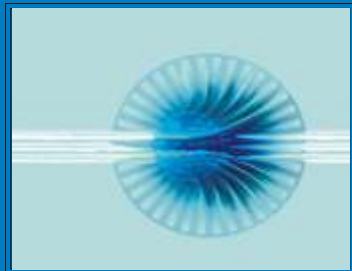


Współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze



nr 10 rok 2016

ISSN 2391-5137

Językoznawstwo

Kamila Turewicz Hunting for a missing link: between cognitive framework and classroom practices

Grzegorz Majkowski, Michał Garncarek Teaching Polish sign language as a foreign language to people who can hear

Iwona Gryz Trying to activate all senses while teaching lower primary children

Iwona Zamkowska Words shaping the picture of the world: school prayer in the American system of education

Anna Czapla Z toponimii pogranicza polsko-ruskiego: Cucułowce i Czupernosów

Józef Chojnacki O Słowniku frazeologicznym gwary północno-wschodniej Wielkopolski

Anna Fadecka Funkcje czasownikowego przedrostka prze- w gwarze Luboli

Anna Dąbkowska Grzecznościowe formuły terminalne XIX- i XX-wiecznych listów tradycyjnych oraz współczesnych listów elektronicznych

Adam Dombrowski Dotyk w poradnikach medycznych i paramedycznych – spojrzenie językoznawcze

Ewa Gdak Humor i dowcip językowy w twórczości Jana Twardowskiego

Ewa Klęczaj-Siara Between words and images: Jacob Lawrence's linguistic and visual pictures of the Great Migration

Jacek Kowalski Einige Bemerkungen zur intermedialen Erzähltechnik in der polnischen Übersetzung des Debütromans "Niebo pod Berlinem" von Jaroslav Rudiš

Radosław Lis Pathos und Superlative in der „Krakauer Zeitung“ als Mittel nationalsozialistischer Propaganda 1939–1945

Przemysław Łozowski Unlocking the nature of the linguistic sign: in-between motivation and arbitrariness

Grzegorz Majkowski Information in oral communication of socially maladjusted youth of Voluntary Labour Corps

Mariusz Milczarek Die Sprache in der Werbung – ein Grundriss

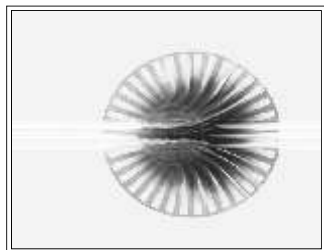
Joanna Satoła-Staśkowiak Żart w procesie neologizacji – na podstawie języka młodego pokolenia

Anna Stachurska „Wiesz, o co chodzi” – maska językowa a rozumienie pojęć

Marta Wybraniec Libretto baletowe jako gatunek tekstu?



Współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze



nr 10 rok 2016

ISSN 2391-5110

Językoznawstwo



Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Redakcja czasopisma

dr hab. Grzegorz Majkowski, prof. UTH (redaktor naczelny)
dr hab. Anna Krupska-Perek, prof. AHE (z-ca redaktora naczelnego)
dr Anna Fadecka (sekretarz redakcji)

Rada programowa

prof. dr hab. Danuta Bieńkowska (Uniwersytet Łódzki)
prof. dr hab. Grażyna Habrajska (Uniwersytet Łódzki)
dr hab. Anna Krupska-Perek, prof. AHE (przewodnicząca)
prof. dr hab. Elżbieta Laskowska (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)
dr hab. Przemysław Łozowski, prof. UTH (Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu)
dr hab. Grzegorz Majkowski, prof. UTH (Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu)
prof. dr hab. Ewa Malinowska (Uniwersytet Opolski)
prof. dr hab. Henryka Sędziak (Uniwersytet w Białymstoku)
Ph Dr. Slávka Tomaščíková (Uniwersytet Pavla Jozefa Šafárika w Koszycach)

Redaktor naukowy numeru

dr hab. Grzegorz Majkowski, prof. UTH

Redaktorzy tematyczni

dr hab. Anna Krupska-Perek, prof. AHE; dr hab. Przemysław Łozowski, prof. UTH;
dr Anna Fadecka, dr Marta Wybraniec

Redaktorzy językowi

dr Anna Fadecka (j. polski), Marcin Józefaciuk (j. angielski), Jarosław Ślawnski (j. niemiecki)

Recenzenci

Lista recenzentów jest publikowana na stronie internetowej czasopisma

Redakcja „Językoznawstwa”

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
Katedra Komunikacji Językowej AHE
90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26, pok. K 315; tel. 42 29 95 676
e-mail: jezykoznawstwo@ahelodz.pl
www.jezykoznawstwo.ahelodz.pl

© Copyright by Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
Łódź 2016

ISSN 2391-5137

Wersja elektroniczna na podstawie wersji papierowej (referencyjnej)

Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi

90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26; tel./fax 42 63 15 908
e-mail: wydawnictwo@ahelodz.pl
www.wydawnictwo.ahelodz.pl

Spis treści

Grzegorz Majkowski Wprowadzenie	7
JĘZYK W EDUKACJI	
Kamila Turewicz Hunting for a missing link: between a cognitive framework and classroom practices	13
Grzegorz Majkowski, Michał Garncarek Teaching Polish sign language as a foreign language to people who can hear	27
Iwona Gryz Trying to activate all senses while teaching lower primary school children	35
Iwona Zamkowska Words shaping the world: school prayer in the American system of education ...	49
ZAGADNIENIA GWAROWE	
Anna Czapla Z toponimii pogranicza polsko-ruskiego: <i>Cucułowce</i> i <i>Czupernosów</i>	63
Józef Chojnacki O <i>Słowniku frazeologicznym gwary północno-wschodniej Wielkopolski</i>	69
Anna Fadecka Funkcje czasownikowego przedrostka <i>prze-</i> w gwarze Luboli	77

MIĘDZY STRUKTURALIZMEM A JĘZYKOZNAWSTWEM FUNKCJONALNYM

Anna Dąbkowska Grzecznościowe formuły terminalne XIX- i XX-wiecznych listów tradycyjnych oraz współczesnych listów elektronicznych	91
Adam Dombrowski Dotyk w poradnikach medycznych i paramedycznych – spojrzenie językoznawcze	99
Ewa Gdak Humor i dowcip językowy w twórczości Jana Twardowskiego	111
Ewa Klęczaj-Siara Between words and images: Jacob Lawrence’s linguistic and visual pictures of the Great Migration	123
Jacek Kowalski Einige Bemerkungen zur intermedialen Erzähltechnik in der polnischen Übersetzung des Debütromans <i>Niebo pod Berlinem</i> (dt. <i>Himmel unter Berlin</i> – 2004) von Jaroslav Rudiš	135
Radosław Lis Pathos und Superlative in der „Krakauer Zeitung“ als Mittel nationalsozialistischer Propaganda 1939–1945	149
Przemysław Łozowski Unlocking the nature of the linguistic sign: in-between motivation and arbitrariness	155
Grzegorz Majkowski Information in the oral communication of socially maladjusted youth enrolled in the Voluntary Labour Corps	169
Mariusz Milczarek Die Sprache in der Lebensmittelwerbung	179
Joanna Satola-Staškowiak Żart w procesie neologizacji – na podstawie języka młodego pokolenia	185
Anna Stachurska „Wiesz, o co chodzi” – maska językowa a rozumienie pojęć	193
Marta Wybraniec Libretto baletowe jako gatunek tekstu?	201
Informacje dla autorów	209

Table of Contents

Grzegorz Majkowski Introduction	7
LANGUAGE IN EDUCATION	
Kamila Turewicz Hunting for a missing link: between a cognitive framework and classroom practices	13
Grzegorz Majkowski, Michał Garncarek Teaching Polish sign language as a foreign language to people who can hear	27
Iwona Gryz Trying to activate all senses while teaching lower primary school children	35
Iwona Zamkowska Words shaping the world: school prayer in the American system of education ...	49
DIALECTICAL ISSUES	
Anna Czapla From the place names of the Poland-Russia border: <i>Cucułowce</i> and <i>Czupernosów</i>	63
Józef Chojnacki About the phraseological dictionary of north-eastern region of Wielkopolska dialect	69
Anna Fadecka The functions of the verbal prefix <i>prze-</i> in the dialect of Lubola near Sieradz	77

BETWEEN STRUCTURALISM AND FUNCTIONAL LINGUISTICS

Anna Dąbkowska Initial and final politeness formulas in nineteenth and twentieth-century traditional letters and contemporary e-mails	91
Adam Dombrowski Touch in medical and paramedical guides – a linguistic analysis	99
Ewa Gdak Humour and wit in the poetry of Jan Twardowski	111
Ewa Klęczaj-Siara Between words and images: Jacob Lawrence’s linguistic and visual pictures of the Great Migration	123
Jacek Kowalski Several remarks on the intermedial technique of narration in the Polish translation of a debut novel “The Sky Under Berlin” by Jaroslav Rudiš	135
Radosław Lis Pathos and superlatives in the “Kraakauer Zeitung” as a medium of Nazi propaganda 1939–1945	149
Przemysław Łozowski Unlocking the nature of the linguistic sign: in-between motivation and arbitrariness	155
Grzegorz Majkowski Information in the oral communication of socially maladjusted youth enrolled in the Voluntary Labour Corps	169
Mariusz Milczarek Die Sprache in der Lebensmittelwerbung	179
Joanna Satoła-Staškowiak Jokes in the process of neologization – based on the language of the younger generation	185
Anna Stachurska “You know what I mean”: linguistic masks versus conceptual understanding	193
Marta Wybraniec The ballet libretto as the kind of the text?	201
The information for authors	209

Wprowadzenie

Czasopismo „Językoznawstwo” porusza problematykę dotyczącą różnych aspektów języka. Zamieszcza artykuły poświęcone zagadnieniom nazewnictwa, języka w praktyce szkolnej, problematyce gwarowej oraz prace związane z analizą tekstu, dyskursu i gatunków wypowiedzi. Autorzy analizują prawidłowości obecne na różnych poziomach języka oraz poszukują przyczyn przeobrażeń zachodzących w języku.

W oddanym do rąk Czytelników dziesiątym numerze „Językoznawstwa” w dziale *Język w edukacji* zamieszczono prace dotyczące wpływu językoznawstwa kognitywnego na pedagogikę języków obcych, nauczania osób słyszących polskiego języka migowego jako obcego, zastosowania metody multisensorycznej w nauczaniu języka angielskiego dzieci młodszych. W artykule *Hunting for a missing link: between cognitive framework and classroom practices*, który otwiera tom, autorka omawia problem znaczenia językoznawstwa kognitywnego dla pedagogiki języków obcych. Przedstawia koncepcję schematów obrazu jako struktur pojęciowych organizacji funkcji poznawczych nadawcy. Stara się dostosować założenia gramatyki kognitywnej do praktyki szkolnej. Przedstawia propozycje ćwiczeń, które pozwolą powiązać teorię z praktyką. Autorka analizuje schematy obrazu organizujące semantyczną strukturę wybranych wyrażeń języka. Inny tekst – *Trying to activate all senses while teaching lower primary children* – porusza istotny problem dotyczący procesu nauczania języka angielskiego uczniów na pierwszym etapie edukacyjnym. Autorka przedstawia praktyczne zastosowanie metody multisensorycznej, przede wszystkim w sytuacjach wprowadzania nowego słownictwa na zajęciach z języka obcego. Na przykładzie lekcji dla uczniów klasy drugiej szkoły podstawowej i karty obserwacji przeprowadzonych zajęć autorka ukazuje wartość metody multisensorycznej i zachęca do stosowania tej metody. Autorka przekonuje w artykule, że w pracy z dziećmi najmłodszymi na zajęciach języka obcego należy wykorzystywać wszystkie zmysły uczniów. W artykule *Teaching Polish sign language as a foreign language to people*

who can hear autorzy poruszają problem nauczania osób słyszących polskiego języka migowego jako obcego. Na uwagę Czytelnika zasługuje bogaty poznawczo tekst *Words shaping the picture of the world: school prayer in the American system of education*.

W dziale *Zagadnienia gwarowe* znalazł się artykuł *O Słowniku frazeologicznym gwary północno-wschodniej Wielkopolski*, w którym autor omawia oryginalne gwarowe związki frazeologiczne oraz gwarowe odpowiedniki frazeologizmów języka ogólnego. Z artykułu dowiadujemy się, że stałe związki frazeologiczne mają swoje źródło w praktyce życia codziennego i doświadczeniach kulturowych. W gwarze w szerszym zakresie niż w języku ogólnym eksponują one sytuacje życiowe i relacje międzyludzkie. W tej części tomu znalazły się także prace poruszające problematykę toponimii pogranicza polsko-ruskiego na przykładzie nazw Cucułowce, Czupernosów oraz zagadnienie funkcji czasownikowego przedrostka *prze-* w gwarze Luboli.

W najobszerniejszym dziale *Między strukturalizmem a językoznawstwem funkcjonalnym* autorzy zajęli się różnymi zjawiskami obecnymi w języku polskim oraz w języku angielskim i niemieckim. W artykule *Żart w procesie neologizacji – na podstawie języka młodego pokolenia* autorka omawia zjawisko wprowadzania do współczesnego języka polskiego nowego słownictwa powstałego na kanwie żartu. Zauważa, że słownictwo to charakteryzuje się dużą dowolnością zapisu, ekspresją, krytycyzmem wobec otoczenia. Obserwuje, że nowe, żartobliwe potoczmy są często obecne w komunikacji oficjalnej, na przykład programach publicystycznych, w publicznych wypowiedziach polityków. W tekście *Dotyk w poradnikach medycznych i paramedycznych – spojrzenie językoznawcze* autor omawia obecność zjawiska dotyku w komunikacji i kulturze na przykładzie poradników medycznych z XIX i XX wieku. Odwołuje się przy tym do kognitywnej klasyfikacji aktów mowy. Na podstawie analizy pragmatycznej uznaje, że w poradnikach medycznych i paramedycznych są obecne akty obligatoryjne, akty dyrektywne – zakazy, nakazy, polecenia oraz instrukcje postępowania w kontakcie lekarza z pacjentem. W artykule *Information in oral communication of socially maladjusted youth of Voluntary Labour Corps* podjęto problem funkcji informacyjnej wypowiedzi budowanych przez młodzież zagrożoną marginalizacją i zmarginalizowaną, pochodzącą z rodzin dysfunkcyjnych, która znajduje się pod opieką Ochotniczych Hufców Pracy (OHP). Młodzież ta, nazywana w OHP uczestnikami, posługuje się najczęściej krótkimi, jednozdaniowymi wypowiedziami, zwykle nasyconymi wulgaryzmami. Wypowiedzi informują o stanie emocjonalnym nadawcy, jego stosunku do odbiorcy i innych członków wspólnoty, środowiska rodzinnego, zastanej rzeczywistości, o niskim poziomie samokontroli językowej, o wyznawanym systemie wartości, na przykład wartości jedności, lojalności, ale i antywartościach (nie-subordynacji, nieodpowiedzialności, niechęci do pracy fizycznej i wysiłku umysłowego). W wypowiedziach zaobserwowano przechodzenie na przykład od informacji ogólnych, dotyczących zbiorowości do osobistych, do wątków z życiorysu *uczestnika*, podejmowanych przez niego działań pozytywnych i negatywnych. Autor zauważa, że przepływ informacji zmniejsza dystans dzielący nadawcę i odbiorcę. Wzrasta wówczas efektywność komunikacyjna przekazu, a dzięki temu skuteczność działań służących socjalizowaniu jednostki. W dziale trzecim podjęto także zagadnienie dowcipu językowego w twórczości Jana Twardowskiego oraz zwrócono uwagę na rozmaite zjawiska obecne nie tylko

w polszczyźnie, ale i w języku angielskim i niemieckim. Przy omawianiu problematyki z zakresu rozwoju języka angielskiego i niemieckiego autorzy odwołali się do dokonań językoznawstwa strukturalistycznego, kognitywizmu, językoznawstwa funkcjonalnego. W zamykającym dział i całość numeru artykule „*Wiesz, o co chodzi*” – *maska językowa a rozumienie pojęć* poruszono zagadnienie perswazji językowej w dyskursie politycznym.

Życzymy Czytelnikom interesującej lektury.

Redaktor naczelny „Językoznawstwa”
Grzegorz Majkowski

JĘZYK W EDUKACJI

Kamila Turewicz
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Hunting for a missing link: between a cognitive framework and classroom practices

Introduction

The problem addressed in this paper stems from a PACL 2014 Conference session devoted to research on the relevance of cognitive linguistics for language pedagogy, in particular, the presentations by Jakub Bielak (co-authors Mirosław Pawlak and Anna Mystkowska-Wiertelak): “Teaching English with the help of Cognitive Grammar revisited” and Franka Kermer: “Cognitive Grammar and Foreign Language Pedagogy: Evidence from an Experimental Study”. My subsequent study of the (relatively scarce) literature reporting experimental investigation into the effectiveness of adopting Cognitive Grammar (CG henceforth) in a foreign language classroom¹ brought me to the conclusion that the inconclusive character of the results of experimental studies, obtained in spite of high methodological standards, may point to a ‘missing link’ between the conceptualizations available within CG (as this cognitive theory was the theoretical basis for the experiments) and the reality of a ‘foreign language classroom’ of both practical language and descriptive grammar courses.

¹ J. Bielak, *Applying Cognitive Grammar in the classroom: Teaching English possessives*, [in:] M. Pawlak (ed.), *Studies in Pedagogy and Fine Arts. Exploring Focus on Form in Language Teaching*, Poznań–Kalisz 2007; J. Bielak, M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, *Teaching the English active and passive voice with the help of cognitive grammar: An empirical study*, “Studies in Second Language Learning and Teaching”, Kalisz 2013; F. Kermer, *A Cognitive Grammar Approach to the Instruction of English Tense and Aspect in the L2 Context*, Joensuu 2015.

State of the art - classroom perspective

I tend to think that the crux of the issue is some disparity between the conceptualization of language postulated within a cognitive linguistics framework on the one hand, and the nature of classroom related grammatical discourse, on the other. Indeed, phrases from the theoretical discourse on language didactics such as: *'form-meaning mapping'*, *'form – meaning pairings'*, *'effectiveness of rules based on Cognitive Grammar'*, *'semantic descriptions of selected grammatical items'* imply a duality of language structure in grammar and meaning, even if the author accepts/subscribes to the 'generalisation commitment' and, accordingly, the assumption that "... there are common structuring principles that hold across different aspects of language and an important function of linguistics is to identify these common principles"². Evidently, the metalanguage of grammatical discourse accords with the students' opinions about the duality of language, reflected in the study by Pawlak & Drożdżal-Szelest³. As follows from the research, advanced students of English (and future teachers) tend to "view grammar as a static body of knowledge that has to be mastered in much the same way as any other factual information"⁴. The type of conceptualisation of language is reflected in such statements as: *'vocabulary is much more important'*, *'the knowledge of rules does not guarantee that they will be effectively used in communication'*, *'communication is feasible with only the rudiments of grammar'*.

Clearly, the relatively recent and definitely overestimated communicative language teaching is responsible for students' and teachers' attitude to 'grammar' being somehow different from language proper and hardly relevant for communication. If communication is reduced to 'face to face' exchange of basic information, one might even say that mimicry of one's face, hand movements and, generally, body language suffice for the communicative needs, and are thus more important than words. However, when communication is understood as an exchange of information on / about 'beyond now and here / beyond perceptually available reality', drawing on more abstract meaning patterns is indispensable if the exchange of utterances is to meet what the speaker intends to convey via a communicative act, i.e. if the speaker uses language as the most effective though sophisticated cognitive skill.

Arguably, an important but underappreciated obstacle that research into the effectiveness of implementing elements of CG into foreign language didactics is the learners' conceptualisation of language as consisting of form/grammar, on the one hand, and meaning/vocabulary/lexis, on the other. The latter is essential for communication and thus is a priority in foreign language didactics. The more abstract meaning patterns thought of as 'grammar' are viewed by the learner as a kind of troublesome surplus to what really matters. Should this be the case, learners might have viewed the attempts to implement CG based instructions as a matter of different theory and different explanations only,

² V. Evans, M. Green, *Cognitive Linguistics: An Introduction*, Edinburgh 2006, p. 28.

³ M. Pawlak, K. Drożdżal-Szelest, *When I think about grammar... Exploring English Department students' beliefs about grammar, grammar learning and grammar teaching*, [in:] M. Pawlak (ed.), *Studies in Pedagogy and Fine Arts. Exploring Focus on Form in Language Teaching*, Poznań–Kalisz 2007.

⁴ *Ibidem*, p. 309.

rather than an opportunity to get introduced into a radically new conception of language as a meaningful system designed in the process of evolution to perform a communicative function. Fortunately, the ‘zero option’⁵ communicative approach to foreign language teaching, whose proponents must have assumed the narrower definition of communication, is being replaced by ‘focus on form’ approach to language teaching as a compromise between explicit instruction and communicative practices.

A linguist’s perspective

For a cognitive linguist interested in applicability of CG to language pedagogy the idea of FonF oriented instruction in the foreign language classroom sounds really promising. Let us, however, analyse the following fragment from Kermer⁶ when she discusses advantages of FonF instructions combined with the approach to language form as existing in three dimensions: form, meaning and use; the case referred to is the English progressive tense.

For example, learners could be made aware of the prototypical use of the progressive – i.e., current ongoingness – in the beginning. Gradually, then, other usage types, such as the modal usage type, could be introduced to the learners, thereby placing the focus on how the shift in usage is connected to the shift in meaning. Learners could also be made aware of the use of the progressive with imperfectives, not, as is often part of operation in line with many textbooks grammars, be presented with a statement that rules out the occurrence of progressive with stative verbs⁷.

Basically, I could agree that the above path for introducing learners to the peculiarities of usage of English progressive promises successful acquisition / learning of this aspect of the language, except that I have no idea of who could be the guide and what didactic materials could support the teacher as a guide. In spite of my deep appreciation of the works by Achard and Niemeier, I disagree with their belief that CG is applicable to language pedagogy “because the kinds of generalisations it posits to describe linguistic organisation can easily [emphasis mine] be made explicit, and thus incorporated into classroom practices” in Kermer⁸.

The issue of incorporating CG into classroom practices, its explanatory potential does not boil down to whether or not respective linguistic organisation can be made explicit. Indeed, there are two facets to the problem with applicability of CG and, more generally, cognitive linguistics to language pedagogy: (i) as long as the prospective teachers “view grammar as a static body of knowledge that has to be mastered in much the same way as any other factual information”⁹, the teachers will not be able to appreciate the explanatory potential of the radically unorthodox conceptualization of language postulated within cognitive linguistics, (ii) the metalanguage predominating language pedagogy

⁵ R. Ellis, *Instructed Second Language Acquisition*, Oxford 1990.

⁶ F. Kermer, *A Cognitive...*, op. cit., p. 74.

⁷ Ibidem, p. 74.

⁸ Achard and Niemeier in F. Kermer, *A Cognitive...*, op. cit., p. 74.

⁹ M. Pawlak, K. Drożdżal-Szelest, *When...*, op. cit., p. 309.

discourse, both on the theoretical and classroom practice level, is hardly compatible with the descriptions of aspects of language structure offered within the cognitive framework.

In view of the above, a successful implementation of the cognitive perspective to the domain of language education should begin with introducing the students who are teachers-to-be into the foundational assumptions of cognitive linguistics, of which the *embodiment commitment* is presumably essential for understanding the radically innovative character of the framework.

I am aware of the possibility that elements of the cognitive linguistics framework are incorporated into language teachers' curricula. The classroom reality reflected in the research I refer to implies that the courses may not be as effective as one would wish for. Thus, it seems justifiable to argue that to be able to appreciate the unorthodox conceptualization of language posited within the framework (and, subsequently, be able to implement CG inspired instruction in the classroom) the students (and teachers-to-be) could begin their encounters with cognitive linguistics with a kind of priming classes. These would help them 'cross the Rubicon', to be ready to comprehend that (i) there is meaning in all language structure and (ii) the meanings of language expressions reflect conceptual structure – the knowledge system that organizes all human cognitive functioning and is rooted in everyday bodily experience.

The proposal

In what follows I describe a priming activity, a workshop¹⁰, that should help the students 'discover' the interdependency between language and somatic experience. The proposed title of the workshop is *From what we experience to what we say*. It aims to assist students discover the nature of cognitive patterns that are shared by non-linguistic cognitive activities and linguistic / grammatical structure. The workshop consists of two phases: (i) an introduction to the concept of *image schemata*¹¹ as conceptual structures organizing our cognitive functioning; (ii) a sample analysis of image schemata organizing semantic structure of selected language expressions / patterns.

Phase (i). Image schemata

The first task of the workshop requires students to describe an everyday cognitive activity, such as, for example, drinking coffee/tea. Naturally, the outcomes will differ in details. The proposal offered below represents what the descriptions will share:

¹⁰ The type of workshop was conducted by me in Polish as a plenary lecture during PLEJ PLOT conference (4th edition), University of Łódź, 14–15 March, 2015. The organisers and participants were young researcher and doctoral students. An extended version of the workshop, in English was conducted during the PACL 2015 Conference. My present proposal draws from those workshops.

¹¹ M. Johnson, *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*, Chicago 1987; J. M. Mandler, P. C. Canowas (*On defining image schemas*, "Language and Cognition" 2014) provide an up to date discussion on the nature of image schemata in the context of infants' cognitive development, and their relevance for conceptual structure.

While drinking coffee:
I reach out for the mug/cup;
Raise it to my lips
Take a sip:
Put it back
Reach out for the mug/cup
Raise it to my lips
Take a sip
Put it back
Reach out for the mug/cup
Raise it to my lips
Take a sip
Put it back.
And so on...

The issue opening the discussion of the outcomes of the task is: *how come we know exactly what to do to achieve the intended effect if it does not come from our conscious planning?* For example, to reach out for the mug/cup one has to ‘decide’ how to stretch his/her arm considering the location of the mug/cup from the perspective of his/her actual position. In other words, the stretching arm movement, which is incorporated in the reaching out movement, is organized by prior identification of the *goal* (the position of the mug), the *source* (the actual position of the person) and the *path* – the ‘route’ the stretching arm has to follow to reach the goal. Otherwise, reaching the mug would be a matter of a mere chance: an uncoordinated arm movement may hit and brake the mug while performing unpredictably. To sum up, the simple activity such as reaching for the mug/cup requires some *cognitive though pre-intellectual effort* consisting in identification of the *path* that the arm has to follow to the *goal* from the actual *source* position.

Subsequent, interrelated questions are: *What directs our cognitive behavior – the movements – so that we know how to handle an empty mug/cup and how to handle it when full once we have reached it? What makes it possible for us to estimate the physical effort enabling successful grasping and handling of the mug/cup at subsequent stages of drinking?*

These are interesting issues because in order to successfully **raise the mug/cup to one’s lips** one needs to know how to handle/manipulate a *container* such as a mug or a cup. One also needs to make adequate physical effort enabling the maintenance of *equilibrium* while handling the full *container*. Naturally the physical effort involved in maintaining balance while bringing the mug/cup to the lips requires adequate ‘estimation’ of the *force* with which the muscles tighten to overcome some *barrier* – the weight of the mug/cup and / or the relaxing position of any part of human body in ‘no action’ state. Next, besides the movement of the arm with the mug/cup along a certain *path* from the *source* (initial) location of the mug/cup to the lips as the *goal* of the movement, the ‘taking a sip’ activity is *also* cognitively organized by ‘a source-path-goal’ pattern as the beverage from the center of the mug/cup (*source*) has to follow a particular route (*path*) to get precisely to the inside of the mouth (*goal*). Needless to say, ‘taking a sip’ involves simultaneously adequate physical effort necessary to maintain *equilibrium* so that the beverage gets pre-

cisely into the mouth. Summing up, the activity of ‘taking a sip’ is organized by a configuration of cognitive patterns: *source-path-goal*, *container*, *force-barrier* and *equilibrium*.

Mark Johnson and George Lakoff argue that human cognitive functioning (for example, taking a sip of coffee/tee) is organized by mental patterns that develop throughout our entire lives as *representatives* of repeated bodily/somatic experience, and form the entire body of knowledge that facilitates our safe interacting with the environment¹². In other words, while interacting with the environment we simply **know** what to do because we ‘make use’, albeit unconsciously, of the structured body of knowledge that is built/formed of the mental patterns encoding types of somatic experience; the mental/cognitive patterns have been called **image schemata**¹³. Thus, image schemata are cognitive structures that represent patterns of somatic/perceptual and cognitive behaviors. These cognitive structures operate at a pre-intellectual level and get activated whenever we undertake a cognitive activity.

To round up the above discussion the following image schemata can be identified as organizing the activity of drinking coffee: *force-barrier* (the action of arm muscles), *source-path goal, up – down* (the trajectory the arm/hand ‘travels’), *container* (for the identification of the object to be manipulated: the mug/cup), *full – empty, equilibrium* (for a safe manipulation of a full container). Indeed, there may be more patterns involved in organizing the activity of drinking coffee. We shall not attempt to identify all of them. Instead, let us analyze the way some of these image schemata ‘operate’.

To begin with, the gestures involved in drinking coffee are repeated a number of times and each time the movements are repeated in an established order. Thus, the activity of drinking coffee consists of a sequence of gestures to be repeated a few times: (i) reaching out for the mug, (ii) raising the mug to the lips (iii) taking a sip of the beverage and (iv) putting the mug back. In terms of *image schemata* analysis, each of the gestures (i) – (iv) is organized by a configuration of image schemata as characterized above. Simultaneously, for the four gestures to become an accomplished activity of drinking coffee/tee, they are organized by higher level image schemata: *iteration*, *cycle* and *reflexivity*. Unless the drinking reduces to continuous pouring the coffee into the mouth/body, which is rather unusual, *iteration* schema organizes the drinking into a number of *cycles*. Drawing on Cambridge Advanced Learners Dictionary (CALD henceforth)¹⁴ definition of a *cycle*, let us assume that the image schema *cycle* organizes a number of cognitive events / gestures to be repeated in specific order. In the case under discussion, the *cycle* schema organizes the movements (i)-(iv) into the sequence: (i) →(ii)→(iii)→(iv).

Interestingly, each of the components within the *cycle* (i) →(ii)→(iii)→(iv) incorporates the *source-path goal* schema in its configuration of image schemata. In the phase ‘reaching out for the mug/cup’ the hand follows a ‘path₁’ from its initial position ‘source₁’ – the human body to where the mug ‘goal₁’ is located. The movement ‘bringing the mug with coffee to one’s mouth from its initial location’ is also organized by the *source-path goal* schema, where the ‘source₂’ is the initial location of the mug / ‘goal₁’, the ‘path₂’ is the distance

¹² Naturally, this is a very simplified version of the characterization of image schemata. For more comprehensive discussion see the literature referred to.

¹³ G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphors We Live By*, Chicago 1980; M. Johnson, *The Body...*, op. cit.

¹⁴ P. Gillard (ed.), *Cambridge Advanced Learners Dictionary*, Cambridge 2003, p. 303.

between that location and the mouth / ‘goal₂’. Interestingly, ‘taking a sip’ i.e., ‘absorbing a portion of the beverage in one’s mouth to the effect the amount of coffee in the mug diminishes by the portion’ is *also* organized by the *source-path goal* schema for the beverage to ‘travel and reach the intended goal’, or the beverage will get splashed all over the face / place. Hence, the ‘source₃’ is the inside of the mug, the ‘path₃’ is the trajectory between the inside of the mug and the mouth / lips, the ‘goal₃ / end of path’ is the mouth. The final phase of the *cycle* (iv) is also organized by *source-path-goal* schema, where the ‘goal₄’ is the initial position of the mug / container, the ‘source₄’ is the lips and the ‘path₄’ is the route from the lips onto the position of the mug on the surface of the table.

Importantly, each of the gestures organized by the *source-path-goal* schema involves energy transfer, as without energy no movement is possible. Thus, for phases (i), (ii), (iii), (iv) of the process, the *force-barrier* schema induces energy transfer necessary for the arm movements and the arm/hand’s reaching the goal and handling / manipulating the container. Additionally, in (iii) the ‘travelling’ of the beverage along the ‘path₃’ from the inside of the mug (source₃) to the mouth (goal₃) can be viewed as energy transfer from the mug to the mouth. Indeed, the mouth (goal₃) is a part of the human body, hence the energy from source₃ (the mug) gets absorbed by the human body, which is the initial source₁¹⁵ of energy transfer induced to perform movements of the arm.

In view of the above reasoning, the configuration of schemata organizing the activity of drinking coffee incorporates energy transfer from the human body (an overall source of the energy and the primary source₁ for source-path-goal₁), to a location of an object and the primary goal₁ of the source-path-goal₁, and from the location of the object/mug (the primary goal₁ and the secondary source₂) to the lips (goal₂), and from the inside of the mug (source₃) to the mouth / human body (source₁ overlapping with goal₃), predictably to the effect that the amount of energy ‘absorbed’ by the goal₃ (the human body) is greater than the one ‘invested’ into reaching for the mug (source₁-path₁-goal₁), bringing it to the lips (source₂-path₂-goal₂), manipulating while taking a sip (source₃-path₃-goal₃). Indeed, the gestures (i) – (iv) are organized by *repetition* and *cycle* image schemata. Additionally, the gestures (i) – (iii) form the *reflexivity* image schema, by which the energy emitted from source₁ travels to the goal₁ which becomes source₃ of energy that is absorbed by the goal₃, which correlates with source₁, to the effect the accomplished *cycle* ‘leaves’ the initial source₁ *richer* or, at least *affected*. Accordingly, the *cognitive reflexive behavior* appears to be organized by a configuration of image schemata in such a way that some energy from the *source*, e.g. a human body, is directed to a certain *goal* from which energy is transmitted to the *source* (the human body) causing some kind of change in the *source*, which will symbolized by ‘+’. The type of configuration of image schemata becomes an image schema at a *higher level* of cognitive organization and thus can be referred to as the *reflexivity schema* to be represented by the following formula:

$$\text{source}_1 \rightarrow \text{goal}_1 / \text{source}_2 \rightarrow \text{goal}_2 / \text{source}_1 +$$

¹⁵ This holds via cognitive metonymy PART FOR WHOLE. Fundamental discussion on cognitive/conceptual metaphor metonymy can be found in G. Lakoff, M. Johnson, *Metaphors...*, op. cit.

The *reflexivity* schema stems from bodily/somatic experience, hence is embodied. Simultaneously, it is a *cognitive schema* because it organizes our *cognitive functioning*, e.g., drinking coffee. Indeed, the *reflexivity schema* is inherent in the concept *reflexivity* in logic and mathematics, which is defined as “(logic and mathematics) a relation such that it holds between an element and itself” (<http://www.thefreedictionary.com/reflexivity>, accessed 30 04 2016, 12.05). An ultimate question is: *Is the reflexivity schema as discussed above inherent in language structure?*

Phase (ii): A sample analysis of image schemata organizing the semantic structure of selected language expressions / patterns

In view of the above discussion and the subsequent definition of the *reflexivity image schema* and the concept of *reflexivity*, let us consider the following definition of the adjective *reflexive* provided by the CALD¹⁶: “*adj* describes words that show that the person who does the action is also the person who is affected by it”. Webster’s Ninth New Collegiate Dictionary¹⁷ defines the adjective *reflexive* as “1 a: directed or turned back on itself”. The comparison of the characterization of *cognitive reflexivity schema* arrived at in Phase (i) of the workshop with the definition of *reflexivity concept* as it functions in mathematics and logic (<http://www.thefreedictionary.com/reflexivity>) and the *linguistic definition* of the meaning of *reflexive* as an adjective¹⁸ allows inference that they share the configuration represented in the formula $source_1 \rightarrow goal_1 / source_2 \rightarrow goal_2 / source_1+$, hence, they share the *reflexivity schema* in that for an action directed on itself ($source_1$) it has to reach some other point $goal_1$ from which it turns back to $goal_2$ which correlates with $source_1$, now enriched by the ‘experience’ recorded/collected along the ‘route’ definable as: $path_1$ - $goal_1$ / $source_2$ - $path_2$.

Reflexivity in language structure

Presumably most typical examples of language expressions categorized as related to reflexivity both in Polish and English are reflexive pronouns: *się* / *self*, respectively. *Słownik poprawnej polszczyzny PWN* [The dictionary of correct Polish PWN]¹⁹ defines *się* [-self] as follows “Zaimek *się* 1. tworzy stronę zwrotną czasowników wskazując, że sprawca tej czynności jest jednocześnie jej odbiorcą” [The pronoun *się* 1. is used to form reflexive voice of verbs pointing to the performer as simultaneously its recipient/beneficiary]. *Słownik ojczyzny polszczyzny* [The dictionary of Polish as a Home Country] by Jan Miodek²⁰ provides a fairly modest definition of *się* as “Zaimek zwrotny używany zwykle przy czasownikach, będący wykładnikiem tzw. strony zwrotnej.” [Reflexive pronoun used typically with verbs, encoding the so called reflexive voice.] Miodek does not discuss the meaning/semantic structure of *się*, focusing on syntactic patterns of its

¹⁶ P. Gillard (ed.), *Cambridge...*, op. cit., p. 1047.

¹⁷ F. C. Mish (ed.), *Webster’s Ninth New Collegiate Dictionary*, Merriam-Webster Inc., 1990, p. 990.

¹⁸ P. Gillard (ed.), *Cambridge...*, op. cit., p. 1047; Mish F. C. (ed.), *Webster’s...*, op. cit., p. 990.

¹⁹ W. Doroszewski (ed.), *Słownik poprawnej polszczyzny PWN* [The dictionary of correct Polish PWN], Warszawa 1981, p. 686.

²⁰ J. Miodek, *Słownik ojczyzny polszczyzny* [The dictionary of Polish as a Home Country], Wrocław 2002, p. 616.

distribution. Notwithstanding the fact, because he refers to reflexive voice, which is defined by PWN dictionary as pointing to the performer of an activity as simultaneously its recipient/beneficiary, it is justified to argue that the reflexivity schema represented in the formula $source_1 \rightarrow goal_1 / source_2 \rightarrow goal_2 / source_1 +$ is inherent in the meaning of the Polish reflexive.

As for the English form *-self*, the entries in either of the two excellent dictionaries were not very helpful as regards their characterization of the meaning/semantic structure of *-self*, focusing on its syntactic distribution, only. The Internet resources also offer syntactic definitions of the form, which foreground identity of the object and the subject of the sentence as the requirement for the occurrence of a *reflexive pronoun*, i.e., a personal pronoun with *-self* suffix, e.g. *myself*²¹. Similar, syntax based characterization of *-self*, can be also found in pedagogy-oriented grammar books, such as, for example, Longmans Advanced Learner's Grammar²². All in all, I cannot refer to a source that would focus on the meaning/semantic structure of the reflexive ending *-self*. Still, as the syntactic definitions foreground the *identity of the subject and the object* of the sentence with a *-self* ending pronoun, I consider it legitimate to assume that the meaning /semantic structure of *-self* incorporates the schema: $source_1 \rightarrow goal_1 / source_2 \rightarrow goal_2 / source_1 +$ where the 'source₁ and goal₂/source₁+' are grammatically encoded as the sentence subject, whereas the 'goal₁/source₂' can be inherent in the function of an object of the sentence. Should the assumption be valid, it would be legitimate to postulate that both languages, Polish and English, base their reflexive voice on the *reflexivity schema*. Another question is whether the *reflexivity schema* is encoded in both languages at the same or different levels of semantic organization, i.e., is it inherent in the pronouns *się* / *-self* only, or, perhaps the languages differ as regards ways of encoding reflexivity?

The question formulated above seems important in the context of learning English as a foreign language, where usage of words considered as equivalents by bilingual dictionaries causes problems. As an example let us take English *wash* and its assumed Polish equivalent *myć*. The point in focus is the ungrammaticality of English **wash myself* contrasted with the grammaticality of Polish *myć się* 'wash – myself'. Can reference to reflexivity schemata help learners understand the cross-linguistic 'contradiction'?

It should not be surprising that my answer is *yes*. To begin with, *wash* and *myć* differ in that the former is a perfective verb²³ whereas the latter is not. Indeed, it would be more appropriate to pair as equivalents *wash* and *umyc* – the perfective infinitive of *myć*²⁴. Next, examples of usage accompanying dictionary definitions imply that *wash* and *umyc* differ in the presence of *reflexive schema* ($source_1 \rightarrow goal_1 / source_2 \rightarrow goal_2 / source_1 +$) in the former and the absence of the schema in the latter. Consequently, the simple verb form *wash* incorporates the information that the beneficiary of the washing is the agent, whereas the absence of the reflexivity schema in Polish *umyc* leaves the beneficiary factor unspecified, hence, if it happens to be the performer, the reflexive – *się* does the

²¹ <http://www.economist.com/blogs/johnson/2013/02/grammar> [accessed 30 04 2016].

²² M. Foley, D. Hall, *Longmans Advanced Learner's Grammar*, Pearson Education Limited, 1987.

²³ R. W. Langacker, *Cognitive Grammar: a Basic Introduction*, Oxford 2008.

²⁴ Presumably, the prefix *u-* encodes some kind of accomplishment, hence performs a perfectivizing function.

job providing the information. Simultaneously, in English, if the beneficiary of *wash* is **not** the performer, the information about the recipient has to be explicitly provided by respective pronouns: yourself / herself / themselves, etc.

Another example of applicability of the type of analysis based on image schemata is the problem of English words which are similar but their usage can be difficult for a learner of English as a foreign language. Examples of such words are: *see* and *look (at)*. The first entry *see* in CALD²⁵ is defined in the sense ‘use eyes’ as follows: “1[I or T] to be aware of what is around you by using your eyes”. What follows from the definition is that the language expression *see* encodes a situation of letting visual information into the mind by keeping one’s eyes open. Let us analyze thus defined meaning of *see* in terms of image schemata. To begin with, in the meaning structure of the verb the mind functions as a *container* to which visual information has access as long as the eyelids are raised. Should that be the case, when closed, the eyes function as a *blockage* for the mind/*container*, because no information can get into the mind; when the eyes are opened by the eyelid muscles, which is ‘triggered’ by the *force – barrier* image schema, the information has free access to the mind. Additionally, the flow of information is ‘absorbed’ in the mind (just like beverage is ‘absorbed’ in the mug), hence the mind/*container* is also construed as an ‘end of path’ for the flow of information by the *end of path* schema. All in all, image schemata **central** to the meaning of *see* are: *container*, *blockage*, *up-down* (direction of eyelids movement), *force-barrier*, *end of path*.

As will have been noticed, in the *semantic structure* of the verb, the *source-path-goal* schema is not *salient*, just like the *source-path-goal* schema is not crucial for the *cognitive activity* of seeing because the information flow need not have a predefined source, as any point/location in the visually accessible surroundings can be such a source from which the information travels along a path to the goal at the end of path – the eyes/mind. Nevertheless, it should be borne in mind that the *end of path* schema is a part of the *source-path-goal* schema; there is no *end of path* unless there is a *path*. Hence, it seems legitimate to argue that the *end of path* schema presupposes the *source-path-goal* in the configuration, which is not active in the act of seeing and, by the same token, redundant for characterization of the semantic structure of *see*.

CALD²⁶ defines the meaning of *look (at)* as follows: “...direct your eyes in order to see”. As the definition implies, the meaning structure of *look (at)* incorporates the meaning structure of *see*. Thus, the configuration of image schemata incorporated in the semantic structure of *see* is what the two lexemes share. To identify the differences between their meanings, let us try to discover image schemata that are crucial for the meaning structure of *look (at)* and are absent from the *see* configuration. To begin with, according to the definition and examples illustrating the usage, *look (at)* incorporates in its meaning an intentional activity of directing the eyes towards a particular object. This element in the definition of *look (at)* points to the presence of the *source-path-goal* image schema in its meaning structure, where the *source* is the mind with eyes opened (opened *container*), the *goal* is the object(s) the seeing is intentionally directed at, and the *path* is the route between the

²⁵ P. Gillard (ed.), *Cambridge...*, op. cit., p. 1129.

²⁶ *Ibidem*, p. 737.

eyes and the object(s). Next, because in *look at* the goal of intentional directing the eyes is an object the agent wants to see, i.e., wants to receive backward information about, this object becomes the goal of the *source-path-goal* from the eyes/mind to the object. Simultaneously, the object becomes the *source* of the backward information flow that is to ‘travel’ the reverse *path* towards the *end of path*/the mind, which correlates with the *goal*. In other words, central to the semantic structure of *look (at)* is reverse configuration of *source-path-goal* image schemata: from the eyes/mind to the object of interest for the agent, and from the object to the eyes/mind. Formally the configuration can be represented as: $source_1 \rightarrow goal / source_2 \rightarrow goal / source_1 +$, which is the formula for *reflexivity* schema.

Summing up the above reasoning, the configuration of image schemata inherent in the semantic structure of *look (at)* differs from that of *see* in the salient position of *reflexivity* schema in the configuration of image schemata organizing the semantic structure of the former.

Closing up discussion

As declared in the introductory part of the paper, undertaking the topic has been motivated by the assumption that inconclusive character of research into applicability of cognitive linguistics into language pedagogy is related to the fact that the learners approach language as consisting of formal – grammatical elements and the meaningful ones – words²⁷. Consequently, if grammatical elements are meaningless, hence learning grammar of a foreign language boils down to learning grammatical rules. The type of assumption about the nature of natural language is so incompatible with foundational premises of cognitive linguistics that they may impede even most professional attempts to introduce cognitive linguistics based instructions to the classroom, because the instructions are founded on radically different assumptions about language from those of the learners.

Confronted with the situation described above on the one hand, and appreciating the explanatory potential in the cognitive linguistics framework, on the other one, I have come to the conclusion that a successful implementation of the framework into language didactics largely depends on how language teachers conceive of language. As long as the teacher separates the teaching of grammar from the teaching of meaning, cognitive linguistics based instructions will be a kind of ‘occasional change from the routine’, without significance for the didactic process. In other words, attempts to implement elements of cognitive framework to the foreign language classroom have to be preceded by linguistic courses familiarising the students who are teachers-to-be with the radically unorthodox conception of language. Reasonable as the conclusion may be, it should be borne in mind that the students are former learners of the foreign language, hence, their perspective on the nature of language, especially a foreign language, will not be compatible with the foundational premises of cognitive framework. This brings us to the idea of a priming activity sketched in the body of paper, the activity whose target would be the students of (cognitive) descriptive grammar courses.

²⁷ M. Pawlak, K. Drożdźal-Szelest, *When...*, op. cit.

It will have been noticed that the workshop, both in the procedure and the content, focuses on one commitment of the cognitive framework, the embodiment commitment, making no overt reference to metalanguage of either Cognitive Metaphor Theory or Cognitive Grammar. The decision to focus on the issue of embodiment is legitimate because, of all differences between pre-cognitive and cognitive conceptions of natural language, the most radical one is the argument that all meaning structure, including abstract meaning encoded in patterns of meaning integration – traditionally viewed as meaningless grammatical rules – is rooted in somatic/bodily experience. Hence, guiding the students to discover through experience what it means that language structure is embodied should prepare them intellectually for understanding the metalanguage of specific cognitive theory and, thus, the cognitive theory based description of respective structures of the language in focus. The question of the extent to which the workshop and its outcome are relevant for introducing cognitive linguistics framework is discussed below.

To begin with, the task of describing the activity of drinking coffee and subsequent analyses of gestures involved in carrying out the activity as cognitive operations familiarize the students with the very concept of cognitive functioning in its pre-intellectual dimension. Simultaneously, directing participants' attention to the fact that even a very simple gesture is organised and controlled by mental patterns facilitating our safe interactions with the environment, aims at helping them comprehend the nature of image schemata. By the same token, the image-schemata analysis of gestures involved in organising 'the reaching out for a mug/cup to bring it to one's lips to take a sip' aims at making the participants aware that complex cognitive activity is organized by a configuration of image schemata, in which some patterns are more salient than others. The discussion on how simple image schemata are organized into the configuration which becomes so entrenched that can be regarded as a reflexivity schema allows the participants to 'cross' the interface between somatic/cognitive experience organized by the reflexivity schema and conceptual structure organized by the same pattern. Subsequent analyses discovered the presence of reflexivity image schema both in the definition of the concept *reflexivity* as used in logic and mathematics and dictionary definitions of the meaning structure of language expressions traditionally defined as encoding *reflexive voice*. Indeed, cross-linguistic analysis of English *wash* and its assumed Polish equivalent (*u*)*myć* illustrate that the reflexive voice is encoded in Polish in the reflexive pronoun *-się*, whereas in English it is encoded in the pronominal suffix *-self*, though the reflexive schema can also be a salient part of the semantic structure of a 'reflexive' verb, such as *wash*. All in all, what this part of the workshop discussion illustrates is that the reflexivity image schema operates at the level of syntactic integration called *reflexive voice* rather than words. If that is so, embodied, reflexivity image schema organizes bodily cognitive functioning, organizes conceptual structure of the notion *reflexivity*, can be a salient substructure in the configuration defining semantic structure of reflexive verbs, defines fairly abstract semantic structure of 'grammatical' morpheme *-się* / *-self*, and, presumably, defines the meaning of the highly abstract semantic schema of the syntactic pattern called *reflexive voice*. Having led the participants into the discovery of the relevance of embodiment commitment, the discussion should also help them understand another foundational commitment of cognitive linguistics, i.e.,

that all language structure is meaningful. Finally, the analyses of semantic structures of *see* and *look (at)* can introduce the participants to the notion of meaning as construal. Although in the configuration of image schemata inherent in the semantic structure of the verb *see* the source-path-goal schema is not evident, there are such uses as: *We'll see you tomorrow*, where the presence of *you* specifies the *source* of the information flow along a *path* towards the *end of path* correlating with the *goal*, hence, in the case when the source of information is specified, the *source-path-goal* schema becomes a salient element in the configuration. In other words, the semantic structure of *see* incorporates the *source-path-goal* image schema except that when the verb is used to mean 'use eyes', the schema 'remains outside' the salient part of the meaning construal.

Closing up the above discussion I would like to stress that the analyses I offer should be viewed as examples of exercises guiding the students to the cognitive linguistics perspective on the nature of language rather than final versions of image schemata analyses of the selected aspects of language structure. Nevertheless, being aware of that and other possible weaknesses of the proposal presented in the paper, I decided to publish it in case there are more cognitive linguistics enthusiastic teachers who seek ways of implementing the framework for the benefit of their students, and would like to join in on the path leading from where we are to the goal – a really learner's friendly cognitive language teaching.

References

- Bielak J., *Applying Cognitive Grammar in the classroom: Teaching English possessives*, [in:] M. Pawlak (ed.), *Studies in Pedagogy and Fine Arts. Exploring Focus on Form in Language Teaching*, Poznań–Kalisz 2007.
- Bielak J., Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A., *Teaching the English active and passive voice with the help of cognitive grammar: An empirical study*, "Studies in Second Language Learning and Teaching", Kalisz 2013.
- Ellis R., *Instructed Second Language Acquisition*, Oxford 1990.
- Evans V., Green M., *Cognitive Linguistics: An Introduction*, Edinburgh 2006.
- Foley M., Hall D., *Longmans Advanced Learner's Grammar*, Pearson Education Limited, 2008.
- Johnson M., *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*, Chicago 1987.
- Kermer F., *A Cognitive Grammar Approach to the Instruction of English Tense and Aspect in the L2 Context*, Joensuu 2015.
- Lakoff G., Johnson M., *Metaphors We Live By*, Chicago 1980.
- Lakoff G., *Kobiety, ogień i rzeczy niebezpieczne. Co kategorie mówią nam o umyśle*, Kraków 2011.
- Langacker R. W., *Cognitive Grammar: a Basic Introduction*, Oxford 2008.
- Mandler J. M., Canovas P. C., *On defining image schemas*, "Language and Cognition" 2014.
- Pawlak M., Drożdżał-Szelest K., *When I think about grammar... Exploring English Department students' beliefs about grammar, grammar learning and grammar teaching*, [in:]

M. Pawlak (ed.), *Studies in Pedagogy and Fine Arts. Exploring Focus on Form in Language Teaching*, Poznań–Kalisz 2007.

Pawlak, Mirosław (ed.), *Studies in Pedagogy and Fine Arts. Exploring Focus on Form in Language Teaching*, Poznań–Kalisz 2007.

