique de presse se réfère à ce qui a été déjà écrit ou à ce qui s'est déjà passé. L'autodialogisme est encore plus difficile à trouver. Nous analysons les textes écrits le plus souvent par les lecteurs qui ne sont pas des « scripteurs » professionnels. Ils ne font pas recours à ce qu'ils ont écrit auparavant (bien qu'un tel fait puisse arriver).

Conclusion

Nous avons attesté, dans le courrier des lecteurs, différentes formes du discours rapporté. En suivant les classements faits par Jacqueline Authier-Revuz, les exemples illustraient le discours direct, le discours indirect libre et le discours indirect. Ce que nous voulions montrer c'est surtout le rôle que les paroles des autres assument dans les lettres de cette rubrique de presse. Nous avons saisi les fonctions suivantes :

- Pour indiquer un point de repère, c'est-à-dire rappeler les paroles commentées ; nous avons l'impression que cet emploi est plus fréquent dans les lettres polémiques : l'opposition exige une précision nette à quoi on s'oppose.
- Pour donner du poids à l'argumentation. Quand les auteurs justifient leurs opinions, ils font recours aux opinions des personnes ou des ouvrages reconnus. L'argument d'autorité rend la justification plus sérieuse.
- Pour organiser l'argumentation; surtout dans les lettres polémiques, quand on critique plusieurs opinions présentées dans le texte commenté, la présentation est organisée selon les paroles de l'opposant : X a dit Y, nous pensons Z.
- Pour décrire la situation. Dans ce cas les paroles des autres n'ont pas d'importance pour le raisonnement, ils font partie du récit que fait l'auteur de la lettre.

Dans cet article, nous avons aussi essayé de comparer les fonctions des paroles des autres dans le courrier des lecteurs à celles qu'on attribue aux citations des textes journalistiques en général. Nous y voyons beaucoup de ressemblances, surtout au niveau des fonctions d'information et de crédibilité. Il est plus difficile de parler des fonctions d'organisation du texte (sauf le cas mentionné plus haut où les paroles des autres organisent le raisonnement) compte tenu du caractère de la rubrique de presse « Courrier des lecteurs ». Elle se compose de textes vraiment très brefs. N'oublions pas non plus, que ce sont les lecteurs qui écrivent leurs lettres et non pas les journalistes.

À la fin, il faudrait peut-être consacrer une phrase pour justifier pour quelle raison nous avons décidé de lier le problème des paroles des autres au dialogisme. Il nous semble que cette interprétation du point de vue du dialogisme met en relief le caractère du courrier des lecteurs comme type de texte. D'une part c'est un commentaire, un texte monologal mais avec de forts éléments dialogiques parce qu'il est écrit pour discuter avec les opinions des autres – accepter et plus souvent encore contester des points de vue divergents. D'autre part, aussi bien la convention de la rubrique de presse « courrier des lecteurs » que l'appellation des textes comme lettres, implique un caractère interactif, non seulement dialogique mais aussi dialogal. C'est pourquoi il n'y a rien d'étonnant dans le fait que les paroles des autres sous la forme du discours rapporté direct et indirect sont présentes dans les lettres des lecteurs malgré la brièveté de textes publiés dans les journaux ou les magazines.

Bibliographie

- Bastion, S. Hammer, F. (2004). La citation journalistique : une étude contrastive. Lopez J.-M., Marmette S. et Rosier L. (Éd.) *Le discours rapporté dans tous ses états*. (pp. 519-528). Paris : l'Harmattan.
- Biardzka, E. (2014). *Przytoczenia w prasie codziennej*. Łask : Leksem.

- Bres, J. (2005). Savoir de quoi on parle: dialogue, dialogal, dialogique; dialogisme, polyphonie. Bres J. Haillet P.-P., Mellet S., Nflke H., Rosier L. (dir.), *Dialogisme et polyphonie*. (pp. 47-63). Bruxelles : Éditions Duculot.
- Bres, J. et Nowakowska, A. (2005a). Dis-moi avec qui tu dialogues je te dirai qui tu es... De la pertinence de la notion de dialogisme pour l'analyse du discours. *Marges linguistiques*, 9/2005. pp.137-153.
- Dutka, A. (1999). *Le discours autre dans des articles de la critique littéraire. Une étude linguistique et discursive*. Warszawa : Uniwersytet Warszawski, Wydział Neofilologii.
- Eluerd, R. (2014). *Grammaire descriptive de la langue française*. Paris : Armand Colin.
- Kieliszczyk, A. (2013). Entre le dialogue et le monologue. L'exemple du courrier des lecteurs. Kieliszczyk A., Pachocińska E. (dir.), *L'analyse du discours : de la théorie à la pratique*. (pp.122-134). Warszawa : WUW.
- Robrieux, J.-J. (2000). *Rhétorique et l'argumentation*. Paris : Éditions Nathan.
- Schrepfer-André, G. (2004). [Selon X, p] versus [X dit /pense que p] : information référencée versus discours rapporté. Lopez J.-M., Marmette S. et Rosier L. (Éd.) *Le discours rapporté dans tous ses états*. (pp. 576-586). Paris : l'Harmattan.

Sylwia Skuza

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

La mer et sa couleur dans le mythe cosmogonique slave. Analyse ethnolinguistique

Abstract: The sea and its color in the Slavic cosmogonic myth. Ethnolinguistic analysis.

The paper analyses the theme of the sea as the giver of life and the beginning of the world. Due to its prevalence (though not on the entire Slavic territory), it is sometimes interpreted as a remnant of pagan Slavic mythology, though it is also believed to be a foreign plot (mostly by folklorists, historians, ethnographers). The centuries-long existence of the Slavic myth is confirmed by the use of words derived from the Proto-Slavic **sinъ*, which meant the color blue: (*sin* in Bulgarian, *sinij* in Russian and *sinij* in Ukrainian, *siny* in Polish), this being a significant philological hint. In many variations of the Slavic myth of the world's creation, its beginning is a *sine morze* (blue sea). Therefore, *blue* is the first of three colors, next to *white* and *black*, from which the world emerges. The *blue sea* in Slavic myths is a depiction of Chaos, the initial state personified by the waters of the universe covering both the sky and the earth. Thus, for Slavs the *blue sea* is the beginning of everything, from which the earth emerges.

Keywords: myth, Slavs, blue, sea, archilexeme

Dans les travaux de slavistique, la problématique de la reconstruction des croyances préslaves (cosmogonie, théogonie) occupe une place importante depuis longtemps. Les spécialistes des religions des peuples slaves ont, à maintes reprises, analysé les représentations traditionnelles concernant l'origine du monde, des dieux et des hommes, mais ces recherches sont généralement limitées par des mentions superficielles sur le caractère extérieur des cultes, les noms des divinités et les textes sources. Les scientifiques ont à leur disposition presque exclusivement des sources tardives, souvent déformées et secondaires, qu'ils puisent dans le folklore contemporain, aussi ces tentatives sont-elles souvent controversées.

On sait que la culture folklorique contemporaine contient des éléments de provenances très variées introduits depuis plus de mille ans et d'influence surtout chrétienne. Pour cette raison le folklore possède un caractère syncrétique et une structure multicouche. À côté des anciennes formations, remontant aux temps préchrétiens, on trouve des couches plus tardives, d'origine étrangère. Pour savoir à quelle strate nous sommes confrontés, dans le cas des contes folkloriques sur la création de Dieu ou du Diable, il convient d'effectuer une analyse philologique approfondie.

L'objectif de ce travail est d'attirer l'attention du lecteur sur le thème, profondément ancré dans la conscience slave, de la mer en tant que source de vie et origine du monde.

Mythe cosmogonique slave sur la création du monde – origine présumée, thèmes principaux

Le mythe cosmogonique slave sur la création du monde a toujours fait l'objet de controverses. En raison de sa vaste diffusion (mais pas sur tout le territoire occupé par les peuples slaves), certains chercheurs sont enclins à l'interpréter comme un vestige de la mythologie païenne des Slaves, alors que les historiens, les ethnographes ou les folkloristes considèrent ce mythe comme un récit d'origine étrangère, adopté de manière tardive.

Selon les tenants de la genèse non-slave du mythe, les théories de migration sont apparues dans les écrits de Alexander Veselovski (1880). Ce courant a été rejoint par : Aleksander Brückner (1918), Jana Polakova (1965), Henryk Łowmiański (1979, 1984), Victoria Kuznecova (1998), Adrian Mianiecki (2002) et d'autres, reprenant le plus souvent l'hypothèse d'une origine chrétienne (bogomile) ou finno-ougrienne des légendes slaves sur la création du monde. Les adeptes de cette théorie affirment que les Slaves orientaux ont hérité le mythe des Finnois, pour ensuite le transmettre vers le sud et la Pologne, en partie par voie littéraire (par ex. Kuznecova, 1998, Mianiecki, 2002). Selon Aleksander Gieysztor (1979), le mythe dualiste fut transmis aux Slaves par deux canaux distincts. Le bogomilisme l'a inculqué chez les Bulgares, les Finnois ou les bogomiles — chez les Russes, d'où il arriva en Pologne.

Selon les tenants d'une autre hypothèse, les mythes en question viennent d'Asie et ont des origines préslaves sur le territoire des peuples slaves (Ryszard Tomicki, 1976). Aleksander Gieysztor était également d'avis que ce mythe existait déjà à l'époque prés slave. Il s'agirait, selon ce chercheur, d'un mythe proto-indo-européen, transformé ensuite par les Slaves (Gieysztor, 2006). De son côté, Andrzej Szyjewski (2003) considère que ce mythe est d'origine préchrétienne et qu'il serait un écho d'une vision de monde beaucoup plus ancienne, issue d'Asie. Le mythe slave de la création du monde a, aux yeux des chercheurs, de nombreuses caractéristiques qu'on retrouve essentiellement dans la vision cosmogonique des peuples asiatiques et indo-iraniens.

On constate donc que chacun de ces courants a ses partisans et des arguments pour les soutenir. On peut néanmoins trouver dans les mythologies indo-européennes certaines références au schéma du mythe cosmogonique slave de la création du monde. Dans les mythes germaniques et hittites, on trouve des motifs qu'on peut lier génétiquement par séquences séparées.

Plusieurs études récentes sur les légendes folkloriques dualistes des Slaves, attirent l'attention sur l'aspect ethnogénétique de cette question. On peut considérer que la réception du mythe par les Slaves de la part des Proto-Indo-Européens date de la fin du I^{er} et début du II^e siècle de notre ère (Kuznecova, 1998, Mianiecki, 2002).

L'existence dans de nombreuses communautés paysannes de la conception cosmogonique, selon laquelle le monde aurait été créé par Dieu et le Diable – et ce jusqu'au début du XX^e siècle – était un fait culturel tout à fait inhabituel. Le chercheur polonais, Julian Krzyżanowski (1963), classifie ce mythe (sous le numéro 2450) en tant que conte (!) sur la création de la terre. Lorsque les premières versions des mythes sont apparues chez les Slaves de l'est et du sud, au milieu du XIX^e siècle, il s'est avéré que parmi les paysans habitant cette Europe christianisée depuis des centaines d'années, circulaient

toujours des mythes différents par rapport à la cosmogonie judéo-chrétienne largement et officiellement répandue. Ils ont rapidement attiré l'attention des chercheurs travaillant sur l'Antiquité et des ethnographes. Les efforts scientifiques se sont concentrés presque exclusivement sur la genèse du mythe.

Abstraction faite de l'origine première du mythe, aux sources duquel on n'arrivera probablement jamais, il convient de remarquer qu'il a d'abord accompagné, pendant des siècles, les tribus slaves pour ensuite occuper une place permanente dans les cultures des pays slaves nés au cours des siècles suivants.

Le fondement matériel de l'étude sur la cosmogonie folklorique dualiste des Slaves comprend de nombreuses sources, à commencer par le récit médiéval de la *Légende sur la mer de Tibériade*, un mythe issu d'un manuscrit du XVI^e siècle retrouvé sur le territoire russe (il s'agit de la version la plus ancienne actuellement connue), jusqu'aux récits du XIX^e et du XX^e siècle. C'est en territoire slave oriental que l'on trouve le plus grand nombre de variantes du conte surtout en Ukraine, en Russie et en Bulgarie (cf. la carte dans : Tomicki, 1976). La plupart d'entre elles datent de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle. Les transcriptions les plus récentes ont été effectuées en 1984 en Pologne (voïvodie de Lublin) et de manière presque contemporaine par de nombreux chercheurs russes, polonais, slovaques, tchèques et ukrainiens (Aleksandr Afanasjev, 1994, Jerzy Bartmiński, 1989, Jan Grzegorzewski, 1919, Mikola Levčenko, 1928, Maciej Maciąg, 1902, Hanus Mahal, 1891, Jan Witort, 1896, Zavarickij, 1916).

Afin de tenter de répondre à la question de la genèse du mythe folklorique en question, il convient d'analyser tout le matériau ethnologique disponible dans le but d'y déceler des mythes folkloriques dualistes sur la création du monde, ainsi que confronter et comparer ce matériau avec les données extra-slaves.

Le schéma du récit est généralement constant et comprend : des eaux originelles, les personnages de deux démiurges (Dieu et le Diable, plus rarement deux oiseaux ou autres), le motif de la plongée du Diable à la recherche de la substance de la terre, ainsi que la création de la terre par Dieu avec le concours du Diable ; la conquête du monde par le Diable ; le combat entre Dieu et le Diable qui se termine par la précipitation du Diable sous la terre. Ce mythe cosmogonique slave fut l'objet de nombreuses transformations. L'eau, la plupart du temps désignée par le nom « mer », l'élément de ce mythe qui nous intéresse le plus (comme mentionné plus haut, les chercheurs ont trouvé cinquante variantes, datant du XIX^e et du début du XX^e siècle) a été créée dans une des versions par Dieu, dans une autre dès l'origine, dans une autre encore elle existe au même titre que le ciel et constitue le commencement de toute la création (Tomicki, 1975).

La majorité des versions note simplement l'existence de Dieu et du Diable sans s'intéresser à leur origine. Dieu s'élève au-dessus des eaux, marche sur la surface de la mer ou navigue dans un bateau. Et le Diable vit à côté de Dieu, parfois il réside dans l'eau, ou alors il nage sur la mer sous forme d'un oiseau. Le point de contact entre la mer (parfois un océan préhistorique) et le ciel est le théâtre d'affrontements des deux êtres.

Sur l'océan-mer de l'ancien monde¹ nageaient deux plongeurs (chamans), le premier était un plongeur blanc, et le deuxième un plongeur noir. Sous

1 C'est nous qui soulignons..

l'apparence de ces deux plongeurs, nageaient le Dieu de l'Univers en personne et le satan². (Anisimow 1971: 255)

La *Légende sur la mer de Tibériade*, déjà mentionnée, est la plus ancienne trace écrite du mythe, trouvée dans un manuscrit russe du XVII^e siècle. Elle commence ainsi :

Il fut un temps où il n'y avait pas encore de ciel ni de terre, il existait uniquement une **mer** de Tibériade **sans fin**. Une fois, Dieu est descendu du ciel et vit un canard nageant sur l'eau. Ce canard n'était autre que Satanaël enveloppé d'écume de mer. Il demanda à Satanaël, en faisant semblant de ne pas le reconnaître :

- Qui es-tu ?

- Je suis Dieu – répondit Satanaël.

- Et comment m'appelleras-tu ?

Il répondit alors :

- Tu es Dieu au-dessus des Dieux, Seigneur au-dessus des seigneurs.

Si Satanaël n'avait pas adressé ces paroles à Dieu, ce dernier **l'aurait chassé de la mer**. Il lui dit alors :

- Satanaël, plonge dans les profondeurs et apporte-moi un peu de terre et de silex !

Satanaël obéit à l'ordre de Dieu, il plongea dans la mer et en sortit de la terre et du silex. Dieu prit la terre et le sable, les dispersa sur la mer de Tibériade et dit ceci :

Que soit créée sur la mer une terre vaste et fertile ! [...].

(Ivanov, 1970, pp. 290-294³).

Une des différences cruciales entre le mythe cosmogonique slave et la Genèse, c'est l'absence du « vide » originel. L'espace est déjà rempli par des substances originelles, peu nombreuses mais qui n'en sont pas moins importantes. Dans certaines versions du mythe, l'eau (la plupart du temps la mer, parfois l'océan) est le seul élément existant *in illo tempore*. Dans d'autres versions du mythe sur la création du monde, l'eau coexiste avec le ciel. La création du monde se fait en plusieurs étapes. La première correspond à la création de la

2 „Po staroświatowym oceanie-morzu pływały dwa nury, pierwszy był biały nur, a drugi nur czarny. W postaci tych dwóch nurów pływali sam Pan Wszechświata i szatan”. Traduit en français par Sylvia Skuza.

3 „Kiedy nie było jeszcze nieba ani ziemi, istniało jedynie **bezkresne Morze** Tyberiadzkie. Zstąpił raz na nie Pan i ujrzał pływającą po wodzie kaczkę. A kaczką tą był spowity w morską pianę Satanael. Zapytał Pan Satanaela, udając, że go nie poznaje:

- Ktoś ty?

- Jam jest Bóg – odparł Satanael.

- A mnie jak nazwiesz?

On zaś odpowiedział:

- Tyś jest Bogiem nad Bogami i Panem nad Panami.

Gdyby Satanael nie powiedział Panu tych słów, Bóg **wypędziłby go z morza**. A tak – odezwał się do niego:

- Satanaelu, zanurz się w głębinach i przynieś mi trochę ziemi i krzemienia!

Satanael posłuchał nakazu Pańskiego, zanurkował w morzu i wyniósł ziemię i krzemień.

Wziąwszy ziemię i piasek, Pan rozrzucił je po Morzu Tyberiadzkim, mówiąc:

- **Niechaj na morzu powstanie ziemia** żyzna i rozległa! [...].

Traduit en français par Sylvia Skuza.

terre sous sa forme la plus primitive – un petit objet plat flottant à la surface de l'eau et qui constitue, dans certaines variantes du mythe, l'œuvre commune de Dieu et du Diable et dans d'autres, l'œuvre de Dieu seul.

Voici quelques exemples qui sont la meilleure introduction au contenu et à la vision des représentations des anciens Slaves.

Au début il n'y avait rien d'autre à part Dieu [...]. Il tournait par-ci et par-là, il n'y avait aucun début et aucune fin et en-dessous, il ne voyait **que la mer**. Il **alla à la mer** et plongea vers le fond. Lorsqu'il remonta à la surface, un grain de sable est resté sous son ongle. Il est tombé et resté à la surface de la mer et c'est ainsi que fut créée notre terre. **Le fond de la mer est sa patrie**. (Pologne⁴)

ou bien :

Z perwowiku buła łysz **woda**, obłaky y Boh śjytyj. (Ukraine, mythe houtsoule)
(Au début il n'y avait que **l'eau**, les nuages et Saint Dieu)

ou :

Przed stworzeniem świata nie było nic, tylko niebo i morze (conte folklorique polonais). (Avant la création du monde, il n'y avait rien, **seulement le ciel et la mer**)

Comme on l'a déjà dit il n'y a pas de sources écrites historiquement confirmées de ce mythe (à part la *Légende sur la mer de Tibériade*), sauf que la culture folklorique slave en contient de nombreuses traces. Un conte issu de la région des Sous-Carpates (dans le sud-est de la Pologne), connu également sous la forme d'un chant folklorique, retranscrit au début du XIX^e siècle, parle de la création du monde en ces termes :

Było to ongiś na początku świata –	C'était jadis au commencement du monde –
Wtedy nie było nieba, ani ziemi,	Il n'y avait alors ni ciel, ni terre,
Nieba, ni ziemi, tylko sine morze [...]	Ni ciel, ni terre, seulement une mer bleue [...].

Le thème de la mer en tant que source de vie revient dans de nombreux chants, contes, devinettes et formules folkloriques sur les territoires slaves actuels comme la Pologne ou l'Ukraine :

[...] na początku na Ziemi nie było nic prócz Nieba nad nią i **Bezkręsnego Morza**, nie było nic wśród Światła i Cienia.

([...] au début sur la Terre il n'y avait rien d'autre que le ciel au-dessus et une **Mer Sans Fin**, il n'y avait rien dans la Lumière et l'Ombre)

4 Na początku nie było nic prócz Boga (...) Obracał się tu i tam, nigdzie nie było początku, nigdzie końca, a pod sobą dojrzał **tylko morze**. Więc **poszedł do morza** i spuścił się na dno. Gdy znów wynurzył się, pozostało ziarnko piasku pod jego paznokciem. Ono upadło i zostało na powierzchni morza i z tego powstała nasza ziemia. **Dno morza jest jej ojczyzną**". (Kolberg, 1963, p. 34) Traduit en français par Sylwia Skuza.

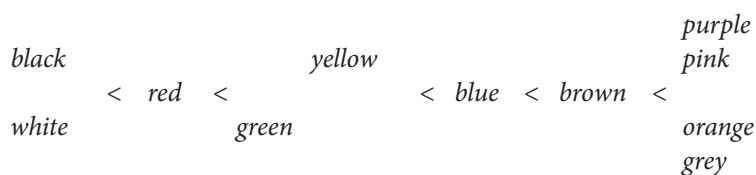
Le motif de la *mer bleue* dans le mythe cosmogonique slave sur la création du monde

L'utilisation du lexème *bleu* témoigne que ce mythe slave date de loin et compte plusieurs siècles. Il s'agit, à notre avis, d'un important indice philologique. Dans de nombreux mythes des Slaves, une *mer bleue* constitue le point de départ de la création du monde. Le *bleu* est donc, à côté du *blanc* et du *noir*, une des trois couleurs que l'on retrouve à l'origine du monde. La *mer bleue* constitue, dans les mythes, une représentation du chaos, correspondant à l'état originel symbolisé par les eaux de l'univers qui couvraient, au début, aussi bien le ciel que la terre. La *mer bleue* est ainsi, chez les Slaves, le début de toute chose, la mer participe à la naissance de la vie et du monde entier, de ses eaux que la terre remonte à la surface.

Certains textes (mythes, formules, chants de Noël) décrivant les origines, commencent ainsi :

Wtedy nie było nieba ni ziemi, tylko sine morze (chant folklorique polonais).
(Il n'y avait alors ni ciel, ni terre, rien qu'une mer bleue [...])

On remarque que dans la vision folklorique du monde, pour les Slaves, la *couleur bleue* (la couleur de la mer), à côté du *blanc* (personnifié par Dieu) et du *noir* (représenté par le Diable), est la couleur éternelle qui n'a pas d'origine. Ce constat s'oppose partiellement à l'étude présentée par les ethnolinguistes américains Brent Berlin et Paul Kay (1969), consacrée à l'analyse des noms de couleurs dans 98 langues du monde appartenant à des familles et groupes linguistiques divers. Sur la base de leurs observations, ils ont regroupé les couleurs dans 11 catégories, à partir desquelles il est possible d'obtenir toutes les autres couleurs. En comparant le vocabulaire des langues dites primitives, possédant moins de 11 couleurs de base, les chercheurs américains ont constaté que, dans le développement diachronique de la langue, les noms des couleurs n'apparaissent pas de manière aléatoire mais toujours selon un ordre constant.



(Fig.1 : Schéma évolutif de l'encodage des notions de couleurs de Berlin et Kay (1969))

Ce schéma montre que toutes les langues possèdent un nom pour le blanc et le noir ; si une langue possède trois noms de couleurs, la troisième est le rouge, la quatrième et la cinquième sont occupées par le vert et le jaune, alors que la couleur bleue n'occupe que la sixième position. La séquence présentée ci-dessus, lue de gauche à droite, indique donc un ordre chronologique et évolutif de l'apparition des noms des couleurs dans la phylogénèse de la langue. Cependant, dans le mythe cosmogonique des Slaves, c'est le *blanc*, le *noir* et le *bleu* qui apparaissent.

Dans le folklore de tous les Slaves, on trouve toujours des chansons folkloriques faisant allusion à la mer, en tant que phénomène naturel originel, avec la mention de sa couleur d'origine – le *bleu*. Dans les chants folkloriques russes (Moszyński, 1939 : 1402) :

*Čto ty, čto ty, **śińe moře**,
Ty stoiš *ne* skołyblešša?
(Pourquoi, oh pourquoi, **mer bleue**, restes-tu sans bouger et ne te balances-tu pas?)*

ou bien :

*Ach, pał tuman na **śińe moře**; Vśeliłaśa kručina v řetivo řerdce. Ne schaživat tumanu so **śińa mořa** [...].
(Oh, un brouillard descendit sur la **mer bleue**, / Le chagrin s'installa dans le cœur sincère, / Il ne descend plus dans le brouillard vers la **mer bleue** [...]).*

On retrouve des thèmes similaires dans les chants folkloriques slovènes (Moszyński, 1939 : 1413) :

*Kaj se běli tam yz **sinje morje**? Al je gruda spomladnega sněga, Al so pene od **sinjega morja**?
(Qu'est-ce qui blanchit sur la **mer bleue** ? / Est-ce une motte de neige printanière, / Est-ce l'écume de la **mer bleue** ?)*

Le thème de la *mer bleue* apparaît également dans une devinette folklorique biélorusse :

*Szto to **sine**, nie **sinaczy**?
Qu'est-ce qui est **bleu** mais ne colore pas **en bleu**? - Réponse : « la mer ».*

Dans certains mythes (Ukraine, Pologne orientale), le monde, le soleil, la lune et les étoiles, comme par analogie avec la couleur de l'eau, sont créés à partir d'une pierre bleue extraite du fond de la mer (Afanasjew, 1986). La mer bleue chez les Slaves est donc une concrétisation du chaos originel, représentant les eaux cosmiques, elle est souvent un élément qui couvre aussi bien le ciel que la terre. Elle apparaît toujours sous un jour positif, car elle joue un rôle dans la création et la naissance de la vie (Tomnicki 1976 : 69). Ce caractère positif de la mer bleue apparaît aussi dans son opposition par rapport à la mer noire. Cette dernière apparaît parfois dans les formules magiques folkloriques liées à la mort et à la maladie. Dans les contes slaves, elle constitue le chemin vers « l'autre monde », elle est la matérialisation d'une force impure, de même que l'eau noire – siège de démons aquatiques (Libera, 1987).

Lexème prés slave **śińb* – champ sémantique et occurrences dans les langues slaves

Le polonais *siny*, le bulgare *sin* ou le serbo-croate *sinji*, etc. sont des lexèmes issus du mot prés slave **śińb*, qui signifiait, à l'origine pour tous les Slaves, la couleur *bleue* (ainsi que les différentes nuances de cette couleur du bleu clair au bleu foncé, voire bleu marine)

(Boryś, 2008). La racine du mot: **skāi*-⁵, *ski*- (Brückner, 1927), ou **kī*-⁶ (Boryś 2008 : 548) est probablement d'origine indo-européenne⁷. Dans certaines langues slaves - bulgare, macédonien, biélorusse, russe, ukrainien - le lexème *siny* reste l'archilexème pour le champ sémantique de la couleur bleue. Considérons d'abord le tableau suivant :

Situation géographique	Pays	Archilexème de la couleur <i>bleu</i> dans les pays slaves
Slaves méridionaux	Bulgarie	син (sin)
Slaves méridionaux	Croatie	plav
Slaves méridionaux	Macédoine	сина (sina)
Slaves méridionaux	Serbie	плав (plav)
Slaves méridionaux	Slovénie	modri
Slaves méridionaux	Bosnie	plav
Slaves occidentaux	Pologne	niebieski
Slaves occidentaux	République Tchèque	modrý
Slaves occidentaux	Slovaquie	modrý
Slaves orientaux	Biélorussie	сіні (sini)
Slaves orientaux	Russie	синий (sinij) et голубой (goluboj)
Slaves orientaux	Ukraine	синій (sinij) et голубий (golubij)

Tableau 1 : Archilexème de la couleur *bleu* dans les pays slaves.

Dans le cas du polonais, le mythe cosmogonique sur la création du monde, dans une de ses variantes que nous venons de citer, commence ainsi : «Wtedy nie było nieba ni ziemi, tylko **sine morze** [...]», (Il n'y avait alors ni ciel, ni terre, rien qu'une **mer bleue** [...]), ce qui suggère que ce lexème n'était pas, au temps des tribus pré-polonaises, le lexème principal pour désigner la couleur bleue et donc également la couleur de la mer. Aujourd'hui, le lexème polonais *siny* est utilisé dans les dialectes traditionnels, il apparaît souvent dans les contes et chants folkloriques, notamment pour désigner la couleur de la mer et du ciel. En polonais moderne, son champ sémantique s'est nettement rétréci et se limite aujourd'hui aux termes indiquant les contusions (*siniaki* – les bleus) ou les gelures (ex. *siny nos* – nez bleu), donc à la couleur bleu-violet ou même un bleu tirant sur le noir.

Les Serbes et les Croates utilisent aujourd'hui le mot *plav* comme archilexème de la couleur bleue, cependant, le mot *sinji* continue à exister dans les deux langues en tant que lexème appartenant au champ sémantique de la couleur *bleue*, même s'il a perdu sa signification sur cette position. Ce qui est intéressant, c'est que ni les Serbes ni les Croates

⁵ Une lueur.

⁶ Gris foncé.

⁷ Aussi du lexème siwy (Boryś 2008: 548).

n'utilisent l'archilexème *plav* que pour désigner la couleur de la mer et lui préférèrent le lexème *sinji* ; ils disent donc : *sinjē mōre* (Frančić, 1987), ce qui suggère un lien très fort, vieux de plusieurs siècles, dans la conscience de ces deux nations, entre le lexème **sinъ* et la couleur originelle de la mer : *sinjē mōre*, la couleur qu'elle avait dans les mythes cosmogoniques slaves. Pareil pour les Slaves occidentaux – les Tchèques et les Slovaques, malgré le fait que l'archilexème de la couleur bleue est le mot *modrý*, son champ lexical contient néanmoins aussi le lexème *siný*, qui, de manière similaire que pour le polonais, a été relégué aux confins du tchèque et slovaque modernes.

Le phénomène de l'archilexème de la couleur *bleue* (*sinij*) dans la langue russe fut déjà analysé par les ethnolinguistes Berlin et Kay (1969) qui ont créé un schéma des relations sémantiques de cet archilexème :

	синий blue	
синий dark-blue		голубой light-blue

Fig. 2 : Relation sémantique de l'archilexème de la couleur *bleue* (*sinij*) dans la langue russe, selon Berlin et Kay (1969).

Selon l'ethnographe polonais Ryszard Tomicki (1976 : 55-56) le plus grand nombre de variantes du mythe cosmogonique apparaît chez les Slaves de l'est, notamment en Ukraine, en Russie et en Bulgarie. Cette thèse correspond parfaitement au fait que dans ces trois pays, ce sont des mots venant du prés slave qui constituent l'archilexème de la couleur bleue **sinъ* : *sin* en bulgare, *sinij* en russe et enfin *sinij* en ukrainien.

Pour contraster ce constat, on remarque que chez les Grecs et les Romains de l'Antiquité, la couleur bleue était désagréable à l'œil et faisait penser – particulièrement chez les Romains – aux barbares ; par exemple chez les Celtes, elle éveillait des sentiments de méfiance et de mépris. En latin, le champ sémantique de la couleur bleue ne possédait pas d'archilexème et un petit nombre de seulement neuf lexèmes (Grossmann, 1988) couvrait une vaste gamme de nuances. Les termes: *caerul(e)us*, *caesius*, *cyaneus*, *glaucus*, *livens*, *lividus*, *subcaerul(e)us*, *sublividus*, *venetus* étaient tous polysémiques et imprécis. Par exemple : *glaucus*, -a, -um désignait une nuance bleu-gris, mais également le bleu, lorsqu'il se référait à la couleur des yeux d'un cheval, ou un vert-gris lorsqu'il désignait la couleur de plantes ou *venetus*, -a, -um pour parler de nuances allant du bleu en passant par le bleu ciel jusqu'au bleu-vert.

Les termes latins cités désignaient – aussi bien en latin classique que dans sa version médiévale – des couleurs situées entre le bleu, le vert et jusqu'au bleu marine tirant sur le noir et ils n'avaient rien à voir avec la notion de couleur bleue que nous connaissons actuellement. Le manque de précision concernant la couleur bleue dans le lexique latin explique pourquoi, quelques siècles plus tard, les langues romanes, issues du latin, ont été obligées de faire appel à des emprunts aux langues germaniques (**blao* qui donna le catalan *blau*, l'italien *blu* ou le français *bleu*) ou à la langue arabe qui a puisé dans la

persane (*lâzaward*, *lazurd*, qui donnèrent naissance au lexème français *azur*, au portugais/espagnol *azul*, ou à l'italien *azzurro*)⁸ pour enfin pouvoir disposer d'un archilexème précis pour cette couleur.

Dans les sociétés antiques et médiévales, la couleur de l'eau était pour cette raison rarement perçue en tant que *bleue*, elle était le plus souvent assimilée au *vert*. Ovide (43 av. J.-C. – 18 après J.-C.) conseillait aux marins de teindre les voiles en *bleu-vert* (nuance de couleur pour laquelle les Romains utilisaient le mot *venetus*), afin qu'elles ressemblent au plus près à la couleur des vagues. Une couleur proche de celle de la mer permettait aux navires de rester invisibles depuis la terre, ce qui n'était sûrement pas le cas quand les voiles étaient *blanches* (Giordani, 1839). Il est clair que c'est le *vert* et non pas le *bleu* qui servait, depuis l'Antiquité jusqu'au Moyen Âge, à indiquer les masses d'eau (les mers, lacs et rivières) sur les portulans et les cartes. À partir du XVI^e siècle, le *vert*, également utilisé pour indiquer les forêts, commença progressivement à laisser la place au *bleu*, utilisé de plus en plus souvent pour indiquer les eaux (Pastoureau, 2003).

Jusqu'aux temps du Romantisme, en feuilletant les pages de la littérature italienne, on ne fait jamais mention de la mer *bleue*. Au début de la littérature italienne la mer est *noire*. Pour Boccace – *rosso* (*rouge*): « *Passando il mare rosso, avendo per piloto la notte una colonna di fuoco e'l giorno una nuvola* » (En traversant *la mer rouge*, en ayant comme pilote la nuit une colonne de feu et le jour un nuage). Pétrarque et le Tasse la définissent comme *agitée* lorsque Castiglione, Métastase et de nouveau Boccace la définissent *porcelloso* (*bouleversée*): « *Uno si getta dal mar porcelloso sulla riva e si salva* » (Quelqu'un se jette de la *mer bouleversée* sur la rive et se sauve). La mer est décrite aussi comme *bianco* (*blanche*), dans le dictionnaire du XIX^e siècle on trouve même une expression: « *biancheggia il mare spumante* » (*blanchit la mer champagne*⁹). Tout sauf *azur*. Carducci, Saba et Pascoli étaient les premiers à voir la mer *bleue* (Skuza 2014 : 270).

Comme on le constate, sur la base de cette analyse linguistique, le lien entre le lexème prés slave **šīnъ* (de manière beaucoup plus précise que chez les Grecs et les Romains) et la couleur *bleue* de la mer et du ciel, est aussi ancien que le mythe cosmogonique des peuples prés slaves sur la création du monde. On peut donc affirmer que le statut du *bleu* chez les Slaves a toujours été plus élevé que la position de la couleur *bleue* dans le monde antique des Grecs et des Romains.

Conclusion

La mer est, pour les tribus slaves, un être originel sans commencement ni fin, et qui, par la volonté de Dieu, donne naissance à la vie ; cet élément est très important dans la conscience populaire. La mer n'a pas été créée par Dieu, elle existait dès l'origine au même titre que Lui. Dans de nombreuses variantes du mythe sur la création du monde, la mer est accompagnée d'un qualificatif : elle peut être soit « sans fin » soit « bleue ». Ce second terme qui désigne sa couleur (*bleue*) est très important, car il est lié avec l'ancien mot (**šīnъ*), commun à toutes les langues slaves sans exception. Actuellement, dans certaines langues slaves, le mot a perdu sa signification d'origine (*bleu*) et a été relégué aux confins

8 Excepté le roumain où *albastru* 'bleu' < łac. **albaster* 'blanchâtre' < łac. *albus* 'blanc'.

9 Toutes les citations proviennent du dictionnaire de Niccolò Tommaseo (1830 : 60).

de l'usage dans la langue moderne (par exemple en polonais et en tchèque), ne désignant plus aujourd'hui que les nuances bleu-violet ou même un bleu tirant sur le noir. Dans d'autres langues slaves (russe, bulgare ou biélorusse) l'ancien mot *sińv* a non seulement survécu, mais constitue même l'archilexème du champ sémantique de la couleur bleue : *sin, sini, sinij*. L'importance et l'âge du mot préslave **sińv* sont également soulignés par le fait que dans tous les mythes, contes, chants et formules folkloriques des peuples slaves, on continue à l'utiliser, pour désigner la couleur bleue, avant tout les lexèmes dérivés justement de ce mot ancien. Par contre, pour désigner la couleur de la mer ou du ciel, on utilise exclusivement des dérivés de l'ancien mot **sińv*.

Bibliographie

- Afanasjew, A. (1994). *Poetičeskije vozzrenija slavjan na prirodu*. Moskva: Gosudarstviennoje Izdatielstwo Chudožestviennoj Literatury.
- Anisimow, A. F. (1971). *Wierzenia ludów Północy (wybór pism)*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Berlin, B., Kay, P. (1969). *Basic Color Terms. Their Universality and Evolution*. Berkeley: CSLI Publications.
- Boryś, W. (2008). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Brückner, A. (1918). *Mitologia słowiańska*. Kraków: Krakowska Spółka Wydawnicza.
- Brückner, A. (1927). *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Kraków: Krakowska Spółka Wydawnicza.
- Eliade, M. (2005). *The Myth of the Eternal Return: Cosmos and History*. New Jersey: Princeton University Press.
- Filipec, J. (2001). *Slovník spisovné češtiny*. Praha: Academia.
- Frančić, V. (1987). *Słownik serbsko-chorwacko-polski*. Warszawa: PWN.
- Gieysztor, A. (2006). *Mitologia Słowian*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Giordani, G. (1893). *Le satire di D. G. Giovenale*, Venezia: Giuseppe Antonelli Editore.
- Grossmann, M. (1988). *Colori e lessico. Studi sulla struttura semantica degli aggettivi di colore in catalano, castigliano, italiano, romeno, latino e ungherese*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Grzegorzewski, J. (1919). *Na Spiszu. Studia i teksty folklorystyczne*. Lwów: Przewodnik Naukowy i Literacki.
- Ivanov, I. (1970). *Богомилски книги и легенди*. Sofia: Nauka i Izkustvo.
- Kačala, J. (1997). *Krátky Slovník Slovenského Jazyka*. Bratislava: Veda Wydawelstwo.
- Kolberg, O. (1963). *Dzieła wszystkie*. Wrocław: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Krzyżanowski, J. (1963). *Polska bajka ludowa w układzie systematycznym*. Wrocław: Ossolineum.
- Kuznecova, V. S. (1998). *Dualističeskije legendy o sotvorenii mira v vostočnoslavjanskoj fol'klornoj tradicii*, Novosibirsk. <http://www.ruthenia.ru/folklore/kuznetsova1n.html>.
- Leach, M. (1992). *Guide to the Gods*. Santa Barbara: ABC-CLIO.

- Leeming, D. (1991). *The World of Myth: An Anthology*. Oxford: Oxford University Press.
- Levčenko, M. 1928, *Kazki ta opovidannja z Podillja v zapisach 1850-1860*. v. I-II, Kiev: Wsieukrainska Akademia Nauk.
- Luzzatto, L., Pampas. R. (2010). *Il significato dei colori nelle civiltà antiche*. Milano: Bompiani.
- Łowmiański, H. (1979). *Religia słowiańska i jej upadek (w. VI-XII)*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe 1979.
- Mahal, H. (1891). *Nakres slovanskeho bajeslovi*. Praha: Topič.
- Mianecki, A. (2010). *Stworzenie świata w folklorze polskim XIX i początku XX wieku*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Moszyński, K. (1939). *Kultura ludowa Słowian*. v. II. *Kultura duchowa*. Warszawa-Kraków: Polska Akademia Umiejętności.
- Pasek, Z. (1996). *Bogowie, demony, herosi*. Kraków: Znak.
- Pastoureau, M. (2006). *Bleu : histoire d'une couleur*. Paris : Seuil.
- Silvestre, J. P., Cardeira E. et al. (2016). *Colour and colour naming: crosslinguistic approaches*. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.
- Skuza, S. (2014). *ROSSO, GIALLO, BLU. Un'analisi etnolinguistica sui colori primari in italiano e in polacco in prospettiva sincronica e diacronica*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szyjewski, A. (2003). *Religia Słowian*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Tokarski, R. (2004). *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*, UMCS: Lublin.
- Tommaseo, N. (1830). *Nuovo dizionario de' sinonimi della lingua italiana*, Tipografia Luigi Pezzati: Firenze.
- Vana, Z. (1990). *Svet slovanských bohů a démonů*. Praha: Panorama.
- Veselovski, A. (1880). *Razyskanija v oblasti russkogo duchovnogogo sticha*, PDP: Sankt Peterburg.
- Wawrzyńczyk, J. (2005). *Wielki słownik polsko-rosyjski*. Warszawa: PWN.

Articles:

- Bartmiński, J. (1989). Relacje o kosmosie. Teksty gwarowe z okolic Biłgoraja. *Etnolingwistyka*, 2, pp. 95-149.
- Libera, Z. (1987). Semiotyka barw w polskiej kulturze ludowej. *Etnografia polska*, XXXI, pp. 115-138.
- Łowmiański, H. (1984). Zagadnienie politeizmu słowiańskiego, *Przegląd Historyczny*, LXXV, z. 4.
- Maciąg, M. (1902). Podania i legendy. *Wiśła*, XVI, pp. 329-333.
- Mianecki, A. (1998). Przepis na mit. *Przegląd Artystyczno-Literacki*, XI, pp. 79-83.
- Mianecki, A. (2002). Ludowe kosmogonie a problem religii Słowian zachodnich. *Literatura Ludowa*, nr 4/5, pp. 21-29.
- Polakova, J. (1965). Materiały o razviti dualističeskich narodnych skazok u slavjan. *Slavia*, 3, pp. 456-468.
- Rožić, V. (1908). Prigorje. *Zbornik za narodni život i običaje južnih Slavena*, XIII.

- Skuza S. (2015). Etnolingwistyczna analiza leksemów koloru niebieskiego w językach polskim i włoskim w ujęciu diachronicznym i synchronicznym. *Prace Językoznawcze UWM*, Z. 17, cz.2., pp. 91-111.
- Šmitek, Z. (1998). Slovenske ljudske predstave o stvarjenju sveta. *Traditiones*, 27, pp. 111-123.
- Tomicki, R. (1976). Słowiański mit kosmogoniczny. *Etnografia polska*, XX, z.1. pp. 47-97.
- Tomicki, R. (1981). Religijność ludowa. *Etnografia Polski. Przemiany kultury ludowej*, II, pp. 29-70.
- Witort, J. (1896). Przeżytki starożytnego światopoglądu u Białorusinów. *Lud*, II.
- Zavarickij, G. N. (1916). O tom svete i ob etom. Razskazy Saratovskago Povolž'ja, *Etnografičeskoje Obozzrenije*, nr. 1-2, Moskva.

Connecteurs argumentatifs : *attendu que...* dans les motifs de la décision de justice

Abstract: Connectors in legal discourse: the role of *attendu que...* Connectors are instruments that, on one hand, help to develop arguments outlined in the work, and on the other hand, enable a linkage to be seen to text units participating in the form of cohesive devices. The objective of this paper is to analyze the connector *attendu que...* (whereas) in the perspective of legal argumentative discourse. Since connectors are tools that aid in the forward development of the argument, and, therefore, possess argumentative values, it seems necessary to see how the use of *attendu que...* affects the reasoning of the Court of Cassation (case study : Cass. Civ. 15.02.2012 n°188).

Keywords: argument, connectors, legal discourse

1. Introduction

Par-delà les divergences entre les chercheurs travaillant sur la cohérence et la cohésion du discours, il y a un consensus partiel pour considérer qu'il existe deux grandes familles de marqueurs linguistiques: *anaphores* et *connecteurs*. Le statut de marques privilégiées attribué par les linguistes aux connecteurs se comprend aisément : ces expressions codent des instructions qui, en véhiculant des indices de la cohérence, guident l'interprétation, et facilitent donc la compréhension des énoncés dans lesquels ils apparaissent. Les travaux dans ce domaine abondent et l'on dispose actuellement d'un nombre important d'études sur leur fonctionnement¹.

Nous partirons ici d'une constatation naïve : les textes juridiques ne peuvent se développer qu'à l'aide des connecteurs. Ceux-ci possèdent en effet un pouvoir permettant d'enchaîner des propositions, des phrases ou des suites de phrases en un tout construit et cohérent.

Au-delà de cette simple constatation, les connecteurs se laisseraient parfaitement entrevoir non seulement comme facteurs de persuasion mais aussi comme enchaînement d'énoncés. La cohérence recherchée est également la cohérence argumentative : les connecteurs touchent directement l'analyse argumentative où ils servent à mettre en évidence les relations entre les arguments et les contre-arguments². Ces procédés nous semblent particulièrement intéressants à étudier dans le discours juridique qui est le discours argumentatif *par excellence*.

1 Voir les travaux de Ducrot (1980) et O. Ducrot/J.-C. Anscombre (1983) dont les acquis ont été intégrés aux analyses littéraires par D. Maingueneau (2010), puis l'approche conversationnelle développée autour d'E. Roulet (1985) et celle de J. Moeschler (1987).

2 Ce que confirme, entre autres, l'analyse de J.-M. Adam (2005) sur les connecteurs argumentatifs.

Pour notre propos nous ne parlerons pas, faute de place, des connecteurs dans leur ensemble. Nous n'en retiendrons qu'un seul qui nous servira de « cobaye » pour cette étude. Il s'agit du connecteur *attendu que* que l'on appelle « argumentatif³ » et qui, formellement, constitue une formule remplissant différentes fonctions dans le discours juridique.

Partant de l'idée que *attendu que* appartient intégralement à la structure logique de l'arrêt et qu'il relève des éléments argumentatifs aussi bien que le raisonnement du juge, nous nous proposons ici d'explorer les *attendus* dans une décision de justice (Cass. Civ. 15.02.2012 n°188).

2. Les attendus dans les décisions de justice

En droit, les *attendus* d'une décision de justice sont les éléments de référence qui fondent le jugement, et qui en constituent la partie juridiquement la plus importante. Tirant son nom de la formule par laquelle ils commencent : *attendu que*, ils constituent une série d'éléments destinés à développer l'exposé de l'affaire. Chaque *attendu* énonce un point de fait ou de droit, ainsi que, parfois, les phases de la procédure. Cette partie du jugement, appelée également « motifs » ou « motivation », précède la décision du juge (celle-ci apparaît sous forme de dispositif).

Toutes les décisions de justice (y compris celles de la Cour de cassation) introduisent les motifs par *attendu que ...*⁴ (avec un A majuscule). La valeur qu'implique ce connecteur se révèle en particulier lors de la pratique judiciaire qui en a déjà fait un de ses symboles. Schématiquement, une décision de justice se présente ainsi : (en tête figurent la juridiction dont elle émane, la date de la décision, les noms des parties)

A) MOTIFS DE LA DÉCISION	ATTENDU QUE... ; que... (« considérant que ») ATTENDU QUE..... ; que ... MAIS ATTENDU QUE... ; que ...
--------------------------	--

B) DISPOSITIF	PAR CES MOTIFS : (« REJETTE », « CONFIRME », « CONDAMNE », « DÉBOUTE », « RENVOIE ».... EXEMPLE (JUGEMENT) : CONDAMNE MONSIEUR X. A VERSER À LA SOCIÉTÉ Y. LA SOMME DE EUROS.
---------------	--

Du point de vue de la procédure, la partie A) s'appelle *motifs* et la partie B) *dispositif*. Du point de vue de la logique, la partie A) fournit les raisons de la décision et la partie B) la décision. Et enfin, du point de vue de la grammaire, les deux parties

3 Dans la typologie de Maingueneau, les connecteurs argumentatifs, qui lient des unités du texte pour faire accepter certaines conclusions par le co-énonciateurs, sont indéniablement les plus importants (voir : D. Maingueneau, 2010: 263).

4 Ou bien par un équivalent : *considérant* - dans les arrêts du Tribunal des conflits, du Conseil d'État et des Cours d'appel.

appartiennent à une phrase unique, où la partie B) contient les verbes de la proposition principale et la partie A) les propositions subordonnées à ces verbes.

Les qualités essentielles de la motivation sont sa rigueur et sa clarté. Elle doit être rédigée de manière qu'aucune confusion ne puisse se produire. Quand, dans un même énoncé, la formule revient à plusieurs reprises, la répétition risque souvent d'engendrer lourdeur, cacophonie ou redondance. Cependant la Cour manie la répétition dans le but de supprimer toute ambiguïté, source possible de plusieurs interprétations des arrêts, et de rendre le discours clair, cohérent et concis (Sobieszewska, 2016).

Dans ce cadre, l'emploi mécanique de *attendu que* résulte, en premier lieu, du principe de motivation (art. 455 du code de procédure civile), qui énonce simplement que « *le jugement doit être motivé* » et, en second lieu, du souci de la compréhensibilité du discours.

Dans la conception française, la décision de justice est assez austère : elle ne comprend qu'une seule phrase avec un seul sujet (*la Cour, le Tribunal*) et un ou plusieurs verbes (*rejette, confirme, condamne, renvoie ...*, etc.). Cependant, cette phrase unique est explicitement polyphonique, c'est-à-dire qu'elle véhicule les traces d'autres « voix », « opinions » ou « points de vue » que ceux de locuteur.

La polyphonie, concept emprunté à la musique, est très fréquente dans le discours juridique, car comme l'a dit Cornu : *le droit a mille bouches*. Ces « bouches » ne correspondent pas seulement à la loi en ses textes, *mais à toutes les voix qui se mêlent dans la création ou réalisation du droit* (Cornu, 2005, p. 214). Il faut donc savoir repérer les voix dans ce concert pour éviter de tomber dans la confusion et le chaos. Afin de faciliter la tâche, les décisions de justice introduisent une multitude de propositions subordonnées qui s'enchaînent à l'aide des connecteurs, parmi lesquels *attendu que* joue le rôle essentiel.

3. *Attendu que ... en tant que connecteur argumentatif*

Attendu que... est un archaïsme qui n'est pratiquement jamais employé dans la langue parlée ni dans la langue écrite (même soignée). Il se remarque (« saille ») d'autant plus qu'il a perdu tout contact sémantique avec le verbe « attendre » (il fait remonter au latin *attendere*, « prêter attention à »). Il possède de ce fait un caractère particulier de rareté et de solennité.

Dans les grammaires et dictionnaires traditionnels, classé parmi les locutions causales, *attendu que* est employé dans le sens de « étant donné », par ex.:

(1) Il traita d'abord Joséphine de putain, chose affirma-t-il qui ne l'étonnait guère *attendu qu'elle* était la fille de sa mère ...⁵.

(2) *Attendu que* l'acte ne renferme point cette clause, le tribunal déclare

(3) Je ne saurais accorder cette permission, *attendu que* toutes sortes de motifs s'y opposent⁶.

Dans l'exemple (1) de Louis Pergaud, il y a ironie : contraste entre la vulgarité de « putain » et le côté prétentieux de *attendu que*, c'est un paysan à la fois grossier et content

5 Cité d'après le Dictionnaire de l'Académie française: L. Pergaud, *Joséphine est enceinte*, dans *Les Rustiques, nouvelles villageoises*, 1921.

6 *Dictionnaire de l'Académie française*, 8^e éd. 1932-1935.

de lui qui parle, en essayant de faire l'important et le raisonneur — et en montrant en fait qu'il est un imbécile. L'exemple est très littéraire.

En revanche, l'exemple (2) et (3) renvoient plutôt au contexte juridique où l'emploi de *attendu que* paraît plus naturel.

Dans le discours juridique *attendu que* introduit les arguments de la décision. Il apparaît sans guillemets car il n'introduit pas un discours rapporté : c'est le juge-rapporteur qui s'exprime au nom du collège qui a déterminé la décision. Ainsi ce connecteur ajoute-t-il à sa valeur causale une fonction structurante : il permet l'identification de la partie du juge.

Dans l'optique de notre recherche, la catégorisation des connecteurs proposée par J.-M. Adam est particulièrement intéressante (c'est d'ailleurs de lui que nous reprenons l'appellation « connecteur argumentatif » pour *attendu que*). J.-M. Adam (2005, pp. 117-129) a classé les connecteurs argumentatifs en deux sous-catégories : les connecteurs qui marquent l'argumentation dans un premier sens (connecteurs argumentatifs) et les connecteurs qui orientent l'argumentation dans le sens opposé (connecteurs contre-argumentatifs, p.ex. : *mais attendu que*). Les connecteurs argumentatifs possèdent un triple aspect fonctionnel : ils segmentent le discours, indiquent une prise en charge énonciative et confèrent aux énoncés une orientation argumentative. Ce dernier trait semble les démarquer des autres marqueurs.

Dans l'arrêt, qui est argumentatif *par excellence*, les connecteurs permettent d'assurer la cohésion du texte en précisant les relations entre les différentes étapes du raisonnement : ils sont argumentatifs et organisateurs textuels selon les termes d'Adam. Le connecteur examiné, *attendu que* – causal selon Lundquist⁷, à la fois argumentatif et organisateur textuel d'après Adam, - introduit une nouvelle étape dans le raisonnement de la Cour. *Que* est employé afin de poursuivre ce raisonnement. Enfin, *mais attendu que* - un connecteur contre-argumentatif (Adam, 2005, pp.117-129) - permet de marquer l'opposition entre le raisonnement de la Cour et celui soutenu par le pourvoi. Il est à noter que *mais attendu que* affirme la polyphonie dans le discours. Ces connecteurs assurent l'efficacité du style juridique (voir : H. Grzmil-Tylutki, 2014, pp. 27-47).

En général, le premier *attendu que* expose chronologiquement les faits et la procédure ; le deuxième et les suivants contiennent la constatation de la cour d'appel, le pourvoi, puis la réponse de la Cour de cassation aux branches d'un moyen du pourvoi ; et enfin l'*attendu de principe*, renforcé par le connecteur adversatif « mais ». Le rôle de « mais » est très important. Comme l'a dit Cornu : « *En tout jugement il faut chercher le „ mais“ . Il introduit la doctrine du juge* » (2005, p. 343).

En résumé, chacun des alinéas d'une décision judiciaire, qui commence par les mots *attendu que* et qui la motive, introduit les arguments de la décision. Sa fonction primaire est donc de montrer une relation causale entre la décision rendue et les motifs exprimés par le juge. Les motifs (répétitifs), dans le style monophrastique traditionnel (aujourd'hui en concurrence – ou en combinaison – avec le style direct), constituent la justification : l'exposé des raisons de fait et de droit données par le juge à l'appui de sa solution.

7 La fonction primaire de *attendu que*, selon Lundquist (1983), est de montrer une relation causale entre la décision rendue et les motifs pensés (exprimés) par les juges.

Il est donc évident que la cadence des connecteurs, d'une part, établit un enchaînement entre des entités textuelles et, d'autre part, rythme le texte et souligne les étapes du raisonnement du juge. Ainsi permet-elle de trouver le bon équilibre entre les arguments. L'équilibre dans le texte de l'arrêt véhicule les concepts d'équité et d'impartialité – l'égalité du citoyen devant la loi. Puisque le juge est censé tenir en équilibre la balance de justice (*Diké*) et puisque son impartialité doit être manifestement affichée, il doit peser et pondérer les arguments. De plus, sa rhétorique reste hypersensible aux aspects émotifs et subjectifs du langage : sans doute, entre deux expressions également exactes, choisira-t-il celle qui est la plus neutre. Le principe fondamental de la neutralité du juge est, en quelque sorte, consubstantiel à l'institution et constitue la garantie indispensable des parties. L'article 6-1 de la Convention Européenne de Droits de l'Homme dispose que « toute personne a droit à ce que sa cause soit entendue équitablement, publiquement dans un délai raisonnable, par un tribunal indépendant et impartial... ». Cela implique que le juge doit être parfaitement neutre, tant du point de vue technique que du point de vue social et politique. Comme l'a déclaré le Premier Président Dray, lors de l'audience solennelle du 8 janvier 1990 : « Au vainqueur comme au vaincu, le juge doit s'attacher à montrer qu'il n'a usé de ses armes que dans la seule limite nécessitée par le respect de la loi et le rétablissement de l'équilibre un jour rompu ». Il appartient donc au juge, à la fois, de servir le droit, d'expliquer (*discours explicatif*) et de convaincre (*discours persuasif*) les parties par la solution qu'il apporte à leur conflit. C'est ainsi que la justice se montre comme sagesse.

