

Lingwistyka Stosowana

Applied Linguistics

Angewandte Linguistik

PRZEGLĄD / REVIEW

TOM 7: 2013

Redaktor naczelny – *prof. Sambor Grucza*

Z-ca Redaktora naczelnego – *dr Monika Flużycka*

Sekretarz redakcji – *dr Justyna Alnajjar*

Redakcja językowa – *dr Justyna Alnajjar, dr Monika Flużycka*

Rada Naukowa

prof. **Ewa Wolnicz-Pawłowska** (przewodnicząca, Warszawa), prof. **Iwona Bartoszewicz** (Wrocław), prof. **Zofia Berdychowska** (Kraków), prof. **Maria Dakowska** (Warszawa), prof. **Jacek Fisiak** (Poznań), prof. **Stanisław Gajda** (Opole), prof. **Franciszek Grucza** (Warszawa), prof. **Stephan Habscheid** (Siegen), prof. **Silvia Hansen-Shirra** (Mainz), prof. **Elżbieta Jamrozik** (Warszawa), prof. **Beata Mikołajczyk** (Poznań), prof. **Władysław T. Miodunka** (Kraków), dr hab. **Magdalena Olpińska-Szkielko** (Warszawa), prof. **Claudia Maria Riehl** (Monachium), prof. **Teresa Siek-Piskozub** (Poznań), prof. **Barbara Skowronek** (Poznań), prof. **Zenon Weigt** (Łódź), prof. **Jerzy Żmudzki** (Lublin)

Adres redakcji – Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej UW,
ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa, tel. (+48 22) 553 42 53, e-mail: ls.wls@uw.edu.pl,
www.ls.uw.edu.pl

Founded by prof. Sambor Grucza

© Copyright by Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej

ISSN 2080-4814

Wydanie I. Ark. wyd. 17,34 Ark. druk 13,87



Łamanie, druk i oprawa:

PAN Warszawska Drukarnia Naukowa

00-656 Warszawa, ul. Śniadeckich 8

tel./fax: (+48 22) 628 87 77

e-mail: wdnpan@wdnpan.pl

www.wdnpan.pl

SPIS TREŚCI

Rozprawy i artykuły

Adam ELBANOWSKI, <i>Nowy Świat w polskich dykjonarzach od XVI do początku XIX wieku</i>	7
Małgorzata KORNACKA, <i>Mnemotechniczne ciągi słowne z perspektywy lingwistyki tekstu</i>	33
Magdalena LISIECKA-CZOP, <i>Ins Netz gelockt – phraseologische Online-Wörterbücher</i>	55
Włodzimierz MAJEWSKI, <i>Integral Psychology Implications in Linguistics</i>	69
Emilia PODPORA-POLIT, <i>O potrzebie kształcenia umiejętności krytycznego rozumienia tekstów słuchanych</i>	85
Thorsten ROELCKE, <i>Zur Verwendung von Definitionsarten im Rahmen der Konstituierung terminologischer Systeme in fachlichen Texten</i>	97
Paweł SOLUCH, Adam TARNOWSKI, <i>O metodologii badań eyetrackingowych</i>	115
Aldona SOPATA, <i>Wczesna wielojęzyczność – rola wieku rozpoczęcia akwizycji języka</i>	135
Anna TURULA, <i>Cultural Intelligence and 3-D FL Grammar Pedagogy</i>	145
Reinhold UTRI, <i>A Few Remarks on Austrian Languages for Special Purposes</i>	165
Anna ZAGÓRSKA, <i>Collocations in the Eyes of a Multilingual Language Learner</i>	179

Recenzje i przeglądy

Tomasz Paweł KRZESZOWSKI, <i>Meaning and Translation. Part 1: Meaning. (Warsaw Studies in English Language and Literature – Vol. 7) Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main etc., 2012, 257 str. Sambor GRUCZA</i>	195
Urszula TOPCZEWSKA, <i>Konnotationen oder konventionelle Implikaturen? (Warschauer Studien zur Germanistik und zur Angewandten Linguistik 4) Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main etc., 2012, 211 str. Grzegorz PAWŁOWSKI</i>	201
Constanze SPIEß, <i>Diskurshandlungen. Theorie und Methode linguistischer Diskurshandlungen am Beispiel der Bioethikdebatte. (Sprache und Wissen 7) de Gruyter, Berlin & Boston, 2011, 594 str. Ewa BARTOSZEWICZ</i>	206
Marcus REINFRIED, Laurenz VOLKMANN (red.), <i>Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen. (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert 20) Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, 2012, 355 str. Camilla BADSTÜBNER-KIZIK</i>	209
Dagmar KNORR, Anette VERHEIN-JARREN (red.), <i>Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, 2012, 226 str. Aleksandra ŁYP-BIELECKA</i>	213

<i>Artur Dariusz KUBACKI, Tłumaczenie poświadczone. Status, kształcenie, warsztat i odpowiedzialność tłumacza przysięgłego. Wolters Kluwer Polska – LEX, Warszawa, 2012, 368 str. Barbara CZWARTOS</i>	217
--	-----

Komunikaty i sprawozdania

<i>Report of the Conference The Language of Medicine – from its Genesis to the Culture and Ethics of Communication, 14th Days of Bioethics, Rijeka, Croatia, 10-11 May 2012. Mariusz GÓRNICZ</i>	221
---	-----

TABLE OF CONTENTS

Discussions and Articles

Adam ELBANOWSKI, <i>The New World in the Old Polish Dictionaries from the Sixteenth to Mid-Nineteenth Century</i>	7
Małgorzata KORNACKA, <i>Mnemonic Word Sequences from the Point of View of Text Linguistics</i>	33
Magdalena LISIECKA-CZOP, <i>Caught in the Net – the Online Phraseological Dictionaries</i> ..	55
Włodzimierz MAJEWSKI, <i>Integral Psychology Implications in Linguistics</i>	69
Emilia PODPORA-POLIT, <i>On the Need of Teaching Critical Listening Skills</i>	85
Thorsten ROELCKE, <i>Types of Definitions in the Constitution of Terminological Systems in LSP-Texts</i>	97
Paweł SOLUCH, Adam TARNOWSKI, <i>On Eye-Tracking Methodology</i>	115
Aldona SOPATA, <i>Early Multilingualism – the Role of the Age of Onset of Language Acquisition</i>	135
Anna TURULA, <i>Cultural Intelligence and 3-D FL Grammar Pedagogy</i>	145
Reinhold UTRI, <i>A Few Remarks on Austrian Languages for Special Purposes</i>	165
Anna ZAGÓRSKA, <i>Collocations in the Eyes of a Multilingual Language Learner</i>	179

Reviews and Notices

Tomasz Paweł KRZESZOWSKI, <i>Meaning and Translation. Part 1: Meaning. (Warsaw Studies in English Language and Literature – Vol. 7) Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main etc., 2012, 257 pp. Sambor GRUCZA</i>	195
Urszula TOPCZEWSKA, <i>Konnotationen oder konventionelle Implikaturen? (Warschauer Studien zur Germanistik und zur Angewandten Linguistik 4) Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main etc., 2012, 211 pp. Grzegorz PAWŁOWSKI</i>	201
Constanze SPIEß, <i>Diskurshandlungen. Theorie und Methode linguistischer Diskurshandlungen am Beispiel der Bioethikdebatte. (Sprache und Wissen 7) de Gruyter, Berlin & Boston, 2011, 594 pp. Ewa BARTOSZEWICZ</i>	206
Marcus REINFRIED, Laurenz VOLKMANN (eds), <i>Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen. (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert 20) Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, 2012, 355 pp. Camilla BADSTÜBNER-KIZIK</i>	209
Dagmar KNORR, Anette VERHEIN-JARREN (eds), <i>Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit. (Textproduktion und Medium 12) Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, 2012, 226 pp. Aleksandra ŁYP-BIELECKA</i>	213

<i>Artur Dariusz KUBACKI, Tłumaczenie poświadczone. Status, kształcenie, warsztat i odpowiedzialność tłumacza przysięgłego. Wolters Kluwer Polska – LEX, Warszawa, 2012, 368 pp. Barbara CZWARTOS</i>	217
---	-----

News and Reports

<i>Report of the Conference The Language of Medicine – from its Genesis to the Culture and Ethics of Communication, 14th Days of Bioethics, Rijeka, Croatia, 10-11 May 2012. Mariusz GÓRNICZ</i>	221
---	-----

Adam ELBANOWSKI

Uniwersytet Warszawski

Nowy Świat w polskich dykcyonarzach od XVI do początku XIX wieku

Abstract:

The New World in the Old Polish Dictionaries from the Sixteenth to Mid-Nineteenth Century

The purpose of this article is to present an image of the New World in Old Polish dictionaries, from the sixteenth to mid-nineteenth century, that is, up to date of the publication of the second edition of the "Dictionary of the Polish language" by Samuel Linde. The first part of the article is devoted to the discussion of Latin, French, English, Italian, and Portuguese dictionaries, from the perspective of *americanismos* and the "American topics". Second, a substantial part of the text, is an analysis of Polish dictionaries, which reveals how the Polish lexicography adopted an image of nature and the inhabitants of the New World.

„Już Antypodów podziemna krajina/ Nam nie nowina./ Już Ameryka, już i Magielana/ Śmiałym Hiszpanom morzem dojechała” – pisze w wierszu „Flis” (1595) Sebastian Klonowic. Cytat ten, który przytoczył Samuel Linde w swoim „Słowniku języka polskiego”, wyznacza ramy niniejszego szkicu, zarówno czasowe, jak i tematyczne. A zatem, jak polskie dykcyonarze od końca XVI wieku do daty publikacji słownika Lindego nazywały i opisywały Nowy Świat, przyswajając go polszczyźnie? W przedstawieniu *americana*, obok „wątków amerykańskich” – odniesień do Nowego Świata, do jego mieszkańców, krain, przyrody – interesować nas będzie uchwycenie obecności amerykanizmów (*americanismos*) w polskich dykcyonarzach, przy czym mamy na uwadze zarówno słowa indiańskie (*indigenismos* albo *indoamericanismos*) włączone do języka hiszpańskiego (a także do innych języków narodowych), jak i słowa, które powstały w Nowym Świecie, z reguły wyprowadzone z hiszpańszczyzny, zgodnie z morfologią tego języka, a odnoszące się do realiów amerykańskich¹.

Najpierw przedstawmy pokrótce słowniki wydawane w Europie Zachodniej. Do końca XVI wieku Nowy Świat w niewielkim stopniu zaistniał w świadomości językowej Europejczyków, a sam termin *Ameryka*, z reguły w wersji łacińskiej, pojawia się w dykcyonarzach sporadycznie (E.A. de Nebrija 1560, H. Junius 1591,

¹ Za Marcosem A. Morínigo, *Diccionario de americanismos* (1985: 11–12).

H. Decimator 1595). Znaczący jest tu fakt, że jedne z najbardziej rozpowszechnionych w XVI wieku, a wydawanych aż do końca XVIII wieku słowników – *kalepiny*, od nazwiska włoskiego humanisty Ambrozego Calepinusa (Ambrogio Calepino)² – w edycjach aż do końca tego stulecia całkowicie ignorują Nowy Świat. Najśłynniejszy dykjonarz z tej serii, „*Dictionarium undecim linguarum*” nawet w wydaniu z roku 1627, obejmującym dziesięć języków, w tym polski, nie zawiera żadnej wzmianki o Ameryce.

W dykjonarzach spośród amerykanizmów niemal wyłącznie wymienić można słowa pochodzenia indiańskiego, zaś na początku XVII wieku leksyka, która powstała w hiszpańszczyźnie na gruncie rzeczywistości Nowego Świata, jest niezwykle skromna i ogranicza się do takich słów, jak *Perulero* – „człowiek, który powrócił z majątkiem zdobytym w Peru”³, odnotowane w słowniku hiszpańskim Sebastiana de Covarrubias, czy *Criollos* (Kreole), wzmiankowane w wokabularz Girolama Vittori „*Tesoro de las tres lenguas: francesa, italiana, y española*”⁴.

Słowo *América*, jako element leksyki hiszpańskiej, można odnotować dopiero w pierwszej połowie XVII wieku w słowniku hiszpańsko-włoskim Lorenza Franciosini (L. Franciosini 1620), ale w leksykonach hiszpańskich dopiero sto lat później (Diccionario 1726). Wcześniej pojawi się w leksyce francuskiej – *Amerique* i *Ameriquains* (Tesoro de las tres lenguas 1609) i włoskiej – *Americo* i *Americheni* (tamże). A przecież, na gruncie języka francuskiego, obu wzmiankowanych terminów używał już franciszkański kosmograf André Thevet pół wieku wcześniej w „*Les Singularités de la France Antarctique*” (1557).

Dopiero w drugiej połowie XVII wieku w słownikach pojawia się „Ameryka” jako osobne hasło. Najpierw w różnojęzycznych dykjonarzach angielskich (F. Gouldman 1664, E. Coles 1679) i portugalskich (P. Poirares 1667, B. Pereira 1697), dopiero w następnym stuleciu w słownikach francuskich (Dictionnaire universel 1721), zaś najpóźniej w słownikach hiszpańskich, co ilustruje pierwsze tego rodzaju hasło *Americano* w drugim, jednotomowym wydaniu „*Diccionario de la lengua española*” Akademii Królewskiej z roku 1783 (RAE 1783).

Tematyka amerykańska bardzo późno została odnotowana przez polskie wokabularze⁵. Były one drukowane od lat dwudziestych XVI wieku i często łączyły

² W latach 1502–1779 ukazało się 211 wznowień i edycji „*Dictionarium*” (Zob. P. Aquilon 1978: 184).

³ „*El que ha venido rico de las Indias del Peru*” (Covarrubias 1611: 586).

⁴ „*Criollos, ceux que sont engendrez des Espagnols, aux Indes; quelli, che sono nati de Spagnoli nelle Indie*” (Tesoro de las tres lenguas 1609: CR).

⁵ „*Słownik polszczyzny XVI wieku*” (Instytut Badań literackich PAN, Ossolineum 1966) odnotowuje bardzo niewiele amerykanizmów: w tomie II – *Brazylija*, w kronice Marcina Bielskiego; *bryzelija* (Linde) i *brezylia* (s. 426–427); w tomie VIII słowa *Indus* i *Indyjski* odnoszą się wyłącznie do Indii Wschodnich (533–534); tom X podaje hasło *Kanibal* – mieszkaniec wysp egzotycznych, z hiszp. *canibal*, Karaib; albo *Antropofagi*, gdzie znajdziemy jedynie pośrednie nawiązanie

słownik alfabetyczny, leksykon tematyczny, gramatykę i rozmówki⁶. Były to przede wszystkim dykcyonarze dwu i trzyjęzykowe, łacińsko-polsko-niemieckie, stosunkowo rzadko i dopiero w drugiej połowie stulecia łączyły cztery języki, także francuski i włoski. Do najbardziej rozpowszechnionych słowników należał trzyjęzykowy słownik **Jana Murmeliusza** (Ioannes Murmelius) „*Dictionarius Ioannis Murmellii variarum rerum tum pueris tum adultis utilissimus, cum Germanica atquae Polonica interpretatione*” (Kraków, 1526), który miał dziesięć wydań do końca stulecia i kolejnych dziesięć w wieku XVII. Ten niewielki wokabularz, jak sugeruje tytuł, poświęcony rzeczom wszelakim, miał być użyteczny zarówno dla młodzieży, jak i dla dorosłych. Wyrazem hasłowym jest słowo łacińskie, po którym pojawia się odpowiednik niemiecki, a następnie polski. Część tematyczna dykcyonarza składa się z 47 rozdziałów, grupujących wyrazy powiązane z danym tematem, jak Bóg, „rzeczy niebieskie”, „o czasiech”, zwierzęta, księgi. Część słownikowa zawiera łącznie 2444 haseł polskich.

Kolejne wydanie („*Dictionarius... variarum rerum... cum Germanica atque Polonica interpretatione*”; Kraków, 1533), po którym kolejne edycje wprowadziły nowy układ, łacińsko-polsko-niemiecki, nadal zawiera niewielki zasób leksykalny, nieco tylko rozszerzony w wydaniu z 1541.

Wzorowany na wokabularzu łacińsko-niemiecko-czeskim z roku 1513 słownik **Franciszka Mymera z Lwówka** „*Dictionarius trium linguarum: Latine: Theutonice et Polonice potiora vocabula continens*” ukazał się w Krakowie, w roku 1526, zaś drugie wydanie w 1528. Słownik miał trzynaście kolejnych edycji w latach 1533–1626. Podajmy jako przykład wydanie z roku 1550: ten niewielki, bo liczący zaledwie 50 stron, dykcyonarz zawiera tylko podstawowe słownictwo i bardzo ubogą listę toponimów.

Kolejnym wokabularzem był słownik łacińsko-polski **Bartłomieja z Bydgoszczy** (1532) zawierający 4272 wyrazów, a u schyłku XVI wieku „*Dictionarium trilingue*” gdańszczanina **Mikołaja Volckmara** (1594). W sumie, wszystkie wspomniane wokabularze, a raczej nomenklatory, charakteryzuje niewielki zasób słów, ułożonych dość chaotycznie i przypadkowo, co obrazuje ubóstwo ówczesnej polskiej leksykografii⁷.

Największym polskim słownikiem szesnastowiecznym był łacińsko-polski „*Lexicon Latino Polonicum ex optimis Latinae linguae Scriptoribus concin-*

do Ameryki (s. 66–67); tom XI podaje hasło również nie powiązane bezpośrednio z Ameryką – *Kukurbitowy*: od cucurbita, łacińskiej nazwy dyni; *nasienie kukurbitowe*; synonim *baniowy* (s. 542). Wymowne, że nie są odnotowane takie słowa, jak: Ameryka i amerykański (termin u Lindego), huragan, kartofel, kacyk, pomidor, kakao, czekolada.

⁶ Zarys historyczny leksykografii dwu- i wielojęzycznej, w tym słowników wydanych przed XIX wiekiem, w których jednym z języków jest polszczyzna przedstawiony jest w części „Historia” w W. Gruszczyński/ L. Polkowska (2011).

⁷ Por. Z. Klemensiewicz (1964: 67).

nantum” (Królewiec, 1564) **Jana Mączyńskiego**, leksykografa i arianina⁸. Ten obszerny, złożony z 30 000 wyrazów łacińskich i ponad 20 000 wyrazów polskich, dykcjonarz został uświetniony fraszką Jana Kochanowskiego „Na Słownik Mączyńskiego”⁹. W kontekście interesującego nas zagadnienia należy zastanowić się, dlaczego tak obszerny leksykon w ogóle nie odnotował obecności Nowego Świata, choć warto przytoczyć hasło *India*, którego początek pozornie sugeruje taką obecność: *India regio orientalis*: „Kraina na krańcu świata bardzo wielka”; *Asiae terminus*: „Trzeciej części świata która Azją zowie się kraniec” (J. Mączyński 1564: 166). Słownik Mączyńskiego zawiera wszak liczne zapożyczenia językowe, od łaciny po germanizmy i bohemizmy, chociaż z drugiej strony, owe zapożyczenia w niewielkim stopniu dotyczą języka włoskiego, który mógłby podsunąć autorowi leksykę amerykańską, wszak piśmiennictwo włoskie, obok hiszpańskiego, przoduje w tym stuleciu w odniesieniu do tematyki Nowego Świata. Ponadto autor zamieścił znaczną liczbę toponimów geograficznych, nazw ptaków i zwierząt, co także stwarzało możliwość uwzględnienia *americana*. Upodobanie autora do peryfraz, neologizmów, synonimów, archaizmów, odwołanie się do rozmaitych tekstów pisanych (nie tylko, jak czytamy na karcie tytułowej, „najlepszych pisarzy łacińskich”) i mowy potocznej, wszystko to sprzyjało uwzględnieniu *americana*, tym bardziej, że w trakcie ośmioletnich studiów autora w Niemczech, Szwajcarii i Francji, musiał zetknąć się z tą tematyką. Być może wyjaśnienia szukać należy w głównych źródłach, na których opierał się J. Mączyński: słowniki Kalepina (Calepinusa), Piotra Dasipodiusa, Roberta i Henryka Estienne¹⁰. Kalepiny, jak już wspomniano, ignorują istnienie Ameryki, co dotyczy także słowników łacińskich i łacińsko-francuskich wydanych w pierwszej połowie XVI wieku przez leksykografa i edytora francuskiego Roberta Estienne (R. Estienne 1531, 1538, 1544).

Zabrakło wątków związanych z Nowym Światem także w kolejnym słowniku wydanym w tej epoce – „Synonyma Latina Vocum Phrasiumque Orationis...” (Wrocław, 1579) **Andreasa Calagiusa**, urodzonego we Wrocławiu śląskiego poety, humanisty, autora podręczników szkolnych z zakresu filologii, wykładowcy gimnazjalnego i preceptora. Ten niemiecko-łacińsko-polski wokabularz podaje najpierw hasło po niemiecku, zaś figurujący na końcu indeks polskich wyrazów („Index Polonicarum vocum...”), liczący zaledwie 20 stron, oferuje bardzo skromny zasób leksykalny. W istocie obszerniejsza jest tylko łacińska część

⁸ Według Z. Klemensiewicza (1964: 65) słownik ten jest „pierwszym, obszernym, metodycznie opracowanym słownikiem łacińsko-polskim”.

⁹ „Żebyś do szkoły nie po wszystko chodził/ Ale sam czasem drugiemu dogodził/ Wielką mieć pomoc z tych ksiąg, gościu, będziesz/ Gdy nad łacińskim językiem usiedziesz./ Nie bądźcie hardzi swym zakom, mistrzowie/ Wszystko tu najdzie, co wy macie w głowie”.

¹⁰ Por. Z. Klemensiewicz (1964: 68); tamże omówienie słownika J. Mączyńskiego, z którego korzystam.

słownika. W spisie źródeł, umieszczonych na początku dzieła, dość skromnym, bo obejmującym tylko 22 autorów łacińskich, cytowany jest m.in.: Cezar, Cyceron, Horacy, Wergiliusz, Owidiusz, Seneka.

Pierwszym polskim dykcjonarzem, który uwzględnił *americana* jest wydany w 1591 w Toruniu dykcjonarz **Piotra Artomiusza** i Johanna Bibera „Nomenclator, selectissimas rerum appellationes tribus linguis, latina, germanica, polonica, explicatas indicans”. Mówiąc ściślej, Piotr Artomiusz opracował polską część słownika łacińsko-niemieckiego Johanna Bibera, wydawanego wielokrotnie przez Marcina Myliusza pod koniec XVI i na początku XVII wieku we Wrocławiu i Zgorzelcu, o czym czytamy, w wersji łacińskiej, na końcu słownika. Układ tematyczny obejmuje takie kategorie, jak: Bóg, świat, niebo, żywioły, wody, ziemia, człowiek, choroby, pokarmy, zwierzęta, ptaki, owady, ryby, drzewa i rozmaite aspekty życia codziennego. W sumie jest tych kategorii 50, choć omówione są bardzo skrótowo, wszak całe dzieło liczy niewiele ponad sto stron, wedle układu: słowo łacińskie – niemieckie – polskie. Znajdziemy tu dwa ślady obecności Nowego Świata. Hasło *Guaiacum* zawarte w rozdziale XIV „O drzewach i krzakach”, w dość osobliwy sposób zdefiniowane jest przez Piotra Artomiusza jako „Drzewo co ie piją” (P. Artemiusz, J. Biber 1591: 40), co bynajmniej niełatwo skojarzyć ze znanym już od początków XVI wieku środkiem leczniczym, a konkretnie, z wywarem z drzewa gwajakowca¹¹. O cudownych właściwościach tego remedium na syfilis pisał już w 1519 Ulrich von Hutten („De guaiaci medicina et morbo gallico”), a w drugiej połowie XVI wieku słynni medycy tej epoki – Hiszpan Nicolás Monardes, Portugalczyk o żydowskich korzeniach García de Orta i Flamand Carolus Clusius.

Drugie odnotowane w dykcjonarzu słowo to *Brasilium*, jeden z pierwszych wyrazów, który przywędrował do Europy z Nowego Świata. Artemiusz podaje dwa polskie odpowiedniki drzewa, od którego wzięła nazwę Brazylia: *bryzeliove drzewo* i *bryzelia* (P. Artemiusz, J. Biber 1591: 40). Zawarty w słowniku indeks toponimów – krajów, narodów i miast – nie zawiera jednak odniesień do Ameryki.

Naruszając nieco chronologię – w istocie miejsce tu na słownik Grzegorza Knapskiego (1621–1632), ale skoncentrujemy się na późniejszych edycjach tego dykcjonarza – odnotujmy teraz dwa kolejne słowniki wydane w pierwszej połowie XVII wieku: dykcjonarz Konstantego Szyrwida i „Hexaglosson Dictionarium”. Wprawdzie nie ma w nich wzmianki o Nowym Świecie, ale jest to fakt znaczący w odniesieniu do popularnych w tamtej epoce dykcjonarzy i rozmówek.

Słownik trzech języków – „Dictionarium trium linguarum in usum studiosae iuventutis” (Wilno, 1629) jest dziełem **Konstantego Szyrwida** (Konstantinas

¹¹ Por. wydany kilka lat później „Herbarz Polski” Marcina z Urzędowa: „Gwaiak, albo drzewo, które pijał pospolicie przeciw francji” (Marcin z Urzędowa 1595: 347).

Širvydas) – litewskiego jezuitę, kaznodzieję i teologa katolickiego, leksykografa oraz autora słownika i gramatyki języka litewskiego. Ten słownik łacińsko-polsko-litewski, dzieło współtwórcy literackiego i teologicznego języka litewskiego, pomija leksykę związaną z Nowym Światem nie tylko w pierwszym wydaniu, ale również późniejszym, z 1713 roku.

Zawartość „**Hexaglosson Dictionarium**” (Warszawa, 1646) wyjaśnia jego rozbudowany polski tytuł: „Dykcyonarz sześci ięzyków z wielą rozmow codziennemu używaniu służących. Wszytkim ięzyki te umieć pragnącym w domu, w drodze y w gościnie barzo potrzebny. Teraz nowo polskim językiem objaśniony. Przydany mu iest ná końcu, sposób krotki á łatwy czytania y wymawiania, z kilką osobliwymi Koniugacyami. — Rozmowy idą w tym porządku: po łacinie, włosku, polsku, francusku, hiszpańsku i niemiecku...”. Są to rozmówki oparte na schemacie wydawanych masowo w XVII wieku wielojęzycznych *Colloquia et dictionarium*¹², z bardzo podstawowymi zwrotami, przy czym chaotyczny układ, bez podziału na tematy, podważa użyteczność tego dziełka jako słownika i rozmówek.

Najbardziej znane dzieło leksykografii staropolskiej, trzytomowy słownik „*Thesaurus Polonolatinograecus seu Promptuarium linguae Latinae et Graecae*” jezuickiego nauczyciela, filologa i leksykografa **Grzegorza Knapkiego**, wydany w latach 1621–1632 i wielokrotnie wznawiany aż do końca XVIII wieku, obrazuje śladową obecność Nowego Świata w ówczesnej polszczyźnie. W pierwszym wydaniu „*Thesaurusa*”, w słowniku polsko-łacińsko-greckim (G. Knapski 1626) nie znajdziemy żadnego nawiązania do Nowego Świata.

Pierwsze *americana* odnajdziemy dopiero w drugim, poprawionym i uzupełnionym wydaniu z roku 1643 „*Thesaurus Polono-Latino-Graecus*”, w postaci tylko jednego hasła *bezoar*, i to wyłącznie w łacińskim opisie, zawierającego odniesienie do Ameryki, a konkretnie do Peru (G. Knapski 1643: 25). Pozostałe hasła powiązane w opisie z Indiami, jak na przykład *psio-głowy*, odnoszą się wyłącznie do Indii Wschodnich. Zabraknie także hasła *Ameryka* w wydany w kilka lat później „*Synonyma sev dictionarivm Polono Latinvm in gratiam et vsum studiosae iuuentutis Polonae es thesauro Gregorii knapi*” (Kraków, 1649).

Nieco więcej wątków amerykańskich pojawi się dopiero w późnych, osiemnastowiecznych edycjach dykcyonarza Grzegorza Knapkiego, choć nadal brakuje wielu haseł obecnych w różnorodnych słownikach z drugiej połowy XVIII wieku. W wydaniu z roku 1780 nie ma w samym dykcyonarzu G. Knapkiego hasła *America*, ani *Amazonum*, a tylko *amāzon onis*: „kobieta mężna” (G. Knapski 1780: 52), chociaż liczne toponimy geograficzne są zawarte także w części głównej słownika. Jest wprawdzie hasło *zea*, ale ogranicza się tylko do orkisz, jako gatunku zboża, bez hasła pobocznego *zea mays*, czyli kukurydza. Zabrakło

¹² Por. W. J. Jones (2000: 51).

także ziemniaka, o których wzmiankuje w tym samym okresie Jędrzej Kitowicz w „Opisie obyczajów” (1840-1841), wprowadzając takie słowa, jak *jabłka ziemne*, *ziemniaki*, *kartofle*. Píše J. Kitowicz, że już „na końcu panowania Augusta III kartofle znajome były wszędzie w Polsce, w Litwie i na Rusi”, mimo że „długo Polacy brzydzili się kartoflami, mieli je za szkodliwe zdrowiu (...)”¹³. Wymowne, że również Michał Abraham Troc nie odnotował ziemniaków w swoim dykcjonarzu (M.A. Troc 1764).

Wracając do G. Knapskiego: dopiero aneks do wspomnianej edycji z 1780 odnotuje kilkanaście odniesień do Nowego Świata, a co najważniejsze, podaje hasło *Ameryka*. Będzie to drugi, po słowniku Michała Abrahama Troca, przypadek w leksykografii staropolskiej. W aneksie do drugiego tomu „Thesauri polono-latino-graeci” (G. Knapski 1780: Appendix), który zawiera słownik łacińsko-polsko-niemiecki, obok imion postaci historycznych i mitologicznych figurują rozmaite nazwy geograficzne – krain, królestw, gór, rzek, miast. Odnotujemy takie hasła, jak: „Amazonum fluvius, flumen in America meridiana” (G. Knapski 1780: Appendix, 8); „America, pars orbis, ab Americo Vesputio sic dicta” (s. 9); *Cuba* („insula in America; s. 30); *Grenada* („regnum Hispaniarum in America meridionali”; (s. 41); „India occidentalis, maxima regio Americae” (s. 48); *Pennsylvania* (to obszerne hasło wzmiankuje także stolicę konfederacji amerykańskiej, Filadelfię, której poświęcono odrębne hasło); *Peru* („regnum amplum in America meridionali”; „Peruanus & Peruvianus”; s. 71); *Lima*. Zabrakło takich toponimów, jak Andy, Brazylia, czy Meksyk, chociaż znalazło się miejsce na niewielką wysepkę Anguilla na Małych Antylach („Angilia, insula in America, Anglis subdita”; s. 11)

„Słownik polsko-łaciński ze skarbu księdza Knapiusza... Wybrany... przez Benedykta Woronowskiego” (Kalisz, 1787) jako kolejny publikuje hasło *Ameryka*: „Ameryka, (jedna z czterech części świata, rzeczona nowy świat) America” (G. Knapski 1787: I, 9), a nadto na tej samej stronie podaje osobliwy wariant czasownika *amarykować* (od łac. *amaricare*): *amerykować* – „Amerykuie: vide Gorzko czynię” (G. Knapski 1787: I, 9), w znaczeniu narzekać, żalić się¹⁴. Już wcześniej czasownik ten – ale w brzmieniu *amarykuie* – odnotowuje wydanie z roku 1643 „Thesaurus Polono-Latino-Graecus” (G. Knapski 1643: I, 6). G. Knapski (1787) nadal nie uwzględnia takich terminów, jak: India, Indianin, kukurydza, kartofel, kakao czy czekolada, choć figurują one już od dawna w staropolskich zielnikach.

Powracając do układu chronologicznego, przyjrzymy się różnym edycjom dykcjonarzy opracowanych przez czeskiego filozofa, pedagoga i teologa **Johanna**

¹³ <http://literat.ug.edu.pl/kitowic/044.htm>

¹⁴ Hasło *Amarykować* w: *Słownik języka polskiego XVII i I. Połowy XVIII wieku* [http://sxvii.pl/index.php?strona=haslo&id_hasla=5069]

Amosa Comeniusa (Jan Ámos Komenský), przy czym, co oczywiste, interesować nas będą dzieła zawierające słownik polski. Wydany w Brzegu, w roku 1667 „*Orbis Sensualium Pictus... Latino-Gallico-Germanico-Polonicè*” opiera się, co tyczy układu treści, na niezwykle popularnym dziele J.A. Comeniusa „Świat w obrazach” („*Orbis Sensualium Pictus*” 1658), ilustrowanej drzeworytami encyklopedii dla dzieci, która składa się ze 150 rozdziałów, opisujących świat człowieka, religię, botanikę, zoologię. W 1666 ukazała się pierwsza wersja czterojęzyczna tego dzieła, obejmująca część łacińską, niemiecką, włoską i francuską.

Obszerny, bo liczący 800 stron „*Orbis Sensualium Pictus*” (1667), wraz z indeksem na końcu, ma układ tematyczny, obejmujący wszystkie dziedziny życia od człowieka, przyrody, sztuk, rzemiosł po cnoty i przymioty ducha. Dzieło zdobią liczne sztychy. Dodajmy, że słownik dysponuje bardzo skromnym polskim zasobem leksykalnym. Podobnie jak w wielu siedemnastowiecznych dykcjonarzach, leksykonach i kompendiach, także w „*Orbis Sensualium Pictus*” obserwujemy niejasność terminologiczną tam, gdzie autor wzmiankuje Indie i jej mieszkańców, jak w zdaniu „Indowie do teraz czczą diabła” (J.A. Comenius 1667: 389), które można odnieść zarówno do Hindusów, jak i do Indian. Brak tu odniesień do Ameryki, a jedynie w rozdziale CVII „Okrągu Ziemińskiego odspodnia połowica” (*Hemisphaerium Globi terrestris inferius*), gdzie autor krótko opisując kontynenty, dokonuje podziału świata na Europę, Azję, Afrykę i „(...) na Amerykę Południową, y Północną, któren Mieszkańcy nam są podziemni, i na Ziemię Południową, jeszcze nie znajomą” (J.A. Comenius 1667: 273). Opisowi towarzyszy bardzo schematyczna mapa zachodniej półkuli, która całkowicie deformuje kształt Ameryki Północnej, zaś Południową, równie zniekształconą w części południowej, łączy z Antarktydą szerokim mostem lądowym. W opisie świata jedynie uwzględniona jest Europa (rozdz. CVIII) z jej krajami i regionami.

Przedruk w identycznej wersji (choć na karcie tytułowej widnieje adnotacja, że to dwudzieste wydanie zostało poprawione i poszerzone) w sto lat później znalazł się w edycji angielskiej pt. „*Orbis Sensualium Pictus (...)* Johann Amos Comenius’s Visible World” (Londyn, 1777), a także, również w niezmienionej formie, w przedruku amerykańskim (Nowy Jork, 1810). Warto przytoczyć dwa zdania z angielskiej edycji, by porównać je z cytowanymi wyżej urywkami z wersji polskiej, opublikowanej sto lat wcześniej: „America (...) (whose Inhabitants are Antipodes to us) and the South Land [in *Terram Australem*] (...) yet unknown” (Comenius 1777: 137); „The Indians (...) even at this day, worship the Devil” (J.A. Comenius 1777: 188). A zatem obraz Ameryki, nie tylko w Polsce, w znacznym stopniu opiera się na schematach i stereotypach, powielanych często przez całe stulecia¹⁵.

¹⁵ Za przykład mogą służyć słowniki francuskie, w których słowa dzikus i kanibal, długo jeszcze utożsamiane będą z mieszkańcami Ameryki. O ile słownik Jeana Nicot „*Le Thresor de la langue*

Kolejna czterojęzyczna edycja „Świata w obrazach” wydana została równo sto lat po śmierci autora i na karcie tytułowej zawiera zarówno tytuł łaciński – „Johann Amos Comenii Orbis sensualium pictus quadrilinguis emendatus... pictura et nomenclatura Latina, Polonica, Gallica et Germanica” – jak i polski: „Jana Amos Komeniusza Świat rzeczy pod zmysły podpadających” (Warszawa, 1770). Owa łacińsko-polsko-francusko-niemiecka ilustrowana encyklopedia dla młodzieży jest zwięzłym opisaniem świata, podzielonego na takie kategorie, jak: Bóg, świat, niebo, ogień, powietrze, woda, ziemia, kruszce, drzewo, kwiaty, zwierzęta, ptaki, człowiek. W części przyrodniczej zabrakło wzmianek chociażby o ziemniakach czy kartoflach.

Trudno powstrzymać się od refleksji, że z uwagi na młodych odbiorców tego dzieła, mogą budzić kontrowersje sugestywne opisy monstrów i potworów, zawarte w rozdziale XLIII „Nieurodziwi i poczwarni” (J.A. Comenius 1770: 172–175). W rozdziale CVII „Okregu ziemskiego część spodnia” wzmiankowana jest Ameryka, nazwana nowym, czyli „nowowynalezionym światem”. W rozdziale CXLV poświęconemu praktykom pogańskim powróci zdanie „Indyanowie ieszcze do dzisiejszego dnia modlą się do Diabłów” (J.A. Comenius 1770: 578).

Michał Abraham Troc (Michel Abraham Trotz), wydawca, tłumacz i leksykograf – *warszawianin*, jak tytułował się na okładkach swoich dzieł, choć większość życia spędził w Lipsku, jako pierwszy polski leksykograf w swym słowniku „Nouveau dictionnaire françois, allemand et polonois” (1744) wprowadził hasło *Ameryka*, *Amerykańczyk* i *Amerykanka* (M.A. Troc 1744: 242). Warto także przytoczyć inne hasła związane z Nowym Światem, które obrazują zadziwiający dysonans między leksyką francuską a polską i niemiecką; w istocie hasła polskie są kalką definicji niemieckich. W części francuskiej Michał Abraham Troc zawarł kilkadziesiąt amerykańizmów, z których zaledwie kilka, jak *kakao* czy *kwinkwina* ma polskie odpowiedniki, choć znalazło się też parę toponimów: Kanada (Nowa Francja), Meksyk (Nowa Hiszpania), Peru.

Leksyka wybrana przez autora koncentruje się na zwierzętach, owocach, drzewach, ziołach, ze szczególnym uwzględnieniem właściwości medycznych roślin z Nowego Świata.

Zacznijmy od hasła *boucanier* i pochodnych (M.A. Troc 1744: 759). Autor podaje dwa znaczenia tego słowa: „Amerykanin dziki, co nie tylko zwierza, ale też i brańców i swoich nieprzyjaciół wędzą, na roszenie pieką i pożerają”.

francoyse” (1606) podaje, bez wyjaśnień, termin *gent sauvage*, o tyle pierwsze wydanie „Dictionnaire de l’Académie française” obszernie wyjaśnia hasło *sauvages*, a jego treść niemal kopiuje Furetière 1690: „Sauvages, se dit aussi, de certains Peuples qui vivent ordinairement dans les bois, sans religion, sans loix, sans habitation fixe, & plustos en bestes qu’en hommes” (l’Académie française 1694: II, 445). W definicję wpleciony jest zwrot – „Les Sauvages de l’Amérique. Il a vécu longtemps parmi les Sauvages. Un Sauvage” (ibidem.). Identyczne sformułowanie pojawi się w edycji czwartej tego słownika (1762), piątej (1798), szóstej (1835) i ósmej (1932–1935).

W drugim znaczeniu termin określa Francuza, który żyje w puszczech Ameryki, a utrzymuje się z polowania i sprzedaży płodów leśnych. Słowo *boucan* określa „roszt drewniany (...), na którym Amerykanie mięso pieką i wędzą”, a *boucaner* odnosi się do pieczenia mięsa na owym „roszcie amerykańskim”. Z kolei w wersji francuskiej czytamy, że amerykańscy *boucanier* pieką na rożnie mięso ludzkie, zaś francuscy mięsiwo, z upolowanych przez siebie zwierząt. Termin *boucaniers* określa „wymiot ze wszystkich krajów europejskich”, najeżdżających hiszpańskie kraje w Ameryce. M.A. Troc podaje liczne amerykanizmy od dawna figurujące w słownikach francuskich, jak *achiotte* („pewny owoc drogi z Nowey Hyszpaii w Ameryce”; s. 84), *boycinga*, *barbacoa*, *cacique* („w Ameryce kniaź, krolík, książę pogańskie”; s. 887), *curaca*, *criole*, *coati*, *coca*. Nieraz polskie odpowiedniki francuskich słów rażą ogólnikowością („*Grondeur*: ryba pewna w Ameryce”; s. 2870), a czasem zabawną dosadnością („*Anna*: jadowita i śmierzżąca bestytyka w Krolestwie Peru”; s. 382) lub epatują niepokojącą egzotyką („*Aguaape*: drzewo w Ameryce, pod którego cieniem śpiący puchnie”; s. 161). Ową egzotykę tropikalnej flory autor próbuje czasem oswoić: „*Choux poivre*z: kapusta z Ameryki iak pieprz gorąca”; s. 1166). Tym niemniej, wrażenie egzotyki nie opuszcza odbiorcy, który czyta o wężu *dipsas*, którego ukąszenie wywołuje łaknienie (dodajmy, że ten gatunek węży, powszechny we wszystkich regionach Ameryki Środkowej i Południowej nie jest jadowity) i innym, obdarzonym dzwonkiem na ogonie (*boycinga*), o zwierzęciu w Brazylii, które kłem sobie ogon przygryza (*coati*), o wielobarwnych ptakach (*aura*), o smakowitych i zdradliwych owocach, których pestki są jadowite (*cochizapol*t), o meksykańskim kamieniu tamującym upływ krwi (*ezteri*), o cudownych, naturalnych medykamentach rozkruszających kamienie w żołądku, jak ziele o piźmowej woni (*curotzet*i), czy owoc pewnego drzewa peruwiańskiego (*cachos*).

Wątpliwości budzi wybór leksyki. Z niewiadomych powodów autor zamieścił niezwykle rzadkie w starych wokabularzach francuskich słowo *amacostic*, które tłumaczy za pomocą neologizmu – „drzewo amakostykowe” podobne do bluszczu (s. 227)¹⁶ – skoro ta odmiana figowca meksykańskiego i kory, z której uzyskiwano papier, powszechnie znana jest pod nazwą *amate*.

Podsumowaniem słownika Michała Abrahama Troca może być hasło dotyczące prozaicznego ziemniaka („*Batate*, *Patate*: ziele pewne w Ameryce”; s. 610), które dowodzi, jak powoli polszczyzna jeszcze w połowie XVIII przyswajała sobie amerykanizmy¹⁷.

¹⁶ Odnotowane m.in. przez „Dictionnaire Universel” Antoine Furetière’a (1708).

¹⁷ Definicja M. A. Troca niewiele odbiega od sformułowania zawartego w wydanej ponad 80 lat wcześniej polskiej wersji dzieła Giovanniego Botero „Theatrum Swiata Wszytkiego”: „Rodzą się tam (...) pewne korzenie, które tameczni ludzie zowią Pape, w smaku podobne tartusom” (G. Botero 1659: cz. I, ks. VI, 309).

W wersji polsko-niemiecko-francuskiej tego słownika („Nowy dykcyonarz to iest mownik polsko-niemiecko-francuski”, Tom III) nie ma w istocie śladu leksyki amerykańskiej, która figurowała w pierwszym tomie, począwszy od toponimów (Ameryka, Meksyk, Peru, Kanada), po amerykańizmy (*kakao*, *kwinkwina*). Co ciekawe, jest tu hasło *Brezylia* (*Brasylia*) i *Brezyliowy* (M.A. Troc 1764: 76), a nadto wieloznaczne *Indyyczki* i *indyyski* (s. 502).

Zanim przejdziemy do „Słownika języka polskiego” Samuela Lindego, warto by, na zasadzie dygresji, prześledzić choćby pobieżnie obecność „Ameryki” w staropolskiej mowie potocznej i w literaturze XVI i XVII stulecia¹⁸ (wszak na tych źródłach opierał się też Linde, tworząc swój słownik) i skonfrontować ją z przedstawionymi wyżej dykcyonarzami. Jest to o tyle celowe, że najważniejszy staropolski słownik – dykcyonarz Grzegorza Knapskiego, na którym później wzorować się będzie Samuel Linde – wykorzystuje nie tylko wcześniej wydane słowniki, ale także chętnie sięga do dzieła Jana Kochanowskiego i innych twórców tej epoki.

Należałoby oczywiście wspomnieć na wstępie o listach i twórczości Jana Dantyszka, zaprzyjaźnionego z Hernán Cortesem, którego wzmiankuje w „Carmina” i określa jako wielkiego człowieka, co odkrył tyle rozległych królestw w Nowym Świecie („Intes quos procul est magnus Cortesius ille, Qui mundi reperit regna tot ampla novi”¹⁹). W poezji w języku polskim już w początkach XVI wieku, a konkretnie w „Pieśni o żubrze” (1523) duchownego i poety Mikołaja Hussowskiego (Mikołaja z Hussowa), pojawi się słowo *huragan*, pozornie swojskie, ale przecież stanowiące przykład *indoamericanismo*, bowiem wywodzi się z języka karaibskich Tainów. Czytamy zatem w poemacie: „Z przedziwną mocą w pierśiach każdy za swym drzewem/ Stojący, na okrutny narażony skon,/ Mieczczykiem połyskując, pokrzykując z cicha/ Dzikiego k sobie zwierza przynęca, a ten/ Od huraganu szybszy – rzuca się na wroga”²⁰. W roku 1581 Nowy Świat wzmiankuje w jednym ze swoich kazań („Postilla orthodoxa”) biskup kamieniecki, pisarz i teolog Marcin Białobrzesci: „./../ w Indyey ktory zowią Nowy Świat” (M. Białobrzesci 1581: 247). Wzmianka dotyczy częstego w kronikach Indii wątku ewangelizacji Indian, jako rekompensacie za postępy herezji w Starym Świecie. Tyle że Marcin Białobrzesci, co dość zaskakujące, wbrew zawrotnym cyfrom podawanym przez kronikarzy hiszpańskich (a które powtórzy Benedykt Chmielowski w „Nowych Atenach”) pomniejsza zarówno liczbę heretyków („(...) trochę ich zwiódł diabeł przez Lutra (...)), jak i liczbę nawróconych („(...) na to miejsce kilkadziesiąt tysięcy się ich nawróciło: zwłaszcza w Indyey (...))”; Ibidem).

¹⁸ Szerzej na ten temat pisze J. Tazbir (2001).

¹⁹ <http://literat.ug.edu.pl/dantyszk/037.htm>

²⁰ <http://literat.ug.edu.pl/zubr/zubr.htm>

Wzmiankowane w słowniku S. Lindego słowo *amerycki*, poświadczone jest od roku 1674, a zostało użyte w lirykach Wespazjana Kochowskiego: „Jáko bolesna bywa/ gdy okręty liczne Po towáry biorąc sie/ w kraie Ameryczne Iusz Arcipelag miná/ y trudne Insuły Na Aeroceraunia/ w padáią szkopuły”²¹. O bogactwach Ameryki wzmiankuje Jan Andrzej Morsztyn w sonecie „Na zazdrosnego”: „I chciałbym posieść hiszpańskie Indyje, I co klejnotów wschodnie morze kryje”²². Inny twórca epoki baroku, Samuel Twardowski, w poemacie, czy też powieści wierszowanej pt. „Nadobna Paskwalina” (1655), snuje opowieść o nieszczęśliwie zakochanej tytułowej bohaterce, rywalizującej z Wenerą, która wyrusza w podróż do klasztoru Junony, by tam odbyć pokutę. Poemat otwiera następujący fragment: „Gdzie po znamienitych/ Widzieć wszędy areach zawsze co nowego,/ Cożkolwiek stąd Europa od Bosforu swego/ Żyzności i rozkoszy, co piżmem pachniących/ Czarna niesie Afryka i ożywiających/ Glin syryjskich Azyja, aż gdzie opak chodzi -/ Luzytańskiej kompasem wyszukana łodzi -/ Do nas tu Ameryka”²³. Dodajmy, że słowo *Ameryka* zostanie odnotowane w polszczyźnie już na początku drugiej połowy XVI wieku. W kolejnych edycjach „Kroniki wszystkiego świata” (1554, 1564) Marcina Bielskiego figuruje jako nazwa wyspy. Pojawi się także w cytowanym już wierszu „Flis” (1595) Sebastiana Klonowica: „Więc przepłynąwszy nurt oceanowy/ Nalazł świat nowy./ I tak już w koło okrążyło ziemię/ Śmiertelnych ludzi tak przeważne plemię./ Już Antypodów podziemna krajina/ Nam nie nowina./ Już Ameryka, już i Magielana/ Śmiałym Hiszpanom morzem dojechana./ Szczęśliwe wyspy, on bohatyrski raj,/ Wie o nim nasz kraj”²⁴. W dwa lata później znajdzie się w komedii poety i dyplomaty Piotra Cieklińskiego pt. „Potrójny z Plauta” (1597), gdzie czytamy: „(...) Że wiedza./ Co w Kalekucie, co się w Ameryce dzieje./ Co poszty i nowiny ze wszych ziem miewają”²⁵.

Na progu XVII wieku słowo „Ameryka” będzie także wzmiankowane w tytułach polskich przekładów rozmaitych dzieł, jak na przykład w tłumaczeniu relacji jezuita Diega de Torres – „O Rozszerzeniu Wiary S. Chrześcijańskiej Katholickiej w Americie na nowym świecie, Zwłaszcza w Krolestwie Peru, opisanie krotkie Ksiedza Jakuba Torres” (Kraków, 1603), a nieco później, w kolejnych polskich edycjach „Relationi Universali” Giovanniego Botero – „Theatrum Swiata Wszystkiego; Na Ktorem Europa, Asia, Afryka y Ameryka... są wystawione” (Kraków, 1659).

²¹ *Słownik języka polskiego XVII i pierwszej połowy XVIII wieku* [http://sxvii.pl/index.php?strona=haslo&id_hasla=6171&forma=AMERYCZNY#6171]

²² http://wierszowisko.waw.pl/opracowania/Jan_Andrzej_Morsztyn/55_5756

²³ http://staropolska.pl/barok/S_Twardowski/Paskwalina.html

²⁴ http://pl.wikisource.org/wiki/Strona:PL_Klonowic-Flis_to_jest_spuszczanie_statk%C3%B3w_Wis%C5%82%C4%85.djvu/046

²⁵ http://www.archive.org/stream/potrjnyzplautap00czubgoog/potrjnyzplautap00czubgoog_djvu.txt

Na koniec, komentując cytowane przykłady odnoszące się do doby Renesansu, należy jednak zaznaczyć, że wybitni pisarze i myśliciele polscy zignorowali istnienie Nowego Świata; spoglądając zaś szerzej na proces poznawania Ameryki w szesnasto- i siedemnastowiecznej Polsce można zauważyć, że przebiegał on przede wszystkim przez lekturę dzieł religijnych, a nie geograficznych czy historycznych²⁶.

„Słownik języka polskiego” Samuela Lindego (Warszawa, 1807–1814) jest dziełem szczególnym: jest słownikiem zarówno opisowym, jak i etymologicznym, który obejmuje trzysta lat mowy polskiej, od XVI po początek XIX w. Jest zarazem odpowiednikiem innych monumentalnych słowników narodowych, jak „Vocabolario degli Accademici della Crusca” (1612), „Dictionnaire de l’Académie française” (1694), „Vocabulario Portuguez e Latino” (1728) Raphaëla Bluteau, „A Dictionary of the English Language” (1755) Samuela Johnsona, „Diccionario de la lengua española” (1780).

Słownik Lindego zawiera ok. 60 000 haseł i podhaseł, w tym ok. 5000 słów wymyślonych przez autora. Wyrazy zaczerpnął autor z tekstów pisanych, wykorzystując 850 tekstów 400 autorów, a także z mowy potocznej. Istotny wpływ na interesujące nas zagadnienie ma kwestia pożyczek językowych. S. Linde dążył do usunięcia z polszczyzny obcych naleciałości leksykalnych, a idące w ślad za tym propozycje panslawistyczne miały zastąpić zapożyczenia niesłowiańskie w polszczyźnie wyrazami słowiańskimi²⁷. Tym samym, w słowniku jest 5000 jednostek leksykalnych, których obecność wiąże się z leksyką słowiańską i bardzo dużo neologizmów wzorowanych na językach słowiańskich²⁸. Z kolei mniej wartościowy w słowniku jest materiał porównawczy zaczerpnięty z innych języków, których S. Linde nie znał dobrze i musiał posługiwać się słownikami o różnej wartości²⁹. Obok języka niemieckiego przede wszystkim chodzi o wpływy francuskie, które zaznaczyły się głównie w odmianie mówionej polszczyzny okresu Oświecenia. Cytowane przez S. Lindego galicyzmy pochodzą albo z komedii doby stanisła-

²⁶ J. Tazbir (2001: 42 i 49). Trudno jednak zgodzić się z autorem, który powiela dość rozpowszechnione wśród historyków, głównie francuskich, sądy, że Ameryka zaistniała w świadomości Europejczyków dopiero w XVII wieku. Mnogość szesnastowiecznych relacji, leksykonów, kompendiów geograficznych, teologicznych, historycznych, nawigacyjnych i medycznych świadczy dobitnie o czymś zgoła przeciwnym. Przytoczmy tylko kilku autorów: Petrus Apianus, Theodor Zwinger, Girolamo Benzoni, Giovanni Botero, Johann Boemus, André Thevet, Richard Hakluyt, Nicolás Monardes ...

²⁷ O. Błażejewicz (1975: 52–53). Omówienie panslawistycznych projektów Samuela Lindego w: T. Lewaszkiewicz (1980).

²⁸ T. Lewaszkiewicz (1980: 48.)

²⁹ O. Błażejewicz (1975: 52–53).

wowskiej albo z mowy potocznej: autor odnotował w swoim słowniku ponad 800 wyrazów pochodzenia francuskiego³⁰. S. Linde nie uwzględnił wszystkich zapożyczeń z angielskiego, chociaż chodzi o słowa funkcjonujące w polszczyźnie już od końca XVIII wieku. Odnotowuje zaledwie 9 wyrazów stanowiących najstarszą warstwę zapożyczeń angielskich w naszym języku³¹. Ważny w aspekcie „wątków amerykańskich” jest fakt, że w ówczesnej polszczyźnie istniało niewiele słów pochodzenia hiszpańskiego, a są to z reguły importy językowe za pośrednictwem narodów bliższych nam geograficznie i kulturowo (Niemcy, Francja, Włochy)³².

Istotnym zagadnieniem dotyczącym *americana* są dykjonarze, do których sięgnął autor. S. Linde wykorzystał przede wszystkim trzy słowniki: J. Mączyńskiego, G. Knapskiego i M.A. Troca, zaś w indeksie źródeł („Poczet pism polskich, w słowniku przytaczanych”) figurują ponadto dykjonarze K. Szyrwida i N. Volckmara³³. A przecież, jak już było powiedziane, obecność Nowego Świata, jest w nich znikoma. Kolejną wskazówką są leksykony geograficzne Laurence’a Echarda, Remigiusza Ładowskiego i Karola Wyrwicza cytowane tamże, które mogły dostarczyć znacznie więcej odniesień do Ameryki. To samo dotyczy herbarzy Hieronima Spiczyńskiego, Syreniusza i zwłaszcza Jana Krzysztofa Kluka. Sporo „hasel amerykańskich” zamieścił Ignacy Krasicki w swojej, bardzo nieudanej dodajmy, encyklopedii „Zbiór potrzebniejszych wiadomości”. Kopalnię wiedzy o Nowym Świecie są „Nowe Ateny” Benedykta Chmielowskiego, na które również powołuje się S. Linde. A wreszcie polska wersja „Relacji powszechnych” Giovanniego Botero (1659), która dostarcza ogromnego materiału na temat Ameryki³⁴. Cóż z tego, skoro S. Linde cytując 25 razy włoskiego historyka i geografę, nigdy nie sięgnął do rozdziałów poświęconych Nowemu Światu. Ten fakt jest znamienity i należy go sformułować już na wstępie. Zdeterminowany wizją panslawistyczną S. Linde niechętnie spoglądał ku zachodniej półkuli, a to na wiele dekad w znaczący sposób zaważyło na polszczyźnie.

Przedmiotem analizy będzie pierwsze wydanie „Słownik języka polskiego”, ale w istocie obejmie także drugą edycję („Słownik języka polskiego przez M. Samuela Bogumiła Linde. Wydanie drugie, poprawione i pomnożone”; Lwów,

³⁰ B. Walczak op.cit. 52–56.

³¹ E. Mańczak-Wohlfeld (1987).

³² J. Morawski (1937a: 129–134; 1937b: 172–177). Szersze omówienie importów językowych z Ameryki w: P. Burke (2009), rozdział „Spotkania i wymiany”. Autor zauważa, że amerykanizmy pojawiły się najpierw w językach kolonialnych, jak hiszpański, portugalski, holenderski, angielski i francuski, a dopiero potem zostały przyswojone przez język niemiecki i języki słowiańskie (s. 186).

³³ Na ten temat zob. F. Peplowski (1977: 21).

³⁴ Edycja z roku 1659 „Theatrum Swiata Wszytkiego” podaje kilkadziesiąt toponimów amerykańskich i ponad 20 nazw roślin i zwierząt.

1854–1860), bowiem wydanie drugie powieli „hasła amerykańskie” z pierwszej edycji³⁵.

Już pobieżny przegląd haseł pozwala stwierdzić, że w językowym obrazie świata dominuje tu, co oczywiste, Polska. Świat, choć w przeważającej części ograniczony do Europy, zawiera się w niezliczonych toponimach, obejmujących: nazwy krain i miast (w tym sporo poślednich polskich miasteczek), a nadto nazwy gór, rzek (znów przede wszystkim polskie, a dalej europejskie), nazwy ludów współczesnych i historycznych, bóstw i bohaterów antycznych, postaci historycznych. Świat flory i fauny jest tu znacznie uboższy. Drugie pobieżne spostrzeżenie dotyczy pochodzenia słów, głównie z języków rosyjskiego, niemieckiego, francuskiego, włoskiego, tureckiego.

Nowy Świat obecny jest nie tylko w „hasłach amerykańskich”, które pokrótce przedstawimy, ale także w cytatach ilustrujących poszczególne hasła, przy czym niewiele jest przytoczeń związanych bezpośrednio z kontekstem amerykańskim, jak na przykład hasło Doiechać: „Żeglowanie Kolumba, który nowego świata doiechał” i „Już Ameryka, iuż i Magellana śmiałym Hiszpanom morzem doiechana” (I, 1, 406). Innym przykładem jest hasło Nowy: „Indya, nowy świat, tj. niedawno odkryty” (II, 1, 336), a także Zdobyć: „przybywszy wielkim morzem ogarnia Indye, i ćmiąc imię ich pierwszych zdobywców podbije”; Linde 1812: IV, 861).

Pozostałe cytaty ilustrujące hasła są dobrane przypadkowo. Oto ich lista: Dunczyk („Duńczykowie posiadają także niektóre osady w Ameryce”; I, 1, 550); Należność – Należny: „Ameryka naleźna”; znaleziona, odkryta; II, 2, 229); Przytułek: „Jest w Ameryce kraj mały, który się stał jedyną ucieczką i przytułkiem pokoju”; II, 2, 1252); Rumować: jako uprzętać: „Mars w Ameryce rumuje świat nowy bitnym Portugalczykiem”; III, 142-143 – cytat pochodzi z „Nadobnej Pasquiliny” Samuela Twardowskiego); Założyć: „Ameryka w ten czas z skwapliwością przymie nasze obyczaje, wiara głęboko swe założy fundamenta”; VI, 693); Zwiedzić, podhasło Zwiedziciel: „Zwiedziciele Ameryki zgadzaia się na to, że...”; VI, 1042); Zawora – „Części południowe Ameryki są zawalone strasznymi góry; słonie nie mogły się żadną miarą przez te niewyciężone przeprawić zawory”; VI, 823); Żelaztwo – „Towary, które z Europy do Ameryki przywożą, są broń ognista, amunicye, żelaztwo itd”; VI, 884); Osiadać: hasło poboczne osiadły („na brzegu nieosiadłym w królestwie Peru”; II, 1, 551). Równie przypadkowy, żeby nie powiedzieć chaotyczny, jest dobór źródeł. Figuruje tu leksykon geograficzny („Dykcjonarzyk geograficzny” L. Echarda) obok przekładu i komentarza dzieła przyrodoznawczego („Buffona epoki natury” Staszica); utwory literackie – „Flis” Sebastiana Klonowica i „Nadobna Pasquilina” Samuela Twardowskiego, ale także „Nowy pamiętnik” – publikowany od 1801 przez Franca Dmochowski, a wreszcie

³⁵ Jedyne hasło, którego nie odnalazłem w pierwszym wydaniu to *Gryf*: „rodzaj największych sepów w Ameryce” (S. Linde 1854-1860: II, 138).

seria „Teatr Polski”, wydawana w latach osiemdziesiątych XVIII wieku w Warszawie, przez Piotra Dufoura, drukarza i księgarza warszawskiego, a nadto cytat z warszawskiego czasopisma literackiego „Zabawy przyjemne i pożyteczne”.

„Hasła amerykańskie”, których udało mi się doliczyć nie więcej niż 50, można podzielić na kilka kategorii: nazwy geograficzne; drzewa; rośliny; owoce, warzywa i przyprawy; zboża i rośliny uprawne; barwniki; produkty spożywcze, jedzenie i używki; zwierzęta; ptaki.

Przegląd „hasel amerykańskich” zaczniemy od hasła głównego (I, 1, 16). Czytamy, że jest to „czwarta część świata, od Ameryka Wespucyusza nazwana; nowy świat; Indya zachodnia”. Hasło uzupełniają wyrazy pokrewne: Amerykański albo Amerycki – „z Ameryki, Ameryki się tyczący”; Woyna amerykańska, Czerwiec amerykański; Amerykańczyk albo Amerykanin – „rodem z Ameryki”; rodz. żeński – Amerykanka” Autor podaje dalej odpowiedniki niemieckie i rosyjskie. Identyczna wersja hasła pojawia się w drugim wydaniu słownika. S. Linde odnotowuje ponadto takie toponimy, jak: Brazylia, Indie Zachodnie, Kanada i Nowy Świat. Jak widać lista jest bardzo skromna. Przypatrzmy się bliżej tym hasłom: Brezylia – „kraina Amerykańska”; drzewo amerykańskie do farbowania; Brezylkowy – „należący do Brezylji” (I, 1, 167); tu także podana jest wersja niemiecka terminów. Są też odsyłacze do Brezylia: Bryzelia, Bryzylia (I, 1, 178); Indya: „Indya zachodnia w Ameryce”; Indyan, Indyanin, Indyjczyk – „rodem z Indyi”; Indyanka (I, 2, 905-906); Kanada – „Nowa Francya, wielki kray Ameryki połu”; Kanadejczyk, Kanadeyski, Kanadenski (I, 2, 946); Świat – „Nowy Świat ob. Ameryka” (III, 474). Zwraca uwagę znaczna liczba form ubocznych.

S. Linde pomija słowa i toponimy już wcześniej pojawiające się w polskich dykcjonarzach. Nie uwzględnia toponimów figurujących jako hasła w G. Knapski 1780: Amazonum, Cuba, Grenada, Lima, Peru (choć sama nazwa, jak widzieliśmy wyżej, pojawia się w przytoczeniu) lub w M.A. Troc 1744: Meksyk.

Przejdźmy do świata roślinnego Ameryki. Z zielników wydanych wcześniej S. Linde korzysta bardzo skąpo, chociaż na przykład bardzo długą listę ziół, roślin i przypraw z Ameryki podaje J.K. Kluk 1786–1788. Także dawniejsze dykcjonarze zamieszczają rośliny, których Linde nie uwzględnił, jak na przykład amastykowe drzewo i batat (M.A. Troc 1744).

S. Linde pomija amerykański kontekst wielu roślin, zaznaczony przez J.K. Kluka (aloes, wilec, bieluń dziedzierzawa, krwawosok, wanilia) lub w ogóle ich nie wymienia, jak arnota (bixa), laur sasafras czy pieprz. W tym ostatnim wypadku S. Linde podaje tylko nazwę turecki pieprz, choć obok podaje nazwę niemiecką: Indianischer Pfeffer.

Spośród drzew Nowego Świata słownik wymienia: aloes („drzewko indyjskie” albo „rajskie drzewo”), benzoin („drzewo gatunku wawrzyńcowego Amerykańskie, tudzież żywica z niego”; I, 1, 71), brezylia, china [chinowiec], drzewo woskowe [woskownica], gwaiak [gwajakowiec], „krwawosok „gatunek smoko-

wego drzewa” [dracena smocza] (I, 2, 1149) i „szarańczowe drzewo w Ameryce” (III, 511).

Mniej więcej tyle samo roślin znalazło się pośród haseł w słowniku, od „apocymum – roślinę Amerykańską, przędzę pośrednią między iedwabiem i bawężną daiącą” [toina] (I, 1, 22) po „Słonecznik Peruwiański; ziele największe; Słońce Indyjskie” (III, 291). S. Linde nie tylko, kopiując herbarz J.K. Kluka, nie podaje występowania danej rośliny, ale również opuszcza często istotne informacje. I tak, autor dowodzi w hasle kinkina/ kinakina, że tak nazywa się „kora drzewa Amerykańskiego, china” (I, 2, 999), ale przemilcza słynne własności medyczne drzewa chinowego, które wszak J.K. Kluk eksponuje w swoim zielniku³⁶. W opisie innej rośliny amerykańskiej – muchołówki – autor zadawała się zdawkowym stwierdzeniem, że jest to roślina amerykańska, a wszak istotne jest to, że chodzi o znaną roślinę mięsożerną z gatunku rosczkowatych.

Lista warzyw, owoców i przypraw jest równie krótka. W hasle bania podany jest odpowiednik – cucurbita – i wzmiankowana jest Bania zamorska i Zamorskie jabłko, ale bez kontekstu amerykańskiego. Także w hasle fasola nie wzmiankuje się pochodzenia („roślina wszystkim znaioma, lubo początkowie obca (...)”; I, 1, 633). Kolejne hasła obejmują kakao i pieprz. W hasle jabłko figuruje jako hasło poboczne „jabłko miłości, gatunek psianki, solanum lycopersicum” (I, 2, 846), choć słowo pomidor (z włoskiego pomodoro) albo tomat, podobnie zresztą jak w całym polskim piśmiennictwie jeszcze nie jest znane, choć większość zagranicznych słowników już od dawna odnotowało słowo tomate/ tomato, prawie identycznie brzmiące we wszystkich językach.

Hasła obejmujące zboża i rośliny uprawne pozornie są liczne, ale w istocie, po wyeliminowaniu odsyłaczy i synonimów, pozostaną dwa: kukurydza i ziemniaki. Kartofel pojawia się jako osobne hasło – „jabłka ziemne (ziemiaki)” – a opis uzupełniony jest cytatem z leksykonu geograficznego Remigiusza Ładowskiego, iż żadnej zamorskiej rośliny tak szybko w Europie nie rozmnożono „jak kartofle, które z Ameryki pochodzą” (I, 2, 969). Słowo powróci jako hasło poboczne Ziemia (VI, 930): Ziemniak, Ziemniak, Ziemiaczek (jabłko ziemne, kartofel). Natomiast kukurydza wzmiankowana jest aż w czterech hasłach i odsyłaczach, pojawiając się pod rozmaitymi nazwami: kokoryca, kukuryca, kukuruca, kukurudza, kukurudz, turecka pszenica, indyjskie zboże, maiz. Zwraca uwagę brak terminu zeza lub zeza mays, a ponadto obecność słowa maiz, będące importem językowym, tyle że niewiadomo, czy z hiszpańskiego, czy raczej zapożyczeniem pośrednim, z francuskiego lub niemieckiego³⁷.

³⁶ W siedemnastowiecznej Polsce kora chinowa zwana była także pod nazwą „proszek jezuicki”, z uwagi na decydującą rolę jezuitów w rozpowszechnieniu tego medykamentu: zob. J. Tazbir (2001: 197–198).

³⁷ Szerzej na temat zapożyczeń pośrednich Zob. J. Morawski, op. cit.

Lista barwników importowanych z Ameryki obejmuje tylko koszenilę i indygo. Hasło Kokcynella – „czerwiec Amerykański” (I, 2, 1039)³⁸, odsyła do koszenilla, to zaś do czerwiec/ czerw, gdzie autor zauważa, że owad czerwiec był źródłem czerwonego barwnika, który powszechnie zbierany był przez polskich ziemian i wysyłany do Europy, lecz „(...) teraz po wynalezieniu Amerykańskiej koszenilli (...)” został zastąpiony tymże (I, 1, 363). Hasło indygo, jak znaczna część haseł dotyczących świata roślinnego, jest oparta na herbarzu J.K. Kluka: „Indychtowe ziele – „roślina indyjska, z której pochodzi farba indychtem zwana, do błękitnego farbowania” (I, 2, 906).

Tę część listy americana zamyka czekolada, tytoń i tabaka. Czekolada, jako zapożyczenie z włoskiego cioccolata, figuruje pod rozmaitymi nazwami w kolejnych tomach słownika (ciokolata, czekolata, czekulata, cykulata), podobnie jak tytoń (tytuń, tutuń, tiutuń, tiutiuń), choć autor i tym razem nie wyjaśnia pochodzenia tego produktu, podobnie jak w haśle tabaka. Dodajmy, że w leksykonie geograficznym W.A. Łubieńskiego figuruje słowo tytoń (W.A. Łubieński 1740: 638).

W sumie, flora Nowego Świata prezentuje się w słowniku S. Lindego niezwykle skromnie. Listę zwierząt Nowego Świata otwiera dydelf, inaczej opos. Opisuje je S. Linde jako „zwierzę wielkości kota. Samica w sakwie na brzuchu, ku pachwinom przyrośłym, dzieci swoje nosi” (I, 1, 570) i podaje jako synonimy: dziecionos, torebnik, choć nie wyjaśnia, że chodzi o zwierzę z Ameryki. Ocelot figuruje jako Górnokot („wielkości największego psa, nayduie się w Ameryce”; I, cz. 2, 752). Jak można przypuszczać, jest to neologizm utworzony przez J.K. Kluka (J.K. Kluk 1779: 75). Także za tym autorem S. Linde wzmiankuje assapana – amerykańską wiewiórkę latającą, którą pod nazwą lotek tak opisuje: „od uszu do ogona skórą obrosły, lata na kształt nietoperzów w nocy; nayduie się w Ameryce” (I, 2, 1292). W haśle S. Linde daje obok niemiecką nazwę – amerykański nietoperz (*Amerikanische Fledermäuse*). Kolejne zwierzę to pantera, „zwierz okrucieństwem sławny w Azji i Ameryce” (II, 2, 628). S. Linde powielił zabawne neologizmy wymyślone przez J. K. Kluka dla nazwania lamy i alpaki: wielbłądokoza i wielbłądoowca, które tym samym figurują jako hasło poboczne wielbłąda. Południowoamerykański wąż z gatunku amphisbaena znalazł się jako podhasło Błoniany /Błonowy: „Błoniastowąż – łac. amphisbaena, „wąż cały błoną okryty, na pół łokcia długi, w Ameryce” (I, 1, 126), zaś boa dusiciel jako podhasło dusić: „wąż olbrzym dusiciel, boa constrictor, do piętnastu łokci długi, znajduje się w Ameryce, rzuca się obses na przechodzące zwierzęta, wija się około nich i ściska aż udusi” (I, 1, 552). Co ciekawe, tym razem S. Linde wykorzystał nie dzieła J.K. Kluka, ale podręcznik „Zoologia dla szkół narodowych w Warszawie” (1789).

³⁸ W „Theatrum Swiata Wszytkiego” Giovanniego Botero figuruje jako *koncinilia* (G. Botero 1659: cz. I, ks. V, 283).

Porównanie haseł odnoszących się do fauny amerykańskiej w słowniku S. Lindego z analogiczną listą zawartą w traktacie J.K. Kluka „Zwierząt domowych i dzikich osobliwie kraiovych historyi naturalney początku i gospodarstwo” (1779), który zresztą figuruje w tekstach źródłowych słownika, dowodzi, jak skromny, wręcz ubogi jest ten aspekt rzeczywistości Nowego Świata przyswojony polszczyźnie. J.K. Kluk, z którego przecież pełnymi garściami czerpał S. Linde, wymienia zwierzęta od dawna figurujące w słownikach i leksykonach europejskich: rozmaite gatunki amerykańskich wiewiórek nietoperzy, wilków, szopów i małp, a nadto tapir, bizon, świnka morska, aguti, mrówkojad, pancernik, manaty, leniwiec, skunks³⁹.

Spośród ptaków S. Linde szczególnie upodobał sobie kolibra, który figuruje w kilku różnych hasłach: Kolibryk albo Kolibryczek – „ptaszeczek bardzo piękny Indyjański” (I, 2, 1047); „kolibryk, ptaszek amerykański” (II, 1, 107). Wzmiankuje także królosepa, czyli sępa amerykańskiego, o czym dalej.

Zamykając rejestr „tematów amerykańskich”, odnotujmy na koniec słowo „manta”, zapożyczone z hiszpańskiego. Uwzględniamy je w kontekście americana ponieważ używane było przez wielu kronikarzy Indii do opisu bawełnianych opończ noszonych przez Indian, na przykład w regionie andyjskim Nowej Grenady. W słowniku S. Lindego, chociaż bez podania etymologii słowa, figuruje ono jako synonim salopki, czyli wierzchniego okrycia damskiego, pelerynki. Powróci w drugiej edycji słownika, ale, co ciekawe, w słowniku J. Karłowicza, A.A. Kryńskiego i W. Niedźwiedzkiego pojawia się jako synonim mantyli, a salopka figuruje jako osobne hasło, w którym manta nie jest wzmiankowana. Dodajmy na marginesie, że terminu manta słownik Witolda Doroszewskiego już nie odnotowuje.

W „Słowniku języka polskiego” S. Lindego zwraca uwagę brak amerykanizmów, od dawna funkcjonujących w polszczyźnie, jak – słowo najbardziej chyba kojarzone z Nowym Światem – kacyk. Słowo wzmiankowane jest niejednokrotnie w osiemnastowiecznych kompendiach geograficznych: „rządzeni są [mieszkańcy Nowego Meksyku] przez Kacykow, których sobie obieraia” (...)” (W.A. Łubieński 1740: 639); „kaczyk, czyli wódz” (K. Wyrwicz 1773: 573); „rządy głów familii, zwanych Kacykami” (L. Echard 1782: I, 134)⁴⁰. Ani w pierwszym, ani w drugim wydaniu „Słownika języka polskiego” nie pojawiają się takie słowa, jak: lama, hamak, huragan, pomidor (albo tomat), koka. Te słowa znajdują się dopiero na

³⁹ A oto lista zwierząt z Nowego Świata zawarta w cytowanym tu kilkakrotnie „Theatrum Swiata Wszytkiego”: *Iguana*, „zwierzę podobne jaszczurce” (G. Botero 1659: cz. I, ks. VI, 295); „*Tatusia*, zwana przez Hiszpanów Armadilio” (cz. I, ks. VI, 299); *Tamandoa* (mrówkojad); *Kerigoni* (opos); *Pigritia* (leniwiec); „Kameloty: tak zowią Hiszpani niektóre bestye podobne owcom, ale wielkie, y podobne twarzą do wielbłądów, tylko iż garbow nie mają” (cz. I, ks. VI, 309); „(...) sie pasie niezliczona rzecz Vicum (są to zwierzęta, iakoby kozy dzikie), y Guanachow (...)” (cz. I, ks. VI, 306-307).

⁴⁰ W „Theatrum Swiata Wszytkiego”: *cacikowie* (Botero 1659: cz. I, ks. VI, 317).

progu XX wieku w słowniku J. Karłowicza, A.A. Kryńskiego i W. Niedźwiedzkiego. Na przykład pomidor figuruje tu jako synonim głównego hasła – tomatu (Słownik języka polskiego 1919: VII, 78). Co wymowne, słowo hamak pojawi się jako synonim kojki (Słownik języka polskiego 1902: II, 391)⁴¹. Dodajmy, że pijar Antoni Mikucki w swoim podręczniku do geografii pisze o mieszkańcach Brazylii, że „sypiają na łózkach z bawełny plecionych” (A. Mikucki 1776: 282). Wiele terminów kojarzonych z Ameryką, co zaznaczają liczne obcojęzyczne słowniki i kompendia, w słowniku S. Lindego pozbawione są kontekstu amerykańskiego, by zacytować tylko trzy przykłady z pierwszego tomu: amazonka, antypod, balsam.