Dictionaries and Internet sources

Doroszewski W. (ed.), *Słownik poprawnej polszczyzny PWN* [The dictionary of correct Polish PWN], Warszawa 1981.

Gillard P. (ed.), *Cambridge Advanced Learners Dictionary*, Cambridge 2003.

Miodek J., *Słownik ojczysty polszczyzny* [The dictionary of Polish as a Home Country], Wrocław 2002.

Mish F. C. (ed.), *Webster's Ninth New Collegiate Dictionary*, Merriam-Webster Inc., 1990.

<http://www.economist.com/blogs/johnson/2013/02/grammar> [accessed 30 04 2016].

<http://www.thefreedictionary.com/reflexivity> [accessed 30 04 2016].

Abstract

Hunting for a missing link: between cognitive framework and classroom practices

The problem discussed in this article is the result of a conference on research on the importance of cognitive linguistics for teaching / learning foreign languages. Despite the high methodological standards, the introduction of cognitive grammar in the classroom showed a “missing link” between concepts and reality. In the article, the author describes exercises that should help students discover the correlation between language and somatic experience. The workshop consists of two stages: (i) introduction to the concept of image patterns as conceptual structures of our organization of cognitive function; (ii) sample analysis of patterns of image organizing the semantic structure of the chosen language expressions.

Keywords: cognitivism, methodology, linguistics, cognitive grammar, teaching, ESL, EFL

Grzegorz Majkowski

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

Michał Garncarek

Placówka Kształcenia Ustawicznego Migaj Naturalnie, Łódź

Teaching Polish sign language as a foreign language to people who can hear

In this article we draw particular attention to the significance of teaching Polish sign language (PSL) as a second language (L2) to people who can hear in building an inclusive communication space. We refer to the European Framework of Reference for Languages (ESOKJ)¹ as a source of information which facilitates creating teaching programs for sign languages. We also refer to documents regulating the legal status of the Polish deaf community and discuss the actions undertaken to facilitate communication and general interaction between deaf people and people who can hear. We offer a presentation of the deaf community in Poland and highlight the problem of acknowledging them as a linguistic minority.

In 1960 William C. Stokoe Jr published his groundbreaking piece – the first linguistic description of sign language: *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*². The piece was published by the Linguistic Society of America involved in promoting knowledge about the significance of language in communication. In subsequent years the dynamic development of interdisciplinary deaf studies was observed. Inability to hear was not considered to be an infirmity or defect, but as a differentiator of a communication community.

With the progress of the studies, the deaf community was considered to be a linguistic minority for which natural sign languages³ are a cultural differentiator. In some Europe-

¹ *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego. Uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.

² W. C. Stokoe Jr., *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*, New York 1960.

³ P. Tomaszewski, *Kształtowanie kompetencji socjokulturowej w nauczaniu polskiego języka migowego*, [in:] P. Tomaszewski, K. Bargiel-Matusiewicz, E. Pisula (eds.), *Kulturowe i społeczne aspekty niepełnosprawności*, Warszawa 2015, p. 21.

an countries articles concerning sign languages are included in the most important legal act – the constitution. It happened in the case of Slovakia (1995), Finland (1995), Portugal (1997), Czech (1998), Greece (2000)⁴. In other Member States lower rank legal acts were passed which respect the right to use natural sign languages⁵.

The law concerning communication using Polish sign language by the community of deaf Poles is found in *the Act on sign language and other means of communication*⁶. The Act was the first legal act in Poland to provide a definition of Polish sign language (PSL) as a natural, visual and spatial language for communication of people who experience permanent or temporary difficulties in communication. The legal act which defined PSL as a natural language can constitute a foundation for efforts to establish the Polish deaf community as a linguistic minority in the future.

Currently in Poland the Polish deaf community is not defined in law as a linguistic minority. There are also no laws concerning respect for its culture⁷.

The *UN Convention about the rights of disabled people*⁸ speaks about communication using sign languages. The objective of the Convention is to protect and ensure complete and equal use of human rights and basic freedoms by disabled people at the same level as other citizens. Poland is obliged to introduce standards of proceedings included in the Convention to ensure that the rights of disabled people are substantiated⁹. Article 24 of the Convention, which refers to the area of education, speaks about enabling the learning of sign language and promoting the linguistic identity of the deaf community. Moreover, it obliged countries to guarantee education for disabled people, in particular children, deaf people, blind people, using languages and communication measures most suitable for a given person in the environment allowing maximum intellectual and social development. Article 30 *Participation in cultural life, recreation, sports activities*, section 4 has the following content:

“disabled people will have the right on an equal basis with other citizens to support and acknowledgement of their exceptional cultural and linguistic identity, including sign languages and culture of deaf people”¹⁰.

The World Federation of the Deaf (further: WFD) recognizes the deaf as a linguistic minority with common experience which is manifested in the culture of the deaf. WFD combines beliefs, attitudes, values and standards, literature and art of the deaf commu-

⁴ I. Grzesiak, *Glusi jako mniejszość językowa posługująca się językiem migowym*, [in:] S. Gajda, A. Markowski, J. Porayski-Pomsta (eds.), *Polska polityka komunikacyjno-językowa wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 2005, p. 355.

⁵ Detailed information about legal acts on the basis of which and to what extent the rights to use sign languages are respected in the Member States can be found in the report about the status of sign languages in Europe which was issued by the European Council in April 2005: http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/5720-0-ID2283-Langue%20signe_GB%20assemblee.pdf.

⁶ *Act on sign language and other means of communication dated 19 August 2011*.

⁷ One should only hope that legislative action will be undertaken soon.

⁸ *The UN Convention on the rights of disabled people* was approved by the United Nations General Assembly on 13 December 2006. The government of the Republic of Poland signed it on 20 March 2007. Ratification of the Convention by the Republic of Poland took place on 6 September 2012.

⁹ Website of the Ombudsman: <https://www.rpo.gov.pl/osoby-z-niepelnosprawnoscia>.

¹⁰ *The UN Convention on the rights of disabled people*, Art. 30 Participation in cultural life, recreation, sports, sec. 4.

nity. Each deaf community is a culture group which uses sign language and common heritage. Identification with the deaf community and its culture is related to the individual choice of a person, regardless of having a hearing defect or the degree of its impairment. Therefore, members of deaf communities are also family members who can hear, translators of sign languages, people working or socializing with the deaf, i.e. people who are characterized by identification with the deaf community and recognition by the members of the community. Most frequently acceptance is strictly connected with communication competence in sign language¹¹.

Deafness as an identity differentiator and a source of linguistic distinctness is perceived mostly as a medical problem by most people who can hear and from this perspective – as a disability. Specialists and physicians who can hear seek to completely restore deaf people's ability to communicate using speech. They look for medical solutions, using among others hearing aids, cochlear implants¹². The deaf constitute a heterogeneous community. The community consists of members of a linguistic minority who communicate using sign language in daily life¹³. Most frequently, they are deaf people brought up in families where people can hear, who went through long hearing rehabilitation including especially in recent years surgeries involving cochlear implants. We also come across hard of hearing people with large remnants of hearing which allow much more efficient learning of speech than in the case of people who are completely deaf.

The medical perspective does not allow treatment of the deaf as an ethnic minority¹⁴. The problem in defining the deaf as an ethnic minority also involves the fact that deafness in numerous cases is not hereditary, and the process of inculturation often takes place after commencement of education at schools for the deaf, and therefore it is difficult to speak about ethnicity of the deaf, if the ethnicity was conditioned by blood¹⁵. It should be added that the process of inculturation in the environment of senders and recipients who can hear takes place mainly through speech.

For the coherent functioning of both communities – deaf and hearing – activities aimed at abolition of communication barriers are essential. The need for communication between deaf people and people who can hear is manifested in numerous areas of daily life. However, the greatest motivation to learn PSL among people who can hear can be observed in parents of deaf children, teachers working with deaf people and hard of hearing people¹⁶, translators of the sign language system (SLS), employees of public

¹¹ Website of the World Federation of the Deaf: <http://wfdeaf.org/our-work/focus-areas/deaf-culture>.

¹² However, identification of a group of people whose common feature is a hearing defect and communication using sign language gives some evidence that conditions set in the law for ethnic minority are met. See also P. Tomaszewski, M. Garncarek, P. Rosik, M. Jaromin, *Nauczmy się rozumieć nawzajem. Poradnik dla słyszających o niedosłyszających i głuchych*, (*Let us learn to understand one another. Guidebook for people who can hear about the hearing impaired and deaf*), Warszawa 2009, p. 12.

¹³ Members of the deaf community can also be children of deaf parents for whom sign language is the first language.

¹⁴ See B. Marganec, *Kultura Głuchych*, [in:] *Sytuacja osób Głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*, Warszawa 2014, p. 154.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Teachers working in special educational centers, integration schools or with integration departments, schools implementing inclusion education.

administration, medical entities and services obliged to contact participants or witnesses of a threatening situation, social employee, psychologists, educators and lawyers¹⁷. The communication barrier occurs due to poorly selected communication tools¹⁸, which are a consequence of not perceiving the deaf as native users of sign language and members of language minorities, but as people with hearing disability, the consequence of which is only limited reception of audio signals without impacting the communication language. Currently, in most European countries activities aimed at abolition of communication barriers are conducted. How are they implemented? They are: broadly understood hearing rehabilitation combined with the most modern technological solutions in the field of medicine, education of deaf children, common access to translators of sign language, teaching sign language as a second language to people who can hear.

The deaf, due to limited reception abilities of the sense of hearing, have problems with communication based on the voice-hearing channel. In order to decrease negative consequences of the loss or lack of hearing for the communication process or to completely solve the communication problem between people who can hear and the deaf, numerous useful inventions were developed: hearing aids, induction loops or cochlear implants. These devices are characterized by innovativeness, they constitute specific milestones in the field of audiology, as thanks to them people with a hearing defect can receive sounds of the surrounding and human speech as much as people who can hear. They constitute important achievements helping to satisfy the need to hear especially for deaf people. Returning to the world of sounds mostly concerns those who could hear in the past, and therefore they acquired linguistic competencies in the phonic language in the post lingual period and the phonic language is their first language. What about people who lost hearing in the prelingual period? The Regulation of the Minister of Education dated 11 October 2013 on organization of early support for children's development determined the principles of early intervention which apply in the case of identifying a hearing defect diagnosed during common screening tests. Children, in whom a hearing defect was diagnosed, are equipped, depending on the degree of the defect, with a hearing aid or cochlear implant and they are subject to the rehabilitation process aimed at the most complete possible reception of sounds. They also receive psychological and educational support, speech therapy, therapeutic and specialized support depending on the needs of a given child¹⁹.

¹⁷ Data based on five years of work of the Facility for Continuing Education "Migaj Naturalnie" (Sign naturally) in Łódź, focused on teaching PSL as a foreign language. This facility is a facility for continuing education specialized in teaching Polish sign language (PSL) according to standards of the European Framework of Reference for Languages. The purpose of the facility is to bring two cultures closer: people who can hear and deaf people, thanks to visual and spatial communication, i.e. the natural language of deaf Poles. The school has been operating since November 2011. By 2016 they conducted more than 120 courses of PSL at various levels for various groups of recipients, i.e. families in which a deaf child was born, employees of public administration, health care institutions and intervention services.

¹⁸ Communication tools between the deaf and people who can hear: Polish phonic language, written Polish language, Polish sign language, pigeon sign language, language and sign system, homesigns, cued speech, finger alphabet, infant sign language.

¹⁹ M. Sak, *Decyzje specjalistów a osoby głuche i słabosłyszące*, [in:] *Sytuacja osób Głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*, Warszawa 2014, p. 110.

Early intervention is characterized by activities aimed at rehabilitation of hearing and speech and it simultaneously ignores the possibility of combining sign communication into the process²⁰.

In the medical approach, it is observed that the contact between deaf children and deaf adults is broken off. Danielle Bouvet observes:

“According to specialists, discovery of the fact itself that a child is deaf constitutes a challenge; we do not have to worsen it by making them meet deaf adults. They are deaf children who could not take advantage of the recent technological progress”²¹.

The problem of accepting deafness and visual and spatial communication as well as acknowledging the deaf community as a language and cultural minority is particularly important in the relation: community of people who can hear – community of deaf people. It is observed in numerous countries. Acceptance is a starting point for bilingualism. Bilingualism itself, similar to hearing rehabilitation, in its assumptions leads to the access to language for the majority who can hear. However, it applies different measures. It can be observed in the activities within early intervention in the form of bilingual education – in education of deaf children.

Deaf children – due to the sensory barrier – do not have any access to phonic linguistic models from closer and further surroundings of a given child. Taking only deaf children born in families where sign language plays the most important communication role into account, it can be concluded that languages based on visual and spatial modality constitute a natural form of communication for people for whom phonic languages are physically unavailable²². Approximately 90% of deaf children are born in families who can hear in which sign languages did not constitute a communication measure²³. Such families require activities within early intervention not aimed only at the medical aspect of deafness, but on psychopedagogic processes. The objective of these is to support the development of children and their families in the child’s first years of life. In relation to this concept an experimental early intervention program was conducted in Avon (Great Britain). It aimed at preparing deaf children and their parents who can hear to bilingual education by: enabling contact of deaf children with deaf adults; enabling parents to get to now deaf adults; supporting parents who can hear in understanding that deaf adults are the same as they are, that they can have similar abilities and possibilities; supporting parents in accepting deafness and building a positive approach towards it; introduction and improvement of sign language used at home²⁴.

²⁰ Efficiency of hearing rehabilitation from birth in the prelingual period applying the latest technological inventions in the field of medicine, i.e. cochlear implants, is difficult to determine clearly. This is one of the opinions: „One of the most important areas of decisions made by specialists are medical decisions. It seems that they are made based on vague predictions and forecasts, which is shown by numerous deaf people whom the implant did not help or helped only a little.” M. Sak, *Decisions made by specialists and the deaf and hard of hearing people*, [in:] *Situation of the deaf in Poland. The report of the team for the deaf cooperating with the Ombudsman*, Warszawa 2014, p. 110.

²¹ D. Bouvet, *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, Warszawa 1996, p. 136.

²² M. Świdziński, M. Czajkowska-Kisil, *Czy głuchoniemy jest naprawdę niemy?*, „Kosmos. Problemy Nauk Biologicznych”, nr 3, Warszawa 1996, p. 243.

²³ M. Czajkowska-Kisil, A. Laskowska-Klimczewska, *CODA: inność nierozpoznana*, [in:] *Sytuacja osób Głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*, Warszawa 2014, p. 117.

²⁴ M. Czajkowska-Kisil, *Wczesna interwencja*, [in:] *Edukacja Głuchych*, Warszawa 2014, p. 41.

Early intervention programs for families who can hear, in which a deaf child was born, lead mostly to a change in approach towards deafness of their own child and respecting their right to sign language as the first language. In the bilingual education model, considering sign language as the primary language should not raise objections due to the fact that it is communicated and received at the gesture and visual level. It is also completely adjusted to the perception possibilities of a deaf child, assuming that hearing impairment is not accompanied by other organic disorders²⁵. Bilingualism is knowledge and regular use of more than one language. In the case of a deaf pupil, bilingualism involves learning sign language (L1) first, and then based on L1, learning the phonic language of the majority of people who can hear – in the case of Polish, mostly in writing²⁶. However, teachers, in particular CODA²⁷ draw attention to the fact that a deaf pupil does not have the chance to develop their language at a Polish school²⁸.

Deaf communities in numerous countries, not only in Europe, are perceived as language minorities, with the right to maintain and develop their own sign languages and cultures. The legal status of the Polish deaf community as a linguistic minority has not been secured.

Bilingual education in Poland does not exist. Currently, it is based on the verbal method or total communication. The sign language system using the visual and spatial channel prevails. Greater possibilities of communication between people who can hear and deaf people are provided by promoting Polish sign language (PSL) and teaching it to people who can hear.

References

- Bouvet D., *Mowa dziecka. Wychowanie dwujęzyczne dziecka niesłyszącego*, Warszawa 1996.
- Bryndał M., *Koncepcja bilingwalnego wychowania dzieci niesłyszących*, [in:] *Audiofonologia*, vol. XII, Warszawa 1998.
- Czajkowska-Kisil M., *Edukacja głuchych w Polsce*, [in:] *Sytuacja osób Głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*, Warszawa 2014.
- Czajkowska-Kisil M., Laskowska-Klimeczewska A., *CODA: Inność nierozpoznana*, [in:] *Sytuacja osób Głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*, Warszawa 2014.

²⁵ M. Bryndał, *Koncepcja bilingwalnego wychowania dzieci niesłyszących*, „Audiofonologia”, vol. XII, Warszawa 1998, p. 89.

²⁶ P. Tomaszewski, *Rozwój językowy dziecka głuchego. Wnioski dla edukacji szkolnej*, „Audiofonologia”, vol. XVI, Warszawa 2000, p. 48.

²⁷ CODA is an acronym: “children of deaf adults”.

²⁸ The following extract is by a CODA, a person working at the Institute for the Deaf, who was one of the first people to get involved with the subject of Polish sign language and with the idea of introducing bilingual education for the deaf: “There are no schools in Poland where PSL would be an academic language or an obligatory teaching subject. There are no programs teaching PSL or standards which apply to teachers of the language. [...] Deaf pupils cannot develop their language in a different way than a child who can hear, who develops their language within the subject of Polish language.”, zob. M. Czajkowska-Kisil, *Edukacja głuchych w Polsce*, [in:] *Sytuacja osób Głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*, Warszawa 2014, p. 13.

- Czajkowska-Kisil M., *Tłumaczenie języka migowego w Polsce*, [in:] *Sytuacja osób Głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*, Warszawa 2014.
- Czajkowska-Kisil M., *Wczesna interwencja*, [in:] *Edukacja Głuchych*, Rzecznik Praw Obywatelskich, Warszawa 2014.
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.
- Gajda S., Markowski A., Porayski-Pomsta J. (eds.), *Polska polityka komunikacyjno-językowa wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 2005.
- Garncarek M., *Polski język migowy w nauczaniu osób słyszących. Wskazówki metodyczne*, „Język w Komunikacji” 2012.
- Grzesiak I., *Głusi jako mniejszość językowa posługująca się językiem migowym*, [in:] S. Gajda, A. Markowski, J. Porayski-Pomsta (eds.), *Polska polityka komunikacyjno-językowa wobec wyzwań XXI wieku*, Warszawa 2005.
- Janaszek M., *Język migowy do celów specjalistycznych*, „Języki obce w szkole”, nr 2013/04.
- Janowska I., *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2011.
- Majkowski G., *Z zagadnień spójności linearnej tekstu (uwagi na marginesie edukacji językowej)*, „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, t. 16, (red.) H. Synowiec, „Prace Naukowe UŚ”, Katowice 2001, s. 91–100.
- Marganiec B., *Kultura Głuchych*, [in:] *Sytuacja osób Głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*, Warszawa 2014.
- Sak M., *Decyzje specjalistów a osoby głuche i słabosłyszące*, [in:] *Sytuacja osób Głuchych w Polsce. Raport zespołu ds. Głuchych przy Rzeczniku Praw Obywatelskich*, Warszawa 2014.
- Stokoe W., *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*, New York 1960.
- Szczepankowski B., *Komunikowanie się z osobami z uszkodzonym słuchem. Poradnik dla pracowników służb społecznych*, Warszawa–Krapkowitz 2000.
- Świdziński M., Czajkowska-Kisil M., *Czy głuchoniemy jest naprawdę niemy?*, „Kosmos. Problemy Nauk Biologicznych”, Warszawa 1996.
- Tomaszewski P., Garncarek M., Rosik P., Jaromin M., *Nauczmy się rozumieć nawzajem: Poradnik dla słyszących o niedosłyszących i głuchych*, Warszawa 2009.
- Tomaszewski P., *Kształtowanie kompetencji socjokulturowej w nauczaniu polskiego języka migowego*, [in:] P. Tomaszewski, K. Bargiel-Matusiewicz, E. Pisula (eds.), *Kulturowe i społeczne aspekty niepełnosprawności*, Warszawa 2015.
- Tomaszewski P., *Rozwój językowy dziecka głuchego: wnioski dla edukacji szkolnej*, „Audiofonologia”, vol. XVI.

Laws

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.

Konwencja ONZ o prawach osób niepełnosprawnych z dnia 13 grudnia 2006 r.

Ustawa o języku migowym i innych środkach komunikowania się z dnia 19 sierpnia 2011 r.
Ustawa o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym z dnia 6 stycznia 2005 r.

Web sources

- http://www.stat.gov.pl/cpr/rde/xbcr/gus/ZO_stan_zdrowia_2009.pdf [accessed 26.12.2015].
- <https://www.rpo.gov.pl/pl/osoby-z-niepelnosprawnoscia> [accessed 26.12.2015].
- <http://wfdeaf.org/our-work/focus-areas/deaf-culture> [accessed 26.12.2015].
- http://europa.eu/about-eu/basic-information/about/index_pl.htm [accessed 26.12.2015].
- <http://www.ecml.at/Portals/1/mtp4/pro-sign/documents/PRO-Sign-global-scales-EN.pdf> [accessed 26.12.2015].
- http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/5720-0-ID2283-Langue%20signe_GB%20assemble.pdf [accessed 26.12.2015].
- <https://support.cambridgeenglish.org/hc/en-gb/articles/202838506-Guided-learning-hours> [accessed 26.12.2015].
- <http://www.ecml.at/F5/tabid/867/Default.aspx> [accessed 26.12.2015].
- <http://sjp.pwn.pl/szukaj/t%C5%82umacz.html> [accessed 26.12.2015].
- www.pzg.org.pl [accessed 26.12.2015].
- <http://www.ecml.at/F5/tabid/867/Default.aspx> [accessed 26.12.2015].
- <http://studia.ekielce.net/?do=pokazArtykul&nid=156> [accessed 26.12.2015].

Abstract

Teaching Polish sign language as a foreign language to people who can hear

Didactics of foreign phonic languages in Europe is often based on the Common European Framework of References for Languages. Teaching Polish Sign Language (PSL) to hearing people is substituted by teaching them Signed Polish, which results in many obstacles in the communication process between deaf and hearing. This article concentrates on different measures to make communication possible and emphasizes the need of teaching PSL to hearing people using standards of Common European Framework of References for Languages.

Keywords: Deaf, sign language, Polish sign language, signed Polish, teaching sign language, Common European Framework of References for Languages, linguistic minority, inculturation, deaf culture.

Iwona Gryz

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

Trying to activate all senses while teaching lower primary school children

English language teaching methodology for the first stage of education, i.e. lower primary education, promotes holistic teaching (multisensory)¹. It involves engaging all the senses. According to Jan Iluk², if the child actively uses all senses during his/her English classes, the process of learning a foreign language is more effective. He adds that visual, audio and kinaesthetic stimuli must be used simultaneously.

The Multisensory Teaching Method, also known as the visual-auditory-kinaesthetic-sensory method, is based on the activating all the child's senses in the process of acquiring a foreign language. The senses are engaged through music, rhythm, images, touching, feelings and action, and therefore it brings fast and lasting results. The Multisensory Teaching Method is also known as VAK Modalities. The three modalities of learning style have been summarized by the acronym **VAK** for: **V**isual (sight), **A**uditory (hearing), and **K**inaesthetic (movement).

Using this approach while teaching a foreign language to young learners means helping them to learn through more than one of the senses. Most teaching at schools is done using either sight or hearing (visual or auditory channel). The child's sight is used in reading

¹ This article is a modified fragment of a PhD thesis written at the English Language Department of the Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna in Lodz, entitled *The Multisensory teaching method – the most suitable method for teaching English to Polish children (aged 3–7) at risk for dyslexia*, defended by the author on 18 January 2013.

² J. Iluk, *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Katowice 2009, p. 43. In the case of teaching English young learners there is a need to take into account linguistic competence such as nasal consonants realization in oral and written communication, see G. Majkowski, *Wpływ samogłosek nosowych na błędy w ich zapisie (z obserwacji polonisty-logopedy)*, „Językoznawstwo”, 5/2004, p. 115–119.

information, looking at diagrams or pictures, or reading what is on the teacher's board. The sense of hearing is used in listening to what the teacher says³.

Multisensory teaching is simultaneously visual, auditory, and kinaesthetic to enhance memory and learning. Links are consistently made between the senses in the process of learning a foreign language. Teachers who use this approach teach children to link the sounds of the letters with the written symbols. Children also link the sounds and symbols with the way of forming the letters. As pupils learn a new letter or a pattern, they carefully trace, copy, and write the letters while saying the corresponding sound. The sound may be made by the teacher and the letter names given by the student. Students then read and spell words, phrases, and sentences using these patterns. Teachers and their students rely on all three pathways for learning rather than focusing on a *sight-word* or a *memory method*, a *tracing method*, or a *phonetic method* alone.

Bogdanowicz, M., Adryjanek, A. and Rożyńska, M.⁴ emphasize that in the process of teaching children at risk of dyslexia, sensory integration is very important. Specific tasks that involve all the senses allow the assimilation of information received from all routes covered in the sensory process of acquiring new knowledge:

- through the visual channel (eyes) students reach all the visual information,
- through the auditory channel (ears) students reach all the auditory information,
- through the channel of touch (hands) students reach all the tactile information,
- the kinaesthetic channel provides a learner with information through the physical movement of the whole body – organs of speech move while speaking, hands move while writing, eyes move while reading.

How does the child remember? According to Edgar Dale a child remembers: 90% of what he/she says and does, 70% of what he/she says and writes, 50% of what he/she hears and sees, 30% of what he/she sees, 20% of what he/she hears and only 10% of what he/she reads⁵.

Multisensory Teaching Method – a sample lesson plan

Subject: Getting familiar with Four Sisters – introduction of the seasons of the year.

Level: beginners / second grade of primary school / lower primary education

Main goals:

- to introduce new vocabulary items in a sequence – the names of the seasons of the year (*spring, summer, autumn, winter*),
- to check understanding of the meaning of the presented vocabulary,
- to practise the pronunciation of the new vocabulary.

Forms of work: the whole class, individually, in groups of varying degrees of difficulty.

³ I. Gryz, *Teaching English to Polish Young Learners at Risk for Dyslexia: Focus on the Multi-sensory Method*, Radom 2015, p. 34.

⁴ M. Bogdanowicz and others, *Uczeń z dysleksją w domu. Poradnik nie tylko dla rodziców*, Gdynia 2007.

⁵ E. Dale and others, *Techniques for teaching vocabulary*, Palo Alto, CA 1971.

Teaching aids: the words of the songs and games, a CD-player, colourful objects in the classroom, the class chart of attendance, realia – the symbols of the seasons (a fresh fragrant hyacinth in the pot, a yellow turned-on lamp, a dried rusting leaf, a frozen lump of ice in a plastic bag), a policeman’s helmet and badge, four big posters of the seasons of the year, a worksheet *Two Storks*, small paper balls, colourful blocks.

The lesson plan:

I. Warm up

Goals:

- to create an atmosphere conducive to learning (calm students down after the break),
- to make children interested in the lesson,
- to gain children’s attention,
- to prepare children for the next stage of the lesson.

1. The welcome song: *Hello! It’s time for English now!*

The children sing the song while walking in a circle and waving their hands:

Hello! Hello! Hello! It’s time for English now!

At the end they bow together to each other and imitate the trumpet fanfare.

2. The imitating game.

Get up and run, run to school

Knock! Knock! Come in! School is cool!

The children pretend to sleep on the carpet, the teacher plays the song: *Get up and run* – they get up and run in one direction, *Run to school* – run in the opposite direction, *Knock! Knock! Come in!* – they imitate knocking on the door, open it and invite everybody inside with the gesture of the hand. *School is cool!* – jumping up and down with hands up.

3. Touching colours game: „*Please, touch something yellow*”.

The teacher says different colours in turn. The children look for the proper colour around the classroom and touch it. The teacher counts to three and says “stop” – at the same time the children are supposed to stand still. When the teacher says “ok”, the children come back to the game.

4. The teacher specifies the topic of the lesson and explains its main purpose.

She introduces the context of the lesson to children while telling a short story about *Four Sisters* who quarrel about which of them is the most important in the world; policeman Bob helps them solve the problem by explaining the value of each of them.

II. Presentation

Goals:

- to introduce the vocabulary items – the seasons of the year in the grammatical structure: „*It’s (spring / summer / autumn / winter) now.*”,
- to practise the names of colours,
- to put new vocabulary items into short-term memory,

- to provide young learners with the possibility of repeating new vocabulary as many times as it is necessary,
- to prepare children for the next stage of the lesson.

1. The presentation of new vocabulary items.

The teacher presents four big posters of the seasons of the year. The children are supposed to spot the differences in the illustrations and explain them in Polish. The teacher names each season of the year in English.

2. The teacher uses realia – the symbols of each season of the year:

- a fresh fragrant hyacinth in the pot (*spring*),
- a yellow lamp turned on (*summer*),
- a dried rusting leaf (*autumn*),
- a frozen lump of ice in a plastic bag (*winter*).

First, each child has an opportunity to get familiar with the realia (touch, smell). Next, the learners` sit in a circle and the teacher conducts the repetition drill while pointing at the realia. After that, the teacher divides children into four groups and conducts the substitution drill with touching of the realia by the particular group of the children.

III. Practice

Goals:

- to practise the names of the seasons in the grammatical structure „*It's (spring / summer / autumn / winter) now.*”,
- to put new vocabulary items into long-term memory,
- to work on the correct pronunciation of new words and whole sentences,
- to monitor students` work and notice if all of them understand and use the new vocabulary items properly.

1. The teacher presents the gestures connected with each season of the year and the children imitate them several times:

- spring* – picking and smelling flowers with loud sneezing,
- summer* – wiping the sweat from foreheads and drinking cold drinks,
- autumn* – imitating trees being moved by a strong wind and leaves falling,
- winter* – imitating snowflakes falling on the ground and showing how cold it is in winter.

2. Matching pictures to the words heard

The teacher shows four pictures (singing birds, a swimsuit, wellingtons, a sledge) and says the names of seasons in turn. The learners are supposed to point to the right picture connected with the particular season and repeat the name of it after the teacher.

3. Matching colours to the seasons

The teacher says the colours in turn rhythmically. At the same time the learners are supposed to give the proper name of the season that matches the colour heard.

white – winter, *yellow* – summer, *green* – spring, *brown* – autumn

At the same time they say the sentence: „*It's (spring / summer / autumn / winter) now.*”

4. The movement game

The teacher says the names of the seasons loudly or quietly / slowly and quickly and the children do the actions.

sleeping – winter, *swimming* – summer, *jumping* – spring, *walking* – autumn

At the same time they say the sentence: „*It's (spring / summer / autumn / winter) now.*”

IV. Production

Goals:

- to assess whether students understand, pronounce correctly and are able to use the new vocabulary items,
- to assess whether further work with children will require more training with regard to the material exercised.

1. The children are divided into two teams and are given a large picture of: *an autumn tree* or *a snowman*. They have to decide which season it is and colour the picture with the proper colours. Each person has to add one more thing to the illustration which should be connected with the season of the group.

2. Listening activity: discovering the sounds of the seasons. The teacher provides the children with a sheet of paper with four symbols of the seasons and crayons. Then, she plays a CD with the following sounds: *squeaky snow*, *singing birds*, *the murmur of a river*, *a buzzing bee*, *splashing water in the swimming pool*, *rustling leaves*, *cracking ice*, *the wind moving the trees*. The learners are supposed to draw pictures of the information heard on their work sheets.

- For the stronger group: children are provided with worksheet 1. They are supposed to find two similar flowers in the picture of the spring meadow and colour them with their favourite spring colours.
- For the weaker group: children are provided with worksheet 2. Firstly, they are supposed to match pictures in pairs. Secondly, the children are to draw the missing parts of the small illustrations. Finally, they are supposed to colour pictures colours provided by the teacher.

3. The teacher provides each learner with worksheet 3: an illustration of two storks. The children are supposed to find six differences in the pictures and mark them with a coloured pencil in the illustrations.

V. Closing remarks

Goals:

- to finish the lesson in an interesting way,
- to combine the new knowledge with material already learnt and put it into practice,

- to provide students with the possibility of practising the new words and grammatical structure at home one more time.

1. The *Mind the traffic lights!* Game.

The teacher pretends to be a policeman (she wears a policeman's helmet and badge) and shows three big blocks in turn: red, green and yellow. The red block means: *stop*, the yellow one means: *get ready*, the green one means: *go*. The children must obey the road rules explained to them by the policeman.

2. Checking the register.

The learners draw lots – they each choose a little paper ball from of balls of different colours (connected with the particular season of the year). The teacher checks the register while calling the seasons: „*It's (spring / summer / autumn / winter) now.*” The children who have green balls are the first – they are *spring*, next yellow / *summer*, brown / *autumn* and white / *winter*. If a child was polite, she / he draws a happy face on the class chart next to her / his name, if not, the child draws a sad face there.

3. Singing the song:

One! Two! Three! Hop! Hop! Hop!

Four! Five! Six! Now, let's stop!

The children build a train and jump together while singing the song (slowly / quickly, quietly / loudly).

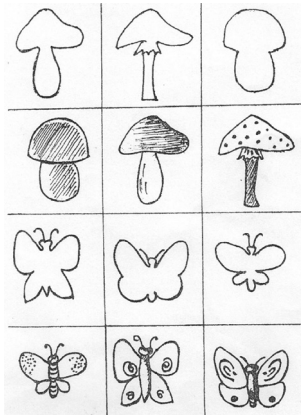
At the end everybody falls down.

4. The goodbye song: *Goodbye! Goodbye and see you soon!*

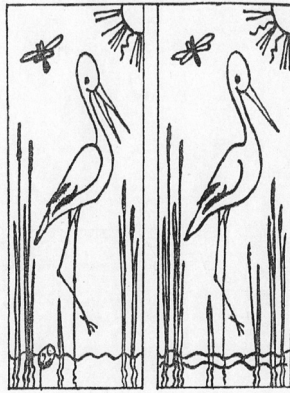
Appendices



Appendix 1. Worksheet 1



Appendix 2. Worksheet 2



Appendix 3. Worksheet 3

The lesson observation sheet

5 = excellent, 4 = good, 3 = average, 2 = weak, 1 = very poor, 0 = not applicable

LESSON CHARACTERISTICS	THE OBSERVED ASPECTS OF THE LESSON	THE STANDARD LESSON METHOD						THE MULTISENSORY TEACHING METHOD					
		5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0
GOALS & CONTEXT SETTING	teacher has high expectations – learning objectives are made clear at the start to learners and referred to during the lesson /at the end			x				x					
					x			x					
				x				x					
	well chosen meaningful and motivating context that is helpful in maintaining the goals of the lesson		x					x					
				x				x					
				x				x					
	teacher provides effective classroom routines and rules		x					x					
				x				x					
			x					x					
	teacher supports the lesson with useful classroom discussions, exercises and visual aids				x				x				
					x				x				
				x					x				
teacher sets high but achievable challenges for pupils				x				x					
			x					x					
			x					x					
ORGANIZATION – SAFE & POSITIVE LEARNING ENVIRONMENT	well organised classroom management		x					x					
			x					x					
				x				x					
	the atmosphere in the classroom is participative		x						x				
				x					x				
				x					x				
	teacher’s speech is neither too formal nor too casual				x				x				
					x				x				
					x				x				
	pupils are interested and enthusiastic about participating in the lesson				x				x				
					x				x				
			x						x				
teacher uses humour in an appropriate way				x				x					
				x				x					
				x				x					

LESSON CHARACTERISTICS	THE OBSERVED ASPECTS OF THE LESSON	THE STANDARD LESSON METHOD						THE MULTISENSORY TEACHING METHOD							
		5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0		
	the atmosphere in the classroom is conducive to learning and student-friendly (appropriate feedback)	x						x							
		x						x							
		x						x							
	visual aids can be easily read			x				x							
					x			x							
				x				x							
	teaching materials have a clear and meaningful purpose	x						x							
				x				x							
		x						x							
	teacher introduces sufficient wait time for pupils' work				x			x							
					x			x							
					x				x						
	attractive display of children's works and well organized walls – large and legible			x				x							
				x					x						
				x				x							
	teacher can maintain discipline in the classroom – never deprecate student ignorance or misunderstanding	x						x							
		x						x							
				x				x							
	STAGES OF THE LESSON STAGES OF THE LESSON	well structured lesson – all the stages are well organized	x						x						
			x						x						
					x				x						
		teacher selects teaching methods and techniques appropriate for the content	x						x						
			x						x						
			x						x						
teacher makes links with previous lessons		x						x							
		x						x							
				x				x							
warm up gains the learners' attention and starts the lesson clearly		x						x							
		x						x							
		x						x							
teacher introduces topic, states goals, presents material or activity effectively				x				x							
				x				x							
				x				x							

LESSON CHARACTERISTICS	THE OBSERVED ASPECTS OF THE LESSON	THE STANDARD LESSON METHOD						THE MULTISENSORY TEACHING METHOD					
		5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0
	teacher calls upon pupils to demonstrate and explain their work			x				x					
				x				x					
					x			x					
	teacher summarizes every stage of the lesson and gives assignment				x			x					
					x			x					
					x			x					
	teacher assesses pupils' engagement in the lesson			x				x					
				x				x					
				x				x					
	teacher's explanations are clear to students (checking understanding)		x					x					
			x					x					
			x					x					
	teacher ensures that children know what they are supposed to learn			x				x					
				x				x					
				x				x					
	teacher introduces new vocabulary while activating all senses				x			x					
					x			x					
				x				x					
	teacher uses specific instructional outcomes				x			x					
					x			x					
					x			x					
	teaching materials have a clear purpose		x					x					
			x					x					
			x					x					
	teacher has readily available materials and equipment necessary to complete each activity		x					x					
			x					x					
				x				x					
	teacher makes flexible use of classroom space, time, materials			x				x					
				x				x					
					x			x					
timing of the lesson activities consider children's attention span			x				x						
			x				x						
				x			x						
INDIVIDUALISATION	teacher knows and uses children's names	x					x						
		x					x						
		x					x						

LESSON CHARACTERISTICS	THE OBSERVED ASPECTS OF THE LESSON	THE STANDARD LESSON METHOD						THE MULTISENSORY TEACHING METHOD					
		5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0
	each pupil has an opportunity to participate in the lesson			x				x					
				x				x					
					x			x					
	teacher helps quieter students interact with others			x				x					
				x				x					
				x				x					
	all learners are able to see visual aids	x						x					
		x						x					
		x						x					
	pace of the lesson is appropriate			x				x					
				x				x					
				x				x					
	teacher allows opportunity for individual expression				x			x					
						x			x				
						x			x				
	teacher listens and responds to learners' questions and comments constructively			x				x					
				x				x					
				x				x					
teacher gives students enough time to respond to questions			x				x						
			x				x						
				x			x						
teacher respects diverse points of view of children			x				x						
			x				x						
					x		x						
teacher encourages all pupils to participate in every stage of the lesson			x				x						
			x				x						
			x				x						
teacher treats all class members equitably				x			x						
				x			x						
					x		x						
INTERACTIONS IN THE CLASS-ROOM	teacher pays attention to cues of boredom and confusion				x			x					
					x			x					
					x			x					
	teacher encourages critical thinking and analysis in pupils				x				x				
					x				x				
				x					x				

LESSON CHARACTERISTICS	THE OBSERVED ASPECTS OF THE LESSON	THE STANDARD LESSON METHOD						THE MULTI-SENSORY TEACHING METHOD					
		5	4	3	2	1	0	5	4	3	2	1	0
	the lesson is stimulating and thought provoking				X			X					
					X			X					
					X			X					
	the lesson offers "real world" application			X				X					
				X				X					
				X				X					
	teacher presents examples to clarify points made in the lesson				X				X				
					X				X				
					X				X				
	teacher praises children for contributions and active participation in the lesson			X				X					
				X				X					
				X				X					
	absence of verbalized pauses (er, ah, etc.) in teacher's speech			X					X				
				X					X				
				X					X				
	teacher has good contact with all learners (effective eye-contact, body language, voice intonation, gestures)			X				X					
				X				X					
				X				X					

= group I,
 = group II,
 = group III

According to the observation conducted in the classroom during the English lesson with the standard class procedure and comparing it to the lesson with *The Multi-Sensory Teaching Methods*, difficulties in learning English as a foreign language are clearly visible. What is more, due to Marta Bogdanowicz's opinion the considerable numbers of symptoms of dyslexia left without help of specialists can lead to the developmental dyslexia in the future (Bogdanowicz, 2011). Teaching English to Polish young learners at risk for dyslexia enhances the pupils' ability to learn foreign languages while using *The Multi-Sensory Teaching Method*. The findings of the introduced lesson study supported the assumption considerably. The result was expected in the light of the lesson plan composed by the author of the study on the key factors of *The Multi-Sensory Teaching Method*. It is strongly believed by the teachers that the most important of them is the direct impact on all the senses of each learner, therefore the plenty of exercises of this type were included to the lesson plan. The comparison of the standard teaching methods

to *The Multi-Sensory Teaching Method* conducted by the author presents quite interesting results. To start with, well chosen meaningful and motivating context that is helpful in maintaining the goals of the lesson appears during the lessons with *The Multi-Sensory Teaching Method*, whereas it is not very frequent during the standard classes. Moreover, the teacher systematically provides children with effective classroom routines and rules, supports the lesson with useful classroom discussions, exercises and visual aids, as well as sets high but achievable challenges for pupils, which seems to be important while working with very young learners. In addition to this, the permanent features of the lesson with *The Multi-Sensory Teaching Method* are: well organised classroom management, pupils' enthusiasm to participate in the classes, the sense of humour used in an appropriate way, the atmosphere conducive to learning, attractive display of children's works and well organized walls – large and legible, as well as the clever manners of maintaining the discipline in the classroom which never deprecate student ignorance or misunderstanding. On the other hand, the well-structured lesson with all well-organized stages was expected on the basis of the methodology of the subject. One of the most important element of the lessons for young learners is the way of assessing pupils' engagement in the lesson – their active participation, as well as regularity of this activity. It appeared in the lesson with *The Multi-Sensory Teaching Method* and made children really engaged in the exercises introduced by the teacher. According to the observations conducted during the lesson planned by the author, only the lesson with *The Multi-Sensory Teaching Method* included the presentation of new vocabulary items while activating all pupils' senses. What is more, the constant movement (*The Total Physical response Method*), e. g. while singing or repeating the chants, guaranteed children a lot of fun, as well as the faster assimilation of the new material. Finally, during both types of the lesson it was easy to notice that the teacher has a good contact with all learners (effective eye-contact, body language, voice intonation, gestures).

As far as the evaluation of conducted lessons and exercises included in them are concerned, the learners suggest an increased use of *The Multi-Sensory Teaching Method* chosen by the teacher.

The teacher's role in getting children interested and motivated to learn a foreign language is critical⁶. The teacher is the main person responsible for creating an atmosphere conducive to learning and for conducting the lesson in an effective and interesting way. The teacher should do her / his best to use all possible senses during the lesson with lower primary school children. The Multisensory Teaching Method seems to be of great importance and help while working with the youngest children⁷. This can be observed in the table presented above.

⁶ M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska, *Teaching English to young learners*, Warszawa 2012, p. 81.

⁷ M. Kotarba, *Przedszkolak, język obcy i... ty. Metodyka nauczania języków obcych w przedszkolach*, Pułtusk 2007, p. 39.

References

- Bogdanowicz K. M., *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją*, Gdańsk 2011.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A., Rożyńska M., *Uczeń z dysleksją w domu. Poradnik nie tylko dla rodziców*, Gdynia 2007.
- Dale E., O'Rourke J., Bamman H. A., *Techniques for teaching vocabulary*, Palo Alto, CA 1971.
- Gryz I., *Teaching English to Polish Young Learners at Risk for Dyslexia: Focus on the Multi-sensory Method*, Radom 2015.
- Iluk J., *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Katowice 2009.
- Komorowska H., *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa 2009.
- Kotarba M., *Przedszkolak, język obcy i... ty. Metodyka nauczania języków obcych w przedszkolach*, Pułtusk 2007.
- Maas V. F., *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Warszawa 1998.
- Majkowski G., *Wpływ samogłosek nosowych na błędy w ich zapisie (z obserwacji polonistologopedy)*, „Językoznawstwo”, 5/2004.
- Maley A., *Very Young Learners*, Oxford 1997.
- Odowska-Szlachcic B., *Terapia integracji sensorycznej. Zeszyt 2*, Gdańsk 2011.
- Pamuła M., *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, Warszawa 2009.
- Przetacznik-Gierowska M., Makięło-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Warszawa 1992.
- Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M., *Teaching English to young learners*, Warszawa 2012.

Abstract

Trying to activate all senses while teaching lower primary school children

This article deals with the practical application of the multisensory method in teaching English language to lower primary school children. At the beginning the author briefly explains the essence of the multisensory method, and stresses the importance of the method in working with new vocabulary during foreign language classes. Next, the author presents a sample lesson for pupils of the second class of primary school in connection with using the multisensory method. In addition, the author introduces the detailed observation sheet where it is clearly visible that activating all the senses while working with the youngest children during foreign language lessons brings great results.

Keywords: Multisensory Teaching Method (i.e. the visual-auditory-kinaesthetic-sensory method) is based on activating all the child's senses in the process of acquiring or teaching a foreign language; VAK Modalities – the acronym for three modalities of learning styles: Visual (sight), Auditory (hearing) and Kinaesthetic (movement); Lower primary school education – the first stage of education in primary school (classes 1 – 3).

Iwona Zamkowska

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

Words shaping the world: school prayer in the American system of education

1. Introduction

*“Almighty God, we acknowledge our dependence upon Thee, and we beg Thy blessings upon us, our parents, our teachers, and our country.”*¹ This short prayer composed by the New York Board of Regents in 1951 went down in history as a landmark invocation that has shaped the course of events in state-church relations in North America. It is a symbol of two worlds: the disappearing world characterized by the veneration of religious values as core constituents of what it means to be American, and the emerging world of secularisation and religious diversification which calls for schools to be religion-free-zones. The former interprets religious freedom as the liberty to exercise religious practice in public space and to promote religion as a unique entity, while the latter understands religious liberty as the complete separation between church and state.

Although a thorough examination of the ongoing interplay between these two extremes and its impact on shaping religious freedom in public education goes beyond the scope of this article, the author will attempt to present the major transformations that occurred during this process by discussing debates about prayers at school.

¹ B. J. Dierenfield, *The Battle over School Prayer: How Engel v. Vitale Changed America*, Lawrence, KS 2007, p. 67.

2. Prayer as a component of education until the mid-1960s

Puritans, Pilgrims, Quakers and a plethora of other early settlers on American soil placed great emphasis on prayer. They viewed prayer as an integral part of education and foundational for a student's success in learning. This position was based on the conviction that "a strong relationship with God enabled an individual to gain access to the truth that God had to offer."² Despite the fact that the truth was spiritual in nature for the most part, in the opinion of the settlers it was also applicable to academic truth. The presence of prayer in school life not only stemmed from the assumption that a relationship with God secures access to the ultimate truth and provides for successful education; but it was also determined by a deep conviction that faith is supposed to encompass an entire human life. Since life back then was not as "compartmentalized"³ as it is now, school prayer naturally reflected a prayer-oriented everyday family lifestyle. It also served as an example and means of emphasizing the utmost importance of placing Jesus Christ first in an individual's life. The priority was evidenced by the practice of both starting and ending a school day with prayer.

The salience of prayer was emphasized by the very practice of prayer and its initial position in the school schedule, but was not limited to it. The theme of prayer appeared in other educational contexts, such as textbooks that included both prayers and the exhortation to pray. As an example of a pro-prayer curriculum James Harper and Thomas Hunt mention *McGuffey Readers*, one of the most popular textbooks from the second half of the 19th century into the first half of the 20th century.⁴ Another crucial component was teachers' involvement in school prayers. From the time of the Revolutionary War until the early 1900s, schools would have a teacher-led prayer just before the beginning of classes. An alternative to that practice was a student or a succession of students leading others in this religious exercise.⁵

As the diversification of Protestant denominations was progressing, the issue of non-sectarianism of prayer grew in significance. Initially, it was oriented towards the common type of prayer that would satisfy the needs of diverse Protestant denominations. One of the strongest proponents of a pan-Protestant foundation in public education was Horace Mann, the founder of the first public education system of common schools. New York state superintendents were among those who opposed sectarianism in prayer. They recognised that sectarianism had a high cost on minorities. As a result, from the year 1839 forward, they declared that prayers should either be erased from school exercises or done before the beginning of school in the morning. The declaration did not delegatize religious practices *per se* during instructional time, however, and they were recognized as illegal only when someone objected.⁶

² J. C. Carper, T. C. Hunt (eds.), *The Praeger Handbook of Religion and Education in the United States*, Vol. 2, Westport, Conn 2009, p. 350.

³ Ibidem.

⁴ Ibidem, p. 352.

⁵ Ibidem.

⁶ B. J. Dierenfield, *The Battle...*, op. cit., p. 15.

As has already been mentioned, the initial primary reason why prayer was institutionalized as an official exercise was its significance for the moral, civil, as well as educational, development of the young generation of Protestant Americans. Prayer was an official practice in schools, and thus was state-mandated and state-sponsored as it utilized the public school system with its premises, instructional time and school officials. With the establishment of the common school system, the pan-Protestant type of prayer became more popularized as non-sectarian and thus a less divisive replacement for those belonging to particular Protestant denominations.

The pan-Protestant model of school prayer was soon to be challenged by incoming waves of immigrants of non-Protestant faith, predominantly Roman Catholics. As their numbers more than quadrupled to 4 million between 1870 and 1930, anti-Catholic sentiment peaked, resulting in self-defensive efforts to utilize the public school system as a means of protestantization or Americanization of the newcomers so that they may become loyal citizens, sharing the common faith and moral heritage with the Protestant majority.⁷ It was not uncommon that students who refused to recite Protestant prayers were severely punished.⁸

As the controversy over school prayer and other religious practices intensified, other religious groups, including Jews, Quakers, Unitarians, and Universalists, also expressed their dissatisfaction with sectarianism in public schools.⁹ State-mandated Protestant prayers caused disputes in various places, resulting in school officials banning them or requiring their practice to be moved to before school instruction commenced.