Le juge⁸, en rédigeant des arrêts, ne veut rien laisser dans l'implicite. Il procède suivant le principe de « l'accessibilité, la simplification et la clarté du langage utilisé par les tribunaux dans les jugements et dans les décisions » (voir : CCJE, AVIS n° 7, 2005). L'accent est donc mis sur la justesse et la clarté des décisions. La clarté et la concision, bien que fondamentales pour la rédaction des décisions juridiques, ne doivent toutefois pas constituer une fin en soi. Il est donc nécessaire que le juge, en exposant dans sa décision une motivation précise, complète et bien argumentée, se serve des connecteurs.

4. L'argumentation : une brève présentation

L'argumentation juridique est traditionnellement étudiée du point de vue de la rhétorique et de la logique juridique. Cependant, à côté des travaux développés autour des théories de l'argumentation, dont la plus connue est celle de Ch. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca (1970), de nombreuses recherches se focalisent sur l'argumentation linguistique. Depuis Ducrot (1980), qui souligna le rôle crucial des *mots argumentatifs*, en particulier des connecteurs comme *mais*, *d'ailleurs*, *puisque*, *parce que*, *donc*, etc., plusieurs linguistes étudient le fonctionnement des connecteurs dans le sillage de ce courant.

Selon la définition générale, l'argumentation est « l'action d'argumenter » ; l'ensemble d'arguments », ou « l'ensemble de techniques discursives destinées à provoquer ou à accroître l'adhésion de l'interlocuteur aux thèses qui lui sont présentées » (*Larousse* en ligne). Néanmoins, cette définition reste trop floue pour explorer un texte juridique. Il est

8 Bien entendu, le juge n'est pas le seul à préparer le jugement, parce qu'il y a le collègue. Toutefois, il est seul à le prononcer publiquement (juge rapporteur).

donc nécessaire de revenir à l'approche qui paraît la mieux appropriée pour comprendre le phénomène.

D'après la définition néo-classique de C. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca: « L'objet de [la théorie de l'argumentation] est l'étude des techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment » (1970, p.5). En faisant appel à Aristote, Perelman fait de l'auditoire un élément dominant dans le discours argumentatif : « c'est en fonction d'un auditoire que se développe toute argumentation... » (1970, p.7). Ainsi tout discours s'adresse-t-il à un auditoire. L'objet de la théorie de l'argumentation est donc l'étude des techniques discursives permettant « de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment » (p. 5).

Le texte de la décision de justice met le mieux en évidence la réversibilité des instances mises en jeu par le processus de l'action persuasive. Le juge, par exemple, n'en est pas seulement le destinataire en écoutant les plaideurs, il cherche lui-même à convaincre un auditoire et même plusieurs : les parties du litige, les instances supérieures de l'institution judiciaire, jusqu'à la Cour suprême, l'opinion publique. De surcroît, dans les arrêts de la Cour de cassation, le juge vise un auditoire universel. « Une argumentation qui s'adresse à un auditoire universel doit convaincre le lecteur du caractère contraignant des raisons fournies, de leur évidence, de leur validité intemporelle et absolue, indépendante des contingences locales ou historiques » (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 1970, p. 41-42).

L'argumentation part nécessairement de la constatation d'un désaccord : « globalement, on peut dire qu'il y a argumentation quand une prise de position, un point de vue, une façon de percevoir le monde s'exprime sur le fond de positions et de visions antagonistes ou tout simplement divergentes, en tentant de prévaloir ou de se faire admettre » (Amossy, 2006, p.34).

D'autre part, un certain « accord » présupposé se manifeste : du côté de l'orateur par la volonté de persuader ou de convaincre, et du côté de l'auditoire par la volonté d'écouter. De plus, l'orateur se propose d'amener son auditoire à adhérer à certaines thèses qui constituent la fin du discours. Dans ce sens, l'arrêt qui tranche une situation de litige est peut-être le meilleur exemple de discours argumentatif. C'est le juge qui est obligé, en s'appuyant sur la loi, de bâtir une argumentation convaincante.

5. Étude de cas : Cass. Civ. 15.02.2012 n°188

Nous examinerons l'exemple suivant en le commentant point par point⁹ :

Rappel des faits : Le 7 novembre 2009, un couple de l'Oise décide d'appeler son petit garçon comme un héros de la bande dessinée. Titeuf, jeune garçon, au demeurant « plutôt sympathique¹⁰ », a eu l'heur de séduire des parents qui ont choisi de prénommer leur fils Titeuf, suivi de deux autres prénoms : Grégory et Léo.

Premier attendu : l'exposé des faits et de la procédure.

9 Pour rendre tout à fait clair l'exposé, il serait utile d'annoncer d'emblée que le texte de l'arrêt réunit (de façon polyphonique) trois décisions successives, devant le tribunal de Versailles, puis devant la cour d'appel de V., enfin devant la cour de cassation.

10 Nous le qualifierions de galopin déluré qui n'a pas les yeux dans sa poche.

Attendu, selon l'arrêt attaqué (Versailles, 7 octobre 2010), **que** M. X... a déclaré vouloir prénommer son fils, né le 7 novembre 2009, Titeuf, Gregory, Léo ;

Depuis l'entrée en vigueur de la loi du 8 janvier 1993, l'officier d'état civil ne peut refuser d'inscrire un prénom, il a uniquement la possibilité d'avertir le procureur de la République. Et c'est le juge aux affaires familiales qui devra décider si le prénom est « contraire à l'intérêt de l'enfant ». S'il décide de le refuser, et en cas de désaccord avec les parents, c'est le juge lui-même qui choisira un nouveau prénom pour l'enfant. Dans notre cas le juge aux affaires familiales refuse :

que l'officier d'état civil a informé le procureur de la République que le choix du premier prénom, Titeuf, lui paraissait contraire à l'intérêt de l'enfant ; **que**, sur le fondement de l'article 57 du code civil, le parquet a fait assigner les parents afin de voir prononcer la suppression du prénom Titeuf ;

Par jugement du 1^{er} juin 2010, le tribunal de grande instance de Pontoise, se fondant sur l'intérêt de l'enfant, ordonnait la suppression du prénom Titeuf de son acte de naissance, précisant qu'il se prénommerait désormais Grégory Léo :

que, par jugement du 1^{er} juin 2010, le tribunal de grande instance de Pontoise, se fondant sur l'intérêt de l'enfant, a ordonné la suppression du prénom Titeuf de son acte de naissance et dit qu'il se prénommera Grégory, Léo ;

Les parents font appel. La cour d'appel de Versailles leur explique patiemment que Titeuf est « un garnement pas très malin dont les principales préoccupations concernent les relations avec les filles et le sexe ». Peu importe pour les parents qui vont jusqu'en Cour de cassation :

Deuxième attendu : Le pourvoi critique la décision. Cette partie de l'arrêt est écrite en italique parce que ce moyen est lié à la pluralité des explications nécessaires, à la multiplicité des points à élucider. Ici se manifeste clairement la voix des parents, rédacteurs du pourvoi.

La critique que le pourvoi adresse à la décision commence par le connecteur « *attendu que* M. X... et la mère de l'enfant Mme Y... font grief à l'arrêt de confirmer le jugement ».

Attendu que M. X... et la mère de l'enfant, Mme Y..., font grief à l'arrêt de confirmer le jugement, alors, selon le moyen :

*1°/ **que** la contrariété à l'intérêt de l'enfant qui peut justifier que le prénom choisi par ses parents soit supprimé doit être appréciée de façon objective ; qu'en appréciant la conformité à l'intérêt de l'enfant du prénom Titeuf uniquement par référence à un personnage de bande dessinée dont la notoriété est nécessairement éphémère et limitée, dont elle relève au demeurant qu'il est "plutôt sympathique", et en se livrant à une analyse subjective des caractéristiques de ce personnage, sans se prononcer au regard de critères objectifs seuls à même de garantir le principe d'égalité devant la loi, la cour d'appel a violé l'article 57 du code civil, ensemble l'article 3 de la Convention de New York du 20 novembre 1989 et l'article 8 de la Convention européenne des droits de l'homme ;*

*2°/ **que** toute restriction à la liberté de choix du prénom de l'enfant par ses parents ne peut être justifiée que par l'intérêt de l'enfant ; qu'en jugeant que le prénom*

Titeuf n'était pas conforme à l'intérêt de l'enfant et en ordonnant sa suppression de l'acte de naissance, sans rechercher, ainsi qu'elle y était invitée, si le fait qu'au moins un autre enfant ait reçu ce prénom sans opposition du ministère public et que d'autres enfants aient reçu les prénoms d'autres personnages de bande dessinée ou dessins animés n'était pas de nature à mettre en évidence que le choix du prénom litigieux ne portait pas atteinte à l'intérêt de l'enfant, la cour d'appel a privé sa décision de base légale au regard de l'article 57 du code civil, ensemble l'article 3 de la Convention de New York du 20 novembre 1989 et l'article 8 de la Convention européenne des droits de l'homme ;

L'argument des parents a été rejeté par les juges de la cour d'appel de Versailles qui lui ont opposé la Convention internationale des droits de l'enfant, présentant l'intérêt de celui-ci comme une « considération primordiale ». Et au motif que ce prénom est « de nature à attirer les moqueries tant de la part des enfants que des adultes en raison de la grande popularité du personnage en France depuis plusieurs années, et que l'association du prénom Titeuf au personnage de pré-adolescent naïf et maladroit risque de constituer un réel handicap pour l'enfant devenu adolescent puis adulte, tant dans ses relations personnelles que professionnelles ».

Troisième attendu (appelé « attendu de principe » ou solution de l'arrêt) : la partie essentielle de l'arrêt de rejet. Elle est proprement l'œuvre de la Cour de cassation.

Mais attendu que c'est par une appréciation souveraine qu'en une décision motivée la cour d'appel a estimé qu'il était contraire à l'intérêt de l'enfant de le prénommer Titeuf ; **que** le moyen qui ne tend en réalité qu'à contester cette appréciation ne peut être accueilli ;

PAR CES MOTIFS :

REJETTE les pourvois.

L'arrêt s'achève par la formule « rejette » : elle est comme le glaive symbolisant le pouvoir de la justice qui tranche les problèmes et litiges. Cette formule marque un « coup de force » sur le lecteur, le contraignant à admettre l'acte de parole accompli et à accepter la conclusion voulue. La Cour rappelle que c'est son discours qui est en mesure de changer le réel : elle impose l'exécution de la décision. Ainsi le verdict (« dispositif ») constitue-t-il un énoncé performatif. On pourrait même dire que c'est l'énoncé performatif par excellence, « faire des choses avec des mots », quand les « choses » concernaient autrefois la vie ou la mort, aujourd'hui la liberté ou la prison, etc. Il y a par là harmonie entre la solennité d'*attendu que* et la gravité exceptionnelle de la décision (de même à propos de la lenteur, des redondances... du style judiciaire ou du cérémonial).

De même nous ne pouvons pas nous empêcher de penser qu'il y a de l'humour dans le cas étudié. Il y a ici contraste entre ce personnage et la gravité avec laquelle sont dévidés les attendus. Nous croyons que celui qui les a rédigés se marrait *in petto* et racontait cela le soir dans sa famille !

Au nom de « l'intérêt de l'enfant » la justice interdit aux parents de donner des prénoms incongrus. C'est par une appréciation souveraine qu'en une décision motivée la

cour d'appel a estimé qu'il était contraire à l'intérêt de l'enfant de le prénommer Titeuf¹¹. (En revanche, la justice a accepté les prénoms: Daemon, Megane Renaud, Tokalie, Quays, Jihad, Bilbo...)¹².

6. Conclusion

L'argumentation dans la pratique juridique paraît souvent très éloignée de l'argumentation dans les conversations quotidiennes. Mais cette apparence est trompeuse car la Cour de cassation utilise les mêmes procédés pour argumenter que les profanes. Il suffit, pour s'en convaincre, de comprendre le mécanisme qui sépare les professionnels et les justiciables dont le sort dépend parfois du type d'argument retenu par le juge.

Le discours et l'argumentation du juge, quand il doit résoudre un problème juridique, sont des phénomènes très intéressants du point de vue linguistique. Pourtant les arrêts, pour plusieurs raisons, ne sont pas faciles à comprendre et le style juridique n'est pas non plus facile à saisir. Dans ce contexte, l'importance du connecteur *attendu que* est incontestable : par son emploi dans l'organisation des arguments, mais également, par son rôle de lien entre les parties textuelles afin d'assurer à l'ensemble cohésion et cohérence.

Références bibliographiques :

- Adam, J-M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris : Armand Colin, pp. 117-129.
- Amossy, R. (2006). *L'argumentation dans le discours*, Armand Colin, p. 34.
- Anscombre J.C., Ducrot O. (1983). *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles : Mardaga.
- Cornu G., (2005). *Linguistique juridique*, Paris : Montchrestien.
- Ducrot O. et al. (1980). *Les mots du discours*, Paris : Minuit.
- Grzmił-Tylutki H. (2014). « Langues spécialisées ou langues discursives – question terminologique ou choix épistémologique ? » *Rocz. Humanistyczne*, Lublin, t. LXII, 8, pp. 27-47.
- Lundquist L. (1983). *L'analyse textuelle : méthode, exercices*, Paris: CEDIC.
- Maingueneau D. (2010). *Manuel de linguistique pour les textes littéraires*, Paris : Armand Colin.
- Martin R. (1973). « Le mot puisque : notions d'adverbe de phrase et de présupposition sémantique », *Studia Neophilologica* XLC, pp. 104 - 114.
- Moeschler J. (1986-87). « Connecteurs pragmatiques et pertinence », *Feuillets* 9, pp.17-42.
- Perelman Ch., et Olbrecht-Tyteca L. (1970). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, Bruxelles.

11 La Cour de cassation a considéré comme « une appréciation souveraine » la décision motivée de la cour d'appel.

12 La loi du 11 germinal an XI était pourtant claire: «*Les noms en usage dans les différents calendriers, et ceux des personnages connus dans l'histoire ancienne pourront seuls être reçus, comme prénoms* », mais toute limitation sautait avec la loi du 8 janvier 1993.

Roulet E. *et al.* (1985). *L'Articulation du discours en français contemporain*, Berne, Francfort s/Main: Peter Lang.

Sobieszewska M. (2016). « La répétition dans le discours juridique : instrument du contrôle des risques d'ambiguïté référentielle », in : *Figures en discours*, (dir.) A. Bilgari, G. Salvan, Academia-L'Harmattan, pp.181 -194.

Magdalena Sowa

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Analyse des besoins au service de l'enseignement des langues de spécialité. Défis et pièges diagnostiques

Abstract: Analysis of needs for the sake of LSP Teaching. Diagnostical Challenges and Traps Needs analysis is one of the most important issues of planning a specialized language course. Information collected at this stage is translated into a definition of operational objectives of education and its final results. The paper will discuss problematic aspects of planning specialized language courses through the prism of the stage of needs' analysis. The theoretical foundations of teaching for special purposes, such as the role of needs analysis, tools, sources of information and its limitations, will be provided by the results of the work performed by students of the Romance Philology, who are preparing themselves for work as teachers of French (also French for special purposes).

Keywords: needs analysis, foreign language teaching / learning, language for specific purposes, teacher education

1. Introduction

Les formations en langues de spécialité se caractérisent par la diversité des profils des apprenants et des besoins de ces derniers. Il est cependant à remarquer que ces apprenants sont, en général, des adultes ayant des objectifs bien définis ainsi qu'une forte motivation à apprendre. De plus, ils manifestent des expériences éducatives et professionnelles variées. L'objectif du public en question est de s'approprier des savoirs et savoir-faire en langue nécessaires à résoudre des problèmes liés à l'accomplissement des tâches professionnelles présentes ou futures. Il en résulte que les attentes de ces apprenants consistent en une appropriation rapide et efficace des contenus langagiers immédiatement transférables dans la pratique professionnelle de référence et censés contribuer à la réussite des actions menées au travail.

La réalisation des objectifs des apprenants au cours de la formation requiert de l'enseignant, entre autres, une identification soigneuse des besoins et attentes par rapport à la formation espérée qui seront par la suite transformées en objectifs opérationnels du programme d'enseignement. L'hétérogénéité des publics et celle de leurs motivations contraignent l'enseignant à reconnaître, avant chaque formation à concevoir, les besoins qui sont à la source de la demande. Une telle manière de procéder résulte sur le programme de formation linguistique unique qui se veut une réponse la plus adéquate possible aux problèmes identifiés et besoins émanant du milieu de travail de référence.

Il s'ensuit que l'identification et l'analyse des besoins constituent une étape inéluctable dans la programmation de toute formation en langue de spécialité. Ce sont les

facteurs qui conditionnent le plus les décisions et choix pédagogiques effectués aux étapes ultérieures de l'élaboration et de la réalisation du programme, y compris les résultats définitifs de la formation. La réussite de celle-ci dépend de l'exactitude des besoins identifiés au départ, ce qui requiert des compétences méthodologiques particulières de la part de l'enseignant / du concepteur. Celles-ci englobent également la connaissance des outils dont l'enseignant peut se servir ou bien doit concevoir lui-même afin de réunir les informations en amont de la formation. Ceci dit, l'objectif du présent texte est, d'un côté, de réfléchir sur le rôle de l'analyse des besoins dans l'élaboration des programmes de formation linguistique ainsi que des outils disponibles que cette analyse appelle à élaborer et mettre en place et, de l'autre, de s'interroger sur les pratiques pédagogiques censées imprégner les futurs enseignants de langue étrangère (LE) des compétences requises pour s'acquitter de cette tâche avec succès. Le texte cherche ainsi à discuter des capacités des futurs enseignants de français langue étrangère (FLE)¹ à concevoir et utiliser leurs propres outils d'analyse des besoins en vue de la collecte des données indispensables pour programmer la formation et l'assurer avec succès. Nous illustrerons nos propos des exemples choisis repérés lors de la formation des étudiants polonais se dédiant au métier de professeur de français.

2. L'analyse des besoins dans la didactique des langues de spécialité

La didactique des langues de spécialité accentue fortement le rôle de l'apprenant dans le processus d'enseignement / apprentissage (*learner-centered approach* ; Hutchinson & Waters, 1987), ce qui fait repartir la responsabilité des acquis de la formation entre l'enseignant et l'apprenant. Dans une telle perspective, l'interdépendance des actions des partenaires de la relation pédagogique est particulièrement manifeste : ces actions se mettent en place à l'issue des négociations interactives relatives aux objectifs, contenus et pratiques pédagogiques, à l'organisation et à la réalisation effective des cours. Les effets de la formation résultent ainsi, d'un côté, de la capacité des apprenants à exprimer leurs besoins, attentes, préférences, problèmes et, de l'autre, des compétences de l'enseignant à satisfaire à ces besoins individuels au cours de la formation conçue.

Tout au début de son développement, la didactique des langues de spécialité définissait l'analyse des besoins à travers les objectifs communicatifs et les formes de leur atteinte, ce qui prenait principalement appui sur le contexte référentiel d'usage de la langue (Chambers, 1980). Une telle approche accentuait davantage les contenus d'enseignement / apprentissage au détriment des manières d'enseigner / apprendre. Pour Hutchinson et Waters (1987, p. 61), la planification des contenus d'enseignement à base des besoins purement linguistiques des apprenants peut avoir des conséquences

1 Le présent texte ne vise qu'à donner un aperçu général des « zones à problèmes » ou « de vigilance » dans la formation des étudiants que nous avons repérées au cours de trois années de travail à travers la réalisation des tâches visant la conception des grilles d'analyse des besoins. C'est pourquoi, au lieu des relevés chiffrés et quantitatifs, nous y avons privilégié l'analyse qualitative qui révèle les défaillances dans la compétence méthodologique des futurs enseignants, celles-ci s'imposant comme de vrais défis de la formation professionnelle des formateurs des langues.

néfastes pour les finalités de la formation. Une telle manière de procéder, que les auteurs susmentionnés déconseillent, ressemble à la préparation d'un voyage (West, 1994) où l'on ne tient compte que du point de départ (les manques et besoins) et d'arrivée (les savoirs et savoir-faire à acquérir), tout en laissant sans réflexion le choix du chemin à parcourir entre ces deux repères (c.-à-d. la méthodologie, le curriculum, les stratégies de sélection et de progression des contenus, les rôles de l'enseignant et de l'apprenant, le choix des supports pédagogiques, etc.).

Au fur et à mesure du développement de la didactique des langues de spécialité apparaissent de nouveaux éléments dont l'analyse des besoins tient compte. Le modèle de l'analyse des besoins de Hutchinson et Waters (1987) comprend les raisons pour lesquelles les apprenants entreprennent la formation, de même que leurs manières d'apprendre préférées, les ressources pédagogiques disponibles, les relations avec les autres participants de la formation, les traits particuliers des apprenants, les conditions matérielles dans lesquelles la formation a lieu. Il prend aussi en considération la place de la formation par rapport aux besoins professionnels : celle-ci peut répondre aux besoins déjà déterminés ou les anticiper.

Chez Lehmann (1993), les éléments susmentionnés ont été soumis à la systématisation, ce qui a permis d'en distinguer des aspects psychoaffectifs (l'attitude envers le processus d'apprentissage), linguistiques (les compétences liées à l'usage de la langue dans le contexte éducatif) et socioculturels (les ressemblances / dissemblances relatives à la perception des relations entre les partenaires du processus d'enseignement / apprentissage). On attire ainsi l'attention de l'apprenant sur sa propre capacité à prendre une part active dans son apprentissage (la conscience de ses points forts et faibles), à comprendre le fonctionnement de la langue dans les relations sociales (en classe et en dehors de la classe) et à moduler son comportement langagier en fonction des interactions socio-professionnelles auxquelles il est censé participer.

Avant de se lancer dans la préparation de la formation, Eurin Balmet et Henao de Legge (1992, p. 11) conseillent de procéder d'abord à l'analyse systémique. Celle-ci consiste à répertorier tous les paramètres relatifs à une situation pédagogique donnée, ces derniers étant susceptibles d'influencer la formation à concevoir. La définition des contenus linguistiques n'intervient qu'après l'identification de la demande institutionnelle, sociale et individuelle des apprenants, du profil socio-culturel des apprenants et des enseignants, des besoins (non)langagiers des apprenants, des situations de communication à maîtriser dans la langue cible et des domaines scientifiques, des ressources et contraintes financières, temporelles, matérielles et humaines, de l'environnement éducatif et socio-culturel.

Dudley-Evans et St. John (1998) recommandent de s'attribuer les informations concernant les types de tâches linguistiques préférées des apprenants, leurs besoins objectifs et subjectifs, leurs expériences éducatives antérieures, leurs motivations et attentes envers le programme de formation. À part ces éléments, la programmation de la formation exige aussi que le concepteur diagnostique l'état actuel des connaissances et capacités linguistiques des apprenants, qu'il se renseigne sur la spécificité de la communication professionnelle et la pratique de la langue dans le contexte professionnel de référence.

Des modèles plus récents de l'analyse des besoins reprennent des éléments déjà mentionnés en y ajoutant p. ex. les paramètres relatifs à l'analyse discursive (Songhori, 2007), au savoir-être de l'apprenant ou aux facteurs organisationnels (des dispositifs logistiques, techniques et administratifs) du milieu dans lequel la formation a (ou aura) lieu (Basturkmen, 2010).

3. Les sources et outils de l'identification des besoins

Afin d'analyser les besoins du public cible, il est possible de se servir de diverses sources et méthodes. Parmi les sources d'information, il importe de mentionner les ouvrages du domaine de spécialité en question, les experts, les linguistes et aussi les apprenants eux-mêmes (Long, 2005). Quant aux méthodes les plus fréquentes, elles englobent les enquêtes et interviews, l'audit linguistique, l'observation (participative ou non), les méthodes ethnographiques, l'analyse du discours et même sa propre intuition de novice et/ou d'expert-praticien (Long, 2005).

Les contribuables à la formation (apprenants, spécialistes, demandeurs, enseignants) peuvent eux-mêmes aussi apporter des informations précises sur la spécificité de la communication d'un milieu professionnel donné. Au sein d'une entreprise, les besoins sont déterminés par rapport à un groupe (et non à un individu) et, dans cette perspective, on les envisage en tant que « besoins langagiers de communication en situation de travail » (Mourlhon-Dallies, 2008, p. 196). Pour les définir, il convient de tenir compte des points de vue de tous les acteurs concernés par la formation. En pratique, ceci consiste à positionner la formation dans l'univers de travail et à spécifier les contenus d'enseignement par rapport aux manques et aspirations des apprenants. Si, dans certaines situations, l'enseignant sera lui-même capable de recenser les contenus de la formation à l'appui de ses propres expériences (p.ex. en tant que touriste ou client), les actions professionnelles plus complexes l'amèneront à faire appel aux spécialistes du domaine de la langue, mais aussi aux avertis du métier / travail. Les demandeurs de la formation et les apprenants devraient être aussi envisagés comme des sources d'informations importantes.

L'analyse de la littérature de référence permet de vérifier dans quelle mesure les besoins exprimés par le public cible sont représentatifs d'un domaine (secteur, métier, poste) professionnel. Avant d'entamer la collecte des données sur le terrain, il est donc important de prendre la connaissance des ouvrages disponibles, qui ne se réduisent pas uniquement aux références théoriques, mais qui comprennent aussi les référentiels des compétences définies comme inhérentes aux postes ou métiers. Les méthodes de langue de spécialité peuvent aussi indirectement fournir des informations concernant les besoins des différents groupes de publics ou, au moins, les contenus estimés comme obligatoires pour la formation.

Pour identifier les besoins des apprenants, le concepteur recourt le plus souvent à l'enquête composée d'une liste de questions présentées sous forme d'un formulaire standardisé, qui est soumise au public visé avant la formation. Il importe d'observer que les enquêtes diffèrent entre elles aussi bien en forme qu'en contenus et peuvent mettre en avant certains aspects liés à la formation envisagée. Prenons comme exemple la liste

de questions élaborées par Hutchinson et Waters (1987) qui mettent au premier plan la personne de l'apprenant et le processus d'apprentissage, de même que les motifs pour lesquels les apprenants s'inscrivent à la formation. Eurin Balmet et Henao de Legge (1992) focalisent leur attention sur l'identification des éléments censés contribuer à la diversification des apprenants afin d'analyser la réalité éducative et d'élaborer le matériel pédagogique conformément au profil du public visé. Les interrogations de Mangiante et Parpette (2004) cherchent à décrire, d'un côté, le passé éducatif des apprenants et, de l'autre, à identifier les tâches et situations de communication dont le programme de formation tiendra obligatoirement compte. Enfin, conscientes des limites des outils d'analyse existants, Gajewska et Sowa (2014) proposent un recensement de paramètres susceptibles d'influencer la forme du programme et se prêtant à une utilisation individualisée (fragmentaire selon le cas) de la part de l'enseignant. Les paramètres mentionnés suggèrent de s'interroger sur la situation de l'enseignement / apprentissage, les caractéristiques des apprenants, les besoins langagiers et d'apprentissage, les aspects culturels et interculturels.

Les visites dans les entreprises ainsi que l'observation des professionnels exerçant leurs tâches dans le milieu de travail réel peuvent aussi s'avérer utiles pour l'identification des besoins du public cible. De plus, pour concevoir le programme et sélectionner les contenus, les enregistrements vidéo et/ou audio sont d'une aide inestimable, mais ils sont souvent difficilement réalisables par l'enseignant / le concepteur. Les échanges enregistrés et les documents authentiques collectés constituent des données explicites, directement audibles et visibles, qui véhiculent des informations relatives à la culture professionnelle et aux comportements convenus dans le milieu de travail. La pénurie de données authentiques peut être partiellement compensée par le recours aux films, aux séries télévisées, aux reportages spécialisés traitant d'un groupe professionnel donné. Comme ces derniers ne sont pas privés de déficiences, il est recommandé d'en faire un usage prudent et réfléchi. Faute d'autres sources d'informations du terrain, ils ne devraient pas être complètement exclus de cette étape de travail.

Dans la collecte d'information sur un groupe, les enseignants se servent également des tests diagnostiques, de placement, d'auto-évaluation (Howard et Brown, 1997). Ces outils permettent de déterminer le niveau du savoir et savoir-faire linguistique des apprenants, leur degré de maîtrise des capacités de communication en LE, mais aussi le degré d'initiation dans la communication spécialisée.

Long (2005) propose une méthode novatrice de l'identification des besoins. Elle consiste à définir ceux-ci à travers une tâche à accomplir, ce qui assigne à l'analyse des besoins une nouvelle dimension. L'examen des besoins dans une telle perspective favorise le recours aux documents disponibles (p.ex. les référentiels de compétences) qui sont porteurs d'informations disciplinaires, de modèles d'action convenus, de tâches professionnelles adéquates au contexte d'usage de la langue de spécialité. En même temps, la tâche s'avère une unité d'action intelligible aussi bien aux experts du domaine qu'aux didacticiens, qui peuvent ainsi coopérer à décrire les exigences linguistiques pour les métiers recensés et apporter un soutien de qualité aux besoins évoqués. De plus, la mise en rapport de la tâche et du contexte d'emploi de la langue déplace le poids des efforts pédagogiques du texte sur l'action dont le texte n'est qu'un produit. Même si

la critique n'a pas épargné une telle approche en lui reprochant de mettre trop en relief les besoins langagiers, il est à souligner que le facteur langagier est omniprésent dans l'activité professionnelle : dans la tâche, la langue est toujours considérée comme le moyen d'atteinte d'un objectif d'action et non l'objectif lui-même.

Étant donné qu'aucune source d'information n'est jamais exhaustive et entièrement fiable, il importe d'en combiner deux ou plus afin de comparer ensuite les résultats issus de diverses méthodes d'investigation (*source-method combinations* ; Long, 2005). Ainsi, il est possible d'augmenter les chances de réunir les données pertinentes, crédibles et utiles pour la définition des caractéristiques linguistiques et tâches typiques pour le discours professionnel visé.

4. Le potentiel et les limites de l'analyse des besoins

Bien que l'analyse des besoins survienne à l'une des étapes initiales de la formation à concevoir, elle est étroitement liée à l'étape finale, celle de l'évaluation. Un bon programme d'enseignement s'appuie sur une analyse des besoins solide et conditionne une évaluation correcte (Komorowska, 2005). Il est impossible de dissocier l'analyse des besoins de la formulation des objectifs assignés à la formation et vérifiés à sa fin. Des besoins spécifiques du public sont traduits en objectifs opérationnels tout en marquant les contenus d'enseignement ainsi que les types et modalités de l'évaluation. Étant une étape-clé de la programmation de la formation, l'analyse des besoins constitue elle-même déjà une forme d'évaluation (Frendo, 2005). Ceci dit, il convient de signaler que l'analyse des besoins n'est pas privée de difficultés et limites qui se situent aussi bien du côté des apprenants que de celui de l'enseignant.

Parmi les risques envisageables, Hutchinson et Waters (1987) signalent la disproportion entre les besoins exprimés par l'apprenant et leurs réels besoins langagiers. À cela s'ajoute le problème de manque de compétence en LE, de conscience linguistique, de métalangage qui, tous ensemble, empêchent l'apprenant d'énoncer complètement et/ou précisément ses besoins (Chambers, 1980).

Malgré la prise en compte des critères variés, l'analyse des besoins n'est pas entièrement effectuée de manière neutre. Selon West (1994), les catégories et termes utilisés dans la formulation des questions d'une enquête ou d'une interview imposent déjà une certaine conception de la langue et celle de son acquisition aussi bien que le choix des contenus résultant de la décision de l'enseignant. De plus, il est question des compétences spécialisées de l'enseignant. Ce dernier, étant avant tout l'enseignant de langue, ne doit pas forcément exceller dans la réalité du contexte professionnel de référence.

Reste finalement la question de l'utilité des données réunies lors de l'analyse des besoins. Les informations collectées n'auront pas le même intérêt et la même valeur pour chaque enseignant. C'est pourquoi, au lieu de chercher à recueillir toutes les données possibles sur les traits et besoins des apprenants visés, il importe de privilégier celles que l'enseignant saura exploiter au profit de la formation conçue (Gajewska i Sowa, 2014).

5. La formation des enseignants de langues étrangères en Pologne²

L'acquisition des compétences requises dans la pratique du métier de l'enseignant de LE s'effectue lors des études supérieures (licence et/ou master) dans les filières linguistiques (philologies). Dans bien des cas, la formation en didactique adressée aux futurs enseignants prend forme de spécialisation dont le programme est obligatoirement régi par le texte de la loi du Ministère de la Science et de l'Enseignement Supérieur³. Le document en question précise les acquis de formation relatifs aux savoirs, savoir-faire et savoir-être dont l'étudiant est censé faire preuve à l'issue de la formation préparatoire au métier de professeur de langue⁴. Le ministère suggère aussi le volume d'heures minimal réservé à la réalisation du programme. Ce dernier comprend des modules grâce auxquels l'étudiant développe ses connaissances et compétences relatives à la matière qu'il enseignera en avenir (la langue étrangère), aux aspects psychopédagogiques du processus d'enseignement / apprentissage et à la didactique des langues-cultures. Ces contenus de formation sont mis en rapport avec les étapes éducatives qui organisent l'enseignement public polonais (école maternelle, primaire, collège et lycée). Discutable reste la question si le texte de la loi ministérielle s'applique à l'enseignement des LE à des publics professionnels (Sowa, 2015, p.242).

Après avoir admis que les recommandations officielles n'interdisent pas d'intégrer la didactique des langues de spécialité à la formation dédiée aux futurs enseignants de français, certaines filières linguistiques incorporent ce type d'enseignement dans leurs programmes d'études de master⁵. Étant donné le volume d'heures disponible pour l'ensemble de la formation en question, les cours de didactique de la langue de spécialité⁶ ne permettent qu'un survol du domaine. Le programme de 30 heures, qu'est celui de la didactique du français sur objectif spécifique (FOS), prévoit la présentation sommaire de l'évolution des idées sur l'enseignement du français de spécialité, l'analyse des publics et des besoins, l'élaboration d'une grille d'analyse des besoins, l'élaboration d'un micro-référentiel en FOS, la didactisation des documents authentiques (avec

2 Étant donné les dimensions modestes du texte, nous n'aborderons cet aspect que de manière fragmentaire en privilégiant les éléments étroitement liés aux idées développées dans le présent article. Nous invitons le lecteur à consulter nos autres textes où nous avons réfléchi plus amplement sur la formation des enseignants FOS, p.ex. Gajewska, E., Sowa, M. (2014). Les facettes multiples du français enseigné sur objectifs spécifiques : un enjeu pour l'ingénierie de formation. *Points Communs Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s)*, n°1/avril, pp.6-17, <http://www.francais.cci-paris-idf.fr/pc1/> ; Sowa, M. (2015). Specjalizacja nauczycielska na filologii romańskiej a kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego. *Linguodidactica*, XIX, pp. 239-254.

3 *Rozporządzenie MNiSW z dn. 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* (Dz.U. Poz. 131).

4 Le règlement susmentionné s'applique à la formation des professeurs de toute matière scolaire. Dans notre article, nous rapporterons les prescriptions du texte de loi à la formation des enseignants de LE.

5 Tel est le cas de l'Institut de Philologie Romane de l'Université Catholique de Lublin qui a débuté avec un cursus pareil de 30 heures en 2012.

6 Il est question de la formation en didactique du FOS réalisée dans l'Institut de Philologie Romane de l'Université Catholique de Lublin dans la période 2012-2016.

éléments d'analyse du discours appliquée à des discours professionnels), la création des activités pédagogiques, l'évaluation en français de spécialité. Les séances de réflexion théorique s'accompagnent de moments de travail conceptuel afin d'amener les étudiants à faire un usage pratique des contenus méthodologiques. Dans la section suivante, nous présenterons les résultats de ce travail par rapport à l'analyse des besoins abordée dans le cadre des cours de didactique du français sur objectif spécifique.

6. L'analyse des besoins en tant qu'élément de la formation des futurs enseignants de français de spécialité

Au cours de trois années universitaires consécutives (2013/14, 2014/15 et 2015/16), les étudiants de philologie romane⁷ suivant les cours de didactique du FOS ont été confrontés à la tâche visant l'analyse des besoins d'un public professionnel. En tant que concepteurs d'une formation en français professionnel, ils ont été obligés de concevoir le formulaire d'analyse des besoins avec les questions formulées par rapport au profil d'un public des professionnels librement choisis⁸. Les besoins identifiés à la base du formulaire conçu ont servi du point de départ pour l'élaboration du programme d'enseignement pour le public en question.

Les travaux réalisés par les étudiants contiennent les questions censées solliciter les informations concernant le profil (plutôt général) des apprenants demandeurs de la formation, leurs besoins langagiers et leurs préférences d'apprentissage. Les étudiants cherchent à identifier l'âge des apprenants, leur profession, leur formation (lieu et durée), leur connaissance des langues étrangères, leur niveau de français, leurs expériences d'apprentissage et styles d'apprentissage préférés. Certains trouvent important de se renseigner sur les points forts et points faibles en connaissances linguistiques du public visé. Il y en a aussi ceux qui questionnent leurs informateurs sur les types de compétences à acquérir / développer au cours de la formation par rapport aux interlocuteurs potentiels des échanges en milieu du travail visé.

Les éléments des questions évoquées ci-dessus sont certes justifiés et permettent d'orienter globalement les démarches de l'enseignant / du concepteur dans la programmation de la formation. Cette constatation ne paraît pourtant plus évidente si l'on analyse le degré de précision des informations sollicitées. La question relative

7 Il s'agit des étudiants inscrits en deuxième année de master en philologie romane. Le cours de didactique du FOS clôture le parcours pédagogique préparatoire au métier du professeur de français proposé dans le cadre du programme des études supérieures. Le volume d'heures global assigné à la formation des enseignants de français correspond à 270 heures réparties sur 4 semestres (cours de psychologie, de pédagogie et de didactique du français). Dans la période indiquée, 57 étudiants ont suivi la formation en didactique du FOS. Les remarques présentées dans la suite de notre texte s'appuient sur l'évaluation de 24 documents élaborés par les participants dans le cadre de travail collectif (en paire ou groupe de 3 personnes).

8 Parmi les groupes d'apprenants potentiels, les étudiants ont choisi, entre autres, un réceptionniste à l'hôtel, un guide-accompagnateur, un animateur culturel, un cuisinier, un informaticien, un médecin stomatologue, une hôtesse de l'air, un chef d'orchestre, une secrétaire, un mécanicien. Dans tous les cas, il s'agissait des professionnels actifs en langue maternelle, mais cherchant à intégrer le milieu professionnel français. D'où la nécessité de leur formation en FOS.

à la profession du public (p.ex. « Quel est votre métier ? ») ne fournit que des données partielles et n'informe pas forcément sur l'actuelle situation professionnelle de l'apprenant. Pour être plus précise, elle devrait faire la distinction entre le métier appris et celui qui est à présent exécuté par l'apprenant, étant donné que, dans bien des cas, la formation initiale ne détermine guère le métier exercé finalement.

Il en va de même pour les interrogations concernant les expériences d'apprentissage. Quel usage opérationnel peut-on faire de la question : « Combien de temps apprenez-vous le français : plus de 5 ans / moins de 5 ans ? » La durée de l'apprentissage ainsi suggérée n'est point utile pour estimer le niveau de connaissance de la langue. Même si les étudiants interrogent sur la connaissance du français ou d'autres LE – « Connaissez-vous le français ? », « Quelles sont les langues étrangères que vous connaissez ? » – ils oublient souvent de demander au public cible d'évaluer leur niveau de connaissance de ces langues. Peu précises sont aussi les questions suivantes : « Avez-vous déjà vécu dans le milieu francophone ? » ou « Avez-vous déjà suivi une formation en français de spécialité ? » Même si la réponse de l'apprenant est positive, l'enseignant / le concepteur ne sait rien sur la nature et la spécificité du séjour et/ou de la formation effectués. Il ne peut en tirer aucun profit pour identifier les compétences à développer chez son futur public.

Il importe de remarquer que les formulaires élaborés contiennent peu de questions relatives aux besoins liés à l'usage de la langue au service du métier. Notons cependant que certains étudiants questionnent légitimement sur les types de compétences jugées comme nécessaires à perfectionner au cours de la formation (p.ex. « De quelles compétences avez-vous besoin ? »). Les autres exigent que les apprenants évaluent eux-mêmes leur aisance dans les capacités de lire, d'écrire, de parler et d'écouter en LE (p.ex. « Évaluez votre capacité à lire / écrire / parler / écouter en LE »). Mais, de nouveau, leurs questions ne visent que des réponses fragmentaires, donc peu opérationnelles pour la démarche pédagogique à mettre en place. Pourquoi ne pas faire correspondre les compétences visées / requises aux types de tâches professionnelles que le public est / sera amené à exécuter à l'aide de la langue ? Quelle est la hiérarchie des compétences évoquées dans la pratique professionnelle ? Sont-elles toutes indispensables au travail au même degré ? Faut-il donner une priorité à certaines d'entre elles, ce qui sera inévitable si la formation doit se réaliser en peu de temps ? Une bonne part des questions formulées dans le cadre de l'exercice proposé appellent naturellement plusieurs interrogations plus précises et approfondies, ce dont les étudiants ne tiennent pas toujours compte.

Dans les formulaires analysés, nous repérons aussi des questions visant à décrire l'attitude de l'apprenant par rapport à la langue à apprendre et à l'apprentissage : « Aimez-vous apprendre les LE ? », « Aimez-vous apprendre en autodidacte ? », « Quelle est la meilleure façon d'apprendre une LE ? », « Quelle méthode trouvez-vous la plus efficace ? », « Que trouvez-vous le plus difficile dans l'apprentissage des langues ? », « De quoi dépend le succès de l'apprentissage d'une LE ? » À notre avis, le degré d'ambiguïté des questions est très élevé, ce qui peut conduire à l'opacité des réponses que l'enseignant / le concepteur risque d'obtenir. L'apprenant peut se douter s'il doit rapporter ces questions à son apprentissage en général ou à une situation éducative particulière, ne serait-ce que celle de la formation demandée. Une telle façon d'interpeller le public rend

difficilement compte de la relation précise entre les besoins d'apprentissage concrets du public à former et la formation à concevoir conformément aux besoins exprimés.

7. En guise de conclusion

Dans le présent texte, nous n'avons pu aborder que des aspects choisis de l'analyse des besoins que nous avons relevés dans les travaux des étudiants. Suite aux observations de nature théorique et méthodologique que nous avons présentées dans les premières parties de notre article, nous en concluons que l'analyse des besoins est une opération complexe qui tient compte de divers aspects et nécessite une réflexion approfondie aussi bien sur l'appropriation de la langue que sur son emploi convenu dans le contexte situationnel. La concentration sur la démarche pédagogique à mettre en place s'accompagne forcément de l'analyse de la pratique de la langue des locuteurs dans un lieu et temps déterminés. Les exemples d'investigation sur les besoins que nous avons rapportés dans ce qui précède rendent compte, à notre avis, de la superficialité de réflexion qui accompagne les concepteurs peu avertis dans la programmation de la formation en langue de spécialité. Même si ces derniers questionnent sur le passé et présent éducatif et professionnel du public cible, ils sont incapables de cerner exactement l'impact des deux sur la formation à concevoir en avenir. C'est pourquoi ils restent simplistes et peu circonspects lors de l'identification des besoins étant à la source de la demande de formation. Les outils de questionnement dont les étudiants sont auteurs ne s'arrêtent donc que sur la surface des besoins au lieu de les explorer en profondeur. Les défaillances observées dans la compétence méthodologique des futurs enseignants de langue de spécialité résultent, certes, partiellement du manque d'expérience dans l'élaboration des programmes de formation dès le début. Habitué plutôt à l'approche adoptée pour l'enseignement de la langue générale (FLE) qui utilise le plus souvent le matériel pédagogique tout prêt pour divers type de publics, les novices d'enseignement des langues de spécialité ont du mal à changer d'optique méthodologique qui les oblige à identifier eux-mêmes tous les éléments de la formation dès le début jusqu'à la fin. Le cursus professionnalisant en didactique des langues à l'université devrait en tenir compte, de même que supporter les futurs enseignants dans l'acquisition de ce type de compétences professionnelles d'analyse et de conception indispensables pour enseigner la langue peu importe si elle soit générale ou de spécialité.

Bibliographie

- Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. London : Palgrave Macmillan.
- Chambers, F. (1980). A re-evaluation of needs analysis. *ESP Journal*, 1(1), pp. 25-33.
- Dudley-Evans, T., St John, M.J. (1998). *Developments in ESP. A Multi-disciplinary approach*. Cambridge : CUP.
- Eurin Balmet, S., Henao de Legge, M. (1992). *Pratiques du français scientifique*. Paris : Hachette.
- Frendo, E. (2005). *How to Teach Business English*. Longman.
- Gajewska, E., Sowa M. (2014). *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków*

- specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Howard, R., Brown, G. (1997). *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A Learning-centered Approach*. Cambridge : CUP.
- Komorowska, H. (2005). Testowanie językowych osiągnięć uczniów – trudności i zagrożenia. *Języki Obce w Szkole*, Nr specjalny 6/2005, pp. 41-65.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en question*. Paris : Hachette.
- Long, M. (2005). *Second Language Needs Analysis*. Cambridge : CUP.
- Mangiante, J.-M., Parpette, Ch. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.
- Songhori, M.H. (2007). Introduction to needs analysis. *English for Specific Purposes World*, 4, pp. 1-25.
- Sowa, M. (2015). Specjalizacja nauczycielska na filologii romańskiej a kompetencje nauczyciela języka specjalistycznego. *Linguodidactica*, XIX, pp. 239-254.
- West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27, pp. 1-19.

***Willkommenskultur* – das Österreichische Wort des Jahres 2015. Zu den ausgewählten Aspekten der Aktion der Forschungsstelle Österreichisches Deutsch**

„*Willkommenskultur*“ (Welcoming culture) – the Austrian Word of the Year 2015. About selected aspects of the research project conducted by Forschungsstelle Österreichisches Deutsch (Research Centre for Austrian German). This article presents some aspects of the project „Austrian Word of the Year“, which is conducted since 1999 by a research unit at the University of Graz. The initiative deals with Austrian German and is led by Professor Rudolf Muhr. The author of this article goes into the history and importance of this initiative, and also discusses on selected examples the criteria for the words selection and their possible classification.

Key words: word of the year, Austria, framing, verbal images, welcome culture

Das Wort *Willkommenskultur* wurde in Österreich zu einem Schlagwort des Jahres 2015. Es ist ein Neologismus der Nullerjahre, der eine „wünschenswerte Praxis bei der Aufnahme von Zuwanderern besonders vonseiten des Staates und dessen Behörden“¹ bezeichnet. Dieses Wort war in verschiedenen Verwendungen in den Medien sichtbar: eine neue/echte *Willkommenskultur* entwickeln, eine *Willkommenskultur* für Zuwanderer schaffen, die *Willkommenskultur* fördern, aber auch von einer *Willkommenskultur* wenig spüren, die notwendige *Willkommenskultur* vermissen oder einfach die *Willkommenskultur* fehlt². Davon können folgende Zitate aus der österreichischen Presse zeugen:

Faktum ist: Deutschland hat Mühe, seine *Willkommenskultur* unter Kontrolle zu bringen. Die EU wurde damit in eine echte Krisensituation gebracht, am Ende könnte die europäische Idee erloschen sein. Drohungen gegen Österreich sind ganz sicher nicht der Schlüssel zur Lösung des gewaltigen Migrationsproblems³. (Kurier, 23.02.2016)

Seit den sexuellen Übergriffen in der Silvesternacht in Köln ist von der *Willkommenskultur* in Europa nur noch wenig zu spüren. Für viele kriminelle Handlungen werden Flüchtlinge jetzt automatisch zu Sündenböcken gemacht. Egal, ob sie dafür tatsächlich verantwortlich sind oder nicht⁴. (Kurier, 21.02.2016)

1 <http://www.owid.de/nav/gehezu/Willkommenskultur?module=ctx.all> (28.02.2016); empfehlenswert ist auch der Text „Was bedeutet ‚*Willkommenskultur*?“ von Friedrich Heckmann http://www.fesmos.ru/netcat_files/246/287/Heckmann___Final_Marcel_Freigabe_Traub_f_r_Homepage.pdf (27.02.2016)

2 ebenda

3 <http://kurier.at/meinung/kommentare/pruegelknabe-oesterreich/182.551.878> (28.02.2016)

4 <http://kurier.at/politik/inland/nicht-jeder-fluechtling-ist-schlecht/182.169.016> (28.02.2016)

Beide Zitate stammen aus den Zeitungstexten vom Anfang des Jahres 2016. Ihre trübe Aussagekraft unterscheidet sich deutlich von den hoffnungsvollen Meldungen aus dem Sommer, wo die große Flüchtlingswelle begann. Man berichtete Mitte August von Eigeninitiativen der österreichischen Bürger bezüglich der *vorbildlichen Willkommenskultur* z.B. in Krumpendorf am Wörthersee:

Insgesamt 300 Flüchtlinge in einem 3400-Einwohner-Ort. Es gibt Politiker, die in so einem Fall Protest-Unterschriften sammeln. Von der Bundesregierung Obergrenzen fordern. Böse Briefe nach Wien schreiben, vor den Folgen für den Tourismus warnen. Und dann gibt es besonnene Politiker wie im Kärntner Krumpendorf am Wörthersee, wo man mit vereinten Kräften eine vorbildliche *Willkommenskultur* geschaffen hat⁵. (Kurier, 16.08.2015)

Nach gut einem Monat des Zusammenlebens mit den Flüchtlingen wurde eine durchaus positive Bilanz gezogen: Kaum Probleme, keine Zwischenfälle, nur im ersten Wirbel zwei Stornos in den Tourismus-Betrieben. Dafür eine Welle der Hilfsbereitschaft und mehr Leben im Ort⁶. Es wurde sogar von einem Krumpendorfer Erfolgsrezept geredet:

Zum einen, dass man möglichst viel miteinander redet: Die Lokalpolitiker miteinander, so dass alle an einem Strang ziehen; oder manch alte Dame mit einem Asylwerber, wenn der Pfarrer nach dem sonntäglichen Kirchenbesuch alle zu Kaffee und Kuchen lädt. Zum anderen macht sich eine Grundvernunft bemerkbar, die sich in vielen Kleinigkeiten, Alltäglichkeiten widerspiegelt: Man helfe [...] den Flüchtlingen ins Internet zu kommen, um mit ihren Familien in den Krisengebieten Kontakt halten zu können; man habe Fahrräder organisiert, damit sie nicht den ganzen Tag im Zeltlager sitzen müssen. Es gibt Deutschkurse, damit die Verständigung besser klappt; es wurde der Zugang ins Parkbad möglich gemacht – geregelt, nicht für alle auf einmal. Ein Profi-Fußballer wurde mit den lokalen Kickern zusammengebracht, ein Tanzlehrer mit einer Tanzschule. [...] All das macht die notdürftige Unterbringung in den Zelten sekundär. [...] Genauso wichtig wie die Unterkunft ist eine offenerherzig gelebte Willkommenskultur. Für die Flüchtlinge ist es wichtig, dass man ganz normal mit ihnen als Mensch umgeht⁷.

Das Wort wurde so populär und relevant im politisch-sozialen Diskurs, dass es zum österreichischen Wort des Jahres 2015 gewählt wurde. Davon, wie wichtig in der letzten Zeit diese Problematik ist, kann die Tatsache zeugen, dass *Willkommenskultur* 2014 zu den von der Gesellschaft für deutsche Sprache in Wiesbaden gekürten deutschen „Wörtern des Jahres“ gehörte und den 6. Platz belegte. Von den österreichischen Wählern und Wählerinnen wurde das Wort, mit deutlichem Abstand an die erste Stelle gewählt. Es beschreibt Einstellungen und Handlungen, die angesichts des Leids von (Kriegs)flüchtlingen helfen, dass diese wieder ein Leben in Sicherheit und Freiheit führen können, und bekam 20% der abgegebenen Stimmen.

5 <http://kurier.at/politik/inland/krumpendorf-am-woerthersee-wo-fluechtlinge-willkommen-sind-und-den-ort-beleben/147.306.655> (28.02.2016)

6 ebenda

7 ebenda

Ursprünglich wurde dieses Wort in der Wirtschaftssprache verwendet (*Willkommenskultur* für neue Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen), oft am Beispiel des ersten Arbeitstages. Die häufig negative Erfahrung („Schon der Pförtner wusste nicht so recht, wohin mit Ihnen. Nachdem das geklärt war hatten Sie Glück: Immerhin hat man Ihnen in Ihrer neuen Abteilung einen Besucherstuhl angeboten. Nach einer knappen Stunde auf eben jenem wurden Sie langsam unruhig. Sie hatten das Gefühl, im falschen Film zu sein ...“⁸) wurde mit dem optimistischen Erlebnis konfrontiert:

Um wie viel positiver wäre Ihr Eindruck von der neuen Firma, wenn Sie gleich am Empfang mit Namen und einem herzlichen Willkommen begrüßt worden wären. Den Firmenausweis bekamen Sie gleich, während Sie auf die Abholung durch den neuen Vorgesetzten warteten. Dieser begrüßte Sie im Namen der Geschäftsleitung und führte Sie mit einigen lockeren Worten in die neue Abteilung. Dort wartete auf Ihrem neuen Schreibtisch ein Blumenstrauß als kleines Willkommensgeschenk. Die Kollegen lernten Sie auf einem kleinen Rundgang kennen und um 11:30 Uhr stand die Verabredung zum informellen Willkommenskaffee mit der Abteilung. Danach gingen Sie gemeinsam zum Mittagessen am Nachmittag stand die erste Besprechung mit dem Chef auf der Agenda. Inhalt: Besprechen des Einarbeitungsplans, der erste Wochenplan und der nächste Gesprächstermin. Danach lernten Sie noch Ihren Mentor kennen, der Sie in ein paar Internas einweihte und Sie den wichtigsten Mitarbeitern der anderen Abteilungen vorstellte. Keine Frage, im zweiten Szenario fühlt man sich als neuer Mitarbeiter sofort wohl. Die positive *Willkommenskultur* sorgt für einen perfekten Start und zeugt von Wertschätzung⁹.

In der Broschüre des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (BMWi) unter dem Titel „Unternehmen positionieren. *Willkommenskultur* im Unternehmen“¹⁰ aus dem Jahre 2012, die im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vorbereitet wurde, finden wir wesentliche Informationen, wie die Vorgesetzten ihr Team durch die gezielte Rekrutierung und Integration internationaler Fachkräfte verstärken und diese beim Start in Deutschland unterstützen können. Es wird ihnen klar gemacht, dass die Einstellung von Fachkräften aus dem Ausland ihren Unternehmen viele Chancen bietet: die Teamstruktur wird kulturell vielfältiger, man gewinnt engagiertes Personal mit spezifischen Kenntnissen, Erfahrungen und Perspektiven, das die Wettbewerbsfähigkeit des Unternehmens steigern kann. Die 11 Seiten starke Broschüre enthält Checklisten und weiterführende Links und hat zum Ziel, eine *Willkommenskultur* im Unternehmen zu verankern. Adressaten der *Willkommenskultur*-Maßnahmen sind nicht nur die frisch eingestellten internationalen Fachkräfte, sondern auch das bereits beschäftigte Personal. Eine betriebliche *Willkommenskultur* kann sich – laut der Broschüre – an folgende Zielgruppen richten:

– Bewerberinnen und Bewerber aus dem Ausland mit einer Berufs- oder Hochschulausbildung (sie können vorhandene Stellen im Unternehmen besetzen,

⁸ <http://www.mitarbeiterpotenziale-aktiv.de/willkommenskultur-checkliste/> (28.02.2016)

⁹ ebenda

¹⁰ Abrufbar auch unter <http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/Publikationen/fachkraefte/unternehmen-positionieren-willkommenskultur-im-unternehmen,property=pdf,bereich=bmwi2012,sprache=de,rwb=true.pdf> (28.02.2016)

für die keine Personen im Inland zu finden sind oder die spezifische Kenntnisse über internationale Märkte oder Fremdsprachen ins Unternehmen bringen),

- ausländische Absolventinnen und Absolventen deutscher Hochschulen (sie haben zudem meist den Vorteil, dass sie Land, Kultur und die deutsche Sprache bereits gut kennen),

- Auszubildende aus dem europäischen Ausland (u.a. in Grenzregionen),
- Personen mit Migrationshintergrund, die bereits in Deutschland leben
- und auch deutsche Staatsangehörige, die im Ausland beschäftigt waren oder sind, da sie über konkrete Auslandserfahrung und Kontakte verfügen.

Nun kann die Frage aufgeworfen werden, was die *Willkommenskultur* bringt. Zuerst wäre eine höhere Attraktivität des Unternehmens für Fachkräfte aus dem Ausland oder mit Migrationshintergrund zu nennen, außerdem bessere betriebliche Integration und eine höhere Identifikation von Fachkräften aus dem Ausland oder mit Migrationshintergrund. Sicher könnte von der Nutzung der kulturellen Vielfalt im Unternehmen die Rede sein, weil diese Vielfalt die Kreativität und Innovationskraft im Unternehmen steigern kann. Nicht ohne Bedeutung wäre auch der Außenauftritt als modernes Unternehmen, was helfen könnte, sowohl internationale als auch inländische Fachkräfte, aber auch internationale Geschäftspartner zu gewinnen.