Słownik S. Lindego pokazuje, jak okrężną drogą polszczyzna dochodziła do kolejnego słowa jednoznacznie kojarzonego z Ameryką: kondor. Otóż w hasle „sęp” znajdziemy taką oto definicję: „król sępów, ptak wielkości indyczki, żywi się szczurami, węzami; znayduie się w Ameryce”. (III, 215). Inne, pokrewne hasło, zaczerpnięte od J.K. Kluka – królosep figuruje jako jedno z haseł pobocznych („Sęp Amerykański, wielkości kury Kalekuckiej; dziób jego przy głowie otula szeroka pomarszczona skóra”; II, 1, 1138). Z kolei w drugim wydaniu słownika jest hasło gryf – jak już wspomniano, jedno z nielicznych nowych „haseł amerykańskich” uzupełniających pierwsze wydanie. Czytamy zatem, że jest to „rodzaj największych sępów w Ameryce”, zaś jego ekwiwalentem w języku niemieckim jest wyraz condor (wyd. drugie, T. II s. 138). Słowo to pojawi się dopiero w słowniku J. Karłowicza, A.A. Kryńskiego i W. Niedźwiedzkiego (Słownik języka polskiego 1902: II, 434).

Proces poznawania i nazywania Ameryki, który prześledziliśmy na przykładzie polskich słowników od XVI do XIX wieku, nie do końca powieli analogiczny proces odzwierciedlony w piśmiennictwie zachodnioeuropejskim⁴², abstrahując od oczywistego faktu, że przebiegał on znacznie później, a i jego intensywności i wpływu na język narodowy, nie sposób zestawiać z krajami znacznie bardziej niż Polska zainteresowanymi – z powodów politycznych, ekonomicznych, poznawczych – Nowym Światem. Także w Europie zachodniej najpierw zainicjowany został proces poznawania Ameryki, odzwierciedlony w kompendiach geograficznych, czy ściślej, geograficzno-historycznych i w dziełach z zakresu

⁴¹ Według J. Morawskiego (1937b: 174) jest to zapożyczenie pośrednie z francuskiego: „Hamak pochodzi poprzez fr. hamac z hp.-karaib. hamaca (z czego Niemcy zrobili Hangematte)”.

⁴² Mówiąc o piśmiennictwie, nie mam na myśli *Bibliotheca Americana*, to znaczy publikacji poświęconych wyłącznie Nowemu Światu, a jedynie kompendia, leksykony, encyklopedie i słowniki itp., a więc te dzieła które w A. Elbanowski (2012) określiłem właśnie jako *dyskurs encyklopedyczny*.

historii naturalnej – a dopiero później rozpoczął się, za sprawą słowników, proces nazywania Ameryki.

W naszym piśmiennictwie, i na tym polega specyfika polskiego poznawania Nowego Świata, po znaczących dziełach kosmograficznych okresu Renesansu⁴³, aż do epoki Oświecenia o Ameryce pisze się bardzo niewiele⁴⁴. Wiek XVIII będzie kumulacją owej wiedzy, od kompendiów i podręczników geografii (W.A. Łubieński 1740, K. Wyrwicz 1768 i 1773, A. Mikucki 1776, L. Echard 1782-1783, F. Siarczyński 1790), herbarzy (J.K. Kluk 1786-1788), encyklopedii – „Nowe Ateny” Benedykta Chmielowskiego (1745–1746 i 1754–1756) i „Zbiór potrzebniejszych wiadomości” Ignacego Krasickiego (1781) – po dykcjonarze (M.A. Troc 1744, G. Knapski 1780). I mimo że proces nazywania Ameryki, zgodnie z regułą, dopełni się później, choć w sposób nazbyt niezadawalający, w słowniku S. Lindego, właśnie owa zbieżność w czasie polskich americana, pomijając już ich wartość merytoryczną, odróżnia polskie drogi prowadzące ku Nowemu Światu. Tych różnic jest więcej. Bardzo wcześnie, w porównaniu z innymi krajami, pojawi się polska, a ściślej, sarmacka wersja encyklopedii, zawierająca obszernie wiadomości o Nowym Świecie („Nowe Ateny”). Z drugiej strony, osiemnastowieczne leksykony geograficzne i dykcjonarze, w kontekście americana, wyprzedzą staropolskie zielniki, szeroko opisujące przyrodę amerykańską (Sereniusz 1613). Jest jeszcze jedna szczególna cecha, która wpłynęła z kolei na bardzo powolne przyswajanie przez polszczyznę amerykanizmów, a mianowicie bardzo znikoma w Polsce liczba przekładów znaczących pozycji z *Bibliotheca Americana*; do nielicznych wyjątków należy polska wersja „Relacji powszechnych” Giovanniego Botero (1659). Dodajmy do tego brak polskich edycji niezwykle popularnych w Europie leksykonów i kompendiów propagujących wiedzę (i nazewnictwo) o Ameryce, jak na przykład „Grand dictionnaire historique” Louisa Moréri (1683)⁴⁵.

BIBLIOGRAFIA

- AQUILON, P. (1978), *Bibliographie du Dictionarium d'Ambrogio Calepino*, (w:) Bibliothèque d'Humanisme et Renaissance, t. 40, No.1.
- BLĄŻEJEWICZ, O. (1975), *Samuel Bogumił Linde – bibliotekarz i bibliograf*. Wrocław.
- BURKE, P. (2009), *Języki i społeczności w Europie wczesnonowoczesnej*. Kraków.
- CZERNY, F. (1886), *O wpływie wielkich odkryć geograficznych na Polskę i jej oświatę w XVI wieku*, (w:) Archiwum do Dziejów Literatury i Oświaty w Polsce, t. 5. 18–32.

⁴³ Por. B. Olszewicz (1957: 19–21, 1910: 321–323), F. Czerny (1886: 18–32).

⁴⁴ Szerzej na ten temat pisze J. Tazbir (2001).

⁴⁵ Od roku 1674, daty pierwszego wydania, tylko do 1759 ukazało się 28 różnych edycji „Grand dictionnaire historique”. Dzieło przełożono m.in. na niemiecki, angielski, holenderski, hiszpański i włoski.

- ELBANOWSKI, A. (2012), *La imagen del Nuevo Mundo en el discurso enciclopédico antiguo*, Warszawa.
- GRUSZCZYŃSKI, W./ L. POLKOWSKA (red.) (2011), *Problemy leksykografii. Historia – metodologia – praktyka*. Warszawa. 11–85.
- JONES, W.J. (2000), *German Lexicography in the European Context: A Descriptive Bibliography of Printed Dictionaries and Word Lists Containing German Language (1600–1700)* (w:) *Studia linguistica germanica* 58.
- KLEMENSIEWICZ, Z. (1964), *O Janie Mączyńskim*, (w:) *Język polski*, z. 2, XLIV.
- LEWASZKIEWICZ, T. (1980), *Panslawistyczne osobliwości leksykalne S. B. Lindego i jego projekt stworzenia wspólnego języka słowiańskiego*, (w:) *Monografie Sławistyczne* 42.
- MAŃCZAK-WOHLFELD, E. (1987), *Najstarsze zapożyczenia angielskie w polszczyźnie*, (w:) *Język Polski* 1–2, 67; styczeń–kwiecień. 25–31.
- MORAWSKI, J. (1937a), *Wyrazy hiszpańskie w języku polskim*, (w:) *Język Polski* 5, XXII (wrzesień–październik). 129–134.
- MORAWSKI, J. (1937b), *Wyrazy hiszpańskie w języku polskim*, (w:) *Język Polski* 6 (listopad–grudzień). 172–177.
- MORÍNIGO, M.A. (1978), *Diccionario de americanismos*, Muchnik Editores. Barcelona.
- OLSZEWICZ, B. (1910), *Pierwsze wiadomości o odkryciu Ameryki w literaturze polskiej*, (w:) *Ziemia* 21. 321–323.
- OLSZEWICZ, B. (1957), *Geografia polska w okresie Odrodzenia*, (w:) *Prace Geograficzne* 12. 19–21.
- PEPŁOWSKI, F. (1977), *Słownik języka polskiego Samuela Bogumiła Lindego*, (w:) *Samuel Bogumił Linde – twórca pierwszego słownika języka polskiego*, Oficyna Drukarska Książnicy Miejskiej im. M. Kopernika. Toruń.
- SŁOWNIK JĘZYKA POLSKIEGO XVII I I. POŁOWY XVIII WIEKU, Instytut Języka Polskiego PAN (http://sxvii.pl/index.php?strona=haslo&id_hasla=5069).
- TAZBIR, J. (2001), *Sarmaci i świat*, (w:) *Janusz Tazbir, Prace wybrane*, tom III. Kraków.
- WALCZAK, B. (1980), *Wpływy francuskie w polszczyźnie epoki oświecenia*, (w:) *Sprawozdania Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk*, Wyd. Filolog.–Filozof., 96.

Dykcjonarze

- L'ACADÉMIE, FRANÇAISE (1694), *Dictionnaire de l'Académie française*, Chez la Veuve de Jean Baptiste Coignard. Paris.
- L'ACADÉMIE, FRANÇAISE (1762), *Dictionnaire de l'Académie française* Quatrième édition, Chez la Vve B. Brunet. Paris.
- L'ACADÉMIE, FRANÇAISE (1798), *Dictionnaire de l'Académie française* Cinquième édition, Chez J. J. Smits et Ce., Imp.-Lib. Paris.
- L'ACADÉMIE, FRANÇAISE (1835), *Dictionnaire de l'Académie française* Sixième édition, Imprimerie et Librairie de Firmin Didot Frères, Paris.
- L'ACADÉMIE, FRANÇAISE (1932-1935), *Dictionnaire de l'Académie française* Huitième édition, Hachette. Paris.
- ARTOMIUSZ, PIOTR/ BIBER, JOHANN (1591), *Nomenclator; selectissimas rerum appellationes tribus linguis, latina, germanica, polonica, explicatas indicans. In usum Scholarum Borussicarum et Polonicarum. Cum Serenissimi Regis Poloniae gratia et privilegio ad decennium*, Andrzej Koteniusz. Toruń.
- BARTŁOMIEJ Z BYDGOSZCZY (1999), *Słownik Bartłomieja z Bydgoszczy*, cz. I-V, Instytut Sławiastyki PAN, Warszawa.

- BIAŁOBRZESKI, MARCIN (1581), *Postilla Orthodoxa to iest Wyklad Swientych Ewanieliy Niedzielnych y Świąt uroczystych na cały rok [...] z wielką pracą zebrana*. Cz. 1, Od Adwentu do Wielkieynocy”, cz. I, Wyd. Jan Januszewski. Kraków.
- BIELSKI, MARCIN (1551), *Kronika wszystkiego świata*, M. Siebeneicher. Kraków.
- BIELSKI, MARCIN (1554), *Kronika wszystkiego świata*, M. Siebeneicher. Kraków.
- BLUTEAU, RAPHAEL (1728), *Vocabulario Portuguez e Latino, Aulico, Anatomico, Architectonico, Bellico, Botanico, Brasilico, Comico, Critico, Dogmatico, etc. autorizado com exemplos dos melhores escriptores portuguezes e latinos, e oferecido a el-rey de Portugal D. João V*, Casa impressora: No Collegio das Artes da Companhia de Jesus. Coimbra.
- BOTERO, GIOVANNI (1659), *Theatrum Swiata Wszytkiego; Na Ktorem Europa, Asia, Afryka y Ameryka: Takze Narodow, Kraiow, Miast, Naicy obyczaię, Bogactwa, y insze przymioty są wystawione./ Po Włosku naprzód przez Iana Botera [...] Opisane: A potem z Włoskiego na Polski ięzyk [...] Przez W. O. Lencicywsa [...] przetłumaczone, y do Druku Podane*, W Drukarni Dziedzicow Stanisława Lenczewskiego Bertwtowica. Kraków.
- CALAGIUS, ANDREAS (1579), *Synonyma Latina Vocum Phrasiumq[ue] Orationis Tam Prosae Quam Ligatae Ex Classicis Selecta Autoribus [...]*, Scharffenberg, Johann. Vratislaviae.
- CALEPINUS, AMBROSIUS (1516), *Ambrosii Calepini Dictionarium*”, *Argentorati, Ex aedibus Matthiae Schurerii Mense Decembri. Anno. M.D.XVI. Ductu Leonhardi & Lucae Alantseae fratrum*.
- CALEPINUS, AMBROSIUS (1546), *Pentaglottos, hoc est, quinque linguis, nempe Latina, Graeca, Germanica, Flandrica, & Gallica constans*”, Typis Aegidii Copenii Diesth. Antverpiae.
- CALEPINUS, AMBROSIUS (1568), *Dictionarium Hexaglottum*, Ex Officina Henric Petrina. Basileae.
- CALEPINUS, AMBROSIUS (1627), *Dictionarium undecim linguarum*, Apud Henricpetrinos. Basileae.
- COLES, ELISHA (1679), *A Dictionary, English-Latin, and Latin-English*, Printed by John Richardson. London.
- COMENIUS, JOHANN AMOS (1770), *Joh. Amos Comenii Orbis sensualium pictus quadrilinguis emendatus... pictura et nomenclatura Latina, Polonica, Gallica et Germanica*”/ „Jana Amos Komeniusza Świat rzeczy pod zmysły podpadających, U Michała Grulla. Warszawa.
- COMENIUS, JOHANN AMOS (1777), *Orbis Sensualium Pictus [...]* Joh. Amos Comenius's *Visible World*, S. Leacroft, London.
- COMENIUS, JOHANN AMOS (KOMENSKY, JAN AMOS) (1667), *Joh. Amos Comenii, Orbis Sensualium Pictus, Hoc est, omnium fundamentalium in mundo rerum, & in vita actionum, Pictura & Nomenclatura/ Latino-Gallico-Germanico-Polonice/ Orbis Sensualium Pictus, Hoc est, omnium fundamentalium in mundo rerum, & in vita actionum, Pictura & Nomenclatura*, Müller. Bregae Silesiorum.
- COVARRUBIAS, SEBASTIÁN DE (1611), *Tesoro de la lengua castellana, o española*, Luis Sánchez Impresor. Madrid.
- DECIMATOR, HEINRICH (1595), *Secunda pars Sylvae vocabulorum et phrasium*, Apud ioann Wechelum, Francofurdi.
- DICCIONARO (1726), *Diccionario de la lengua castellana en que se explica el verdadero de las voces*, Tomo I, Real Academia Española, En la Imprenta de Francisco del Hierro. Madrid.
- DICTIONNAIRE UNIVERSEL (1721), *Dictionnaire universel François et Latin, contenant la signification et la definition[...]*, Nouvelle Edition revuë, Imprimé à Trevoux, Chez Florentin Delaulne et al. Paris.
- ECHARD, LAURENCE; LADVOCAT JEAN BAPTISTE (1782), *Dykcyonarzyk geograficzny czyli Opisanie krolestw, prowincyi, miast, biskupstw, księstw, hrabstw, margrabstw, portow, fortec y innych mieysc znaczniejszych w czterech częściach świata[...]* po angielsku napisany przez Pana Echarda, Tom I, II i III (1783), W Drukarni Piotra Dufour. Warszawa.

- ESTIENNE, ROBERT (1531), *Dictionarium, seu Latinae linguae thesaurus*, Ex Officina Roberti Stephani, Lutetiae.
- ESTIENNE, ROBERT (1538), *Dictionarium Latinogallicum: thesauro nostro ita ex adverso respondens, ut extra pauca ousedam aut obsoleta, aut minus in usu necessaria vocabula ...*, Ex Officina Roberti Stephani. Parisiis.
- ESTIENNE, ROBERT (1544), *Dictionarium latinogallicum, Thesauro nostro ita ex adverso respondens, ut extra pauca quaedam aut obsoleta, aut minus in usu necessaria vocabula et quas consulto praetermisimus authorum appellationes, in hoc eadem sint omnia, eodem ordine, sermone patrio explicata*, Ex Officina Rob. Stephani, Lutetiae.
- FRANCIOSINI, LORENZO (1620), *Vocabolario español e italiano, Segunda Parte*, (sin editor). Roma.
- FURETIÈRE, ANTOINE (1690), *Dictionnaire universel, contenant généralement tous les mots françois [...]*, A. et R. Leers. La Haye.
- FURETIÈRE, ANTOINE (1708), *Dictionnaire universel, contenant généralement tous les mots françois [...]*, A. et R. Leers. La Haye.
- GOULDMAN, FRANCIS (1664), *A copious Dictionary in three Parts*, Printed by John Field. London.
- HEXAGLOSSON DITIONARIUM (1646), *Hexaglosson Dictionarivm : Cum multis colloquijs Pro diuersitate status hominum quotidie occurrentibus [...]* Dykcyonarz sześci języków z wielką rozmową codziennemu używaniu służących [...]. Rozmowy idą w tym porządku: po łacinie, włosku, polsku, francuzku, hiszpańsku i niemiecku [...]. Drukarnia Piotra Elerta. Warszawa.
- JUNIUS, HADRIANUS (1591), *Nomenclator, omnium rerum propria nomina septem diversis linguis explicata indicans*, Apud Ioannem Saurium, impensis haeredum Petri Fischeri. Francofurti.
- KITOWICZ, JĘDRZEJ (1840–1841), *Opis obyczajów za panowania Augusta III* (wersja elektroniczna: <http://literat.ug.edu.pl/kitowic/>).
- KLUK, JAN KRZYSZTOF (1779), *Zwierząt domowych i dzikich osobliwie krajowych historyi naturalney początki i gospodarstwo*, Tom I, W Drukarni JKM, U XX. Scholarum Pijarum. Warszawa.
- KLUK, JAN KRZYSZTOF (1786–1788), *Dykcyonarz roślinny : w którym podług układu Linneusza są opisane rośliny nie tylko krajowe dzikie, pożyteczne albo szkodliwe [...] ale oraz y cudzoziemskie, któreby w kraju pożyteczne być mogły [...]*, Tom I–III, W Warszawie: W Drukarni J.K. Mci y Rzeczypospolitey u XX. Scholarum Piarum.
- KNAPSKI, GRZEGORZ (1626), *Thesauri polonolatinograeci Gregorii Cnapiii [...]*, tomus secundus latinopolonicus, Sumptu & Typis Francisci Cesarij. Cracoviae.
- KNAPSKI, GRZEGORZ (1643), *Thesaurus Polono-Latino-Graecus*, Tom I, Sumptu & Typis Francisci Cesarij. Cracoviae.
- KNAPSKI, GRZEGORZ (1649), *Synonyma sev dictionarivm Polono Latinvm jn gratiam et vsum studiosae iuuentutis Poloniae ex thesauro Gregorii Cnapii Soc. Jezu collectum* Cracoviae: in officina Francisci Caesarij.
- KNAPSKI, GRZEGORZ (1780), *Thesauri polono-latino-graeci.. tomus secundus, latino-polono-germanicus*, T. II, Michaelis Gröll, Varsaviae. Leopoli et Dresdae.
- KNAPSKI, GRZEGORZ (1787), *Słownik polsko-łaciński ze skarbu księdza Knapiusza [...] Wybrany [...] przez Benedykta Woronowskiego*, Tom I, Drukarnia Prymasa [...] Arcy- Biskupa Gnieźnieńskiego. Kalisz.
- LINDE, SAMUEL BOGUMIŁ (1807–1814), *Słownik języka polskiego*, T. 1–6, Drukarnia XX. Piłaków. Warszawa.
- LINDE, SAMUEL BOGUMIŁ (1854–1860), *Słownik języka polskiego przez M. Samuela Bogumiła Linde. Wydanie drugie, poprawione i pomnożone*, T. 1–6, Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Lwów.

- LUBIEŃSKI, WŁADYSŁAW ALEKSANDER (1740), *Świat we wszystkich swoich częściach większych y mniejszych, to iest: w Europie, Azji, Affryce y Ameryce, w monarchiach, krolestwach, księstwach, prowincyach, wyspach y miastach, geograficznie, chronologicznie y historycznie okryślony [...]*, T. 1, Wrocław.
- MAĆCZYŃSKI, JAN (1564), *Lexicon Latino Polonicum ex optimis Latinae linguae Scriptoribus concinnatum [...]*, Typographus Ioannes Daubmannus, Regiomonti Borussiae. Königsberg.
- MARCIN Z URZĘDOWA (URZĘDÓW) (1595), *Herbarz Polski to iest o przyrodzeniu ziół y drzew rozmaitych, y inszych rzeczy do lekarstw należących księgi dwoje*”, W Krakowie, w Drukarni Lazarzowej.
- MIKUCKI, ANTONI (1776), *Krotkie Zebranie Geografii Naturalney, Polityczney Y Historyczney: Ku Pożytkowi Młodzi Szlacheckiey Uczącej Się W Konwikcie XX. Szkół Pobożnych Wydane*”, w Drukarni J. K. Mci y Rzeczypospolitey XX. Scholarum Piarum. Wilno.
- MORÉRI, LOUIS (1683), *Le Grand dictionnaire historique, ou le Mélange curieux de l'histoire sacrée et profane... par le Sr Louys Moréri...*, (Parayre ed.), J. Gyryn et B. Rivière, Lyon.
- MURMELLIUS, JOHANN (1528), *Dictionarius variarum rerum*, Per Hieronymum Vieto. Cracoviae.
- MURMELLIUS, JOHANN (1533), *Dictionarius [...] variarum rerum [...] cu[m] Germanica atque Polonica interpretatione, adiecto [...] indice [...]*. Kraków.
- MURMELLIUS, JOHANN (1541), *Dictionarius Iohannis Murbelli variaru[m] rerum [...] cum Germanica atque Polonica interpretatione, adiecto [...] indice [...]*. Kraków.
- MYMER, FRANCISZEK (1550), *Dictionarius trium linguarum: Latine: Theutonice et Polonice potiora vocabula continens. Nunc denuo pluribus in locis auctus in Titulis per seriem Alphabeti continuatus, tum tum peregrinantibus tum domi residentibus et quibuslibet tribus loqui lingui*”. Kraków.
- NEBRIJA, ELIO ANTONIO DE (1560), *Lexicon latino catalanum, seu Dictionarium Aelij Antonij Nebrissensis*, Ex officina Claudij Bornatij, Barcinone.
- NICOT, JEAN (1606), *Le Thresor de la langue francoyse*, David Douceur, Paris.
- PEREIRA, BENTO (1697), *Prosodia in vocabularium bilingue, Latinum, et Lusitanum digesta, in qua dictionum significatio, et syllabarum quantitas expenditur [...]*, Septima Editio, Ex Typographia Academiae. Eborae.
- POIARES, PEDRO (1667), *Diccionario Lusitanico-Latino de Nomes Proprios de Regioens; Reinos; Prouincias; Cidades; Villas; Castellos; Lugares; Rios; Mares; Montes; Fontes; Ilhas; Penínsulas; Isthmos; &c. Com o nome Latino, dando a esse nome Latino o vulgar que hoje tem, per a boa intelligencia de Liuros Sagrados, & Prophanos*, Na Officina de João da Costa. Lisboa.
- RAE (1783), *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española*, segunda edición, Por Joaquín Ibarra. Madrid.
- SERENIUSZ (SYREŃSKI, SZYMON) (1613), *Zielnik herbarzem z języka łacińskiego zowią, to iest opisanie własne imion, kształtu, przyrodzenia, skutków y mocy ziół wszelakich [...]*. Kraków.
- SIARCZYŃSKI, FRANCISZEK (1790–1791), *Geografia czyli opisanie naturalne, historyczne y polityczne kraioy y narodow We czterech częściach świata zawierających się*, Tom I, W Drukarni J.K.Mci i Rzeczypospolitey u XX. Scholarum Piarum, Warszawa.
- ŠIRVYDAS, KONSTANTINAS (SZYRWID, KONSTANTY) (1713), *Dictionarium trium linguarum in usum studiosae iuventutis*, Vilnae : Typis Academicis Societatis Jesu.
- SŁOWNIK JĘZYKA POLSKIEGO (1900–1927), *Słownik języka polskiego*, red. J. Karłowicz, A. A. Kryński, W. Niedźwiedzki, T. I–VIII. Warszawa.
- TESORO DE LAS TRES LENGUAS (1609), GIROLAMO VITTORI, *Tesoro de las tres lenguas: francesa, italiana, y española*, Philippe Albert & Alexandre Pernet, Geneve.
- TROTZ, M.A. (MICHAŁ ABRAHAM TROC) (1744), *Nouveau dictionnaire françois, allemand et polonois*, Tome premier, Chez Jean Fredereic Gleditsch. Leipzig.

TROTZ, MICHEL ABRAHAM (MICHAŁ ABRAHAM TROC) (1764), *Nowy dykcyonarz to iest mownik polsko-niemiecko-francuski*, Tom III. Nakładem Iana Fryderyka Gledycza. Lipsk.

VOLCKMAR, NICOLAUS (1605), *Dictionarium Trium Linguarum Latine, Germanice Et Polonice [...] Nunc denuo recusum lingua Graeca auctum et Quadrilingue factum [...]*, Typis Martini Rhodi, Dantisci.

WYRWICZ, KAROL (1773), *Geografia Powszechna Czasow Terazniejszyh Albo Opisanie krótkie krajów całego świata [...]: Z nayświeższych wiadomości, Kraiopisarzów, i Wędrowników Zebrana, Ku pożytkowi Młodzi Narodowey na szkoły publiczne Wydana*, W Drukarni Collegio Soc. Jesu. Warszawa.

Malgorzata KORNACKA

Uniwersytet Warszawski

Mnemotechniczne ciągi słowne z perspektywy lingwistyki tekstu

Abstract:

Mnemonic Word Sequences from the Point of View of Text Linguistics

The paper deals with mnemonic word sequences as sequences opposed to non-mnemonic word sequences and mnemonic non-verbal sequences. On the basis of both non-special and special mnemonics I analyse to what extent the mnemonic word sequences satisfy the criteria of textuality formulated by R.-A. de Beaugrande and W.U. Dressler: cohesion, coherence, intentionality, acceptability, informativity, situationality, and intertextuality. I attempt to show some of their specific features, originating from their role as a memory aid to be used in a situation far from being a typical “act of speech”. These features concern relations with the author and the user, with the situation, with the literal meaning of their lexical components and with information to be memorised. My special attention is paid to relation of mnemonic word sentences with other word sequences, particularly with texts. To explore this relation I refer to the G. Genette’s distinction between intertextuality, paratextuality, metatextuality, hypertextuality, and architextuality.

Wprowadzenie

Poniższy artykuł poświęcony jest ciągom słownym, których podstawową funkcją jest umożliwienie lub ułatwienie zapamiętania określonej informacji. Celem artykułu jest zbadanie mechanizmów spójności takich ciągów. Już pierwszy rzut oka na mnemotechniczne ciągi słowne pozwala bowiem stwierdzić, że wykazują one pewne interesujące właściwości. Na pewno nie pokrywają się z wyobrażeniem o typowym tekście spójnym, a przecież niekiedy możliwość wprowadzenia do tych ciągów jakiegokolwiek zmiany, która nie prowadziłaby do utraty przez nie podstawowej funkcji, jest praktycznie niemożliwa – czyli wykazują one większe powiązanie między elementami niż niejeden tekst uznawany za tekst spójny. Chyba w jeszcze większym stopniu nie pokrywają się z wyobrażeniem o typowym tekście specjalistycznym, a przecież służą niekiedy do umożliwienia lub ułatwienia zapamiętania wiedzy *stricte* specjalistycznej.

1. Pojęcie mnemotechnicznego ciągu słownego

Mnemotechniczny ciąg słowny określiłam powyżej jako ciąg słowny, którego podstawową funkcją jest umożliwienie lub ułatwienie zapamiętania określonej informacji. Tym samym o zaliczeniu do mnemotechnicznych ciągów słownych decydują dwa kryteria: (1) funkcja mnemotechniczna oraz (2) charakter elementów składowych (muszą być one jednostkami języka). Nie ma natomiast znaczenia liczba elementów ciągu – pojedyncze słowo uznaję za jednoelementowy ciąg słowny. Nie ma też znaczenia sposób połączenia tych elementów ani związki pomiędzy nimi:

- elementy mnemotechnicznego ciągu słownego mogą wchodzić ze sobą w związki o charakterze składniowym (tworzyć grupy wyrazowe połączone związkami zgody, rzędu czy przynależności; tworzyć zdania połączone związkiem głównym) lub nie;
- elementy mnemotechnicznego ciągu słownego mogą wchodzić ze sobą w związki o charakterze fonetycznym (np. zawierać podobny lub identyczny wygłos i rymować się) lub nie;
- elementy mnemotechnicznego ciągu słownego mogą wchodzić ze sobą w związki o charakterze prozodycznym (np. tworzyć regularnie powtarzające się jednostki metryczne – stopy wierszowe o określonym układzie sylab krótkich i długich) lub nie.

Tak określone mnemotechniczne ciągi słowne przeciwstawiają się wyraźnie dwóm innym typom ciągów:

- z jednej strony niemnemotechnicznym ciągom słownym złożonym z jednostek językowych, ale niesłużącym przede wszystkim do zapamiętywania informacji (do takich ciągów zaliczyć można większość tekstów, z którymi się codziennie stykamy);
- z drugiej strony mnemotechnicznym ciągom niewerbalnym służącym do zapamiętywania informacji, ale nieskładającym się z elementów językowych (do takich ciągów zaliczyć można wiele formuł i wzorów matematycznych, chemicznych czy też fizycznych).

2. Mnemotechniczne ciągi słowne jako teksty

Do określenia interesujących mnie obiektów użyłam wyrażenia „mnemotechniczne ciągi słowne” a nie zadomowionego w języku polskim określenia „wierszyki mnemotechniczne” czy też „wiersze mnemotechniczne” ani mniej zadomowionego w języku polskim określenia „teksty mnemotechniczne”. Określeń „wierszyki mnemotechniczne” i „wiersze mnemotechniczne” nie użyłam, gdyż nie wszystkie interesujące mnie obiekty charakteryzują się rymem albo sta-

łym metrum. Określenia „teksty mnemotechniczne” nie użyłam, gdyż kwestia ich „tekstowości” dopiero wymaga rozstrzygnięcia. Posłużę się w tym celu kryteriami sformułowanymi przez R.-A. de Beaugrande’a i W.U. Dresslera (1990).

2.1. Kohezja (spójność)

W ujęciu R.-A. de Beaugrande’a i W.U. Dresslera (1990) kryterium to wymaga, aby składniki tekstu – wyrazy – były ze sobą powiązane zależnościami gramatycznymi. W bardziej szerokim ujęciu można by tu wymagać dowolnego powiązania formalnego, a więc powiązania mającego wykładniki, które można wskazać na płaszczyźnie powierzchniowej tekstu. Do takich wykładników sygnalizujących związek między dwoma elementami można by zaliczyć: (a) obecność samodzielnego elementu – spójnika, przyimka – którego funkcją jest sygnalizowanie relacji między powiązanymi elementami, (b) obecność niesamodzielnego elementu – końcówki – dołączanego do powiązanych elementów (najczęściej tylko do jednego z tych elementów), (c) stały szyk powiązanych elementów, (d) tożsamość (identyczność) zachodzącą między powiązanymi elementami lub ich częściami na różnych poziomach: graficznym (identyczność kroju czcionki, identyczność liter), fonetycznym (identyczność poszczególnych cech artykulacyjnych głosek, identyczność głosek, sylab i grup sylab – rym), prozodycznym (identyczność układu sylab krótkich i długich – metrum), morfologicznym (identyczność morfemów: rdzennych, słowotwórczych, gramatycznych), leksykalnym (identyczność leksemów), składniowym (identyczność konstrukcji składniowych).

Jeżeli chodzi o jednoelementowe mnemotechniczne ciągi słowne, to wydaje się, że należy uznać, że z definicji spełniają one kryterium kohezji, gdyż nie tyle zawierają powiązane ze sobą elementy, ile nie zawierają niepowiązanych ze sobą elementów. Wieloelementowe mnemotechniczne ciągi słowne bez wyjątku spełniają kryterium kohezji – brak wśród nich ciągów obejmujących elementy całkowicie niepowiązane formalnie. Kohezja ta ma jednak swoje specyficzne właściwości.

(a) Mnemotechniczne ciągi słowne mogą być całkowicie pozbawione kohezji sygnalizowanej końcówkami przypadków zależnych, a więc kohezji budującej zdania oraz grupy wyrazowe. Jako przykład może służyć wyliczanka:

*unus duo tres
quattuor quinque sex
septem octo **raba**
novem decem **žaba**¹*

jeden dwa trzy
cztery pięć sześć
siedem osiem **raba**
dziewięć dziesięć **žaba**²

¹ K. Pisarkowa (1988: 27).

² Tłumaczenie M.K.

Wyliczanka ta, służąca do zapamiętania łacińskich liczebników głównych z przedziału 1–10, składa się wyłącznie z wyrazów w mianowniku, między którymi nie istnieją żadne relacje gramatyczne. Kohezja całości opiera się jedynie na identyczności końcowych sylab w dwóch sąsiadujących wersach (rymie) oraz na identycznej liczbie sylab w rymujących się wersach. Uzyskaniu tego efektu służy dodanie w wersach 3–4 niełacińskojęzycznych wyrazów.

(b) Mnemotechniczne ciągi słowne mogą być całkowicie pozbawione kohezji opartej na identyczności leksykalnej. Rozpatrzmy następujący ciąg:

*Kłopotliwe samo h
Dość szczególną skłonność ma;
Lubi **hałasliwe** słowa:
Huk, harmider; **hałasować**,
heca, hurmem, hej, hop, hura,
hola, horda, hejnał, hulać,
hasać, halo, hop, wataha...
W tych wypadkach się nie wahaj!³*

Ciąg ten nie zawiera ani jednego powtarzającego się leksemu (choć zawiera dwa leksemy utworzone od tego samego morfemu rdzennego: *hałasliwy* i *hałasować* oraz większą liczbę form leksemów zawierających te same morfemy gramatyczne: końcówkę bezokolicznika w formach *hałasować*, *hulać*, *hasać*, zerową końcówkę mianownika rodzaju męskiego liczby pojedynczej w formach *huk*, *harmider*, *hejnał*, końcówkę -a mianownika rodzaju żeńskiego liczby pojedynczej w formach *heca*, *horda*, *wataha*). Pojawia się pytanie, czy spełnia on wobec tego prawo Zipfa: częstotliwość (użycia wyrazu w tekście) $\times$ ranga (wyrazu w szeregu wyrazu uporządkowanych malejąco według częstotliwości ich użycia w tekście) = const, co jest uznawane za jeden ze wskaźników spójności tekstu (M.V. Arapov 1976, 1978; J.S. Martiemjanow 1976). Wydaje się, że tak – każdemu wyrazowi należy przyporządkować rangę 1, której odpowiada częstość użycia 1, a zatem zależność zostaje spełniona.

Warto zauważyć, że gdy kohezja oparta na identyczności leksykalnej ma miejsce, częstotliwość użycia w tekście powtarzających się leksemów może całkowicie pokrywać się z częstotliwością określoną przez prawo Zipfa lub odbiegać od niej w nieznacznym sposób. Rozpatrzmy poniższe ciągi:

³ <http://urogucka.w.interia.pl/wiersze.htm>

*Zapamiętaj, proszę, słowa,
Niech ci dobrze wpadną w ucho:*

*Pióro – pierze, główny – głowa,
Blacha – blaszka, suszyć – sucho.*

*Kiedy dręczy cię niepewność,
Zawsze sobie przypominaj:*

*Wierzyć – wiara, drzewo – drewno,
Błahy – blazen, druh – drużyna.*

A nuż głoski się odmienią?

Sprawdź, gdy piszesz, to pomaga!

Wóz – wóz, pieniężny – pieniądz,

Stożek – stóg, wahadło – waga.⁴

*Bolesław Chrobry, Łokietek, Nero -
proszę to pisać wielką literą.*

Piszcie tak samo poniższe słowa:

Europejczyk, Murzyn i Słowak.

Karpaty, Gopło, Atlantyk, Śnieżka -

w słowach tych wielka litera mieszka.

Słów: Święto Lasu, MO, PKO -

przenigdy nie pisz literą małą.

Ponadto wielką literę wbuduj

w „Przegląd Sportowy”, „Trybunę Ludu”.

Pisząc „Na przelaj” lub Wybór wierszy

wielką literę wstaw w wyraz pierwszy.⁵

Ciąg służący do zapamiętania pisowni ó/u, h/ch, rz/ż zawiera 48 niepowtarzających się leksemów (którym należy przyporządkować rangę 2) oraz tylko jeden powtarzający się leksem – zaimek osobowy *ty* (któremu należy przyporządkować rangę 1). Prawo Zipfa jest spełnione, gdyż wyraz, któremu przyporządkowano rangę 2, występuje w tekście 2 razy rzadziej niż wyraz, któremu przyporządkowano rangę 1.

Drugi ciąg, służący do zapamiętania pisowni dużych i małych liter, zawiera 1 leksem *litera* o randze 1 (5 użyc), 1 leksem *pisać* o randze 2 (4 użycia), 3 leksemy *słowo*, *w*, *wielki* o randze 3 (3 użycia), 1 leksem *ten* o randze 4 (2 użycia) i 39 leksemów o randze 5 (1 użycie). Prawo Zipfa jest niespełnione dla leksemów o randze 2 i 3 – powinny być użyte o 1 raz rzadziej.

(c) Rymowane mnemotechniczne ciągi słowne mogą być, w przeciwieństwie do wierszy niemnemotechnicznych, w znacznym stopniu pozbawione kohezji opartej na stałym szyku wersów (choć cechuje je kohezja oparta na stałym szyku wyrazów w wersie). Dzieje się tak wtedy, gdy ważne są jedynie wyliczane obiekty, zaś kolejność wyliczania tych obiektów nie jest istotna do zapamiętania. Tak właśnie jest w przypadku przytaczanego w poprzednim punkcie mnemotechnicznego wiersza ułatwiającego zapamiętanie pisowni wyrazów z samym h. Kolejność wersów w tym wierszu można tak kilkakrotnie zmienić, aby jednocześnie zachował on rym oraz nic nie stracił ze swej mnemotechnicznej funkcji. Czy zatem wiersz spełnia „kombinatoryczne” kryterium spójności sformułowane przez Z. Saloniego (1971: 93):

Tekst jest spójny, o ile nie istnieje takie drugie, różne od autentycznego, uszeregowanie zdań, które nie różni się znaczeniowo od niego, oraz trzecie uszeregowanie, otrzymane z drugiego przez przesunięcie początkowego odcinka tekstu na jego koniec, również równoważne znaczeniowo?

⁴ <http://urogucka.w.interia.pl/wiersze.htm>

⁵ <http://urogucka.w.interia.pl/wiersze.htm>

Jeżeli będziemy trzymać się dosłownego brzmienia oryginalnego sformułowania tego kryterium, stwierdzimy, że wiersz je spełnia. W sformułowaniu tym mowa jest bowiem o pierwszym etapie polegającym na zmianie (wzajemnego) uszeregowania (dwóch pojedynczych?) zdań (w środku tekstu?) oraz o drugim etapie polegającym na przesunięciu (dowolnego końcowego ciągu zdań?) z końca na początek tekstu. Analizowany wiersz gramatycznie zawiera trzy zdania, których uszeregowania nie można w ten sposób zmienić bez utraty znaczenia i/lub rymu. Poza owymi gramatycznymi zdaniami wiersz zawiera jednak szereg leksemów niezwiązanych składniowo ze zdaniami i nietworzących zdania. W stosunku do tych leksemów zdania mogą być różnie uszeregowane i jeżeli dopuścimy taką interpretację kryterium spójności, okaże się, że nie zostało spełnione. Poniżej przedstawiam dwa przekształcenia wiersza, z których pierwsze polega na zmianie kolejności wersów 5–6 (nie polega na zmianie kolejności zdań), a drugie na przesunięciu początkowych wersów 1–4 na koniec (wiąże się ze zmianą kolejności zdań). Powstały tekst zachowuje rym oraz funkcję tekstu oryginalnego.

<i>Kłopotliwe samo h</i> <i>Dość szczególną skłonność ma;</i> <i>Lubi hulaśliwe słowa:</i> <i>Huk, harmider; hałasować,</i> <i>heca, hurmem, hej, hop, hura,</i> <i>hola, horda, hejnał, hulać,</i> <i>hasać, halo, hop, wataha...</i> <i>W tych wypadkach się nie</i> <i>wahaj!</i>	<i>Kłopotliwe samo h</i> <i>Dość szczególną skłonność ma;</i> <i>Lubi hulaśliwe słowa:</i> <i>Huk, harmider; hałasować,</i> <i>hola, horda, hejnał, hulać,</i> <i>heca, hurmem, hej, hop, hura,</i> <i>hasać, halo, hop, wataha...</i> <i>W tych wypadkach się nie</i> <i>wahaj!</i>	<i>Hola, horda, hejnał, hulać,</i> <i>heca, hurmem, hej, hop, hura,</i> <i>hasać, halo, hop, wataha...</i> <i>W tych wypadkach się nie</i> <i>wahaj!</i> <i>Kłopotliwe samo h</i> <i>Dość szczególną skłonność ma;</i> <i>Lubi hulaśliwe słowa:</i> <i>Huk, harmider, hałasować.</i>
<i>wersja oryginalna</i>	<i>I przekształcenie</i>	<i>II przekształcenie</i>

- (d) Podobnie jak w przypadku typowych tekstów, kohezja wielowyrazowych mnemotechnicznych ciągów słownych najczęściej nie opiera się tylko na jednym typie wykładników spójności ani też nie zachodzi tylko pomiędzy jednostkami jednego poziomu. W rozpatrywanym powyżej przykładzie kohezja zachodzi pomiędzy wyrazami (są identyczne formalnie – występują w mianowniku) oraz między wersami (składają się z identycznej liczby sylab i zawierają identyczne – rymujące się – sylaby końcowe). Ma wykładniki zarówno morfologiczne, jak i fonetyczne. Jedynie w przypadku takich krótkich ciągów jak ciąg „an ox” (źródło: http://ict4us.com/r.kuijt/en_oxidation-reduction.htm) służący do zapamiętania, że to na anodzie zachodzi reakcja utlenienia (oxydation), kohezja zachodzi jedynie na poziomie wyrazów, gdyż nie ma jednostek innego poziomu: zdań czy wersów. Nawet w tym przypadku jednak opiera się ona na kilku wykładnikach: morfologicznym (oba wyrazy nie mają formalnych wykładników liczby mnogiej) oraz fonologicznym.

nym (oba jednosylabowe wyrazy składają się z dwóch głosek: samogłoski i spółgłoski).

- (e) W przypadku typowych tekstów możemy zaobserwować zjawisko współwystępowania braku kohezji na poziomie określonych jednostek niższego rzędu oraz kohezji na poziomie jednostek wyższego rzędu, obejmujących te jednostki. Na przykład kohezja zachodząca pomiędzy zdaniem w jakiś sposób „usprawiedliwia” brak kohezji między członami tych zdań (jak choćby występowanie w tych zdaniach członów niezwiązanych składniowo z resztą zdania). Podobnie dzieje się w przypadku ciągów mnemotechnicznych. Nietypowe w przypadku tych ciągów jest jednak to, że kohezja na poziomie określonych jednostek może być nie tylko przerywana, ale przerywana w sposób bardzo regularny, co paradoksalnie staje się kolejnym źródłem kohezji. Rozpatrzmy dwa dawne wiersze – niemiecki i szwajcarski – służące do zapamiętania nazw i kolejności łacińskich przypadków.

*Nominativ – leg dich,
Genetiv – streck dich,
Dativ – über die Bank,
Accusativ – mach's nicht lang,
Vocativ – es tut nicht weh,
Ablativ – tu es nicht weh.*⁶

*Nominativ, leg di,
Genitiv, streck di,
Dativ, heb's röckli uf,
Accusativ, leg's rüetheli druf,
Vocativ, weh,
Ablativ, sist scho g'scheh.*⁸

Nominativus – połóż się
Genetivus – wyciągnij się
Dativus – na ławce
Accusativus – nie bij mnie długo
Vocativus – to nie boli
Ablativus – nie sprawiaj mi bólu⁷

Nominativus – połóż się
Genetivus – wyciągnij się
Dativus – podciągnij surdut
Accusativus – odłóż różgę
Vocativus – a!
Ablativus – już po wszystkim⁹

Początek każdego z wersów tych wierszy stanowi nazwa przypadku. Dalszą część – dialog nauczyciela karzącego różgą ucznia oraz ucznia proszącego o litość. Nazwy przypadków występują na zmianę z pojedynczymi zdaniami złożonymi z powiązanych gramatycznie wyrazów i tworzą wraz z tymi pojedynczymi zdaniami wersy, powiązane między sobą fonetycznie, tzn. rymujące się. Dodatkowym mechanizmem kohezji jest podobieństwo struktury składniowej niektórych sąsiadujących zdań lub też występowanie w nich tych samych leksemów. Z pierwszym mechanizmem mamy do czynienia w przypadku zdań „leg

⁶ K. Pisarkowa (1988: 29).

⁷ Tłumaczenie M.K.

⁸ E. L. Rochholz (1885), *Die Ruthe küssen. Ein Abschnitt aus der Deutschen Erziehungsgeschichte*, (w:) „Germania. Vierteljahrsschrift für Deutsche Alterthumskunde”, s. 152. <http://archive.org/stream/germania01pfeiuoft/>

⁹ Tłumaczenie M.K.

dich” i „streck dich”, „leg di” i „streck di”, „heb's rœckli ûf” i „leg's rœetheli drûf”. Z kolei w przypadku zdań „es tut nicht weh” oraz „tu es nicht weh” mamy do czynienia z dwoma ciągami złożonymi z czterech tych samych leksemów, a różnica polega na tym, że jeden leksem jest użyty w każdym z tych zdań w innej formie gramatycznej, a drugi leksem w innym szyku.

Zauważmy, że każdy z powyższych wierszy daje się podzielić na dwa ciągi, które nie są ze sobą powiązane znaczeniowo. Gdyby uwzględnić tylko to powiązanie, wiersz nie spełniałby topologicznego kryterium spójności, sformułowanego przez A. Trybulca (1971: 85):

tekst jest spójny, jeżeli nie można go przedstawić w postaci sumy dwóch zbiorów zdań niepu-
stych, rozłącznych i takich, że wszystkie zdania zależne od zdania któregoś z tych zbiorów do
niego należą.

Jeżeli jednak kryterium to uzupełnić o powiązania formalne, wiersz spełnia je: ciągi niepowiązane znaczeniowo są bowiem ściśle powiązane formalnie.

2.2. Koherencja

W ujęciu R.-A. de Beaugrande'a i W.U. Dresslera (1990: 21) kryterium to wymaga, aby tekst pozwalał odbiorcy odtworzyć w umyśle – z większą lub mniejszą jednolitością i konsekwencją – pewną konfigurację wiedzy. Wydaje się, że właśnie to kryterium różni w sposób najbardziej wyraźny ciągi mnemotechniczne od typowych tekstów. Gdy odbiorca ma do czynienia z typowym tekstem, do odtworzenia w umyśle pewnej „zakodowanej” w tekście przez nadawcę wiedzy wystarczy mu znajomość języka oraz pewna wiedza pozajęzykowa dotycząca tych zjawisk, których dotyczy tekst.

W przypadku mnemotechnicznego ciągu słownego sytuacja może wyglądać inaczej: (1) Niekiedy odbiorca orientuje się, że jego wiedza nie wystarcza, aby zrozumieć mnemotechniczny ciąg słowny. To niezrozumienie może przyjmować różne postaci, przy czym dwie są bardzo charakterystyczne:

- (a) Niekiedy odbiorca jest w stanie określić i sformułować w postaci pytań, jakich informacji potrzebuje do zrozumienia tekstu. Rozumie strukturę gramatyczną ciągu i wchodzące w jego skład wyrazy, ale brak mu informacji o ich odniesieniu. Tak właśnie niewtajemniczony odbiorca będzie reagował na wiersz:

*W pierwszej wszystkie są dodatnie,
w drugiej tylko sinus,
w trzeciej tangens i cotangens,
a w czwartej cosinus.¹⁰*

¹⁰ <http://www.matma.net.pl/trygon.php>

Brakuje mu informacji, która sprowadza się do pytania: „W jakiej pierwszej?”. Podobnie będzie reagował na wiersz:

*Red on yellow – kill a fellow;
Red on black – friend of Jack.*¹¹

Czerwone na żółtym – zabij drania;
czerwone na czarnym – przyjaciel Kuby¹²

Brakuje mu informacji, która zawiera się w pytaniu „Co to jest to czerwone i co to jest to żółte?”. Dopiero odpowiedź, że są to kolorowe pierścienie na ciele węża, pozwoli odbiorcy zrozumieć, że wiersz ten służy do zapamiętania różnicy między jadowitym i niejadowitym gatunkiem.

(b) Niekiedy odbiorca nie jest w stanie sformułować żadnych konkretnych pytań, gdyż cały ciąg wydaje mu się pozbawiony sensu, a słowa całkowicie niepowiązane. Tak właśnie niewtajemniczony odbiorca będzie reagował na łaciński wiersz:

*Barbara, Celarent, Darii, Ferioque prioris;
Cesare, Camestres, Festino, Baroco secundae;
tertia Darapti, Disamis, Datisi, Felapton;
Bocardo, Ferison habet; quarta insuper addit
Bamalip, Camenes, Dimatis, Fesapo,
Fresison.*¹³

Barbara, Celarent, Darii, i Ferio **początkowej**;
Cesare, Camestres, Festino, Baroco **drugiej**;
trzecia Darapti, Disamis, Datisi, Felapton;
Bocardo, Ferison **zawiera**; **czwarta ponadto**
dodaje

Bamalip, Camenes, Dimatis, Fesapo, Fresison.¹⁴

Dla zrozumienia tego wiersza odbiorca musi wiedzieć, że wiersz ten wylicza poprawne logicznie sylogizmy, porządkując je według 4 figur. Każda 3-sylabowa nazwa reprezentuje jeden sylogizm w ten sposób, że pierwsza samogłoska reprezentuje kwantyfikator występujący w przesłance większej (a – „wszyscy”, i – „niektórzy”, e – „wszyscy nie”, o – „niektórzy nie”), druga – kwantyfikator występujący w przesłance mniejszej, trzecia – kwantyfikator występujący we wniosku, spółgłoski służą tylko temu, aby nadać trójkom samogłosek postać łatwych do zapamiętania wyrazów.

(2) Niekiedy odbiorca ma wrażenie, że udało mu się zrozumieć dany ciąg mnemotechniczny. W przypadku omawianych przez nas powyżej wierszy prezentujących reguły ortograficzne odbiorca bez żadnego przygotowania jest istotnie w stanie odtworzyć sens tekstu. Niekiedy jednak to wrażenie zrozumienia tekstu jest złudne. Jak zrozumie niewtajemniczony odbiorca poniższy tekst:

*Kuć i orać
w dzień zawzięcie,*

¹¹ http://en.wikipedia.org/wiki/Coral_snake

¹² Tłumaczenie M.K.

¹³ <http://pl.wikipedia.org/wiki/Sylogizm>

¹⁴ Tłumaczenie M.K.

*bo plonów
 nie ma bez trudu.
 Złocisty szczęścia okręcie
 kołysziesz....
 Kuć.
 My nie czekajmy cudu.
 Robota.
 To potęga ludu.¹⁵*

Wiersz ten jest całkowicie spójną formalnie i znaczeniowo pochwałą pracy, zrozumiałą dla każdego odbiorcy znającego język polski. Jednocześnie jednak jest wierszem ułatwiającym zapamiętanie przybliżonej wartości liczby Pi – liczba liter w kolejnych słowach odpowiada kolejnym wartościom liczbowym. Żaden, a przynajmniej prawie żaden, odbiorca nie domyśli się jednak tego bez niczyjej pomocy.

Na przykładzie mnemotechnicznych ciągów słownych można bardzo wyraźnie prześledzić różne mechanizmy odtwarzania wiedzy zawartej w tekście oraz zależność między tymi mechanizmami a stopniem specjalistyczności wiedzy. Odtwarzanie wiedzy zawartej w mnemotechnicznych ciągach słownych można sprowadzić do trzech podstawowych mechanizmów:

- uzupełniania brakujących elementów, koniecznych do zrozumienia znaczenia ciągu (np. informacji, że w cytowanym wierszu o funkcjach sinus, cosinus, tangens i cotangens chodzi o cztery ćwiartki układu współrzędnych, a w wierszu o kolorach – o kolory pierścieni na ciele węża);
- ignorowania elementów nieistotnych dla znaczenia tekstu (np. ignorowania w cytowanym wierszu o łacińskich przypadkach dialogu między nauczycielem i uczniem);
- przekodowania elementów ciągu prowadzącego do wydobycia z nich informacji.

Elementem do przekodowania, niosącym informację, są najczęściej poszczególne litery/ głoski wchodzące w skład wyrazów: wszystkie litery/ głoski, tylko pierwsze litery/ głoski lub tylko litery/ głoski z określonej grupy (w wierszu ułatwiającym zapamiętanie schematów sylogizmów – samogłoski/litery reprezentujące samogłoski). Takim elementem może być także długość wyrazów liczona w głóskach/ literach/ sylabach (w wierszu ułatwiającym zapamiętanie wartości liczby Pi – długość wyrazów liczona w literach). Z dość nietypową sytuacją mamy do czynienia w przypadku cyzjojanów – średniowiecznych wierszowanych kalendarzy, w których istotną informację niosą poszczególne sylaby oraz ich miejsce w dwuwiersie. Każdy dwuwiers reprezentuje bowiem jeden miesiąc, zaś każda

¹⁵ http://www.serwis-matematyczny.pl/static/st_liczby_pi.php; <http://pl.wikipedia.org/wiki/Pi>

sylaba w tym dwuwiersie – kolejny dzień miesiąca. Sylaba odpowiadająca dniu świątecznemu to pierwsza sylaba nazwy święta (często pierwsza sylaba imienia świętego). Sylaby odpowiadające dniom nieświętecznym służą nadaniu ciągowi odpowiedniej liczby sylab oraz łatwego do zapamiętania brzmienia. Poniżej przytaczamy dwuwiersze poświęcone styczniowi pochodzące z pięciu cyzjojanów: łacińskojęzycznego, czeskiego oraz trzech polskojęzycznych.

ci-si-o ja-nus ep-i si-bi ven-di-cat oc fe-li mar an (17 sylab)
pris-ca fab **ag** vin-cen-ti **pau** po no-bi-le lu-men (14 sylab)¹⁶

Och-táb dal pr-vý křest, tu sě nám všem sta-la chvá-la i čest; (16 sylab)
An-ton a Šeb s **Ně**-tú vr-tie **Pav**-lem pod bo-ží pře-tú. (15 sylab)¹⁷

No-we La-to i Krci-ny Bo-że – to nam daj wszem, nasz Bo-że, (16 sylab)
I Prys-kę, i **Jag**-niesz-kę, I **pasz**-ka – sty-czeń to rzą-dzi. (15 sylab)¹⁸

No-we La-to daj, Szczod-ry Krci-ny Bo-że przyś-li nam, nasz Bo-że; (17 sylab)
Prys-ka, Fab, **Ag**, Wię-cien-ty, **Paw**-ła był Bog na-wro-cił. (14 sylab)¹⁹

No-we La-to daj, Świecz-ki, Krci-ny Bo-że pr(z)ys-li nam, nasz Bo-że; (17 sylab)
Prys-ka, Seb, **Jag**, Win-cen-ty, **Paw**-ła Bog był ji za-bił. (14 sylab)²⁰

W każdym z cyzjojanów styczeń reprezentuje 31 sylab, 7 sylaba od końca (Paw, Pav, Pau, Pasz) – imię Paweł, 11 sylaba od końca – imię Agnieszka (w cyzjojanie łacińskim i polskim jest to początkowa sylaba imienia Ag, Jag, w cyzjojanie czeskim – najprawdopodobniej środkowa sylaba Ně).

Przekodowanie polega najczęściej na podstawieniu wyrazu o podanej w wierszu mnemotechnicznym początkowej głosce/ literze lub sylabie. Na tym mechanizmie bazuje ogromna większość angielskojęzycznych ciągów mnemotechnicznych podanych na stronie <http://ict4us.com/r.kuijt/index%28en%29.htm>. Na takim literowym skojarzeniu bazują nawet mnemotechniczne ciągi matematyczne czy logiczne:

Some Old Hags Can't Always
Hide Their Old Age
Silly Old Henry Can't Add Hundreds,
Tens Or Anything²¹

Niektóre stare wiedźmy nie zawsze umieją ukryć
swój zaawansowany wiek.
Głupi stary Henryk nie umie dodawać tysięcy,
dziesiątek ani niczego (innego).²²

¹⁶ <http://de.wikipedia.org/wiki/Cisiojanus>

¹⁷ <http://cs.wikipedia.org/wiki/Cisiojan>

¹⁸ http://pl.wikisource.org/wiki/Cyzjojan_k%C5%82obucki

¹⁹ http://pl.wikisource.org/wiki/Cyzjojan_p%C5%82ocki

²⁰ http://pl.wikisource.org/wiki/Cyzjojan_wroc%C5%82awski

W powyższych ciągach istotne są jedynie pierwsze litery: otrzymujemy trzy trójki liter (SOH-CAH-TOA), w których pierwsza litera wskazuje na funkcję trygonometryczną (C – cosinus, S – sinus, T – tangens), dwie pozostałe – na boki trójkąta prostokątnego, których stosunek określa dana funkcja (A – adjacent – przyprostokątna przyległa, H – hypotenuse – przeciwprostokątna, O – opposite – przyprostokątna przeciwległa). Warto wspomnieć, że również litery wskazujące na rodzaj kwantyfikatora w nazwach sylogizmów *Barbara*, *Celarent*... oparte są na skojarzeniu wyrazowym. Samogłoski oznaczające kwantyfikator bez negacji to samogłoski łacińskiego czasownika *affirmo*: pierwsza oznacza kwantyfikator ogólny („dla każdego x jest prawdą”), druga – egzystencjalny („istnieje takie x, że jest dla niego prawdą”); samogłoski oznaczające kwantyfikator z negacją to samogłoski łacińskiego czasownika *nego*: pierwsza oznacza kwantyfikator ogólny („dla każdego x nie jest prawdą”), druga – egzystencjalny („istnieje takie x, że nie jest dla niego prawdą”). Nietypowy mechanizm przekodowania wykorzystany został przy układaniu wierszy służących do zapamiętywania nazw dwóch szeregów kości nadgarstka:

*Łódka płynie, Księżyc świeci, Trójgraniasty Groszek leci.
Na Trapezie, Trapeziku, wisi Główka na Haczyku.*²²

Aby odtworzyć zakodowane nazwy kości, trzeba od występujących w wierszu rzeczowników utworzyć przymiotniki z sufiksem -at-: łódka – kość łódeczkowata, księżyc – kość księżycowata, groszek – kość grochowata, główka – kość główkowata, haczyk – kość haczykowata. Nazwa kości trójgraniastej występuje w wierszu w postaci niezmienionej, zaś rzeczowniki *trapez* i *trapezik* wskazują na kości czworoboczne: niezdrobniały rzeczownik na kość czworoboczną większą, zaś zdrobniały – na kość czworoboczną mniejszą.

Omówione powyżej sposoby odtwarzania informacji zawartej w mnemotechnicznych ciągach wskazują na pewną interesującą tendencję: im bardziej specjalistyczną wiedzę zawiera dany ciąg mnemotechniczny, tym bardziej skomplikowany i dostępny tylko dla wtajemniczonych może być sposób jej zakodowania.

2.3. Intencjonalność

W ujęciu R.-A. de Beaugrande’a i W.U. Dresslera (1990: 25) kryterium to wymaga, aby tworzeniu tekstu towarzyszyło pewne nastawienie autora (intencja stworzenia tekstu, który pozwoli spełnić określone zamierzenie lub osiągnąć określony cel).

²¹ http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_mnemonics

²² <http://pl.wikipedia.org/wiki/Nadgarstek>

Pojęcie intencjonalności pojawiające się już w średniowiecznej scholastyce, a potem wielokrotnie reinterpretowane i redefiniowane przez filozofów tej miary co E. Husserl (por. przegląd w: M. Stolarczyk-Zielonka 2011), jest używane zarówno w odniesieniu do obiektów znakowych, jak i do ich użycia: intencjonalny charakter mają znaki i intencjonalny charakter ma ich użycie, przy czym intencjonalny charakter znaków wynika z intencjonalności ich użycia w celu osiągnięcia zamierzonego celu komunikacyjnego.

Mnemotechniczne ciągi wyrazowe mają charakter intencjonalny, gdyż intencjonalny charakter ma zarówno akt ich powstania, jak i akt ich użycia. Ich powstaniu przyświecał jednak inny cel niż komunikacyjny: nie powstały ani aby przekazać komuś jakąś informację, ani aby uzyskać od kogoś jakąś informację. Ich autorom przyświecał zamiar ułatwienia, sobie lub innym, zapamiętania pewnych informacji. Cel ten jest jedynym nadrzędnym celem wszystkich mnemotechnicznych ciągów słownych i jest on nietypowy dla wytworów twórczości językowej. Nie znaczy to, że w mnemotechnicznych ciągach nie zostały użyte lub przynajmniej hipotetycznie nie mogłyby zostać użyte środki językowe, których pierwotna funkcja jest zupełnie inna:

- środki, których podstawową funkcją jest nawiązanie, podtrzymywanie lub zerwanie kontaktu z odbiorcą, por. na przykład formułkę pożegnalną „*Pa let me go too*” („Pozwól, tato, że i ja pójdę”), wykorzystywaną do zapamiętywania zestawu samogłosek AEIOU w takich językach jak hiszpański czy esperanto (http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_mnemonics), czy też bezpośredni zwrot do odbiorcy w zdaniu „*Idiot, pass me another tequila*” („Podaj mi jeszcze jedną tequilę, głupku.”), służący do zapamiętania stadiów cyklu komórkowego: interfaza, profaza, metafaza, anafaza, telofaza (http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_mnemonics);
- środki, których podstawową funkcją jest komunikowanie stanu emocjonalnego nadawcy, oraz wyrażenia, których podstawową funkcją jest wpływ na stan emocjonalny odbiorcy – por. zdanie „*Heureusement, L’interNationale Communiste Rebute les Capitalistes Français*” („Na szczęście Międzynarodówka Komunistyczna odstręcza francuskich kapitalistów”) służące do zapamiętania pierwiastków z I grupy układu okresowego o symbolach: H, Li, Na, K, Rb, Cs oraz Fr (http://ict4us.com/r.kuijt/en_chemistry.htm);

• środki, których podstawową funkcją jest upiększenie tekstu, por. np. częste rymy. Również użyciu mnemotechnicznych ciągów słownych przyświeca inny cel niż komunikacyjny. Nawet gdy są przekazywane drugiej osobie, to są przekazywane wraz z podstawową informacją, jaka została w nich zakodowana, oraz z informacją, jak tę podstawową informację z nich wydobyć. Nie stanowią samodzielnych komunikatów używanych w aktach komunikacji. Bardzo często powstały nie z myślą o innych osobach, lecz wyłącznie o samym autorze i były przeznaczone, przynajmniej początkowo, tylko na jego użytek.

2.4. Akceptowalność (akceptabilność)

W ujęciu R.-A. de Beaugrande'a i W.U. Dresslera (1990: 26) kryterium to wymaga, aby odbiorowi tekstu towarzyszyło pewne nastawienie odbiorcy – przekonanie, że odbierany tekst ma jakieś znaczenie, oraz gotowość podjęcia wysiłku oraz współpracy przy jego zrozumieniu.

Jak zwracałam uwagę w poprzednim punkcie, w przypadku mnemotechnicznych ciągów słownych często trudno mówić o ich odbiorcy i ich nadawcy. Można jednak mówić o osobie, która je stworzyła (autorze), o osobie, która je przechowuje w pamięci (depozytariuszu), oraz o osobie, która z nich korzysta (użytkowniku). Osoby te mogą, ale nie muszą być tożsame. Oczywiście jest, że użytkownik może korzystać z mnemotechnicznych ciągów słownych wymyślonych przez inną osobę. Mniej oczywiste, ale możliwe jest to, że użytkownik nie pamięta mnemotechnicznego ciągu słownego, a w przypadku potrzeby posłużenia się takim ciągiem odwołuje się do jego depozytariuszy: ożywionych lub nieożywionych. W przypadku posłużenia się mnemotechnicznym ciągiem słownym ciąg ten jest dla użytkownika akceptowalny w ujęciu R.-A. de Beaugrande'a i W.U. Dresslera – użytkownik posługuje się nim, zakładając (niczym odbiorca komunikatu), że ciąg ten pozwoli mu uzyskać pożądaną informację. Również ożywiony depozytariusz ciągu, udostępniając go użytkownikowi, (niczym nadawca komunikatu) przyjmuje takie założenie.

2.5. Informatywność

W ujęciu R.-A. de Beaugrande'a i W.U. Dresslera (1990: 28) kryterium to wymaga, aby tekst zawierał pewne treści nieznane (nieoczekiwane, niepewne) dla odbiorcy.

Nie budzi wątpliwości, że mnemotechniczne ciągi słowne są informatywne dla użytkownika w momencie, gdy postanawia się nimi posłużyć: posługuje się bowiem nimi albo wtedy, gdy zupełnie nie pamięta danej informacji (kolejności planet, kolejności kości nadgarstka, wartości liczby Pi itd.), albo wtedy, gdy nie jest pewny swojej wiedzy. W obu przypadkach informacja, jaką odtwarza na podstawie ciągu mnemotechnicznego, jest dla niego informacją w jakimś stopniu nową. Co niezwykle dla typowych tekstów, mnemotechniczne ciągi słowne mogą też być informatywne zarówno dla swego autora, jak i depozytariusza. Ich autor często wie bowiem, że nie pamięta danej informacji, albo obawia się, że ją zapomni, i dlatego wymyśla ciągi mnemotechniczne. Podobnie często jest z depozytariuszem ciągów mnemotechnicznych – depozytariusz zapamiętuje je, gdyż chce zapamiętać informację, której w inny sposób sobie nie utrwalił. Ciągi mnemotechniczne nie są informatywne dla swego autora jedynie wtedy, gdy sam, znając zawartą w nich informację, wymyśla je na użytek innych, a dla depozyta-

riusza jedynie wtedy, gdy sam, znając zawartą w nich informację, zapamiętuje je na użytek innych.

Mnemotechniczne ciągi słowne zawierają więc informację nieznaną dla posługującego się nimi użytkownika, ale nie jest to informacja nigdy przedtem przez niego nieznaną, a więc informacja całkiem nowa. Tym różnią się od zwykłych tekstów, które służyć mogą do pozyskiwania całkiem nowych informacji. Z tekstów podręcznikowych można poznawać zupełnie do tej pory nieznaną dziedzinę wiedzy, z tekstów w gazetach i audycjach radiowych i telewizyjnych można dowiadywać się o zupełnie do tej pory nieznanymi zdarzeniach. Teksty mnemotechniczne do takich celów służyć nie mogą. Mogą jedynie pomóc odtworzyć informację, z którą ich użytkownik przynajmniej raz się zetknął.

2.6. Sytuacyjność

W ujęciu R.-A. de Beaugrande'a i W.U. Dresslera (1990: 29) kryterium to wymaga, aby tekst był odpowiedni (dostosowany) do sytuacji użycia.

W przypadku ciągów mnemotechnicznych widzimy bardzo wyraźnie, jak sytuacyjność rozumiana w ten sposób, a więc jako uwarunkowanie formy tekstu przez sytuację jego użycia, różni się od sytuacyjności rozumianej jako uwarunkowanie znaczenia tekstu przez sytuację jego użycia. Ciągi mnemotechniczne są dostosowane do sytuacji użycia – powinny być jak najkrótsze, jak najszybciej i na jak najdłużej zapadające w pamięć, aby w sytuacji, kiedy okaże się to potrzebne, pozwolić użytkownikowi jak najszybciej odtworzyć daną informację. Ich interpretacja powinna być jednak całkowicie jednoznaczna i niezależna od warunków zewnętrznych, a więc od sytuacji użycia. Są więc sytuacyjne w znaczeniu pierwszym, a nie są sytuacyjne w znaczeniu drugim.

2.7. Intertekstowość (Intertekstualność)

W ujęciu R.-A. de Beaugrande'a i W.U. Dresslera (1990: 29) kryterium to wymaga, aby zrozumienie tekstu było uzależnione od znajomości innych, poznanych wcześniej tekstów.

Zależność między tekstami może przybierać najróżniejsze formy i może zachodzić z różną intensywnością, co niejednokrotnie było przedmiotem rozważań zarówno literaturoznawców, jak i tekstologów. Aby zbadać, z jakiego typu intertekstualnością mamy do czynienia w przypadku mnemotechnicznych ciągów słownych, posłużymy się klasyfikacją opracowaną przez G. Genette'a (1996) dla tekstów literackich. Z pewnymi modyfikacjami daje się ona zastosować do ciągów mnemotechnicznych.

W przypadku ciągów mnemotechnicznych nie możemy mówić o intertekstowości jako o relacji między dwoma tekstami. Kwestia tekstowości ciągów mnemo-

technicznych jest dopiero analizowana, zaś niektóre ciągi znakowe, z którymi te ciągi wchodzą w relacje (np. ciągi cyfr), tekstami zdecydowanie nie są. Można natomiast mówić o relacji między dwoma ciągami znakowymi, którą można by przez analogię do terminu *transtekstualność* nazwać *transsekwencyjnością*. Taką różnego rodzaju transsekwencyjnością charakteryzuje się większość ciągów mnemotechnicznych. Ciągi typu *Red Cat*, które nie zawierają w sobie zakodowanej żadnej sekwencji (żadnego ciągu), należą do zdecydowanej mniejszości.

Wśród typów transtekstualności G. Genette (1996: 318) wyróżnia 5 podtypów. Pierwszy typ to intertekstualność definiowana jako fizyczna obecność jednego tekstu w drugim i reprezentowana jest przez cytaty, plagiaty i aluzję. Można zatem zdefiniować ją jako relację tekstu (*intertekstu*) do tekstu nadrzędnego, który powstał poprzez „zanurzenie” go w innym tekście. W przypadku ciągów mnemotechnicznych znajdujemy przykłady analogicznego zjawiska, które należałoby określić jako *intersekwencyjność*:

- w cytowanych wierszach ułatwiających zapamiętanie nazw i kolejności łacińskich przypadków kolejność nazw tych przypadków stanowi intersekwencję obecną w tekście i niedającą się z niego usunąć bez naruszenia jego jednorodności formalnej;
- w cytowanym wierszu ułatwiającym zapamiętanie łacińskich liczebników taką intersekwencję stanowi ciąg liczebników, przy czym – co warto zauważyć – ta intersekwencja stanowi ogromną większość całego ciągu, gdyż zostały do niej dodane tylko dwa wyrazy dla wprowadzenia rymu.

Za obecność jednego ciągu w drugim ciągu trudno natomiast uznać przypadki, kiedy sekwencja pierwszych liter wyrazów jednego ciągu odtwarza sekwencję pierwszych liter wyrazów drugiego ciągu albo sekwencja długości wyrazów odtwarza sekwencję ciągu liczb.

Drugi typ to paratekstualność, którą można by zdefiniować jako relację tekstu pobocznego do tekstu podstawowego (o rozczłonkowaniu pionowym tekstu na tekst podstawowy i tekst poboczny patrz np. S. Gajda 1982: 154), gdyż jako przykład *paratekstu* podawane są takie teksty jak tytuł, podtytuł, przedmowa, posłowie (G. Genette 1996: 320). Trudno nawet hipotetycznie wyobrazić sobie podobne zjawisko *parasekwencyjności*, gdyż zakłada ono rozczłonkowanie pionowe mnemotechnicznego ciągu na przynajmniej dwa rozdzielone sygnałami delimitacyjnymi ciągi: ciąg podstawowy i ciąg poboczny.

Trzeci typ to metatekstualność definiowana jako relacja łącząca jeden tekst (*metatekst*) z drugim tekstem, „o którym mówi, niekoniecznie go cytując (przywołując), a w skrajnych wypadkach nawet go nie nazywając” (G. Genette 1996: 321). Jest to więc relacja między dwoma fizycznie różnymi tekstami i od dawna była obiektem zainteresowania badaczy literatury, zanim jeszcze stała się obiektem badań lingwistyki tekstu.

Tak rozumiana „międzytekstowa” metatekstualność zdecydowanie różni się od „wewnątrztekstowej” metatekstualności, badanej od początku przez językoznawców i rozumianej jako relacja zachodząca w obrębie jednego (stanowiącego fizyczną – graficzną i/lub fonologiczną – całość) tekstu. Ta „wewnątrztekstowa” metatekstualność łączy pewne wyrażenia wchodzące w skład tekstu, zwane *meta-tekstem* albo *metatekstowym komponentem tekstu*, z innymi wyrażeniami tego tekstu, zwanymi *tekstem właściwym* (zob. m.in. A. Wierzbicka 1971). Polega zaś na tym, że to właśnie wyrażenia *tekstu właściwego*, a więc elementy rzeczywistości językowej (mownej) – a nie elementy rzeczywistości pozajęzykowej (pozamownej) – stanowią odniesienie *metatekstu*, który je komentuje. „Wewnątrztekstowa” metatekstualność, w przeciwieństwie do metatekstualności „międzytekstowej”, nie stanowi kryterium tekstowości.

Rozpatrzmy najpierw „międzytekstową” metatekstualność ciągów mnemotechnicznych, a dokładniej, o ile będziemy mówić o wszelkich ciągach, a nie tylko o tekstach i słowo *tekst* zastąpimy słowem *sekwencja*, ich „międzysekwencyjną” *metasekwencyjność*. Rozróżnić tu musimy następujące przypadki: relację ciągu mnemotechnicznego do ciągu, który ma być zapamiętany, oraz relację ciągu mnemotechnicznego do innych ciągów.

Jeżeli chodzi o pierwszy przypadek, to nie zawsze ciąg mnemotechniczny służy do zapamiętania innego ciągu. Kiedy zaś służy do takiego celu, relację obu ciągów trudno określić jako *metasekwencyjność*, gdyż pojęcie takie, podobnie jak pojęcie metatekstualności, zakłada krytyczny stosunek *metaciągu* do ciągu (o krytycznym stosunku metatekstu do tekstu zob. G. Genette 1996: 321), tymczasem mnemotechniczny ciąg, o ile odnosi się w jakiś sposób do innego ciągu, służy wyłącznie do jego wiernego i dokładnego odtworzenia.

Jeżeli chodzi o przypadek drugi, to nic nie stoi na przeszkodzie, żeby ciąg mnemotechniczny odnosił się, oprócz zapamiętywanego ciągu, także do jakiegoś innego ciągu, w tym również ciągu stanowiącego tekst, i żeby było to odniesienie krytyczne. Nie udało mi się jednak znaleźć przykładu takiego ciągu mnemotechnicznego.

Rozpatrzmy teraz „wewnątrzsekwencyjną” *metasekwencyjność* ciągów mnemotechnicznych. Zauważmy przede wszystkim, że w ciągach tych mogą występować wyrażenia o funkcji metatekstowej, operujące na wszystkich płaszczyznach wypowiedzi wyodrębnionych przez M. Żabowską (1990: 187):

- działające na poziomie zdania operatory metapredykatywne, wchodzące z innymi elementami zdania w zależności składniowe; ich przykładami są intensyfikatory typu „bardzo” oraz aproksymatory typu „prawie”;
- działające na poziomie wypowiedzenia partykuły, które są operatorami struktury tematyczno-rematycznej wyspecjalizowanymi w komentowaniu tematów;

- pełniące funkcję metawypowiedzi, mających własną strukturę tematyczno-rematyczną, komentarze metatekstowe (najczęściej zwroty imiesłowowe typu „krótko mówiąc”) oraz spójniki.

To, czy dane wyrażenie należy do klasy wyrażen o funkcji metatekstowej, czy też nie, nie jest jednak w żaden sposób powiązane z tym, w jaki sposób to wyrażenie jest powiązane z danym ciągiem, który ma być na podstawie ciągu mnemotechnicznego odtworzony: zarówno wyrażenie o funkcji metatekstowej, jak i wyrażenie pozbawione funkcji metatekstowej może: (a) albo stanowić element składowy odtwarzanego ciągu, (b) albo stanowić rezultat jakiegoś przekształcenia elementu odtwarzanego ciągu, (c) albo nie być w żaden sposób związane z żadnym elementem odtwarzanego ciągu.