However, in the early 20th century, when the number of Catholic and Jewish children in schools in major cities reached 60 per cent, the pressure to Americanize the immigrant population via public schooling grew even more intense. As a result “Catholics exited to their own school systems in large numbers,” but some stayed in the public system of education. With time, some state courts started to recognize that the “sectarian” pattern of school prayer violated their state constitutions. One of them was the Illinois Supreme Court, which in 1910 invalidated recitations of the Lord’s Prayer as a form of forced religious exercise.¹⁰ However, this process was halted by political and economic events such as the Great Depression, World War II, and the Cold War, which contributed to the return of prayer as a regular exercise.¹¹ In some states the practice of prayer was even required under the threat of sanctions for non-compliant teachers and students.¹²

⁷ Ibidem, p. 16–17.

⁸ Ibidem, p. 24.

⁹ Ibidem, p. 29.

¹⁰ T. C. Berg, *The Story of the School Prayer Decisions: Civil Religion Under Assault*, [in:] R. Garnett, A. Koppelman (eds.), *First Amendment Stories*, U of St. Thomas Legal Studies Research Paper 11–18 (Foundation Press, 2011), p. 191–226, 3.

¹¹ J. C. Carper, T. C. Hunt (eds.), *The Praeger...*, op. cit., p. 353.

¹² B. J. Dierenfield, *The Battle...*, op. cit., p. 36.

3. 1960s Supreme Court's prayer rulings

As has already been discussed, until the 1960s, prayer, although occasionally challenged by the state constitutions for its divisive, sectarian and cohesive character, was a well-established religious exercise in the public school system. Until the incorporation of the Bill of Rights in 1940, school prayer disputes were solely settled by state and local governments on the grounds of state constitutions. When the First Amendment religious clauses started to be utilized in religion-school matters, however, each state could no longer regulate religious practices according to their own rules and preferences. School-religion cases put before either federal or state courts had to be decided in accordance with the First Amendment religious clauses. Regardless of which court decides on the case, the ruling can be appealed to the U.S. Supreme Court. And the Supreme Court's decisions are binding on all educational institutions on a national level.¹³

James C. Carper and Thomas C. Hunt¹⁴ identify six main principles of religious liberty incorporated in the First Amendment by the Founding Fathers, namely: (1) liberty of conscience; (2) freedom of religious exercise; (3) religious pluralism; (4) religious equality; (5) separation of church and state; and (6) no federal establishment of religion. In relation to the six main principles of religious liberty incorporated in the First Amendment, Justice Black's definition provides for the following:

1. The protection of the liberty of conscience of an individual by
 - a. The prohibition of coercion to profess belief or disbelief in any religion.
 - b. The prohibition of punishment for entertaining or professing religious beliefs or disbeliefs.
2. Religious pluralism and equality protected by the prohibition of preferential treatment of one religion, all religions or one religion over another;
3. The separation of church and state and no federal establishment of religion by the prohibition of passing laws that would aid religion by levying tax to support religious activities, or institutions, regardless of the form they adopt, to teach or practice religion.

The six principles will form the basis for a discussion on the evolution of religious freedom in the Supreme Court's prayer-related cases in the subsequent part of this article.

The first prayer case ruled by the Supreme Court was *Engel v. Vitale* (1962). At issue was the "nation's first government-prepared prayer for public schools" adopted by the New York Board of Regents in November of 1951 as a part of its program of moral and spiritual training.¹⁵ The prayer was carefully worded to avoid any traits of sectarianism and to suit the needs of not only Protestant children, but also those raised in Catholicism and Judaism. An opt-out policy was devised for non consenting students.

Even though the measures that were considered sufficient guardians of the liberty of conscience up to that point: the absence of direct coercion (i.e. no punishment and the provision of an opt-out policy for non consenting students) were satisfied, the

¹³ J. DelFattore, *The Fourth R. Conflicts Over Religion in America's Public Life*, New Haven & London 2004, p. 61–63.

¹⁴ J. C. Carper, T. C. Hunt (eds.), *The Praeger...*, op. cit., p. 206.

¹⁵ B. J. Dierenfield, *The Battle...*, op. cit., p. 67.

Court decided that the practice of reciting the Regents' prayer was a violation of the Establishment Clause. Despite the fact that students were not subjected to direct coercion to profess belief, the Court ruled that a form of indirect coercion was established by state sponsorship of the school and the teachers as the Regents' prayer was to be said aloud by each class in the presence of a teacher at the beginning of each school day.¹⁶

Similarly, the constitutional requirement of religious pluralism and equality – at that time understood as the equality of the three major religions – was not satisfied in *Engel v. Vitale* as, in the Court's opinion, the prayer demonstrated the preference of religion over nonreligion or other religions that do not acknowledge one God and /or do not refer to a supreme being as "God."¹⁷

Finally, the requirement of the separation of church and state was not satisfied by the government's involvement in and active promotion of a religious activity: it was school officials that prescribed, mandated and led the prayer. Furthermore, the state sponsorship of religion was also established by the provision of pupils, premises and instructional time.

A year after *Engel v. Vitale*, another school-prayer case reached the Supreme Court. This time at issue was the rule adopted by the Board of School Commissioners of Baltimore City that provided for the holding of opening exercises in the schools of the city, consisting primarily of the recitation of the Lord's Prayer, among other religious activities. In two cases, *School District of Abington Township v. Schempp* and *Murray v. Curlett*, the Court ruled the practice unconstitutional. The Court decided that the statute in question breached the liberty of conscience since its requirements were found subjected to the rule of majority religions. Religious pluralism and equality rules were not satisfied either as the practice showed favouritism to one religion over another or over no religion. Above all, however, the recitation of the Lord's Prayer created an unconstitutional union between the government and religion. Thus, the state's neutrality was not maintained since the statute failed to provide (a) a secular legislative purpose and (b) "a primary effect that neither advances nor inhibits religion."

As evidenced in the discussion thus far, the 1960s Supreme Court's decision on school prayer marked a decisive shift in the state's stance on this religious practice. Even though there had occurred instances of banning prayer because of its sectarian and coercive character and potential for divisiveness, a reasonable solution appeared to be the implementation of an appropriate opt-out policy for dissenting students. The Supreme Court's rulings, however, utilized a rationale that in many ways diverted from this popular understanding of religious liberty. The Regents' prayer, which seemed to be the embodiment of the requirement of a non-coercive and non-sectarian school prayer, was found by the Court as falling short of the constitutional requirements outlined in the First Amendment Establishment Clause.

The non-coercion requirement in all three cases ruled on by the Court was approached from a strict separationist position. The Court invalidated the role of the educational system as a means of enhancing the religious education received at home and shaping morals

¹⁶ *Engel v. Vitale*, 370 U.S. 421 (1962).

¹⁷ *Ibidem*.

according to the requirements of the Christian faith. In so doing the Court invalidated all forms of entanglement of school and religion: the provision of students, the teaching staff, as well as the facilities in instructional time for religious purposes. Any form of school involvement was perceived as an act of establishment of indirect coercion on the part of school officials. Freedom not to participate offered by opt-out policies was declared insufficient.

Another crucial issue was the problem of the sectarianism of pan-Protestant prayers. What seemed to be easily solved by designing a form of prayer that would appeal to the needs of Protestants, Catholics and Jews alike, was rendered by the Supreme Court as showing favouritism and preference of majority religions over other non-monotheistic religions and nonreligion. The Court's interpretation of religious clauses redefined religious freedom as a right that is equally applicable to all religions and nonreligion.

Regardless of its strict separationist position, the Court made it clear that by no means did the ruling mean to exclude voluntary prayer initiated by a student – an argument often overlooked by the critics of the ruling, and school officials.¹⁸ Fearing costly lawsuits, many schools banned any form of prayer. As a result, by the mid-1960s the practice of prayer declined significantly, dropping from 33 percent in 1960 to only 8 per cent in 1966.¹⁹

4. The moment of silence: when silence speaks volumes

The forms of school prayer discussed so far have included school-mandated and school-sponsored vocal prayers initiated and run by school officials. In order to avoid the rigid requirements of the Court's prayer rulings, school prayer advocates determined to substitute the practice with a less controversial option: a moment of silence. Contrary to explicit invitations to silent prayer, it seemed to be a neutral and not inherently religious activity.

Despite its widespread popularity, the idea faced criticism both from the side of vocal prayer proponents and from its opponents. The former saw silence as a means of departing from American religious heritage and embracing atheism, while the latter pointed out that the only purpose of formal moments of silence would be to signal a government-approved moment of prayer. Due to substantial opposition, numerous statutes establishing a moment of silence were challenged in the lower courts.

It wasn't until the mid-1980s, however, that the first moment-of-silence case, *Wallace v. Jaffree*, reached the Supreme Court. Ishmael Jaffree, a lawyer, and a father of a five-year-old-boy, filed a lawsuit against a school in Mobile, Alabama, complaining that his son was learning Christian prayers in his public school-kindergarten class. The complaint primarily challenged the state statute empowering school officials to lead children in prayer, yet what it also challenged was the state's law passed in 1978 establishing a one-minute moment of silence observed for meditation at the commencement of the first class of each day.

¹⁸ J. DeFattore, *The Fourth...*, op. cit., p. 76.

¹⁹ B. J. Dierenfield, *The Battle...*, op. cit., p. 183.

The Supreme Court ruled against the Alabama moment-of-silence statute as it could not identify any purpose for its establishment other than conveying a state endorsement and promotion of prayer.²⁰ The Court's ruling weighed heavily on other moment-of-silence cases that continued to be filed throughout the coming decades. Even though the wording of the statute may be overtly neutral, with no mention of prayer, as was the case with the New Jersey 1982 statute,²¹ they would be disqualified due to the lack of a clear secular purpose. In each case, however, the Court insisted that the verdict was the result of the history and the intention of this particular policy and was not aimed at the condemnation of the activity as such.²²

As evidenced in the moment-of-silence cases, the separationist interpretation of the Establishment Clause was further advanced by outlawing school activities that would potentially create opportunities for a student's voluntary prayer. The logic shifted from disqualifying the exercises for their religious nature to outlawing those that were not intentionally secular in nature. Religious pluralism ceased to be a question of setting various religions on a par, and became a question of not favoring religion over nonreligion.

5. Prayer beyond instructional time

The cases discussed thus far were all related to prayer or activities that carried the potential of accommodating prayer, all of them exercised during instructional time. In the early 1990s and 2000s, a new area of prayer-related school activities became the focus of the Court's scrutiny, namely prayer that goes beyond instructional time. The first activity challenged was prayer at graduation. In *Lee v. Weisman* (1992) the Court debated the constitutionality of giving invocations and benedictions at schools' graduation ceremonies by members of clergy invited by the principals of public middle and high schools in Providence, Rhode Island.

Despite the voluntary character of the religious exercise, the Court found that the prayer violated the Establishment Clause by exerting "subtle and indirect public and peer pressure on attending students" to conform to the state-sponsored religious practice by "stand[ing] as a group or maintain[ing] respectful silence during the invocation and benediction." The "subtle coercive pressures" were found to be established by the absence of a "real alternative which would have allowed ... to avoid the fact or appearance of participation."²³ Furthermore, in the Court's opinion, the violation occurred as the school was responsible for making religion-related decisions, e.g. those concerning the performance of a formal religious exercise, the selection of the speaker, the regulation of the prayer content. Unlike in 1960s prayer cases, school officials neither led students in prayer nor coerced them to recite the prayer. Nevertheless, the Court ruled that the very fact that the aforementioned

²⁰ J. DelFattore, *The Fourth...*, op. cit., p. 169.

²¹ *May v. Cooperman*, F. Supp. 1561 (1983). The statute had the following wording: "Principals and teachers in each public elementary and secondary school of each school district in this State shall permit each student to observe a 1 minute period of silence to be used solely at the discretion of the individual student, before the opening exercises of each school day for quiet and private contemplation and introspection."

²² J. DelFattore, *The Fourth...*, op. cit., p. 169.

²³ *Lee v. Weisman*, 505 U.S. 577 (1992).

decisions were attributable to the state constituted the actual endorsement of religion, an action outlawed by the Establishment Clause.

Another court case related to prayer during non-instructional time that shaped the interpretation of religious freedom constitutional provisions was *Santa Fe Independent School District v. Doe* (2000). At issue was a student-led and student-initiated nonsectarian, nonproselytizing prayer before each home varsity football game. The authorization of prayers and the selection of the spokesmen to deliver the prayers were decided in two separate elections held by students.

The Court found that the District's policy permitting student-led, student-initiated prayer at football games violated the Establishment Clause. The student invocation was classified as a non-private speech since it was delivered "on school property, at school-sponsored events, over the school's public address system, by a speaker representing the student body, under the supervision of school faculty, and pursuant to a school policy that explicitly and implicitly encourages public prayer."²⁴ Moreover, the actual and perceived endorsement of religion was constituted by the fact that the school was turned into a forum for religious debate and did not divorce itself from its religious content.

6. The Presidential guidance regulating the school prayer issue

The separationist line of interpretation of the religious clauses with regards to prayer met with powerful and widespread opposition,²⁵ but on the other hand instilled fear in the minds of school officials who would rather turn their schools into religion-free-zones than risk a costly lawsuit.²⁶ To address the resultant conflict between prayer proponents and those who strongly opposed prayer, President Clinton directed the Secretary of State to develop and disseminate to every public school superintendent guidelines on religious expression in public schools.²⁷ The guidelines were drawn from the "Religion in Public Schools: A Joint Statement of Current Law," released in 1995, which expresses the consensus views of 35 religious and civil-liberties groups on the religious-liberty rights of public school students. The distribution of the first presidential guidance was followed by the distribution of its updated version "Religious Expression in Public Schools: A Statement of Principles" in 1999.²⁸

Contrary to the strict separationist position that determined to separate any school-related actions from any religion-related elements, the documents draw a line of separation between the actions attributed to school officials as representatives of the state and those attributed to students as individuals entitled to exercise their religious rights. Thus, teachers and school administrators, when acting in those capacities, were considered as [P]rohibited by the establishment clause from both soliciting or encouraging religious

²⁴ *Santa Fe Independent School Dist. v. Doe* (99–62) 530 U.S. 290 (2000) 168 F.3d 806, affirmed.

²⁵ J. Zimmerman, *Whose America?: Culture Wars in the Public Schools*, Cambridge, MA, and London: Harvard University Press, 2005, Kindle Edition, p. 1707–1719.

²⁶ B. T. Murray, *Religious Liberty in America: The First Amendment in Historical and Contemporary Perspective*, Amherst, MA 2008, p. 94.

²⁷ J. C. Carper, T. C. Hunt (eds.), *The Praeger...*, op. cit., p. 449.

²⁸ *Ibidem*, p. 450.

activity, and from participating in such activity with students. Teachers and administrators are also prohibited from discouraging activity because of its religious content, and from soliciting or encouraging antireligious activity.²⁹

As far as students' rights are concerned, both documents stress that students' "purely private religious speech" is allowed, including the right to pray individually or in groups when not engaged in school activities or instruction, e.g. say grace before meals, and pray before tests. Students may also participate in religious events such as "see you at the pole" before and after school instruction. Whatever the form and time of prayer, the engagement has to be conducted in a truly voluntarily, nondisruptive, noncoercive and nondiscriminatory manner, i.e. it does not provide for the right to have a captive audience listen, or to compel other students to participate. Teachers and school administrators are obliged to ensure that no student should be in any way coerced to participate in prayer nor may they structure or administer any rules to discriminate against prayer. As far as graduation is concerned, school officials were not authorized to mandate or organize prayer at these events.³⁰

The 1999 document, apart from the presidential guidelines, included advice devised by the First Amendment Center. The latter contains more detailed instructions regarding school prayer, which further extend student rights to embrace the following forms of prayer: prayer before or during athletic events, silent prayer during the school-organized "minute of silence," or other quiet periods; and silent prayer in the classroom, except when students are required to be actively engaged in school activities. If necessary, students may be excused from class to take part in prayers. Under this provision, e.g. Muslim students may be briefly excused from class to fulfill their religious obligations to pray during Ramadan.³¹

As evidenced in the guidelines, the reexamination of existing law resulted in making a more clear distinction between the limitations imposed by the Establishment Clause on the actions of public schools officials and the privately initiated religious expression of students protected under the Free Speech and Free Exercise Clause. The documents stressed that what the 1960s' Court rulings outlawed was solely state-mandated and state-run prayer, which did not include truly voluntary and student-initiated religious exercise. However, to satisfy the requirement of school non-entanglement in religion, the school has to stay neutral in matters of religion and make sure that religious actions are not attributable to the state institution. On the other hand, students' prayer, so long as it is student initiated and noncoercive, is not attributable to the state and is therefore free from the Establishment Clause requirements. The provision for student prayer is largely based on the rule of equal treatment of religious and non-religious speech or action, which stresses that religious action or speech may not be subjected either to discrimination or to favoritism, just as non-religious student speech.

²⁹ U.S. Department of Education, *Religious Expression in Public Schools: A Statement of Principles*, Washington, DC 1999, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416591.pdf>.

³⁰ Ibidem; W. J. Clinton, *Memorandum on Religious Expression in Public Schools*, July 12, 1995. Online by G. Peters and J. T. Woolley, *The American Presidency Project*, <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=51609>.

³¹ Ch. C. Haynes, *A Teacher's Guide to Religion in the Public Schools*, Nashville, TN 1999, <http://www.firstamendmentcenter.org/madison/wp-content/uploads/2011/03/teachersguide.pdf>, p. 8.

Despite the fact that the 1995 and 1999 guidelines significantly advanced the protection of students' religious rights and set limitations on the separationist logic, they left unsolved the area of school life when the state's neutrality and students' religious rights collide, such as a student's religious speech delivered in a public setting or to a public audience. This problematic issue is addressed by more recent governmental directives that constituted a part of the No Child Left Behind Act of 2003. What is significant, unlike the presidential guidelines, the new Act introduces strict measures—the withdrawal of federal funding—for all schools that violate the guidelines.³²

The Act states that although public school officials' religious conduct is considered as "attributable to the state," students' religious speech is not regarded as attributable even if "delivered in a public setting or to a public audience"³³ such as student assemblies and extracurricular events, including graduation. At the same time the document introduces several measures to ensure that the provision of school neutrality is fully guaranteed. Firstly, the speakers for such events may not be selected in a way that favors prayer. The selection must be "genuinely neutral and evenhanded."³⁴ Secondly, if student speakers "retain primary control over the content of their expression," the speech content is not ascribed to the state and thus not subjected to restrictions.³⁵ However, in situations where the content of student speech is subjected to school control, it is regarded as "attributable to the school"³⁶ and may not involve prayer or any other religious or anti-religious content. To avoid confusion, school officials are advised "to make appropriate, neutral disclaimers to clarify that such speech (whether religious or nonreligious) is the speaker's and not the school's."³⁷

7. Conclusion

The issue of school prayer has been one of the most representative landmarks in a long and often turbulent transformation to which the ideal of religious freedom has been subjected in North American society. Going from being revered as a means of instilling the core and most sacred national values in a young generation of Americans, through the period of schools as religion-free-zones following the 1960s Supreme Court's decisions, and up to the present-day approach defined by neutrality and equality, school prayer has been shaped by all major political, social and demographic tensions occurring in the nation.

In spite of government efforts to introduce more clearly-defined and binding regulations with each consecutive dissemination of presidential guidelines, the issue of religious liberty in general and the issue of school prayer in particular remain highly controversial and divisive. Fearing civil action lawsuits from anti-prayer organizations, prayer advocates resort to enhancing the governmental provisions by passing state laws. Several

³² Ibidem.

³³ Ibidem, p. 7.

³⁴ U.S. Department of Education, *Guidance on Constitutionally Protected Prayer in Public Elementary and Secondary Schools*, February 7, 2003, https://www2.ed.gov/policy/gen/guid/religionandschools/prayer_guidance.html.

³⁵ Ibidem.

³⁶ Ibidem.

³⁷ Ibidem.

states have already taken that action (e.g. South Carolina, 2012; Mississippi, 2013) to ensure that students are allowed to pray at assemblies, athletic events and other school functions or express their religious viewpoints when they speak (Texas, 2007).³⁸ However, even this extra measure of protection, in the opinion of some prayer advocates, does not fully guarantee that students' rights will be free from violation. As Gary Bauer, president of American Values, put it, "Civil rights groups believe these federal guidelines protect a student's right to pray, but many districts remain fearful of lawsuits and tend to bar religious speech at school."³⁹ Thus, as the evolution of religious freedom continues, we hope that each consecutive stage of its development will present a more perfect model of freedom.

References

- Berg T. C., *The Story of the School Prayer Decisions: Civil Religion Under Assault*, [in:] R. Garnett, A. Koppelman (eds.), *First Amendment Stories*, U of St. Thomas Legal Studies Research Paper 11–18, Foundation Press, 2011, SSRN.
- Carper J. C., Hunt T. C. (eds.), *The Praeger Handbook of Religion and Education in the United States*, Vol. 2, Westport, Conn 2009.
- Clinton W. J., *Memorandum on Religious Expression in Schools*, Online by G. Peters, J. T. Woolley, *The American Presidency Project*, July 12, 1995.
- DeFattore J., *The Fourth R. Conflicts Over Religion in America's Public Life*, New Haven & London 2004.
- DeNisco A., *New Laws Make More Room for Prayer in Schools*, "District Administration", June 2014.
- Dierenfield B. J., *The Battle over School Prayer: How Engel v. Vitale Changed America*, Lawrence, KS 2007.
- Haynes Ch. C., *A Teacher's Guide to Religion in the Public Schools*, Nashville, TN 1999.
- Murray B. T., *Religious Liberty in America: The First Amendment in Historical and Contemporary Perspective*, Amherst, MA 2008.
- U.S. Department of Education, *Guidance on Constitutionally Protected Prayer in Public Elementary and Secondary Schools*, February 7, 2003.
- U.S. Department of Education, *Religious Expression in Public Schools: A Statement of Principles*. [Washington, DC]: U.S. Dept. of Education, 1999.
- Zimmerman J., *Whose America? Culture Wars in the Public Schools*, Cambridge, MA, and London 2005.

³⁸ A. DeNisco, *New Laws Make More Room for Prayer in Schools*, "District Administration", June 2014, <https://www.districtadministration.com/article/new-laws-make-more-room-prayer-schools>.

³⁹ Ibidem.

Abstract

School prayer in the American system of education

Prayer constituted a core element of character and patriotic formation at the outset of the American public education system in the colonial period. Over the years, however, the status of this religious practice has undergone a significant transformation, including a complete ban on school prayer. The article discusses the factors that have had a decisive impact on the status of school prayer, including increasing religious diversity of the American population as well as tensions between dominant and minority religions and non-religion. Both old controversies over state-sponsored and school-run prayer as well as more recent ones surrounding graduation prayer and prayer before sports games will be discussed in more detail on the basis of landmark Supreme Court and lower court cases as well as government regulations, including presidential guidelines and other administrative documents.

Keywords: religious freedom, pluralism, public schools, school prayer, words as actions

ZAGADNIENIA GWAROWE

Anna Czapla

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Katedra Języka Polskiego

Z toponimii pogranicza polsko-ruskiego: *Cuculowce i Czupernosów*

Nazwa *Cuculowce* odnosi się do niewielkiej podżydaczowskiej miejscowości, leżącej nad potokiem Tajsarówka, dopływem pobliskiego Dniestru w powiecie żydaczowskim w województwie lwowskim. Oddalona jest od miasta powiatowego Żydaczowa o 8,5 km, natomiast od Mikołajowa o 2,5 mili. W XIX wieku żyło tam 453 mieszkańców w tym 297 grekokatolików, 150 rzymskokatolików i 6 izraelitów. Toponim *Cuculowce* jest dziś całkowicie zleksykalizowany o niejasnej etymologii. Badaną nazwę ilustruje następujący materiał źródłowy: *Czuczulowcze* 1515 ŻdżA t. 18, s. 165; *Czuczolowce* 1578 ŻdżA t. 18, s. 78; *Cuculowce* XVI w. Jabł; *wieś Czuczulowce* 1661–1665 LWR, s. 77; z *Cucylowiec* 1734 AGZ t. 23, s. 108; *Cuculowce* XVIII w. Wiz; *Cuculowce* 1880 SG t. 1, s. 713; *Цуцұлвці* 1882 Sch, s. 126; *Cuculowce* 1909 Ch, s. 129; *Cuculowce* 1931–1938 Skor, s. 267; *Цуцилівці* 1968 IstL, s. 360.

Omawiany toponim – jak podaje Chudasz – doczekał się już wcześniejszej analizy zaproponowanej przez A. Petruszewicza, który interpretuje ją jako nazwę etniczną oznaczającą mieszkańców wsi przybyłych z miejscowości Cucylów¹. Rzeczywiście taka miejscowość istnieje do dziś w powiecie nadwórniańskim w województwie iwanofrankowskim na Ukrainie, oddalona od Nadwórnej o 2 mile na północ, leżąca nad rzeką Bystrzycą. Takie przemieszczenie ludności mogło się więc odbyć, jednak pierwotna forma nazwy *Cuculowce* brzmiała *Czuczulowce*, toteż trudno ją odnosić do zakładanej przez Petruszewicza postaci *Cucylów*.

Odpowiedź na pytanie o etymologię nazwy wiąże się z koniecznością ustalenia pierwotnej formy fonetycznej tematu nazwy, niewykazującej w świetle dokumentacji filo-

¹ M. Л. Худаш, М. О. Демчук, *Походження українських прикарпатських назв населених пунктів (відантропонімії утворення)*, Київ 1991, s. 46

logicznej znacznego zróżnicowania. W najstarszym zapisie *Czuczulowcze* odczytujemy temat *Czuczulo*. Przedstawiony materiał jest późny, co może wynikać z faktu, iż odnosi się do niewielkiej osady, która nie trafiła wcześniej do źródeł. Nie jest zróżnicowany pod względem fonetycznym. Naszą uwagę zwracają następujące przejścia *cz > c*, **e > y* oraz **y > u*. Wszystkie te zjawiska wymagają szczegółowego omówienia. Ich uporządkowanie pozwoli dotrzeć do wyjściowej formy toponimu, co warunkuje ustalenie jego etymologii.

Rozpocznijmy od zjawisk dotyczących systemu wokalicznego. Objasnienia wymaga struktura fonetyczna formy *Cucylowce* z *y* wtórnym w stosunku do *e*. Zmiana ta może być wynikiem zwężenia nieakcentowanego *e*, co tłumaczy się dobrze na gruncie gwar ukraińskich oraz pozostającego pod ich wpływem polskiego dialektu kresowego. Porównajmy inne nazwy leżące w historycznej ziemi lwowskiej² *Maliczkowice* < *Maleczkowice*, pust., XV, *Pikułowice* < *Piekułowice*, pust., XV. Również w związku z zachwianiem repartycji tych głosek na gruncie ukraińskim i w polskich gwarach kresowych dość często *e* przechodzi w *y* lub *i*, np. *Berdychów* < *Bardechów*, jaw., XV, *Matyjów* < **Matejów*, roh., XV.

Kolejna zmiana *y > u* znana jest gwarom ukraińskim, tyle że po spółgłoskach wargowych³. Ponieważ jednak zjawisko nie jest zupełnie odosobnione, można je potraktować jako proces analogiczny do zmiany *y > u* przed spółgłoską wargową. Identyczna zmiana zaszła w nazwie miejscowości *Borusów*, pierwotnie *Borysów*, por. *ville Boryssow in distr. Leopold. Situate* 1499 AGZ t. 15, s. 565; *Boryszow* 1515 *Żdża* t. 18, s. 152; *Borisow* 1578 *Żdża* t. 18, s. 73; *Boruszow* XVI w. Jabł; *Borusów* 1880 SG t. 1, s. 331.

Natomiast nie do końca jasna wydaje się zmiana w systemie konsonantycznym *cz > c*, por. jednak obecne *Cuniów* z *Czuniów* w nazwie wsi w powiecie gródeckim w województwie lwowskim, por. *Czynyow* 1452 AGZ t. 14, s. 353; *Czynyow* 1515 *Żdża* t. 18, s. 164; *Cuniów* 1765 AGAD mkf. 892, s. 308; *Чунів* 1968 IstL, s. 260. *Czunów* jednak zachowało się w formie ukraińskiej, natomiast od XVIII wieku w polskich formach już z *C*.

W ten sposób zrekonstruowany pierwotny temat ruski brzmiałby *чучело* ‘strach na wróble’ SUM t. 11, s. 392 (pol. brak), a wyjściowa nazwa miejscowości **Czuczelowce*. Uległ on przekształceniu fonetycznemu, którego rezultatem jest notowana w dostępnych źródłach, począwszy dopiero od XIX wieku, postać *Cucylowce* < **Czuczelowce*.

Jakie znaczenie należy przypisać badanemu toponimowi, w którym semantyka niesie ze sobą stracha na wróble, a formant *-ce* obsługuje nazwy patronimiczne oraz etniczne.

Gdyby założyć znaczenie patronimiczne, podstawa *Czuczelo* musiałaby być przezwiskiem i nie jest to wykluczone. W nazwach osobowych o charakterze deprecjonującym twórcy tychże odwołują się najczęściej⁴: do chorób oraz fizycznych ułomności, np. *Chylek* < *chylić się*; *Huziej* < ukr. *huz* (pol. *guz*); *Lelech* < *lelejać* ‘chwiać się’; *Niestuch* < *nie słuchać*; wstrętnych czy źle odbieranych cech ludzi *Dusan* < *dusić*; *Kudyn* < psł. *kuditi* ‘niszczyć’ RNaz t. 1, s. 484; *Kudoba* < ts.; *Ryczicha* < *ryczeć*; *Swarycz* < *swara*; do świata roślin, np. *Hrusziata* < *hrusza*; *Pniata* < *pen*; *Zlocz* < psł. *zolkъ* ‘zioło, trawa’; do

² A. Czaplą, *Nazwy miejscowości historycznej ziemi lwowskiej*, Lublin 2011.

³ Ю. Шевельов, *Исторична фонологія української мови*, Харків 2002, s. 873, 891.

⁴ Przykłady przytoczone za A. Czaplą, *Nazwy osobowe o charakterze deprecjonującym ukryte w nazwach miejscowości historycznej ziemi lwowskiej*, [w:] *Zjawisko nobilitacji i deprecjacji w języku. Słowa i teksty*, (red.) R. Bizior, D. Suska, t. 2, Częstochowa 2012, s. 11–23.

świata zwierząt, np. *Kolbaj* < *koblb*; *Raksza* < *rak*, grupa imion wyrażająca właściwość wewnętrzną, np. *Derz* < *derzaty*; *Kochawa* < *kochać*; *Łapsza* < *łapać*; *Sknyło* < *sknity*; *Tużan*, *Tużyło* < *tużyty*; przezwiska od nawyków, np. *Kroczon* < *kroczyć*; *Pomianię* < *pomieniać*; *Strepa* < *strepaty*; *Zbada* < *zbadać*; *Zduta* < *zduty*.

Niewykluczone jest również znaczenie etniczne nazwy *Cuculołwce*. Oznaczałaby ludność przypominającą sąsiadom swym wyglądem strachy na wróble. Odpowiedź na to pytanie ułatwi nam pokazanie nazwy w szerszym kontekście nazw etnicznych o charakterze przydomkowym. Analogiczne toponimy mogą charakteryzować grupy ludności ze względu na wygląd, np. *Wolczuchy*, gród., XV ‘oznaczająca ludzi o jakichś cechach wilków’; cechy charakteru, np. *Czestynie*, kam., XV ‘oznaczająca ludzi zasługujących na szacunek’; *Ładańce* < *Ledańce*, przm., XVI; *Neterpińce*, zb., XIX ‘oznaczająca ludzi nerwowych, niecierpliwych’; *Niesmiennice*, nest., XV ‘oznaczająca ludzi nieśmiałych lub nigdy się nieśmiejących’; *Pieczychosty*, kam., XV ‘oznaczająca ludzi dbających o swój ogon, troszczących się tylko o siebie’; *Turady*, żyd., XVI pol. ‘oznaczająca ludzi zadowolonych z miejsca swego pobytu’, czy właśnie charakteryzująca miejsce, w którym żyją, np. *Czolhany*, dol., XV ‘dla oznaczenia sposobu zachowania się mieszkańców ze względu na właściwości miejsca trudno dostępnego (np. stromego)’; *Przedrzymiechy*, nest., XIV ‘oznaczająca ludzi zamieszkałych w krzaczastym terenie narażającym mężczyzn na uszkodzenie moszny (miechów)’, por. *Tarzymiechy* SG t. 12, s. 219, *Trawotłoki*, zb., XVI ‘oznaczająca ludzi zamieszkałych w trawach, deptających tę trawę’; *Tuczepy*, gród., XV ‘oznaczająca ludzi mieszkających w specyficznych warunkach terenowych, na ograniczonym obszarze’; *Tuligłowy*, gród., XV ‘oznaczająca ludzi skupionych wokół jakiegoś obiektu’⁵.

Oficjalna międzywojenna nazwa pol. *Czupernosów* (ukr. współczesna *Czupernosiw*) sygnuje osadę położoną w powiecie przemysłańskim w województwie lwowskim na zachodniej Ukrainie. Położona jest nad potoczkiem Dychtarka, dopływem pobliskiej Lipy Przemysłańskiej, o 3 km na południowy zachód od Przemysłań, a o ćwierć mili na północ od Uszkowic. Okolica tam jest górzysta (góry przemysłańskie) i leśna. W XIX wieku wieś zamieszkiwało 248 mieszkańców, w tym 122 grekokatolików, 112 rzymskokatolików i 12 izraelitów. Czupernosów jest dziś toponimem zleksykalizowanym. W opracowaniu poświęconym nazwom województwa tarnopolskiego⁶ Zaleski potraktował nazwę *Czupernosy* jako „zapewne od n. os. typu przydomkowego, por. ukr. *czuper* ‘chochoł’ od n. os. typu przezw.”⁷. Również Chudasz założył odantropomiczny charakter nazwy⁸ od **Чупернось* ‘ten, kto nosił długi czub’.

Pełniejsza dokumentacja filologiczna zachęca do podjęcia analizy tego toponimu na nowo. Oto materiał źródłowy: *de Schzczuczenosi* 1446 AGZ t. 14, s. 200; *Szczuczenosy* 1469 ŻdźB t. 18, s. 163; *Szczuczenossy* 1472 AGZ t. 15, s. 146; *bona Czupernozow* 1478 AGZ t. 15, s. 493; *villa Czupernossow* 1488 AGZ t. 15, s. 257; *Czupernoszow*

⁵ W. Makarski, *Nazwy miejscowości dawnej ziemi przemyskiej*, Lublin 1999, s. 281.

⁶ W pracy tej zebrano nazwy miejscowe z obszaru byłego województwa tarnopolskiego (tylko częściowo jest to dziś Ternopil’ska Oblast’).

⁷ J. Zaleski, *Nazwy województwa tarnopolskiego*, „Prace Onomastyczne”, 31/1987, s. 29.

⁸ M. Л. Худаш, М. О. Демчук, *Походження...*, dz. cyt., s. 95.

1500 AGZ t. 15, s. 404; *Czupernosy* XVI w. Jabł; *Czupernosy* 1649 Żer t. 5, s. 195; *Czupernosów* 1785–1788 JM, s. 331; *Czupernosów, Czupernosy* 1880 SG t. 1, s. 881; *Czupernosów* 1909 Ch, s. 145; *Czupernosów* 1931–1938 Skor, s. 298; *Чуперносів* 1968 IstL, s. 573.

Z dokumentacji wynika, że pierwotnie nazwa tej miejscowości brzmiała *Szczuczenosy*, w której można się dopatrzeć dwóch składników, podobnie jak w jej formie późniejszej. Pierwszy człon *Szczucze-* pochodzi od ukr. *szczuka* ‘nazwa ryby’ BrSE, s. 545, pol. *szczupak*, ukr. *у́йка* SUM t. 609 oraz *nos*. Byłaby to więc nazwa etniczna o charakterze przewiskowym *Szczuczenosy*. Przedstawioną interpretację umacnia fakt, że pierwotna nazwa *Szczuczenosy* nie jest odosobniona na terenie ziemi lwowskiej, była też dawną nazwą Kiernicy, wsi w powiecie gródeckim. Podobne onimy istnieją również na terenie Polski, np. *Mokronosy*⁹.

Następnie *Czupernosy* w wyniku adideacji od ukr. *чупеп* ‘chochoł, strach na wróble’. W języku polskim forma występuje jako pożyczka z języka ukr. w wyrazach *czuper* ‘czupryna’ SW t. 1, s. 405, i gwarowe *czupir* ‘o kobiecie przesadnie się czeszącej’ SGP t. 5, s. 214, również *czupiradło* ‘o osobie, która wygląda dziwacznie, nieporządnie, często też zachowuje się odstrasza­jąco’. Wyrazy bliskoznaczne dla *czupiradła* to *straszydło, koczokodan, strach na wróble, cudak, dziwak, dziwadło, potwór, brzydala, brzydula* PSWP t. 8, s. 51.

Następnie forma *Czupernosy* w wyniku wyrównania do typu na *-ów* przybrała postać *Czupernosów*.

Dwie nazwy z terenu pogranicza polsko-ruskiego *Cuculowce* i *Czupernosów* z pozoru niemające ze sobą cech wspólnych kryją w swym znaczeniu *stracha na wróble* ‘stare ubranie (czasem i kapelusz) rozpięte na kijach, ustawione w ogrodzie lub polu dla odstraszenia ptaków wyrządzających szkody’ oraz wyglądać jak strach na wróble ‘wyglądać dziwacznie’ PSWP t. 40, s. 314. *Cuculowce* w swoim pierwotnym znaczeniu, natomiast *Czupernosów* w znaczeniu wtórnym w wyniku adideacji.

Źródła

AGAD – *Inwentarze królewsczyzn województwa ruskiego, 1765 r.* (AGAD ASK dz. 46 nr mkf. 892, syg. 27).

AGZ – *Akta grodzkie i ziemskie z czasów Rzeczypospolitej Polskiej z Archiwum tzw. Bernardyńskiego we Lwowie*, wyd. L. Tatomir, F. K. Liske, A. Prochaska, t. 1–24, Lwów 1868–1931.

BrSE – A. Brückner, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa 1957.

Ch – *Kompletny skorowidz miejscowości w Galicji i Bukowinie*, ustawiony przez S. Chanderysa, Lwów 1909.

IstL – *Історія міст і сіл української РСР, Львівська область*, під ред. І. П. Крип’якевича, Київ 1968.

Jabł – *Atlas historyczny Rzeczypospolitej Polskiej. Epoka przelomu z w. XVI na w. XVII. Dział II: Ziemie Ruskie Rzeczypospolitej*, oprac. A. Jabłonowski, Warszawa 1899–1904.

⁹ J. Domański, *Nazwy miejscowości dawnego Wrocławia i dawnego okręgu wrocławskiego*, Warszawa 1967.

JM – *Йосифінська (1785–1788) і Франтиськанська (1819–1820) метрики. Перші поземельні кадастри Галичини. Показник населених пунктів*, Кyjів 1965.

LWR – *Lustracja województwa ruskiego 1661–1665*, wyd. K. Arłamowski i W. Karput, t. 2, Wrocław 1974.

PSWP – *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, red. H. Zgólkowa, t. 8, 40, Poznań 1996 i 2003.

Sch – *Шематизмъ Митропол. Архієпископії греко-католицеской Львовской на рокъ 1882, 1908*, Львовъ.

SG – *Słownik geograficzny Królestwa Polskiego i innych krajów słowiańskich*, red. F. Sulimierski, B. Chlebowski, W. Walewski, t. 1–15, Warszawa 1880–1902.

SGP – J. Karłowicz, *Słownik gwar polskich*, t. 1–6, Kraków 1900–1911.

Skor – *Skorowidz miejscowości Rzeczypospolitej Polskiej z oznaczeniem terytorialnie im właściwych władz [...]*, Przemysł–Warszawa 1931–1938.

SUM – *Словник української мови*, red. I. K. Білодіда, т. 1–11, Київ 1970–1980.

SW – *Słownik języka polskiego* (tzw. warszawski), red. J. Karłowicz, W. Niedźwiedzki, A. Kryński, t. 1–8, Warszawa 1907–1927.

Wiz – *Akta i dekrety wizytacyjne parafii archidiecezji lwowskiej obrządku łacińskiego z czasów abpa W. H. Sieradzkiego, O. F. Klickiego z lat: 1775–1783*, (ABMK mkf. 3067).

ŻdźA – *Regestra poborowe, Polska XVI wieku pod względem geograficzno-statystycznym*, t. 7, cz. 1: *Ruś Czerwona* opisana przez A. Jabłonowskiego, Warszawa 1902, *Źródła dziejowe*, t. 18, cz. 1.

ŻdźB – *Bona regalia Onerata, Polska XVI wieku pod względem geograficzno-statystycznym*, t. 7, cz. 1: *Ruś Czerwona* opisana przez A. Jabłonowskiego, Warszawa 1902, *Źródła dziejowe*, t. 18, cz. 1.

Żer – *Жерела до історії України-Руси*, Львів 1895–1897, 1900, 1901, 1903, т. 1–3, 5, 7.

Bibliografia

Chudasz M. Ł., Demczuk M. O., *Pochodzenia ukraińskich przykarpatських nazw naselonych punktów (widerponimni utworennia)*, Kyjiv 1991.

Czapla A., *Nazwy miejscowości historycznej ziemi lwowskiej*, Lublin 2011.

Czapla A., *Nazwy osobowe o charakterze deprecjonującym ukryte w nazwach miejscowości historycznej ziemi lwowskiej*, [w:] *Zjawisko nobilitacji i deprecjacji w języku. Słowa i teksty*, (red.) R. Bizior, D. Suska, t. 2, Częstochowa 2012.

Domański J., *Nazwy miejscowości dawnego Wrocławia i dawnego okręgu wrocławskiego*, Warszawa 1967.

Makarski W., *Nazwy miejscowości dawnej ziemi przemyskiej*, Lublin 1999.

Szewelow J., *Istoryczna fonolohija ukrajins'koj mowy*, Charkiw 2002.

Zaleski J., *Nazwy województwa tarnopolskiego*, „Prace Onomastyczne”, 31/1987.

Abstract

From the place names of the Poland-Russia borderline: Cucułowce and Czupernosów

In the article entitled *From the place names of the Poland-Russia borderline: Cucułowce and Czupernosów* the author is trying to explain the etymology and further transformation of two place names from the area of the historical Lviv land. In the studies on the area of the former Republic of Poland they occur as completely or partly ambiguous, therefore it is attempted to authenticate the proposed clarification.

Keywords: place names, Poland-Russia borderline

Józef Chojnacki

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

O Słowniku frazeologicznym gwary północno-wschodniej Wielkopolski

Słownik zawiera frazeologizmy funkcjonujące w komunikacji językowej mieszkańców (w tym w większej części chłopów) Wielkopolski północno-wschodniej – dotyczy głównie terenu gmin Kleczew i Ślesin. Zgromadzony materiał frazeologiczny obejmuje okres od początku XX wieku do chwili obecnej. Wiedzę o języku chłopów dwudziestolecia międzywojennego zaczerpnąłem z kontaktów z osobami, które pamiętały tamten okres; okupację hitlerowską znam z własnych przeżyć. Zbiór frazeologizmów z okresu PRL i Polski po 1989 roku pochodzi z rejestrowania przeze mnie bieżących zjawisk językowych – mieszkam na terenie gminy Kleczew.

Zakres stosowanych w mowie tutejszych mieszkańców frazeologizmów jest o wiele obszerniejszy, niż prezentuje niniejszy *Słownik*. Nie uwzględniono tu bowiem frazeologizmów występujących w słownikach S. Skorupki¹ i S. Bąby, G. Dziamskiej, J. Liberka² oraz w słowniku PWN³ – a funkcjonujących w mowie mieszkańców omawianego obszaru. Dotyczy to zwłaszcza frazeologizmów ze słownika S. Skorupki, mających kwalifikatory *pot.* (potoczny), *posp.* (pospolity), *rub.* (rubaszny), *żart.* (żartobliwy), *gw.* (gwarowy), *obelż.* (obelżywy), *wulg.* (wulgarny), które są obecne w języku mieszkańców omawianego obszaru – nie ma ich w prezentowanym *Słowniku*. Jednak opracowany przeze mnie *Słownik* nie może być w pełni dyferencyjny⁴. Wśród zgromadzonych form gwarowych występują również te jednostki, które są odpowiednikami frazeologizmów zamieszczono-

¹ S. Skorupka, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. I–II, Warszawa 1989.

² S. Bąba, G. Dziamska, J. Liberek, *Podręczny słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa 1995.

³ *Słownik frazeologiczny PWN*, (oprac.) A. Kłosińska, Warszawa 2005.

⁴ Określenie za: L. Przymuszała, *O koncepcji słownika frazeologizmów i typowych połączeń wyrazowych w gwarach śląskich*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego, z. LXVII, (red.) R. Laskowski, Kraków 2013, s. 181.

nych w wymienionych wyżej słownikach. Odpowiedniki te zawierają różnice formalne – a niekiedy też znaczeniowe – w odniesieniu do frazeologizmów języka ogólnego. Owe różnice ilustruje się zamieszczonymi przy odpowiednich hasłach stosownymi cytatami. Podaję niżej niektóre przykłady, w których uwidocznione są zestawienia odpowiadających sobie frazeologizmów gwarowych (z mojego zbioru) i frazeologizmów języka ogólnego: *jak babcie lochum* (por. *laska*) – *jak babcię kocham* „wykrzyknienie wyrażające zaklinanie się, euf. zamiast *jak Boga kocham*” (Skorupka I 92); *mieć coś jak w banku* ‘mieć u kogoś coś dobrze zabezpieczone; mieć zapewnienie, że jakaś sprawa będzie przez kogoś pozytywnie załatwiona; deklaracja udzielenia komuś pomocy’ – *u niego jak w banku* „ma zawsze gotówkę” (Skorupka I 95); *hulaj dusza, piekła ni ma* ‘bawmy się’ – *hulaj dusza bez kontusza, szukaj pana bez żupana* (Skorupka I 195); *oferma galicyjsko* ‘człowiek niezdamy, nieudacznik’ – *dupa wołowa* (Skorupka I 194); *ciekawymu piyrszy wstymp do piekła* – *ciekawość (to) pierwszy stopień do piekła* (Skorupka I 142); *rzucać sie jak wsza (wesz) na kołmiyrzu* ‘o człowieku mało znaczącym w grupie, środowisku, który nieoczekiwanie zachowuje się zbyt swobodnie, nawet arogancko’ – *rzucać się* (skakać) *jak wesz na grzebieniu* (Skorupka II 527); *skoczyć gdzieś na jednej nodze* ‘nagle szybko gdzieś pobiec’ – *skakać na jednej nodze; z radości, uciechy* „podskakiwać” (Skorupka II 117); *jasne jak słońce, proste jak parasol* ‘coś jest oczywiste; coś, co nie podlega dyskusji’ – *jasny, oczywisty jak słońce* (Skorupka II 142); *nie wyrodzi sowa sokola, tylko takiego diabła jak ona sama* ‘o wychowaniu w rodzinie: nie wychowa zły ojciec dobrego syna; nie wychowa zła matka dobrej córki’ – *nie urodzi sowa sokola* „nie wszyscy są jednakowo zdolni” (Skorupka II 163); *śpik koguś morzy* ‘chce się komuś spać’ – *sen, senność morzy kogo* (Skorupka I 457); *trzy światy i pół Ameryki* ‘krytycznie o jakimś wydarzeniu, potraktowanym w sposób humorystyczny’ – *dwa światy* (Skorupka II 318); *dostać wciry* ‘zostać dotkliwie pobitym’ – *dać, sprawić komu wcieranie* (Skorupka II 520); *wywijać się jak diabeł na widelcu* ‘kręcić się; o kimś, kto nie może usiedzieć na jednym miejscu; starać się uwolnić z czyichś objęć; podejmować próby wyjścia z jakiejś trudnej sytuacji’ – *wywijać się jak piskorz, jak wąż* (Skorupka II 704); *żeby ciotka miała jojka, toby był wujoszek* ‘co by było, gdyby...; nierealne pragnienie’ – *gdyby miała wąsa, byłaby wujaszkiem* (Skorupka II 514); *piczy kłak* ‘o mało co, niewiele brakowało, o mały włos’ – *o mały włos* (Skorupka II 587); *potrzebny (-e) jak paździyrz w dupie* ‘niepotrzebny, zawadzający, stanowiący przeszkodę’ – *potrzebny jak dziura w moście* (Skorupka I 210); *wybierać się jak srać za morze* ‘guzdrać się, nie śpieszyć się (np. w podróż)’ – *wybierać się jak sójka za morze* (Skorupka II 163).

Wszędzie przy zestawieniach odpowiedników wykazujących różnice formalne i semantyczne stosuje się odsyłacz *por.* (porównaj). Nie cytuje się na ogół jednocześnie dwóch i więcej źródeł.

Zamieszczono także w prezentowanym *Słowniku* szereg wybranych – najbardziej popularnych dziś na omawianym terenie – frazeologizmów, które zarejestrowane są w słowniku PWN. Współczesność użycia frazeologizmów słownika PWN (w tym zbieżnych z funkcjonującymi dziś na omawianym terenie) stwierdza się w jego *Przedmowie*: „Poszczególne frazeologizmy ilustrowane są przykładami z Korpusu Języka Polskiego PWN, który liczy około 100 milionów słów. Przykłady są w większości współczesne,

pochodzą z tekstów wydanych w ciągu ostatnich lat⁵. Zbieżność frazeologizmów zamieszczonych w prezentowanym przeze mnie *Słowniku* z frazeologizmami słownika PWN zaznacza się umieszczonym obok odpowiedniego hasła skrótem *ts.* (to samo). Znakiem przywołującym cytowane dzieło jest skrót *zob.* (zobacz). Wszystkie mające miejsce w niniejszym *Słowniku* odniesienia (cytaty z: PSFJP, SFPWN, Skorupka, Treder – zob. objaśnienia skrótów) mają – w zamiarze autora – orientować czytelnika w zjawisku także pozalokalnej funkcji znacznej części tutejszych frazeologizmów. Zawarte w *Słowniku* frazeologizmy mają żywą dokumentację w mowie tutejszych mieszkańców, a niektóre także w przekazach tradycji (w drugim wypadku kwalifikuje się je jako *dawne*). Wskazywanie w tekście *Słownika* na dalsze możliwe zbieżności z frazeologizmami zawartymi w innych jeszcze, niewymienionych tu źródłach byłoby niecelowe.

Cytuje się też zbliżone pod względem treści przykłady z frazeologii kaszubskiej⁵. *Słownik* zawiera związki wyrazowe, określane jako: 1) stałe frazeologiczne związki wyrazowe; 2) łączliwe frazeologiczne związki wyrazowe⁶.

Stale frazeologiczne związki wyrazowe mają wartość semantyczną pojedynczego wyrazu (jest to określenie zgodne z funkcjonującą definicją frazeologizmu⁷). Podaję niżej niektóre przykłady, zawarte w niniejszym *Słowniku*, tak zdefiniowanych frazeologizmów: *chude dupe* ‘szczupły, chudy’; *hoczykiym kroszune* ‘zupa jałowa’; *kurze dziudziu* ‘krótkowidz’; *zadrzeć kitę* ‘uciec’; *lutata huko z bata* ‘człowiek z dołów społecznych, fornal’; *rzucać łaciną* ‘mówić brzydkie słowa’; *cebule w skarpetach* ‘podarte skarpety’; *polska okrasa* ‘cebula’; *patrzeć na ksiynżum stodołe* ‘ciężko chorować, wyglądać śmierci’; *pływać po siekiersku do dna* ‘nie umieć pływać’; *skakać pod kalonkę* ‘cieszyć się’; *mieć zderzaki wulg.* ‘mieć duże piersi’ i inne. Przedstawione wyżej związki są pod różnym względem nieregularne. Dla przykładu w związku *chude dupe* ‘szczupły, chudy’ czynnikami spajającymi są nieregularność formy rodzaju (forma rodzaju nijakiego członu *dupe*) oraz mechanizm metonimii (zastąpienie przez człon *dupe* całej postaci człowieka).