Der schon seit einigen Jahren im politisch-sozialen Diskurs verankerte Begriff *Willkommenskultur* hat jedoch im Zusammenhang mit der Flüchtlingsbewegung von 2015 und 2016 eine völlig neue Bedeutung bekommen und zur gesamten Diskussion über den Umgang mit Flüchtlingen geführt. Ist die Zuwanderung für das Land gut, soll man die Flüchtlinge willkommen heißen? Diese Fragen werden immer wieder gestellt. Und es fällt immer schwerer, sie eindeutig zu beantworten. Elisabeth Wehling, eine Sprachwissenschaftlerin und Forscherin an der University of California in Berkeley in den USA, hat in ihrem Buch „Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht“ darauf hingewiesen, dass Politiker Sprachbilder verwenden, die unser Denken nachhaltig beeinflussen sollen. Nach Wehling (2016: 17f.) werden Frames (Deutungsrahmen) durch Sprache im Gehirn aktiviert. Sie sind es, die Fakten erst eine Bedeutung verleihen, und zwar, indem sie Informationen im Verhältnis zu unseren körperlichen Erfahrungen und unserem abgespeicherten Wissen über die Welt einordnen. Dabei sind Frames immer selektiv. Sie heben bestimmte Fakten und Elemente der Realität hervor und lassen andere unter den Tisch fallen. Frames bewerten und interpretieren also. Und sind sie erst einmal über Sprache – etwa jener in öffentlichen Debatten – in unseren Köpfen aktiviert, so bestimmen sie unser Denken und Handeln, und zwar ohne dass wir es merken.

Wie der Begriff in der Zukunft ausgelegt wird, hängt von der Art und Weise des jeweiligen Diskurses ab. Wird dadurch das Positive beim Wort *Willkommenskultur* hervorgehoben oder doch das Negative, wie in der letzten Zeit, das ist abzuwarten. Denn in der Kognitionsforschung ist man sich daher schon lange einig: Sprache dient der Politik. Sprache wirkt sich auf unser Denken, unsere Wahrnehmung der Welt und unser Handeln aus. Es steht zwar außer Frage, dass Tausende Freiwillige in Österreich sich spontan für die Willkommenskultur eingesetzt haben. In der Pressemitteilung über Wahlergebnisse

des Österreichischen Worts des Jahres 2015¹¹ ist nachzulesen, dass *Willkommenskultur* die alleinige Leistung der zahlreichen Helferinnen und Helfer der österreichischen Zivilgesellschaft war, die es geschafft haben, die Unbestimmtheit und das Zögern der Regierenden auszugleichen und ein Klima des Willkommens und des Vertrauens für die Flüchtlinge zu schaffen. Das Wort ist eine Anerkennung der großen Leistung der österreichischen Zivilgesellschaft in der gegenwärtigen schwierigen Situation. Wie also die Medien und die Politiker die Flüchtlingsdebatte in Österreich weiter gestalten, mit welchen sprachlichen Bildern sie die Österreicher bewusst konfrontieren werden, das ist abzuwarten. Wie Wehling behauptet (2016: 20f.), hat Sprache einen immensen Einfluss auf unsere Wahrnehmung. Sie kann der Dreh- und Wendepunkt unseres Denkens und Handelns sein. Sprache bestimmt, wie wir unsere Umgebung und andere Menschen wahrnehmen, und mit welcher Leichtigkeit Informationen und Fakten von unserem Gehirn registriert werden. Und sie wirken sich direkt auf unser Handeln aus – zum Beispiel auf unser soziales Verhalten.

An dieser Stelle soll erörtert werden, wie die Österreicher zu ihrem Wort des Jahres gekommen sind. Die Geschichte dieser Kür beginnt im Jahre 1999, denn bis zu diesem Zeitpunkt wurde in den österreichischen Medien über die von der Gesellschaft für deutsche Sprache in Wiesbaden ausgewählten Wörter des Jahres berichtet. Das zunehmende Problem war, dass die Wörter zwar rein lexikalisch in Österreich verständlich waren, aber dort weder politisch noch sozial relevant waren. Z.B. das deutsche Wort des Jahres 1998 war in Deutschland *Rot-Grün*, also eine Koalition zwischen der SPD und der Partei Bündnis 90/Die Grünen. Auf Bundesebene regierten SPD und Grüne gemeinsam von 1998 bis 2005. Unter Bundeskanzler Gerhard Schröder stellten die Grünen in den Kabinetten jeweils drei Bundesminister, darunter den Vizkanzler und Bundesaußenminister Joschka Fischer. Auch das GfS-Wort vom 6. Platz, nämlich *Cousinenwirtschaft* hatte keinen direkten Bezug auf den Wortschatz der Österreicher. Gemeint wurde damit die „weibliche“ Variante zu *Vetternwirtschaft* (in Österreich *Freunderlwirtschaft*), die im Jahre 1998 als Kritik an unseriösen Praktiken grüner Politikerinnen in Hessen aufgekommen ist. Die österreichischen Bürger konnten sich damit also nicht identifizieren, denn es war ihnen klar, dass die zeitbezogene Lexik auch im gesellschaftlich-politischen Leben eine Rolle spielt und in diesem Sinne auf das jeweilige Land Bezug nehmen muss. Problematisch in Österreich war auch das von der Wiesbadener Gesellschaft gekürte Wort, das von der auf dem Platz 7 landete, nämlich *Moralkeule*. Der Bezug zu Deutschland war selbstverständlich, aber nicht ausreichend, um das Identifizierungsgefühl bei den österreichischen Bürgern auszulösen. Am 11. November 1998 erhielt der deutsche Schriftsteller Martin Walser in der Frankfurter Paulskirche den Friedenspreis des Deutschen Buchhandels. In seiner Dankesrede kritisierte er, dass man den Deutschen ihre nationalsozialistische Vergangenheit immerzu vorhalte. Er meinte, dass das nicht auf Dauer helfe, um diese grausame Zeit in kritischer Erinnerung zu behalten, sondern dass es die Menschen zum Wegschauen animiere. Dadurch bestünde die Gefahr, dass Auschwitz zur simplen *Moralkeule* verkomme und seine tatsächliche Bedeutung verliere. Für seine Rede wurde Martin Walser teils heftig kritisiert.

11 http://www.oedeutsch.at/OEWORT/2015/01_Begr15/Pressemitteilung-Oewort-Wahl%202015.pdf (28.02.2016)

Obwohl viele andere deutsche Wörter des Jahres 1998 in Österreich allgemein bekannt und verständlich waren (z.B. *Viagra*, *Ökosteuer* oder *nachhaltig*), lösten sie dort nur Kopfschütteln aus, da sie dort in der öffentlichen Kommunikation keine Rolle gespielt hatten und auch nicht klar war, worauf sie referierten. Sie waren unverständlich, weil man den politischen oder sozialen Hintergrund nicht kannte, vor dem sie entstanden sind bzw. geformt wurden (Muhr 2007: 42). Daher haben sich die Österreicher für die eigenständige Wahl des Österreichischen Worts entschieden. Sie wollten Wörter küren, die die in ihrem Land herrschenden politischen Verhältnisse oder Themen während des jeweiligen Jahres berücksichtigen. Ein weiterer Grund war, ein kritisches Korrektiv zum öffentlichen Sprachgebrauch in Österreich zu schaffen. Die Bürger sollten über spezifische Erscheinungen des öffentlichen Sprachgebrauchs sensibilisiert und vor allem zum Nachdenken über unakzeptables Sprachverhalten zum Nachdenken angeregt werden.

Die Idee geht auf Prof. Dr. Rudolf Muhr von der Forschungsstelle Österreichisches Deutsch an der Karl-Franzens-Universität Graz zurück. Er ist auch Vorsitzender der Jury, die noch aus folgenden Mitgliedern besteht: Prof. Dr. Hugo Kubarth (Institut für Romanistik der Karl-Franzens-Universität Graz), Prof. Dr. Heinrich Pfandl (Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität Graz), Prof. Dr. Veronika Mattes (Institut für Sprachwissenschaft der Karl-Franzens-Universität Graz), Werner Müllner (Stellvertretender Chefredakteur der Austria Presse Agentur, Wien), Mag. Dr. Marlene Peinhopf (Institut für Römisches Recht der Karl-Franzens-Universität Graz) und Dr. Daniela Unger-Ullmann (Treffpunkt Sprachen der Karl-Franzens-Universität Graz). Zu nennen sind auch noch frühere Mitglieder der Jury: Prof. Dr. Alwin Fill, Prof. Dr. Beatrix Kampl, Prof. Dr. Dieter Halwachs und Prof. Dr. Bernhard Kettemann.

Über die Idee, im Jahre 1999 die Initiative zu ergreifen, ein eigenes österreichisches Wort des Jahres zu bestimmen, schreibt Muhr so:

[...] ohne Zweifel tritt bei den Wörtern des Jahres der Umstand deutlich zutage, dass Deutsch eine plurizentrische Sprache ist und jedes Land für sich ein eigenes Kommunikationszentrum darstellt. Die Folge davon ist, dass es deutliche Unterschiede in der öffentlichen Diskussion gibt bzw. in den Themen, die im sozialen und politischen Leben der jeweiligen Länder gerade im Mittelpunkt stehen bzw. relevant sind. Die aktuellen Themen und Probleme sind es aber, die zur Bildung von Neologismen oder zum Hervortreten bereits im Gebrauch befindlicher Wörter oder zu divergenter inhaltlicher Aufladung führen. Die Diskrepanz zwischen der gemeinsamen Sprache und den Unterschieden im sozialen und politischen öffentlichen Diskurs der einzelnen Länder wird dabei ganz deutlich. Dieser Umstand dürfte auch dazu geführt haben, dass in Liechtenstein seit 2002 und seit 2003 auch in der Schweiz ebenfalls ein landeseigenes Wort des Jahres gewählt wird. (2007: 43)

Wenn es um die Auswahlkriterien geht, so werden solche Wörter berücksichtigt, die im jeweiligen Jahr (1) in Österreich (2) häufig (3) vorgekommen sind und dabei wichtig (4) bzw. von besonderer Bedeutung (5) und besonderer sprachlicher Qualität (6) sind. Ob das Wort einen neutralen, positiven oder negativen Inhalt zum Ausdruck bringt, spielt keine Rolle. Am wichtigsten sind die beiden ersten Kriterien, denn sie betreffen lexikalische Ausdrücke, die mit dem Leben im Land zu tun haben (sollen) bzw. von außen

auf das Land einwirken. Die Häufigkeit wird berücksichtigt und durch die genauen Zahlen ausgedrückt, allerdings sind diese Wörter nicht immer unter sprachlichem Gesichtspunkt interessant. Vielmehr geht es um echte Schlüsselbegriffe, die das politische und soziale Leben des jeweiligen Jahres geprägt haben. Die weiteren Kriterien („wichtig“, „von besonderer Bedeutung“ und „von besonderer sprachlicher Qualität“) haben einen sehr subjektiven Charakter und lassen sich im Gegensatz zu den drei ersten nur schwer fassen. Darüber wird in der Jury immer ausführlich diskutiert. In Wirklichkeit geht es um die Suche nach der landeseigenen Entwicklung in der Sprache im öffentlichen Raum, nach der Dokumentation des zeitgeschichtlichen Spracharchivs und das Bemühen, besonders gelungene Neubildungen, kreative sprachliche Schöpfungen und überraschende oder lustige Formulierungen zu finden (vgl. Muhr 2007: 51–52).

Das Verfahren zur Wahl des Worts des Jahres in Österreich ist natürlich institutionell verankert. Es wird im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen der Forschungsstelle Österreichisches Deutsch der Universität Graz und der Austria Presseagentur (APA) durchgeführt. Die Mediendatenbank der APA wird den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Forschungsstelle zur Verfügung gestellt, so dass umfangreiche Recherchen durchgeführt werden können. Die Auswahl erfolgt in einigen Etappen, wobei die Vorschläge nicht nur von der Jury stammen, sondern auch von den Sprachinteressierten per Internet zugeschickt werden. Am Beispiel des Jahres 2015 hat die Auswahl so ausgesehen: Von der Mitte September bis Ende Oktober wurde die Vorwahl aus über 3300 Einsendungen getroffen, wobei für das Wort des Jahres 251 Vorschläge gemacht wurden (an dieser Stelle soll noch bemerkt werden, dass sich die Initiative verbreitet hat und z.B. auch für Jugendwort oder Spruch des Jahres abgestimmt werden kann). Die Auswahl der 30 Kandidatenwörter durch die Forschungsstelle fand Ende Oktober statt, dann konnten die Kandidatenwörter der breitem Öffentlichkeit zur Wahl gestellt werden. Für die Internetabstimmung war November 2015 vorgesehen und es haben sich daran über 7.000 Sprachinteressierte mit fast 34.000 Einsendungen beteiligt. Ende November fand die zweite Auswahlsitzung der Jury, die aufgrund der Internetwahl und eigener Überlegungen das österreichische Wort gewählt hat, statt. Am 30.11.2015 wurden dann u.a. auch Jugendwort und Spruch des Jahres 2015 gewählt und am 03.12.2015 via APA bekanntgegeben.

Ohne Zweifel liefert die Wahl des Österreichischen Worts des Jahres den Stoff, das Zeitgeschehen zu kommentieren und wird damit zu einer politischen Angelegenheit. Rudolf Muhr gibt zu (2007: 50), dass er als Juryvorsitzender und Initiator zusammen mit seinen Jurykollegen und -kolleginnen ursprünglich ziemlich naiv an die Sache herangegangen sei, so nach dem Motto: Suchen wir einige Wörter, die den Leuten wichtig sind bzw. bringen wir sie mit unseren Kommentaren ein wenig zum Nachdenken, falls es eklatanten sprachlichen Missbrauch gebe. Aber in der Zwischenzeit habe sich die Wahl des Österreichischen Worts des Jahres zu einem echten Medienereignis entwickelt, das große Aufmerksamkeit und viele Medienberichte bewirke. Das führte manchmal sogar zu negativen Reaktionen von politisch gegensätzlichen Richtungen. Ein interessantes Beispiel war *Schweigekanzler*, das Wort des Jahres 2005, das sich auf den damaligen Bundeskanzler bezog, der nach Meinung vieler zu zahlreichen negativen Entwicklungen keine Stellung nahm und diese damit indirekt sanktionierte.

Der Begriff *Schweigekanzler*, mit dem Wolfgang Schüssel immer wieder vor allem von Seiten der Opposition titulierte wurde, [...] thematisiere einen „Widerspruch zwischen den Erwartungen, die an ein zentrales politisches Amt gestellt werden und dem zuweilen gegenläufigen Eindruck, der in der Öffentlichkeit hinsichtlich der zurückhaltenden Mitteilungsbereitschaft seitens des Regierungschefs zu manchen aktuellen politischen Fragen entstanden ist“, hieß es in der Jury-Begründung. [...] Sprachlich gesehen handelt es sich um eine Wortzusammensetzung, bei der das Bestimmungswort ‚Schweigen‘ in Widerspruch zum Grundwort ‚Kanzler‘ steht, wodurch eine gewisse Spannung erzeugt wird, so Muhr. Wie die Recherche in der APA-Datenbank zeigte, kam das Wort zwar in den Medien nicht häufig vor, wurde aber von den Internetwählern und darauf basierend von der Jury vor *Vogelgrippe* an erste Stelle geriebt¹². (News, 15.12.2005)

Vertreter der Regierungspartei interpretierten diese Wahl als Herabwürdigung des Kanzlers, Vertreter der Opposition meinten hingegen, dass man den Kanzler damit ungerechtfertigt in den Vordergrund gerückt hätte, schreibt weiter Muhr (2007: 51). Natürlich war der Jury bewusst, dass personenbezogene „Wörter des Jahres“ problematisch sind, vor allem wenn es sich um führende Politiker und um gravierende Verhaltensmängel handelt. Solche Erfahrungen führten in den nachfolgenden Jahren dazu, dass die österreichische Jury viel Zeit und Mühe für die Formulierung der Begründungen aufwenden musste, um Angriffsflächen für politische Akteure nach Möglichkeit zu vermeiden. Diese Entwicklungen führen vor Augen, dass die Wahl des Wortes des Jahres mittlerweile eine gewisse Wirkung auf das öffentliche Bewusstsein erzielt.

Zum Schluss kann noch auf die Möglichkeiten einer Kategorisierung der österreichischen Wörter des Jahres kurz eingegangen werden (nach Muhr 2007: 52–55):

1. Schlüsselbegriffe des politischen und gesellschaftlichen Lebens des jeweiligen Jahres, z.B. *EU-Erweiterung* (dieses europaweit relevante Ereignis betraf Österreich in besonderer Weise, da gleich drei östliche Nachbarländer zu Mitgliedern der EU wurden; seine Bedeutung drückt „Wachstumsdenken“ aus und kommt so gängigen, positiv besetzten Vorstellungen des „größer / mächtiger Werdens“ entgegen; 2001), *Euro-Rettungsschirm* (dieses häufige Wort hat zwei positive Bedeutungen, indem es als ‚Schirm‘ Schutz von oben kommenden negativen Auswirkungen verspricht, gleichzeitig aber auch als ‚Rettungsschirm‘ eine weiche Landung der in die Krise geratenen Wirtschaft der Euro-Länder in Aussicht stellt; 2011);
2. Begriffe, die (negative) Folgen von politischen Maßnahmen bzw. als problematisch wahrgenommene gesellschaftliche Zustände ansprechen, z.B. *Parallelgesellschaft* (die Abkapselung von Zuwanderergruppen rückte ins Bewusstsein der Öffentlichkeit; sie wurde als beunruhigend, wenn nicht sogar als bedrohlich empfunden; 2005), *fremdschämen* (dieses Wort beschreibt Empfindungen, die auftreten, wenn jemandem die Verhaltensweisen einer anderen »meist bekannten« Person oder Gruppe so peinlich sind, dass man sich für diese schämt, wobei dies bei der betreffenden Person gerade nicht der Fall ist; da sich Qualität in vielen Bereichen, wie Bildung, Verwaltung, Krankenwesen usw. verschlechtert hat, verschiebt sich das Verantwortungsgefühl auf

12 <http://www.news.at/a/schweige-kanzler-wort-jahres-schuessel-sparsamkeit-128397> (28.02.2016)

die einzelnen Bürger, obwohl die Lösung nicht in ihren Händen liegt; das Wort ist auch als Wortschöpfung originell; 2010);

3. Begriffe, die Fehlverhalten von politischen Akteuren markieren bzw. Reaktionen auf Fehlverhalten darstellen, z.B. *die Ortstafelverrückten* (damit wurde auf sarkastische Weise auf die Manöver zur Verhinderung der Aufstellung von zweisprachigen Ortstafeln Bezug genommen; 2006), *Hypotopia* (Name der Phantasie-Stadt, die von Studierenden der TU Wien als Modell gebaut und ausgestellt wurde, um begreifbar zu machen, was man mit jenen 19 Milliarden Euro hätte bauen können, die der österreichische Staat für die Pleitebank Hypo-Alpe-Adria möglicherweise ausgeben muss; 2014);
4. Begriffe, die auf spezifisches Verhalten von in der Öffentlichkeit stehenden Personen anspielen oder originelle Wortschöpfungen darstellen, z.B. *Schulschwänzbeauftragter* (dieses Wort bezeichnet einen Beamten der Wiener Schulverwaltung, dem die Aufgabe übertragen wurde, Maßnahmen gegen das in der Bundeshauptstadt häufige Schwänzen der Schüler zu entwickeln; das Komische des Wortes ergibt sich aus dem stilistischen Kontrast /dem formalen „Beauftragten“ im Gegensatz zum subversiven „Schwänzen“/, andererseits aus dem bedeutungsmäßigen Verhältnis der beiden Teile der Zusammensetzung, da der *Schulschwänzbeauftragte* sicher nicht für das Schwänzen sorgen soll; außerdem ist das Wort durch Alliterationen sch-sch gekennzeichnet, was ihm eine besondere Ausdruckskraft verleiht; 2012), *frankschämen* (dieses Wort entstand im Verlauf des Nationalratswahlkampfes 2013 und beschreibt in treffender Kürze das Befremden vieler Bürger über das Verhalten eines spätberufenen Parteigründers, Austro-Kanadiers Frank Stronach, bei seinen öffentlichen Auftritten; das Wort ist eine originelle Abwandlung des Neuworts *fremdschämen*, das bereits 2010 zum Wort des Jahres gekürt wurde; 2013).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein „gutes“ Wort des Jahres in möglichst kurzer Form einen komplexen Sachverhalt umschreiben soll, und umso besser, wenn es dies noch mit Ironie tut. Solche Wörter, die treffend, originell und markant sind, sind sicher nicht immer leicht zu finden. Aber die mittlerweile 17 Jahre alte Geschichte des Österreichischen Wortes des Jahres lässt optimistisch in die Zukunft blicken und verspricht viele interessante Beispiele für die zeitbezogene Lexik, die in einem bestimmten politisch-gesellschaftlichen Kontext ihre Relevanz und Bedeutung bekommen.

Literatur

- Heckmann, F. (2014). „Was bedeutet 'Willkommenskultur'?“, http://www.fesmos.ru/netcat_files/246/287/Heckmann___Final_Marcel__Freigabe_Traub_f_r_Homepage.pdf
- Muhr, R. (2007). Das österreichische Wort des Jahres (2007): Geschichte – Intentionen und Ergebnisse. *APTUM, Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*, 1, S. 42–62.
- Wehling, E. (2016). *Politisches Framing. Wie eine Nation sich ihr Denken einredet – und daraus Politik macht*. Köln: Herbert von Halem Verlag.
- Unternehmen positionieren. Willkommenskultur im Unternehmen*. Broschüre des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie (BMWi), 2012.

Internetquellen

<http://www.bmwi.de>

<http://www.fesmos.ru>

<http://www.kurier.at>

<http://www.mitarbeiterpotenziale-aktiv.de>

<http://www.news.at>

<http://www.oedeutsch.at/OEWORT>

<http://www.owid.de>

Die Typisierung der Äquivalenz und ihre Relevanz für die Relation zwischen der Ausgangs- und Zielsprache

Abstract: A typology of equivalence and its relevance for the relation between source and target language. The article presents several types of lingual equivalence and their relevance for the relations between source language and target language. In the article different types of equivalence are shown and analysed, e.g. denotative, connotative, text-normative, pragmatic and formal equivalence. For every type of equivalence examples in different languages are presented. In the text we can also find descriptions of selected methods used by translators to cover the lack of (appropriate) equivalents between two languages, like adaptation, paraphrase, using an expression with similar meaning, loan translation et al.

Key words: equivalence, source language, target language

Die Äquivalenz scheint eines der zentralen Probleme für die Translation zu sein. Es taucht in verschiedenen Ansätzen und Definitionen des Übersetzens auf – sei es in Form vom Adjektiv „äquivalent“ oder Substantiv „das Äquivalent“. Man kann sagen, das Wesen der Übersetzung besteht darin, in einer Zielsprache ein richtiges Äquivalent für eine ausgangssprachliche Einheit zu finden. Daher besteht die Notwendigkeit, sich mit dem Terminus „Äquivalenz“ in Bezug auf die Translation näher zu beschäftigen.

Im Folgenden werden als Einführung in die Problematik ein paar Definitionen angeführt und besprochen, was dazu verhelfen soll, die Frage der Äquivalenz zu erörtern.

„Eine Äquivalenz (v. lat.: *aequus* gleich, *valere* wert sein) bezeichnet bildungsspr. die Gleichwertigkeit verschiedener Dinge“¹. Die obige Definition von Äquivalenz, die wir im Internet finden können, zeigt den lateinischen Ursprung von diesem Terminus und weist auf den wichtigsten Aspekt dieses Phänomens hin: die Gleichwertigkeit von Dingen.

„Äquivalenz bezeichne eine Relation zwischen einem Ziel- und einem Ausgangstext, die in der jeweiligen Kultur auf ranggleicher Ebene die gleiche kommunikative Funktion erfüllen (können)“ (Reiss, Vermeer, 1991, S. 140). Reiss und Vermeer sehen die Äquivalenz als eine Relation zwischen AT und ZT. Somit sind sie der Äquivalenzauffassung von Koller (1992) nah, worauf wir noch eingehen werden.

„Unter Äquivalenz versteht man ganz allgemein die Übereinstimmung in der Bedeutung sprachlicher Zeichen bzw. Zeichenkombinationen zweier oder mehrerer Sprachen. Da es sich hierbei stets um ein Inbeziehungsetzen von sprachlichen Erscheinungen handelt, ist es zulässig, von Äquivalenzbeziehungen zu sprechen“ (Bondzio, 1980, S. 217). Bondzio definiert die Äquivalenz allgemeiner und zwar auf der Bedeutungsebene sprachlicher Zeichen zwischen zwei oder mehreren Sprachen. Er spricht auch von Äquivalenzbeziehungen.

1 <http://www.uni-protokolle.de/Lexikon/%C4aquivalenz.html> (20.07.2016)

1. Die Äquivalenztypen

Beim Gebrauch des Terminus „Äquivalenz“ müssen wir immer entsprechende Bezugsrahmen voraussetzen, wodurch die Art der Äquivalenzbeziehung konkreter werden kann. Dies bedeutet, dass die Äquivalenz zwischen einem AS- und einem ZS-Text dann besteht, wenn bestimmte Forderungen an den ZS-Text (in Bezug auf die Rahmenbedingungen) erfüllt werden. Hierbei können verschiedene stilistische, ästhetische oder inhaltliche Qualitäten ins Spiel kommen, die im Translationsprozess nicht verloren gehen dürfen. Die Aufgabe des Übersetzers ist es auch, die Forderungen oder Wünsche seitens der Empfänger, die pragmatische oder stilistische Werte des Zieltextes betreffen, im Auge zu behalten.

Nach der Meinung von Kade (1968a) gibt es vier Äquivalenzstufen, die ihren Ausdruck in Entsprechungen finden, welche die inhaltliche Ebene in zwei Sprachen betreffen:

1. Eins-zu-eins (totale Äquivalenz),
2. Eins-zu-viele (fakultative Äquivalenz),
3. Eins-zu-Teil (approximative Äquivalenz),
4. Eins-zu-Null (Null-Äquivalenz) (Kade, 1968a, S. 79ff)

Koller (1992, S. 228-266) hat den Ansatz von Kade (1968a) weiterentwickelt und unterscheidet 5 Äquivalenztypen, die im Folgenden näher erörtert werden.

1.1. Die denotative Äquivalenz

Bei der denotativen Äquivalenz steht die Lexik, also Wörter und Syntagmen einer Sprache, im Mittelpunkt der Forschung. Auf der Ebene der Lexik sind die Sprachen am produktivsten, indem sie bestehende oder neue Wortbildungsmuster nutzen. Die Kommunikationsbedürfnisse ändern sich und dies ist der Hauptgrund dafür, dass sich die Sprache auch ändern muss.

Nach Koller (1992) muss man hierbei davon ausgehen, dass „denotative Äquivalenz mittels kommentierender Übersetzungsverfahren (...) prinzipiell erreicht werden kann, unter Umständen allerdings auf vom sprachlichen Aufwand her gesehen unökonomische Weise“ (S. 228). Mit dem Wort „prinzipiell“ sieht hier Koller (1992) von anderen übersetzungsrelevanten Kategorien ab, wie etwa Verständlichkeit, Lesbarkeit, Empfängerbezug, formal-ästhetische und konnotative Werte des Textes (vgl. S. 228). Wenn es um die Ebene der Lexik geht, so unterscheidet Koller (1992) fünf Entsprechungstypen, die im Folgenden besprochen werden.

1.1.1. Die Eins-zu-eins-Entsprechung

Mit dem Typ 1:1 haben wir es dann zu tun, wenn AS-Ausdruck und ZS-Ausdruck denotativ gleichwertig sind. Der Typ bedeutet für jeden Übersetzer, dass er eine erleichterte Aufgabe hat. Ausdrücke, die im 1-zu-1-Verhältnis stehen, sollen ihm keine größeren Schwierigkeiten bereiten. Hierzu einige Beispiele:

poln. *sześć* – dt. *sechs*,
poln. *Szwajcaria* – dt. *die Schweiz*,
dt. *der März* – poln. *marzec*.

1.1.2. Die Eins-zu-viele-Entsprechung

Ein anderer Entsprechungstyp ist die Eins-zu-viele-Entsprechung. Hier entsprechen einem AS-Ausdruck mehrere ZS-Ausdrücke, so dass es relativ leicht zu verschiedenen übersetzerischen Fehlleistungen kommen kann. Man kann sagen, dass der Entsprechungstyp besonders interferenzanfällig ist. Diese Relation wird auch Divergenz genannt, wie etwa bei Bondzio (1980), der sich dazu in folgenden Worten äußert: „**Divergenz (eine Eins: mehr-Entsprechung)** liegt vor, wenn in der Zielsprache eine systemhafte Differenzierung vorhanden ist, die in der Ausgangssprache fehlt oder zumindest nicht obligatorisch ist“ (S. 212f.). Als Beispiele kann man hier folgende Wörter anführen:

dt. *heiraten* – poln. *wyść za mąż* oder *ożenić się*, *pobrać się*.
dt. *die Wende* – poln. *zmiana*, *zwrot* oder *upadek komunizmu*.

1.1.3. Die Viele-zu-eins-Entsprechung

Eine umgekehrte Situation zur Eins-zu-viele-Entsprechung stellt die sog. Viele-zu-eins-Entsprechung dar. In diesem Fall verfügt die Ausgangssprache über mehrere Ausdrücke, denen in der Zielsprache nur ein Ausdruck entspricht. Somit sind die Möglichkeiten einer falschen Translation und der Interferenz so gut wie ausgeschlossen. Den Entsprechungstyp bezeichnet man auch als Konvergenz, die von Bondzio (1980) auf folgende Art und Weise definiert wird: „**Konvergenz (eine Mehr: eins-Entsprechung)** ist gegeben, wenn eine in der Ausgangssprache vorhandene systemhafte Differenzierung im System der Zielsprache nicht angelegt ist (S. 213).

Koller (1992) nennt den Typ auch Neutralisation, und weist auf ein mögliches Übersetzungsproblem hin, indem er ein Beispiel aus dem schwedisch-deutschen Sprachenpaar anführt: Das Schwedische hat zwei Wörter für die Bezeichnung von *Großvater* – *farfar* (der Großvater väterlicherseits) und *morfar* (der Großvater mütterlicherseits). Das Deutsche hat hier nur das Wort *Großvater*. Nach Koller wird hier also ein Attribut von *Großvater* neutralisiert. Wenn es der Kontext erfordert, muss man bei der Translation ins Deutsche zusätzlich markieren, ob sich um den Großvater väterlicher- oder mütterlicherseits handelt.

Als nächstes Beispiel kann hier gelten:

engl. *control* – *control unit* – *regulator* – *governor* – dt. *Regler* (Koller, 1992, S. 231).
Ein anderes Beispiel für Konvergenz kann man im Bereich des Genus Verbi finden, und zwar bei der Passivbildung:
dt. *Das Buch wurde gekauft.* / *Das Buch ist gekauft worden.* – poln. *Książka została (za)kupiona.*

1.1.4. Die Eins-zu-Teil-Entsprechung

Die Eins-zu-Teil-Entsprechung kommt dann vor, wenn ein ZS-Ausdruck breiter aufgefasst wird als ein ihm entsprechender AT-Ausdruck. Eine solche Relation kann zu Übersetzungsproblemen führen, worüber Koller (1992) schreibt:

[...] eine Teilentsprechung kann in bestimmten Textzusammenhängen durchaus als adäquate Übersetzung gelten. Es ist auch möglich, daß eine Teilentsprechung, die an sich nicht den vollen Inhaltsbereich des AS-Ausdrucks abdeckt, im Kontext im AS-Sinne definiert wird (d.h. der ZS-Ausdruck nimmt neue Bedeutungsqualitäten an). (Koller, 1992, S. 238)

Als Beispiele können hier gelten:

dt. *Geist* – engl. *mind*, (Koller, 1992, S. 236).

dt. *Stimmung* – frz. *ambiance*, (Koller, 1992, S. 236).

Als ein anderes Beispiel kann man hier die Wörter „Präsident“ und „prezydent“ nehmen, die sich teilweise entsprechen. Der deutsche „Präsident“ weist im Gegensatz zu dem polnischen „prezydent“ mehrere Bedeutungen auf. „Prezydent“ bedeutet nämlich nur „Staatsoberhaupt“, wohingegen „Präsident“ neben der polnischen Bedeutung auch „Leiter, Vorsitzender eines Verbandes, einer Organisation“ und „für eine bestimmte Zeit gewählter Repräsentant u. leitender Verwaltungsbeamter einer Hochschule“ (Duden, 2003, S. 1235) bedeuten kann.

1.1.5. Die Eins-zu-Null-Entsprechung

Bei der Translation begegnen wir auch der Situation, wo es an einem entsprechenden Äquivalent in der Zielsprache mangelt. Wir können dann von einer Lücke sprechen, deren Füllung eine der anspruchsvollsten Aufgaben für den Translator bedeutet. Die Schließung der Lücke kann unter Umständen nur halbwegs zufriedenstellend sein, auch beim besten Willen des Übersetzers. Dies betrifft in erster Linie verschiedene Realia-Bezeichnungen (vgl. Koller, 1992, S. 232), d.h. land- oder kulturspezifische Begriffe, die in anderen Ländern nicht anzutreffen sind. Es können unterschiedliche Fakten geographischer, politischer oder institutioneller Natur sein. Ein Beispiel findet sich im Sprachenpaar Deutsch – Polnisch: Es geht um das Wort *Gastarbeiter*, der kein zufriedenstellendes Übersetzungsäquivalent im Polnischen hat. Als ein anderes Beispiel kann das englische Wort *smartphone* gelten, das im Polnischen keine Entsprechung hat und nur in einer phonetisch adaptierten Form *smartfon* funktioniert.

Da die Eins-zu-Null-Entsprechung eine Quelle interferenzhafter translatorischer Vorschläge sein kann, muss man die Frage beantworten, ob und wie die entstandenen Lücken zu schließen sind. Koller (1992) schreibt von fünf folgenden Übersetzungsverfahren zur Schließung der Lücken:

1. Übernahme des AS-Ausdrucks in die ZS:

- a) unverändert als Zitatwort (Fremdwort), z.B. engl. *joint venture* – dt. *Join-venture*.
- b) vollständige oder teilweise Anpassung an die phonetischen, graphemischen und/oder morphologischen Normen der ZS (Lehnwort), z.B. engl. *download* – dt. *downloaden*.

2. Lehnübersetzung – der ausgangssprachliche Ausdruck wird wortwörtlich (Glieder für Glieder) übersetzt, z.B. engl. *bomb carpet* – dt. *Bombenteppich*, dt. *Korkenzieher* – poln. *korkociąg*, dt. *Briefträger* – poln. *listonosz*.

3. Der Gebrauch eines Ausdrucks in der ZS, dessen Bedeutung dem zu übersetzenden AS-Ausdruck ähnlich ist, z.B. engl. *public relations* – dt. *Öffentlichkeitsarbeit* oder *Kontaktpflege* oder *Werbung* oder *Propaganda*.

4. Die Umschreibung, Kommentierung oder Definierung des ausgangssprachlichen Ausdrucks, z.B. engl. *non-foods* – dt. *Produkte, die keine Lebensmittel sind*. Hierbei bemerkt Koller (1992), dass man dieses Verfahren nur begrenzt anwenden kann. Denn eine häufigere Bezeichnung eines Sachverhalts in einem AS-Text kommt nicht in Frage; hier wären nur Verfahren 1 bis 3 anwendbar. Nichtsdestotrotz ist die Explikation eines AS-Ausdrucks (verstanden als definitorische Umschreibung) in Kombination mit den drei ersten Verfahren nicht selten die beste Lösung, einen neuen Ausdruck möglichst verständlich und exakt in die ZS-Sprache zu übertragen.

5. Adaptation – hierbei wird ein AS-Ausdruck mit einem ZS-Ausdruck ersetzt, der „im kommunikativen Zusammenhang der ZS eine vergleichbare Funktion bzw. einen vergleichbaren Stellenwert hat“ (Koller, 1992, S. 234). Das Adaptationsverfahren steht im Zusammenhang mit der sog. adaptierenden Übersetzung, wo ein AS-Text im kommunikativen Zusammenhang kulturell assimiliert wird. Bei dem Übersetzungsverfahren handelt es sich im Extremfall um einen neuverfassten Text – der AS-Text wird nicht mehr nur reproduziert in der ZS-Sprache, sondern er wird produziert. Das Produkt eines solchen Verfahrens kann verständlicherweise auch übersetzte Elemente enthalten, aber insgesamt muss man in einem solchen Fall von einem neuen Text sprechen und nicht mehr nur von einer Übersetzung mit bearbeitenden Elementen. In dem Zusammenhang schreibt Koller (1992) von den sog. punktuellen Adaptationen, dass sie „als bearbeitende, d.h. textproduzierende Elemente in der Übersetzung zu betrachten“ (S. 235) sind. Des Weiteren führt er dazu aus: „[...] sie können durchaus angemessen, ja unumgänglich sein, wenn die Übersetzung ihre Leser erreichen will, d.h. unter dem Aspekt pragmatischer Äquivalenz“ (S. 235). Punktuelle Adaptationen können ein notwendiges Verfahren sein, wenn man eine Übersetzungslücke schließen und z.B. pragmatische Äquivalenz zwischen dem AS- und ZS-Ausdruck herstellen will (zur pragmatischen Äquivalenz – siehe 1.4.).

1.2. Die konnotative Äquivalenz

Bei jeder Analyse sprachlicher Äußerungen muss berücksichtigt werden, dass dabei nicht nur denotative, sondern auch konnotative Bedeutung von großer Bedeutung ist. Es sei angemerkt, dass die oben genannten Entsprechungstypen nur in Bezug auf ihre denotative Bedeutung analysiert wurden. Wenn man dabei auch die konnotative Bedeutung in Betracht zöge, so müssten wir nur über Eins-zu-Teil-Entsprechungen sprechen. Bei der konnotativen Äquivalenz geht es um zusätzliche emotionelle

Nebenbedeutung des ausgangssprachlichen Ausdrucks, die in der Zielsprache beibehalten oder auf entsprechende Weise und mit entsprechenden Mitteln wiedergegeben werden soll. Verschiedene sprachliche Ausdrücke können unterschiedliche stilistische Färbung und Frequenz aufweisen und/oder einen unterschiedlichen Anwendungsbereich haben. Eine der schwierigen Aufgaben eines Übersetzers ist, zwischen dem ausgangs- und dem zielsprachlichen Ausdruck die konnotative Äquivalenz herzustellen. Koller (1992) weist darauf hin, dass es „auf der Textebene zwischen textrelevanten/übersetzungsrelevanten und irrelevanten konnotativen Werten zu unterscheiden ist. So kann es in einem bestimmten dt. Textzusammenhang irrelevant sein, ob Metzger, Fleischer oder Fleischhauer verwendet wird“ (S. 242).

All dies bedeutet, dass der Übersetzer nicht nur die konnotative Äquivalenz herstellen, sondern auch die konnotativen Werte in Bezug auf ihre Notwendigkeit bzw. Weglassbarkeit analysieren und hierarchisieren muss. Seine Aufgabe ist auch deshalb schwierig, weil die konnotativen Werte in verschiedenen Sprachen nicht identisch sind. Sie können unterschiedlich realisiert werden, was jedoch die Übersetzung nicht beeinträchtigen darf. Der Übersetzer muss beachten, dass die konnotativen Werte bei gewissen Übersetzungen die entscheidende Rolle spielen. Dies ist der Fall zum Beispiel bei literarischen Übersetzungen, wo die Nichtbeibehaltung der Konnotationen den Text wesentlich entstellen und seines stilistischen Wertes berauben kann.

1.3. Die textnormative Äquivalenz

Eine andere Äquivalenzart heißt textnormative Äquivalenz und bezieht sich auf bestimmte syntaktische und lexikalische (Stil)Normen, an die man sich beim Gebrauch und bei der Übersetzung von bestimmten Textsorten halten soll. W. Wills (1974) nennt dies Gebrauchsnormen,

„weil es im ausgangssprachlichen und im zielsprachlichen Raum vorgeprägte sprachliche Ausdrucksschemata, eingespielte sprachliche Verhaltensweisen und restriktive Regeln gibt, wo also der kommunikative Effekt der Übersetzung in der zielsprachlichen Aktualisierung ganz bestimmter, in ihren Grundstrukturen intralingualer und damit auch interlingual bis zu einem gewissen Grad konventionalisierter Performanzgesetzmäßigkeiten liegt, die korrelierbar sein müssen“ (Wills, 1974, S. 37, zit. nach Koller, 1992, S. 247)

Die speziellen Bedingungen bei der Herstellung der textnormativen Äquivalenz betreffen die selektive Auswahl entsprechender Sprachmittel sowie einen bestimmten textsortenspezifischen Textaufbau. Mit dem Textaufbau meinen wir hier die Struktur des Textes, die z.B. durch Überschriften, Datums- oder Ortsangabe an bestimmten Stellen gestaltet wird. R. van den Broeck (1986) ist der Meinung, dass die Textkonventionen und funktional-stilistische Eigenschaften durch die Übersetzer verändert werden, wobei sie die Funktion und Pragmatik der Übersetzung nicht verunstalten (vgl. Koller, 1992, S. 247). Die Aufgabe des Übersetzers ist, einen Text von der Ausgangssprache in die Zielsprache mit der Bewahrung der (in der ZS) geltenden Konventionen zu übertragen. Die Untersuchung der Konventionen sowie die sprachenpaarbezogene Analyse der

Textgattungen scheinen hierbei die wichtigsten Aufgaben zu sein, deren bisherige Lösung nicht zufriedenstellend ist. Koller schreibt hierzu: „Die Beschreibung und Korrelierung solcher Sprachverwendungsmuster in einzelnen Textgattungen ist eine zentrale, bisher eher stiefmütterlich behandelte Aufgabe der sprachenpaar- und textbezogenen Übersetzungswissenschaft“ (S. 248). Es bedarf vor allem einer eingehenden Erforschung bestimmter Paralleltexte, um die angesprochenen Textkonventionen zu beschreiben. Dies würde dem Übersetzer bei der Herstellung der textnormativen Äquivalenz helfen.

1.4. Die pragmatische Äquivalenz

Die nächste Äquivalenzart hängt eng mit der Pragmatik zusammen. Der gemeinsame Nenner ist hier die Relation zwischen dem Zeichen (Translat) und dem Zeichenbenutzer (Rezipient des Translats). Der Verantwortliche für die Herstellung der Relation ist der Übersetzer. Er muss das Translat so gestalten, dass es die Rezeptionsbedingungen der Zielsprache erfüllt. Koller (1992) schreibt, dass die Herstellung der pragmatischen Äquivalenz heißt, die Übersetzung auf die Leser in der ZS „einzustellen“ (S. 248). Die Voraussetzung für eine solche Einstellung ist die Erforschung der sprachenpaar- und empfängerbezogenen Kommunikationsbedingungen. Dann müssen entsprechende Verfahren zur Herstellung der pragmatischen Äquivalenz eingesetzt werden, die den Eingriff in den AS-Text durch den Übersetzer bedeuten. Hierbei stellt sich die wichtige Frage: Wie weit darf der Übersetzer in den Text des Translats eingreifen, wenn er es auf die Rezipienten „einstellen“ will? Der Eingriff durch den Übersetzer kann mehr oder weniger relevant sein. Als weniger gravierend kann die Hinzufügung zusätzlicher Kommentare gelten, die bestimmte Defizite im Wissen der Rezipienten ausgleichen sollen. Das kommentierende Verfahren birgt aber ein relevantes Übersetzungsproblem in sich. Dabei kann der Übersetzer das Wissen der Rezipienten entweder unter- oder überschätzen. Im ersteren Fall setzt der Übersetzer seine Kommentare dort ein, wo dies für das Wissen der Empfänger nicht nötig ist. Solche Kommentare hinterlassen keinen guten Eindruck beim Leser, tragen zum überflüssigen Ausbau des Textes und können die Aufmerksamkeit des Rezipienten vom Wichtigeren ablenken. Nach E.A. Nida (1964) kann man hier von der „Gefahr einer paternalistischen Übersetzerhaltung“ sprechen (vgl. Nida, 1964, S. 155, zit. nach Koller, 1992, S. 249). Sollte der Übersetzer die Rezipienten überschätzt haben, dann läuft er Gefahr, dass sein Translat nicht verstanden wird. In dem Fall wird die sprachliche Kommunikation zwischen dem Sender und dem Rezipienten des Translats gestört. Der Fall der Überschätzung scheint schlimmere Folgen zu haben, denn dann wird ein grundlegendes Ziel einer jeden Translation nicht realisiert werden und zwar Vermittlung zwischen AS und ZS sowie Herstellung der sprachlichen Kommunikation.

Bei der Frage der pragmatischen Äquivalenz verfließen die Grenzen zwischen Textreproduktion und -produktion. Wenn ein ZS-Text für eine Empfängergruppe angefertigt wird, die sich in den wichtigsten Merkmalen von der Empfängergruppe des AS-Textes unterscheidet, so kann hier nicht mehr von der pragmatischen Äquivalenz die Rede sein. Als Beispiel hierfür kann ein Artikel über Technik fungieren, der sich an einen engen Kreis von Spezialisten richtet und für einen Laien übersetzt wird. Koller (1992) ist zuzustimmen, wenn er dies als keine Übersetzung, sondern als Bearbeitung ansieht (vgl. S. 249f). Auch in einer

umgekehrten Situation, wo ein populärwissenschaftlicher Text verwissenschaftlicht wird, haben wir es genauso mit keiner Übersetzung zu tun. Es ist natürlich nicht ausgeschlossen, dass ein Text in den beiden oben genannten Fällen übersetzte Teile enthält. Daraus ergibt sich, wie Koller (1992) bemerkt, die Notwendigkeit, zwischen „Übersetzungen, die bearbeitende Elemente enthalten“ und „Bearbeitungen mit übersetzten Elementen/Teilen“ zu unterscheiden (S. 250). Die Grenze dazwischen ist nicht immer deutlich zu ziehen.

1.5. Die formal-ästhetische Äquivalenz

Aus dem Begriff wird ersichtlich, dass hier die formale Seite der Sprache und die damit verbundenen ästhetischen Werte wichtig sind. Diese Qualitäten spielen bei manchen Texten die entscheidende Rolle. Koller (1992) schreibt dazu: „Herstellung formal-ästhetischer Äquivalenz im ZS-Text bedeutet – unter Ausnutzung der in der ZS vorgegebenen Gestaltungsmöglichkeiten, ggf. unter Schaffung neuer Gestaltungsformen – »Analogie der Gestaltung« in der Übersetzung“ (S. 252). Dies ist eine der schwersten Aufgaben des Übersetzers, die manchmal nur in einem gewissen Maße erfüllt werden kann. Hierbei handelt es sich vor allem um die Übersetzung literarischer Texte, wobei man anmerken muss, dass die formal-ästhetischen Werte auch in anderen Texten erscheinen. Dort haben sie in der Regel eine andere (d.h. kleinere) Gewichtigkeit. Zu der Bedeutung der formal-ästhetischen Werte stellt Koller fest: „Formal-ästhetische Qualitäten sind konstitutiv für literarische Texte, d.h., ein literarischer Text, der dieser Qualitäten verlustig geht, verliert seine Literarizität“ (S. 253).

Wenn der Übersetzer einen literarischen Ausgangstext in einen äquivalenten Zieltext übersetzt, so bedeutet es, dass er die künstlerische Leistung des AT-Autors nachzuvollziehen hat. Er schafft dabei einen anderen Text mit Hilfe anderer Ausdrucksmittel. Das Ziel ist allerdings klar: einen unter mehrfacher Hinsicht äquivalenten literarischen Text zu schaffen. Der Übersetzer eines literarischen Werkes muss die künstlerische Leistung zu erbringen wissen. Andernfalls besteht die Gefahr, dass er einen Zieltext produziert, der zwar als Übersetzung des Ausgangstextes gelten kann, aber die beizubehaltenden ästhetischen Werte nicht in entsprechendem Maße widerspiegelt. Deswegen ist es kein Zufall, dass an den literarischen Werken oft diejenigen Übersetzer arbeiten, die selbst künstlerisch aktiv sind. Der Grund dafür ist, dass sie in der Regel besser dazu befähigt sind, die formal-ästhetischen Werte des Ausgangstextes im Zieltext wiederzugeben.

Die Äquivalenz ist ein Phänomen, das in engem Zusammenhang mit der Translation steht und dabei eine wichtige Rolle spielt. All die Äquivalenztypen – sei es die denotative, konnotative, textnormative, pragmatische oder formal-ästhetische Äquivalenz – bestimmen die Qualitäten eines Produktes der übersetzerischen Tätigkeit und stehen für Werte, die bei der Translation nicht verloren gehen dürfen.

Literatur

Bondzio, W. (1980). *Einführung in die Grundfragen der Sprachwissenschaft*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.

- Duden - *Deutsches Universalwörterbuch* (2003), Mannheim.
- Kade, O. (1968a). *Zufall und Gesetzmäßigkeit in der Übersetzung*. Beihefte zur Zeitschrift *Fremdsprachen*, I. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Koller, W. (1979, 1992). *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg-Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- Nida, E. (1964). *Toward a Science of Translating. With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. Leiden.
- Reiss, K., Vermeer H. (1984, 1991). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.
- Wills, W. (1974). *Probleme und Perspektiven der Übersetzungskritik*. *IRAL* 12. S. 23–41. Berlin: De Gruyter.

Internetquellen

<http://www.uni-protokolle.de/Lexikon/%C4quivalenz.html>

Aneta Pawlak

Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Sobre los textos académicos y los marcadores textuales en español

Abstract: About the academic texts and discourse markers in Spanish. This article presents a general definition of text, describes the distinguishing features of academic texts and underlines the role of discourse markers in maintaining their coherence. The main objective of this work is to present the author's classification of discourse markers, which distinguishes 15 groups together with their numerous examples. The aim of this classification is to present and facilitate the use of discourse markers to those who begin writing academic papers.

Key words: text linguistics, academic texts, discourse markers

Antes de presentar la clasificación de los marcadores textuales, consideramos indispensable empezar por describir *grosso modo* qué es un texto y qué tipo de texto son los trabajos académicos. Para ello, recurrimos, en primera instancia, a la siguiente definición:

El texto es un objeto lingüístico empírico y un producto social; en tanto que objeto lingüístico, es una unidad verbal autónoma con forma propia, contenido específico y una organización y un funcionamiento interno determinados; como producto social, es una unidad de comunicación mediatizada por la interacción de sus dimensiones psicológica, social e histórica. (López Alonso y Séré, 2001, p. 16)

Por tanto, cualquier texto, además de su codificación lingüística, se caracteriza también por su funcionalidad y su comunicación social.

Otra definición del texto, aludida esta vez por Loureda Lamas (2009, pp. 23-24), pone énfasis en su carácter individual, precisando que es un acto lingüístico escrito o hablado, producido por una persona determinada en una situación concreta. Además, la extensión del texto no tiene límites, a condición de que constituya una entidad unitaria.

Teniendo en cuenta esta última condición, no es de extrañar que en la lingüística por *texto* se entienda tanto un libro de numerosos volúmenes, o un ensayo de unas cuantas páginas, como un enunciado que consta meramente de varias palabras (por ejemplo, *Cuidado con el perro*) o incluso de una sola palabra (por ejemplo, *Rebajas*). A pesar de las diferencias cuantitativas que saltan a la vista en estos casos, lo que confirma que podemos hablar de un texto o no es así llamada *unidad textual*, definida a través de dos términos: la coherencia y la cohesión. La coherencia y la cohesión son dos procesos distintos pero convergentes en la construcción de un texto. La coherencia es un proceso que se da en el nivel sintáctico y consiste en trabar los constituyentes de un texto. En

cambio, la cohesión se da en el plano semántico y, según Pons Bordería (2000, p. 196), «consiste en garantizar que el sentido de cada nuevo enunciado se añada de forma consistente al de los anteriores».

Además de la coherencia y la cohesión, Beaugrande y Dressler, citados tras Zaldúa Garoz (2006, p. 12), añaden otros cinco factores que influyen en el carácter textual de cualquier acto lingüístico. Estos factores son la intencionalidad del productor del texto, la aceptabilidad del que recibe el texto, la informatividad del texto, la situacionalidad (que se refiere a la expresión de un contexto) y la intertextualidad (que se refiere a la posibilidad de conectar significados intrínsecos en los textos).

Como se puede observar, el concepto de texto resulta muy complejo y, no sin razón, sobrepasa el campo de estudio de la gramática, la cual, desde luego, se centra en el análisis de una oración. El texto, en cambio, constituye el foco de atención de la lingüística del texto¹ o de la pragmática.

Por lo demás, cabe observar que, en contraste con la oración, cuyo contenido depende de su estructura que es propia de cada idioma, el contenido del texto está sujeto a las condiciones de uso y sus empleos posibles, debido a que los textos tienen una dimensión extralingüística, como únicos actos lingüísticos. Según subraya Loureda Lamas (2009, p. 27), «todo texto tiene necesariamente, además de las palabras, alguien que lo dice, alguien que lo recibe y lo interpreta, un medio de comunicación, un contexto y una finalidad o función».

Por lo que respecta a la función y la finalidad de los textos, cabe mencionar que los textos cuentan con tres funciones: la propiamente lingüística, la social y la extralingüística. En cuanto a su finalidad, Vilarnovo Caamaño y Sánchez Sánchez (1994, pp. 42-43) destacan que los textos están dotados de ciertas características y están constituidos de tal modo que guardan «un tipo concreto de relaciones con respecto al emisor, receptor y demás elementos de comunicación». Gracias a ello, siguiendo a Loureda Lamas (2009, p. 28), se puede decir que la finalidad de los anuncios es hacer saber algo; de los chistes, hacer reír; de la explicación, hacer comprender algo; de la tesis doctoral, permitir obtener el grado de doctor; y del certificado de empadronamiento, posibilitar, entre otras cosas, votar en un determinado lugar.

Una vez descrita brevemente la definición general de texto, concentrémonos ahora en caracterizar tipológicamente los textos académicos.

En primer lugar y desde el punto de vista de sus características verbales, cualquier texto académico, sea un simple trabajo escrito, una ponencia, un artículo, una tesina de diplomatura o una tesis de licenciatura, conforme con la clasificación propuesta por Biber², es un texto expositivo. En concreto, se trata de la exposición académica que comparte muchas similitudes con la exposición científica. No obstante, cabe avisar que esta última es puramente informativa, tiene un estilo abstracto, un contenido técnico y

1 En cuanto a la lingüística del texto, Díaz (2009, p. 18) hace recordar que: «A partir de la década de los 70 se ha venido conformando un nuevo enfoque lingüístico conocido como *Textolingüística* o *Lingüística del texto*, el cual concibe no a la oración sino al texto como la máxima unidad de análisis lingüístico. Las investigaciones provenientes de la lingüística del texto han aportado positivos resultados para explicar, por ejemplo, por qué surge un texto a partir de una secuencia de oraciones».

2 Citado tras Loureda Lamas (2009, p. 59).

presenta una referencia bien elaborada. La exposición académica, en cambio, es menos abstracta y menos técnica en contenido y estilo.

En segundo lugar, conforme con la tipología de carácter cognitivo, propuesta por Werlich³, que toma en consideración dos criterios fundamentales, o sea, los datos del contexto extralingüístico y las estructuras de las oraciones, un texto académico podría clasificarse como un texto a caballo entre expositivo y argumentativo:

Textos expositivos. La estructura verbal predominante incorpora el verbo *ser* o similares con un predicado nominal, o el verbo *tener* combinado con un objeto directo; y el tiempo predilecto es el presente (con temporalidad neutra). Desde el punto de vista del referente, el proceso cognitivo implicado es el del análisis o síntesis de ideas y conceptos: se dice algo de un tema.

Texto argumentativo. El referente en este caso es la relación de ideas o conceptos: se quiere demostrar algo. La estructura preferida es la que incorpora el verbo *ser*, afirmado o negado, con un predicado nominal; el tiempo verbal más empleado es el presente (la argumentación incluye un carácter de verdad por encima del tiempo). (Loureda Lamas, 2009, p. 63)

En tercer lugar, según la tipología de carácter funcional, elaborada por Adam⁴, el trabajo de diplomatura se clasificaría como explicativo y argumentativo a la vez. Como texto explicativo, tiene por objetivo hacer comprender e incluye técnicas de síntesis y análisis. Usa la ejemplificación y consta de tres partes principales que son: introducción, desarrollo y conclusión. Como texto argumentativo, tiene por objetivo intentar convencer, refutar, exponer, etc., y para conseguirlo emplea unidades lingüísticas de causa, consecuencia, adición, oposición, etc.