Czwarty typ to hipertekstualność definiowana jako relacja łącząca tekst B (hipertekst) z tekstem wcześniejszym A (hipotekst), z którego został derywowany w rezultacie szeroko rozumianej transformacji (G. Genette 1996: 322). Jak podkreśla autor definicji, ma ona charakter prowizoryczny. Wystarcza jednak, aby stwierdzić, że w przypadku wielu, choć nie wszystkich, ciągów mnemotechnicznych możemy mówić o ich *hipersekwencyjności*: zostały bowiem derywowane z innych ciągów, które mają być na ich podstawie odtwarzane: ciągów wyrazowych lub liczbowych. Transformacja derywująca może mieć różny charakter, ale nie dowolny. Wydaje się, że spełnione muszą być dwa wymogi:

- Transformacja musi obejmować wszystkie elementy ciągu pierwotnego – w ciągu derywowanym muszą znaleźć się obrazy wszystkich tych elementów.
- Obrazy dwóch różnych elementów ciągu pierwotnego nie mogą być identyczne.

Nie muszą być spełnione natomiast inne wymogi:

- Obrazy dwóch identycznych elementów ciągu pierwotnego nie muszą być identyczne. W ciągu derywowanym z ciągu liczbowego poprzez zastąpienie wartości liczbowej wyrazem o odpowiadającej tej wartości liczbie liter w wyrazie obrazem tej samej wartości liczbowej mogą być różne wyrazy o tej samej długości. W ciągu, który jest derywowany z ciągu wyrazowego poprzez zastąpienie wyrazu innym wyrazem rozpoczynającym się na identyczną literę, obrazem tego samego wyrazu mogą być różne wyrazy rozpoczynające się na tę samą literę.
- W ciągu derywowanym mogą znaleźć się elementy niebędące obrazami żadnego elementu ciągu podstawowego.

Piąty typ to architekstualność, definiowana jako tekst rozpatrywany nie w swej jednostkowości, lecz w odniesieniu do

zespołu kategorii ogólnych albo transcendentnych (takich jak): typy wypowiedzi, sposoby wypowiedzania, gatunki wypowiedzi, gatunki literackie itd., (...) którymi związany jest każdy tekst jednostkowy (G. Genette 1996: 317).

Jest to więc relacja między tekstem a jego *architekstem* – „abstrakcyjnym wzorcem tekstu sytuowanym na poziomie systemu i normy, «istniejącym intersubiektywnie w kompetencji komunikacyjnej członków danej społeczności w danej kulturze»” (K. Wyrwas, K. Sujkowska-Sobisz 2005 s.v. „architekst”).

Kwestia architekstualności tekstu sprowadza się zatem do udowodnienia istnienia – i to „intersubiektywnego” – jego architekstu. Istnieją co najmniej dwa sposoby jego wskazania. Pierwszy sposób to wskazanie fragmentu tekstu, w którym nadawca *explicite* nazywa ten wzorzec, np. w tytule lub podtytule: *Poezje, Eseje, Powieść* (G. Genette 1990: 321). Jak zauważa B. Boniecka, takie wskazanie przez nadawcę wzorca spotykamy nierzadko już w wypowiedziach dziecięcych w postaci formuł metatekstowych informujących o zamierzonej działalności mownej (B. Boniecka 1996: 103). Drugi sposób to rekonstrukcja na podstawie tekstów o wspólnym architekście pewnego wspólnego schematu, według którego zostały utworzone, oraz ustalenie dopuszczalnych jego wariantów. J. Mazur (1990: 73–74) wyodrębnia w takich schematach (*wzorcach tekstowych*) *strukturę podstawową* (obejmującą elementy konstytutywne), *struktury alternatywne* (stanowiące sytuacyjne warianty wzorca) oraz *strukturę maksymalną* (stanowiącą maksymalnie rozbudowany wariant wzorca).

W podobny sposób można poszukiwać *archiciągu* ciągu mnemotechnicznego i – w przypadku poszukiwań uwieńczonych sukcesem – mówić o *archisekwencyjności* tego ciągu. Takie poszukiwanie wymaga jednak rozróżnienia poszukiwania *archiciągu* konkretnego ciągu mnemotechnicznego bez uwzględniania mnemotechnicznego charakteru tego ciągu oraz poszukiwania wspólnego *archiciągu* wszystkich ciągów mnemotechnicznych.

W pierwszym przypadku należy stwierdzić, że ciąg mnemotechniczny może zostać utworzony według dowolnego schematu tekstowego, nic nie stoi na przeszkodzie, aby został utworzony nawet według schematu tak jednoznacznie określonego jak rozpatrywany przez E. Szkudlarek schemat podania (E. Szkudlarek 2000). Nic nie stoi też na przeszkodzie, aby zawierał formułę metatekstową *explicite* nazywającą wzorzec tekstowy. Pojawia się wręcz pytanie, czy można w ogóle utworzyć ciąg mnemotechniczny, nie odwołując się do żadnego wzorca tekstowego, czy też jest to niemożliwe, gdyż to właśnie zgodność z wzorcem – a więc przewidywalność – umożliwia zapamiętywanie. Odpowiedź zależeć będzie od tego, co zaliczymy do wzorca tekstowego. Jeżeli wzorzec ten ograniczymy do struktury znaczeniowej tekstu, uda nam się wskazać wiele ciągów mnemotechnicznych pozbawionych wzorca, jak choćby wierszowane wyliczanki wyrazów o określonej pisowni czy też wyrazów należących do określonej odmiany. Jeżeli jednak wzorzec ten będziemy rozumieć szerzej i uwzględnimy w nim np. formę metryczną tekstu, okaże się, że ciąg mnemotechniczny zawsze bazuje na jakimś wzorcu tekstowym.

W drugim przypadku należy stwierdzić, że nie ma jednego wspólnego strukturalnego – ani znaczeniowego, ani formalnego – wzorca zanotowanych ciągów mnemotechnicznych. Można jednak zauważyć, że dla określonego języka w określonej epoce mogą dominować ciągi mnemotechniczne zbudowane w określony sposób, najczęściej bazujące na popularnym w danej epoce typie wiersza. Przytaczany wykaz sylogizmów bazuje na heksametrze, przytaczany wykaz kości nadgarstka – na ósmiozłóskowcu występującym zarówno w „Pieśni świętojańskiej o Sobótce”, jak i w wierszykach o Koziołku Matołku, por.:

*Lód-ka pły-nie, // Księ-życ
świe-ci,
Trój-gra-nia-sty Gro-szek le-ci.*

*Wsi spo-koj-na, // wsi
we-sol-a,
Któ-ry głos twej // chwa-le
zdo-la?*²⁴

*W Pa-ca-no-wie // ko-zy ku-ją,
więc Ko-zio-lęk, // mąd-ra gło-wa,
błą-ka się po // ca-łym świe-cie,
a-by dojść do // Pa-ca-no-wa.*²⁵

3. Wnioski

Przeprowadzony powyżej przegląd kryteriów tekstualności wyraźnie pokazuje, jak wiele kryteriów ciągów mnemotechnicznych spełniają. To właśnie ta cecha ułatwia w ogromnym stopniu ich zapamiętywanie. Jednocześnie jednak ciągi te, w przeciwieństwie do typowych tekstów, cechuje wynikający z ich podstawowej funkcji wewnętrzny rozdźwięk:

- podwójne odniesienie: z jednej strony do pewnego elementu rzeczywistości pozajęzykowej, wynikające ze znaczenia wchodzących w ich skład wyrazów i wiążących je gramatycznych relacji, z drugiej strony – do elementu rzeczywistości znakowej, a mianowicie do innego ciągu;
- podwójne nawiązanie gatunkowe: z jednej strony do pewnego wzorca tekstowego (np. wiersza), z drugiej strony – do pewnego wzorca metatekstowego, a mianowicie do wzorca ciągu mnemotechnicznego.

Relacja ciągu mnemotechnicznego do zapamiętywanego ciągu jest relacją, której nie można zaklasyfikować ani jako relację tekstu podstawowego do tekstu pobocznego (gdyż w wielu ciągach mnemotechnicznych elementy zapamiętywanego ciągu nie występują w niezmienionej formie), ani jako relację metatekstu do tekstu (gdyż ciągi mnemotechniczne nie komentują krytycznie zapamiętywanego ciągu). Stanowią one rezultat przekształcenia zapamiętywanego ciągu, ale jednocześnie często mają własne znaczenie, które może być od zapamiętywanego ciągu niezależne, a może do niego w pewien sposób nawiązywać.

²³ <http://literat.ug.edu.pl/jksobot/tekst.htm>

²⁴ http://pl.wikipedia.org/wiki/Dziwne_przygody_Kozio%C5%82ka_Mato%C5%82ka

Zastosowanie do ciągów mnemotechnicznych kryterium tekstowości i pojęć lingwistyki tekstu zmusza niekiedy do ponownego zapytania o istotę tych kryteriów i pojęć, jak to zawsze bywa w przypadku rozpatrywania obiektów nieprototypowych.

BIBLIOGRAFIA

- ARAPOV, M.V. (1976), *Struktura ilościowa tekstu skończonego*, (w:) M. R. Mayenowa (red.), Semantyka tekstu i języka. Wrocław. 145–163.
- ARAPOV, M.V. (1978) = Арапов М.В. 1978, *Измерение лексического богатства текстов*, (w:) M.R. Mayenowa (red.), Tekst. Język. Poetyka: zbiór studiów. Wrocław. 185–210.
- BONIECKA, B. (1996), *Intertekstualny charakter wypowiedzi dziecięcych*, (w:) T. Dobrzyńska (red.), Tekst i jego odmiany. Warszawa. 87–110.
- de BEAUGRANDE, R.-A./ W.U. DRESSLER (1990), *Wstęp do lingwistyki tekstu*, Warszawa.
- GAJDA, S. (1982), *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*. Warszawa.
- GENETTE, G. (1996), *Palimpsesty. Literatura drugiego stopnia*, (w:) H. Markiewicz (red.), Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia, t. 4, cz. 2, Literatura jako produkcja i ideologia: poststrukturalizm, badania intertekstualne, problemy syntezy historycznoliterackiej. Kraków. 317–366.
- MARTIEMJANOW, J.S. (1976), *Tekst spójny: właściwości struktury głębokiej*, (w:) M.R. Mayenowa (red.), Semantyka tekstu i języka. Wrocław. 17–32.
- MAZUR, J. (1990), *Styl i tekst w aspekcie pragmatycznym. Z zagadnień teoretyczno-metodologicznych*, (w:) Socjolingwistyka 9. 71–86.
- PISARKOWA, K. (1988), *Wyliczanki polskie*. Warszawa.
- SALONI, Z. (1971), *Definicja spójności tekstu*, (w:) M.R. Mayenowa (red.), O spójności tekstu. Wrocław. 89–94.
- STOLARCZYK-ZIELONKA, M. (2011), *Intencjonalność aktów komunikacyjnych w świetle założeń semantyki dynamicznej*, (w:) A. Kiklewicz (red.), Język poza granicami języka 2. Semantyka a pragmatyka: spór o pierwszeństwo. Tom. 1. Aspekty lingwistyczno-semiotyczne. Olsztyn. 177–182.
- SZKUDLAREK, E. (2000), *Tekst wzorcowy podania a jego realizację*, (w:) K. Michalewski (red.), Regulacyjna funkcja tekstów. Łódź. 111–119.
- TRYBULEC, A. (1971), *Topologiczna definicja spójności tekstu*, (w:) M.R. Mayenowa (red.), O spójności tekstu. Wrocław. 83–88.
- WIERZBICKA, A. (1971), *Metatekst w teście*, (w:) M.R. Mayenowa (red.), O spójności tekstu. Wrocław. 105–121.
- WYRWAS, K./ K. SUJKOWSKA-SOBISZ (2005), *Mały słownik terminów teorii tekstu*. Warszawa.
- ŻABOWSKA, M. (1990), *Hierarchia wyrażen metatekstowych*, „Linguistica Copernicana”, nr 2 (2). 179–189 (www.linguistica.umk.pl/teksty/02_zabowska.pdf).

Magdalena LISIECKA-CZOP

Uniwersytet Szczeciński

***Ins Netz gelockt* – phraseologische Online-Wörterbücher**

Abstract:

Caught in the Net – the Online Phraseological Dictionaries

This paper describes three internet dictionaries of phrasemes of the recent years – two monolingual dictionaries of German (*Redensarten-Index*) and Polish (*Wielki słownik frazeologiczny*) and one bilingual German-Polish dictionary (*Niemiecko-Polski Słownik Frazeologizmów on-line*). An analysis of their structure, arrangement, lexicographic entries, other functional aspects and a comparison to the traditional book dictionaries show that the new medium has a lot of advantages. The online phraseological dictionaries not only allow interactive participation of users, but also give the opportunity to update the data base every day as well. Moreover the space limit, which is a problem in printed dictionaries, does not concern electronic lexicography any more. Therefore the macro- and microstructure of the digital dictionaries can be more user friendly and various criteria can be used to look up the phrase. The author is convinced that the phraseological dictionaries are particularly suitable for online design.

1. Elektronische Lexikografie und phraseologische Wörterbücher

Digitale Medien bewirkten eine tiefgreifende Veränderung in der Produktion und Nutzung der Wörterbücher, indem nicht-lineare, digitale und multimodale elektronische Nachschlagewerke entwickelt werden. Statt aus Druckseiten bestehen elektronische Wörterbücher aus Hypertexten, in denen der Benutzer per Mausklick oder mittels anderer technischer Geräte mit digitalen Daten umgehen kann. Damit werden die Beschränkungen der Printwörterbücher (die Notwendigkeit der Platzersparnis, Abgeschlossenheit der Wörterbuchdaten, lineare Struktur) aufgehoben und Wörterbücher zu offenen digitalen sprachlexikografischen Ressourcen umgewandelt (S. Engelberg, L. Lemnitzer 2008: 232, C. Möhrs, C. Müller-Spitzer 2013: 5, J. Taborek 2013).

Immer häufiger werden elektronische Wörterbücher verschiedener Typen ins Netz gestellt; dabei reicht das Angebot von wissenschaftlichen lexikografischen Projekten aus dem akademischen Bereich über Produkte der Wörterbuchverlage, die kostenlos oder gegen Gebühr online verfügbar sind, bis zu von Laien zusammengestellten Wortschatzlisten aus unterschiedlichen Bereichen, in unterschiedlichen Sprachen und von unterschiedlicher Qualität (vgl. A. Storrer 2010).

Auch im Bereich der Phraseografie gibt es mehrere lexikografische Projekte online, die Kollokationen, Idiome, Sprichwörter und andere feste Wortverbindungen einer Sprache oder kontrastiv in zwei Sprachen darstellen. Allein die OBELEX-Datenbank zu Online-Wörterbüchern (<http://www.owid.de/obelex/dict>) enthält sechzehn einsprachige (Englisch, Deutsch, Estnisch, Niederländisch, Ukrainisch)¹ und zweisprachige (Englisch-Türkisch, Englisch-Rumänisch, Englisch-Französisch, Englisch-Latein, Deutsch-Englisch)² Idiomatik- und Sprichwörterbücher online (Stand 09.07.2013). Polnische phraseologische Internetwörterbücher sind in dieser Datenbank allerdings nicht vertreten.

Während phraseologische Printwörterbücher, auch in deutsch-polnischer Relation, metalexikografisch relativ gut untersucht worden sind (vgl. M. Lisiecka-Czop 2009, C. Mellado Blanco 2009 oder Bibliografien zur Phraseologie und Phraseografie von R. Lipczuk 2011, 2012), sind elektronische Spezialwörterbücher zur Phraseologie in der metalexikografischen Diskussion bisher kaum thematisiert, bis auf Arbeiten von D. Dobrovol'skij (1989), D. Stantcheva (2000) und V. Jesenšek (2009).

Nachfolgend sollen drei elektronische Wörterbücher: ein polnisches, ein deutsches und ein deutsch-polnisches, die explizite Phraseologismen lemmatisieren, ausführlicher dargestellt und an diesen Beispielen medienspezifische Erscheinungsformen und phraseografische Fragestellungen diskutiert werden.

2. Redensarten-Index (2001)

Der Redensarten-Index (<http://www.redensarten-index.de>) von Peter Udem ist ein einsprachiges Wörterbuch mit Nutzerpartizipation zu deutschen Idiomen³. Das bedeutet, dass die Inhalte zwar von einem Autor konzipiert, moderiert und verantwortet werden, die Datenbank aber dank Sucheingaben und Neuvorschlägen der Nutzer kontinuierlich ausgebaut wird.

Das seit Mai 2001 bestehende Wörterbuch umfasst zur Zeit fast 15.000 Redensarten und Redewendungen der deutschen Sprache. Ausgangspunkt für die Erstellung dieses Internetwörterbuches war (nach Angaben auf der

¹ Brewer's Phrase&Fable, Cambridge International Dictionary of Idioms, Idiomdatenbank, Phraseo, Redensarten-Index, Sprichwörterbuch, Vanasönaraamat, Woorden Spreekwoordenboek, rozum.org.ua, sprichwoerterbuch, zeno.org.

² English Turkish Dictionary of Idioms İngilizce Türkçe Deyimler Sözlüğü, English-Romanian Dictionary of Equivalent Proverbs, Phrasen.com, The Phrase Finder, dictionary4romania.

³ Es ist das älteste und größte, aber nicht das einzige Internetwörterbuch zu Phraseologismen der deutschen Sprache, vgl. *Idiomdatenbank* (817 deutsche Idiome aus dem DWDS-Korpus, online: http://kollokationen.bbaw.de/htm/idb_de.html) und *Phraseo* (ca. 2800 deutsche Redewendungen und Sprichwörter, online: <http://phraseo.de>).

Impressum-Seite des Wörterbuches) eine Datenbank von Karl-Heinz Hiege zu umgangssprachlichen und sprichwörtlichen Redensarten, die von der Redaktion Jahr für Jahr um weitere Einträge erweitert wurde.

Anvisierte Nutzer sind „alle, die sich für deutsche Redewendungen und Redensarten interessieren, sowie Personen, die sich ernsthaft mit der deutschen Sprache auseinandersetzen“, und zwar nicht nur Nutzer mit Deutsch als Muttersprache, sondern auch Nicht-Muttersprachler. Da die Einstellungen des Internetwörterbuches eine präzise Beobachtung und Analyse des Benutzerkreises und des Benutzerverfahrens ermöglichen, konnte über die Spracheinstellungen des Browsers der Nutzer ermittelt werden, dass etwa 80% der Suchanfragen aus deutsch- und 9% aus englischsprachigen Ländern kamen. Dann folgten Anfragen von polnisch-, tschechisch- und spanischsprachigen Benutzern⁴.

Die Suche nach einem gewünschten Phraseologismus erfolgt meistens durch Eingabe einer lexikalischen Komponente des Phraseologismus in das Suchfenster auf der Hauptseite (Abb. 1), obwohl der Zugang zu Daten auch über Register der Redensarten oder der Erläuterungen möglich ist.

The screenshot shows the homepage of the 'Redensarten-Index' website. At the top, there's a header with the title 'Redensarten-Index' and a list of categories: 'Wörterbuch für - Redensarten, - Redewendungen, - idiomatische Ausdrücke, - feste Wortverbindungen'. Below this is a navigation menu with links: 'Hauptseite', 'Info', 'Register', 'Vorschlag', 'Links', 'Quiz', and 'Service'. The main content area features a search box with the text 'Suchbegriff: Hängen'. Below the search box, there's a section for 'Suchbedingung' (Search conditions) with radio buttons for 'eines der Wörter' (selected), 'alle Wörter', and 'genauer Text'. There are also checkboxes for 'nach Relevanz (empfohlen)', 'nur ganze Wörter suchen' (checked), and 'Groß-/Kleinschreibung beachten'. Below this is a section for 'Suchen in Spalte' (Search in column) with checkboxes for 'Redensart' (checked), 'Erläuterung', 'Beispiele', 'Ergänzungen', 'Varianten einbeziehen' (checked), and 'einbeziehen'. A 'Abschicken' (Send) button is at the bottom right. On the left side, there's a sidebar with a message: '✓ Anzeige wird ignoriert. Rückgängig machen' and a Google logo.

Abb. 1. Redensarten-Index – Hauptseite

Die Suchergebnisse erscheinen unter dem Eingabefenster in einer Tabelle, die „traditionelle“ Wörterbuchartikel ersetzt. In jedem Eintrag sind die Redensart und die Erläuterung obligatorische Inhalte. In manchen Fällen werden diese Erklärungen um Gebrauchsbeispiele und ergänzende Informationen erweitert (Abb. 2).

⁴ <http://www.redensarten-index.de/werben.php>

Suchergebnis für "Würgen"			
3 Einträge gefunden			
Einträge 1 bis 3			
REDENSART	ERLÄUTERUNG	BEISPIELE	ERGÄNZUNGEN
etwas mit Hängen und Würgen schaffen ü	etwas gerade eben / nur mit großer Mühe schaffen		umgangssprachlich; Die Versprachlichung der Bedeutung "Mühe" bedient sich häufig des Prinzips der aufwendigen Verdoppelung von Informationsträgern in Paar- und Zwillingsformeln (siehe auch "mit Ach und Krach"). Die ältere Fassung der Wendung lautete "zwischen Hängen und Würgen " und bedeutete: "im letzten Moment", wenn also der Verurteilte bereits am Galgen hing, aber - noch lebend - nach Luft würgte
seinen Jürgen würgen ü	urinieren (bei Männern); pinkeln	"Ich geh' mal eben meinen Jürgen würgen "	umgangssprachlich, salopp

Abb. 2. Redensarten-Index – Präsentation lexikografischer Daten

Das Wörterbuch ist mit mehreren zweisprachigen Internetwörterbüchern vernetzt, deswegen kann der Nutzer direkt von der Spalte *Redensart* nach Äquivalenten in anderen Sprachen suchen. Indem er auf den Button „Ü“ klickt, wird er an drei Wörterbuchportale: Dean Dictionaries (Deutsch-Spanisch), LEO-Wörterbücher (Deutsch-Englisch, -Französisch, -Spanisch, -Italienisch, -Chinesisch) oder PONS-Wörterbücher (Deutsch-Englisch, -Französisch, -Spanisch, -Italienisch, -Griechisch, -Polnisch, -Portugiesisch, -Russisch, -Slowenisch, -Türkisch) weitergeleitet.

Verweise auf andere, zusammenhängende Einträge innerhalb desselbigen Wörterbuches enthält mitunter auch die Rubrik *Ergänzungen*. Dort finden die Nutzer Informationen zur stilistischen Markierung, Motiviertheit, Etymologie bzw. zu Erstbelegen und zum Typ der Phraseologismen (z.B. Sprichwort).

Die Internetseite des Wörterbuches bietet außer der lexikografischen Beschreibung von Phraseologismen zusätzliche Informationen in der Menüleiste: kommentierte Listen der Forschungsliteratur, Wörterbücher und Internetressourcen zu Redensarten und Redewendungen sowie zu anderen Sprachbereichen – z.B. DaF, Quiz, Register und Informationen über das Projekt. Außerdem ermöglicht die Hauptseite die Suche von Phraseologismen nach bestimmten Typen, z.B. Sprichwörter, Phraseologismen aus dem Mittelalter, aus der Bibel, aus dem Jiddischen und Hebräischen, Phraseologismen zum Thema Alkohol und Trinken.

Die übersichtliche und benutzerfreundliche Struktur dieses schon etablierten Wörterbuches, der imposante Datenbestand sowie der kostenlose Zugang haben dazu beigetragen, dass der Redensarten-Index mit seiner täglichen Rate von ca. 35.000 Anfragen eine sehr erfolgreiche lexikografische Plattform ist. Dank dieser hohen Rate kann sie sich aus Werbeeinnahmen finanzieren.

3. *Wielki słownik frazeologiczny on-line* [Das große phraseologische Wörterbuch online] (2012)

Das Wörterbuch stützt sich auf das Material des *Großen phraseologischen Wörterbuches der polnischen Sprache* (*Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego*) von Piotr Müldner-Nieckowski⁵, das 2003 als Printwörterbuch herauskam, und des *Neuen Phraseologischen Schulwörterbuches* (*Nowy szkolny słownik frazeologiczny*) von Łukasz und Piotr Müldner-Nieckowski, erschienen 2005. Die erweiterte und verbesserte phraseografische Datenbank wurde 2012 als ein Online-Wörterbuch veröffentlicht, nachdem die Autoren ursprünglich an eine Neuauflage des Printwörterbuches gedacht hatten. Wegen einiger Schwierigkeiten auf dem Verlagsmarkt musste dieses Vorhaben allerdings hinausgeschoben werden. Die Autoren sehen das Internetwörterbuch jedoch nicht als Ersatz, sondern als Ergänzung der gedruckten Fassung, die demnächst, voraussichtlich im Jahr 2014 als zweite, überarbeitete Ausgabe des *Großen phraseologischen Wörterbuches* erscheinen soll⁶.

Das Online-Wörterbuch kann über das Internetportal www.frazeologia.pl abgerufen werden, dessen Aufgabe die Verbreitung des Wissens über die polnische Phraseologie sein soll und das an „Personen adressiert ist, die Texte schreiben, Reden halten, Polnisch lehren, lernen oder wissenschaftlich untersuchen“⁷, insbesondere also an Schüler, Studenten, Lehrer, Schriftsteller, Journalisten und Sprachwissenschaftler. Die Nutzung des phraseologischen Portals ist frei, allerdings muss man sich anmelden, um Zugang zu einigen Teilen zu bekommen. Der Wörterbuchgebrauch ist dagegen kostenpflichtig, und die Gebühren sind nach der Nutzungszeit gestaffelt.

Die Autoren geben an, in ihrem Wörterbuch 43.000 phraseologische Stichwortartikel und ca. 225.000 phraseologische Verbindungen erfasst zu haben⁸. Diese hohe Anzahl der Einträge ergibt sich allerdings aus einem sehr weitgefassten Verständnis des Begriffs *Phraseologismus*, das neben *Idiomen* und *Phrasemen* (die *Teil-Idiomen*, *kommunikativen Phraseologismen* und *festen Phrasen* in der Typologie von Burger 2010 entsprechen) auch – in der phraseologischen Peripherie – substantivische Wortgruppen (z.B. *samochód ciężarowy* ‘Lastkraftwagen’)

⁵ Mitautoren: Małgorzata Müldner-Nieckowska, Łukasz Müldner-Nieckowski (Ehefrau und Sohn des Hauptverfassers), Stefania Carofano-Bugajska.

⁶ Die Informationen über die Hintergründe der Entstehung des elektronischen Wörterbuches bekam ich von dessen Autor, Prof. Piotr Müldner-Nieckowski.

⁷ „Służy wszystkim, którzy piszą teksty, wygłaszają mowy, uczą się lub nauczają języka polskiego, prowadzą badania nad językiem polskim“.

⁸ Gegenüber 38.000 Stichwortartikeln und über 200.000 phraseologischen Verbindungen im Großwörterbuch *„Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego“* und 17.000 Stichwortartikeln und 100.000 phraseologischen Verbindungen im Schulwörterbuch *Nowy szkolny słownik frazeologiczny*.

und formale Wortverbindungen (z.B. *palenie wzbronione* 'Rauchen verboten') einbezieht, die nach Burger zu den *Routineformeln* gehören. In diesem peripheren Bereich liegen auch *Sprichwörter* (Parömien)⁹. Die Analyse der konkreten Wörterbucheinträge zeigt dahingegen, dass auch die üblichen Kollokationen als Suchergebnisse angezeigt werden.

Der Inhalt des phraseologischen Wörterbuches der polnischen Sprache online ist keine bloße Konversion der beiden Printwörterbücher, sondern enthält einige Erweiterungen und Modifikationen. Der wichtigste Unterschied ist die Nennform der Phraseologismen. Im gedruckten Großwörterbuch (gGW) benutzt der Autor verbale Phraseologismen oft in einer Infinitivform, im gedruckten Schulwörterbuch und im elektronischen Wörterbuch (eW) dagegen in einer aktualisierten Form mit flektierten Pronomina «<ktoś>», «<coś>», «<gdzieś>» als Platzhalter für syntaktische Leerstellen (vgl. H. Burger 2010: 20 f., M. Lisiecka-Czop, D. Misiek 2011: 108). Damit wird die externe und interne Valenz des Phraseologismus aufgezeigt, z.B.:

(gGW): **zakochać się w «<kimś>» od pierwszego wejrzenia**

(eW): «<ktoś>» **zakochuje się w «<kimś>» od pierwszego wejrzenia**

Umfangreicher ist auch der Phraseologismenbestand, z.B. enthält der Stichwortartikel zum Lemma *wejrzenie* im Printwörterbuch nur diesen einzigen Phraseologismus, während das Online-Wörterbuch noch den (verwandten) Phraseologismus „miłość od pierwszego wejrzenia“ anzeigt (Abb. 3).

Ähnlich wie im *Redensarten-Index* erscheint in diesem Online-Wörterbuch ein Artikel zum phraseologischen Lemma, sobald der Benutzer eine oder mehrere seiner Komponenten (mindestens drei Zeichen) auf der Suchseite (*Szukaj w słowniku*) eintippt. Während aber im deutschen Wörterbuch die Suchbedingungen und -einschränkungen bei der Eingabe ins Suchfenster bestimmt werden können, bekommt der Nutzer des polnischen Wörterbuches alle Ergebnisse mit dem Suchwort auf einmal, was bei häufigen Komponenten mehrseitige Trefferlisten ergibt. Die Listen berücksichtigen die angefragten Elemente: (a) im phraseologischen Lemma (als obligatorische oder fakultative Komponente), auch in anderen Flexionsformen, (b) in einer semantisch-pragmatischen Kategorie (als *Schlüsselwort*), (c) in der lexikografischen Definition, (d) im Gebrauchsbeispiel, (e) oder als Vorschläge für dem Suchwort ähnliche Lemmata.

⁹ „Wielki słownik frazeologiczny języka polskiego zawiera ponad 200.000 związków frazeologicznych wraz z definicjami, przykładami użycia i kwalifikatorami, a liczba ta stale rośnie” (Portal Frazeologia.pl, <http://www.frazeologia.pl>, Stand 11.07.2013).

wejrzenia ➔ Szukaj w słowniku

Znaleziono wyników: 22 (w hasłach: 2, w słowach kluczowych: 0, w definicjach: 0, w przykładach: 2, według podobieństwa słów: 18).

Strona: **1** [1-22] z 22

1. ➔
miłość od pierwszego wejrzenia
 Definicja 1. Uczucie wiążące dwie osoby od momentu pierwszego spotkania.
 Przykład użycia: To była miłość od pierwszego wejrzenia, zostali sobie przedstawieni na jakimś przyjęciu i od tej pory już nigdy się nie rozstali.
2. ➔
«ktoś» zakochuje się w «kimś» od pierwszego wejrzenia
 Definicja 1. Od razu, w czasie pierwszego spotkania, widzenia.
 Przykład użycia: Trudno uwierzyć, że dziadek kiedyś był chłopcem, a podobno zakochał się w babci od pierwszego wejrzenia, kiedy ją zobaczył na balkonie w teatrze.
3. ➔
(dziewczyna; kobieta) jak łania
 Definicja 1. książk. (młoda) pięknie zbudowana, wysoka, dorodna, zdrowa.
 Przykład użycia: Mówię ci, dziewczyna jak łania, zakochasz się od pierwszego wejrzenia.
4. ➔ **«ktoś» jest pod urokiem «kogoś, czegoś»**
5. ➔ **wyrzut sumienia**
6. ➔ **wyraz zdumienia**

Abb. 3. Das große phraseologische Wörterbuch der polnischen Sprache – Präsentation lexikografischer Daten

Die Trefferliste hat also eine nestartige Struktur mit dem gesuchten Element als zentraler Einheit. Die einzelnen Gruppen von Ergebnissen werden voneinander durch Hintergrundfarbe abgehoben – die mit der Suchanfrage übereinstimmenden Resultate sind grau, Artikel mit dem Suchwort in der Definition sind blau, im Gebrauchsbeispiel grün und Ergebnisse mit ähnlichen Lexemen orange hinterlegt. Das Suchwort selbst ist dagegen mit einem gelben Hintergrund markiert.

Die ersten drei Ergebnisse erscheinen in Vollanzeige, deren Benutzungsoberfläche an Karteikarten erinnert. Die lexikografischen Daten zu weiteren Resultaten können im gleichen Design abgerufen werden, indem der Benutzer die Kurzanzeige anklickt.

Die syntaktischen Platzhalter – die Pronomina «ktoś», «coś», «gdzieś» sind durch die sog. französischen Anführungszeichen herausgestellt. Auch verschiedene Varianten der Phraseologismen werden anschaulich dargestellt: Während die alternativen Komponenten in runden Klammern, getrennt durch Semikolon oder Komma präsentiert werden (s. Abb. 3): *(dziewczyna; kobieta) jak łania* sind fakultative Komponenten durch eckige Klammern gekennzeichnet, z.B.: *dziada z babą [tylko] [«komuś»] [«gdzieś»] brakuje*.

Die Mikrostruktur der Stichwortartikel besteht aus zwei Elementen: einer lexikografischen Definition (oder mehreren Definitionen polysemer Phraseologismen) und einem Gebrauchsbeispiel (*przykład użycia*). Der Benutzer bekommt auch Informationen zur diasystematischen (stilistischen, chronologischen, frequenten, fachsprachlichen) Markierung der lexikalischen Einheiten, z.B.: *ekon.* (Wirtschaft), *iron.* (ironisch), *książk.* (schriftsprachlich), *pogard.* (verächtlich), *pot.* (umgangssprachlich), *przest.* (veraltet), *publ.* (Publizistik), *rzad.* (selten), *wzmoc.* (verstärkend), *żart.* (scherzhaft). Gebrauchsbeispiele sind am häufigsten konstruierte Sätze, seltener adaptierte Belege, diese dann aber ohne Quellenangabe.

Geplant ist auch die Erweiterung der Mikrostruktur um grammatische Informationen zur syntaktischen Klassifikation, Valenz und Restriktionen sowie zur semantischen und pragmatischen Klassifikation. Das Wörterbuch wird ständig ausgebaut und – wie die Autoren versichern – täglich um neue Informationen in bestehenden Stichwortartikeln sowie um neue Wörterbucheinträge erweitert, was es zu einer umfangreichen und zuverlässigen Wissensquelle über die polnische Phraseologie macht. Obwohl das Wörterbuch erst seit einer relativ kurzen Zeit im Internet zugänglich ist, erfreut es sich einer großen Popularität.

4. Niemiecko-polski słownik frazeologizmów on-line [Phraseologisches Online-Wörterbuch Deutsch-Polnisch] (2012)

Dieses erste deutsch-polnische phraseologische Internetwörterbuch¹⁰ entsteht seit Anfang 2012 am Institut für Germanistik der Universität Szczecin in Kooperation mit Autoren aus anderen Universitäten in Polen (Łódź, Gorzów Wielkopolski, Zielona Góra)¹¹. Bis 2012 sind 26 zweisprachige phraseologische Printwörterbücher in der deutsch-polnischen Relation entstanden, darunter 8 Sprichwörterbücher (R. Lipczuk 2012: 48), jedoch kein einziges im Bereich der elektronischen Lexikografie.

Dank der Finanzierung durch das polnische Ministerium für Wissenschaft und Hochschulwesen (*Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego*) und später durch das Nationalzentrum für Wissenschaft (*Narodowe Centrum Nauki*) konnte in den Jahren 2009-2012 eine allgemein zugängliche Internet-Datenbank zur deutsch-polnischen Phraseologie vorbereitet werden.

In der ersten Phase des Projekts wurden phraseologische Einheiten in zwei populären bilingualen Wörterbüchern untersucht: Das *PONS-Großwörterbuch*

¹⁰ <http://www.frazeologizmy.univ.szczecin.pl>

¹¹ Projektleiter: Ryszard Lipczuk; Teammitglieder: Magdalena Lisiecka-Czop, Dorota Misiek und Anna Sulikowska. Weitere Mitglieder: Roman und Witold Sadziński, Barbara Komenda-Earle, Marek Laskowski, Emil Lesner, Renata Nadobnik, Katarzyna Sztandarska.

deutsch-polnisch, polnisch-deutsch (PONS Duży słownik niemiecko-polski, polsko-niemiecki) (2006) und das *Langenscheidt Partner Wörterbuch polnisch-deutsch, deutsch-polnisch (Langenscheidt słownik Partner polsko-niemiecki, niemiecko-polski)* (2006). Analysiert wurden vor allem die Selektion, Präsentation, Äquivalenz und Kommentierung (Glossen, Markierungen) der Phraseologismen, um eine Konzeption für die benutzerfreundliche, konsequente und anschauliche lexikografische Darstellung von phraseologischen Einheiten und ihrer Äquivalenz auszuarbeiten, die dem eigenen phraseologischen Wörterbuch zugrunde liegen könnte.

In Zusammenarbeit mit dem E-Learning-Service (*Centrum Nauczania Zdalnego*) der Universität Szczecin wurde eine MySQL-Datenbank entwickelt und eine Internetseite www.frazeologizmy.univ.szczecin.pl eingerichtet, die die Eintragung und Bearbeitung von sowie einen Zugriff auf lexikografische Daten gewährleisten sollen. Die Wörterbuchsprache (Suchmaske, Erläuterungen etc.) ist Polnisch, das Werk richtet sich also an Polen und zwar an Übersetzer, DaF-Lehrer und -Lerner, aber auch an Wissenschaftler und Studierende, die sich mit der Phraseologie und Phraseografie befassen.

Auch in diesem Wörterbuch können Suchergebnisse zu jedem Segment des Phraseologismus, nicht nur zu dessen Hauptkomponente, eingeblendet werden, z.B.:



Abb. 4. Phraseologisches Online-Wörterbuch Deutsch-Polnisch – Hauptseite

Tippt man ein oder klickt man den passenden Phraseologismus in der Auswahl-liste an, so wird man auf die Seite mit dem gewünschten Stichwortartikel weiter-geleitet, z.B.:

mit einigem Hängen und Würgen
 (potoczne, frazeologizm przysłówkowy, forma bliźniacza)
mit viel Hängen und Würgen
mit Hängen und Würgen

Ekwiwalenty

1. ledwo, ledwo; z ledwością
2. z trudem

Zakres pojęciowy

1. pochodzenie: wcześniejsza forma frazeologizmu (zwischen Hängen und Würgen) odnosi się do sytuacji skazańca na szubienicy, który w ostatnich chwilach życia z trudem łapie powietrze ()
2. nur mit größter Mühe/Anstrengung, mit knapper Not, gerade noch ()

Synonimy

1. mit Ach und Krach
2. mit Ächzen und Krächzen
3. mit Mühe und Not

Antonimy

1. wie am Schnürchen

Przykłady

1. Da haben es Englands Fußballer mit Hängen und Würgen geschafft, in die Runde der letzten 16 vorzustoßen, und was ist der Lohn der Mühen? Eine Begegnung mit dem alten Erzrivalen. (www.zeit.de, 24.06.2010)

Abb. 5. Phraseologisches Online-Wörterbuch Deutsch-Polnisch – Präsentation lexikografischer Daten

Das Wörterbuch zeichnet sich durch eine reiche Mikrostruktur aus, die folgende Elemente umfasst:

- Phraseologismus als Lemma (nominale Phraseologismen im Nominativ Singular, z.B. *der kleine Mann*; verbale Phraseologismen in einer aktualisierten Form mit flektierten Pronomina *jd.*, *etw.*¹² z.B. *jd. bleibt am Ball*; adjektivische Phraseologismen in einer unflektierten Form)
- Varianten des Phraseologismus, z.B. *mit einigem Hängen und Würgen* (Hauptvariante) und *mit viel Hängen und Würgen*, *mit Hängen und Würgen*

¹² Pronomina als Platzhalter (Variablen) werden in diesem Wörterbuch durch Kursivschrift hervorgehoben.

(Neben-varianten). Alternative Komponenten werden voneinander durch Schrägstrich getrennt, z.B. *jd. macht den/seinen Mund auf*, fakultative Komponenten treten in eckigen Klammern auf, aber häufiger ausgeschrieben als Varianten des phraseologischen Lemmas. Grammatische Informationen, beispielsweise über den Kasus der Variablen/Pronomina, die nicht der Nennform entnommen werden können, stehen dagegen in runden Klammern, z.B.: *jd. ist sich (Dativ) über etw. im Klaren*

- Kategorisierung des Phraseologismus (stilistische Ebene, syntaktische Klassifizierung und spezielle Klassen, z.B. Zwillingsformeln, komparative Phraseologismen, Kinegramme, nach H. Burger 2010: 33 ff.). Sobald man die jeweilige Kategorie anklickt, werden andere Phraseologismen mit demselben Merkmal angezeigt.
- Äquivalenz (mit Berücksichtigung der Polysemie, s. Abb. 5)
- Herkunft und Bedeutung (lexikografische Definition, Schlüsselbegriffe)
- Phraseologismen mit synonyme und antonyme Bedeutung
- authentische Gebrauchsbeispiele (kontextuelle Belege aus Internetquellen)

Zur Zeit (Juli 2013) erfasst das Wörterbuch ca. 700 Phraseologismen, hauptsächlich idiomatische und teil-idiomatische Einheiten der deutschen Sprache, aber auch in dieses Wörterbuch werden täglich neue Stichwortartikel aufgenommen.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die Konzepte, nach denen Phraseologismen in einer Online-Datenbank lemmatisiert und präsentiert werden, sind unterschiedlich und das Design der phraseologischen Internetwörterbücher ist vor allem von der Kreativität ihrer Autoren abhängig. Die drei Wörterbuchbeispiele haben aufgezeigt, dass dank dem elektronischen Medium viele Schwachstellen der traditionellen Phraseografie behoben werden können.

Ein phraseologisches Internetwörterbuch funktioniert als eine offene Datenbank, die jeden Tag aktualisiert und ausgebaut werden kann. In vielen Wörterbüchern können sich die Nutzer an diesem Prozess durch Suchanfragen aber auch durch spezielle Formulare und Kommentare beteiligen.

Der Zugriff auf phraseologische Mehrworteinheiten ist einfacher als in Printwörterbüchern, weil ein Phraseologismus nach allen seinen Komponenten gesucht werden kann, ebenso nach semantischen, pragmatischen, etymologischen oder morphosyntaktischen Kategorien, nach dem alphabetischen Register, nach dem Zeitpunkt der Aufnahme (z.B. *Redensarten-Index*), nach der Frequenz etc. Der Benutzer hat auch die Möglichkeit, die Suchabfrage nach subjektiven Kriterien einzustellen, die seinen Interessen entsprechen.

In elektronischen Wörterbüchern entfällt das leidige Problem der Platzbeschränkung. Dadurch sind die Stichwortartikel von der traditionellen, verdichteten Struktur, wie sie in gedruckten Wörterbüchern üblich ist, befreit. Anders als in gedruckten Nachschlagewerken können Phraseologismen in verschiedenen Varianten aufgenommen und anschaulich dargestellt werden. Aus der Sicht des Wörterbuchbenutzers ist es nämlich wichtig, dass obligatorische, fakultative und variante lexikalische Elemente von Phraseologismen transparent sind und deutlich voneinander unterschieden werden (M. Lisiecka-Czop, D. Misiek 2011: 107).

Immer häufiger (s. *Großes phraseologisches Wörterbuch Online* der polnischen Sprache, *Phraseologisches Online-Wörterbuch Deutsch-Polnisch*) wird diejenige Nennform der phraseologischen Lemmata gewählt, die ihre Valenz und Restriktionen im usuellen Gebrauch veranschaulicht. Auch die Illustrierung des Phraseologismus mit einem oder mehreren Beispielsätzen macht seine syntaktischen und semantischen Eigenschaften klar.

Da in elektronischen Wörterbüchern großzügig mit der Fläche umgegangen wird, können dort Informationen aufgenommen werden, auf die in der Printlexikografie aus Platzgründen seltener eingegangen wird, z.B. Auskünfte über die Herkunft und Motiviertheit der Wendungen, ausführliche Beschreibungen, Polysemie, Antonymie und Synonymie. Die Artikelstruktur ist übersichtlich, indem die Daten zu zusammenhängenden Segmenten gruppiert werden, die voneinander durch Leerstellen oder grafische Visualisierungsmittel abgehoben werden.

Das Internet ermöglicht ferner die Verlinkung der phraseologischen Datenbank mit anderen Wörterbüchern, Wörterbuchportalen und Sprachkorpora, wodurch das Informationsangebot kombiniert werden kann – ein weiterer Mehrwert für die Benutzer. Es ist also zu erwarten, dass angesichts dieser vielen Vorteile, die die elektronische der traditionellen Lexikografie voraus hat, Online-Wörterbücher verschiedener Typen weiterhin entwickelt und ausgebaut werden. Phraseologische Wörterbücher sind für diese digitale Form besonders prädestiniert, da das Hypertextkonzept die meisten Beschränkungen der gedruckten Form dieser Spezialwörterbücher (Anordnungsschwierigkeiten, Ermittlung der Hauptvariante, Platzmangel bei der Beschreibung) aufhebt.

BIBLIOGRAPHIE

- BURGER, H. (2010), *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin, 4. Aufl.
 DOBROVOL'SKIJ, D. (1989), *Linguistische Grundlagen zur computergestützten Phraseographie*.
 In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik 10. 528–536.
 ENGELBERG, S./ L. LEMNITZER (2008), *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. Tübingen, 3. Aufl.

- JESENŠEK, V. (2009), *Phraseologische Wörterbücher auf dem Weg zu Phraseologiedatenbanken*. In: C. Mellado Blanco (Hrsg.), *Theorie und Praxis der idiomatischen Wörterbücher*. Tübingen. 65–81.
- LIPCZUK, R. (2011), *Eine Bibliographie zur Phraseologie und Phraseographie*. In: R. Lipczuk/ M. Lisiecka-Czop/ D. Misiek (Hrsg.), *Phraseologismen in deutsch-polnischen und polnisch-deutschen Wörterbüchern. Theoretische und praktische Aspekte der Phraseologie und Lexikographie*. Hamburg. 13–41.
- LIPCZUK, R. (2012), *Badania na temat frazeologizmów w słownikach relacji niemiecko-polskiej*. In: R. Lipczuk/ M. Lisiecka-Czop/ A. Sulikowska (Hrsg.), *Frazeologizmy w słownikach niemiecko-polskich i polsko-niemieckich* (Pons Duży Słownik, Langenscheidt Słownik Partner). Szczecin. 43–58.
- LISIECKA-CZOP, M. (2009), „*Den Nagel auf den Kopf treffen*” – über phraseologische Wörterbücher *Polnisch-Deutsch und Deutsch-Polnisch*. In: R. Lipczuk/ P. Jackowski (Hrsg.), *Sprachkontakte – Sprachstruktur. Entlehnungen – Phraseologismen*. Hamburg. 205–221.
- LISIECKA-CZOP, M./ D. MISIEK (2011), *Phraseologismen und ihre Präsentationsformen in ausgewählten deutsch-polnischen und polnisch-deutschen Lernerwörterbüchern*. In: R. Lipczuk/ M. Lisiecka-Czop/ D. Misiek (Hrsg.), *Phraseologismen in deutsch-polnischen und polnisch-deutschen Wörterbüchern. Theoretische und praktische Aspekte der Phraseologie und Lexikographie*. Hamburg. 103–117.
- MELLADO BLANCO, C. (Hrsg.) (2009), *Theorie und Praxis der idiomatischen Wörterbücher*. (Lexicografica. Series Maior 135). Tübingen.
- MÖHRS, C./ C. MÜLLER-SPITZER (2013), *Elektronische Lexikografie*. Tübingen.
- STORRER, A. (2010), *Deutsche Internet-Wörterbücher: Ein Überblick*. In: *Lexicographica. International Annual for Lexicography/Revue Internationales de Lexicographie/ Internationales Jahrbuch für Lexikographie* 26. 155–164.
- STANTCHEVA, D. (2000), *Phraseologie und Lexikographie im Internet*. In: U. Kramer (Hrsg.), *Lexikologisch-lexikographische Aspekte der deutschen Gegenwartssprache. Symposiumsvorträge, Berlin 1997*. Tübingen. 175–193.
- TABOREK, J. (2013), *Über das Potenzial der Hypertextlexikografie am Beispiel deutsch-polnischer Wörterbücher*. In: J. Mazurkiewicz-Sokołowska/ D. Misiek/ W. Westphal (Hrsg.), *Sprachkontakte und Lexikon. Festschrift zum 65. Geburtstag von Prof. Ryszard Lipczuk*. Hamburg. 103–112.

Włodzimierz MAJEWSKI

Uniwersytet Warszawski

Integral Psychology Implications in Linguistics

Abstract:

The author of this paper discusses the origins and development of integral psychology. He emphasises the fact that integral psychology creates a specific bridge between individual currents in psychology, offers the possibility to analyse their mutual relations, and provides the basis for more fruitful interaction. One of the assumptions of integral psychology is that conscience is material, meaning that it is inseparable from material processes and that conscience and matter constitute the interior and the exterior of each holon, respectively, always appearing together. Making such assumptions may not solve the body-mind problem, but it makes the reader look through contemporary paradigms again, including those in the field of linguistics. The assumptions of integral psychology provide modern research with new tasks, such as beginning to consider not just the worlds perceived by the senses and the mind, but now also those of the spiritual realm.

Current linguistic research focuses on mental and sensual cognition passing over spiritual cognition from trans-personal levels. The author postulates that to broaden the linguistic research perspective, i.e. going on to empirical issues in a broad sense, one must begin by covering trans-personal areas (areas between mental and existential level). Furthermore, the development of all research, including linguistic research, results from the ability to deal with problems at various cognitive levels that, among others, originate from seriously considering various notions, such as by studying transpersonal levels.

Integral Theory constitutes one of the most important theoretical elaborations by K. Wilber (2000b). The core of Wilber's (2000b) model is a concept stating that reality consists of layers – the Great Chain of Being can be understood as a series of spheres reaching from matter through numerous intermediary levels to the level of universal consciousness. The idea of layers in reality provides the foundation for Wilber's vision of human development. K. Wilber (2008) understands the development as gradual progression through all the aforementioned spheres, starting at the material level (in the physics of the body), proceeding into the psychic plane, continuing through the existential level, and then possibly entering the transpersonal levels. However, it needs to be clear that there is a significant difference between Wilber's model and eternal philosophy. The difference lies in a different understanding of evolution. According to K. Wilber (2008), the East contributes the recognition that reality has many layers and is not restricted to physical conditions that can be perceived with the senses, while the West is

convinced that the human being does not exist in isolation but is set in material, social, and cultural contexts. K. Wilber (2000b) formulated the integral approach by combining the two schemes. In his theory, the material world is not the lowest level of reality but rather an aspect that functions as a true parallel on all levels. At the same time, Wilber denies the recognition of reality levels as separated ontologically: levels of reality have to be perceived in the post-Kantian, post-metaphysical sense as integrated with the consciousness that enables their perception. Consciousness is recognized not by means of metaphysical divagations but rather by means of empirical and phenomenological studies (K. Wilber 2000b).

The core of integral psychology is the fact that it exceeds and incorporates all the key trends in psychology. These are known as the behaviorist, psychoanalytical, humanistic, and transpersonal approaches. It supersedes them by applying a broader perspective of description while approaching the issues in a more comprehensive way, revealing interdependencies that cannot be captured by any perspective from a single psychological approach. It also combines them together by accepting and incorporating all the crucial achievements coming from each approach. In this manner, integral psychology creates a bridge joining all the individual psychological approaches, creating a foundation for more successful cooperation and allowing one to follow interdependencies. In integral psychology, it is assumed that consciousness is material, meaning that it is integrally connected to material processes, and that consciousness and the material world form internal and external aspects of each holon, which always co-exist. The adoption of such assumptions probably does not solve the problem of mind-body, but it provides us with a review of valid paradigms. The dualism of matter-consciousness actually exists, but only and exclusively at the rational and pre-rational stages of development. In order to exceed it, one must reach the trans-rational level of consciousness (K. Wilber 2000b: 213–218).

Discoveries in contemporary physics prove that at the deeper level of matter, it is impossible to maintain polarity and that the subject-object paradigm is disturbed. It forced physics to search for other ways of cognition. A similar step should be undertaken with respect to the social sciences, including linguistics, one that starts considering not only conceptual but also internal and highly subjective cognitive styles. With the increase of the significance of physics and the natural sciences, the significance of the entire internal sphere decreased. It is often emphasized that the Cartesian-Newtonian approach is atomic, mechanical, and divided. However, Relativistic Quantum Theory and Systems Theory reveal that the world is an inseparable network of interrelations. This indicates that the life network approach is consistent with the spiritual perspective. However, the root of the problem does not lie in the fact that science is atomic or holistic, Newtonian or Einsteinian, but in the fact that the evidence is provided by the

senses or their instrumental representations, and that higher methods of cognition are degraded to monological and empirical science. Many researchers claim that Western physicists came to similar conclusions as to the nature of reality – that everything is oneness – as the philosophies of the East assume. According to Ken Wilber (2008), it is an unacceptable simplification. Physicists discovered just the one-dimensional interaction of non-living mass and energy, which is not comparable to the phenomenon of multi-dimensional interrelations as described by mystics. Physicists are not able to say much about the interaction of the non-living matter with the living world, and even less about the interaction of this level with the mental level. Even though the universe consists of a series of worlds, contemporary physics-related studies only address an experimental world of matter and energy, which is only a minute part of reality. The material plane is the least fundamental one. The universe is not ultimately composed of subatomic particles – it is comprised of the universal state of consciousness. One should not conclude that, although everything is composed of mutually related subatomic particles, all things constitute unity (F. Visser 2003 *passim*). According to K. Wilber (2008), F. Capra's (2001) assumption that physics and mysticism exist in the same area of reality, and that everything is ultimately composed of matter or energy, is wrong. According to K. Wilber (2008), a similar mistake lies in the claim that, based on the above assumption, contemporary physics proved the unity of reality.

[Physics and mysticism] are different approaches to two quite different levels of reality, the latter of which transcends but includes the former. [...] What is new about the new physics is not that it has anything to do with higher levels of reality. [...] Rather, in pushing to the extremes of the material dimensions, it has apparently discovered the basic holography of level-1, and that, indeed, is novel. There, at least, physics and mysticism agree (F. Visser 2003: 152).

The Western world's cultural perspective is biased towards the reality of the external world, and does not ponder the validity of the internal world. Consciousness is frequently asserted as a side product of mental processes and, in the opinion of many contemporary scientists, it can be entirely reduced to a process that takes place in the brain. Nevertheless, the scientists that make these assertions do not take into account the fact that mental processes belong to a completely different order than subjective experiences. In the article entitled "The Problem of Conscious Experience," Chalmers points out that no materialistic theory of consciousness sufficiently explains how physical processes can create subjective experiences or how adopting a materialistic approach means acknowledging the fact that mental processes can continue without consciousness. According to Chalmers, it is relatively easy to account for the query exploring the transformation of signals by outer senses, while the problem of creating subjective consciousness by mental processes is a much more sophisticated issue and, as of

now, no cognitive theory addressed the matter in a satisfactory way. According to Ken Wilber (2000a, 2008), current divagations concerning consciousness are too limited because they focus on searching for the answer to the question: can consciousness be studied solely as an object? Instead, what should be explored is another question: can the study of consciousness be based on introspective experience? A long time ago, Eastern cultures developed methods of studying consciousness, such as yoga, and gained vast knowledge of the internal world of the human being. With regards to this approach, contemporary science deals with only one half of reality. Recognizing that scientific methodology is rooted in the senses, it is clear that science too hastily limited its scope of study. Even though for physics it is completely justified because as it studies experimental matter), in humanistic studies such a choice should not take place as the purpose of the fields of science is studying subjective experiences. We should also consider the fact that “no discovery in physics contradicts the existence of the internal dimension as the internal dimension exists entirely outside the physics domain – reality incorporates much more than is registered by this field of science” (H. Smith 1976: 17).

Mind and transpersonal areas can still be neglected by empirical science; they remain the “black box” – reality that is not available to the scientific research. One cannot further catalyze higher ways of cognition to empirical experience by maintaining that if something does not exist in senses it does not exist in the mind, either. It is not possible to obtain introspective knowledge by studying only the mind and its empirical processes, i.e. for example instead of studying inner peace to analyze the quantity of acetylcholine in hippocampus; instead of studying depression to calculate the content of serotonin in synapses. Admittedly, such an approach is much simpler as the values can be empirically perceived and measured. Mind and brain are certainly closely related; however, they also have different features that do not allow the one aspect of consciousness to be simplified to the other. Empirical science disregards internal dimensions due to the fact that it assumes that all the transcendental/mystic states are rooted in the natural, objective and empirical processes going on in the brain and that external dimensions do not have any own reality and, therefore, internal ways of cognition are not necessary. Thus, they are only and exclusively other sorts of biomaterial events in the biomaterial brain and in order to account for them only the sensory-motor level is required. Accordingly, in empirical science, even if we acknowledge the assumption that cognitive ways other than sensory-motor ones may exist, they are devoid of cognitive significance and are not in position to prove their rationale. Reducing the translogical spirit and dialogic mind to monologic, sensory cognition is catastrophic for modernism. Internal states become in this way devoid of their real content as the designates of mental and spiritual theses are no the actual spiritual realities (i.e. such as perceived in the state of meditation), but

simple, sensory equivalents perceived with the sensual eye or their instrumental representations.

According to K. Wilber (2000b, 2008), not only the world of matter and energy can be strictly researched but also the world of mind and spiritual experiences; therefore, the studies can be incorporated into the “widely interpreted science”. K. Wilber (2000b, 2008) notices that the same principles should be applied to the scientific studies of matter but also to the studies of mind and spirit. According to K. Wilber (2000b), it is a mistake not to notice that apart from sensory experience there exist also mental and spiritual experiences. A meditating person, independent of the specifics, abides by an orderly procedure and is able to recognize the nature of the spirit; therefore, there is a possibility of verification of the authenticity of the experience. Although, presumably, it is not possible to achieve the same level of precision as is reached in natural sciences, it does not have to imply that the results of meditation are entirely accidental and that everybody can say whatever they want to.

Experiences originating from meditation can be additionally verified by spiritual traditions and descriptions of persons who reached enlightenment. In this case there is also a possibility of verification of experiences by other researchers. It can be concluded that spiritual sciences are governed by the same principles and abide by the same procedures as the conventional science. Zen, yoga, Christian Gnosis, Vajrayana Buddhism or Vedanta use three sequences of scientific cognition: recommendation, understanding and confirmation/rejection of data. The three sequences are fundamental elements of the scientific method but they are also applied in authentic internal cognition styles. Therefore, it is possible to determine whether the internal experience is the carrier of authentic knowledge and cognitive content or whether it is false, dogmatic and expresses only the personal preferences of the researcher. Science has to abandon the limited empiricism, i.e. to cease being limited only to sensory experiences and include direct experiences to the studies. The science of the 21st century has to complete the sensory and mental experiences with spiritual experiences – spiritual practices and data deriving from the experience. The confirmation of truth in each of the areas always has to include the aforementioned three sequences. The rejection/confirmation means the comparison of results with data obtained by other researchers who applied similar sequences and has to be observed in all the areas: sensory, mental and spiritual ones; the restriction of falsification exclusively to sensory data automatically devoids the mental and spiritual experience of the authentic knowledge status.

K. Wilber (2000b, 2008) favors a widely understood empiricism, i.e. not being restricted to the application of the aforementioned three sequences exclusively to sensory experience but applying them to all the direct experiences, evidences and data. There are already many disciplines that incorporate the internal, individual

zone, that are governed by the three sequences of collecting knowledge; to mention only transpersonal psychology, psychotronics or TM (Transcendental Meditation). The inner life of human beings can be studied via introspection, but one should also remember that it incorporates many levels that can be reached by following the contemplative path. Neither exact science nor philosophy can prove spiritual truths because spirituality remains in another area of experiences and, therefore, requires different research methods. The world of values cannot be understood with the eye of flesh but rather through the mind's eye. Spiritual truths, on the other hand, cannot be understood with the intellect but rather with the eye of contemplation. In his "Eye to Eye" work, K. Wilber (1990: 75–91) presents his model, which includes the description of the entire spectrum of consciousness, from the epistemological point of view. According to Wilber, each of the component areas of the consciousness spectrum (body, mind, and spirit) can be studied in compliance with their own nature, such as by applying methods adequate to a given sphere. Exploring a specific level of consciousness with the use of methods not adequate to its nature can lead to arriving at non-representative conclusions and to the occurrence of, as Wilber (1990: 35–74, 2008: 50) calls it, the "category mistake." Wilber claims that by following the appropriate rules for each sphere, it is possible to study each of the components of the entire spectrum of consciousness, and that the values gathered can be verified by applying the scientific criteria determined within the framework of a given cognitive sphere.

Discoveries within the scope of TM (R.K. Wallace, H. Benson 1972, R. Jevning, R. K. Wallace, M. Beidebach 1992) and transpersonal psychology (N. Drury 1995, V. Kozlov, V. Majkov 2007), the reports of contemplative traditions (R. Otto 2000) and experiments of theosophy and anthroposophy representatives (J. Prokopiuk 2003), as well as mystics (T. Freke, P. Gandy 2002), reveal that there are at least four higher stages of the consciousness development, stages that Ken Wilber refers to as supra-psychic, subtle, causal, and non-dual. Each of these stages is characterized by different types of spiritual experiences (K. Wilber 2008: 187). In most sources, transpersonal areas consist of at least four major stages of spiritual development, and each of the stages reveals yet more types of data and experiences. Each area is a different type of truth – the same science applied to a different area is another type of truth each time: the objective truth (behavioral), the subjective truth (intentional), the inter-objective truth (social systems), or the inter-subjective truth (cultural justice). The level of objective, external, sensory-empirical science assumes that all the internal events possess their external equivalents and, although sensory-empirical science cannot find the insight to higher and internal spheres, it can register their empirical representations. Sensory-empirical science can access external representations of all higher levels. However, it is not true that empirical science is not able to say

nothing about higher levels, although it may not reflect the level in its entirety. Higher levels are not found above the empirical ones, but inside them – the Spirit does not rise above nature but rather the Spirit *is* the inner part of nature. In a certain way, sensory-empirical science does not have any levels – it simply registers sensory and motor facts – but one must remember that the facts are external representations of internal spheres that have different values and different meanings.

According to K. Wilber (1996, 2000b) and H. Smith (1976), the history of the concept developed from differentiation (science of spheres), through materialism, which recognizes only one world, until finally leading to the multi-dimensional perspective of reality. This view is the core of eternal philosophy. However, it does not imply that each religion follows the same format of matter, body, mind, soul, and spirit. Some traditions, such as Hinduism and Buddhism, recognize only three levels of the Great Chain of Being – the body, the mind, and the spirit, while others believe the Chain to be much more sophisticated, containing five, seven, twelve, or even more levels and sublevels. Nevertheless, the fundamental point of view is the same: that reality is a series of nests in larger nests, reaching from matter through the mind to the spirit. Huston Smith indicates that practically all the great traditions of wisdom believe in the Great Chain of Being consisting of the body, mind, soul, and spirit levels, and that each higher level incorporates the lower levels, all of which are embraced and encompassed by the Spirit/ God/ Brahman/ Absolute. The physical world is only one of the layers, and is not more real or interesting than the other ones. If we assume that the Great Chain of Being consists of the body, mind, soul, and spirit levels, then one must have appropriate methods for exploring each one of them, methods otherwise known as empiricism, rationalism, and contemplation. By using empiricism, it is possible to collect plenty of information related to the senses, but much less mental information and practically no information on contemplation. New paradigms do not offer opportunities for spiritual cognition. Quantum Theories or System Theories do not require researchers carrying out the experiments to deal with meditation and contemplation because contemplation is replaced with mental and sensory cognition. It has to be remembered that each level of reality is related to a specific branch of science: physics deals with matter, biology with living beings, psychology and philosophy with the mind, and theology with the soul and its relation to God. The esoteric core of the well-recognized, great, pre-modernist religions does not consist of mythical and non-falsifiable beliefs but from genuinely exploring consciousness through personal experiences. Contemplation prayer, yoga, zazen, and Shikantaza are paradigms, or patterns, that check whether the specific internal experiences are real, whether they can be regarded as genuine. The insight resulting from deep meditation can exceed both the sensory and the intellectual spheres.

One of the most important issues concerning science together with spirituality is the relationship between internal realities and external ones. By denying the reality of internal spheres, science disregards the entire Great Chain of Being. The entire internal sphere is reduced to the external sphere – all subjects to objects, qualitative data to quantitative data, and all that is translogical and dialogical to monological – and, therefore, only sensory data are asserted to be real. It should be underlined that K. Wilber (2000b) does not attempt to represent partial truth as the only truth – it is much more important for him to integrate all the partial truths into evidence of the Truth. Furthermore, he does not present his model as closed or final. He appreciates the achievements of the West, but he believes the disregard for and denial of the entire subjective sphere is non-scientific. He is against the reduction of human subjectivity to neurological mechanisms, which is what happens in the materialistic philosophy of consciousness, in this way reducing human consciousness to neuron processes in the brain. In Wilber's model, subjective and external experiences are separate spheres that should not be treated as one, even though they are closely related to each other (K. Wilber 2000b *passim*).

If one assumes the views of Jan Baudouin de Courtenay (1974: 159), that “language cannot exist independent of human being, and that, which is more, language as such physically does not exist, actually,” and that

Language exists only in individual brains, only in souls, and only in the psyche of individuals or, in other words, in persons that form a given language-society. National language is an abstract construction that generalizes facts, formed from a whole range of individual languages. It is the sum of language-related and non-language-related associations characteristic to given individuals and to, on average, nations and tribes in an abstract way (J. N. Baudouin de Courtenay 1903: 266–296; translated by P.M.¹).

and if one also assumes the views of Franciszek Grucza on the understanding of language:

Human languages do not exist outside specific persons at all [...]. Actual human languages are constitutive coefficients of specific persons and their mental and spiritual spheres [...]. Actual human languages fulfill not only determined communicate functions, but also significant constitutive and cognitive functions, as well as identifying and distinctive functions. The functions are not restricted to the sphere of human interpersonal activities, because they also affect their inner spheres, especially their mental and spiritual sphere, their way of perception of the world, etc. (F. Grucza 2002: 45; translated by P.M.)

then one certainly has to agree with the statement that if language is a phenomenon included only in speakers and listeners, as an inherent quality, it is not and cannot

¹ In this paper all the translations have been done by Piotr Majewski, P.M. for short.

be accessed only by external observation. Therefore, a linguist that desires to learn the language of a given speaker/listener has to observe his or her utterances, and he cannot be restricted to just external observation but has to include internal observation. Naturally, he can describe what is perceived on the surface of the language phenomena, such as utterances and behaviors of speakers/listeners, but because they are not the language, their description is not a description of the language. As F. Grucza states, "if the linguist has access only to utterances but he does not gain access to their natural users it is evident that in such a situation he cannot reconstruct their language in a comprehensive way." (F. Grucza 1983: 319; translated by P.M.) Therefore, the area of linguistic research must be broadened, abandoning the limited empiricism and proceeding to analyze the problems within a wider scope, to incorporate transpersonal spheres into the studies (bands between the level of the mind and the existential level). Furthermore, the development of science, including linguistics, depends on the ability to approach problems on various levels of consciousness, which, among others, refers to the necessary skills and even simply the decision to undertake the research of transpersonal levels in the first place. This applies especially to the first stage of the transpersonal phase – the subtle one, where consciousness starts to exceed the personal area of language, thought, and ego. Contemporary research in linguistics focuses on mental and sensory cognition, eliminating spiritual cognition from transpersonal levels.

Transcendental language is generated by the Absolute, and constitutes the foundation for the being, guaranteeing its intelligibility. Language can also be treated as a medium that joins the Absolute and the being, which, in its unity, incorporates the multitude of contingent beings. [...] The scope and the depth of language can be compared to the scope and depth of existence of the I-being. As the answer to the following question, "What is the human being?" is constantly modified, the answer to the question, "What is language?" cannot be answered in a satisfactory manner because language incorporates transcendental (spiritual), natural (inborn), and socially-established (cultural) elements (A. Szoltysek 1992: 19–93; translated by P.M.).

The extent to which a linguist manages to perform a cognitive task and answer sophisticated research problems, like whether thought or language can be reduced to a being or does the being generate thoughts and language, depends to large extent on changes in the methodology of linguistic studies. In a situation where the linguist is limited to observing only the external sphere, one should not consider these as optimum conditions for studying linguistics because he is not able to fully execute his research tasks. It is obvious that in certain situations research can be limited to the study of externalized utterances, but then it must be remembered that there are restrictions resulting from the adopted methodology.

Still yet, a controversial issue about linguistic methodology is whether or not, and to what extent, linguistic cognition can rely on introspection. *Many*

researchers maintain that thinking based on introspection is neither concrete nor trustworthy. It is believed that introspection is not a highly reliable source of knowledge about the mind. This perspective probably stems from the assumption that knowledge derived from the observation of external objects' behavior, with respect to the cognitive subject, is more reliable and, therefore, more scientific than knowledge based on information originating from introspection. According to F. Grucza,

In empirical science, there are no methods or requirements to meet that would in-themselves make cognitive studies scientific. Nevertheless, the scientific field uses methods that are categorized either as superior or inferior. Usually, the methods that are deemed scientific in the different scientific fields are divided into obligatory and optional. Obligatory methods are ones that must be met to assert the cognitive work as scientific. However, in no aspect above does there exist any unanimity. The same applies to linguistics. Not only different schools or groups of linguists, but also often even particular linguists, approach various methodological issues in different ways. Methods that some of them assert as scientific by others are asserted as non-scientific, while methods treated by some as obligatory are treated by others as optional, etc. ... The scientific dimension of each field of science, both in the aspect of its cognitive work and in the knowledge it presents, needs to consider the nature of the subject with which it is involved. However, the scientific dimension of each subfield, each element of the field, and each layer of the element should be considered with respect to the position of the layer (or element or subfield) in the internal structure of the entire field, its part, etc. The point is that, although there undoubtedly are methods that need to be respected by each empirical science and its elements, including each sublevel of the element, which can therefore be treated as methodological norms, there still exist such methods that should not and do not have to be respected by linguistics, even though they are applied in other fields of science as respective obligatory norms. The problem is addressed accordingly for various parts, subfields, and layers of linguistics (F. Grucza 1983: 400; translated by P.M.).

Eliminating introspective methods and defining psychology as the science of behavior, as opposed to the science of consciousness or psychic phenomena, changed its status to that of empirical science. With the occurrence of cognitive psychology in the 1960's, subjective experiences were brought back to the world of scientific research, although introspection was marginalized in the studies. This approach still exists in rapidly developing neuroscience, although now cognitive psychology and neuroscience do not equalize mental processes with behavioral tendencies but rather with neuron interactions. Antonio R. Damasio (2002), one of the leading representatives of behavioral neurology, regards mental and neuron processes as equal, claiming that the mind is simply a complete representation of brain activity. In his publication "How the Brain Creates the Mind," he maintains that biological processes correspond to mental processes, or that they are actually the mental processes themselves, and will be generally understood as such when the understanding of the subject matter reaches a certain level of detail.

Modern science did not develop any methods for observing conscious processes or states of mind. There are no reliable ways of improving one's focus so that the mind can be a trustworthy instrument used to observe what happens in the brain. Descartes, for example, believed that everything that was clearly and vividly observed during introspection was inevitably true. It took until the end of the 19th century for this assumption to be disproven by William James, an American philosopher and psychologist who was also the precursor of humanistic psychology and phenomenology and who's research on behavioral and neuron correlates of mental processes focused largely on introspection. He asserted that the non-trained mind was a significant obstacle, as it did not constitute a trustworthy cognitive tool. He continued by also claiming that, if the mind was to become an efficient research tool, concentration skills needed to be improved. At the same time, he admitted that he did not know how to improve concentration (B. Wallace 2002: 15–31).

In 1913 an American psychologist, John B. Watson, the founder of behaviorism, radically denied the possibility of dealing with consciousness, the psyche, and introspection as a subjective and non-scientific method, recommending that the focus rather be on behavior and factors that shape them: their environment. He also asserted that psychic phenomena, which cannot be observed or measured, should not be part of science. According to him, the psychologist has to avoid any subjective terms such as perception, picture, feeling, desire, cause, or even thinking and emotions because they are defined as subjective. Forty years later, Burrhus F. Skinner (2013) proposed reducing the definition of psychology to only studies of behavior, at the same time rejecting all the psychological trends that recognized the justification of studying personality. According to F. Skinner (1987, 2013), the reasons for human behavior should be found in the external environment. He maintained that the content of the mind could not be studied in an objective way, in accordance with the standards of scientific methodology, because the mind as such does not exist at all – there exist only dispositions of behavior. According to F. Skinner (1987), only the study of behavior meets the objectivity requirements. Therefore, the behavioral approach reduced subjective phenomena to the category of objective processes, which can be studied with scientific tools available to psychologists.

Modern science developed research methods for behavioral and neural consciousness correlates, but did not develop methods of studying the consciousness itself. There are no precise or reliable tools for direct cognition of consciousness. In contemporary science, there are no elaborations that would explain the nature, sources, or potentials of consciousness, nor information on the concentration and mind mastering techniques. However, that does not mean that there are no sources from where the information can be derived. One of the possibilities is to turn to the philosophies of the East, especially to

Buddhism, which developed methods for mastering concentration and using it to study the sources and nature of consciousness. The empirical findings and rational self-inquiries of Hindus that mastered contemplation challenge many assumptions of the modern West, including scientific materialism. In 21st century Western science, as compared to Buddhism and Eastern science, the nature and sources of human consciousness are still a field that requires a large amount of research.

The fundamental challenge that modern researchers have to face is to understand and account for the relations between scientific theories and the objective states of what they represent, and to develop an accurate, scientific understanding of the mind. A direct observation of mental phenomena is possible by the mind – it is the only tool that offers such a possibility. The idea of observing the mind with the mind itself shall certainly prove problematic for many researchers because it does not allow the separation of the subject from the object of research, which is a prerequisite in most other kinds of scientific cognition. However, the non-existing division into the cognitive tool and the studied phenomena does not necessarily imply that the entire procedure is non-scientific. It must be pointed out that, like yoga, quantum physics does not separate the cognitive system from the studied objects, which in no way excludes it from being part of physical science.

In Buddhist contemplation practices, the utmost significance is assigned to experimental studies of the mind pertaining to the nature of consciousness, its sources, and potential. Buddhists treat meditative states on the same level as sensory evidence when talking about empirical experiences. In Buddhism and modern science, lots of attention is paid to empiricism and reasoning; however, the two systems contain significant differences and adopt different forms of reasoning. Cognition is usually understood as the process taking place in the cognitive subject-object relation. Distinguishing the cognitive subject in scientific cognition is of fundamental significance because, without it, it is difficult to think about any cognition whatsoever. Nevertheless, it must be remembered that the distinguishing of the cognitive subject and object in yoga is different from doing so in conventional science. In yoga, the subject is unified with the object during the process of meditation and contemplation and, therefore, the consideration of cognition in the subject-object relation is meaningless. The information concerning the objects of reality is collected as a result of the interaction between the subject and object. A Hindu philosopher living around the 2nd century A.D., and the author of one of the most important treatises on yoga Patanjali (I. Tajmni 2005, L. Cyboran 1986), identified three levels of cognition: the direct, the indirect (mental), and the acquired. Direct cognition is the contact of the subject with the object without any medium and limitations resulting from, for example, language system usage. Such cognition exists during an experience of unity with

the object occurring without a general analysis; it is related to an experience not limited by the mind and intellectual concepts. The object of cognition is seen in its true form, without any limitations imposed by the subject. Indirect cognition is the analysis of sensory and non-sensory experiences with the help of general concepts that are adapted to the analyzed experience. In this case, the mind that analyzes experiences coming from external objects can be treated as the cognitive operating system. However, the structure of the cognitive system restricts the scope of the object's cognition – objects can be recognized only when their existence is possible in the conceptual system of the cognitive system. In the case of the occurrence of sensory or extra-sensory experience stemming from objects that do not exist in the subject's conceptual system, the mind of the subject can interpret them in an incorrect way, concluding that they are either hallucinations or an impossibility. Acquired cognition consists of collecting information by means of a language. It resembles indirect cognition in the sense that all information expressed by language is limited by its linguistic structure. Verbal perception, like any other perception, depends on identifying triggers, in this case verbal ones, as elements of language, and depends on the worldview and flexibility of the subject.