Łączliwe frazeologiczne związki wyrazowe nie są w takim stopniu zespolone jak stałe związki frazeologiczne, ale zachowują jako całość zespolenia nieregularność znaczeniową⁸. Pod względem formalnym są to głównie frazy: przysłowia, sentencje, maksymy, powiedzenia, porzekadła⁹ (w literaturze frazeologicznej przysłowia nie są na ogół zaliczane do frazeologizmów¹⁰; te jednostki leksykalne, które w niniejszym *Słowniku* potraktowano jako przysłowia, nie mają definicji semantycznej). Znaczenie utrwalonego społecznie związku *stronami pada* (powyższy przykład i następne pochodzą z prezentowanego *Słownika*) ograniczone jest do wniosku: po obszarach zachmurzonego nieba widać, że w innych okolicach deszcz pada, a tylko tu u nas deszczu nie ma. O dużym stopniu spo-

⁵ Zob. J. Treder, *Frazeologia kaszubska a wierzenia i zwyczaje (na tle porównawczym)*, Wejherowo 1989.

⁶ O podziale frazeologicznych związków wyrazowych ze stanowiska kryterium semantycznego zob. S. Skorupka, *Słownik frazeologiczny...*, dz. cyt., s. 6–7 (*Wstęp*).

⁷ Zob. m.in. definicję frazeologizmu zawartą w pracy: A. M. Lewicki, A. Pajdzińska, *Frazeologia*, [w:] *Współczesny język polski*, (red.) J. Bartmiński, Lublin 2001, s. 315.

⁸ Por. *frazem*. A. M. Lewicki, A. Pajdzińska, *Frazeologia*, dz. cyt., s. 319.

⁹ Por. S. Skorupka, *Słownik frazeologiczny...*, dz. cyt., s. 6 (*Wstęp*).

¹⁰ Por. m.in. A. M. Lewicki, A. Pajdzińska, *Frazeologia*, dz. cyt., s. 315; L. Przymuszała, *O koncepcji...*, dz. cyt., s. 183.

istości świadczy stały szyk członów zwrotu. Sens znaczeniowy związku *na zdrowie na budowie, po szklanie i na rusztowanie* sprowadza się do stwierdzenia: załoga budowlana pije wódkę podczas pracy (ogólnie: panuje opinia, że budowlancy podczas pracy piją; pozostaje kwestią, czy powyższa opinia jest słuszna). O spoistości związku stanowi jego kompozycja: stały związek *na zdrowie* ‘pije się gromadnie, w towarzystwie’ plus stały związek *po szklanie* ‘każdy wypija szklanę, piją wszyscy’ plus związek *na rusztowanie* ‘robotnicy po wypiciu stają na rusztowaniu i pracują’ plus rym (dodatkowy czynnik zespalający); komponent w postaci wyrażenia przyimkowego *na budowie* pełni funkcję odniesienia. Mechanizm funkcjonowania wszystkich łączliwych związków wyrazowych, prezentowanych w niniejszym *Słowniku*, jest podobny. Podstawową cechą tych związków jest powtarzalność użycia i trwałość wykształconego schematu.

Frazeologia gwarowa wykształciła wiele określeń ekspresywnych, będących metaforycznymi synonimami neutralnych jednostek leksykalnych odmiany literackiej języka. A oto niektóre przykłady: *bujda na resorach* ‘kłamstwo’; *dać buzi pod wiatr* ‘przeziębć się’; *placić bykowe* ‘być kawalerem’; *ale cyrk* ‘sensacja’; *iść pod dorne* ‘umrzeć’; *duży jak leb kurzy* ‘mały’; *dziod z kitum* ‘kulawy’; *piekło dziywka* ‘zła dziewczyna’; *kurze dziudziu* ‘krótkowidz’; *szelma bez ucha* ‘człowiek mało zaradny, niezdara’; *franca przekrzta* ‘neofita’; *wieprz nieoskrobany* ‘ktoś nieokrzesany, gbur’; *wszy chodzum po dachu* ‘o biednej zagrodzie, o domu, w którym mieszka biedna rodzina’; *wypiyrdek mamuta* ‘osoba o drobnej budowie ciała, osoba mało znacząca’; *gładki wywijas* ‘lekkoduch’; *życie jak w Madrycie* ‘życie dostatnie, beztroskie’; *potrzebne jak kurwie majtki* ‘niepotrzebne’; *spec na gumowe dydki* ‘o kimś, kto udaje fachowca w jakiejś dziedzinie’.

Przy opracowywaniu niniejszego *Słownika* nie można było pominąć wulgaryzmów. Ponieważ nie każdy czytelnik, który weźmie do ręki tę książkę, chciałby podczas lektury obcować z wulgaryzmami, podzielono *Słownik* na dwie części: I (część wolna od wulgaryzmów) i II (część zawierająca tylko wulgaryzmy). Uwaga: niektóre wulgaryzmy są szczególnie ordynarne, ohydne.

Chłop przez wieki żył w poddaństwie. Niewolnicza praca (do czasu powstania styczniowego 1863 roku), całkowity brak dostępu chłopu do oświaty (do chwili odzyskania przez Polskę niepodległości w 1918 roku), powszechna dla niego pogarda, utrzymująca się do połowy XX wieku („chłop ze wsi”, „cham”) w sposób zasadniczy stanowiły o konsekwencjach kulturowych, w tym językowych (chodzi o różny zakres kompetencji językowych chłopu w stosunku do kompetencji odmiany literackiej języka). Nędza, trud roboczy – w polu i w chlewie – powodowały, że język chłopski nasycony był ekspresywnymi. Stąd też gwarowa metaforyka musiała stanowić kontrast do tego, co w kulturze „wysokie”, piękne. Dawne wulgarne frazeologizmy zachowały się w znacznej mierze do dziś i tworzone są nowe.

Nie omawiam systemowych cech gwarowych tutejszego obszaru. Opis cech gwarowych wschodniej Wielkopolski zawierają prace P. Bąka¹¹ i Z. Zagórskiego¹². Tu zwracam uwagę na następujące zjawisko fonetyczne, występujące we frazeologizmie *rano szargana*,

¹¹ P. Bąk, *Gwary województwa konińskiego*, [w:] *Województwo konińskie. Zarys dziejów, obraz współczesny, perspektywa rozwoju*, Łódź 1986, s. 114–123.

¹² Z. Zagórski, *O mowie mieszkańców wsi wokół Konina*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991, s. 8.

w południe *garanco*, wieczorem *komary kansajom* (pisownia wyrazów jak w *Słowniku*): *o* (*o* nosowe) w wyrazie *garanco* przechodzi w grupę *aN*, a w wyrazie *kąsajō o* (w pierwszej zgłosce) przechodzi w *ą* (*a* nosowe). Może to wpływ występującej na Kujawach (obszar północno-wschodniej Wielkopolski, który omawiam, graniczy z Kujawami) wymowy typu: *cianki*, *ciemny*, *gamba* (*gęba*)¹³.

Frazeologizmy gwarowe mają wartość opisu różnych przejawów życia społecznego, obyczajów, kontaktów człowieka z przyrodą, stanowią dokumentację wierzeń, sposobów wyrażania poglądów, opinii, sądów itp. Podaję niżej wybrane przykłady frazeologizmów (z prezentowanego *Słownika*), które odnoszą się do różnych dziedzin życia (niektóre z wymienionych niżej frazeologizmów mają tylko postać gwarową):

1. O różnych stanach rzeczywistości: *laski*, *piaski i karaski*; *przyszła grypa do Filipa*; *przyszła po kogoś kostucha*.
2. O cyklach zmian w przyrodzie w ciągu roku: *do św. Ducha nie zdejmuj kożucha*; *gdy zaczynają kosić, zaczyna rosić*; *na św. Wit ptaszki cyt*; *czajki odlatują, bo myślą, że śnieg spadł* (czas kwitnienia gryki).
3. O pojedynczych faktach kultury: *polka w trepki*; *polka w trzy dupy*; *tup, tup koło ni, kożuszek barani*.
4. Dokumentacja wierzeń: *ociotować kogoś*; *pójdź, pójdź pod dołek, pod kościółek*; *zmora kogoś dusiła*.
5. Stosunek do tradycji: *a nasz król Batory Wielki nie nosił portek, kamizelki, tylko kontusz i czamary, taki to był zwyczaj stary*.
6. O emigracji zarobkowej: *jechać na bochyny*; *jechać na saksy*.
7. Świadectwo nietolerancji religijnej i obyczajowej: *liźnij gównno, a będziesz zbawiony*; *niech nam żyje i podrasta dzielny Edzio pederasta*.
8. Żartobliwe określenia tego, co dotyczy życia pozagrobowego: *po śmierci dupa nie wierci*.
9. Uwagi moralne: *takiej kuńdzie wszystko uńdzie*; *za pieniądze ksiądz się modli, za pieniądze lud się podli*; *jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie*; *nie wyrodzi sowa sokola, tylko takiego diabła jak ona sama*; *łaszi pod paszki i do Maryny na Ustraszki*; *jak biyda, to do żyda, jak po biydzie, nasrum na ciebie żydzie*.
10. Wyrażanie opinii, sądów: *z miastaście, a gapaście*; *kłonicą go nie dobije*; *franca przekrzta*; *przodownicy są to ludzie tacy, co pierdolą dyscyplinę pracy*.
11. O strukturach i stosunkach społecznych: *Kaśka, Maryśka rum tum tum gotowały kluski na piuntum*, *przyszed dziód, kluski zjod, przyszed pun, to je skłun*; *matka, co biskup nie zje, to ja wylizę*; *kto ma księdza w rodzie, tego bieda nie dobodzie*; *co ta bieda je, jak ona nie ma ziemi*; *dostać terminotkę*; *kto ma żytko, ma wszystko*.
12. Wartość informacji o funkcjach w rodzinie i społeczeństwie: *kowol kuje, popierduje, a kowolka żyrc gotuje*; *ty krew głupio babo, bo tu idzie wielgo igra*.
13. Objawy eliminacji z grona rodzinnego osób starszych, niedołężnych, nieprzydatnych pod względem produkcyjnym; objawy okrucieństwa: *być na lamyńcie*; *póđ sam, dziadziu, póđz* (*Słownik* pod hasłem *pójść* zawiera odniesienie wyżej wymienionego frazeologizmu do sytuacji, w której został pozbawiony życia starzec).

¹³ Por. S. Urbańczyk, *Zarys dialektologii polskiej*, Warszawa 1972, s. 27.

14. Opis obyczajów: *posłać do kogoś po koniczynę; posłać do kogoś po trociny (troczy-ny); posłać do kogoś po ospę; posłać do kogoś po bęben; przyszedliśmy tu na ostatki, nie mamy ojca ani matki, dajcie nam, dajcie.*
15. O sposobach charakteryzowania postaci: *chude dupe; chłop śląski, w barach szeroki, w dupie wąski; duży jak leb kurzy; głupszy niż przewiduje ustawa.*
16. Świadectwo panującej biedy: *chleba naszego powszedniego nie jedliśmy dzisiaj; ho-czykiym kroszune; kwosek dobry jyno mało; Marynka pij z dynka, a ja z kanki; wszy chodzą po dachu; zajrzy krowie pod łogun, a zoboczysz krumke chleba.*
17. Świadectwo poziomu kultury rolnej: *gdzie pyrz, to i pyrki tyż.*
18. O warunkach pracy na roli: *rano szargana, w południe garanco, wieczorem komary kansaję.*
19. O jakości kontaktów z przyrodą: *czojka, gdzie mosz jojka; biedroneczko, skocz do nieba po kromeczkę chleba.*
20. O ludzkiej mentalności: *boso, ale w ostrogach; sik sik obertasik sprzedał portki, kupił pasik.*
21. O powiązaniach etnicznych: *nyt nyt katarynka, ociec Polok, matka Niyinka.*
22. O sztuce kulinarnej: *liny karasie gotowały się w kwasie; rzodkie pyrki; polska okra-sa; zupa ratatuj.*
23. Określenia niektórych zachowań intymnych: *Antek z Mańką tak wywijał, aż ją złapał za specyjał; cimciryenci dałabym ci, ale dzisiej ni mum chyńci; majtki nie pokrzywy; fiker machen; tytosi się tytosi, do góry się unosi; stoi jak wilkowi na mrozie.*
24. Odniesienia do zjawiska pijaństwa: *dejta brynde, bo nie wyńde; zapity na amen; głowa się cię cieszy, bo ma mądrego pana; naloć pod sztachytki.*

Inne powyższych typów (1–24) zob. *Słownik*.

W niniejszym *Słowniku* stosuje się dwa sposoby prezentacji materiału (hasel i doku-mentacji – przykładów użycia):

- w językowej odmianie literackiej lub
- w odmianie terytorialnej (gwarowej) – gdy dane hasło i przykłady użycia występują najczęściej lub wyłącznie w postaci gwarowej (używa się tu znaków zwykłej orto-grafii – bez stosowania alfabetu fonetycznego); mają one w tekście kwalifikację gw. (gwarowy).

Bibliografia

Bąba S., Dziamska G., Liberek J., *Podręczny słownik frazeologiczny języka polskiego*, War-szawa 1995.

Bąk P., *Gwary województwa konińskiego*, [w:] *Województwo konińskie. Zarys dziejów, obraz współczesny, perspektywy rozwoju*, Łódź 1986.

Lewicki A. M., Pajdzińska A., *Frazeologia*, [w:] *Współczesny język polski*, (red.) J. Bartmiń-ski, Lublin 2001.

Przymuszała L., *O koncepcji słownika frazeologizmów i typowych połączeń wyrazowych w gwarach śląskich*, Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego, z. LXVIII, (red.) R. Laskowski, Kraków 2013.

Skorupka S., *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. I–II, Warszawa 1989.

Słownik frazeologiczny PWN, (oprac.) A. Kłosińska, Warszawa 2005.

Treder J., *Frazeologia kaszubska a wierzenia i zwyczaje (na tle porównawczym)*, Wejherowo 1989.

Urbańczyk S., *Zarys dialektologii polskiej*, Warszawa 1972.

Zagórski Z., *O mowie mieszkańców wsi wokół Konina*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1991.

Skróty cytowanych publikacji

PSFJP – S. Bąba, G. Dziamska, J. Liberek, *Podręczny słownik frazeologiczny języka polskiego*, Warszawa 1995.

SFPWN – *Słownik frazeologiczny PWN*, (oprac.) A. Kłosińska, Warszawa 2005.

Skorupka – S. Skorupka, *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, t. I–II, Warszawa 1989.

Treder – J. Treder, *Frazeologia kaszubska a wierzenia i zwyczaje (na tle porównawczym)*, Wejherowo 1989.

Abstract

About phraseological dictionary of north-eastern region of Wielkopolska dialect

This article discusses original slang collocations and slang equivalents of phraseologisms in the general language. Fixed collocations are rooted in everyday life and cultural experiences. In the local dialect in a wider range than in the general language they expose those life situations that relate to harsh conditions of human existence and resulting relationships.

Keywords: general language phraseologism, slang phraseologim, formal and semantic irregularity of a phraseologism, expressive utterance, vulgarism

Anna Fadecka
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Funkcje czasownikowego przedrostka *prze-* w gwarze Luboła

Niniejszy artykuł poświęcony został słowotwórczo-semantycznej analizie formacji czasownikowych z prefiksem *prze-*. Jej zadaniem jest wydobywanie funkcji słowotwórczych badanego prefiksu. Materiał zgromadzony został we wsi Luboła koło Sieradza. Informatorami byli mieszkańcy wsi, osoby w różnym wieku i obu płci. Materiał notuje ponad 200 derywatów.

Słowotwórstwo czasowników odczasownikowych z formantami prefiksalnymi jest „bardzo rozbudowane i stanowi jedną z najbardziej charakterystycznych cech słowotwórstwa polskich czasowników w ogóle”¹. Zagadnieniu prefiksacji w polszczyźnie poświęcono wiele prac. Szereg artykułów szczegółowo omawiających zagadnienie postaci przedrostków wymieniają *Materiały do bibliografii słowotwórstwa języków słowiańskich*². Jedną z najważniejszych pozycji poruszającą temat prefiksacji jest praca W. Śmiecha *Derywacja prefiksalna czasowników polskich*³. Klasyfikacja przedstawionego w artykule materiału opiera się właśnie na metodzie zaproponowanej przez W. Śmiecha⁴, uwzględniono również poglądy Z. Klemensiewicza⁵ i A. Krupianki⁶.

¹ R. Grzegorzyczkowa, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Warszawa 1998, s. 540.

² *Materiały do bibliografii słowotwórstwa języków słowiańskich*, z. 1–3, 1958–1967, (red.) W. Doroszewski, z. 4–5, 1973–1978, (red.) J. Puzynina, z. 6–8, 1983–1994, (red.) A. Grochowska.

³ W. Śmiech, *Derywacja prefiksalna czasowników polskich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Łódź 1986.

⁴ Ponieważ słowotwórstwo gwarowe mieści się w tych samych ramach co słowotwórstwo języka ogólnego, możliwe jest zastosowanie klasyfikacji zaproponowanej przez W. Śmiecha.

⁵ Z. Klemensiewicz, *Próba charakterystyki dwu naczelnych funkcji przedrostka w polskim czasowniku*, „Sprawozdania z Czynności i Posiedzenia PAU”, LII, Kraków 1951; Z. Klemensiewicz, T. Lehr-Splawiński, S. Urbańczyk, *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa 1981.

⁶ A. Krupianka, *Próba logiczno-syntaktycznej klasyfikacji polskich czasowników przedrostkowych*, „Z Polskich Studiów Slawistycznych”, seria 3, Językoznawstwo, Warszawa 1968; tejsze, *O tzw. dopełnieniowej funkcji przedrostków czasownikowych*, „Poradnik Językowy”, nr 10/1969, s. 560–570; tejsze, *Chwiejność normy języko-*

W polszczyźnie ogólnej, podobnie jak w badanej gwarze, istnieje ogromna grupa czasowników, które zostały utworzone w wyniku derywacji prefiksальной. Prefiksy czasownikowe charakteryzują się wielofunkcyjnością słowotwórczą. Derywaty prefiksalne różnią się w stosunku do wyrazu podstawowego jakąś modyfikacją semantyczną. Są to znaczenia indywidualne dla danego przedrostka. Poza tym prefiksacja czasowników łączy się z perfektywizacją⁷. Przedrostek czasownikowy pełni dwie istotne funkcje: 1) funkcję aspektu, która niesie znaczenie dokonaności i niedokonaności, np. *przeczytam* : *czytam*; 2) funkcję rodzaju czynności (stanu), polegającą na różnorodnych modyfikacjach przebiegu czynności (stanu) dokonanej lub niedokonanej, która nazywa czasownik podstawowy, pod różnymi względami jakościowymi, np. skierowanie akcji w górę *unieść* : *nieść*. W przypadku czasowników dokonanych niezwykle często formant przedrostkowy łączy obie wymienione wyżej funkcje, tworząc funkcję rodzajowo-aspektową⁸.

Analizowany materiał, na przykładzie derywatów z prefiksem *prze-*, ukazuje wielość kombinacji semantycznych, wynikających z wielofunkcyjności słowotwórczej formantów czasownikowych.

Przykłady zostały przytoczone w formie podstawowej – czyli w bezokoliczniku. Za każdym razem podano kontekst, gdyż wydobycie funkcji prefiksu jest możliwe jedynie w użyciu tekstowym. Derywaty zostały pogrupowane według znaczenia nadrzędnego, jakie narzucił im formant, a następnie podzielone według podstaw słowotwórczych pochodnych od czasowników przechodnich i nieprzechodnich.

Wśród zgromadzonych czasowników z prefiksem *prze-* można wyróżnić takie, w których formant pełni funkcję czysto aspektową. Są to derywaty pochodne zarówno od czasowników przechodnich, jak i nieprzechodnich.

Pochodne od czasowników przechodnich: **przegłosić** : głosić ‘ts.’ – *luže še zebrałi i pšeguóšil’i | že зробом to i to*; **przekoślawić** : koślawić ‘ts.’ – *buty možna pšekoślawić*; **przeskrobać** : skrobać ‘ts.’ – *pšeskroboŭ | to dostou f skure*; **przestrzec** : strzec ‘ts.’ – *pšypušćmy stoji pol’icja | to druhi kerośca go pšestšega | tag mruga šfatuam*; **przeszyć** : szyć ‘ts.’ – *jakomž zasuoňke to iěšće časem pšešyje*; **prześwięcić** : święcić ‘ts.’ – ‘*rozraba | to mu uoićec skure pšešfeńciŭ*’; **przewiązać** : wiązać ‘ts.’ – *pševqzac še fartyxym*; **przewietrzyć** : wietrzyć ‘ts.’ – *pševetšyć pošćel*. Pochodne od czasowników nieprzechodnich: **przedzwonić** : dzwonić ‘ts.’ – *pšežvoňe do niež neč pšyježe*; **przekurzyć** : kurzyć ‘ts.’ – *jak ktož mi bružži abo iez natarčyvy deŭ to deŭ tamto abo uobmaŭa kogoš to | tša pšekužyž go i koňec*; **przepierzyć się** : pierzyć się ‘ts.’ – *gyši še pšepėžajom i vyrastajom im druđe púra*; **przewietrzyć się** : wietrzyć się ‘ts.’ – *vyňiš pošćel i pševėž bes puot | neč še pševetšy; ide še pševetšyć*.

Druga grupa czasowników z omawianym formantem tworzy derywaty informujące o ‘przebyciu jakiegoś odcinka przestrzennego, przemieszczeniu czegoś’. Pochodne od przechodnich czasowników: **przearfować** : arfować ‘ts.’ – *pšearfuŭ žemňaki z voza do pėvnicy*; **przeciągnąć** : ciągnąć ‘ts.’ – *tyn kavou dževa tšeba tam pot puot pšecõňnoić*;

wej w zakresie użycia przedrostków czasownikowych we współczesnym języku polskim, „Studia Polonistyczne” 1981, t. 9, s. 127–134.

⁷ R. Grzegorzycykowa, *Zarys słowotwórstwa polskiego*, Warszawa 1974, s. 161–166.

⁸ Z. Klemensiewicz, *Próba charakterystyki...*, dz. cyt., s. 651–654.

przedźwignąć : dźwignąć ‘ts.’ – *tša te skšyñe pšežvignoñ tam pot śćane*; **przegnać** : gnać ‘ts.’ – *pšegnau curke z domu | bo fćqzy bywa*; **przegonić** : gonić ‘ts.’ – *pšguñ žada | ñeš se ñe kreñci kouo domu*; **przenieść** : nieść ‘ts.’ – *tša te pački pšeñes tam pot śćane*; **przeprowadzić** : prowadzić ‘ts.’ – *pšeprovažiu go na drugom strone*; **przetoczyć** : toczyć ‘ts.’ – *byuy take beki duže na žime kapuste se kišiuo | a potem įag įuž ũukisua | to įom tšeba byuo pšetočyž do χuodnygo i įuš tam stoua*; **przewieźć** : wieźć ‘ts.’ – *vnučeg lubi | žeby go kuñem pševēs*. Pochodne od nieprzechodnich czasowników: **przebyć** : być ‘ts.’ – *pošed do škouy elektryčnei i pšebyu tam tšy lata*; **przechodzić** : chodzić ‘ts.’ – *a to įešče byuy take vorki | co byuy take baue nitki pšeχožiuy | prul’i my te vorki įi se na drutay robiuo skarpetki*; **przejechać** : jechać ‘ts.’ – *pole bronami pšeieχaž įi porazovać ; uoįčež įeį kota pšeieχou čongnikim | uoį co vykšyčaua*; **przeleżć** : leżeć ‘ts.’ – *tam įez deska pouożona bez ruf | to po ñeį možeš pšeleš*; **przeplynać** : płynąć ‘ts.’ – *tako mauo voda | a ũun se boįi bez ñom pšepuñoñć ; pšepuñoñž z įednygo bžygu na druęi*; **przeprowadzić się** : prowadzić się ‘ts.’ – *įak se ožeñiuem | to se s somśedñeį fši tu do žony pšeprovažiuem*; **przeskoczyć** : skoczyć ‘ts.’ – *pšeskočyc to raz | na pšykuad bes puot*.

Czasowniki z formantem *pre-* mogą również informować o ‘przebyciu jakiegoś odcinka czasowego, wykonując jakąś czynność’. Pochodne od czasowników przechodnich: **przebajdurzyć** : bajdurzyć ‘ts.’ – *pšebaįdużyuy uobe cauy vēčur*; **przechować** : chować ‘ts.’ – *ũu nos to ñe | ale įuš tu na Įadviχñe douuiom | bo uo nos to ñe možno potkopać se | bo zaroz įez voda | kořom douy | žeby pšeχovaž žemñaki*; **przegadać** : gadać ‘ts.’ – *pšegadauy cauy vēčur; guośñeį muviu | žeby go pšegadać*; **przekulać** : kulać ‘ts.’ – *bečke mom dužom | ñi moge uñis to pšekulam | popšesuvom | įak χce*; **przespiewać** : śpiewać ‘ts.’ – *caue vesele pšespevou*; **przewdziać** : wdziać ‘ts.’ – *zmokuem i mušoem pševžaž ũubrañe*. Pochodne od czasowników nieprzechodnich: **przebiadolić** : biadolić ‘ts.’ – *zaiħas co zrobić | to ũuñe ino pšebadol’ić cauy žiñ*; **przebiedować** : biedować ‘ts.’ – *ñiž ñi mo įi tag įeden žiñ druęi įakoś pšebiduįe*; **przeczekać** : czekać ‘ts.’ – *mušoem pšečekać | įag deš pšestañe padać*; **przegwarować** : gwarować ‘gwarzyć, rozmawiać’ – *įagby mogua | toby pšegvarovaua cauy žeñ*; **przemarudzić** : marudzić ‘ts.’ – *cauy vēčur pšemaružiu*; **przemordować się** : mordować się ‘ts.’ – *pšemorduje se | byle to įuš skoñcyć*; **przemysleć** : myśleć ‘ts.’ – *deį mi troχe času | muše to pšemyśleć*; **przenocować** : nocować ‘ts.’ – *tša pomysleć | gže by tu iχ pšenocovać*; **przenygusować** : nygusować ‘próżnować, leniuchować’ [Dor.] – *pšenygusovou cauy žeñ | pružnog įeden*; **przesiedzieć** : siedzieć ‘ts.’ – *pšešežou caue popouudñe | niž ñe zrobiu | pšepružnovou*; **przespać** : spać ‘ts.’ – *pšespoem calutkom nož | ani razu se ñe pšebužiuem*; **przestać** : stać ‘ts.’ – *pšestau pot puotem caue popouudñe*; **przetańcować** : tańcować ‘ts.’ – *cauom nož my pšetańcovał’i*; **przezimować** : zimować ‘ts.’ – *žemñaki f tym kopcu tag pšežimuom*; **przeżyć** : żyć ‘ts.’ – *u bauoruf to byuo lepše žyće | my dostavał’i l’itr mleka na dŕve uosoby | uodčongauy go ñe takego dobrygo no i mįso | įi įakoś se pšeżyuo*.

Derywaty z tym formantem informują również o ‘zajęciu się jakimś obiektem od początku do końca’. Pochodne od czasowników przechodnich: **przebadać** : badać ‘ts.’ – *pošua do lekaža | žeby įom pšebadou | bo se źle čuua*; **przebrać** : brać ‘ts.’ – *muše pšebrać | co vēñkše žemñaki*; **przebronować** : bronować ‘ts.’ – *įak kartofle fsχořom | pokazuom tylko se te uępki | to tšeba įe pšebronovać | a potem įe zaredł’ić s powrotem*;

przechylić : chylić ‘ts.’ – *tylko nie pšexyl za mocno | bo še vysypše*; **przecisnąć** : cisnąć ‘ts.’ – *tšeba to pšes tom žure pšecisnońc*; **przeczytać** : czytać ‘ts.’ – *mše po űepku otpraviu | ani ne požegnou zmaruogo | tag ofajkovou | požegnanie mu daua rožina | žeby vyguošiu | neved ne pšecytou | ne vadomo za kogo mša byua | cy on jakim zbrodhažem byu*; **przegablować** : gablować ‘wykonywać czynność przy użyciu widel zwanych gablami’ – *pšegablovaž gablami | na pšykuad žemniaki*; **przegiąć** : giąć ‘ts.’ – *tšeba tyn drut tu na te strone pšegońc*; **przegrabieć** : grabieć ‘ts.’ – *tera to po šano pojadom grabarkom i rostšqsnom | leży žiń | na drugi žiń znowu iešče ras pšegrabi | ieže zgarńa do kupy i baluje*; **przegrzebać** : grzebać ‘ts.’ – *pogžebačem pšegžebuje še oğiń*; **przehakać** : hakać ‘oczyszczać pole z chwastów przy pomocy haki, motyki’ [SL, t. 22, s. 220] – *ide v ogrutku poženzy žontkami pšexakać*; **przemorzyć** : morzyć ‘ts.’ – *pravě bedne zveže pšemožyu*; **przekłosać** : kłosać ‘ts.’ – *pšekuosovać | to tag zrobiž bele iak*; **przekopać** : kopać ‘ts.’ – *kfaty možno pšekopaž z įednygo mjejsca na druge | i ogrudeg možno pšekopać*; **przekrećić** : kręcić ‘ts.’ – *pošledne zbože to | to gorše to še pšekreńci | to bendom maury šfīne*; **przeliczyć** : liczyć ‘ts.’ – *obras s kopertom šed | to ot potroskego do nas to byuo | bo pšel’ičyuem | bo tam každy mušou pisaž | ile kuat | nig ne mug obl’ičyž dokuadne | cauy tyžiń obras xožiu | potem go tša byuo odvežć | a piñonže zostawy u kšenža | tylko ostatni s fši mug vyl’ičy | ile peñenzy f koperće byuo*; **przelamać** : łamać ‘ts.’ – *fšysko možna pšeűamać | navet gauqske*; **przelupać** : łupać ‘ts.’ – *iapko pšeűamimy na puu | maš ty pouove i ia puu*; **przemielić** : mielić ‘ts.’ – *zbože na monke cy na otremby tša pšemelić*; **przemieszać** : mieszać ‘ts.’ – *iž no sprafć | cy ne tšeba kapusty pšemešać*; **przemłócić** : młócić ‘ts.’ – *pšeműućiuem xypćikem zbože | žeby zdqžyć pšed zmešchem*; **przemłynkować** : młynkować ‘ts.’ – *potem še pšeműynkuje žarno i gotove*; **przemoczyć** : moczyć ‘ts.’ – *staű na dešču | caue űubrane pšemočyu*; **przeorać** : orać ‘ts.’ – *įutro ni moge | muše pšeűorać pole | įuš še zmuviuem s synem*; **przepleść** : pleść ‘ts.’ – *a venc tag najpšut še űuržne taki gruby pauong i go še vygina še įedyn i drugi | zaž drugi še zakűado na višx | potym pšeplatom takom rurke na kšyš | potem te rurki bere i zakűadam take žeberka | i znowu pšeplete | na końec te žeberka zaplata še ruzgami*; **przepłoszyć** : płoszyć ‘ts.’ – *žeći pšyšyű truskafki kraž | űo to įe polecauem pšepuošyuem*; **przerobić** : robić ‘ts.’ – *rok pšerobiű űu gospodaža*; **przerwać** : rwać ‘ts.’ – *na xyl’ić še tšeba | žeby buraki pšeravać*; **przerzedzić** : rzedzić ‘ts.’ – *muše buraki pšezežić*; **przesłuchać** : słuchać ‘ts.’ – *zbrojiu | to go pšesuu xűiom | byueš tam ne byueš*; **przeszmugłować** : szmugłować ‘ts.’ – *ve vojne įežyńe časami tšeba pšešmuglovać*; **przeszufłować** : szufłować ‘ts.’ – *takom šufłom pšezcauo še zbože | žeby ne stenxuo | to še muviuo | že tša zbože pšešufłovać*; **przeszwarcować** : szwarcować ‘przenosić coś, przewozić kogoś lub coś nielegalnie, najczęściej przez granicę; przemycać’ [Dor.] – *pšešfarcovać | tak še muviuo f čaše vojny | iak ktoš se prubovou pšedostać pšez granice*; **przetrawić** : trawić ‘ts.’ – *najadem še | potem žoűondek pšetraviu i znuv įestem gűodny | možno įež dal’i*; **przetrzasać** : trząsać ‘ts.’ – *tša pšetšqsnoc šano; pšetšqsnou fšyske űaxxy | žeby to odnaleš*; **przewiać** : wiać ‘ts.’ – *s tyimi brudami | s tyimi plevami tša byuo zbože pševać*. Pochodne od czasowników nieprzechodnich: **przebelejaczyc** : belejaczyc ‘robić bele jak’⁹ – *pšebelejačyu fšysko | co*

⁹ belejaczyc – ‘un to űuńi co tag ino belejačy.

mau; **przeciec** : ciec ‘ts.’ – *voda pšes to može pšecēc*; **przekwitnąć** : kwitnąć ‘ts.’ – *latož iuž rosl’iny iuš pšekf’itneuy*; **przelamać się** : łamać się ‘ts.’ – *Polska byuo sto pińžišond lad v’nevol’i | teš se vyzvol’iua | a čy vára se ne može pšeuamać | pšecēc kedyž Biblija to písaua | že nastompi zmana | beňže jedno ofčarňa | papeš pšecēc iuš fšyske váry Źuznaie*; **przemoknąć** : moknąć ‘ts.’ – *pšemug do suxej nitki*; **przeprować się** : prawować się ‘ts.’ – *jedyn drugigo ne ies sprava i pšpravuio m se | zależy kto vygra | kumu sont pšyzna pšpravuje | naz byuo dvuy brači | my se pravoval’i o maiontek | soňžil’i my se*; **przesunąć** : sunąć ‘ts.’ – *sukejke možna podiuužić | bo na pšykuad noišerf chožiuo se tak krutko | to po tym brauy pšecinauy | fstavauy iakiš kavaueg materiauu | i fšyvauy f sukejke | iag maua spudničke dotund | to učiny taki kavuu | ten kavuu co učiny | to pšesuneuy dal’i i na jej mejsce | fstaviuy inny materiau*

W kolejnej omawianej grupie derywatów informujących o ‘zajęciu się jakimś obiektem od początku do końca’ możemy wydzielić szczegółowe kategorie. Są to: (a) ‘rozdzielenie czegoś na dwie części’. W tym przypadku również wyróżniamy te pochodne od czasowników przechodnich: **przeciąć** : ciąć ‘ts.’ – *materiau tu šša pšeciońć*; **przedziabnąć** : dziabnąć ‘ts.’ – *pšezabniū to na puu*; **przedzielić** : dzielić ‘ts.’ – *pšezel’iua meškañe | puu dla jedny puu dla drugij curki*; **przegrodzić** : grodzić ‘ts.’ – *pšepėzyž možno teš čymš pomėšćeñe | možno teš povežć pšegrožić*; **przekrychnąć** : krychnąć ‘rozdrobnić, przeciąć’ [SGP, t. 2, s. 489] – *pšekrychnoň žemňaki na puu*; **przepierzyć** : pieprzyć ‘ts.’ – *pšepėzyž možno teš čymš pomėšćeñe | možno teš povežć pšegrožić*; **przepiłować** : piłować ‘ts.’ – *iešće muši pšepiuovać te kavauki drevna na puu*; **przerwać** : rwać ‘ts.’ – *pšervac pašer na puu*; **przerznąć** : rznąć ‘ts.’ – *iuž ide | mauo mi zostauo | tylko to pšeržne iėšće; žeby coš pšeržnoň albo namalovać to naišut pšyuože l’iñe i došero smaruiel | pšud l’iñuie taki pasek sobe*; **przesznitować** (prześnitować) : sznitować (śnitować) ‘przecinać’ [SL, t. 29, s. 131] – *pšesnitovać to značy pšeržnońć šur na puu*; **przeżąć** : żąć ‘ts.’ – *pšezñij na puu* oraz pochodne od czasowników nieprzechodnich: **przekrawać** : krawać ‘ts.’ – *pšekrava se na puu*; (b) ‘stracić, zmarnować co wskutek niewłaściwego postępowania: pochodne od czasowników przechodnich – **przechlać** : chlać ‘ts.’ – *co zarobi to pšexlo*; **przejeść** : jeść ‘ts.’ – *tyle nastaval’i | že ne mogl’i my tego pšejėš*; **przepić** : pić ‘ts.’ – *po co zarobić | by potem pšepić; mou maionteg i go straciū | pšepiu abo pošed na žady*; **przetracić** : tracić ‘ts.’ – *pšegrou fšyske peñoñze pšetraćiu*; pochodne od czasowników nieprzechodnich – **przegrać** : grać ‘ts.’ – *pšegrou fšyske peñoñze pšetraćiu*.

Zanotowano także grupę derywatów, która informuje o ‘wykonaniu czynności z mniejszą intensywnością czy dokładnością’. Pochodne od czasowników przechodnich: **przechleć** : chechlać ‘przeprać, płukać, prać bele jak, trzeć, moczyć’ [SGP, t. 1, s. 177] – *vystarčy ino pšexexuać troxe*; **przemyc** : myć ‘ts.’ – *šyby som lekko brudne | tšeba ie pšemyć*; **przepalić** : palić ‘ts.’ – *fšecu tša naišerf pšepal’ić*; **przepłukać** : płukać ‘ts.’ – *ñebrudne iez vystarčy pšepuukać*; **przeprać** : prać ‘ts.’ – *pšepore | žeby byuo čyšćejše*; **przesiec** : sieć ‘ts.’ – *tam ies trava tako velgažna | tša pšesec tylko šćežecke i beže možna pšejš*; **przetrzeć** : trzeć ‘ts.’ – *muxy zabružiuu uokno | vež no šmatke i i pšetšyž*. Pochodne od czasowników nieprzechodnich: **przekąsić** : kąsić ‘ts.’ – *ñiž ne šykuū | ino co pšekonše i ide*; **przeschnąć** : schnąć ‘ts.’ – *iag iuš šano pšesħñe | to zagrada se f kupki; take dožž duže bryuy se naišud robiuo i potem se kraiuo | tam na ošem čy šes | i potem*

popševracaŋo se | *pšesχuy* | *to se* *ʎukuadaŋo f take kopy i dalej sχuo*; **przestygnać** : stygnać ‘ts.’ – *počekoi aš pšestygñe* | *bo se popażyš*.

W części czasowników prefiks *prze-* wskazuje na ‘przemienienie, przeniesienie z jednego (tzn. z jednej jakości, stanu, miejsca itp.) w drugie, na trwałą zmianę’. Pochodne od czasowników przechodnich: **przefarbować** : farbować ‘ts.’ – *vuosy kobita se s čarnego na rudy pšefarbovaŋa* | *bo rudy jez modny*; **przeplancować** : plancować ‘sadzić, rozsadzać flancę’ [Dor.] – *kfaty žuna tam flancuje zašše* | *a časami tež muši pšeflancovaž rosl’iny*; **przegotować** : gotować ‘ts.’ – *i muvi* | *že mo zarobone bečke cukru i žeby to na vutke pšegotovač* | *a ʎun ne vi iak*; **przehandlować** : handlować ‘ts.’ – *kupiŋ koña iž zaroz go vzoŋ pšexandlovou*; **przekantować** : kantować ‘ts.’ – *fšysko možna pšekantovač* | *ževo z jednygo boku* | *iak χory leży na jednym boku* | *to go pšekantovaž na druži*; *pšekantovač kavauki torfu* | *žeby sχuy*; **przekopać** : kopać ‘ts.’ – *kfaty možno pšekopaž z jednygo mejsca na druže* | *i ogrudeg možno pšekopač*; **przelać** : lać ‘ts.’ – *muše pšelaž vode z jednej bečki do drużej*; **przemalować** : malować ‘ts.’ – *pšemalovaŋa se vuosy* | *ale iži to pasuje*; **przemurować** : murować ‘ts.’ – *tu byuo ʎokno* | *ale ʎun je pšemurovou na drugom ścane*; **przenicować** : nicować ‘ts.’ – *pšenicovač to značy pševručiž na drugom strōne no na pšykuat kurtke*; **przepakować** : pakować ‘ts.’ – *pšepakovaž z jednygo pudeka do družigo*; **przepisać** : pisać ‘ts.’ – *to podaŋe jez źle napisane* | *tšeba go pšep isaž na druži papir*; *pšepisaŋem na syna maiŋontek*; **przerzucić** : rzucić ‘ts.’ – *vyŋgel tša jezše pšezučiž z voza do šopy*; **przesadzić** : sadzić ‘ts.’ – *pšesažiž možna kfaty*; *pšesaže tam tego kfotka na vidoku* | *beŋže uadnej vyglondou*; *χlep tež možna pšesažič* | *žeby se ruvno uupik* | *bo neruvno se tuo uupal’iuo f pecu* | *to pšesažil’i s tyi struny fkuadal’i na te i odrutne*; **przesypać** : sypać ‘ts.’ – *voreg žuravy* | *to tša žarno do družigo pšesypać*; *na dno tša pouożyž ovoce* | *potem je cukrem pšesypaž i nastempna varstfa*; **przetłumaczyć** : tłumaczyć ‘ts.’ – *no pšetumačyč* | *že to jes tag a tak*; **przetopić** : topić ‘ts.’ – *pšetop’iuam suoŋine na smalec*. Pochodne od czasowników nieprzechodnich: **przebudzić się** : budzić się ‘ts.’ – *iak čuoŋek śpi* | *to se može pšebužič*; **przedostać się** : dostać się ‘ts.’ – *tak se muviuo f čaše vojny* | *iak ktoš se prubovou pšedostač pšez graŋice*; **przedzierzgnąć** : dzierzgnąć – *uubraŋe na drugom strune možno pšežezgnoŋč*; **przedźgnąć** : dźgnąć ‘ts.’ – *pšežgñiž o tutej*; **przefrunąć** : frunąć ‘ts.’ – *pšefrunoŋž z mejsca na mejsce*; **przegarnąć** : garnąć ‘porywać, unosić; zagarnąć; pociągnąć’ [SGP, t. 5, s. 56] – *zbože s kupki na kupke iag jez vilgne* | *to tša pšegarnoŋč* | *žeby dosχuo*; *časami kobite pšygarne*; **przejąć** : jać ‘dzierzyć, brać’ [SE, s. 202] – *teraz iuš stary jestem tam ino ot času do času oryvam* | *syn caŋom gospodarke pšeijon*; **przelazić** : lazić ‘ts.’ – *voda guemboka* | *to čęško se pšez nom pšeuazi*.

Formant *prze-* oznacza poza tym ‘przejście jakiejś granicy lub przeniknięcie do wnętrza czegoś; przejście to może mieć charakter fizyczny lub psychiczny’. Pochodne od czasowników przechodnich: **przebić** : bić ‘ts.’ – *naparsteg jes po to* | *žeby ne pšebiž iguom palca*; *na ruvnej drože iexau ne zdqżyu nakreŋcič iž sobe kerovníkim skure zdar i tera na kolano kuštyka* | *na ščeŋśe nič sobe ne pšebiu* | *bo teš se v bžuy ʎudežyŋu*; **przecedzić** : cedzić ‘ts.’ – *mleko ide pšecežič*; **przedmuchać** : dmuchać ‘ts.’ – *rura se zapχa* | *to žom moge pšedmučač*; **przedziurawić** : dziurawić ‘ts.’ – *pšežuravič to na vylot*; **przefiltrować** : filtrować ‘ts.’ – *víno śčongam z baŋaka* | *to pšefiltruje pšez gaze*; **przegryźć** : gryźć ‘ts.’

– pšegryze sobe co něco pšed obadem; pšegrys šnureg i i se ũvolniiu; **przemówić** : mówić ‘ts.’ – tak se pšestrašyū | že ně muk sũova pšemuvić; **przepchnąć** : pchnąć ‘ts.’ – pšepχniī te rure | bo se zlev zatyko; **przesiać** : siać ‘ts.’ – zbože možna pšesać; **przestraszyć** : straszyć ‘ts.’ – ale nos pšestrašyū; pšyčaiū se za žvami | χcōū go pšestrašyć. Pochodne od czasowników nieprzechodnich: **przeczuć** : czuć ‘ts.’ – pšēcūūam to | vēžauam | že což zuego se stañe; **przejść** : iść ‘ts.’ – ale ũuna byūa v iexovyy | go namavaua | Kažik pšeiž muvi | bo iez vincyī pravdy u naz iag u čebe; iak kave vypiie | to mi bul guovy pšeiže; **przelecieć** : lecieć ‘ts.’ – f kronga my grai i takego | vyšl i na droge | to byūa taka žvirufka taka tylko | to iak pšyšuo to kavou gauēzi takego drevna okronęuego i puščal i to se zešuo tyg žčakuv | i kto kogo dalej ũugnou | se puščauo tego kronga | iag ně zašymal i | to on pšelecōū dalej | to čuovek se posonou i zнову se suvaūo; **przetargować** : targować ‘ts.’ – kuñ taki suaby byū | to go pšetargovou.

Przykłady derywatów, które informują o ‘czynności dotyczącej przyszłości’. Pochodne od czasowników przechodnich: **przepowiedzieć** : powiedzieć ‘ts.’ – podobno ũuñi pšyšuoš pšepovežeć; **przewidzieć** : widzieć ‘ts.’ – muvom | že pšyšuož ũuñe pševižeć.

Czasowniki z omawianym prefiksem oznaczają też: ‘pójście z jakąś akcją zbyt daleko, przesadzenie w czym’. Pochodne od czasowników przechodnich: **przeforsować** : forsować ‘ts.’ – nošiuem čěžary i pšeforsovauem reŕke; **przegrzać się** : grzać się ‘ts.’ – šilnik se pšegžou; **przeholować**¹⁰ : holować ‘ts.’ – troxe fčorai žeš pšexolovou s tom gožauχ kom; **przekarmić** : karmić ‘ts.’ – fšeba ũuvažac | žeby kriv ně pšekarmić; **przekupić** : kupić ‘ts.’ – iag dvuy iēs χentnyy na iednom žež i iedyn po kryjomu daje vēncyi | to go tak pšekupuje; **przeladować** : ładować ‘ts.’ – na vuz možna vuadovac tone | a ũunχce vadovaž vēncei | no to može pševadovaž vus; **przemęczyć się** : męczyć się ‘ts.’ – lataū | lataū aš se pšemenčyū; **przepaskudzić** : paskudzić ‘ts.’ – žuciū | pšepaskužiū to fšysko; **przeplacić** : płacić ‘ts.’ – pšepuaciūes | to ně koštūje tyle; iō bym tyle za to ně dou | pšepuaciūes; **przepowiedzieć** : powiedzieć ‘powtórzyć’ – iak se pšepovi to ũuñi; **przepuścić** : puścić ‘ts.’ – pšepuściū maionteg | rostrvoñiū; **przesłodzić** : słodzić ‘ts.’ – ně lube | iak sobe pšesuože χerbate; **przesolić** : solić ‘ts.’ – kobita neroz zupe pšesol i; **prześpiewać** : śpiewać ‘ts.’ – na vesylu ieden druģigo prubuie pšespevac | ktury guošñei; **przetraćić** : trącić ‘ts.’ – psa rombnou kiim i mu kark pšetroñiū; **przeważyc** : ważyć ‘ts.’ – šfñ-aka mam na spšedać | muše go pševažyc; χcōueš piñć kilo | mož vēncyi | pševažyūem či troxe. Pochodne od czasowników nieprzechodnich: **przebańczyć** : bańczyć ‘bańczyć łąb komuś = męczyć’ [SGP, t. 1, s. 47] – pšebañčyc to tyle | co rostrfoñić čas; **przebrać** : brać ‘nadwyrężyć’ – mam bandaš | bo reŕke sobe pšebraūam; **przeburszować** : burszować¹¹ ‘wieść życie wesołe, hulaszczę’ [Dor.] – piū | piū i pšebursovou fšysko | co mou; **przecudować** : cudować ‘ts.’ – piūačyna tako fšysko pšexla | pšecuduje; **przegibnąć się** : gibnąć się ‘przechylać, przeginać się’ [Dor.] – χcōū bes puot pšeskočyž | i i se pšegibnou; **przegotować się** : gotować się ‘ts.’ – žemñaki za meŕke | pšegotovauy se; **przekaszleć** : kaszleć ‘ts.’ – pšekašlou caūom noc | tak go menčy | ně może pšestać kašleć; **przekląć** : kłać ‘ts.’ – strašñe go pšeklon; **przemarznąć** : marznąć ‘ts.’ – staū na dvožu | žimno byūo

¹⁰ W przypadku tego czasownika mamy do czynienia z użyciem metaforycznym, nastąpiła utrata związku semantycznego między wyrazem podstawowym i pochodnym.