Por último, recurriremos a la tipología de Glinz⁵, elaborada solo en virtud de características pragmáticas tales como la intención del emisor, la actitud del receptor, el contexto comunicativo, los factores sociológicos y psicológicos que influyen en el acto lingüístico. Así pues, según su función pragmática, el texto académico se clasificaría como texto descriptivo público.

A la vista de lo expuesto, podemos resumir que un texto académico destaca por ser un texto heterogéneo que contiene en su estructura interna diversas secuencias tales como descriptivas, expositivas, explicativas o argumentativas. En cuanto a su estructura formal, además de las tres partes principales mencionadas *supra*, es decir, la introducción, el desarrollo y la conclusión, el texto académico puede también incluir referencias bibliográficas, un índice, un abstracto o un anejo. Desde el punto de vista de sus características lingüísticas, tiende a ser un texto en el que prevalecen formas verbales como el presente, aunque también se dan el futuro, en la parte introductoria, o el pretérito perfecto, en las conclusiones. Además, se caracteriza por el empleo de los verbos atributivos (*ser*, *estar*, *parecer*). En cuanto a la sintaxis, destaca por el uso de la pasiva refleja, de la yuxtaposición, pero también de la coordinación y de la subordinación, sin olvidar las estructuras explicativas y especificativas.

3 Véanse Loureda Lamas (2009, pp. 62-63).

4 Mencionado tras Loureda Lamas (2009, pp. 65-66).

5 Véanse más, a este respecto, Loureda Lamas (2009, p. 67).

Por lo demás, como observa Loureda Lamas (2009, p. 9), en el plano de la conexión textual, en el texto académico se emplean múltiples unidades lingüísticas que sirven, por ejemplo, para encadenar características (*además, asimismo*, etc.), para organizar las secuencias (*en primer lugar, en segundo lugar, por una parte, por otra parte*, etc.), para indicar conexiones argumentales (*no obstante, ahora bien*, etc.), para señalar una conclusión (*en definitiva*), para indicar una explicación (*o sea, eso es*). Son unidades cuyo funcionamiento no cabe en la oración, puesto que indican conexiones superiores. Son así llamados *marcadores textuales* o *marcadores del discurso*⁶, que en palabras de Cassany (1996, p. 154), «señalan los accidentes de la prosa: la estructura, las conexiones entre frases, la función de un fragmento, etc. Tienen forma de conjunciones, adverbios, locuciones conjuntivas o incluso sintagmas, y son útiles para ayudar al lector a comprender el texto».

Martín Zorraquino y Portolés (1999, p. 4057), a su vez, ofrecen la siguiente definición:

Los marcadores del discurso son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y poseen un cometido coincidente en el discurso: el de guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación.

Tomando en consideración la importancia de los marcadores textuales a la hora de asegurar el orden y la unidad textual, no cabe la menor duda de que su presencia en los textos académicos resulta imprescindible. En consecuencia, su enseñanza⁷ a nivel universitario parece inevitable.

Una de las clasificaciones más divulgadas de los marcadores textuales es la de Cassany (1993, pp. 82-84), que distingue entre los marcadores textuales que sirven para estructurar el texto y los marcadores textuales que sirven para estructurar las ideas. Así pues, los marcadores textuales que sirven para estructurar el texto destacan por su visibilidad inmediata por colocarse en las posiciones importantes del texto, como inicio de párrafo, inicio de apartado o inicio de grupo de oraciones. Establecen orden y relaciones significativas entre los elementos constitutivos del texto y ayudan al lector a hacerse una idea de la organización del texto. Se clasifican en los que sirven para:

- introducir el tema del texto (*nos proponemos exponer, este texto trata de*),
- iniciar un tema nuevo (*con respecto a, por lo que se refiere a*),
- marcar orden (*en primer lugar, finalmente*),
- distinguir (*por un lado, ahora bien*),

⁶ En cuanto a la terminología, se puede encontrar otras denominaciones, tales como *marcadores discursivos*, *marcadores de frase*, *conectores* (*discursivos*, *enunciativos*, *pragmáticos*, *extraoracionales*), *enlaces extraoracionales*, *palabras discursivas*, *operadores discursivos* o *relacionantes supraoracionales*, entre otras. No obstante, en el presente estudio, hemos optado por usar meramente un solo término, el de *marcador textual*. Para un análisis más exhaustivo de todos estos conceptos, recomendamos, por ejemplo, el trabajo de Aschenberg y Loureda Lamas (2011).

⁷ Sobre los marcadores textuales en la enseñanza de español como lengua extranjera tratan, por ejemplo, Llamas Saiz (2003), Sánchez Avendaño (2005), Corral Esteve (2009).

- continuar sobre el mismo punto (*además, así pues*),
- hacer hincapié (*como se ha dicho, vale la pena subrayar que*),
- explicar (*es decir, en otras palabras*),
- detallar (*por ejemplo, en el caso de*),
- resumir (*en resumen, en pocas palabras*),
- acabar (*en conclusión, en definitiva*).

En cambio, los marcadores textuales que sirven para estructurar las ideas destacan por encabezar los fragmentos más breves de texto, como oraciones o frases, y establecen conexión de las ideas entre sí dentro de la oración. Son principalmente las conjunciones y las locuciones conjuntivas y se dividen en los que sirven para indicar:

- causa (*porque, a causa de que, teniendo en cuenta que*),
- consecuencia (*a consecuencia de que, de modo que, razón por la cual*),
- condición (*a condición de que, siempre y cuando, con tal de que*),
- finalidad (*para que, a fin de que, con el objetivo de que*),
- oposición (*en cambio, por el contrario, sin embargo*),
- objeción (*aunque, si bien, a pesar de que*).

Una vez expuesta la clasificación de Cassany, pasaremos a continuación a presentar nuestra propia clasificación de los marcadores textuales, en la cual diferenciamos 15 clases ilustrados con numerosos ejemplos. A diferencia de las demás clasificaciones, en los ejemplos que enumeramos, aparecen los puntos suspensivos que indican la continuación de la sentencia. Además, destacamos la presencia de la coma siempre y cuando esta sea obligatoria. Con una barra separamos los posibles infinitivos que pueden aparecer después de un marcador textual y entre paréntesis colocamos los elementos opcionales que, según sea el contexto o la intención, pueden ser omitidos. Sin más preámbulos, he aquí la clasificación de los marcadores textuales elaborada a propósito del presente trabajo:

1. Los marcadores textuales que introducen el tema del texto:

- | | |
|---|--|
| <i>El objetivo (principal) de este texto es ...</i> | <i>La finalidad de este trabajo es ...</i> |
| <i>El propósito del artículo es ...</i> | <i>La pretensión de este texto es ...</i> |
| <i>Este estudio trata de ...</i> | <i>En lo que sigue vamos a ...</i> |
| <i>En este trabajo nos proponemos exponer / presentar / estudiar / analizar ...</i> | |
| <i>En el presente estudio vamos a comparar / investigar ...</i> | |
| <i>Nuestro propósito al escribir este trabajo es ...</i> | |

2. Los marcadores textuales que inician un tema nuevo y dan comienzo a un capítulo, párrafo, acápite o grupo de oraciones:

- | | |
|------------------------------------|--|
| <i>En cuanto a ..., ...</i> | <i>Con respecto a ..., ...</i> |
| <i>En lo tocante a ..., ...</i> | <i>En relación con ..., ...</i> |
| <i>Por lo referente a ..., ...</i> | <i>Por lo que se refiere a ...,</i> |

Merece la pena añadir que, en este tipo de estructuras, después de la coma, pueden aparecer también tales secuencias como:

- | | |
|---------------------------------------|--|
| <i>hay que tener en mente que ...</i> | <i>se debe recalcar que ...</i> |
| <i>conviene subrayar que ...</i> | <i>hemos de observar que ...</i> |
| <i>cabe señalar que ...</i> | <i>es conveniente hacer notar que ...</i> |
| <i>hay que destacar ...</i> | <i>es importante tener en cuenta que ...</i> |

3. Los marcadores textuales que organizan secuencias o ideas siguiendo un orden lógico o de importancia:

<i>En primer lugar, ...</i>	<i>Primero, ...</i>	<i>Primeramente, ...</i>
<i>En segundo lugar, ...</i>	<i>Segundo, ...</i>	<i>En segunda instancia, ...</i>
<i>En tercer lugar, ...</i>	<i>Tercero, ...</i>	
<i>En cuarto lugar, ...</i>	<i>Cuarto, ...</i>	
<i>A continuación ...</i>		<i>Antes de presentar ...</i>
<i>Para empezar, ...</i>		<i>Ante todo, ...</i>
<i>Antes que nada, ...</i>		<i>De entrada, ...</i>
<i>Luego, ...</i>		<i>Después, ...</i>
<i>En último lugar, ...</i>		<i>Finalmente, ...</i>
<i>En último término, ...</i>		<i>Al final, ...</i>
<i>Como colofón, ...</i>		<i>Para terminar, ...</i>

4. Los marcadores textuales que añaden nuevas informaciones u otro aspecto del tema:

<i>Además, ...</i>	<i>Asimismo, ...</i>
<i>Hay que mencionar, además, que ...</i>	<i>También interesa añadir que ...</i>
<i>Habría que añadir también que ...</i>	<i>Por otra parte, cabe recordar que ...</i>
<i>Por otro lado, se debe agregar que ...</i>	<i>Todavía cabe señalar que ...</i>
<i>A su vez, ...</i>	<i>Por su parte, ...</i>

5. Los marcadores textuales que explican o proporcionan mayor claridad a una idea:

<i>..., es decir, ...</i>	<i>..., eso es, ...</i>
<i>..., o sea, ...</i>	<i>Esto es, puesto en otros términos,</i>
<i>En otras palabras, ...</i>	<i>Dicho de otro modo, ...</i>
<i>Dicho de otra manera, ...</i>	<i>Nos gustaría dejar claro que ...</i>
<i>Todo esto parece confirmar que ...</i>	<i>Una cosa es ... y otra ...</i>
<i>Lo dicho hasta aquí supone que ...</i>	<i>Con esto queremos decir que ...</i>
<i>Lo que es lo mismo, ...</i>	<i>En concreto, ...</i>
<i>Nada de lo expuesto hasta aquí significa que ...</i>	
<i>Es necesario explicar / aclarar / esclarecer que ...</i>	

6. Los marcadores textuales que sirven para indicar causa:

<i>... porque ...</i>	<i>..., dado que ...</i>
<i>..., ya que ...</i>	<i>..., puesto que ...</i>
<i>En vista de que ...</i>	<i>Como ...</i>
<i>Teniendo en cuenta que ...</i>	<i>Considerando que ...</i>
<i>Visto que ...</i>	<i>Por razón de ...</i>
<i>Gracias a ...</i>	<i>Merced a ...</i>
<i>Debido a ...</i>	<i>A causa de ...</i>

7. Los marcadores textuales que sirven para expresar que una idea guarda relación con otra:

<i>De igual modo, ...</i>	<i>Igualmente, ...</i>
<i>De igual manera, ...</i>	<i>De manera análoga, ...</i>
<i>De manera semejante, ...</i>	<i>Del mismo modo, ...</i>
<i>De la misma forma, ...</i>	<i>Así mismo, ...</i>
<i>Todas estas observaciones se relacionan también con ...</i>	

8. Los marcadores textuales que sirven para expresar una restricción, una objeción, un contraste o una oposición entre dos ideas:

<i>Aunque ...</i>	<i>A pesar de que ...</i>
<i>Sin embargo, ...</i>	<i>No obstante, ...</i>
<i>Ahora bien, ...</i>	<i>Con todo, ...</i>
<i>Al contrario, ...</i>	<i>Por el contrario, ...</i>
<i>En cambio, ...</i>	<i>Si bien ...</i>
<i>Desde otro punto de vista, ...</i>	<i>En contraste con lo anterior, ...</i>
<i>Por contra, ...</i>	<i>De todas maneras, ...</i>
<i>Por más que ...</i>	<i>Aun + (gerundio)</i>

9. Los marcadores textuales que sirven para expresar una consecuencia o una conclusión:

<i>Así, ...</i>	<i>Así pues, ...</i>
<i>Así que ...</i>	<i>De ello se infiere que ...</i>
<i>De ahí que ...</i>	<i>Por consiguiente, ...</i>
<i>Por ello, ...</i>	<i>Por eso, ...</i>
<i>Por lo tanto, ...</i>	<i>Por tanto, ...</i>
<i>En consecuencia, ...</i>	<i>Consecuentemente, ...</i>
<i>A consecuencia de ...</i>	<i>Consiguientemente, ...</i>
<i>...,de manera que ...</i>	<i>..., por lo cual ...</i>
<i>..., de modo que ...</i>	<i>..., de suerte que ...</i>

10. Los marcadores textuales que expresan una condición necesaria:

<i>En caso de (que) ...</i>	<i>..., a no ser que ...</i>
<i>... a condición de que ...</i>	<i>..., a menos que ...</i>
<i>... siempre que ...</i>	<i>... siempre y cuando ...</i>

11. Los marcadores textuales que indican finalidad:

<i>... a fin de (que) ...</i>	<i>... para (que) ...</i>
<i>Con el fin de ...</i>	<i>Con el objetivo de ...</i>
<i>En vistas a ...</i>	<i>A fin y efecto de ...</i>
<i>Con miras a ...</i>	<i>Con la finalidad de ...</i>
<i>Con el propósito de ...</i>	<i>Con la intención de ...</i>

12. Los marcadores textuales que dan continuidad al tema o indican una transición:

<i>A continuación ...</i>	<i>Pasemos ahora a analizar / estudiar ...</i>
<i>Como se ha dicho anteriormente, ...</i>	<i>Como ya se ha mencionado, ...</i>
<i>Como se afirma arriba, ...</i>	<i>Consideremos ahora ...</i>
<i>Volviendo al tema que nos ocupa, ...</i>	<i>Examinaremos brevemente ahora ...</i>

13. Los marcadores textuales que sirven para anunciar una conformidad con una idea:

<i>Acorde con ...</i>	<i>Conforme a ...</i>
<i>De acuerdo con ...</i>	<i>En consonancia con ...</i>

14. Los marcadores textuales que sirven para ilustrar o ejemplificar una idea:

<i>Por ejemplo, ...</i>	<i>Así, por ejemplo, ...</i>
<i>El siguiente ejemplo sirve para ...</i>	<i>Pongamos por caso ...</i>
<i>A modo de ejemplo, ...</i>	<i>A título de ejemplo, ...</i>
<i>Sirva de ejemplo / modelo ...</i>	<i>Baste, como muestra, ...</i>
<i>Comenzaremos dando un ejemplo sobre ...</i>	<i>Verbigracia, ...</i>
<i>En particular, ...</i>	<i>..., a saber, ...</i>

15. Los marcadores textuales que expresan una conclusión, un resumen o una síntesis :

<i>En conclusión, ...</i>	<i>En resumen,...</i>
<i>En resumidas cuentas,...</i>	<i>En pocas palabras,...</i>
<i>Para concluir, ...</i>	<i>En definitiva,...</i>
<i>En síntesis, ...</i>	<i>En suma, ...</i>
<i>Resumiendo, ...</i>	<i>Sintetizando, ...</i>
<i>Recapitulando, ...</i>	<i>Recogiendo lo más importante, ...</i>
<i>Brevemente, ...</i>	<i>Sucintamente, ...</i>
<i>Para finalizar, ...</i>	<i>Así pues, ...</i>
<i>Finalmente, ...</i>	<i>En conjunto, ...</i>

Para terminar, esperamos que nuestra clasificación de los marcadores textuales, que en ningún momento ha pretendido ser exhaustiva, resulte útil y provechosa a la hora de escribir cualquier texto académico.

Como hace recordar Zaldúa Garoz (2006, p. 12), la escritura siempre es un complejo proceso creativo, llevado a cabo a través de las etapas de planificación, ideación, desarrollo, expresión y análisis gramatical. Por tanto, no cabe la menor duda de que el correcto uso de los marcadores textuales puede ordenar y facilitar, en gran parte, esta ardua tarea creativa.

Bibliografía

- Aschenberg H. y O. Loureda Lamas (2011). *Marcadores del discurso: de la descripción a la definición*. Madrid / Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert.
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Corral Esteve, C. (2009). Algunas propuestas para llevar los marcadores discursivos al aula de E/LE. *Suplementos... núm. 9, 2009*, pp. 1-24.
- Díaz, Á. (2009). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Caminos. Editorial Universidad de Antioquia.
- López Alonso, C. y A. Séré (2001). *La lectura en lengua extranjera: el caso de las lenguas románicas*. Hamburgo: Helmut Buske Verlag.
- Loureda Lamas, Ó. (2009). *Introducción a la tipología textual*. Madrid: Arco Libros.
- Llomas Saíz, C. (2003). La enseñanza de los marcadores del discurso de la clase de E/LE: Explotación de los textos periodísticos de opinión. *Actas XIV (2003) ASALE*, pp. 694-707.
- Martín Zorraquino, M. A. y J. Portolés (1999): Los marcadores del discurso. I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Nueva gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051-4213). Madrid: Espasa-Calpe.
- Pons Bordería, S. (2000). Los conectores. A. Briz y Grupo Val.Es.Co (Eds.), *Cómo se comenta un texto coloquial* (pp. 193-220). Barcelona: Ariel.
- Sánchez Avendaño, C. (2005). Los conectores discursivos: su empleo en redacciones de estudiantes universitarios costarricenses. *Filología y Lingüística XXXI (2)*, pp. 169-199.

-
- Vilarnovo Caamaño, A. y J. F. Sánchez Sánchez (1994). *Discurso, tipos de texto y comunicación*. Pamplona: Eunsa.
- Zaldua Garoz, A. (2006). El análisis del discurso en la organización y representación de la información-conocimiento: elementos teóricos. *Acimed* 14 (3), pp. 1-16.

Fonologiczna cecha dystynktywna w funkcji morfemu w języku polskim i baskijskim

Abstract: A phonological distinctive feature in the function of a morpheme in Polish and Basque.

Among many types of derivation one is not often described, being typologically very rare. It is the phonological distinctive feature in the function of a morpheme. In Europe such a phenomenon appears clearly in two languages: in Basque and in Polish. In both the change of a consonant from a plain to a palatalized one can create a diminutive form. In the paper the functioning of this phenomenon and its consequences for the typology of diminutives have been described.

Keywords: phonology, morphology, distinctive features, non-affix derivation, typology of diminutives

Morfemy mogą być klasyfikowane, z perspektywy usytuowania względem rdzenia, jako prefiksy, sufiksy, infiksy (rzadziej cyrkumfiksy i transfiksy). Podział wyrazu na morfemy, czyli wyodrębnienie w ciągu fonicznym morfemów, czasem nie jest rzeczą oczywistą. Chodzi przy tym zarówno o ustalenie granic między morfemami (sprawa w sumie konwencjonalna), jak i rozstrzygnięcie, czy jakiś ciąg głosek stanowi osobny morfem, czy też nie. Np. forma *szyję* (od *szyć*) może być podzielona *szy-ję* lub *szyj-ę*. Element *-j-* nie ma żadnego znaczenia, spełnia tylko fonotaktyczny wymóg unikania hiatów między samogłoskami. Jedynym problemem jest tu umowne określenie, czy istnieje alomorf *szyj-* morfemu *szy-*, czy alomorf *-ję* morfemu *-ę*.

Kłopoty może sprawiać nie tylko wyznaczenie granic morfemów, ale także właściwe ich wyodrębnienie. Weźmy wyraz *rewolucjonizować*: niektórzy wyróżniają w nim morfem *-on-*, dzieląc wyraz na *rewolucj-on-iz-owa-ć*. Jest to wynik niewłaściwej interpretacji, bowiem *-on-* nie ma żadnego samodzielnego znaczenia, a jego fizyczne istnienie spowodowało spolszczenie francuskiego wyrazu *révolutioniser*, który wszedł w korelację z wcześniej zapożyczonym z łaciny wyrazem *rewolucja* (od *revolutio*).

Niezależnie od tych wątpliwości mamy w opisanych przypadkach do czynienia ze słowotwórstwem przez afiksację – najczęstszym typologicznie sposobem derywacji. Najczęstszym, ale nie jedynym, albowiem istnieje też nieafiksalna derywacja, którą są w szczególności:

Reduplikacja, np. we francuskim tworzenie zdrobnień¹: *biche* → *bibiche* ‘łańka’

1 Technicznie reduplikacja polega na podwojeniu nagłosowej spółgłoski lub grupy spółgłoskowej i następującej samogłoski lub – jeżeli wyraz zaczyna się od samogłoski – na dodaniu epentetycznej spółgłoski i podwojenie jej wraz z nagłosową samogłoską. Z języków europejskich reduplikacje w funkcji zdrobnień występują jeszcze w portugalskim, gdzie dotyczą nazw pokrewieństwa: *avó* → *vovó* ‘babcia’, *avô* → *vovô* ‘dziadek’, *pai* → *papai* ‘tatuś’, *mãe* → *mamãe* ‘mamusia’, *tia* → *titia* ‘ciocia’. Stosowanie reduplikacji w zdrobnieniach jest też cechą współczesnego hebrajskiego, w którym jednak podwojona zostaje nie pierwsza, lecz ostatnia sylaba: *kélev* בלל (pies) →

puce → *pupuce* ‘pchelka’, *ours* → *nounours* ‘misiaczek’, *soupe* → *sousoupe* ‘zupka’; w samoan-
skim tworzenie liczby mnogiej czasowników: *savali* ‘idzie’ – *savavali* idą, *alofa* ‘kocha’ –
alolofa ‘kochają’.

Zmiana miejsca akcentu: np. w angielskim *‘present* (podarunek, prezent) →
pre’sent (sprezentować, podarować), keczua *mámay* ‘moja matka’, *mamáy* ‘matko (moja)!’.

Kompozycja (złożenie): francuskie *aujourd’hui* ‘dziś’ ← à + le + jour + de + hui.
Kompozycjom często towarzyszy zanik i ewentualne przesunięcie akcentu: *‘biały* ‘stok →
Bia’łystok, *‘wielka* ‘noc → *Wiel’kanoc*.

Alternacje morfonologiczne rdzenia²: *lek* (lekarstwo) – *lec*z (tryb rozkazujący od
leczyć). W angielskim *drink* – *drank* – *drunk*, chyba że samogłoski uznamy za infiksy.
Alternacje morfonologiczne w dużej liczbie występują w portugalskiej fleksji werbalnej:
fiz ‘zrobiłem’ – *fez* ‘zrobił’, *tive* ‘miałem’ – *teve* ‘miał’, *pode* ‘może’ – *pôde* ‘mógł’, a także we
francuskim: *il fait* ‘robi’, *ils font* ‘robią’, *il fit* ‘zrobił’, *il fasse* ‘żeby zrobił’.

Do alternacji morfonologicznych można zaliczyć też:

wzdłużenie, np. w łacinie: *vēnit* ‘przychodzi’ → *vēnit* ‘przyszedł’, *vīdit* ‘widzi’ →
vīdit ‘zobaczył’ oraz

zmianę tonu: w papiamento³ *biaha* [biáhà] ‘podróż’ → *biaha* [biàhá] ‘podróżo-
wać’, *ta* [tá] ‘jest – czasownik posiłkowy’ → *ta* [tà] ‘być’.

Niektórzy wzdłużenie i zmianę tonu opisują jako odrębne kategorie.

Supletywizm. Może on być uznany za typ derywacji tylko przy odpowiedniej
definicji tego zjawiska. Diachronicznie jest to wejście jednego wyrazu do paradygma-
tu innego o znaczeniu synonimicznym. Np. w koniugacji francuskiego czasownika
aller ‘iść’ występują tematy trzech łacińskich czasowników o podobnym znaczeniu:
ambulāre, *vadere* i *ire*. Stąd takie formy jak *je vais* ‘idę’, *nous allons* ‘idziemy’, *j’irai* ‘pój-
dę’. Kiedy tworzył się język francuski, nastąpił proces, który trudno nazwać derywacją,
czyli utworzeniem jednej formy od drugiej za pomocą środków istniejących w systemie,
polegający na sięgnięciu po inny wyraz. Jednak jeżeli potraktujemy zjawisko synchro-
nicznie, możemy już mówić o derywacji w sensie porównywania istniejących form flek-
syjnych jednego leksemu (w jakimś sensie słowotwórstwo można nazwać słowoporów-
nawstwem).

klavlávl בלבלכ, khatúl לותה (kot) → khataltúl לותלתה, batsál לצב (cebula) → b’tsalsál לצלצב, adóm
מודא (czerwony) → adamdám מודמא, dag גד (ryba) → dagíg גיג, sak קש (torba) → sakík קיקש.

2 Alomorfy, czyli warianty morfemu, w większości przypadków występują w określonej pozycji
i są warunkowane fonetycznie lub morfonologicznie przez odpowiednie afiksy. Na przykład pol-
ski rdzeń *br-* ma jeszcze alomorfy *bior-*, *bier-*, *bierz-*. Pierwszy (*br-*) występuje przed *-a-* (*brać*,
brał), drugi przed *-ą*, *-ę* (*biorę*, *biorą*), trzeci przed *-a* w formach prefiksalnych (*odbiera*, *pobie-
rał*), czwarty przed *-e* lub *Ø* (*bierze*, *bierz*). Ponieważ o doborze alomorfów w przytoczonym
przykładzie decyduje dobór afiksów, można uznać, że wszystkie mają takie samo znaczenie. Są
jednak sytuacje, takie jak w *lek/lec*z (tryb rozkazujący od *leczyć*), kiedy warianty nie są warun-
kowane afiksami i mają inne znaczenie. W przytoczonej parze wyrazy różnią się brzmieniem
końcowej spółgłoski, która jednak nie jest osobnym morfemem.

3 W papiamento (kreolski język używany na południowych Antylach Niderlandzkich) występują
dwa tony: wysoki (‘) i niski (˘), przy czym każda sylaba w wypowiedzi jest scharakteryzowana
tonalnie. Istnieją pary wyrazów różniące się jedynie kombinacją tonów, np. *sala* [sálà] ‘sala’ –
sala [sàlá] ‘solić’.

Skrócenie (ucięcie, forma ucięta, mutylacja, derywacja wsteczna): *dwójka* → *dwója*, *Małgosia* → *Gosia*, *Helena* → *Lena*; ang. *influenza* → *flu*, *high-fidelity* → *hi-fi*. Do tej kategorii można też zaliczyć wszelkie skrótownice.

Arbitralna (niesystemowa) transformacja. Występuje w niektórych językach, głównie w hipokorystykach odimiennych. Polega ona na przekształceniu formy wyjściowej w taki sposób, że traci ona jakiekolwiek podobieństwo do oryginału, a jednocześnie trudno jest sformułować systemowe zasady przeprowadzenia takiej transformacji. Dużo przykładów w językach europejskich znaleźć można w hiszpańskim i polskim, choć w innych językach też jest ich niemało, np. ang.: *Richard* → *Dick*, *William* → *Bill*, *Catherine* → *Kate*, *Robert* → *Bob*; pol.: *Zdzisława*, *Władysława* → *Dziunia*, *Aleksandra* → *Ola*, *Jerzy* → *Jurek*, *Agnieszka* → *Isia*, *Zofia* → *Zula*, *przyjaciółka* → *psiapsiółka*; hiszp.: *Francisco* → *Paco* lub *Pancho* lub *Pacho*, *José* → *Pepe*, *Josefina* → *Pepa*, *Pepita*, *Fefi*; *Jesús* → *Chucho*, *Dolores* → *Lola*, *Rosario* → *Charo*, *Concepción* → *Conchita*, *José María* → *Chema*; port.: *Alberto* → *Beto*; franc.: *François* → *Fanfan*, *mon amie* → *mamie*, *oncle* → *tonton*.

W pracach językoznawczych pojawia się jeszcze pojęcie konwersji albo słowotwórstwa syntaktycznego (Grzegorzczkowa, 1984, s. 19), czyli przekształcenie wyrazu bez żadnej zmiany formy, np. *uczony* (przymiotnik) → *uczony* (rzeczownik), ang. *divorce* (rozwód) → *divorce* (rozwozić się, rozwieść się). W polskim jest to rzadkie, w językach romańskich stosunkowo częste, w angielskim dość powszechne, w językach izolująco-pozycyjnych masowe. Wielu badaczy nie traktuje jednak tego jako derywacji, ale raczej jako odmianę wyrazów przez części mowy.

Wymienione wyżej sposoby derywacji zasadniczo wyczerpują opisane w literaturze możliwości. Są jeszcze, rzecz jasna, derywacje wykorzystujące kilka z nich jednocześnie, np. *Tomasz* → *Tomek* to skrócenie i sufiksacja; hiszp. *hablara* / *hablará* to sufiksacja połączona z przesunięciem miejsca akcentu.

W artykule tym proponujemy jeszcze jeden sposób derywacji, jak dotąd nieopisany w pracach językoznawczych.

W językach, w których istnieją zdrobnienia, mogą one pełnić różne funkcje. Mogą oznaczać małe obiekty (zdrobnienia właściwe, *deminutiva sensu stricto*), np. *młotek*, *domek*, *uliczka*, *drzewko*, *beczuszka*. Tego typu zdrobnienia nie mają stylistycznego nacechowania i są stosowane przez wszystkich użytkowników języka. W polskim wykorzystuje się do tego celu kilka sufiksów (-k, -cz, -uś), dzięki którym można tworzyć opozycje do trzech stopni wielkości, np. *księga* – *książka* – *książeczka*, i zjawisko to jest niezwykle rozpowszechnione. Nieomal każdy obiekt może mieć swój deminutywny odpowiednik, oznaczający tylko to, że ma on mniejsze rozmiary: *ślup* – *ślupek*, *dzban* – *dzbanek*, *dziura* – *dziurka*, *kot* – *kotek*, *niedźwiedź* – *niedźwiadek*, *wilk* – *wilczek* itp. Podobne zjawisko jest charakterystyczne dla wielu języków europejskich, zwłaszcza słowiańskich i romańskich, z wyjątkiem francuskiego. We francuskim natomiast występuje inna ciekawa osobliwość, a mianowicie: choć język ten dysponuje systemowo bogatym zestawem (około dziesięciu) deminutywnych sufiksów, w praktyce ich się nie używa, przynajmniej do tworzenia nowych form. Funkcjonuje kilkadziesiąt par opozycji: obiekt normalny – obiekt mały, np. *loup* – *louveteau* ('wilk – wilczek'), *arbre* – *arbrisseau* ('drzewo – drzewko'), *porc* – *porcelet* ('świnia – świnka, prosię'), *mont* – *monticule* ('góra – pagórek'), *chat* – *chaton* ('kot – kotek'), *chaîne* – *chaînette* ('łańcuch – łańcuszek'), *tour* – *tourelle* ('wieża – wieżyczka')

itp. Jednak użytkownicy francuskiego nie tworzą nowych form przy użyciu istniejących sufiksów, choć powinny być one zrozumiałe i semantycznie przejrzyste; w razie potrzeby stosują deminutywa analityczne przy użyciu przymiotnika *petit(e)*, np. *marteau – petit marteau* ('młot – młotek').

Angielski jest w jakimś sensie podobny pod tym względem do francuskiego, z tą różnicą, że afiksalnych deminutywów jest dosłownie kilka, np. *hill – hillock* ('góra – górka'), *bull – bullock* (staroangielskie 'wół – wołek'), *duck – duckling* ('kaczka – kaczuszka'), *frog – froglet* ('żaba – kijanka'), *cat – kitten* ('kot – kotek'), *dog – doggy* ('pies – piesek'), *pig – piggy* ('świnia – świnka'). Prawie nie ma też możliwości tworzenia w angielskim zrozumiałych nowych form deminutywnych tego typu, z wyjątkiem może dodania sufiksu *-ie/-y*⁴. Tak jak we francuskim w razie potrzeby używa się deminutywów analitycznych za pomocą *small* lub *little*, np. *hammer – small hammer* ('młot – młotek'), *boy – little boy* ('chłopiec – chłopczyk').

Stosowanie zdrobnień bywa też wyrazem stylu osobniczego i nie pełni poza tym jakiejs szczególnej funkcji. Po prostu są osoby, które mówią *pieniążki*, *rachuneczek*, *fakturka*, *paragonik*, *wódeczka*, *winko*, *teczuszka*, *marynareczka*, *zeszyk*, *notesik*, *pokerek*, *roberek*, *kawusia*, *papierosik*, *pączuś*, *chlebuś*, *czekunio*. W Polsce, jak się wydaje, jest to szczególnie częste u kelnerów i sprzedawców. Formalnie w zdrobnieniach stylistycznych w języku polskim stosowane są te same sufiksy, co w zdrobnieniach deminutywnych oraz kilka dodatkowych. *Chlebek* może oznaczać 'mały chleb' (zdrobnienie deminutywne) albo po prostu 'chleb' (zdrobnienie stylistyczne). Natomiast *chlebuś* jest wyłącznie zdrobieniem stylistycznym. Zjawisko to występuje w wielu językach: w hiszpańskim, niemieckim, włoskim, portugalskim, holenderskim. W późnej łacinie ludowej było tak rozpowszechnione, że wiele wyrazów we współczesnych językach romańskich pochodzi nie od formy podstawowej, ale zdrobniejszej (np. *stary* trzeba wywodzić nie od *vetum* ale *vetulum* 'stareńki'). W niektórych językach, na przykład we francuskim i angielskim, nie ma w zasadzie systemowych możliwości stosowania zdrobnień w tej funkcji.

Kolejną funkcją zdrobnień jest stosowanie ich w imionach własnych ludzi i zwierząt (*Kasieńka*), nazw pokrewieństwa (*wujcio*), nazw części ciała (*rąsia*, *nózia*) oraz w afektonimach (*dzióbduziuś*, *pysiaczek*, *misio*). Nazwijmy je zdrobzeniami afektywnymi. Mają one wówczas funkcję wyrażania ciepłych uczuć wobec osób bliskich, dzieci, współmałżonków, narzeczonych, kochanków. Wyjątkowo zdrobnienia afektywne mogą mieć funkcję ironiczną lub pogardliwą jak *babina*, *kobiecina*, *mężulek*, *księżulo*, *pedzio*. Zdrobnienia imion własnych i afektonimy występują we wszystkich językach europejskich. W polskim do ich tworzenia stosowane są te same środki, co w zdrobnieniach deminutywnych i stylistycznych oraz dodatkowo skrócenia, arbitralna transformacja i wreszcie – będąca tematem tego artykułu – palatalizacja.

Palatalne i okołopalatalne głoski polskie to:

[j] (j, i) ślizg palatalny (podniebienny)

[ɲ] (ń, ni) – nosowa palatalna (podniebienna)

4 W szkockim (germańskim) dialekcie języka angielskiego, tzw. Lowland Scots, zdrobnienia stosowane są jak w innych europejskich językach. Są nimi *-ie*, *-ock*, *-ockie* oraz *-ag*. Np. *burnie* ('ogienek'), *mannie* ('człowieczek'), *wifie*, *wifockie* ('kobietka'), *bittock* ('troszeczka'), *bairnag* ('dziecinka'), *hooseockie* (domek).

- [ɛ] (ś, si) – szczelinowa dźwięczna podniebienna bezdźwięczna
 [z] (ż, zi) – szczelinowa dźwięczna podniebienna dźwięczna
 [tɕ] (ć, ci) – zwarto-szczelinowa dźwięczna podniebienna bezdźwięczna
 [dʑ] (dź, dzi) – zwarto-szczelinowa dźwięczna podniebienna dźwięczna
 [j] (i) – dodatkowa palatalizacja

W afektonimach i deminutywach afektywnych może w polskim wystąpić zjawisko zastąpienia spółgłoski niepalatalnej przez palatalną, co daje podobny efekt jak dodanie sufiksu zdrabniającego, przy czym występuje prawie wyłącznie w zdrobieniach imion i w afektonimach.

sz → ś: *Staszek* – *Stasiek*, *Ryszard* – *Rysiek*, *Leszek* – *Lesio*; s → ś: *piesek* – *piesio*, *pysk* – *py-sio*; k → ś: *ręka* – *rąsia*; ż → ź: *Róża* – *Różia*; g → ź: *noga* → *nózia*; d → dź: *Magda* – *Madzia*, *pedał* – *pedzio*, *Tadek* – *Tadzio*, *dziadek* – *dziadzio*; t → ć: *ciotka* – *ciocia* (historycznie *ciota* > *ciocia*), *Beata* – *Beacia*, *Becia*, *kot* – *kicia*; n → ń: *Anna* – *Ania*, *Hanna* – *Hania*, *ch* → ś: *brzuch* – *brzusio*.

Prawdopodobnie jako pierwszy opisał to Kuryłowicz (1952), zauważając, że „ciekawym zjawiskiem, które często towarzyszy tworzeniu hipokorystyków w języku polskim jest palatalizacja końcowych spółgłosek” Kuryłowicz dodaje, że jest to palatalizacja morfologiczna, którą spotykamy w tzw. języku dodziecięcym. Pisała też o tym Grzegorzycowa (1984, s. 20), stwierdzając: „Cechy fonetyczne mogą być czasem jedynym znamieniem derywacji. Tak jest np. w ... formacjach hipokorystycznych (spieszczeniach typu *Stach* > *Staś*, *brzuch* > *brzuś*... W tym wypadku cechy fonetyczne są formantami”. Jest to oczywiście dostrzeżenie problemu, choć sformułowanie „cechy fonetyczne są formantami” jest błędne, gdyż chodzi w sposób oczywisty o konstrukcje bezformantowe. Później pisał o tym Kreja (1996, s. 61): „Jest to typ, w którym zachodzi odrzucenie (ewentualnie niby-przyrostka) -k-, obok czego występuje regularna, obligatoryjna wymiana (często nietypową) spółgłoski twardej na miękką; czasami dochodzi do tego pewna zmiana fleksyjna (głównie w mianowniku)”. Wreszcie Szpyra-Kozłowska (2000, s. 75): „Nie jest to jednak proces fonologiczny (nie posiada on motywacji fonetycznej). Ma on raczej charakter symbolizmu dźwiękowego i spełnia ekspresywną funkcję podkreślającą spieszczenia... W ucięciach hipokorystycznych końcowe nielabialne spółgłoski często ulegają zmiękczeniu i zmieniają się w swoje spalatalizowane odpowiedniki. Zachowują przy tym swoje pozostałe cechy, takie jak sonorność, dźwięczność, czy ciągłość”.

W sposób o wiele bardziej wyrazisty i regularny niż w polszczyźnie podobne zjawisko występuje w języku baskijskim używanym w Zachodnich Pirenejach, jedynym nieindoeuropejskim języku Europy Zachodniej.

Palatalne i okołopalatalne głoski baskijskie:

[ɲ] <ñ> – nosowa palatalna (podniebienna)

ʎ <ll> – boczna palatalna (podniebienna)

[ɛ] <x> – szczelinowa dźwięczna podniebienna bezdźwięczna

[c] <t> – zwarta palatalna bezdźwięczna, także realizowana jako [tʲ]. Występuje jako „normalny” fonem języka baskijskiego, choć w bardzo niewielu wyrazach, głównie, choć niewyłącznie, semantycznie nacechowanych małością albo opatrzonych kwalifikatorem ‘dziecinne’, np. *ttattar* ‘malutki, nieznaczący’, *ttutturutu* ‘piski piskląt’, *ttottolo* ‘grubutki’, *ttu* ‘ślina’.

[te] <tx> – zwarto-szczelinowa dziąsłowo-podniebienna bezdźwięczna

[j] <dd> – zwarta palatalna dźwięczna, także realizowana jako [dʲ]. Bardzo rzadka w wyrazach nienacechowanych, np. *onddo* ‘grzyb’.

Tzw. palatalizacja ekspresywna służy w baskijskim do tworzenia wszelkiego rodzaju zdrobnień: deminutywów sensu stricto, stylistycznych, afektywnych, zwłaszcza hipokorystyków; częsta jest w wykrzyknikach i onomatopejach oraz używana jest w języku infantylnym (przez dorosłych zwracających się do dzieci). Baskijską palatalizację w funkcji morfologicznej opisał na przełomie XVIII i XIX w. Pablo Pedro de Astarloa (1803)⁵, nazywając to „wyrażaniem małości (*pequeñez*) i delikatności (*sutileza*)”. Szczegółowy opis zjawiska znajdziemy u Urquizu Sarasúa (2003).

Palatalizacja występuje w następujących postaciach:

t → tt: *tortola* – *ttortola* (‘gołąb – gołąbek’), *totolo* – *ttotolo* (‘gruby – grubutki’), *guti* – *gutti* (‘mało, malutko’); d → dd: *dut* – *ddut* (‘mam’ – ‘mam’ w języku dzieciennym), *andere* – *anddere* (‘pani – paniusia, laleczka’); s → x: *sagu* – *xagu* (‘mysz – myszka’), *silo* – *xilo* (‘dziurka – dziurka’); ts → tx: *otso* – *otxo* (‘wilk – wilczek’); t → tx: *guti* – *gutxi* (‘mały – malutki’); z → x: *gizona* – *gixona* (‘człowiek – człowieczek’), *zezen* – *xexen* (‘byk – byczek’), *zu* – *xu* (‘ty’ – ‘ty’ używane przy zwracaniu się do dzieci); z → tx: *zerri* – *txerri* (‘świnia – świnka’), *zakur* – *txakur* (‘pies – piesek, psina’); l → ll: *labur* – *llabur* (‘krótki – króciutki’), *ler* – *llerko* (‘sosna – sosenka’); n → ñ: *leona* – *leoña* (‘lew – lewek’).

Palatalizacja polska i baskijska są identyczne co do zasady ogólnej. Zmiana rdzennej spółgłoski na palatalną lub spalatalizowaną powoduje zmianę znaczenia, tak jak dodanie afiksu. A zatem jedna fonologiczna cecha dystynktywna – palatalność – pełni w obu tych językach funkcję morfologiczną. Zarazem jest to ta sama funkcja semantyczna tworzenia deminutywów. Zarówno w polskim, jak w baskijskim zdrobnienia tworzy się na dwa sposoby: przez dodanie sufiksu lub palatalizację (lub jedno i drugie), np. *pies* – *piesek* – *piesio* – *psinka*, *gizon* – *gizontto* – *gixon* – *gixontto* (‘człowiek – człowieczek’).

W obu językach występuje też palatalizacja w innej funkcji, podobnej, ale nie identycznej z semantyczną funkcją spieszczenia, którą nazwiemy infantylizacją języka, czyli pewnym sposobem zwracania się niektórych dorosłych do małych dzieci. W baskijskim stosuje się w tym celu te same środki formalne, co w przypadku deminutywów afektywnych, w polskim dodatkowo jeszcze specyficzną intonację, wymianę *r* → *l* oraz dodatkową palatalizację *t*, np. w zdaniach typu *A cio tio zia bziusio. Cio lobi tiu ślicne dzidzi*.

Warto zwrócić uwagę, że palatalizację w języku zinfantylizowanym stosują czasem Baskowie mówiący po hiszpańsku, sięgając do głosek w standardowym hiszpańskim niewystępujących, np. *xabex* (‘wiesz’) zamiast *sabes*.

Istnieją, rzecz jasna, różnice w szczegółach. Przede wszystkim w baskijskim palatalizacja występuje we wszystkich trzech typach deminutywów i w *baby talk*, w polskim – tylko w afektywnych i w języku infantylizowanym. W baskijskim zdrabnia się wszystkie części mowy, w polskim zasadniczo jedynie rzeczowniki (przymiotniki i niektóre przysłówki również mogą być w polskim zdrabniane, ale z niewielkimi wyjątkami tylko przez afiksację). W baskijskim zdrabnianie przez palatalizację jest masowe i stanowi otwartą

⁵ *Los Discursos filosóficos sobre la lengua primitiva o Gramática y análisis razonada de la euskara o vascuence*, Madrid.

możliwość systemową, w polskim jest ograniczone do pewnych klas semantycznych: imion własnych, nazw pokrewieństwa, nazw zwierząt domowych i części ludzkiego ciała (proporcji *Anna* – *Ania*, *Hanna* – *Hania* nie da się zastosować do podobnej w budowie ‘wanny’). Jedyne znalezione wyjątki to formacje *w porząsiu* < *w porządku* oraz *wódzia* < *wódka*. Wreszcie – od strony formalnej – w baskijskim palatalizować można w zasadzie każdą „palatalizowalną” spółgłoskę w wyrazie, w polskim – z wyjątkiem języka infantylizowanego – jedynie końcową spółgłoskę rdzenia.

Opisany typ derywacji jest prawdopodobnie typologicznie najrzadszy spośród występujących w językach naturalnych, choć we wszystkich językach świata występują fonologiczne cechy dystynktywne. Jednak normalnie cechy dystynktywne służą do czegoś innego: odróżniają od siebie fonemy, z których zbudowane są morfemy, i dopiero morfemy nadają znaczenie wypowiedziom. Mamy tu zatem do czynienia jakby z wyjątkiem od zasady podwójnej artykulacji, będącej definicyjną cechą języków naturalnych.

Ciekawą rzeczą jest to, że i w polskim, i w baskijskim używana jest w tej rzadkiej roli ta sama cecha dystynktywna (palatalizacja) i pełni ona dokładnie tę samą funkcję.

Ślady opisywanego zjawiska znajdujemy też w innych językach europejskich. We wschodniosłowiańskich mamy *Iwan* → *Wania*, *Tatiana* → *Tania*. Endzelin (1923, s. 136-137) podaje kilka przykładów zmiękczenia w deminutiwach łotewskich⁶. Co ciekawe nie występuje ono tam na styku pierwiastka i sufiksu, tylko w nagłosie. Chodzi co prawda o substytucję *š* zamiast *s*, *č* zamiast *c*, więc można by powiedzieć, że to nie zmiękczenie, tylko jakaś alternacja albo zmiana cechy dystynktywnej innego typu. Np. *suns* ‘pies’ → *šunelis* ‘psina’, *caurums* ‘dziura’ → *čaurumelis* ‘dziurka’. Bardziej może zmiękczenie przypominają takie formy jak *Aņņuks* ‘Ania’ od *Anna* (w łotewskim *ņ* odpowiada polskiemu *ń*), ale mógłby ktoś powiedzieć, że jest tu sufixs *-juk-*, a nie *-uk-*. Na tej samej stronie Endzelin przytacza paralelę duńską. Podobno tam się zdarza wstawienie *j* (czyli chyba też palatalizacja) w wyrazach pejoratywnych, np. *pjalt* zamiast *palt* ‘lump’.

Mimo poszukiwań nie znaleźliśmy nigdzie jakiejś formacji liczby mnogiej przez nazalizację lub czasu przeszłego przez udźwięcznienie. Z pewnością nie ma ich w żadnym języku europejskim. Z tego powodu użycie cechy dystynktywnej jako sposobu derywacji jest prawie na pewno najrzadszym typem w językach naturalnych.

Bibliografia

- Endzelin, J. (1923). *Lettische Grammatik*, Heidelberg.
Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia, t. I 1998, t. II 1999, Warszawa.
 Grzegorzczkowska, R. (1984). *Zarys słowotwórstwa polskiego. Słowotwórstwo opisowe*, Warszawa.
 Kreja, B. (1996). *Studia z polskiego słowotwórstwa*, Gdańsk.
 Kuryłowicz, J. (1952). O niektórych właściwościach imion skróconych. *Studia językoznawcze* 1987, s. 213-218.
 Laskowski, R. (1998). *Zagadnienia ogólne morfologii. Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Warszawa.
 Macafee, C. (2003). *Studying Scots Vocabulary*. Edinburgh.

⁶ Fakty duńskie podał prof. Axel Holvoet.

- Perlin, J. (1997). Affectonymes dans le polonais, l'espagnol, le français et le néerlandais. Analyse morphologique et sémantique. *Proceedings of the 16th International Congress of Linguists*. Pergamon, Oxford.
- Szpyra-Kozłowska, J. (2000). Słowotwórstwo bez morfemów czyli o morfologii prozodycznej i formach uciętych. *Biuletyn PTJ LVI*, s. 60-78, Kraków.
- Urquizu Sarasua, P. (2003). *Gramática de la lengua vasca*. Madrid.

Depresja w metaforze, metaforyka depresji

Abstract: Depression in metaphor, the metaphorical understanding of depression. The aim of this article is to present how people who experienced depression conceptualize it and how their experience and current state of mind influence their discourse. The research was based on the cognitive theory of metaphor by George Lakoff and Mark Johnson and consisted of the analysis of blogs of people who had been diagnosed with depression. The study revealed existence of a relationship between *depression* and such concepts as (*moving*) *down*, *location*, *container*, *living creature (human, animal, demon)*, *object* and examined the nature of this rapport in the corpus analyzed. The results of the research will be used in further studies on the influence of the author's state of mind on the created discourse.

Keywords: metaphor, depression, cognitive linguistics, blogs

1. Wstęp

Niniejszy artykuł poświęcony jest konceptualizacji depresji w dyskursie osób, które jej doświadczyły. Analizy w nim przedstawione stanowią pierwszy etap badań mających na celu sprawdzenie, w jakim stopniu stan umysłu autora spowodowany zaburzeniami nastroju i/lub osobowości wpływa na tworzony przez niego dyskurs.

Jednym z powodów wyboru depresji, jako pierwszego z badanych stanów, jest jej rosnąca powszechność, przy wciąż niskim poziomie zrozumienia dla osób, które się z nią zmagają. Według ekspertów World Health Organization depresja jest obecnie czwartym najpoważniejszym problemem zdrowotnym na świecie. Mimo iż w ostatnich latach wyraźnie wzrosło zainteresowanie mediów tym tematem i coraz więcej osób otwarcie mówi o swych zmaganiach z depresją, nadal w wielu środowiskach ma ona status choroby tabu. Dlatego jednym z celów prowadzonych badań jest pomoc w zrozumieniu punktu widzenia osób, które jej doświadczyły.

Z lingwistycznego punktu widzenia uwagę przyciąga metaforyczny charakter samego terminu *depresja*. Fakt ten, jak i pogląd Lakoffa i Johnsona (1980), iż pojęcia związane z uczuciami mają niemal wyłącznie strukturę metaforyczną, zaważył na wyborze kognitywnej teorii metafory jako podstawowego narzędzia przedstawionej w artykule analizy.

Badany materiał stanowią blogi autorów opisujących swe przeżycia, u których depresja została zdiagnozowana, jak również znajdujące się pod ich wpisami komentarze osób twierdzących, iż mają lub miały depresję, jednak w przypadku ich autorów diagnoza nie została zweryfikowana, dlatego wypowiedzi te nigdy nie stanowią jedynego źródła danej konceptualizacji.

2. Kognitywna teoria metafory

Lakoff i Johnson w książce *Metaphors we live by* (1980), będącej fundamentem kognitywnej teorii metafory, jak i w swych późniejszych pracach¹, dowodzą, iż metafora nie jest jedynie figurą retoryczną, używaną głównie w języku literackim, ozdobnikiem, bez którego jesteśmy w stanie się obejść w codziennej komunikacji. Według kognitywistów metafora jest zarówno jednym z fundamentalnych sposobów funkcjonowania języka, jak i ważnym narzędziem ludzkiego umysłu, zapewniającym częściowe zrozumienie pewnego doświadczenia w terminach innego doświadczenia. Autorzy wielokrotnie podkreślają konceptualny, a nie czysto językowy, charakter metafory. Posługując się przykładem metafory pojęciowej DYSKUSJA TO WOJNA, ukazują, iż przejawia się ona nie tylko na poziomie języka, w takich wyrażeniach metaforycznych jak np. *atakować/zbijać argumenty, bronić swojej pozycji, wygrać/przegrać spór*, ale również ma znaczący wpływ na sposób, w jaki myślimy o dyskusji i działamy tocząc spory (Lakoff i Johnson 1980, s. 4-5).

Jäkel (2003, s. 33) podsumowuje poznawczą funkcję metafory następująco: „Metafory pojęciowe („X to Y”) dostarczają modeli myślowych, dzięki którym przedmiot poznania z domeny docelowej (X) staje się dostępny poznawczo poprzez odwołanie się do całkiem innego obszaru doświadczenia (Y)”. Z reguły domena docelowa jest abstrakcyjna, złożona, pojęciowo trudna, podczas gdy wyjaśniająca ją domena źródłowa jest zazwyczaj prosto ustrukturyzowana i poznawalna zmysłowo. Ponieważ umożliwione przez metaforę zrozumienie danego konceptu ma zawsze charakter cząstkowy, wybór domeny źródłowej sprawia, iż pewne cechy domeny docelowej zostają uwydatnione, podczas gdy inne pozostają ukryte. Dlatego też dla wyjaśnienia szczególnych aspektów danego konceptu możliwe jest zastosowanie alternatywnych, równolegle istniejących metafor konceptualnych, jak na przykład metafory CZAS TO PIENIĄDZ lub CZAS TO OBIEKT W RUCHU (por. Lakoff i Johnson 1999, s. 137-169), gdzie pierwsza podkreśla wartość czasu, podczas gdy druga zwraca uwagę między innymi na jego ulotność.

Dzięki tej ogniskującej funkcji metafory, jak i jej potencjalnej obfitości znaczeniowej, nieredukowalnej do opisu w formie propozycji, metafora konceptualna ma moc nadania nowej struktury utartym wzorcom myślowym (por. Jäkel 2003, s. 44-45). Od lat zdolność ta była i jest wykorzystywana w polityce i reklamie do manipulowania opinią publiczną (por. Johnson 1992, s. 360; Jäkel 2003, s. 41-42; Fowler 1991; Simpson 1993). Na polu naukowym zmiana metafory, poprzez którą postrzegane były pewne zjawiska, niejednokrotnie zaowocowała niezwykłymi odkryciami (por. Hesse 1966, s. 157-177; Jäkel 2003, s. 38-39). Natomiast wśród psychologów i coachów metafora coraz częściej jest uznawana za skuteczne narzędzie terapeutyczne (Tompkins i Lawley 2002; Lawley i Tompkins 2011; Soroko 2006).

3. Metafora w depresji

Łacińskie *deprimere*, od którego wywodzi się termin *depresja*, znaczy ‘obniżyć, przygniatać, cisnąć w dół’. To właśnie wizja mniej lub bardziej metaforycznego dołu, znajdowania się poniżej pewnego poziomu jest elementem łączącym wszystkie współczesne znaczenia

1 Prócz wspomnianej pozycji z 1980 roku do najważniejszych dzieł twórców kognitywnej teorii metafory należą ich samodzielne publikacje (Johnson 1980, 1987, 1993; Lakoff 1987, 1990, 1993) oraz późniejsza, wspólna praca (Lakoff i Johnson 1999).

depresji, jako pojęcia występującego w bardzo różnych dziedzinach nauki, takich jak psychologia, geografia, meteorologia, ekonomia, czy matematyka.

W definicji geograficznej mamy do czynienia z najbardziej fizycznym doświadczeniem *depresji*, jako obszaru usytuowanego poniżej pewnego poziomu, co sugerowałoby, iż użycie to jest pierwotne wobec znaczenia będącego tematem niniejszej pracy, znajdującego się obecnie na pierwszym miejscu w słownikach języka polskiego, to jest *depresji* definiowanej jako ‘chorobliwe, głębokie i długotrwałe przygnębienie’ (sjp.pwn.pl). Z punktu widzenia badacza metafory użycie terminu *depresja* w odniesieniu do tak definiowanego stanu jest wyjątkowo trafne, zważywszy na istnienie w naszej kulturze takich metafor konceptualnych jak:

DOBRO TO GÓRA, ZŁO TO DÓŁ;
ZDROWIE TO GÓRA, CHOROBA TO DÓŁ;
SZCZĘŚCIE, RADOŚĆ TO GÓRA, SMUTEK, ROZPACZ TO DÓŁ.

Również analizowane w niniejszej pracy wypowiedzi potwierdzają obecność tych właśnie metafor w konceptualizacji *depresji* ukazywanej jako znajdowanie się *w dole* lub *ruch w dół*:

- 1) zamiast się **podnosić** **upadamy** jeszcze **niżej** myśląc jak naprawdę jest źle. (Pk)
- 2) Dzięki psychologowi, rodzinnemu wsparciu, [...] **podniosłam się z tego** po 2 latach. (Pk)
- 3) Potem było mi wstyd i przykro, i **wpadałam w depresję, w dół**. (APD 1)
- 4) Wtedy trzeba zastanowić się [...] co spowodowało, że znowu znaleźliśmy się tak **nisko** [...] i co musimy zmienić [...] aby poczuć się bardziej **szczęśliwym!** (Pk)
- 5) W potocznym rozumieniu depresją nazywamy **stany obniżonego nastroju** [...]. Jednak dla mnie dużo większym problemem, niż **smutek i rozpacz**, była wszechogarniająca anhedonia i spowolnienie – ruchowe i myślowe. (A)
- 6) Szpital to gwarancja szybkiego **postawienia na nogi**, [...] kiedy zaczęłam **odbijać się od dna** dzięki lekarzom i personelowi oddziału C. (A)
- 7) [...] kot współlokatorki, który przy każdym moim **zjeździe** kładzie się na poduszce obok mojej głowy i **leczy mnie** mruczeniem. (A)

Pierwsze dwa przykłady obrazują bardzo ogólne metafory konceptualne ŻŁE TO DÓŁ, DOBRZE TO GÓRA, natomiast w kolejnych wypowiedziach stopień uszczegółowienia domeny docelowej jest większy. W przykładach 3) – 5) na pierwszy plan wysuwają się metafory SMUTEK TO DÓŁ, SZCZĘŚCIE TO GÓRA, podczas gdy w przykładach 6) – 7) znajdują odzwierciedlenie metafory ZDROWIE TO GÓRA, CHOROBA TO DÓŁ.