If we consider these aforementioned levels of cognition, we come to the conclusion that one mostly uses indirect cognition and acquired cognition, even though one should pay equal attention to direct cognition. Such a change could lead us to pure existence – the being of the transcendental language that can be reached only and exclusively by means of a purely spiritual experience. Cognition during the contemplative and meditative states can enrich rational scientific knowledge, as well as help use it in a more efficient way. Thanks to meditation, two aspects of the human experience, the rational and the spiritual ones, that have been artificially separated can become reunited. It is unjustified to ignore certain areas of reality and certain phenomena simply because it is too difficult to approach them with traditional scientific tools. The purpose of research is the cognition of the world and the role of human beings in this world. If present scientific tools are useful in reaching this goal, they are used, but if they turn out to be outdated, it is necessary to develop new ones or improve the old ones. As A. Szoltysek claims,

Meditation directed to pursuing the depth of the being leads us to not only reach beyond the borders defined by European language studies and American linguistics, but also to reevaluate the concept of symbol-forming characteristics of language, so distinctive for semiotics or semiology. Discovering the depth of logos-language leads also to the revaluation of metaphysical perspectives, finding roots in the hermeneutics of Aristotle, and asserting the being, human thought, and human language as a trichotomous unity. In this transcendental-like meditation, we can find the absolute substrate from which the being is generated as being, thought as thought, and language as language (A. Szoltysek 1992: 105; translated by P.M.).

In his publications, K. Wilber (1980, 1987, 2000a, 2008) oftentimes emphasizes that we live in a world shaped by enlightenment paradigms whose drawbacks are the reduction of all the spheres of human life such as morality, consciousness, meaningfulness, and value, to simple empirical representations. In such representations, the entire internal depth of existence is lost, replaced with logical and mathematical descriptions characteristic of the physical world. The assumptions of integral psychology bring about new challenges in modern science, such as considering not only the world that is revealed through the perception of senses and the mental world, but also the spiritual one. Like transpersonal psychology, linguistics should penetrate deeper into the internal spheres. There is an urgent need to combine studies of the higher states of consciousness with the achievements of traditional science.

REFERENCES

- BAUDOUIN DE COURTENAY, J. (1903), *Język i języki. Językoznawstwo*. In: Wielka Powszechna Encyklopedia Ilustrowana, vol. 33. 266–296.
- BAUDOUIN DE COURTENAY, J. (1974), *Językoznawstwo czyli lingwistyka w wieku XIX–ym*. In: *Dzieła wybrane*, vol. 1. Warszawa. 153–175.
- CAPRA F. (2001), *Tao fizyki*. Poznań.
- CHALMERS, D. (1988), *The Problems of Consciousness*. Montreal symposium on “Consciousness: At the Frontiers of Neuroscience”. *Advances in Neurology*, vol. 77.
- CYBORAN, L. (1986), *Klasyczna Joga indyjska*. Warszawa.
- DAMASIO, A. (2002), *How the Brain Creates the Mind*. In: *Scientific American* 12, no. 1. 7.
- DRURY, N. (1995), *Psychologia transpersonalna. Ludzki potencjał*. Poznań.
- FREKE, T./ P. GANDY (2002), *Mistycyzm a religie świata*. Warszawa.
- GRUCZA, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- GRUCZA, F. (2002), *Język (Narodowy) – Tożsamość (Narodowa) Integracja Europejska*. In: E. Jeleń (ed.), *Zmiany i rozwój języka oraz tożsamości narodowej – trendy w procesie integracji europejskiej. Referaty z konferencji*. Kraków, 11–13 października 2001. Kraków. 25–49.
- JEVNING, R./ R.K. WALLACE/ M. BEIDEBACH (1992), *The Physiology of Meditation: A Wakeful Hypometabolic Integrated Response*. In: *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 16(3). 415–424.
- KOZLOV, V./ V. MAJKOV (2007), *Transpersonal’nyj proekt: Psihologiâ, antropologiâ, duhovnye tradicii*. Moskva.
- MASLOW, A. (1980), *A Theory of Metamotivation: The Biological Rooting of the Value-Life*. In: R. Walsh/ F. Vaughan (eds), *Beyond ego: Transpersonal dimensions in psychology*. Los Angeles. 93–127.
- OTTO, R. (2000), *Mistyka Wschodu i Zachodu. Analogie i różnice wyjaśniające jej istotę*. Warszawa.
- PROKOPIUK, J. (2003), *Szkice antropozoficzne. Chrześcijańska droga poznania świata duchowego*. Białystok.
- SKINNER, B.F. (1987), *Pół wieku behawioryzmu*. In: *Przegląd Psychologiczny* 1.12–33.
- SKINNER, B.F. (2013), *Behawioryzm*. Sopot.
- SMITH, H. (1976), *Forgotten Truth: the primordial tradition*. New York.

- SZOŁTYSEK, A. (1992), *Metafizyczność języka*. Katowice.
- TAJMNÍ, I. (2005), *Vvedenije v psihologiju jogi*. Šečen.
- VISSER, F. (2003), *Ken Wilber: Pasja myślenia*. Warszawa.
- WALLACE, B. (2002), *A Science of Consciousness: Buddhism (1), the Modern West (0)*." The Pacific World: Journal of the Institute of Buddhist Studies. Third series, No. 4. 15–31.
- WALLACE, R./ H. BENSON (1972), *The physiology of meditation*. In: Scientific American 226. 84–90.
- WILBER, K. (1980), *The Atman Project: A Transpersonal View of Human Development*. Wheaton, IL. The Theosophical Publishing House.
- WILBER, K. (1990), *Eye to Eye: The Quest for the New Paradigm*, 2nd. edition, Boston.
- WILBER, K. (1996), *Niepodzielone. Wschodnie i zachodnie teorie rozwoju osobowości*. Poznań.
- WILBER, K. (1997), *Eksplozja świadomości*. Kraków.
- WILBER, K. (2000a), *Jeden smak. Przemyślenia nad integralną duchowością*. Warszawa.
- WILBER, K. (2000b), *Psychologia integralna. Świadomość, duch, psychologia, terapia*. Warszawa.
- WILBER, K. (2008), *Małżeństwo rozumu z duszą. Integracja nauki i religii*. Warszawa.

Emilia PODPORA-POLIT
Kielce

O potrzebie kształcenia umiejętności krytycznego rozumienia tekstów słuchanych

Abstract:

On the Need of Teaching Critical Listening Skills

According to the contemporary psycholinguistic theories, listening comprehension is a multilevel cognitive process. The deepest level of comprehension is evaluation, which means critical analysis and judgment of what and/or how is being said. Because it involves an active reaction and response of the listener, critical listening is also seen as part of interactive communication. There are a lot of arguments for developing the evaluative level of listening e.g. it facilitates memorizing, deepens knowledge, improves comprehension and production skills. Besides the obvious advantages, this form of listening is often neglected or even not mentioned in teaching. In practice listening comprehension is reduced to filtering and selecting some more or less important facts from the text. Deep analysis, critical thinking and assessment of the text's content or form are usually not demanded. The article attempts to present and investigate listening exercises provided in different secondary school English and German textbooks that seem to develop critical listening skills. The focus is placed on the quality and quantity as well as the real usefulness of the tasks.

Wprowadzenie

Zdarza się, że w podręczniku dominuje tylko jeden typ zadań, za pomocą których kształci się umiejętności receptywne. Ponadto konstruowane zadania nie uwzględniają poziomów rozumienia tekstów. Dlatego najczęściej odnoszą się do poziomu najniższego, na którym dokonuje się identyfikacji wyrazów (J. Iluk 2010: 55).

Powyższa uwaga sygnalizuje dwa niezwykle ważne problemy w nauczaniu sprawności receptywnych, a mianowicie: jednolitość zadań i rozwijanie umiejętności rozumienia w bardzo ograniczonym zakresie. Nieuniknioną konsekwencją tak dalece uproszczonych rozwiązań dydaktycznych jest brak lub niedostateczne wykształcenie u uczniów umiejętności refleksyjnego, głębokiego rozumienia tekstów obcojęzycznych.

Również M. Dakowska (2008: 97) podkreśla, że nadal praktykowane jest nauczanie rozumienia powierzchownego, skupiającego się na warstwie językowej tekstu. W ujęciu tradycyjnym kształcenie rozumienia sprowadza się do rozwijania jego jednego poziomu – semantyzacji, czyli identyfikacji znaczeń fraz i zdań.

W praktyce praca z tekstem obcojęzycznym ogranicza się bowiem często tylko do wyjaśnień leksykalnych i gramatycznych. Pozostałe fazy rozumienia: interpretacja i ewaluacja są pomijane. Z kolei w nauczaniu komunikacyjnym punkt ciężkości spoczywa na pobieżnym rozumieniu wybranych informacji w tekście, również kosztem głębokich poziomów przetwarzania. W związku z tym interpretację i ewaluację uznaje M. Dakowska (2008: 158) za zaniedbywane elementy struktury komunikacyjnej.

Fakt ten tym bardziej dziwi, że już w starszych publikacjach naukowych postulowano kształcenie wielopoziomowego rozumienia tekstu. Na przykład w wydanej w 1990 roku pracy A. Paliński stwierdził: „Celem każdego słuchania jest rozumienie tekstu i jego ocena” (A. Paliński 1990: 11). Następnie, w oparciu o psycholingwistyczną koncepcję rozumienia uwzględniającą „adekwatne rozumienie”, tj. dekodowanie i rozumienie informacji eksplicytnych, interpretację, ocenę i wykorzystanie informacji, A. Paliński przedstawił m.in. ćwiczenia rozwijające umiejętność „krytycznego rozumienia” tekstu słuchanego, np.: „Przedstaw swój punkt widzenia, swój stosunek, swoje odczucia do tego, co usłyszałeś”, „Po wysłuchaniu tekstu powiedz, czy bohater postąpił słusznie, źle, niewłaściwie?” (A. Paliński 1990: 188-190). Natomiast z nowszych publikacji warto w tym miejscu wymienić pracę J. Flowerdewa i L. Miller (2005: 18), w której rozwijanie umiejętności krytycznego słuchania i myślenia zaliczone jest do celów nauczania rozumienia ze słuchu.

Przyczyn obecnego stanu rzeczy należy, moim zdaniem, upatrywać w braku odpowiednich zapisów w znaczących dokumentach językowych, jak podstawa programowa i „Europejski system opisu kształcenia językowego” (ESOKJ). Choć nadrzędnym celem kształcenia językowego jest „umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i językach obcych, zarówno w mowie, jak i piśmie” (Rozporządzenie MEN 2008: 1; zob. też komentarz do nowej podstawy programowej: M. Szpotowicz i in. 2009), a ewaluacja jest, jak ukazano powyżej, elementem aktu komunikacji, w nowej podstawie programowej nie zawarto żadnych wymogów dotyczących rozwijania umiejętności krytycznego rozumienia tekstów obcojęzycznych.

W ESOKJ znajdziemy tylko jeden zapis dotyczący rozumienia tekstów czytanych na poziomie C2: „Uczący się rozumie i potrafi krytycznie interpretować w zasadzie wszystkie formy języka pisanego wraz z tekstami abstrakcyjnymi, o złożonej strukturze, a także z tekstami literackimi bądź nieliterackimi zawierającymi dużo wyrażen potocznych” (ESOKJ 2003: 70). Można z tego wywnioskować, że warunkiem krytycznego rozumienia tekstów czytanych jest osiągnięcie biegłości językowej bliskiej native speakerowi. Brak podobnych zapisów odnoszących się do słuchania sugeruje, że krytyczne rozumienie w tym zakresie nie jest umiejętnością wymaganą i w konsekwencji nie musi być przedmiotem kształcenia.

Nieuwzględnienie umiejętności krytycznego słuchania w ważnych dokumentach językowych nie oznacza automatycznie jej braku w materiałach dydaktycznych, ale stanowi swego rodzaju przyzwolenie na zaniedbywanie i pomijanie tej umiejętności w procesie kształcenia. Krótko mówiąc, w takim wypadku brak zadań rozwijających krytyczne słuchanie zawsze można usprawiedliwić stwierdzeniem: „Tego nie wymaga podstawa programowa”.

1. Rozumienie tekstu w ujęciu psycholingwistycznym

W wydanej w 1981 roku publikacji, poświęconej komunikacyjnemu kształceniu sprawności językowych, G. Neuner, M. Krüger i U. Grewer stwierdzili: „Przyzwyczajaliśmy się do określania procesu rozumienia jako procesu receptywnego i pasywnego. Czytanie/ słuchanie to jednakże wysoce aktywne czynności wyboru, porządkowania i interpretacji informacji” (G. Neuner, M. Krüger i U. Grewer 1981: 47). W ciągu 30 lat, które dzielą nas od tej wypowiedzi, nastąpił wyraźny wzrost zainteresowania psycholingwistycznymi aspektami słuchania, o czym świadczą liczne publikacje naukowe na ten temat. Proces rozumienia, pomimo że jest niedostępny bezpośredniej obserwacji i do pewnego stopnia wymyka się wszelkim próbom uchwycenia i pomiaru, został stosunkowo dobrze zbadany i wszechstronnie omówiony. Zgodnie z aktualnym stanem wiedzy, proces rozumienia polega na przetwarzaniu informacji, który przebiega: (a) dwukierunkowo: „z dołu do góry”, czyli z językowej warstwy tekstu ku zmagazynowanej w postaci schematów wiedzy odbiorcy, i „z góry na dół”, czyli od wiedzy ku warstwie językowej; (b) symultanicznie: na wszystkich poziomach jednocześnie; (c) interakcyjnie – poziomy przetwarzania współpracują ze sobą (M. Dakowska 2008: 101 i nast.).

Proces rozumienia polega na „odbiorze sensu” i „tworzeniu sensu” tekstu (*Sinnentnahme/ Sinnschaffung*, G. Solmecke 1993) lub też, jak stwierdza M. Dakowska (2008: 95), jest jego poszukiwaniem. Odbiorca szuka „wspólnej ramy czy schematu dla przetwarzanych informacji” i próbuje organizować je w „spójny system” (M. Dakowska 2008: 96). Słuchający korzysta przy tym z różnych, dostępnych i potrzebnych mu do interpretacji przekazu, rodzajów wiedzy, tj. wiedzy gramatycznej, dyskursywnej, pragmatycznej, socjolingwistycznej oraz wiedzy ogólnej (C.J. Weir 2005: 97). W interakcje z odbieranym sygnałem akustycznym wchodzi też przeszłe doświadczenia, osobowość i inteligencja słuchającego oraz towarzyszące mu myśli, odczucia i intencje (G. Buck 2001: 3). Słuchający przeprowadza szereg operacji mentalnych, m.in.: inferuje, czyli dopowiada to, co nie zostało wyrażone wprost w tekście i uzupełnia miejsca niedookreślone; antycypuje, czyli przewiduje treść tekstu; uogólnia; odróżnia informacje ważne od nieistotnych (G. Solmecke 1992: 8, zob. listę 32 operacji mentalnych podczas

śluchania u W. Kiewega 2003). Oznacza to, że sens nie jest wydobywany z tekstu, ale jest aktywnie konstruowany w systemie kognitywnym słuchającego (G. Buck 2001: 29).

2. Poziomy rozumienia tekstu

Aby przybliżyć i udostępnić ten skomplikowany proces, rozumienie dzieli się na części nazywane etapami (T. Woźnicki i E. Zawadzka 1979), fazami (B. Krakowian 1985) stadiami (M. Dakowska 2008) lub też poziomami przetwarzania (H. Strohnner 2006). Ponieważ kognitywne przetwarzanie informacji przebiega symultanicznie i interakcyjnie, części te stanowią, charakteryzujące się specyficznymi operacjami mentalnymi, hipotetyczne konstrukty (G. Solmecke 1999: 316, M. Dakowska 2008: 152).

W literaturze przedmiotu spotkać można wiele różnych typologii poziomów rozumienia tekstu, różniących się przede wszystkim ilością wyodrębnionych poziomów i użytą terminologią.

Powszechnie znany jest podział na literalne, inferowane i krytyczne rozumienie tekstu, których metaforycznymi odpowiednikami są sformułowane przez W.S. Gray'a określenia „reading the lines”, „reading between the lines” oraz „reading beyond the lines” (za: J.C. Alderson 2008: 8). Podobną klasyfikację znajdziemy u J. Rohrera, który wyróżnia następujące poziomy rozumienia tekstu: (i) rozumienie dosłowne, czyli zrozumienie związków gramatycznych, leksykalnych i semantycznych w obrębie struktury powierzchniowej tekstu; (ii) rozumienie wnioskujące, czyli zrozumienie informacji wyrażonych implicytnie; (iii) rozumienie krytyczne, czyli ewaluacyjne porównanie informacji tekstowych z posiadaną wiedzą (J. Rohrer 1990, za: J. Iluk 1998: 14-15).

Duże podobieństwo do koncepcji J. Rohrera wykazuje podział procesu rozumienia zaproponowany przez M. Dakowską (2008: 152). Dla potrzeb dydaktyki języków obcych badaczka wyodrębnia trzy fazy rozumienia. Są to: (i) semantyzacja – przyporządkowanie znaczeń formom językowym, segmentacja i strukturalizacja tekstu; (ii) interpretacja – odczytanie intencji nadawcy w danym kontekście komunikacyjnym – na poziomie pragmatycznym; (iii) ewaluacja, polegająca „na zestawieniu zrekonstruowanej intencji nadawcy z własnym systemem wartości, postaw, przekonań i upodobań oraz potraktowanie jej subiektywnie” (M. Dakowska 2008: 157), oznacza reakcję na odebrany komunikat.

Z kolei G. Solmecke (1993: 27) proponuje bardziej szczegółowy, czteropoziomowy podział procesu rozumienia. Wyróżnia on mianowicie: (i) identyfikację, która polega na odszukaniu w pamięci odpowiednich znaczeń i przyporządkowaniu ich do rozpoznanych form akustycznych lub wizualnych; (ii) rozumienie interpretowane jako „odbiór sensu” (*Sinnentnahme*), które w zależności od celu

czytania/ słuchania może przybrać formę rozumienia globalnego, szczegółowego lub totalnego; (iii) analityczne rozumienie, polegające na wyciąganiu wniosków z danego tekstu i szukaniu odpowiedzi na pytania dotyczące celu danej wypowiedzi, motywów, postawy mówiącego oraz ustalaniu relacji osobowych, czasowych i przestrzennych niewyrażonych wprost w tekście; (iv) ewaluację, która oznacza subiektywną ocenę treści lub/i formy tekstu. Koncepcja ta uwzględnia poziomy zaproponowane zarówno przez J. Rohrera, jak i Dakowską, przez co wydaje się najpełniej ujmować proces rozumienia.

3. Rozumienie krytyczne – ewaluacja

Ewaluacja, jak pisze G. Solmecke (1993: 27), stanowi podstawę odpowiedniej werbalnej lub niewerbalnej reakcji na usłyszany tekst. W rzeczywistości bowiem zanim zareagujemy na daną informację, najczęściej ją przetwarzamy, czyli odnosimy ją do własnych doświadczeń, wartości, przekonań i wyciągamy subiektywne wnioski. M. Dakowska z kolei sytuuje ewaluację w ramach aktu komunikacji jako „zwieńczenie cyklu komunikacji, ponieważ wywiązujemy się teraz w pełni, a nawet z nawiązką, z roli adresata komunikatu, gotowi go przyjąć, ustosunkować się do niego i zareagować, dostarczając nadawcy informacji zwrotnych i podejmując z nim dialog” (M. Dakowska 2008: 157).

Na czym zatem w praktyce polega krytyczne rozumienie ze słuchu? Trafnie opisuje tę umiejętność A. Paliński: „Wszechstronne rozumienie tekstu, tj. adekwatne i głębokie rozumienie sensu audiotekstu, jego podtekstu, motywów postępowania, przyczyn i skutków, rozumienie pozwalające na dokonywanie uogólnień i wyciągania wniosków, oceniania ludzi i ich postępowania – zapewnia poziom krytycznego rozumienia” (A. Paliński 1990: 176). Ten poziom rozumienia wymaga zatem głębokiego, intelektualnego, a także często emocjonalnego zaangażowania słuchającego.

4. Argumenty za kształceniem umiejętności krytycznego rozumienia tekstu

Badania psycholingwistyczne dostarczają szereg argumentów przemawiających za kształceniem krytycznego rozumienia tekstu. Po pierwsze, głębokość przetworzenia informacji wpływa na jej zapamiętanie. Z badań F.I.M. Craika i R.S. Lockharta (1972) wynika, że im głębsze przetworzenie informacji, tym trwalsze jej zapamiętanie i bardziej szczegółowe odtworzenie. A zatem słuchający, którzy analizują i oceniają tekst, tj. uogólniają, wnioskują na podstawie posiadanej wiedzy, odnoszą do własnych doświadczeń i przekonań, zapamiętują i odtwarzają więcej zawartych w nim danych. Po drugie, głębokie przetwarzanie informacji rozwija

sprawności receptywne. Procesy interpretacji i ewaluacji wywierają bowiem korzystny wpływ na słuchającego: „doskonala jego świadomość, wzbogacają jego związki myślowe i jego osobowość. [...] Pod wpływem tych procesów rozwijają się i doskonala u czytającego [i słuchającego – E.P.-P.] umiejętności rozumienia dowolnego tekstu” (A. Paliński 1990: 27-28).

Kształcenie umiejętności krytycznego rozumienia tekstu przyczynia się do rozwoju sfery kognitywno-językowej, intelektualnej i moralnej ucznia. Krytyczne słuchanie (a) ćwiczy pamięć i koncentrację uwagi, ponieważ uczeń, aby krytycznie odnieść się do tekstu, musi go zrozumieć i zachować w pamięci; (b) doskonalili umiejętność dokonywania rozbudowanych operacji intelektualno-myślowych, w tym wnioskowania, argumentacji oraz wyrażania i uzasadniania własnych sądów i opinii; (c) pogłębia wiedzę, gdyż uczeń zapamiętuje więcej nowych informacji; (d) rozwija umiejętność aktywnego odbioru i refleksyjnego przetwarzania tekstów; (e) wzbudza gotowość i uświadamia potrzebę reakcji na dany tekst; (d) skłania do określenia własnego systemu wartości, opowiedzenia się „za” lub przeciw”.

Reasumując, krytyczne słuchanie rozwija sprawność myślenia i mówienia, a tym samym leży u podstaw komunikacji językowej.

5. Kształcenie rozumienia krytycznego na etapie ponadgimnazjalnym

Celem poniższej analizy zadań, zawartych w popularnych podręcznikach do nauki języka angielskiego i niemieckiego, jest odpowiedź na pytanie, czy i w jakim zakresie kształcone jest krytyczne rozumienie ze słuchu. Wychodząc z oczywistego założenia, że im wyższe umiejętności językowe, tym większe językowe możliwości dokonania (krytycznej) oceny usłyszanego tekstu, wybrałam podręczniki na poziomie samodzielności językowej, czyli na poziomie B1 – B2 lub oscylujące pomiędzy poziomami A2/B1 i B1/B2. Z uwagi na fakt, że w nauczaniu szkolnym i w związku z tym także na rynku wydawniczym dominuje język angielski, większość zaprezentowanych zadań pochodzi z podręczników przeznaczonych do nauki tego języka.

Poniższa tabela prezentuje zadania rozwijające umiejętność krytycznego rozumienia tekstów słuchanych zawarte w podręcznikach używanych w kształceniu ogólnym ponadgimnazjalnym:

Podręcznik	Strona / nr zadania	Polecenie
<i>Alles klar 3. Zakres podstawowy.</i> (poziom B1)	s. 7/ zad. A4	„Czy pan Schneider jest, twoim zdaniem, nauczycielem życzliwym wobec uczniów? Uzasadnij swoje stanowisko.”
	s. 40/ zad. A28	„Jak podoba ci się pomysł organizowania konkursów dla młodych badaczy? W jaki jeszcze sposób można zachęcić młodzież do pracy badawczej? Powiedz.”
	s. 61/ zad. A14	„Jakie masz zdanie na ten temat? Czy uczniowie niepełnosprawni powinni uczęszczać do szkół integracyjnych czy raczej specjalnych? Dlaczego (dlaczego nie)? Powiedz.”
	s. 70/ zad. A6	„Jaka była to audycja? Czy sądzisz, że była bogata w informacje? Dlaczego (dlaczego nie)? Powiedz.”
	s. 74/ zad. A16	„Jak został ukazany Szwajcar w tej anegdocie? Czy historie tego typu utrwalają uprzedzenia? Powiedz.”
<i>Matura Masters Pre-intermediate.</i> (poziom A2/B1)	s. 79/ zad. 7	„Work in pairs and say which aspects of living and studying at Cambridge appeal to you the most and which the least. Why?”
	s. 90/ zad. 6	„What do you think of the judge’s decision?”
<i>Matura choices. Pre-intermediate students’ book.</i> (poziom A2/B1)	s. 42/ zad. 5	„How useful were the psychologist’s suggestions in your opinion? What positive suggestions can you make?”
	s. 59/ zad. 9	„Listen to or watch the dialogue at the doctor’s. What are the woman’s symptoms? Would you like to go to this doctor? Why/Why not?”
<i>Matura podstawowa z języka angielskiego. Podręcznik i repetytorium z testami.</i> (poziom A2/B1)	s. 73/ zad. 4	„Miss Fitzwilliam thinks that ‘if you don’t study now, it may affect your whole future’. What’s your opinion? [...]”
	s. 134/ zad. 3	„Which of these statements from the recording do you agree with? Why? [...]”
	s. 151/ zad. 4	„Which speaker or speakers do you most agree with? Why? Which speaker or speakers do you most disagree with? Why?”
	s. 163/ zad. 3	„Who do you most agree with: Alice or Tim? Why?”
<i>Matura rozszerzona z języka angielskiego. Repetytorium i podręcznik.</i> (poziom B2)	s. 61/ zad. 4	„Do you believe the story? It is possible to catch the person who did it? What punishment do you consider appropriate for that person?”
	s. 66/ zad. 4	„How far do you agree with the following idea expressed by the speakers? Discuss your views in pairs or small groups.”
	s. 80/ zad. 5	„Which of the speakers do you agree/ disagree with? Give reasons.”
	s. 97/ zad. 3	„List the things Anna learned in drama school. [...] Which of those things would you enjoy/ not enjoy doing? Why?/ Why not?”

<i>Matura Solutions</i> <i>Upper– intermediate.</i> (poziom B2)	s. 15/ zad. 5	„Say which of the opinions in exercise 2 you agree or disagree with. Give your own reasons.”
	s. 33/ zad. 3	„Listen to Mark and Helen, two British teenagers, presenting their ideas on the statement in exercise 1. Who do you think is more convincing?”
	s. 51/ zad. 6	„Which sentences in exercise 5 are true for you, or do you agree with?”
	s. 59/ zad. 5	„Say whether you agree or disagree with the opinions in exercise 4.”
	s. 105/ zad. 3	„Listen to a report about the British and their pets. How would you sum up the reporter’s view? Choose a, b or c. Do you agree with this view? Give reasons.”

Tab. 1. Przykłady zadań audialnych rozwijających poziom rozumienia krytycznego

Brak zadań kształcących krytyczne rozumienie ze słuchu odnotowano w następujących podręcznikach: (1) G. Motta, B. Ćwikowska (2007), *Direkt 2b. Podręcznik z ćwiczeniami do języka niemieckiego*. LektorKlett. (2) S. Rapacka, M. Lewandowska, J. Nawrotkiewicz (2007), *Hier und da 3*. Wydawnictwo Szkolne PWN. (3) M. Rosińska, A. Mędela (2009), *Matura. Repetytorium z testami. Język angielski. Poziom podstawowy*. Macmillan.

Już po pobieżnym zapoznaniu się z podręcznikową ofertą zadań audialnych, można zauważyć, że:

- Większość zadań kształcących rozumienie ze słuchu ogranicza się do kształcenia selektywnego odbioru informacji. Dominują zadania typu prawda/fałsz, ustalanie kolejności, wielokrotnego wyboru, dobieranie (dopasowywanie), uzupełnianie luk. Tekst słuchowy jest traktowany jako materiał do ćwiczenia umiejętności wychwytywania określonych informacji, które uczeń po rozwiązaniu zadania zazwyczaj szybko zapomina.
- Najczęściej po zadaniach sprawdzających zrozumienie tekstu audialnego znajdują się zadania rozwijające sprawność mówienia, np. „Jak zareagowaliście, gdyby... Porozmawiajcie o tym w klasie”, „Jak wyobrażacie sobie.... Podyskutujcie o tym w klasie” (przykłady poleceń z podręcznika *Alles klar 3*). Zadania te tylko tematycznie nawiązują do wysłuchanego tekstu i nie wymagają bezpośredniego odwołania się do jego treści, co oznacza, że mogłyby również występować samodzielnie.

Z uwagi na powyższe w tabeli zostały umieszczone wyłącznie zadania, do rozwiązania których konieczne jest zrozumienie tekstu słuchowego. Są to zadania bazujące i zarazem wykraczające poza to, co uczniowie usłyszeli, wymagające subiektywnego potraktowania tekstu: przemyślenia i rozpatrzenia jego treści lub/i formy na tle posiadanej wiedzy i doświadczeń, skonfrontowania zaprezentowanych poglądów, opinii z własnym systemem wartości i przekonań, wyrażenia

i uzasadnienia danego stanowiska. Jednym słowem, są to zadania kształcące krytyczne rozumienie tekstu.

Z tabeli wynika, że wiele zadań polega na ustosunkowaniu się do problemu/problemów poruszonych w wysłuchanym tekście. Polecenia typu „z którym stwierdzeniem zgadzasz się/ nie zgadzasz się” wymagają od ucznia odniesienia się do kilku wypowiedzi wybranych z tekstu audialnego. Z kolei w poleceniach „Jakie masz zdanie na ten temat? Czy...”, „Jak podoba ci się pomysł...” podany jest temat, na który uczeń powinien się wypowiedzieć. Chociaż zadania tego typu skonstruowane są w oparciu o treść tekstu audialnego i sprawdzają umiejętność krytycznej reakcji, do ich rozwiązania nie potrzeba głębokiego zrozumienia całego tekstu. Po pierwsze, uczeń nie wynotowuje samodzielnie głównych myśli z tekstu, ale otrzymuje je w formie pisemnej w treści zadania. Oznacza to, że nawet nie zrozumiałwszy tekstu ze słuchu, może wyrazić swoją opinię na tematy w nim poruszone. Po drugie, wyselekcjonowane stwierdzenia mają najczęściej dość ogólny, uniwersalny charakter, co oznacza, że można je zrozumieć poza kontekstem całej wypowiedzi. Uczeń odnosząc się do nich, nie musi sięgać po treść usłyszanego całego tekstu i analizować przedstawionych w nim związków i relacji. Dlatego ten typ zadań, choć z pozoru wydaje się spełniać pożądaną funkcję, w rzeczywistości służy wyłącznie rozwijaniu umiejętności mówienia.

Podobny typ reprezentują zadania polegające na ustosunkowaniu się do całej usłyszanej wypowiedzi (np. „Who do you most agree with: Alice or Tim? Why? Which speaker or speakers do you most agree with? Why?”). Jednakże polecenia w tych zadaniach nie zawierają żadnych podpowiedzi dotyczących treści i tematyki tekstu audialnego. Aby rozwiązać tak sformułowane zadanie, uczeń musi samodzielnie określić jego myśl przewodnią oraz główne punkty, zrozumieć informacje wyrażone wprost i implikowane. Jednym słowem, warunkiem odpowiedniej krytycznej reakcji jest głębokie przetworzenie wysłuchanego tekstu.

Trzeci, mniej liczny typ zadań, który można tutaj bez trudu wyodrębnić, wymaga od ucznia dokonania wartościującego osądu pewnych elementów świata przedstawionego, np. osób (np. „Czy pan Schneider jest, twoim zdaniem, nauczycielem życzliwym wobec uczniów?”) oraz ich działań i decyzji (np. „What do you think of the judge’s decision?”). Są to zadania implikujące krytyczną interpretację i rozpatrzenie pewnych zachowań, postaw, relacji na tle własnego systemu wartości, wymagające zarówno globalnego spojrzenia na tekst, jak i wychwycenia istotnych szczegółów.

Natomiast bardzo rzadko stosowane są zadania, polegające na ocenie strony formalnej tekstu audialnego: użytego języka, stylu, rejestru wypowiedzi czy bogactwa pod względem informacyjnym (np. „Jaka była to audycja? Czy sądzisz, że była bogata w informacje? Dlaczego/ dlaczego nie? Powiedz.”). Można odnieść wrażenie, że autorzy podręczników unikają zadań wymagających zastosowania podstaw wiedzy teoretycznoliterackiej i socjolingwistycznej.

6. Podsumowanie

Biorąc pod uwagę fakt, że analizowane podręczniki liczą od 6 do 15 rozdziałów, z których każdy zawiera co najmniej jedno zadanie z zakresu słuchania, ilość zadań kształcących rozumienie krytyczne jest niewielka. Jak się okazuje, nie ma tutaj znaczenia stopień biegłości językowej uczniów, dla których przeznaczony jest dany podręcznik. Podręczniki zarówno na poziomie A2/B1, jak i B2 (według skali ESOKJ) zawierają z reguły zaledwie 2-3 zadania, które rzeczywiście składają ucznia do krytycznej refleksji na temat tego, co usłyszał.

Uboga zawartość podręczników pod względem zadań kształcących rozumienie krytyczne obliuguje do podjęcia dodatkowych działań dydaktycznych. Teksty audialne to nie tylko zbiór ulotnych informacji, które należy zrozumieć, a po rozwiązaniu zadania zapomnieć. Warto dać uczniom szansę krytycznego odniesienia się do wysłuchanego tekstu, np. poprzez dodatkowe polecenie lub modyfikację danego zadania. Ewaluacja jest przecież naturalną reakcją aktywnego odbiorcy, również wtedy, gdy przekaz jest w języku obcym.

BIBLIOGRAFIA

- ALDERSON, J.C. (2000), *Assessing reading*. Cambridge.
- BUCK, G. (2001), *Assessing listening*. Cambridge.
- CRAIK, F.I.M./ R.S. Lockhart (1972), *Levels of processing: A framework for memory research*, (w:) Journal of verbal Learning and Behavior 11. 671–684.
- DAKOWSKA, M. (2008), *Psychologiczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa.
- EUROPEJSKI SYSTEM OPISU KSZTAŁCENIA JĘZYKOWEGO (2003). Warszawa.
- FLOWERDEW, J./ L. Miller (2005), *Second language listening. Theory and practice*. Cambridge.
- ILUK, J. (1998), *Entwicklung der Sprachfertigkeiten aus der Sicht der neuesten Fremdsprachencurricula*. Katowice.
- ILUK, J. (2010), *Poprawność metodyczna podręczników do nauki języków obcych w świetle obowiązujących przepisów prawnych*, (w:) Języki Obce w Szkole 2. 51–60.
- KIEWEG, W. (2003), *Mentale Prozesse beim Hörverstehen*, (w:) Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 4+5. 18–22.
- KRAKOWIAN, B. (1985), *O nauczaniu rozumienia mowy obcojęzycznej*. Warszawa.
- NEUNER, G./ M. KRÜGER/ U. GREWER (1981), *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin, München.
- PALIŃSKI, A. (1990), *Sprawności receptywne w nauczaniu języków obcych. Teoria i praktyka*. Rzeszów.
- ROZPORZĄDZENIE MEN: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 4: Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. Dz. U. nr 4, poz. 17.
- SOLMECKE, G. (1992), *Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht*, (w:) Fremdsprache Deutsch 7. 4–11.

- SOLMECKE, G. (1993), *Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. (Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis)*. München.
- SOLMECKE, G. (1999), *Zur Überprüfung der Hörverstehensleistung fortgeschrittener Lernender: Aufgabenformen und Probleme der Leistungsbewertung*, (w:) Info DaF 26 (4). 313–326.
- STROHNER, H. (2006), *Textverstehen aus psycholinguistischer Sicht*, (w:) H. Blühdorn/ E. Breindl/ U.-H. Waßner, (red.), *Text – Verstehen. Grammatik und darüber hinaus*. Berlin/ New York. 187–204.
- SZPOTOWICZ, M./ A. SIKORZYŃSKA/ M. SZULC-KURPASKA/ B. TRZCIŃSKA/ J. GREGORCZYK/ B. CZARNECKA-CICHA (2009), *Komentarz do podstawy programowej przedmiotu język obcy nowożytny*, (w:) Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Warszawa.
- WEIR, C.J. (2005), *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Basingstoke.
- WOŹNICKI, T./ E. Zawadzka (1979), *Fazy procesu przyswajania języka obcego*. Warszawa.

Analizowane podręczniki

- FALLA, T./ P.A. DAVIES/ D. GRYCA/ J. SOBIERSKA (2008), *Matura Solutions Upper– intermediate*. Oxford University Press.
- HARRIS, M./ A. SIKORZYŃSKA/ B. MICHAŁOWSKI (2012), *Matura choices. Pre–intermediate students' book*. Pearson.
- ŁUNIEWSKA, K./ Z. WĄSIK (2009), *Alles klar 3. Zakres podstawowy*. WSiP.
- MOTTA, G./ B. ĆWIKOWSKA (2007), *Direkt 2b. Podręcznik z ćwiczeniami do języka niemieckiego*. LektorKlett.
- RAPACKA, S./ M. LEWANDOWSKA/ J. NAWROTKIEWICZ (2007), *Hier und da 3*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- ROSIŃSKA, M./ P. KERR (2009), *Matura Masters Pre–intermediate*. Macmillan.
- ROSIŃSKA, M./ A. MEDELA (2009), *Matura. Repetytorium z testami. Język angielski. Poziom podstawowy*. Macmillan.
- UMIŃSKA, M./ B. HASTINGS/ H. MROZOWSKA/ D. SZMERDT-CHANDLER (2008), *Matura podstawowa z języka angielskiego. Podręcznik i repetytorium z testami*. Pearson Longman.
- UMIŃSKA, M./ B. HASTINGS/ D. SZMERDT-CHANDLER (2010), *Matura rozszerzona z języka angielskiego. Repetytorium i podręcznik*. Pearson Longman.

Thorsten ROELCKE

Pädagogische Hochschule Freiburg

Zur Verwendung von Definitionsarten im Rahmen der Konstituierung terminologischer Systeme in fachlichen Texten

Abstract:

Types of Definitions in the Constitution of Terminological Systems in LSP-Texts

Definition is an important and well-known method of specialized communication in general, but less known is the variation of defining terms depending of different text-types yet. This paper shows a first step in analysing the qualitative distribution of types of definition in types of LSP-texts: Aristotelian vs. non-Aristotelian definitions, and real- vs. nominal definitions in parts of four text examples that may be characterised as didactic (Ch. Gueintz 1641), discursive (I. Kant ²1787), normative (DIN 2330, 1993) and legal (BGB, 2011; cf. so-called legal definitions). It becomes apparent that real definitions are typical for didactic, normative and legal texts while nominal definitions are characteristic for discursive texts. With respect to the middle of terminological systems, we find Aristotelian definitions in all text types.

Vorbemerkungen

Die Festlegung der Bedeutung von Wörtern ist eine zentrale Vorgehensweise fachsprachlicher Kommunikation und dient dabei deren relativer Exaktheit und Kontextualisierung. Das wissenschaftliche Interesse einer systematischen lexikalischen Fachsprachenforschung (R. Fluck 1996, C. Fraas 1998, A. Gardt 1998, L. Hoffmann 1985, Th. Roelcke 2010) gilt dabei – abgesehen von konkreten Bedeutungsfestlegungen im Einzelnen – insbesondere zwei Fragestellungen: (1) Wie werden Bedeutungen überhaupt durch Definitionen festgelegt?, (2) Welche Arten von Definitionen sind hierbei zu unterscheiden?

Diese beiden Fragen beziehen sich auf die definitorische Festlegung von Bedeutungen einzelner Fachwörter bzw. Termini (R. Arntz, H. Picht, F. Mayer ⁶2009: 59–72, W. Dubislav 1981, H.M. Nobis, G. Gabriel 1972, T. Pawlowski 1980, H. Rickert 1929, R. Robinson 1968; Th. Roelcke 2010: 60–68). Unbeachtet bleibt dabei die Frage nach der Verwendung von Definitionsarten im Hinblick auf ganze Fachwortschätze bzw. Terminologien (vgl. etwa Th. Roelcke 2013a: 1–18): (3) Wie verteilen sich Definitionsarten über terminologische Systeme?

Es gilt also zu klären, ob bestimmte Arten von Definitionen charakteristisch für (a) bestimmte terminologische Systeme überhaupt oder (b) bestimmte Teile dieser Systeme sind.

Im folgenden Beitrag wird diesen beiden Teilfragen anhand von vier ausgewählten Textausschnitten, in denen jeweils ein eigenes terminologisches System eingeführt wird, exemplarisch nachgegangen: Dabei werden zunächst vier Textausschnitte (Gueintz, Kant, DIN und BGB) und deren terminologische Systeme vorgestellt, um sie im Anschluss daran auf den Gebrauch von Nominal- und Realdefinitionen sowie von aristotelischen und nicht-aristotelischen Definitionen zu untersuchen; eine funktionale Interpretation der Ergebnisse schließt den Beitrag ab.

2. Fachliche Texte und terminologische Systeme

Die Auswahl der vier untersuchten Texte ist zufällig: Sie geht zurück auf Einzelstudien, die in jüngerer Zeit hinsichtlich Terminologisierung, also der Konstitution terminologischer Systeme in fachlichen Texten, angestellt wurden, um anhand von mehreren (mehr oder weniger) unterschiedlichen Texten ein allgemeines Analyseprogramm zu entwickeln. Die Frage nach der Verteilung von Definitionsarten stellt selbst einen Teil dieses Programms dar.

Der Textausschnitt „Von der Wortforschung“ aus Gueintz’ „Deutscher Sprachlehre Entwurf“ (1641: 24–27) ist als ein (primär) didaktischer Text aufzufassen, in dem zentrale Termini zur deutschen Wort- und Formbildung zusammengestellt werden (A. Gardt 1994, 1999, M. Hundt 2000). Er zeichnet sich durch zahlreiche kurze Absätze und einige lateinische Marginalien aus, welche die Einführung der deutschsprachigen Terminologie erleichtern sollen. Das terminologische System selbst ist hierarchisch und dabei (weitgehend) binär strukturiert (vgl. Abb. 1). Seine Linearisierung, also die Reihenfolge, in der die einzelnen Termini in dem Text eingeführt und definiert werden, orientiert sich an der Struktur des terminologischen Systems, indem sie von oben nach unten sowie von links nach rechts erfolgt und dabei jeweils zunächst bis zur untersten Ebene der Hierarchie vordringt (vgl. die Ziffern in Abb. 1); sie unterstützt hiermit die deduktive Aneignung der linguistischen Terminologie (vgl. Th. Roelcke 2013). Dies gilt im Übrigen trotz des Zirkels, der durch die Anfertigung der Abbildung anhand der terminologischen Angaben des Textes bedingt ist, da mögliche Abweichungen von einer strukturellen Linearisierung ggf. durchaus greifbar sind (vgl. dazu etwa die Linearisierung in DIN 2330).

Im Gegensatz zu Gueintz’ Text handelt es sich bei dem kurzen Ausschnitt aus Kants „Transzendentaler Ästhetik“ in der „Kritik der reinen Vernunft“ (1787: 49f.) nicht um einen didaktischen, sondern um einen diskursiven Text:

Hier wird eine komplexe Terminologie entwickelt, die einen zentralen Teil der transzendentalphilosophischen Erkenntnistheorie ausmacht (H. Ricken 1990, Th. Roelcke 2005, P.F. Strawson 1966, H. Tetens 2006). Das terminologische System ist dementsprechend nicht hierarchisch, sondern komplex, da hier epistemische Prozesse, Erkenntnisformen und -inhalte sowie epistemologische Bereiche unterschieden und in einen Zusammenhang gestellt werden (vgl. Abb. 2). Die Linearisierung dieses Systems erfolgt thematisch, indem es im Zuge der Entwicklung und Erörterung des philosophischen Entwurfs nach und nach eingeführt und aufgebaut wird: Dabei werden zunächst Termini definiert, die empirische Komponenten von Erkenntnis bezeichnen (in Abb. 2 hellgrau unterlegt), daraufhin solche, die ausschließlich formale Komponenten zum Ausdruck bringen (grau), und schließlich solche, die auf einer Metaebene transzendentalphilosophische Teildisziplinen bezeichnen (dunkelgrau). Die Einführung der Terminologie folgt somit der philosophischen Argumentation und nicht dem terminologischen System selbst (Th. Roelcke 2012a).

Der Normenausschnitt aus DIN 2330 (1993: 2) ist als ein normativer Text aufzufassen, in dem Grundelemente der sog. Begriffstheorie als einem Teil der terminologischen Grundsatzlehre zusammengestellt und definiert werden (R. Arntz, H. Picht, F. Mayer 2009, H. Felber, G. Budin 1989, Th. Roelcke 2010). Das entsprechende terminologische System ist wiederum (mit Ausnahme der Spitze) hierarchisch und weitgehend binär angelegt (vgl. Abb. 3), wobei die lineare Einführung der Termini und deren Definitionen nicht wie im Falle von Gueintz dieser Hierarchie, sondern der alphabetischen Ordnung der terminologischen Ausdrücke folgt (Th. Roelcke 2012b). Dies kann letztlich mit dem normativen Charakter des Textausschnitts in Zusammenhang werden, da dieser eine allgemeine Terminologie für die terminologische Normungsarbeit einzelner Normbereiche in einem (relativ begrenzten) lexikographischen Nachschlagewerk vorschreibend zugänglich macht.

Der Ausschnitt aus dem Bürgerlichen Gesetzbuch (§§ 90–103 BGB) ist dem juristischen Gegenstandsbereich „Sachen und Tiere“ gewidmet und regelt deren Nutzung (vgl. O. Palandt 2012). Die entsprechende Terminologie ist hierarchisch, jedoch nicht binär, sodass sich die einzelnen Termini sternförmig um einen zentralen Terminus gruppieren lassen (vgl. Abb. 4). Die Linearisierung dieses terminologischen Systems erfolgt nach und nach von dem zentralen Terminus aus, wobei allein diesem unmittelbar untergeordnete Termini (grau unterlegt) und unter diesen wiederum drei Termini im Sinne einer Legaldefinition „im Sinne des Gesetzes“ (fett gesetzt) bestimmt werden (Th. Roelcke 2013b). Die Struktur der Terminologie und das Verfahren ihrer Linearisierung spiegeln den Anspruch des Gesetzestexts wider, einen juristisch relevanten Ausschnitt der Wirklichkeit in einer möglichst schlanken Hierarchie zu erfassen, um dessen angemessene Auslegung zu gewährleisten.

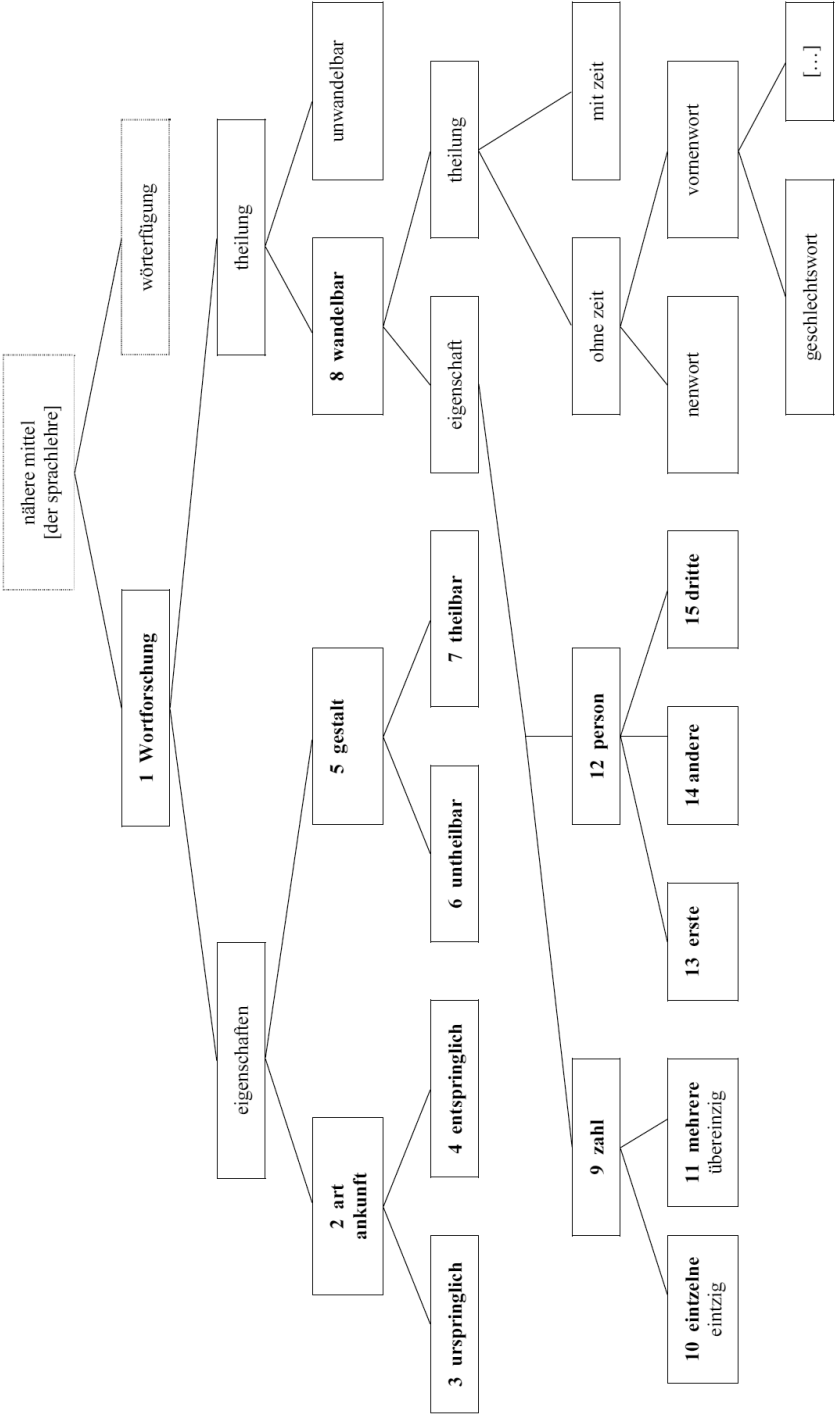


Abb. 1: Gueintz (1641: 24–27): Terminologisches System (Ziffern = Reihenfolge der Definitionen).

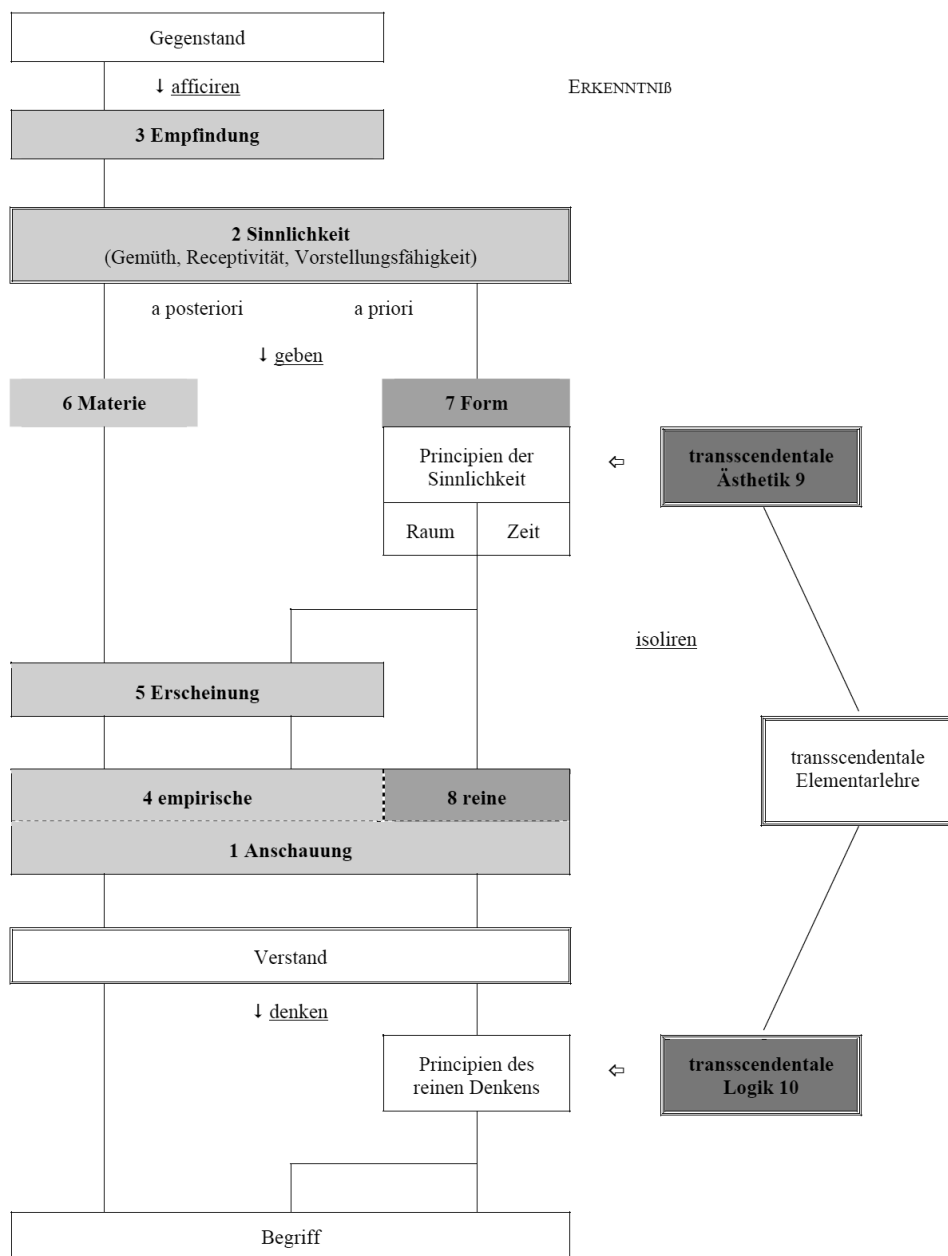


Abb. 2: Kant (1787: 49f.): Terminologisches System (Ziffern = Reihenfolge der Definitionen).

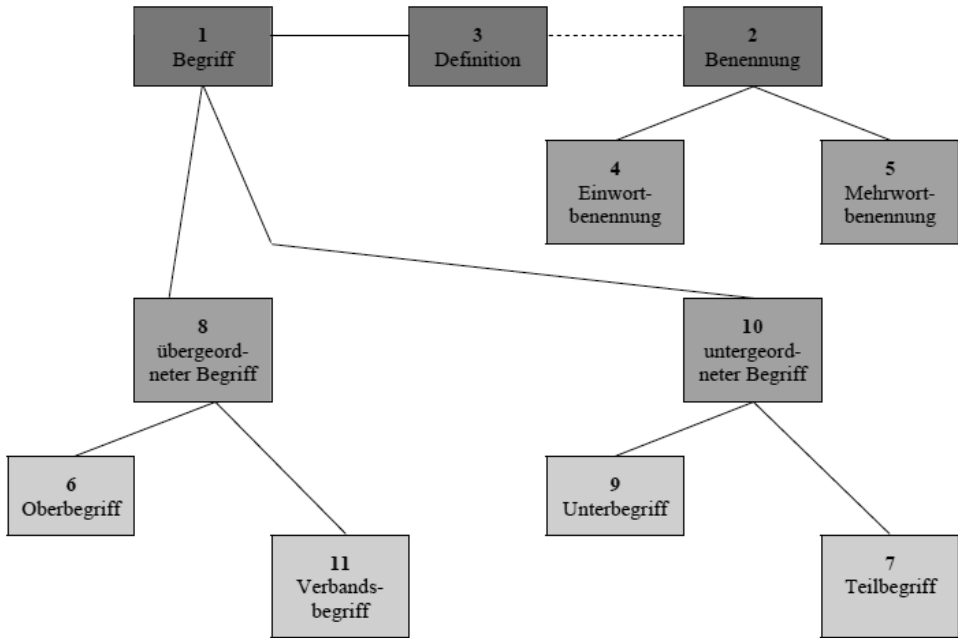


Abb. 3: DIN 2330 (1993: 2): Terminologisches System (Ziffern = Reihenfolge der Definitionen).

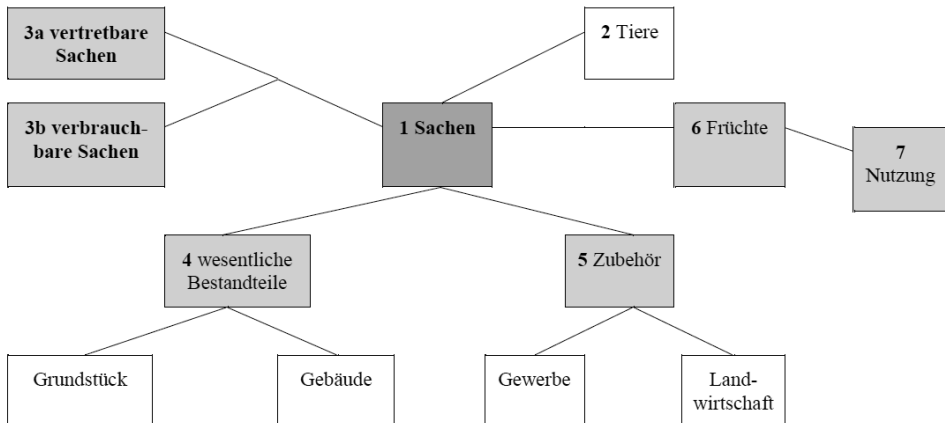


Abb. 4: §§ 90–103 BGB (2011): Terminologisches System (Ziffern = Reihenfolge der Definitionen).

3. Definitionen und Definitionsarten

Eine Definition gliedert sich im Allgemeinen in drei Teile: Definiendum (das zu Definierende), Definiens (das Definierende) und Definitor (Verbindung zwischen Definiendum und Definitor). Die Gestaltung dieser Teile lässt verschiedene Definitionsarten unterscheiden. Im Folgenden werden zwei mal zwei Arten angesetzt:

- Nominaldefinition: Definition, die das Definiendum durch den Definitor als sprachlichen Ausdruck ausweist (etwa: *Phonem bedeutet kleinste sprachliche Einheit mit bedeutungsunterscheidender Funktion*).
- Realdefinition: Definition, die das Definiendum durch den Definitor als tatsächlichen Gegenstand oder Sachverhalt ausweist (etwa: *Ein Phonem ist die kleinste sprachliche Einheit mit bedeutungsunterscheidender Funktion*).
- Aristotelische Definition: Definition, deren Definiens aus Angabe von Gattungsbegriff (genus proximum; im Falle oben etwa: *die kleinste sprachliche Einheit*) und artunterscheidendem Merkmal (differentia specifica: *mit bedeutungsunterscheidender Funktion*) besteht.
- Nicht-aristotelische Definition: Definition, deren Definiens auf andere Weise gestaltet ist – etwa durch Angabe von Beispielen (exemplarische Definition: *Phoneme sind etwa [a], [Y] oder [ʃ]*) oder von Generierungsverfahren (operationale Definition: *Phoneme erhält man durch lautliche Segmentation, Minimalpaaranalyse und Klassifikation*).

In den folgenden vier Tabellen (vgl. Tab. 1 bis 4) werden jeweils die Definitionen zu den terminologischen Systemen (vgl. Abb. 1 bis 4) in der Reihenfolge ihres Erscheinens angeführt. Dabei wird zwischen Definiendum, Definitor und Definiens unterschieden: Realdefinitionen werden durch dunkelgraue Unterlegung des Definitors, Nominaldefinitionen durch dessen hellgraue Unterlegung ausgewiesen. Aristotelische Definitionen sind dunkelgrau, nicht-aristotelische (gleich welcher Art) hellgrau unterlegt.

Nr.	Definiendum	Definitor	Definiens
1	Wortforschung	ist	theil der sprachlehre von eines ieglichen wortes natur
2	art/ ankunft	ist	eigenschaft des wortes den ursprung desselben erklerend
3	ursprünglich	sind	von keinem andern herkommen
4	entspringliche	ist	von einem andern herkommt
5	gestalt	ist	eigenschaft des wortes/ dadurch desselben theil erkennt wird
6	untheilbar	ist	in Deutsche theil nicht kan getheilet werden

7	<i>theilbar</i>	<i>ist</i>	<i>in Deutsche theil kan getheilet werden</i>
8	<i>wandelbar</i>	<i>ist</i>	<i>in der endung für sich selbst verwandelt</i>
9	<i>zahl</i>	<i>ist</i>	<i>eigenschaft des wandelbaren wortes, dadurch dasselbe unterschieden wird/ von einem oder vielen</i>
10	<i>eintzele</i>	<i>ist</i>	<i>durch welche ein einiges bedeutet wird</i>
11	<i>mehrere</i>	<i>ist</i>	<i>durch welche viel bedeutet werden</i>
12	<i>Person</i>	<i>ist</i>	<i>eigenschaft des wandelbaren wortes/ dadurch eines dinges gewisse ordnung angezeigt wird</i>
13	<i>erste</i>	<i>ist</i>	<i>welche da redet</i>
14	<i>andere</i>	<i>ist</i>	<i>zu der man redet</i>
15	<i>dritte</i>	<i>ist</i>	<i>von der man redet</i>

Tab. 1: Gueintz (1641, 24–27): Definitionen (zu Grauunterlegungen vgl. Text).

Nr.	Definiendum	Definitior	Definiens
1	<i>Anschauung</i>	<i>ist</i>	<i>diejenige Art, wodurch Erkenntniß sich auf Gegenstände unmittelbar bezieht, und worauf alles Denken als Mittel abzweckt</i>
2	<i>Sinnlichkeit</i>	<i>heißt</i>	<i>Fähigkeit (Receptivität), Vorstellungen durch die Art, wie wir von Gegenständen afficirt werden, zu bekommen</i>
3	<i>Empfindung</i>	<i>ist</i>	<i>Wirkung eines Gegenstandes auf die Vorstellungsfähigkeit, sofern wir von demselben afficirt werden</i>
4	<i>empirisch</i>	<i>heißt</i>	<i>bezieht sich auf den Gegenstand durch Empfindung</i>
5	<i>Erscheinung</i>	<i>heißt</i>	<i>unbestimmter Gegenstand einer empirischen Anschauung</i>
6	<i>Materie</i>	<i>nenne ich</i>	<i>in der Erscheinung das, was der Empfindung correspondirt</i>
7	<i>Form</i>	<i>nenne ich</i>	<i>dasjenige, welches macht, daß das Mannigfaltige der Erscheinung in gewissen Verhältnissen geordnet werden kann</i>
8	<i>rein</i>	<i>ich nenne</i>	<i>nichts, was zur Empfindung gehört</i>
9	<i>transscenden- tale Ästhetik</i>	<i>nenne ich</i>	<i>Wissenschaft von allen Principien der Sinnlichkeit a priori</i>
10	<i>transscenden- tale Logik</i>	<i>genannt wird</i>	<i>diejenige Wissenschaft, welche die Principien des reinen Denkens enthält</i>

Tab. 2: Kant (1787: 49f.): Definitionen (zu Grauunterlegungen vgl. Text).

Nr.	Definiendum	Definitior	Definiens
1	<i>Begriff</i>	Absatz	<i>Denkeinheit, die aus einer Menge von Gegenständen unter Ermittlung der diesen Gegenständen gemeinsamen Eigenschaften mittels Abstraktion gebildet wird</i>
2	<i>Benennung</i>	Absatz	<i>Aus einem Wort oder mehreren Wörtern bestehende Bezeichnung</i>
3	<i>Definition</i>	Absatz	<i>Begriffsbestimmung mit sprachlichen Mitteln</i>
4	<i>Einwortbenennung</i>	Absatz	<i>Aus einem Wort bestehende Benennung</i>
5	<i>Mehrwortbenennung</i>	Absatz	<i>Benennung, die aus mindestens zwei durch Leerstellen getrennten Wörtern besteht</i>
6	<i>Oberbegriff</i>	Absatz	<i>Übergeordneter Begriff innerhalb eines hierarchischen Begriffssystems, das durch Abstraktionsbeziehungen gekennzeichnet ist</i>
7	<i>Teilbegriff</i>	Absatz	<i>Untergeordneter Begriff innerhalb eines hierarchischen Begriffssystems, das durch Bestandsbeziehungen gekennzeichnet ist</i>
8	<i>übergeordneter Begriff</i>	Absatz	<i>Begriff innerhalb eines hierarchischen Begriffssystems, der auf einer anderen, höheren Hierarchiestufe mehrere Begriffe zusammenfaßt</i>
9	<i>Unterbegriff</i>	Absatz	<i>Untergeordneter Begriff innerhalb eines hierarchischen Begriffssystems, das durch Abstraktionsbeziehungen gekennzeichnet ist</i>
10	<i>untergeordneter Begriff</i>	Absatz	<i>Begriff innerhalb eines hierarchischen Begriffssystems, der auf einer anderen, niedrigeren Hierarchiestufe sich beim Unterteilen eines Begriffs ergibt</i>
11	<i>Verbandsbegriff</i>	Absatz	<i>Übergeordneter Begriff innerhalb eines hierarchischen Begriffssystems, das durch Bestandsbeziehungen gekennzeichnet ist</i>

Tab. 3: DIN 2330 (1993: 2): Definitionen (zu Grauunterlegungen vgl. Text).

Nr.	Definiendum	Definitior	Definiens
1	<i>Sachen</i>	<i>sind</i>	<i>körperliche Gegenstände</i>
2	<i>Tiere</i>	<i>sind</i>	<i>keine Sachen</i>
3a	<i>vertretbare Sachen</i>	<i>sind</i>	<i>bewegliche Sachen, die im Verkehr nach Zahl, Maß oder Gewicht bestimmt zu werden pflegen</i>
3b	<i>verbrauchbare Sachen</i>	<i>sind</i>	<i>bewegliche Sachen, deren bestimmungsmäßiger Gebrauch in dem Verbrauch oder in der Veräußerung besteht</i>
4	<i>wesentliche Bestandteile</i>	Klammer	<i>Bestandteile einer Sache, die voneinander nicht getrennt werden können, ohne dass der eine oder der andere zerstört oder in seinem Wesen verändert wird</i>
5	<i>Zubehör</i>	<i>sind</i>	<i>bewegliche Sachen, die, ohne Bestandteile der Hauptsache zu sein, dem wirtschaftlichen Zwecke der Hauptsache zu dienen bestimmt sind und zu ihr in einem dieser Bestimmung entsprechenden räumlichen Verhältnis stehen</i>
6	<i>Früchte</i>	<i>sind</i>	<i>die Erzeugnisse der Sache und die sonstige Ausbeute, welche aus der Sache ihrer Bestimmung gemäß gewonnen wird</i>
7	<i>Nutzung</i>	<i>sind</i>	<i>die Früchte einer Sache oder eines Rechts sowie die Vorteile, welche der Gebrauch der Sache oder des Rechts gewährt</i>

Tab. 4: §§ 90–103 BGB (2011): Definitionen (zu Grauunterlegungen vgl. Text).

4. Real- und Nominaldefinitionen

Die vier ausgewählten Texte zeigen ein unterschiedliches Aufkommen von Real- und Nominaldefinitionen:

- Der Text von Gueintz (1641: 24–27) enthält ausschließlich Realdefinitionen. Dies kann dadurch erklärt werden, dass der (primär) didaktische Text mit den Termini zugleich auch Gegenstände und Sachverhalte (hier sprachliche Einheiten und Merkmale) einführt und somit auf die Formulierung einer nominalistischen Zwischenebene verzichtet (einschränkend hierzu muss jedoch gesagt werden, dass es Gueintz auch um die Einführung einer neuen deutschsprachigen neben einer etablierten lateinischen Terminologie geht).
- Der kurze Ausschnitt aus I. Kant (²1787: 49f.) zeigt demgegenüber überwiegend Nominaldefinitionen. Dabei erscheinen lediglich zwei Realdefinitionen bei Termini, deren Bedeutung jeweils mehr oder weniger deutlich derjenigen in der Philosophie der Zeit entspricht, während die Nominaldefinitionen solchen Bedeutungen zukommen, die sich vom Sprachgebrauch der Zeit abheben:

Dabei sind eine subjektive Variante (mit *ich*) und eine objektive Varianten (ohne *ich*) zu unterscheiden, die tendenziell der individuellen Bedeutungsferne von Kants Transzendental epistemologie gegenüber der Schulphilosophie seiner Zeit entsprechen.

- Im Gegensatz zu den drei anderen Textausschnitten wird in demjenigen aus DIN 2330 (1993: 2) ganz auf die Angabe von nominalen oder realen Definitoren verzichtet; an deren Stelle finden sich ein Absatz und eine unterschiedliche Typographie von Definiendum und Definiens, die diesbezüglich neutral bleibt. Dem Begriffsrealismus der normativ orientierten, modernen Terminologielehre entsprechend ist hier jedoch letztlich von Realdefinitionen auszugehen, auch wenn diese nicht *expressis verbis* ausgeführt werden.
- Auch im BGB-Text (§§ 90–103, 2011) sind den Definitoren nach (dem Gueintz-Text in diesem Punkt durchaus vergleichbar) überwiegend Realdefinitionen anzutreffen (lediglich in einem Fall wird das Definiendum dem Definiens in Klammern nachgestellt). Dabei ist ebenfalls davon auszugehen, dass den normativen bzw. juristischen Bestimmungen ein hohes Maß an Faktizität beigemessen wird (oder werden soll), das nicht durch die Formulierung einer nominalistischen Zwischenebene zu relativieren ist. Besondere Beachtung verdienen in diesem Zusammenhang sog. Legaldefinitionen, in deren Rahmen Termini real „im Sinne des Gesetzes“ bestimmt werden und damit eine nominalistische Verbindlichkeit erhalten (sie finden sich hier bei den zentralen Termini *Sachen* sowie *vertretbare Sachen* und *verbrauchbare Sachen*).¹

Letztlich zeigt sich, dass der (primär) didaktische und die beiden normativen Texte (mit Ausnahme nominalistischer Legaldefinitionen) überwiegend zu Realdefinitionen greifen und damit eine gewissen Faktizität der terminologischen Bestimmungen in Anspruch nehmen, während der diskursive Text beide Definitionsarten argumentativ funktionalisiert und von Realdefinitionen bei eher bekannten und von Nominaldefinitionen bei eher unbekannten Bestimmungen Gebrauch macht.

5. Aristotelische und nicht-aristotelische Definitionen

Terminologische Systeme können anhand von aristotelischen Definitionen durch die Bildung von definitorischen Leitern oder Ketten entwickelt werden, indem das *genus proximum* in dem Definiens der Definition eines hyponymen Terminus als Definiendum der Definition eines hyperonymen Terminus erscheint. Die Definitionen der vier Textausschnitte stützen und problematisieren diese bekannte These gleichermaßen.

¹ Mit dieser Interpretation wird die Auffassung aus Roelcke (2013b) differenziert.

- So finden sich in Gueintz (1641: 24–27) aristotelische Definitionen für Termini auf sämtlichen Ebenen der terminologischen Hierarchie – mit Ausnahme jedoch der untersten (und derjenigen des Terminus *wandelbar*). Die Bestimmungen auf der untersten Ebene stellen explikative (vgl. etwa bei *ursprünglich* und *entspringlich*), zirkuläre (bei *untheilbar* und *theilbar*) oder synonymische (bei *eintzele* und *mehrere*) Definitionen dar, da in ihrem Rahmen kaum eine Angabe weiterer *differentia specifica* möglich erscheint. Das *genus proximum* der Definition auf der obersten Ebene findet sich als Definiendum auf der nächst höheren Ebene in einem anderen Textausschnitt.
- Obwohl das terminologische System bei I. Kant (1787: 49f.) komplex und nicht hierarchisch erscheint, sind in dem entsprechenden Textausschnitt ausschließlich aristotelische Definitionen zu finden. Auffällig ist, dass deren *differentia specifica* in einigen (wenigen) Fällen durchaus operationalen Charakter zeigen (etwa *Fähigkeit (Receptivität)*, *Vorstellungen durch die Art, wie wir von Gegenständen afficirt werden, zu bekommen* im Falle der Definition von *Sinnlichkeit*; vgl. auch unter *Anschauung*) und somit Erkenntnisprozesse wiedergeben: Es wird deutlich, dass Kant hier darum bemüht ist, die klassische Form der Definition auch in einem diskursiven Kontext zu verwenden, in dem nicht primär klassifiziert, sondern vielmehr solche epistemischen (nicht etwa: kognitiven oder psychischen) Prozesse terminologisch erfasst werden.
- Das terminologische System, das in DIN 2330 (1993: 2) eingeführt wird, ist weitgehend binär hierarchisch und wird hier dementsprechend auch anhand von aristotelischen Definitionen konstituiert. Die *genera proxima* der obersten Ebene erscheinen allgemeinsprachlich (*Denkeinheit* für *Begriff* sowie *Begriffsbestimmung* für *Definition*) oder synonymisch (*Bezeichnung* für *Benennung*) und lassen damit letztlich die allgemeinsprachliche Relativität aristotelischer Begriffssysteme deutlich werden. Im Rahmen der Definitionen für Termini der untersten Ebene finden sich Termini, die in diesem Textausschnitt nicht eigens definiert werden (vgl. *Abstraktionsbeziehung* bei *Oberbegriff* und *Unterbegriff* sowie *Bestandsbeziehung* bei *Verbandsbegriff* und *Teilbegriff*).
- Auch die Definitionen in den §§ 90–103 BGB (2011) sind (mit Ausnahme einer echten Negation bei *Tiere*) aristotelischer Natur und fügen sich somit in das hierarchische System der Termini; da deren *differentia specifica* (mit Ausnahme von *Sachen*) in der Regel als Relativsätze gestaltet sind, erreichen sie dabei einen hohen Grad als Explizitheit. Allgemeinsprachlich bzw. synonymisch erscheinen das *genus proximum* der obersten Ebene (*Gegenstände* in der Definition von *Sachen*) sowie die *differentia specifica* der untersten Ebene (etwa im Falle von *bewegliche Sachen, die, ohne Bestandteile der Hauptsache zu sein, dem wirtschaftlichen Zwecke der Hauptsache zu dienen bestimmt sind*

und zu ihr in einem dieser Bestimmung entsprechenden räumlichen Verhältnis stehen als Definition von *Zubehör*). Da die terminologische Hierarchie sehr schlank ist, sind nahezu sämtliche Termini nicht nur mittelbar, sondern unmittelbar an die Allgemeinsprache gebunden.

Aristotelische Definitionen erweisen sich somit in den vier Textausschnitten als ausgesprochen zahlreich und zeigen dabei verschiedene Verfahren, *genera proxima* der obersten und *differentia der specifica* der untersten terminologischen Ebene zu gestalten.

6. Funktionale Perspektive

Wie die Beispiele zeigen, kann der Gebrauch von Real- oder von Nominaldefinitionen einerseits sowie derjenige von aristotelischen und nichtaristotelischen Definitionen andererseits an bestimmte Funktionen, die diese Definitionen in den betreffenden Texten erfüllen, gebunden werden.

Bei Realdefinitionen sind dies im vorliegenden Falle drei Funktionen:

- *Einführung von Termini und Gegenständen*: Die Realdefinition führt einen Terminus zusammen mit dem entsprechenden Gegenstand oder Sachverhalt ein (vgl. Gueintz 1641: 24–27).
- *Ausdruck einer begriffsrealistischen Konzeption*: Die Realdefinition erscheint vor dem Hintergrund und zur Kennzeichnung von Begriffsrealismus (vgl. DIN 2330 1993: 2).
- *Vermeidung sprachlicher Relativierung*: Die Realdefinition suggeriert ein hohes Maß an Faktizität des Textes (vgl. §§ 90–103 BGB 2011).

Für Nominaldefinitionen sind hier demgegenüber anzuführen:

- *Unterscheidung von gängigen Termini*: Die Nominaldefinition grenzt den Terminus von Termini verwandter Texte im Diskurs ab (vgl. I. Kant 1787: 49f.).
- *Verbindlichkeit der betreffenden Definition*: Die Nominaldefinition unterstreicht die Verbindlichkeit (seitens des Gesetzgebers) innerhalb von juristischen Texten (vgl. §§ 90–103 BGB 2011).

Im Hinblick auf aristotelische Definitionen lassen sich in den vier Textausschnitten die beiden folgenden Funktionen ausmachen:

- *Explikation einzelner Termini*: Die aristotelische Definition trägt durch Angabe von *genus proximum* und *differentia specifica* zur konzeptionellen Deutlichkeit des Terminus bei.
- *Verkettung terminologischer Systeme*: Die aristotelische Definition trägt zu einer Vernetzung eines Terminus mit anderen Termini bei, indem das *genus proximum* einer Definition als *Definiendum* auf der nächst höheren Ebene erscheint.

Nicht-aristotelische Definitionen sind per se nicht defizitär und übernehmen unter anderem die folgende Aufgabe:

- *Festlegung am terminologischen Rand*: Die nicht-aristotelische Definition bestimmt einen Terminus am Rand eines terminologischen Systems (bei hierarchischen Systemen auf der obersten und auf der untersten Ebene) (vgl. Ch. Gueintz 1641: 24–27).