¹¹ Burszować : bursz ‘student uniwersytetu niemieckiego’ [Dor.] – buršovvū caūe żyće | ino piū i se baviū.

i pšemarznou; przemoknąć : moknąć ‘ts.’ – *ale pšemokuam; przemrozić się* : mrozić się ‘ts.’ – *nie čuu roŋk | tak se pšemroziū; przepaść* : paść ‘ts.’ – *byduo možno pšepaš; fšysko pšepaduo; albo tera ostatnio tam | gđe se ožeńiu vnuk | to težž žyū | tyle že tylko jednom rente vžou i umar | te pėnonze | co zuožyū na rente | pšepaduy; przepatrzeć się* : patrzeć się ‘ts.’ – *což zauvažyū i opovado | že to tag i tag vyglondaūo | a druği pado ne to tag vyglondaūo | a to se pšepašyūem; przepróźnować* : próźnować ‘ts.’ – *pšešežou caue popouudne | niž ne zrobiū | pšepružnovou; przerdzewić* : rdzewić ‘ts.’ – *garneg ies troxe Źobity | to može pšeržević; przeszczekać* : szczekać ‘ts.’ – *ni moguam oka zmrużyć | bo naš pšes somšadovego χcou pšeščekać; przeturmanić* : turmanić ‘niszczyć, marnotrawić’ [SGP, t. 5, s. 442] – *pšeturmaniūem; przeziębici się* : ziębici się ‘ts.’ – *Źuvažeī | bo se pšežembiš.*

Derywaty z analizowanym formantem mówią także o ‘przewyższeniu, prześcignięciu kogo, czego w czym’. Pochodne od czasowników nieprzechodnich: **przebarować się** : barować się ‘ts.’ – *tak se pruboval’i pšebarovać | ktury šilnejšy; przemoc : móc ‘ts.’ – *Źuna muši pšemuc te χorobe; przerosnąć* : rosnąć ‘ts.’ – *uoīca iūž davno pšerus; prześcignąć* : ścignąć ‘ts.’ – *kolaže | iag iadom | to jeden drugęgo χce pšešćignońć; prześladować* : śladować¹² ‘śledzić, szukać’ [SGP, t. 5, s. 343] – *iemu se vydaje | že ktož go pšešladuie.**

Grupa czasowników ma znaczenie ‘przestać’, ‘przeszkodzić’. Pochodne są one od czasowników nieprzechodnich: **przestać** : stać ‘ts.’ – *no ne čotka | veš pšestañ pšpšyć; pšestañ | bo glyñžiz i zžyñžiš sama ne veš co; fkońcu pšestal’i χauasovaž i uciχuo; kouače i kouače iūž by pšestou | čuovek suuχo jednego; fčoraī ne podlevauam | bo iūš kropiūo | pokropiūo i pšestauo; pšestou puū dña | niž ne zrobiū; mušouem pšečekać | iag deš pšestañe padać; przeskodzić* : szkodzić ‘ts.’ – *a což mu tam pšeškožiūo i ne muk pšyīeχać.*

Część czasowników z prefiksem *prze-* zleksykalizowała się. Doszło do „przekształcenia się wyrazistej pod względem słowotwórczym formacji w jednolity znak wyrazowy – odpowiednik desygnatu. Wskutek leksykalizacji znaczenie wyrazu nie tłumaczy się, nie motywuje się jego dwuczłonową budową słowotwórczą, tj. wzajemnym stosunkiem pnia i formantu. Leksykalizacja polega więc na zanikaniu wyrazistości dwuczłonowej budowy słowotwórczej wyrazu”¹³. Pochodne od czasowników przechodnich: **przewlec** : wlec ‘ts.’ – *muše pševlež ubrañe i cyste zauožyć; przewrócić* : wrócić ‘ts.’ – *iak kedyž byuy take kuχñe iak ta tutaj | placeg Źughetl’i | zrobit’i okroŋguy i pouožyl’i na blaχe potpėkl’i po jednej stroñe | na drugom pševrućil’i i to iedl’i; przeznaczyć* : znać ‘ts.’ – *pšeznačyū mu tam metr zboža. Pochodne od czasowników nieprzechodnich: przeboleć* : boleć ‘ts.’ – *iak ktož uumže | to musovo pšebol’ić | bo iūž go ne vrući se; przecnać się* : cnać się ‘obudzić się’ – *pšecneūam se v nocy; przegapić* : gapić ‘ts.’ – *χolera maūem to Źobeižež i pšegapiūem gožine; przelknąć* : łknąć ‘częstotliwe łykać, „łyż a łykanie” [SE, s. 310; SEBań., s. 99] – *ni moguem ze zuości nic pšeuknońć; przepadać* : padać ‘ts.’ – *Źun za suodyčami tak pšepado; przerazić* : razić ‘ts.’ – *strašne žečy Źopovadoū | aže go pšeraziū; przewrócić się* : wrócić się ‘ts.’ – *iak se potkñe to se pševrući; vus pševrućiu se razem z nami; un ležou | a tyš se pševrućiu | pėz myšlou | že go χcež dusić.*

¹² Śladować : ślad ‘ts.’ – *idom śladuōm | šukaōm zuožeja; śladovać šukać po śladay zuožeja.*

¹³ Z. Klemensiewicz, T. Lehr-Splawiński, S. Urbańczyk, *Gramatyka historyczna...*, dz. cyt., s. 184–185.

Wśród czasowników zleksykalizowanych są takie, które pochodzą od podstaw związanych. Sytuacja taka ma miejsce, gdy dla derywatu nie można wskazać podstawy, kiedy wiąże się on z całą grupą leksemów współrzędnych. Podstawa słowotwórcza związana występuje w wyrazach, między którymi istnieje stosunek motywacji wzajemnej, np. *od-wyknąć – przy-wyknąć*¹⁴. Zanotowano następujące przykłady: **przeblec** : -blec – *pšeblež uubrañe na nove*; **przecknąć się** : -cknąć się – *v nocy nagle pšeckonouem še*; **przeглядnąć się** : -glądnać się – *tylko pšeglonadne še v lusťše ji možemy iis*; **przeimać się** : -imać się [SEBań., t. 2, s. 846] – *pšejma še tom ħorobom*; **przeinaczyć** : -inaczyć [SEBań., t. 1, s. 545] – *pořežel'i tag | a ħun pšejnačyū | ano pšesuyšoūem še*; **przejrzeć** : -jrzyć – *pšęce metryki som | kšonc povinen pšejžec te metryki i pořežec | aħa ta para to do niy vysuać pišemka | že beñže mša za tyle lat z'vqsku maużeńskego; pšejžauem iuš te papery*; **przekonać** : -konać [SEBań., t. 2, s. 853; t. 1, s. 775] – *fkoñcu go pšekonauy | ale fčešnej tak kšinzū nauubl'izal'i | ile tylk vlazuo*; **przełożyć** : -łożyć [SE, s. 313] – *io tylko pšeuožyūam z iednygo mijsca v drugē; pšeuožyū na drugom strone i te pecyŋki vyħožyūy*; **przesiedlić** : -siedlić – *pšęsedl'i l' i luži z iednej fši do drugēj*; **przestawić** : -stawić – *pšestave to na tomtom strone i beñže dobže*; **przestąpić** : -stąpić 'ts.' – *ħun ħe ma prava pšestumpić progū*; **przewiesić** : -wiesić – *vyñis pošcel i pšęvež bes puot | ħeħ še pšęveťšy*.

Celem artykułu było wskazanie na funkcje semantyczne, jakie w gwarze Luboli pełni prefiks *prze-* (< *per-) oraz wydobycie tych elementów systemu słowotwórczego, które są dla niej charakterystyczne. Analizowany materiał pokazuje, że obecnie format *prze-* tworzy następujące kategorie słowotwórcze, które informują o: 1) 'przebyciu jakiegoś odcinka przestrzennego, przemieszczeniu czegoś' (np. *przeciągnąć*) lub 2) 'przebyciu jakiegoś odcinka czasowego, wykonując jakąś czynność' (np. *przebajdurzyć*), 3) 'zajęciu się jakimś obiektem od początku do końca' (np. *przebadać*), 4) 'wykonaniu czynności z mniejszą intensywnością czy dokładnością' (np. *przemycić*), 5) 'przemienieniu, przeniesieniu z jednego (tzn. z jednej jakości, stanu, miejsca itp.) w drugie, trwała zmiana' (np. *przefarbować*), 6) 'przejściu granicy lub przeniknięciu do wnętrza czegoś' (np. *przecedzić*), 7) 'czynności dotyczącej przyszłości' (np. *przepowiedzieć*), 8) 'pójściu z akcją zbyt daleko' (np. *przepaskudzić*), 9) 'przewyższeniu, prześcignięciu kogo, czego w czym' (np. *przerosnąć*), 10) 'przestaniu, przeszkodzeniu' (np. *przeszkodzić*). Część wyrazów zleksykalizowała się (np. *przegapić*).

Wśród wypisanych form znajdują się wyrazy, w których występują specyficzne cechy gwarowe. Są to przykłady, w których prefiks *prze-* występuje w miejscu ogólnopolskich formantów¹⁵: *za-*, np. *przemorzyć* 'zamorzyć' (SGP, t. 4, s. 381; Ind., t. 2, s. 151), *przepaskudzić* 'zapaskudzić'; *s-*, np. *przekoślawić* 'skoślawić' (Ind., t. 2, s. 148), *przetracić* 'stracić'; *wy-*, np. *przemłócić* 'wymłócić'; *u-*, np. *przeszyć* 'uszyć'.

W mowie mieszkańców Luboli znajdują się również czasowniki z obcymi dla języka ogólnego podstawami słowotwórczymi, np.: *przeburszować, prehakać, przekrychnąć,*

¹⁴ Encyklopedia języka polskiego, (red.) S. Urbańczyk, M. Kucala, Wrocław 1999, s. 286.

¹⁵ O odmiennej prefiksacji czasowników w gwarze pisał W. Cyran w pracy *Tendencje słowotwórcze w gwarach polskich*, Łódź 1977, s. 10. Potwierdzenie tej tendencji znajduje się także w artykule F. Pluty, *Uwagi o języku „Pamiętnika Opolskiego”*, „Kwartalnik Opolski” 1967, s. 68–75, gdzie został wymieniony czasownik *oranić* (og. *poranić, zranić*).

przekulać – formacje zapisane w *Indeksie alfabetycznym wyrazów z kartoteki „Słownika gwar polskich”* pod red. J. Reichana (t. 2, s. 139, 140, 146, 149, 159), *przechechłać* (SGP, t. 4, s. 363; Ind., t. 2, s. 141), *przeturmanić* (SGP, t. 2, s. 396; Ind., t. 2, s. 160), *przegablować* i *przegwarować* (derywaty niezannotowane w innych źródłach).

Inne przykłady charakterystyczne dla gwary: *przebajdurzyć*, *przebarować się*, *przegłosisić* ‘przegłosować’, *przenygnusować*, *przekantować*, *przekłosować* (Ind., t. 2, s. 135–152), *przetargować* (SGP, t. 4, s. 395; Ind., t. 2, s. 159), *przepatrzeć się* ‘przewidzieć się’ (SGP, t. 4, s. 384; Ind., t. 2, s. 153), *przepierzyć się* (derywat nienotowany w innych źródłach).

Bibliografia

- Cyran W., *Tendencje słowotwórcze w gwarach polskich*, Łódź 1977.
- Encyklopedia języka polskiego*, (red.) S. Urbańczyk, M. Kucala, Wrocław 1999.
- Grochowska A., *Próba opisu łączliwości przedrostka prze- z tematami czasownikowymi*, „Polonica” 1979, t. V.
- Grzegorzczkowska R., *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, Warszawa 1998.
- Grzegorzczkowska R., *Zarys słowotwórstwa polskiego*, Warszawa 1979.
- Klemensiewicz Z., Lehr-Spławiński T., Urbańczyk S., *Gramatyka historyczna języka polskiego*, Warszawa 1981.
- Klemensiewicz Z., *Próba charakterystyki dwu naczelných funkcji przedrostka w polskim czasowniku*, „Sprawozdania z Czynności i Posiedzenia PAU”, LII, Kraków 1951.
- Krupianka A., *Chwiejność normy językowej w zakresie użycia przedrostków czasownikowych we współczesnym języku polskim*, „Studia Polonistyczne” 1981, t. 9.
- Krupianka A., *O tzw. dopełnieniowej funkcji przedrostków czasownikowych*, „Poradnik Językowy”, nr 10/1969.
- Krupianka A., *Próba logiczno-syntaktycznej klasyfikacji polskich czasowników przedrostkowych*, „Z Polskich Studiów Sławistycznych”, seria 3, Językoznawstwo, Warszawa 1968.
- Materiały do bibliografii słowotwórstwa języków słowiańskich*, z. 1–3, 1958–1967, (red.) W. Doroszewski, z. 4–5, 1973–1978, (red.) J. Puzynina, z. 6–8, 1983–1994, (red.) A. Grochowska.
- Pluta F., *Uwagi o języku „Pamiętnika Opolskiego”*, „Kwartalnik Opolski” 1967.
- Śmiech W., *Derywacja prefiksalna czasowników polskich*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Łódź 1986.

Wykaz skrótów

Dor – *Słownik języka polskiego* [dokument elektroniczny], t. 1–11, (red.) W. Doroszewski; PWN, Warszawa 1997; pierwodruk: 1958–1962, Wiedza Powszechna; 1963–1969, Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Przedruk elektroniczny: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997. Elektroniczny przedruk przygotowała Redakcja Słowników Języka Polskiego PWN i firma Litterae; koordynator: J. S. Bień, red. prowadzący: Jadwiga Linde-Usiekniewicz, 1994.

Ind. – *Indeks alfabetyczny wyrazów z kartoteki „Słownika gwar polskich”*, t. 1–2, (red.) J. Reichan, Polska Akademia Nauk. Instytut Języka Polskiego, Kraków 1999.

SE – A. Brückner, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Warszawa 1957.

SEBań – A. Bańkowski, *Etymologiczny słownik języka polskiego*, t. 1–2, PWN, Warszawa 2000.

SGP – J. Karłowicz, *Słownik gwar polskich*, t. 1–6, Akademia Umiejętności, Kraków 1929.

SL – K. Dejna, *Słownictwo ludowe z terenu byłych województw kieleckiego i łódzkiego*, Rozprawy Komisji Językowej ŁTN, t. 20–31, 1974–1985.

‘ts.’ – tak samo jak w *Słowniku języka polskiego*, t. 1–3, (red.) M. Szymczak, Warszawa 1994.

Abstract

The functions of the verbal prefix *prze-* in the dialect of LuboŃa near Sieradz

This paper presents a derivative-semantic analysis of prefixial verb formations using the prefix *prze-* that occur in the dialect of LuboŃa village near Sieradz.

Verbs with the *u-* prefix in the LuboŃa dialect create categories that denote the following: 1) ‘covering a distance in space, moving something from one place to another’ (e.g. *przeciagnąć*), or 2) ‘covering a distance in time while performing an action’ (e.g. *przebajdurzyć*), 3) ‘examining an object in detail’ (e.g. *przebadac*), 4) ‘performing an action with less-than-necessary intensity or thoroughness’ (e.g. *przemyc*), 5) ‘transforming, moving from one into another, constant change’ (e.g. *przefarbowac*), 6) ‘crossing a border or permeating into something’ (e.g. *przecedzić*), 7) ‘performing an action in reference to future’ (e.g. *przepowiedziec*), 8) ‘going too far in doing something’ (e.g. *przepaskudzić*), 9) ‘superseding someone or something in doing something’ (np. *przerosnac*), 10) ‘ceasing, interrupting’ (np. *przeszkodzić*). A portion of the words has been subjected to lexicalization (e.g. *przegapić*).

Among the collected examples there are also some characteristic of the dialect: some formative suffixes in the dialect replace standard Polish formative suffixes *za-*, e.g. *przepaskudzić* ‘zapaskudzić’; *s-*, e.g. *przetracić* ‘starcić’; *wy-*, e.g. *przemlócic* ‘wymlócic’; *u-*, e.g. *przeszyć* ‘uszyć’.

The recorded verbs also include roots other than those included in standard Polish, such as *przeburszowac*.

Keywords: dialect, verb formation in dialect, functions of the *prze-* prefix in dialect

**MIĘDZY STRUKTURALIZMEM
A JĘZYKOZNAWSTWEM
FUNKCJONALNYM**

Anna Dąbkowska
Uniwersytet Warszawski

Grzecznościowe formuły terminalne XIX- i XX-wiecznych listów tradycyjnych oraz współczesnych listów elektronicznych

Przedmiotem artykułu jest porównanie wskazanych formuł stosowanych w listach prywatnych w czasach, gdy nie były znane inne pośrednie formy pisemnego dialogu z formułami stosowanymi we współczesnych prywatnych listach elektronicznych. Prywatność dla potrzeb tego artykułu utożsamiam z relacją na ty między nadawcą a odbiorcą.

Celem artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, jakie zmiany pragmatycznojęzykowe (poza formalnojęzykowymi) zaszły w relacji między nadawcą a adresatem listu. W jakim stopniu zmieniły się konwencje epistolarne i jaki ma to związek z ewolucją obyczajów grzecznościowych.

Stanisław Dubisz w swojej pracy *Między nowymi a dawnymi laty* tradycyjny list definiuje jako „pismo użytkowe (użytkarne), mające za zadanie przekazanie pewnego komunikatu”¹. Piśmiennictwo epistolarne dzieli na artystyczne (literackie) i użytkowe, w tym prywatne i oficjalne (urzędowe)².

Marcin Lewiński opisuje e-mail jako jakikolwiek zbiór danych komputerowych przesyłanych za pomocą poczty elektronicznej³.

Postęp technologiczny, jaki nastąpił od XIX wieku do dzisiaj (szczególnie w XX wieku) ułatwił wiele czynności, ale też sprawił, że oczekujemy od innych, iż wykonają je oni szybciej – dotyczy to na przykład czasu, w jakim powinniśmy według reguł grzecznościowych odpowiedzieć na list. Mimo wielu udogodnień pracujemy coraz dłużej, wolnego czasu

¹ S. Dubisz, *Między nowymi a dawnymi laty*, Warszawa 1988, s. 183.

² Tamże, s. 184.

³ M. Lewiński, *Mowa pisana? Próba analizy etykiety językowej prywatnych e-maili*, [w:] *Język@multimedia*, (red.) A. Dytman-Stasieńko, J. Stasieńko, Wrocław 2005, s. 448.

mamy coraz mniej. Wpływa to na ewolucję komunikacji międzyludzkiej, która odbywa się między innymi za pośrednictwem listów. Spotykane w XIX-wiecznej korespondencji rozbudowane formuły terminalne stają się coraz krótsze – aż do niemal całkowitego ich zaniku w XXI-wiecznych e-mailach.

XIX-wieczne listy tradycyjne chciałabym omówić na materiale zebranych w pracach: *Wincenty Krasiński i współcześni* Zbigniewa Sudolskiego⁴, *Listy z więzienia*⁵ i *Listy z zesłania*⁶ przez niego zebrane i opracowane oraz *Listy emigracyjne Józefa Ignacego Kraszewskiego do Władysława Chodźkiewicza* Marcelego Olmy⁷.

XX-wieczne listy tradycyjne – na materiale podanym w książkach: *Listy i pisma użytkowe* Zbigniewa Drygalskiego i Joanny Rozmiarok⁸ oraz *Wzory listów polskich* Roxany Sinielnikoff i Ewy Prechitko⁹.

Przykłady współczesnych listów elektronicznych zebrałam wśród znajomych i rodziny oraz zaczerpnęłam z artykułu Marty Dąbrowskiej *Język e-maila jako hybryda mowy i pisma*¹⁰.

Od XIX wieku do dziś prawie nie zmieniło się to, że listy najczęściej rozpoczynają się od apostrofy do adresata. Najwięcej wyjątków od tej reguły jest w e-mailach, szczególnie tych, które w ogóle nie zawierają formuł terminalnych.

Przykładem skrajnej skrótości jest e-mail o treści: *zał.* Nadawca przesłał załączniki, o których – jak wiem – wcześniej rozmawiał twarzą w twarz z odbiorcą, w treści samej wiadomości wpisał tylko ten jeden skrócony wyraz. Można więc uznać, że ten mail jest kontynuacją werbalnej komunikacji, dlatego nie zawiera charakterystycznych dla listów składników, ale nadawca – biorąc najwidoczniej pod uwagę zmianę kanału – uznał, że nie wypada wysłać pustej wiadomości. Taki wariant też jest możliwy (i wystarczający – po otwarciu tego typu maila od razu widać załączone pliki, więc sformułowanie *zał.* jest komunikacyjnie redundantne) i czasami stosowany, jednak wielokrotnie spotkałam się z opinią (zarówno odbiorców, jak i nadawców), że jest to niegrzeczne i wypada napisać *choć słowo*.

W analizowanym przeze mnie materiale można zauważyć, że apostrofy w XIX-wiecznych listach bywają (choć są od tego wyjątki) bardziej rozbudowane, natomiast w listach XX-wiecznych i e-mailach zwykle ograniczają się do imienia lub nazwy stopnia pokrewieństwa, ewentualnie z jednym wyrazem określającym. Oto przykłady listów XIX-wiecznych:

Józef Ignacy Kraszewski do Władysława Chodźkiewicza: *Moj drogi, kochany Władysławie!*; Wincenty Krasiński do Kajetana Koźmiana: *Drogi mój ukochany Przyjacielu*.

W XX-wiecznych listach jest to już na ogół: *Drogi Sławku!*; *Kochana Lizo!*; *Najdroższa Babuniu!*

⁴ Z. Sudolski, *Wincenty Krasiński i współcześni. Studia i materiały*, Warszawa 2003.

⁵ *Archiwum Filomatów. Listy z więzienia*, (oprac.) Z. Sudolski, Warszawa 2000.

⁶ *Archiwum Filomatów. Listy z zesłania. Krąg Tomasz Zana, Jana Czczota i Adama Suzina*, t. 2, (oprac.) Z. Sudolski, Warszawa 1999.

⁷ M. Olma, *Listy emigracyjne Józefa Ignacego Kraszewskiego do Władysława Chodźkiewicza. Analiza pragmatyngwistyczna*, Kraków 2006.

⁸ Z. Drygalski, J. Rozmiarok, *Listy i pisma użytkowe. 500 gotowych wzorów*, Warszawa 2003.

⁹ R. Sinielnikoff, E. Prechitko, *Wzory listów polskich*, Warszawa 1993.

¹⁰ M. Dąbkowska, *Język e-maila jako hybryda mowy i pisma*, [w:] *Język a komunikacja 1. Zbiór referatów z konferencji Język trzeciego tysiąclecia*. Kraków, 2–4 marca 2000, (red.) G. Szpila, Kraków 2000, s. 95–112.

A w mailach: *Bartku; Kochani Polu i Jacku!; Drogi Wojtku.*

W XX-wiecznych listach można także zauważyć coś, czego nie ma w XIX-wiecznych, a mianowicie występowanie form powitania charakterystycznych dla komunikacji werbalnej: *Cześć, Gosiu!; Hej, ho, Betina!; Czołem, Kochani!*

W mailach spotykamy takie formy częściej. Występują one także bez formy adresatywnej (apostrofy), na przykład: *Witam; Dzień dobry; Cześć!; Hej!*

Apostrofa występuje także jako pojedynczy wyraz – jest nim imię w formie urzędowej bądź zdrobniałej, spieszczony bądź pseudonim (w mianowniku lub wołaczu) – co jest również typowe dla interakcji słownej: *Ewa!; Gruby; Pajęczku; Cukiereczku.*

W listach elektronicznych pojawiają się także nietypowe formy otwierające, w których zaznaczona ekspresywność przywodzi na myśl raczej komunikację bezpośrednią niż pośrednią: *Uwaga; UWAAGAA!!!; ODPOWIADAMMM!*

Można uznać, że jest to przejawem zmieniających się czasów – mamy coraz mniej czasu, więc piszemy nie tylko coraz krócej, lecz także nieraz sygnalizujemy wyłącznie funkcję wypowiedzi. Może to także mieć za zadanie pomóc w selekcji ważnych maili spośród tych bardziej błahych i spamu. Ale nie uważam, żeby współcześni nie potrzebowali wyrażać tyle uczuciowości, co ich przodkowie.

Po formule inicjalnej zawierającej grzecznościowy zwrot do adresata w XIX-wiecznych listach na ogół następuje kilkudzaniowy wstęp (będący rodzajem zagajenia). Tam zwykle piszący dziękuje za list lub potwierdza jego odbiór, przeprasza za długie milczenie, pozdrawia nadawcę i osoby trzecie – zwykle bliskie nadawcy, nawiązuje do poprzedniego listu. Na przykład:

Józef Ignacy Kraszewski do Władysława Chodźkiewicza:

Przepraszam za spóźnioną odpowiedź, ale nim znajdę sposobność odesłać wam rękopis, posłuchajcie rady mojej.

List twój tylko co odebrałem. Dziękuję Ci za niego.

Ślę Ci nawzajem najserdeczniejsze życzenia Wesołego Allelujah

Kajetan Koźmian do Wincentego Krasieńskiego:

Drogi mój ukochany Przyjacielu. Jakże jest nieszacowaną, jak niewyczerpaną Twoja dobroć dla mnie, co kilka dni odwiedzasz starego przyjaciela swoim zawsze upragnionym listem. Cierpienia, roztargnienia, zatrudnienia nie przeszkadzają Twojej ręce. Posłuszna ona jest Twojemu sercu, bo ten prawdziwy skarb, jaki w nim Twoi przyjaciele mają zawsze jak był, tak jest dla nich pełnym uczuciów, jakie już wygasły w piersiach obecnej generacji. Niechże Cię Bóg utrzymuje w zdrowiu i powodzeniu. Ja tylko modłami do Niego mogę Ci moją wdzięczność wypłacić, bo słów na jej wyrażenie nie mam.

Dionizy Chlewiński do Onufrego Pietraszkiewicza: „Naszemu Kochanemu Onufrowi Dyoniz jak zawsze tak i w tym odpiśniku życzy wszystkiego dobrego!”

W XX-wiecznych listach ta część na ogół ulega skróceniu lub w ogóle nie występuje. Przykłady wstępów:

Proszę Cię o wybaczenie. Nawał zajęć i zbliżający się egzamin sprawiają, że nie będę mógł być na kawie z okazji Twojego Święta.

Uszy mamy czerwone ze wstydu. To zdarzyło się już drugi raz! Mimo naszego wytrwałego milczenia cały czas wiernie obdarzacie nas na każde święta serdecznymi życzeniami. Brak nam słów, jak przeproszać za nasze zaniedbanie w korespondencji...

W e-mailach omawiana część występuje najrzadziej. Z badań Marty Dąbrowskiej wynika, że częściej użytkownicy dziękują sobie za list, rzadziej przepraszają za zwłokę w odpowiedzi. Na przykład: *Bardzo dziękuję za szybką odpowiedź; Fajnie strasznie, że się odezwałaś; To ja się zwiżam ze wstydu, że tyle mi zajęło odpisanie; Tym razem to ja przepraszam za długi poślizg w odpisywaniu!*

W listach papierowych nawiązanie do wypowiedzi korespondenta występuje przeważnie w sposób peryfrastyczny lub aluzyjny¹¹. W e-mailach zwykle nawiązań do poprzedniego listu nie ma wcale, ponieważ kiedy jest to potrzebne, można przekleić tę część wiadomości, do której odnosi się nadawca. Oryginał jest najczęściej zamieszczany pod odpowiedzią adresata lub przed nią, bardzo popularna jest również opcja odpowiadania na poszczególne tematy listu między linijkami oryginału¹². Przypomina to bezpośrednią rozmowę, w której repliki interlokutorów wtrącane są na bieżąco. Zmiana formy maila wynika więc tylko z innych możliwości technicznych, jakie daje komputerowy edytor.

W części końcowej (w pożegnaniach) XIX-wiecznych listów nadawcy zawierają na ogół pozdrowienia, życzenia, przeproszenia, podziękowania i zapewnienia o szacunku, wierności i przyjaźni. Wyraźnie widać tu grzecznościową strategię podwładnego, przejawiającą się między innymi w nazywaniu się sługą odbiorcy. Na przykład:

Józef Ignacy Kraszewski do Władysława Chodźkiewicza: *Wiercie mojemu szacunkowi i gorącej życzliwości, z którą zostaję sługą najniższym; Ręce Twe całuję; Życzę Wam dobrego, jak najlepszego Roku i ściskam dłoń Waszą serdecznie; Tysięczne życzenia z serca i duszy na Rok Nowy i w nadziei – do zobaczenia; Bronisławowi ukłony, gdy go zobaczysz; Przepraszam, dziękuję i zaklinam – nie męcz się.*

Kazimierz Piasecki do Jana Wysockiego: *Bądź zdrów.*

Tomasz Zan do Franciszka i Heleny Malewskich:

Bądźcie zdrowi i kochajcie. Adama [Mickiewicza], Celinę i ich Marylkę [córkę] ucałujcie moim błogosławiącym ucałowaniem. Piszę wiersz do niego.

W XX-wiecznych listach pożegnania wyglądają podobnie, choć na ogół są krótsze. Nie widać tu tak wyraźnie strategii podwładnego. Na przykład: *Przesyłam pozdrowienia przepojone smutkiem; Pozdrawiam serdecznie; Z serdecznymi pozdrowieniami; Najlepsze życzenia z tysiącem całusów; Tęsknimy za Tobą bardzo i gorąco modlimy się o Twoje zdrowie; Przesyłam sto całusów.*

Najrzadziej ta część występuje w e-mailach. Zwykle jest krótka albo w ogóle jej nie ma. Na przykład: *Pozdrawiam; Moc uścisków i serdeczności; Buźka; No to hej.*

Zwroty używane w zakończeniu maili są niejednokrotnie formami stosowanymi w obrębie formuł pożegnalnych w komunikacji bezpośredniej.

Podobnie jak apostrofy do adresata rozpoczynające listy, także podpisy je kończące były bardziej rozbudowane w XIX wieku niż w XX i we współczesnych e-mailach. W tych

¹¹ A. Naruszewicz-Duchlińska, *Internetowe grupy dyskusyjne*, Olsztyn 2011, s. 69.

¹² M. Dąbkowska, *Język e-maila...*, dz. cyt., s. 99.

pierwszych często do imienia, nazwiska bądź inicjałów dołączane były wyrazy określające rzeczownikowe, przymiotnikowe, zaimkowe. W XX-wiecznych listach tradycyjnych i e-mailach zdarza się to sporadycznie.

Przykłady z XIX wieku:

Józef Ignacy Kraszewski do Władysława Chodźkiewicza: *Zawsze Twój stary J. I. Kr; Twój znękany w smutku J. I. Kr; Serdeczny przyjaciel J. I. Kraszewski; Wiesz, że jestem, jak byłem, wiernie Twoim J. I. Kraszewski; Wasz wierny J. I. K.; Z duszy, z serca Wasz Józef.*

Onufry Pietraszkiewicz do brata Michała: *Kochający brat Onufry.*

Jan Sobolewski do Cypriana Daszkiewicza: *Twój przyjaciel Jan.*

Wincenty Krasiński do Kajetana Koźmiana: *Szczery sługa Krasiński.*

W listach tradycyjnych z XX wieku najczęściej spotykaną formą podpisu jest samo imię, nazwisko lub inicjały, bez wyrazów określających. Na przykład: *Wojciech Gajdziński; Wanda i Bernard Nowakowie; Kaja i Leo z dziećmi; Dorota.*

Takie podpisy – z reguły żartobliwe – jak: *Wasz zzieleniały z zazdrości Filip; Twój Zaręczony Michał; Wasza Aśka* spotyka się o wiele rzadziej.

Formy nazywające nadawcę, bezpośrednio poprzedzające podpis w e-mailach w analizowanym przeze mnie materiale nie wystąpiły ani razu, co nie oznacza oczywiście, że współcześni nie używają ich wcale. Norma grzecznościowa tego nie nakazuje – tak jak zalecała w XIX wieku – ale też nie ogranicza inwencji internautów.

Badanie samego podpisu w e-mailach jest kłopotliwe, ponieważ niektórzy internauci mają ustawione automatyczne wstawianie go przez komputer, nie tworzą więc go każdorazowo, nie wykorzystują własnej inwencji. Na pewno można stwierdzić, że brak podpisu pod wiadomością najczęściej zdarza się w e-mailach.

W wypadku listów elektronicznych widać różnicę między młodym a średnim pokoleniem (na ogół starsze pokolenie nie używa tej formy komunikacji). Średnie pokolenie przenosi wiele cech listu tradycyjnego do e-maila, traktując go jak list, tylko w innej formie materialnej. Młode pokolenie natomiast to często osoby, które prywatnych listów tradycyjnych nie pisały nigdy, dlatego też ich listy elektroniczne różnią się od tych pisanych przez ich rodziców. E-maile takie są bardziej skróto-we, mniej w nich formuł grzecznościowych, a więcej rzeczowych informacji. Zwykle też nie ma odesłania do osób trzecich. Być może ma to związek z nowym modelem życia – traktowaniem drugiej osoby jako indywidualisty albo „wielkiego samotnika”.

To, co pisał Michaił Bachtin w pracy *Problemy poetyki Dostojewskiego*: „List, podobnie jak replika dialogu, jest skierowany do określonego człowieka, uwzględnia jego ewentualne reakcje, jego ewentualną odpowiedź”¹³, coraz mniej dotyczy maili. Powyższy fragment opisuje te e-maile, które są zbliżone do papierowych listów, natomiast nie te skróto-we, w których czasami nie ma żadnych fatycznych sygnałów obecności odbiorcy (czasem jedynym takim wskaźnikiem jest adres mailowy, który wpisujemy na górze edytora, żeby móc wysłać wiadomość).

Joanna Bojańczuk i Maciej Brzozowski w książeczce *Dobre maniery, krótki kurs dla użytkowników* pisali, że:

¹³ M. Bachtin, *Problemy poetyki Dostojewskiego*, Warszawa 1970, s. 310.

Odbiorca wie, od kogo go [mail] dostaje [...], ale dopiero nasz podpis nadaje mu charakter właściwej korespondencji. Jeżeli piszemy do znajomych, często wystarczą inicjały lub samo imię [...]¹⁴.

W takim ujęciu części maili w ogóle nie można nazwać właściwą korespondencją.

E-maile są na ogół pisane w pośpiechu, pełnią czasem funkcję zastępczą w stosunku do komunikacji ustnej w sytuacji, kiedy nie może się ona odbyć. Brak formuł terminalnych w mailu może przypominać właśnie nieoficjalną rozmowę – nadawca zakłada, że adresat nie będzie miał kłopotu z przypomnieniem sobie ostatniego tematu korespondencji, a kolejny list stanowi proste i logiczne przedłużenie przerwanej poprzednio rozmowy, bez konieczności powtarzania konwencji powitania¹⁵. O wiele częściej zdarza się, że mailom brakuje formuły powitalnej, ale pożegnalna jest w nich zawarta – przynajmniej podpis. Można uznać, że inicjalna część należy bardziej do komunikacji ustnej (bezpośredniej), natomiast finalna w dalszym ciągu przynależy do pisanej (pośredniej).

Marta Dąbrowska uważa, że

„[...] częste pomijanie zwrotu adresatywnego lub jego wyraźnie nieoficjalny charakter, natychmiastowe przechodzenie do konkretnego tematu listu, brak nawiązań do poprzednich wiadomości zdaje się typowe raczej dla języka mówionego w jego funkcji informacyjnej¹⁶.

Na przykład: *Wprowadziłem referat X w sobotę w obydwu plikach; Dziś facet ma do mnie dzwonić, czy X jest aktualne.*

Z badań tej autorki wynika również, że kobiety stosują więcej formuł grzecznościowych w mailach, co interpretuje ona jako przejaw większej dbałości ze strony kobiet o podtrzymanie przyjaznych relacji między rozmówcami¹⁷.

Amerykańska publicystka Samantha Miller w książce *E-mailowy savoir-vivre* zauważa, że:

Wielu doświadczonych użytkowników Internetu unika pozdrowień [tj. powitania] w e-mailach, gdyż wolą od razu przejść do rzeczy. To metoda prosta i stylistycznie minimalistyczna [...] jest odpowiednia niemal w każdej sytuacji. Warto się zastanowić nad przyjęciem tej zasady; z pewnością ułatwia życie. Ale pozdrowienie może zaowocować nawiązaniem bliższego i bardziej osobistego kontaktu¹⁸.

Natomiast kiedy opisuje zakończenia maili, stwierdza:

W wypadku prywatnej wiadomości imię lub inicjał są wystarczające. Zakończenie typu *Całuję, Pozdrawiam* czy *Trzymaj się* jest opcjonalne. Zagorzali minimaliści uważają, że nie ma potrzeby podpisywania wiadomości do kogoś, z kim się często koresponduje¹⁹.

Miller nie tłumaczy, dlaczego uważa, że inicjalne formuły mają być ważniejsze niż finalne. Może to ukazywać etap zanikania tych form. Niektórzy polscy badacze etykiety

¹⁴ J. Bojańczuk, M. A. Brzozowski, *Dobre maniere, krótki kurs dla użytkowników*, dodatek magazynu „Twój Styl”, nr 1/2005, s. 84.

¹⁵ Por. M. Dąbrowska, *Język e-maila...*, dz. cyt., s. 99.

¹⁶ Por. tamże, s. 101.

¹⁷ Por. tamże, s. 99, 101.

¹⁸ S. Miller, *E-mailowy savoir-vivre*, Poznań 2003, s. 14.

¹⁹ Tamże, s. 20.

językowej uważają z kolei, że szczególnie formuły inicjalne w wielu sytuacjach pragmatycznych mogą być pominięte²⁰.

W 1982 roku Anna Kałkowska w pracy *Struktura składniowa listu* pisała, że:

Tworzywem listu jest na ogół język mówiony (z wyjątkiem różnego rodzaju oczywistych stylizacji), przekształcony w procesie artykulacji pisemnej na odmianę łączącą właściwości obu podsystemów, zwykle pozbawioną niekontrolowanego autentyzmu, ale w jakimś stopniu dokumentującą – i to często na przestrzeni wieków – już utrwalone nawyki użytkowników mowy nie włączone do znormalizowanych środków wersji pisanej²¹.

Wydaje się, że w przynajmniej niektórych e-mailach nie zachodzi to „przekształcanie”, o którym pisze Kałkowska i język pozostaje mówiony, bez elementów podsystemu pisanego, a autentyzm jest czasem niekontrolowany.

Wszystkie analizowane formy komunikacji umożliwiają porozumienie osób oddalonych od siebie w przestrzeni i czasie. Uznaje się je za asynchroniczne – odpowiedzi nie następują od razu, nadawca ma czas, by dłużej zastanowić się nad formą i treścią swojej wiadomości. Wraz z rozwojem techniki tempo dostarczania listów wzrastało. Największy skok jest widoczny w wypadku e-maili – nieraz nie tylko mamy dostęp do skrzynki odbiorczej w telefonach, które na ogół nosimy ze sobą, lecz także nadejście nowej wiadomości jest sygnalizowane dźwiękowo, co sprawia, że porozumiewanie się w ten sposób jest coraz bardziej synchroniczne. Partner dialogu w dalszym ciągu jest nieobecny przestrzennie, ale czasowo coraz bardziej się do nas zbliża – w skrajnych wypadkach taka wymiana może przypominać rozmowę telefoniczną. Potrzebę takiego kontaktu widać zwłaszcza wśród młodych, którzy często wolą korzystać z komunikatorów dostępnych w ramach portali społecznościowych, takich jak Facebook niż z e-maili, gdyż tam dostępna jest funkcja sprawdzenia, czy adresat odczytał wiadomość. Wpływa to na sposób odpowiadania. Mimo że wszystkie te listy nie są formami ulotnymi, to wydaje się, że użytkownicy za najbardziej nietrwale traktują prywatne maile. Inaczej jest w oficjalnej korespondencji, kiedy e-mail może być na przykład dowodem w sądzie, ale tych kwestii nie poruszam w artykule.

Kiedy badamy formuły terminalne wszystkich omówionych rodzajów listów, wyraźnie można dostrzec, że najmniejszą staranność w tym względzie przejawiają użytkownicy współczesnych maili – zwłaszcza ci młodszego pokolenia. Nieraz listy te nie zawierają żadnych elementów grzecznościowych, a jedynie użytkowe – na ogół informacyjne lub impresywne.

Bibliografia

Archiwum Filomatów. Listy z więzienia, (oprac.) Z. Sudolski, Warszawa 2000.

Archiwum Filomatów. Listy z zesłania. Krąg Tomasz Zana, Jana Czeczota i Adama Suzina, t. 2, (oprac.) Z. Sudolski, Warszawa 1999.

²⁰ Zob. M. Marcjanik, *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa 2007, s. 72–73.

²¹ A. Kałkowska, *Struktura składniowa listu*, Wrocław 1982, s. 7.

- Bachtin M., *Problemy poetyki Dostojewskiego*, Warszawa 1970.
- Bojańczyk J., Brzozowski M. A., *Dobre maniere, krótki kurs dla użytkowników*, dodatek magazynu „Twój Styl”, nr 1/2005.
- Dąbkowska M., *Język e-maila jako hybryda mowy i pisma*, [w:] *Język a komunikacja 1. Zbiór referatów z konferencji Język trzeciego tysiąclecia. Kraków, 2–4 marca 2000*, (red.) G. Szpila, Kraków 2000.
- Drygański Z., Rozmiar J., *Listy i pisma użytkowe. 500 gotowych wzorów*, Warszawa 2003.
- Dubisz S., *Między nowymi a dawnymi laty*, Warszawa 1988.
- Kałkowska A., *Struktura składniowa listu*, Wrocław 1982.
- Lewiński M., *Mowa pisana? Próba analizy etykiety językowej prywatnych e-maili*, [w:] *Język@multimedia*, (red.) A. Dytman-Stasińko, J. Stasińko, Wrocław 2005.
- Marcjanik M., *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa 2007.
- Miller S., *E-mailowy savoir-vivre*, Poznań 2003.
- Naruszewicz-Duchlińska A., *Internetowe grupy dyskusyjne*, Olsztyn 2011.
- Olma M., *Listy emigracyjne Józefa Ignacego Kraszewskiego do Władysława Chodźkiewicza. Analiza pragmatyngwistyczna*, Kraków 2006.
- Sinielnikoff R., Prechitko E., *Wzory listów polskich*, Warszawa 1993.
- Sudolski Z., *Wincenty Krasiński i współcześni. Studia i materiały*, Warszawa 2003.

Abstract

Initial and final politeness formulas in nineteenth and twentieth-century traditional letters and contemporary electronics letters

The article compares the indicated formulas used in personal letters in times when other indirect forms of written dialogue were not known with the formulas used in modern personal electronics letters.

The aim of the paper is to answer the question what pragmatyngwistic changes (except for formal linguistic) occurred in relation between the sender and the addressee of the letter. To what extent have epistolary conventions changed and how it is related to the evolution of politeness customs.

Among the changes of customs I would like to emphasize the forms of distance and community created by the correspondents.

Keywords: traditional letter, electronics letter, linguistic politeness

Adam Dombrowski
 Uniwersytet Wrocławski, Wydział Filologiczny

Dotyk w poradnikach medycznych i paramedycznych – spojrzenie językoznawcze¹

1. Dotyk w medycynie (zmysł, czynnik terapeutyczny, uwarunkowania kulturowe)

Artykuł porusza problematykę obecności dotyku na płaszczyźnie leksykalnej w poradnikach medycznych i stanowi próbę odpowiedzi na pytanie, jak pojęcie dotyku i jego tekstowe odwzorowania są przedstawiane w rozmaitych poradnikach medycznych i paramedycznych (zwłaszcza dawnych). Sam dotyk nie był dotąd popularnym przedmiotem badań językoznawczych. Pozostałe zmysły w tym ujęciu pojawiają się w publikacjach na przykład:

- zmysł smaku: monografia i prace Barbary Mitrengi², na szczególną uwagę zasługuje jej praca pt. *Zmysł smaku. Studium leksykalno-semantyczne*,
- zmysł węchu: tutaj warto wspomnieć pracę Mariana Bugajskiego *Jak pachnie reze-da? Lingwistyczne studium zapachów* oraz prace Wituckiej (1998), Rosińskiej (2005), Badydy³,

¹ Artykuł powstał w ramach projektu (zadania badawczego) finansowanego w ramach działalności statutowej – działanie służące rozwojowi młodych naukowców prowadzonych w IFP UW r pt. *Językowo-kulturowy obraz zdrowia i choroby w polskich poradnikach medycznych i paramedycznych* (Nr projektu: 1523/M/IFP/15).

² B. Mitrenga, *Czasowniki percepcji smakowej w polszczyźnie historycznej i współczesnej. Idea przemiany. Zagadnienia literatury, kultury, języka i edukacji*, t. 3, Częstochowa 2011; tejsze, *Intensyfikowanie doznań smakowych w polskiej leksyce i frazeologii. Ilość – wielkość – wartość*, (red.) E. Umińska-Tytoń, Łódź 2010; tejsze, *Nazwy zmysłu smaku w języku polskim*, „LingVaria”, nr 2(8)/2009.

³ E. Badyda, „Upadły anioł zmysłów”? *Metaforyka zapachu i percepcji węchowej we współczesnej polszczyźnie*, Gdańsk 2013.

- zmysł słuchu: publikacja Sebastiana Żurowskiego *Wyrażenia percepcji słuchowej w języku polskim. Analiza semantyczna*, a także Kładocznego⁴,
- zmysł wzroku zwrócił uwagę badawczą Dobaczewskiego⁵, Zawisławskiej⁶, Tokarskiego⁷, Dyszaka⁸, Zielińskiej⁹.

Tematem dotyku w ujęciu językoznawczym zajmowała się m.in. Renata Bronikowska, która opisała przymiotniki oznaczające cechy przedmiotów odbierane zmysłem dotyku we współczesnej polszczyźnie¹⁰. Badaczka w swojej pracy dokonała m.in. podziału przymiotników „dotykowych” na grupy semantyczne. Ewelina Ładziak opisała przymiotniki „wchodzące w obręb poznania przez dotyk” oraz chciała „nakreślić sposób funkcjonowania tego zmysłu w polszczyźnie”¹¹. Na uwagę zasługuje również monografia *Świat zmysłów. O znaczeniu zmysłów w kulturze* (2014), która opisuje zmysł dotyku z perspektywy kulturoznawczej.

O popularności dotyku w poradnikach medycznych świadczyć mogą już same tytuły współcześnie wydawanych publikacji, gdzie pojawia się to pojęcie, na przykład *Leczenie dotykiem. 136 technik, które leczą, koją nerwy i łagodzą ból; Zdrowie przez dotyk; Nakładanie rąk. Twój uzdrawiający dotyk; Kojący dotyk. Masaż i refleksoterapia dla niemowląt i dzieci; Samoleczenie przez dotyk. Pradawna wschodnia metoda JIN SHIN JYUTSU sprawdza się i dziś*. Czytelnicy na kartach poradników odnajdą różnego rodzaju sposoby, metody, rady i wskazówki odnośnie do leczenia przy pomocy rąk, a więc dotykiem, jak również opisy kontaktu dotykowego między lekarzem a pacjentem. W artykule przyjrę się ich tekstowym reprezentacjom na płaszczyźnie leksykalnej. Celem pracy jest przedstawienie materiału językowego zaczerpniętego z dawnych poradników medycznych (XIX, XX w.), który oddaje zebrany materiał, obrazujący komunikację „dotykową” między lekarzem a pacjentem, a także techniki i sposoby leczenia, jak również opisuje kontakt lekarz–pacjent. W przeanalizowanym materiale zwróciłem szczególną uwagę na płaszczyznę leksykalną i pojawiające się w nim dyrektywne akty mowy. Kwestia dotyku jest obecna w medycynie i leczeniu od dawna. W średniowieczu dotykania ciała chorego należało unikać ze względu na możliwość rozniesienia zarazy. Dziewiętnastowieczni lekarze natomiast wzbraniali się od dotykania pacjentek, zwłaszcza przy tzw. „wstydl-

⁴ P. Kładoczny, *Semantyka nazw dźwięków w języku polskim*, t. 1–2, Łask 2012.

⁵ A. Dobaczewski, *Zjawiska percepcji wzrokowej: studium semantyczne*, Warszawa 2002.

⁶ M. Zawisławska, *Czasowniki oznaczające percepcję wzrokową we współczesnej polszczyźnie: ujęcie kognitywne*, Warszawa 2004.

⁷ R. Tokarski, *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*, Lublin 2004.

⁸ A. Dyszak, *Językowe wyrażenia zjawisk emisji światła*, Bydgoszcz 1999; tegoż, *Językowe wyrażenia zjawisk jasności i ciemności*, Bydgoszcz 2010.

⁹ K. Zielińska, *Obiekt w (semantycznym) polu widzenia: analiza kontrastywna czasowników percepcji wzrokowej w języku polskim i niemieckim*, Warszawa 2011.

¹⁰ R. Bronikowska, *Przymiotniki oznaczające cechy przedmiotów odbierane zmysłem dotyku we współczesnej polszczyźnie*, [w:] *Studia nad współczesną polszczyzną. Gramatyka, semantyka, pragmatyka*, (red.) A. Dobaczewski, Toruń 2007, s. 241–250.

¹¹ E. Ładziak, *Świat zamknięty w dłoni – ból i przyjemność jako podstawowe konotacje wybranych czasowników opisujących poznanie przez zmysł dotyku*, „Linguarum Silva”, t. 1. *Opozycja – przeciwieństwo – kontrast w języku i w tekście*, Katowice 2012; tejsze, *Czy można odczuwać temperaturę za pomocą dotyku. Analiza przymiotników określających wysokość temperatury w języku polskim*, [w:] *Bogactwo polszczyzny w świetle jej historii*, t. 5, Katowice 2014.

wym, krępującym badaniu”. Nie zachęcano do dotykania czy nawet oklepywania ciała, jedynie mierzenie temperatury czy tętna było dozwolone. Lekarze nie obawiali się jedynie chorych kobiet. Dotykanie, czyli badanie palpacyjne było wtedy mało popularne. Obecnie możemy powiedzieć, że żyjemy w kulturze dotyku.

Encyklopedia badań medycznych tak definiuje badanie fizyczne pacjenta¹²:

badanie fizyczne pacjenta dotyczy bezpośredniej oceny ciała pacjenta, przy której lekarz badający używa swoich zmysłów, przede wszystkim zmysłu wzroku, dotyku i słuchu, rzadziej zmysłu węchu. W skład tego badania wchodzi: oglądanie, dotykanie, opukiwanie i osłuchiwanie ciała pacjenta – bezpośrednio lub za pomocą słuchawek lekarskich (stetoskopu). Do tego badania należy też badanie proktologiczne (badanie palcem przez odbyt), badanie ginekologiczne i położnicze wewnętrzne (badanie ręką przez pochwę, niekiedy przez odbyt), badanie ostrości wzroku, badanie słuchu i węchu, badanie laryngologiczne przy użyciu szpatałki bądź lusterka.

W *Wielkim Słowniku języka polskiego* (on-line) *dotyk* ma dwa podstawowe znaczenia:

1. Czynność, którą obrazują takie połączenie wyrazowe, jak: chłodny/ciepły/lodowaty/zimny/aksamitny/delikatny/lekki/łagodny/czuły/miły dotyk; dotyk dłoni/palców/ręki/skóry/ust/warg/kobiety/mężczyzny/metalu; wrażliwy na dotyk; miły/przyjemny w dotyku; dotyk powoduje coś/sprawia ból, czuć/poczuć dotyk, leczyć/wyczuć dotykiem¹³.
2. Zmysł, czyli „zdolność odczuwania ucisków wywieranych przez osobę lub rzecz na powierzchnię ciała” (WSJP, on-line)¹⁴.

Zmysł dotyku widzimy więc w takich połączeniach wyrazowych, jak: *czuć czyjś dotyk, niczego się nie dotknąć, dotknięty chorobą*. Dość łatwo jest dostrzec i zauważyć, że pierwotne znaczenie wyrazu *czuć* odnosiło się do różnych wrażeń zmysłowych. Renata Bronikowska¹⁵ zaznacza, że

w polu semantycznym dotyku swoje wykładniki językowe mają pojęcia odnoszące się do biernego i czynnego odbioru bodźców. Podstawowymi leksemami opisującymi percepcję bierną są czasownik *czuć* oraz jego odpowiedniki dokonane (*poczuć, wyczuć*), a percepcję czynną – para aspektowa *dotknąć / dotykać*. W polszczyźnie nie istnieje natomiast czasownik oznaczający wysyłanie bodźców przez obiekt postrzegany dotykiem – odpowiednikiem predykatów *wyglądać, brzmieć, smakować, pachnieć* może być w pewnych przypadkach konstrukcja *być jakimś* (np. szorstkim, miękkim, zimnym) w dotyku.

Przyjrzyjmy się także definicji dotyku, jaką odnajdziemy w *Słowniku naukowo-technicznym* Hutchinsona¹⁶:

dotyk – odczucie odbierane przez wyspecjalizowane końcówki nerwowe znajdujące się w skórze. Niektóre z nich reagują na lekki nacisk, inne na silny nacisk. Do ogólnego

¹² *Encyklopedia badań medycznych*, (red.) L. Kalinowski, Gdańsk 1996, s. 18.

¹³ http://www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=40534&id_znaczenia=4085019&l=5&ind=0 [dostęp: 7.09.2015].

¹⁴ http://www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=40534&id_znaczenia=4085020&l=5&ind [dostęp: 7.09.2015].