Analiza materiału językowego potwierdza postawioną wcześniej tezę, iż związek *depresji* z konceptem *dołu* jest nie tylko nierozzerwalny, ale i wielowymiarowy, gdyż może on obrazować zarówno negatywną ocenę samego stanu, rodzaj emocji, jakie mu towarzyszą, jak i jego chorobowy charakter.

Rozbudowaną metaforę zmagania z *depresją* zawierającą odniesienie do skali pionowej ukazuje przykład, w którym autorka opisuje życie z tą chorobą jako ciągłą, trudną i bolesną wspinaczkę, epizody depresyjne jako spadanie, a lek postrzegany jest jako lina asekuracyjna:

- 8) [...] ja również mam przepisaną paroksetynę! Na razie walczę bez jej wsparcia – jest ona [...] Taką liną asekuracyjną, którą chcę wykorzystać kiedy zabraknie

siły, kiedy **spadając** nie znajdę żadnego „ustępu gdzie mogłabym oprzeć moje zakrwawione stopy i dłonie”. (Pk)

Zgodnie z metaforą pierwotną, według której STANY TO LOKALIZACJE (Lakoff i Johnson 1999, s. 52), również *depresja* postrzegana jako stan bywa przedstawiana jako **miejsce**. Obecność przyimka *w* sugeruje, że miejsce to ma zazwyczaj charakter **pojemnika**, w który chory wpada lub zostaje wpędzony i w którym pozostaje zwykle wbrew swojej woli:

- 9) **wpadałam w depresję** (APD 1)
- 10) odwrotny stan też może **wpędzić w depresję** (Pk)
- 11) nie chcę **trwać w depresji**, być smutna (P)
- 12) Wszyscy razem **tkwimy w tym** – samotni. (Pk)

Miejsce to niełatwo opuścić, niemniej autorzy często podkreślają konieczność podjęcia tego trudu, jak również niechęć do ewentualnych powrotów:

- 13) Małymi kroczkami **trzeba z tego** [depresji] **wychodzić**. (Pk)
- 14) Zazdroścę osobom, którym **udało się wyjść z depresji** z pomocą psychoterapii. (A)
- 15) Ja jestem na etapie **wychodzenia z depresji**. (P)
- 16) **Byłam „tam”** (nie wiem czy tak daleko jak Ty) i serdecznie bym sobie i innym **współczuła takich powrotów**. (Ak)

Wyjątek stanowi sytuacja, w której *depresja* pełni funkcję *kryjówki* przed problemami zewnętrznego świata:

- 17) Czynniki kulturowe: oczekiwania społeczne, problemy z hierarchią wartości, ciągła rywalizacja, kapitalizm – to czynniki, które **nie sprzyjają wychodzeniu z depresji**, sprzyjają natomiast **chowaniu się w depresję**. (A)

Elementem nierzadko towarzyszącym wizji *depresji* jako *miejsca* jest *droga*, która z niej lub do niej prowadzi:

- 18) W efekcie wypełnianie licznych ról [...] może **prowadzić do depresji**. (A)
- 19) [...] życie jak biznes plan to **prosta droga do** [...] **depresji**. (A)
- 20) To jest mój dziennik, w którym piszę [...] o drogach **wychodzenia z depresji**. (NK)

Czasem *drogę* tę zastępują *drzwi*:

- 21) Chcę **z tego wyjść** – znaleźć odpowiednie **drzwi** i jak najszybciej **opuścić to miejsce**. Znowu cieszyć się życiem. (NK)

W powyższym przykładzie *depresja* ukazana jest jako *miejsce* pozbawione radości życia.

W kolejnym natomiast jest wręcz przeciwstawiona samemu życiu:

- 22) Nie miałbym szansy na **wyjscie z depresji** w domu [...] Dość długo **wychodziłem z dołka**. [...] Zacząłem powoli **wracać do życia**. (APD 2)

Jawiąc się jako *miejsce opresyjne* depresja bywa nazywana *bagnem*, *otchłanią* lub *piekłem*:

- 23) [...] pomóc i wyciągnąć **z bagna depresji** drugą osobę. [...] Pogodziłam się, że jestem w bagnie i czekałam już tylko na śmierć. Powolną, **bo bagno wciąga w swoim czasie**. Albo na mój samobójczy krok. (APD 1)
- 24) Z dnia na dzień **pogrążałem się w otchłani czarnych myśli**. (APD 2)
- 25) To jest **osobiste, nieporównywalne piekło** każdego z nas, każdego, kto się z nim zmaga. (Pk)

Najczęściej podkreślaną cechą *depresji* jest jej znaczna **głębokość**.

- 26) [...] osoba **w głębokiej depresji** nie ma siły się jej [psychoterapii] podjąć. (A)
- 27) [...] najpierw z rozpoznaniem zapalenia mózgu, później **głębokiej depresji**. (APD 2)
- 28) [...] rozsądny terapeuta **osobę w głębokiej depresji** odeśle do leczenia psychiatrycznego. (A)
- 29) Myślenie o byciu perfekcyjnym [...] **Pogłębia** depresję... (P)

Nierzadko też zwraca się uwagę na panujące w niej ciemności, które czasem może nieznacznie rozjaśnić lek.

- 30) Punkt [...] w którym siedzisz Ty wydaje się Tobie [...] **najciemniejszy, najbardziej mroczny** i najbardziej bolesny... (Pk)
- 31) Łzy, ból istnienia i kolejny **tunel przez ciemność**. (B4)
- 32) [...] jest ona [paroksetyna] takim światełkiem **w czarnym tunelu myśli!** (Pk)

Choć, jak ukazują powyższe przykłady, w relacji *depresja* – *osoba jej doświadczająca* zwykle ta pierwsza jest przedstawiana w roli *miejsca*, zdarza się też, że to ciało (najczęściej głowa) chorego jawi się jako *pomieszczenie*, w którym znajduje się lub do którego próbuje się wdrzeć *depresja*:

- 33) **Siedziała w głowie**. Coś mówiła, ale tak bardzo chciałam ją zagłuszyć... (P)
- 34) Depresja zawsze coś **w nas zostawia** (Pk)
- 35) Depresja **jest w nas**. (P)
- 36) [...] w czeluściach mojego umysłu ona **się skrywa**. (P)
- 37) Wiedziałam, że to nieproszona koleżanka **próbuję wdrzeć się do mojej głowy**. (P)

Jak wskazuje analiza kontekstu, pomimo zamiany ról również w tej conceptualizacji to *depresja* pozostaje elementem niechcianym, opresyjnym, podczas gdy doświadczająca jej osoba zwykle pozbawiona jest kontroli nad zaistniałą sytuacją. Ponadto stan *depresji* zwykle ulega wtedy personifikacji. To właśnie *depresja* postrzegana jako *człowiek* lub bardziej ogólnie – jako żywa *istota* jest jej najczęstszą i najpowszechniejszą conceptualizacją.

Depresja jako żywa istota może przybrać przeróżną postać. Najczęściej spotykanym w badanych tekstach i najbardziej rozbudowanym jest jej obraz jako trudnej **towarzyszki życia**, uciążliwej **współlokalki**:

- 38) [...] **życie z depresją jest trudne**, a co za tym idzie musimy dokonywać trudnych wyborów. (P)
- 39) Jeśli **żyjesz z depresją od dłuższego czasu**, wiesz już, dlaczego nie chce ci się wstać z łóżka czy dlaczego boisz się wyjść z domu. (A)
- 40) [...] do tej pory tylko domyślałam się, kiedy **się wbiła do mnie na chatę nieproszona**. (D)

Choć *depresja* bywa relatywnie często nazywana **przyjaciółką**, zazwyczaj leksemowi temu towarzyszy cudzość albo sam kontekst wskazuje, że jest to zabieg ironiczny:

- 41) [...] z roku na rok „jest” coraz lepiej, ale co roku **moja „przyjaciółka” wraca...** rok rocznie... nawet częściej..., kiedy tylko w zasadzie ma na to ochotę... (Ak)
- 42) Dałam się **mojej (przyjaciółce)** położyć do łóżka na prawie cały dzień. (P)
- 43) Tylko nie zapominaj ze przechodzisz przez życie (zresztą tak jak ja) dźwigając na plecach swoją „**wierną przyjaciółkę depresję**”. (Pk)

Nawet gdy autor sugeruje możliwość zaprzyjaźnienia się z *depresją*, opcja ta jest przedstawiana jedynie jako rodzaj strategii, mający na celu pomoc osobie jej doświadczającej w opanowaniu sytuacji, w której się znalazła, a nie jako możliwość rzeczywistej, przyjacielskiej relacji między człowiekiem a *depresją*:

- 44) Strategie są dwie – walczyć z depresją lub **zaprzyjaźnić się z nią**. (A)

Również w konceptualizacji *depresji* jako *towarzyszki życia* **związek** z nią ukazywany jest jako **trudny, bolesny, toksyczny**, nawet w rzadkich przypadkach, gdy nie jest oceniany jednoznacznie negatywnie:

- 45) Chcecie znać prawdę jak to jest żyć z depresją? **Gówniano!** Ale to chyba oczywiste! **Nienawidzę jej, a zarazem nie chcę aby odchodziła**. (P)
- 46) Nie widzę opcji poprawy, jeżeli **trzymam kurczowo moją chorobę za rękę**. (Ak)
- 47) Też znam tę chorobę na wylot, tylko, co z tego? Wiedza nie pomaga... Pozwala się jedynie zorientować, jaka jest **destrukcyjna, podstępna i zaborcza**. (Ak)

Depresja w przeróżny sposób **nęka** swego towarzysza, który często nie będąc w stanie jej przegonić, czy choćby zagłuszyć, w odwecie nie szczędzi pod jej adresem obraźliwych, a nawet wulgarnych wyzywk:

- 48) Najgorsze są noce. [...] *Depresja* wie, że jestem wtedy najsłabsza. **Przychodzi więc [...] Podrzuca złe obrazy, wspomnienia, o których wolalabym zapomnieć**. Ale ona **nie liczy się ze mną**, z tym, czego chcę Ja. Ważna jest ona [...] Tak jak dziś, nie zawsze udaje mi się ją **przegonić**. Czasem jest tak silna i **mówi złe rzeczy, tak głośno, że nie potrafię jej zagłuszyć**. (P)
- 49) A **depresja weszła** jak gdyby nigdy nic **do mojego pokoju i trzasnęła mnie**. (P) *Depresja* to suka! (D)
- 50) Muszę kopnąć tę zmorę w dupę! Więc spadaj pieprzona depresjo!!!! (P)

Metafora *depresji* jako żywej istoty jest tak głęboko zakorzeniona w systemie konceptualnym osób jej doświadczających, że bywa, że zwracają się one bezpośrednio do niej, rozmawiają lub kłócą się z nią:

- 51) **Nie potrzebuję cię, depresjo**, bo patrzę trzeźwo i idę prosto. (A)
- 52) *Depresja* [...] triumfuje, gdy zostaję w łóżku i poddaję się jej. [...] *Depresja* spanikowała, gdy wstałam rano nie zwracając na nią uwagi. [...] I nagle dociera do mnie, że to znowu *depresja*. Znowu chce mnie zrobić. [...] Spieprzaj. Nic mi nie jest. *Ależ oczywiście, że jest. Zobacz jak blado wyglądasz, jesteś słaba, a ból głowy? Boli nie bez powodu!* Tak... Tak.. Chciałabym abym w to uwierzyła. Lubię tę pracę i nie pozwolę Ci zniszczyć mojego dnia! [...] Dopijam kawę do końca i wracam do pracy. A *depresja*? Zostaje z rozdziawioną miną i nie wie co zrobić. Nie dyskutowałam z nią więcej, po prostu zostawiłam ją samą. Wyszłam. Od razu poczułam się lepiej. Takie „rozmowy” muszę toczyć każdego dnia. (P)

„Związek” z *depresją* jest pełen burzliwych **rozstań** i niechcianych **powrotów**:

- 53) Wyganiajcie ją. (P)
- 54) *Depresja* dostała dzisiaj wielkiego kopa w pupę i się schowała [...] (P)
- 55) Puk, puk... Kto tam?... **To ja depresja! Wróciłam...** NIE !!!!!!!!!!!!!!! (P)
- 56) Niestety, muszę napisać, że **moja depresja znowu do mnie wróciła**. (D)
- 57) **Depresja się dobija**. [...] Szczególne wali do drzwi pod koniec zmiany [...] (P)

Według niektórych można bez niej żyć, według innych zostaje z nami do końca:

- 58) MOŻNA ŻYĆ BEZ DEPRESJI. (Pk)
 59) [...] jeżeli raz zachorujemy na depresję, to zostaje ona z nami do końca życia. (P)

Gdy relacja przybiera postać otwartej walki *depresja* traci maskę przyjaciółki i okazuje się bezwzględny **przeciwnikiem**:

- 60) [...] nie po to **walczyłam** o siebie ponad trzy lata, żeby teraz **się poddać** i znowu **dać się stłamsić**. (P)
 61) Ja dopiero zaczynam **walkę z depresją**. I mam nadzieję, że ją **wygram**. (Pk)
 62) CZY WARTO WALCZYĆ Z DEPRESJĄ? [...] Tak naprawdę nie ma wyboru – **walczysz albo nie, z tarczą lub na tarczy**. (A)
 63) [...] sama **zmagam się z depresją** [...] (Pk)
 64) **Depresja** [...] **atakuję mnie**. (P)
 65) [...] **brońcie się przed nią!** (Pk)

Ponieważ walka z *depresją* jest bardzo trudna, podjęcie się jej zasługuje na uznanie:

- 66) Jestem **BOHATERKĄ**, ponieważ walczę z depresją każdego dnia! (P)
 67) A wszystkim **mistrzyniom** i **mistrzom**, którzy zmagają się z depresją [...] (D)

Czasem udaje się ją wygrać, jednak często próba sił wypada na korzyść *depresji*:

- 68) Po roku **walki wygrana**.
Straty: słowa, gesty, twarze, sytuacje [...]
 Po roku **walki** oddech. (D)
 69) Jest to trudna choroba, ale **można z nią wygrać**. (P)
 70) Myślę, że **depresji nie da się pokonać**. (P)
 71) 130 kg samych mięśni, 2 metry wzrostu... Ale **z tym przeciwnikiem nie wygrałem od lat**. (Pk)

W wizji tej *depresja* nie jest uczciwym przeciwnikiem:

- 72) Kilka dni temu **dałam się nabrać** na to, że nic się nie uda. [...] później **zrozumiałam, że to podstęp**. Spałam i tak po prostu uwierzyłam. Jaka ja głupia i naiwna! Przez dwa miesiące było dobrze, a ja **dałam się pokonać** na jeden dzień. (P)
 73) [...] wasza *przyjaciółka/demon/coś* **chce was oszukać**. (P)
 74) depresja próbuje [...] **omotać** mnie całą [...] (Pk)

Jak najgorszy **tyran** nie tylko chce rządzić swoimi ofiarami, ale też gnębi je i stara się zawładnąć nimi bez reszty odbierając to, co dla nich najcenniejsze:

- 75) [...] choroby, która **odbiera mu** ostatnie chęci do życia. (A)
 76) Dziś **straciłam pracę**. [...] Jestem zła na siebie. Na to, że **depresja wygrała**. (P)
 77) Ludzie wokół słysząc słowo depresja uciekają i tak **straciłam przyjaciółkę**. (Pk)
 78) Naszła mnie refleksja, by podsumować **to, co zabrała mi** depresja. Gdy widzę wszystko wypunktowane, w całości, czuję strach. Ogarnia mnie przerażenie. (P)
 79) [...] „dołek rozpacz” **zabrał mi** ok pół roku z życia i **wycisnął totalnie**. (Pk)
 80) [...] dla depresji świetna okazja by spróbować **rządzić**. (P)
 81) **Gnębi** nas depresja. (P)
 82) [...] depresja próbuje [...] **zawładnąć** ciałem, duszą, „opętać rozum” (Pk)

- 83) [...] nie dopuścić, aby depresja znowu **uderzyła, zawładnęła** nami i naszym życiem (P)

Bywa, że swoje zmagania z *depresją* autorzy opisują w terminach *walki zbrojnej*:

- 84) [...] może być naprawdę świetną bronią do walki z depresją (Pk)
 85) Do tej kwestii **poddawałam się, składałam broń**. (D)
 86) [...] nie pozwól mu pozostać depresyjnym **weteranem**. (A)
 87) [...] Były tylko **zapalnikami**, które mój umysł wykreował dla mnie [...] To co nas rozwała to tylko narzędzie, jak **pole minowe** [...]. **Centrum dowodzenia** jest w zupełnie innym **bunkrze**. (D)

W jednym z blogów znajdujemy fragment, w którym metaforze życia jako *nieustannej walki* zostaje przeciwstawiona metafora życia widzianego jako *podróż*².

- 88) Ile można walczyć? Ciągłe się nam mówi – **walczysz, walczysz z depresją**. A ja może nie mam ani ochoty walczyć, ani spoglądać na to pod tym kątem! Może ja chcę po prostu **IŚĆ. Pewnie stąpać nie oglądając się w tył**. Może chcę zdrowieć. Może chcę być zdrowa. Już, koniec. Żadne zbrojenie się! Takie **skupienie się na Walce** jest cholernie męczące. (D)

Autorka łączy chęć zmiany postrzegania swego życia ze zmianą opisującej je metafory. Przykład ten jest wyraźnym potwierdzeniem kognitywnej tezy, według której metafora nie ogranicza się do poziomu języka, ale wpływa na nasz sposób myślenia, a nawet postępowania. W tym wypadku autorka wiąże wizję życia *jako podróży* z powrotem do zdrowia.

Element próby lub nierówności sił między *depresją* a osobą jej doświadczającą bywa również obecny w mniej typowych personifikacjach tego stanu, gdy jawi się jako *osoba mająca silny wpływ* na podlegających jej ludzi lub jako ich *nauczycielka*:

- 89) Ale wiem też że **depresja nie odpuści będzie** wracać i **przypominać** – hola nie jest tak jak powinno być! Albo **zmusi mnie do zmian** albo nie wytrzymam i sie poddam! (Pk)
 90) [...] **depresja uczyniła mnie** osobą skrajnie niepewną własnej wartości. (A)
 91) **depra robi z nas dzieciaki** [...] (A)
 92) Depresja zabrała mi wiele, ale i sporo mnie nauczyła. (Pk)

Wizja *depresji* jako *nauczycielki* jest jedynym w badanym korpusie tekstów przypadkiem, w którym stan ten był tak często wartościowany pozytywnie:

- 93) [...] trudno jest **spojrzeć na nią z perspektywy nauczycielki**, ale **warto. Dzięki niej** mamy szansę wejrzeć we własny umysł, poznać siebie samego lepiej. (P)
 94) **Depresja** wg mnie to choroba, która **pomaga** zrestartować nasze życie. **Pomaga** zauważyć rzeczy, nad którymi normalny zdrowy człowiek nie zastanawia się [...] (Pk)
 95) **Dzięki** cukrzycy i **depresji**, bardziej doceniam życie, kolory, piękno natury, szczególnie góry, wartość życia, przyjaźni, miłości. (P)

2 Co ciekawe, metafora ŻYCIE TO PODRÓŻ, której wybór autorka łączy z chęcią powrotu do zdrowia, jest uznana za prototypowy dla kultury zachodniej sposób myślenia o życiu (por. Lakoff i Johnson 1999, s. 61-63).

Zdecydowanie mniej pozytywnie rysuje się jej obraz, gdy jedna z autorek przedstawia *depresję* w roli konkurującej z nią aktorki:

- 96) Długo, naprawdę długo nie rozumiałam czemu wtedy, czemu ta sytuacja, co takiego stało się tam **w teatrze**. [...] Czemu depresja wybrała sobie tę chwilę? Czy **chciała** się objawić **w świetle reflektora**? Nie wiem. Ale od tamtej pory (choć już **próby** trwały przynajmniej rok) **zaczęła grać przedstawienie** niemal co dnia. (D)
- 97) Do tej **kwestii** [...] Proszę **depresjo teraz twój monolog, zapalam reflektor i słucham**. Ale od słów „zabili mi psa” zaczyna się **moja rola**. (D)

Zarówno jako *przykry towarzysz*, jak i jawny *przeciwnik*, *depresja* może przybrać postać nie tylko człowieka, ale też **zwierzęcia**, **demon**a czy **potwora**.

Jako *wroga bestia* *depresja* posiada wiele cech *polującego na nas drapieżnika*:

- 98) [...] depresja **czai się** za moimi plecami. (P)
- 99) Widzę wyraźnie, że [...] **umiesz omijać zastawiane przez nią pułapki**. (Pk)
- 100) [...] co dzień **czuję na swoich plecach jej oddech**. (Pk)
- 101) ...dopóki dół mnie nie **dopadnie**... (Ak)
- 102) Taka jest **depresja**. **Pożera** nas i rodziny, przyjaciół. (P)

Jako **drapieżnik** *depresja* żeruje na nas i naszych bliskich, natomiast gdy jawi się jako towarzysza, **karmimy ją sami**:

- 103) Żeruje na naszych słabych momentach, strachu, niepewności, bólu. (P)
- 104) Uwielbia **karmić się** moim strachem i bólem. (P)
- 105) W każdym dniu, gdy **karmiłam depresję**? (D)

W tym jedna z autorek upatruje rozwiązania, twierdząc, że jeśli nie damy *depresji* jeść, umrze z głodu. Zachęca ona do prób okiełznania *depresji*, zamknięcia jej w klatce, a gdy się to uda, pilnowania, by się nie uwolniła, gdyż trudno nad nią zapanować:

- 106) Wydawać by się mogło, że to depresja ma nas, **żywi się** naszym strachem, bólem i rządzi nami. Ale skoro żywi się tym, co mamy, to **umrze, gdy** jej tego nie dostarczymy. Dlatego warto [...] **Okiełznać depresję, zamknąć w klatce**. (P)
- 107) Można ją **ujarzmzić i trzymać w ryzach**. **Pilnować by znowu nie chciała wyjść** i nami zawładnąć. (P)
- 108) Im silniejszy stres tym **trudniej** jest mi **nad nią zapanować**. (P)

Depresja z powyższych przykładów bardziej przypomina dzikiego kota oswajanego przez niedoświadczonego tresera, aniżeli **czarnego psa**, którym nazywał swą *depresję* Winston Churchill. Czarny pies stał się symbolem *depresji* w kampanii społecznej World Health Organization, jednak w badanym korpusie (nie licząc odwołań do tejże akcji) *depresja* nie była nazywana psem, lecz **suką**. Zwykle taki wybór określenia miał raczej związek z pejoratywnym wydźwiękiem samego słowa niż konceptualizacją *depresji* jako zwierzęcia, jednak jedna z autorek, zastanawiając się nad popularnością właśnie tego epitetu, znajduje znacznie więcej powodów, dla których *depresja* tak często bywa nazywana suką:

- 109) Depresja to **suka**. Zdeterminowana matka lękowego pomiotu. **Wyrzywa** spokój **zębami, zagryza** nadzieję byleby uchronić swoje **szczeniaki** od śmierci. Łasi się do ciebie, by podstępnie **zdobyć choćby ochłap**. Żeby Lęk, Wina i Chaos napęłniły brzuchy i rosły w siłę. **Chłepce** prosto z twojej głowy, wysysa szpik [...]. Dopóki ją **karmisz, głaszczesz i tolerujesz jest niegroźna**. Pozornie. Bo ją

znasz. Bo wiesz, że **jak za bardzo nie machniesz uśmiechem ona nie rzuci się na ciebie. Ale ponure charczenie** i tak słyszysz w oddali [...] na początku **skamle** „nie, nie zostawiaj mnie, jestem miła, jestem Twoja. **Wierna suka. Waruję przy tobie i cię bronię**”. Wierzysz w to. [...] Siedzisz w jednej norze ze znajomą, choć piekielnie **podłą suką**. Gdy chcesz wyjść, **czujesz jej język na dłoni**. Wychodzisz mimo to, **kłapie pyskiem**. Potem **cię goni, dopada i rozszarpuje**. (D)

W opisie tym znajdują się elementy ukazujące zarówno udomowiony, jak i dziki charakter zwierzęcia, jakim jest *depresja*. Jako bestia, z którą się zmagamy, bywa też nazywana **potworem** lub **demonem**:

110) **Depresja to dziwny potwór** [...] **Potwora** zagarnijmy pod szafę! (P)

111) **Ty potworze zaszczuty zostaw mnie** w spokoju! (P)

112) Postrzegam ją jako **demon**a lub osobę, która nam źle życzy. (P).

113) **TO NIE JA TYLKO DEMON DEPRESJI** (Pk)

Konceptualizacja *depresji* jako *istoty żywej* jest najczęściej występującą w badanym korpusie i najbardziej rozbudowaną metaforą tego stanu. Znacznie rzadsza i wyraźnie słabiej ustrukturyzowana jest wizja *depresji jako rzeczy*.

W tym wypadku najczęściej identyfikujemy *depresję* z rzeczą materialną poprzez cechy bardzo ogólne, takie jak posiadanie pewnej wielkości czy wagi lub poprzez postrzeganie jej za pomocą zmysłów:

114) [...] epizod **dużej depresji** [...] (A)

115) [...] podaje się go na **ciężką depresję** oraz **średnią** (Pk)

116) [...] psychoterapia stosowana w procesie leczenia **lekkiej depresji**. (NK)

117) Mam nadzieję, że nigdy więcej depresja **nie przesłoni mi świata**. Jednak [...] zawsze już będzie **czymś konkretnym**. (APD 2)

W wizji *depresji jako miejsca* często podkreślaną charakterystyką była jej głębokość, natomiast tu dominującą cechą jest ogromny, przygniatający **ciężar** jej samej lub tego, co z sobą niesie:

118) [...] epizod **ciężkiej depresji** [...] (A)

119) **Depresja spadła na mnie** całkiem niespodziewanie. Zawsze byłem silnym facetem [...] **całkowicie się rozsypałem**... (APD 2)

120) [...] każdy poranek jest walką z **wielkim przygniatającym pierś kamieniem**. (A)

121) Czułem się tak, jakby **przygniotły mnie** wszystkie troski świata, a ja nie byłem w stanie im podołać. **Czułem fizyczne przytłoczenie**, ból w piersiach, **nieprawdopodobny ucisk** niewyobrażalnego cierpienia. (APD 2)

W odczuciu zmysłowym *depresja* postrzegana jest jako coś *niesmacznego*, wręcz *obrzydliwego*:

122) Depresja to **świństwo**! (P)

123) Ci co nie zaznali **odrażającego smaku** tej choroby nie zrozumieją. (Pk)

124) [...] choruję na to **świństwo** chyba od kiedy pamiętam. (Ak)

W analizowanych tekstach zdarzają się również pojedyncze wyrażenia opisujące *depresję* lub jej akcje z użyciem słów zwykle stosowanych do opisu rzeczy, jak w przykładach, w których *depresja* działa jak **urządzenie** czy też posiada zapalnik niczym **bomba**:

125) Widzę wyraźnie, że poznałaś już jak **działa depresja** (...), (Pk)

126) [...] jej ostatnia praca była **zapalnikiem depresji**. (Ak)

4. Podsumowanie

Choć w badanym korpusie tekstów o *depresji* autorstwa osób, które jej doświadczyły, znajduje się wiele przykładów opartych na takich dobrze znanych i zakotwiczonych w naszej kulturze metaforach konceptualnych jak DOBRO TO GÓRA, ZŁO TO DÓŁ, czy STANY TO LOKALIZACJE, to jednak najczęściej *depresja* ukazywana była jako **istota żywa, wchodząca w silne interakcje z osobą jej doświadczającą**.

Analizując poszczególne konceptualizacje, można dostrzec ich zazębianie się: *depresja jako wróg* może przybrać zarówno postać człowieka, zwierzęcia lub innej żywej istoty, natomiast jako *istota żywa* choć zwykle przedstawiana jest jako wróg osoby jej doświadczającej, bywała również wartościowana pozytywnie jako *nauczycielka* czy nawet dobroczyńca.

Ponadto śledząc źródła przykładów, można zauważyć, że pewne wizje są typowe lub częściej spotykane u jednego z autorów, podczas gdy rzadsze lub nieobecne u innych. Powody takiego stanu rzeczy mogą być różne. Na przykład odosobniona wizja *depresji jako aktorki* występująca jedynie w blogu Dominiki Jagiełło ma związek z jej doświadczeniem scenicznym, którego pozostali autorzy nie posiadali. Natomiast przyczyna obecności lub braku przykładów pozytywnego wartościowania *depresji* u danego autora nie leży raczej w odmienności samego doświadczenia choroby, lecz może wynikać zarówno z różnic charakterów autorów, jak i ze stanu emocjonalnego, w którym był tworzony dany tekst. Wizje *depresji* jako *nauczycielki*, czy tym bardziej *dobroczyńcy*, występowały w dyskursach charakteryzujących się pewnym dystansem autora do samej *depresji*, z czego można wnosić, że były one tworzone w fazie remisji choroby. Niemniej jej negatywna ocena nie świadczyła automatycznie o nawrocie *depresji*. Wydaje się, że korelacja między stanem emocjonalnym autora a tworzonym dyskursem nie tylko przebiega na poziomie wartościowania, ale przede wszystkim zależy od intensywności opisywanych relacji i interakcji zachodzących między *depresją* a osobą jej doświadczającą.

Bibliografia:

- Fowler, R. (1991). *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*. London/New York: Routledge.
- Hesse, M. B. (1966). *Models and Analogies in Science*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Jäkel, O. (2003). *Metafory w abstrakcyjnych domenach dyskursu*. Kraków: Universitas.
- Johnson, M. (1980). A philosophical perspective on the problems of metaphor. R. P. Honeck, R. R. Hoffman (Red.), *Cognition and figurative language* (s. 47-67). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Johnson, M. (1993). Conceptual Metaphor and Embodied Structures of Meaning. *Philosophical Psychology* 6 (4), s. 413-422.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago/London: The University of Chicago Press.

- Lakoff, G. (1990). The Invariance Hypothesis: Is Abstract Reason Based on Image-Schemas? *Cognitive Linguistics* 1-1, s. 39-74.
- Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. A. Ortony (Red.), *Metaphor and Thought* (s. 202-251). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G. Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. Johnson, M. 1999: *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lawley, J. Tompkins, P. (2011). Metaphor, the Body, and Healing. *The Capa Quarterly Journal* 2011-1, s. 20-25.
- Simpson, P. (1993). *Language, Ideology and Point of View*. London/New York: Routledge.
- Soroko, E. (2006). Dlaczego metafora działa? Pytanie o skuteczność terapeutyczną w świetle wiedzy o metaforze. *Czasopismo Gestalt*, 2 (64), s. 41-60.
- Tompkins, P. Lawley, J. (2002). The Mind, Metaphor and Health. *Positive Health Magazine* 78, s. 9-12.
- Słownik Języka Polskiego PWN on line: <http://sjp.pwn.pl>

Źródła przykładów:

- (A): Anna Falek, blog *To smutne*: tosmutne.pl, data konsultacji: 30.08.2015.
- (Ak): komentarz w blogu *To smutne*, data konsultacji: 30.08.2015.
- (APD1): Blog Stowarzyszenia Aktywnie Przeciwko Depresji, *Spirala*: <http://stowarzyszenieapd.blogspot.com/2014/08/spirala.html>, data konsultacji: 30.08.2015.
- (APD2): Blog Stowarzyszenia Aktywnie Przeciwko Depresji, *Jak grom z jasnego nieba*: <http://stowarzyszenieapd.blogspot.com/2014/08/jak-grom-z-jasnego-nieba.html>, data konsultacji: 30.08.2015.
- (D): Dominika Jagiełło, blog *Reflektory*, <http://reflektory.blogspot.com/>, data konsultacji: 30.08.2015.
- (NK): Blog *Na krawędzi*: <http://nakrawedziblog.pl/>, data konsultacji: 30.08.2015.
- (P): Paulina Skrzypiec, blog *Chcę żyć a nie tylko istnieć*, <https://chcezycanietylkoistniec.wordpress.com/> data konsultacji: 30.08.2015.
- (Pk): komentarz w blogu *Chcę żyć a nie tylko istnieć* data konsultacji: 30.08.2015.

Anna Grzeszak

Uniwersytet Warszawski

Słowniki polsko-węgierskie i węgiersko-polskie wydane po 1945 roku

Abstract: Polish-Hungarian and Hungarian-Polish dictionaries published after 1945.

The paper provides a survey of Polish-Hungarian and Hungarian-Polish dictionaries which were published after 1945. The focus is on the circumstances in which the dictionaries were compiled, their purpose, the general structure, the list of entries and the types of information given in the entries. The aim is to describe the differences between the dictionaries.

Keywords: bilingual lexicography, Polish language, Hungarian language, dictionary entry, grammatical information, equivalents

Pierwszy dwujęzyczny słownik z językiem polskim i węgierskim ukazał się w 1936 roku w Warszawie. Była to miniaturowa książeczka opracowana przez lektora języka węgierskiego z myślą o polskich studentach. Podczas II wojny światowej na Węgrzech wydano cztery kolejne słowniczki polsko-węgierskie lub węgiersko-polskie. Prace te miały służyć Polakom przebywającym w węgierskich obozach dla uchodźców i niewiele osób dzisiaj o nich pamięta. Kolejny słownik ukazał się dopiero w 1958 roku, zapoczątkował jednak złoty okres w historii leksykografii polsko-węgierskiej. W ciągu kolejnych czterdziestu lat słowniki zestawiające wyrażenia tych dwu języków ukazywały się niemal każdego roku. Po zmianie ustroju popularność takich opracowań zmalała. Obecnie słowniki polsko-węgierskie i węgiersko-polskie wydaje się znacznie rzadziej.

Celem artykułu jest zaprezentowanie słowników wydanych po 1945 roku. Będę starała się odpowiedzieć na pytanie, czym różnią się omawiane słowniki oraz co się zmieniło w ciągu siedemdziesięciu lat w sposobie ich opracowywania.

Ze względu na rozmiary pracy omówię jedynie dwujęzyczne słowniki drukowane, w których rejestrowane słownictwo nie zostało ograniczone do konkretnej dziedziny i które prezentują materiał leksykalny w porządku alfabetycznym. Z omówienia wyłączam opracowania wielojęzyczne, słowniki specjalistyczne, tematyczne oraz internetowe.

Historia leksykografii polsko-węgierskiej nie została dotychczas opisana. Podstawowe informacje o starszych pracach leksykograficznych można znaleźć w przedmowach do słowników Tibora Csorby (1958, 1985) i Jana Reychmana (1968, 1980) oraz w recenzji Istvána Csaplárosa (1958). Nie są mi jednak znane ani dokładniejsze opracowania, ani takie, w których omówiono by nowsze publikacje.

Słowniki będą prezentowane w kolejności chronologicznej. Omówienie każdego z nich obejmie informacje o autorze, okolicznościach powstania i adresatach słownika, jego strukturze, zarejestrowanym materiale oraz o budowie artykułów hasłowych. Przy każdym opisie zostaną zamieszczone przykładowe hasła. Dla słowników węgiersko-polskich będą

to hasła zawierające kształty *túl* oraz *kiabál*, a dla słowników polsko-węgierskich – *siedziba* oraz *gasić*.

1. Varsányi, I. (1958). *Słownik polsko-węgierski. Lengyel-magyar szótár*. Budapest: Terra. 784 s. 15 cm.

Pierwszy powojenny słownik ukazał się na Węgrzech i został ułożony przez nauczyciela języka polskiego. Istvan Varsányi jest również autorem podręczników do nauki polszczyzny. Jego słownik z 1958 roku wydawano jeszcze pięciokrotnie (w 1963, 1966, 1976, 1981 oraz 1988 roku). W przedmowie do pracy autor przyznaje, że publikacja powstała, by wypełnić lukę w leksykografii polsko-węgierskiej. Słownik adresuje do osób zainteresowanych językiem węgierskim i polskim (Varsányi, 1958, s. V).

Oprócz krótkiej przedmowy przed zasadniczą częścią hasłową zamieszczono dwujęzyczne objaśnienia dla korzystających ze słownika oraz informacje o zasadach wymowy języka polskiego i węgierskiego. Na końcu książki znajduje się wykaz częstszych skrótów występujących w polskich tekstach oraz bardzo rozbudowana część prezentująca wzory odmian węgierskich czasowników i rzeczowników.

Według danych wydawcy słownik zawiera około 24 000 haseł. Nie wiadomo, z jakich źródeł korzystał autor, konstruując siatkę rejestrowanych wyrażen. Zdecydowana większość wyrazów hasłowych to wyrażenia jednowyrazowe.

Artykuły hasłowe u Varsányiego są rozbudowane. Oprócz wyrazów hasłowych i odpowiedników zamieszcza się w nich informacje o odmianie oraz zwroty z wyrazem hasłowym wraz z tłumaczeniami. Interesujące jest to, że informacje o odmianie podaje się wyłącznie przy odpowiednikach. Każdy węgierski rzeczownik i czasownik opatrzony jest symbolem odsyłającym do konkretnego wzoru odmiany przedstawionego w aneksie. Przy polskich wyrazach hasłowych oznacza się jedynie rodzaj rzeczowników.

Większości polskich wyrazów przyporządkowano po kilka odpowiedników. Nie zawsze jest podawany zakres użycia poszczególnych odpowiedników, co powoduje, że korzystający ze słownika Polacy mogą mieć trudność z doбором właściwych wyrażen przy tworzeniu tekstów w języku węgierskim. Tworzenie zdań z wyrażeniami hasłowymi mogą ułatwiać zamieszczone w wielu artykułach przykłady użycia polskich wyrażen wraz z tłumaczeniami na język węgierski. Autor nazywa te przykłady „częścią frazeologiczną” (Varsányi, 1958, s. IX), jednak w większości wypadków podawane są raczej krótkie ilustracje tekstowe wyrazów hasłowych. Nierzadko ilustracji jest kilka; najczęściej są to wyrażenia dwuwyrazowe. Eksplicytna informacja o łączliwości składniowej jest podawana tylko przy tych parach odpowiadających sobie wyrażen, których wymagań składniowych nie da się przewidzieć na podstawie znajomości ogólnych zasad. Przy polskich i węgierskich wyrażeniach zamieszcza się wówczas odpowiednie zaimki pytajne lub nieokreślone, na przykład *gratulować (komu czego)* – *gratulál (vnek vhez)*.

Przykładowe hasła:

siedziba z székhely [3b], székház [3a]

gasić (el)olt [A8], (ki)olt [A8] ; ~ **światło** eloltja a lámpát ; ~ **wapno** meszet olt ; *przen.* olt [A8], csillapít [A8] ; ~ **pragnienie** szomjált oltja

2. Csorba, T. (Red.). (1958). *Słownik polsko-węgierski. Lengyel-magyar szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó. XXIII, 971 s. 25 cm.

W tym samym roku ukazał się drugi, znacznie większy słownik polsko-węgierski. Powstał w wyniku kilkuletnich prac wieloosobowego zespołu, którym kierował Tibor Csorba, badacz związków polsko-węgierskich, malarz i tłumacz. Decyzję o przygotowaniu i wydaniu słownika podjęto na szczeblu państwowym, w ramach zacieśnionej współpracy kulturalnej między Polską Rzeczpospolitą Ludową a Węgierską Republiką Ludową. W pracach nad słownikiem uczestniczyły zarówno Węgierska, jak i Polska Akademia Nauk. W tym samym czasie rozpoczęto również przygotowania do wydania części węgiersko-polskiej.

Słownik pod redakcją Csorby został wydany ponownie w 1985 roku jako „Wielki słownik polsko-węgierski”. Dodano wówczas 9 000 haseł, a niektóre artykuły hasłowe zamieszczone w pierwszym wydaniu uzupełniono o nowe odpowiedniki i wyrażenia.

Autorzy dokładnie określili, jakim celom ma służyć publikacja. W przedmowie zaznaczono, że słownik ma dostarczyć „studentom, naukowcom, tłumaczom pomocy w czytaniu, rozumieniu i przekładaniu literatury pięknej i naukowej z języka polskiego na węgierski” (Csorba, 1958, s. VII). Wspomniano również o problemach z doбором źródeł. Dostępne słowniki języka polskiego okazały się, zdaniem autorów, przestarzałe i twórcy byli zmuszeni sami zbierać materiał leksykalny z polskiej prasy, podręczników i literatury pięknej (Csorba, 1958, s. VII).

Słownik, poza częścią hasłową, zawiera przedmowę, obszernie omówienie sposobu podawania wyrazów hasłowych i informacji gramatycznej o tych wyrazach, tabele z wzorami odmiany polskich czasowników oraz wykaz skrótów. W wydaniu z 1985 roku na końcu zamieszczono suplement z uzupełnionymi hasłami i fragmentami artykułów hasłowych.

Pierwsze wydanie obejmuje około 80 000 haseł, drugie 89 000. Zgodnie z tym, co napisano w przedmowie, starano się zarejestrować słownictwo należące do „współczesnej polszczyzny literackiej” (Csorba, 1958, s. VIII). Do słownika postanowiono włączyć również te archaizmy i wyrażenia gwarowe, które częściej występują w dziełach literackich, oraz popularniejsze terminy specjalistyczne. Wśród haseł można odnaleźć potoczny i wulgarny. Niektóre zarejestrowane wyrażenia są bardzo rzadkie. Nie zrezygnowano z włączenia do słownika regularnych derywatów, również tych bardzo rzadkich czy wręcz osobliwych, na przykład *siedemdziesięciokilkuletni*, *gałązkowaty*, *pobobrować*, *sierpowato*. Zdecydowana większość haseł to wyrażenia jednowyrazowe.

Artykuły hasłowe są bardzo rozbudowane. Otwiera je informacja o kategorii części mowy wyrazu hasłowego. Jeśli wyraz ten jest rzeczownikiem, podaje się jedynie informację o rodzaju, a jeśli czasownikiem – informację o aspekcie. Przy rzeczownikach, czasownikach i zaimkach zamieszcza się dodatkowo symbol odsyłający do konkretnego wzoru odmiany. Jeśli na podstawie znajomości wzoru nie można utworzyć wszystkich form wyrazu hasłowego, podawane są również końcówki wybranych form fleksyjnych. Po informacji gramatycznej wymieniono odpowiedniki. Jednemu wyrazowi hasłowemu zwykle przyporządkowano więcej niż jeden ekwiwalent. Nierzadko podaje się długie szeregi węgierskich wyrazów, zwykle bez objaśniania zakresu ich użycia. W słowniku nie zamieszczono informacji o wymaganiach składniowych polskich wyrazów. Większość haseł zawiera jednak liczne przykłady użycia wyrazów hasłowych wraz z tłumaczeniami na język węgierski. Przykłady użycia są krótkie, najczęściej dwuwyrazowe.

Przykładowe hasła:

siedziba, *n* 4, *R, H* -bie, székhely, székház, lakóhely ; ~ *ludzka* lakóház

gasić, *nbef* 6 a, -szę, -szą, -szony, (el)olt, csitít, elfojt ; ~ *ogień* tüzet olt ; ~ *pragnienie* szomját oltja ; ~ *bunt* elfojtja a lázadást ; ~ *wapno* meszet olt ; *kogo* ~ *tréf* csillapít [dodatkowo w wydaniu z 1985 roku:] ~ *papierosa* eloltja a cigarettát ; ~ *motor* leállítja a motort

3. Varsányi, I. (1959). *Słownik węgiersko-polski. Magyar-lengyel szótár*. Budapest: Terra. 915 s. 15 cm.

Rok po wydaniu słownika polsko-węgierskiego autorstwa Varsányiego ukazała się jego druga część z językiem węgierskim jako źródłowym. „Słownik węgiersko-polski” również był pięciokrotnie wznawiany; kolejne wydania obu części były już wydawane równocześnie. Podobnie jak pierwszy tom praca powstała z myślą o osobach, które interesują się językiem polskim i węgierskim. Struktura słownika jest zbliżona do układu pierwszego tomu. Przed częścią hasłową zamieszczono objaśnienia dla użytkowników, zasady wymowy wyrazów polskich i węgierskich oraz objaśnienia skrótów. Po hasłach przedstawiono i objaśniono najczęściej używane skróty w języku węgierskim oraz wzory odmian polskich rzeczowników, przymiotników i czasowników. Tak samo jak w pierwszej części założono, że słownik powinien dostarczać informacji gramatycznej o wyrażeniach języka docelowego. Po wzorach odmian zamieszczono obszerną listę wszystkich polskich czasowników odnotowanych w słowniku, które odmieniają się niezgodnie z wzorami.

Tom węgiersko-polski jest obszerniejszy niż polsko-węgierski: zawiera około 32 000 haseł. Wyrazami hasłowymi są wyłącznie pojedyncze wyrazy. Artykuły hasłowe są zbudowane podobnie jak w części polsko-węgierskiej: odpowiedników jest zwykle kilka, nie zawsze podaje się zakres ich użycia, a w większości haseł pojawiają się przykłady użycia wyrażenia hasłowego. Istotną różnicą jest to, że w artykułach hasłowych nie podaje się już informacji o odmianie odpowiedników. Aby znaleźć taką informację, użytkownik powinien zajrzeć do aneksu. W niektórych hasłach zamieszczono oznaczenia dotyczące wymagań składniowych węgierskich i polskich wyrazów.

Przykładowe hasła:

kiabál (za)wołać, krzyczeć (krzyknąć), gardłować, pokrzykiwać; **torkaszakadtából** ~ krzyczeć wniebogłosy

túl 1. (hely) (*vn*) ~ za v poza (*czym*), po drugiej stronie (*czego*) ; **a hegyeken** ~ za górami ; ~ **vagyok rajta** już to przeszedłem **2.** (túlságosan) zbyt, za, zanedbato ; ~ **kicsi** zbyt mały ; ~ **drága** za drogi

4. Havas, L. i in. (1964). *Kieszonkowy słownik węgiersko-polski. Magyar-lengyel zsebszótár. Kieszonkowy słownik polsko-węgierski. Lengyel-magyar zsebszótár*. Budapest: Terra, Warszawa: Wiedza Powszechna. 304, 36, 272 s. 13 cm.

Kolejny słownik ukazał się w 1964 roku. Był to słownik kieszonkowy, niewielkich rozmiarów i zawierał zarówno część węgiersko-polską, jak i polsko-węgierską. Zapoczątkował

całą serię podobnych słowniczków, adresowanych przede wszystkim do turystów, również do tych, którzy nie znają jednego z języków słownika. Słownik z 1964 roku jest kolejnym opracowaniem Varsányiego. Jako autorzy części węgiersko-polskiej zostali wskazani również Livia Havas i Sándor Skripecz, redaktorzy z węgierskiego wydawnictwa. Słownik wydano ponownie w 1965 roku.

Oprócz dwóch części hasłowych słownik zawiera krótką przedmowę, wskazówki dla użytkowników, wykaz użytych skrótów i znaków oraz liczący ponad trzydzieści stron suplement. W suplemencie zamieszczono listę polskich i węgierskich imion, liczebników, nazw dni, miesięcy i pór roku, nazw państw i używanych w nich walut, ważniejszych adresów w Polsce i na Węgrzech oraz wykaz znaków drogowych z ich polskimi i węgierskimi nazwami. Przed częścią węgiersko-polską przedstawiono zasady wymowy wyrazów polskich, a przed częścią polsko-węgierską informację o wymowie wyrazów węgierskich.

Według wydawców w każdej z części słownika zarejestrowano po około 15 000 wyrazów. W opracowaniu zaprezentowano jedynie podstawowe słownictwo. Odnotowano również niektóre terminy medyczne, sportowe, gastronomiczne, z dziedziny komunikacji i techniki. Wyrazami hasłowymi są nie tylko pojedyncze wyrazy, lecz również częste połączenia wyrazowe.

W artykułach hasłowych podaje się przede wszystkim odpowiedniki. Jeśli odpowiedników jest więcej, czasem zamieszcza się informację o zakresie ich użycia. W niektórych wypadkach podawana jest również informacja o wymaganiach składniowych odpowiadających sobie wyrażen. Nie uwzględniono informacji o odmianie wyrazów. W części polsko-węgierskiej każdy polski czasownik jest opatrzony symbolem wskazującym jego aspekt. W obu częściach podano informację o rodzaju wybranych polskich rzeczowników. Przykłady użycia wyrazów hasłowych są zamieszczane sporadycznie.

Przykładowe hasła:

kiabál krzyżeć, krzyknąć; hałasować

túl1 (*hely*) za/poza (*eszk.*)

túl2 (*túlságosan*) zbyt, za

túl sok za dużo

siedziba székhely, székház

gasić *f* (el)olt, kiolt

5. Reychman, J. (Red.). (1968). *Słownik węgiersko-polski. Magyar-lengyel szótár.* Budapest: Akadémiai Kiadó, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”. LIII, 1247 s. 25 cm.

Dziesięć lat po ukazaniu się wielkiego słownika polsko-węgierskiego wydano jego drugą, węgiersko-polską część. Jak wspomniano wcześniej, prace nad słownikiem rozpoczęły się jeszcze na początku lat pięćdziesiątych. Zespołem kierował Jan Reychman, orientalista, historyk, ówczesny kierownik warszawskiej hungarystyki. Słownik wydano ponownie w niezmienionej wersji w 1980 roku. Zmodyfikowano wówczas tytuł i praca ukazała się pod nazwą „Wielki słownik węgiersko-polski”.

W przedmowie do słownika nie określono, do kogo jest adresowany. Opisano jednak dokładnie przebieg prac oraz wskazano źródła, z których korzystali leksykografowie (Reychman, 1968, s. V–VI). Przy opracowywaniu siatki haseł korzystano początkowo ze słownika węgiersko-niemieckiego Előda Halásza (1955), a później z siedmiotomowego słownika objaśniającego języka węgierskiego pod redakcją Gézy Bárcziego (1959–1962). Polskie odpowiedniki przyporządkowywano, posiłkując się słownikami węgiersko-francuskimi, węgiersko-niemieckimi oraz polsko-węgierskim.

Publikacja składa się z dwujęzycznej przedmowy, obszernego omówienia gramatyki języka węgierskiego, wykazu użytych skrótów i znaków oraz części hasłowej.

Słownik rejestruje około 140 000 haseł. Materiał leksykalny wybrano, kierując się tymi samymi zasadami, które wyznaczali sobie twórcy części polsko-węgierskiej. U Reychmana, podobnie jak u Csorby, hasłami są pojedyncze wyrazy. Wyrażenia kilkuwyrazowe notowane są jedynie wewnątrz artykułu hasłowego, wraz z ilustracjami tekstowymi.

Każdy wyraz hasłowy jest opatrzony informacją o kategorii części mowy. Przy rzeczownikach podaje się końcówki biernika, końcówkę dzierżawczą trzeciej osoby oraz końcówkę liczby mnogiej. Przymiotniki są notowane wraz z informacją o formie biernika i stopnia wyższego. Przy niektórych czasownikach zamieszczono końcówki trzeciej osoby czasu przeszłego, trybu rozkazującego oraz trybu przypuszczającego. Po informacji o odmianie następują odpowiedniki. Większości wyrazów hasłowych przyporządkowano po kilka polskich wyrażen. Jeśli wyodrębniono więcej niż jedno znaczenie węgierskiego wyrażenia, również dla każdego ze znaczeń podaje się zwykle szereg odpowiedników. Polskie ekwiwalenty rzadko są opatrywane informacją o zakresie ich użycia. Nie podaje się informacji o wymaganiach składniowych wyrażen. Część zawierająca przykłady użycia wyrazu hasłowego jest, podobnie jak u Csorby, dość obszerna. Zwykle zamieszcza się po kilka wyrażen; niektóre z nich bywają rozbudowane i mają formę pełnych zdań.

Przykładowe hasła:

kiabál [~t, ~jon, ~na] cz. *przech./nieprzech.* krzyczeć, wykrzykiwać, hałasować, wrzeszczeć; *rekedtre ~ta magát* krzyczał, aż ochrypl; *szinte ~ róla, hogy szerelmes* to się rzuca w oczy, że jest zakochany; *torkaszakadtából ~t* krzyczał na całe gardło; *mindig az ~, akinek a háza ég* zawsze ten krzyczy, komu dom się pali

I túl przysł. **1.** za, zbyt, (za)nadto; ~ *sokan vannak* jest ich za dużo; ~ *sokat tart magáról* jest o sobie zbyt wielkiego mniemania; *ez ~ drága* to jest za drogie; *a tea ~ édes* herbata jest za słodka; *a gyerek még ~ fiatal* dziecko jest jeszcze za małe; *ez ~ messze vezet* to prowadzi zbyt daleko; *még ~ korán van* jeszcze jest za wcześnie **2.** po tamtej <drugiej, przeciwnej> stronie

II túl poimek równ. przen. (po)za, po tamtej <drugiej> stronie; ~ *lenni vmin* mieć co za sobą, przejść <przebrnąć> co; ~ *a Tiszán* za Cisą; ~ *vagyunk a dolog nehezén* najgorsze jest już za nami; *az Alpokon* ~ za Alpami

III túl- *przedrostek czasownika prze-*; ~*dobni* przerzucać, przerzucić; ~*terhelni* przeciążyć, przeciążać

6. Mroczo, E. (1970). *Słownik minimum węgiersko-polski i polsko-węgierski. Magyar-lengyel és lengyel-magyar minimum-szótár*. Warszawa: Wiedza Powszechna. 493 s., 9 cm.

W 1970 roku wydano drugi kieszonkowy słowniczek dla turystów. Opracował go Eugeniusz Mroczo, popularyzator języka węgierskiego w Polsce, autor podręczników do nauki tego języka oraz rozmówek polsko-węgierskich. Słowniczek miał trzy wydania; dwa kolejne ukazały się w 1972 i 1975 roku.

Słowniczek oprócz dwóch części hasłowych zawiera wskazówki dla użytkowników oraz objaśnienia skrótów i znaków. Przedstawiono również węgierski i polski alfabet. W każdej z części zasadniczych zarejestrowano po około 5 000 wyrazów i zwrotów. Odnutowano jedynie najbardziej podstawowe słownictwo. Wśród haseł, przeważnie jednowyrazowych, wyraźnie dominują rzeczowniki. Mimo niewielkich rozmiarów słowniczka niektóre artykuły hasłowe zawierają informacje o kategorii części mowy wyrazu hasłowego oraz informacje o wymaganiach składniowych. W części polsko-węgierskiej wybrane polskie rzeczowniki zostały opatrzone symbolem wskazującym ich rodzaj. Wyrażeniom hasłowym zwykle przyporządkowano jeden odpowiednik. Jeśli odpowiedników było więcej, najczęściej zamieszczono objaśnienia pozwalające użytkownikowi zorientować się, w których sytuacjach należy ich użyć. Przykłady użycia wyrazu hasłowego podawane są sporadycznie.

Przykładowe hasła:

kiabálni krzyczeć

túl *poim* (*vmin*) za (*czym*), poza (*czym*); *hsz.* (*przysłówek*) zbyt, za; po drugiej stronie

siedziba székhely

gasić oltani; ~ **pragnienie** szomjat oltani

7. Varsányi, I. (Red.). (1977). *Słownik turystyczny: polsko-węgierski. Útiszótár: magyar-lengyel, lengyel magyar*. Warszawa: Wiedza Powszechna, Budapest: Terra. 340, 22, 326 s. 14 cm.

W 1977 roku ukazało się kolejne opracowanie Varsányiego, wznawiane później trzykrotnie, w 1979, 1981 i 1986 roku. „Słownik turystyczny” to kolejna publikacja adresowana przede wszystkim do Polaków odwiedzających Węgry i Węgrów odwiedzających Polskę. Słownik zawiera zarówno część węgiersko-polską, jak i polsko-węgierską. Zamieszczono w nim krótkie przedmowy do każdej z części, wskazówki dla użytkowników, objaśnienia użytych skrótów, ogólne zasady wymowy polskich i węgierskich wyrazów, listę liczebników w obu językach, wykaz oznaczeń przynależności państwowej pojazdów oraz, na co warto zwrócić uwagę, listę polskich odpowiedników węgierskich końcówek przypadkowych.

O liczbie zarejestrowanych jednostek napisano następująco: „[słownik] zawiera w obu częściach około 16 000 haseł i zwrotów” (Varsányi, 1977, s. 7). Słownictwo dobrano

z myślą o potrzebach turystów. W siatce haseł zwraca uwagę to, że odnotowano wiele nazw własnych, nie tylko osobowych czy geograficznych, lecz również nazw organizacji i przedsiębiorstw. Wyrazami hasłowymi są zarówno pojedyncze wyrazy, jak i wyrażenia wielowyrazowe. Jako osobne hasła wyodrębniono również niektóre zwroty często występujące na szyldach i ogłoszeniach, na przykład *kiadó szoba* 'pokój do wynajęcia'.