7. Fazit

Abschließend werden die hier erhobenen Befunde zunächst noch einmal kurz zusammengefasst und miteinander in Verbindung gebracht (vgl. Tab. 5). Im Anschluss hieran werden einige Hypothesen zur Verwendung von Definitionsarten im Rahmen der Konstituierung terminologischer Systeme aufgestellt.

- Der primär didaktische Text von Gueintz (1641: 24–27) konstituiert ein weitgehend binäres terminologisches System, das strukturell linearisiert wird. Dabei finden ausschließlich Realdefinitionen Verwendung; aristotelische Definitionen erscheinen auf allen Ebenen der terminologischen Hierarchie mit Ausnahme der untersten Ebene, deren Termini mit anderen Verfahren definiert werden. Dieser Befund kann dadurch erklärt werden, dass mit den Termini zugleich auch die entsprechenden Gegenstände und Sachverhalte eingeführt und daher auf die Formulierung einer nominalistischen Zwischenebene verzichtet wird.
- I. Kants diskursiver Text (1787: 49f.) beinhaltet ein komplexes terminologisches System und linearisiert dieses thematisch unter weitgehender Verwendung von Nominaldefinitionen, welche die betreffenden Termini und deren Bedeutungen als spezifisch für die Transzendentalphilosophie im Unterschied zu verwandten Texten im Diskurs der Schulphilosophie der Zeit ausweisen. Es werden ausschließlich aristotelische Definitionen eingesetzt, deren *differentia specifica* teils operationale Komponenten tragen.
- Der normative Ausschnitt aus DIN 2330 (1993: 2) führt mit einer alphabetischen Linearisierung ein weitgehend binär hierarchisches terminologisches System ein. Dabei werden unter Verzicht auf verbale Definitoren aristotelische Definitionen verwendet, die vor dem konzeptionellen Hintergrund des Begriffsrealismus der modernen Terminologielehre als Realdefinitionen aufzufassen sind und deren *genera proxima* auf der obersten terminologischen Ebene allgemeinsprachlich erscheinen.
- Der juristische Textauschnitt der §§ 90–103 BGB (2011) schließlich zeigt ein flach hierarchisches terminologisches System, das strukturell linearisiert wird. Es kommen dabei Realdefinitionen und nominalistische Legaldefinitionen zum Einsatz, deren *genera proxima* oder *differentia specifica* aufgrund der flachen

Hierarchie meist allgemeinsprachlich ausfallen. Während Realdefinitionen eine mögliche sprachliche Relativierung der gesetzlichen Regelungen verhindern, unterstreichen nominalistische Legaldefinitionen deren Verbindlichkeit.

	Funktion	Terminolog. System	Terminolog. Linearisierung	Nomi- nal- und Realdef.	Aristotelische Definitionen
Gueintz (1641, 24–27)	(primär) didaktisch	(binär) hierarchisch	strukturell	Realdef.	mit Ausnahme unterster Ebene
Kant (1787, 49f.)	diskursiv	komplex	thematisch	überwiegend Nominaldef.	teils operatio- nale differentia specifica
DIN 2330 (1993, 2)	normativ	(binär) hierarchisch	alphabetisch	(Realdef.)	oberste Ebene all- gemeinsprachlich
§§ 90–103 BGB (2011)	juristisch	flach hierarchisch	strukturell	Realdef. (und Legaldef.)	allgemein- sprachlich rückgebunden

Tab. 5: Funktion, terminologisches System, terminologische Linearisierung, Nominal- und Realdefinitionen sowie aristotelische Definitionen in Ch. Gueintz (164: 24–27), I. Kant (1787: 49f.), DIN 2330 (1993: 2) und §§ 90–103 BGB (2011): Übersicht.

Aus diesen Befunden lassen sich (mit Vorsicht, da von Einzelfällen nicht auf eine Gesamtheit geschlossen werden darf) vier Hypothesen zum Gebrauch von Definitionsarten bei der Konstituierung terminologischer Systeme aufstellen, die sich an der Funktion der betreffenden Fachtexte orientieren (hier: didaktisch, diskursiv, normativ und juristisch):

- (H1) *Didaktische Texte* enthalten aristotelische Realdefinitionen (wobei Termini der untersten Ebene des Systems auf andere Weise definiert werden). Diese Definitionen leisten hier die Einführung von Termini und Gegenständen sowie die Explikation einzelner Termini und die Verkettung terminologischer Systeme; nicht-aristotelische Definitionen dienen der Festlegung von Termini am terminologischen Rand.
- (H2) *Diskursive Texte* zeigen aristotelische Nominaldefinitionen (deren Bestandteile nicht durchwegs als Termini festgelegt sind). Ihre Funktion besteht dabei in der Abgrenzung gegenüber gängigen Termini sowie in der Explikation einzelner Termini und in der Verkettung terminologischer Systeme.
- (H3) *Normative Texte* gebrauchen aristotelische Realdefinitionen (die auf der obersten und untersten Ebene allgemeinsprachlich rückgebunden sind). Deren Funktion besteht zum einen in dem (impliziten) Ausdruck einer begriffsrealistischen Konzeption sowie in der Explikation einzelner Termini und in der Verkettung terminologischer Systeme.

- (H4) *Juristische Texte* zeichnen sich durch Realdefinitionen und nominalistische Legaldefinitionen aus, die aristotelisch gestaltet und allgemeinsprachlich rückgebunden sind. Realdefinitionen dienen dabei einer Vermeidung sprachlicher Relativierung, Nominaldefinitionen einer Kennzeichnung der Verbindlichkeit der betreffenden Definitionen, und beide schließlich wiederum der Explikation einzelner Termini und der Verkettung terminologischer Systeme.

Im Weiteren sind (ebenfalls mit Vorsicht) vier Hypothesen zum Gebrauch von Definitionsarten bei der Konstituierung terminologischer Systeme aufzustellen, die von diesen Definitionsarten selbst ausgehen (in diesem Falle also von Real- und Nominaldefinitionen sowie aristotelischen und anderen, nicht-aristotelischen Definitionen).

- (H5) *Realdefinitionen* erscheinen in primär didaktischen und normativen Fachtexten, daneben auch in diskursiven und juristischen Texten; sie übernehmen hier unter anderem die Funktion der Einführung von Termini und Gegenständen, des Ausdrucks einer begriffsrealistischen Konzeption oder der Vermeidung sprachlicher Relativierung.
- (H6) *Nominaldefinitionen* sind demgegenüber eher in diskursiven Texten und (als Legaldefinitionen) ebenfalls in juristischen Texten anzutreffen; ihre Funktion besteht hier insbesondere auch in der Abgrenzung gegenüber gängigen Termini oder im Kennzeichnen ihrer Verbindlichkeit.
- (H7) *Aristotelische Definitionen* sind in didaktischen, diskursiven, normativen und juristischen Texten vertreten und dabei allgemeinsprachlich rückgebunden; sie dienen insbesondere der Explikation einzelner Termini und der Verkettung terminologischer Systeme.
- (H8) *Andere Definitionsarten* finden sich in didaktischen Texten bei Termini, die am Rand hierarchischer Systeme festgelegt werden.

Diese und ggf. weitere Hypothesen zur Verwendung von Definitionsarten im Rahmen der Konstituierung terminologischer Systeme sind künftig anhand einer Vielzahl an Texten aus Wissenschaft und Wirtschaft, Technik und Handwerk sowie Recht und Institutionen zu überprüfen. Dabei sind weitere Funktionen von Fachtextsorten und Definitionsarten zu berücksichtigen und zu beschreiben.

BIBLIOGRAPHIE

ARNTZ, R./ H. PICHT/ F. MAYER (2009), *Einführung in die Terminologiearbeit*. Hildesheim/ Zürich/ New York.

BGB: Bürgerliches Gesetzbuch in der Fassung der Bekanntmachung vom 2. Januar 2002 (BGBl. I S. 42, 2909; 2003 I S. 738), das zuletzt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 27. Juli 2011 (BGBl. I S. 1600) geändert worden ist.

- DIN 2330 (1993), *Begriffe und Benennungen; Allgemeine Grundsätze*. Berlin/Wien/Zürich: Beuth.
Auch in: G. Herzog/ H. Mühlbauer (Hrsg.) (2007), *Normen für Übersetzer und technische Autoren*. Berlin/ Wien/ Zürich. 105–116.
- DUBISLAV, W. (1981), *Die Definition*. Hamburg.
- FELBER, H./ G. BUDIN (1989), *Terminologie in Theorie und Praxis*. Tübingen.
- FLUCK, R. (1996), *Fachsprachen. Einführung und Bibliographie*. Tübingen.
- FRAAS, C. (1998), Lexikalisch-semantische Eigenschaften von Fachsprachen. In: L. Hoffmann/ H. Kalverkämper/ H.E. Wiegand (Hrsg.), *Fachsprachen/ Languages for Special Purposes*. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft/ An International Handbook of Special-Language and Terminology Research. 2 Halbbde. Berlin/ New York, 428–437.
- GARDT, A. (1994), *Sprachreflexion in Barock und Frühaufklärung. Entwürfe von Böhme bis Leibniz*. Berlin/ New York.
- GARDT, A. (1998), *Sprachtheoretische Grundlagen und Tendenzen der Fachsprachenforschung*. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 26. 31–66.
- GARDT, A. (1999), *Geschichte der Sprachwissenschaft in Deutschland. Vom Mittelalter bis ins 20. Jahrhundert*. Berlin/ New York.
- GUEINTZ, CH. (1641/1978), *Deutscher Sprachlehre Entwurf*. Köthen. Nachdruck: Hildesheim/ New York.
- HOFFMANN, L. (1985), *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. Tübingen.
- HUNDT, M. (2000), „Spracharbeit“ im 17. Jahrhundert. Studien zu Georg Philipp Harsdörffer, Justus Georg Schottelius und Christian Gueintz. Berlin/ New York.
- KANT, I. (1781/1787/1968), *Kritik der reinen Vernunft*. Riga. Nachdruck: Berlin: de Gruyter.
- NOBIS, H.M./ G. GABRIEL (1972), *Definition*. In: J. Ritter/ K. Gründer/ G. Gabriel (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 2. Basel/ Stuttgart. 31–42.
- PALANDT, O. (2012), *Bürgerliches Gesetzbuch (BGB), Kommentar*. Bearbeitet von P. Bassenge/ G. Brudermüller et al. München.
- PAWŁOWSKI, T. (1980), *Begriffsbildung und Definition*. Berlin/New York.
- RICKEN, U. [in Zusammenarbeit mit P. Bergheaud/ L. Formigari/ G. Hassler/ B.A. Ol'chovikov/ J. V. Roždestvenskij] (1990), *Sprachtheorie und Weltanschauung in der europäischen Aufklärung. Zur Geschichte der Sprachtheorien des 18. Jahrhunderts und ihrer europäischen Rezeption nach der Französischen Revolution*. Berlin.
- RICKERT, H. (1929), *Zur Lehre von der Definition*. Tübingen.
- ROBINSON, R. (1968), *Definition*. Oxford.
- ROELCKE, TH. (2005), *Immanuel Kant*. In: A.D. Cruse/ F. Hundsnurscher/ M. Job/ M. Lutzeier (Hrsg.), *Lexikologie. Lexicology*. Ein internationales Handbuch zur Natur und Struktur von Wörtern und Wortschätzen. An international handbook on the nature and structure of words and vocabularies. Bd. 2. Berlin/ New York. 1532–1537.
- ROELCKE, TH. (2010), *Fachsprachen*. Berlin.
- ROELCKE, TH. (2012a), *Terminologisierung im ersten Paragraphen der Transzendentalen Ästhetik von Immanuel Kant*. In: J.A. Bär/ M. Müller (Hrsg.), *Geschichte der Sprache – Sprache der Geschichte. Probleme und Perspektiven der historischen Sprachwissenschaft des Deutschen*. Oskar Reichmann zum 75. Geburtstag. Berlin. 305–334.
- ROELCKE, TH. (2012b), *Terminologisierung in DIN 2330, Abschnitt 2. Überlegungen zur Konstitution eines terminologischen Systems in einem terminologischen Text*. In: *Fachsprache – International Journal of Specialized Communication* 35. 65–86.
- ROELCKE, TH. (2013a), *Definitionen und Termini. Quantitative Studien zur Konstituierung von Fachwortschatz*. Berlin/ Boston.

- ROELCKE, TH. (2013b), *Definitionen und Linearisierung in §§ 90–103 BGB*. In: G.G. Sander/ M. Wagnerová (Hrsg.), *Die Rechtssprache in der internationalen Diskussion*. Hamburg. 143–162.
- ROELCKE, TH. (2013c), *Terminologisierung in Gueintz' „Deutscher Sprachlehre Entwurf“ (1641)*. In: A. Greule/ J. Meier (Hrsg.), *Von der Arznei bis zum Ziegeldach. Historische Fach- und Handwerkersprachen*. 4. Deidesheimer Gespräche zur Sprach- und Kulturgeschichte. 12. bis 14. März 2010. Berlin. (im Druck).
- STRAWSON, P.F. (1966), *The Bounds of Sense. An Essay on Kant's Critique of Pure Reason*. London.
- TETENS, H. (2006), *Kants „Kritik der reinen Vernunft“. Ein systematischer Kommentar*. Stuttgart.

Paweł SOLUCH

Neuro Device

Adam TARNOWSKI

Uniwersytet Warszawski

O metodologii badań eyetrackingowych

Abstract:

On Eye-Tracking Methodology

This article gives a complex overview of the topic of eyeball movements which can be described as the commonest potentially intentional human behaviour. The observations of intentional human behaviour have been carried out by scholars for centuries, yet nowadays due to the technological development it is possible to introduce far more accurate and advanced eye-tracking devices. The paper describes thoroughly the perception process, differentiates types of eye movements, then moves on to the mechanisms that ensure the stability of perception and comments on modern methods of measurement of eyeball movement. The article underlines that eye-trackers have already been applied to various areas of life and science, such as linguistics, psychology and law, just to name a few. The current studies in the field of eye-tracking concentrate mostly on the cognitive processes behind the eye movement. Eye-tracking research has been experiencing a growing interest, yet the topic demands even more attention and exploration as a vast and fertile branch of knowledge.

Kiedy ponad sto lat temu zainteresowano się uwagą wzrokową, w jej badaniach posiłkowano się każdą z możliwych, jak na tamte czasy, technologii. Była to obserwacja oczu czy introspekcja – mało precyzyjne metody rejestracji częściowo automatycznych procesów, jakimi są ruchy oczu. Używano systemu luster do prowadzenia obserwacji podczas czytania, szkieł powiększających czy nawet teleskopu (B. Erdmann, R. Dodge 1898, S.N. Newhall 1928, K. N. Ogle i in. 1949). Ekstremalnym przykładem jest mocowanie do oczu odbłaskowych elementów i rejestracja odbicia światła na taśmie światłoczułej (N. Wade, B. W. Tatler 2005). Badania – być może w związku ze wspomnianymi powyżej ograniczeniami – skupiały się na ruchach jako takich, a nie na fiksacjach. Techniki pomiaru rozwijały się w stronę rejestracji wszystkich typów ruchu gałki ocznej. W niniejszym artykule zaprezentujemy metodologię badań okulograficznych, techniki oraz tematykę, w której używane są obecnie eyetrackery.

Rozpoczynając przygodę z eyetrackingiem, należy zdać sobie sprawę z kilku istotnych praw rządzących układem wzrokowym ludzi – cech, które powinny być

brane zawsze pod uwagę, kiedy przygotowujemy eksperyment czy siadamy do analizy wyników badań okulograficznych. Prawa te prowadzą do zrozumienia, czym tak naprawdę jest eyetracking. W tej części chcielibyśmy się właśnie skupić nad samą istotą badań ruchów oka oraz charakterystyką gałki ocznej i układu wzrokowego. Uważamy, że okulografia jako metoda może być niezwykle interesująca dla badaczy z kilku powodów. Po pierwsze, ruch oka jest prawdopodobnie najczęstszym potencjalnie intencjonalnym zachowaniem człowieka – zachodzi średnio trzy razy na sekundę. Po drugie, wskazuje precyzyjnie, jaka informacja jest w danej chwili odbierana przez badanego. Po trzecie wreszcie, kontrola ruchów oka stanowi wręcz modelowy przykład interakcji i „współpracy” mechanizmów automatycznych i kontrolowanych zarówno w aspekcie percepcji, jak i działania.

Człowiek spostrzega precyzyjnie jedynie 1,5 stopnia pola widzenia. Odpowiada to w przybliżeniu szerokości jednego wyrazu w czytanim tekście. Wyodrębnienie kilku obszarów widzenia, centralnej, okołoplamkowej i obwodowej części pola widzenia jest bardzo użyteczne, gdyż każdy z nich odpowiada za odbiór różnej informacji wzrokowej (S.P. Liversedge, J.M. Findlay 2000). Centralna, okołoplamkowa i obwodowa części pola widzenia są odpowiedzialne za odbieranie precyzyjnej informacji o otoczeniu i identyfikację obiektów. Obwodowa część pola widzenia jest związana ze spostrzeganiem i oceną nowych obiektów, orientacją w przestrzeni i układem równowagi. Za podziałem tym idzie również występowanie różnic w budowie siatkówki, zaangażowanie niejednorodnych struktur mózgowych w przetwarzanie konkretnych informacji z tych obszarów, jak i istnienie odmiennych mechanizmów sterujących.

Aby przestrzeń przed nami mogła być wyraźnie spostrzegana, układ wzrokowy posiłkuje się procesami poznawczymi. System uwagi poddaje nieustannej analizie całe pole widzenia i średnio trzykrotnie w ciągu sekundy decyduje o wyborze obiektu, skierowaniu na niego wzroku, koordynuje czasowo i określa parametry przestrzenne ruchu. Dlatego właśnie ruchy oka mają duże znaczenie dla zrozumienia ludzkiej percepcji. Niepatologiczne ruchy oka możemy podzielić na ruchy konwergencyjne, tremor – delikatne drżenie oka, dryft, mikrosakady, odruch optokinetyczny, ruchy śledzenia i ruchy skokowe (sakady). Poza powyższymi, wyróżniamy jeszcze fiksacje, często traktowane jako odrębny mechanizm fizjologiczny, a w rzeczywistości zbudowane z drobnych ruchów nazywanych wewnątrzfiksacyjnymi, tj. tremoru, mikrosakad i dryftu. Mimo, że jak wynika z fizjologii, fiksacje są w rzeczywistości również ruchami, to są one interpretowane jako skupienia wzroku na konkretnym fragmencie obrazu (proces z natury statyczny) i jest to jak najbardziej uzasadnione, gdyż drobne ruchy służą poszerzeniu pola precyzyjnego widzenia – jest to jeden z mechanizmów kompensacyjnych.

Tremor oka to ruch o częstotliwości około 90 Hz i ze względu na krytyczną częstotliwość migotania, wynoszącą zależnie od stanu psychofizycznego 25–50 Hz,

nie jest subiektywnie spostrzegany. Krytyczna częstotliwość migotania powoduje zlewianie się obrazów zmieniających się z większą niż 50 Hz częstotliwością. Rola tremoru nie jest jasna, ciekawostką jest, że jest on realizowany osobno przez każde oko. Niektórzy badacze wiążą go z nieustannym aktywizowaniem neuronów wzrokowych (S.S. Martinez-Conde i in. 2004). Inni piszą, że może wynikać z nieprecyzyjności kontroli oka przez mięśnie (K. Holmqvist i in. 2011).

Dryft jest powolnym ruchem oka przemieszczającym się w kierunku odśrodkowym od punktu fiksacji. Jego rolą jest zapobieganie zmniejszaniu się czułości receptora (adaptacji) pod wpływem jednostajnego bodźca (W. Budohowska, A. Grabowska 1995). Ponadto kompensuje cienie naczyń krwionośnych w obrębie gałki ocznej, przez to eliminując zaburzenia widzenia (R. Sekule, R. Blake 1994). Rola dryftu, podobnie jak i tremoru, nie jest jeszcze do końca wyjaśniona. Eksperymentalne zniesienie drobnych ruchów prowadziło do utraty widzenia (R. Sekule, R. Blake 1994, W. Budohowska, A. Grabowska 1995). Zdaniem S. Martinez-Conde i in. (2004), dryft może kompensować niestabilności systemu wzrokowego, prowadząc do utraty ostrości widzenia poprzez korekcję punktu fiksacji.

Mikrosakady, czyli drobne szybkie ruchy o charakterze skokowym, są mechanizmem pozwalającym powrócić wzrokiem do punktu fiksacji (funkcja korekcji wynikająca z drobnych ruchów oka). Z powodu drobnych niestabilności systemu wzrokowego niezbędny dla prawidłowego widzenia jest mechanizm pozwalający na ponowną koncentrację wzroku na obserwowanym obiekcie. Istnieją również doniesienia wskazujące, że mikrosakady mają znaczenie przy spostrzeganiu odcieni kolorów (S. Martinez-Conde i in. 2004).

Innym rodzajem ruchu są ruchy konwergencyjne. Jest to zjawisko dotyczące obu gałek ocznych jednocześnie, które dzięki skurczowi mięśni okoruchowych nakierowują oś wzrokową na jeden punkt (ruch ku linii pośrodkowej przedniej). Celem tego ruchu jest „nakierowanie” obrazu obserwowanego przedmiotu na dołek centralny. Mechanizm ten wykorzystywany jest przez układ nerwowy do oceny głębi i jest to jedyny wskaźnik o charakterze bezwzględny. Z uwagi na bardzo małe różnice kątowe dzielące spostrzegane obiekty, które znajdują się w większym dystansie, system ten spełnia swoją rolę w patrzeniu na odległość maksymalnie do 5 metrów (V.E. Cavallo, A.S. Cohen 2001). Choć oddalenie obiektu od oka wiąże się również ze zmianą akomodacji (dostosowaniem ogniskowej soczewki w celu uzyskania ostrego obrazu), szereg badań wykazało, iż jedynie konwergencja stanowi wskazówkę do oceny odległości (M.W. Levine 2000).

Kolejnym typem ruchów są skokowe ruchy oka. Wykonywane są średnio trzykrotnie w ciągu sekundy i jest to związane z ilością czasu potrzebnego na rozpoznanie obiektu w punkcie fiksacji oraz na zaplanowanie następnego ruchu. Przeprowadzono szereg eksperymentów, w których czas pomiędzy dwoma kolej-

nymi skokowymi ruchami oka zredukowano do ok. 70 milisekund. Warunkiem osiągnięcia tego wyniku było wcześniejsze zaplanowanie całej sekwencji ruchów oka (E.M. van Loon i in. 2002). Ruchy skokowe sterowane są procesami zachodzącymi w kilku strukturach układu nerwowego (por. M.I. Posner, M.E. Raichle 1993). Elementem pierwszym tego procesu jest przeniesienie uwagi. Oznacza to, iż dotychczas analizowany fragment pola widzenia przestał posiadać najwyższy priorytet, a jego miejsce zajął kolejny. Decyzja o zmianie punktu skupienia uwagi podejmowana jest przez struktury kory ciemieniowej (Ch.M. Thiel i in. 2004). Jednak takie odangażowanie uwagi może zostać również pominięte – czasami ruch oka realizowany jest bez zaangażowania uwagi wzrokowej (B. Fisher, H. Weber 1993, T. Marek, M. Fąfrowicz 1995, J. Pratt i in. 2006). Struktury płata czołowego z kolei odpowiedzialne są za ustalenie momentu ruchu oka, programowanie i kontrolowanie jego kierunku. Niespodziewane i szybkie pojawienie się w polu widzenia nowego bodźca aktywuje z kolei struktury styku skroniowo-ciemieniowo-potylicznego w półkuli prawej. Za integrację informacji z opisanych wyżej obszarów odpowiadają wzgórki górne blaszki czworaczej i są określane mianem ostatecznego centrum ruchu oka (S.P. Liversedge, J.M. Findlay 2000). Struktury te przekazują informacje do pnia mózgu, który z kolei koordynuje mięśnie kierujące gałką oczną (T. Marek, M. Fąfrowicz 1995). Istotnym zjawiskiem następującym po wykonaniu ruchu jest hamowanie powrotu uwagi. Mechanizm ten ma za zadanie zatrzymanie powrotu wzroku w miejsce uprzedniej fiksacji, a tym samym ułatwienie szerszej eksploracji pola widzenia. Wyniki szeregu badań wskazują na jego związek z obszarami wzrokowymi kory potylicznej oraz z korą płatów skroniowych i ciemieniowych (A.R. Mayer i in. 2004).

W zależności od czasu wykonania ruchów oka wyróżnia się ruchy skokowe wolne, szybkie oraz ekspresowe (B. Fischer, B. Breitmeyer 1986, B. Fischer i in. 1995, T. Marek, M. Fąfrowicz 1995). Istotą tego podziału nie jest jedynie aspekt ilościowy, ale różnica mechanizmów leżących u ich podłoża. Ruchy wolne zachodzą w czasie ponad 200 ms od ekspozycji bodźca. Ruch tego typu angażuje wszystkie struktury funkcjonalne, a zatem odrywanie uwagi od dotychczas analizowanego obiektu, decyzję o ruchu oka, wyliczenie parametrów ruchu oraz jego wykonanie. Mówiąc o decyzji, naturalnie należy rozumieć jedynie zaangażowanie ośrodków, który ma potencjalną (rzadko wykorzystywaną) możliwość intencjonalnego zablokowania ruchu oka. Ruchy szybkie mają miejsce wówczas, kiedy uwaga jest odangażowana. Oznacza to, że podmiot nie przetwarza aktualnie informacji z punktu fiksacji. Pozostałe struktury są nadal zaangażowane, zatem istnieje możliwość blokady ruchu. Czas reakcji tego typu ruchu jest krótszy i mieści się w granicach 140–200 milisekund. Ruchy w pełni odruchowe (które wymagają jedynie lokalizacji nowego obiektu, wyliczenia parametrów i wykonania ruchu) nazywane są ruchami ekspresowymi. Ich czas reakcji wynosi 70–140 milisekund. Jeśli ruch oka obserwowany jest w czasie krótszym niż 70 ms traktowany jest jako

przedwczesny, ponieważ nie ma możliwości przewodzenia impulsu nerwowego przez wszystkie ośrodki w tak krótkim czasie.

Wśród intencjonalnych ruchów skokowych oka wyróżniamy sakady oraz ruchy śledzące (ruchy podążania). Ruchy te decydują o aktywnym poszukiwaniu nowej informacji. Sakady są postrzegane jako najszybsze ruchy jakie może wykonać nasze ciało i zwykle trwają nie dłużej niż 80 ms. Sakady zwykle występują pomiędzy jednym a drugim punktem fiksacji, jednak czasem mogą tworzyć krzywą (ścieżkę). Ruchy podążania mają podobną charakterystykę jak sakady. Warunkiem wystąpienia ruchów śledzących jest pojawienie się w polu widzenia poruszającego się obiektu. Sakady mogą występować podczas obserwowania np. białej kartki papieru (bez udziału bodźca).

Ruchy śledzące to podążanie za zmieniającym swoje położenie obserwowanym obiektem przy względnie nieruchomej głowie. Jak wykazał J. Ross i in. (1997) ośrodki mózgowie odpowiedzialne za podjęcie i utrzymywanie ruchów śledzących blokują działanie ruchów sakadycznych. W naturalnych warunkach śledzenie obiektu wiąże się również z ruchem głowy, a niekiedy również z sakadami korekcyjnymi. Ruchy te współdziałają ze sobą, toteż ich mechanizmy są dość złożone (K. Srihasam i in. 2007). Mimo, że tradycyjnie procesy uwagi wzrokowej wiązane były głównie z mechanizmami skokowych ruchów oka, to coraz częściej wskazuje się na rolę mechanizmów uwagowych w ruchach śledzących (B. Khurana, E. Kowler 1987). S.B. Hutton i D. Tegally (2005) wykazali obniżenie szybkości i precyzji przestrzennej ruchów śledzących, spowodowane wykonywaniem dodatkowych zadań wymagających uwagi. Zdaniem autorów, ten typ ruchów nie jest zależny jedynie od prostych mechanizmów nerwowych, ale podobnie jak w przypadku ruchów skokowych wynikają ze złożonych procesów systemu poznawczego.

Poza czystymi ruchami oka, w procesach postrzegania ważną rolę odgrywają również mechanizmy zabezpieczające stałość spostrzegania. Bez nich świadoma percepcja przy ciągłym poruszaniu się ciała względem oglądanych obiektów byłaby najprawdopodobniej niemożliwa z uwagi na konieczność rozpoznawania na nowo obrazu po każdym poruszeniu. Jednym z mechanizmów jest odruch optokinetyczny, który kompensuje ruchy głowy, w celu utrzymania fiksacji na wybranym obiekcie. Kolejnym mechanizmem jest supresja sakadyczna. Zjawisko to polega na blokowaniu pewnych partii neuronów w obrębie wzgórka górnego blaszki czworaczej, odpowiedzialnych za widzenie przez inne partie, które są odpowiedzialne za skokowy ruch oka (P.H. Lee et al. 2007). Ma ono przeciwdziałać zaburzeniom spostrzegania, jakie mogłoby wywołać szybkie przemieszczanie się obrazu (kilka razy na sekundę). Oznacza to, że supresja sakadyczna wiąże się z niewidzeniem części obrazu, nad którym przechodzi sakada. Typowa pre-sakadyczna supresja powoduje niewidzenie w ciągu 30–40 ms poprzedzających start sakady, a post-sakadyczna supresja „zabiera” 100–120 ms postrzegania obrazu.

Idąc dalej, można wnioskować, że człowiek nie widzi również przez część czasu, w którym występuje fiksacja, co należy brać pod uwagę w precyzyjnym określaniu czasu fiksacji, a dokładniej mówiąc, aktywnego skupiania wzroku (K. Holmqvist 2011). Integracja transsakadyczna jest obecnie najsłabiej poznanym procesem zabezpieczającym stałość spostrzegania. Za integrację na poziomie mózgowym odpowiada kora wzrokowa (J.M. Findlay, I.D. Gilchrist 2003). Mechanizm ten ma ogromne znaczenie z uwagi na to, iż każdy skokowy ruch oka zmienia zasadniczo obraz świata zewnętrznego rzutowany na naszą siatkówkę, a przez to system wzrokowy musi niejako ponownie przeprowadzić analizę poszczególnych obiektów i ich cech. Dzięki integracji, wykonanie skokowego ruchu oka nie zaburza widzenia elementów obrazu, co aktualnie jest eksplorowane w poszukiwaniu granicy tego procesu kompensacyjnego (S. Prime et al. 2004, 2007). Badania D. Melchera (2005) wykazały, że integracja transsakadyczna wynika z korowej reprezentacji przestrzeni, a nie samego obrazu siatkówkowego. Istotną składową mechanizmu integracji transsakadycznej jest przy tym nie tylko analiza obrazu po wykonaniu sakady, ale przede wszystkim analiza obrazu poprzedniego (D.A. Gajewski, J.M. Henderson 2005). Pomimo że wykazano, iż integracja transsakadyczna nie jest związana z pamięcią ikonyczną, wiele nowych danych (J.M. Findlay, I.D. Gilchrist 2003, D. Melcher 2009) wskazuje na zaangażowanie procesów uwagi i aktywnego przetwarzania obrazu. Badania dotyczące integracji transsakadycznej są obecnie jednym z najczęściej eksplorowanych problemów w psychologii spostrzegania (głównie wykorzystuje się w tych badaniach neuroobrazowanie). Wyjaśnienie tego mechanizmu wymaga podejścia do spostrzegania wzrokowego jako do aktywnego sposobu poszukiwania informacji, a nie jedynie jako do biernego odzwierciedlania otaczającego świata.

Mimo że jeszcze 15–20 lat temu ruchy oka były częściej utożsamiane z częścią fizjologią niż wyższymi czynnościami psychicznymi, aktualnie eyetracking jest traktowany jako precyzyjne odzwierciedlenie interakcji między procesami poznawczymi a bodźcami zewnętrznymi o charakterze wzrokowym. Idąc dalej tym torem, niektórzy z badaczy uważają, że eyetracking jest oknem do umysłu, myśli i uczucia (L. Holm 2007, P.W. Glimcher 2003), a bezpośrednim odzwierciedleniem tego nurtu jest książka wydana w 2007 roku pod redakcją R. van Gompel i in. pt. *Eye movements: A window to mind and brain*. Oczywiście, znacznie wcześniej formułowano już hipotezy takie, jak np. *The Eye-Mind Hypothesis* (M.A. Just, P.A. Carpenter 1980), które w późniejszym czasie były chociaż częściowo podważane (J.R. Andersson 2004). Prowadzono również liczne badania potwierdzające istnienie neurofizjologicznego mostu pomiędzy ruchem gałek ocznych a funkcjami poznawczymi. Jednym z nich jest eksperyment oparty na zadaniu antysakadycznym, testującym procesy uwagi, pamięci i podejmowania decyzji (S. Everling, B. Fischer 1998, D.S. Zee, A. G. Lasker, 2004). Jednak należy pamiętać, że nadal nie potrafimy wnioskować na temat konkretnych proce-

sów poznawczych, tylko na podstawie spostrzegania wzrokowego. Mówi się, że analizy wyników badań nad ruchem oka jako odpowiedź na sytuację bodźcową są dlatego nietrafne, że nie bierze się w nich pod uwagę złożoności reakcji człowieka, skojarzeń i kategoryzacji postrzeganych obiektów.

Wraz z rosnącą popularnością eyetrackingu oraz ewolucją w dziedzinie elektroniki i technologii informatycznych rozwijały się metody pomiaru ruchu gałki ocznej. Aktualnie używane metody to elektrookulografia, videookulografia oraz metoda indukcyjna. Pojawiają się również próby wykorzystania videokamer komputerowych, jednak precyzja takiego pomiaru ogranicza go jedynie do ruchu mogącego sterować wskaźnikiem myszy, czy pisaniem na wirtualnej klawiaturze.

Niegdyś najpopularniejsza – elektrookulografia – jest metodą wykorzystującą rejestrację różnicy potencjału pomiędzy rogówką a siatkówką. Rozmieszczone wokół oka elektrody, na podstawie zarejestrowanych napięć pozwalają na określenie ruchów oka w obu płaszczyznach (horyzontalnej i wertykalnej). Metoda ta jest stosunkowo tania i odznacza się wysoką prędkością rejestracji ruchów, ma jednak szereg ograniczeń. Pierwszym z nich jest problem z adaptacją do zmieniających warunków oświetlenia, ponadto procesy fizjologiczne zachodzące w skórze i w oku mogą być źródłem artefaktów czy zniekształceń wyniku. Mimo iż nominalnie dokładność pomiaru elektrookulografii jest dość dobra (ok. 1 stopnia) to nadaje się ona głównie do mierzenia dużych sakad. Jeszcze jednym z ograniczeń jest konieczność dobrego kontaktu elektrod ze skórą (jak najniższej impedancji), który może być trudny do utrzymania w czasie dłuższych rejestracji.

Najbardziej inwazyjną dotychczas stosowaną techniką jest metoda polegająca na implementacji na gałkę oczną mechanicznego lub optycznego punktu odniesienia. Umożliwia bardzo precyzyjną rejestrację (w metodzie indukcyjnej z dokładnością około 5–10 sekund kątowych), lecz ze względu na inwazyjność – konieczność wprowadzania do oka ciała obcego – jest źródłem dyskomfortu, a eksperyment powinien być jak najkrótszy (najczęściej nie dłuższy niż 30 min) (L.R. Young, D. Sheena 1975). Jedną z najbardziej popularnych jest implementacja cewki indukcyjnej umieszczonej w specjalnej soczewce kontaktowej i pomiar ruchu w polu elektromagnetycznym.

Foto- i videookulografia to obecnie najczęściej stosowana technika pomiaru ruchu oka, dlatego w niniejszym artykule skupimy się głównie na niej. W ramach tej metody na oko lub oczy skierowana jest kamera lub aparat, rejestrujące konkretne elementy gałki ocznej w trakcie ruchu (żrenicę, odbicie rogówkowe, rąbek rogówki, itp.). Oko posiada wiele punktów odniesienia, które mogą zostać wykorzystane. Dla zwiększenia precyzji pomiaru używane jest również dodatkowe źródło światła oświetlające oko. Metoda ta daje wyniki z dobrą rozdzielczością czasową oraz przestrzenną. Technikę taką po raz pierwszy użyto w tzw. *fotokromografie Dodge'a* około 1903 roku. Pierwotnie wykorzystywano w tym celu

światło widzialne, jednak konieczność stosowania bardzo silnego oświetlenia była obciążająca dla badanego i powodowała liczne artefakty. Wykorzystywano także ultrafiolet, jednak stosunkowo rzadko. Aktualnie producenci eyetrackerów posiłkują się promieniami podczerwonymi. Pierwsza metoda z tej grupy (tzw. *Limbus Tracker*) wykorzystuje fakt, iż twardówka odbija więcej światła niż rogówka. Kierując zatem na oko wiązkę promieni podczerwonych i analizując ilość odbitego światła, można określić położenie gałki ocznej. Możliwa jest rejestracja nawet w zupełnej ciemności. Problemem są mrugnięcia, które mogą powodować artefakty poprzez przysłonięcie oka powieką, a także małe przesunięcia oczu w kierunku środka głowy, a tym samym zmianę odbicia światła. Videookulografia jest obecnie używana w trzech formach aparatów – eyetrackera nagłownego (Head-Mounted Eyetracking) o prędkości nawet do 360 Hz jednoocznie (H6, ASL), systemu zdalnego (Remote Eyetracking), mającego aktualnie prędkość nawet do 500 Hz obuocznie (RED500, SensoMotoric Instruments) oraz ultraszybkiego eyetrackera, wymagającego stabilizacji głowy, ale umożliwiającego pomiar z prędkością nawet do 2000 Hz jednoocznie (EyeLink 1000, SR Research). Eyetrackery nagłowne, w związku z ich stałym położeniem w stosunku do oczu badanego, eliminują artefakty mogące wystąpić na skutek ruszania głową i są także dobrym rozwiązaniem dla „uwolnienia” środowiska eksperymentalnego od zależności badany-monitor. Dlatego ten typ aparatury pełni często rolę systemu mobilnego. Kamera oraz źródło światła podczerwonego umieszczane są przed okiem badanego lekko nad lub poniżej gałki ocznej. W większości tego typu eyetrackerów znajduje się również tzw. kamera sceny, rejestrująca w trakcie eksperymentu przestrzeń przed badanym. Materiał video z tej kamery jest wykorzystywany podczas analizy (stanowi obraz referencyjny do wizualizacji wyników). Kamery sceny do 2011 wykorzystywały maksymalnie rozdzielczość wynoszącą 640x480, jednak w 2011 roku pojawił się pierwszy komercyjny eyetracker nagłowny z kamerą sceny nagrywającą obraz video z rozdzielczością 1280x960. Każdy, kto analizował kiedykolwiek materiał z eyetrackera nagłownego, doceni na pewno ten skok technologiczny. Od kilku lat dzięki postępowi technicznemu i miniaturyzacji elektroniki na rynku dostępne są okulary, w które wbudowany jest system eyetrackingowy połączony z małym rejestratorem lub laptopem. Prędkość tych systemów jest póki co niska, jednak producenci pracują nad jej zwiększeniem. W 2011 roku powstały dwa ciekawe systemy w okularach produkcji Tobii oraz SensoMotoric Instruments (SMI). Są one interesujące z kilku powodów – Tobii opracował specjalny system markerów aktywnych, które po umieszczeniu w środowisku badania komunikują się z eyetrackerem podczas eksperymentu. Dzięki temu w trakcie analizy możliwe jest automatyczne śledzenie rejonów zainteresowania. Okulary Tobii badają jedno oko i pracują z prędkością 30 Hz. W momencie pisania niniejszego artykułu nie znaleźliśmy informacji o precyzji pomiaru. SMI z kolei opracował oprogramowanie do semi-automatycznej agregacji danych i wyznacza-

nia dynamicznych rejonów zainteresowania bez stosowania markerów, a funkcjonalnie istotną cechą jest posiadanie pomiaru binokularnego pozwalającego skompensować błąd paralaksy. Okulary SMI działają w prędkości 30 Hz na każde oko z maksymalnym odchyleniem pomiaru wynoszącym $0,5^\circ$ a rozdzielczością przestrzenną $0,1^\circ$. Eyetrackery zdalne wykorzystują kamery i diody podczerwone znajdujące się zazwyczaj powyżej lub poniżej źródła bodźca (najczęściej jest nim monitor komputerowy, do którego przytwierdzony jest interfejs eyetrackingowy). Większość producentów umożliwia użycie tego eyetrackera również z innymi źródłami bodźców, np. ekranu projektora czy telewizora przy pomocy specjalnej nóżki do interfejsu. Eyetrackery zdalne są wrażliwe na ruchy głowy i w przypadku niesubordynacji osoby badanej wymagają wykonywania kalibracji co kilkanaście minut. Jednak ostatecznie są one najwygodniejszymi i najprostszymi w obsłudze urządzeniami. Eyetrackery zdalne pracują w prędkości od 30 Hz do 500 Hz, używając technik jedno- i/lub dwuocznego pomiaru. Rozdzielczość przestrzenna podawana przez producentów mieści się w przedziale od $0,1^\circ$ do ponad 1° . Ostatnia grupa eyetrackerów – urządzenia ultraszybkie posiadają interfejs eyetrackingowy, umieszczony przy źródle bodźca lub blisko oczu badanego. Wymagają również użycia specjalnego stelaża (*tower-mounted*), w którym unieruchamiana jest głowa badanego. Dzięki zastosowaniu tego elementu eliminowane są ruchy głowy, a tym samym artefakty z nimi związane. Mimo że teoretycznie do rejestracji mikrosakad można używać systemów o prędkości powyżej 200 Hz, to w praktyce tego typu eksperymenty prowadzi się właśnie w systemach ultraszybkich (S. Martinez-Conde 2009).

Warto wspomnieć również, że wraz ze wzrostem zainteresowania badaniami funkcjonalnymi mózgu (fMRI) na rynku pojawia się coraz więcej urządzeń badających ruchy oczu, a mogących pracować w polu magnetycznym. Videookulografy z możliwością rejestracji bodźca oraz nałożenia na ten obraz ruchów oczu są nadal dosyć wolne (większość z nich rejestruje obraz z prędkością 50 Hz–60 Hz). Ich precyzja jest różna w zależności od typu eyetrackera i od producenta.

Mamy świadomość wielu uproszczeń użytych w tym artykule, dlatego czytelnika chcącego zgłębić wiedzę o technologii wykorzystywanej do badań okulograficznych odsyłamy do R. Dodge'a (1916), opisującego ówczesne narzędzia L.R. Younga i D. Sheena'a (1975), Carpenter (1988) czy współczesnych publikacji, jak na przykład Duchowskiego (2006), K. Holmqvista i in. (2011) oraz niezwykle ciekawego przeglądu historii badań eyetrackingowych autorstwa N. Wade'a i B.W. Tatlera (2005).

Podczas przygotowywania się do badań okulograficznych nie tylko musimy wybrać narzędzie, ale również dobrać do tego odpowiednie pomieszczenie i mieć świadomość, jakie czynniki mogą wpłynąć na jakość wyników. Nie ma oczywiście jednego prawidłowego rozwiązania. Warunki badania różnią się w zależności od typu eksperymentu – czy będzie on realizowany poza laboratorium z użyciem

eyetrackingu mobilnego czy w pomieszczeniach specjalnie do tego przygotowanych, wtedy zazwyczaj w użyciu eyetrackerów zdalnych i ultraszybkich (łącznie nazywanych przez niektórych badaczy eyetrackerami typu table-mounted).

W pierwszym wariancie otrzymujemy możliwość odwzorowania (lub wykozystania) warunków naturalnych (lub zbliżonych do naturalnych), co w ostatnich latach zyskuje na wadze. Jednocześnie, w tego typu badaniu utrudnione jest kontrolowanie warunków eksperymentu, które mogą wpłynąć na jego wynik. Jednak odkąd badacze mają do dyspozycji nowoczesne systemy mobilne, coraz częściej możemy czytać o projektach realizowanych przy udziale sportowców, badaniach ergonomii stanowisk pracy, bezpieczeństwa drogowego, itd. Koszty związane z występowaniem dystraktorów czy niepełnym kontrolowaniem warunków badania są niwelowane zyskiem, jakim jest naturalność eksperymentu. W tego typu projektach nie możemy (albo przynajmniej jest to bardzo utrudnione) stworzyć powtarzalnych warunków testowania. Czynniki te są istotne w momencie, kiedy w planie mamy wykonanie analiz grupowych pełnego wyniku badania, gdyż może się to okazać niemożliwe. Kolejnym ważnym elementem są warunki panujące na zewnątrz budynków – w sposób szczególny dystraktorem dla badań eyetrackingowych jest silne słońce, gdyż natężenie światła podczerwonego w takich warunkach może znacznie przewyższać natężenie światła emitowanego przez eyetracker. W takich warunkach badający nie otrzyma żadnego wyniku pomiaru, gdyż analiza odbicia rogówkowego nie będzie możliwa do przeprowadzenia.

W badaniach prowadzonych w laboratorium warunki i czynniki zakłócające mogą różnić się w zależności od tego, czy eyetracking ma być jedyną używaną przez nas metodą, czy tylko elementem całego eksperymentu, czy badanie jest przeprowadzane przed monitorem, czy jest to na przykład badanie w symulatorze lotu. We wszystkich konfiguracjach, ważnym czynnikiem jest oddzielenie operatora badania od pomieszczenia, w którym prowadzony jest test. Wielokrotnie zauważaliśmy wpływ obecności przy badanych innych osób na jakość kalibracji, a później wyników. Oczywiście w badaniach typu *usability* często spotyka się sytuację, w której eksperymentator siedzi przy osobie badanej, jednak jest to uwarunkowane metodologią badania. Najczęściej laboratoria projektuje się tak, aby pokój kontrolny i pomieszczenie do prowadzenia badań były oddzielone ścianą, z zachowaniem względnej dźwiękoszczelności tego drugiego. Do wglądu w sytuację badania stosowane są od lat lustra weneckie oraz system audio do komunikacji pomiędzy pokojami. Ekran eyetrackera klonuje się na zewnętrznym monitorze, który stoi w pokoju kontrolnym. Ze względu na rozwój technologii video, laboratoria zaczynają używać kamer wysokiej rozdzielczości, które dają szerszy wachlarz możliwości niż lustro oraz spełniają jednocześnie funkcję rejestracji badanego i sytuacji badania. Kamery są sprawdzonym narzędziem również w sytuacji, kiedy w ramach jednego laboratorium dostępnych jest kilka pomieszczeń do wykonywania badań jednocześnie,

z jednym pokojem kontrolnym. Ponieważ większość używanych współcześnie eyetrackerów to urządzenia wykorzystujące światło podczerwone, należy zwrócić uwagę na to, aby ograniczyć dostęp światła słonecznego, szczególnie jeżeli jego promienie miałyby padać bezpośrednio na eyetracker czy twarz badanego. Zalecanym oświetleniem są lampy fluorescencyjne (światłówki) ze względu na minimalną ilość światła podczerwonego, jaką emitują oraz ich częstotliwość pracy. Przy videookulografii należy unikać też zupełnie ciemnych pomieszczeń, gdyż w takich warunkach źrenica jest na tyle duża, że urządzenia mają problem z identyfikacją jej położenia. Warto zadbać również o stabilne biurko, na którym zostanie postawiony eyetracker oraz ustawienie myszki i klawiatury na niezależnej powierzchni, aby ograniczyć możliwe ruchy eyetrackera wywołane wibracjami.

Niezależnie od tego, czy używamy systemu nagłownego czy stacjonarnego podczas badania możemy spotkać się jeszcze z kilkoma innymi czynnikami, które niekontrolowane mogą uniemożliwić pomiar lub zaburzyć wynik badania. K. Holmqvist i in. (2011) zebrał je w cztery grupy – 1. zakrycie zbyt dużej powierzchni gałki ocznej, fizjologicznie spowodowane opadającą powieką a funkcjonalnie np. śmiechem; 2. zakłócenia związane z makijażem, szczególnie tuszem na rzęsach, okularami, soczewkami kontaktowymi czy suchymi oczami; 3. zniekształcenia wynikające z noszenia okularów dwuogniskowych; 4. zgubienie obrazu oka wywołane ruchami głowy.

Mimo że za ruchem oka ostatecznie kryją się procesy mózgowe, to na poziomie wykonawczym stoją za nim czyste reakcje fizjologiczne. Gałki oczne poruszane są sześcioma mięśniami zewnątrzgałkowymi, które są grupowo uruchamiane w każdym ruchu oka. Sterują nimi trzy nerwy czaszkowe, których jądra mają połączenie z kolejnymi, innymi nerwami. Ponadto do oka dochodzi nerw wzrokowy, stanowiący część drogi wzrokowej, którą sygnały elektryczne docierają do korowych ośrodków wzrokowych. Bódcze wzrokowe, aby zostały zarejestrowane przez mózg, muszą przejść drogę, poczynając od źrenicy, przechodząc przez soczewkę, by na końcu jako odwrócony obraz pobudzić czopki i pręciki wyścielające siatkówkę. Komórki światłoczułe na siatkówce mają za zadanie przetworzenie postrzeganego obrazu na sygnał elektryczny. Najlepszą rozdzielczością rejestracji obrazu charakteryzuje się dołek środkowy siatkówki oka, leżący dokładnie w osi poziomej oka, obejmujący mniej niż 2° pola widzenia. Element obrazu, na którym skupiamy wzrok jest rzutowany właśnie na tę część siatkówki, stąd też człowiek ma tak mały zakres precyzyjnego widzenia. Z faktem tym wiąże się konieczność rejestracji środka źrenicy do oceny punktu fiksacji. Dodatkowo bardzo ważnym komponentem dla określenia pozycji oka jest rogówka, a dokładniej odbicie rogówkowe. Współczesne systemy eyetrackingowe oparte na technologii video wykorzystują źródło światła podczerwonego i rejestrują jego odbicie na rogówce i/lub na soczewce wg teorii obrazów Pur-

kinjego, gdyż obecnie rejestracja wszystkich obrazów Purkinjego nie jest trudna. Obrazy są odbiciem światła na elementach struktury oka. Istnieją co najmniej cztery takie odbicia. Pierwszy obraz Purkinjego (P1) jest odbiciem od zewnętrznej powierzchni rogówki. Drugi (P2) odbiciem od wewnętrznej powierzchni rogówki. Trzeci (P3) od przedniej powierzchni soczewki i ostatni (P4) jest odbiciem od tylnej powierzchni soczewki. Określenie pozycji odbicia względem środka źrenicy precyzuje rejestrację ruchu oka.

Aby sobie uświadomić, jak złożonym procesem jest sterowanie układem wzrokowym, należy wiedzieć, że za procesy postrzegania wzrokowego odpowiada duża część mózgowia. Zaangażowane w nie są m.in. ośrodek skojarzonego spojrzenia w bok (inaczej czołowe pole okoruchowe), znajdujący się w korze przedruchowej w obrębie zakrętu czołowego środkowego i bocznej części bruzdy przedśrodkowej (struktura kontrolująca ruchy sakadyczne, ale również wiązana z fiksacjami), pęczek podłużny przyśrodkowy (jako struktura łącząca jądra nerwów okoruchowych), jądra przedsionkowe i twór siatkowaty (ośrodki wzrokowe śródmózgowia i mostu zapewniające m.in. poprawność działania układu wzrokowego przy ruchach głową, nadzorujące ruchy wergencyjne, itd.), tylne pole okoruchowe znajdujące się w obrębie kory płata ciemieniowego (źródło sakad odruchowych), okolica grzbietowo-boczna kory przedczołowej (dowolna kontrola sakad). Struktura ta jest ważną składową procesów decyzyjnych różnicujących elementy pola spostrzeżeniowego, na te, które należy i na te, na które nie należy (lub nie warto) reagować w danej sytuacji (M. Leśniak 2008). Korowa kontrola bardziej złożonych dowolnych ruchów sakadycznych wymaga zaangażowania dodatkowych struktur, jak np. dodatkowe pole ruchowe odpowiedzialne za uczenie się sekwencji sakad, ale również za ruchy fiksacyjne (R.J. Leigh, D.S. Zee 2006). Jądra podstawy z kolei są zaangażowane w kontrolę ośrodków pniowych a przez to odgrywają rolę intencjonalnego hamowania i pobudzania ruchu gałek ocznych. Styk skroniowo-ciemieniowo-potyliczny jest utożsamiany z kolei z kontrolowaniem ruchów podążania. Zainteresowanych anatomią funkcjonalną mózgu w zakresie tego tematu odsyłamy do publikacji: G. Avanzini, F. Villani 1994, N. Carter, D.S. Zee 1997, O. Coubard i in. 2003, Martin 2003, R.J. Leigh, D.S. Zee 2006, M. Leśniak 2008.

Wiadomości umieszczone dotychczas w tym artykule pokazują, jak bardzo skomplikowane procesy stoją za ruchami oczu i ich badaniem. Mimo to, do dziś okulografia wkroczyła już prawdopodobnie do większości dziedzin życia i nauki. Eyetrackery latały w misjach NASA, ale również z pilotami samolotów pasażerskich i wojskowych. Osoby niepełnosprawne posługują się eyetrackerami w komunikacji z otoczeniem czy w obsłudze komputera. Badania nad procesami, które stoją za ruchem oczu, przeprowadzono dotychczas na zwierzętach i ludziach z każdej grupy wiekowej. Okulografy używane są w lingwistyce, ale również psychologii, neurologii czy prawie. A duża część aktualnych badań rozstrzyga, która

forma reklamy jest bardziej czytelna i chwytliwa oraz czy strony internetowe posiadają użyteczne projekty graficzne i funkcjonalne. W tej części skupimy się na przeglądzie badań z wykorzystaniem systemu eyetrackingowego.

Jak w wielu dziedzinach badań behawioralnych, także i w przypadku badań nad ruchami oka trudno jest określić ich początek. N. Wade i B.W. Tatler (2005), którzy poszukiwali pierwszych wzmianek o badaniach oczu w dostępnej im literaturze, udowodnili, że ruchy oka ciekawiły badaczy od zarania dziejów. Według ich informacji, pierwsze wzmianki o ruchach oczu pojawiły się w pracy Du Laurensa w 1596 roku. Jak podają autorzy, to monografia Johannesa Müllera, opublikowana w 1826 roku, jako pierwsza opisywała regularne badania okulograficzne. Za drugiego ojca badań nad ruchami oka, jak piszą N. Wade i B.W. Tatler, uważa się Charlesa Bella, który w swojej pracy z 1823 roku przedstawił wyniki badań nad czynnymi i biernymi ruchami oczu w reakcji na bodźce wzrokowe oraz zwrócił uwagę na propriocepcję (wtedy określoną przez niego mianem *muscle sense*) (za: N. Wade, R.B. Tatler 2005). Nie można również zapominać o pracy Jana Ewangelisty Purkiniego, mimo że jego prace dotyczyły szerszej tematyki i głównie fizjologii. Wszystkie prace napisane przed wymienionymi powyżej i wiele opublikowanych po nich koncentrowały się bardziej na optyce, fizjologii i budowie oka oraz mięśni okoruchowych, czyli fizycznych aspektach ruchu gałki ocznej, niż na procesach poznawczych, które stoją za tym ruchem.

Współcześnie prowadzone badania koncentrują się najczęściej na relacji oko-mózg, czy bardziej szczegółowo – na procesach poznawczych stojących za ruchem oka, rejestrując przy tym liczbę fiksacji, długość fiksacji, sakady i ścieżki ruchu gałki ocznej, ale przy wykorzystaniu najnowszych technologii korelują również te wyniki z czasami reakcji, „trafieniami” w cel czy popełnionymi błędami. Wcześniej wykonywane były jedynie pojedyncze eksperymenty tego typu, co trafnie opisuje K. Rayner (1998). K. Rayner dzieli dotychczasowy dorobek okulografii w psychologii eksperymentalnej na trzy fazy. Pierwszą fazę rozpoczął Javal, prowadząc badania nad spostrzeganiem tekstu od 1879 do mniej więcej roku 1920 (por. K. Rayner 1998). Drugą fazę, w której początkowo eksplorowano dalej tą tematykę. Jej dalsza część, mniej więcej od lat 50-tych, odznacza się niewielką ilością badań. Jednymi z ważniejszych badań tej fazy były pomiary ruchów oka wykonywane przez Buswella (K. Rayner 1998). Pokazał on 55 dzieł sztuki 200 osobom badanym, manipulując podawaną im instrukcją. We wnioskach stwierdził, że „ruchy gałek ocznych są nieświadomie dostosowywane do wymogów procesów uwagi” (A. Duchowski 2007). Podobne badania, w drugiej fazie badań eyetrackingowych wg K. Raynera, powtórzył A.L. Yarbus (1967). Odnosił się w nich do procesów wzrokowych podczas oglądania bodźców prostych i złożonych (w tym tekstów), obiektów w ruchu czy iluzji optycznych. A.L. Yarbus wskazywał na istnienie powtarzalnego komponentu procesów postrzegania oglądanego obrazu, biorąc pod uwagę również takie procesy, jak:

wzrokowa ocena proporcji, szacowanie długości, porównanie obszarów, itd. Dowiódł, że ludzkie oczy dobrowolnie i mimowolnie skupiają się na tych elementach obiektu czy obiektach, które mogą posiadać istotne informacje, niezbędne do wykonania zadania. Można twierdzić (za A.L. Yarbusem), że długość skupienia wzroku na konkretnym fragmencie obrazu świadczy o wadze i istotności informacji znajdujących się w nim. Kolejność i czas trwania poszczególnych fiksacji może pomóc w określeniu procesów myślowych (analizy).

Trzecia faza – najbardziej efektywna rozpoczyna się w połowie lat 70-tych. Renesans badań eyetrackingowych zapoczątkowało wprowadzenie nowych technologii do pomiaru ruchu gałki ocznej – precyzyjniejszych i prostszych w użyciu, a ich rozwój umożliwiło wprowadzenie komputerów pozwalających na efektywniejsze gromadzenie danych czy szybsze prowadzenie analiz.

Jednym z najczęściej podejmowanych tematów stały się procesy postrzegania wzrokowego, a ściślej mówiąc uwaga wzrokowa. W drodze eksperymentów, w których przyglądano się tym procesom, zauważono kilka istotnych mechanizmów. Jednym z nich jest supresja sakadyczna, o której pisaliśmy już wcześniej. Warto jeszcze raz wspomnieć, że zjawisko to polega na zmniejszeniu czułości układu wzrokowego na bodźce podczas wykonywania szybkich ruchów oka. Innym mechanizmem jest względnie porównywalny czas fiksacji czy długość sakady dla określonego typu postrzeganego bodźca. Dla cichego czytania, przeszukiwania wzrokowego czy np. pisania długość sakad waha się od 1° do nawet 5° , podobnie jest ze średnim czasem fiksacji – jest on różny, jednak w wielu badaniach, dla konkretnego bodźca taki sam (por. S. Abrams i in. 1989, S. Abrams, B. Zuber 1972). Oczywiście na długość sakad czy czas fiksacji wpływa znacznie więcej czynników niż tylko typ bodźca i mogą to być czysto fizjologiczne mechanizmy, ale również procesy poznawcze (np. odwoływanie się do magazynów pamięci, uwaga, itd.). Kolejnym mechanizmem wspierającym twierdzenie o silnym powiązaniu ruchów oka z procesami wykonawczymi jest latencja ruchów sakadycznych, czyli czas od pojawienia się bodźca do zainicjowania ruchu oka. Zazwyczaj czas latencji wynosi więcej niż 150 ms, nawet w sytuacji, gdy mamy do czynienia z tak wydawałoby się automatycznymi procesami, jak czytanie tekstu. W ciągu kilkudziesięciu lat badań nad latencją sakad określono kilka istotnych faktów (za: K. Rayner, 1998). Między innymi odkryto istnienie niezależnych procesów decyzyjnych odpowiedzialnych za programowanie ruchów oka. Dowiedziono również, że procesy poznawcze mogą wpływać na wydłużenie latencji (H. Deubel 1995). Odnotowano korelację między długością latencji a precyzyjnym zlokalizowaniem celu, na który kierowany jest wzrok (R.J.K. Jacobs 1987, T.A. Nazir, A.M. Jacobs 1991). Zweryfikowano, że podawanie instrukcji o zwiększeniu uwagi w trakcie wykonywania zadania również wpływa na wydłużenie latencji (C. Cofce, J.K. O'Regan 1987, E. Kowler, E. Blaser 1995). Z kolei zniknięcie celu przed przeniesieniem na niego uwagi skraca latencję

(M.E. Cohen, L.E. Ross 1977, A. Kingstone, R.M. Klein 1993, S.M. Ross, L.E. Ross 1980, 1981).

W świecie badań okulograficznych wiele uwagi poświęca się procesom czytania. Jedną z najczęściej cytowanych publikacji w okulografii jest zbiór teorii i przegląd badań właśnie z zakresu tej tematyki opracowany przez K. Raynera (1998). Bez przesady można powiedzieć, że ruchy oka bezpośrednio odzwierciedlają procesy przetwarzania językowego. Największe zainteresowanie w tej dziedzinie budzi chęć zrozumienia relacji pomiędzy zrozumieniem tekstu a ruchem gałki ocznej. Wiele badań, jeśli nie wszystkie, udowodniły, że zrozumienie czytanego zdania jest niemal natychmiastowe, jednak cały czas nie znamy poszczególnych składowych koordynujących ten proces. Dotąd powstało co najmniej kilka modeli ruchów oka w procesie czytania. W celu poznania jednego z najbardziej popularnych i wyczerpujących odsyłamy do publikacji na temat modelu E-Z Reader autorstwa E. D. Reichle'a, A. Pollatseka, D.I. Fishera i K. Raynera (por. E.D. Reichle i in. 1998).

Z badań nad procesami czytania wyłania się kilka ważnych mechanizmów. Jednym z najważniejszych jest długość fiksacji na słowie (i często zależne od tego mechanizmu skrócenie sakad). Głośne czytanie czy słuchanie z koncentracją na słuchanym tekście generują dłuższe fiksacje na słowach niż czytanie w myślach. M.A. Just i P.A. Carpenter (1980) zanotowali dłuższe fiksacje na słowach rzadziej występujących w języku niż na słowach występujących z większą częstością. Dalsze badania nad tym zjawiskiem pokazały, że efekt ten słabnie wraz ze wzrostem częstotliwości występowania tego słowa w krótkim fragmencie tekstu i tak przy natrafieniu na to samo rzadkie słowo za trzecim razem nie ma już różnicy w długości fiksacji pomiędzy tym słowem a słowami często występującymi w języku (Ch. Clifton i in. 2007). Efekt ten zauważalny jest również przy słowach częstych, jednak nie jest on aż tak silny. Podobna zasada obowiązuje dla znajomości pojęć – im słowo jest bardziej zrozumiałe dla czytelnika, tym fiksacja na nim jest krótsza (R. Chaffin i in. 2001). Na długość fiksacji na słowie wpływa również przewidywalność słowa, wynikająca z kontekstu słów poprzedzających. Taki efekt został opisany przez S.F. Ehrlicha i K. Raynera (1981), a następne badania przyniosły kolejny wniosek, że słowa bardziej przewidywalne są częściej omijane podczas procesu czytania (K. Rayner, A.D. Well 1996). Z powyższymi czynnikami bezpośrednio wiąże się również efekt wywołany przetwarzaniem słowa ze względu na wiek, w którym nauczyliśmy się tego słowa. Im później nauczyliśmy się danego słowa, tym wolniej będziemy je przetwarzać, a tym samym fiksacja na tym słowie będzie dłuższa (B.J. Juhasz 2005). Podobnie jest ze złożonością słowa – im więcej morfemów ono zawiera, tym dłużej jest rejestrowane przez układ wzrokowy (J. Hyönä, A. Pollatsek 1998). Zainteresowanych tym tematem czytelników odsyłamy do książki pod redakcją K. Raynera (1992), książki pod redakcją R.P.G. van Gompela i in. (2007) oraz pod redakcją S. Gruczy, M. Płużyczki i J. Zajac (2013).

Podobnie często można odnaleźć w literaturze tematu eksperymenty dotyczące postrzegania sceny. O ile pewne modele postrzegania wzrokowego podczas czytania są już nam znane, o tyle nie ma takich opracowań dla strategii procesów postrzegania sceny. Ścieżki wzroku przy czytaniu są ściśle określone, w przypadku postrzegania sceny, ścieżki mogą być różne nawet dla dokładnie tego samego lub podobnego obrazu. Czynnikiem wpływającym na proces postrzegania obrazu jest chociażby zmiana zadania. Istnieje za to szereg określonych zależności czy reguł. Tak jak już wcześniej pisano, wielu badaczy (pierwszy prawdopodobnie A.L. Yarbus 1967) dowiodło, że fiksacje na elemencie obrazu są ściśle związane z wykonywanym zadaniem i najczęściej wynikają z potrzeby zdobycia informacji, jaką niesie za sobą ten element. Kolejnym faktem płynącym z badań jest to, że zrozumienie obrazu poprawia się wraz z ilością fiksacji wykonanych na nim (G.R. Loftus 1981). Prawdopodobnie podstawowe informacje o scenie są rejestrowane i przetwarzane na podstawie pierwszej fiksacji, jednak jest to wiedza mało precyzyjna, biorąc pod uwagę ograniczenia wynikające z fizjologii widzenia (ostre widzenie tylko w małym obszarze wokół punktu fiksacji) (por. K. Rayner, A. Pollatsek 1992). Jeżeli dany element obrazu jest ważny, możemy być pewni, że w drodze procesu postrzegania obrazu fiksacje zostaną przeniesione właśnie na ten element. Z punktu widzenia analizy procesów spostrzegania sceny niezwykle ważne są nie tylko ilość fiksacji i ich długość, ale też ich kolejność. W wielu badaniach zauważono podobieństwo efektu długości fiksacji na elemencie do długości fiksacji na słowie. Element, który kontekstualnie pasuje do obrazu oraz jest zrozumiały, skraca czas fiksacji (J.M. Henderson, A. Hollingworth 1998, K. Rayner 1998).

Dosyć dynamicznie rozwija się również dziedzina badań marketingowych i testów użyteczności stron internetowych, jednak w znakomitej części firmy nie są zainteresowane publikacją wyników ani opisywaniem metodologii jakie stosują. Jednym z nielicznych opracowań dostępnych dla czytelnika jest opublikowana na stronach internetowych firmy Nielsen Norman Group praca opisująca metodologię badań *usability* z wykorzystaniem eyetrackingu (K. Pernice, J. Nielsen 2009). W wykorzystywaniu eyetrackingu do badaniach marketingowych widzi się przede wszystkim wartość identyfikacji obszarów uwagi – elementów przyciągających uwagę potencjalnego klienta, czytelność przekazu reklamowego, zauważalność marki w materiałach marketingowych czy opakowaniach produktów, itd. Badania tego typu wykonuje się w laboratoriach z wykorzystaniem monitora, telewizora czy projektora, ale najwyższą wartość posiadają badania prowadzone w środowisku naturalnym – w przestrzeni usługowej czy na ulicy.

Tak jak już wspomniano w tym artykule wielokrotnie – badania eyetrackingowe od dłuższego czasu (przynajmniej od lat 80. XX wieku) przechodzą renesans. Jest to obecnie tak szeroki temat, że ani jeden rozdział, ani też jedna obszerna książka nie będzie wystarczająco rozbudowana, aby móc poznać wszystkie jego

tajniki. Z uwagi na to, staraliśmy się przy każdym ważniejszym fragmencie wskazywać na literaturę rozszerzającą zawarte w tym artykule informacje. Czytelnika zainteresowanego tematyką eyetrackingu odsyłamy do tych pozycji, a przy tym życzymy eksplorowania tej dziedziny z podobną do naszej pasją.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMS, S./ B. ZUBEL (1972), *Some temporal characteristics of information processing during reading*, (w:) Reading Research Quarterly 12. 41–51.
- ABRAMS, R./ D.E. MEYER/ S. KORNBLUM (1989), *Speed and accuracy of saccadic eye movements: Characteristics of impulse variability in the oculomotor system*, (w:) Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance 15. 529–543.
- ANDERSON, J.R./ D. BOTHELL/ S. DOUGLASS (2004), *Eye Movements Do Not Reflect Retrieval Processes. Limits of the Eye–Mind Hypothesis*, (w:) Psychological Science 15(4). 225–231.
- AVANZINI, G./ F. VILLANI (1994), *Ocular movements*, (w:) Current Opinion in Neurology 7. 74–80.
- BECKER, W./ S. RAAB/ R. JURGENS (2002), *Circular vection during voluntary suppression of optokinetic reflex*, (w:) Experimental Brain Research 144. 554–557.
- BUDOHOSKA, W./ A. GRABOWSKA (1995), *Procesy percepcji*, (w:) T. Tomaszewski (red.), Psychologia ogólna. Warszawa. 9–90.
- CARPENTER, R.H.S. (1998), *Movements of the Eyes*. London.
- CARTER, N./ D.S. ZEE (1997), *The anatomical localization of saccades using functional imaging studies and transcranial magnetic stimulation*, (w:) Current Opinion in Neurology 10. 10–17.
- CAVALLO, V.E./ A.S. COHEN (2001), *Perception*, (w:) P.E. Baronet (red.), Traffic Psychology Today. Dordrecht.
- CHAFFIN, R./ R.K. MORRIS/ R.E. PORLY (2001), *Learning new word meanings from context: A study of eye movements*, (w:) Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition 27. 225–235.
- CLIFTON, Ch./ A. STAUB/ K. RAYNER (2007), *Eye Movements In Reading Words And Sentences*, (w:) R.P.G. Van Gompel/ M.H. Fischer/ W.S. Murray/ R.L. Hill (red.), Eye Movements: A Window on Mind and Brain. Elsevier. 341–372.
- COËFFE, C./ J.K. O'REGAN (1987), *Reducing the influence of nontarget stimuli on saccade accuracy: Predictability and latency effects*, (w:) Vision Research 27. 227–240.
- COHEN, M.E./ L.E. ROSS (1977), *Saccade latency in children and adults: Effects of warning interval and target eccentricity*, (w:) Journal of Experimental Child Psychology 23. 539–549.
- COUBARD, O./ Z. KAPOULA/ R. MURI/ S. RIVAUD-PECHOUX (2003), *Effects of TMS over right prefrontal cortex on latency of saccades and convergence*, (w:) Investigative Ophthalmology & Visual Science 44. 600–609.
- DEUBEL, H. (1995), *Separate adaptive mechanisms for the control of reactive and volitional saccadic eye movements*, (w:) Vision Research 35. 3529–3540.
- DODGE, R. (1916), *Visual motor functions*, (w:) Psychological Bulletin 13. 421–427.
- DUCHOWSKI, A.T. (2007), *Eye Tracking Methodology. Theory and Practice*. London.
- EHRlich, S.F./ K. RAYNER (1981), *Contextual effects on word perception and eye movements during reading*, (w:) Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 20. 641–655.
- ERDMANN, B./ R. DODGE (1898), *Psychologische Untersuchung über das Lesen auf experimenteller Grundlage*. Halle.

- EVERLING, S./ B. FISCHER (1998), *The antisaccade a review of basic research and clinical studies*, (w:) Neuropsychologia 36(9). 885–899.
- FINDLAY, J.M./ I.D. GILCHRIST (2003), *Active Vision: The Psychology of Looking and Poring*. Oxford.
- FISCHER, B./ B. BREITMEYER (1987), *Mechanisms of visual attention revealed by saccadic eye movements*, (w:) Neuropsychologia 25.73–83.
- FISCHER, B./ H. WEBER (1993), *Express saccades and visual attention*, (w:) Behavioral and Brain Sciences 16. 553–610.
- FISCHER, B./ S. GEZECK/ W. HUBER (1995), *The three loop model: a neural network for the generation of saccadic reaction times*, (w:) Biological Cybernetics 72. 185–196.
- GAJEWSKI, D.A./ J.M. HENDERSON (2005), *The role of saccade targeting and in the trans-saccadic integration of object types and tokens*, (w:) Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance 31. 820–830.
- GILCHRIST, I.D./ C.A. HEYWOOD/ J.M. FINDLAY (2003), *Visual sensitivity in search tasks depends on the response requirement*, (w:) Spatial Vision 16. 277–293.
- GLIMCHER, P.W. (2003), *The neurobiology of visual-saccadic decision making*, (w:) Annual Review of Neuroscience 26. 133–179.
- Van GOMPEL, R.P.G./ M.H. FISCHER/ W.S. MURRAY/ R.L. HILL (2007), *Eye Movements: A Window on Mind and Brain*. Elsevier.
- GRUCZA, S./ M. PŁUŻYCZKA/ J. ZAJĄC (red.) (2013), *Translation Studies and Eye-Tracking Analysis*. Frankfurt/ M.
- HENDERSON, J.M./ A. HOLLINGWORTH (1998), *Eye Movements During Scene Viewing: An Overview*, (w:) G. Underwood (red.), *Eye Guidance in Reading and Scene Perception*. Elsevier. 269–294.
- HOLM, L. (2007), *Predictive eyes recede retrieval. Visual recognition as hypothesis testing*. Doctoral dissertation. Department of Psychology, Umea University Sweden.
- HOLMQVIST, K./ M. NYSTRÖM/ R. ANDERSSON/ R. DEWHURST/ H. JARODZKA/ J. van de WEIJER (2011), *Eye Tracking: A comprehensive guide to methods and measures*. Oxford.
- HUTTON, S.B./ D. TEGALLY (2005), *The effects of dividing attention on smooth pursuit eye movements*, (w:) Experimental Brain Research 163. 306–313.
- HYÖNÄ, J./ A. POLLATSEK (1998), *Reading Finnish compound words: Eye fixations are affected by component morphemes*, (w:) Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance 24. 1612–1627.
- JACOB, R.J.K. (1987), *Human-computer Interaction*, (w:) S.C. Shapiro (red.), *Encyclopedia of Artificial Intelligence*. New York. 383–388.
- JUHASZ, B.J. (2005), *Age-of-acquisition effects in word and picture processing*, (w:) Psychological Bulletin 131. 684–712.
- JUST, M.A./ CARPENTER, P.A. (1976), *Eye fixations and cognitive processes*, (w:) Cognitive Psychology 8. 441–480.
- JUST, M.A./ P.A. CARPENTER (1980), *A theory of reading: from eye fixation to comprehension*, (w:) Psychological Review 87. 329–354.
- KHURANA, B./ E. KOWLER (1987), *Shared attentional control of smooth eye movement and perception*, (w:) Vision Research, 27, 1603–1618.
- KINGSTONE, A./ R.M. KLEIN (1993), *Visual offset facilitates saccade latency: Does pre-disengagement of attention mediate the gap effect?* (w:) Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance 19. 251–265.
- KOWLER, E./ E. BLASER (1995), *The accuracy and precision of saccades to small and larger targets*, (w:) Vision Research 35. 1741–1754.