¹⁵ R. Bronikowska, hasło *czasowniki percepcji dotykowej* zamieszczone na stronie projektu *Sensualność w kulturze polskiej. Przedstawienia zmysłów człowieka w języku, piśmiennictwie i sztuce od średniowiecza do współczesności* [dostęp: 7.09.2015], <http://sensualnosc.bn.org.pl/pl/zespol/login/?next=/pl/> (hasło obecnie niedostępne).

¹⁶ *Słownik naukowo-techniczny*, (red.) B. Kowalska, G. Siwiec, Warszawa 1997, s. 192.

wrażenia dotykowego może także przyczynić się wykrywanie temperatury. Sporo zwierząt, np. nocnych, polega na dotyku w o wiele większym stopniu niż ludzie. Niektóre z nich posiadają wyspecjalizowane organy dotyku, np. wąsy lub czułki.

Znaczenie dotyku w medycynie opisali m.in. Małgorzata Chochowska i Jerzy T. Marcinkowski na przykładzie terapii manualnej tkanek miękkich¹⁷. Badacze zaznaczają, że

pierwotnym zmysłem pozwalającym na zrozumienie otaczających wydarzeń jest dotyk, a najznamienitszym jego odbiorcą jest ręka. Poprzez dotyk dłoni dziecko poznaje twarz matki, odbiera bodźce ciepła i zimna, a prawidłowa funkcja kończyny górnej umożliwia mu początkowo zabawę, samoobsługę, później pisanie, wreszcie pracę zawodową. Szczególnie dotyczy to osób, których funkcjonowanie w życiu zawodowym zależy od precyzji tego skomplikowanego „mechanizmu”.

W II części swojej pracy autorzy wskazują na ważną kwestię różnic kulturowych¹⁸:

powszechnie znany jest fakt, że w zależności od przynależności do określonego kręgu kulturowego, różnie nakreślone są ramy tego, co w kontakcie fizycznym pomiędzy dwoma osobami jest dopuszczalne, a co już wykracza poza ogólnie przyjętą normę. Mówi się tu także o tzw. „szerokości granic”, które – niezależnie od różnic indywidualnych – są w niektórych częściach świata węższe (tzn. że obywatele przebywają w większej bliskości siebie) oraz szersze (tzn. że do odczucia komfortu potrzeba więcej „wolnego miejsca”). Mieszkańcy krajów skandynawskich znajdują się właśnie w tej drugiej grupie, a krajów Europy południowej w pierwszej.

2. Poradnik medyczny (paramedyczny) jako realizacja dyskursu poradnikowego. O potrzebie badań poradoznawczych

Poradnik medyczny i paramedyczny jest realizacją dyskursu poradnikowego. Każdy z nich ma określony wzorzec gatunkowy i rejestr stylistyczny¹⁹. Porady medyczne pozostają więc nadal ciekawym i nieopracowanym obszarem badań, który ciągle zmienia swe oblicze, tak jak człowiek i otaczająca go rzeczywistość. Zaprezentowana próba opisu rady i porady przez językoznawców nie wyczerpuje w żaden sposób wszystkich obszarów, aspektów badanego zagadnienia. Może jedynie sygnalizować i wskazywać wyłaniające się z lektury literatury przedmiotu prawidłowości i osobliwości. Można więc powtórzyć za Waldemarem Żarskim, że²⁰:

dotychczasowe badania nad dyskursem poradnikowym w Polsce miały charakter akcydentalny i w większości wypadków ograniczały się do przypadkowych aspektów zagadnienia. Nie traktowały omawianego tematu w sposób całościowy i systemowy. W niewystarczającym stopniu uwzględniały formalne i funkcjonalne determinanty jego ewolucji, a zwłaszcza uwarunkowania gatunkowe i konteksty kulturowe.

¹⁷ M. Chochowska, J. T. Marcinkowski, *Znaczenie dotyku w medycynie – na przykładzie terapii manualnej tkanek miękkich. Cz. I. Wrażliwość dotyku, jej doskonalenie i obiektywizacja*, „Hygeia Public Health”, 48(3)/2013, s. 262–273.

¹⁸ M. Chochowska, J. T. Marcinkowski, *Znaczenie dotyku w medycynie – na przykładzie terapii manualnej tkanek miękkich. Cz. II. Dotyk jako czynnik terapeutyczny i kod kulturowy*, „Hygeia Public Health”, 48(3)/2013, s. 271.

¹⁹ Zob. więcej E. Ficek, *Poradnik. Model gatunkowy i jego tekstowe aktualizacje*, Katowice 2013.

²⁰ W. Żarski, *Językowo-kulturowy obraz Śląska i Ślązaków w przewodnikach turystycznych*, [w:] *Śląskie pogranicza kultur*, t. 2, (red.) M. Ursel, O. Taranek-Wolańska, Wrocław 2013, s. 163.

Alicja Kargulowa odpowiada na pytanie, dlaczego warto podejmować badania nad poradnictwem²¹. Zaznacza, że:

uczestnicząc w procesach polskiego życia społecznego, łatwo zauważyć dwa równoległe zjawiska. Z jednej strony jest to zwiększająca się ciągle liczba klientów różnorodnych poradni oraz pojawienie się wcale niemałej liczby osób poszukujących w przepowiedniach, prognozach, wróżbach, radach różnych „specjalistów od pomagania”, odpowiedzi na nurtujące je pytania; to wielka grupa osób często bezradnych i wykluczonych, pragnących korzystać z różnorodnych ofert poradniczych. Z drugiej, są to apele różnych podmiotów społecznych (polityków, działaczy społecznych, publicystów) o przyspieszenie inkluzji tych „zagubionych” ludzi poprzez udzielanie im bezpośredniej pomocy.

K. Bargiel-Matusiewicz, G. Hofman poruszają kwestię dotyku w relacji pacjent–lekarz, zaznaczając, że²²:

naczelne miejsce w komunikacji niewerbalnej zajmuje dotyk, bowiem podczas badań oraz zabiegów pielęgnacyjnych umożliwia poznanie kondycji zdrowotnej pacjenta. Dotyk posiada również wartość symboliczną, oznacza troskę, wsparcie.

3. Dotyk w dawnych poradnikach

Obecność kwestii „dotykowych” jest bardzo silnie zaznaczona m.in. w publikacji dr. Zygmunta Ashkenazy’ego czy prof. Dieudonné. Jak dowiadujemy się ze strony tytułowej *Leczenia ruchowego...* dr Ashkenazy był lekarzem chorób kobiecych w Krynicy, lekarzem szpitala powszechnego lwowskiego²³. *Leczenie ruchowe i mięsienie* zostało wydane w roku 1892. Zbiór ten zawiera szereg konkretnych metod leczenia ruchowego i dokładnie je opisuje, a także ilustruje je materiał obrazkowy. Jest to przewodnik po masażu leczniczym, zwłaszcza, co widoczne w dalszej części dzieła, przy wykorzystaniu tzw. „wibratora Liedbecka”. W przedmowie do dzieła odnajdziemy cel pracy:

nie jest bynajmniej celem moim zniewolić Kolegów do przerwania choćby niniejszych kilku kartek, gdyż naraziłbym się wręcz na śmieszność, kusząc się o wzbogacenie bogatej dziś literatury w zakresie leczenia mechanicznego. Pragnę atoli na tle zebranego materiału, zwrócić pokrótce uwagę na zasadę i technikę leczenia ruchowego w Szwecyi, jakoteż za pomocą mięsienia w ściślejszem znaczeniu i przekazać do oceny, pojedynczy bardzo i wielce przydatny dla mięsienia przyrząd: „Vibrator” Liedbecka, dyrektora instytutu dla leczenia ruchowego, zwłaszcza dla kobiet w Sztokholmie.

Pierwszą metodą, którą opisuje dr Ashkenazy, jest tzw. zginanie i wyprostowywanie kilkakrotne. Jak się możemy dowiedzieć, lekarz przedstawia dziesięć pozycji leczniczych dotyczących zginania karku w pozycji stojącej, zginania tułowia, przedramienia, ramion,

²¹ A. Kargulowa, *O potrzebie badań poradniczych. Ku antropologii poradnictwa*, „Studia Poradnicze” 2013, s. 85.

²² K. Bargiel-Matusiewicz, G. Hofman, *Psychologiczne aspekty kontaktu z pacjentem chorym somatycznie*, [w:] *Pacjent podmiotem troski zespołu terapeutycznego*, t. I, (red.) E. Krajewska-Kulak, M. Sierakowska, J. Lewko, C. Łukaszuk, Białystok 2005.

²³ Z. Ashkenazy, [karta tytułowa], *Leczenie ruchowe i mięsienie*, Lwów 1892.

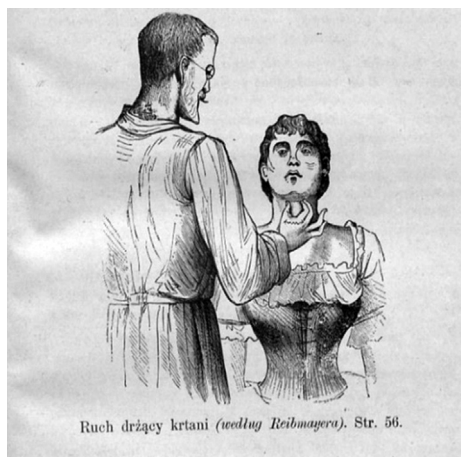
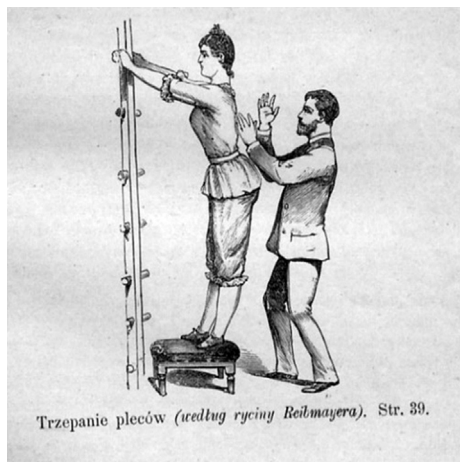
stóp, kolan, uda, w których znajdziemy odwzorowania pojęcia dotyku na płaszczyźnie leksykalnej, takie jak:

1. „Ruch określony odbywa się w ten sposób, że **lekarz swoją ręką, ułożoną na karku pacyenta, stawia mierny opór**, podczas gdy ostatni zgina kark ku tyłowi”²⁴.
2. „**Lekarz układa jedną rękę** na karku pacyenta, przedramię **wspiera o plecy** chorego pomiędzy łopatkami i przyjmując odpowiednią pozycję, przez wysunięcie jednej nogi, zgiętej ku przodowi, nachyla się ku choremu i **kładzie rękę drugą na obojczyk ku pasze**”²⁵.
3. „**Lekarz** stoi (na stołku) za chorym, **ujmuje go** za rękę ponad stawem nadgarstkowym, by stawić opór ruchom, tj. zginaniu i wyprostowywaniu ramion, przyczem łokcie ku zewnątrz skierowane”²⁶.

Drugą techniką leczenia ruchowego jest skręcenie i obrót. Przyjrzyjmy się ich tekstowym realizacjom:

„**Lekarz** stoi, względnie siedzi przed pacyentem i **jedną ręką ujmuje za jego bark**, a drugą część klatki piersiowej pod przeciwną pachą i z oporem chorego **skręca jego tułów ręką** na barku spoczywającą, ku przodowi, koło osi kręgosłupa”²⁷.

„**Lekarz** staje za chorym i **rękami położonemi, jedną na przednią, drugą na tylną stronę bioder przeciwnych, stawia opór** pacyentowi, wykonywującemu zmienny ruch skręcaniem miednicy kilkakrotnem w jedne i w drugą stronę”²⁸.



Rysunek 1. Ilustracja metod leczniczych zamieszczonych w *Leczeniu ruchowym i mięsieniu* (trzepanie pleców i ruch drążący krtani)

²⁴ Z. Ashkenazy, *Leczenie...*, dz. cyt., s. 22.

²⁵ Tamże, s. 23.

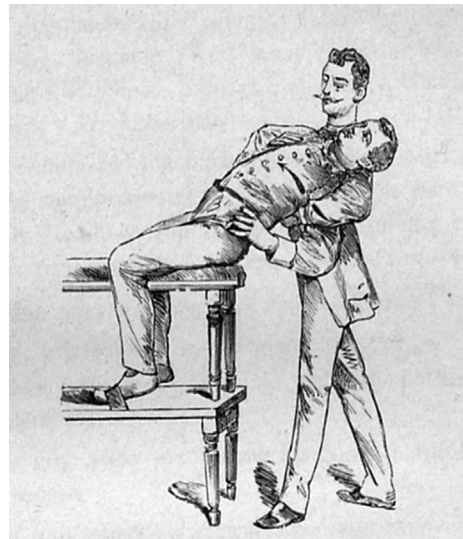
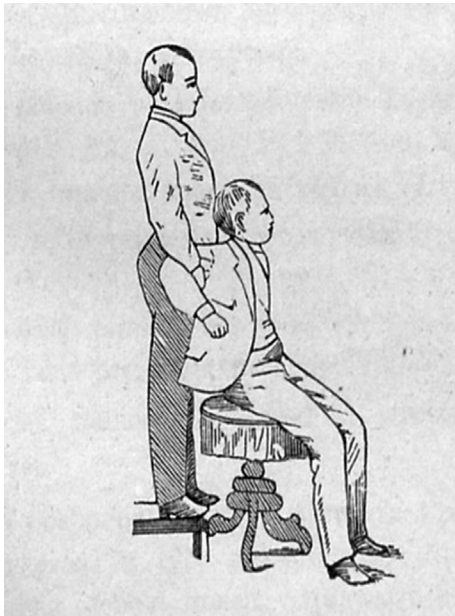
²⁶ Tamże, s. 23.

²⁷ Tamże, s. 25.

²⁸ Tamże, s. 26.

W przeanalizowanym materiale odnajdziemy także inne przykłady, na przykład: „**lekarz skręca** przedramię z oporem chorego; **ująwszy ręką jedną za palce**, drugą powyżej stawu stopowego, wykonywuje ruchy koliste; **lekarz** siada po stronie nogi pacjenta, mającej być w ruch wprowadzonej, **kładzie tę nogę na swe kolano i ująwszy jedną ręką za stronę grzbietną stopy, drugą za piętę, stawia opór mierny; ujmuje lekarz** za tegoż jedną nogę pod kolaniem jedną ręką, za podeszwę drugą i **zgina** kończynę w stawach kolanowym i biodrowym”.

Kolejnymi technikami są napinanie, dźwiganie i podnoszenie, przyciąganie i rozciąganie kończyn zmienne, w których to autor przedstawia szereg technik leczenia pacjentów za pomocą dotyku, takich jak wałkowanie kończyn dolnych, skóry, mięsienie brzucha. W pracy Ashkenazy’ego odnajdziemy również materiał ilustracyjny. Są to grafiki ilustrujące następujące techniki lecznicze: ruch kolisty tułowia (według ryciny Reibmayera), dźwiganie z podnoszeniem klatki piersiowej (według Ilarteliusa), trzepanie pleców, ruch drżący krtani, mięsienie brzucha.

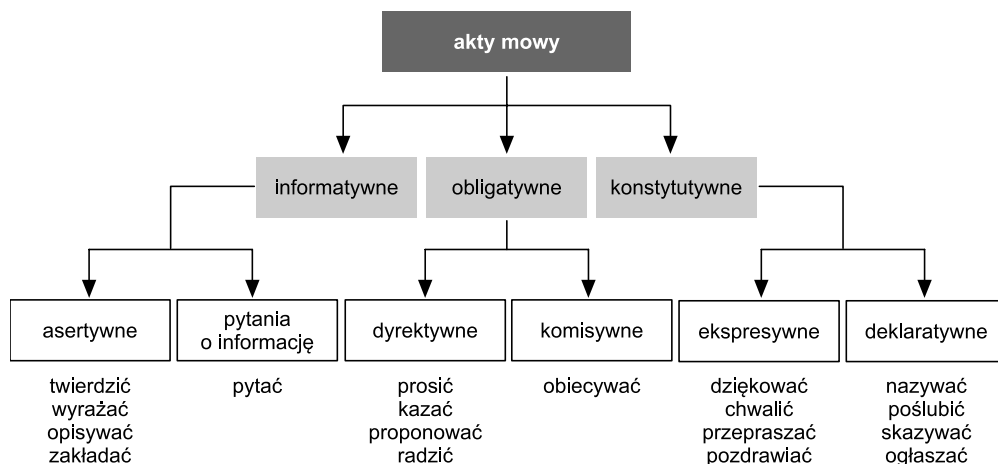


Rysunek 2. Ilustracja ruchu kolistego tułowia i dźwignia z podnoszeniem klatki piersiowej

4. Kognitywna klasyfikacja aktów mowy a dyrektywne akty mowy obecne w dawnych poradnikach medycznych

Pragmalingwistyka, a także kongitywistyka są obecnie prężnie rozwijającymi się dziedzinami nauki. Akt mowy dzięki temu stał się pojęciem, które można poddać również analizie językoznawczej. Kognitywna klasyfikacja aktów mowy otworzyła dla współ-

czesnego językoznawstwa nową perspektywę badawczą. Przyjrzyjmy się w tym miejscu kognitywnej klasyfikacji aktów mowy zamieszczonej w *Kognitywnych podstawach języka i językoznawstwa*²⁹:



Rysunek 3. Kategorie i podkategorie aktów mowy

Źródło: *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, (red.) E. Tabakowska, Kraków 2001, s. 210.

W przeprowadzonej analizie pragmatycznej odnajdziemy przede wszystkim akty obligatorywne, zwracając szczególną uwagę na obecność aktów dyrektywnych, czyli takich, które w wyraźny sposób powodują nacisk na odbiorcę i mają za zadanie nakłonić go do czegoś (będzie się to tyczyło przede wszystkim tych dzieł, w których odnajdziemy dużą liczbę zakazów, nakazów, poleceń w kontakcie z chorymi, jak również instrukcji postępowania w kontakcie z pacjentem). Istotną rolę odgrywają także cele komunikacyjne, które według Stanisława Grabiasa można podzielić na cztery podstawowe funkcje: 1) informowanie o czymś, 2) ujawnienie swego stosunku do przekazywanych informacji, 3) ujawnienie swego stosunku emocjonalnego i ocenianie, 4) działanie za pomocą języka (tutaj akty mowy, takie jak proponowanie wspólnego działania, groźba, żądanie, prośba, rada, zakaz itd.)³⁰.

W dziele prof. Dieudonné³¹ odnajdziemy przede wszystkim zakazy i ostrzeżenia dotyczące kontaktu dotykowego z chorymi i możliwości zarażenia się od nich przez kontakt dotykowy w przypadku takich chorób, jak tyfus brzuszny, cholera, odra, szkarlatyna, ospa, oraz przepisy ostrożności dla dozorujących chorego i lekarzy, jak na przykład następujące akty obligatorywne:

1. Zakaz

- a) „Również trzeba się strzedz możliwie, aby **nie dotykać rękami** swych ust, nosa, brody wogóle twarzy. Także przed jedzeniem i po każdym pójściu do ustępu ręce odkazić [...]”;

²⁹ *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, (red.) E. Tabakowska, Kraków 2001, s. 210.

³⁰ S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994.

³¹ A. Dieudonné, *Przepisy higieniczne w chorobach zakaźnych*, Warszawa 1915.

- b) **„Zabronić należy niepotrzebnego dotykania chorego. Nie powinno się dopuszczać do chorego** osób niepotrzebnych, mianowicie dzieci, bardzo wrażliwych n. zakażenie”³²;
- c) **„Unikać trzeba każdego niepotrzebnego dotykania chorego** (szczególniej pocałunków);
2. Polecenie/instrukcja postępowania
- a) **„Zabronić niepotrzebnego dotykania chorego.** Nad wykonywaniem tych przepisów winien czuwać lekarz podczas swych codziennych wizyt. **Usilnie należy zwracać uwagę** dozorujących i otoczenia **na częstość zarażania się przez dotykaniem**, na konieczność utrzymywania w czystości chorego”³³;
- b) **„O prócz tego pożądanem jest dokonanie szczepienia ochronnego** osobom, znajdującym się w bezpośrednim zetknięciu z chorymi”³⁴.

W dalszej części wywodu ukazuje i opisuje źródła zarażenia się różnymi chorobami, w tym przez dotyk, pisząc:

[...] nie doceniamy tego bodaj najważniejszego i najczęstszego sposobu przenoszenia, ponieważ wykonywamy wiele bardzo dotknięć ręką nieświadomie i nieznacznie. **A przy dotykaniu źródeł zarazy**, jak to można udowodnić, bardzo łatwo przyczepiają się do rąk dotykającego zarazki, których się nie usuwa w zupełności zwykle używanymi środkami czystości. Z drugiej strony **wszyscy nadzwyczaj często dotykają się nieświadomie palcami warg, ust, nosa, oczu i uszu, lub też drapaniem robią powierzchowne ranki. Im zetknięcie się z chorym trwa dłużej i jest ściślejse, tem większe jest niebezpieczeństwo zarażenia się jego wydzielinami. Zakażenie się dotykaniem może być bezpośrednie (z osoby na osobę), lub pośrednie (przez zakażone przedmioty).**³⁵

Z chorobami walczone również poprzez dotknięcie chorego miejsca ręką lekarza, a więc odpowiednie ujęcie pacjenta i wykonanie określonego ruchu. Co istotne, w odpowiedniej pozycji. W ten sposób leczono na przykład nerwoból, schorzenie skóry, historię. Z kolei napinanie, dźwiganie i podnoszenie, przyciąganie i rozciąganie kończyn zmienne przynosiło uśmierzanie bólu i ulgę w takich dolegliwościach, jak krótki oddech, cierpienia serca, marskość i zgrubienia skóry. Tą samą metodą leczono różnego rodzaju choroby związane z osłabieniem mięśni, niedowładem czy nerwowym kołatanem serca. Wśród schorzeń zwalczanych dotykiem czy tzw. mięsieniem znajdował się także nieżyt gardła, krtani, nosa.

5. Podsumowanie

Przeprowadzona analiza zawartości treściowej dawnych poradników medycznych i paramedycznych pod kątem odwzorowań językowych na płaszczyźnie leksykalnej dotyku pozwoliła wynotować następujące wnioski: (1) obecność leksemów dotykowych jest realizowana za pomocą następujących leksemów i połączeń wyrazowych w odniesieniu do pracy

³² Tamże, s. 53.

³³ Tamże, s. 24.

³⁴ Tamże, s. 24.

³⁵ Tamże, s. 24.

wykonywanej przez lekarza: *układać rękę na..., ujmować za..., kłaść rękę na..., ujawszy rękę za...,* (2) w analizowanych tekstach odnajdziemy akty obligatywne, takie jak *nie dotykać rękami, zabronić niepotrzebnego dotykania chorego, unikać trzeba niepotrzebnego dotykania,* (3) nadawca dyrektywnego aktu mowy dzięki swoim staraniom i przepisom zamieszczonym na kartach poradników dąży do zmiany rzeczywistości (chce ustrzec przed rozszerzeniem się zarazy, dzięki odpowiednim przepisom i poleceniom pragnie pomóc w pielęgnacji dotkniętych chorobą, aby choroba nie rozprzestrzeniła się, a starania lekarzy prowadziły do wyzdrowienia), (4) istotną rolę odgrywa tutaj także odbiorca takiego aktu mowy, bowiem to do niego owe zalecenia i przepisy są skierowane, od niego także zależy fortunność danego aktu mowy, (5) przedmiotem dyrektywnego aktu mowy jest zazwyczaj żądanie, które należy spełnić (są to głównie zakazy, aby wystrzegać się kontaktu dotykowego z chorym). Zaprezentowane przykłady dyrektywnych aktów mowy dotyczących percepcji dotykowej pokazują ich obecność na kartach dawnych poradników medycznych i paramedycznych.

Bibliografia

- Ashkenazy Z., *Leczenie ruchowe i mięsienie*, Lwów 1892.
- Badyda E., „Upadły anioł zmysłów”? *Metaforyka zapachu i percepcji węchowej we współczesnej polszczyźnie*, Gdańsk 2013.
- Bargiel-Matusiewicz K., Hofman G., *Psychologiczne aspekty kontaktu z pacjentem chorym somatycznie*, [w:] *Pacjent podmiotem troski zespołu terapeutycznego*, t. I, (red.) E. Krajewska-Kułał, M. Sierakowska, J. Lewko, C. Łukaszuk, Białystok 2005.
- Bronikowska R., *Przymiotniki oznaczające cechy przedmiotów odbierane zmysłem dotyku we współczesnej polszczyźnie*, [w:] *Studia nad współczesną polszczyzną. Gramatyka, semantyka, pragmatyka*, (red.) A. Dobaczewski, Toruń 2007.
- Bugajski M., *Jak pachnie rezeda? Lingwistyczne studium zapachów*, Wrocław 2004.
- Chochowska M., Marcinkowski J. T., *Znaczenie dotyku w medycynie – na przykładzie terapii manualnej tkanek miękkich. Cz. I. Wrażliwość dotyku, jej doskonalenie i obiektywizacja*, „Hygeia Public Health”, 48(3)/2013.
- Chochowska M., Marcinkowski J. T., *Znaczenie dotyku w medycynie – na przykładzie terapii manualnej tkanek miękkich. Cz. II. Dotyk jako czynnik terapeutyczny i kod kulturowy*, „Hygeia Public Health”, 48(3)/2013.
- Dieudonné A., *Przepisy higieniczne w chorobach zakaźnych*, Warszawa 1915.
- Dobaczewski A., *Zjawiska percepcji wzrokowej: studium semantyczne*, Warszawa 2002.
- Dyszak A., *Językowe wyrażenia zjawisk emisji światła*, Bydgoszcz 1999.
- Dyszak A., *Językowe wyrażenia zjawisk jasności i ciemności*, Bydgoszcz 2010.
- Encyklopedia badań medycznych*, (red.) L. Kalinowski, Gdańsk 1996.
- Ficek E., *Poradnik. Model gatunkowy i jego tekstowe aktualizacje*, Katowice 2013.
- Grabias S., *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 1994.
- Kargulowa A., *O potrzebie badań poradoznawczych. Ku antropologii poradnictwa*, „Studia Poradoznawcze” 2013.

- Kładoczny P., *Semantyka nazw dźwięków w języku polskim*, t. 1–2, Łask 2012.
- Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, (red.) E. Tabakowska, Kraków 2001.
- Ładziak E., *Czy można odczuwać temperaturę za pomocą dotyku. Analiza przymiotników określających wysokość temperatury w języku polskim*, [w:] *Bogactwo polszczyzny w świetle jej historii*, t. 5, Katowice 2014.
- Ładziak E., *Świat zamknięty w dłoni – ból i przyjemność jako podstawowe konotacje wybranych czasowników opisujących poznanie przez zmysł dotyku*, „Linguarum Silva”, t. 1. *Opozycja – przeciwieństwo – kontrast w języku i w tekście*, Katowice 2012.
- Mielczarek M., *Władza doradcy w relacjach z radzącym się*, [w:] *Poradownictwo – Kontynuacja dyskursu. Podręcznik akademicki*, (red.) A. Kargulowa, Warszawa 2009.
- Mitrenga B., *Czasowniki percepcji smakowej w polszczyźnie historycznej i współczesnej. Idea przemiany. Zagadnienia literatury, kultury, języka i edukacji*, t. 3, Częstochowa 2011.
- Mitrenga B., *Intensyfikowanie doznań smakowych w polskiej leksyce i frazeologii. Ilość – wielkość – wartość*, (red.) E. Umińska-Tytoń, Łódź 2010.
- Mitrenga B., *Nazwy zmysłu smaku w języku polskim*, „LingVaria”, nr 2(8)/2009.
- Słownik naukowo-techniczny*, (red.) B. Kowalska, G. Siwiec, Warszawa 1997.
- Tokarski R., *Semantyka barw we współczesnej polszczyźnie*, Lublin 2004.
- Vázquez Orta I. i in., *Kognitywna klasyfikacja aktów mowy*, [w:] *Współczesna polszczyzna. Wybór opracowań*, t. 3. *Akty i gatunki mowy*, (red.) J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, J. Szadura, Lublin 2004.
- Zawisławska M., *Czasowniki oznaczające percepcję wzrokową we współczesnej polszczyźnie: ujęcie kognitywne*, Warszawa 2004.
- Zielińska K., *Obiekt w (semantycznym) polu widzenia: analiza kontrastywna czasowników percepcji wzrokowej w języku polskim i niemieckim*, Warszawa 2011.
- Żarski W., *Językowo-kulturowy obraz Śląska i Ślązaków w przewodnikach turystycznych*, [w:] *Śląskie pogranicza kultur*, t. 2, (red.) M. Ursel, O. Taranek-Wolańska, Wrocław 2013.
- Żurowski S., *Wyrażenia percepcji słuchowej w języku polskim: analiza semantyczna*, Toruń 2012.

Abstract

The touch in medical and paramedical guides – lingual look

The article shows how the ‘touch’ concept is presented in culture and communication. This phenomenon has not been the subject of lingual studies yet, however it has been only a few articles about this. The sense of touch plays an important role in contemporary world. It comes to be the most important way to build doctor-patient relation. The purpose of this text is to show the material extracted from old medical guides (ninetieth/twentieth centuries) which presents ‘tactile’ communication between doctor and patient, techniques and ways of cure, describes the doctor-patient contact, and analysis of this material. Cognitive classification of speech acts was helpful in to show, which directive acts are present in old medical guides (e.g. prohibitions, commands, manual procedure). First of all there are obliging acts in the pragmalingual analysis. It is worth noting that in the material show directive acts too. These acts cause pressure to recipient and have to get to do something by him (e.g. a lot of prohibitions, commands and also manual procedure of touch of the patient).

Keywords: the touch, senses, medical guides, cognitive classification of speech acts

Ewa Gdak
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Humor i dowcíp językowy w twórczości Jana Twardowskiego

Twórczość poetycka księdza Jana Twardowskiego podoba się od wielu lat rzeszom czytelników. W analizowanej poezji tkwi bowiem jakaś siła perswazyjna, poprzez moc słów Twardowski bierze udział w kształtowaniu świata wartości swoich odbiorców. Sposób przeżywania problemów wiary i moralności, a także pewna filozofia życia prezentowana na kartach kolejnych poetyckich tomów stały się bliskie ludziom, którzy starają się przełamywać wszelkie usztywniające i zacieśniające stereotypy w myśleniu o życiu człowieka, także w sferze duchowej.

W twórczości poety znajdującego przede wszystkim zgodę na świat, mimo samotności, bólu, śmierci, rozpacz. Poezja ta pobudza odbiorców do uśmiechu. Z wierszy płynie wszechogarniający humor. Jest to niewątpliwie jedna z podstawowych determinant stylu Jana Twardowskiego.

Jaki jest humor księdza Jana? Danuta Buttler pisze, że

[...] humor jest wyrazem życzliwej lub pobłażliwej postawy wobec rozmaitych przejawów śmiechności i aprobatywnego, wolnego od drwiny, szyderstwa i nienawiści stosunku do świata¹.

I taki jest właśnie humor w analizowanych utworach. W opracowaniu Danuty Buttler czytamy dalej:

Wielu teoretyków wskazuje na to, że dowcíp zachowuje pewną autonomię w większej strukturze, tworzy wyodrębniający się element tekstu, humor zaś przenika całą treść².

¹ D. Buttler, *Polski dowcíp językowy*, Warszawa 1974, s. 123.

² Tamże, s. 124.

Humor jest więc zdaniem Danuty Buttler cechą tekstu, w tym dzieła sztuki. Uznajemy, że jest także cechą tekstów poetyckich Jana Twardowskiego, cechą, której chcemy przyjrzeć się bliżej.

Dla księdza Jana źródłem uśmiechu jest, po pierwsze, on sam.

Trzeba śmiać się z siebie, słuchając czy głosząc krytykę przestrzegać w niej także siebie. Humor jest czymś wspaniałym, bo ważne jest, aby potrafić śmiać się z siebie i widzieć w sobie skąpców, kłamców i innych³.

Poeta zawsze mówił o sobie z dystansem, trochę z kokieterią: „Jestem starszkiem, otoczonym pleśnią, grzybami i honorami”⁴.

Ksiądz Jan nie stronił od dowcipnych anegdot, których był bohaterem:

W zatłoczonym autobusie stałem, już jako ksiądz, tuż przy pewnej kobiecie karmiącej dziecko. – Ty maluchu nieznośny – powiedziała do dziecka – jak nie będziesz ssał, to dam temu panu, co stoi obok – i wskazała na mnie⁵.

Niedawno przyszła do mnie pewna pani i powiedziała:

– Jestem tak bardzo wzruszona, że księdza widzę.

– Co tak panią wzruszyło? Może wiersze? – zapytałem.

– Nie! Byłam przekonana, że ksiądz już dawno umarł⁶.

Pewien pan zrobił mi zdjęcie, kiedy szedłem ulicą. Pomyślałem sobie: „Jednak jestem popularny.” Zapytałem go, trochę przez przekorę:

– Dlaczego pan mnie fotografuje?

Odpowiedział:

– Bo coraz rzadziej można w Warszawie na ulicy zobaczyć konia i księdza w sutannie⁷.

W czasie homilii, wygłoszonej z okazji pięćdziesiątej rocznicy święceń kapłańskich, Twardowski powiedział m.in. „złoty jubileusz jest generalną próbą przed pogrzebem”⁸. Spotkania ze swoimi czytelnikami, witającymi autora gorącymi brawami, zwykł zaś rozpoczynać słowami: „Pierwsze oklaski są zawsze za urodę”⁹. Ksiądz Jan zawsze z humorem mówił o swojej powierzchowności. Wśród anegdot zebranych przez Aleksandrę Iwanowską czytamy m.in. taką:

Speszony własnym wyglądem, ksiądz orzeka czasem zbulwersowany:

– Rano patrzę w lustro i od razu jestem zdenerwowany.

Albo:

– To nie twarz to potwarz!

³ A. Iwanowska, *Serdecznie niemodny i szczęśliwie zapóźniony. Jan Twardowski w oczach własnych, recenzentów i czytelników*, Poznań 2000, s. 241.

⁴ Tamże, s. 247.

⁵ J. Twardowski, *Pewność niepewność, czyli paradoksy, aforyzmy, pytania, złote myśli z wierszy i prozy*, Warszawa 1995, s. 7.

⁶ A. Iwanowska, *Serdecznie...*, dz. cyt., s. 216.

⁷ Tamże, s. 271.

⁸ Tamże, s. 243.

⁹ Tamże, s. 269.

I jeszcze:

Przed jednym z wyjazdów na spotkanie autorskie upewniał się:
– Ale czy oni na pewno mnie wcześniej widzieli?¹⁰

Poeta wyznawał zasadę, że

[...] kto sam śmieje się z siebie, ten nie stanie się pośmiewiskiem; kto żartuje z siebie, śmieje się sobą, a swoimi żartami.

Prawdopodobnie dlatego w lirycznej twórczości Twardowskiego odnajdujemy dużo samooceny wyrażonej *expressis verbis*. Niekiedy trudno z całą pewnością utożsamić lirycznego bohatera z autorem. Wydaje się jednak, że skojarzenia, które pojawiają się w trakcie lektury, a także wynikają z wiedzy o poecie, nie są zupełnie bezpodstawne. Przywołajmy na przykład utwór o znamionym tytule *Ratunek*, w którym podmiot liryczny (ksiądz Twardowski?) wyznaje:

Niestaly niezgrabny
jak mamut na balu
staromodny
grzeszny
tylko śmiech uratuje
żebym nie był śmieszny (299 II)¹¹

Uśmiech, zdaniem Twardowskiego, to dobrodziejstwo, ratunek, ale i obowiązek:

Uśmiech to obowiązek chrześcijański
chyba inaczej
to anioł ochroniarz
co wyciąga za prawą i lewą nogawkę z rozpacz (248 II)

Poetyckie wyznania ksiądz Jan potwierdził wielokrotnie w swoich niepoetyckich wypowiedziach:

Chociaż człowiek na starość straszy ludzi swoim wyglądem, chociaż stawiam nogę jak mogę, jak najszybciej i pomału – od zawału do zawału, to jednak chciałbym naprawdę być pogodny¹².

Poeta potrafił z humorem spojrzeć na siebie, z uśmiechem mówić o swoich, ludzkich słabościach. Trudna to umiejętność, nie każdemu właściwa. W mowie wygłoszonej w czasie nadania tytułu doktora honoris causa Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego powiedział:

Tęsknię za humorem, który uczy pokory, pozwala śmiać się z samego siebie, ratuje od patosu, tak bliskiego dawnej poezji religijnej, pozwala spojrzeć z uśmiechem nawet na dramat¹³.

Pozostając w zgodzie z cytowanymi słowami, poeta starał się, by jego wiersze były przepełnione takim właśnie humorem:

¹⁰ Tamże, s. 265.

¹¹ Liczba w nawiasach po cytacie wskazuje na stronice zbioru. Podstawą materiałową opracowania jest zbiór *Miłość miłości szuka*, t. 1–2, zebra., oprac., posłowiem i kalendarium opatrzyła A. Iwanowska, Warszawa–Poznań 1999.

¹² A. Iwanowska, *Serdecznie...*, dz. cyt., s. 251.

¹³ Tamże, s. 251.

Miłość samego siebie
od czwartej rano
piątej szóstej siódmej dziesiątej
i jeszcze
jak piersi na wierzchu
żał po samym sobie
jak lament po wieprzu (317 II)

W wielu wierszach znajdujemy poetyckie modlitwy. W utworze pt. *Powrót* czytamy:

Podaj mi rękę z gwoździami pośrodku
zanurz me usta
w pierwszej miłości
przywróć jak zęby mleczne
skrupuły czystości (322 II)

Twardowski często pisał o wypełnianiu różnych powinności duszpasterskich, wykorzystując zapewne własne kapłańskie doświadczenia:

Niosłem swoją wiarę niewierzącym
pułkownikowi który mnie wylał na zbitą głowę
profesorowi który żartował – zakonnicy
chodzą już w adidasach
ale gęsi boso
pani prezes która śpiewała przez telefon
dzień się złamał wieczór się zestarzał
wszyscy w dołku – głupieją uczelnie
– mój Boże po co się wtrącałem
w to co zrobisz lepiej ode mnie (42 II)

W wielu lirykach ksiądz Jan snuł metapoetyckie refleksje. Najcenniejsze w jego oczach zwykle były „wiersze nieśmiałe i bose”, a nie wyróżniane, nawet najbardziej prestiżowymi, nagrodami. Dlatego w jednym z utworów Twardowski prosił Maryję o wiersze, „co nie idą jak krytyk za modą”, „nie świecą jak szyja ozdoba”, i „za które nie płacą dolarami Nobla” (166 II).

Warto w końcu przywołać liryczny *Rachunek sumienia*:

Czy nie przekrzykiwałem Ciebie
czy nie przychodziłem stale wczorajszy
czy nie uciekałem w ciemny płacz ze swoim sercem jak piątą klepką
czy nie kradłem Twojego czasu
czy nie lizałem zbyt czule łapy swego sumienia
czy rozróżniałem uczucia
czy nie byłem miękkim despotą
czy nie przekształcałem ewangelii w łagodną opowieść
czy nie udowadniałem słonia
czy modląc się do Anioła Stróża – nie chciałem być przypadkiem aniołem a nie stróżem
czy klękałem kiedy malałeś do szeptu (173 I)

Wykorzystując anaforę, a przede wszystkim paradoksy (jeden z ulubionych chwytów), Twardowski stworzył długą listę pytań, składających się na rachunek sumienia. Nie są

to jednak pytania, do których przywykliśmy, przeglądając książeczki do nabożeństwa, raczej efektowne, zaskakujące swą treścią sformułowania, które zgodnie z definicją paradoksu, zawierają

[...] myśl skłóconą z powszechnie żywionymi przekonaniem, sprzeczną wewnątrznie, która jednak przynosi nieoczekiwaną prawdę filozoficzną, moralną¹⁴.

Doskonale wykorzystał mechanizm paradoksu – zestawiał kontrastowe całości znaczeniowe i ustalił między nimi stosunek inkluzji.

W poezji Twardowskiego znajdujemy dużo oceny wprost, niejednokrotnie ocena wyrażana jest z uśmiechem, nie unika jednak poeta także kpiny, na przykład:

Dogmatycy hałasują po łacinie
moralisci brzęczą nad korytkiem ludzkiego sumienia
apologeci skrzypią – porozpinani na krzyżu wiary
kaznodzieje reperują głośnie, żeby ich było lepiej słycać
męczennicy liczą na głos uderzenia w twarz
skrupulantom spadła nareszcie na głowę dynia grzechu
organiści oblizują dźwięki –
wierni podzielili się na wojenne obozy
I tylko w szczerym polu
w oddechu zioła –
na kłęczkach podziwiając zasy nieba
można jeszcze znaleźć Ciszę (146 I)

Kolejny raz warto podkreślić niecodzienne, zaskakujące zestawienia słów, którymi nazwał poeta negatywne ludzkie zachowania, na przykład „hałasować po łacinie” czy „oblizywać dźwięki.” Twardowski przeciwstawił wszystkie ludzkie „starania” przyrodzie, dzięki której w postawie pokory można znaleźć Boga.

Ksiądz Twardowski nigdy nie ukrywał swej niechęci do pseudouczonych, zarówno świeckich, jak i duchownych, napisał kiedyś, że „wiary przemądrzałej szuka się u diabła” (78 I), a w innym wierszu:

Na uczelniach teologicznych operowany
przez docentów piłowany
wierzącym udowadniany
w ręce apologetów wydany
Boże mój kochany (36 II)

Poeta negatywnie, częściowo metaforycznie kolejny raz ocenił teologów, którzy nie tylko „hałasują po łacinie”, „brzęczą nad korytkiem ludzkiego sumienia”, „skrzypią – porozpinani na krzyżu wiary”, ale także „za bardzo widzą” (163 I), „kroją ewangelię na plasterki” (160 I), „w czasie adoracji chrupią kość morału” (159 I) i „wymyślają zgrałę formuł” (172 I). Nauka przez nich uprawiana jest dziurawa, wymaga naprawy. Prawdopodobnie dlatego w jednym z wierszy Maryja „zamiast berła – trzyma kłębek włóczki/ceruje teologię” (145 I). Ksiądz Jan powiedział kiedyś:

¹⁴ *Słownik terminów literackich*, (red.) J. Sławiński, Wrocław 1988, s. 340.

Ach, teologia to jest koronkowa robota. Te podziały, spory czy to jest dogmat, czy pół-dogmat, a może ćwierćdogmat. Służy wiedzy o Bogu, rozwija ją, ale i tak nie dowiemy się przecież wszystkiego, Tajemnica pozostanie Tajemnicą¹⁵.

W poezji Twardowskiego ci, którzy powinni wiedzieć najwięcej, zapomnieli o podstawowej prawdzie:

Bogu nie potrzeba
dowodów doktoratów też
Bogu tak jak miłości wystarczy że jest (327 II)

Teolodzy jednak ciągle „piszą pobożne książki, komentarze do komentarzy, matematyczne dowody na istnienie Boga z wykresami”, a:

[...] Jezus myśli o nas w liter ciemnym stuku
jak trudno w niebo wstąpić spod robactwa druku (139 I)

Innym razem:

[...] wyjmijcie z siana pazurek teologa –
żebym się nie zaziębił od złota
mały Jezus prosi cichutko jak świerszcz (149 I)

„Przemawiający z pozycji siły” (149 I) w omawianej twórczości nie znają Boga i

[...] dziwią się
że do nieba prowadzi
bezzradny szczebiot wiary” (160 I).

Badacze i krytycy poezji księdza Jana zwykle zastrzegają, że ironia nie ma nic wspólnego z humorem poety. Czy rzeczywiście?

W wierszu pt. *Wyznanie* czytamy ironiczne stwierdzenie: „prac doktorskich teraz się nie czyta tylko się je liczy” (195 I).

W świetle utworów księdza Jana głosiciele „wiary przemądrzałej” to nie tylko teolodzy, ale i „mruczący na świętego Tomasza” filozofowie, dla których „Pan Bóg pewny i prawdziwy” jest „garbaty i krzywy” (268 I), katecheci, „rozwiązujący spadochron mózgu” i „podlizujący się swemu sumieniu” do tego stopnia, że „Matka Boska załamuje ręce nad sucharkiem katechizmu” (168 I), a także cała rzesza uczonych „od oficjalnej mądrości która preparuje zestawia wieszka na tabelce i robi każdego na szaro” (177 I). Wielokrotnie Twardowski żartobliwie, ale i ironicznie pisał o ludziach związanych z nauką, na przykład:

Nie martw się
że się Kościół przewróci
magistrze doktorze docencie
nie martw się o Boga
ale o siebie (138 II)

¹⁵ H. Zaworska, „Jestem bo jesteś”. Z księdzem Janem Twardowskim rozmawia Helena Zaworska, Kraków 1999, s. 83.

Poeta nie lubił postawy, w której dominowała ludzka pycha – jego zdaniem w hierarchii grzechów stojąca na pierwszym miejscu¹⁶, piętnował obłudę. Wysoko stawiał natomiast mądrość, niekoniecznie tę zdobytą z książek i wyuczoną na lekcjach, ale tę pochodzącą od Stwórcy, a wypływającą z doświadczenia życiowego. Przypominał: „Mądrości trzeba się uczyć od Boga, a wiedzy – od ludzi”. Do kogoś, kto pokłada nadzieję w innej, zwracał się słowami:

Niech się pan nie martwi panie profesorze
buty niepotrzebne umiera się boso
w piekle już zelżało
nie palą
tylko wiedzę wieszają na haku
smutno i szybko (451 I)

Negatywne nastawienie poety do pseudomędrców powraca przy okazji jednego z wierszy bożonarodzeniowych:

Święty Józef załamał ręce,
denerwują się w niebie święci,
teraz idą już nie Trzej Mędrcy,
lecz uczeni, doktorzy, docenci.
Teraz wszystko całkiem inaczej,
to, co stare, odeszło, minęło,
zamiast złota niosą dolary,
zamiast kadzidła – komputer
zamiast mirry – video... (27 II)

Cytowany wiersz można uznać za nieco ironiczną współczesną wersję biblijnej wizyty Mędrców ze Wschodu. Jednak o ile ewangeliczni Mędrcy mieli na uwadze dobro Dzieciątka, dzisiejsi „magowie” przynoszą do Betlejem dary niekoniecznie potrzebne Nowonarodzonemu – dolary, komputer, wideo. Poeta zdecydowanie negatywnie oceniał „wartości” dzisiejszego świata. W tym kontekście nie dziwi, że Józef załamał ręce, a święci się denerwują.

Twardowski w swej poezji nie szczędził także mówców od „homiletyki na piątkę”. Zdaniem poety „wygadany kaznodziejom Bóg kładzie do ust gąbkę ciszy” (172 I). Aby nie stać się jednym z nich, prosił Boga:

Ty co nie zbawiasz dusz porośniętych słowami
chronź mnie od pięknej gładkiej wymowy kościelnej [...]
od naoliwionych zdań
proroczych ryków
zgrabnego szeptu... (158 I)

Poeta wiedział, że w głoszeniu Słowa Bożego nie chodzi o retorykę, że nie wystarczy „zreperować głośnik, żeby było lepiej słycać”, tym bardziej że do głosu dochodzi często jedynie nieudolny kaznodzieja, nie Bóg:

¹⁶ Tamże, s. 124.

Homilie jak ciężkie indyki
jakby ktoś przyszedł
porozmawiać z nikim
Jezus na śmierć rozebrany
bosy
prosi o słowa świeże
wilgotne od rosy (290 II)

Z drugiej strony, jako kapłan z wieloletnim doświadczeniem, Twardowski zdawał sobie sprawę z trudności głoszenia kazań, z odpowiedzialności za słowa. Może dlatego raczej żartobliwie opisał jedno z nudnych kazań:

Tylko małuchom nie nudziło się w czasie kazania
stałe mieli coś do roboty
oswajali sterczące z ławek zdechłe parasole z zawistnymi łapkami
klękali nad upuszczonym przez babcię futerałem jak szczypawką
pokazywali różowy język
dziwili się że ksiądz nosi spodnie
że ktoś zdjął koronkową rękawiczkę i ubrał tłustą rękę w wodę święconą
liczyli pobożne nogi pań
niuchali co w mszale piszczy
pieniądze na tacę odkładali na lody
wspinali się jak czyżyki na sosnach, aby zobaczyć
co się dzieje w górze pomiędzy rękawem
a kołnierzem
wymawiali jak fonetyk otwarte zdziwione „O”
kiedy ksiądz zaczął się na ambonie
– ale Jezus brał je z powagą na kolana (157 I)

Poeta z humorem przedstawił sytuację głoszenia kazania, które najprawdopodobniej nie należało do zbyt ciekawych, skoro w czasie jego trwania nie nudziło się „tylko” dzieciom, mającym stałe coś do zrobienia. W poincie utworu pojawia się jeszcze jedna nieznudzona osoba – Jezus, który jak w Ewangelii bierze dzieci z powagą na kolana.

Ciekawy przykład autoironii bohatera wiersza, w tym przypadku pustelnika, znajdujemy w następującym utworze:

Tak zająłem się sobą że czekałem aby nikt nie przyszedł
stałe prosiłem o jeden tylko bilet dla siebie
nawet nic mi się nie śniło
bo śpi się dla siebie, ale sny ma się dla drugich
założyłem w sercu tajną radiostację i nadawałem tylko swój program
przygotowałem sobie kawalerkę na cmentarzu
i w ogóle zapomniałem że do nieba idzie się parami nie gęsiego
nawet dyskretny anioł nie stoi osobno (256 I)

Człowiek to istota niedoskonała. Prawda ta towarzyszy ludziom *ab ovo*, jej echa znajdujemy w *Skrupulach pustelnika*. W kulturze chrześcijańskiej pustelnicy byli zawsze blisko Boga, głównie dzięki temu, że wyrzekali się wszelkich ziemskich przyjemności. W liryku księdza Jana stało się inaczej. „Starannie” przeżyte życie nie gwarantuje nieba. Podmiot liryczny ma wątpliwości, czy rzeczywiście dobrze rozumiał Boże przykazania,

czy aby zbyt skrupulatnie ich nie wypełniał, zapomniawszy przy okazji o tym, że „jest jeden grzech najważniejszy – brak miłości”.

Przesadnie drobiazgowo nakazy biblijne realizował w poezji Twardowskiego asceta, „który nie jadł / więc się modlił tylko przed zmartwieniem i po zmartwieniu” (270 I). Ironia nie omija także pseudomęczenników. Owszem, w myśl nakazów Ewangelii, nadstawiają oni policzek, ale uderzenia „liczą na głos”.