Nowością jest to, że w artykułach hasłowych podaje się informację o wymowie odpowiedników lub ich fragmentów. Taka informacja jest zamieszczana tylko przy wyrazach, których wymowa, zdaniem autorów, może sprawiać trudności użytkownikowi. Informacja gramatyczna jest rzadko dodawana. Niektóre polskie rzeczowniki opatrzone są symbolem rodzaju, sporadycznie podaje się również informację o wymaganiach składniowych. Zwykle jednemu wyrażeniu języka źródłowego przyporządkowuje się jeden odpowiednik w języku docelowym. Jeśli odpowiedników jest więcej, najczęściej wprowadza się objaśnienie dotyczące zakresu ich użycia. Przykłady użycia wyrazów hasłowych podawane są jedynie w niektórych wypadkach.

Przykładowe hasła:

túl za; ~ **sok** za dużo [zso]

kiabál|ni krzyczeć/-yknąć [ksjcssecs/-nɔncs]; **ne ~jon!** niech [nyeh] P. nie [nye] krzyczy!

siedziba (*np. miasto*) székhely [sékhej]; (*budynek*) székház [sé-]

gasić (ki)oltani [-ni]; ~ **motor** kikapcsolni [-czolni] a motort; ~ **światło** eloltani a lámpát

8. Hargitai, G. (2002). *Mały słownik węgiersko-polski polsko-węgierski. Kisszótár magyar-lengyel, lengyel-magyar*. Budapest: Kossuth Kiadó. 487 s. 15 cm.

Kolejny słownik wyszedł dopiero w 2002 roku na Węgrzech. Jako autor został wskazany György Hargitai, redaktor słowników wydawanych przez Kossuth Kiadó. Hasła przetłumaczyła na język polski Zsuzsanna Ráduly, językoznawczyni i pracowniczka Katedry Filologii Polskiej Uniwersytetu Loránda Eötvösa w Budapeszcie. Słownik miał do tej pory trzy wydania; dwa kolejne ukazały się w 2007 i 2009 roku.

Publikacja została pomyślana jako pomoc w nauce języka. Słownik zawiera część węgiersko-polską i polsko-węgierską. Przed każdą częścią zamieszczono krótką przedmowę oraz alfabet języka źródłowego. Opracowanie nie jest obszerne: według danych przedstawionych przez wydawcę zarejestrowano w nim po 10 000 węgierskich i polskich haseł. Wyrażeniami hasłowymi bywają zarówno pojedyncze wyrazy, jak i wyrażenia kilkuwyrazowe. Artykuły hasłowe są krótkie, a podawane w nich informacje raczej skąpe. Poza odpowiednikami (zwykle jest ich od jednego do trzech) regularnie zamieszcza się jedynie formy trzeciej osoby czasu teraźniejszego polskich czasowników. Taka informacja jest podawana w obu częściach słownika, czyli w węgiersko-polskiej przy polskim odpowiedniku, a w polsko-węgierskiej przy wyrazie hasłowym. Sporadycznie przy węgierskich wyrażeniach zamieszcza się objaśnienia precyzujące ich znaczenie.

Przykładowe hasła:

túl (*túlságosan*) za, zbyt, nadto
kiabál krzyczeć (krzyczy)
siedziba székház, székhely
gasić (gasi) olt (*tüzet*)

9. Słownik polsko-węgierski, węgiersko-polski wraz z rozmówkami. Lengyel-magyar, magyar-lengyel szótár. (2014). Wodzisław Śląski: Level Trading. 555 s. 15 cm.

W 2014 roku w Polsce ukazał się kolejny dwukierunkowy słownik stworzony z myślą o turystach. Opracowanie wydawnictwa Level Trading wyróżnia się na tle wcześniejszych publikacji tym, że jest adresowane do Polaków, a nie do rodzimych użytkowników obu języków (informację o adresatach podano na tylnej okładce słownika). Część polsko-węgierska jest obszerniejsza niż część węgiersko-polska, zapewne z tego względu, że słownik ma być przede wszystkim pomocą przy produkowaniu tekstów w języku węgierskim. Oprócz haseł zamieszczono w nim zasady wymowy węgierskich wyrazów, krótki zarys gramatyki języka węgierskiego, listę liczebników, wyrażen związanych z działaniami matematycznymi, nazw jednostek miary, wykaz pozdrowień i zwrotów grzecznościowych oraz często spotykane napisy i ogłoszenia.

Według wydawcy w słowniku zarejestrowano około 20 000 wyrażen. Materiał leksykalny został dobrany tak, by słownik był przydatny podczas podróży na Węgry. W słowniku wyraźnie dominują jednowyrazowe hasła rzeczownikowe. Jeśli polski wyraz hasłowy występuje w więcej niż jednym znaczeniu i w każdym ze znaczeń ma inny węgierski odpowiednik, tworzy się osobne artykuły hasłowe. Takie rozwiązanie zastosowano jednak wyłącznie w części polsko-węgierskiej.

Artykuły hasłowe nie są rozbudowane. W obu częściach podaje się informację o wymowie węgierskich wyrażen. Warto odnotować, że zastosowana transkrypcja różni się od tej, której użyto w turystycznym słowniku Varsányiego z 1977 roku. W części polsko-węgierskiej przy wyrażeniach hasłowych o takim samym kształcie podaje się objaśnienie znaczenia. Nie zamieszcza się informacji o odmianie węgierskich wyrażen ani o ich wymaganiach składniowych. W części polsko-węgierskiej w nielicznych wypadkach podano przykłady użycia wyrazów hasłowych i ich węgierskie tłumaczenia. Przykłady użycia mogą być rozbudowane i mieć formę pełnych zdań, na przykład *Woli pan(i) siedzieć z przodu czy z tyłu? Elöl szeret ülni vagy hátul?* w hasle *siedzieć*.

Przykładowe hasła:

siedziba (*budynek*)
siedziba (*miejsce*)
gasić (*gasi*)
túl [*tuul*]
kiabál [*kijobaal*]

székház [*syjkhaaz*]
székhely [*syjykhej*]
olt [*olt*]
zbyt, (za) nadto
krzyczeć, wołać

Podsumowanie

Od końca II wojny światowej wydano dziewięć ogólnych słowników z językiem polskim i węgierskim. Wśród tych publikacji przeważają małe słowniki, w których liczba haseł nie przekracza 20 000. Mimo że ukazywały się w różnym czasie, od lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku do 2014 roku, niewiele się różnią. Wszystkie rejestrują podstawowe słownictwo i podają odpowiedniki wyłącznie dla najczęstszych znaczeń wyrazów hasłowych. Artykuły hasłowe są krótkie i zwykle nie zawierają dodatkowych informacji o odnotowanych wyrażeniach. Jeśli w którymś z opracowań taka informacja regularnie się pojawia, jest to informacja o wymowie. Słowniki te są raczej skonstruowane z myślą o użytkownikach szukających pomocy w produkowaniu, a nie rozumieniu tekstów.

Większe słowniki powstały najdawniej, w latach 1958–68. Chociaż ich nowsze wydania ukazywały się do końca lat osiemdziesiątych, nie wprowadzano w nich zmian (wyjątkiem jest słownik Csorby). Ze względu na czas powstania nie zawierają nowszego słownictwa. Dwa największe opracowania, pod redakcją Csorby i Reychmana, to słowniki, które mogą być pomocne przede wszystkim w tłumaczeniu tekstów z języka obcego na ojczysty. Od pozostałych prac leksykograficznych odróżnia je przede wszystkim to, że zarejestrowano w nich wiele rzadkich wyrazów. Są to również słowniki o najbardziej rozbudowanej części z przykładami użycia notowanych wyrażeń. Podczas tworzenia tekstów w języku obcym pożyteczniejsze mogą się okazać średnie słowniki Varsányiego. Zawierają znacznie mniej wyrażeń, jednakże zamieszczono w nich informacje o odpowiednikach, których brakuje u Csorby i Reychmana. Wszystkie cztery opracowania podają wyczerpujące informacje o odmianie wyrażeń. W wielkich słownikach są to wyrażenia języka źródłowego, w średnich języka docelowego.

Bibliografia

- Bárczi, G. i in. (Red.). (1959–1962). *A magyar nyelv értelmező szótara I–VII*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Csapláros, I. (1958). István Varsányi: *Lengyel-magyar szótár* (recenzja). *Poradnik Językowy*, 164, s. 463–465.
- Halász, E. (1955). *Magyar-német szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Damian Kaleta

Uniwersytet Warszawski

Cechy i zachowania człowieka odzwierciedlone w węgierskiej frazeologii i paremiologii z leksemem *ló* ‘koń’

Abstract: Human features and behavior reflected in Hungarian phraseology and paremiology with the lexeme *ló* (horse). Phraseology and paremiology are important sources for the reconstruction of the linguistic vision of the world since the phraseological units consolidate attributes of objects, ideas and people. The most superior position in the linguistic world is held by a human being. The aim of the article is the analysis of features and behaviors of people established in the Hungarian phraseology and proverbs concerning a horse. An image of a man that emerges from this analysis is largely negative. In the summary, the author divides the proverbs under scrutiny into three groups, due to a role of the lexeme *ló* (horse) that serves in each of them.

Keywords: paremiology, phraseology, proverbs

Całość ludzkiej egzystencji udokumentowana jest w leksyce, a frazeologia i paremiologia umożliwiającą rekonstrukcję psychiki, cech i zachowań ludzi należących do jednego kręgu kulturowego. *Słownik języka polskiego* pod red. Witolda Doroszewskiego (t. 2, Warszawa 1960) definiuje frazeologię jako: 1. Zasób wyrażań i zwrotów właściwych danemu językowi; 2. Dział językoznawstwa, naukę o związkach frazeologicznych. Podobnie rozumie ją Stanisław Skorupka, twórca frazeologii jako dyscypliny naukowej na gruncie polskim (por. Oleśkiewicz 2007, s. 33). Autor pierwszego dużego *Słownika frazeologicznego języka polskiego* traktuje związki frazeologiczne i paremie jako jednostki należące do tego samego poziomu języka, choć już Antoni Krasnowolski we wstępie do swego *Słowniczka frazeologicznego* z 1899 roku wyraźnie oddziela frazeologizmy od przysłów, pisząc: „Ważną część frazeologii, jej okrasę i ożywienie, stanowią przenośnie przysłowiowe, które w formie zwięzłego obrazu wyrażają jakąś myśl oderwaną” (cyt. za Oleśkiewicz 2007, s. 33). Kolejni badacze (np. Jan Bystroń, Tadeusz Sinko) nie odróżniają przysłów od związków frazeologicznych, inni (Andrzej Lewicki, Anna Pajdzińska, Bożena Rejakowa) takie rozróżnienie czynią, definiując frazeologizm jako utrwalone połączenie co najmniej dwóch wyrazów, które pełni funkcję pojedynczego leksemu, a przysłowia – nie jako jednostki leksykalne, lecz jako utrwalone społecznie miniteksty (por. Rejakowa 1994, s. 10).

Związki frazeologiczne i przysłowia wiążą się z kulturą materialną, społeczną i obyczajową. Język i kultura są nieodłączne – wspólnie obrazują pewne ludzkie zachowania. Jak pisze Anastazja Oleśkiewicz (2007, s. 37), „język jest [...] najbardziej wyrazistym obrazem kultury i w ten sposób obrazem świata.” Przysłowia i powiedzenia ludowe stanowią ważne źródło dla rekonstrukcji językowego obrazu świata, utrwalają bowiem stereotypowe cechy badanych przedmiotów, pojęć lub osób.

Badania nad językiem potwierdzają, że jednym z najwyrazistszych składników obrazu świata jest antropocentryczny punkt widzenia (por. Oleśkiewicz 2007, s. 38). Językowy antropocentryzm, czyli uznanie człowieka za najważniejszy składnik świata, właściwy jest wszystkim językom europejskim, nawet tym najbardziej oddalonym od indoeuropejskiego pnia, jak na przykład język węgierski. Celem tego artykułu jest opisanie, jakie cechy charakteru i typy zachowań ludzi zostały utrwalone w węgierskiej frazeologii i paremiologii z leksemem *ló* 'koń'¹. Badany materiał, w skład którego wchodzi ponad trzysta jednostek frazeologicznych (głównie paremii), został zaczerpnięty z pięciu słowników frazeologicznych języka węgierskiego². Wyłaniający się z tych przysłów obraz człowieka można oglądać z dwóch perspektyw: człowieka jako jednostki i człowieka w relacjach społecznych. W pierwszej części artykułu przeanalizuję przysłowia i frazy, które odnoszą się do człowieka jako indywiduum, a więc m.in. do jego inteligencji, emocji, charakteru i zachowania, umiejętności podejmowania decyzji i motywacji do pracy, część druga natomiast poświęcona będzie szeroko rozumianym relacjom międzyludzkim, czyli interakcjom jednostki z innymi ludźmi, a w szczególności – relacjom łączącym pracownika i pracodawcę.

1. Człowiek jako jednostka

1.1 Walory intelektualne

Człowiek jest istotą myślącą – używając rozumu, potrafi dać sobie radę w każdych, nawet najbardziej niesprzyjających warunkach: *A jó ló télben is kapál magának* (Dobry koń nawet w zimie da sobie radę). Trafiają się jednak ludzie głupi: *Ostoba, mint a ló* (Głupi jak koń), którzy nie znają się na swojej pracy: *Annyit ért hozzá, mint a ló az ábécéhez* (Zna się na tym, jak koń na abecadle), *Konyít reá, mint a rossz ló az országútra* (Zna się na tym, jak zły koń na drodze), *Összetéveszti a lovat a szamárral* (Myli konia z osłem) i niewłaściwie ją wykonują: *Egy lóval szánt, kettővel boronál* (Jednym koniem orze, dwoma bronuje), *Lovak elé fogja a kocsit* (Zaprzęga wóz przed konie). Źle wykonana praca nie tylko nie przynosi efektów: *Halad, mint aki egy lóval szánt* (Robi postępy, jak ktoś, kto orze jednym koniem), ale może też nieść poważne konsekwencje, zarówno dla wykonawcy: *Aki faránál kerüli a lovat, ne csodálkozzon, ha megrúgja* (Kto zabiera się do konia od strony zadu, niech się nie dziwi, jeśli kopnie), jak i całego przedsięwzięcia: *Aki a lóhoz nem ért, a fejét üti* (Kto nie zna się na koniu, uderzy go w głowę).

Ludzie przyswajają wiedzę w młodym wieku: *Nehéz az agg lóból poroszkát csinálni* (Trudno ze starego konia zrobić stępaka), *Öreg lovat nehéz hámba tanítani* (Starego

1 Opisem konia w języku polskim zajmował się J. Bartmiński (por. *Słownik stereotypów i symboli ludowych*), w języku węgierskim temat ten podejmowali m.in. T. Forgács (por. *Állati szólások és közmondások*) i D. Dziewińska-Kiss (por. *Állatnevek és állati testrészek a lengyel és a magyar nyelvi minősítésben*).

2 Są to następujące słowniki: 1) Bárdosi, V. (Red.). (2003). *Magyar szólástár. Szólások, helyzetmondatok, közmondások értelmező és fogalomköri szótára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 2) Forgács, T. (2003). *Magyar szólások és közmondások szótára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 3) O. Nagy, G. (1966). *Magyar szólások és közmondások*. Budapest. 4) Szemerkenyi, A. (2009). *Szólások és közmondások*. Budapest: Osiris Kiadó. 5) T. Litovkina, A. (2005). *Magyar közmondástár*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

konia trudno przyuczyć do zaprzęgu), a droga do wykształcenia jest długa i trudna – nim ktoś stanie się specjalistą w wybranej przez siebie dziedzinie, musi zdać mnóstwo egzaminów i zaliczyć wiele przedmiotów nieleżących w kręgu jego zainteresowań: *Sok jó ló megszakad, amíg kitanulják az erkölcsét* (Dużo dobrych koni pęka, zanim wyuczy się swej moralności). Nie wszyscy jednak zdobywają wykształcenie – czasem przeszkodą jest brak środków finansowych: *Jók a lovai, de kocsisa nincs* (Ma dobre konie, ale nie ma woźnicy), czasem – przekonanie, że praca fizyczna jest łatwiejsza i bardziej opłacalna niż praca intelektualna: *Könnyebb ló mellett gyalogolni, mint a szavakat fontolgatni* (Łatwiej jest iść obok konia, niż ważyć słowa).

1.2 Emocje i stany

Ludzie bywają smutni i nieszczęśliwi: *Boldog, mint aki egy lovon szánt* (Szczęśliwy jak ktoś, kto orze na jednym koniu), równie często jednak cieszą się: *Úgy örül, mint éhes ló az abraknak* (Cieszy się jak głodny koń z owsa) i potrafią dostrzec plusy w każdej sytuacji: *Ló döglük, ház ürül, ember hal, ház ürül* (Zdycha koń – opróżnia się zaprzęg, umiera człowiek – opróżnia się dom). Niekiedy jednak swoje emocje wyrażają zbyt głośno i w sposób dalece odbiegający od społecznie akceptowanych zachowań: *Röhög, mint abrakjának a ló* (Rzy jak koń do swego obroku). Trudno im też (zwłaszcza mężczyznom) panować nad swoim libido, kiedy w pobliżu pojawia się płeć piękna: *A ló is szépre nyérít* (Również koń rzy na ładne). Bardzo często wraz z pożądaniem rodzi się głębsze uczucie, a początkowe zauroczenie przeradza się w wielką miłość: *Beleesik valakibe, mint ló a gödörbe* (Wpaść w kogoś jak koń w dół).

Człowiek dużo pracuje: *Dolgozik, mint a ló* (Pracuje jak koń) i bardzo szybko odczuwa wypalenie zawodowe: *Se hite, se lelke, mint a hajóhúzó ló* (Nie ma wiary ni duszy, jak koń ciągnący statek³). Jest też tak zmęczony, że zasypia w każdym możliwym miejscu: *Állva alszik, mint a ló* (Śpi na stojąco, jak koń). Ciągła praca, stres i brak odpoczynku powodują choroby: *A jó húzó ló mind megsántul* (Dobry pociągowy koń okuleje), a niekiedy mogą prowadzić do śmierci: *Elvisz a Szent Mihály lova valakit* (Zabiera kogoś koń Św. Michała⁴).

1.3 Charakter

Charakter człowieka poznaje się po jego zachowaniu: *A kényes lónak kényes a járása* (Delikatny koń ma delikatny chód). Ukryty w przysłowiach o koniu obraz charakteru człowieka jest jednoznacznie negatywny. Ludzie są zarozumiali: *Eragadták a lovak* (Poniosły go konie⁵), *Fenn van a lován, létrát kell tenni melléje, hogy leszállhasson* (Jest

3 W dawnych czasach koń wykorzystywany był m.in. do transportowania towarów w górę rzeki – mój przyp.

4 Według teologii chrześcijańskiej Św. Michał Archaniół staje na koniu do walki przeciwko złym duchom; niesie też pocieszenie duszom czyścącym i przeprowadza je z czyśćca do nieba – mój przyp.

5 Węgierskie frazeologizmy *Eragadták a lovak* 'Poniosły go konie', *Viszi a ló* 'nosi go koń' itp. znaczą tyle, co 'ktoś stał się zarozumiały' (por. Szemerényi 2009, s. 928).

wysoko na swym koniu, trzeba mu przystawić drabinę, żeby mógł zsiąść), wyniosli: *Lóhátról beszél az emberrel* (Z końskiego grzbietu rozmawia z człowiekiem), *Magas lóról beszél* (Mówi z wysokiego konia), zadufani w sobie: *Kevély ló nagyot botlik* (Dumny koń bardzo się potyka) i zadzierają nosa: *Felvág, mint a fiákeres ló* (Chełpi się jak koń wiozący fiakra). Są też uparci: *Nagy benne az akarat, mint a rossz lóban* (Jest w nim wielka wola, jak w złym koniu) i kłótlivi: *Kötekedik, mint a rossz ló* (Przekomarza się jak zły koń), nieskorzy do ustępstw i kompromisów: *Megkötötte magát, mint a német nyakas ló* (Uwiązał się jak niemiecki uparty koń), *Akár a lóval imádkozzál* (Choćbyś z koniem się modlił). Są cwani – choć nie chce im się pracować: *Hátra nézeget, mint a rossz ló* (Ogląda się za siebie jak zły koń), potrafią zadbać o zaspokojenie swych potrzeb: *Nincs oly rest ló, ki elöbb ne menne farkánál* (Nie ma tak leniwego konia, który by nie szedł przed swoim ogonem), a dla własnych spraw są gotowi znosić wszelkie niewygody: *Abrak vivő lónak nem török fel a háta* (Koń niosący obrok nie obetrze sobie grzbietu).

Tylko niektórzy umieją cieszyć się z tego, co mają: *Ha nincs ló, szamár is jó* (Gdy nie ma konia, dobry i osioł), większość ludzi jest niezadowolona z życia i ciągle narzeka na swój los: *Nyög, mint a hajóhúzó ló* (Stęka jak koń ciągnący statek), *Roszzabb az élete, mint a hajóhúzó lóé* (Jego życie jest gorsze, niż konia ciągnącego statek). Tacy ludzie mają zazwyczaj wygórowane ambicje: *Nagyobb a ló az istállónál* (Większy koń od stajni), chcą uchodzić za lepszych i udają bogatszych, niż są w rzeczywistości: *Akinek lova nincs, járjon gyalog* (Kto nie ma konia, niech chodzi pieszo), a przy tym bywają strasznie skąpi: *Nem üti ki a vak ló szemét* (Nie wybijie ślepemu koniowi oka⁶), *Tartanék én lovat, ha zabot szarnék meg szart ennék* (Trzymał ja bym konia, gdybym srał owsem i jadł gówno). Lubią się chwalić sukcesami swoimi i swoich bliskich: *Mindenki a maga lovát dicséri* (Każdy chwali swojego konia), często zwykłym przedmiotom lub wydarzeniom nadając niezwykłą rangę: *Saját lován a patkószeget is ezüstnek hazudja* (Na swoim koniu nawet hufnal uważa za srebro). Za to przy nabywaniu jakiejś rzeczy długo ją oglądają, doszukując się w niej wad: *Nincs az a ló, amelyikben – ha meg akarják venni – egy kis hibát ne találhának* (Nie ma takiego konia, u którego – jeśli chcą go kupić – nie znaleźliby drobnej skazy).

Ludzie potrafią być lekkoduchami – roztrzepańcami: *A lovát keresi, pedig rajta ül* (Szuka swojego konia, a siedzi na nim), którzy żyją tylko dniem dzisiejszym, nie martwiąc się o przyszłość: *Holnapra is kell a ló* (Na jutro też potrzeba konia). Dla wielu ważny jest jedynie modny strój: *Meg van rakva, mint a nyerges ló*⁷ (Obładowany, jak osiodłany koń) i pełny brzuch: *Ha a lónak pénze volna, abrakot fordítana rajta* (Gdyby koń miał pieniądze, kupiłby za nie obrok). Gdy ktoś prosi o pomoc, udają głuchych: *Süket, mint a ló ősszel* (Głuchy jak koń jesienią⁸), a za najmniejsze przysługi oczekują zapłaty: *A lovát sem üres tarisznával csalogatják* (Nawet konia nie kuszą pustym workiem), niekiedy bardzo wygórowanej: *Egy lovát a sípért* (Konia za piszczałkę).

6 Znaczenie: 'nie da za wiele' (por. Szemerényi, 2009, s. 936).

7 Tak mówi się o wystrojonej dziewczynie (por. O. Nagy, 1966, s. 438).

8 Jesienią konie miały dużo pracy i niechętnie reagowały na polecenia gospodarzy (por. Szemerényi 2009, s. 935 i O. Nagy, 1966, s. 438).

1.4 Podejmowanie decyzji

Życie to sztuka wyboru. Człowiek każdego dnia musi podejmować decyzje, zarówno te błahe jak i takie, od których zależy los jego i jego najbliższych. Decydując, łatwo popełnić błąd, a jest on tym większy, im większa jest ranga decydenta i waga sprawy, której decyzja dotyczy: *Ló botlik, nagyot botlik, csikó botlik, kicsit botlik* (Koń się potyka – bardzo się potyka, źrebię się potyka – trochę się potyka).

Ludzie są z natury pragmatyczni – wybierają rozwiązania, które są dla nich korzystne: *Lóra ülj, ne shamárra!* (Wsiadaj na konia, nie na osła!), *Ló mellett gyalogolni bolondság* (Iść pieszo obok konia to szaleństwo). Niektórzy nie boją się zaryzykować: *Mindent egy lóra tesz fel* (Postawić wszystko na jednego konia), skutkiem czego zyskują: *Jó lóra tesz* (Postawić na dobrego konia) lub tracą: *Rossz lóra tesz* (Postawić na złego konia), *Az esik le a lóról, aki felül rá* (Ten spada z konia, kto na niego wsiada), inni nie potrafią dokonać wyboru i decydują się na kilka opcji, licząc na to, że jedna z nich się spełni: *Több lóra tesz* (Postawić na kilka koni), *Egy fenékkal két lovat ül meg* (Jedną pupą dosiąść dwóch koni). Działając jednak w ten sposób, często przegapiają moment, w którym należało podjąć właściwą decyzję: *Nem akkor kell a lovat abrakolni, mikor harcba kell menni* (Nie wtedy trzeba karmić konia, gdy wyrusza się do walki).

Wśród ludzi zdarzają się i tacy, którzy nie umieją podejmować decyzji i ciągle zmieniają zdanie: *Visszafogja a ló száját* (Trzyma koński pysk). Zawsze jednak znajdują usprawiedliwienie dla swoich błędów: *A lónak négy lába van, mégis megbotlik* (Koń ma cztery nogi, a się potknie), bezczelnie się tłumaczy: *Megmagyarázza még azt is, hogy a döglött ló csak szundikál* (Wy tłumaczy też i to, że zdechły koń tylko drzemie) i nie bierą odpowiedzialności za swoje wybory: *Se a ló, se a szekér nem enyém* (Ani koń, ani wóz nie są moje).

Innym rodzajem decyzji jest planowanie rodziny. Niektórzy nie biorą pod uwagę swych możliwości finansowych i decydują się na dużą liczbę potomstwa, mimo iż nie mogą zapewnić mu godnych warunków: *Ló elli a csikót, de abrak az anyja* (Koń wyda źrebię, ale matką jest obrok).

1.5 Zachowanie

Człowiek wyznacza sobie w życiu cele i stara się je realizować. Nie zawsze jednak jego starania odnoszą pozytywny skutek: *Úgy erőlködik, mint a gyenge ló a nehéz kocsival* (Wysiła się jak słaby koń z ciężkim wozem). Niektórzy w pogoni za marzeniem gotowi są wykorzystać wszystkie posiadane środki: *Ha lovad nincsen, talpad készen legyen* (Gdy nie masz konia, miej w gotowości stopy), nierzadko działają poza prawem i nie baczą na konsekwencje swoich czynów: *A bélyeges lóra is felül a cigány* (Nawet na znaczonego konia wsiądzie Cygan), choć niekiedy strach odbiera im rozum: *Ló farkánál kantároz a félénk katona* (Bojaźliwy żołnierz zakłada uzdę na ogon konia). Dążąc do urzeczywistnienia własnych zamierzeń, człowiek ukazuje innym swą prawdziwą twarz: *Kilóg a ló lába* (Wyłazi z niego końska noga).

Czasami trudno jest przewidzieć zachowanie człowieka: *Sötét ló* (Ciemny

koń⁹), trudno również wytłumaczyć, dlaczego zachował się w taki, a nie inny sposób: *A ló is szokásból rugdos* (Koń też z natury kopie). Wszelkie działania podejmowane przez człowieka mają przynieść korzyści jemu samemu, a nie ludziom żyjącym w jego otoczeniu. Człowiek skupiony jest przede wszystkim na sobie, dlatego nie interesuje go ani dobro wspólne: *Közös lónak túros a háta* (Wspólny koń ma odparzony grzbiet), ani rzeczy, które nie należą do niego: *Másnak lovat inkább meghajtja a fuvaros* (Woźnica popędza chętniej cudzego konia). Łatwiej pozbywa się też przedmiotów, za które nie zapłacił własnymi pieniędzmi lub do których nie czuje przywiązania: *Megcserélt ló könnyen cserébe megy* (Wymieniony koń łatwo idzie na wymianę).

Inne typowe zachowania ludzi to na przykład popadanie ze skrajności w skrajność: *Átesik a ló másik oldalára* (Spada na drugą stronę konia), tendencja do zamartwiania się na zapas: *Még lova sincs, már kantáron búsul* (Jeszcze nie ma konia, a już martwi się o uzdę) oraz szybki spadek motywacji do zakończenia rozpoczętej czynności: *Abbahagyja a dolgot, mint a lusta ló a húzást* (Zostawia sprawę jak leniwy koń ciągnięcie).

1.6 Motywacja do pracy

Motywacja do pracy oraz relacje łączące pracownika i pracodawcę stanowią ważny aspekt węgierskiej paremiologii dotyczącej konia. W tym miejscu omówione zostaną tylko cechy pracowników, relacjom międzyludzkim poświęcona będzie druga część artykułu.

Pracownicy dzielą się na leniwych i takich, którzy chętnie wykonują powierzone im zadania. Ci leniwi wymagają stałego nadzoru przełożonych i pracują tylko wtedy, gdy zostaną do tego zmuszeni: *Biztatni kell, mint a rossz lovat* (Trzeba popędzać jak złego konia), *Lusta lónak korbács az abrakja* (Dla leniwego konia obrokiem jest bat), choć to nie zawsze jest proste: *A rest lovon nem fog a szó* (Leniwego konia nie ima się słowo). Dobry pracownik nie potrzebuje kontroli: *Jó lónak nem kell ostor* (Dobremu koniowi nie trzeba bata) – sam wie, jak wykonać pracę: *A serény lovat nem kell sarkantyúzni* (Pracowitego konia nie trzeba spinać ostrogami) i nie boi się żadnych zadań: *Jó lónak rossz út nincs* (Dla dobrego konia nie ma złej drogi). Dodatkowo nie musi się martwić o zatrudnienie, praca bowiem znajdzie go sama: *A jó lovat az istállóban is megkeresik* (Dobrego konia i w stajni znajdują). Wiadomo – pracowitym sprzyja sam Bóg: *Lovat is ad Isten a jobbiknak* (Bóg nawet konia da lepszym).

Praca jest źródłem stabilizacji i daje poczucie bezpieczeństwa: *A ló mellett jó gyalogolni* (Dobrze iść pieszo obok konia). Aby człowiek czerpał satysfakcję z pracy, musi być odpowiednio wynagradzany: *A jó lónak zabla kell, nem ostor* (Dobremu koniowi trzeba owsa, nie bata), w przeciwnym razie jego motywacja spada: *Megrestül a jó ló is, ha nem abrakolják* (Nawet dobry koń staje się leniwy, gdy mu nie dają obroku). Chęć do pracy wzrasta natomiast, gdy widać szybki jej koniec: *Hazafelé a ló is jobban megy* (W kierunku domu i koń lepiej idzie) – wówczas, choćby pracownik był bardzo zmęczony, da radę popracować jeszcze trochę: *A fáradt ló is a farka előtt jár* (Nawet zmęczony koń idzie przed swoim ogonem). Inną motywacją mogą być bezpośrednie dla pracownika korzyści wynikające z danej pracy, na czerpanie których istnieje swego rodzaju przyzwolenie

9 Por. pol. *Czarny koń* 'Ktoś, kto okaże się niespodziewanym zwycięzcą lub w decydujący sposób wpłynie na bieg wydarzeń' (por. Bába, Liberek, 2002, s. 293).

społeczne: *Nyomtató lónak nem kötök be a száját* (Młóćącemu koniowi nie zawiązuje się pyska).

2. Człowiek w relacjach społecznych

2.1 Interakcje z innymi ludźmi

Człowiek żyje, pracuje i funkcjonuje w relacjach z innymi. Zazwyczaj otacza się ludźmi swojego pokroju: *A hitvány lovakat szállja meg a légy* (Liche konie są obsiadane przez muchy) i upodabnia się do tych, z którymi przebywa: *Rest ló mellett a serény is romlik* (Przy leniwym koniu i pracowity się zepsuje).

Nakreślony w węgierskich przysłowiach z leksemem *ló* obraz relacji międzyludzkich jest, podobnie jak obraz cech charakteru człowieka, negatywny. Ludzie wykorzystują swoich bliźnich: *Más lován ül* (Siedzi na cudzym koniu), *Könnyű ló után szekeret tolni* (Łatwo pchać wóz za koniem), oszukują ich: *Lová tették* (Zrobili go w konia), nie dotrzymują słowa: *Amit lovon fogad, gyalog meg nem állja* (Co przyrzeka na koniu, nie dotrzymuje pieszko), są niewdzięczni wobec swych dobroczyńców: *Rúgó ló sokszor tulajdon mesterét sújtja agyon* (Koń, który kopie, często zabija swego mistrza) i rozczarowują tych, którzy najbardziej im zaufali: *Ki meghiszi lovat, kantár marad nála* (Kto uwierzy koniowi, zostanie z uzdą'). Obgadują swoich znajomych za ich plecami: *Összesúgnak, mint a fáradt lovak* (Szepczą do siebie jak zmęczone konie¹⁰) oraz knują intrygi, za co niekiedy spotyka ich kara: *Aki más lovának vermet ás, a maga lovának a nyaka szakad bele* (Kto kopie doły pod cudzego konia, tego własny koń w nie wpada). Wtrącają się w cudze sprawy: *Mindenki üljön a maga lovára!* (Niech każdy wsiada na swojego konia!) i uwielbiają mówić innym, jak mają żyć i co robić: *Nehogy már a ló mondja meg, merre szántson az eke!* (Niech już koń nie mówi, którędy pług ma orać!).

Niektórzy potrafią się naprzykrzać: *Zaklatja, mint a lovat az ostor* (Naprzykrza się jak koniowi bat) – nieproszeni przychodzą do cudzego domu: *Várunk évést, mint a ló a réten egymást*¹¹ (Czekamy, jedząc, jak koń na łące na drugiego), podpatrują, co mają inni, i pragną tego samego: *Ugyanazon egy lónak farkába kapaszkodtak* (Chwycili się ogona tego samego konia). Rywalizują ze sobą: *Megvállik, kinek lova futósabb* (Okaże się, czyj koń jest szybszy) zamiast współpracować, dlatego często dochodzi między nimi do nieporozumień: *Egyik be-, másik kifogta a lovat* (Jeden zaprzęgał, drugi wyprzęgał konia).

W relacjach z innymi ludzie bywają naiwni: *Lónak, lúdnak, leánynak nem jó hinni* (Koniowi, gęsi i dziewczynie nie jest dobrze wierzyć) i ulegają pozorom, a te, jak wiadomo, mylą: *Fehér lónak, világos felhőnek nem kell hinni* (Nie trzeba wierzyć białemu koniowi i jasnej chmurze). Jednocześnie są nieufni – wiedzą, że gdy ktoś zawiedzie w jednej sprawie, w innej też może: *Egy jó lónak csak egy lába van* (Dobry koń ma tylko jedną nogę) i uważają, by ich nie przechytrzano, zwłaszcza gdy mają do czynienia z kimś przebiegłym: *Fortélyos lónak jó kantár kell* (Podstępnemu koniowi trzeba dobrej uzdy).

¹⁰ Zmęczone konie pochylały do siebie łby, co wyglądało tak, jakby ze sobą rozmawiały – mój przyp.

¹¹ Tak mówi się do kogoś, kto nieoczekiwanie przychodzi w porze jedzenia (por. O. Nagy, 1966, s. 438); gdy koń skubie trawę, też nie potrzebuje towarzystwa innego konia – mój przyp.

Czasem próbują pomóc innym, ale nie mogą, ponieważ nie znają prawdziwej istoty problemu: *Nem alám hoztad ezt a lovat* (Nie pode mnie przyprowadziłeś tego konia) lub też sami mają wiele nierozwiązanych spraw: *Rossz ló, amelyik a maga nyergét nem bírja* (Zły koń, który nie wytrzymuje ciężaru własnego siodła).

2.2 Wybór partnera

Człowiek to istota zdolna do miłości, a jednocześnie stworzenie stadne – do bycia szczęśliwym potrzebuje towarzysza, którego by kochał i którym mógłby się opiekować. Choć w miłości ważny jest przede wszystkim charakter partnera, ludzie, a zwłaszcza mężczyźni, często zwracają uwagę tylko na urodę: *Nem veszik a lovat csupán szőréért* (Nie kupuje się konia tylko dla jego sierści), *Lovat nem szőréért, de serénységéért szokták nagyra becsülni* (Konia nie zwykło się cenić za jego sierść, lecz za pracowitość). Wiedząc o tym, starsze kobiety próbują przyciągnąć spojrzenie mężczyzn, modnie się ubierając i malując: *Öreg lóra kell a cifra hám* (Staremu koniowi potrzeba strojnego zaprzęgu), chociaż efekt ich starań często bywa komiczny: *Vén lóra nem illik vörös hám* (Na starego konia nie pasuje czerwony zaprzęg), *Illik neki, mint koszos lóra bársonynyereg* (Pasuje jej, jak brudnemu koniowi jedwabne siodło).

W dzisiejszych czasach młodzi szybko podejmują decyzję o wspólnym lokum, odwołując jednocześnie zalegalizowanie związku – dziś taka postawa nie wzbudza już kontrowersji społecznych, dawniej jednak była gorsząca, co znalazło swoje odzwierciedlenie w paremiologii: *Összeálltak, mint a lovak kánikulában* (Zeszli się, jak konie w upale).

2.3 Relacja pracodawca – pracownik

W pierwszej części artykułu była mowa o motywacji człowieka do pracy (zob. 1.6), w tym miejscu omówione zostaną relacje między pracodawcą a pracownikiem.

O dobrym chlebodawcy świadczą jego pracownicy: *Jó ló dicséri a gazdáját* (Dobry koń chwali swego pana). Cechą dobrego zwierzchnika jest to, że nie karze on swych pracowników, lecz wynagradza ich za dobrą pracę: *A lovat nem ostorral, hanem abrakkal kell megindítani* (Nie batem, a owsem trzeba skłonić konia, by ruszył). Wie bowiem, że pracownika można zjednać, dobrze go traktując: *Ha a ló zabot kap, nyerít* (Gdy koń dostanie owies, rży), a dobrze traktowany pracownik przyniesie korzyści dla firmy: *Ha lovadat jól tartod, magadnak használsz* (Gdy dobrze traktujesz swego konia, sam odniesiesz korzyść). Aby pracownik rzetelnie wykonał pracę, pracodawca musi mu dać odpowiednią zapłatę: *Zabos lónak jókedv az ostora* (Dla najedzonego konia łaska jest batem¹²) i zapewnić swobodę działania: *Nyűgbe vetett ló nem messze nyargal* (Spętany koń nie galopuje daleko). Wydając polecenia, zwierzchnik powinien się upewnić, czy nie są one sprzeczne z poleceniami innych przełożonych – w przeciwnym wypadku pracy nie da się wykonać: *Ha kétfelől húz a ló, árokba fordul a szekér* (Gdy koń ciągnie z dwóch stron, wóz wjedzie do rowu).

Powinnością pracownika jest słuchać przełożonego i stosować się do jego poleceń:

12 Koń, który się najadł, nie potrzebuje bata, sam dobrze pracuje – mój przyp.

Oda kösd a lovat, ahova a gazdád parancsolja (Przywiąż konia tam, gdzie prosi twój pan). Pracownik powinien pamiętać, że to nie jego, a zwierznika będą rozliczać z wykonanej pracy: *Szürke lótol nem kérnek vámot* (Szarego konia nie proszą o cło). Dobry pracownik nie ma w pracy lekko – kto dobrze pracuje, dostanie więcej zadań do wykonania: *Jó ló kétszer húz* (Dobry koń dwa razy ciągnie), *Azt a lovat ütök, amelyik a legjobban húz* (Tego konia biją, który najlepiej ciągnie). Nadmiernie eksploatowany pracownik domyśla się też, że wkrótce może zostać zwolniony: *Aki a serény lovat sarkantyúzsa, a cigány kézre szánja* (Kto popędza żwawego konia, poświęca go w cygańskie ręce).

W pracy ważne jest doświadczenie, dlatego pracownik z wieloletnim stażem, choć fizycznie często słabszy od młodego, bywa cenniejszy dla firmy, niż osoba dopiero co zatrudniona: *Gyakorta agg lovon verik agyon a farkast* (Często na starym koniu zabijają wilka).

Wnioski

Wyłaniający się z węgierskiej frazeologii i paremiologii z leksemem *ló* 'koń' obraz cech i zachowań ludzkich jest zdecydowanie negatywny. Analizowane przysłowia i frazy uwypuklają głównie takie cechy człowieka, jak kłótniowość, zarozumiałstwo, lenistwo, skąpstwo czy zazdrość. W relacjach z innymi człowiek jest skupiony na sobie, uparcie dąży do wyznaczonych celów, nie przestrzegając społecznych norm, gardząc uczuciami innych ludzi. Tylko niektóre przysłowia traktują o pozytywnych cechach ludzkich, np. *A jó ló télben is kapál magának* 'Dobry koń nawet w zimie da sobie radę'. Spora część przysłów odnosi się do stosunków panujących w miejscu pracy; mówią one o tym, jakimi cechami powinien odznaczać się dobry pracownik i pracodawca oraz co motywuje człowieka do pracy.

Biorąc pod uwagę aspekt językowy badanych przysłów, jednostki frazeologiczne z leksemem *ló* można podzielić na co najmniej trzy grupy, w zależności od funkcji, jaką ten leksem pełni. Pierwszą grupę tworzą przysłowia i frazy, w których człowiekowi przypisane zostały cechy i zachowania zwierzęcia, w tym przypadku konia, np. *Ostoba, mint a ló* (Głupi jak koń), *Hazafelé a ló is jobban húz* (W kierunku domu i koń lepiej ciągnie), *Röhög, mint abrakjának a ló* (Rży jak koń do swego obroku). Grupę drugą stanowią paremie, w których zwierzę posłużyło do zobrazowania cech i zachowań ludzkich, np. *Összetéveszti a lovat a szamárral* (Myli konia z osłem), *Egyik be-, másik kifogta a lovat* (Jeden zaprzęgał, drugi wypręgał konia), *Egy lóval szánt, kettővel boronál* (Jednym koniem orze, dwoma bronuje). W trzeciej grupie natomiast znajdują się przysłowia i frazeologizmy, w których zwierzę użyte jest jako metafora, np. *Elragadták a lovak* (Poniosły go konie, czyli 'stał się zarozumiały'), *Elvisz a Szent Mihály lova valakit* (Kogoś zabiera koń Św. Michała, czyli 'ktoś umiera'), *Sötét ló* (Ciemny koń, czyli 'ktoś, kogo zachowania nie można przewidzieć').

Bibliografia:

- Bąba, S., Liberek, J. (2002). *Słownik frazeologiczny współczesnej polszczyzny*. Warszawa: PWN.
- Doroszewski, W. (Red.). (1960). *Słownik języka polskiego*. T. 2. Warszawa.

Oleśkiewicz, A. (2007). *Europa języków. Związki frazeologiczne o proveniencji biblijnej i antycznej w europejskiej wspólnocie słownikowej*. Kraków.

Rejakowa, B. (1994). *Mechanizmy językowe w przekładzie związków frazeologicznych*. Lublin.

Katalin Török

Uniwersytet Warszawski

Cuki, csoki... Gondolatok az édesipari termékek elnevezési módjairól a magyar és a lengyel nyelvben

Abstract: Candy, Chocolate... Some Remarks on the Naming Methods of Sweets in Hungarian and Polish. The aim of this paper is to examine the names of sweet brands, which are currently produced by confectionary companies in Hungary and Poland, and which are available on the internal market. The language corpus contains 550 chrematonims. Among them there are twice as many Polish names as Hungarian. This is due to the fact that the confectionery market in Poland is more developed. Chrematonims can be classified with regard to the grammatical form as well as different thematic groups (e.g. proper nouns, geographical names, names related to sports or music). The latest trend in Polish is the use of foreign (English, Italian and French) terms as brands' names. Such methods as language games, contaminations or the use of acronyms are present both in Hungarian as well as in the Polish way of naming.

Keywords: chrematonim, sweet brands, proper noun, geographical name, language game, contamination

„Nincs jobb egy barátnál, kivéve egy barátot csokoládéval.”

Linda Grayson¹

Bevezetés

A névtankutatás nagy múltra tekint vissza mind a magyar mind a lengyel nyelvben. A magyar nyelvészek közül ennek legkiemelkedőbb alakjaiként említhetjük meg Benkő Lorándot, Hajdú Mihályt, Kálmán Bélát, Kiss Lajost, Pais Dezsőt. Megjelent már a témában nagyon sok monográfia, tulajdonnévszótár, adattár, rengeteg publikációt közölnek szakfolyóiratok, mint pl. a *Névtani Értesítő*, mely 1979 óta az ELTE kiadványa, *Magyar Névtani Dolgozatok*, *Magyar Névarchívum Kiadványai*, vagy az uráli nyelvek névkutatói eredményeit bemutató *Onomastica Uralica*. Jelenleg is foglalkoznak névkutatással nyelvészek számos csoportjai, többek között az Eötvös Loránd Tudományegyetemen és a Debreceni Egyetemen.

A lengyel nyelvészek közül a névtant kutatók közé tartozik Czesław Kosyl, Kazimierz Rymut, Franciszek Sławski, Witold Taszycki, e tárgykörben rendszeresen megjelenő folyóirat az *Onomastica* (1955-ben indították Wrocławban, 1992-től a Lengyel Tudományos Akadémia Lengyel Nyelvi Intézete adja ki Krakkóban).

A névtan jelentős ága a tulajdonneveket kutatja. Ezek széles csoportját képezik valamilyen terméket megnevező márkanevek. „Az ilyen jellegű – magyarul jobb híján »egyéb nevek«-ként emlegethető – névtípusokra külön összefoglaló terminus is használatos (krematonima), míg a magyar névtani szakirodalomból nemcsak a kiterjedtebb kutatások,

¹ „There is nothing better than a friend, unless it is a friend with chocolate.” <https://quotefancy.com/quote/164/Linda-Grayson-There-is-nothing-better-than-a-friend-unless-it-is-a-friend-with-chocolate>, Ford. a szerző. (Letöltés ideje: 2016/01/10)

de lényegében a fogalom is hiányzik.” – állapítja meg Farkas Tamás a *Magyar névkutatás a 21. század elején* c. tanulmányában (Farkas, 2015, 33).

Valóban kevés a magyar márkanevek kutatási eredményeit bemutató publikációt találtam az említett névtani folyóiratokban. A cégneveket vizsgálta pl. Kegyes Erika (2012, 101–114), a védjegyek köznevesüléséről írt Szalai Péter (2011, 155–174).

A lengyel nyelvtudományban e márkanevek megnevezése szakmai terminussal *chrematonim*, melynek forrása a görög *chrema*, *chrematos* 'dolog, tárgy, áru'. Ennek definíciója „az emberi kéz által létrehozott ipari vagy kézműipari, egyedi vagy sorozatgyártás némely anyagi termékei, olyanok, melyek nem kapcsolódnak tartósan egy meghatározott vidékhez” (Kosyl, 2001, 447).² Cz. Kosyl szerint a leggyakrabban idesorolják a kozmetikumok, édesipari termékek, élvezeti cikkek, közlekedési eszközök, fegyverfajták és katonai objektumok, háztartási eszközök, audiovizuális eszközök, bútorok stb. elnevezéseit.

E rövid tanulmányban arra vállalkoztam, hogy összehasonlítom a magyar és a lengyel édességek márkaneveit, mely mint kiderült, valóságos kincsbánya. Az összegyűjtött anyagban helyet kaptak a cukorkák (kemény-, puhacukorkák, drazsék, karamellák, zselécukorkák, gumicukorkák, nyalókák), a csokoládékészítmények (táblás csokoládék, csokoládészeletek, desszertek, pralinék), marcipán és marcipánjellegű termékek, édesipari lisztesárúk (kekszek, ostyák, piskóták, mézesek, teasütemények), melyeket híres magyar illetve lengyel vállalatok, vagy kevésbé ismert, kisebb cégek gyártanak a két országban, és jelenleg kaphatók a piacon.³ A szóanyagot a gyártók internetes oldalairól gyűjtöttem össze, mely 200 magyar és 350 lengyel édességnevet tartalmaz, ezek elemzésének eredményeit mutatom be az alábbiakban.

A magyar nyelvben hasonló témakörben végzett már kutatást Slíz Mariann, aki írásában a magyar süteménynevek rendszerét és a névadási motivációkat vizsgálta öt szakácskönyv alapján (2005, 231–239). A lengyel nyelvben pedig Andrzej Lewandowski, aki többek között az élelmiszeripari termékek névadását is elemezte (1992, 92–158), illetve Magdalena Idzikowska, aki a kereskedelmi termékek elnevezéseiben előforduló személynevekről írt (2000, 211–221).

1. A márkanevek grammatikai csoportosítása

Az édesipari termékek körében nagyon sokféle elnevezéssel találkozhatunk mindkét nyelvben. A termék sikeréhez nagyban hozzájárul a csomagoláson kívül azok neve is. Minél hangzatosabb, érdekesebb ez, jó érzést kelt a befogadóban, s ezzel vásárlásra ösztönzi azt.

A kutatásom során összegyűjtött márkaneveket először grammatikai szempontból elemeztem. Lehetnek ezek **egyszerű** szók, melyek főnevek: *Lottó*, *Melódia*, *Sport*, a lengyelben *Admiral* 'admirális', *Serce* 'szív'; melléknevek *Pepita*; határozószói alakban meg lehet említeni a lengyel *Ciut* 'egy kicsit' elnevezést.

2 „to nazwy własne niektórych materialnych wytworów ręki ludzkiej, przemysłowych lub rękodzielniczych, jednostkowych lub seryjnych, takich, które nie są twale związane z określonym krajobrazem”, Ford. a szerző.

3 A magyar és lengyel édességgyártó vállalatok, cégek listája a bibliográfiában található.

A **képzett szók** állhatnak kicsinyítő képzővel: *Boci*, *Marcika*, a lengyelben *Miški* 'macikák', *Pszczółki* 'méhecskék'; melléknévképzővel: *Filléres*⁴, *Bajeczny* 'mesés', *Szkolne* 'iskolai'. A magyarban előfordulnak **összetett szók** is: *Barackmag*, *Borcsók*, *Cukorkavics*, *Dunakavics*, *Gyöngypraliné*, *Meggydesszert*, *Zabszelet*, erre viszont nem volt példa a vizsgált lengyel anyagban.

A **mondatszóval** kifejezett márkanevek érzelmet mutató felkiáltások, interakciós mondatszók, erre csak a lengyelben találtam példákat: *Ba!* 'Sőt!', *Aha!* 'ua.', *Akuku!* 'Kukucs!', *Bravo* 'ua.', *Hello żelo!* 'Hello zselé!' (itt a *zselé* szóhoz kapcsoltak egy -o végződést a jó hangzás kedvéért), *Oki!*, *O'kej* 'oké', *Yo* köszönési forma az angol szlengben.

Betűszóra volt kevés példa a lengyelben: ilyen az *abc*, a *WW*, ami elképzelhető, hogy a *Wedlowski wafel* 'a Wedel ostya' rövidülése és a *V+*)ez valószínűleg a sokféle gyümölcsízű, folyékony töltelékű cukorka vitamintartalmára utal).

Hangutánzó szókat is tartalmaznak egyes márkanevek a magyarban, a *Balaton Bumm*, *Vadász Roposz...*, *Szerencsi Pom Pom Bummm!!!*, (nápolyi, ill. kukoricapelyhek), *Krekk* (grillázs cukordrazsé), melyek mind a termék ropogós voltára utalnak, ill. a *Zizi-love* (puffasztott rizses cukordrazsé) a *zizég* igéből. A lengyelben ilyen a tehén hangját utánzó *Muuuuu!* 'ua.', és a *Cmok!* 'cupp' nyalókaelnevezés.

A márkanevek másik nagy csoportját képezik a két vagy több szóból álló **szószerkezetek**. Ezek gyakran alkotnak **jelzős szintagmákat**, ilyenek az *Arany Makk*, *Háztartási keksz*, *Kézműves desszert*, *Marcipán Tallér*, *Virágos Budapest*, a lengyelben: *Czekoladowa planeta* 'csokoládés bolygó'; *Iglo Lodowe* 'jégigló' szó szerint 'jég töltelékű' (azaz mentolos) frissítő cukorka, *Leśny duet* 'erdei duett' (csoki szamóccás-áfonyás töltelékkel), *Wafel teatralny* 'színházi ostya', *Złota Malaga* 'arany malaga'. **Határozós szintagmák** csak a lengyelben fordultak elő: *Miętówki z rękawki* 'mentolos cukorkák a kabátujjából', *Śliwka w czekoladzie* 'szilva csokoládében', *Śliwka spod Łącka* 'Łack vidékéről (származó) szilva'; **birtokos szintagmák** az *Emese álma*, *Gombóc Artúr Mesedoboza*, a lengyelben *Chalwa optymistów* 'optimisták halvája' (ez keleti édesség), *Czekoladowe łakocie Mikołaja* 'a Mikulás csokis nyalánsága', *Przysmak kibica* 'a kibic csemegéje', *Sekret Ewy* 'Éva titka', *Wafelki Ojca Mateusza* 'Máté atya ostyái'; **mellérendelő szintagmára** példa a lengyel *Ja i Ty* 'én és te'.

A márkanevek néha akár egy teljes **mondatot** is magukba foglalnak: *Jó reggelt!* *Ez még belefér*, *Még egyet!*, néha kérdő formában ... *egy csokoládét?* Lengyel példa erre: *to lubię* 'ezt szeretem'. Lehet ez címszerű kifejezés is, mint az *M jak Miłość* 'Sz mint Szerelmem'.

2. A márkanevek szemantikai csoportosítása

Az összegyűjtött márkaneveket szemantikailag tárgykörökre osztottam követve a Cz. Kosyl által bemutatott kategóriákat: személynevek hivatalos vagy becézett alakban; irodalmi művek, filmek, zeneművek hősei, mesebeli és mitológiai alakok személynevei; autentikus ismert alakok személynevei; földrajzi nevek alapalakban, ebből képzett mellékneves alakban vagy a lakosok elnevezésével megegyező alakban; a fauna és flóra világából merített nevek; táncok vagy zenei és irodalmi műfajok megnevezései; drágakövek,

⁴ Itt meg kell jegyezni, hogy a magyarban ritka csak melléknév használata márkanévként, itt a jelzős szerkezetek dominálnak.

anyagok nevei; a sporttal, szórakozással és pihenéssel kapcsolatos elnevezések; a szerelmi szókincsből átvett elnevezések; a reklám nyelvéből merített elnevezések (2001, 449–450).

2.1. Személynevek hivatalos vagy becézett alakban

A **személynévi** eredetű márkanévek nagy csoportot alkotnak a vizsgált anyagban. Mindkét nyelvben előfordulhatnak teljes vagy kicsinyítő képzős alakban. A legnagyobb különbség ennél a névadási formánál az, hogy míg a magyar nevek mindig egyes számban állnak, a lengyelben igen gyakori a többes számú alak használata. Ahogy ezt Cz. Kosyl megállapította, ennek magyarázata az, hogy az édesipari termékeket gyakran nem darabra árulják, hanem több van belőlük a csomagolásban (2001, 450). Ezek a magyarban lehetnek **férfinevek**, mint pl.: *Albert* (keksz), *Kleofás* (nyalóka), előfordulnak becézett alakban is: *Marcika* (szelet), *Tibi* (csoki). Némely elnevezésnek sikerült megtalálnom az eredetét. Így például a *Tibi csoki* a gyáralapító unokájáról lett elnevezve,⁵ az *Albert keksz* pedig talán Viktória brit királynő férje, Albert herceg után kapta nevét.⁶ **Női nevek** között előfordul: *Loretta*, *Gertrúd* (desszert), a legtöbb itt is becézett alakban áll: *Katica*, *Marika*, *Brigi*, *Molly*, *Lola*. Teljes, kételemű nevek a magyar: *Borzas Kata*, *Geszti Eszti* és *Gesztenye Marci*.

A lengyel édességek nevei között szintén nagy számban szerepelnek keresztnévek, a **férfinevek** közül egyes számú kicsinyítő képzős alakban olyanok, mint *Adaś* 'Ádámka', *Maciek* 'Matyi', *Pawełek* 'Palika', többes számú kicsinyítő képzővel ellátott nevek a *Grześki* 'Gergők', *Jaśki* 'Jancsik', *Michałki*, *Michaszki* 'Misik', *Wiktorki* 'Viktorocskák'.