- LEE, P.H./ T. SOOKSAWATE/ Y. YANAGAWA/ K. ISA/ T. ISA/ W.C. HALL (2007), *Identity of a pathway for saccadic suppression*, (w:) Proceedings of National Academy of Science 104. 6824–6827.
- LEIGH, R.J./ D.S. ZEE (2006), *The neurology of eye movements*. Oxford University Press.
- LEŚNIAK, M. (2008), *Disorders of the eye movement control in Wilson's disease*. Doctoral dissertation. Warsaw, The Institute of Psychiatry and Neurology.
- LEVINE, M.W. (2000), *Fundamentals of Sensation and Perception*. Oxford.
- LIVERSEDGE, S.P./ J.M. FINDLAY (2000), *Saccadic eye movements and cognition*, (w:) Trends In Cognitive Sciences 1. 6–14.
- LOFTUS, G.R. (1981), *Tachistoscopic Simulations of Eye Fixations on Pictures*, (w:) Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory 7(5). 369–376.
- van LOON, E.M./ HOOGE, I.Th.C./ A.V. van den BERG (2002), *The timing of sequences of saccades in visual search*, (w:) Proceedings of the Royal Society of London 269.
- MAREK, T./ M. FAŁROWICZ (1995), *Neuropsychologiczne mechanizmy procesu przenoszenia uwagi wzrokowej*, (w:) Kolokwia Psychologiczne 3. 69–86.
- MARTIN, J.H. (2003), *Neuroanatomy*. New York.
- MARTINEZ-CONDE, S./ S.L. MACKNIK/ D. HUBEL (2004), *The role of fixational eye movements in visual perception*, (w:) Nature Reviews Neuroscience 4. 229–240.
- MARTINEZ-CONDE, S./ S.L. MACKNIK/ X.G. TRONCOSO/ D.H. HUBEL (2009), *Microsaccades: a neurophysiological analysis*, (w:) Trends in Neurosciences 32(9). 463–475.
- MAYER A.R./ J.M. DORFLINGER/ S.M. RAO/ M. SEIDENBERG (2004), *Neural networks underlying endogenous and exogenous visual-spatial orienting*, (w:) NeuroImage 23. 534–541.
- MELCHER, D./ M.C. MORONNE (2003), *Spatiotopic temporal integration of visual motion across saccadic eye movements*, (w:) Nature Neuroscience 8. 877–881.
- MELCHER, D. (2005), *Spatiotopic transfer of visual form adaptation across saccadic eye movements*, (w:) Current Biology 15. 1745–1748.
- MELCHER, D. (2009), *Selective attention and the active remapping of object features in trans-saccadic perception*, (w:) Vision Research, 49, 1249–1255.
- NAZIR, T.A./ A.M. JACOBS (1991), *The effects of target discriminability and retinal eccentricity on saccade latencies: An analysis in terms of variable-criterion theory*, (w:) Psychological Research 53. 281–289.
- NEWHALL, S.N. (1928), *Instrument for observing ocular movements*, (w:) American Journal of Psychology. 40. 628–629.
- OGLE, K.N./ F. MUSSEY/ A.D. PRANGEN (1949), *Fixation disparity and the fusional processes in binocular single vision*, (w:) American Journal of Ophthalmology 32.1069–1087.
- PERNICE, K./ J. NIELSEN (2009), *Eyetracking Methodology. How to Conduct and Evaluate Usability Studies Using Eyetracking*. Nielsen Norman Group.
- POSNER, M.I./ M.E. RAICHLE (1994), *Images of Mind*, New York: Scientific American Library.
- PRATT, J./ C.M. LAJONCHERE/ R.A. ABRAMS (2006), *Attentional modulation of gap effect*, (w:) Vision Research 46. 2602–2607.
- PRIME, S./ M. NIEMEIER/ J.D. CRAWFORD (2004), *Trans-saccadic integration of the orientation and location features of linear objects*, (w:) Journal of Vision 8. 742.
- PRIME, S.L./ L. TSOTSOS/ G.P. KEITH/ J.D. CRAWFORD (2007), *Visual memory capacity in transsaccadic integration*, (w:) Experimental Brain Research 180. 609–628.
- RAYNER, K. (1998), *Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research*, (w:) Psychological Bulletin 124(3). 372–422.
- RAYNER, K. (red.) (1992), *Eye Movements and Visual Cognition: Scene Perception and Reading*. New York.

- RAYNER, K./ A. POLLATSEK (1992), *Eye Movements and Scene Perception*, (w:) Canadian Journal of Psychology 46(3). 342–376.
- RAYNER, K./ A.D. WELL (1996), *Effects of contextual constraint on eye movements in reading: A further examination*, (w:) Psychonomic Bulletin & Review 3. 504–509.
- REICHLE, E.D./ A. POLLATSEK/ D.L. FISHER/ K. RAYNER (1998), *Toward a Model of Eye Movement Control in Reading*, (w:) Psychological Review 105(1). 125–157.
- ROSS, L.E./ S.M. ROSS (1980), *Saccade latency and warning signals: Stimulus onset, offset and change as warning events*, (w:) Perception & Psychophysics 27. 251–257.
- ROSS, S.M./ L.E. ROSS (1981), *Saccade latency and warning signals: Effects of auditory and visual offset and onset*, (w:) Perception & Psychophysics 29. 429–437.
- ROSS, J./ M.C. MORRONE/ D.C. BURR (1997), *Compression of visual space before saccades*, (w:) Nature 386(6625). 598–601.
- SEKULER, R./ R. BLAKE (1994), *Perception*. New York.
- SRIHASAM, K./ D. BULLOCK/ S. GROSSBERG (2007), *Coordinating saccades and smooth pursuit eye movements during VISUAL tracking and perception of objects moving with variable speeds*, (w:) Journal of Vision 6. 908–908.
- THIEL, Ch.M./ K. ZILES/ G.R. FINK (2004), *Cerebral correlates of orienting and reorienting visuospatial attention: an event-related fMRI study*, (w:) Neuroimage 21. 318–328.
- WADE, N./ B.W. TATLER (2005), *The moving tablet of the eye. The origins of modern eye movement research*. Oxford.
- YARBUS, A.L.(1967), *Eye Movements and Vision*. Plenum Press.
- YOUNG, L.R./ D. SHEENA (1975), *Survey of eye movement recording methods*, (w:) Behavior research methods, instruments and computers 7(5). 397–429.
- ZEE, D.S./ A.G. LASKER (2004), *Antisaccades Probing cognitive flexibility with eye movements*, (w:) Neurology 63. 1554–1554.

Aldona SOPATA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Wczesna wielojęzyczność – rola wieku rozpoczęcia akwizycji języka

Abstract:

Early Multilingualism – the Role of the Age of Onset of Language Acquisition

The article discusses the role of the age of onset of language acquisition in the early multilingualism. The differences between first language acquisition and adult second language acquisition have been established in the literature. The explanation of them is still under discussion. This paper aims at showing why the investigation of child second language acquisition is relevant for this issue. The presented neurolinguistic and linguistic studies explore the nature of the differences between developmental patterns of language acquisition of children starting their exposure to the second language at different age. The results of the studies are shown to be consistent with the hypothesis assuming that many differences between various types of language acquisition are due to the different age of the onset of acquisition.

1. Pojęcie wielojęzyczności

Wielojęzyczność to zjawisko dotyczące przynajmniej połowy ludzkości, lecz ciągle wiemy o nim niewiele. Zagadnienie to może być badane na poziomie indywidualnym lub społecznym. Terminem „wielojęzyczność” określane jest rozpowszechnione używanie więcej niż jednego języka w danym społeczeństwie czy państwie lub w grupie społecznej na danym obszarze. Na poziomie indywidualnym pod tym pojęciem rozumiana jest umiejętność człowieka posługiwania się więcej niż jednym językiem.

Podobnie jak u takich autorów, jak T.K. Bhatia (2007) czy B. Hufeisen (2010), wielojęzyczność będzie stosowana przeze mnie jako pojęcie nadrzędne do terminu dwujęzyczność. Dwujęzyczność z kolei jest traktowana jako jedna z form wielojęzyczności, obok innych form, takich jak na przykład trójjęzyczność. Wczesna wielojęzyczność dotyczy osób, które akwizycję dwóch czy większej ilości języków rozpoczęły w dzieciństwie.

2. Różnice w przebiegu akwizycji języka pierwszego i akwizycji języka drugiego u dorosłych

Umiejętność przyswojenia sobie wielu języków jest jedną z podstawowych cech człowieka. Proces ten może dokonywać się w ciągu całego życia człowieka i mieć miejsce w bardzo różnych warunkach. W zależności od wieku, kiedy rozpoczyna się akwizycja języka oraz od okoliczności, w jakich ma ona miejsce, rozwój języka może przebiegać bardzo różnie. Podstawowe różnice pomiędzy akwizycją języka pierwszego (L1) i przyswajaniem sobie języka drugiego (L2) przez dorosłych zostały sformułowane przez J.M. Meisela (2008: 35) w następujący sposób:

- Stan początkowy: wypowiedzi uczących się L2 są dłuższe i bardziej rozbudowane niż wypowiedzi dzieci, które przyswajają sobie L1;
- Przebieg: zarówno w procesie przyswajania L1 jak i L2 przez dorosłych występują stałe fazy, które jednak nie są identyczne w obu procesach;
- Tempo: akwizycja L1 przebiega szybciej niż L2;
- Jednolitość: dużo większa jednolitość w przypadku L1, akwizycja L2 charakteryzuje się dużo większą różnorodnością intra- i interpersonalną;
- Stan końcowy: wszystkie dzieci z wyjątkiem przypadków chorobowych przyswajają sobie L1, dorośli uczący się L2 rzadko osiągają kompetencję językową rodzimego użytkownika danego języka.

W obliczu wymienionych w powyższej liście istotnych różnic w rozwoju języka pierwszego i drugiego, których istnienie niesłychanie rzadko jest podważane w literaturze przedmiotu, pojawia się pytanie o ich podstawową przyczynę. W poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie badacze akwizycji językowej nie są zgodni.

Pierwszą próbą naukowego wyjaśnienia problemu różnicy w przebiegu procesu akwizycji L1 i L2 jest Hipoteza Okresu Krytycznego – *Critical Period Hypothesis* (W. Penfield i L. Roberts, 1959 oraz E. H. Lenneberg, 1967). W. Penfield i L. Roberts (1959) zaproponowali w związku z różnymi prognozami rozwoju językowego dla dzieci i dorosłych z uszkodzeniami mózgu, iż „for the purposes of learning languages, the human brain becomes progressively stiff and rigid after the age of nine” (W. Penfield, L. Roberts 1959: 236). Za „ojca” Hipotezy Okresu Krytycznego uważany jest E. H. Lenneberg, który okres krytyczny dla rozwoju języka uzasadnił procesem lateralizacji. Autor twierdził, że podczas okresu krytycznego dzieci mogą przyswajać sobie język bez świadomego wysiłku i tylko na podstawie naturalnego inputu językowego. Ponadto E.H. Lenneberg (1967: 176) utrzymywał, iż:

Automatic acquisition from mere exposure to a given language seems to disappear [after puberty], and foreign languages have to be taught and learned through a conscious and labored effort. Foreign accents cannot be overcome easily after puberty. However, a person can learn to communicate at the age of forty. This does not trouble our basic hypothesis.

E.H. Lenneberg (1967) stwierdził też, że okres krytyczny dla nauki języka kończy się z okresem dojrzewania.

Koncepcja okresu krytycznego była modyfikowana na przestrzeni lat przez kolejnych badaczy akwizycji językowej. Prace teoretyczne i empiryczne pokazały, że powinniśmy mówić nie o jednym okresie krytycznym, ale o kilku fazach krytycznych bądź „fazach wrażliwych” (zob. m.in. J. Schachter 1996). Badania empiryczne ukazują, że fazy wrażliwe dla rozwoju językowego nie są jednolite dla całego języka, lecz różne dla poszczególnych podsystemów językowych – fonologii, morfologii i składni, a nawet dla poszczególnych obszarów gramatycznych (por. J.M. Meisel 2011). Zmiany te nie zachodzą nagle, lecz stopniowo. Dlatego też J. Schachter (1996) określa fazy wrażliwe dla rozwoju językowego mianem *Windows of Opportunity*.

Badacze akwizycji językowej nie są zgodni co do granicy wieku, w której miałby się kończyć okres krytyczny bądź faza wrażliwa. W. Penfield i L. Roberts (1959) założyli granicę w wieku 9 lat, E.H. Lenneberg (1967) w okresie dojrzewania, a B. McLaughlin (1978:9) w wieku 3 lat, argumentując swe założenie faktem, że w tym wieku dziecko ma za sobą akwizycję głównych obszarów gramatyki języka ojczystego. Inną tezę postawił M. H. Long (1990: 280), który twierdził, że akwizycja morfologii i składni na poziomie języka pierwszego jest możliwa dla tych, którzy rozpoczynają ten proces przed ukończeniem 15 lat. Problem ustalenia granicy wiekowej fazy wrażliwej dla rozwoju językowego jest szeroko dyskutowany w literaturze przedmiotu¹.

Różnice w przebiegu akwizycji języka pierwszego i akwizycji języka drugiego u dorosłych próbuje się także wyjaśnić przez uwzględnienie roli czynników socjologicznych lub psychologicznych. Tak na przykład B. Taylor (1974) za czynnik determinujący różny przebieg akwizycji języka u dzieci i u dorosłych uznał motywację, nastawienie do języka i socjalny dystans, a także samoocenę. Założenie, iż dzieci są bardziej zmotywowane do nauki języka niż dorośli i dostępny jest dla nich bogatszy input językowy, nie zostało jednak udowodnione empirycznie, na co wskazuje na przykład M.H. Long (1990).

Nowsze badania nad akwizycją językową ukazują, że przy wyjaśnieniu różnic pomiędzy akwizycją języka pierwszego a języka drugiego należy wziąć pod uwagę szereg czynników towarzyszących przyczynom biologicznym. D. Birdsong (2005) utrzymuje na przykład, że stopniowe zakończenie fazy wrażliwej dla akwizycji języka może być związane z ograniczeniami przetwarzania języka w późniejszym wieku. R. DeKeyser (2000) pokazuje z drugiej strony, że działanie czynników biologicznych, które powodują ogólnie gorszy rezultat akwizycji języka drugiego niż języka pierwszego, może zostać złagodzone przez czynniki kognitywne. Dorośli z wysoko rozwiniętymi umiejętnościami werbalnymi mogą

¹ Zob. szczegółową dyskusję na ten temat u K. Hyltenstam i N. Abrahamsson (2003).

osiągnąć wysoką kompetencję w języku drugim mimo rozpoczęcia akwizycji w późniejszym wieku.

Także czynniki zewnętrzne, takie jak długość kontaktu z danym językiem i częstotliwość interakcji w języku drugim, mają istotny wpływ na rozwój językowy. A. Moyer (2004: 76) wykazała w swych badaniach na temat wymowy obcojęzycznej wysoką korelację następujących czynników – wieku, w którym rozpoczął się proces akwizycji, długości pobytu w środowisku drugiego języka, rodzaju inputu i zadowolenia ze swych zdolności fonologicznych.

W przypadku badań mających na celu wyjaśnienie przyczyn różnic między akwizycją języka pierwszego w dzieciństwie i języka drugiego w późniejszym wieku niesłuchanie istotnym pytaniem jest, jaki wpływ na rozwój językowy u dorosłych ma obecność w ich umyśle już jednego języka. Nie można wykluczyć logicznie możliwego założenia, iż o różnicach w rozwoju języka pierwszego i języka drugiego decyduje nie czynnik wieku, lecz egzystencja w umyśle już jednego języka w przypadku akwizycji języka drugiego. W poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, co jest podstawową przyczyną różnic w rozwoju języka pierwszego i języka drugiego, można stworzyć dwa scenariusze badawcze. Po pierwsze, można by postawić dorosłego w sytuacji dziecka. Taki scenariusz uzyskalibyśmy, gdyby jakaś grupa dzieci nie miała kontaktu z żadnym językiem i dopiero w wieku późniejszym zaczęłyby sobie przyswajać język pierwszy. Z historii znamy przypadki tzw. „dzikich dzieci”, ale ponieważ są to przypadki pojedyncze, nie mogą one być dowodem w sensie naukowym. Świadome przeprowadzenie tego rodzaju badań jest niemożliwe z oczywistych względów etycznych. Możemy jednak zastosować drugi scenariusz badawczy, a mianowicie postawić dziecko w sytuacji dorosłego, tzn. badać rozwój językowy dzieci, które opanowały już podstawy swego języka ojczystego i zaczynają jeszcze we wczesnym dzieciństwie uczyć się kolejnego języka. Stąd też konsekwentna wielojęzyczność w dzieciństwie jest bardzo ważnym przedmiotem badań ze względów poznawczych.

3. Hipotezy dotyczące wczesnej wielojęzyczności

Wczesna wielojęzyczność jest zagadnieniem problematycznym w badaniach nad akwizycją językową. Z jednej strony wielu badaczy traktuje akwizycję języka drugiego przez dzieci (cL2 – *child second language*) jako proces prawie tożsamy z akwizycją języka pierwszego (E. Blom 2006, D. Thoma, R. Tracy 2006). Z drugiej strony część autorów ukazuje wiele cech wspólnych tego procesu z akwizycją języka drugiego przez dorosłych (aL2 – *adult second language*) (B. Haznedar 2003, S. Unsworth 2005). Niektórzy badacze traktują wczesną akwizycję języka drugiego przez dzieci jako proces pośredni pomiędzy L1 a aL2, gdzie akwizycja niektórych obszarów gramatyki języka drugiego wykazuje podobieństwa do

przyswajania języka pierwszego, a innych do uczenia się języka drugiego przez starszych uczących się czy wręcz dorosłych (B. Schwartz 2004, J.M. Meisel 2008).

Pomimo tego, że zarówno B. Schwartz (2004) jak i J.M. Meisel (2008) traktują cL2 jako proces wykazujący cechy charakterystyczne dla L1 i aL2, ich szczegółowe hipotezy przewidują różny przebieg procesu akwizycji języka drugiego u małych dzieci.

B. Schwartz (2004) wychodzi z założenia, iż L1 i cL2 to procesy jakościowo tożsame, ale znajomość języka pierwszego ma wpływ na akwizycję języka drugiego u dzieci i dorosłych. Oba założenia są kontrowersyjne i podlegają dyskusji w literaturze przedmiotu (por. G. Hakansson, M. Pienemann i S. Sayehli 2002). B. Schwartz (2004) twierdzi, że wczesna wielojęzyczność (nabywana w wieku 4–7 lat) przebiega podobnie jak L1 przy akwizycji takich obszarów językowych jak morfologia fleksji, a w obszarach syntaktycznych proces przyswajania języka drugiego przez dzieci przypomina aL2 (B. Schwartz 2004: 120).

J.M. Meisel (2008) zakłada z kolei, że akwizycja języka drugiego przez dorosłych różni się w sposób fundamentalny od akwizycji języka pierwszego. Założenie to jest zgodne z Hipotezą Fundamentalnej Różnicy – *Fundamental Difference Hypothesis*, której autorem jest R. Bley-Vroman (1990). Opierając się na badaniach przyswajania różnych zjawisk gramatycznych z języka francuskiego przez dzieci dwujęzyczne niemiecko-francuskie w wieku 3–4 lat, J.M. Meisel (2008) stwierdza, że już w tak wczesnym wieku akwizycja języka drugiego może w niektórych obszarach, także tych związanych z morfologią, przypominać proces uczenia się języka drugiego przez dorosłych.

Jak widać z przedstawionych wyżej hipotez, proces akwizycji języka drugiego przez dzieci w młodszym wieku budzi wiele kontrowersji i wymaga jeszcze wielu badań empirycznych oraz refleksji teoretycznej, aby stopień poznania tego zjawiska uznać za satysfakcjonujący.

4. Badania neurolingwistyczne dotyczące wieku rozpoczęcia akwizycji

Badania osób wielojęzycznych dotkniętych afazją wykazują, że trudności z przetwarzaniem językowym dotyczą często jednego z języków, którym włada dana osoba². Świadczyłoby to o różnym umiejscowieniu przetwarzania danych języków w mózgu.

Badania osób wielojęzycznych z wykorzystaniem metod neuroobrazowania nie przyniosły do tej pory jednoznacznych wyników dotyczących osobnych systemów w mózgu dotyczących każdego języka (zob. np. R. Franceschini,

² Zob. przegląd takich badań u M. Paradis (1995).

D. Zappatore, C. Nitsch 2003). Większość badań wykonanych przy pomocy pozytronowej tomografii emisyjnej (PET *Positron Emission Tomography*) oraz czynnościowego rezonansu magnetycznego (fMRI *functional Magnetic Resonance Imaging*) nie wykazała znaczących różnic w aktywacji regionów mózgu przy posługiwaniu się dwoma językami przez osoby dwujęzyczne i to w przypadku zarówno recepcji, jak i produkcji językowej (np. M. Hasegawa, P. A. Carpenter, M. A. Just 2002).

Sytuacja wygląda jednak inaczej, gdy badania uwzględniają wiek rozpoczęcia akwizycji językowej. Badania przeprowadzane za pomocą neuroobrazowania wykazują różnice w aktywacji mózgu, gdy badani przyswajali języki w różnym wieku. K.H.S. Kim i in. (1997) byli pierwszymi, którzy za pomocą fMRT ukazali różnice w lokalizacji dwóch języków u osób dwujęzycznych, które akwizycję języka drugiego rozpoczęły później niż w dzieciństwie (średni wiek rozpoczęcia akwizycji L2 u badanych: 11,2³). Choć badania te były krytykowane ze względu na zastosowaną w nich metodologię, ich wyniki zostały potwierdzone przez innych badaczy. S. Dehaene i in. (1997) wykazali na przykład za pomocą fMRT, że przetwarzanie języka pierwszego powoduje aktywację u badanych w dużym stopniu tych samych arealów. Przy użyciu języka drugiego aktywacja sieci neuronowych jest dużo bardziej zróżnicowana i związana z większym zaangażowaniem prawej półkuli mózgowej⁴. Różnice strukturalne w aktywacji mózgu u osób dwujęzycznych wykazują też nowsze badania (np. I. Kovelman i in. 2008, S. Mohades i in. 2012).

Wyniki te znajdują swoje potwierdzenie w badaniach neurolingwistycznych wykorzystujących takie metody, jak elektroencefalografia magnetyczna czy potencjał skorelowany ze zdarzeniem (ERP *event related potential*). Szereg badań ERP wykazuje, że aktywacja przestrzenna w lewej półkuli mózgowej zmienia się wraz z coraz późniejszym wiekiem badanych na początku akwizycji języka drugiego (np. C. Weber-Fox, H. J. Neville 1996, A. Hahne, R. Friederici 2001).

Podsumowując można stwierdzić, że wiek rozpoczęcia akwizycji języka drugiego jest bardzo istotnym czynnikiem w celu lokalizacji aktywacji mózgu podczas posługiwania się danym językiem. Wyjaśnienie przyczyn różnic w aktywacji mózgu zależnych od czynnika wieku leży jeszcze przed nami. Nasza wiedza o neurofizjologicznych podstawach procesu dorastania w mózgu jest jeszcze zbyt skąpa, aby móc przekonująco powiązać znane nam fakty dotyczące zmian neuronalnych i obserwowalne fakty związane z ludzką umiejętnością uczenia się języków. Pomimo tego, badania wykorzystujące metody neuroobrazowania są silnym wsparciem biologicznych wyjaśnień roli wieku rozpoczęcia akwizycji języka. Dostarczają one przekonujących dowodów na istotną różnicę na pozio-

³ 11,2 = 11 lat i 2 miesiące.

⁴ Zob. przegląd badań u R. Franceschini i in. (2003).

mie anatomiczno-fizjologicznym pomiędzy przetwarzaniem języka pierwszego a języka drugiego. Tym samym wspierają założenie wrażliwych faz dla procesu przyswajania języka.

5. Badania lingwistyczne wczesnej wielojęzyczności

M.H. Long (1993) oraz K. Hyltenstam i N. Abrahamsson (2003) przedstawiają wyniki różnych badań empirycznych ukazujących różnice pomiędzy procesem przyswajania języka pierwszego w dzieciństwie i języka drugiego w późniejszym wieku. Jednym z pierwszych badań przedstawiających te różnice jest tzw. studium ZISA – niem. *Zweitspracherwerb italienischer, portugiesischer und spanischer Arbeiter* (H. Clahsen, J.M. Meisel, M. Pienemann 1983). W jego ramach zbadany został rozwój języka niemieckiego jako drugiego u osób władających włoskim, portugalskim lub hiszpańskim jako językiem pierwszym i przybyłych do Niemiec w wieku dojrzałym. Odkryte przez autorów fazy rozwoju języka drugiego potwierdzone zostały w latach późniejszych przez wiele badań dotyczących także innych języków⁵.

Badania akwizycji języka pierwszego z jednej strony i akwizycji języka drugiego z drugiej strony potwierdzają jednak jedynie, że procesy te znacznie się różnią. Nie mogą jednak odpowiedzieć przekonująco na pytanie o przyczynę tych różnic. Zarówno czynniki zewnętrzne (np. socjalne), jak i wewnętrzne (np. kognitywne) są różne dla L1 i aL2. Badania sukcesywnej dwujęzyczności w dzieciństwie pozwalają na pełniejszy wgląd w proces akwizycji językowej. Ponieważ akwizycja języka drugiego ma miejsce w tym przypadku we wczesnym lub nieco późniejszym dzieciństwie, czynniki socjalne i kognitywne są zbliżone do sytuacji nabywania języka pierwszego. Obecność już jednego języka w umyśle dziecka jest z kolei paralełą do akwizycji języka drugiego w starszym wieku. Dokładna analiza akwizycji sukcesywnej dwujęzyczności w dzieciństwie umożliwi w związku z tym udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy takie czynniki jak wiek i obecność w umyśle już jednego języka mają istotny wpływ na przebieg rozwoju języka drugiego. Badania wczesnej wielojęzyczności pozwolą także na wytyczenie granicy wiekowej dla faz wrażliwych rozwoju językowego.

Szereg studiów empirycznych dotyczących wczesnej dwujęzyczności koncentruje się z jednej strony na różnicach pomiędzy przyswajaniem języka pierwszego a języka drugiego przez małe dzieci (np. M. Rothweiler 2006 i J.M. Meisel 2008). Z drugiej strony prace porównują też akwizycję sukcesywnej dwujęzyczności w dzieciństwie i przyswajanie sobie języka drugiego przez dorosłych. Większość

⁵ Zob. na przykład przegląd ważniejszych badań u D. Birdsong (2004), D. Singleton, L. Ryan (2004).

takich badań koncentruje się przy tym na roli transferu z języka pierwszego w obu sytuacjach (np. B. Haznedar 1997, S. Haberzettl 2005).

Badania empiryczne sukcesywnej dwujęzyczności w dzieciństwie ukazują, iż proces przyswajania aspektów syntaktycznych języka drugiego, jak na przykład budowy frazy czasownikowej we wczesnym dzieciństwie, tzn. w wieku około 3 lat, przebiega podobnie jak w procesie akwizycji języka pierwszego (por. A. Sopata 2009). Przyswajanie tego samego aspektu językowego przez dzieci tylko nieco starsze (w wieku 3,8–4,7 lat) wykazuje już pewne cechy charakterystyczne dla rozwoju języka drugiego u dorosłych (por. *ibid.*). Badania rozwoju innych obszarów gramatyki języka drugiego u tych samych dzieci wykazują, że nie mamy tu do czynienia ze sztywną granicą wiekową. To, że rozwój frazy czasownikowej u starszych dzieci wykazuje cechy charakterystyczne dla aL2 nie implikuje, że inne obszary językowe rozwijają się w ten sam sposób. Badania dotyczące na przykład użycia podmiotu zerowego przez te same dzieci pokazują, że w tym aspekcie języka akwizycja języka niemieckiego jako drugiego we wczesnym dzieciństwie przebiega podobnie jak przyswajanie języka pierwszego u wszystkich badanych dzieci, tzn. zarówno u tych w wieku poniżej 3 lat jak i u tych w wieku 3,8–4,7 lat na początku akwizycji języka drugiego (por. A. Sopata 2010).

Podsumowując dotychczasowe badania sukcesywnej dwujęzyczności w dzieciństwie, można stwierdzić, że przyswajanie języka drugiego rozpoczęte w wieku około 3 lat może przebiegać w sposób zbliżony do nabywania języka pierwszego. Przyswajanie języka drugiego w późniejszym wieku w dzieciństwie wykazuje pewne cechy charakterystyczne dla procesu przyswajania języka pierwszego (na przykład szybkość rozwoju), ale także takie, które kojarzone są z uczeniem się języka drugiego w wieku dorosłym.

6. Wnioski

Przedstawione powyżej badania lingwistyczne oraz neurolingwistyczne pokazują, że wiek rozpoczęcia akwizycji jest istotnym czynnikiem mającym wpływ na rozwój języka drugiego. Ukazują także, że zmiany jakościowe w umyśle człowieka mające wpływ na ludzką zdolność przyswajania języka zaczynają zachodzić bardzo wcześnie, tzn. już między 3 a 4 rokiem życia. Jeśli akwizycja języka drugiego rozpocznie się w wieku około 3 lat, to mimo obecności w umyśle dziecka już jednego języka, przyswajanie języka drugiego przebiega bardzo podobnie do akwizycji języka pierwszego. Świadczy to o tym, że to nie egzystencja już jednego języka w umyśle starszych uczących się i dorosłych jest podstawową przyczyną różnego przebiegu u nich akwizycji języka drugiego. Przedstawione badania lingwistyczne są dowodem na istotną rolę czynnika wieku rozpoczęcia akwizycji dla przebiegu rozwoju językowego.

BIBLIOGRAFIA

- BHATIA, T.K. (2007), *Introduction*, (w:) T.K. Bhatia/ W.C. Ritchie (red.), *The Handbook of Bilingualism*. Oxford. 5–6.
- BIRDSOING, D. (2004), *Second language acquisition and ultimate attainment*, (w:) A. Davies/ C. Elder (red.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden, 82–105.
- BIRDSOING, D. (2005), *Interpreting age effects in second language acquisition*, (w:) J.F. Kroll/ A.M.B. DeGroot (red.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. New York/ Oxford. 109–127.
- BLEY-VROMAN, R. (1990), *The logical problem of foreign language learning*, (w:) *Linguistic Analysis* 20. 3–49.
- BLOM, E. (2006), *Agreement inflection in child L2 Dutch*, (w:) A. Belletti/ E. Bennati/ C. Chesi/ E. DiDomenico/ I. Ferrari (red.), *Language Acquisition and Development (Proceedings of GALA 2005)*, Cambridge UK. 49–61.
- CLAHSEN, H./ J.M. MEISEL/ M. PIENEMANN (1983), *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen.
- DEHAENE, S./ E. DUPOUX/ J. MEHLER/ L. COHEN/ E. PAULESCU/ D. PERANI/ P.-F. van de MOORTELE/ S. LEHERICY/ D. Le BIHAN (1997), *Anatomical Variability in the Cortical Representation of First and Second Language*, (w:) *NeuroReport* 8. 3809–3815.
- DeKEYSER, R. M. (2000), *The robustness of critical period effects in second language acquisition*, (w:) *Studies in Second Language Acquisition* 22/4. 493–533.
- FRANCESCHINI, R./ D. ZAPPATORE/ C. NITSCH (2003), *Lexicon in the brain: What neurobiology has to say about languages*, (w:) J. Cenoz/ B. Hufeisen/ U. Jessner (red.), *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht. 153–166.
- HABERZETTEL, S. (2005), *Der Erwerb von Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen.
- HAHNE, A./ A.D. FRIEDERICI (2001), *Processing a Second Language: Late Learners' Comprehension Mechanisms as Revealed by Event-related Potentials*, (w:) *Bilingualism: Language and Cognition* 4. 123–141.
- HAKANSSON, G./ M. PIENEMANN/ S. SAYEHLI (2002), *Transfer and Typological Proximity in the Context of Second Language Processing*, (w:) *Second Language Research* 18. 250–273.
- HASEGAWA, M./ P.A. CARPENTER/ M.A. JUST (2002), *An fMRI study of bilingual sentence comprehension and workload*, (w:) *NeuroImage* 15. 647–660.
- HAZNEDAR, B. (1997), *L2 Acquisition by a Turkish-Speaking Child: Evidence for L1 Influence*, (w:) E. Hughes, A. Greenhill, (red.), *Proceedings of the 21st Annual Boston University Conference on Language Development*, Vol 1, Somerville, MA. 245–256.
- HAZNEDAR, B. (2003), *The status of functional categories in child second language acquisition: Evidence from the acquisition of CP*, (w:) *Second Language Research* 19. 1–41.
- HUFEISEN, B. (2010), *Bilingualität und Mehrsprachigkeit*, (w:) W. Hallet/ F.G. Königs (red.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze. 376–381.
- HYLTENSTAM, K./ N. ABRAHAMSSON (2003), *Maturational constraints in second language acquisition*, (w:) C.J. Doughty/ M. H. Long (red.), *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford. 539–588.
- KIM, K.H.S./ N.R. RELKIN/ K.M. LEE/ J. HIRSCH (1997), *Distinct cortical areas associated with native and second languages*, (w:) *Nature* 388. 171–174.
- KOVELMAN, I./ M.H. SHALINSKY/ M.S. BERENS/ L.A. PETITTO (2008), *Shining new light on the brain's "bilingual signature": a functional Near Infrared Spectroscopy investigation of semantic processing*, (w:) *Neuroimage* 39. 1457–1471.
- LENNEBERG, E. H. (1967), *Biological Foundations of Language*. New York.

- LONG, M. H. (1990), *Maturational constraints on language development*, (w:) Studies in Second Language Acquisition 12. 251–285.
- LONG, M. H. (1993), *Second language acquisition as a function of age: research findings and methodological issues*, (w:) K. Hyltenstam/ A. Viberg (red.), *Progression and Regression in Language: Sociocultural, Neuropsychological, and Linguistic Perspectives*. Cambridge. 196–221.
- McLAUGHLIN, B. (1978), *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, NJ.
- MEISEL, J.M. (2008), *Child second language acquisition or successive first language acquisition?*, (w:) B. Haznedar/ E. Gavrusseva (red.), *Current Trends in Child Second Language Acquisition. A Generative Perspective*. Amsterdam.
- MEISEL, J. (2011), *First and second language acquisition: Parallels and Differences*. Cambridge.
- MOHADES, S./ E. STRUYS/ P. van SCHUERBEEK/ K. MONDT/ P. van De CRAEN/ R. LUY-PAERT (2012), *DTI reveals structural differences in white matter tracts between bilingual and monolingual children*, (w:) Brain Research. 72–80.
- MOYER, A. (2004), *Age, Accent and Experience in Second Language Acquisition: An Integrated Approach to Critical Period Inquiry*. Clevedon, Multilingual Matters.
- PARADIS, M. (red.). (1995), *Aspects of Bilingual Aphasia*. Oxford.
- PENFIELD, W./ L. ROBERTS (1959), *Speech and Brain Mechanisms*, New York.
- ROTHWEILER, M. (2006), *The acquisition of V2 and subordinate clauses in early successive acquisition of German*, (w:) C. Lleó (red.), *Interfaces in Multilingualism*. Amsterdam. 91–113.
- SCHACHTER, J. (1996), *Maturation and the issue of universal grammar in second language acquisition*, (w:) W.C. Ritchie/ T.K. Bhatia (red.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego. 159–193.
- SCHWARTZ, B. (2004), *On child L2 development of syntax and morphology*, (w:) *Lingue e Linguaggio* 3. 97–132.
- SINGLETON, D./ L. RYAN (2004), *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SOPATA, A. (2009), *Erwerbstheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext*. Poznań.
- SOPATA, A. (2010), *Null subjects in successive child language acquisition*. Prezentacja na konferencji EUROSLA, Reggio Emilia.
- TAYLOR, B. (1974), *Toward a theory of language acquisition*, (w:) *Language Learning* 24. 23–36.
- THOMA, D./ R. TRACY (2006), *Deutsch als frühe Zweitsprache: Zweite Erstsprache?* (w:) B. Ahrenholz (red.), *Kinder mit Migrationshintergrund*. Breisgau. 58–79.
- UNSWORTH, S. (2005), *Child L2, Adult L2, Child L1: Differences and Similarities. A Study on the Acquisition of Direct Object Scrambling in Dutch*. Utrecht.
- WEBER-FOX, C./ H.J. NEVILLE (1996), *Maturational Constraints on Functional Specializations for Language Processing: ERP and Behavioral Evidence in Bilingual Speakers*, (w:) *Journal of Cognitive Neuroscience* 8. 231–256.

Anna TURULA

Spółeczna Akademia Nauk

Cultural Intelligence and 3-D FL Grammar Pedagogy

Abstract:

The present article addresses the issue of pedagogical instruction in English grammatical tenses at higher levels of language proficiency. It describes a treatment design called 3-D grammar pedagogy or the *Organic Approach Deductivised* which consists mainly in teaching the semantics of the said grammatical structures based on the assumption that formal accuracy is already given in the case of advanced learners. The details of the treatment are presented in Section 2, while its implementation as well as the results of the study carried into its effectiveness followed by the resulting conclusions and teaching implications can be found in Section 3. The discussion, however, starts with the theoretical underpinnings of the 3-D/ OAD pedagogy, with particular regard to what it means to teach grammar semantics. These considerations are based on the Cultural Intelligence hypothesis developed by M. Tomasello and collaborators (M. Tomasello 1999 and 2005; H. Moll and M. Tomasello 2007; E. Hermann et al. 2007) stemming from L. S. Vygotsky's (1978) concept of cultural learning and his intelligence hypothesis (Section 1).

Introduction

In recent years we have been facing a renewed interest in instructing SL/FL learners on formal aspects of language. This tendency – commonly referred to as focus-on-form or form-focused instruction (FonF) – originated from the growing disappointment with the purely communicative language teaching noted by many researchers (M. Long 1983a, 1988, 1991; S. Fotos 1993, 1998; J. Williams 1995; R. Ellis – numerous publications on instructed learning; and many others). Very much in relation to this commonly expressed criticism of the predominantly communicative classroom, R. Lyster, H. Mori (2006) argued for a form-meaning equilibrium which, as they put it in their counterbalance hypothesis, rests on “instructional activities and interactional feedback” acting as “counterbalance to a classroom's predominant communicative orientation” (R. Lyster, H. Mori 2006: 269).

In fact, such an equilibrium is proposed by most publications on the topic. R. Ellis (1994) as well as C. Doughty and J. Williams (2004) – to mention just two of the numerous works – show that the best results in the language classroom are achieved if instruction is carried out in a meaningful, communicative context.

Reflecting on the instructed learning research, R. Ellis (2008b, p. http://asian-efl-journal.com/September_05_re.php) puts forward ten principles underlying focus on form, in which we find a number of references to the above-mentioned balance between form- and meaning-focus (principles 2 and 3), as well as related equilibria – instruction-communication (principles 6, 7 and 10) and control-naturalness (principles 1 and 4) – introduced with the learner in focus (principles 5 and 9):

- Principle 1: Instruction needs to ensure that learners develop both a rich repertoire of formulaic expressions and a rule-based competence.
- Principle 2: Instruction needs to ensure that learners focus predominantly on meaning.
- Principle 3: Instruction needs to ensure that learners also focus on form.
- Principle 4: Instruction needs to be predominantly directed at developing implicit knowledge of the L2 while not neglecting explicit knowledge.
- Principle 5: Instruction needs to take into account the learner's 'built-in syllabus'.
- Principle 6: Successful instructed language learning requires extensive L2 input.
- Principle 7: Successful instructed language learning also requires opportunities for output.
- Principle 8: The opportunity to interact in the L2 is central to developing L2 proficiency.
- Principle 9: Instruction needs to take account of individual differences in learners.
- Principle 10: In assessing learners' L2 proficiency, it is important to examine free as well as controlled production.

Using R. Ellis's principles as a point of departure, we can say that in paying attention to both form and meaning, it is important to acknowledge the importance of memory and its role in online language processing as well as the significance of the learner's analytic ability and the necessity to look at language in ways that go beyond an assembly of formulae, into the territory of the rules of a complex system. Besides, it is indispensable to provide classroom opportunities for both input and output as the two are necessary for language learning, as well as to keep in mind factors related to the type of instruction, with special regard to the question of the interface between explicit and implicit knowledge of the target language. All in all, we need a teaching philosophy which encompasses a variety of techniques, carrying a promise of an integrative instructional approach accounting for learner differences – language aptitude or personality profiles, among others – as well as certain task and context demands.

The justifiability of these recommendations notwithstanding – especially that they are based on the results of numerous studies (cf., among others, C. Doughty

and J. Williams 2004) – the in-service teacher is always slightly anxious about translating such theoretical guidelines into appropriate classroom practice. Especially, if (s)he is treading on the considerably unexplored theory of teaching grammar to the advanced language learner, an issue that is of particular interest to the present article. The very popular claim that there is no grammar to be taught to such a language user has to be refuted based both on teaching experience and research findings. The former, including the (non-native) teacher's own language biography, is a source of numerous observations of learner language use which is correct – at least in the light of respectable grammar books – but sounds non-native-like and, as such, seems inappropriate or artificial. In turn, when it comes to research evidence, K. Bardovi-Harlig and T. Bofman (1989), A. Housen (2002) and M. Kilhstedt (2002) observe that in advanced language learners formal accuracy and form-meaning mappings actually do *not* proceed simultaneously: students who are formally proficient are often not fully aware of the semantic distinctions between different structures. As a result, it is fully legitimate to claim, that teaching grammar to the advanced language learner is necessary, and that such instruction should focus less on the purely formal properties of different structures and more on the form-meaning mappings. This means that what is generally effective as focus-on-form at lower levels may need a critical look in the case of grammar pedagogy aimed at a more proficient L2 learner.

This article sets out to address the issue of grammar instruction, with particular regard to teaching English grammatical tenses, at higher levels of language proficiency. In doing so, it proposes a treatment design, which has been named 3-D grammar pedagogy or the *Organic Approach Deductivised*. The article presents the details of the treatment (Section 2), its implementation as well as the results of the study carried into its effectiveness (Section 3) followed by the resulting conclusions and teaching implications. First of all, however, the theoretical underpinnings of the 3-D/ OAD pedagogy are put forward, with particular regard to what it means to teach meaning, operationalised here as the instruction on the semantics of grammar. These considerations are based on the Cultural Intelligence hypothesis developed by M. Tomasello and collaborators (M. Tomasello 1999, 2005; H. Moll, M. Tomasello 2007; E. Hermann et al. 2007) stemming from L. S. Vygotsky's (1978) concept of cultural learning and his intelligence hypothesis (Section 1).

1. Cultural learning of grammar semantics

Before we define cultural learning of the formal aspects of a second/ foreign language, we need to briefly look at the main theories of meaning and meaning acquisition, investigating the very concept of cultural – or intersubjective – learning.

Discussing this issue we need to start as far back as Aristotle and his objective realism, in the light of which the learning of meaning is motivated by experience which is the same for every human being, as it results from contact with the same objective reality. This claim, informing what we know as traditional (structural) semantics, has been refuted by cognitive linguistics. The rationale for this is best explained by R. Langacker's (1987) concept of the encyclopaedic nature of meaning as personal – subjective rather than universal or objective – arising from human experience, which is very individual. As a result, the meaning is, so to say, in the mind of the beholder, the *homo loquens* in speech production and the *homo audiens* in reception.

Such an understanding of meaning – encyclopaedic, personal, subjective – is best explained in such theoretical constructs as the architecture of mental spaces (G. Fauconnier 1994, 1997) with its holistic semantic models, including frames (Ch. Fillmore, numerous publications), scripts (R.C. Schank, R. P. Abelson 1977) or the prototype theory (E. Rosch 1975a,b, 2003).

Mental spaces, to start with the first concept, are defined as “domains that we set up as we talk or listen, and that we structure with elements, roles, strategies and relations” (G. Fauconnier 1994: 2). These domains are both constructed and heralded by grammatical constructions which range from single morphemes or simple conjunctions such as *if* to more elaborate discourse markers and structures like *John believes that; In the movie*; or grammatical tenses, which are of particular interest to the present argument. The spaces that open within this architecture or scaffolding are filled in by conceptual content which can be more static (like the already mentioned frames) or dynamic (scripts).

As for the nature of this conceptual content, it is often described as holistic – frames and scripts are often called holistic semantic models. This corresponds to L. Wittgenstein's postulate of the gestalt quality of meaning – its total unanalysability described by his recommendation “Don't think, look” (L. Wittgenstein 1953 reprinted in B. Aarts et al. 2004: 41). This question is an interesting one and will be given some consideration here, because the answer to this is far from straightforward.

On the one hand, there are numerous arguments against the gestalt position and in favour of the compositionality of thought and, consequently, of the meaning/sense we make of the surrounding reality. One of such constructs is the already-mentioned prototype theory (E. Rosch 1975a,b; see also J.R. Taylor 2008), which, in its approach to meaning compositionality, is not very much unlike the traditional, truth-conditional semantics. Representatives of a given category are classified as prototypical and peripheral based on whether or not they possess a number of attributes. These attributes are analyzable and countable and, as such, are conceptually close to the conditions of structural semantics, the main difference lying in their being more or less representative rather than sufficient

and necessary. The possibility of meaning componentiality and – consequently – analysis is also proposed by T. Regier (1996 cited in E. Dąbrowska 2004: 111) in his computer model of representations. He claims that any instance of processing – including the processing of meaning – will be constrained by three types of structures: an orientation-combination structure, a map-comparison structure, and a motion-trajectory structure (E. Dąbrowska, following T. Regier 2004: 111). E. Dąbrowska (2004) argues for a similar, tri-partite motivation in human cognition. Finally, as R. Jackendoff (2002, 2004) claims, there has to be a kind of conceptual architecture “characterised in terms of a finite set of mental primitives and a finite set of principles of mental combination that collectively describe the set of possible concepts expressed by sentences” (R. Jackendoff 2004: 324). As a result, conceptual schemata are compositional, because – in the course of the above-mentioned “mental combination” – the principles manipulate the set of primitives into conceptual sets. As for the intrinsic organisation of such sets, R. Jackendoff (2004) further subdivides the conceptual structure and describes it by means of: the argument structure as well as ontological categories such as Thing, Event, State, Place, Path, Property, and Amount which correspond to the basic syntactic constituents of a sentence (the phrases); organisation of semantic fields, with certain words – like *go* – appearing across categories/ semantic fields forming “intuitively related paradigms” (R. Jackendoff 2004: 333); and, finally conceptualisation of boundedness (punctuality, telicity, etc) and aggregation. Considering the three subcomponents of conceptual structure R. Jackendoff writes (2004: 338): “[b]eneath the surface complexity of natural language concepts lies a highly abstract formal algebraic system that lays out the major parameters of thought”.

There are, however, areas of conceptualisation, where the above-described mathematics of semantic primitives seems to fail. When discussing lexical schemata and defending the very concept, R. Jackendoff admits that these schemata may differ between individuals as well as have a certain degree of indeterminacy. A good example of this are colour categories, where, as E. Dąbrowska (2004) observes, semantic decomposition is only partial and leaves “an unanalysed residue” (ibid. p. 106). This is why the construct of conceptual semantics needs enrichment. One such extension is Spatial Semantics (R. Jackendoff 2002, 2004) with its three subcomponents: (a) spatial structure of objects, (b) focal values in continuous domains and (c) preference rule systems which help encode spatial (=visual) and other sensory understandings of the physical world. All these subcomponents require the processing of input which involves analysis (most practicably along the lines proposed by E. Rosch and T. Regier) *combined with* gestalt perception, the *don't think, look* processing mode proposed by L. Wittgenstein.

Understood in such a way, meaning – analysable and ontological on the one hand and, on the other, encyclopaedic, psychological and, in fact, personal

– is actually (surprising as it may appear in the light of its just acknowledged subjectivity) shared between individuals. Modern studies of meaning are carried out from the perspective of intersubjectivity rather than subjectivity of experience (cf. Ch. Sinha 1999, among others). In the light of such a proposal, meanings are not Aristotelian mental objects but cognitive acts of conceptual construal. Such acts, certainly very subjective, are nonetheless primarily aimed at “making sense in an intersubjectively shared universe of discourse which is continuous with (not separate from) the material world in which other (non-discursive) human activities are carried out” (Ch. Sinha 1999: 232). As a result, meaning making needs to involve joint reference of discourse participants – rather than truth, as declared within the objective, Aristotelian stance – because otherwise communication will not be possible. Contemporary discussions of intersubjectivity relate the said joint reference of discourse participants to their shared knowledge or co-conception of the world (M. Overstreet 1999: 66); an earlier-used term – reciprocity of perspectives – implied assuming mutual experiences and disregarding personal differences.

An interesting perspective on such co-conception of meaning is M. Tomasello’s (1999, 2005) theory of mind or, as he himself puts it, the theory of intention reading, in the light of which language learning – including the learning of meaning – is part of a broader process of collaborative cultural adaptation. As H. Moll and M. Tomasello (2007) point out – referring to L. S. Vygotsky’s (1978) general theory of culture – while other primates are motivated by social competition, humans are driven by group collaboration. Development of technologies, cultural institutions and – most importantly to the present article – the acquisition of symbolic systems like language are driven by such cooperation. This claim is based on what H. Moll and M. Tomasello (2007: 1) call the Vygotskyian intelligence hypothesis and what is later developed by E. Hermann et al. (2007) as the Cultural Intelligence Hypothesis.

Related to both hypotheses is the afore-mentioned M. Tomasello’s theory of mind. It is based on the acknowledgement that human beings possess “the foundational skill of understanding intentions” (M. Tomasello et al. 2005: 675) which hinges on the following abilities (M. Tomasello 2005: 3; abridged from research to date):

- the ability to share attention with other persons to objects and events of mutual interest;
- the ability to follow the attention and gesturing of other persons to distal objects and events outside the immediate interaction;
- the ability to actively direct the attention of others to distal objects and events; and
- the ability to culturally (imitatively) learn the intentional actions of others, including their communicative acts underlain by communicative intentions.

These four abilities are reinforced, as M. Tomasello (2005: 4) points out, by pattern-finding and skills including: forming perceptual and conceptual categories; construing schemas for recurrent patterns; performing statistically based distributional analysis of sequences; and creating analogies across two or more complex wholes. As such, they “are necessary for children to acquire the *appropriate use* of any and all linguistic symbols including complex linguistic expressions and constructions” (M. Tomasello 2005: 4; emphasis mine).

Such *appropriate use*, which implies the application of both a contextually suitable and grammatically accurate form¹, the former boiling down to a well-chosen meaning carried by the form in question, is what the cultural learning of any language results in. In other words, owing to our ability to read other people’s minds, we imitate the observable (linguistic) action together with the non-observable intention behind this action. In doing so, we learn the forms *and* the meanings expressed by the language in a way that makes it possible for us to communicate similar meanings in subsequent contexts of this type. The answer to the question of how exactly this happens was offered much earlier by L. S. Vygotsky (1986: 9), who claimed that “*The conception of ... meaning*² [is] a unit of both **generalizing thought** and **social interchange**”. This can be schematically represented in the following way (Figure 1):

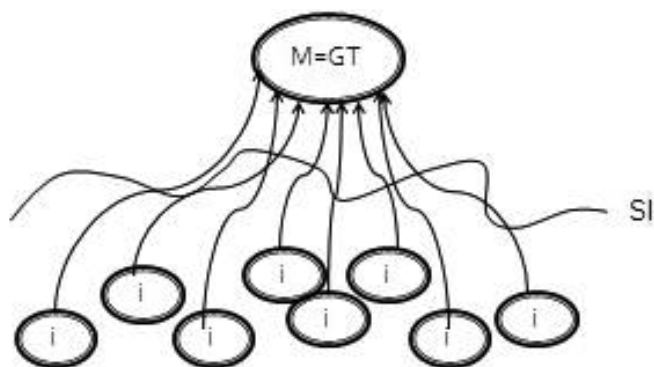


Figure 1: Cultural learning of meaning (informed by L. S. Vygotsky 1986)

In the diagramme, each (i) stands for an instance of use of a particular form. Based on numerous instantiations of this kind, we arrive at L. S. Vygotsky’s *generalised thought* (GT) or the meaning of a given form which is stored in our

¹ which will be of lesser interest here as it does not constitute the main problem of advanced learners (cf. K. Bardovi-Harlig and T. Bofman (1989) M. Kihlstedt (2002) earlier in this article).

² L.S. Vygotsky limits the statement to word meaning. The mechanism, however, seems to have a much wider scope, hence the modification of the quote.

mental lexicon. All this is filtered through SI – social interaction – in the course of which we verify our thought generalisations by mind-reading the intentions of our interlocutors/ observed discourse participants.

If we apply this model to learning English grammatical tenses, we can theorise that the semantics of, for example, the continuous aspect of the past, present and future will be acquired in the following way (Figure 2): individual instantiations of use of the said aspect will carry one of the intended meanings: incompleteness, temporariness, iteration/ habit, highlighting/ prominence, volition, emotion, matter of course, politeness (based on D. Mindt 2000).

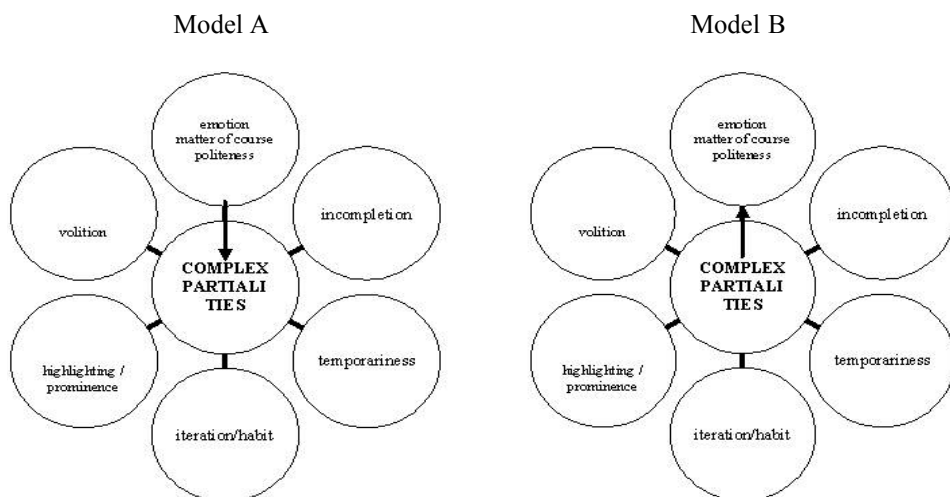


Figure 2. The cultural learning of meaning in language (L1)

Due to massive exposure to language forms carrying all of the above-listed meanings, a human child learning English as his/her mother tongue will arrive at the generalised thought – the semantics of the continuous aspect – of complex partialities³ (Figure 2, model A). This generalised thought, once conceptually settled, will underlie each instance of the use of the continuous aspect (Figure 2, model B).

If such is the process of learning form-meaning mappings in the mother tongue, it seems legitimate to assume that human cultural intelligence will potentially be helpful in learning second and foreign languages, even for late bilinguals, as M. Tomasello's "foundational skill of understanding intentions" (M. Tomasello et al. 2005: 675) hinges on cognitive abilities (cf. earlier in this article) which

³ This term has been coined by disanalogy to *simple totalities*, the semantics of the simple aspect proposed by M. Lewis (1986).

are not age-sensitive⁴. If this is so, the questions that need to be answered are: 1) *How far is the concept of cultural intelligence utilised in the contemporary language learning methodology?* and 2) *Will the process, if applied in teaching SL/FL grammar, follow a similar route in organised learning contexts, especially TEFL⁵ educational milieus, in which both the exposure to language data and the opportunities for mind reading are limited?* These two issues are addressed below.

2. Contemporary grammar pedagogy. From 2-D to 3-D instruction

As mentioned earlier in the present article, the contemporary approach to teaching form-meaning mappings – focus-on-form (hence FonF) – is a balanced method catering to the needs of both those dissatisfied with traditional grammar-based approaches as well as the ones who find/ have found fault with the purely communicative, meaning-first-and-only classroom. This claim is confirmed by the impression one gets while studying FonF literature to date. In its light, form-focused pedagogy is a broad concept, a continuum in fact, covering on array of instructional modes ranging from implicit teaching (input structuring, input flooding, input enhancement) through consciousness (awareness) raising to explicit teaching, either inductive or deductive. In spite of this instructional variety, research in this area consistently shows (cf. R. Ellis 2002 – a review of studies; R. Erlam 2003, R. Lyster 2004, C. Doughty and J. Williams 2004 – a collection of studies, J. Philp/ S. Loewen/ R. Ellis 2006) that the best educational result is achieved if some form of instruction is combined with exposure to the taught structures in the communicative contexts, in both input- (B. VanPatten, numerous publications) and output-oriented (M. Swain 1985) activities.

If we relate the instruction-plus-exposure methodology to the cultural learning of meaning, we can see that each of the two aspects of instruction relates to two different elements: the instruction, or *didactics*, regardless of the mode (implicit or explicit; inductive or deductive) will correspond to rules (respectively, unverbaised or verbalised; induced by the learners from the studied language data or presented in the teacher-fronted, traditional way), and, consequently to generalised thought (GT) while the communicative context, or *demonstration*⁶,

⁴ If we assume that there is a critical period for learning languages at all. This article does not intend to address this issue. If interested, cf. the discussion in D. Singleton and L. Ryan (2004).

⁵ TELF = Teaching English as a Foreign Language.

⁶ The labelling I apply is schematic and serves the clarity of the presentation of my concept. I am fully aware that good *didactics* needs to involve the *demonstration* of examples alongside the presented rules. In my model, however, *demonstration* is used in a limited sense of *language use* (both input and output).

will be present in the number of instantiations (*i*), either received or produced (Figure 3).

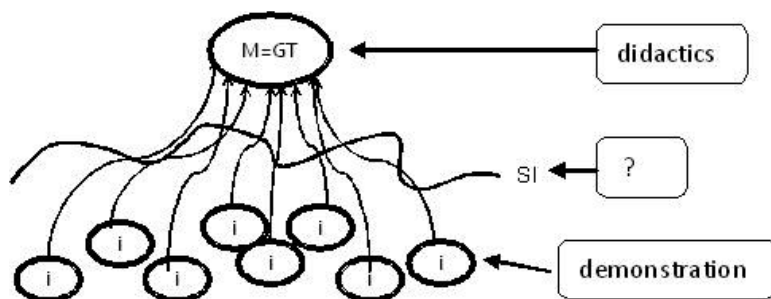


Figure 3. The cultural learning of meaning vis à vis form-focused instruction

The question mark in Figure 3, which illustrates the analogies described above, indicates a certain concern about the potential negligence of intention reading in the process I would like to express in this article. While it may be argued that the communicative context provides ample opportunities for the mind reading of fellow discourse participants, there are well grounded reasons for scepticism. First of all, if the learning takes place in the classroom and the communicative exchanges are among the learners themselves, it is questionable if their form-meaning mappings will be of native-like quality and as such, will enable effective learning of the semantics of grammar. As a result, there may be a lot of interlanguage – rather than target language – meaning acquisition. Secondly, even if, alongside communicative activities, learners are exposed to native-like input, human cultural intelligence may fail to exercise its full potential and bring the expected results because of the lack of what we may call massive exposure, which is a condition *sine qua non* of the acquisition of the mother tongue. Learning naturally, in turn, while offering exposure, may fail to provide the blueprint for generalised thought and, consequently, lead to the formation of wrong hypotheses about the learned language and its form-meaning pairings, especially in the case of more peripheral mappings of this kind.

A perfectly legitimate counterargument to the reservations expressed above can be based on the fact that the studies on FonF instruction to date demonstrate learning outcomes that are generally satisfactory. However, these studies describe the results of FonF treatment undertaken in low proficiency groups. The optimistic picture changes considerably – and the reservations become fully justified – if we look at how advanced language learners handle target form-meaning mappings. Based on the research into advanced learners carried out by A. Housen (2002) as well as studies by K. Bardovi-Harlig and T. Bofman (1989) and M. Kilhstedt (2002), we can state once again that the mastery of the two mapping poles

(form vs. meaning) does *not* proceed simultaneously: learners who are formally proficient are often not fully aware of the semantic distinctions between different structures. As a result, in the interlanguage systems of such learners form will always precede meaning (W. Klein 1994). What should be pointed out here is that the form-meaning discrepancy is far from negligible. As K. Bardovi-Harlig and T. Bofman (1989) found, based on their analysis of the essays of proficient learners – i.e. learners who, to use M. Kihlstedt's (2002) words, demonstrate a considerable morphological mastery – errors of use were 7.5 times the rate of formal errors. The reason why this unfavourable tendency correlates with language development is that:

it is not until the morphology begins to spread to other aspectual categories in increasingly less prototypical combinations that the system exhibits potentially native-like contrasts... it is not until contrasts are possible in interlanguage that grammatical aspect becomes a true viewpoint aspect (K. Bardovi-Harlig 2005: 399).

For such a viewpoint grammar to emerge, a suitable instructional mode catering to the needs of the advanced learner needs to be devised. Even though, in an earlier publication (K. Bardovi-Harlig 2000) the cited K. Bardovi-Harlig does not believe instruction can effectively influence the rate and quality of language learning, I would like to put forward a hypothesis – answering Question 1 posed at the end of Section 1 – that the problems advanced language experience are the result of a certain instructional deficiency – the negligence of cultural learning based on intention reading. To arrive at the third, so-far missing D of my model, I call such learning reasoning *by default*, in second/ foreign language learning. In other words, I propose that the gap between the successful development of formal mastery and the insufficient mastery of the semantics of structure can be levelled if we replaced the 2-D (didactics + demonstration) pedagogy with a 3-D treatment (didactics + demonstration + default).

In turn, addressing Question 2 of whether such a 3-D pedagogy would allow language learning to follow a route similar to the cultural learning of meaning in L1, we need to consider a number of constraints on the second/ foreign language learning, most of which have already been mentioned in this article and include: social interaction with non-native rather than native speakers and limited exposure to form-meaning instantiations in discourse in controlled language environments; or the lack of the pedagogical input in natural milieus, which can be equally detrimental in terms of pedagogical effectiveness. This is why it seems that we cannot count on the generalised thought of the semantics of grammar – in either of the two educational contexts – to emerge as a result of the inductive browsing, as is the case in native language learning cf. Figure 2A). Yet, the same route of acquisition but walked in the opposite direction may be an option worth considering. In such a case, the generalised thought (GT=M) – based on the

two factors which, as mentioned above, are rather scarce in controlled language environments: instantiation and social interaction – should be, taught explicitly, potentially in a traditional, teacher-fronted way. In such a case the conceptual route followed in the course of grammar instruction will lead from such schematised knowledge of grammar semantics – including potential intentions of speakers, analysed overtly as part of the instruction – towards different instantiations of a given form-meaning mapping (Figure 4, model A). Once the initial understanding of a certain form-meaning pairing is established, a mirror mental process may be induced, in which the learner is encouraged to analyse different samples of use and to look for the aspects of the schematic meaning (GT) in them (Figure 4 model B). It is postulated here that the latter learning phase will bring the best results if each studied instantiation is part of a situational context which is both broad and clear enough for the learner to be able to *mind-read* the intentions of its participants.

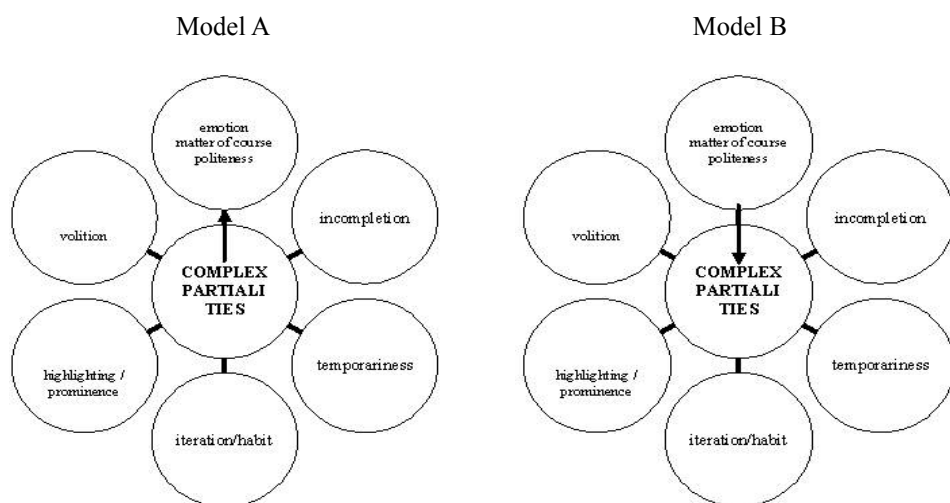


Figure 4. Cultural learning of foreign language meaning (L2/ FL)

A 3-D pedagogical treatment, based on the above-delineated instructional mode, was devised and implemented in a group of advanced (estimated level C1/ C2) learners of English as a foreign language in Poland. The treatment was applied in teaching English grammatical tenses, and included a three-step procedure, which covered:

- teaching the semantics of a given form – the deductive, explicit FonF component;
- examining the form in multiple situational contexts. It was decided that in controlled foreign language teaching contexts the best way to expose

the learner to varied, event-based target language input is by means of film watching. Consequently, a hundred-strong collection of Anglophone films was chosen as study material – the organic, implicit/inductive FonF component; and

- reasoning by default, or intention reading, carried out through an analysis of the data in a series of while-watching as well as post-watching tasks, in which the teacher and the students tried to identify the intentions of the speakers motivating their choice of a given – and not any other – grammatical tense – the cultural learning component.

Owing to the visual nature of the used stimulus (films), the last component of the treatment had the potential to activate the process of intention reading along the lines of T. Regier's (1996) three sensorimotor constraints on processing – orientation-combination; map-comparison; and motion-trajectory (cf. earlier in this article). It can be hypothesised that the understanding of form-meaning mappings studied in this way potentially hinged on the three types of perception-based processes. First of all, temporal expressions used in a watched film episode could be conceptualised in terms of *distance* – emotional and social – between the scene participants – as well as *relations*: interpersonal relations between the interlocutors and their multifarious interactions with the broadly understood environment (the orientation-combination structure). The scene was also organised – and, consequently, interpreted – in terms of viewpoints and perspectives of its participants (the motion-trajectory structure). Finally, while watching, learners could – for comparison – map the situational frames of individual scenes onto the frames of previously watched episodes (the map-comparison structure). Additionally, each scene being a perceptual gestalt helped supplement the analysis with Wittgenstein's *don't think, look* processing mode. In this way the treatment catered to the potential non-compositional meaning residue (E. Dąbrowska 2004) of the currently studied form.

This pedagogic innovation was research-tested for its effectiveness. The design of the study, its chronology, results, analysis and conclusions are presented in Section 3.

3. 3-D grammar pedagogy and the advanced language learner. The study

The 3-D grammar pedagogy was implemented in two groups of Polish advanced learners of English. The treatment and the accompanying study took place in the years 2006–2009. It was a classic experiment, with a pre-test, a post-test and a delayed post-test; on each of the three tests the experimental groups were compared with two control groups: a same-level group of Polish advanced learners of English and a group of native speakers. The Polish subjects were second year

students of the English Studies at the University of Bielsko-Biała, Poland (of traditional university age: 20–22; a vast majority: female); the native speaker controls, selected by analogy, were second year students of the English Studies at Transylvania University and Ashbury College. In addition to the main study – which is presented in detail in A. Turula (2011) – a small-scale investigation of the nature and the development of the intention-reading ability in non-native speakers of the target language was carried out in the second experimental group in the years 2007–2009⁷. This study – its design, course and outcomes – will be presented here.

The research instruments used in the intention-reading study were two grammar tests and think-aloud protocols (TAPs). Both the tests and the TAPs were completed by 10 students from the experimental group as well as their controls – a group of 10 native speakers (NS) of English⁸, all of whom were teachers of English as a foreign language in Poland, either with the required qualifications (CELTA/DELTA) or in the process of completing their certification; all of them had at least one year of teaching experience. The two selection criteria of the NS controls – their professional competence and TEFL practice – were seen as important in order to guarantee access to the declarative/declarativised knowledge of English grammar (with regard to the *didactics* component of the treatment).

The grammar tests used in the study consisted of 10–12 testing units (a sample unit is presented in Figure 5), each of which was a short extract from an Anglophone film, with a brief introduction of the situation and a gapped dialogue.

A woman who has long refused to marry the commodore is trying to win a favour with him. That is why she says:
 ‘Commodore, I [1] _____ (beg) you please, do this for me as a wedding gift.’
The woman’s father, who’s listening to the conversation and is very much in favour of the marriage, asks (hopefully)
 ‘Elisabeth, [2] _____ you _____ (accept) the commodore’s proposal?’

Figure 5. Grammar test unit – a sample

The testees, both non-native and native, were asked to fill in the gaps and to explain their choice of a particular grammatical tense. These comments were recorded, transcribed into a an approximately 35,000-word tapescript, categorised (for the applied categories cf. Figure 6) and subjected to an analysis and inter-group (NS vs. NNS) comparison.

⁷ pre-test – October 2007; post-test – January 2008; delayed post-test – January 2009.

⁸ four BE, three AE and three AuE speakers.

Category of rationale offered	Sample answer
R – rules (which, in fact stand for the clichés repeated after pedagogical grammars currently in use)	<i>The speaker uses the present continuous tense because what is happening is happening at the moment of speaking.</i>
S(i) – semantics; interpretation (all effort aimed at determining the rationale behind the speaker's choice of this particular, and not any other, grammatical form)	<i>The future simple tense is used for firmness.</i>
S(t) – semantics; translation (translating the grammar form into its L1 equivalent)	<i>'I beg you' meaning 'I implore you'; or rendering the utterance in Polish (the NNS testees' mother tongue)</i>
[A] – attempt (unsuccessful, at rules or semantic interpretation)	any kind of form or meaning error
SG(kw) – sounds good because of certain key word(s)	<i>Present perfect sounds good with 'never'.</i>
SG(f) – sounds good because it is part of a formula/lexical chunk	<i>Present perfect sounds good with this particular verb.</i>
SG(tx) – sounds good because as part of the text	<i>The <u>be going to</u> form is used here for stylistic reasons: it's used throughout the passage and it sounds good and consistent.</i>
SG(e) – sounds good because it fits into the event schema	<i>'I'm going to come in' is what my mother would say when she wanted to enter my room.</i>
SG(i) – sounds good but no explication is offered (intuition)	<i>It simply sounds good. I can't explain why.</i>
TT – (overt) transfer of training (the justifications offered by the NNS on post-test which directly refer to class discussions of form-meaning mappings)	<i>This is continuous for politeness. We talked about it in our class.</i>

Table 1. Categories of the rationales offered by the NS and NNS testees in Study 3

When it comes to the results of the NNS group, the main rationale they give for their choices on the pre-test are grammatical rules (R=34%), followed by intuitive, unverbalisable choices (SG(i)=20%) and semantic interpretations – explanations, in which the testees considered the speakers' intended meaning (S(i)=14%). As for other categories, several unsuccessful attempts to get the semantics of the used form can be observed; and the main choices for the *sounds good* category are lexical chunks and events. On the post-test the main category of answers are semantic interpretations (S(i)=33%) and translations (S(t)=9%), followed by rules (R=18%) and unsuccessful attempts at interpreting the intentions behind the grammatical choice (S(i)[A]=14%). By comparison to the results of the pre-test,

we can note that the choices of the experimental group were subject to re-profiling, demonstrated in an increased preference for semantic interpretations, almost 1/3 of which were unsuccessful. As for other – minor – changes in the profile, there is a considerable decrease in the intuitive unverbalisable choices (8%; down from 20%). The three main categories mentioned above – semantic interpretations, rules and *sounds good/ intuition* – are also the areas of the main changes in the group's choices, as demonstrated by the pre-test and post-test profiles. Finally, when it comes to the delayed post-test results, the three main categories in which change can be observed are the ones identified on the pre-test and post-test: rules (R), semantic interpretations (S(i)) and *sounds good/ intuition* (SG(i)). Their ranking is similar to the one noted on the latter test: semantic interpretations of the intentions behind the choice and translations come first (S(i)=28%; S(t)=10%), followed by rules (R=25%) and intuitive choices (SG(i)=16). As for other observations that can be made on the basis of the pre-test/delayed post-test comparison, we can note that: (i) the number of semantic attempts is down, which indicates that there were fewer erroneous semantic interpretations; and (ii) the *sounds good* category is a blend of pre- and post-test results: the scores on the *text* (8%) and *key word* (4%) categories mirror those on the post-test and the pre-test favourite, *lexical chunk* (6%), is back.

As far as the NS controls are concerned, for Test 1, used as the pre-test and the delayed post-test in the experimental group, the main category of answers given by the native speakers are semantic interpretations (36%) followed very closely by intuitive choices (35%). The third type of answer is *sounds good as a lexical chunk*. The two remaining categories are rules (8%) and *sounds good as a part of text* (7%). The percentage rates for Test 2 (post-test in the experimental group) are very similar. The two main categories are – again – semantic interpretations (36%) and intuitive choices (34%). The remaining, significant groups of answers include: *sounds good as a lexical chunk* (8%); *sounds good as part of text* (8%); rules (7%); and *sounds good for the event in question*.

When we compare the results of the two groups, looking at the differences in the rationales offered for their grammatical choices – also seen and operationalised as the conceptual NS/NNS gap – it becomes evident that the three main areas of NS/NNS change in the distance between the native and the non-native tests are the categories of rules (R), semantic interpretations (S(i)) and *sounds good/intuitions*. When analysed statistically, the NS/NNS comparison (Figure 7; χ^2 and p values) shows significant differences between the two groups in all three categories on the pre-test; the differences are levelled but remain statistically significant for rules and intuitions on both the post-test and the delayed post-test. However, as a result of the applied treatment, the experimental group becomes near-native-like in the area of semantic interpretations (post-test), and the change is quite robust and time resistant (delayed post-test).

Test	values	rules (R)	semantic interpretations (S)	sounds good/intuition (i)
pre-test	χ^2	60.56	20.91	16.27
	p	.0000	.0000	.0001
post-test	χ^2	14.20	2.52	53.75
	p	.0002	.1123	.0000
delayed post-test	χ^2	30.13	.30	28.50
	p	p= .0000	.5832	.0000

Table 2. NS/NNS comparisons on pre-test, post-test and delayed post-test: rules, semantic interpretations, sounds good/intuitions

Interpreting the results, we can argue that the experimental group mentally shifted the grammar of time talk from the rulebook to the realm of the speaker, accepting the fact that the form-meaning pairings are in the mind – and the intentions – of the beholder, and, as such, are a question of choice.

4. Conclusions

In conclusion, we can say that there *is* grammar to be taught at higher levels of language proficiency. However, this claim is legitimate on condition that, in addition to recycling structures in terms of form or form-function mappings (which some advanced students may still need), the attention of the proficient FL learner is drawn to the semantics of grammar. In this respect, the effectiveness of the applied treatment confirms the agreed-on claim that the best result comes if forms are attended to in communicative contexts. In practice, as described in most of the relevant publications cited in the present work (R. Ellis 1994 and other works; C. Doughty/ J. Williams 2004; etc.), form-focused instruction means that authentic content is the point of departure for the subsequent study of formal aspects of language. Yet, as was demonstrated by the results of the experiment, such an instruction in form-meaning mappings should be supplemented by an additional cultural learning element, with the inclusion of which the 2-D instruction mode changes into the 3-D model described in the present article. This means that, in addition to FFI combining instruction and the communicative context (in both input and output options), focus on form should incorporate the intention-reading element, taking advantage of the cultural intelligence typical of the human mind.

Such an approach to grammar pedagogy has to involve taking focus on form beyond a typical coursebook into multimedia, including film-based and

computerised instruction, the former providing for the perceptual component of the learning of meaning. In this way the learner's knowledge of the semantics of grammar has a chance to be supplemented by the sensorimotor element, whose importance to meaning analysis is emphasised by E. Dąbrowska (2004). This helps the testees to analyse the semantics of grammar on both levels – conceptual and spatial (R. Jackendoff 2002, 2004) – based on verbal as well as non-verbal clues concerning the distance (the viewpoint, the perspective) as well as all kinds of physical – and, consequently, emotional and social – alignments created, maintained or broken by the interlocutors in the watched film clips.

REFERENCES

- AARTS, B./ D. DENISON/ E. KEIZER/ G. POPOVA (2004), *Fuzzy Grammar. A Reader*. Oxford.
- BARDOVI-HARLIG, K. (2000), *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning and Use*. Malden, MA and Oxford.
- BARDOVI-HARLIG, K. (2005), *Tracking the elusive imperfect in adult L2 acquisition. Refining the hunt*. In: P. Kempchinsky/ R. Slabakova (eds), *Aspectual enquiries*. Dordrecht. 397–419.
- BARDOVI-HARLIG, K./ T. BOFMAN (1989), *Attainment of syntactic and morphological accuracy by advanced language learners*. In: *Studies in Second language Acquisition*, 11. 17–34.
- DĄBROWSKA, E. (2004). *Language, Mind and Brain. The Psychological and Neurological Constraints on Theories of Grammar*. Edinburgh.
- DOUGHTY, C./ J. WILLIAMS (2004), (eds), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. 5th printing. Cambridge.
- ELLIS, R. (1990), *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom*. Oxford.
- ELLIS, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford.
- ELLIS, R (ed.). (2001), *Form-focused instruction and second language learning*. New York.
- ELLIS, R. (2002), *Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research*. In: *Studies in Second Language Acquisition* 24. 223–236.
- ELLIS, R. (2008), *Principles of Instructed language learning*. In: *Asian EFL Journal* 7(3), [http://asian-efl-journal.com/September_05_re.php] (accessed 10 Dec 2010)
- ERLAM, R. (2003), *The effects of deductive and inductive instruction on the acquisition of direct object pronouns in French as a second language*. In: *Modern Language Journal* 87. 242–260.
- FAUCONNIER, G. (1994), *Mental Spaces*. Cambridge.
- FAUCONNIER, G. (1997), *Mappings in Thought and Language*. Cambridge.
- FOTOS, S. (1993), *Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction*. In: *Applied Linguistics* 14(4). 385–407.
- FOTOS, S. (1998), *Shifting the focus from forms to form in the EFL classroom*. In: *ELT Journal* 52(4). 301–307.
- HERMANN, E./ J. CALL/ M. V. HERNÁNDEZ-LLOREDA/ B. HARE/ M. TOMASELLO (2007), *Humans have evolved specialized skills of social cognition: the Cultural Intelligence Hypothesis*. In: *Science* 317. 1360–1366.
- HOUSEN, A. (2002), *The development of tense-aspect in English as a second language and the variable influence of inherent aspect*. In: R. Salaberry/ Y. Shirai (eds), *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*. Amsterdam/ Philadelphia. 155–198.
- JACKENDOFF, R. (2002), *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution*. New York.