Twardowski nie lubił „duchowej buchalterii”. Nadmiernie dokładne przeliczanie uczynków, w oczach księdza Jana, nie było nigdy niczym dobrym. Przypomnijmy odpowiedni wers, w którym poeta napisał, że „skrupulantom spadła nareszcie na głowę dynia grzechu”. W innym utworze przedstawił człowieka zakochanego w sobie, który nie przewidział jednak końca swojego życia:

Tak się zajął sam sobą
tak się przy sobie zakręcił
tak oczy pozamykał
że nie zauważył śmierci (167 II)

Fałszywa pobożność, o której zawsze pisał z ironią, jest udziałem wielu przemądrzałych:

Tłumaczył że do Kościoła należy papież
i tak się zagapił że nie dostrzegł
że Pan Jezus wszedł do kościoła (233 II)

Kolejny ironiczny obrazek widzimy w utworze pt. *Papież*:

przedwojenny katolik
rozłożył papier –
skubie pióro jakby zaczepiał wronę
pisze skargę na Pana Boga (148 I)

Człowiek to zdaniem Twardowskiego „urodzony dezerner”, często „udający lepszego”, „wydający tysiące sądów”, „deklamujący o miłości”, „straszący pustką pełną erudycji” (185 I). Poeta nie chciał być kimś takim, prosił więc Boga:

Żeby nie być taką czcigodną osobą
której podają parasol
którą do Rzymu wysyłają
w telewizji jak srebnym nieboszczykiem kręcą
wieszają przy gwiazdach filmowych... (99 I)

W jednym z wierszy Twardowski przedstawił hipotetyczną sytuację, w której ludzie sami wymyślili Boga. Człowiek okazał się jednak kiepskim stwórcą. Wykreowany przez niego Bóg

[...] byłby bardziej zrozumiały i elastyczny
albo tak doskonały że obojętny
albo tak kochający że niedoskonały.

Wymyślony przez nas „musiałby się z nami liczyć” i „nie straszyć kiedy radość zaczyna być grzechem”, „być wolnomyślny i liberalny”, a także „spełniać po kolei nasze życzenia”. Betlejem zmieniliby wówczas nazwę na Mądralin, a Bóg byłby „naprawdę niemożliwy” (230 I).

W innym bożonarodzeniowym utworze pt. *O firrankach w stajni* zakpił także z głupoty współczesnego człowieka, który gdyby mógł, to zawiesiłby tytułowe firranki w betlejemskiej szopie. Niepozabawiony nacechowania ironicznego jest opis kolejnych przedsięwzięć dla „dobra Boga”, do wykonania których przystąpiliby ci, co muszą mieć, żeby być. Gotowi byłiby oni przykryć Dzieciątko wełnianą kołdrą, sprawić – a więc zakupić z własnych funduszków – rękawiczki świętemu Józefowi, założyć ogrzewanie, a nawet wywalczyć dla Nowonarodzonego kwaterek mieszkanie z wygodami. Artyści zadbaliby o upiększenie ubogiego wnętrza: malarze wysmarowaliby je złotem, a poeci ozdobili lirycznymi wykretasami. Nieufni, oczywiście z myślą o małym Jezusie, widzieliby w osłe podstęp na miarę trojańskiego, najodważniejsi zaś krzykliwie protestowaliby, mając za sobą wszystkie deklaracje i dekryty. Całe towarzystwo – w najlepszym wypadku, jak pisze Twardowski – modliłoby się do małego milionera położonego umyślnie na sianie. W utworze opisującym kolejne absurdalne zachowania człowieka poeta w zakończeniu dość nieoczekiwanie oddał głos Jezusowi, zmieniając zupełnie nastrój:

[...] a Ty tłumaczyłbyś otwartymi oczami
ze zmarznąłą matką przy policzku
że naprawdę jesteś
więc oddajesz wszystko (206 I)

Z humorem pisał o wystroju polskich kościołów. Żartował wiele razy z artystów zdobiących wnętrza świątyń, z twórców obrazów i fotografii „tak dokładnych że nieprawdziwych” (235 I). W wierszu *Malowani święci* podmiot liryczny zastanawia się:

Jak się czują malowani święci na wystawach
nie mogą rozpoznać pod szminką świętości
swojej tajemnicy
nie mogą się nadziwić
że złote palce wymalowano im żółcią
srebrne twarze – błyszczącą bielą [...] wstydzą się
tytułów biżuterii i innych podrobów... (133 I)

Ksiądz Jan chyba współczuł świętym ich wizerunków uczynionych ręką ludzką, sformułował zatem żartobliwą prośbę w imieniu jednego z nich – Jana Chrzciciela:

Nie malujcie go bez uśmiechu
chudego jakby zjadł szarańczy ostatki
przecież w dniu Nawiedzenia
podskoczył z radości w łonie matki (257 II)

Autentyczni święci często w obrazach czują się jak w niewygodnym gorsecie, nie chcą być „umęczeni w słodki sposób” (218 I) ani „pucowani do glansu jak samowar” (208 I). W liryku pt. *Prośba* czytamy:

[...] żeby w kościołach nie było wyszywanych serwetek
katafalku z czarną kapą
aniołka z barokową łapką
z pędzelkami przy chorągwiach frędzli
stukających pieniędzy

niepodobnych do siebie świętych
co nie mogą wyjść z nieswojej twarzy (134 I)

Poeta poprosił Maryję, żeby nie było takich wewnątrz, albowiem w kościele bogatym „zgubił się Jezus na dobre” (120 II).

Ksiądz także w muzyce preferował prostotę, nie lubił zbędnej ornamentyki, ponieważ

Jezus nie lubi jak Go męczą organami w kościele
dość ma muzyki Bacha
i chciałby posłuchać
jak skrzypi w Biblii na czarnych nogach hebrajska litera
jak spowiadający mruczą w samo ucho sumienia... (141 I).

Największą niechęć miał jednak do zaangażowania politycznego i ideowego wiary. W jednym z wierszy wyznał, że nic go nie straszycyło:

[...] socrealizm katolicki
tego się bałem (108 II)

Ksiądz Jan Twardowski nie pisał wierszy jedynie o dobrej, słonecznej stronie życia. Podejmował też tematy trudne, nie bał się pisać o ciemniejszych zakątkach ludzkiej duszy, nie uciekał przed pokazywaniem człowieka, „który wciąż od Boga odchodzi, potem znów powraca, raz jest taki, potem inny”¹⁷. Odważnie mówił, że grzech istnieje – „człowiek dobry też ma swoje winy”. Nie odsuwał trudnych tematów, nie udawał, że ich nie widzi. W przeciwieństwie jednak do wielu twórców współczesnych nie popadał w pesymizm. Jego poetycka wizja nie kończyła się jedynie na wskazywaniu obecnego w świecie zła. Z jego wierszy przebija humor, ciepło i życzliwość dla każdego człowieka. Nawet ironia nie niszczy, jest raczej łagodna i żartobliwa. Poeta tak widział rzeczywistość może dlatego, że jak sam kiedyś wyznał:

[...] żyję w dwóch światach: jeden to ten realny, okropny, pełen zamachów, wojen, terroru, i drugi – świat ludzkich zwierzeń, spowiedzi, tęsknoty za Bogiem, za miłością. Oba są prawdziwe, a dla mnie ważniejszy jest ten drugi¹⁸.

Twórczość Jana Twardowskiego nie jest poezją łatwego i taniego optymizmu. Oto jedna z jego wypowiedzi:

[...] dobroć bez odwagi jest bezwładna. Tylko odważna dobroć jest żywą dobrocią.
Każda cnota bez odwagi jest cikliwa i bierna¹⁹.

Z pewnością możemy powiedzieć, że omawiana liryka jest odważna zarówno jeśli chodzi o podejmowane tematy, jak i o formę ich przedstawienia. Na pewno też nie jest naiwna, jak chcieliby ją widzieć niektórzy czytelnicy i krytycy. Różnorodność opisywanych spraw oraz sposób ich przedstawiania stanowi o niesłabnącej popularności poezji Jana Twardowskiego.

¹⁷ Tamże, s. 13.

¹⁸ Tamże, s. 80.

¹⁹ J. Twardowski, *Patyki i patyczki*, Warszawa 1987, s. 268.

Bibliografia

Buttler D., *Polski dowcip językowy*, Warszawa 1974.

Iwanowska A., *Serdecznie niemodny i szczęśliwie zapóźniony. Jan Twardowski w oczach własnych, recenzentów i czytelników*, Poznań 2000.

Słownik terminów literackich, (red.) J. Sławiński, Wrocław 1988.

Twardowski J., *Miłość miłości szuka*, Warszawa–Poznań 1999.

Twardowski J., *Patyki i patyczki*, Warszawa 1987.

Twardowski J., *Pewność niepewności, czyli paradoksy, aforyzmy, pytania, złote myśli z wierszy i prozy*, Warszawa 1995.

Zaworska H., „*Jestem bo jesteś*”. *Z księdzem Janem Twardowskim rozmawia Helena Zaworska*, Kraków 1999.

Abstract

Humor and wit language in the poetry of Jan Twardowski

One of the main determinants of the poetic style Jan Twardowski are humor and wit language. The poet often used mechanism paradox and contrast, surprise and mild, humorous irony. Thanks to the wit avoided pathos and celebration of religious poetry. Often a form of language contrasts with the metaphysical reflection. Twardowski through a kind of joke refreshed pompous, hieratic, serious religious language.

Keywords: humor, wit language, poetry, Jan Twardowski

Ewa Klęczaj-Siara

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

Between words and images: Jacob Lawrence's linguistic and visual pictures of the Great Migration

1. Introduction

Jacob Lawrence (1917–2000) is one of the most celebrated African-American artists. His artistic career began at the Utopia Children's House in Harlem, where as a teenager he attended after school art classes. It is here that he met Charles Alston, a well-known American painter, who immediately recognized Lawrence's artistic talent and his strong interest in African-American history. Inspired by his family story of migration, the young artist spent long hours at the 135th Street Branch of the Public Library researching materials on black experience. He examined a number of scholarly works by such historians as Carter G. Woodson and William E. B. Du Bois. Lawrence had access to the largest collection of writings on black history and culture in the U.S. thanks to Arturo Schomburg, a librarian, who, during the Harlem Renaissance period, assembled these works, thus giving way to the greatest revival of African-American culture in the United States¹. In the same place Lawrence had a chance to meet other well-known American artists, for instance, Ad Reinhardt, Elaine de Kooning or Augusta Savage, as well as writers, such as Richard Wright and Langston Hughes. All of those people had a great impact on Lawrence's later artistic work.

Lawrence is the author of several series of paintings focusing on African-American people's lives in America and important moments in their history. After the initial success of his *Migration Series*, the artist created visual narratives of black heroes involved

¹ The 135th Street Branch of the Public Library is now known as the Schomburg. Center for Research in Black Culture.

in the abolitionist movement: Toussaint L'Ouverture, Frederick Douglass, Harriet Tubman and John Brown. He also documented the development of Harlem as a black neighbourhood, for instance in such painting as *This is Harlem* (1943) or *Brownstones* (1958).

2. *The Migration of the Negro* collection

Many times in Lawrence's career major American museums were struggling to purchase his paintings for exhibitions focusing on African-American history. In 1941 two of the nation's finest art galleries, the Museum of Modern Art (MoMA) in New York City and the Phillips Collection in Washington, D.C., wanted to buy Lawrence's most famous collection, *The Migration of the Negro* (1941), which consists of sixty panels of paintings. After long debates they compromised to share the series. The first museum acquired the even-numbered panels, while the second one purchased the odd-numbered ones. At the same time *Fortune* magazine published twenty-six panels of Lawrence's *Migration* series in a special edition on African-American history, which was received enthusiastically, too. In later years MoMA organized the most significant displays of Lawrence's works. In 2015 it held an exhibition entitled "One-Way Ticket: Jacob Lawrence's Migration Series and Other Visions of the Great Movement North" featuring all of the sixty panels which comprise *The Migration of the Negro*². The exhibition was organized on the sixtieth anniversary of the Civil Rights Movement in America. Lawrence's paintings were accompanied with other works of art, books, magazines and film clips dealing with the subject of African-American history, as well as a number of auxiliary events, such as lectures, film shows, concerts and tours of Harlem.



The Migration of the Negro, Panel 3, 1940–41. Casein tempera on hardboard, 12 x 18 in (30.5 x 45.7 cm). The Phillips Collection, Washington, D.C.

<https://whitney.org/www/jacoblawrence/art/transition.html>

² The exhibition "One-Way Ticket: Jacob Lawrence's *Migration Series* and Other Visions of the Great Movement North" remained on view in The Museum of Modern Art (MoMA) in New York City from April 3 to September 7, 2015.

Arranged chronologically, the sixty paintings of *The Migration of the Negro* series, together with the captions added by the artist, tell the story of the Great Migration, which was the largest exodus in American history. It is claimed that between the 1920s and the early 1970s over 6 million African-Americans left the impoverished southern states in search of a better life in the northern industrial cities. There were three streams of the migration. People from the southeastern states most often moved to the Mid-Atlantic cities, such as New York, Washington, D.C. or Philadelphia. Those from the most southern states headed for the Midwest, mainly Chicago and Detroit. The black inhabitants of Texas and Louisiana went to California or even further up to Seattle. The migrants fled from their homes for economic as well as political reasons. Most of them suffered from Jim Crow laws regulating the segregation system in the South. Despite the fact that slavery was not legal any more, many black people working as sharecroppers were still exploited by white landowners and once they resisted the system they risked being lynched. Thus many of them were leaving the South secretly to find a more free life in the North. Lawrence's paintings focus on several aspects of the whole story, from the problems blacks experienced in the American South to their journey to the North and the difficulties they faced in their new homes.

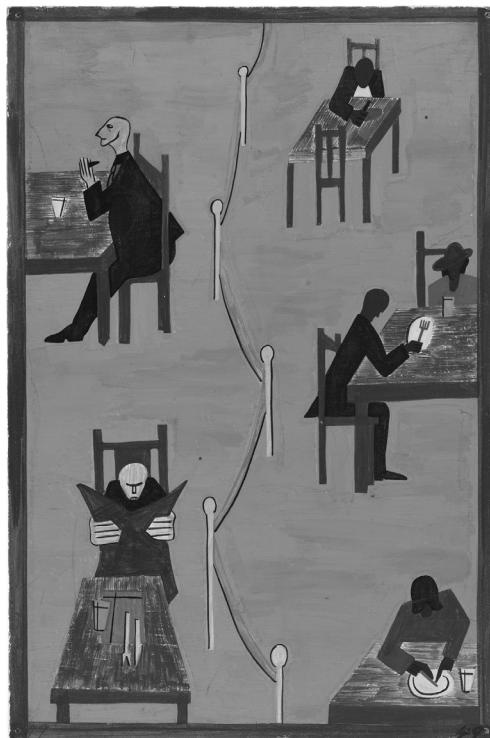
3. Lawrence's Great Migration: a testimony of the eye or of the ear?

In *The Migration Series* Lawrence combines the rich historical context of the Great Migration that he learnt from literary sources with the individual stories of its participants. The African-American oral tradition of passing down stories from generation to generation is particularly vivid in his visual narratives as they are reflective of the stories of migration Lawrence heard from his family and friends. Jutta Lorensen, who has considered his works within this context, proposes to view *The Migration Series* as “a text of remembrance [...] and] a text of auditory witnessing offering a testimony of the ear rather than of the eye”³. Lawrence had never visited the South before the completion of *The Migration Series*. He was born in New Jersey after his parents immigrated here from Virginia and South Carolina. Then he spent most of his life in Harlem, where he could observe black migrants from the South on a regular basis. However, in most of his paintings he simply reconstructed what others told him about their lives in the South and their journeys to the North.

The Migration Series can be divided into three episodes: African-Americans' life in the South, their journey to the North, and their new lives in the northern cities. The earlier paintings, in which the artist explains the reasons for the Great Migration, illustrate what blacks experienced in the South: segregation (Panel 19), lynchings (Panel 15), arrests (Panel 22), poverty (Panels 10–11) and plague (Panel 9). The paintings are followed

³ J. Lorensen, *Between Image and Word, Color and Time: Jacob Lawrence's, The Migration Series*, “African American Review”, Vol. 40, No. 3/2006, Education Resources Information Center, www.eric.ed.gov [accessed 27.01.2016], p. 572–573.

with the idealized images of the North including the promise of better housing (Panel 31) or better jobs (Panels 36–38) at the new factories. The panels showing black people reading the southern newspapers (Panels 20 and 34) or talking to labour agents (Panels 28 and 29) indicate African-Americans' hopes and desires for a better life in the North. The pictures are bound to affect the viewers' perception of the Great Migration, but only for a while. Lawrence immediately dispels the beliefs of a perfect life in the North by providing a number of images illustrating the social and economic problems connected with the urban life in the northern states, which are partly reflective of his own experience. The artist does not fail to mention the existence of segregated institutions in the North (Panel 49), the practice of lynchings (Panel 50) and the race riots aimed at the new black workers (Panels 51–52). Several panels illustrate the disillusionments of many blacks with their new location. Panel 28, for instance, shows labour agents from the South recruiting black workers for “good” jobs in the North, while panel 29 presents the same black people employed as scab labour in northern factories. Paradoxically the situation of many blacks in the North was not different from what they experienced in the South. They were still forced to the margin of the American society, once again denigrated and deprived of opportunities.



The Migration of the Negro, panel 49, 1940–41. Casein tempera on hardboard, 18 x 12 in (45.7 x 30.5 cm). The Phillips Collection, Washington, D.C.

<https://whitney.org/www/jacoblawrence/art/transition.html>

According to many scholars, Lawrence offers a new insight into the popular topic of the Great Migration. Christopher Capozzola observes that “Lawrence’s paintings rethink the creation of history itself: they are interventions that can help historians reconceptualize our own approach to evidence and broaden the possibilities of our narratives”⁴. Jutta Lorensen believes that “Lawrence’s *Migration Series* remains one of the most powerful representations of this other journey to a much fabled ‘America of opportunity and freedom’, a journey, however, that did not traverse the world’s oceans, but instead the very landscape, real and symbolic, of the US itself”⁵. The artist dispels the image of the American North as the Promised Land, proposed by many white scholars and artists. Instead he finds similarities between the living conditions of African-Americans in the southern states regulated by Jim Crow laws and their new lives in the North. Furthermore, the difficulties connected with black people’s journey to the North, frequently silenced in historical studies on the Great Migration, are one of the central topics of the series.

The process of moving to a new place seems to be the most important theme of the collection. Except for the panels focusing on the passage agreements, transportation issues or the role of black press, the artist repeatedly portrays crowds of people migrating to the North with their own stories of lynchings, lack of employment and other social injustices. Many of the panels are labelled with the following words: “And so the migration grew” (Panel 18), “And the migrants kept coming” (Panels 23, 39, 40 and 60), which work as a refrain reminding the viewers that many blacks kept moving to the North despite the difficulties.

Unlike traditional historical accounts primarily concerned with facts, Lawrence’s paintings together with the accompanying captions convey a myriad of emotions about the relocation process. Analyzing the relationship between verbal and visual elements of *The Migration Series* is essential to the right interpretation of the story. In most cases the pictures are more telling than the short texts. For instance, Panel 42, showing a white police officer trying to block the migrants at the station, is more dramatic than the accompanying words: “They often went to the railroad stations and arrested the Negroes wholesale, which in turn made them miss their trains”. There is also a counterpointing relationship between several paintings and captions, which can arouse ambiguous feelings about the migration⁶. With the comment on Panel 7, “The Negro, who had been part of the soil for many years, was now going into and living a new life in the urban centers”, Lawrence leaves the viewers with doubts about the big transformation in black people’s lives. Was it a good change to move from the rural areas to large industrial centres, from quiet country houses to overcrowded apartments? Did the migrants benefit from the change in terms of equal opportunities? Many of Lawrence’s paintings indicate that blacks’ migration to the North did not always mean improvements in their lives. Panels 47 and 48 show the poor living conditions, with limited space, no light and scarce furniture. However,

⁴ Ch. Capozzola, *Jacob Lawrence: Historian*, “Rethinking History”, Vol. 10, No. 2/2006, p. 292.

⁵ J. Lorensen, *Between...*, op. cit., p. 571.

⁶ For more information on the relationship between verbal and visual elements of the narrative, see M. Nikolaeva, C. Scott, *How Picturebooks Work*, New York 2001.

the viewers probably would not find the place unacceptable if the pictures were not captioned with the following words: “Although they were promised better housing in the North, some families were forced to live in overcrowded and unhealthy quarters”.

All the sixty panels of *The Migration Series* provide a myriad of facts on the Great Migration. Thus they can be analyzed as historical materials in the same way as verbal narratives or journalistic accounts consisting of both text and images. The way the artist combines the visual and the verbal narrative resembles photojournalism, which emerged in America in the 1930s. As Sharon Patton observes, “Lawrence effectively captured an important historical moment, recording specific episodes without indulging in sentimentality”⁷. The captions accompanying the paintings, like news reports, convey information in a very concise way. If there were no words, the viewing process would probably take up more time and lead to varied interpretations of the depicted scenes. However, in many of the paintings, the captions draw the viewer’s attention to issues that are not directly related with the painting, thus expanding the narrative. Panel 2, for instance, presents a white man operating an industrial machine, while the caption says: “There was a shortage of workers in northern factories because many had left their jobs to fight in the First World War”, which adds new information to the story.

Many contemporary historians reject Lawrence’s paintings as reliable historical sources. Describing the paintings as “naïve” or “simple”, scholars do not recognize the real intentions of the artist. Oftentimes they fail to consider the colour scheme, which according to Lorensen, “unsettles not only our view of the Great Migration, but also our viewing of the story”⁸. Lawrence relies on a limited palette of colours used in a repetitive mode throughout the entire collection. Interestingly, as Lorensen observes, “Lawrence did not execute the *Migration Series* panel by panel, but color by color”⁹. In fact he was painting several pictures simultaneously, putting one color after another on the following canvasses.

Colours are very important part of Lawrence’s narrative. One can find a regular pattern in his system of colours. The largest elements of the paintings, such as trains, factories or fields, are usually painted black, dark green or brown, thus adding a kind of drama to the whole story of migration. More vivid colours are reserved for the details of the visual narrative. The clothes or possessions of individual migrants are often marked with orange, red or yellow hues. This way of using colours emphasizes the fact that the Great Migration was not only a massive movement but a collection of individual stories. Panel 6 of the *Migration Series* reveals one of such narratives. The painting presents a train compartment packed with people travelling to the North. On one of the train seats one can recognize the figure of a woman nursing her child. It is not only the yellow dress that distinguishes the passenger from the crowd but an open suitcase located next to her. The artist does not make it clear what is inside the bag, but his use of a diverse palette of colours indicates a multitude of experiences the woman is carrying with herself to the North.

⁷ S. F. Patton, *Oxford History of African-American Art*, Oxford–New York 1998, p. 156.

⁸ J. Lorensen, *Between...*, op. cit., p. 574.

⁹ *Ibidem*, p. 576.

There is a strong connection between Lawrence's use of colours and the African-American tradition of storytelling. He painted the South the way people told him about the place. As he often admitted, it was "my mother's way of seeing"¹⁰, who was particularly sensitive to colors. On the other hand, the images of the North are based on the artist's own experience of living in a black neighbourhood and his contact with different forms of black art. In retrospect, Lawrence finds connections between his use of colours and what his relatives did during the Great Depression: "We lived in deep depression. [...] In order to add something to their lives, they decorated their tenements and their homes in all of these colors"¹¹. The artist drew inspiration from the ordinary surroundings he lived in. These were, among others, the colorful quilts made by his mother, simple home decorations or the vivid colors of clothes worn by many African-Americans living in Harlem. For Lawrence colors were not only a way of reflecting what he experienced visually but also what he heard or felt about his people. Sharifa Rhodes-Pitts emphasizes that point in her picture book on the life of Jacob Lawrence, *Jake Makes a World*: "Jake's Harlem has all the shouts and noises of the Harlem outside, but here they are not sounds. They are colors, they are shadows dancing, they are rhythms, they are light"¹².



The Migration of the Negro, Panel 1, 1940–41. Casein tempera on hardboard, 12 x 18 in, (30.5 x 45.7 cm). The Phillips Collection, Washington, D.C.

<https://whitney.org/www/jacoblawrence/art/transition.html>

The Migration Series, like many books on African-American historical experience, can be considered within the context of African-American literary traditions. The repetitive

¹⁰ H. L. Gates Jr., *New Negroes, Migration, and Cultural Exchange*, [in:] E. H. Turner (ed.), *Jacob Lawrence: The Migration Series*, Washington, D.C 1993, p. 21.

¹¹ Ibidem, p. 21.

¹² S. Rhodes-Pitts, *Jake Makes a World: Jacob Lawrence, a Young Artist in Harlem*, Illustrated by Ch. Myers, New York 2015, p. 24.

character of the whole collection is a direct reference to the call-and-response pattern¹³, which is applied to both the visual and the verbal part of the story. The series opens and closes with paintings showing the people on the move. Panel 1 portrays crowds of people heading north through the station gates leading them to such places as Chicago, New York and St. Louis. Panel 60 echoes the opening image in the same way as several other panels (Panels 18, 23, 40) throughout the entire sequence. Lorensen refers to these paintings and the accompanying captions as “migration refrains”¹⁴. Unlike other paintings of the series, those repetitive images focus on the Great Migration as a mass movement rather than a collection of individual stories. The pictures display people hurrying anonymously to unknown places, and the texts repeat that “the migrants kept coming.” Importantly, the final painting is an exception to the pattern as the figures of migrants face the viewer. The accompanying text is also different from the rest of the verbal narrative. The artist directly addresses the viewer and by talking in the first person reveals his personal story: “Theirs is a story of African-American strength and courage. I share it now as my parents told it to me, because their struggles and triumphs ring true today” (Panel 60). These words indicate that the *Migration Series* is steeped in the oral tradition of passing down stories in African-American communities.

In his portrayal of the Great Migration, Lawrence challenged the views of many renown scholars. As Capozzola rightly observes, Lawrence does not use the phrase ‘Great Migration’, which is popularly used to describe the black exodus to the North¹⁵. For the artist the migration was not ‘great’ at all. It did not solve the problem of poverty or discrimination for many African-Americans. Some of the last paintings of *The Migration Series*, showing African-Americans’ life in North, are reflective of the scenes from the South. Paradoxically blacks escaped to the North to face the same problems they faced while living in the South.

Although Lawrence’s collection may not seem innovative now, seventy years ago when the Jim Crow laws governed black people’s lives almost all over America it was an act of courage to create an account of the migration, illustrate the reasons for it and its consequences. As Janice Law Trecker observes, Lawrence depicted black people “moving *en masse* in a virtually leaderless and highly democratic surge north”¹⁶. The movement was beyond the control of white authorities though the artist portrays their attempts to prevent African-Americans from leaving the South. Lawrence’s series is thus an act of resistance to the racist Jim Crow South as well as the mainstream history scholars who would never have mentioned the Great Migration in such a free way.

¹³ Call-and-response is a primary mode of black discourse. It is most popular in the setting of the black church, but not limited to it. Geneva Smitherman defines the call-and-response pattern as “spontaneous verbal interaction between speaker and listener in which all of the speaker’s statements (“calls”) are punctuated by expressions (“responses”) from the listener” (G. Smitherman, *Talkin and Testifyin: the Language of Black America*, Boston 1977, p. 104).

¹⁴ J. Lorensen, *Between...*, op. cit., p. 582.

¹⁵ Ch. Capozzola, *Jacob Lawrence...*, op. cit., p. 294.

¹⁶ Trecker J. L., *The Great Migration: Art as History in Ralph Ellison and Jacob Lawrence*, „Midwest Quarterly”, Vol. 56, Issue 2, 2015, Education Resources Information Center, www.eric.ed.gov [accessed 27.01.2016], p. 169.

Lawrence's rendering of the great historical moment inspired a number of other African-American artists and authors. In 1947 Ralph Ellison published *Invisible Man*, a novel concentrating on the psychological and intellectual experiences of the migrants. In 1992 Nicholas Lemann wrote *The Promised Land: The Great Black Migration and How It Changed America*. The most recent account of the Great Migration is Isabel Wilkerson's narrative nonfiction *The Warmth of Other Suns: The Epic Story of America's Great Migration* (2010), following the stories of three migrants from different parts of the South who moved to the North in three different periods of the migration. The book examines the push and pull factors of the migration in the social, economic and cultural context. It has triggered a wide public debate on race issues in America now and in the past. Like Lawrence, Wilkerson does not fail to mention the trouble many blacks experienced in the North, and hers is not a story of celebration.

The most direct reference to Lawrence's *Migration Series* is a picture book about the artist's childhood, *Jake Makes a World: Jacob Lawrence, a Young Artist in Harlem* (2015), written by the acclaimed African-American historian Sharifa Rhodes-Pitts and illustrated by Christopher Myers, an award-winning author and illustrator of children's books. The book was published in conjunction with the exhibition of Jacob Lawrence's *Migration Series* at the Museum of Modern Art, "One Way Ticket". It tells the story of a young protagonist, Jake, who finds his new home in Harlem, where he stays with his mother, a migrant from the South. It is here that he discovers his artistic talent and experiments with transforming the rhythms of Harlem into a visual form. He finds inspiration for his artistic work in ordinary things of the Harlem community, from home decorations made by his mother, to the vibrant street colours, smells and sounds. Except for Myers's illustrations, the book includes photographic reproductions of Lawrence's own paintings. For instance, there are panels 32 and 40 of the *Migration Series* depicting crowds of African-Americans massively travelling to the North. Two other pictures focus on the North offering blacks better educational opportunities (Panel 58) and giving them a sense of community in the black church (Panel 54). The final one focuses on the difficult living conditions in the new northern homes (Panel 48).

Due to the publication of the picture book, Lawrence's paintings once again attracted the attention of artists, historians and the general public, particularly young readers. *Jake Makes a World* is the first literary and artistic attempt to address children with the topic of the Great Migration. Although there are several references to the difficulties of living in the North, the book generally offers a more optimistic image of the North than Lawrence's *Migration Series*. It stresses the fact that African-Americans are able to arrange their new homes and create a unique atmosphere within the bounds of the racist northern city. The book is a celebration of black skill and talent, frequently unrecognized by white historians and scholars of culture.

4. Final remarks

To conclude, Lawrence made a great contribution to the study of the frequently forgotten and ignored chapter of American history. Although his paintings seem to be schematic

and plain, they do say a lot about the relocation of black Americans and the way they changed the social structure of the American North. For Lawrence the Great Migration has a double meaning. One is synonymous with movement and change in black people's quality of life. The other one signifies struggle and resistance to racial inequalities. Importantly, in the artist's words, "out of the struggle comes a kind of power, and even beauty"¹⁷. Although Lawrence creates a myriad of images illustrating African-Americans' troubled lives in the North, he also conveys their sense of achievement, particularly with the repetition of certain images and words. "*And the migrants kept coming* is a refrain of triumph over adversity"¹⁸, which he acknowledged, in a truly unique way, both in his words and in his images, in his linguistic as well as in his visual narratives.

References

- Capozzola Ch., *Jacob Lawrence: Historian*, "Rethinking History", Vol. 10, No. 2/2006.
- Duggleby J., *Story Painter: The Life of Jacob Lawrence*, San Francisco 1998.
- Gates Jr. H. L., *New Negroes, Migration, and Cultural Exchange*, [in:] E. H. Turner (ed.), *Jacob Lawrence: The Migration Series*, Washington, D.C 1993.
- Lawrence J., *The Great Migration: An American Story*, New York 1993.
- Lemann N., *The Promised Land: The Great Black Migration and How It Changed America*, New York 1992.
- Lorensen J., *Between Image and Word, Color and Time: Jacob Lawrence's: The Migration Series*, "African American Review", Vol. 40, No. 3/2006, *Education Resources Information Center*, www.eric.ed.gov [accessed 27.01.2016].
- Nikolajeva M., Scott C., *How Picturebooks Work*, New York 2001.
- Patton S. F., *Oxford History of African-American Art*, Oxford and New York 1998.
- Rhodes-Pitts S., *Jake Makes a World: Jacob Lawrence, a Young Artist in Harlem*, Illustrated by Ch. Myers, New York 2015.
- Smitherman G., *Talkin and Testifyin: the Language of Black America*, Boston 1977.
- Trecker J. L., *The Great Migration: Art as History in Ralph Ellison and Jacob Lawrence*, „Midwest Quarterly”, Vol. 56, Issue 2, 2015, *Education Resources Information Center*, www.eric.ed.gov [accessed 27.01.2016].
- Wilkerson I., *The Warmth of Other Suns: The Epic Story of America's Great Migration*, New York 2010.
- Wilkin K., *Jacob Lawrence at MOMA*, "New Criterion", Vol. 33, Issue 10/2015, *Education Resources Information Center*, www.eric.ed.gov [accessed 20.01.2016].

¹⁷ J. Lawrence, *The Great Migration: An American Story*, New York 1993, p. 3.

¹⁸ *Ibidem*, p. 3.

Abstract

Between words and images: Jacob Lawrence's linguistic and visual pictures of the Great Migration

Having a reputation as a painter of historical subjects, Jacob Lawrence (1917–2000) is particularly recognized for his illustrations of the early twentieth-century African-American migration. His best known series of paintings, *The Migration of the Negro* (1941), challenges earlier interpretations of Black Americans' journeys to the North and their everyday lives in the cities. The article explores Lawrence's visual narratives together with the accompanying textual elements and the ways they present the social, political and cultural implications of the largest ever movement of African-American people across the country. It also considers the series from the perspective of form with a view to reconfiguring the relation between words and images.

Keywords: linguistic *versus* visual representations of the world, Jacob Lawrence, African-American history, migration, pictures, captions

Jacek Kowalski

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

Einige Bemerkungen zur intermedialen Erzähltechnik in der polnischen Übersetzung des Debütromans *Niebo pod Berlinem* (dt. *Himmel unter Berlin* - 2004) von Jaroslav Rudiš

1. Exkurs: Erzählte Bildlichkeit als Montage-Effekt: zum Verhältnis zwischen Bild und Text

Die wissenschaftlichen Untersuchungen zum Verhältnis zwischen Bild und Text gehören zweifellos zum interdisziplinären Forschungsfeld, an dem mehrere Forschungsdisziplinen wie unter anderem die Kognitionspsychologie, Journalistik, Linguistik, Literatur- und Medienwissenschaft bzw. visuelle Kunstformen beteiligt sind. Textuelle und visuelle Informationen begleiten die menschliche Zivilisation und Kultur seit der Antike. Das erzählte Instrumentarium umfasste jedoch ursprünglich verschiedene Gegenstände des alltäglichen Gebrauchs (z.B. Holz- oder Steinschnitte). Unter dem Einfluss der Entwicklung des fotografischen Mediums in der Kulturgeschichte stehen die erste ikonografische Hälfte des 20. Jahrhunderts und die zweite audiovisuelle Periode des 20. Jahrhunderts bis heute.¹ In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wird die Tendenz charakteristisch, dass sowohl die Ikonografie als auch die audiovisuellen Darstellungsmittel nach gemeinsamen Darstellungsformen suchen. Die Symbiose zwischen Bild und Text findet ihre Anwendung in verschiedenartigen Kulturbereichen, insbesondere in der Literatur. Aus kunstgeschichtlicher Sicht lassen sich folgende historische Darstellungsformen von Bild und Text² unterscheiden: altgriechische *technopagenia*, lateinische *carmina fi-*

¹ M. Hopfinger, *W laboratorium sztuki XX wieku. O roli słowa i obrazu*, Warszawa 1993, S. 161.

² Ebd., S. 86.

gurata, das für drei nachfolgende Epochen charakteristische Figurengedicht (Mittelalter, Neuzeit und Barock-Embleme). Thomas Steinacker und Rolf Dieter Brinkmann stellen in ihrer Arbeit konkrete Differenzierungen visueller Erzählformen zwischen Bild und Text an.³ Diese werden in zwei Gruppen eingeteilt: Bilder-Texte und Foto-Texte.⁴ Besondere Aufmerksamkeit in funktionaler Hinsicht schenken die Autoren der Konstruktion des Barock-Emblems. Die visuelle Bild-Text-Form bestand aus drei Komponenten: aus Motto/Inscriptio, aus Pictura/Icon/Symbolon⁵ und aus Subscriptio mit dem besonderen Merkmal, auf Prätexte, d.h. auf eine gewisse Art von Allegorie hinweisen zu können, die den ganzen Bild-Text ausmacht. In der zweiten Gruppe der Foto-Texte unterstreichen die Autoren den Unterschied zwischen einem literarisch fundierten Fototext, d.h. Texten, „die zusammen mit den Fotos abgedruckt sind“,⁶ und einem Künstlerbuch mit bebilderten Textseiten. An der sog. Konkreten Poesie in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wird die rapide Tendenz einer Suche nach neuen Ausdrucksformen sichtbar, die zwischen Bild und Text liegen. Die zeitgenössische postmoderne Kultur schöpft aus verschiedenartigen Formen des Dazwischen, die diese typische Mischform von Bild und Text verwenden. Dick Higgins spricht über sog. Intermedia, um auf die Einheit zwischen textueller und visueller Darstellungsform hinzuweisen.⁷ Er knüpft an den hermeneutischen Terminus ‚Horizontverschmelzung‘⁸ an. Damit werden postmoderne Akzente von Dazwischen-Formen bezeichnet wie Text und Musik, Text und Bild, Text und plastische Künste. Um einen postmodernen Text interpretieren zu können, muss man über holistisches Wissen verfügen, weil sich das Geschaffene (Postmodernismus lässt keine ‚Werke‘ an sich zu) auf textuell-visuelle Erwartungshorizonte des Empfängers stützt. Als bildliche Darstellungsebene gelten Fotografien, Illustrationen, Gemälde, digitale Grafiken und Zeichnungen jeder Art. Die Perspektive des postmodernen Dazwischen verändert im grundlegenden Sinne die zeitgenössische Erzählkunst, die auf Innovation beruht und zwischen Schrift und Bild sowie zwischen Textwirklichkeit und nichttextueller Wirklichkeit funktioniert:

Besonderes Augenmerk muss bei der intendierten Untersuchung von »Visuo-Narrationen« (ein aufgrund der unterschiedlichen Konnotation gängiger Termini wie Bildergeschichte, Bilderzählung etc. bewusst geschaffener Neologismus, mit dem die verschiedenen Erzählformen, bestehend aus Text und Bild, von nun an genannt werden sollen) dabei vor allem auf deren Funktion innerhalb der jeweiligen Gesellschaft gelegt werden.⁹

Die Text-Bild-Verhältnisse werden durch drei Begriffe definiert¹⁰:

- Diskrepanz – es handelt sich um verschiedene Darstellungskonzepte, weil die Informationen im Bild und Text sich völlig überschneiden;

³ Vgl. T. von Steinaecker, *Literarische Foto-Texte. Zur Funktion der Fotografien in den Texten Rolf Dieter Brinkmanns, Aleksander Kluges und W.G. Sebalds*, Bielefeld 2007, S. 12.

⁴ Ebd., S. 11.

⁵ Ebd.

⁶ Ebd., S. 13.

⁷ Vgl. D. Higgins, *Nowoczesność od czasu postmodernizmu i inne eseje*, Gdańsk 2000, S. 129.

⁸ Ebd., S. 114.

⁹ Vgl. S. Köhn, *Traditionen visuellen Erzählens in Japan. Eine paradigmatische Untersuchung der Entwicklungslinien vom Faltschirmbild zum narrativen Manga*, Wiesbaden 2005, S. 5–6.

¹⁰ Multimediale Quelle: *Text-Bild-Verhältnis*, S. 10–11, [In:] *Text-Bild-Bezüge. Visuelle Medien – Design, Gestaltung und Produktion von Druckmedien* – <http://mtech.unikoblenz.de> – Zugriff am 15.03.2016.

- Redundanz – beide Darstellungsmedien beziehen sich auf denselben Sachverhalt und die Informationen überschneiden sich völlig;
- Ergänzung – Bild und Text ergänzen sich gegenseitig, ohne sich zu überschneiden. Der kommunikative Wert einer solchen textuell-visuellen Aussage wird durch die Gesamtbedeutung bestimmt.

Auf der semantischen Ebene, die für die literatur- und medienwissenschaftlichen Analysen relevant ist, werden folgende drei Kriterien¹¹ der Beziehung zwischen Bild und Text unterschieden:

- textintegrierende Beziehung – durch den typischen semantischen Code eines Bildes (einer Fotografie) wird der Inhalt des Textes veranschaulicht;
- textdominierende Beziehung – die Bilder verfügen über ein viel stärkeres kommunikatives Potenzial als der Text selbst;
- textergänzende Beziehung – die Bilder erfüllen die Rolle eines kommunikativ-illustrativen Hilfsmittels und sind für die Textrezeption nicht relevant, Bild und Text können unabhängig voneinander eine narrative Struktur bilden, der Text dient der Ordnung bei der visuellen Wahrnehmung eines Bildes.

Aktuelle Forschungsausblicke plädieren dafür, visuelle Darstellungsmittel (z.B. das Erzählmedium Fotografie) im Dienste der intertextuellen und intermedialen Aspekte der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur (auch der Weltliteratur) zu betrachten.¹² Zu nennen wären solche Autorennamen wie etwa Silke Horstkotte, Erwin Koppen, Michael Neumann oder Sandra Poppe. Der enge Zusammenhang zwischen den Erzählformen Text und Fotografie kann einen statischen Charakter (ein Einzelfoto – meistens aus einem Familienalbum in literarischen Texten) oder einen dynamischen Charakter (eine narrative Fotosequenz) besitzen.

Als besonders repräsentatives Beispiel für den Montage-Effekt in der deutschsprachigen Literatur kann man den Epochenroman *Doktor Faustus* (1947) von Thomas Mann anführen:

Thomas Mann hat für seinen Epochenroman *Doktor Faustus*, der die politische, gesellschaftliche, kulturelle und philosophische Krise eines »Untergangs des Abendlandes« im Umfeld des Nationalsozialismus darstellen soll, die Musik als Leitmedium gewählt, welches in der Lage sein soll, die anspruchsvolle Poetik des Werks durch die intermediale Struktur insbesondere des Verhältnisses von Musik und Literatur darzustellen. Der Musik als Spiegel und Reflexionsinstanz dieser epochalen Krise korrespondiert dabei die Montage als Darstellungsform, wodurch Mann den für die kulturelle Moderne epochalen Grundsatz der Musikalisierung der Sinne mit dem ebenfalls epochalen Verfahren der Montage kombiniert¹³.

Es muss dabei auf die Rolle der sich sowohl im polnischen als auch im deutschen Kommunikationsraum aktuell dynamisch entwickelnden Disziplin der Bildlinguistik hingewiesen werden, die die Fragen der gemeinsamen Beziehungen zwischen Text

¹¹ Ebd., S. 10–11.

¹² Vgl. F. Soulages, *Estetyka fotografii. Strata i zysk*, Kraków 2007, S. 308.

¹³ A. Käuser, *Medium-Musik-Text. Montage als Darstellungsform*, „Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik“, Heft 141, 2006, S. 159–173, hier S. 167.

und Bild aus multiperspektivischer Sicht (d.i. aus intertextueller und intermedialer Darstellungsperspektive) zu beantworten sucht. Eine Bemerkung der Text- und Bildlinguisten, die mich besonders interessiert, betrifft die Beschreibung und Untersuchung sog. hybrider Textmodelle:

Meine weiteren Forschungsdesiderate betreffen die Beschreibung hybrider Texte, die sprachliche Elemente mit nichtsprachlichen verknüpfen. Solche Texte, die Wörter, Bilder oder Töne zu einer Ganzheit verschmelzen, unterliegen getrennten Textmustern und sind auf besondere Weise aufgebaut. Die Kenntnis über dieses Thema ist weiterhin sehr beschränkt¹⁴.

Im zweiten Punkt des vorliegenden Artikels bespreche ich den Debütroman „Himmel unter Berlin“ des tschechischen Autors Jaroslav Rudiš und seine polnische Übersetzung, die mit zahlreichem visuellen Material versehen wurde, d.h. mit verschiedenartigen Illustrationen (Plakaten, abstrakten Bildern und authentischen Abbildungen wie z.B. dem Berliner U-Bahnnetz). Die Fragen, die ich in diesem Artikel beantworten will, beziehen sich auf die intermediale Erzähltechnik und lauten: Inwieweit verändern die Illustrationen in der polnischen Übersetzung die Gesamtaussage des originellen Romantextes von Jaroslav Rudiš? Welche Herangehensweise würde sich bei der Untersuchung des textuell-visuellen Gefüges als besonders zutreffend erweisen? Die von mir entworfene Problemskizze mündet in den Bereich der literarischen Kommunikation aus dem Grenzgebiet von Literatur und der anderen visuellen Medien. An dieser Stelle möchte ich Walter Benjamins berühmte These über den Begriff der „Aura“¹⁵ des Kunstwerkes in der Zeit seiner technischen Reproduzierbarkeit zitieren: »einmalige Erscheinung einer Ferne, so nah sie sein mag«. ¹⁶ Das Kunstwerk hat in der Zeit seiner technischen Reproduzierbarkeit seine einzigartige und einmalige Eigenschaft verloren – seinen ästhetischen Wert – und ist zu einem Instrument in der Zeit der technisierten Massenkommunikation geworden. Ähnlich verwendet die Literatur als Medium in ikonografischer Umgebung und unter Mitbeteiligung anderer Künste auch Reproduktionstechniken, d.h. dank der bildgestützten Re-produktion im laufenden Erzähltext kann die Gesamtaussage eines literarischen Textes an neuer Darstellungsoptik gewinnen, worauf ich im Einzelnen eingehe.

2. Der Debütroman „Himmel unter Berlin“ (2004) und seine polnische Übersetzung (2007) gelesen durch die Brille von Walter Benjamin

Fast jeder Prosatext von Jaroslav Rudiš leitet seinen potenziellen Leser sofort in die Welt der medialen Sinnerfahrung. Nicht anders ist es im Falle seines Debütromans:

¹⁴ Das Zitat entnehme ich dem übersetzten Textfragment aus dem Artikel von Gerd Antos und Roman Opiłowski (G. Antos, R. Opiłowski, *Auf dem Weg zur Bildlinguistik. Perspektiven für eine neue linguistische Subdisziplin aus deutsch-polnischer Sicht*, [In:] G. Antos, R. Opiłowski, J. Jarosz, *Sprache und Bild im massenmedialen Text. Formen, Funktionen und Perspektiven im deutschen und polnischen Kommunikationsraum*, Breslau–Dresden 2014, S. 19–43, hier S. 33. (=Breslauer Studien zur Medienlinguistik).

¹⁵ B. Lindner, *Walter Benjamin: Leben-Werk-Wirkung*, Stuttgart–Weimar 2011, S. 236–238.

¹⁶ W. Benjamin, *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*, Stuttgart 2011, S. 104.

„Es sind Geräusche, die einem in Erinnerung bleiben. Durch sie wird das Geschehene sortiert und wieder gefunden. Die Welt ist ein Tonstudio.“¹⁷ Mit diesem Satz beginnt der junge Autor (studierter Germanist und Rockmusiker) seinen Debütroman¹⁸. Aus diesem Grund sind manche fiktiven Erinnerungen im Debütroman als teils autobiographisch zu betrachten. Der Textverfasser konstruiert eine surrealistische „(Unter)welt“, in welcher er seine Protagonisten handeln lässt. Die polnische Fassung des Debütromans ist mit zahlreichen Illustrationen (es sind keine Fotografien – J.K.) versehen, die den ganzen Romantext umspannen. Der Romantext besteht aus zwölf separaten Kapiteln, die eigentlich als selbstständige Texte (Geschichten) hätten gelten können. Es handelt sich um surrealistische Geschichten, die sich in mehreren U-Bahnstationen Berlins abspielen, worauf selbst der Titel des Buches hinweist, der einigermaßen hinterhältig klingt: nicht „Himmel über Berlin“, wie man es erwarten könnte, sondern „Himmel unter Berlin“. Die fingierten Wirklichkeitsaussagen (die erdachte Welt von Rockmusikern, die aus der ehemaligen Tschechoslowakei und der DDR kommen und als Rockband „U-Bahn“ ihre Schlager in den Berliner U-Bahnstationen spielen) werden mit individuellen Erinnerungen der Protagonisten an historische Ereignisse der Kulturepoche vor dem Jahr 1989 vermischt. Ich habe mich zwecks vorliegender Untersuchung dafür entschieden, nur die Illustrationen zu wählen, die für die Gesamtaussage des Romantextes in der polnischen Übersetzung relevant sind.

Die in den Romantext der polnischen Übersetzung einleitende Illustration ist eine „Re-produktion“ des bekannten amerikanischen Plakats von James Montgomery Flagg. Das Plakat ist in die Kulturgeschichte als Rekrutierungsmedium, d.h. als Ermunterung, in die amerikanische Armee einzutreten (Ermunterung zum Aufbrechen), eingegangen. Das Plakat in der polnischen Fassung ist noch zusätzlich mit der Inschrift „Du bist kein Berliner“ versehen. Diese Worte erinnern den Leser stark an die Rede des amerikanischen Präsidenten John F. Kennedy, der 1963 während seines Besuches in West-Berlin den berühmten Satz aussprach: „Ich bin ein Berliner.“ Die Gesamtaussage, die die Illustration und Inschrift zusammengenommen bilden, kann als ein visueller Palimpsest im Sinne von Gérard Genette¹⁹ gelesen werden:

¹⁷ J. Rudiš, *Der Himmel unter Berlin*, Übersetzt von Eva Profousová, Berlin 2004, S. 7.

¹⁸ Zitiert nach: Ebd. Der originelle Romantext ist 2002 erschienen und seine polnische bebilderte Fassung erschien erst fünf Jahre später.

¹⁹ G. Genette, *Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe*, Übersetzung von Wolfram Bayer und Dieter Hornig, Frankfurt am Main 1993, S. 12.



Diese Illustration knüpft direkt an das Hauptmotiv im Roman an: An die Flucht, an den Aufbruch des Protagonisten aus Prag nach Berlin, wo er als Musiker (nicht mehr als Prager Lehrer) seine Kameraden kennenlernt und gemeinsam mit ihnen eine Rockband „U-bana“ (dt. U-Bahn) gründet. Dank dieser Illustration mit der Inschrift „Du bist kein Berliner“ in der polnischen Fassung wird dieser Aufbruch ausdrücklich manifestiert. Der Hauptheld ist zwar kein Berliner, jedoch reflektiert er sein Leben aus der Perspektive der gemeinsamen Blickpunkte deutscher und tschechischer Kulturgeschichte – insbesondere der Zeit des „Eisernen Vorhangs“.