A **női nevek** között szerepelnek a *Bianca* 'ua.', *Carmen* 'ua.', *Viola* 'ua.'; a becézett nevek egyes számú alakban pedig az *Arabelka* 'Arabellácska', *Danusia* 'a Danuta beceneve', *Ela* 'Erzsi', *Ewusia* 'Évike', többes számban szerepelnek az *Alusie* 'az Alicja beceneve', *Haneczki* 'Hannácskák', *Katarzynki* 'Katalinkák', *Marzenki* 'a Marzena beceneve', *Oletki* 'az Aleksandra beceneve', *Złote Michalinki* 'Arany Michalinkák'.

Ebbe a csoportba soroltam azokat a márkanéveket is, melyeket a gyártó nevéből képeztek. A magyarban ilyen a *Borsa gyümölcsdesszert*, az *Éden* (gyümölcsízű, puha tejkrém), *Szamos golyóbis*, a lengyelben pedig pl. a *Mieszanka Wedlowska* 'Wedel keverék', *Torcik Wedlowski* 'Wedel tortácska'.

2.2. Irodalmi művek, filmek, zeneművek hősei, mesebeli és mitológiai alakok személynevei

Mindkét nyelvben találtam néhány ebbe a csoportba sorolható példát. A magyarban ilyen a *Kojak* (nyalóka). Érdekes, hogy ez a nyalóka márkanév megvan a lengyel nyelvben is *Kodźak* formában. Ahogy Lewandowski írja: „Kodźak nyalóka: (itt minden bizonnyal azt a motivációt lehet megfigyelni, hogy Cojak hadnagy nehéz pillanatokban mindig nyalókával a szájában jelent meg, innen származik ennek a terméknek a nagyon találó és eredeti neve); egy másik motivációt lehet észrevenni a nyalóka (kerek) alakjában, és a hadnagy kopaszodó fejében” (1992, 133).⁷ A Sweet-Food Kft. honlapján valóban

5 Vö. <http://www.bonbonetti.hu/tibi/> (Letöltés ideje: 2016/01/10)

6 Vö. <http://hvg.hu/magyarmarka/20050329gyorikeksz> (Letöltés ideje: 2016/01/10)

7 „Izak Kodźak (tu z całą pewnością należy dopatrywać się motywacji w tym, iż porucznik Cojak

feltüntette a nyalókás Kojak felügyelőt.⁸ Ide tartozó példák még a *Háromkirályok ajándéka* gyümölcsdesszert, *Bohóc*, *Mehemed* (omlós tejkaramella), *Mese*, *Mesedoboz*, *Vadász*, *Pilóta*. Ez utóbbi nevét Dzindzisz Magdaléna szerint onnan kaphatta, hogy a II. világháború során a vadász- és bombázópilóták túlélőcsomagjai tartalmaztak kekszet és csokoládét.⁹ Megjelennek a minden magyar gyerek számára ismert mesebeli hősök is a magyar csokinevekben, mint *Vuk*, *Pom-Pom*, *Festéktüsszentő Hapci Benő kedvence*, *Madárvédő Golyókapkodó kedvence*, *Gombóc Artúr Mesedoboza*.

A lengyel márkaneveknél megjelenő irodalmi alak az *Ikar* 'Ikarusz', mesehősök szereplőit idézik az *Apacz* 'apacs', *Elf* 'tündér', *Gucio* (a *Maja a méhecske* c. meséből), *Korsarz* 'kalóz'.

2.3. Autentikus ismert alakok személynevei

Az édességmárkák gyakran híres emberek nevét viselik, pl. a magyar *Árpád-házi Szent Erzsébet* (gyümölcsdesszert), a *Mátyás* (desszert) királyunkat idézve, vagy az *Emese álma*, mely Álmos vezér édesanyja álombeli látomására utal. A lengyelben több ilyen márkanevet találtam, ezek pl. *Chopin* vagy *Mozart* híres zeneszerzők vagy *Pierrot* a régi francia pantomim komikus. Megjelennek történelmi alakok is, mint pl. a Solidarność cég *Delfina P.* csokoládéjának névadója *Delfina Potocka*, akit a lengyel romanticizmus műzsájának is neveznek, Zygmunt Krasicki műzsája és szeretője, vagy *Pola Negri*, lengyel származású amerikai színházi és filmszínésznő.

2.4. Földrajzi nevek alapelakban, melléknemes alakban vagy a lakosok elnevezésével megegyező alakban

A magyar édességek nevei között megjelennek földrajzi nevek, ilyenek a víznevek: *Balaton*, *Duna kavics*, szigetnevek: *Borneo*, *Korfu* (kocka), város- és országnevek: *Kalocsa desszert*¹⁰, *Montenegró* (kocka), *Virágos Budapest*, *Virágos Magyarország*, melléknemes alakban áll a *Francia drazsé*.

A lengyelben találhatunk egyszerű földrajzi neveket: *Jamajka*, *Mexico*. Sok márkanevet hoznak létre jelzős szerkezetekből, melyben egy-egy lengyel városnév melléknévképzős alakja szerepel: *Ciasteczka wadowickie* 'wadowicei sütit', *Kamyki Brzeskie* 'brzezi kavicsok', *Krówki milanowskie* 'milanóweki tejkaramellák' szó szerint 'bocik', *Likworki Gdańskie* 'gdański likörök', *Mieszanka Krakowska* 'krakkói keverék', *Serca Toruńskie* 'toruni szívek', *Śliwka Nałęczowska* 'nałęczówi szilva'. Előfordul tájegység neve is melléknévként: *Galicyjski Młyn* 'galíciai malom', *Mleczko Kujawskie* 'kujáviai tejecske'; ország ill. kontinens nevéből képzett melléknév az *Afrykańskie Zoo* 'afrikai állatkert' és

w czasie trudnych dla siebie chwil występował zawsze z lizakiem w ustach; stąd bardzo trafna i oryginalna nazwa dla tego wyrobu produktu); innej motywacji można dopatrywać się w kształcie lizaka (okrągłym) i związku z łysiną porucznika", Ford. a szerző.

8 <http://sweet-food.hu/> (Letöltés ideje: 2016/01/10)

9 <http://index.hu/gazdasag/magyar/retrosnack/> (Letöltés ideje: 2016/01/10)

10 Itt meg kell jegyezni, hogy ebben az esetben a névadás oka az, hogy a csokoládé erős paprikával van ízesítve.

a *Draże chińskie* 'kínai drazsé'. A mellékneves alakra egy példát találtam a magyarban: *Szerencsi Tejkaramek*.

Határozós szintagmákban is előfordulhat helynév, úgy mint a *Landrynki z Emaus* 'cukorkák Emausból' és a *Śliwka spod Łącka* 'Łack vidékéről (származó) szilva'. A lengyelben léteznek a lakosok elnevezésére utaló édességnevek, mint az *Amerykanki* 'amerikai nők', *Maltanki* 'máltai nők', *Piernik Szkota* 'a skót mézese', erre nem találtam magyar példát.

2.5. Fauna és flóra világából merített nevek

Mindkét nyelvben gyakoriak a virág- és növénynevek. A magyarban ilyenek a *Citrusliget*, *Havasi Gyopár*, *Margaréta*, *Rózsadesszert*, *Százszorszép*, *Tulipán*, *Virág desszert*. Az állatnevek közül megjelenik becézett alakban a *Boci*, *Maci*¹¹.

A lengyelben a növénynevek a *Arabeska* 'arabeszk', *Bananki* 'banánkák', *Fasolki* 'babok', *Fistaszki* 'földimogyorók', *Kasztanki* 'gesztenyécskék', *Malaga* 'malaga, édes, spanyol csemegebor', *Malinki* 'málnácskák'. Mellékneves alakban szerepel a *Wiatrzczi Złotokłose* 'aranykalászu szélmalomcskák' zabsütemény neve.

Állatneveket tartalmazó lengyel márkanevek a következők: *Jeżyki* 'sünik', *Krówka* 'boci' (ennek másik jelentése 'tejkaramek'), megjelennek jelzős alakjai is: *Krówka ciagutka* 'nyúlós boci', *Krówka kremówka* 'krémes boci', *Krówka polska* 'lengyel boci', *Krówka wypasiona* 'hízott boci',¹² *Kukułki* 'kakukkok', *Miški* 'macikák', továbbképzett alakja a *Misiaczki* 'macikácskák', *Pszczółki*, 'méhecskék', *Raczk* 'rákocskák', *Robaczki* 'bogárkák'.

2.6. Táncok vagy zenei és irodalmi műfajok megnevezései

Az édességnevek közül csak nagyon kevés kapcsolódik a zenéhez. Ilyenek a magyar *Szamba*, *Melódia*, a lengyelben pedig a *B-mol* 'ua', *Cza-cza*, 'csacsacsá', *Duetki* 'duócskák', *Makarena* 'spanyol eredetű tánc', *Salsa* 'ua', *Solo* 'szóló' és a *Sonata* 'szonáta'.

2.7. Drágakövek, anyagok nevei / A sporttal, szórakozással és pihenéssel kapcsolatos elnevezések / A szerelmi szókincsből átvett elnevezések

Az édességeknek e 3 alcsoportját együtt tárgyalom, mert ezekre nagyon kevés példát találtam a vizsgált anyagban. Drágakövek, anyagok nevei csak a magyarban fordultak elő, ezek voltak az *Arany desszert*, *Arany Makk*, *Aranykocka*, *Ezüst desszert* és a *Gránit kocka*.

A sporttal kapcsolatos márkanevek voltak az *Autós szelet*, *Fitness*, *Kenu*, *Lottó*, *Sakk matt*, *Sport (szelet)*, *Tengerész*, *Vitorlás (szelet)*, a lengyelben csak egyet találtam *Czekoladowy rajd* 'csokoládés rali'.

A szerelem témakörébe tartozó márkanevek a magyarban *Csak neked*, *Harmónia*,

11 A magyar piacon kapható a *Dörmi* (piskóta). Ez a *Dörmögő* mesebeli medvenéből, ami pedig a *dörmög* igéből származik. Itt meg kell jegyezni, hogy ennek csak a forgalmazója a magyar *Mondelez Hungária Kft.*, származási helye azonban Lengyelország. A lengyel piacon ez a termék *Lubisie* márkanévként szerepel, ami kontamináció a *lubię* 'szeretem' és a *misie* 'macik' szavak keveredéséből.

12 Itt tudni kell, hogy a lengyel *wypasiony* 'hízott' melléknév jelentése a szlengben 'menő, szuper jó'.

Szívdezzert, a lengyelben pedig *Gracje* 'kecsességek, bájok', *Fantazja* 'fantázia', *Serce* 'szív', *Ja i Ty* 'Én és Te', *M jak Miłość* 'Sz mint Szeretem'.

2.8. A reklám nyelvéből merített elnevezések

Ebbe a csoportba Cz. Kosyl azokat a márkanéveket sorolja, melyek a termék ízére utaló elnevezések, s ezzel megvásárlásra ösztönözhetik a vevőket. Ilyenre példa a magyarban a *Csemege kocka*, *Fincsi babapiskóta* és a *Finom desszert*, vagy a *Retró (szelet)*, melynek elfogyasztása a régi jó ízek, emlékek felidézését ígéri. A lengyelben ezek a *Bajeczny* 'mesés', *Delicje* 'finomságok', *Faworytki miętowe* 'mentolos kedvencek', *Jedyna* 'az egyetlen', *Łakotki* 'ínyencfalatok', *Niebiańska pianka* 'mennyei habocska', *Pychotki* 'finomságok', *Pyszne* 'finom', *Rarytatski* 'ritkaságok'.

Nagyon sok esetben a termék neve egyszerűen az ízre, a töltelékre, az alapanyagra utal, pl. *Konyakmeggy*, *Rum Praliné*, *Dianás cukorka*, *krumplicukor*, *szőlőcukor*. A lengyelben ilyen ízre utaló elnevezések: a *Miodzio* 'mézecske', melléknévként pedig a nyelvtani nemhez igazodva, ha az édesség *baton* 'szelet' – akkor hímnemű alakban: *Jogurtowy* 'joghurtos', *Kawowy* 'kávé', *Miodowy* 'mézes', ha *czekolada* 'csokoládé' – nőnemben: *Piernikowa* 'mézes süti', *Śliwkowa* 'szilvás', *Żurawinowa* 'tőzegáfonyás'. Többes számú alakban fordulnak elő, ha a termék csomagolása több darabot tartalmaz, pl. *herbatniki* 'kekszek', *cukierki* 'cukorkák': *Bakaliowe* 'aszalt gyümölcsösek', *Kokosowe* 'kókuszosak', *Orzechowe* 'mogyorósak', *Krówkowe* 'bocisak', azaz tej-karamella ízűek. Előfordulnak a melléknévből -*ówka* főnévképzővel ellátott alakok is, mint a cukorka alkoholtartalmára utaló elnevezések: a *Cytrynowka* 'citromos vodka', *Wiśniówka* 'meggyes vodka'.

Ebbe a kategóriába soroltam a termék színére utaló márkanéveket is. A fekete színt rejtik magukban a *Szerecsen*, *Négercsók*¹³ és a *Negro*. Ez utóbbi állítólag egy olasz cukrászról, a *Piedro Negróról* kapta a nevét, aki a savanyúcukorka gyártása közben ötlötte ki a *Negro* receptjét.¹⁴

3. Idegen nyelvű márkanévek

Vannak olyan gyártók, akik különösen a desszertjeiknek idegen, angol, olasz vagy francia nevet adnak. Ennek oka valószínűleg az, hogy ezáltal a termék hangzatosabb, kellemesebb a fülnek, esetleg nagyobb eleganciát és sikket jelent annak, aki ajándékba kapja. Mindkét nyelvben találkozhatunk ezzel az idegen névadással, de a két vizsgált nyelv közül ez különösen a lengyelre jellemző. A magyarban csak néhány példa fordult elő az összegyűjtött anyagban: *Cherry Queen* 'meggykirálynő', *Cherry Queen Passion* 'meggykirálynő szenvedély', *Elegance* 'elegancia', *Lady Rose* 'rózsás lady', *Moments* 'pillanatok', *Smile* 'mosoly', *Sweet Drop* 'édes cukorka'.

Az angol elnevezések közül ezeket találtam a lengyel termékeknél: *Baltic Collection* 'balti-tengeri gyűjtemény' (a gdański Baltyk cég terméke); a meggyet tartalmazó pralinék elnevezései: *Cherry Diamonds* 'meggy-gyémántok', *Cherry Evening* 'meggyeste', *Cherries in Liqueur* 'meggyek likőrben', *Cherry Roses* 'meggyrózsák', *Cherry*

¹³ Érdekes, hogy ennek a terméknek az elnevezése a lengyelben a *cieple lody* 'meleg fagyí'.

¹⁴ <http://index.hu/gazdasag/magyar/retrosnack/> (Letöltés ideje: 2016/01/10)

Sweet 'meggybonbon', *Love&Cherry* 'szerelem&meggy', *Golden Cherry* 'arany meggy', *My Sweet Cherry* 'az én édes meggyem'; a csokoládézű pralinék: *Choco Flower* 'csokivirág', *Choco Jelly* 'csokizselé', *Choco Party* 'csokiparti', *Chocolate Creations* 'csokoládékreációk', *Chocolate Satisfaction* 'csokoládéelégedettség'; más, az édesség ízére utaló elnevezések: *Hazel Hills* 'mogyoródombok', *Lady Almond* 'mandulalady', *Lady Wanilla* 'vanílialady', *Purple Magic* 'bíbor varázs' (ez szilvát tartalmaz); egyéb fantázianevek: *Paradise* 'mennyei paradicsom', *Summer Pralines* 'nyári pralinék', *Sweet Love* 'édes szerelem', *Sweet Obsession* 'édes mánia', *Sweet Poems* 'édes versek', *Sweet Roses* 'édes rózsák'. A *Go on!* 'folytasd' és az *Energy* 'energia' proteines szeletek sportolóknak, a *Crunchy* 'ropogós' müzliszelet, mentolos cukorkák nevei az *Ice* 'jég', *IceCool* 'jeges hideg', *IceFruit* 'jeges gyümölcs', *Ice Yeti* 'jégjeli', *blueice* 'kék jég'. Gyümölcscukorkák is viselnek angol elnevezést, mint az *Orange&lemon* 'narancs és citrom', *Fruity&Lemon* 'gyümölcsös és citrom', *fresh&fruity* 'friss és gyümölcsös'. Néha játszanak az angol szavakkal úgy, hogy lengyel kiejtés alapján írják le azokat. Így keletkezett az *Oki!* és *O'kej!* az *okey*-ből, vagy a *Mr. Frooty* (helyesen *fruity* 'gyümölcsös') de az angolban a dupla *oo* kiejtése hasonlít az *u*-hoz. Van, hogy a lengyel szavakat is átírják angolos kiejtéssel: pl. *Chroop* a lengyel *Chrup* helyett, aminek jelentése 'harapj rá!'

Olasz elnevezések közé tartoznak a következők: *Cremini* 'krémes mn.', *Dolce Amore* 'édes szerelem', *Dolce Rosa* 'édes rózsá', *Fiorella* 'olasz női név', *Frutti di Mare* 'a tenger gyümölcsei', *Gustello* 'ízecske', *Maestria* 'mestermű', *Momento* 'pillanat', *Notturmo* 'éjjeli', *Piccolo* 'kicsi', *Prima Vera* 'tavasz', *Tutti Frutti* 'az összes gyümölcs'. A *Dellissimo* származhat a *delizioso* 'finom' melléknév és az olasz felsőfok jelének *-issimo* keveredéséből. Így 'a legfinomabb' jelentése lehet.

Az angol és az olasz nyelv keveredése is megfigyelhető a vizsgált anyagban, pl. *Bestsellerini* < az ang. *Bestseller* 'legjobban eladott' és az olasz *-ini* kicsinyítő képző keveredéséből jött létre, így annyit jelent körülbelül, mint 'a legjobban eladott termékecske'.

A francia névadásra csak két példát találtam a lengyelben: *Petit Beurre* 'kicsi vajás (süti)', *Petit Amour* 'kis szerelem'.

4. Hasonlóságon alapuló névadás

Nemcsak a termék íze, hanem sok esetben az alakja is meghatározó a névadásnál. Így jöhettek létre ilyen édességnevek, mint a *Barackmag*, *Darálás keksz*, *Marcipán katica*, *Marcipán kenyér*, *Medvetalp*, *Szamos golyó*, *Szamos golyóbis*, *Szívdesszert*. Mindkét nyelvben létezik a *Macskanyelv* ~ *Kocie Języczki* 'macskanyelvecské' vagy a *Dunakavics* és a lengyel *Kamyki Brzeskie* 'brzezi kavicsok', ez utóbbi az Odra mellett fekvő Brzeg város nevére utal, ahol gyártják.

Alaki hasonlóság alapján kapta a nevét a lengyelben a *Barylki* 'hordócskák', *Dzwoneczki* 'csengőcské', *Koszalki* 'kákakosarak, fonott kosarak', *Kruszki* 'morzsaécskák', *Kule armatnie* 'ágyúgolyók', *Serduszka* 'szivecské', *Zygzaki* 'cikkcakkok'. Ide tartozik a *Tiki Taki* is, ami egy egykor népszerű *klik klak* nevű játékról lett elnevezve.¹⁵

¹⁵ Ez egy ügyességi játék, egy madzagra rögzített 2 golyócska, melyet a madzag mozgatásával lendületbe kellett hozni, úgy hogy a golyócskák hol jobbra, hol balra kilendülve egymást üssék. Vö. <https://pl.wikipedia.org/wiki/Klik-klak> (Letöltés ideje: 2016/01/10)

Néha keveredik az alak és az íz: *Ėtparány*, *Tejparány*, a lengyelben *Kamyki orzechowe* 'mogyorós kavicsok', *Paluski kakaowe* 'kakaós ujjacskák', *Pałeczki kremowe* 'krémes pálcikák'. Megjelenhet a márkanévben a termék súlyára utaló jelző is, mint pl. a *Pehely*.

5. Tájnyelvi szavak

Érdekes, hogy a lengyel márkanameveknél találtam tájnyelvi kifejezést is. Ez a *Szkłoki śląskie* 'sziléziai cukorkák', amelyben a sziléziai nyelvjárásban használt *szklok* a standard nyelvi *landrynka* szó megfelelője (kemény, töltetlen gyümölcsös cukorkát jelent) és a *Śląskie kopalnioki* 'sziléziai bányafák', melyben a tájnyelvi *kopalniok* a standard nyelvi *kopalniak* 'bányafa', ami a bányafolyosók építéséhez szükséges. Nem volt ilyenre példa a magyar anyagban.

6. Nyelvi játék a márkanamevekben

Ebbe a csoportba soroltam az alakkeveredést, szóferdítést, esetleg a márkanév mellett álló szlogenszerű mondatokat, verset.

Kontaminációra példa, amikor két alak keveredik, ennek első típusa, mikor az első szó rövidül, pl. a *Desszeretem*, melyet a *desszert* és *szeretem* szavak keveredéséből hoztak létre, *Gyurmarci* (marcipán massa gyerekeknek) a *gyurma* és a *Marci* névből. A lengyelben ilyen alakvegyülések a *CzekoWafel* a *czekolada* 'csokoládé' és *wafel* 'nápolyi, ostya' szavakból, *karmellove* 'karamellás szerelem' a lengyel *karmel* 'karamell' és az angol *love* szavakból, *WedLove* a *Wedel* cég nevének első szótagjából és a *love* szóból 'Wedel szerelen'.

A második szó rövidülésével jött létre a *Mlekoladki* a *mleko* 'tej' és a *czekoladki* 'bonbonok' szavakból, *ToffiVo* a *Toffi* 'tejkaramella' szó és a *Vobro* nevű gyártó cég első két betűjéből. Gumicukorkák nevei a *Gumix* a *gumi* és a *mix*, a *Gumini* pedig a *gumi* és a *mini* szavakból. A magyarban a *Paleo* és a *bonbon* keveredéséből hozták létre a *PaleoBon*-t (eritrittel és steviával készített termék).

Van, hogy mindkét szó megrövidítésével hoztak létre márkanévet, mint a *Diabon* a *diabetikus* és a *bonbon* szavakból, *Ma-di kocka* (mandulás-diós). **Szóferdítésre** példa a magyar *Szamos Mandola* vagy a lengyel *Kwartet Smaczkowy* 'ízkvartett' a *kwartet smyczkowy* 'vonósnégyes' helyett.

Sokszor a magánhangzó nyújtásával akarják érzékeltetni a jelentőségét a terméknek, erősebben ejtve ki azt: *Sooki* 'gyümölcslevek' ez a cukorka nagy mennyiségű folyékony töltelékére utal.

A játékos névadáshoz soroltam a cukorkának **hivatalos nevet** adó elnevezéseket, mint pl. a *Dr. Torok* mentolos töltött keménycukorka, a lengyelben *Mr. Toffi* 'Mr. Karamella' az *Mr.* rövidítés alatt egy bajusszal,¹⁶ *Mr. Fruits* 'Mr. Gyümölcsök' az angol szóalak játékos elferdítésével. A *Mr Upsss* 'Mr. Hoppá' pedig a cukorka pezsgős jellegére hívja fel a figyelmet, a csomagoláson egy mutatóujját felemelő kenguruval.¹⁷

16 <http://www.zpcbaltyk.pl/?product=testowy-prod> (Letöltés ideje: 2016/01/10)

17 <http://www.slowianka.com.pl/produkty/karmelki-nadziewane/upsss> (Letöltés ideje: 2016/01/10)

A magyarban nagyon ötletes a Csoki Nyugat Kft. táblás csoki sorozata, a *Szívből csoki*, melyeken a gyártó az ajándékozási alkalomhoz illő, sokszor kívánságot kifejező vagy a megajándékozotthoz szóló mondatokat helyezett el. Ilyenek a *Köszönöm!*, *Köszönettel!*, *Boldog születésnapot!*, *Boldog névnapot!* *Sok szeretettel!*, *Szerelmemnek!*, *A legjobb Anyának!*, *A legjobb Apának!*, *A legjobb nőnek!*, *Drága Nagy!*, *Csak úgy!*, *Dolgozz kevesebbet!*, *Gyógyulj meg!*, *Ne felejtsd el!*, *Rohanok Hozzád!*, *Szörnyen hiányoztál!*, *Lustaság fél egészséggel!*, *Nemcsak a 20 éveseké a világ!*, *Lazíts Drágám... ez a Te napod!*, *Öregedjünk meg együtt!*, *Szeretlek!*, *Mindörökké!*, kérdő mondat formájában: *Ugye nem haragszol?!*, *Leszel az enyém?*, *Szex?*

A Stühmer cég termékének csomagolásán **rímes versikét** tüntet fel, mely humoros volta miatt befolyásolhatja, vásárlásra ösztönözheti az embereket. Ez a *Szilvás Betyár* (aszalt szilva boros csokoládékrémmel, étcsokoládéval mártva):

*Pista, Te csibész, Te betyár, / Ettől összecetten szádban / a nyál, akinek meg nem jut, / az a fogát szíjja, itt a/ fergeteges Stühmer/ csokoládéba mártott/ aszalt szilva! /A mi Pistánk akkora betyár,/ hogy Neki ez a minimum/ ami kijár. Írigykedjen/ minden hun és szittya,/ mesésen omlik szádban ez a/ csokoládés aszalt szilva!*¹⁸

7. Összefoglalás

Az elvégzett fenti kutatás alapján az alábbi következtetésekre jutottam. A vizsgált szóanyag 550 magyar és lengyel márkanév tartalmazott összesen. A lengyel márkanévek mennyisége közel kétszer akkora volt, mint a magyar. Ennek oka az, hogy Lengyelországban az édességet gyártó üzemek száma jelentősen több, mint Magyarországon. Vizsgálatomhoz megpróbáltam felkutatni a lehető legtöbb ilyen céget, a teljesség igénye nélkül. A márkák listája tovább bővíthető lenne, de már ekkora szóanyag is lehetővé tette, hogy láthatók legyenek e névadással kapcsolatos főbb tendenciák.

Egyre divatosabb az idegen, elsősorban angol, olasz, esetleg francia nyelvű márkanév választása a hazai termékeknek. A két ország édességnevei között a legnagyobb különbséget azokban az elnevezésekben láttam, melyek különösen a lengyel nyelvben sokkal nagyobb mennyiségben fordultak elő, mint a magyarban. Számuk itt 114 volt, ami a lengyel márkanévek majdnem egyharmada. Ez azzal magyarázható, hogy sok lengyel édességgyártó termékét külföldre exportálja, s így azt eleve az idegen piachoz alkalmazkodó neve pozitív fényben tüntetheti fel. A magyar anyagban csak 23 idegen elnevezés szerepelt (11,5%).

Az édességnevek másik nagy csoportját képezik a jelzős szerkezettel kifejezett fantázianevek, melyek közül mindkét nyelvben sok példára bukkantam. A lengyelben ezeknek a sokszor nagyon ötletes márkanéveknek a száma 74 (21%) volt, a magyarban 43 (21%), viszont itt a jelző sok esetben csak a *desszert*-et megelőző szó volt. A személynevek és helynevek előfordulása hasonlóan alakult, a lengyelben 50 (14%), a magyarban 40 (20%).

A termék valamilyen tulajdonságára (ízére, alakjára), származási helyére vonatkozó elnevezésekkel egyformán találkoztam a két nyelvben. Megállapítottam,

¹⁸ A szöveg forrása: <http://bevasarlas.tesco.hu/hu-HU/ProductDetail/ProductDetail/2004120001911>
(Letöltés ideje: 2016/01/10)

hogy a lengyel névadásra jobban jellemző a játékos, humoros nevek választása, mely reklámfogás. Ezek között helyet kap a kontamináció, szóferdítés, a betűszók, hangutánzó szók használata. Ezzel szemben a magyar márkaneveknél többször találok sporttal kapcsolatos elnevezésekkel, illetve a megajándékozotthoz szóló kedves megszólításokkal, még a csomagoláson feltüntetett, humoros verssel is.

Bibliográfia

- Dzindzisz, M. *Válasszon a kommunizmus ízei közül!* <http://index.hu/gazdasag/magyar/retrosnack/> (Letöltés ideje: 2016/01/10).
- Farkas, T. (2015). A nemzetközi névkutatás és magyar kapcsolatai. Farkas, T., Slíz, M. (Szerk.), *Magyar névkutatás a 21. század elején* (23–47). Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság – ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet.
- Hoffmann, I. (2002). A magyar névkutatás az ezredfordulón. Hoffmann, I. és mások (Szerk.), *Hungarológia és dimenzionális nyelvszemlélet* (9–22). Debrecen–Jyväskylä.
- Idzikowska, M. (2000). Imiona osobowe w roli chrematonimów (na przykładzie nazw artykułów handlowych). M. Czachorowska, Ł. M. Szewczyk (Szerk.), *Onomastyka polska a nowe kierunki językoznawcze. Materiały z XI Ogólnopolskiej Konferencji Onomastycznej 15–17 czerwca 1998 Bydgoszcz – Pieczęyska* (211–221). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP.
- Hajdú, M. (2003). *Általános és magyar névtan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- J. Soltész, K. (1979). *A tulajdonnév funkciója és jelentése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kegyes, E. (2012). A cégnev, mint márkanev szerepe az üzleti kommunikációban, *Névtani Értesítő* 34, 101–114.
- Kosyl, C. Chrematonimy. (2001). J. Bartmiński (Szerk.), *Współczesny język polski* (447–452). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lewandowski, A. (1992). Analiza semantyczna i formalna nazw firmowych, 6. Nazwy firmowe artykułów żywnościowych. *Współczesne polskie nazwy firmowe* (92–158). Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego w Zielonej Górze.
- Slíz, M. (2005). Apácasóhaj, hangyaboly és egyéb süteménynevek. *Névtani Értesítő* 27, 231–239.
- Szalai, P. (2011). A védjegyek köznevesüléséről, *Névtani Értesítő* 33, 155–174.

A cikkben felhasznált magyar márkák gyártóinak listája

Abonett Kft., www.negercsok.hu; Bonbonetti Kft., www.bonbonetti.hu; Borsa Hungary Gyümölcsdesség Kft., www.borsadesszert.hu; Cornexi Food Kft., <http://cornexi.com/>; Csoki Nyugat Kft., www.csokinyugat.hu; Detki Keksz Édesipari Kft., www.detkikeksz.hu; Éden Werk Kft., www.tejkaramella.hu; Eredeti Ziegler Ostya Kft., www.zieglerostya.hu; Foltin Globe Kft., <http://www.foltin-globe.hu/>; Házisweets Kft., www.hazisweets.hu; HB Ker-Trans Kft.; Microse Kft., <http://www.microse.hu/>; Mondelez Hungaria Kft.; Naponta Kft., www.cerbona.hu; Nestle Hungaria Kft., www.nestle.hu, www.boci.hu; Prima Maroni Kft., www.maroni.hu; Stühmer Kft., www.stuhmer.eu; Sweet-Food Kft., <http://sweet->

food.hu/; Szamos Marcipán Kft. www.szamosmarcipan.hu; Szerencsi Bonbon Kft., www.szerencsibonbon.hu; Vadász Csokoládé Kft., www.vadasz.eu; Zemplén Csokoládé, <http://www.sarospatakhungaria.hu/fooldal.html>; Urbán és Urbán Kft., www.urbanesurban.hu (Letöltés ideje: 2016/01/10)

A cikkben felhasznált lengyel márkák gyártóinak listája

Firma PPH Alandis, <http://www.alandis.polish.ru/pl.html>; Bahlsen Polska Sp z o.o. Sp. k., <http://www.bahlsen.pl/>; Bakalland S.A., <http://www.bakalland.pl/>; CP Roksana, http://roksana.pl/roksana/strona_glowna.php; CPI Jedność, <http://jednosc-grojec.pl/>; CPI Słowianka, <http://www.slowianka.com.pl/>; Fabryka Cukierków Pszczółka, <http://www.fcpszczolka.pl/>; Firma Cukiernicza Solidarność, www.solidarnosc.pl; Firma Millano, www.baron.pl, <http://www.hibbi.pl/>; FPH Magnat Sp.j., <http://www.magnat.com.pl/>; Goplana, www.goplana.pl; Z.P.H.U. Gusto, <http://gusto.pl/>; Jutrzenka Colian Sp. z o.o., www.jutrzenka.pl; www.colian.pl; Krakowski Kredens Tradycja Galicyjska S.A., <http://www.krakowskikredens.pl/>; LOTTE Wedel Sp. z o.o., <http://www.wedel.pl/>; CZP Milanówek, <http://www.zpcmilanowek.pl/pl/>; P.W. Łuczniczka Sp. z o.o., <http://www.luczniczka.com/>; PWC Odra SA, <http://www.grupaotmuchow.pl/pl/>; KDC Pomorzanka Sp. z o.o.; Fabryka Pieczywa Cukierniczego San-Pajda Sp. z o.o. <http://www.san-pajda.pl/>; Sante A. Kowalski sp. j., <https://www.sante.pl/>; SC Kopernik, <http://www.kopernik.com.pl/>; Tago PPC, <http://www.tago.com.pl/>; Visa Bell Sp. z o.o., <http://www.oblaty.pl/>; Wawel SA, <https://www.wawel.com.pl/>; Wolność Sp. z o.o., <http://www.wolnosc.elblag.pl/>; ZPC Bałtyk Sp.z o.o., <http://www.zpcbaltyk.pl/>; ZPC Mieszko S.A., <http://www.mieszko.pl/pl/>; ZPC Skawa SA, <http://www.skawa.com.pl/> (Letöltés ideje: 2016/01/10)

Ildikó Kozak, Krzysztof Świrko

Uniwersytet Warszawski

Model konceptualizacyjny węgierskiej nazwy szőlő ‘winogrono’ na tle porównawczym języka polskiego i rosyjskiego

Abstract: Conceptual model of the Hungarian name *szőlő* (a grape) in a comparative study of Polish and Russian languages. The article is devoted to the ways of the conceptualization of the Hungarian name *szőlő* (a grape) in a comparative study of Polish and Russian languages. The analysis of the gathered language data allowed to indicate, in the case of the indicated unit, 15 categories of which the proposed conceptual model of the given name consists. Similarly, the models prepared for the Polish unit *winogrono* and the Russian *виноград* are far less extensive and detailed. The indicated diversity is related to the existence of the rich and specialized Hungarian lexis concerning the cultivation, the harvest and non culinary ways of using the grapes. This lexis is on one side an evidence of a long-lasting tradition of the cultivation of the grapes in Hungary, on the other it confirms the special status of the grapes in the Hungarian culture.

Keywords: Hungarian language, Polish language, Russian language, comparative analysis, grape, conceptual model

Uwagi wstępne

Każdy język naturalny kumuluje i utrwała doświadczenia społeczne, których podstawą są relacje między człowiekiem i otaczającym go światem (Tokarski, 2001, s. 343). Różnorodność tych relacji wpływa na to, że pewne nazwy odgrywają w obrębie określonego języka rolę szczególną. W przypadku fitonimów możemy mówić o szczególnym statusie np. nazwy *берёза* ‘brzoza’ w języku rosyjskim (por. Брагина, 1989) i *wierzba* w polszczyźnie (por. Кульпина, 1995).

W przypadku języka węgierskiego szczególne miejsce wydaje się natomiast zajmować nazwa *szőlő* ‘winogrono’, co związane jest z wielowiekową tradycją uprawy odpowiadającego tej nazwie owocu na ziemiach węgierskich. Początki uprawy winorośli w Dolinie Karpackiej sięgają VIII wieku p.n.e. Szczególny rozkwit uprawy tej rośliny i upodobanie do picia wina na terenach Panonii przypada na okres panowania Cesarstwa Rzymskiego. Plemiona węgierskie zajmujące tereny naddunajskie w IX w. znały już uprawę winorośli i sposoby produkcji wina. Świadczy o tym ich ówczesne słownictwo dotyczące tej dziedziny (por. Rácz, 2010). Należy także odnotować, że na przestrzeni wieków wino było jednym z głównych węgierskich towarów eksportowych, na co wskazuje np. żartobliwa łacińska sentencja: *Hungariae natum, Poloniae educatum* (SWO, 2002, s. 449).

Szczególny status nazwy *szőlő* pozostaje oczywiście w ścisłym związku z rolą, jaką winogrono odgrywa w kulturze węgierskiej. Najdobitniej wydaje się to potwierdzać po pierwsze występowanie nazwy tego owocu w hymnie węgierskim, gdzie winogrono

jest symbolem bożego błogosławieństwa i dobrobytu: *Értünk Kunság mezein / Ért kalászt lengettél, / Tokaj szőlővesszein / Nektárt csepegtettél*¹; po drugie obecność danej jednostki w licznych bajkach i powszechnie znanych piosenkach ludowych, np.: *Érik a szőlő, hajlik a vessző, bodor a levele*²; po trzecie wreszcie istnienie leksemu *szőlőkultúra* (MNÉSZ, 1962) oznaczającego ‘wszystko, co związane jest z uprawą winorośli, przetwórstwem winogron, a także zwyczajami i tradycjami odnoszącymi się do danej rośliny i jej owoców’.

Ani w kulturze polskiej, ani rosyjskiej, niezależnie od szczególnego statusu winogron w ramach chrześcijańskiej symboliki religijnej (por. Forstner, 2001; Kobielski, 2006), winogrono nie wydaje się odgrywać aż tak ważnej roli.

Komparatystyczne węgiersko-polsko-rosyjskie badania nazw *szőlő*, *winogrono* i *виноград* pozwolą spojrzeć na daną kwestię przez pryzmat danych językowych i odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób szczególny status winogron w określonej kulturze odzwierciedlony jest w języku.

Cele i podstawy metodologiczne

Podstawą teoretyczną artykułu jest koncepcja językowego obrazu świata (JOS), rozwijana w Polsce przez takich badaczy jak J. Bartmiński i R. Tokarski. Badania JOS-ia, należące do nurtu językoznawstwa kognitywnego, mają na celu odtworzenie sposobu rozumienia znaczeń wyrażen językowych przez mówiących. Jeżeli badania takie mają charakter porównawczy, to powinny, jak zaznacza K. Waszakowa, „zdać przede wszystkim sprawę ze zróżnicowań w sposobach ujmowania świata [...] w zestawianych językach” (2009, s. 50). W przypadku tak określonego celu szczególnie „pożyteczne” jest ukazanie możliwych aspektów (nazywanych kategoriami, fasetami bądź domenami) badanych pojęć. Pozwala to bowiem ujawnić, w jaki sposób w danym języku został „zakodowany” określony wycinek rzeczywistości (zjawisko, przedmiot czy cecha) (Waszakowa, 2009, s. 55).

Cel, jaki stawiamy przed sobą w ramach niniejszego artykułu, w pełni odpowiada przytoczonemu powyżej poglądom K. Waszakowej. Chcielibyśmy bowiem pokazać na tle porównawczym, jak we współczesnym języku węgierskim modelowany jest wycinek rzeczywistości określany nazwą *szőlő*. Przy czym wskazany leksem będzie nas interesować w znaczeniu ‘owoc’. Ze względu na bogactwo materiału leksykograficznego i ograniczone ramy artykułu, dane językowe związane ze znaczeniem ‘winorośl’ włączamy w zakres pola badawczego tylko w przypadku, kiedy są one relewantne dla konceptualizacji badanych nazw w znaczeniu „owocowym”.

Poprzez analizę danych językowych będziemy dążyć do wskazania elementów semantycznych (kategorii), z jakich zbudowany jest dany fragment świata. Innymi słowy chcemy zobaczyć, jakie elementy język wyodrębnia, jakie eksponuje, jak są one uporządkowane, a także jakie różnice zachodzą, jeśli zachodzą, w tym przypadku pomiędzy językiem węgierskim, polskim i rosyjskim.

Wynikiem przeprowadzonej analizy będzie propozycja modelu definicyjnego nazwy *szőlő*, który w założeniu można wykorzystać przy konstruowaniu definicji kognitywnej (otwartej) wskazanej jednostki.

1 *Tyś kołysał nam rok w rok / Kłosy tego kraju, / Tyś nam dawał słodki sok / Z winnych gron Tokaju* (przeł. Józef Waczków).

2 *Dojrzewają winogrona, pochylają się pędy, a ich liście są postrzępione* (tłum. Ildikó Kozak).

Baza materiałowa

W ramach niniejszego artykułu analizie porównawczej poddane zostaną węgierskie, polskie i rosyjskie dane językowe odnoszące się do nazw *szőlő*, *winogrono* i *виноград*. Badany materiał ograniczamy do danych systemowych (derywaty, kolokacje, hiperonimy, hiponimy, synonimy, wyrazy bliskoznaczne, jednostki należące do pól leksykalno-semantycznych badanych nazw) pochodzących z ogólnych słowników jednojęzycznych, słowników łączliwości i słowników dwujęzycznych (węgiersko-polskich i rosyjsko-polskich), wydanych na przestrzeni ostatnich 60 lat. Ponadto materiałem egzemplifikacyjnym będą jednostki frazeologiczne i paremiologiczne. Nie odwołujemy się do użyć tekstowych (pochodzących z literatury pięknej i tekstów publicystycznych) ze względu na ich inny, niż wymienionych powyżej tzw. „najtwardszych” danych systemowych, status.

Zebrany materiał językowy będzie porządkowany, prezentowany i analizowany ze względu na cechy / właściwości winogron, na które wskazuje lub które presuponuje.

Jednostka *winogrono* w pracach A. Wierzbickiej

Problematykę opisu znaczenia wybranych nazw owoców, w tym jednostki *winogrono*, podejmowała w oparciu o materiał języka angielskiego A. Wierzbicka. Przyjrzyjmy się w tym miejscu zaproponowanej przez nią eksplikacji interesującej nas nazwy pod kątem wyróżnionych w niej cech / właściwości winogron i odpowiadających im kategorii.

Eksplikację otwiera formuła: *rodzaj rzeczy, które ludzie jedzą*, informująca o przyjętej kategoryzacji. Następnie zamieszczony jest opis składający się z następujących fragmentów (części tematycznych wg nomenklatury A. Wierzbickiej):

1. POCHODZENIE (miejsca występowania, sposoby uprawy i zbioru);
2. WYGLĄD (budowa grona, kształt owoców, kolor, rozmiar);
3. SPOSÓB JEDZENIA (przygotowanie i smak, dania i napoje przygotowane z winogron, części niejadalne);
4. INNE SZCZEGÓŁY (estetyczne walory krzewu winorośli i dzikiego wina) (Wierzbicka, 1999, s. 117–118).

W opisie zaproponowanym przez polską lingwistkę, pracującą na uniwersytecie w Canberze w Australii, wyróżnione są 4 podstawowe kategorie, w ramach których pogrupowane zostało łącznie 11 podkategorii. Należy odnotować, że znaczenia nazwy *winogrono* jako 'owocu' i jako 'krzewu' zostały w tej eksplikacji potraktowane łącznie. Ponadto interesujące i niespotykane w tradycyjnych pracach leksykograficznych jest uwzględnienie takiej podkategorii jak *walory estetyczne*.

Nazwy *szőlő*, *winogrono* i *виноград* w świetle danych słownikowych

Analiza porównawcza zebranego materiału językowego, przeprowadzona z punktu widzenia cech / właściwości winogron, pozwala nam wskazać elementy semantyczne (kategorie), z których zbudowane są w języku węgierskim, polskim i rosyjskim fragmenty rzeczywistości określane za pomocą jednostek *szőlő*, *winogrono* i *виноград*.

W pierwszej kolejności wskażemy kategorie relewantne zarówno dla węgierskiego, polskiego jak i rosyjskiego językowego obrazu winogron. Świadczy o tym istnienie w trzech wskazanych językach określonych danych językowych. Wybrane jednostki węgierskie i rosyjskie, najważniejsze naszym zdaniem z punktu widzenia polskiego czytelnika, tłumaczymy na język polski. Jednostki te wyróżniamy pogrubioną czcionką.

1. Kategoria nadrzędna

Język węgierski	<i>gyümölcs</i> ‘owoc’ (MÉK, 2003).
Język polski	<i>owoc</i> (PSWP, 2004).
Język rosyjski	<i>ягода</i> ‘mały owoc’ (Кузнецов, 2000); <i>плод</i> ‘owoc’ (Lukszyn, 1988).

2. Kształt, wygląd, wielkość, budowa

Język węgierski	<i>fürtös bogyótermésű</i> ‘grono składające się z kuleczek’ (ÉSZ, 2007); <i>szőlőfürt</i> ‘grono’; <i>szőlőgerezd</i> ‘część grona’; <i>szőlőbogyó</i> / <i>szőlőszem</i> ‘jedno pojedyncze winogrono’; <i>szőlőmag</i> ‘pestka winogrona’ (MÉK, 2003); <i>szőlőcsutka</i> (MÉK, 2003) / <i>szőlőcsoma</i> (MNÉSZ, 1962) ‘ogryzek (objedzona łydźka)’; <i>hamvas bogyótermés</i> ‘świeże winogrona pokryte białym nalotem’; <i>szőlőhéj</i> ‘skórka’; <i>szőlőkocsány</i> ‘łydźka, szypułka (ogonek)’ (MNÉSZ, 1962).
Język polski	<i>zebrane w grona; kiście winogron</i> (SWJP, 1998); <i>winogrona bezpestkowe</i> (SJPSz, 1998); <i>winogrona bez pestek; winogrona z dużą ilością pestek; kuliste, owalne winogrona</i> (PSWP, 2004); <i>okrągłe, jajowate, podługne winogrona; winogrona</i> ‘ludzie stojący na stopniach zatłoczonego tramwaju’ (przenośnie, żartobliwie) (SJPD, 1967).
Język rosyjski	<i>гроздь винограда</i> / <i>виноградная гроздь</i> / <i>кисть винограда</i> ‘kiść winogron’; <i>виноградная лоза</i> ‘winorośl’; <i>крупная виноградина</i> ‘jedno duże winogrono’; <i>крупные ягоды винограда</i> ‘duże winogrona’; (Кузнецов, 2000); <i>виноградинка</i> ‘jedno winogrono’ (ССРЛЯ, 1951).

3. Walory smakowe i zapachowe

Język węgierski	<i>édes</i> ‘słodkie’; <i>savanykás ízű</i> ‘kwaskowate’; <i>savanyú a szőlő</i> ‘kwaśne winogrona’ (frazeologizm); <i>mézédes</i> ‘słodkie jak miód’ (ÉSZ, 2007); <i>édes vagy savanykás levű</i> ‘słodkie lub kwaskowate’; <i>szagos szőlő</i> ‘aromatyczne, pachnące’ (MNÉSZ, 1962); <i>muskotályszőlő</i> ‘muszkatowe’ (MÉK, 2003).
Język polski	<i>od kwaśnego do bardzo słodkiego; soczyste winogrona</i> (PSWP, 2004); <i>kwaśne (zielone) winogrona</i> ‘o czymś, czego nie możemy osiągnąć i czego wartość pomniejszamy’ (frazeologizm) (ISJPB, 2014).
Język rosyjski	<i>сладкий виноград</i> ‘słodkie winogrona’; <i>сладкий сорт винограда</i> ‘słodka odmiana winogron’; <i>кислый виноград</i> ‘kwaśne winogrona’ (УСССРЯ, 1978); <i>сладкие ягоды винограда</i> ‘słodkie winogrona’ (Ушаков, 2009); <i>сочные ягоды винограда</i> ‘soczyste winogrona’ (Кузнецов, 2000); <i>вкусный, спелый виноград</i> ‘smaczne, dojrzałe winogrona’ (Lukszyn, 1988).

3 Węgierski frazeologizm *savanyú a szőlő* podobnie jak polski *kwaśne (zielone) winogrona* i rosyjski *зелен виноград* sięgają swoimi korzeniami bajki Ezopa pt. *Lis i winogrona*.

4. Kolor

Język węgierski	<i>fekete (sötétkék)</i> 'czarne (granatowe)'; <i>fehér (zöldessárga, aranyssárga)</i> 'białe (zielonożółte, złotożółte)'; <i>kék</i> 'niebieskie'; <i>piros (világosbordó, sötétrozásaszn)</i> 'czerwone (jasnobordowe, ciemnoróżowe)' (ÉSZ, 2007); <i>zöldes</i> 'zielonkawe'; <i>sárgás</i> 'żółtawe'; <i>rózsás</i> 'o odcieniu różowym' (MNÉSZ, 1962).
Język polski	<i>zielonkawe, żółtawe, czerwonopurpurowe, czerwonoróżowe, brunatne</i> (PSWP, 2004); <i>ciemnofioletowe</i> (WSUB, 2006); <i>zielone, żółte lub czarnoniebieskie</i> (SJPD, 1967); <i>granatowe</i> (SJPSz, 1998); <i>zielonożółte</i> (SWJP, 1998); <i>żółtozielone</i> (WSJPP, 2008).
Język rosyjski	<i>чёрный виноград</i> 'czarne winogrona' (Кузнецов, 2000); <i>Зелен виноград не вкусен, млад человек не искусен</i> dosł. 'Zielone winogrona nie są smaczne, a młody człowiek nie ma doświadczenia' (powiedzenie) (Жуков, 2000); <i>зелен винорад</i> 'zielone (kwaśne) winogrona' (frazjeologizm) (Lukszyn, 1988).

5. Dania, napoje, desery

Język węgierski	<i>frissen fogyasztott</i> 'spożywane na surowo'; <i>bor készítésére haszn.</i> 'wykorzystywane do produkcji wina'; <i>must</i> 'moszcz winogronowy' (ÉSZ, 2007); <i>hámozva szereti a szőlőt</i> 'woli wino od winogrona' (žartobliwie); <i>mazsolaszőlő</i> 'winogrona, z których robi się rodzynki'; <i>szőlőlé</i> 'sok z winogron'; <i>szőlőlekvár</i> 'dżem z winogron'; <i>borecet</i> 'ocet winny'; <i>szőlőcukor</i> '1. glukoza; 2. rodzaj bardzo popularnych na Węgrzech cukierków z winogron' (MÉK, 2003); <i>szőlőíz</i> 'powidła z winogron'; <i>szőlőnedv</i> 'sok z winogron'; <i>szőlőzselé</i> 'galaretka winogronowa' (MNÉSZ, 1962); <i>szőlőnedű</i> 'wino' (poetycko); <i>szőlőtörköly</i> 'resztki po wyciśnięciu soku z winogron, z których robi się palinkę'; <i>szőlőcefre</i> 'resztki po wyciśnięciu soku z winogron poddane fermentacji w celu otrzymania palinki'; <i>törkölypálinka</i> 'palinka otrzymywana z winogron' (MLS, 1968).
Język polski	<i>spożywane na surowo i w postaci suszonej (rodzynki); produkuje się z nich wina, ocet winny; są owocem deserowym; często podawane są z serami pleśniowymi; sok z winogron; moszcz winogronowy; moszcz winny</i> (PSWP, 2004); <i>wino gronowe</i> (PSWP, 1997); <i>dżem winogronowy</i> (SWJP, 1998).
Język rosyjski	<i>ягоды винограда используются в пищу</i> 'owoce winogron są jadalne'; <i>виноградный сок</i> 'sok winogronowy'; <i>виноградное вино</i> 'wino gronowe'; <i>используется для приготовления изюма</i> 'wykorzystywane do produkcji rodzynków'; <i>виноградное сусло</i> 'moszcz winny' (Кузнецов, 2000); <i>варенье из винограда</i> 'konfitura z winogron' (Lukszyn, 1988); <i>виноградный уксус</i> 'ocet winny' (Ушаков, 2009); <i>виноградный сахар (глюкоза)</i> 'cukier gronowy (glukoza)' (ССРЛЯ, 1951).

6. Miejsca i formy występowania

Język węgierski	<i>szőlőskert</i> (ÉSZ, 2007) / <i>szőlőkert</i> (MÉK, 2003) 'ogród, w którym uprawiane są winogrona'; <i>szőlőgazdaság</i> 'gospodarstwo specjalizujące się w uprawie winogron'; <i>szőlős vidék</i> 'okolica słynąca z uprawy
-----------------	---

winorośli' (MÉK, 2003); *szőlőhegy* 'winnica położona na zboczu góry'; *szőlőtőke*; *kacsokkal kapaszkodó cserje*; *lugasnak nevelni* (ÉSZ, 2007); *szőlőgazdálkodás* 'uprawa winorośli'; *szőlők és gyümölcsösök* 'winnice i sady owocowe'; *a hegyaljai szőlők* 'winnica położona u podnóża góry'; *szőlőtermelő vidék*; *szőlőbirtok* 'duże gospodarstwo specjalizujące się w uprawie winorośli'; *szőlődomb* 'winnica położona na pagórku'; *szőlőföld*; *szőlőtelep*; *szőlőültetvény*; *szőlőterület*; *szőlőhatár*; *szőlőlugas*; *szőlőbokor* (MNÉSZ, 1962); *Ebszőlő sem terem kertedben, mégis borban válogatsz* dosł. 'W twoim ogrodzie nie rośnie nawet „psie” winogrono, a ty w winach przebierasz' (przysłowie) (Mózes, 1998). *winnica*; *plantacja winorośli* (PSWP, 2004); *dzikie wino* (PSWP, 1997). *виноградник* 'winnica'; *виноградная плантация* 'plantacja winorośli' (Кузнецов, 2000); *виноградарство* 'uprawa winorośli' (Ушаков, 2009); *южное растение* 'roślina południowa' (Ожегов, 1983); *От терновика не жди винограда* dosł. 'Od krzewu tarniny nie oczekuj winogron' (przysłowie) (Lukszyn, 1988).

szőlőfaj / *szőlőfajta* ‘odmiana winogron’; *vadszőlő* ‘dzikie winogrono’; *aszú szőlő*⁴; *burgundi szőlő*; *kecskecsöcsű szőlő*; *homoki szőlő* ‘odmiany rosnące na glebach piaszczystych’; *ebyszőlő*; *farkasszőlő* ‘dzikie, trujące owoce, nie będące winogronami, „psie” / „wilcze” winogrona’; *direkt termő szőlő* ‘winogrona, których się nie szczepi’ (MNÉSZ, 1962); *sok fajtában termesztett* ‘uprawiane w wielu odmianach’; *csemegető szőlő* ‘winogrona delikatesowe’; *borszőlő* ‘winogrona wykorzystywane wyłącznie do produkcji wina’ (ÉSZ, 2007); *muskotályoszőlő* ‘muszkat’ (MÉK, 2003). *dzika winorośl* (SJPD, 1967); *dzikie wino* (PSWP, 1997); *muszkat* (PWSP, 1999). *сорт винограда* ‘odmiana winogron’ (УСССРЯ, 1978); *столовый, дикий виноград* ‘deserowe, dzikie winogrona’ (Кузнецов, 2000).

szőlőt termel / *szőlőt művel* ‘uprawiać winogrona’; *szőlőtermelés* / *szőlőművelés* ‘uprawa winogron’; *szőlőszaporítás* ‘rozmnażanie winogron’; *új szőlőt rak, telepít, ültet* ‘sadzić winogrona’; *szőlőtelepítés* / *szőlőültetés* ‘sadzenie winogron’; *szőlőkezelés* ‘pielęgnacja winogron’; *szőlőmunka* ‘praca przy uprawie winogron’; *szőlőmetszés*; *szőlő metszése*; *szőlőt metsz*; *szőlő nemesítése*; *a szőlőt betakarja, kitakarja* / *kinyitja, bújtatja*; *szőlőt bujt*; *szőlőt dönt*; *a szőlőt kapálja, karózza, kötözi, permetezi*; *szőlőkötözés*; *szőlőkapálás*; *szőlőpermetezés*; *szőlő trágyázása*; *kihúzzák a szőlőt*; *szőlőoltvány* (MNĚSZ, 1962); *szőlőnyitás*; *szőlőoltás*; (MĚK, 2003); *A szőlő a görbe embert szereti* (dosł. ‘Winogrona lubią garbatych’) ‘Uprawa winogron wymaga ciężkiej pracy’ (powiedzenie); *A szőlőnek a kapa a bikája* (dosł. ‘Motyka jest dla winogron tym, czym byk dla innych upraw’) ‘Uprawa winogron wymaga ciężkiej i systematycznej

4 Ta, jak i kolejne trzy zaprezentowane nazwy powszechnie znanych na Węgrzech winogron, nie posiadają odpowiedników w języku polskim i rosyjskim.

	pracy' (powiedzenie); <i>Szőlőben is terem arany</i> (dosł. 'I w winnicy rodzi się złoto') 'W odpowiedni sposób uprawiane winogrono, może zapewnić dostatnie życie' (powiedzenie) (MSzK, 1966); <i>Nem a sok dudaszó, hanem a sok kapa termesztí a szőlőt</i> dosł. 'Nie zabawa, ale ciężka praca pozwala wyhodować winogrona' (przysłowie); <i>Gazda kapálja a szőlőt, kurva anyja a vendégnek</i> dosł. 'Kiedy gospodarz pracuje w winnicy, niech gości cholera weźmie' (powiedzenie) (Mózes, 1998); <i>Más szőlőjét kapálja, magáját kapáltatja</i> dosł. 'Sam pracuje w cudzej winnicy, a w jego pracują inni' (przysłowie) (SzK, 2009).
Język polski	<i>hodować winogrona; założyć, uprawiać winnicę; sadzić, pielęgnować, uprawiać wino; sadzić, pielęgnować, uprawiać winogrono</i> (PSWP, 2004).
Język rosyjski	<i>Виноград сажать – жизнь украшать</i> dosł. 'Sadzenie winogron to czynienie życia piękniejszym' (powiedzenie) (Lukszyn, 1988).