- JACKENDOFF, R. (2004), *What is in the concept that a person may grasp it?* In: S. Davies/ B.S. Gillon (eds), *Semantics. A Reader*. Oxford. 322–343.
- KIHLSTEDT, M. (2002), Reference to past events in dialogue: the acquisition of tense and aspect by advanced learners of French. In: R. Salaberry/ Y. Shirai (eds), *The L2 Acquisition of Tense–Aspect Morphology*. Amsterdam/ Philadelphia. 323–362.
- KLEIN, W. (1994), *Time in Language*. London/New York.
- LANGACKER, R.W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*, vol 1. Stanford.
- LEWIS, M. (1986), *The English Verb*. Hove.
- LONG, M.H. (1983), *Does second language instruction make a difference: a review of research*. In: TESOL Quarterly 17. 359–82.
- LONG, M.H. (1988), *Focus on form: a design feature in language teaching methodology*. Paper read at the National Foreign Language Center European Cultural Foundation Conference on Empirical Research on Second Language Learning in Institutional Settings. Bellagio, Italy, June 20–24. Mimeo.
- LONG, M.H. (1991), *Focus on form: a design feature in language teaching methodology*. In K. de Bot/ R.B. Ginsberg/ C. Kramsch (eds), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam. 39–52.
- LYSTER, R. (2004), *Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction*. In: Studies in Second Language Acquisition 26, 399–432.
- LYSTER, R./ H. MORI (2006), *Interactional feedback and instructional counterbalance*. In: Studies in Second Language Acquisition 28. 269–300.
- MINDT, D. (2000), *An Empirical Grammar of the English Verb System*. Berlin.
- MOLL, H./ M. TOMASELLO (2007), *Cooperation and human cognition: the Vygotskian Intelligence Hypothesis*. In: Philosophical Transactions of the Royal Society. published online: doi:10.1098/rstb.2006.2000 (accessed 12 Dec 2009).
- OVERSTREET, M. (1999), *Whales, Candlelight, and Stuff Like That. General Extenders in English Discourse*. New York/Oxford.
- PHILP, J./ S. LOEWEN/ R. ELLIS (2006), *Investigating the effects of implicit and explicit form focused instruction*. EUROSLA 16; Antalya, Turkey.
- REGIER, T. (1996), *The Human Semantic Potential: Spatial Language and Constrained Connectionism*. Cambridge, MA.
- ROSCH, E. (1975a), *Cognitive Reference Points*. In: Cognitive Psychology 7. 532–547.
- ROSCH, E. (1975b), *Cognitive representations of semantic categories*. In: Journal of Experimental Psychology: General 104.192–233.
- RUTHERFORD, W.E. (1987), *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London/ New York.
- SCHANK, R.C./ R.P. ABELSON (1977), *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale, NJ.
- SINGLETON, D./ L. RYAN (2004), *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon/ Buffalo/ Toronto.
- SINHA, C. (1999), *Grounding, mapping and acts of meaning*. In: T. Janssen/ G. Redeker (eds), *Cognitive linguistics: Foundations, Scope and Methodology*. Berlin/ New York. 223–255.
- SWAIN, M. (1985), *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In: S. Gass/ C. Madden (eds), *Input in Second Language Acquisition*. New York. 235–256.
- TAYLOR, J.R. (2003), *Linguistic Categorisation*, 3rd ed. Oxford.
- TAYLOR, J.R. (2008), *Prototypes in cognitive linguistics*. In: P. Robinson/ N.C. Ellis (eds), *Handbook Of Cognitive Linguistics And Second Language Acquisition*. New York and London. 39–65.
- TOMASELLO, M. (1999), *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA.

- TOMASELLO, M. (2005), *Constructing a language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Harvard.
- TURULA, A. (2011), *Form-Focused Instruction and the Advanced Language Learner. On the Importance of the Semantics of Grammar*. Frankfurt/ M.
- VANPATTEN, B. (1990), *Attending to form and content in the input*. In: *Studies in Second Language Acquisition* 12. 287–301.
- VANPATTEN, B. (1994), *Cognitive aspects of input processing in second language acquisition*. In: P. Hashemipour/ R. Maldonado/ M. van Naerssen (eds), *Festschrift in Honor of Tracy D. Terrell*. New York. 170–183.
- VANPATTEN, B. (1996), *Input processing and grammar instruction*. Norwood, New Jersey.
- VANPATTEN, B. (2004), *Input and output in establishing form–meaning connections*. In: B. VanPatten/ J. Williams/ S. Rottand/ M. Overstreet (eds), *Form-meaning Connection in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ. 29–48.
- VANPATTEN, B. (ed.) (2004), *Processing Instruction: Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, New Jersey.
- VYGOTSKY, L.S. (1978), *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA.
- VYGOTSKY, L.S. (1986), *Thought and Language*. Newly revised and edited by A. Kozulin. Cambridge, MA.
- WILLIAMS, J. (1995), *Focus on form in communicative language teaching: research findings and the classroom teacher*. In: *TESOL Journal* 4. 12–16.
- WITTGENSTEIN, L. (1953), *Philosophical Investigations*. Oxford.

Reinhold UTRI

Uniwersytet Warszawski

A Few Remarks on Austrian Languages for Special Purposes

Abstract:

Starting with questions about the definition of the language spoken in Austria, the author arrives at the anthropocentric theory of human languages with the basic concept of *idiolect* and *polylect*. From this point of view the differences in language use between Austria and Germany can not only be described, but also interpreted as differences between certain groups of idiolects. The fact that terms that are typical for Austria are used in the translation offices in the European Union should already have led to a larger German-Austrian word list which could be used by translators and interpreters. The latter already work with the help of certain Austrian dictionaries within the field of languages for special purposes, e.g. of law and administration. Furthermore, such dictionaries ought to be used more frequently by language teachers, especially in the translation departments, where the students already could become aware of the fact that German belongs to the group of pluricentric languages.

Before we try to answer the question about the definition of the Austrian Languages for Special Purposes, we have to ask some more general questions: What is the language in Austria? Is the Austrian German just a local variation of the German in the “Bundesrepublik”? Does the Austrian German consist only of the dialectal parts of the language, and the standard German (the “Duden” German) in Austria is the same as in Germany? Or is Austrian German a sort of a separate variety of German, caused by a different historical, political and social development within the borders of the Austrian state and is part of the identity (unique personality) and social life/ social acknowledgement of the Austrians?

To be able to answer these questions we have to put the very basic question at the very beginning: what is language?

There are probably as many definitions of language as there are linguists (the same difficulties occur with the term “culture”, see R. Utri 2009a; for the definition of “polyculture” see S. Bonacchi 2011: 74 ff.). But what most of them have in common is the feature that language constitutes a highly important ability of the human being. Mankind developed this ability a long time ago (about the possible reasons of the origin of the language of mankind see R. Utri 2009b). St. Pinker (2007: 4) states that undoubtedly language is

man's most important cultural invention, the quintessential example of his capacity to use symbols, and a biologically unprecedented event irrevocably separating him from other animals, but it should not be considered as a cultural artifact that we learn the way we learn to tell time or how the federal government works. Instead, it is a distinct piece of the biological makeup of our brains. Language is a complex, specialized skill, which develops in the child spontaneously, without a conscious effort or formal instruction (...). (ibid.) I think it is fruitful to consider language as an evolutionary adaptation, like the eye, its major parts designed to carry out important functions (ibid.: 11).

The evolution of human language was for sure strongly connected with the development of cognitive abilities in general, but not necessarily with the changing environment or the better control of it, but rather with social development of individuals or groups:

Some anthropologists believe that human brain evolution was propelled more by a cognitive arms race among social competitors than by mastery of technology and the physical environment. (...) And a cognitive arms race clearly could propel a linguistic one. (...) Finally, anthropologists have noted that tribal chiefs are often both gifted orators and highly polygynous – a splendid prod to any imagination that cannot conceive of how linguistic skills could make a Darwinian difference. I suspect that evolving humans lived in a world in which language was woven into the intrigues of politics, economics, technology, family, sex, and friendship that played key roles in individual reproductive success. They could no more live with a Me-Tarzan-you-Jane level of grammar than we could (ibid.: 380).

Since the creation of language, man has developed and is still developing his language, and thus all parts of the language: the lexical, phonetic, grammatical parts and the practical use. Examples for the first mentioned are the enormous developments of languages for special purposes in the last decades (development connected with the evolution of science as well with that of computer and other technological equipment) as well as the borrowing and subsequent regular use of e.g. English words in the German language (like “cool”, “sorry” or “etwas ist in”; about the – occasionally mixed – use and sometimes misleading use of English in German advertisements see R. Utri 2012a: 654 f.). Another example of lexical evolution is the enlargement of vocabulary (not only because of the developing languages for special purposes) and a certain liquidation of old-fashioned words. P. Braun explains that from the 2300 words in the 15th edition (in 1961) of the “Duden” 128 of these were missing in the next edition (in 1967). On the other hand, he argues, many more new words were added: the 19th edition, for example (in 1986) contains about 3000 more words than the edition before, and nouns, verbs as well as adjectives. This is also due to the political development of a country at that time. That is why some new words can be found in the newspapers and magazines. Here some added words in 1986: abgasarm, antiamerikanisch, ausländerfeindlich, aufpoppen, Abgaskatalysator, Afro-Look, alternativbewegung, Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen (more see the chapter “Neue Wörter” in P. Braun 1993, pp. 179–183; other examples of lexical change by “Sprachkontakt” see

C.M. Riehl 2009: 92; language minorities often take words from the language in the country surrounding them: so use the German immigrants some words from African languages like *Munoko*, those in Australia use Rubbish-tin, *putten* as “setzen, stellen, legen”, *etwas bei der Versicherung claimen* or *das Auto servicen lassen*).

The modification of the pronunciation in the space of time is explained in many works concerning the history of the German language. When one language develops, the other sometimes does not change. For example the Old Saxon word “etan” developed through Old German “ezzan” into “essen”, while in English the “t” stayed (“eat”) – see G. Wolff 1999: 60). Other examples are the shortening of words like “klagete” into “klagte”, “arebeit” into “arbeit”, “gelücke” into “glück”, “herre” into “herr”, starting in the 13th century (ibid.: 80), or the cutting of the “e” in the first person singular like “ich kaufe” into “ich kauf” in modern times, especially in spoken language. It is probably only a question of some decades that the shortened form will also be used in the standard written language.

A good example of the change of the German grammar is the more and more rare use of the second (genitive) or even the third grammatical case (dative) – that is the reason why there are books published in which the author encourages the reader to continue using the correct form of the cases (see B. Sicks “Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod”). Changes in the pragmatic field, one can easily observe reading texts produced for new technical/ electronic products, for the virtual world – texts in chat rooms, short messages for mobile phones, records in homepages of social networks etc.

We should not mix up the term “language” with the term “text/texts” that we produce on the base of our language abilities (see F. Grucza 1994a:17). Here we have to refer to the anthropocentric theory of human languages. From the texts of J. Baudouin de Courtenay, written already at the beginning of the 20th century, we can draw the conclusion that the generally used term “language” is a kind of mental construction, a linguistic concept: “The real process of forming and recording of the individual language takes place in the brain and soul of each person. [...] Language exists only on the base of the psyche of the individual human soul.” (J. Baudouin de Courtenay 1984: 15, transl. R. U.)¹. With these words we can conclude that he wanted to point out that language cannot be outside of the human brain.

The fact that everybody has his/her language network in certain cerebral areas in the brain was later developed by F. Grucza (see e.g. 1992a, 1992b, 1993, 1994a and for languages for special purposes by S. Grucza, e.g. 1994b, 1996, 2004,

¹ Orig.: “Właściwy proces powstawania i utrwalania się języka indywidualnego dokonywa się w mózgu jednostkowym, w duszy jednostkowej. [...] Język *istnieje* tylko na gruncie psychicznym, w indywidualnej duszy ludzkiej.”

2006, 2008). He states that we should distinguish language features and language abilities. To the first ones belong thinking in a language and producing texts in our brain. To the latter ones we can count the actual expressive ways of language, speaking, writing or showing (common body language and sign language). F. Grucza (1992: 13) remarks that

Any natural language really exists only as an ingredient of humans who are alive; it does not exist, and what is more, cannot exist as any other kind. No realized uttering however is in my opinion a part of the language, neither does it contain the latter, but it is an object that is created on the base of a certain language and as such they 'certify' or represent it in the same meaning as any other type of creation only 'certifies' or represents the creating system, with the help of which it has been realized. (transl. R.U.)²

This means that only the oral and written texts (what F. Grucza called "wypowiedzi") and not the language itself can be the means of communication. The language itself stays in the brains of human beings and is not "transferred". If you transfer texts you would not have them anymore yourself, you would lose them. So we can at the most speak of a language output that stimulates (by hearing or reading and at least partly understanding) the language network in another brain and thus developing the latter by enlarging the language possibilities and capacity or by correcting wrong or incorrectly learned parts of language.

This meets the philosophical thoughts of Socrates who did not consider our brain to be a barrel that should be filled with information/ knowledge, but an ingenious being that can only be stimulated (more about the comparable parts of the approach of Socrates and the anthropocentric approach of F. Grucza see R. Utri 2010). This old but partly forgotten approach has recently been confirmed by neuro-linguistic and neuro-biological research (see J. Bauer 2010: 48).

This language (features and abilities) in our brain F. Grucza calls "idiolect". It does not matter if this idiolect consists of English, German or Polish parts. The distinction which we make for analytic reasons is an artificial one anyway. All these so-called national languages are embedded in the same cerebral network. The different parts can be bigger or smaller and more or less available in a passive (listening and understanding) or active way (speaking, writing). My English language – my English idiolect – is a unique one; nobody has exactly the same one. There are small differences within the idiolects (we of course can only observe and analyze the expressed texts) of one-egg-twins. So in fact there

² Orig.: "jakikolwiek język 'naturalny' istnieje naprawdę tylko jako pewien składnik żywych ludzi i nie istnieje, a nawet więcej: istnieć nie może, w żaden inny sposób. Natomiast żadne zrealizowane wypowiedzi ani nie są, moim zdaniem, składnikami języka, ani nie zawierają go, lecz są obiektami wytworzonymi na podłożu określonego języka i jako takie go jedynie 'zaświadcniają' czy reprezentują, zresztą w takim samym sensie, w jakim inny rodzaj twórców 'zaświadcza' czy reprezentuje 'system wytwórczy', z pomocą którego został zrealizowany."

does not exist one English language, but as many as there are English speakers (hundreds of millions).

The fact that we analyze the texts and then, due to smaller or bigger differences in pronunciation, vocabulary, meaning (denotate) or practical use, put them into groups, is only a hypothetic differentiation which we need for practical, political, social or linguistic reasons. But still this division is a splitting up that we perform only in our mind.

Such a common language is called “polylect” (F. Grucza 1994: 18). One can use this term for national groups (British, American, Australian English), for ethnic groups, but also for smaller groups within a national group (e.g. the youth language in Scotland) or for professional groups (writers, technicians, lawyers, medical doctors etc.). A national language, like F. Grucza (*ibid.*: 20) quotes J. Baudouin de Courtenay, is

an abstraction and a generalizing construction created from the whole range of individual languages; it is the sum of (extra-)linguistic associations as part of individuals and on the average abstract for peoples and tribes. (transl. R.U.)³

Therefore, we should not call these polylects “the language of literature”, “the language of the movies”, “the language of music”, “the language of computer science” etc. (*ibid.*: 11), because literature itself, movies, music etc. itselfs do not have any language – the only “owner” of language is man (apart from some beginnings of language within the animal kingdom – from the linguistic point of view they are neglectable, since they are very little developed; about language and culture of chimpanzees see R. Utri 2011). That is the reason why this – convincing – theory is called the anthropocentric theory of human languages.

All these polylects to which we can refer to are dynamic beings – as dynamic as people who use them by producing texts all the time. It should also be pointed out that there is no sharp border between them. Many connections between these different polylects exist and they are being developed all the time. So we can state that the polylects overlap each other as the idiolects at the individual level do.

It is important to add that enduringly new polylects are created – when the medical science grows because of increased knowledge and specialization due to a large number of experiments and the larger experience of medical researchers, one can distinguish more fields and sub-fields of medical science (e.g. one can split surgery into cosmetic surgery and others).

We have to bear in mind all these idiolectal and polylectal phenomena when we discuss the question of Austrian German. The question whether a polylect is

³ Orig.: “abstrakcją i konstrukcją uogólniającą, wytworzoną z całego szeregu języków indywidualnych, jest sumą skojarzeń językowo-pozajęzykowych, właściwych indywiduom i przeciętnie, abstrakcyjnie ludom i plemionom.”

to be considered a separate language, is partly a linguistic one, but partly also a political one.

Kashubian was considered to be only a regional language of Poland for a long time, later on linguists who analyzed and compared the Kashubian and the Polish polylect came across too many differences as to call them two varieties of one and the same polylect. F. Grucza (1994: 12) states that linguists have to work exactly in this field:

The questions, if a dialect, vernacular jargon and other realized variation (concretizing) are languages, or if they aren't, and if they are (not), in which sense they are them (or not), needs in general a more detailed analysis. (transl. R.U.)⁴

That is why the Silesians who are still fighting for the acknowledgement of their polylect. More and more linguistic analyses after all show (see the research of e.g. E. Gajewska 2012) that it is quite clear that Poles understand the Silesian language as badly as they understand the Slovakian texts – and Slovakian is rather close to Polish, but still it is a separate language. Poles would be able to follow the thoughts expressed only on a small scale.

Dutch for example is a separate language in a separate country. You understand or you are able to guess only about one third of the Dutch texts having German as your mother tongue, although the origin of the term “Dutch” can easily be recognized as “Deutsch”. In Dutch the word is “duitsch”; in Old Saxon the word was “thiudisc”, where you can see similarities to the Italian “tedesco”; it meant *people* and was “(...) used to distinguish ‘the vulgar tongue’ from Latin, hence to denote German vernaculars and consequently the speakers of any of these.” (T.F. Hoad 2003: 139)

Most authors point out that the differences between the regions of the German speaking area have historical backgrounds. M. Clyne (1995: 31) gives examples for Austria:

Variation between the Austrian and German national varieties of Standard German is the result of separate cultural and sociopolitical development, particularly since the establishment of an Austrian-based state in the late eighteenth century and the dissolution of the Holy Roman Empire in 1806. (...) The proportion of the population accepting the notion of an Austrian nation (as opposed to state) is greater than ever.

After the Second World War, in 1951, the first Austrian dictionary (ÖW = Österreichisches Wörterbuch) was published under the auspices of the Ministry of Education and Arts. This first attempt of setting a norm of the “Austriazismen”

⁴ Orig.: “Pytania, czy dialekt, gwara, żargon itp. warianty realizacyjne (konkretyzacje) są językami, czy nie są, a jeśli są (nie są), to w jakim sensie są nimi (lub nie są), wymaga w ogóle dokładniejszego rozważenia.”

was not very exact concerning the regional use of different words (*Müll* instead of *Mist*, *Aprikose* instead of *Marille*, *Sahne* instead of *Obers* etc. are also used in West Austria). Also in later editions the words marked as “ma.” (mundartlich, *dialectal*) or “volkstüml.” (volkstümlich, *folkloristic* – whatever this means) as well as words from social groups in Austria (“stud.” = studentisch, students’ slang) were also included. Words like “Sahne” are marked as not or not much used in Austria, also “Tomate” (ÖW, 1965: 213), although this word is used as much as the so-called typical “Paradeiser” (the same is true for the word *Kukuruz/ Mais*, *Ribisel/ Johannisbeere*, *Plafond/ Zimmerdecke*). The dictionary has been strongly criticized because of its Vienna-centric character (M. Clyne 1995: 35). Altogether we can state that there are some words which do not fit into the borders of Austria, although stated like that in the ÖW.

Many typical Austrian words have their origin in the languages of Austrian neighbours like Hungary, Slovenia and Slovakia (see M. Clyne 1995: 34), as well as Italy (see R. Utri 2012b; examples: *Kipferl*, *Palatschinken*, *Topfen*, *Semmel*, *Ribisel*, *Zuckerl*, *Kukuruz*, *Karfiol* from Italian *cavolfiore*, *Frittaten* from Italian *frittata*, *Faschiertes* from French *farce*; some words have their origin in the Jewish or Jiddish language: “ein Maßl haben” = to have luck). For many words it has till now been unclear if they are used only in the spoken language (“umgangssprachlich”) or if they should belong to the Standard Austrian German. Some words are old-fashioned, like “Kommissär” or “Affaire” in the French writing (see M. Putz 2002: 66; he calls such Austrian words “Pseudo-Austrizismen”) and should not be considered typical for Austria anymore. M. Clyne (1995: 38) explains the word “Jause” as the German “Kaffee” (morning and afternoon tea), which is completely wrong, because *Jause* can be any small (or even big) meal, if coffee, tea or a beer is drunk together with it; it does not really matter (it can even be used as a synonym for dinner).

What M. Clyne (ibid.) also lists is the expressions of institutions which are different in Austria: *Flugpost* (airmail, in Germany *Luftpost*), *Kanzleizeit* (clergy consultation, in G. *Sprechstunde*), *Matura* (matriculation examination, in G. *Abitur*; here he forgets to mention that in both countries the official term “Reifeprüfung” is used, as M. Putz 2002: 62 points out), *Ordinationszeit* (doctor’s surgery times, in G. *Sprechstunden*), *Parteienverkehr* (office-hours, in G. *Bürostunden*), *Spital* (hospital, in G. *Krankenhaus*; here we have to mention the fact that both terms are used in Austria, the latter term especially in compounds like *Landeskrankenhaus*).

Apart from other differences like pronunciation (M. Clyne 1995: 29) and morphology (these differences occur in the general language as well as in the terms for special purposes, e.g. *Klagsbegehren* (A) – *Klagebegehren* (D), *das Risiko* – *die Risiken* (A) – *die Risikos/Risiken* (D); different prepositions: *außer* *Obligo* – *ohne Obligo*, *um 1 Euro/ für 1 Euro*; more see A.D. Kubacki 2011: 217)

there are many terms that are used in Austrian administration and in the political area: *Landeshauptmann* (Ministerpräsident), *Klubchef/in* (Fraktionsvorsitzende/r), *Staatsbürgerschaft* (Staatsangehörigkeit), *Bezirkshauptmannschaft* (Landratsamt) or *Bezirkshauptmann* (Landrat) (see *ibid.*: 218; here the author mentions also *allfällig*, which ought to be in Germany, as he states, *eventuell* or *etwaig*, but in this context it is rarely used, but mainly as *Allfälliges* in meetings = “order of the day/ business”).

A.D. Kubacki also gives many examples of terms in the language used by lawyers. Although many of them were known and used in Austria, the topic of different terms in politics, administration, law etc. (these fields are very important in the EU) before Austria’s access to the European Union was not at all discussed within the German or linguistic departments of the Austrian universities (about the language discussions in Austria see P. Wiesinger 1995 and about the discussions concerning the EU see P. Wiesinger 2008). After a short request to the ministries a list of 23 terms (the “Protokoll 10”, see A.D. Kubacki 2011: 214) was established – this list contains only terms of the Austrian cuisine, which is in fact essential when it comes to tourism or to the identity of the Austrian population, but in the work of the European Union it for sure plays a marginal role. Others, e.g. Polish authors, also complain about missing Polish-German word-lists of the EU institutions and authorities (see Z. Weigt 2003: 374).

I. Jacewicz (2010: 193) points out that especially the language of the law has different terms in every country (as opposed to some other languages of special purposes have many international terms):

Was jedoch die Rechtssprache von anderen Fachsprachen sehr deutlich unterscheidet, ist die Tatsache, dass die normierten Rechtsbegriffe nicht international, sondern national sind, d.h. ihre Bedeutung variiert von Land zu Land, von Rechtsordnung zu Rechtsordnung und zieht daher große Schwierigkeiten für die Übersetzer nach sich (I. Jacewicz 2010: 193).

Much more important therefore is the dictionary of the Austrian language of the law and administration (Österreichisches Wörterbuch zur Rechts- und Verwaltungsterminologie), which H. Markhardt (2010) has drafted for the translators dealing with texts from Austria, after having experienced this missing help during a *praktikum* in the European Union.

Here are some examples that illustrate the big variety of differences of the Austrian German (see H. Markhardt 2010/2006):

Austrian German	German German	English
abgängig	vermisst, verschwunden	missing
beeinspruchen	Einspruch erheben	file appeal against
Dienstauftrag	Weisung	instruction
einheben	erheben (Steuern)	collect, impose
Flugzettel	Flugblatt, Werbezettel	leaflet, handbill
Gerichtsakt m.	Gerichtsakte f.	court record
Hacklerregelung	Schwerarbeiterregelung	regulation for heavy labor
Inspektor	Komissar	lieutenant
Jus	Jura	(science of) law
Landeshauptfrau	Ministerpräsidentin	(county) prime minister
Monatsbezug	Monatsvergütung	monthly honorarium
supplieren	(einen Lehrer) vertreten	replace (a teacher)
Vorstand; Klassenvorstand	Vorsteher; Klassenlehrer	head, chairman; class teacher

Table 1: Variety of differences of Austrian German

The pluricentric concept, together with the anthropocentric theory of human languages (that means that the language of every human being is different and the so-called polylects – like national languages as well as ethnic or professional languages – are only a construct of and in our minds) have till now rarely been attached importance to in the educational system (see D. Zeman 2009: 197); therefore they should be popularized already in schools. This is also confirmed by R. Muhr (2005: 19):

A solution (...) could be the development of systematic bilingualism teaching both norms (the own and the former dominating one) in school. Whether this option is feasible, depends on different factors which are difficult to predict. In any case, a self-confident and culturally progressive political class seems to be a precondition in order to take the necessary steps to achieve such a fundamental change in language policy.

Then the students become aware of the fact that there are not only many different dialects (although they are less and less spoken and substituted by a colloquial type of language in towns), but also different national varieties of the German language. This is then the base for those who later on deal with German at universities. Students who plan to become teachers should learn the differences in the lexical field, in pronunciation, in phrasal verbs and in practical use.

This concept is particularly important in the translation studies, where the students should learn to be able to translate any text from any German speaking country. That is why they ought to have at least a good passive understanding of Austrian terms (R. Utri 2013):

Besides, this concept should be considered above all within the studies of interpreters and translators. They ought to have at least a passive knowledge of the Austrian German, although they probably get to know it in their later professional life only as a 'market niche'. In most of the institutes for translation studies, whether they are in German-speaking countries or outside of them, there is a severe lack of Austrian German-related texts that are used for translation didactics. (transl. R.U.)⁵

To improve the situation within the translation studies, first the lexicology of the Austrian German has to be improved. H. Markhardt has given a very good example with the dictionary of the Austrian legal, economic and administrative language. But more research has to be done and more dictionaries have to follow in order to cover all the fields where a lot of Austrian terms, phrases and words occur: these could be tourism, gastronomy (which is already partly covered), medicine, media, film, literature or techniques (e.g. the building industry). All these new dictionaries should be proved and then taken into account by the *Duden* editorial team (and not always defined as regional/ local). Only then will we be able to consider the Austrian terms to be fully recognized and codified in all the German-speaking countries. This is also necessary because the importance of languages for special purposes is growing steadily:

Every community differs in the field of technolects as soon as a work splitting into specialized work areas occurs. This difference increases the more in its quantity and speed, the quicker the specialized areas split up. And that is why one can say that the technolectal differentiation reflects the level of advancement of civilization of a given society up to a certain point. (F. Gruzca 1994: 17; transl. R.U.)⁶

Together with the enlarged codification of the Austrian German in Germany – that goes along with an increased number of entries in the *Duden* – the German

⁵ Orig.: "Darüber hinaus müsste dieses Konzept vor allem bei der Ausbildung von DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen Berücksichtigung finden. Diese müssten, obwohl sie in ihrem späteren Berufsleben das Österreichische Deutsch (ÖD) wahrscheinlich nur als „Marktnische“ kennen lernen werden, imstande sein, sich zumindest passive Kenntnisse des Österreichischen Deutsch anzueignen. In den meisten Dolmetschsinstituten gibt es, egal, ob sie in den deutschsprachigen Ländern angesiedelt sind oder außerhalb dieser, einen eklatanten Mangel an ÖD-bezogenen Texten, die für die Translationsdidaktik eingesetzt werden."

⁶ Orig.: "Technolektalnie różnicuje się każda wspólnota w miarę dokonywania się w jej obrębie jakiegokolwiek specjalizacyjnego podziału pracy. Zróżnicowanie to pogłębia się tym bardziej i tym szybciej, im prędzej następuje jej rozpad specjalizacyjny. I dlatego można powiedzieć, że stan zróżnicowania technolektalnego w pewnej mierze odzwierciedla jednocześnie poziom cywilizacyjnego zaawansowania danego społeczeństwa."

speaking countries (Germany and Austria are the EU members) should apply for an official dictionary or a satisfying large word list that has to be used in official documents of the European Union as well as by the translators who translate these documents. The EU translators and interpreters already use an unofficial word list anyway (see H. Markhardt 2010: 7). The EU politics is concerned about regional and minority languages, but is not very concerned about the big Austrian minority of 8,2 million people (about the danger of losing Austrian terms by the dominant German mass media in Austria, see R. Muhr 2006). R. Muhr (2006) shows the language shift on thirty items: words like "Häferl", "Zippverschluss", "in der Früh", "Wimmerl", "angreifen" change into "Tasse", "Reißverschluss", "am Morgen", "Pickel", "anfassen"). Or does the European Union really want to stay with the ridiculously short and one-sided list of 23 words from the Austrian cuisine? Should such a big political and economic organization, where important decisions are made and where experts of all kind work in international commissions not have a more professional and linguistically based approach to issues that are connected to languages? Finally, the EU has to cope with about thirty national languages (and many more minority/regional languages) and there are more to come in the future.

Finally, we ask ourselves another question: how many Austrian languages (idiolects) for special purposes do exist? Because a strict border between a common and a language for special purposes cannot be distinguished, many state that one also cannot strictly distinguish between different languages for special purposes.

From the point of view of the anthropocentric theory of human languages, we have to say that all the languages for special purposes are in the brain. An expert can have several smaller or bigger parts of languages for special purposes in his brain, and this in English, Polish or (Austrian) German. They even work, interfere and develop in the same network (although they can physically be located in slightly different parts of the brain; the same brain parts are active in people who were educated bilingually from an early stage on; more see in C. M. Riehl 2009: 58). So every Austrian who has parts of the Austrian terminology of one or more fields in his/her brain, possesses an Austrian language for special purposes; at the end of the day we can state that there are several millions of them.

REFERENCES

- BAUER, J. (2010), *Nervenzellen für das intuitive Verstehen sowie für Lehren und Lernen*. In: R. Caspary (ed.), *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg/ Basel/ Wien. 36–53.
- BAUDOUIN DE COURTENAY, J. (1984), *O języku polskim*. Wybór prac pod redakcją Jana Basary i Mieczysława Szymczaka. Warszawa.

- BONACCHI, S. (2011), *Höflichkeitsausdrücke und anthropozentrische Linguistik*. Seria: Języki. Kultura. Teksty. Wiedza. Warszawa.
- BRAUN, P. (1993), *Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Sprachvarietäten*. Stuttgart/ Berlin/ Köln.
- CLYNE, M. (1995), *The German language in a changing Europe*. Cambridge/ New York/ Melbourne.
- GAJEWSKA, E. (2012), *Schlesische Sprache – deutsche und polnische Einflüsse*. Bachelor paper, Uniwersytet Warszawski.
- GRUCZA, F. (ed.) (1992a), *Język, kultura – kompetencja kulturowa*. Warszawa.
- GRUCZA, F. (1992b), *Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej*. In: F. Grucza (ed.), *Język, kultura – kompetencja kulturowa*. Warszawa. 9–70.
- GRUCZA, F. (1993), *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*. In: J. Piontka/ A. Wierciński (eds), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Poznań. 151–174.
- GRUCZA, F. (1994a), *O wieloznaczności wyrazu „język”, heterogeniczności wiązanych z nim desygnatów i istocie rzeczywistych języków ludzkich*. In: *Przegląd Glottodydaktyczny* 13. 8–37.
- GRUCZA, F. (1994b), *O językach specjalistycznych (= technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*. In: F. Grucza (ed.), *Języki specjalistyczne*, Warszawa. 7–27.
- GRUCZA, S. (1996), *Idiolekt specjalistyczny – idioskultura specjalistyczna – interkulturowość specjalistyczna*. In: J. Lewandowski/ M. Kornacka (eds), *Języki Specjalistyczne 6: Teksty specjalistyczne w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach*. Warszawa. 30–49.
- GRUCZA, S. (2004), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa
- GRUCZA, S. (2006), *Zu den Forschungsgegenständen und den Forschungszielen der Fachtextlinguistik*. In: F. Grucza/ H.-J. Schwenk/ M. Olpińska (eds), *Texte – Gegenstände germanistischer Forschung und Lehre*. Warszawa. 101–122.
- GRUCZA, S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- HOAD, T.F. (ed.) (2003), *The Concise Dictionary of English Etymology*. Oxford.
- JACEWICZ, I. (2010), *Zur Frage des gemeinsamen Interessensobjekts der Linguistik und Rechtswissenschaft: Sprache und Recht*. In: *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 3. 185–195.
- KUBACKI, A.D. (2011), *Austriacki Język Prawa – z doświadczeń tłumacza*. In: *Komunikacja specjalistyczna* 2. 212–224.
- MARKHARDT, H. (2005), *Das Österreichische Deutsch im Rahmen der EU*. Reihe Österreichisches Deutsch Sprache der Gegenwart, ed. By R. Muhr/ R. Schrod, Band 3. Frankfurt/ M.
- MARKHARDT, H. (2010), *Wörterbuch der österreichischen Rechts-, Wirtschafts- und Verwaltungsterminologie*. Serie Österreichisches Deutsch Sprache der Gegenwart, hrg. v. R. Muhr/ R. Schrod, Frankfurt/ M.
- MUHR, R. (2005), *Language Attitudes and language conceptions in non-dominating varieties of pluricentric languages*. In: R. Muhr (ed.), *Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt/ Standard Variations and Language Ideologies in different Language Cultures around the World*. Frankfurt/ M. 11–20.
- MUHR, R. (2006), *Asymmetry in action. The sociolinguistics of lexical change in Austrian German*. In: R. Muhr (ed.), *Innovation und Kontinuität in Sprache und Kommunikation verschiedener Sprachkulturen/ Innovation and Continuity in Language and Communication of different Language Cultures*. Frankfurt/ M. 57–72.
- ÖW = Österreichisches Wörterbuch (1965), hrg. Im Auftrage des Bundesministeriums für Unterricht, 23. Aufl., Wien.
- PINKER, S. (2007), *Language Instinct. How The Mind Creates Language*. New York et al.
- PUTZ, M. (2002), „Österreichisches Deutsch“ als Fremdsprache? Kritische Überlegungen. In: *GFL (German as a foreign language)–journal* 3/2002. 48–76.

- RIEHL, C.M. (2009), *Sprachkontaktforschung. Eine Einführung*. Tübingen.
- SICK, B. (2005), *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Ein Wegweiser durch den Irrgarten der deutschen Sprache*. Köln.
- UTRI, R. (2009a), *Sprache – Kultur – Idiotkultur – Interkulturalität. Anmerkungen zur Begriffsunterscheidung*. In: *Annales Neophilologiarum*. Czasopismo naukowe Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Szczecińskiego. Szczecin. 73–86.
- UTRI, R. (2009b), *Wie der Mensch zur Sprache kam – die Umstände der Entstehung der menschlichen Sprache*. In: *Studien zur Germanistik. Rocznik Germanistyczny*, 2009/3. 93–102.
- UTRI, R. (2010), *Der Mensch im Mittelpunkt: Sokrates, H. v. Schoenebeck, F. Grucza und ihre anthropozentrischen Ansichten im Vergleich*. In: *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 2. 203–215.
- UTRI, R. (2011), *Der Mensch ein intelligenter Affe? Zur Sprach- und Kulturentwicklung unserer nächsten „Verwandten“ – Erkenntnisse der Primatenforschung der letzten Jahrzehnte und deren Konsequenzen für die menschliche Entwicklung*. In: I. Bartoszewicz/ J. Szczęk/ A. Tworek (eds), *Germanistische Linguistik im interdisziplinären Gefüge I*. Dresden/ Wrocław. 19–27.
- UTRI, R. (2012a), *Wir zer-FRANZ-en uns. Eine sprachlich-kulturelle Analyse von Werbetexten*. In: M. Olpińska-Szkiełko/ S. Grucza/ Z. Berdychowska/ J. Żmudski (eds), *Der Mensch und seine Sprachen. Festschrift für Professor Franciszek Grucza*. Frankfurt/ M. 650–661.
- UTRI, R. (2012b), *Die regionale Vielfalt des Deutschen als Kulturrealität – am Beispiel des österreichischen Deutsch*. In: F. Grucza/ G. Pawłowski/ M. Olpińska-Szkiełko/ S. Bonacchi (eds), *Człowiek – język – kultura/ Mensch – Sprache – Kultur*. Warszawa. 300–310.
- UTRI, R. (2013), *Die Plurizentrität der Sprachen – Geschichte, derzeitiger Stand, Ausblicke*. In: *Germanica Wratislaviensia* 138, [in press].
- WEIGT, Z. (2003), *Die Translationsdidaktik und das Problem der Integration*. In: F. Grucza (ed.), *Deutsch–polnische und gesamteuropäische Integration in Forschung, Lehre und Öffentlichkeitsarbeit der (polnischen) Germanistik*. Warszawa. 370–374.
- WIESINGER, P. (1995), *Das österreichische Deutsch in der Diskussion*. In: R. Muhr/ R. Schrodtt/ P. Wiesinger (eds), *Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen*. Wien. 59–76.
- WIESINGER, P. (2008), *Austriazismen als Politikum. Zur Sprachpolitik in Österreich*. In: P. Wiesinger (ed.), *Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte. Reihe: Austria: Forschung und Wissenschaft, Bd. 2*. Wien. 133–143.
- WOLFF, G. (1999), *Deutsche Sprachgeschichte. Ein Studienbuch*. 4. Aufl., Tübingen/ Basel.
- ZEMAN, D. (2009), *Überlegungen zur deutschen Sprache in Österreich. Linguistische, sprachpolitische und soziolinguistische Aspekte der österreichischen Varietät*. Hamburg.

Anna ZAGÓRSKA
Uniwersytet Warszawski

Collocations in the Eyes of a Multilingual Language Learner

Abstract:

The aim of this article is to explore the approach of multilingual learners to foreign language collocations. Firstly, the article demonstrates the importance of collocations for foreign language learners. Secondly, it presents language learning strategies and teaching techniques which can be applied in the process of learning and teaching collocations. Subsequently, the article focuses on previous research on multilingual vocabulary learning. Furthermore, it is intended to present a study which attempts to discover whether multilingual language learners are aware of the need to learn collocations, whether they actually learn them and which vocabulary learning strategies they employ, or would employ, to this task. The study is conducted on Polish learners of English as the second language as well as on Polish learners of Italian and French as third languages. The main tool of the research is a questionnaire. Some attention is also devoted to collocational content of the learners' textbooks, in order to determine their influence on the learners' attitudes to learning collocations.

Numerous researchers and language teaching methodologists consider collocational knowledge to be vital for successful foreign language communication. Simultaneously, collocations are believed to be particularly problematic for both language learners and language teachers. Nonetheless, it seems that the notion of collocation is still not given enough attention in the course of language learning and teaching. This paper will present a study attempting to discover whether learners are aware of the need to learn collocations, whether they actually learn them and which vocabulary learning strategies they employ, or would employ, to this task. The study has been conducted on three groups of multilingual learners. Before the discussion of its results some attention will be devoted to the notion of collocations and its pedagogical implications as well as to the current state of knowledge on multilingual vocabulary learning and use.

1. Defining collocations

Although collocations have been examined and described by a significant number of researchers, the term itself remains a subject of considerable controversy.

Linguistic literature provides various definitions of collocations. For the sake of example, T. Odlin (1994: 318) defines collocation as “the tendency of a word or words to appear in the context of (...) another word significantly more often than would be expected on the basis of chance”. Contrastingly, D. Cruse (1986: 40) assumes that collocations are “sequences of lexical items which habitually co-occur, but which are nonetheless fully transparent in the sense that each lexical constituent is also a semantic constituent”. The definitions of collocations differ in respect of their scope. I.S.P. Nation (2001: 317) observes that it is so difficult to determine what should be classified as collocations, since collocations “occur in a variety of general forms and with a variety of relationships between the words”. He claims that in the context of language learning, collocations are best defined as “items which frequently occur together and have some degree of semantic unpredictability” (ibid.). For the purpose of this paper I will assume the above-mentioned approach, which, admittedly, presumes that idioms, proverbs and clichés can also be a kind of collocation. Aside from the notion of collocation, researchers employ other terms of similar meaning, such as lexical phrases, fixed expressions, multi-word items or prefabricated phrases. The above-mentioned word combinations can also be regarded as collocations (J. Leśniewska 2002: 132).

2. Importance of collocations for foreign language learners

A number of researchers agree that collocational knowledge is a critical aspect of language knowledge. For the sake of example, P. Brown (1994: 27) states that collocations offer ample opportunities “as a means of accessibility to the multifarious uses of language”. N. Ellis (1997: 129) observes that “speaking natively is speaking idiomatically using frequent and familiar collocations, and the job of a language learner is to learn these familiar word sequences”. I.S.P. Nation (2001: 318) claims that a myriad of lexical items are employed in a restricted set of collocations, hence a significant part of vocabulary cannot be correctly used unless one learns or acquires their collocations. Furthermore, the importance of collocations for language learners has been confirmed by research on human mind. As it has demonstrated, recurring collocations are probably learnt, stored, and processed as wholes, which positively influences the speed and fluency of production and comprehension (J. Aitchison 1989, R. Moon 1997, J. Leśniewska 2002).

Notwithstanding the obvious importance of collocational knowledge, it seems that collocations are still not given enough attention by both language learners and teachers. It may be explained by the fact that this aspect of language knowledge is particularly difficult to learn and teach. C. Gough (1996) mentions that collocations

are “far too important a subject to ignore” and simultaneously “far too big a subject to teach explicitly in class” The researcher observes that language teachers are aware of the importance of collocations and notices that many learners’ errors are due to lacks in collocational knowledge. Unfortunately, the teachers experience considerable difficulties when teaching and explaining collocations. They usually limit their explanation to remarks that are hardly helpful to learners, such as “you just can’t say that”. To make matters worse, the content of language textbooks demonstrates that the approach to teaching collocations is not very systematic. Exercises aiming at collocation practice are often test-like and are inappropriately introduced (C. Gough 1996: 32).

As for the learners’ point of view, research formerly conducted implies that they are aware of the existence of collocations in their target language. For example, the study by L. Piasecka (2002), who explored sensitivity to fixed expressions of college and university students of English, demonstrated that language learners “are aware of a wide variety of fixed expressions in the language” (ibid. p. 68). Further example may be provided by the research by D. Gabryś-Barker (2005: 159), who investigated language awareness of multilingual language users. The informants, when asked to define the notion of foreign language lexical awareness, in their definitions mentioned collocational knowledge as well as knowledge of word spelling, meaning and derivation. Nevertheless, it should be mentioned that A. O’Keeffe et al. (2007: 53) observed that many language learners, even at a high proficiency level, limit their vocabulary learning to rote learning of word forms and meanings. Thus, they suggest that language teachers should introduce awareness-raising as a part of classes.

In consequence, it is beyond a shadow of doubt that collocations are an indispensable facet of linguistic competence. Therefore, they should be devoted assiduous attention by both language learners and language teachers, who apparently often neglected them. The process of learning and teaching collocations has aroused interest of numerous researchers. The following section will briefly summarise proposals of learning and teaching techniques by P. Brown (1994), I.S.P. Nation (2001), N. Nesselhauf (2003) and N. Schmitt (2007).

3. Learning and teaching collocations

It is not altogether clear whether collocations are deliberately learnt by language learners. P. Nation and P. Meara (2002: 42) observe that deliberate vocabulary learning usually does not encompass learning collocations, which are best learnt incidentally, when they are met in context. Accordingly, the researchers advise that the deliberate vocabulary learning should be supported by deliberate vocabulary teaching, which involves elaboration on various aspects of word knowledge,

such as word collocations. The deliberate vocabulary teaching should consist in presenting not only collocations of specific lexical items, but also systematic collocational patterns. Contrastingly, N. Nesselhauf (2003: 238–239) claims that collocations need to be deliberately learnt and taught. Besides, I.S.P. Nation (2001: 336) claims that “the memorization of unanalyzed chunks is an important learning strategy”, which, admittedly, confirms that collocations should be subject to deliberate learning.

Let us now turn to specific learning strategies aimed at the development of collocational knowledge. For the purpose of this work, learning strategies will be defined as “specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more directed, more effective, and more transferable to new situations” (R. Oxford 1990: 6). Attention will be limited to strategies aimed at learning vocabulary (cf. N. Schmitt 1997, L. Piasecka 1999, I.S.P. Nation 2001, E. Krawczyk-Neifar 2002).

First and foremost, learners can develop collocational knowledge using a reading strategy proposed by P. Brown (1994). He suggests practising collocations by means of analysis of the vocabulary which follows or precedes the words already known in texts. Later, it is advisable for the learners to search for collocational patterns, use worksheets and elaborate on word families in order to consolidate the gained knowledge. Admittedly, the described strategy could be presented by language teachers during classes.

Secondly, according to I.S.P. Nation (2001: 343), unanalysed word combinations should be memorized with the aid of strategies which are typically employed in the course of learning isolated lexical items. The strategies include oral repetition, mnemonic techniques such as imagery, creating sentences with new words and analysing the parts of a given chunk, and increasingly spaced retrieval, which involves regular reviewing of the previously learnt items.

Thirdly, both at home and in the classroom, collocations have been traditionally practiced with the use of grids. However, it is not clear whether the strategy is adequate to the task. On the one hand, I.S.P. Nation (2001: 342–343) recommends practicing collocations with the aid of grids. On the other hand, N. Nesselhauf (2003) points out that grids should not be viewed as a good way of learning and teaching collocations, since collocations should be learnt and taught together with their articles and prepositions. Furthermore, N. Schmitt (2007: 87–88) recommends completing grids in order to consolidate and broaden the previous knowledge, whereas in the case of new vocabulary, the researcher suggests learning and teaching with the aid of completed grids.

Besides, there are numerous ways of practicing collocations in the classroom. I.S.P. Nation (2001) points out that it could be useful for the learners to brainstorm collocations in groups. Additionally, language teachers should encourage chunking by means of activities aiming at fluency development (such as repeated reading

and listening to stories) as well as by means of language-focused attention (for instance by delayed repetition and observing collocational patterns). It is worth mentioning that I.S.P. Nation (1994) proposes various classroom activities and games aiming at the practice of collocations, such as collocation dominoes and bingos.

Furthermore, N. Nesselhauf (2003: 238–239) postulates that collocations should be presented to language learners by means of contrastive analysis. The contrastive analysis should focus on crosslinguistic differences not only in terms of combinations of lexical items, but also in terms of the use of articles and prepositions. Additionally, N. Nesselhauf (2003) suggests that the teaching of noun-verb collocations should be organized around verbs, since they seem to be highly problematic to language learners. Thus, target language verbs and their uses should be contrasted with the corresponding verbs from the learners' mother tongue. Besides, the collocations chosen for teaching should be not only fully acceptable and frequent, but also, preferably, medium-restricted and incongruent between the learners' first and target language. Nevertheless, N. Nesselhauf (2003) observes that congruent collocations also happen to be subject to learners' errors.

Undoubtedly, lacks in collocational knowledge result in errors in the course of foreign language production. The most common errors which are made by language learners on account of lacks in collocational knowledge include lexical calques and semantic extensions (D. Gabryś-Barker 2005: 102). Lexical calques occur when language learners transfer to the target language collocations that are unique to another language, usually their mother tongue. In the case of Polish learners of English, an example of lexical calque is saying **dense hair* instead of *thick hair*, **sincere field* instead of *open country*, or **white cheese* instead of *cottage cheese*. (J. Zybert 1999: 68–69). As for semantic extensions, they tend to occur when a target language word and its mother tongue translation are not exact synonyms. For instance, the French word *porte* is synonymous to the English word *door* as far as a door of a house or a room is concerned. However, the French word *porte* is not applied to describe a door of a car, which is denominated by the word *portière*. This and other similar cases of non-exact synonymy may trigger errors resulting from overgeneralizations or undergeneralizations (M. Swan 1997: 168).

4. Multilingual learners and foreign language vocabulary

The notion of multilingualism may be defined as “the ability to use or function in more than two languages” (D. Gabryś-Barker 2005: 17). This section will focus on some previous research regarding the multilingual learners' approach

to collocations and vocabulary learning. Special attention will be devoted to their vocabulary learning strategies.

Let us firstly turn to the research on multilingual vocabulary learning conducted by J. Arabski (2002). The research, which investigated vocabulary learning strategies of trilingual learners, was conducted on a group of Polish students, proficient in English and in majority studying German as their minor. It turned out that the students employed four types of strategies: (1) keyword technique; (2) imagery (3) creating new contexts and (4) representing sounds in memory. The keyword technique, however, was used the most often. In a nutshell, it consists in making association between the oral form of the word under study and another similarly sounding word. The association is followed by generation of a mental image, which becomes a key to remembering the word (cf. R. Gairns, S. Redman 1986: 92). The research by J. Arabski (2002) permitted to observe that the trilingual informants employed keywords from all the three languages. Neither of the languages seemed to dominate, but third language keywords were the least frequent.

Furthermore, it is important to refer to extensive research on multilingualism conducted by D. Gabryś-Barker (2005). Firstly, she made interesting observations concerning the role of the mother tongue in multilingual vocabulary learning. The informants were proficient university students of their second language (L2), whereas their mastery of the third language (L3) was more limited. Most of them agreed that the mother tongue was much more important in learning the third language than in learning the second language, since third language learning mostly involves translating lexical items to the mother tongue or, occasionally, to the second language. The significant role of the first language in learning the third language was attributed to the informants' low proficiency level. Among the strategies used for second language learning the students enumerated strategies involving the use of their second language, such as learning in context, elaboration, overgeneralization, as well as strategies involving the use of the mother tongue, such as translation, association, rote learning with the aid of bilingual lists, etymological comparison and memory strategies. The same strategies based on the first language were indicated as employed in the case of third language learning, as well as strategies such as auditory associations, using oral and written word similarities and code switching (D. Gabryś-Barker 2005: 181).

Additionally, D. Gabryś-Barker (2005: 185) observed that the trilingual learners applied a number of strategies based on their second language when learning their third language. The strategies included looking for second language equivalent words, making interlingual comparisons in terms of spelling and pronunciation, making overgeneralizations based on the second language, transferring words from the second to third language and relating new third language words to already known second language vocabulary. The strategies basing on the second

language seemed much more “differentiated and elaborate” than the strategies basing on the first language (*ibid.*).

Besides, some research by D. Gabryś-Barker (2005) was devoted to strategies for lexical search employed by multilinguals during a translation task. Some informants were demanded to translate a text from their second language to the third language, whereas others were supposed to translate the same text from their first language to the third. When demanded to translate the text from their first language to the third, the subjects tended to take a “word-for-word” approach to the translated text. The translation was done almost automatically, the only strategies employed being foreignizing and code-switching. Conversely, in the case of translation from the second to the third language, the informants tended to “process the text itself, not the individual items in question”. Accordingly, some second language collocations were identified as lexical units and processed as wholes. Learners employed numerous retrieval strategies, such as using semantic field searches, synonyms or paraphrases (D. Gabryś-Barker 2005: 117). The above-mentioned findings imply that multilingual language learners may use collocations differently than bilingual learners. Most conspicuously, it seems that multilingual language users develop an ability of searching for creative linguistic solutions. Accordingly, it may be assumed that the knowledge of more than one language may have facilitative effects on the learners’ use of collocations.

Last but not least, it is worthwhile to devote a thought to H. Ringbom’s (2006) observation concerning multilingual learners’ errors which stem from lacks in collocational knowledge. The researcher points out that third language calques and semantic extensions are in most cases committed on the basis of the first language, regardless of whether the second language is related to the third. Nonetheless, it is added that the observation is merely a trend. It cannot be assumed that third language production is altogether free from second language-based calques or semantic extensions, since individual language production is highly unpredictable (H. Ringbom 2006: 41–43). Contrastingly, S. Williams and B. Hammarberg (1998), who investigated the role of the first and the second language in third language production, observed that transfer to the third language is more often based on the second language than on the first language. The tendency probably results from the fact that the first and the second language are acquired in different ways. Third language learning is more similar to the mechanisms of second language learning than to the process of first language acquisition.

5. Collocations in the eyes of a multilingual language learner

The research presented in this article was conducted in October 2009 for the purpose of my MA thesis, entitled “Vocabulary learning strategies in acquiring

second and third language collocations". In this paper it is presented only partially. It is divided into three parts, which aim at answering the following questions: (1) Do multilingual learners consider collocations to be items that should be learnt? (2) Do multilingual learners learn collocations unintentionally or deliberately? (3) Which vocabulary learning strategies are typically applied by multilingual learners to learning collocations?

The above-mentioned questions were investigated with the aid of a questionnaire. Additionally, the study devoted attention to collocational content of the textbooks which had been used by the informants during the previous school year.

6. The design of the study

The subjects

The subjects of the present study were 30 trilingual learners, aged seventeen and eighteen, from a secondary school in Warsaw. Ten of them participated in research regarding their English language learning (L2), ten of them regarding their Italian language learning (L3) and ten of them regarding their French language learning (L3). All the informants were native speakers of Polish and learnt English as their second language. The English group learnt German as their third language. The English and French groups were third (matriculation) classes, whereas the Italian group was a second class.

As for the informants' level of language proficiency, the English group consisted of advanced and proficient learners of English. The majority of the learners had a certificate confirming knowledge of the language at the C1 level. As for the French and Italian groups, the French learners were at the intermediate level, whereas the Italian group were at the pre-intermediate level. The English group learnt German (L3) on the intermediate level, whereas the Italian and French learnt English (L2) on the upper-intermediate and the advanced level respectively.

The English group was considered by their language teacher to be generally disobedient and extremely difficult to work with. It was supervised by a third class teacher in turn, since the two former had resigned from their posts. Contrastingly, the Italian group enjoyed a very high opinion of their teacher, whereas the reputation of the French group can be described as good or neutral.

The instrument

The main research tool was a questionnaire. It was written in Polish, which is the informants' mother tongue and it was prepared in three different versions for the English, the French and the Italian group. The three versions differed in that each of the them contained examples of the target language collocations. It should be mentioned that one of the close-ended questions contained a list of aspects of

vocabulary knowledge which was created on the basis of the division by L. Taylor (1990). Another close-ended question comprised a list of vocabulary learning strategies compiled on the basis of works by several researchers, including P. Nation (1980), R. Gairns, S. Redman (1986), L. Piasecka (1999) N. Schmitt (1997) and I.S.P. Nation (2001). The list was limited to the strategies which are most likely to be often employed by language learners.

The methods

The informants were asked to fill in the questionnaire at school, during language lessons. Both the researcher and the language teachers were present in the classroom during the time devoted to filling in the questionnaire, which took about fifteen to twenty minutes. Before completing the questionnaire, the informants were explained the notion of collocation and presented its target language examples.

Additionally, some attention was devoted to the textbooks which had been used by the informants during the previous school year. They were analysed with respect to their approach to the notion of collocation in order to investigate the relationship between the learners' actual activity and the collocational content of their textbooks.

7. Discussion of the research results

7.1. The learners' awareness of the need to know target language collocations

In one of the tasks the informants were asked which aspects of vocabulary knowledge, and to what extent, should be subject to attention in the course of language learning. They were asked to rate the importance of aspects such as spelling, word meaning, pronunciation, collocations, register, word family and polysemy, using a scale from one to five, five meaning 'very important' and one meaning 'not important'. The means of ratings for collocations equalled 3.11 in the Italian group, 2.8 in the French group and 4 in the English group. Accordingly, it seems that all the three groups were to some extent aware of the need to know and learn collocations. However, the group of English learners attached definitely more importance to the subject than the French and Italian groups. Interestingly, they were more proficient target language users than the learners from French and Italian groups. Therefore, the appreciation of collocational knowledge may be growing with proficiency development. Nevertheless, it should be pointed out that the described trend may be also attributed other explanations.

Firstly, it is possible that in Poland learning collocations generally gains more attention in the case of learning English than in the case of other languages,

since learners of English more often aim at reaching high proficiency levels. The reason for this trend is that proficient English is often considered vital to one's professional life. Contrastingly, the knowledge of other languages seems to be often viewed as a hobby or as an additional skill.

Secondly, it may be the case that knowledge of English collocations is given more attention, since they are in a way particularly difficult to Polish learners of English due to the nature of the English language. Surprising as this claim may seem, it should be pointed out that a similar phenomenon might concern English pronunciation. Due to its irregularity, it may be more difficult to Polish learners than the Italian or even French pronunciation. Thus, generally, the pronunciation of a given language might be more difficult to a group of learners than the pronunciation of other languages. It seems feasible that teachers and learners of the languages with particularly difficult pronunciation may devote more attention to this aspect of vocabulary knowledge. A similar phenomenon may concern also other aspects of word knowledge, for instance collocational knowledge. Admittedly, the study under description does not provide decisive evidence for the claim that Polish learners find English collocations more difficult than other languages' collocations. Nonetheless, the idea should not be altogether neglected and is highly recommended for further research.

7.2. The learners' activities aiming at learning collocations

Let us now turn to the learners' activity aiming at learning collocations, which has been devoted attention in two tasks. In the first of the tasks the learners were asked how often they actually paid attention to particular aspects of vocabulary knowledge, including spelling, word meaning, pronunciation, collocations, register, word family and polysemy. The answers were presented on a Likert scale from one to five, five meaning 'always' and one meaning 'never'. The means of answers for collocations equalled 2.8 in the Italian group, 2.6 in the French group and 3.3 in the English group.

The second of the two tasks explored learners' specific activities performed in order to learn collocations. In total, the Italian group gave 53% of desirable answers to the above-mentioned question. Contrastingly, in the French and English group there were 32% and 48% of such answers respectively.

Generally, all the three groups declared to devote some attention to learning collocations. Nevertheless, the results of the two questions are in a way contradictory. The first demanded the informants to indicate aspects of word knowledge which they devote attention to in the course of learning vocabulary. The analysis of answers suggests that it is the English group who devoted most attention to learning collocations. As for the other question, which concerned specific activities aimed at learning collocations, it offers a different view on the

three groups. Its results permit to observe that it was the Italian group who put the most effort into learning collocations, with the English group in the second place and the French group in the third. However, the difference favouring the Italian group is relatively small.

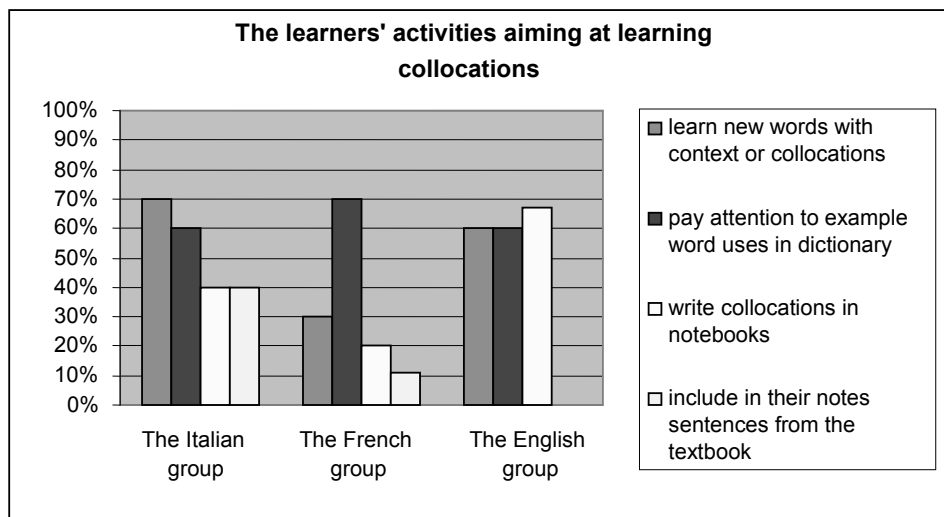


Figure 1

The answers to both questions do not seem to provide coherent results. The discrepancy may be explained by the fact that the English group might simply learn collocations in other ways than those included in the second, dichotomous question. Alternatively, it may be explained by the groups' attitude to learning the target language. It is possible that the English group devoted much attention to learning collocations in comparison with other aspects of word knowledge and the scarcity of performed activities resulted from the lack of specific actions aimed at learning English generally. The group might be demotivated from learning English, as it consisted of young people, who were considerably proficient in English, who had many duties due to the approaching matriculation exam and who generally posed acute educational problems. Nevertheless, the informants might have been keenly aware of the need to learn collocations and possibly would have spent time learning collocations if they had learnt English.

7.3. Strategies adequate to the task of learning collocations

Subsequently, the informants were asked to read a list of vocabulary learning strategies and to indicate five strategies that they would use to learn the presented

lists of Italian, French or English collocations. The informants' answers are presented in *Table 1*:

	the Italian group	the French group	the English group
Reading notes	9	2	4
Using flashcards	0	2	3
Associations with native words	5	6	4
Associations with known target language words	2	3	3
Multilingual associations	6	7	2
Repeating orally or in writing	8	5	8
Using rhymes	0	1	2
Self-testing	2	2	4
Creating sentences with new words	5	4	4
Creating stories with already know words	4	2	1
Using imagery	1	2	1
Using synonyms/antonyms	0	0	1
Drawing diagrammes / semantic maps	0	0	1
Groupings	1	3	3
Reviewing material after some time	8	4	8

Table 1. The number of learners who would use the listed strategies to learning collocations.

Learning strategies which were most often chosen for learning collocations include: oral and written repetition, reviewing material after some time, reading notes, multilingual associations, associations with Polish and creating sentences with new words.

It should be mentioned that the English group indicated a wider range of collocation learning strategies than the other groups. The above-mentioned phenomenon might be explained by the group's wider experience in learning collocations, possibly triggered by high proficiency.

Furthermore, it can be observed that the strategy of multilingual associations was more popular in the French and Italian groups than in the English group. This trend may be related to the fact that French and Italian were the learners' third languages, whereas English was the second language of the group. It should be mentioned that a similar observation has already been made by J. Arabski (2002: 212) who noticed that, though multilingual learners employed keywords of various languages, the third language keywords were the least frequent.

7.4. Collocational content in textbooks and the learners' activity

The research under discussion was conducted at the outset of a school year and all the three groups had finished working with their textbooks which had been used the previous year. The textbooks were *Nuovo Progetto Italiano 1* (T. Marin, S. Magnelli 2007) in the Italian group, *Matura Success* (the upper intermediate level, J. Comyns-Carr et al 2007) in the English group and *Champion 2* (A. Monnerie-Goarin and E. Siréjols 2001) in the French group. The contents of the above-mentioned textbooks were analysed with respect to the number of collocational exercises. Only the tasks which aimed at learning collocations specifically were taken into account in the analysis, though tasks aimed at learning various linguistic aspects frequently contribute to the development of collocational knowledge.

It turned out that *Matura Success* contained thirty seven collocational exercises. Contrastingly, in *Nuovo Progetto Italiano 1* and *Champion 2*, there were twenty three and twenty five collocational tasks respectively. Thus, the English group had used the textbook which contained the largest number of collocational tasks. It should be also mentioned that the words 'collocation' and 'to collocate' happened to appear in the instructions of the English textbook, whereas they were not employed in the two other textbooks. The relation between the textbook contents and results of the questionnaire permits to make some interesting observations.

Firstly, according to the questionnaire results, the English group attached greatest importance to collocational knowledge in comparison with the two other groups. It is probable that their attitude was triggered by the large number of collocational tasks in their textbook, as well as by explicit reference to collocations in the instructions.

Secondly, it should be observed that the English group indicated the widest range of strategies which they would employ for learning collocations. The fact is probably triggered by wider experience in learning collocations, which, in turn, may result from considerable collocational content of the textbook. On the other hand, the awareness of the need to learn collocations, the experience in learning them and the number of vocabulary learning strategies employed may be also related to the level of proficiency.

8. Conclusions

The results of the questionnaire demonstrate that many multilingual learners are aware of the need to learn collocations and actually devote time to learning this aspect of vocabulary knowledge. However, there are also learners who

underestimate the importance of collocational knowledge and do not pay enough attention to learning this aspect of vocabulary. It seems that the learners' awareness of the need to learn collocations depends on the level of proficiency. More proficient learners are probably more aware. The awareness of the importance of collocations may be also influenced by collocational content of textbooks.

Strategies which were considered adequate to the task of learning collocations include oral and written repetition, reviewing material after some time, reading notes, multilingual associations, associations with the mother tongue and creating sentences with new words. The learners' choices of strategies permit to make some additional observations.

Firstly, vocabulary learning strategies based on the second language are more popular during third language learning than strategies based on the third language during second language learning. The finding is congruent with the observations by J. Arabski (2002: 212).

Secondly, learners of different languages have similar strategic approaches to language learning tasks. The relatively slight differences probably result from factors different than the target language nature. However, the influence of the nature of the target language cannot be totally excluded.

Furthermore, the analysis of textbooks permits to observe that the approach to collocations presented by textbooks may exert influence on the learners' attitude to this aspect of vocabulary knowledge. It seems that numerous collocational tasks in a textbook result in increased awareness of the need to learn collocations. Moreover, they may trigger experience in learning collocations and application of more vocabulary learning strategies. Therefore, textbooks should contain a large number of varied collocational tasks. Nonetheless, the awareness of the need to learn collocations, the experience in learning them and the number of vocabulary learning strategies employed may be also attributed to other factors, such as the proficiency level.

The present study rises an interesting question for further investigation. It remains unclear which aspects of vocabulary knowledge are considered by learners to be the most difficult, and whether the difficulty of the aspects is the same for various target languages. Hopefully, the present study has demonstrated that there is still much to be improved and discovered in the process of learning and teaching collocations, which are, however, only one of the aspects of vocabulary knowledge.

REFERENCES

- AITCHISON, J. (1989), *Words in the mind: an introduction to the mental lexicon*. Oxford.
- ARABSKI, J. (2002), *Learning strategies of L1, L2 and L3 lexis*. In: J. Arabski (ed.), *Time for Words: Studies in Foreign Language Vocabulary Acquisition*. Frankfurt. 209–215.
- BROWN, P.R. (1994), *Lexical Collocations: a Strategy for Advanced Learners*. In: *Modern English Teacher*, 2(3). 24–27.
- CARTER, R. (1994), *Vocabulary: Applied Linguistic Perspective*. London and New York.
- COMYNS-CARR, J./ J. PARSONS/ D. SZMERDT-CHANDLER (2007), *Matura Success. Upper Intermediate*. Harlow.
- CRUSE, D.A. (1986), *Lexical Semantics*. Cambridge.
- ELLIS, N.C. (1997), *Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning*. In: N. Schmitt/ M. McCarthy (eds), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge. 122–139.
- GABRYŚ-BARKER, D. (2005), *Aspects of Multilingual Storage, Processing and Retrieval*. Katowice.
- GAIRNS, R./ S. REDMAN (1986), *Working with words: a guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge.
- GOUGH, C. (1996), *Words and words: helping learners to help themselves with collocations*. In: *Modern English Teacher* 1(5). 32–36.
- KRAWCZYK-NEIFAR, E. (2002), *Foreign language vocabulary learning strategies and the proficiency and age factor*. In: J. Arabski (ed.), *Time for Words: Studies in Foreign Language Vocabulary Acquisition*. Frankfurt. 247–259.
- LEŚNIEWSKA, J. (2002), *Multi-word items in vocabulary acquisition*. In: J. Arabski (ed.), *Time for Words: Studies in Foreign Language Vocabulary Acquisition*. Frankfurt. 139–144.
- MARIN, T./ S. MAGNELLI (2007), *Nuovo Progetto Italiano 1*. Roma.
- MCCARTHY, M. (1994), *Vocabulary*. Oxford.
- MONNERIE-GOARIN, A./ E. SIRÉJOLS (2001), *Champion 2. Méthode de français*. Paris.
- MOON, R. (1997), *Vocabulary connections: multi-word items in English*. In: N. Schmitt/ M. McCarthy (eds), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge. 40–63.
- NATION, I.S.P. (1980), *Strategies for receptive vocabulary learning*. Guidelines 3. 18–23.
- NATION, I.S.P. (ed.) (1994), *New ways in teaching vocabulary*. Alexandria.
- NATION, I.S.P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge.
- NATION, P./ P. MEARA (2002), *Vocabulary*. In: N. Schmitt (ed.), *An Introduction to Applied Linguistics*. London. 35–54.
- NESSELHAUF, N. (2003), *The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implications for Teaching*. In: *Applied Linguistics* 2 (24). 223–242.
- ODLIN, T. (1994), *Glossary*. In: T. Odlin (ed.), *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge. 318–332.
- O'KEEFE, A./ M. MCCARTHY/ R. CARTER (2007), *From Corpus to Classroom: language use and language teaching*. Cambridge.
- OXFORD, R.L. (1990), *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston.
- PIASECKA, L. (1999), *Ways with words. Strategies of lexical acquisition*. Opole.
- PIASECKA, L. (2002), *Sensitivity to fixed expressions and idioms – an aspect of lexical competence*. In: J. Arabski (ed.), *Time for Words: Studies in Foreign Language Vocabulary Acquisition*. Frankfurt. 61–70.
- RINGBOM, H. (2006), *The Importance of Different Types of Similarity in Transfer Studies*. In: J. Arabski (ed.), *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*. Clevedon. 36–45.

- SCHMITT, N. (1997), *Vocabulary learning strategies*. In: N. Schmitt/ M. McCarthy (eds), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge. 199–227.
- SCHMITT, N. (2007), *Vocabulary in language teaching*. New York.
- SWAN, M. (1997), *The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use*. In: N. Schmitt/ M. McCarthy (eds), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge. 156–180.
- TAYLOR, L. (1990), *Teaching and Learning Vocabulary*. New York.
- WILLIAMS, S./ B. HAMMARBERG (1998), *Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model*. In: *Applied Linguistics* 19(3). 295–333.
- ZYBERT, J. (1999), *Errors in foreign language learning. The case of Polish learners of English*. Warszawa.

Tomasz Paweł KRZESZOWSKI, *Meaning and Translation. Part 1: Meaning.* (Warsaw Studies in English Language and Literature – Vol. 7) Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main etc., 2012, 257 str.

Zgodnie z zapowiedzią Autora publikacja „*Meaning and Translation*” ma składać się z dwóch części: pierwszej poświęconej znaczeniu oraz drugiej poświęconej translacji (jak do tej pory ukazała się tylko część pierwsza). Zasadniczym celem obydwu tomów „*Meaning and Translation*” jest, jak pisze Autor, najpierw przedstawienie, opartej na założeniach lingwistyki kognitywnej (zaproponowanych przez R. Langackera, G. Lakoffa, M. Johnsona i M. Turnera), koncepcji znaczenia, a następnie spojrzenie na proces translacji z punktu widzenia tejże koncepcji. Jak pisze T.P. Krzeszowski, powodów rozważania aktu/ procesu translacji w powiązaniu z rozważaniami nad znaczeniem jest kilka:

One of them concerns the very theme of the present book viz. that translation entails meaning. This means that whenever one talks about translation, one must necessarily talk about meaning even if the opposite may not be true. One can approach meaning in abstraction from its possible relation to translation. The fact that translation evokes meaning results from another unshakable fact, namely that translation is a specific form of communication which rests on meaning (s. 15).

Rzeczywiście zgodzić trzeba się z T.P. Krzeszowskim, że translacja nie może być rozważana i badana w izolacji od znaczenia, i że wszystko, co ma związek z translacją, musi być rozważane w kontekście znaczenia. Ale choć chciałoby się odruchowo rzec; „oczywista oczywistość”, to jednak twierdzenie, że translacja nie może być rozważana w oderwaniu od znaczenia, przestaje być oczywiste, jeżeli przyjrzymy się nieco dokładniej rozwojowi translatoryki w ostatnich dwóch dziesięcioleciach. Ocena tego rozwoju oraz ocena dzisiejszych zainteresowań translatoryki prowadzi bowiem do wniosku, że (przynajmniej) ostatnie dwadzieścia lat tego rozwoju charakteryzuje się ciągłym włączaniem do zakresu badań translatorycznych coraz to nowych aspektów mniej lub bardziej związanych z samym aktem tłumaczenia. Rozszerzenie badawczego zainteresowania translatoryki nie przyniosło proporcjonalnego pogłębienia odpowiedzi na jej pierwotne pytania badawcze, tj. czym jest to, i jak przebiega to, co nazywa się procesem translacyjnym.

W mojej opinii, a domniemywam, że także (jeżeli wziąć pod uwagę zagadnienia, o których traktuje „*Meaning and Translation*”) w opinii T.P. Krzeszowskiego,

w rozważaniach translatorycznych powrócić trzeba koniecznie do kwestii zasadniczych – w tym także do pytań o znaczenie i jego „miejsce” w procesie translacyjnym. I to do znaczenia ujmowanego zarówno na płaszczyźnie leksykalnej, jak i tekstowej. Nie może być inaczej: przecież to, do czego odnosi się wyrażenie „znaczenie”, to pewien rodzaj i pewna część wiedzy mówców-słuchaczy; przecież akt/ proces translacji dotyczy niczego innego jak „przekazywania”, tj. tekstowego (językowego) wyrażania pewnej porcji wiedzy.

Do podstawowych kwestii translatoryki należy także pytanie o naturę języka. Próbę zarysowania odpowiedzi w tej sprawie T.P. Krzeszowski podejmuje w rozdziałach 4.9. i następnych. Zdaje się, że odpowiedzi, jakich T.P. Krzeszowski udziela na ontologiczne pytania o język, są generalnie zbieżne z odpowiedziami udzielanymi przez lingwistykę antropocentryczną. Także T.P. Krzeszowski, słusznie, zwraca uwagę na to, że:

Some domains correspond to entities existing only as products of the human mind, i.e. thinking and imagination, others correspond to entities existing also in physical reality, which are independent of the human mind even if the human mind is capable of somehow reflecting and conceptualizing such entities. Domains serving as bases of profiling are often tacitly taken for granted, which may lead to situations in which the disputing parties make different initial assumptions about boundaries of the relevant domains and about their ontological status (s. 34),

dodając nieco dalej, iż:

The crucial problem to cope with is how the objective material phenomena, i.e. the neural dynamic structures in the brain of the sender, manage to evoke conceptual structures in the mind of the recipient that are sufficiently similar to those in the mind of the sender to make communication possible. There is no doubt that at least partial or occasional communication is possible but to reach mutual understanding may require a great deal of effort on both sides. The major prerequisite seems to be a sufficient degree of similarity between the sender's and the recipient's neural dynamic structures (s. 48).

W ostatnim czasie w obrębie lingwistyki eksperymentalnej (ale i nie tylko) dużą furorę zrobiły badania wykorzystujące fMRI. Nie wdając się tu w szczegóły dotyczące mechanizmów badania fMRI¹, można jednak powiedzieć, że w przypadku badań (neuro)lingwistycznych wykorzystujących metodę fMRI, analiza danych uzyskanych w ten sposób polega na interpretacji zależności między danym bodźcem językowym lub reakcją językową na określony bodziec a wzmożoną aktywnością hemodynamiczną mózgu² i/lub obszarem o wzmożonej aktywności

¹ Szerzej na ten temat zob. E. Amaro Jr., G.J. Barker (2006).

² Syntetyczną ocenę dotychczasowych badań wykorzystujących metodę fMRI z zakresu neurolingwistyki przedstawiają C. J. Price (2010, 2012) i P.A. Bandettini (2012); warto zapoznać się także z pracą E. Fedorenko et al. (2011), E. Fedorenko et al. (2012), M. Mather, J.T. Cacioppo, N. Kanwisher (2013).

hemodynamicznej mózgu. Oznacza to, że w interpretacji wyników lingwistycznych osiągniętych tą metodą, a tym bardziej w generalizacji tych wyników, należy zachować daleko idącą ostrożność i rozwagę. W mojej ocenie, lingwistycznie ukierunkowanym badaniom fMRI przypisywany jest niesłusznie duży potencjał poznawczy. Owszem, dzięki zastosowaniu metod fMRI wiemy dziś znacznie więcej na temat funkcyjnych zachowań mózgu. Niemniej jednak, cały czas wiemy jeszcze bardzo niewiele (używając metafory) o „anatomii języka”, nie wspominając o „anatomii wiedzy”, czy „anatomii umysłu”.