9. Czas i warunki dojrzewania

Język węgierski	<i>őszszel érő</i> 'dojrzewające jesienią'; <i>szeptember végén</i> 'pod koniec września' (ÉSZ, 2007); <i>szőlőérés</i> 'dojrzewanie winogron'; <i>aszú szőlő</i> 'owoce winogron zbierane z krzaka dopiero po ususzeniu' (MNÉSZ, 1962); <i>mártonszőlő</i> 'winogrona, które dojrzewają dopiero na św. Marcina, tzn. w listopadzie' (ÚMT, 1992).
Język polski	<i>początek października</i> (PSWP, 2004); <i>Od promieni księżycza nie dojrzeje grono winne</i> (NKP, 1970); <i>Święty Bartłomiej gdy jasny, pogodny, da piękną jesień i zbiór win dorodny; Sierpień pogodny winom przygodny; Mateusz bez dżdżów potoku da win do przyszłego roku</i> (Świrko, 1990).
Język rosyjski	<i>виноградный сезон</i> 'sezon winobrania' (Ушаков, 2009); <i>Без дождя виноград не родится</i> dosł. 'Bez deszczu nie ma winogron' (powiedzenie) (СПИП, 2001).

10. Zbiór

Język węgierski	<i>szüretelni</i> 'zbierać winogrona' (ÉSZ, 2007); <i>szőlőt szüretel / szőlőt szed</i> 'zbierać winogrona'; <i>szőlőszedés</i> 'zbiór winogron'; <i>szőlőt szemel</i> 'zbierać po jednym winogronku'; <i>szőlőzik</i> 'zbierać i/lub jeść winogrona'; <i>szőlőbőngészés</i> 'zbiór winogron, które po winobraniu pozostały na krzakach' (MNÉSZ, 1962); <i>szüret</i> 'festyn organizowany na zakończenie zbioru winogron' (MÉK, 2003); <i>Szomorú, mint a megszedett szőlőben az elhagyott kunyhó</i> (dosł. 'Smutny jak porzucowana chatka w winnicy po zbiorach') 'smutny widok'; <i>Bús, mint szüret után a szőlő</i> (dosł. 'Smutny jak winnica po winobraniu') 'przygnębiający widok'; <i>Úgy maradt, mint a szedett szőlő</i> (dosł. 'Został jak winnica po winobraniu') '1. został bez środków do życia; 2. został sam jak palec' (MSzK, 1966).
Język polski	<i>winobranie</i> (PSWP, 2004); <i>winozbiór, zbiór winogron</i> (SJPD, 1967).
Język rosyjski	<i>сбор винограда</i> 'winobranie' (Кузнецов, 2000).

W dalszej części wskażemy trzy kategorie jednoznacznie relewantne dla języka węgierskiego, ale posiadające także swoje pojedyncze poświadczenia w przypadku języka rosyjskiego i niereprezentowane w polszczyźnie.

11. Osoby związane z uprawą

Język węgierski *szőlősgazda* / *szőlőtermelő* ‘hodowca winogron’ (MÉK, 2003); *szőlőtulajdonos* / *szőlőbirtokos* ‘właściciel winnicy’; *szőlőművelő* / *szőlőművelő* ‘hodowca winogron’; *szőlőmunkás* ‘robotnik pracujący przy uprawie, zbiorze itd. winogron’; *szőlőpásztor*; *szőlőszedő* ‘osoba zbierająca winogrona’; *szőlőkezelő*; *szőlőkutató* ‘badacz winogron’; *szőlőszomszéd* ‘sąsiad posiadający winnicę, graniczącą z naszą winnicą’; *szőlőtolvaj* ‘złodziej winogron’ (MNÉSZ, 1962); *szőlőskerti felügyelő* ‘osoba zarządzająca winnicą’ (DCSz, 2005); *szőlőcsősz* ‘dozorca / strażnik winnicy’ (MÉK, 2003).

Język rosyjski *виноградарь* ‘hodowca winorośli’ (Кузнецов, 2000).

12. Niekulinarne sposoby wykorzystania

Język węgierski *szőlőkoszorú* ‘wieniec z winogron’; *szőlődézsma* ‘do XIX wieku rodzaj podatku na Węgrzech płacony winogronami’; *szőlőkúra* ‘kuracja winogronami’ (MNÉSZ, 1962); *szőlőzsír* ‘ochronna pomadka do ust (wazelina)’ (MÉK, 2003).

Język rosyjski *виноградолечение* ‘leczenie winogronami’ (Ефремова, 2000).

13. Procesy, jakim poddawane są winogrona

Język węgierski *szőlőt sajtol* / *szőlőt csömöszöl* / *szőlőt gyömöszöl* ‘wyciskać winogrona’; *szőlőt darál* ‘mieć winogrona’; *szőlőt tapos* ‘deptać winogrona’; *mustot sajtol* ‘wyciskać moszcz’ (MNÉSZ, 1962); *préselni* ‘wytlaczać’, wyciskanie (winogron)’ (ÉSZ, 2007).

Język rosyjski *виноградные выжимки* ‘wytloki z winogron’ (Кузнецов, 2000).

Ostatnią grupę kategorii tworzą te, które na bazie zebranych danych materiałowych możemy wskazać tylko w przypadku języka węgierskiego. Oznacza to, że ani w przypadku języka polskiego, ani rosyjskiego nie zostały wyekscerpowane z prac leksykograficznych jednostki wskazujące na daną cechę / właściwość winogron.

14. Narzędzia i sprzęty wykorzystywane do uprawy, zbioru, przetwarzania winogron:

szőlődaráló ‘maszyna do mielenia winogron’; *szőlőprés* ‘tłocznia do winogron’; *szőlőzúzó* ‘maszyna do zgniatania winogron’ (MÉK, 2003); *szőlős (kád, kosár)*; *szőlőputtony* ‘kosz na plecy używany przy zbiorze winogron’; *szőlőkaró* ‘paliki używane przy uprawie winogron’; *szőlőgyepű* ‘żywoplot wokół winnicy’; *szőlősajtó*; *szőlősajtóló*; *szőlőtaposó* (MNÉSZ, 1962); *szőlőmosó pohár* ‘naczynie do mycia winogron’; *szőlőskosár* ‘kosz na winogrona’; *taposókád* ‘kadź do deptania winogron’; *taposósák* ‘worek wykorzystywany przy deptaniu winogron’ (MÉK, 2003); *Eladta a szőlőt, sajtót vett az árán* (dosł. ‘Sprzedał winnicę i kupił tłocznię do winogron’) ‘Postąpił głupio’ (przysłowie); *Érett szőlő éretlennel megy egy csöbörbe* (dosł. ‘Dojrzałe i niedojrzałe winogrona zbiera się do jednego wiadra’) ‘Nie można oddzielić ziarna od plewy’ (przysłowie) (SzK, 2009).

15. Choroby, szkodniki i procesy naturalne, jakim mogą podlegać winogrona: *szőlőbetegség* / *szőlőkór* 'choroba winogron'; *szőlővész* 'zaraza niszcząca winogrona'; *szőlőkártevő* / *szőlőtetű* / *szőlőatka* 'szkodniki występujące na winogronach' (MNÉSZ, 1962); *szőlőgyökértetű* 'szkodniki niszczące korzenie winogron'; *szőlőmoly* 'mól winogronowy'; *szőlőpenész* 'pleśń występująca na winogronach'; *szőlőragya*; *szőlőféreg* *szőlőhernyó* (MÉK, 2003); *Rohadt szőlő, dőlt gabona (tavalyi asztag) nem szerez sükséget* 'Od przybytku głowa nie boli' (przysłowie); *Egy rohadt szőlőszem egész gerezedet megveszt* (dosł. 'Jedno zgniłe winogrono powoduje gnicie całego grona') 'Jedna parszywa owca całe stado zaraża' (przysłowie) (MSzK, 1966); *Búsúl, mint kinek a szőlőjét megcsípte a dér* (dosł. 'Smutny, jak ten, czyje winogrona zniszczył przymrozek') 'bardzo smutny widok' (powiedzenie) (SzK, 2009).

Konotacje

Oddzielną i interesującą kwestią są konotacje badanych jednostek. Przyjmując za J.D. Apresjanem, że konotacje „są odbiciem wyobrażeń kulturowych i tradycji związanych z danym wyrazem, panującej w danym społeczeństwie praktyki wyzyskiwania odpowiedniej rzeczy i wielu innych czynników pozajęzykowych” (Apresjan, 1980, s. 94), a także zakładając, że konotacje mają charakter utrwalony w języku poprzez wielokrotne ich aktualizowanie na różnych poziomach systemu językowego, stanowiąc jądro semantyczne znaczeń przenośnych danej jednostki, jej derywatów i opartych na niej frazeologizmów (Apresjan, 2012, s. 68), możemy zasygnalizować w tym miejscu prawdopodobieństwo istnienia określonych konotacji w przypadku jednostki *szőlő*. Wskazywać na to wydaje się co prawda tylko jeden, ale bardzo popularny frazem: *Lesz még szőlő, lágy kenyér* (dosł. 'Będzie jeszcze winogrono i miękki chleb') 'Nadejdą jeszcze lepsze czasy' (ÉSZ, 2007), na podstawie którego możemy wysunąć hipotezę o konotowaniu przez jednostkę *szőlő* 'dobrobytu, zamożności'. Zdajemy sobie sprawę, że hipotezę tę należałoby zweryfikować w oparciu o teksty literackie, w przypadku języka węgierskiego w pierwszej kolejności teksty bajek ludowych, a także badania ankietowe, co wykracza jednak poza ramy niniejszego artykułu. W przypadku języka rosyjskiego możemy co najwyżej wysunąć hipotezę o istnieniu pozytywnych, bliżej nieskonkretyzowanych, konotacji jednostki *виноград*, na co wskazują frazemy: *Виноград сажать — жизнь украшать* dosł. 'Sadzenie winogron to czynienie życia piękniejszym'; *Лоза винограда — людям отрада, а плоды бузины никому не нужны* dosł. 'Winorośl cieszy ludzi, a owoce dzikiego bzu nikomu nie są potrzebne' (Łukszyn, 1988, 72), a także istnienie deminutivum *виноградинка* (Кузнецов, 2000, 131).

Wnioski

Analiza komparatystyczna zebranego materiału leksykograficznego pokazuje, że pole leksykalno-semantyczne związane z nazwą *szőlő* jest w języku węgierskim zdecydowanie dużo bardziej rozbudowane, niż analogiczne pola w języku polskim i rosyjskim. Dane języka węgierskiego są w przypadku wszystkich wyróżnionych przez nas kategorii bogatsze, niż analogiczne dane dwóch pozostałych języków.

Przy czym w przypadku pierwszych pięciu kategorii (1–5) możemy mówić o ilościowej i w znaczącej mierze także jakościowej porównywalności analizowanego materiału, natomiast poczynawszy od kategorii 6 aż do 10 odnotowujemy w przypadku materiału węgierskiego zdecydowaną przewagę ilościową i zdecydowane uszczegółowienie dotyczące cech / właściwości winogron.

W odniesieniu do trzech kategorii (11, 12, 13): *Osoby związane z uprawą winogron*, *Niekulinarne sposoby wykorzystania winogron* i *Procesy, jakim poddawane są winogrona* bogatemu i różnorodnemu materiałowi węgierskiemu odpowiada tylko bardzo skromny materiał rosyjski (po jednym odnotowanym leksemie lub połączeniu wyrazowym). Nie znajdują swoich analogii w dwóch interesujących nas językach słowiańskich węgierskie dane językowe związane z kategoriami 14 – *Narzędzia i sprzęty wykorzystywane do uprawy, zbioru, przetwarzania winogron* i 15 – *Choroby, szkodniki i procesy naturalne, jakim mogą podlegać winogrona*.

Należy zaznaczyć, że wskazany najwyższy poziom ilościowej i jakościowej porównywalności danych językowych dotyczy kategorii najważniejszych, mających status centralny i stanowiących jądro językowych obrazów winogrona:

1. *Kategoria nadrzędna;*
2. *Kształt, wygląd, wielkość, budowa;*
3. *Walory smakowe i zapachowe;*
4. *Kolor;*
5. *Dania, napoje, desery.*

I tu jednak obserwujemy interesujące różnice. Dotyczą one m.in. bezpośredniej kategorii nadrzędnej leksemu *виноград*. Jest nią, inaczej niż w dwóch pozostałych językach, jednostka *ягода* ‘mały owoc’. Dopiero na wyższym poziomie kategoryzacji obserwujemy pełną zbieżność wszystkich hiperonimów (*gyümölcs*, *owoc*, *плод*). W przypadku czterech pozostałych kategorii „centralnych” (2–5) możemy mówić o istnieniu „wyspecjalizowanej” leksyki w obrębie języka węgierskiego, nieobserwowanej w przypadku polszczyzny i języka rosyjskiego. Dotyczy to np. jednostek opisujących budowę winogron (w tym budowę grona), a także kulinarnych sposobów wykorzystania tego owocu, np. w produkcji napojów alkoholowych (win i palinki).

Znaczące różnice, jakie obserwujemy pomiędzy węgierskim, polskim i rosyjskim materiałem językowym, w sposób jednoznaczny związane są ze wspomnianą już wielowiekową i powszechną na ziemiach węgierskich tradycją uprawy winorośli. Tradycja ta żywa po dzień dzisiejszy znajduje swoje odzwierciedlenie w istnieniu wyspecjalizowanej i bogatej leksyki odnoszącej się do osób związanych z uprawą winorośli, narzędzi, chorób, procesów, jakim poddawane są lub mogą podlegać dane owoce, sposobów ich niekulinarnego wykorzystania itd. Istnienie wskazanej leksyki we współczesnym języku węgierskim potwierdza szczególnie status jednostki *szőlő* w obrębie języka i kultury węgierskiej. Przekłada się to na bardziej rozbudowany, uwzględniający kategorie niemające analogii w przypadku badanych języków słowiańskich, model konceptualizacyjny.

Jesteśmy zdania, że w przypadku języka węgierskiego model ten składa się z 15 kategorii, na co wskazuje zaprezentowany w artykule materiał językowy:

	JĘZYK WĘGIERSKI	J. POLSKI	J. ROSYJSKI
1.	KATEGORIA NADRZĘDNA	+ ⁵	+
2.	KSZTAŁT, WYGLĄD, WIELKOŚĆ, BUDOWA	+	+
3.	WALORY SMAKOWE I ZAPACHOWE	+	+
4.	KOLOR	+	+
5.	DANIA, NAPOJE, DESERY	+	+
6.	MIEJSCA I FORMY WYSTĘPOWANIA	+/-	+/-
7.	GATUNKI, ODMIANY	+/-	+/-
8.	UPRAWA	+/-	+/-
9.	CZAS I WARUNKI DOJRZEWANIA	+/-	+/-
10.	ZBIÓR	+/-	+/-
11.	OSOBY ZWIĄZANE Z UPRAWĄ	-	+/-
12.	NIEKULINARNE SPOSOBY WYKORZYSTANIA	-	+/-
13.	PROCESY, JAKIM PODDAWANE SĄ WINOGRONA	-	+/-
14.	NARZĘDZIA I SPRZĘTY WYKORZYSTYWANE DO UPRAWY, ZBIORU, PRZETWARZANIA WINOGRON	-	-
15.	CHOROBY, SZKODNIKI I PROCESY NATURALNE, JAKIM MOGĄ PODLEGAĆ WINOGRONA	-	-

Tabela 1. Model konceptualizacyjny nazwy szőlő na tle porównawczym

Przedstawiony model mógłby zostać wykorzystany przy konstruowaniu hasła słownikowego *szőlő* w oparciu o założenia definicji kognitywnej, nazywanej także definicją otwartą (por. Bartmiński, 1988; Tokarski, 1996). Obejmuje ona poza cechami wystarczającymi i koniecznymi (kategoryzującymi), także cechy typowe, kojarzone, nieobligatoryjne, będące pochodną wpływu na język wielu czynników kulturowych (Bartmiński, Tokarski, 1993, s. 58–59).

Zaproponowana przez nas kolejność kategorii nie jest przypadkowa: pierwsze pięć kategorii (1–5) składa się na jądro językowego obrazu winogron we wszystkich trzech językach. Kolejne pięć kategorii (6–10) należy uznać za obligatoryjne w przypadku języka węgierskiego i fakultatywne, ze względu na ograniczone poświadczenie językowe, dla języka polskiego i rosyjskiego. Kategorie 11–15 wydają się relewantne tylko dla języka węgierskiego i składają się na tę część semantyki nazwy *szőlő*, która najsilniej odróżnia ją od znaczenia jednostek *winogrono* i *виноград*.

Należy odnotować, że w przypadku sposobów konceptualizacji polskiej jednostki *winogrono* i rosyjskiej *виноград* zaobserwowaliśmy daleko idącą zbieżność. Różnice dotyczą trzech kategorii *Osoby związane z uprawą*, *Niekulinarne sposoby wykorzystania* i *Procesy, jakim poddawane są winogrona*. W przypadku języka rosyjskiego zostały one uznane przez nas za fakultatywne, a w przypadku polszczyzny nie uwzględniliśmy ich w modelu konceptualizacyjnym ze względu na brak poświadczeń w polszczyźnie. Źródeł tego zróżnicowania należy, jak się wydaje, szukać w uwarunkowaniach geograficznych, a konkretnie w rozwiniętej w południowej części Rosji (Kaukaz, Krym) i wcześniej Imperium Rosyjskiego (Gruzja, Mołdawia) uprawie winorośli.

⁵ W tabeli używamy następujących oznaczeń: „+” obligatoryjność danej kategorii, „+/-” jej fakultatywny charakter, „-” niewystępowanie danej kategorii.

Podsumowując należy odnotować, że zebrany węgierski materiał leksykograficzny składa się na bogaty, rozbudowany i szczegółowy językowy obraz winogrona, natomiast w przypadku języka polskiego i rosyjskiego analogiczne obrazy zbudowane są tylko z danych językowych wskazujących na cechy najważniejsze, centralne. To z kolei przekłada się na różne ukształtowanie modeli konceptualizacyjnych nazw *szőlő*, *winogrono* i *виноград*. W przypadku pierwszej z nich model ten składa się naszym zdaniem z 15 obligatoryjnych kategorii, a w przypadku dwóch pozostałych jednostek ilość takich kategorii ograniczona jest do 5.

Bibliografia

Prace w języku węgierskim:

- Bañcerowski, J. (2008). *A világ nyelvi képe A világgép mint a valóság metaképe a nyelvben és nyelvhasználatban*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- DCSz: Kálnási, Á. (2005). *Debreceni cívis szótár*. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- ÉSZ: Eöry, V. (Szerk.) (2007). *Értelmező szótár +*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- MÉK: Pusztai, F. (Szerk.). (2003). *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- MK: Litovkina, A. T. (2005). *Magyar közmondástár*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- MLS: Reychman, J. (Szerk.). (1968). *Magyar-lengyel szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- MNÉSZ: Országh, L. (Szerk.). (1962). *A magyar nyelv értelmező szótára*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1962.
- Mózes, I. M. (1998). *Magyar szólások és közmondások*. Üllő: Regun.
- MSzK: O. Nagy, G. (1966). *Magyar szólások és közmondások*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Rácz, J. (2010). *Növénynevek enciklopédiája*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- SzK: Szemerényi, Á. (2009). *Szólások és közmondások*. Budapest: Osiris Kiadó.
- ÚMT: B. Lőrinczy, É. (Szerk.). (1992). *Új magyar tájszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Prace w języku polskim:

- Apresjan, J. D. (1980). *Semantyka leksykalna. Synonimiczne środki języka*. Wrocław: Ossolineum.
- Apresjan, J. D. (2012). *Z warsztatu leksykografa*. Warszawa: BEL Studio.
- Bartmiński, J. (1988). Definicja kognitywna jako narzędzie opisu konotacji słowa. J. Bartmiński (Red.), *Konotacja* (169–185). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński, J. (2006). *Językowe podstawy obazu świata*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bartmiński, J. i Tokarski, R. (1993). Definicja semantyczna: czego i dlaczego? J. Bartmiński, R. Tokarski (Red.), *O definicjach i definiowaniu* (47–61) Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Forstner, D. (2001). *Świat symboliki chrześcijańskiej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- ISJPB: Bańko, M. (Red.). (2014). *Inny słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- Kobielus, S. (2006). *Florarium christianum. Symbolika roślin – chrześcijańska starożytność i średniowiecze*, Kraków: TYNIEC Wydawnictwo Benedyktynów.
- Lukszyn, J. (Red.). (1988). *Rosyjski wyraz. Słownik naukowo-dydaktyczny*, Warszawa: PWN.

- NKP: Krzyżanowski, J. (Red.). (1969-1978). *Nowa księga przysłów i wyrażen przysłowiowych polskich*. Warszawa: PIW.
- PSWP: Zgólkowa, H. (Red.). (1994-2004). *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*. Poznań: Wydawnictwo Kurpisz.
- SJPD: Doroszewski, W. (Red.). (1958-1969). *Słownik języka polskiego*. Warszawa: PWN.
- SJPSz: Szymczak, M. (Red.). (1998). *Słownik Języka Polskiego*. Warszawa: PWN.
- SWJP: Dunaj, B. (Red.). (1998). *Słownik współczesnego języka polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo Wilga.
- SWO 2002: Sobol, E. (Red.). (2002). *Słownik wyrazów obcych PWN*. Warszawa: PWN.
- Świrko, S. (1990). *Rok płaci – rok traci. Kalendarz przysłów i prognostyków rolniczych*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 1990.
- Tokarski, R. (1996). Ramy interpretacyjne a problem kategoryzacji. R. Grzegorzczkova, A. Pajdzińska (Red.). *Językowa kategoryzacja świata* (35-52). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Tokarski, R. (2001). Słownictwo jako interpretacja świata. J. Bartmiński (Red.). *Współczesny język polski* (343-370). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Tokarski, R. (2004). *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Waszakowa, K. (2009). Perspektywy badań porównawczych w zakresie semantyki leksykalnej w świetle językoznawczych teorii kognitywnych. *LingVaria, Rok IV, nr 1* (7), s. 49-64.
- Wierzbicka, A. (1999). *Język – umysł – kultura. Wybór prac*. Warszawa: PWN.
- WSJPP: Polański, E. (Red.). (2008). *Wielki słownik języka polskiego*. Kraków: Krakowskie Wydawnictwo Naukowe.
- WSUB: Bańko, M. (Red.). (2006). *Wielki słownik ucznia PWN*. Warszawa: PWN.

Prace w języku rosyjskim:

- Брагина, А. А. (1989). *История слов в жизни народа*. Москва: Русский язык.
- Ефремова, Т. Ф. (2000). *Новый словарь русского языка*. Москва: Русский язык.
- Жуков, В. П. (2000). *Словарь русских пословиц и поговорок*. Москва: Русский язык.
- Кузнецов, С. А. (2000). *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Норинт.
- Кульпина, В. Г. (1995). Белая берёза, я люблю тебя (Любимые деревья славянских народов). *Русский Филологический Вестник* Т. 80, № 2, с. 87-93.
- Ожегов, С. И. (1983). *Словарь русского языка*. Москва: Русский язык.
- СППП: Мокиенко, В. М., Никитина, Т. Г. (2001). *Словарь псковских пословиц и поговорок*. Санкт-Петербург: Норинт.
- ССРЛЯ: Бархударов, С. Г. (Ред.). (1950-1965). *Словарь современного русского литературного языка в 17 томах*. Москва-Ленинград: Академии Наук СССР.
- УСССРЯ: Денисов, П. Н. (Ред.). (1978). *Учебный словарь сочетаемости слов русского языка*. Москва: Русский язык.
- Ушаков, Д. Н. (2009). *Большой толковый словарь современного русского языка*. Москва: Альта-Принт.

Claudio Salmeri

Centro Italiano di Cultura Bielsko-Biala

La figura del traduttore e le sue funzioni nell'ambito della traduzione e dei linguaggi settoriali durante l'EXPO 2015. Simulazione di una situazione lavorativa¹

Abstract: The translator and his/her functions in the context of translation and specialised language during EXPO 2015. During the organization of any international event, an important role is played by all the staff that deals with translations. To cite a few examples, we can refer to the translation of web sites, brochures, programs, etc. Not less important is the role of interpreters, who perform simultaneous translations during the tour for those who do not know the language of the country hosting the event. The purpose of this article is to present the concept of interlinguistic interpretation from Italian into English. The intent would be to present these sorts of simulations as part of EXPO, the international fair that took place in Milan in 2015.

Keywords: translation, interlinguistics, translator, interpreter, Expo, Milan

Il problema del tradurre è in realtà il problema stesso dello scrivere e il traduttore ne sta al centro, forse ancor più dell'autore.

A lui si chiede (...) di dominare non una lingua, ma tutto ciò che sta dietro a una lingua, vale a dire un'intera cultura, un intero mondo, un intero modo di vedere il mondo. E di sapere anettere questo mondo ad un altro del tutto diverso, trasferendo ogni sfumatura, registro, accento, allusione, tonalità entro i nuovi confini. Gli si chiede infine di condurre a termine questa improba e tuttavia appassionata operazione senza farsi notare, senza mai salire sul podio o a cavallo.

Gli si chiede di considerare suo massimo trionfo il fatto che il lettore neppure si accorga di lui (...)

Il traduttore è l'ultimo, vero cavaliere errante della letteratura".

(da *I ferri del mestiere*, Fruttero e Lucentini, Einaudi, 2003, p. 60)

Il termine "tradurre" deriva dal latino "*traducere* – *p.p. traductus*" ovvero far passare, da "*trans*" al di là, e "*ducere*" condurre. Condurre qualcuno da un luogo ad un altro; far passare un'opera da una lingua all'altra e per estensione spiegare, interpretare.

Tradurre, in senso lato, significa quindi trasporre in una data lingua (lingua d'arrivo) ciò che è stato detto o scritto in un'altra lingua (lingua di partenza).

Ma esaminiamo ora la figura del traduttore, colui che traduce, interpreta, dà vita a nuove opere. Secondo alcune scuole di pensiero, l'origine etimologica del termine affonda le sue radici in "*traditor*", che nella lingua latina assume due significati:

- Traditore, colui che consegnava i libri sacri alle autorità durante le persecuzioni cristiane.
- Maestro, colui che trasmette le Sacre Scritture.

¹ Il presente articolo è frutto delle lezioni che ho tenuto nell'ambito dello scambio Erasmus+ con la studentessa Erika Lerrini nell'anno accademico 2015-2016.

Sebbene sui dizionari sia possibile trovare entrambe queste voci, in realtà si immagina che in origine il termine avesse solo l'accezione che oggi pare secondaria, ovvero quella indicante un'attività di trasmissione e trasferimento, e che il tradimento sia stato un significato aggiuntosi solo in tempi successivi.

Secondo infatti alcune fonti storiche, la negatività del termine deriva da un episodio verificatosi in epoca severiana, quando alcuni vescovi e fedeli consegnarono ai magistrati simboli sacri appartenenti al cristianesimo. La trasmissione divenne così anche simbolo di inganno.

Questo significato venne successivamente indicato anche per l'azione che il traduttore fa subire all'opera originale durante il proprio intervento: non una semplice trasmissione, ma una vera e propria trasformazione che in qualche modo "tradisce" la forma originale.

Se "*traditor*" ha dato origine alla terminologia attuale, "*interpretes*" è invece il termine che gli antichi latini utilizzavano nel loro linguaggio corrente per indicare l'attività di "versione" (la traduzione, appunto, in quanto tale non esisteva ancora), sia scritta che parlata, senza distinzione alcuna. Quando i francesi in epoca rinascimentale ebbero necessità di attribuire delle parole ben precise ai diversi ruoli, distinsero così il "*translater*" dal "*interprète*" (o anche "*truchement*"), dando vita alle radici moderne (Salmeri 2015, pp. 67-69).

Analizzando il discorso da un punto di vista meno terminologico, il traduttore è una figura poliedrica la cui natura non è sempre ben definita: non è infatti richiesto che abbia le stesse doti letterarie dell'autore che traduce, né potrebbe averle, dato che ciascuno scrittore possiede caratteristiche mai del tutto riproducibili. Ascoltando lo scritto, in particolar modo la sua ritmica, e conoscendo la produzione letteraria della persona che lo ha prodotto, si può infatti avere una più chiara e ampia visione, sulla quale procedere passo dopo passo.

Pur comunque disponendo di tali conoscenze, un traduttore non si può dire completo in mancanza di altri requisiti. In primis è necessario che abbia un'ottima conoscenza linguistica e una buona padronanza di figure etimologiche proprie del linguaggio dal quale si opera.

Spesso le professioni di traduttore e di interprete vengono confuse in quanto appartengono sì ad uno stesso ambito ma operano in settori differenti.

La traduzione consiste nel trasporre un testo scritto, mentre l'interpretazione indica la trasposizione di un intervento orale.

Il traduttore si trova quindi a redigere un documento che restituisca il senso dell'originale, rispettando le regole grammaticali e stilistiche della lingua dei suoi lettori. Inoltre, elemento fondamentale, deve comprendere innanzitutto l'enunciato espresso nella lingua di partenza, coglierne il significato e le sfumature, per poi riesprimerlo nella propria lingua nel modo più fedele e più naturale possibile.

Il lavoro dell'interprete consiste invece nel pronunciare nella lingua di chi lo ascolta un discorso equivalente, per contenuto ed intenzioni, al discorso originale.

Al contrario del traduttore, l'interprete è visibile. Egli rende possibile la comunicazione immediata, si identifica nell'oratore esprimendosi in prima persona e ne restituisce le idee e le convinzioni con la stessa intensità e le stesse sfumature (Mottinelli 2009, p. 88).

La comprensione è una condizione essenziale, sia ai fini della traduzione, sia a quelli dell'interpretazione: non è infatti possibile restituire con chiarezza il contenuto di un testo o di un intervento se non lo si è capito perfettamente. Il traduttore e l'interprete devono perciò possedere una conoscenza approfondita della lingua di partenza, unitamente a grandi doti di analisi e alla conoscenza della materia trattata.

Di fondamentale importanza per un traduttore è possedere ottime qualità redazionali per produrre documenti che non “sappiano di traduzione”. Deve dar prova di rigore e di precisione per rimanere fedele all'originale e trasmettere le informazioni in esso contenute. La traduzione specialistica richiede generalmente ricerche terminologiche e documentarie e la consultazione di esperti del settore. Sono pertanto indispensabili qualità quali lo spirito critico, la capacità d'informarsi e lo spirito d'iniziativa. Il traduttore è spesso incalzato da scadenze pressanti e deve quindi possedere buone doti organizzative e di adattamento.

L'interprete deve possedere un'ottima capacità di espressione per comunicare con la stessa chiarezza ed efficacia dell'oratore. È tenuto ad essere sempre al corrente delle vicende di attualità e a seguire da vicino l'evoluzione dei settori nei quali può essere chiamato ad intervenire, in quanto non può permettersi esitazioni. Lavorando “senza rete”, deve assolutamente possedere intuito, capacità di adattamento e prontezza di riflessi per riuscire a far fronte a tutte le situazioni di lavoro, anche le più destabilizzanti, e per adeguarsi a qualsiasi oratore. Deve essere sensibile alle differenze culturali e alla situazione per rendere con diplomazia l'intenzione dell'oratore.

Sebbene la traduzione e l'interpretazione richiedano competenze specifiche, non esiste un “percorso tipo” per diventare traduttore o interprete.

Oltre alla perfetta padronanza della propria lingua madre e alla conoscenza approfondita di una o più lingue straniere, può risultare utile una specializzazione tecnica, giuridica, economica o scientifica a seconda del settore in cui si intende lavorare.

Ai fini di un'assunzione o dell'iscrizione ad un'associazione di traduttori o di interpreti è tuttavia generalmente richiesto il possesso di una laurea specialistica e il superamento di una serie di prove intese a verificare il livello dei candidati.

Non vi sono particolari ostacoli all'esercizio della professione di interprete o di traduttore da parte dei disabili.

Come molte altre professioni, l'attività di traduttore o di interprete può essere svolta nel settore pubblico (ad esempio presso organizzazioni internazionali), in quello privato (come imprese o agenzie di traduzione) e in campo associativo.

I traduttori e gli interpreti possono svolgere un'attività lavorativa dipendente o autonoma (in questo caso si parla correntemente di *free lance*). Può inoltre accadere che una stessa persona svolga entrambe le attività.

L'ambito della traduzione all'interno dell'evento EXPO

Durante l'organizzazione di un evento a livello internazionale, assume un ruolo importante tutto lo staff che si occupa in modo generale della traduzione. Per citare alcuni esempi possiamo far riferimento alla traduzione di eventuali siti web, di brochure, di programmi, ecc.

Non meno importante è il ruolo degli interpreti, che si adoperano ad esempio nelle traduzioni simultanee agevolando il tour e la conoscenza di coloro i quali non conoscono la lingua del Paese che ospita l'evento. L'obiettivo di qualsiasi evento è quello di far conoscere a quanta più gente possibile quanto si sta presentando, augurandosi il maggior successo possibile.

Il termine Expo può riferirsi generalmente sia ad una esposizione di natura commerciale, ovvero ad una *fiera*, sia non commerciale; in entrambi i casi l'evento si caratterizza per l'organizzazione attorno ad un tema specifico.

L'Expo Milano 2015 è l'Esposizione Universale che l'Italia ha ospitato dal 1 maggio al 31 ottobre 2015 ed è stato il più grande evento mai realizzato sull'alimentazione e la nutrizione. Ha messo inoltre in rilievo l'importanza della mano d'opera italiana, mostrando in fiera in quali settori l'Italia gode di ottimi primati. Per sei mesi Milano è diventata una vetrina mondiale in cui i Paesi hanno mostrato il meglio delle proprie tecnologie. L'obiettivo di Expo Milano 2015 è stato quello di creare una piattaforma che promuova un confronto di idee, stimolando la creatività dei Paesi aderenti. Per la durata della manifestazione, la città di Milano e il Sito Espositivo sono stati animati da eventi artistici e musicali, convegni, spettacoli, laboratori creativi e mostre.

Dopo pochi giorni dall'inaugurazione dell'Expo, sono emersi i primi problemi riguardo le traduzioni proposte dall'evento nelle diverse lingue.

Primi gravi errori si sono notati sul sito web, il quale presenta nelle varie lingue espressioni tradotte erroneamente, a quanto pare da "traduttori" non di professione. Un'ulteriore pecca è stata quella di non fornire il servizio della traduzione simultanea (ovvero quando l'interprete lavora, insieme ad almeno un collega, in una cabina a vetri insonorizzata traducendo nelle diverse lingue ciò che ascolta dall'oratore. Le persone dispongono di cuffie auricolari, così da poter scegliere il canale corrispondente alla propria lingua), mettendo così in difficoltà i vari rappresentanti delle diverse nazioni che non hanno potuto ricevere un'adeguata spiegazione degli eventi nella propria lingua d'origine.

Una situazione alquanto imbarazzante che mostra ancora una volta la poca fiducia e la poca importanza rivolta nei confronti dei traduttori e degli interpreti.

Essendo Milano conosciuta in tutto il mondo come capitale della moda italiana, durante l'Expo non sono mancati eventi riguardanti l'alta moda.

Di seguito propongo una mia ricerca incentrata sul tema della moda, focalizzando la mia attenzione sugli abiti da sposa femminili, presentando il tutto nella lingua italiana e nella lingua inglese.

Interlinguistic project (Italian-English) about a wedding event's presentation / Progetto interlinguistico italiano-inglese sulla presentazione di un evento matrimoniale

Introduction

Today I would like to talk about the most important day of every young woman's life. I would like to show you how to become a fairytale princess in a beautiful castle or a lovely mermaid by the seaside.

To do so, our team of experts will present to you two breathtaking wedding gowns manufactured to perfectly suit the two perfect events, which have been meticulously planned.

This presentation will be divided into three main parts, each part divided in two sub-parts: one for the winter wedding gown and event, the second sub-part for the summer wedding gown and the event.

The first main part will be about the style of the dresses, the second main part will be about the fabrics and colors, and the third and final part will be about the event itself. At this point I leave the word to the experts that will talk about the first main part.

We will start by presenting the winter dress: we believe that the best dress that we can provide within the winter event, which we will discuss in the third main part of this presentation, is the Empire style-wedding gown. We have decided to adapt this dress with an elegant and yet slightly provocative V scoop neckline, which has the ability to empathize the young bride's neck and any accessory that may be placed.

The V scoop neckline would introduce a shiny yet not distracting natural waistline embellished with floral gemstone embroidery, which would have the ability to make the most of any young bride's slender figure without ruining the dress, nor would it cause any breathing problems to the bride, and yet it would still be breathtaking.

The floral gemstone embroidery divides the upper body from the skirt. The skirt we appoint, is a remarkable layered model, elegant in the front, as it doesn't cause the bride to trip, and stupendous in the back as it has a traditional Watteau length train.

The skirt will be fused with a beautiful Cathedral veil of which we will discuss later on. For the moment, we would like to focus on the Floreal appliqués on the shoulder, which, as you can see, is an elegant way to sustain the dress and prevent any excessive stress on the upper bodice and on waistline.

Bringing your attention now to the accessories, we prefer to keep it nice and simple using no more than what is necessary, so that the attention remain on the bride, therefor we would use a stole with diamond brooch, which would shield the bride from the cold and still give off a sense of simplicity and elegance.

As a last accessory, we suggest a pair of smooth long gloves that go from the elbow to the fingertips to complete the immaculate candid image of the bride's style.

As for the summer event, our bride will wear a lovely strapless A-style wedding gown with a soft scoop neckline, leaving the shoulders bare, yet not resulting vulgar nor provocative. In reality, it will help the bride give out that special summer glow. Beading lines intertwine with sinuous embroidery all around the bodice of the dress, making the most of our model's silhouette.

The gown will end with a chapel length train, a long veil that extends behind the wearer, with less than two feet of fabric trailing on the floor behind. Obviously, both the winter and the summer gown will maintain that traditional beauty of "something old, something new, something borrowed something blue".

Introduzione

Oggi vorrei parlare dell'evento più importante nella vita di ogni giovane donna. Vorrei mostrarvi come diventare una principessa delle fiabe in un magnifico castello, o una bel-

lissima sirena in riva al mare. A questo scopo, il nostro team di esperti vi presenterà due abiti nuziali da mozzare il fiato, confezionati appositamente per gli eventi che sono stati meticolosamente organizzati.

Questa presentazione sarà divisa in tre parti principali, ognuna delle quali divisa in due sotto-parti: una per l'abito nuziale e l'evento invernale, la seconda sotto-parte per l'abito nuziale e l'evento estivo. La prima parte principale verterà sullo stile degli abiti, la seconda parte principale riguarderà i tessuti e i colori, e la terza ed ultima parte parlerà dell'evento in sé.

A questo punto lascio la parola agli esperti che parleranno della prima parte principale. Inizieremo con il presentare il vestito invernale: crediamo che il miglior vestito che possiamo fornire per l'evento invernale (di cui discuteremo nella terza parte principale di questa presentazione) è un abito in stile Impero. Abbiamo deciso di adattare questo vestito con un'elegante, e anche lievemente provocante, scollatura a V che enfatizza il collo della giovane sposa e qualsiasi accessorio desiderato.

La scollatura a V introdurrebbe un girovita brillante ma non eccessivamente vistoso abbellito con un ricamo di gemme floreali che valorizzerebbero al massimo la sinuosa figura della giovane sposa senza rovinare il vestito o causarle problemi di respirazione, pur rimanendo mozzafiato.

Il ricamo di gemme floreali divide la parte superiore del vestito dalla gonna. La gonna che proponiamo è uno straordinario modello a strati, elegante davanti, poiché impedisce alla sposa di cadere, e stupenda dietro, grazie al tradizionale strascico dalla lunghezza Watteau.

La gonna si fonderà con un bellissimo velo a cattedrale, di cui parleremo più Avanti. Per il momento ci concentreremo sull'appliqués sulle spalle che, come potete ben vedere, è un modo elegante per sostenere il vestito, prevenendo una tensione eccessiva sul busto e sul girovita.

Richiamando la vostra attenzione invece agli accessori, vorremmo mantenerci sobri senza usare più del necessario, in modo che l'attenzione rimanga sulla sposa. Useremo dunque una stola con una spilla di diamanti che proteggerebbe la sposa dal freddo, trasmettendo comunque un senso di semplicità ed eleganza.

Come ultimo accessorio, suggeriamo un paio di sinuosi guanti lunghi ad altezza gomito, che completano l'immacolata immagine candida dello stile della sposa.

Per quanto riguarda l'evento estivo, la nostra sposa indosserà un abito nuziale senza bretelle A-style, con una scollatura a girocollo che lascia le spalle scoperte, senza risultare volgare o provocante. In realtà, conferirà alla sposa quel bagliore tipicamente estivo. Linee di perle si intrecciano con i ricami sinuosi intorno al corpetto dell'abito, enfatizzando la silhouette della nostra modella.

L'abito terminerà con uno strascico a cappella, un lungo velo poco più lungo di 50 cm che si estende sul pavimento. Ovviamente, sia il vestito invernale che quello estivo manterranno la bellezza tradizionale di "qualcosa di vecchio, qualcosa di nuovo, qualcosa di prestato, qualcosa di blu".

Dress sections / Parti dell'abito:**Silhouette – Sagoma, forma**

- A-line: linea ad A
- Babydoll: a sottoveste
- Ball Gown: debuttante/da principessa
- Mermaid: a sirena
- Sheath: tubino
- Trumpet: trapezio
- Empire: stile impero
- Princess: stile principessa

Neckline – Scollatura

- Sweetheart: a cuore
- Scoop neck/ Neckline: girocollo
- Court: quadrata
- Bateau: collo a barca
- Hug Shoulder: spalline a mezza spalla
- One Shoulder: monospalla
- V-neck: scollo a V
- Halter: scollo a T-shirt/ a canotta
- Scalloped: smerlato
- Plunging: scollatura profonda
- Cowl neck: a scaldacollo/ dolcevita
- Scoop: scollo a U

Sleeves – Maniche

- Bell: a campana/ maniche aperte
- Puff: a palloncino
- Juliette: maniche lunghe a palloncino
- Cap sleeves: a mezza manica
- $\frac{3}{4}$ length: manica a $\frac{3}{4}$
- Tulip: a forma di petali
- Long sleeve: manica lunga

Corset – Corsetto

- Cumbcatcher: sfrangiato a mezza vita
- Boning: sfrangiato lungo

Veil – Velo

- Birdcage/ Fascinator
A short, chin length veil that typically covers the face, but not necessarily the back of the head. These are not lifted for the ceremony as they are made out of netting and do not obstruct the bride's view. Can be worn at an angle or as a full face covering.

- Blusher: lungo fino al viso/ corto
A sheer, short veil worn over the face. The blusher is lifted for the ceremony (usually upon arrival at the altar). All of the following styles (except the mantilla) can include a blusher too.
- Flyaway: disordinato, stropicciato
A densely layered (usually with volume) veil that is shoulder length.
- Fingertip: lungo fino alle dita
A veil that reaches to the bride's fingertips.
- Mantilla: fuscacca/ stola
A rounded veil, made out of (or sometimes edged in) lace. These can be worn without a headpiece or over the top of one (the veil covers your whole head).
- Ballerina/ Waltz: valzer
A veil that ends at (or just below) the knee. These can be made in a variety of fabrics, but a sheer tulle or chiffon is most common.
- Chapel: a cappella
A long veil that extends behind the wearer, with less than two feet of fabric trailing on the floor behind.
- Cathedral: a cattedrale
A very long veil that extends behind the wearer, with more than two feet of fabric trailing on the floor behind.
- Brush: curvo/a pennello
The shortest train; attaches to your waist and just barely "brushes" the floor. Despite its simplicity, the brush is offered in several dramatic and exquisite styles.
- Court: corte
Slightly shorter than the Cathedral, extending about three feet behind you; offers both drama and functionality
- Watteau: mantello
The train is attached at the shoulders, rather than the waist

Bridal headpiece – Ornamento nuziale per la testa

- Fascinators: acconciature ornamentali (con piume, fiori, ecc.)
These are relatively new in popularity in the States, but have been popular in England for decades. The fascinator is hat-like in that it employs structure to create the design. From a simple silk flower to nest of lace and feathers, the fascinator style spans simple to elaborate designs. Typically worn without a veil or a birdcage style or blusher style veil.
- Headband: fermacapelli/ cerchietto
This style is just like the one you would wear during the day, but much more embellished. Headband headpieces can be embellished with everything from fresh flowers to ribbon to pearls, jewels, crystals and beyond. The headband can be worn across the top of your head or pulled forward, across your forehead, for a relaxed, bohemian vibe.

- Clips/ Combs: mollette, clip, fermacapelli/pettine
These add just a bit of embellishment and work best with some sort of undo hairstyle. Added on the back of a head with a low bun or at the crown with a higher undo, clips and combs are secured to the veil and then added to your hairstyle.
- Juliet Cap: copricapo Giulietta
This headpiece is the most common to be worn alone if you select to not wear a veil. It looks both glamorous and effortless when worn over loose locks. When adding a veil to this style, the juliet cap is typically worn over the fabric creating a 'capped' effect.
- Tiara: tiara /coroncina/ corona
These jeweled crowns sit atop your head and come in a variety of sizes and embellishments. The veil can sit under or come out of the edges of the tiara.

Train – Strascico

- Sweep: a pennello
- Court: a corte
- Panel: a pannello
- Chapel: a cappella
- Cathedral: a cattedrale
- Monarch: reale

Skirt – Gonna

- Flounce: a balze
- Overskirt: gonna lunga
- Draping: a drappaggio
- Streamers and tails: strisce e trecce
- Pleated: pieghettato/ plissettato
- Tiered: a strati
- Bustle: sellino (abbigliamento antico/ cornice sotto la gonna dell'abito)
- Bubble: a palloncino
- Mermaid (trumpet): a sirena
- Fanback (fishtail): a coda

Flowers – Fiori

- Bouquet/ bunch: bouquet
- Floral composition: composizione floreale
- Decoration: decorazione, addobbo
- To adorn: adornare
- Rose (a bunch of roses): rosa
- Petal: petalo
- Hanging bunch: pendente

-
- Bow: fiocco
 - Ribbon: nastro
 - Plant: pianta
 - Preparation: allestimento
 - Buttonhole: fiore all'occhiello
 - Table decoration , centrepiec: centrotavola
 - Accessory: accessorio
 - Berry and fruits: bacche e frutta
 - Variedness: varietà
 - Flower pot: vaso
 - Carnation (carnation in the form of cube/ sphere/ cone): garofano (garofano a forma di cubo/ sfera/ cono)
 - Fall of flowers: cascata di fiori
 - Bulbosus plant: pianta da bulbo
 - Tulips: tulipani
 - Buttercups: ranuncoli
 - Hyacinths: giacinti
 - Narcisus: narciso
 - Anemone: Anemone
 - Lettering: marcatura, esecuzione
 - Soft touch: nota di morbidezza
 - The throwing of the bunch: lancio del bouquet
 - Wild flowers: fiori di campo
 - Spring flowers: Fiori di primavera
 - Freshly cut flowers: fiori freschi
 - Artificial flowers: fiori artificiali

Embellishment – Decorazioni ornamentali

- Appliques: Applicazioni
- Beading: perline
- Austrian Crystal: cristalli austriaci
- Border Trim: bordo rifinito
- Crystal: cristalli/ strass/ swarovski
- Edging: bordature
- Embroidery: ricamo
- Fringe: frange
- Jewels: gioielli
- Ribbons & Bows: nastri e fiocchi
- Pearls: perle
- Sequins: paillettes

Textile – Tessuto

Fabric	Materiale, tessuto
Batiste	Batista
Brocade	Broccato
Chiffon	Chiffon
Crepe	Crepe
Damask	Damascato
Duchesse Satin	Duchesse
Dupioni	Dupioni
Faille	Faille, Faglia
Gabardine	Gabardine
Georgette	Georgette
Jersey	Jearsey
Moire	Moiré
Crepe de chine	Crespo (Crepe) di Cina
English Net	Oxford, tulle inglese
Faced satin	Raso liscio
Organdy	Organzino
Organza	Organza
Rayon (synthetic fabric)	Rayon
Satin	Raso
Taffeta	Taffeta
Silk	Seta
Silk Gazar	Gazar
Silk Mikado	Mikado
Tulle	Tulle
Velvet	Velluto

Colours – Colori

1	Blushing pink = Rosa pallido	17	Dark green = Verde bottiglia
2	Candy pink = Rosa confetto	18	Jade = Giada
3	Pearl pink = Rosa perla	19	Clover = Trifoglio
4	Watermelon = Rosa corallo	20	Lime green = Verde lime
5	Red = Rosso	21	Sage = Malva
6	Burgundy = Borgogna	22	Sky Blue = Celeste
7	Orange = Arancio	23	Pool = Piscina
8	Daffodil = Giallo narciso	24	Ocean Blue = Azzurro
9	White = Bianco	25	Royal Blue = Blu reale

10	Ivory = Bianco avorio	26	Ink Blue = Blu inchiostro
11	Champagne = Color champagne	27	Dark navy = Blu marina
12	Gold = Oro	28	Regency = “Viola”
13	Brown = Marrone	29	Grape = Vinaccia
14	Chocolate = Cioccolato	30	Fuchsia = Fucsia
15	Black = Nero	31	Lilac = Lilla
16	Silver = Argento	32	Lavender = Lavanda

Extra glossary – Glossario supplementare

To tailor, to sew	Confezionare (cucire un abito)
Tailor	Sarto
Bride-to-be	Futura sposa
Wedding gown, wedding dress	Abito da sposa
Hand-knit	Ricamato a mano
Handmade	Fatto a mano
To stitch	Cucire (unire pezzi di stoffa)
To match, to coordinate	Abbinarsi (colori, capi: armonizzarsi)
To ask advice, to seek advice	Consigliarsi (consultarsi)
Variation, modification	Variante (modifica rispetto ad una base o riferimento)
To wash [sth] out	Sbiadire, impallidire
Unselfconscious	Sbarazzino
Lightweight	Leggero
Net fabric	Tessuto con trama a rete
To starch [sth] (clothes, ironing)	Inamidare
Bobbin (spool for thread)	Bobina, spola
To ship an order	Spedire un ordine
Customer	Clientela

Backstage – Dietro le quinte:

- Dressing room: camerino
- Stender: carrello attaccapanni
- Clothes hanger: gruccia per abiti
- Tailor/ dressmaker: sarto
- Dresser: vestierista
- Hair dresser/ hair stylist: parrucchiera
- Make-up artist: truccatrice
- Fashion stylist: colui che cura l'immagine del marchio durante l'evento, scegliendo i capi da inserire, coordinando il truccatore e il parrucchiere

During the parade – Durante la sfilata:

- Showman: presentatore
- Photojournalist: giornalista e fotografo
- Light: servizio luce
- Sound: servizio suono
- Director: regista

Conclusioni

Nell'ambito scolastico la traduzione non viene praticata per insegnare a tradurre, ma più che altro per verificare la conoscenza delle regole grammaticali.

Occorre comprendere che la traduzione non è un'operazione per la verifica delle competenze grammaticali, ma è mirata a sviluppare abilità semiosiche. Quello che si può tradurre non è un testo assoluto e perfetto, ma un testo compiutamente interpretato (Rigotti 1984, p. 41).

Facendo riferimento al linguaggio specialistico, quanto da me utilizzato per la stesura del progetto, occorre precisare che i glossari terminologici mirano a qualcosa di diverso da un dizionario bilingue. I glossari migliori riportano dati la cui affidabilità è stata tarata da esperti; in questo caso, quindi, non ci si affida al caso, ma a chi ha fatto le opportune verifiche. Nel caso dei termini tecnici, la verifica dell'affidabilità non è solo più oggettiva, ma è facilmente organizzabile lavorando sui *corpora*. Chi raccoglie i corpora in modo scientifico segue criteri che li rendono rappresentativi della lingua, della cultura o almeno di una parte specifica della lingua e della cultura. Ad esempio Internet, pur essendo un corpus immenso, è un corpus arbitrario perché l'immissione dei dati non è soggetta a selezione e controllo.

Essendomi cimentata nella presentazione di questo piccolo progetto, ho avuto la possibilità di ricostruire nel mio piccolo il lavoro del traduttore.

Un lavoro che richiede pazienza, attenzione, tenacia, alle volte fantasia ed inventiva, che ti permette di comprendere le sfumature più curiose di lingue diverse dalla propria. Ricercare, confrontare, assicurarsi di non sbagliare, cogliere ogni singolo dettaglio, rendere espliciti i significati più nascosti in modo tale da agevolare, semplificando, la comprensione di quanto tradotto.

E' come se la traduzione abbattesse le barriere culturali e linguistiche. Oggi si ha la possibilità di venir a contatto con nuove culture, ideologie e tradizioni differenti. Il traduttore opera quindi da tramite, è l'elemento che funge da collante tra due dimensioni, due lingue diverse.

Bibliografia

- Bassnett, S. (2002). *Translation studies*. London and New York: Routledge.
- Bianchi, F., Manca, E. (2008). Atti del progetto eColingua. C. Taylor (a c. di), *Discovering language through corpora: needed abilities and student difficulties in corpus analysis*. Trieste: Edizione Università di Trieste.
- Buri, M.R. (2013). *La comunicazione interculturale. Il ruolo dell'interprete per i servizi pubblici*. Lecce: Manni.

- Cleverton, V., Laviosa, S. (2003). *Learning by translating. A course in traslation: english to italian & italian to English*. Modugno: Edizioni dal Sud.
- Fruttero, C., Lucentini, F. (2003). *I ferri del mestiere*. Torino: Einaudi.
- Katan, D., Manca, E., Spinzi, C. (2009). *Cultus: The Journal of Intercultural Mediation and Communication*, vol. 3, pp. 9-19.
- Mack, G., Russo, M. (2005). *La mediazione linguistico-interculturale nel contesto formativo e professionale*. Milano: Hoepli.
- Manca, E. (2012). *Context and Language*. Lecce: Salento University Publishing.
- Mottinelli, M. (2009). L'interprete LIS sa essere un mediatore linguistico-culturale? C. Bagnara, S. Fontana, E. Tomasuolo, A. Zuccalà (a c. di), *I segni raccontano. La Lingua de Segni italiana tra esperienze, strumenti e metodologie* (p. 88). Milano: Franco Angeli.
- Rigotti, E. (1984). La traduzione nell'insegnamento di lingue straniere. AA.VV (a c. di), *I meccanismi del tradurre (traduzione interlinguistica e traduzione intralinguistica)* (pp. 31-49). Brescia: La Scuola.
- Salmeri, C. (2015). La traduzione nella teorizzazione di scrittori e linguisti francesi dal Cinquecento al Novecento. A. Kucz, P. Matusiak (Red.), *Szkice o Antyku I* (pp. 67-69). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Salmon, L. (2003). *Teoria della traduzione. Una riflessione critica, dalle premesse teoriche alla pratica completa*. Milano: Vallardi

RECENZENCI TOMU

Magdalena Bartkowiak-Lerch, Uniwersytet Jagielloński
Beata Brzozowska-Zburzyńska, UMCS
Urszula Dąbska-Prokop, Uniwersytet Jagielloński
Katarzyna Foremniak, Uniwersytet Warszawski
José Andrés Alonso De la Fuente, University of the Basque Country
Svetlana Jakimovska, Goce Delchev University in Shtip
Katarzyna Karpińska-Szaj, Uniwersytet Adama Mickiewicza
Monika Konert-Panek, Uniwersytet Warszawski
Paweł Kornatowski, Uniwersytet Adama Mickiewicza
Ilona Kromp, Uniwersytet Śląski
Jadwiga Linde, Uniwersytet Warszawski
Magdalena Lipińska, Uniwersytet Łódzki
Marcin Łączek, Uniwersytet Warszawski
Anna Łubowicz, University of Minnesota
Zbigniew Możejko, Uniwersytet Warszawski
Manuel Padilla Cruz, Universidad de Sevilla
Jacek Perlin, Uniwersytet Warszawski
Iwona Piechnik, Uniwersytet Jagielloński
Joanna Porawska, Uniwersytet Jagielloński
Dorota Rancew-Sikora, Uniwersytet Gdański
Piotr Ruszkiewicz, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Jolanta Sujecka-Zajac, Uniwersytet Warszawski
Agnieszka Strzałka, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie
Piotr Szymczak, Uniwersytet Warszawski
Ulla Tuomarla, University of Helsinki
Reinhold Utri, Uniwersytet Warszawski
Francisco Yus, Universidad de Alicante
Charles Zaremba, Université d'Aix-Marseille
Magdalena Zawisławska, Uniwersytet Warszawski