Kwestiom tym T.P. Krzeszowski poświęca nieco miejsca w rozdziale 4.10. zatytułowanym „Evidence from neurology?”. Cieszy mnie, że także T. P. Krzeszowski postrzega potencjał eksplikatywny lingwistycznych badań fMRI z dużą dozą sceptycyzmu (na co wskazuje już znak zapytania) i pisze:

Whatever the reasons, the results so far of the high technology for neurolinguistic studies are anything but conclusive. Furthermore, the available technology, advanced as it is, is still incapable of accessing the neural processes in the brain with the degree of precision required in describing the functioning of language in the brain (s. 49).

Zbieżność naszych stanowisk zdaje się potwierdzać także ta wypowiedź Autora, w której odnosi się on do współczesnych badań nad „anatomią języka”:

Such studies cannot overlook the fundamental ontological distinction between the material neurological basis of the brain and the mental, non-physical reality of the mind. The brain/ mind dichotomy is the crux of the matter. It is where ontological commitment comes into play. It takes courage to claim that the two exist in two distinct ontological domains. It takes courage to claim that both exist in the same ontological domain. It takes courage to claim anything with the hope of finding empirical evidence in the brain.

Such research as referred to above is but the beginning. The results are uncertain and easy to question. Moreover, so far, such studies have rather limited linguistic relevance in as much as they concern human behavior rather than human mental processes (s. 58).

Kolejna sprawa, której chciałbym poświęcić tu nieco miejsca, dotyczy stanowiska T. P. Krzeszowskiego, jakie przedstawił on w kwestiach dotyczących wyróżniania dziedzin naukowych (rozdz. 4.12). Odnoszę wrażenie, że poglądy Autora w tej sprawie nie odbiegają znacznie od tradycyjnych propozycji dziedzinowej wewnętrznej nauki. W tej sprawie pisze on bowiem tak:

Every science deals with a specific domain of reality, even if those domains may have fuzzy boundaries. (...) Using the conceptual apparatus of cognitive linguistics (...), we may say that each science profiles a different region in the domain of reality. By the same token all empirical sciences fall into three major groups:

- a. natural sciences – physics, chemistry, biology
- b. social sciences – psychology, anthropology, sociology, economics and perhaps history)
- c. humanities – philosophy, literary studies, language studies (linguistics), cultural studies and perhaps history (s. 61).

A w przypisie do powyższego cytatu uzupełnia:

In addition to empirical sciences, it is possible to distinguish “pure” sciences, which, depending on some further necessary initial assumptions, include mathematics and logic in various possible relations to each other, viz. mathematics as a branch of logic, logic as a branch of mathematics, logic as an independent discipline or mathematics as an independent discipline. Also there exist different conflicting views relating the two “pure” sciences to other branches of human knowledge (s. 61).

Problemy, jakie dostrzegam w takiej koncepcji dziedzinowej dyferencjacji nauki, są przynajmniej trzy. Pierwszy wynika z nieprecyzyjnego użycia wyrażenia „domain of reality” w zdaniu „Every science deals with a specific domain of reality (...)” oraz wyrażenia „different region in the domain of reality” w zdaniu „we may say that each science profiles a different region in the domain of reality”. A jest ono nieprecyzyjne, ponieważ: po pierwsze, nie bardzo wiadomo, co to jest „domena rzeczywistości”; po drugie, rozstrzygnąć trzeba, czy każda nauka ma swoją „domenę rzeczywistości”, czy swój “obszar w domenie rzeczywistości”; po trzecie, nie bardzo wiadomo, czy „domain of reality” to obiekt czy przedmiot poznania danej nauki. Kolejna sprawa dotyczy pytania, na podstawie jakich kryteriów filozofia została włączona do zakresu nauk empirycznych. Trzeci problem, analogiczny do poprzedniego, dotyczy pytania o kryteria wyznaczania dziedzin nauki. Jakie kryteria pozwoliły zaklasyfikować do tej samej grupy nauk – nauk społecznych (social sciences) – psychologię i ekonomię.

Moim zdaniem, problemy te rozwiązać można, wyróżniając najpierw obiekty i przedmioty danej dziedziny nauki, a następnie wymieniając konstytuujące przedmiot danej dziedziny nauki (a) konkretne obiekty (O), (b) ich konkretne właściwości (W) i (c) zachodzące między tymi ostatnimi relacje (R). Ostatecznie formalna definicja przedmiotu jakiejkolwiek dziedziny nauki i/lub jakiejkolwiek poddziedziny powinna mieć postać zbioru składającego się z trzech podzbiorów: $[O_1 \dots O_x; W_1 \dots W_y; R_1 \dots R_z]$.

Z powyższego wynika, że o odrębności poszczególnych dziedzin nauki decyduje ich odrębność przedmiotowa. Jeżeli tak, to *de facto* w obrębie nauk zajmujących się tym samym obiektem/ tymi samymi obiektami, wyróżnikiem ich przedmiotowej autonomii są właściwości tych obiektów. Natomiast o tym, czy daną dziedzinę nauki zaliczymy do empirycznych, czy też nie, decyduje charakter ontologiczny ich przedmiotów:

Nauki empiryczne zajmują się obiektami i właściwościami obiektów, co do których zakłada się, że istnieją, istniały lub też zaistnieją w taki sposób, iż są, były lub będą dostępne obserwacji zmysłowej. Nauki aprioryczne zajmują się natomiast obiektami, co do których tego rodzaju założenie ontologiczne nie ma mocy, bowiem i obiekty te, i ich właściwości istnieją na zasadzie pewnych konwencji natury semiotycznej (F. Grucza 1983: 120).

Nie są to oczywiście wszystkie różnice pomiędzy naukami apriorycznymi (dedukcyjnymi) a naukami empirycznymi (indukcyjnymi); inne dotyczą rozbieżności pomiędzy metodami poznawczymi, stopniem kodyfikacji metod ich pracy naukowej, zasadami uzasadniania wiedzy naukowej (szerzej na ten temat zob. F. Grucza 1983).

Kolejna refleksja, jaką chciałbym się tu podzielić, dotyczy uwag przedstawionych przez T.P. Krzeszowskiego w rozdziale 8.3. zatytułowanym „Text and discourse”. Tu Autor wprowadza następujące rozróżnienia (s. 126):

‘text’₁ (‘systemic text’) – “a cohesive sequence of two or more sentences”.

‘co-text’₁ – “a linguistic expression or linguistic expressions preceding and/or following any linguistic expression occurring in a given text₁”.

‘text’₂ (‘discourse text’) – “a single utterance or a coherent sequence of utterances making up a single communicative event”.

‘co-text’₂ – “one or more utterances preceding and/or following any utterance within a communicative event”.

‘situation’ – “1. the place in which a given communicative event occurs; 2. the time at which a given communicative event occurs; 3. the participants, the producer (sender) and the recipient(s), viewed as human beings with their own individual experiences, individual scope of knowledge, and individual psychological profiles; 4. everything that a particular text₂ refers to”.

‘context’ – “co-text₂ and situation”.

‘discourse’ – “text₂, co-text₂ and situation”.

Wynika z tego, że T.P. Krzeszowski proponuje, aby wyznaczenia zakresu znaczeniowego wyrażenia „text₁” dokonać: (a) posługując się kategorią zdania, (b) w odniesieniu do dwóch lub więcej zdań, (c) w odniesieniu do ciągu, któremu można przypisać *kohezję* (ta właściwość stanowi także kryterium uznawania tekstowości „text₂”). Pytania, jakie nasuwają się w tej sprawie, są następujące: Co to jest zdanie? Czy każdy tekst jest zdaniem? Czy nie ma tekstów jednozdaniowych? Czyja ocena kohezyności jest miarodajna, biorąc pod uwagę, że kohezja jest właściwością względną i zawsze zależy od oceny konkretnego mówcy-słuchacza³.

W koncepcji przedstawionej przez Autora nie jest jasnym też, czy *communicative event* (wydarzenie komunikacyjne) jest tym samym/ nie jest tym samym co *situation*, jeżeli „text₂” to wypowiedź/ wypowiedzi, które tworzą wydarzenie komunikacyjne (communicative event), oraz jeżeli każde konkretne wydarzenie komunikacyjne odbywa się w określonym miejscu, czasie i przy współdziale konkretnych interaktantów.

I w końcu, nie bardzo wiadomo, czy każdy text₂ jest co-text₂, skoro ‘co-text’₂ to wypowiedzi (ew. wypowiedź), które występują przed lub po innych wypowiedziach w danym wydarzeniu komunikacyjnym; wątpliwości te pozostają nierozstrzygnięte, nawet jeżeli przyjmiemy, że „single communicative event” znaczy

³ Szerzej w tej sprawie wypowiedziałem się m.in. w monografii „Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego”, zob. S. Grucza (2004/2013).

tyle co „wypowiedź jednej osoby poprzedzona wypowiedzią innej osoby, lub wypowiedź jednej osoby, po której następuje wypowiedź innej osoby”, ponieważ w tym przypadku, *text₂* i *co-text₂* znaczy to tyle co *single communicative event*, a ponieważ wszystkie *single communicative events* składają się na *communicative event*, to wyrażenie „communicative event” znaczy tyle co wyrażenie „discourse”, a w takim razie „discourse” znaczyłby tyle, co „situation”.

Mam nadzieję, że sformułowane powyżej uwagi zachęcą do lektury pierwszego tomu „Meaning and Translation”. Książka T.P. Krzeszowskiego zasługuje bowiem jak najbardziej nie tylko na uważną lekturę, ale także na wnikliwą refleksję metatranslatoryczną. Polecam ją także tym wszystkim czytelnikom „Lingwistyki Stosowanej”, którzy chcieliby bliżej przyjrzeć się interesującej koncepcji translatoryki kognitywnej. Na koniec dodam, że szczegółowy spis treści tej publikacji zamieszczony został na stronie http://www.peterlang.be/download/toc/62273/toc_263006.pdf.

BIBLIOGRAFIA

- AMARO Jr., E./ G.J. BARKER (2006), *Study design in fMRI: Basic principles*, (w:) *Brain and Cognition* 60 (3). 220–232.
- BANDETTINI, P.A. (2012), *Twenty years of functional MRI: The science and the stories*, (w:) *NeuroImage* 62(2). 575–588.
- FEDORENKO, E./ M.K. BEHR/ N. KANWISHER (2011), *Functional specificity for high-level linguistic processing in the human brain*, (w:) *Proceedings of the National Academy of Sciences* 108 (39). 16428–16433.
- FEDORENKO, E./ P.-J. HSIEH/ A.N. CASTANON/ S. WHITFIELD-GABRIELI/ N. KANWISHER (2012), *A new method for fMRI investigations of language: Defining ROIs functionally in individual subjects*, (w:) *Journal of Neurophysiology* 104 (2). 1177–1194.
- GRUCZA, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- GRUCZA, S. (2004 wyd. 1; 2013 wyd. 3), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa [www.sn.ikla.uw.edu.pl/tomy-serii.jsessionid=17BA1810A96A6680424090388FF2495A].
- MATHER, M./ J.T. CACIOPPO/ N. KANWISHER (2013), *How fMRI Can Inform Cognitive Theories*, (w:) *Perspectives on Psychological Science* 8 (1). 108–113.
- PRICE, C.J. (2010), *The anatomy of language: a review of 100 fMRI studies published in 2009*, (w:) *Annals of The New York Academy Of Sciences* 1191. 62–88.
- PRICE, C.J. (2012), *A review and synthesis of the first 20 years of PET and fMRI studies of heard speech, spoken language and reading*, (w:) *NeuroImage* 62 (2). 816–847.

Sambor GRUCZA
Uniwersytet Warszawski

Urszula TOPCZEWSKA, Konnotationen oder konventionelle Implikaturen? (Warschauer Studien zur Germanistik und zur Angewandten Linguistik 4) Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main etc., 2012, 211 str.

Monografię rozpoczyna rozdział poświęcony rozumieniu terminów *konotacja* i *denotacja* oraz ich „statusowi semantycznemu”. Z tegoż rozumienia Autorka wyprowadza koncepcję konotacji osadzonej w nurcie tzw. teorii działania językowego (niem. Gebrauchslinguistik) sięgającej do prac Ludwiga Wittgensteina. Już we wstępie monografii dają się odczuć naukowe tendencje, inklinacje lub – sądząc po wcześniejszych pracach – naukowe korzenie Autorki, która odwołuje się do reguł i konwencji wspólnot językowych, dzięki którym komunikacja w ogóle jest możliwa. W jej opinii, „znaczenia językowe” (niem. sprachliche Bedeutungen) wynikają nie tylko z konwencji leksykalnych i gramatycznych, ale także z uwarunkowań/ konwencji kulturowych, które konstytuują znaczenia form powitalnych, np. niemieckie *Guten Tag*, *Grüß Gott* czy też eufemistycznych neologizmów, np. *Studienbeiträge*. W rozumieniu czy też – jak można przypuszczać – konstytuowaniu się znaczeń tych wyrażen istotną rolę odgrywają związane z nimi konotacje. Status lingwistyczny aspektów znaczeniowych ww. wyrażen nie jest wg Autorki jasny. Podejmuje się ona w związku z tym próby odpowiedzi na pytanie, czy rozumienie konotacji wynika z ich (li tylko) konwencji semantycznej, czy może należałoby je uzupełnić o aspekt pragmatyczny. Podobny problem dostrzega Autorka w przypadku lingwistycznego rozumienia/ definiowania konwencjonalnych implikatur, których status ma oscylować na granicy semantyki i pragmatyki. Celem pracy jest próba rewizji wyłącznie semantycznej tendencji rozumienia/ definiowania („fenomenu”) konotacji poprzez zastosowanie implikatur konwencjonalnych. Mają one bowiem wg Autorki powoływającej się na Stephena Levinsona (2000) status pośredni tzw. typów wyrażen (dt. Äußerungstypen), mających stanowić przestrzeń pomiędzy „pragmatyczną płaszczyzną dyskursu” a „płaszczyzną semantyczną znaczeń systemowych”.

Bazując na typowym dla lingwistyki teorii działania językowego rozróżnieniu pomiędzy znaczeniem a sensem, Autorka stawia następujące pytania badawcze: (1) Jakim narzędziem można ująć konotacje w akcie konstytuowania się znaczenia? (2) Jakie argumenty nasuwa główna zasada teorii działania językowego dla uzasadnienia tezy dotyczącej semantycznego opisu konotacji, wg której znaczenia to reguły ich stosowania? (3) Jakie reguły warunkują interpretacje implikatur konwencjonalnych i czy te reguły dotyczą także konotacji? (4) Jak powstają reguły uzusu (językowego) dla konotacji oraz (5) jak zachowują się one wobec swoich semantycznych abstrakcji? (s. 15). Z pierwszym pytaniem związany jest podjęty przez Autorkę problem dotyczący „udziału konotacji w znaczeniu”, tj. jej „statusu semantycznego”. Jego niejasność – jak można przypuszczać – skło-

niła Autorkę do podjęcia próby wypracowania instrumentów uzusu (językowego) (niem. Sprachgebrauch), czytaj pragmatycznych, dzięki którym rozwiązanie tego problemu będzie możliwe. Autorka podejmuje się zainicjowanej przez piszącego te słowa w 2007 roku i w kolejnych latach systematycznie rozwijanej krytycznej analizy stanowiska semantyki leksykalnej, na podstawie którego (a) konotacjom przypisuje się funkcje znaczeń pobocznych, (b) stawia się je w opozycji do konotacji lub (c) przypisuje się im funkcję markerów na poziomie tekstu. W kolejnych podrozdziałach Autorka referuje lingwistyczne stanowiska dotyczące dychotomii „konotacja $\neq$ denotacja”, statusu konotacji wobec tzw. znaczenia leksykalnego, aby skupić swoją uwagę na konotacji analizowanej z punktu widzenia lingwistyki uzusu językowego. Stanowi ona platformę dla interpretowania znaczeń językowych jako „interaktywnego, dyskursywnego i społecznego konstruktu” warunkującego komunikację językową. To stanowisko daje się odczuć szczególnie wówczas, gdy „strukturalistyczne czy też kognitywne idealizacje” zostają postawione niejako w opozycji do lingwistyki dyskursu, dzięki której odpowiedź na pytanie o rozumienie znaczenia ma być możliwa wyłącznie w odniesieniu do „realizmu poznawczego” (niem. im Erkenntnistheoretischen Realismus) i „praktyki komunikacyjnej” (niem. kommunikative Praxis). Znaczenie znajduje swoje miejsce bynajmniej nie na płaszczyźnie ontologicznej rzeczy, tym bardziej nie na płaszczyźnie poznawczej konceptów (niem. epistemologische Ebene der Konzepte), lecz na „lingwistycznej płaszczyźnie znaków” językowych (s. 49). Znaczenie jest zatem postrzegane jako dynamiczna kategoria reguł lub konwencji językowych. Takie rozumienie znaczenia stanowi punkt wyjścia oraz instrument metodologiczny dla rozwiązania kwestii konotacji. Tej, zdaniem Autorki, nie da się rozwiązać zarówno za pomocą koncepcji strukturalistycznych czy funkcjonalistycznych, jak i mentalistycznych, takich jak „kognitywnych, etno- czy antropolingwistycznych”. Podziela ona ponadto sceptycyzm Tima Loppe, który w opublikowanej w 2010 roku monografii zatytułowanej „Bedeutungswissen und Wortgebrauch. Entwurf einer Semantik im Anschluss an Wittgenstein und Putnam”, krytycznie odnosi się wobec koncepcji mentalistycznych (znaczenia) oraz ich dziwnej (niem. seltsamerweise) i nie podlegającej dyskusji (niem. unhinterfragt) obecności w podręcznikach do leksykologii i leksykografii. Uzus językowy uzupełniony o cechy, właściwości, podobieństwa czy wartościowanie, lecz także zaczerpnięte ze świata uczuć, czy też świata społecznego parametry (niem. aus der Welt der Gefühle u. des Sozialen, s. 51), stanowią zatem metodologiczną podstawę dla rozwiązania problemu konotacji. Nie mniej ważnym dla Autorki punktem odniesienia w tej kwestii jest stanowisko reprezentowane przez przedstawicieli lingwistyki dyskursu, takich jak np. Wolfgang Teubert (2006a,b), którzy upatrują konstytuowanie się znaczeń raczej „w dyskursie” (niem. Bedeutung ist im Diskurs) aniżeli w sferach mentalnych/ umysłach poszczególnych jego uczestników. Odnosząc się do obu tych perspektyw, Autorka formułuje słuszną tezę

– niewątpliwie uzasadnioną i akceptowaną, bądź co bądź także z punktu widzenia lingwistyki antropologicznej –, w ramach której nie zakłada się zasadniczo różnicy pomiędzy konotacją a denotacją pod względem ich „statusu lingwistycznego”, lecz podkreśla się raczej ich stopień konwencjonalizacji lub konwencjonalizacji reguł nimi zarządzających (s. 56).

Znaczenia jako reguły (jego) użycia stanowią tezę przewodnią monografii, którą Autorka uzasadnia, odwołując się kolejno do stanowisk (w sprawie) reprezentowanych przez L. Wittgensteina, J. Austina, P.H. Gricea oraz R. Kellera. Zostały one szczegółowo omówione w rozdziale trzecim ze szczególnym uwzględnieniem konwencji (językowej)/ uzusu komunikacyjnego jako niezbywalnego warunku konstytuowania się znaczeń. W następnym rozdziale Autorka przechodzi do jednego z dwóch zasadniczych zagadnień, a mianowicie do implikatur konwencjonalnych, które interpretuje – za P.H. Gricem (1975) – jako wynik procesów wnioskowania inferencyjnego (niem. inferenzielle Verstehensprozesse, s. 116). Implikatura jest określana jako wynik wnioskowania, który jest nieodzowny w komunikacji podlegającej zasadzie kooperacji. Aby implikatura została zrozumiana, partnerzy komunikacyjni powinni wnioskować o niej, odwołując się do zasady kooperacji (implikatura konwersacyjna), lub „dysponować podobną wiedzą” w zakresie znaczeń konwencjonalnych/ w zakresie konwencji, które/ która takie znaczenia „implikuje” (implikatura konwencjonalna). O konwencji „wywołującej implikaturę” można natomiast mówić wówczas, gdy implikatura daje się w sposób stały (niem. fortdauernd) odczytać na podstawie reguł użycia jakiegoś wyrażenia. Taką implikaturę można wg Autorki określić jako konwencjonalną (s. 124). Potrzeba odróżnienia implikatury konwencjonalnej, będącej wynikiem konwencjonalnych znaczeń wypowiedzi (niem. konventionelle Äußerungsbedeutung), a konwencją wywołującą implikaturę na podstawie znaczenia słowa (niem. Wortbedeutung), lecz także potrzeba uzasadnienia powstawania implikatur na poziomie semantycznym, została wyrażona w kolejnych podrozdziałach, które wynikają z przyjętej na wstępie tezy, że „nie tylko wyrażenia językowe same w sobie (niem. sprachliche Ausdrücke selbst) coś znaczą, lecz także ich użycie” (niem. Verwendung, s. 12).

Kulminację tego rozdziału stanowi konwencja „wywołująca implikaturę”. Implikatury konwencjonalne funkcjonują wprawdzie w konkretnym kontekście wypowiedzi, mogą być jednak wywoływane nie przez kontekst, lecz dzięki konwencji leksykalnej i wynikającej z niej konwencji gramatycznej. Są to wg Autorki nie tylko spójniki, partykuły, wyrażenia funkcyjne, lecz także czasowniki, zaimki czy rzeczowniki. Na przykład potencjalna implikatura generowana na podstawie niemieckich zdań *Du kannst ruhig gehen* i *Geh ruhig!* – czytamy dalej, wynika z konwencji użycia partykuły *ruhig* w zdaniach z czasownikiem *können* lub zdaniach rozkazujących pod warunkiem, że mówiący (wcześniej) wyraża na to zgodę *Ich habe nichts dagegen, dass du gehst*. Funkcję grzecznościową przyjmuje

ona wówczas, gdy mówiący jest tym, który udziela lub odmawia zgody na wyjście. Stosując akcent tonalny, może on jednak wywołać u słuchacza implikatury zgoła odmienne: *Du KANNST ruhig gehen* → *Du musst mit Konsequenzen rechnen* (niem. *Drohung oder Wahrung*) czy też *Du kannst ruhig gehen* → *Die anderen sind kompetenter als du oder Die anderen müssen bleiben* (s. 145). Interesującym a zarazem w dyskursie lingwistycznym/ kulturologicznym bardzo aktualnym aspektem implikatur konwencjonalnych są wyrażenia (nie)grzecznościowe. Nie mamy tutaj do czynienia wyłącznie z tzw. warstwą językową, lecz także z „fenomenem uwarunkowanym kulturowo”. (Nie)grzeczność jest ponadto zależna od czynników społecznych, takich jak wzajemna relacja zależności partnerów komunikacyjnych. Wypowiedzi nacechowane grzecznością, np. angielskie *Do you mind if I have a little snack from the refrigerator?* mogą jednak implikować sarkazm, ironię czy nawet agresję, jeśli partnerzy komunikacyjni pozostają względem siebie w bliskiej zależności. Niemieckie czasowniki modalne *dürfen*, *können*, *mögen* i *wollen* także służą wyrażaniu konwencjonalnej grzeczności, np. *Darf ich dich bitten, das Fenster zu öffnen?* (*höfliche Bitte* /uprzejma prośba), *Kannst du das Geschirr abwaschen?* (*höfliche Aufforderung/ Bitte/ uprzejme polecenie/ prośba*), czy też niegrzeczności *Kannst du nicht das Geschirr spülen?* (*unhöflicher Vorwurf/ nieuprzejmy zarzut*).

Kluczowe dla wyводу jest finalne pytanie dotyczące relacji pomiędzy konotacją a konwencją, na które Autorka próbuje dać odpowiedź w ostatnim rozdziale. Ściślej mówiąc, Autorka stara się wykazać, że implikatury konwencjonalne stanowią odpowiednią kategorię dla opisu konotacji, a nawet przyczyniają się do ich powstawania (s. 175). Powołując się na słuszne tezy Clemensa Knoblocha dotyczące opisu znaczeń – jest on bowiem przede wszystkim wynikiem metasemantycznej i/lub metapragmatycznej, naukowej abstrakcji, oraz ich jednorazowych (niem. *fallweise*) aktualizacji w aktach komunikacyjnych, Autorka postrzega opis konotacji jako stopklatkę (niem. *Momentaufnahme*) w rozwoju języka, tzn. jako opis przede wszystkim tych nie do końca skonwencjonalizowanych indeksów komunikacyjnych. Ciekawym przykładem potencjalnej konwencjonalizacji niemieckiego wyrażenia *schräge* użytym w sensie pejoratywnym *seltsam* odnoszącego się do ludzi jest zdanie w języku niemieckim *Die Kaczyńskis sind schräge*. Znaczenie niemieckiego wyrazu *seltsam* konstruowane jest wg Autorki bynajmniej nie każdorazowo na nowo, lecz dzięki znajomości konwencji, która warunkuje użycie implikatury konwencjonalnej. O ile więc dojdzie do jej leksykalizacji, to wchodzi ona w zakres znaczenia leksykalnego wyrażenia *schräge*. Konwencja uwarunkowana wypowiedzią zbiega się zatem z konwencją uwarunkowaną znaczeniem wyrażenia, co ilustruje także użycie niemieckiego wyrazu *sauber* w rozumieniu *säuberlich* w niemieckim zdaniu *Hier ist keine saubere Trennung möglich*. Mamy tu do czynienia z konwencją użycia danego słowa rozumianą jako konotacja. Nie jest ona już więc niedefiniowalną kategorią, lecz staje się pomimo

swej różnorodności dostępnym – jak można mniemać – elementem skonwencjonalizowanego znaczenia, np. w następujących wypowiedziach w języku niemieckim: *pseudowissenschaftliches Gelaber* → *Sachkritik*/ konstruktywna krytyka, *Wie lange der am Telefon labert!* → *Ärger*/ złość oder *Lass uns mal bei einem Bier darüber labern* → *Vertrautheit*/ poufalość.

Czy można zatem mówić o konotacjach jako o drogowskazach konwencji regularnego użycia danego wyrażenia? Na to pytanie Autorka nie daje jednoznacznej odpowiedzi. Konotacje są bowiem wg niej za mało stabilne i za ogólne, aby móc pretendować do roli (wyznaczników) reguł, choć nie wyklucza ona wnioskowania o konotacji na poziomie metalingwistycznym, tak jak ma to miejsce w przypadku reguł (gramatycznych) – obie bowiem kategorie stanowią naukową/ lingwistyczną abstrakcję. Bezsprzecznym i niewątpliwie słusznym argumentem za – że się tak wyrażę – konwencjonalizacją konotacji jest jej „rola”, jaką odgrywa w procesie opisu znaczenia realizowanego w poszczególnych aktach wypowiedzi. Ponadto oczywistym jest fakt udziału konotacji w procesach przetwarzania języka oraz jej wyraźnemu odniesieniu do kultury i sytuacji, w której jest realizowana. Zdaniem Autorki z konotacją nie mamy do czynienia wyłącznie na poziomie konwencji leksykalnych jak np. w niemieckim zdaniu *So ein Schwein!* → *Beschimpfung/ obelga*, lecz we wszystkich konwencjach, które warunkują powstawanie implikatur konwencjonalnych, np. niemieckie *Wessi* → *besserwisserisch/ obelżywe, arrogant/ aroganckie* czy *irritieren* → *stören/ przeszkadzać, ärgern/ złościć, erregen/ denerwować, reizen/ pobudzać* (s. 185).

Monografia *Konnotationen oder konventionelle Implikaturen?* lokuje się na pograniczu semantyki i pragmatyki lingwistycznej. Próba dokonania spójnej interpretacji, bądź co bądź bardzo trudnego zagadnienia, jakim jest konotacja, na poziomie pragmatycznym, jest niewątpliwie potrzebna, a wyniki ciekawe i transparentne. Wnioski zasadniczo ufundowane na założeniach teorii działania językowego, jakie formułuje Autorka, zmierzają do rewizji rozumienia znaczenia leksykalnego, jego konstytuowania się oraz funkcji. Kluczowy argument dla tej tezy stanowią implikatury konwencjonalne, które warunkują konstytuowanie się konotacji inicjalnie na poziomie pragmatycznym, finalnie natomiast na poziomie leksykalnym. Fakt ten powinien wg Autorki stanowić inspirację dla leksykografów i redaktorów słowników językowych. Zastanawiającym, co więcej zadawałającym jest, iż analogiczne wnioski wyciągają także autorzy prac dotyczących zagadnienia konotacji, dla których punktem wyjścia są tzw. „lingwistyki mentalistyczne”, tzn. kognitywna czy antropocentryczna.

BIBLIOGRAFIA

GRICE, P.H. (1975), *Logic and Conversation*, (w:) P. Cole/ J. L. Morgan (red.), *Syntax and Semantics*. t. 3: *Speech Acts*. New York etc. 41–58.

- LEVINSON, S.C. (2000), *Presumptive Meanings. The Theory of Generalised Conversational Implicature*. Cambridge etc.
- LOPPE, T. (2010), *Bedeutungswissen und Wortgebrauch. Entwurf einer Semantik im Anschluss an Wittgenstein und Putnam*. Tübingen.
- TEUBERT, W. (2006a), Korpuslinguistik, Hermeneutik und die soziale Konstruktion der Wirklichkeit, (w:) *Linguistik online* 28, Nr. 3, http://www.linguistikonline.de/28_06/teubert.html
- TEUBERT, W. (2006b), *Über den fragwürdigen Nutzen mentaler Konzepte*. (w:) K. Proost/ E. Winkler (red.), *Von Intentionalität zur Bedeutung konversationalisierter Zeichen*. Festschrift für Gisela Harras. Tübingen. 289–325.

Grzegorz PAWŁOWSKI
Uniwersytet Warszawski

Constanze SPIEB, Diskurshandlungen. Theorie und Methode linguistischer Diskurshandlungen am Beispiel der Bioethikdebatte. (Sprache und Wissen 7) de Gruyter, Berlin & Boston, 2011, 594 str.

Die 594 Seiten umfassende Arbeit stellt eine umfangreiche Studie aus dem Bereich der linguistischen Diskursforschung dar. Sie wurde im Wintersemester 2009/2010 vom Fachbereich II (Sprach-, Literatur- und Medienwissenschaften) der Universität Trier als Dissertation angenommen. Im Rahmen der Studie werden ausgewählte Texte zum Thema Stammzellenforschung befasst.

Die Arbeit ist wie folgt aufgebaut: sie beginnt mit dem Siglenverzeichnis, Verzeichnis der Überschriften und Vorwort und Einleitung (S. 1–9). Diesen folgt der Hauptteil der Arbeit, der in drei Teile gegliedert ist. Teil I „Theorie“ (S. 11–183), Teil II „Methode“ (S. 185–223) und Teil III „Anwendung“ (S. 225–552). Hier wird auch im Unterpunkt „Schluss“ ein Resümee gezogen. Die Arbeit wird durch das Quellen- und Literaturverzeichnis vervollständigt.

Der erste Teil „Theorie“ setzt sich aus zwei Hauptkapiteln, die in Unterkapitel aufgeteilt worden sind, zusammen. Im ersten Kapitel „Sprachtheoretische Verortung“ referiert die Autorin die Sprachauffassung von Wilhelm von Humboldt, setzt sich mit Sprechen als Tätigkeit in Anlehnung an Karl Bühler und Valentin Vološinov auseinander, stellt den Sprachgebrauch und Sprachhandeln von Ludwig Wittgenstein dar, zeigt danach die Systematisierungskonzepte von Sprechhandlungen von Austin, Searl und Grice auf, und nimmt schließlich Bezug auf das sprachliche Zeichen im Kontext der Pragmalinguistik. Dieser Teil wird mit einer kurzen Zusammenfassung abgeschlossen. Im zweiten Kapitel „Zur Exemplifikation eines linguistischen Diskursbegriffes“ setzt sich die Autorin mit dem Diskurs auseinander. Zuerst wird die Diskurstheorie von Michel Foucault

dargestellt. Des Weiteren werden Kriterien eines linguistischen Diskursbegriffes sowie Sprache und Politik im Kontext der Diskurslinguistik besprochen. Den theoretischen Teil runden das Kapitel Aufgaben und Ziele einer Diskurslinguistik ab.

Der zweite Teil „Methode“, welcher ebenfalls als theoretische Grundlage fungiert, bespricht das Konzept der Diskursanalyse als linguistische Methode. Hierfür werden zunächst methodologische Überlegungen und darauf folgend die methodische Ausrichtung: Diskursanalyse als Mehrebenenanalyse und Analyseansätze dargestellt.

Den wesentlichen (und umfangreichsten) Teil der Arbeit stellt der Bereich „Anwendung“ dar. Im Rahmen der Analyse untersucht die Autorin die Makroebene des Diskurses (u.a. rechtliche und ethische Lage, Diskursakteure), die lexikalische und metaphorische Ebene sowie Argumentationsmuster im Diskurs. Der Analyse folgt ein Schluss, in dem die Autorin theoretische Überlegungen und Ergebnisse der Analyse zusammenfasst und abschließend einen Ausblick auf eine linguistische Kulturanalyse unternimmt. Am Ende der Monographie wird das Quelle- und Literaturverzeichnis aufgeführt.

Das Untersuchungskorpus umfasst insgesamt 1055 Texte zum Thema Stammzellenforschung, die aus der Tages- und Wochenpresse analysiert, die vom November 1998 (dem Zeitpunkt der erfolgreichen Isolierung embryonaler Stammzellen) bis zum 31. Januar 2002 (die Bundestagsdebatte vom 30. Januar 2002, die über drei Gesetzesanträge zur Regelung des Imports humaner embryonaler Stammzellen debattierte und entschied) ausgewählt wurden.

Im Mittelpunkt der Analyse steht der Diskurs der „humanen embryonalen Stammzellforschung in der öffentlichen Diskussion“ (S. 2). Dieser „Diskurs [...] wurde in erster Linie sprachlich ausgetragen bzw. durch Sprache konstituiert. Die unterschiedlichen Weltanschauungen bzw. in unterschiedlichen Wissensformationen gründende Konflikthaftigkeit des Diskurses wird sprachlich zum Ausdruck gebracht“ (S. 2). Bei der Untersuchung von Diskurshandlungen stützt sich Spieß auf die Methoden linguistischer Diskursanalyse nach Foucault. In Anlehnung an Foucault vertreten viele Diskurslinguisten die Meinung, dass Wissensformationen durch Sprache erst geschaffen und geprägt werden. Spieß geht dieser durch Sprache erzeugten Wirklichkeit auf den Grund und nimmt verschiedene Elemente des Diskurses der Stammzellforschung ins Visier. Sie beobachtet u.a. die Teilnehmer des Diskurses, ihre Meinungen und Argumente. Ebenfalls unternimmt die Autorin die Reflexionen über den Diskurs, seine Regeln und Praktiken. Einen besonderen Stellenwert in der Analyse stellt die lexikalische Ebene dar, in der „Meinungskämpfe als semantische Kämpfe“ (S. 280) beschrieben werden.

Spieß reflektiert über die Bedeutungs- und Bezeichnungskonkurrenzen von Grundlexika wie Embryo, Leben/ Lebensbeginn, Menschenwürde, Stammzelle

oder therapeutisches Klonen. Bei der Wahl der o.g. lexikalischen Einheiten entschieden folgende Kriterien: Sprachthematisierungen, Bezug zum Sachverhalt, Vorkommenshäufigkeit sowie kontextuelle und situative Einbettung (S. 280–282). In jeder Analyse wird die Wortbedeutung dargestellt, wie sie in unterschiedlichen Wörterbüchern, Lexika oder anderer begriffsgeschichtlicher Literatur zu finden ist. Anschließend werden die in den Texten vorzufindenden Verwendungsweisen und -kontexte diskutiert. In die Analyse werden anschließend metaphorische und argumentative Ebenen des Diskurses mit einbezogen. Hier stehen Forschung, Politik, Ethik, Zellprozesse, Embryo, Mensch oder Grundwerte im Mittelpunkt, die anhand verschiedener Metaphorik nicht nur sprachlich vermittelt werden, sondern zugleich „Prozesse der Konstruktion von Sachverhalten“ (S. 377) widerspiegeln. Dargestellt werden demnach einzelne Metaphernkonzepte wie das des Weges, des Krieges, des Gebäudes und der Balance, der Naturkatastrophen und der Grenze sowie der Industrie- und Warenmetaphorik. Diese werden theoretisch als auch mit ihren jeweiligen Realisierungen im Kontext der Stammzellforschung beschrieben. Als Letztes beschäftigt Spieß die Frage nach der Realisierung von „unterschiedlichen weltanschaulichen Voraussetzungen [...] im Kontext der komplexen sprachstrukturellen Phänomene der Argumentationsmuster“ (S. 464).

Spiess gelingt es, durch eine geordnete Struktur eine vorbildhaft schematische Abbildung des linguistischen Diskurses zu geben und darüber hinaus die Praxis um einen neuen wissenschaftlichen Ansatz hinsichtlich der Bioethikdebatte zu bereichern. Ob hier tatsächlich dieser Weg der Analyse, wie von ihr vorgeschlagen, eingeschlagen werden kann, muss sich erst noch zeigen. Jetzt schon bleibt festzuhalten, dass die vorliegende Dissertation einem außergewöhnlich hohen Anspruch gerecht wird. Durch die Vielzahl der verwendeten Primärquellen kann sie ein objektives Bild der Meinungen in der Debatte um die Stammzellenforschung zeichnen und somit als wesentliche Bereicherung der Literatur in der linguistischen Diskursanalyse angesehen werden.

Ewa BARTOSZEWICZ
Uniwersytet Warszawski

Marcus REINFRIED, Laurenz VOLKMANN (red.), Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen. (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert 20) Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, 2012, 355 str.

Der lang erwartete Band dokumentiert die Beiträge des IX. Mediendidaktischen Kolloquiums, das im September 2008 an der Friedrich-Schiller-Universität Jena stattfand. Er vereint damit zwei im deutschsprachigen Raum wichtige fremdsprachendidaktische Diskurse, zum einen die seit 1992 vor allem in deutschen anglistischen Fachkreisen stattfindenden Mediendidaktischen Kolloquien, sowie die von den Hannoveraner Anglistinnen Gabriele Blell und Rita Kupetz im Verlag Peter Lang herausgegebene verdienstvolle Reihe zur inhalts- und lernerorientierten Fremdsprachendidaktik – an der Gründung beider Initiativen war der 2011 verstorbene Anglist Karl-Heinz Hellwig federführend beteiligt. Der von Reinfried und Volkmann herausgegebene vorliegende Band 20 der Hannoveraner Reihe enthält neben einem sehr informativen einleitenden Überblick der Herausgeber und einem ebenfalls als Synthese konzipierten Beitrag zur Rolle von Medien in einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht unter veränderten Bedingungen (Inez de Florio Hansen „Zur Rolle der Lehrkraft in einem medienpädagogisch ausgerichteten Fremdsprachenunterricht“, S. 41-62) 19 Aufsätze, die in vier Themenbereichen angeordnet sind. Der erste Teil ist innovativen Tendenzen beim „klassischen“ Medieneinsatz (z.B. Filme zu globalen Themen, fremdsprachliche Bildarbeit, Filmmusik, Audio-Lerntagebücher), der zweite der Arbeit mit fiktionaler Literatur und Film (multi- und intermediale Literaturarbeit, Bildbände und Bildgeschichten, Hörspiel, interaktives *storytelling* im Kontext fremdsprachlicher Literaturarbeit) gewidmet. Teil 3 fokussiert in eher theoretischen Beiträgen auf die Rolle von Computer und Web in fremdsprachlichen Lernprozessen (Interaktions- und Kommunikationspotenzial des *Web 2.0*, multimediale und multimodale Kombinationen von Fremdsprachenlehrwerk und Internet, *Web 2.0* im universitären Fremdsprachenunterricht, soziokulturelle Perspektive auf Telemedien), Teil 4 nimmt schließlich praktische Aspekte der Arbeit mit neuen Medien in den Blick (sprachdidaktisches Potenzial von online-Wissensressourcen, multimediale Lernmodule im Tertiärsprachenunterricht sowie im bilingualen Geschichtsunterricht, medienbasierte Lernstandsdiagnostik, *Moodle* im Kontext Aussprachtraining, kostenlose *online*-Wörterbücher sowie *Chatbots*). Alle Beiträge sind fundiert recherchiert und belegt, sie enthalten Literaturangaben, die z.T. über den Tagungsstand von 2008 hinausweisen, allerdings scheint die relativ lange Erscheinungszeit des Bandes von vier Jahren leider nicht durchgehend für eine Aktualisierung aller bibliographischen Angaben genutzt worden zu sein. Bei der Mehrheit der Autorinnen und Autoren handelt

es sich um an deutschen Universitäten und Hochschulen tätige Anglisten, was einmal mehr darauf hinweist, dass die Mediendidaktischen Kolloquien stark vom anglistischen fachdidaktischen Diskurs innerhalb Deutschlands geprägt sind und die über Fremdsprachen-, Fach- oder auch Ländergrenzen hinweg geführte Diskussion zur Rolle von Medien in fremdsprachlichen Lern- und Lehrprozessen noch keine Selbstverständlichkeit darstellt. Das mag man bedauern, zumal Bereiche wie Angewandte Linguistik (z.B. Bildlinguistik), (muttersprachliche) Literatur-, Kultur- oder Mediendidaktik in vielen Ländern in den letzten Jahren Impulse geliefert haben, die im Kontext des Fremdsprachenunterrichts von Interesse sind. Das Erscheinen des Bandes ist jedenfalls sehr zu begrüßen und ihm eine breite Rezeption über ein Fachpublikum in Deutschland hinaus unbedingt zu wünschen. Obwohl die meisten Beiträge direkt auf die Situation in (gymnasialen) bundesdeutschen EFL-Klassenräumen und die Ausbildung von Fremdsprachen-Lehrkräften für das bundesdeutsche Schulsystem abheben, lassen sich nicht wenige Aspekte auf andere Sprachen- und Lernkontexte modifiziert übertragen, da vielfach grundsätzliche Überlegungen eine Rolle spielen. Einige AutorInnen gehen zudem explizit auf romanische Sprachen im Kontext der Tertiärsprachendidaktik sowie auf Aspekte der Mehrsprachigkeitsdidaktik ein, Diskussionsstränge, die für DaF in Polen große Relevanz besitzen.

In ihrer Einleitung widmen sich die Herausgeber dem neokommunikativen Fremdsprachenunterricht als zentralem Begriff des Bandes und rekonstruieren in enger Verflechtung damit die thematische Entwicklung innerhalb der Mediendidaktischen Kolloquien seit 1992. Für einen Überblick über die sich wandelnde und zunehmend differenzierte Rolle von Medien in der Fremdsprachendidaktik dürfte dieser Text grundlegend sein. Die Genese des neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts wird vor dem Hintergrund der Geschichte des kommunikativen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik entwickelt, einer „breit gefasste(n) und relativ vage(n) Methodenkonzeption“ (S. 9), wobei der zentralen „kommunikativen Kompetenz“ eine deutliche Inhalts-, Lerner- und Handlungsorientierung sowie die Fokussierung auf authentische Lernsituationen auf Kosten einer abnehmenden Bedeutung sprachformaler Aspekte zugesprochen werden. Diese gelten seit den 1980er Jahren als weitgehend etabliert, allerdings oftmals in verkürzter Form, indem v.a. Aspekte der Lerneraktivierung, Lernerautonomie und Lernerorientierung teilweise oberflächlich und undifferenziert umgesetzt wurden. Auf der Grundlage und in Fortsetzung der Arbeiten von Eberhard Piepho und Frank G. Königs hat sich seit Ende der 1990er Jahre der Romanist Marcus Reinfried um die „Ausdifferenzierung des ‘klassischen’ kommunikativen Fremdsprachenunterrichts“ (S. 13) in Richtung des neokommunikativen Fremdsprachenunterrichts verdient gemacht. Auf der Grundlage einer systematischen statistischen Auswertung der in der „Bibliographie Moderner Fremdsprachenunterricht“ (Informationsstelle für Fremdsprachenforschung der Phillips-Universität Marburg) erfassten

Forschungsliteratur wird die neokommunikative Methode von Reinfried als eine „sehr allgemeine Methodenkonzeption“ (S. 14) beschrieben, die auf fünf übergreifenden methodischen Leitprinzipien beruhe: Handlungsorientierung, fächerübergreifendes Lernen, Ganzheitlichkeit, Lerner- sowie Prozessorientierung (S. 15). Über Clusteranalysen und eine „vorsichtige Interpretation“ der „semantischen Schnittstellen“ zentraler Begriffe (S. 16) kommen Reinfried und Volkmann zu dem Schluss, dass insbesondere die „Konzepte ‚Handlungs-‘ und ‚Lernerorientierung‘ für die neokommunikative Methodenkonzeption“ entscheidende Bedeutung besitzen (S.16). Die „Ausbildung der neokommunikativen Methode gegen Ende der achtziger und Anfang der neunziger Jahre (stellt) eine Erweiterung, Ausdifferenzierung und Modifikation der kommunikativen Methoden in ihrer Anfangszeit dar“ (S. 19), insbesondere durch die Betonung der Bedeutung von „Lernen durch Lehren“, „Mehrsprachendidaktik“, „Bilingualetm Unterricht“, „Bewegtem Lernen“ und „Lernbewusstheit“. Der nicht zuletzt im Rahmen der Mediendidaktischen Kolloquien ausdifferenzierte Begriff der „Prozessorientierung“ (Wilfried Gienow, Karl-Heinz Hellwig) spielt eine wesentliche Rolle bei der Verklammerung von neokommunikativer Methode und Medieneinsatz, stehen doch dort „die Bezüge zwischen Medien aller Art (personalen wie apersonalen, technischen wie nichttechnischen Mittlern) und den Lernprozessen“ (S.19) im Zentrum. Im Mittelpunkt der Prozessorientierung steht die Frage, inwieweit fremdsprachliche mediale Impulse so mit Lern- und Arbeitstechniken verbunden werden können, dass „andauernd aktivierend(e), verarbeitungs- und erarbeitungsfördernd(e), strategieentwickelnd(e) und vertieft verinnerlichend(e) (Verfahren)“ für den Fremdsprachenunterricht entwickelt werden können (S. 20 auf der Grundlage eines Zitats von Karl-Heinz Hellwig). Viele der AutorInnen des Bandes (sowie auch die Autorin dieser Rezension) fühlen sich der prozessorientierten Mediendidaktik verpflichtet bzw. haben zu ihrer Ausdifferenzierung beigetragen. Im Laufe der inzwischen zehn mediendidaktischen Kolloquien (1992-2010) kann eine allmähliche Erweiterung des medialen Spektrums und die immer genauere Ausleuchtung seines inhaltlichen und sprachproduktiven Potenzials beobachtet werden. Es reicht von szenischen Texten, Hörspielen und künstlerischen Bildern über Spielfilme und unterschiedliche Ausformungen neuer Medien bis hin zu Medienkombinationen und Medientransfer. Bereits zu Beginn des neuen Jahrtausends wurden in diesem Diskurs Medienreflexion und Medienkritik als wichtige Bildungsziele des Fremdsprachenunterrichts benannt und oft unkritisch verwendete Schlagwörter wie „Lernerautonomie“, „Authentizität“ sowie die vielfach glorifizierten „neuen Medien“ in ihrer Ambivalenz deutlich gemacht. Parallel zu Medienparzellierung und -spezialisierung wird Textvernetzung und Hybridisierung thematisiert und der Einfluss dieser Entwicklungen auf unterschiedliche Wahrnehmungskanäle, mediale Repräsentationsformen oder Textsorten erkannt. Deren fremdsprachendidaktische Relevanz für unterschiedliche Lernzielgruppen und die sich daraus ergebende „große Vielfalt an

Lehr- und Lerntechniken sowie Übungsformen“ in den Blick zu nehmen und fundiert zu diskutieren, kann als eines der großen Verdienste der Mediendidaktischen Kolloquien und damit auch des vorliegenden Bandes gelten. Das X. Mediendidaktische Kolloquium („Neue Medien im Spannungsfeld zwischen Selbstständigkeit und Kooperation“ 2010) setzte diese Tradition fort. De Florio-Hansen macht in ihrem Beitrag auf die Notwendigkeit eines medienpädagogischen Konzepts für den Fremdsprachenunterricht aufmerksam, da dieser sich der Entwicklung in Richtung auf ein „soziotechnisches Megasytem“ anzupassen habe (S. 46f.). Darunter ist die inzwischen allgegenwärtige „Komplementarität von menschlicher und technischer Informationsverarbeitung“ (S. 45) zu verstehen, die ein Verständnis der zu Grunde liegenden Mechanismen impliziert, damit bewusste Partizipation möglich bleibt. Elemente von Mediendidaktik und Medienerziehung müssen nach Meinung der Autorin also auch im Fremdsprachenunterricht eine notwendige Rolle spielen, „Anbahnung und Förderung von *media literacy* (...) und von *media awareness* (...) (gehören) zu den wichtigsten Aufgaben von Schule und Unterricht“ (S. 53). Medien können nach den Prinzipien des „Lernumgebungskonzepts“ und dem „Konzept einer interaktions- und handlungsorientierten Medienerziehung“ hier ihren selbstverständlichen Platz einnehmen (S. 50f.).

Ohne dass hier im einzelnen auf die Beiträge des Bandes eingegangen werden kann, sei darauf hingewiesen, dass viele eine mehrmalige gründliche Lektüre sehr lohnen, da sie – oftmals *en passant* – Tendenzen zeigen, die im Kontext einer zeitgemäßen Fremdsprachendidaktik ihre unbedingte Berechtigung haben und die daher auch im polnischen Diskurs der Glottodidaktik nicht fehlen dürfen. Neben der selbstverständlich im Band dominanten Rolle unterschiedlicher Medien und Medienkombinationen sind dies etwa die im englischsprachigen Bereich seit Jahrzehnten etablierte *Global Education* als notwendige Ergänzung zum interkulturellen Lernen, die zwingende Erweiterung fremdsprachendidaktischer Ziele um Aspekte von *media literacy*, die hervorragend mit dem Fremdsprachenunterricht zu kombinierende *visual and auditory film education*, der notwendig intermediale Zugriff auf fremdsprachliche Literatur, Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsdidaktik, *blended learning*-Arrangements oder die beiderseits fruchtbare Lehr-Lern-Situation *Mingling* (mediengestütztes *coaching* der Teilnehmer von allgemeinen universitären Sprachkursen durch zukünftige Fremdsprachenlehrende). Angesichts dieser und weiterer Anregungen kann die Rezensentin ihr an anderen Stellen wiederholt geäußertes Plädoyer für die aufmerksame Rezeption fremdsprachendidaktischer Diskurse über Sprachen- und Ländergrenzen hinweg nur erneuern – und zur aktiven Teilnahme an diesen ermuntern.

Camilla BADSTÜBNER-KIZIK

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

Dagmar KNORR, Anette VERHEIN-JARREN (red.), Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit. (Textproduktion und Medium 12) Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, 2012, 226 str.

Der Band, eins von den Ergebnissen des IX. Prowitec-Symposions¹ in Rapperswil (2011), enthält 11 Beiträge, deren Schwerpunkt auf dem Schreiben unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit vor allem im Hochschulkontext liegt. Der Inhalt des Bandes wird von einer Einführung, einem Namens- und Sachregister, als auch kurzen Angaben über die Autorinnen und Autoren der im Band veröffentlichten Beiträge abgerundet.

Hervorzuheben ist, dass die Mehrsprachigkeit bereits im Rahmen des Bandes auf gewisse Weise praktiziert wurde: den Autorinnen und Autoren wurde nämlich die Entscheidung freigelassen, ob sie in ihren Beiträgen die nicht-deutschen Zitate übersetzen oder im Original anführen wollen (man ist in diesem Falle von der rezeptiven Mehrsprachigkeit des Rezipienten ausgegangen). Ähnliches gilt auch für die landes- (z.B. das schweizerische *ss* versus das deutsche *ß*) und genderspezifische Schreibweise.

In der Einführung (S. 1–8) umreißen die Herausgeberinnen den jetzigen Stand der Forschung im Bereich des (mehrsprachigen) Schreibens, wobei sie betonen, dass sich diesbezüglich in jüngerer Zeit vor allem zwei Perspektiven entwickelt haben: einerseits wird versucht, „sich über die Analyse kultureller, fachspezifischer und textkonventioneller Einflüsse auf Formulierungsmuster und Textroutinen dem Phänomen der Mehrsprachigkeit zu nähern (...). Andererseits nehmen erste Studien die Anforderungen an Schreibende, die entweder selber mehrsprachig sind oder in verschiedenen Sprachen schreiben müssen, in den Fokus“ (S. 2). Die Autorinnen und Autoren der Beiträge versuchen, beide von den obigen Perspektiven aufzugreifen, wobei die Schreibprozesse, -produkte und Vermittlungsstrategien vor allem bei Studierenden, Doktoranden und (angehenden) Wissenschaftlern eingehenden Analysen unterzogen wurden.

In dem ersten Beitrag von Otto Krause und Madalina Chitez „Kontrastives Genre-Mapping. Didaktische Genres an Pädagogischen Hochschulen des französisch-, deutsch- und italienischsprachigen Teils der Schweiz“ (S. 9–34) werden zwei Forschungslinien zusammengetragen: die interkulturelle, verglei-

¹ Die Arbeitsgemeinschaft Prowitec (Abkürzung von: Produktion Wissenschaftlicher Texte mit und ohne Computer) wurde 1993 von Eva-Maria Jakobs, Dagmar Knorr und Sylvie Molitor-Lübbert ins Leben gerufen. Das Hauptanliegen der Gruppe ist es, Experten, die unterschiedliche Fachrichtungen repräsentieren (Linguistik, Kommunikationswissenschaft, Psychologie, Pädagogik, Kognitionswissenschaft u.a.) ein interdisziplinär orientiertes Forum zu bieten, das als Ort der Diskussion über die Textproduktion in und für elektronische Medien, Schreiben am Arbeitsplatz und die Vermittlung von Schreibkompetenzen dienen soll.

chende Genreforschung und das sog. Genre-Mapping, eine Forschungslinie, die darin besteht, „die in einem bestimmten Kontext vorfindlichen Genres zu sammeln, zu sichten und zu klassifizieren“ (O. Kruse, M. Chitez 2012: 9), was zur Erstellung eines Genre-Inventars bzw. eines Genre-Systems führen kann. Die Autoren des Beitrags versuchen eine systematische Untersuchung der Genre-Inventare an Pädagogischen Hochschulen in dem deutsch- (Zürich), italienisch- (Tessin) und französischsprachigen (Biel) Teil der Schweiz durchzuführen und dabei die Frage zu beantworten, ob die untersuchten Genre-Inventare überhaupt vergleichbar seien und welche Schreibpraktiken, die als Indikatoren für institutionelle Schreibkulturen angesehen werden können, mit jeweiligen Genre-Inventaren verbunden sind. Die Ergebnisse der Untersuchung sollen „zur bewussten Gestaltung oder Veränderung der Schreibdidaktik dienen“ (O. Kruse, M. Chitez 2012: 11).

Im zweiten Beitrag „Schreibkompetenz von mehrsprachigen Lehramtsstudierenden. Die Schulsprache als Knackpunkt“ (S. 35–50) versuchen Monique Honegger und Peter Sieber die Antwort auf die Frage zu geben, „in wie weit die Ausrichtung auf die Förderung der Textkompetenz (...) in der Hochschularbeit wichtig sein könnte“ (M. Honnegger, P. Sieber 2012: 36), wobei sie sich in ihren Untersuchungen, die an der Pädagogischen Hochschule in Zürich durchgeführt wurden, vor allem auf zwei Indikatoren für die Entwicklung von Textkompetenz konzentrieren: das sog. „sprachlogische Zittern“ und das Hinweisen auf die „Ich-Instanz“.

Der dritte Artikel „Texte im Studium schreiben und gegenseitig beurteilen. Akademische Textkompetenzen bei Lehramtsstudierenden“ von Kirsten Schindler (S. 51–75) thematisiert die Förderung der Textkompetenz vor allem bei Deutsch-als-Zweitsprache-Studierenden. Im Fokus der Untersuchung, die an der Universität zu Köln stattgefunden hat, steht dabei der Ansatz verschiedener Feedback-Methoden (vor allem des Bewertungskatalogs und des Peer-Feedbacks), die den Studierenden eine eingehende Reflexion über ihren Schreibprozess und die Qualität der von ihnen erstellten Texte ermöglichen.

Die Autorin des vierten Beitrags „Textkommentierungen. Formen und Funktionen“ (S. 75–98), Dagmar Knorr, analysiert und systematisiert mögliche Formen und Funktionen von Textkommentaren, welche einerseits zur Verbesserung der Textqualität, andererseits zur besseren Verständnis akademischen Schreibens beitragen können. Die Autorin analysiert die Texte von 11 Probandinnen in der Nachexamensphase, die zusammen an der Veröffentlichung eines Sammelbandes arbeiten. Knorr prüft, welche Dimensionen von verfassten Texten kommentiert werden und welche sprachlichen Formen die abgegebenen Kommentare annehmen. Sie kommt zum Schluss, dass sich durch das Abgeben von Kommentaren die sog. Textkommentierungskompetenz entwickeln kann, die zur Verbesserung der akademischen Textkompetenz führt und deshalb gezielt geschult werden sollte.

In dem Beitrag „Prozessansatz im traditionell produktorientierten „Academic Writing“ Textproduktionsunterricht“ von Carmen Heine (S. 99–116) wird der Einsatz von *Integrated Problem and Decision Reporting* (IPDR) als Unterrichtswerkzeug bei der Textproduktion von Studierenden diskutiert. IPDR, ursprünglich von Gile (2004)² für die Translationsdidaktik entwickelt, wurde als Hilfe bei Bewusstmachung der kognitiven und produktiven Arbeitsprozesse von BA-Studierenden des ersten Semesters und MA-Studierenden des dritten Semesters der Aarhus Universität eingesetzt. Die dreijährige Studie zeigte, dass die Benutzung des IPDRs vor allem am Anfang des Studiums von großem Nutzen ist, da er eindeutig zur Entwicklung des Schreibbewusstseins und der Selbstreflexionsfähigkeit von Studierenden beiträgt.

Im nächsten Artikel „Das Bordbuch. Eine universitäre Schreibübung zur Dokumentation und Reflexion des Übersetzungsprozesses“ (S. 117–138) stellt Antonella Nardi eine Fallstudie vor, die an der Universität Modena im Rahmen eines Übersetzungskurses im Magisterstudiengang im Wintersemester 2009/10 mit 13 Probandinnen durchgeführt und dem Einsatz des Bordbuches im DaF-Unterricht als eines Instruments zur Beobachtung und Reflexion eigener studentischer Übersetzungsprozesse gewidmet wurde. Die Autorin unterstreicht, dass durch das Führen von Bordbüchern, die eine dokumentierende, wissensstrukturierende, reflexionsanregende und erfahrungsbegleitende Funktion haben, den Studierenden optimale Möglichkeiten gegeben werden, ihr Wissen zu verarbeiten und weiterzuentwickeln.

Ulrike Lange beschreibt in ihrem Beitrag „Strategien für das wissenschaftliche Schreiben in mehrsprachigen Umgebungen. Eine didaktische Analyse“ (S. 139–156) ihre Untersuchungen zum Schreiben von realen wissenschaftlichen Texten durch erfahrene Schreibende (Promovierende und Forschende) in mehrsprachigen Umgebungen. Auf der Grundlage der Schreibstrategien, die von Ortner (2000)³ für das einsprachige Schreiben zusammengestellt wurden, hat die Autorin ein Instrumentarium für das mehrsprachige Schreiben entwickelt, das einerseits als Grundlage für die Schreibdidaktik und andererseits als Anregung für weitere Forschungen auf dem Gebiet des mehrsprachigen Schreibens dienen könnte.

In dem Artikel „Textproduktion und Sprachenfolge – Wie beeinflusst die Vorfremdsprache L2 die Textproduktion in der L3 Deutsch als Fremdsprache? Methodische Vorüberlegungen zu einer explorativen Studie“ (S. 157–168) stellen Rotraut Fischer und Britta Hufeisen ein sich in Planungsphase befindliches Projekt zum Schreiben in der L3 Deutsch nach dem Französischen bzw. Englischen als

² Gile, D. (2004), *Integrated Problem and Decision Reporting as a Translator Training Tool*. In: Jostrans Nr. 2, S. 2–20. Online: http://www.jostrans.org/issue02/art_gile.pdf.

³ Ortner, H. (2000), *Schreiben und Denken*. Tübingen. Niemeyer Verlag.

L2 vor. Inspiriert durch ihre Beobachtungen, dass die Deutschlernenden mit L2 Französisch bessere Texte auf Deutsch verfassen als die Lernenden mit L2 Englisch, haben die Autorinnen vor, Untersuchungen durchzuführen, die Antwort auf die Fragen liefern sollen, wie die kultur- und sprachenspezifischen Elemente und Schreibtraditionen, als auch die vorhandenen Fremdsprachenkenntnisse die Textproduktion der Schreibenden beeinflussen können.

Der Autor des Beitrags „Papier ist geduldig – der Leser selten. Die psychologische Dynamik interkulturellen Schriftverkehrs“ (S. 169–196), Stefan Kammhuber, präsentiert am Beispiel eines Email-Wechsels zwischen einer fremdsprachigen Studierenden und einer deutschsprachigen Dozierenden, wie Kommunikationssituationen anhand von Kulturstandards und -dimensionen beschrieben und erklärt werden können.

In dem vorletzten Artikel von Franc Wagner „Mehrsprachigkeit im Schreiben Jugendlicher in den neuen Medien“ (S. 183–196) wird Antwort auf die Frage gesucht, ob „ein Einfluss des Schreibens der Schülerinnen in den neuen Medien aufs Schreiben in der Schule feststellbar ist“ (Wagner 2012: 184). Aus der Analyse des Korpus, das im Rahmen des Forschungsprojekts „Schreibkompetenz und neue Medien“ an der Universität Zürich zusammengestellt wurde und etwa 2000 Beispiele von Privat- und Schultexten 14–19-jähriger Schülerinnen enthält, geht hervor, dass die Jugendlichen in ihren Texten verstärkt Gebrauch von Mundart/Dialekt und fremdsprachigen Ausdrücken (oft in einer von der Norm abweichenden, vor allem dialektalen Form) machen, was Wagners Meinung nach als Ausdruck von Individualität und Kreativität gewertet werden kann.

Die Autorin des letzten Beitrages „Neurolinguistische Untersuchung der Lesestrategien von Früh- und Spätbilingualen. Eine Eyetracking-Studie am Beispiel der Komposita“ (S. 197–213), Sandra Tinner, stellt zwei Untersuchungen vor, die an der Universität Zürich, als ein gemeinsames Projekt der Romanistik und der Neuropsychologie durchgeführt wurden und sich mit den Unterschieden beschäftigen, die in der grammatikalischen Verarbeitung im Gehirn beim Lesen zwischen Früh- und Spätbilingualen auftreten. Aus den Untersuchungen geht hervor, dass „es für jede Sprache eine eigene Lesestrategie zu geben scheint und das Frühbilinguale sich diese Strategie von Anfang an aneignen können und dadurch mit weniger Aufwand die Wörter erfassen“ (S. Tinner 2012: 212). Außerdem zeigte sich, dass Spätbilinguale ähnliche Resultate im Reaktionstest wie Frühbilinguale erreichen können, jedoch unter der Bedingung, dass sie ihr Sprachenlernen mit viel Immersion angereichert haben. Diese Erkenntnisse können zweifellos weitreichende Folgen für die (erfolgreiche) Mehrsprachigkeitsdidaktik haben.

Da die Mehrsprachigkeit der Lernenden und Lehrenden an Europas Schulen und Hochschulen immer häufiger zur Alltäglichkeit wird, bleibt zu hoffen, dass die im Band beschriebenen, oft zukunftsweisenden Forschungen (bzw. angekündigten

Forschungsvorhaben) weiter geführt, vertieft und analysiert werden und ihre Erkenntnisse auch für die Praxis des (mehrsprachigen) Fremdsprachenunterrichts entsprechend adaptiert werden, was die so oft bestehende Kluft zwischen Wissenschaft und Praxis überbrücken würde.

Das Buch ist jedem zu empfehlen, der an der Didaktik des Schreibens interessiert ist: der Theoretiker wird hier sicherlich interessante Anregungen für seine eigene Forschungen finden, der Praktiker zahlreiche wertvolle Hinweise und wichtige Postulate, deren Berücksichtigung im (mehrsprachigen) Fremdsprachenunterricht zum didaktischen Erfolg beitragen könnte.

Aleksandra ŁYP-BIELECKA
Uniwersytet Śląski

Artur Dariusz KUBACKI: Tłumaczenie poświadczone. Status, kształcenie, warsztat i odpowiedzialność tłumacza przysięgłego. Wolters Kluwer Polska – LEX, Warszawa, 2012, 368 str.

Nakładem wydawnictwa Wolters Kluwer pojawiła się na rynku niezwykle cenna publikacja z dziedziny tłumaczeń. Jej teoretyczno-praktyczny charakter sprawia, że może ona być bardzo wartościową pomocą zarówno dla tłumaczy czynnych zawodowo, jak i dla studentów oraz słuchaczy, którzy podejmują studia w celu wykształcenia i rozwinięcia umiejętności tłumaczenia. Ponadto stanowi ona nieocenioną pomoc w przygotowaniu się do egzaminu państwowego na tłumacza przysięgłego, co jest o tyle istotne, iż przygotowanie kandydatów do tego egzaminu często okazuje się niewystarczające, o czym świadczą dane statystyczne zamieszczone w recenzowanej publikacji (s. 191–196).

Publikacja składa się z sześciu rozdziałów teoretyczno-praktycznych. W pierwszym z nich Autor szczegółowo opisuje historyczny rozwój zawodu tłumacza, uwzględniając przy tym okres międzywojenny i obowiązujące wtedy uregulowania prawne. W drugim analizuje status prawny tłumacza w krajach europejskich, ze szczególnym uwzględnieniem Polski. W tym kontekście Autor przedstawia również zasady przeprowadzania egzaminu państwowego na tłumacza. Wspomniany egzamin składa się z części pisemnej i ustnej. Pierwsza z nich obejmuje tłumaczenie dwóch tekstów z języka polskiego na obcy oraz dwóch tekstów z języka obcego na język ojczysty. „Natomiast część druga – ustna – obejmuje tłumaczenie konsekwentne odczytywanych przez egzaminatora dwóch tekstów z języka polskiego na język obcy” (s. 101). Ponadto kandydat dokonuje tłumacze-

nia *a vista* dwóch tekstów na język polski. Po zdanym egzaminie kandydat staje się tłumaczem przysięgłym, którego obowiązki definiuje art. 13 ustawy z dnia 25 listopada 2004 r. o zawodzie tłumacza przysięgłego. Tłumacz przysięgły powinien starannie i bezstronnie wykonywać powierzone mu zadania, przestrzegać tajemnicy zawodowej oraz stale doskonalić swoje umiejętności. W dalszej części rozdziału A.D. Kubacki wymienia obowiązki wynikające z wykonywania zawodu tłumacza przysięgłego.

Kolejny rozdział został poświęcony niezwykle ważnemu rozróżnieniu terminologicznemu pomiędzy tłumaczeniem poświadczonym a tłumaczeniem przysięgłym. To ważny rozdział z poznawczego punktu widzenia, gdyż porządkuje stan badań. Niezwykle cenne jest, iż Autor omawianej publikacji w podrozdziale 3.2. przedstawia formalne i merytoryczne zasady redagowania tłumaczeń poświadczonych, aczkolwiek konkluduje przy tym, iż „nie istnieje żaden oficjalny wzór sporządzenia tłumaczeń poświadczonych” (s. 125). Dla tłumacza przysięgłego zasady te mogą być jednak bardzo pomocne. Nie bez znaczenia jest fakt, iż Autor przytacza w tym miejscu obowiązujące przepisy prawne. Świadczy to o tym, iż A.D. Kubacki jest nie tylko teoretykiem, lecz przede wszystkim praktykiem. Podobnym rozważaniom poddane są tłumaczenia ustne. Z publikacji dowiadujemy się, między innymi, na czym polega ich specyfika oraz jak dokonać poprawnego tłumaczenia konsekwentnego. Istotne jest przy tym, iż Autor szczegółowo omawia zagadnienie ekwiwalencji. Wiedza ta z pewnością będzie istotna z punktu widzenia studenta studiów translatorskich oraz słuchacza tłumaczeniowych studiów podyplomowych. Natomiast dla tłumaczy czynnych zawodowo cenna jest przytoczona w recenzowanej publikacji zasada A.F. Tytlera (1813) według której tłumaczenie tekstu powinno mieć jakość oryginału, aby czytelnik nie zauważył, że ma do czynienia z przekładem.

Kolejnym niezwykle ważnym fragmentem recenzowanej publikacji jest podrozdział 4.3. pt. „Analiza błędów popełnianych podczas egzaminu państwowego”. Autor dokonuje tutaj klasyfikacji błędów popełnianych przez kandydatów na tłumaczy. Składają się na nie błędy terminologiczne, językowe, rzeczowe, stylistyczne i formalne. Cenny jest fakt, iż Autor publikacji podejmuje próbę analizy źródeł niewłaściwych sformułowań oraz podaje poprawną formę tłumaczenia. Świadczy to o jego profesjonalizmie w podejściu do omawianych zagadnień. Jednakże, zdaniem recenzenta niniejszej publikacji, rozdział ten powinno się połączyć z informacjami o ekwiwalencji oraz poszerzyć o informacje o potencjalnych błędach. Należałoby się przy tym skoncentrować na ekwiwalencji 1:0, która stanowi wyzwanie dla każdego tłumacza.

Następny rozdział traktuje o kształceniu tłumaczy i kwalifikacjach tłumacza przysięgłego. Autor omawia profile kształcenia proponowane przez wybitnych specjalistów z tej dziedziny. Postulowane w kształceniu tłumaczy przysięgłych różnorodne kompetencje Autor konfrontuje z oczekiwaniami pracodawców,

biur tłumaczeniowych itp. W tym kontekście, co jest niezwykle cenną propozycją, Autor sporządza curriculum kształcenia tłumaczy przysięgłych (s. 284). Zauważmy przy tym, iż oprócz przedmiotów kierunkowych (teoretycznych i praktycznych) Autor proponuje blok przedmiotów podstawowych, który obejmuje m.in. praktyczną znajomość języka. Proponowany wymiar to 120 godzin. Cel tego bloku sformułowany jest w sposób następujący:

W ramach bloku praktycznej nauki języka obcego powinny być powtarzane i utrwalane wybrane zagadnienia z gramatyki, języka pisanego, rozumienia tekstu pisanego i mówionego oraz fonetyki, a także prowadzone konwersacje na tematy ogólne (s. 285).

Pewne niejasności budzi użyte tutaj pojęcie „tekst mówiony”. Wydaje się, biorąc pod uwagę metodykę nauczania języków obcych, iż Autor miał na myśli rozumienie tekstu słuchanego. Ponadto należy zastanowić się nad proponowanym wymiarem godzin, bowiem A.D. Kubacki proponuje, aby kandydat na tłumacza osiągnął poziom C1 według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (s. 283). Uwzględniając jednak poziom językowy kandydatów na studia, należałoby się zastanowić, czy proponowana liczba godzin będzie wystarczająca. Abstrahując od powyższych uwag, trzeba jednoznacznie podkreślić, że propozycja curriculum kształcenia zasługuje na szczególną uwagę, gdyż opiera się ona na rozważaniach teoretycznych dotyczących kompetencji i umiejętności tłumaczy przysięgłych oraz na doświadczeniach praktycznych Autora jako konsultanta Państwowej Komisji Egzaminacyjnej na tłumacza przysięgłego i wykładowcy na kierunku tłumaczeniowym.

W recenzowanej publikacji czynny zawodowo tłumacz znajdzie również informacje dotyczące możliwości doksztalcenia, poszerzania wiedzy i umiejętności. Propozycje te obejmują zarówno szczególnie cenne pozycje wydawnicze, jak i konferencje, szkolenia itp.

Ostatni rozdział poświęcony jest odpowiedzialności zawodowej tłumacza przysięgłego. Autor omawia tutaj zasady etyki zawodowej obowiązującej tłumaczy przysięgłych. Dodatkowo wymienia rodzaje uchybień formalnych, które skutkują pociągnięciem tłumacza do odpowiedzialności.

Podsumowując, należy stwierdzić, iż publikacja A.D. Kubackiego stanowi ważny wkład w dyskusję dotyczącą tłumaczeń poświadczonych. Jej teoretyczno-praktyczny wymiar powoduje, że powinna ona stać się lekturą obowiązkową zarówno dla tłumaczy czynnych zawodowo, jak i kandydatów na tłumaczy, studentów studiów translatorskich i tłumaczeniowych studiów podyplomowych. O jej walorach świadczy również fakt, że jest napisana przystępnym, zrozumiałym i poprawnym językiem.

BIBLIOGRAFIA

TYTLER, A.F. (1813), *Lord Woodhouselee. Essay on the Principles of Translation*. London.

Barbara CZWARTOS

Report of the Conference *The Language of Medicine – from its Genesis to the Culture and Ethics of Communication*, 14th Days of Bioethics, Rijeka, Croatia, 10-11 May 2012

The international scientific conference on “The Language of Medicine – from its Genesis to the Culture and Ethics of Communication” was part of the 14th Days of Bioethics celebrated at the Medical Faculty of the University of Rijeka on May 10 and 11, 2012. It brought together teachers of medical English and researchers who investigate the technolact of medicine as well as those concerned with communication in medicine and health care and the theory and practice of bioethics.

It was the latter theme, however, that actually set the tenor of the entire event as the conference was a way to commemorate the life and work of Fritz Jahr, called “the father of modern bioethics”, whose thought is studied and promoted by the Medical Faculty in Rijeka. The proceedings of the conference will be peer-reviewed and published in 2013 as the second issue of the journal “Jahr – Annual of Department of Social Sciences and Medical Humanities at University of Rijeka Faculty of Medicine”, established in honour of F. Jahr.

The conference’s programme was intensive, with keynote plenary lectures in the morning followed by three parallel thematic sessions on each day. The keynote speakers presented a diachronic analysis of title and authorship patterns in medical case reports, a report of common linguistic errors in titles of master’s theses and doctoral dissertations in the medical sciences in Croatian, a heart-warming presentation showing how communication is the master key to the patient’s heart and a prognostic view of the languages of medicine at present and in the future.

The thematic sessions were concerned with bioethics; medical terminology; teaching medical English; communication in medicine and health care; medical discourse; translation, history and literature; and sign language and deaf patients. Some well-known names among the speakers included Françoise Salager-Meyer, whose team presented one of the plenary lectures, and Božena Džuganová.

The topics of individual presentations reflected a wide diversity of approaches to the language of medicine. Those concerned with teaching medical English often focused on individual teaching experiences with particular student groups (such as engineering students learning ergonomics) or with aspects of overall organisation and management of schooling in the medical LSP. Presentations

exploring various communicative situations, especially involving specific patient groups (dental, terminally ill, Alzheimer's), could be found both under the label of "Communication in medicine and health care" and under "Medical discourse". The latter also featured more theoretical undertakings, including a discussion of argument structures in descriptive medical texts and a rhetorical analysis of advertising in the specific setting of biomedical journals. The session on bioethics, too, included presentations of linguistic nature, such as the terminology of disability.

As the above overview shows, there was something of interest to "medical linguists" of every ilk, from terminologists to foreign language teachers to discourse analysts and, finally, to clinical linguists, bioethicians and those communicating directly with patients, making future "Days of Bioethics" conferences a worthwhile event to attend.

The working languages were Croatian and English, but presentations delivered during thematic sessions were not ordered according to the language used, which led to some participants changing rooms rather hastily to be able to listen to another presentation in a language they could understand.

On a lighter note, the thematic sessions were held on the third floor of the Medical Faculty building and those who had climbed the three flights of stairs were greeted by an informative poster discussing the medical significance of shortness of breath. Aptly placed!

Mariusz GÓRNICZ
Uniwersytet Warszawski