Der im Titel genannte „Himmel“ unter Berlin, d.h. die U-Bahnstation als „Spielraum“, wird offensichtlich zum „Kult-Ort“ der Rockmusik stilisiert. In den laufenden Erzähltext der einzelnen Textkapitel werden authentische fett gedruckte Songtexte ikonischer Vertreter der Rockmusik wie Iggy Pop (*The Passenger*) und Joy Division und insbesondere Songtexte aus der sog. Berliner Trilogie (*Low, Heroes und Lodger*) von David Bowie integriert. Aus dem Album „Low“ von David Bowie stammt der instrumentale Song „Speed of life“, der als musikalischer Hintergrund zu zahlreichen Illustrationen in der polnischen Fassung dienen könnte, die diese Musikidee – Idee der U-Bahnstation als eines „Kult-Ortes“ – hervorheben. Beim Durchblättern der Text- und Bildseiten in der polnischen Übersetzung entsteht ein unwiderlegbarer Eindruck von Schnelligkeit und Hektik – genauso wie bei der Text- und Bildlektüre: Jede Geschichte, die in der U-Bahnstation bzw. während der Fahrt mit der U-Bahn vom Haupthelden und seinen Kameraden erzählt wird, ist anders und stärkt beim Leser das Gefühl der Hektik nur noch mehr:



Das kollektive Bild der Mitglieder der Band „Ubana“ (der Tschechen und Deutschen) ist die Erinnerungsquelle an die ehemaligen Staaten DDR und Tschechoslowakei. Diese Erinnerungsart drückt sich im Charakter der Band, in den von der Band komponierten Songs und in der Bezeichnung der Band selbst aus:

Mein Bruder und ich, wir fanden das große Klasse, unsere Band übernahm prompt das Logo... und damit feierten wir unsere ersten Erfolge. Katrin erkläre ich, dass wir uns Drobny za bura nannten und unter der ostdeutschen Flagge spielten, weil dieses Logo für uns den Inbegriff geistiger und körperlicher Kraft darstellte, genauso wie unsere Musik. Dem Publikum erzählten wir, wir kämen aus Saßnitz, und sangen deutsch-tschechisch. Auf die Plakate schrieben wir: *Drobny za bura – Made in Goethe Europe. [...] Ein Lied kommt mir ganz dunkel in Erinnerung, das brachte Wahadlo mit, unser Sänger. Schnitzel und Bier, das ist dein Stil DDR ist der Kosmos meiner jungen Jahre, da wo ich mich nie verfare, so bin ich niemals ganz allein, [...].*²⁰

Warum sind es nur Geräusche, die einem in Erinnerung bleiben²¹? Der Debütroman von J. Rudiš unterstreicht die Korrespondenz von (Rock-)Musik und Literatur. Vieles lässt sich von der Bezeichnung der Band „Ubana“ ablesen – Musik der „Unterwelt“, d.h. einer Welt, die nicht allen leicht zugänglich ist:



²⁰ J. Rudiš, *Der Himmel...*, op. cit., S. 28.


²¹ Ebd., S. 7.

DKB Juli

10119 Berlin Torstr. 60 tel 28099259 www.dkb-berlin.de post@dkb-berlin.de

04.07. DO 22:00 Uhr	LESUNG:	VLADIMIR GUSMAN <i>Auf dem Pfad des Heiligen Steinbocks - Gedichte & Dns</i>
05.07. FR 20:00 Uhr	VERNISSAGE:	BETTINA BARTZEN <i>"Nicht hier & nicht dort" - Buchvorstellung</i>
06.07. SA 22:00 Uhr	THEATER:	OLEG ZHUKOVSKY (Mitglied des Theater DEREVO) <i>Laufgedichte à la Chlebnikow</i>
10.07. Mi 21:00 Uhr	PERFORMANCE:	NEW BASIS (St. Petersburg) <i>Live Ton Dia Show - psychodel. Reise durch Berlin & Pflor</i>
11.07. DO 22:00 Uhr	LESUNG:	DONNERSTAGTEXTER <i>Druckfrische Literatur - Texte sofort für Cash!</i>
12.07. FR 20:30 Uhr	KONZERT:	U-BAHN (Berlin-Frag) <i>Musik für tote und Lebende</i>
17.07. Mi 21:00 Uhr	KINO:	MEXICO <i>(Regie: S. Eisenstein)</i>
18.07. DO 22:00 Uhr	LESUNG:	STEFFEN KASSEL <i>Exige Welten - Großstadtweihn</i>
19.07. FR 21:30 Uhr	KONZERT:	ALEX RYBAKON (St. Petersburg / Dänemark) <i>Best Songs Of 20th Century - Wats, Reed, Cave & more</i>
23.07. Di 21:00 Uhr	KONZERT:	LENINGRAD (St. Petersburg) <i>Die Nr. 1 der RUSSENDISKO</i>
25.07. DO 21:00 Uhr	KONZERT:	AUK TYON (St. Petersburg) <i>siehe Rückseite!</i>
25.07. DO 22:00 Uhr	LESUNG:	DONNERSTAGTEXTER <i>Druckfrische Literatur - Texte sofort für Cash!</i>
31.07. Mi 22:00 Uhr	KONZERT:	GRAZHDANSKAYA OBRONA (Omsk) <i>siehe Rückseite!</i>

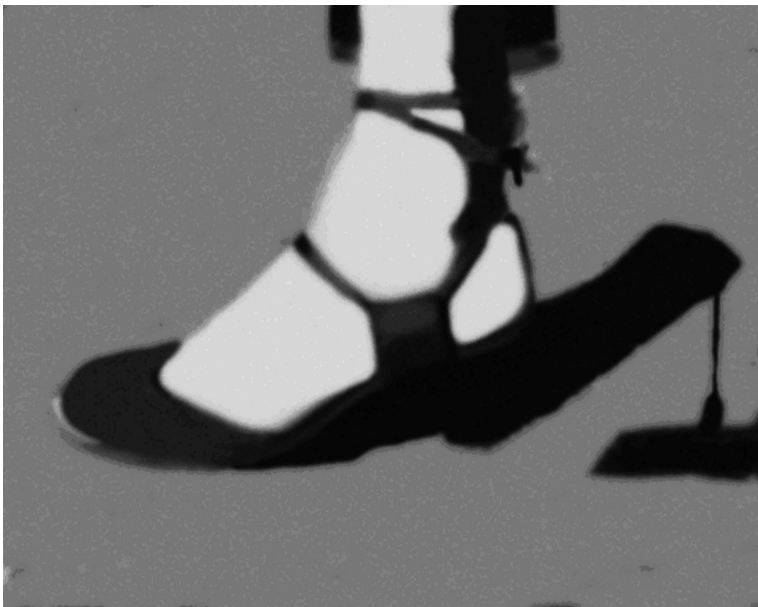
Dom Kultury Berlin e.V.
Das DKB ist ein Szenestreffpunkt für russische alternative Kultur im Herzen Berlins: Konzerte, Lesungen, Performances, Kino und Vernissagen und, vor allem, die Möglichkeit, interessante Leute kennenzulernen und mit ihnen den Abend bei original russischem Wodka und dem petersburger Kult-Bier "Balika" zu verbringen. Russen, Polen, Deutsche, Amerikaner, Norweger - Cooles Typen aus der ganzen Welt bekommen hier einen Einblick in die russische Off-Kultur...

 **DOM KULTURY BERLIN**

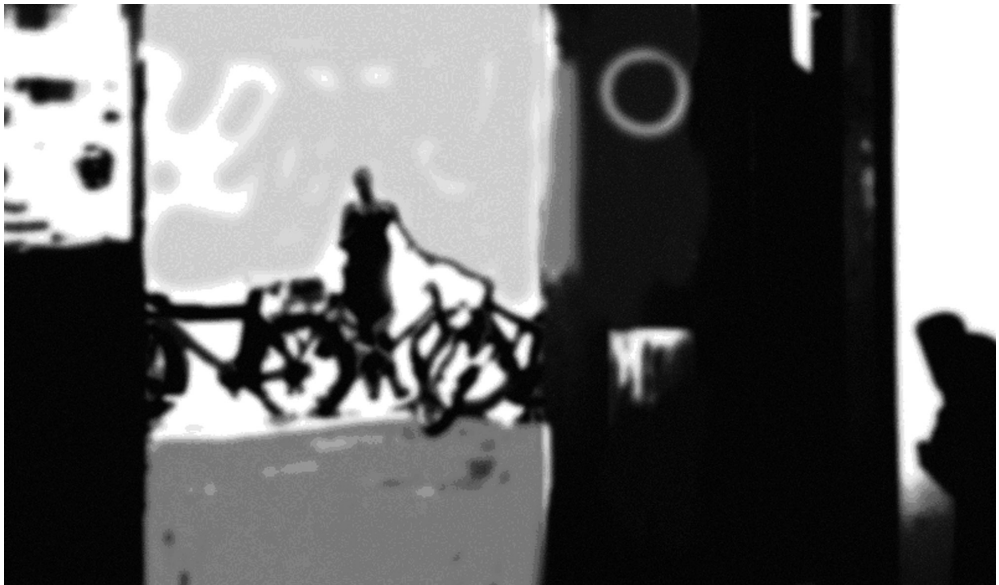
Diese Korrespondenz zwischen Musik und Literatur manifestiert sich auf deskriptiver Erzählebene (Beschreibung der Bandmitglieder) bzw. durch direkte Anführung eines fettgedruckten Songtextes. In welchem Zusammenhang stehen der in dem Roman dargestellte historische Diskurs (deutsch-tschechische Annäherung, individuelle Lebenserinnerungen aus der Zeit der totalitären Regime) und die Verwendung der Bild- und Tonmedien zueinander? Meiner Ansicht nach zeigt die polnische Übersetzung des Debütromans starke Tendenzen zur Euphemisierung der Zeitgeschichte der totalitären Regime sowie der Menschen, der Zeitzeugen, die über diese Zeitgeschichte aus individueller Perspektive erzählen. Solche intermediale Erzähltechnik kann mit der Brille von Walter Benjamin erklärt werden. Es handelt sich dabei wiederum um den „Aura“-Begriff und den von mir angesprochenen Status des Kunstwerkes im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Eine logische Konsequenz des Aura-Begriffs: »einmalige Erscheinung einer Ferne, so nah sie sein mag«²² ist der Distanz-Begriff, eine bestimmte intermediale Verfahrensweise, die im Falle der polnischen bebilderten Übersetzung des Debütsromans von Jaroslav Rudiš ihre Anwendung findet. Man kann nämlich über eine Ergänzung der Bild- und Textmedien

²² W. Benjamin, *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*, Reclam, Stuttgart 2011, S. 104.

sprechen, denn dadurch wird der kommunikative Wert des Debütsromans von Jaroslav Rudiš zur sinnhaften Fiktion (musikalischer Underground) und Wahrheit (gemeinsame Berührungspunkte der deutschen und tschechischen Geschichte) stilisiert. Zugleich kann man diese intermediale Erzähltechnik als eine textergänzende Beziehung betrachten, d.h. es wird zwar das bildliche Panorama des musikalischen Underground in demselben Kontext wie im laufenden Romantext geschildert, die eigentliche Akzentuierung jedoch wird auf die visuelle Erzählschicht der musikalischen „Unterwelt“ verschoben, was bedeuten kann, dass beide Erzählmedien – Text und Illustrationen – wirklich voneinander unabhängige narrative Strukturen bilden können. Der ernsthafte Ton der Geschichte wird zum erzählerischen Vergnügen. Die polnische bebilderte Übersetzung zeigt ausdrücklicher das literarische Vorhaben des Schriftstellers: den Spaß an der Geschichtsvermittlung und Identitätsbildung. Daher stößt der polnische Leser auf vergrößerte Abbildungen wie z.B. das Gesicht eines fremden Reisenden oder die U-Bahn-Uhr bzw. ein Damenschuh (Perspektive der Nähe):



und verkleinerte (Perspektive der Ferne) Illustrationen des musikalischen Underground in Berlin wie z.B. der Eingang zur U-Bahn-Station und das lachende Gesicht eines Musikers oder ein Fahrrad, das vor dem Eingang zur U-Bahn-Station steht bzw. auf jemanden wartet:



Hinter dieser intermedialen Erzähltechnik verbirgt sich das Selbstzitieren des Autors. Als Rockmusiker des surrealistischen Underground distanziert er sich von der anfänglichen Funktion des Lehrers und wird zum Geschichtenerzähler. Er braucht solche geistige Verwandlung, um seiner Sozialisation, seinen kulturellen Lebenswurzeln möglichst nahe zu kommen, deswegen wirken zahlreiche Illustrationen in der polnischen Fassung als Beispiele der literarischen (bewusst distanzierten) Selbstreflexion²³, d.i. als Bildzitate. Sie haben die Kraft, kulturelle Vorstellungsmuster lebendig zu machen und das Erzählen an der Schwelle zwischen Fiktion und Wahrheit als eigenartig zu legitimieren. Intertextuelles und intermediales Spiel sowie die ungewöhnliche Leichtigkeit der Sprache zeichnen die polnische Übersetzung des Debütromans von Jaroslav Rudiš aus, wodurch die Textlektüre eine neue muntere Dimension gewinnt und der potenzielle (polnische) Leser die Möglichkeit bekommt, eine souveräne Stellung zum Textproduzenten und zur dargestellten deutsch-tschechischen Kultur- und Zeitgeschichte zu beziehen.

Literaturverzeichnis

Primärtexte

Rudiš J., *Nebe pod Berlinem*, Labyrint, Prag 2002.

Rudiš J., *Der Himmel unter Berlin*, Übersetzt von Eva Profousová, Rowohlt, Berlin 2004.

Rudiš J., *Niebo pod Berlinem*, Tłum. Joanna Derdowska, Prószyński i S-ka, Warszawa 2007.

Sekundärtexte

Antos G., Opiłowski R., Jarosz J., *Sprache und Bild im massenmedialen Text. Formen, Funktionen und Perspektiven im deutschen und polnischen Kommunikationsraum*, Breslau–Dresden 2014.

Benjamin W., *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*, Stuttgart 2011.

Buda A., *In the postmodern mirror: intertextuality in Angels and Insects by Antonia Susan Byatt*, "Journal of Language and Cultural Education", 3(2), 2015.

Genette G., *Palimpseste. Die Literatur auf zweiter Stufe*, Übersetzung von Wolfram Bayer und Dieter Hornig, Frankfurt am Main 1993.

Higgins D., *Nowoczesność od czasu postmodernizmu i inne eseje*, Gdańsk 2000.

Hopfinger M., *W laboratorium sztuki XX wieku. O roli słowa i obrazu*, Warszawa 1993.

Käuser A., *Medium-Musik-Text. Montage als Darstellungsform*, „Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik“, Heft 141, 2006.

²³ Eine ähnliche Form der Erzähltechnik, die sich der Elemente distanzierter Selbstreflexion auf intertextuellem Boden im englischen Kulturraum bedient, erwähnt in ihrer Arbeit die polnische Literaturwissenschaftlerin Agata Buda. Vgl. dazu: A. Buda, *In the postmodern mirror: intertextuality in Angels and Insects by Antonia Susan Byatt*. "Journal Of Language and Cultural Education", 3(2), 2015, S. 103–110.

Köhn S., *Traditionen visuellen Erzählens in Japan. Eine paradigmatische Untersuchung der Entwicklungslinien vom Faltschirmbild zum narrativen Manga*, Wiesbaden 2005.

Lindner B., *Walter Benjamin: Leben-Werk-Wirkung*, Stuttgart–Weimar 2011.

Soulages F., *Estetyka fotografii. Strata i zysk*, Kraków 2007.

Steinaecker von T., *Literarische Foto-Texte. Zur Funktion der Fotografien in den Texten Rolf Dieter Brinkmanns, Aleksander Kluges und W.G. Sebalds*, Bielefeld 2007.

Multimediale Quellen

Originelle Illustrationen aus der Erstfassung des Buches von Jaroslav Rudiš wurden nach vorheriger Genehmigung des tschechischen Labyrinth – Verlags, www.labyrinth.net verwendet (die bebilderten Textseiten werden nicht nummeriert).

Text-Bild-Bezüge. Visuelle Medien – Design, Gestaltung und Produktion von Druckmedien – <http://mtech.unikoblenz.de> [15.03.2016].

Abstract

Several remarks on the intermedial technique of narration in the Polish translation of a debut novel “The Sky Under Berlin” by Jaroslav Rudiš

In the theoretical part, we present a historical tradition of the so-called montage effect as a relation between a text and a picture, which relates to the discipline known as linguistics of an image. In the material part, we analyze the intermedial narration technique on the example of a Polish translation of a quasi-novel (a debut novel) by Jaroslav Rudiš *Niebo pod Berlinem* which is examined in the light of Walter Benjamin's theory of culture.

Keywords: intermedial narration techniques, contemporary culture, Jaroslav Rudiš, literary communication, Walter Benjamin, text and image

Radosław Lis

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

Pathos und Superlative in der „Krakauer Zeitung“ als Mittel nationalsozialistischer Propaganda 1939–1945

Die „Krakauer Zeitung“ war ein im November 1939 von den nationalsozialistischen Besatzern im Generalgouvernement gegründetes Tagesblatt und war im ganzen Krakauer Distrikt zu erreichen¹. Unter den Inhalten dominierte der Themenkomplex Krieg und Außenpolitik, wobei aber das Schwergewicht auf dem Kriegsgeschehen lag. Die „Krakauer Zeitung“ sorgte – wie alle anderen nationalsozialistischen Medien – auch für propagandistisch gefärbte aktuelle Nachrichten aus der ganzen Welt².

Wie bereits oben erwähnt, wurden in der „Krakauer Zeitung“ vor allem die militärischen und außenpolitischen Ereignisse im Lichte der deutschen Führung und der deutschen Interessen dargestellt und kommentiert. Grundsätzlich galt nämlich für die nationalsozialistischen Presseredakteure das Gebot, die Nachrichten so darzubieten, dass sie die Leser politisch ausrichteten. Dies geschah u. a. durch Überschriften und Hervorhebungen sowie durch weitere wertende Orientierungen mit Hilfe sorgfältig hinzugefügter Schlagworte³.

Die „Krakauer Zeitung“, als ein Symbol der deutschen Kraft, war für die Pressegewaltigen in Staat und Partei von außergewöhnlicher Wichtigkeit für die geistige Kriegführung⁴. Denn dem geschriebenen Wort in der Öffentlichkeit maß das NS-Regime große Bedeutung

¹ L. Jockheck, *Propaganda im Generalgouvernement. Die NS-Besatzungspresse für Deutsche und Polen 1939–1945*, Osnabrück 2006, S. 99.

² R. Lis, *Propaganda im Generalgouvernement. Die NS-Besatzungspresse in Polen 1939–1945*, „Studien zur Deutschkunde“, Band LII, 2010, S. 549.

³ L. Jockheck, *Propaganda...*, op. cit., S. 166.

⁴ Ebd., S. 164; P. Koltunowski, *Charakterystyka hitlerowskiego dziennika Krakauer Zeitung*, „Zeszyty Prasoznawcze“, R. XXVIII, nr 2(112)/1987, S. 43.

bei. Die Sprache der „Krakauer Zeitung“ wurde nicht selten mit einem spezifischen Pathos aufgeladen, das viele als echt empfanden. Die Leser sollten ein überwältigendes Gefühl von Gemeinsamkeit und Stärke erfahren⁵.

Als eines der Beispiele soll hier das Modewort *gigantisch* erwähnt werden, das u. a. zur Charakterisierung der Einzigartigkeit des Nationalsozialismus verwendet wurde. Es trat in Verbindung mit Ausdrücken auf, die pathetisch die politischen Handlungen bezeichneten, z. B. *Wir sind, ganz gleich wo wir stehen, nur die kleinen Gestalter an seinem gigantischen Werk*⁶. Selbst im letzten in der „Krakauer Zeitung“ erschienenen Leitartikel erinnerten die Besatzer an den seit dem frühen Mittelalter vom Reich geführten *gigantischen Schicksalskampf*⁷, sprachen darüber hinaus von den *gigantischsten Schlachten der Weltgeschichte*⁸ und vom *gigantischen blutigen Weltkampf*⁹.

Ein anderes Beispiel für verstärktes Pathos wären hier Wörter wie *siegreich, hervorragend* und *gewaltig* (z. B. *Auch unsere Gabe soll dazu beitragen, dass wir den Krieg siegreich beenden*¹⁰; *Die hervorragende deutsche Wehrmacht [...] marschiert unter der persönlichen Führung Adolf Hitlers durch Belgien, Holland und Luxemburg*¹¹; *Die gewaltige und haarscharfe eingestellte Maschine der deutschen Organisation läuft*¹²).

Erwähnenswert wären auch solche Begriffe wie *restlos, prächtig* oder *ewig* (z. B. *Wir können glücklich sein, zu wissen, dass diese Zukunft restlos uns gehört*¹³; *Er zeichnete dabei das Wunschbild einer zwar einfachen, aber durchaus gesunden volksdeutschen Bauernrasse, die prächtige Männergestalten, hübsche Mädels und zahlreiche Kinder aufweist*¹⁴; *Was Deutschland heute vollbringt, ist ein Ruhmesblatt der Nation für ewige Zeiten*¹⁵). Darüber hinaus bediente man sich nicht selten solcher Ausdrücke wie *Mission* (*Im Nationalsozialismus liegt die heiligste Mission des Deutschtums*¹⁶; *Dem deutschen Volkselement kommt für alle Zukunft die führende Mission in diesem Weichselraum zu*¹⁷) oder *großartig, historisch* und *riesig* (z. B. *Dieses großartige Resultat wird noch übertroffen durch die Eroberung des Gebiets*¹⁸; *die historisch hergeleitete deutsche Mission im Weichselraum*¹⁹; *Die Freude über den Sieg im Land ist aber riesig*²⁰).

⁵ M. Kinne, J. Schwitalla, *Sprache im Nationalsozialismus*, Heidelberg 1994, S. 1.

⁶ Staatsakt. Dank an den Führer, in: KrZ, Nr. 253, 27. Oktober 1940, S. 1f.

⁷ Des Reiches ewiger Kampf, in: KrZ, Nr. 15, 17. Januar 1945, S. 1f.

⁸ Invasions-Infalction. England vor dem Startschuss, in: KrZ, Nr. 124, 17. Mai 1944, S. 1f.

⁹ Neuer Realismus?, in: KrZ, Nr. 14, 16. Januar 1944, S. 1f.

¹⁰ Die Ankläger, in: KrZ, Nr. 93, 17. April 1943, S. 1f.

¹¹ Die Welt blickt auf die Westfront, in: KrZ, Nr. 110, 12. Mai 1940, S. 1.

¹² London Wortführer Moskaus, in: KrZ, Nr. 237, 13. September 1944, S. 2.

¹³ Niemand will das rote „Paradies“, in: KrZ, Nr. 80, 31. März 1944, S. 8.

¹⁴ Der Führer rief uns heim ins Reich, in: KrZ, Nr. 7, 10. Januar 1940, S. 3.

¹⁵ Die Partei der Quell unserer Energie. Dr. Ley und Generalleutnant v. Manteuffel vor Kriegsfreiwilligen, in: KrZ, Nr. 126, 19. Mai 1944, S. 1.

¹⁶ Der Stimmungsumschwung, in: KrZ, Nr. 186, 8. August 1942, S. 3.

¹⁷ Die deutsche Mission im Weichselraum, in: KrZ, Nr. 123, 26. Mai 1940, S. 6.

¹⁸ Aus der Flammenhölle war nichts mehr zu retten, in: KrZ, Nr. 71, 27. März 1940, S. 3.

¹⁹ Die deutsche Mission im Weichselraum, in: KrZ, Nr. 123, 26. Mai 1940, S. 6.

²⁰ Das Gebot der Stunde: Höchster Kräfteinsatz, in: KrZ, Nr. 217, 20. August 1944, S. 1.

Auch *Erlöser* (*Hitler ist unser Erlöser, ist unsere Freiheit*²¹) und *Tausendjähriges Reich* (*Nach Erscheinen des Messias beginne das tausendjährige Reich, in dem ein neuer Himmel und eine neue Erde aufgehen*²²) erfuhren durch ihre Verwendung in quasireligiösen Kontexten eine pathetische Überhöhung.

Nicht nur Pathos, sondern auch der Superlativismus machte ein besonderes Kennzeichen der Sprache des Dritten Reiches aus. Man hob damit die Größe einzelner Personen oder Personengruppen und deren Leistungen hervor. Mit der Flut von Superlativen und Elativen deckte die Diktatur das Volk mit besonderer Vorliebe zu. Diese Superlativ-Manie verlangte unbedingte Anerkennung, beanspruchte Ausschließlichkeit und duldeten keinen Widerspruch. Der Superlativ gab dem Urteil des Lesers bzw. des Hörers keine Chance, denn er war gewaltsam und entscheidend²³.

Im Nationalsozialismus, also auch in der „Krakauer Zeitung“, war man hemmungslos in der Verwendung von Superlativen und adjektivischen Erhöhungen wie z. B. *ewige Zeiten*²⁴, *fanatische Entschlossenheit*²⁵, *gigantischste Schlachten*²⁶, *beste Soldaten*²⁷, die *Einzigartigkeit des Nationalsozialismus*²⁸. In zahlreichen Presseartikeln findet man auch solche Ausdrücke wie *großer Sieg*²⁹, *großartige Besetzung*³⁰, *hundertprozentige Soldaten*³¹, *radikale Regelung der Judenfrage*³², *das Blut der vielen tausend ermordeten deutschen Menschen*³³.

Sehr gerne berichteten auch die Propagandisten vom *totalen Krieg*³⁴, *unerhörten Blut-zoll*³⁵, *modernsten Kampf*³⁶ und von der *höchsten Kampfkraft*³⁷, sowie von den *zahllosen blutigen Ausschreitungen*³⁸ gegen Kriegsgefangene aus den Reihen der Wehrmacht.

Superlative und adjektivische Erhöhungen hatten eine überzeugende Wirkung und beeinflussten automatisch die Einstellung zu den berührten Themen. Die nationalsozialistische Propaganda hatte die Aufgabe, ganz extreme Gefühle zu wecken – Hass auf Gegner und Feinde, Stolz auf deutsche Nation, germanisches Blut, nordische Rasse

²¹ Aus fremden Redaktionen, in: KrZ, Nr. 186, 8. August 1942, S. 2.

²² Auf ein Wort, in: KrZ, Nr. 5, 7. Januar 1940, S. 2.

²³ L. Mackensen, *Verführung durch Sprache*, München 1973, S. 221.

²⁴ Die Partei der Quell unserer Energie. Dr. Ley und Generalleutnant v. Manteuffel vor Kriegsfreiwilligen, in: KrZ, Nr. 126, 19. Mai 1944, S. 1.

²⁵ Die Gauleiter beim Reichsmarschall. Arbeitstagung unter Vorsitz Görings, in: KrZ, Nr. 186, 8. August 1942, S. 2.

²⁶ Invasions-Infalction. England vor dem Startschuss, in: KrZ, Nr. 124, 17. Mai 1944, S. 1f.

²⁷ Rasche Folge der deutschen Schläge gegen die Sowjettruppen im Vorkaukasus, in: KrZ, Nr. 186, 8. August 1942, S. 1.

²⁸ Das Londoner Stimmungsbarometer. Britische Zeitungen zur neuen Lage an der Ostfront, in: KrZ, Nr. 185, 7. August 1942, S. 1.

²⁹ Parole: freiwillig, in: KrZ, Nr. 239, 15. September 1944, S. 6.

³⁰ Der Bumerang, in: KrZ, Nr. 85, 12. April 1940, S. 1.

³¹ Theatercoup oder Realität?, in: KrZ, Nr. 4, 4. Januar 1945, S. 1f.

³² Die Judenfrage in Bulgarien, in: KrZ, Nr. 167, 17. Juli 1942, S. 1.

³³ Wir sind der Hammer, in: KrZ, Nr. 15, 19. November 1939, S. 1f.

³⁴ Abschied von Krakau, in: KrZ, Nr. 259, 1. November 1942, S. 6.

³⁵ Jetzt über 58 000 Morde an Deutschen festgestellt, in: KrZ, Nr. 35, 11. Februar 1940, S. 1.

³⁶ Rommel in der Normandie. Bewährungsprobe der Verteidigungsanlagen bestanden, in: KrZ, Nr. 124, 17. Mai 1944, S. 1.

³⁷ Rommel in der Normandie. Bewährungsprobe der Verteidigungsanlagen bestanden, in: KrZ, Nr. 124, 17. Mai 1944, S. 1.

³⁸ Die „Jüdische Weltpest“ in Tschenschow, in: KrZ, Nr. 124, 17. Mai 1944, S. 8.

usw. Deswegen bediente sie sich oft zahlreicher Superlative – Superlative im rein grammatischen Sinne, aber auch grammatisch nicht erkennbar entsprechender Substantive und adjektivischer Erhöhungen³⁹. Diese, wie auch der Zahlengebrauch zeichnen sich auch durch ihre bewusste Böswilligkeit aus, denn sie gehen überall skrupellos auf Betrug und Betäubung aus⁴⁰.

Dem Regime ging es in erster Linie darum, nationalsozialistische Stärke, Totalität und Überlegenheit auch im Pressewesen zu demonstrieren und die deutsche Herrschaft in Europa zu legitimieren⁴¹. Die Presse sollte ein *steter und eindringlicher Mahner sein für jene, die einmal in die Gefahrgeraten sollten, weich zu werden und über die Nöte eines zu beherrschenden Volkes die Lebensnotwendigkeiten der eigenen Nation zu vergessen*⁴². Ihre endgültige Aufgabe bestand darin, *ein Spiegelbild des Lebens zu liefern, das nun im Zeichen der deutschen Führung zum Vorschein kommt*⁴³.

Es bleibt festzustellen, dass die deutschsprachige Presse des Generalgouvernements ein relativ vielfältiges publizistisches Angebot bereithielt. Ihre Redakteure beschränkten sich auf ganz bestimmte Themen, zu denen Kultur, Unterhaltung, Wirtschaft, Sport, vor allem aber Politik gehörten. Man darf jedoch nicht vergessen, dass sie letztlich aber ihrem Hauptzweck diente, in den besetzten Gebieten das fremdvölkische Element durch einen besonderen Sprachgebrauch wesentlich zu beeinflussen⁴⁴.

Primärliteratur

Krakauer Zeitung (1939–1945) Zeitungsverlag Krakau-Warschau.

Sekundärliteratur

Jockheck L., *Propaganda im Generalgouvernement. Die NS-Besatzungspresse für Deutsche und Polen 1939–1945*, Osnabrück 2006.

Kinne M., Schwitalla J., *Sprache im Nationalsozialismus*, Heidelberg 1994.

Klemperer V., *LTI. Notizbuch eines Philologen*, Berlin 1949.

Kołtunowski P., *Charakterystyka hitlerowskiego dziennika Krakauer Zeitung*, „Zeszyty Prasoznawcze“, R. XXVIII, nr 2(112)/1987.

Kołtunowski P., *Strategia propagandy hitlerowskiej w Generalnym Gubernatorstwie na podstawie „Krakauer Zeitung” (1939–1945). Studium historyczno-filologiczne*, Lublin 1990.

³⁹ D. Kosińska, *Die Sprache im Dienste der nationalsozialistischen Propaganda des Dritten Reiches*, „Płockie Rozprawy Neofilologiczne”, Band I, 1991, S. 196.

⁴⁰ V. Klemperer, *LTI. Notizbuch eines Philologen*, Berlin 1949, S. 214.

⁴¹ L. Jockheck, *Propaganda...*, op. cit., S. 112.

⁴² P. Kołtunowski, *Charakterystyka...*, op. cit., S. 43.

⁴³ Ebd., S. 43.

⁴⁴ P. Kołtunowski, *Strategia propagandy hitlerowskiej w Generalnym Gubernatorstwie na podstawie „Krakauer Zeitung” (1939–1945). Studium historyczno-filologiczne*, Lublin 1990, S. 15.

Kosińska D., *Die Sprache im Dienste der nationalsozialistischen Propaganda des Dritten Reiches*, „Płockie Rozprawy Neofilologiczne”, Band I, 1991.

Lis R., *Propaganda im Generalgouvernement. Die NS-Besatzungspresse in Polen 1939–1945*, „Studien zur Deutschkunde“, Band LII, 2010.

Mackensen L., *Verführung durch Sprache*, München 1973.

Abstract

Pathos and superlatives in the “Krakauer Zeitung” as a medium of Nazi propaganda 1939–1945

In the article, we analyse the language of Nazi propaganda in selected 1939–1945 issues of „Krakauer Zeitung”, the daily published in Cracow-based General Government (pol. *Generalne Gubernatorstwo*) and meant to be one of the most important instruments of the Nazi manipulation among the Polish population. Specifically, the attempts are made to identify and reconstruct some of the intended propaganda objectives behind selected linguistic expressions, with pathos and pride in focus.

Keywords: language of propaganda, manipulation, General Government, Goebbels

Przemysław Łozowski

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Puławskiego w Radomiu

Unlocking the nature of the linguistic sign: in-between motivation and arbitrariness

1. Introduction

It is probably true that if we were to think of the common denominator for all the major paradigms of 20th century theoretical linguistics, this shared commonality would be the conception of language understood as a system. Yet in the 19th century, language was perceived in dramatically different terms, either as (i) a nomenclature, or (ii) a living organism, or (iii) a historical product. As the latest developments in theoretical linguistics are often presented as a revision of some of the 19th century insights¹, for better advancement of the ideas in the sections that follow, we include here a very brief characterization of the three major conceptions of language in the 19th century.

2. Language in 19th c. linguistics

Nomenclature. If seen as a nomenclature, language is an inventory of linguistic signs, each of which results from matching an element from a set of sound forms with an element from a set of prior-given and language-independent concepts, or, as Saussure² would put it in short, language is “a list of terms corresponding to a list of things”. In Thibault’s account,

In this view, there is a direct and unmediated connection between words and the objects, etc. ‘out there’ in the real world. Language is simply used to name, label or otherwise refer to these. This embodies the assumption that language is a transparent and non-semiotic medium which simply reflects or refers to the extralinguistic reality

¹ W. Croft, *Typology and Universals*, 2nd edition, Cambridge 2003, p. 290.

² F. de Saussure, *Course in General Linguistics*, London 1983, p. 65.

which exists outside it. Language, in this view, plays no role in the construction of the social reality of its users³.

This, in effect, reduces language to a labelling device, or schedules language to play the role of a passive name-giver that cannot do anything but capture, with its names, the qualities of the objects the names are supposed to refer to.

Living organism. What the conception of language as a living organism imports in the first place is that languages are objects of natural development/evolution. They remain a play of natural, if not just biological, forces, and, thus, as Darwin⁴ would later put it, “can be classed in groups under groups; [...] classed either naturally according to descent, or artificially by other characters”. A clear example of this conviction comes from Müller:

We can collect [languages], we can classify them, we can reduce them to their constituent elements, and deduce from them some of the laws that determine their origin, govern their growth, necessitate their decay; we can treat them, in fact, in exactly the same spirit in which the geologist treats his stones and petrifications, – nay, in some respects, in the same spirit in which the astronomer treats the stars of heaven or the botanist the flowers of the field. There *is* a Science of Language as there is a science of the earth, its flowers and its stars⁵.

There should be no surprise that with the emphasis on making comparisons, discovering analogies and producing typologies, the conception of language as a living organism flourished within the framework of so-called comparative philology. Here is a reading of ‘organic’ that Collinge ascribes to probably the three most representative adherents of 19th century linguistic comparativism:

[...] F. Schlegel [...] saw comparative anatomy as the likeliest illuminant; and to it he opposed the term ‘mechanical’. [...] [W]hat was ‘organic’ was understood to be that which in itself contained the seeds of further development. For Bopp the diagnostic characteristic of the ‘organic’ was above all the ability of lexical roots to change shape for syntactic purposes in ever more subtle way. [...] In the case of Schleicher, whose early and abiding interest was in botany, the revelation was that languages relate naturally to one another as subspecies, but [...] without any necessary expectation of progressive amelioration as an aim [...]. Their forms [...] evolved with a natural wastefulness, and then decreased in number over time from an overgeneralization of idioms [...]; thus they were subject to a continuous decay (*Verfall*)⁶.

One way or another, “the great catchword was ‘organic’”⁷, which went along with interpreting languages as animal or plant species, their growth and decay.

³ P. J. Thibault, *Re-Reading Saussure. The Dynamics of Signs in Social Life*, London and New York 1997, p. 23–24.

⁴ Ch. Darwin, *The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex*, John Murray, Albemarle Street [quoted from the 1889 imprint], London 1874, p. 90.

⁵ F. M. Müller, *Lectures on the Science of Language*, Longmans, Green, London 1864, lecture 1.

⁶ N. E. Collinge, *History of comparative linguistics*, [in:] E. F. K. Koerner, R. E. Asher (eds.), *Concise History of the Language Sciences. From the Sumerians to the Cognitivists*, New York 1995, p. 199–200.

⁷ *Ibidem*, p. 199.

Historical product. Equally Darwinism-based seems to be the suggestion that language is a historical continuum, a derivative of the endless cumulative interplay between sound change and analogy⁸. For that reason, as an alleged cause of language change, Paul⁹ rejects “the conscious intention of single individuals”, “the caprice of the monarch” included, in favour of “the slow, involuntary and unconscious changes to which the usage of language is perpetually exposed”. He claims that:

The real reason for the variability of usage is to be sought only in regular linguistic activity. From this all voluntary influence in usage is excluded. No other purpose operates in this, save that which is directed to the immediate need of the moment – the intention of rendering one’s wishes and thoughts intelligible to others. For the rest, purpose plays in the development of language no other part than that assigned to it by Darwin in the development of organic nature, – the greater or lesser fitness of the forms which arise is decisive for their survival or disappearance¹⁰.

Language owes its shape then to the operation of the principle of natural selection which – if allowed to operate historically, that is over space and time – presents language as a playground for the survival of the fittest.

Yet, exercised most vigorously on the grounds of historical linguistics¹¹, the conception of language as a product of history had also its more ‘internal’, i.e. language-oriented, slant, as in the programme of the so-called Neogrammarians. Collinge sees their three major tenets as follows:

- I. [...] [Language is an aspect of human cognition and social interaction; [...] is not an ‘organic’ phenomenon [...].
- II. ‘[U]niformitarianism’ is desirable as a controlling subtheory: that is, ‘the psychological and physiological nature of man as speaker must have been essentially identical at all epochs’ [...].
- III. [T]o properly formulated changes no contrary cases are admissible [...]¹².

The parameter of history was so overwhelming for the Neogrammarians that, as Culler (1986: 82) assesses their programme, even if they abandoned thinking of languages

⁸ R. Harris, T. J. Taylor, *Landmarks in Linguistic Thought I. The Western Tradition from Socrates to Saussure*, 2nd edition, London and New York 1997, p. 191–192.

⁹ H. Paul, *Principles of the History of Language*, London 1880–1891, p. 12–13.

¹⁰ *Ibidem*, p. 12–13.

¹¹ While assigning particular dogmas to specific schools of 19th century linguistics, one should remember Collinge’s (*History...*, op. cit., p. 195) warning that “it is not easy in practice to distinguish ‘comparative’ from ‘historical’ linguistics”, especially if we deal with the problems of language typology and language classification. No wonder then that Koerner (*History of Typology and Language Classification*, [in:] E. F. K. Koerner, R. E. Asher (eds.), *Concise History of the Language Sciences. From the Sumerians to the Cognitivists*, New York 1995, p. 213) considers Schlegel’s typological attempts to be “a program of comparative-historical research” and speaks about his impact on “subsequent development in historical or genetic as well as comparative linguistics in the nineteenth century”.

¹² N. E. Collinge, *History of comparative linguistics*, [in:] E. F. K. Koerner, R. E. Asher (eds.), *Concise History of the Language Sciences. From the Sumerians to the Cognitivists*, New York 1995, p. 205. It is Tenet III in particular that sets the Neogrammarians apart from earlier attempts within the 19th century strand of historical linguistics. For example, 50 years before they came up with the rigor of ‘exceptionless laws’, what Grimm thought about the ‘law’ he himself had designed was “that the correspondences were merely of high frequency and he did not fret over exceptions” (*Ibidem*, p. 204).

in terms of biological metaphors, they still assumed that “their science must be based on historical continuity and must analyze historical evolution”, as if language were an organism living in space and time.

However divergent in their specific theoretical tenets and practical applications, these three 19th century conceptions share the general conviction that language is non-autonomous. In each of the three, linguistic motivation will, of course, come from different sources and have different patterns, yet all three agree that what must be seen in language in the first place is external forces that determine the ultimate shape of language. This thesis was subjected to radical and thorough evaluation in the 20th century.

3. Language as a system

Indeed, at the beginning of the 20th century, Saussure questioned all three of the conceptions of language discussed above. And thus, instead of the nomenclaturist convergence between the name (in language) and the object (in the world), he postulated the arbitrariness of the association between the signifier and the signification within the bounds of the linguistic sign. The comparativist thesis of language as a natural object was replaced with a conception of the social and conventional character of language. And the historical notion of language as a continuum was rejected in favour of the synchronically delimited relations within idealized language states. Saussure provided the following definition of language:

[...] A language is a system of pure values, determined by nothing else apart from the temporary state of its constituent elements. [...] A language is a system of which all the parts can and must be considered as synchronically interdependent¹³.

Consequently, if this system is neither a derivative of natural constraints (but a product of social conventionalisation) nor an outcome of historical influences (but a result of arbitrary pairing of sounds and meanings), then it must be autonomous, independent of external influences, alienated from the rest of human experience. Indeed, this is precisely how Saussure argues about language:

The language itself is a system which admits no other order than its own. This can be brought out by comparison with the game of chess. In the case of chess, it is relatively easy to distinguish between what is external [non-systemic] and what is internal [systemic]. The fact that chess came from Persia to Europe is an external fact, whereas everything which concerns the system and its rules is internal. If pieces made of ivory are substituted for pieces made of wood, the change makes no difference to the system. But if the number of pieces is diminished or increased, that is a change which profoundly affects the ‘grammar’ of the game¹⁴.

With this analogy Saussure expresses deep concern about the appropriate terminology to be used. At no point does he appear to suggest with the terms that he employs that language could in the least be dependent on cognitive conceptualization, symbolization,

¹³ F. de Saussure, *Course...*, op. cit., p. 80, 86.

¹⁴ *Ibidem*, p. 23.

or metaphorization. This is, for example, why in search for the right name to be given to the basic linguistic unit, he rejects *symbol* in favour of *sign*. As he believes,

Th[e] use of the word *symbol* is awkward, for reasons connected with our first principle [i.e. of the arbitrariness of the linguistic sign]. For it is characteristic of symbols that they are never entirely arbitrary. They are not empty configurations. They show at least a vestige of natural connexion between the signal and its signification. For instance, our symbol of justice, the scales, could hardly be replaced by a chariot¹⁵.

In other words, symbols remain in a justified, or at least transparent, relationship with the objects they refer to, whereas language – as a system of arbitrary signs – is deprived of this motivated relationship. Saussure continues,

One can [...] argue about whether monogamy is better than polygamy, and adduce reasons for and against. One could likewise discuss the pros and cons of a system of symbols, because a symbol has a rational connexion with what it symbolizes. But for a language, as a system of arbitrary signs, any such basis is lacking, and consequently there is no firm ground for discussion¹⁶.

Saussure, it seems, could not make his point clearer and more forcefully than in this passage. Even a cursory review of some of the post-Saussurean definitions and conceptions of language shows how deeply rooted in 20th century linguistics was the view that language was a system, or rather, as Verschueren aptly describes it,

an autonomous system in which all elements are functionally related to each other and derive their significance entirely from the functional relationships with other elements¹⁷.

To give some examples¹⁸, Bloch and Trager¹⁹ make it clear that “a language is a system of arbitrary vocal symbols by means of which a social group co-operates”. Robins’ definition is equally unambiguous: “[languages] are symbol systems [...] almost wholly based on pure or arbitrary convention”²⁰.

A systemic slant can also be ascribed to Hall²¹ when he writes that “[language] is the institution whereby humans communicate and interact with each other by means of habitually used oral-auditory arbitrary symbols”. Though Hall does not make use of the term system itself, yet the very fact that he compares language to an institution suggests that he envisages language as an entity that is not only heavily structured

¹⁵ Ibidem, p. 68.

¹⁶ Ibidem, p. 73.

¹⁷ J. Verschueren, *Understanding Pragmatics*, London 1999, p. 9.

¹⁸ As Fawcett [*A Theory of Syntax for Systemic Functional Linguistics*, (Current Issues in Linguistic Theory 206), Amsterdam/Philadelphia 2000, p. 33] writes, “Saussure’s ideas have influenced most theories of language developed in the twentieth century, though this is not always overtly acknowledged by their progenitors”. Once properly acknowledged, however, Saussure indeed appears at least as much of a reference point as once reflected by Firth [*Personality and language in society*, [in:] *Papers in Linguistics 1934–1951*, London 1950/1957, p. 179] in his fourfold classification of linguistics: Saussureans, anti-Saussureans, post-Saussureans, and non-Saussureans. This, as Harris [R. Harris, *Saussure and his Interpreters*, Edinburgh 2001] has shown, can well include such recognized names as Bloomfield, Hjelmslev, Jacobson, or Chomsky.

¹⁹ B. Bloch, G. L. Trager, *Outline of Linguistic Analysis*, Baltimore 1942, p. 5.

²⁰ R. H. Robins, *General Linguistics: An Introductory Survey*, London 1979, p. 9–14.

²¹ R. A. Hall, *An Essay on Language*, Philadelphia and New York 1968, p. 158.

and socially sanctioned (institutionalized), but also based in its functioning on its own unique and internally defined relations. This indeed brings an image of a system as both a self-defining and self-regulating mechanism.

Equally systemic, though not as straightforward, is the definition put forward by Sapir²²: “[language] is a purely human and non-instinctive method of communicating ideas, emotions and desires by means of voluntarily produced symbols”. At first glance, it may seem that, for Sapir, language is more of a practical tool (“method”) than an abstract system. Yet, Sapir ascribes the phonemic character to language and claims that

between the articulation of the voice into the phonetic sequence [...] and such symbolically significant entities as words, phrases and sentences there happens a very interesting process of phonetic selection and generalization²³.

This hidden process causes that “speech is no longer an expressive flow of sounds, but becomes a symbolic composition created out of limited material, or a limited number of elements”²⁴.

Moreover, if Sapir were really prepared to reject the conception of language as an autonomous system, he would not speak of linguistic predetermination and interpenetration of human existence:

It is important to realize that language may not only refer to experience [...] but that it also substitutes for it in the sense that in those sequences of interpersonal behaviour which form the greater part of our daily lives speech and action supplement each other²⁵.

Indeed, the autonomy of language is for him so extensive that what he sees in language is, in the last resort, a substitute for reality. “Man’s life as that of an animal shaped by culture is dominated by the verbal substitutes of the physical world”²⁶.

With regard to Chomsky, though there is evidence that he would define language as a set, rather than a system, nevertheless, he directly continues Saussure’s idea of language self-sufficiency. As Jeffries writes,

Linguists in the early part of the twentieth century concerned themselves with describing what de Saussure called ‘language’, the system of language from which all actual occurrences of language were drawn (he named this use of the system ‘parole’). The distinction between the abstract language ‘system’ and the practical use of the system in everyday life has remained very important in language study. Even when Chomsky was changing the face of linguistics the distinction only changed slightly in emphasis²⁷.

Indeed, even if we limit our attention to Chomsky²⁸ where he claims that “from now on [he] will consider a language to be a set (finite or infinite) of sentences, each finite

²² E. Sapir, *Language*, New York 1921, p. 8.

²³ E. Sapir, *Language*, [in:] H. Hungerford, J. L. Robinson, J. Sledd (eds.), *English Linguistics. An Introductory Reader*, Glenview 1933/1970, p. 16–17.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem, p. 16–17.

²⁶ Ibidem, p. 24.

²⁷ L. Jeffries, *Meaning in English. An Introduction to Language Study*, London 1998, p. 27–28.

²⁸ N. Chomsky, *Syntactic Structures*, The Hague 1957, p. 13.

in length and constructed out of a finite set of elements”, we can safely expect that for Chomsky, language is organized according to a set of rules which generate an infinite number of structures out of a finite number of elements. What we in effect obtain is a system of relations that are called here rules and/or transformations.

There is, however, an interesting difference between Saussure’s and Chomsky’s ways of presenting language as a system. Taylor sees this divergence as follows:

With the advent of Chomsky’s generative-transformational paradigm, [...] language was no longer regarded as a self-contained system, independent of its users; rather, the object of investigation is a ‘system of knowledge’ [...] residing in a person’s brain. In Chomsky’s work, this mentalistic conception of language goes with the much more controversial claim of the modularity of mind. [...] Language is autonomous in the sense that the language faculty itself is an autonomous component of mind, in principle independent of other mental faculties²⁹.

If for Saussure language is a system independent of the user, then for Chomsky, language is a system independent of the user’s cognitive faculties. If we were one more time to use the chess analogy, we could say that for Saussure, language resembles a game of chess in this sense that no matter who it is to sit and play, he/she must get to know and learn the internal rules of the game and the values of the pieces. The chess player is not in a position to do anything about either the rules or the values (i.e. nothing like impose/introduce his/her own motivation, explanation, change, modification) but has to accept and use them in an actual situation on the chessboard. For Chomsky, there is no such compelling necessity or pressure upon the player, because language, with its rules and values, already resides in the human mind. This time language resembles the game of chess in the sense that one’s knowledge of the rules, pieces, and their values is an arbitrary function of the mind. Yet, one way or the other, in Saussure as well as in Chomsky, we have language as an encapsulated entity independent from the rest of human cognition and experience.

4. Language as a symbol

The conception of language as an autonomous system was truly challenged only with the advent of so-called functional linguistics which, as DeCarrico and Larsen-Freeman³⁰ see it on the grounds of applied linguistics, “focuses more on appropriate use of language, that is, on how language functions in discourse”. Here is how, respectively, (i) Givón, (ii) Copeland, and (iii) Chafe understand the descriptive and explanatory appeal of functionalism:

(i) All functionalists subscribe to at least one fundamental assumption *sine qua non*, the non-autonomy postulate: that language (and grammar) can be neither described nor explained adequately as an autonomous system³¹.

²⁹ J. R. Taylor, *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*, Oxford 1995, p. 16–17.

³⁰ J. DeCarrico, D. Larsen-Freeman, *Grammar*, [in:] N. Schmitt (ed.), *An Introduction to Applied Linguistics*, London 2003, p. 21–24.

³¹ T. Givón, *Functionalism and Grammar*, Amsterdam/Philadelphia 1995, p. xv.

(ii) [W]hat unites functional linguists is an implicit belief that language cannot be conceptualized or described separate from its functions in discourse; that autonomy of form or formal categories separate from function is a misguided myth, a myth that ultimately constrains progress in the understanding of language as a dynamic human phenomenon³².

(iii) There are two kinds of linguists. One kind finds something in language that has no apparent reason for being there and says, “Hurrah! I’ve found something that’s unmotivated. Language must be innately wired into the human brain, because otherwise there is no reason for this thing.” The other kind finds something in language that *is* motivated, either cognitively or socially or [...] historically, and this person says, “Hurrah! Here is something that has a reason”³³.

While in 20th century linguistics language was predominantly seen as a determinant of how humans perceive the world, thus assuming a dominant and objective role with regard to cognitive faculties, in functional linguistics, language is a derivative of how humans, among other things, conceptualize the world, thus assuming a subordinate and subjective position with regard to cognitive tensions and forces. In short, as Saeed³⁴ sees it, “linguistic knowledge is part of general cognition”.

We can see that in what might be regarded as Langacker’s definition of language:

Language is symbolic in nature. It makes available to the speaker – for either personal or communicative use – an open-ended set of linguistic signs or expressions, each of which associates a semantic representation of some kind with a phonological representation³⁵.

First of all, let us notice the clear contrast between the communicative and expressive (here: “personal”) functions of language, the latter being specified, symptomatically enough, as the first one³⁶. Langacker, then, seems to make room for such a dimension of language that consists of individual, relative, expressive, and subjective linguistic projections. These can no longer come from an arbitrary system, but result from motivated conceptualizations that are, by definition, symbols of human experience.

³² J. E. Copeland, *Introduction*, [in:] D. G. Lockwood, P. H. Fries, J. E. Copeland (eds.), *Functional Approaches to Language, Culture and Cognition. Papers in Honor of Sydney M. Lamb*, (Current Issues in Linguistic Theory 163.), Amsterdam/Philadelphia 2000, p. xv.

³³ W. Chafe, *Putting grammaticalization in its place*, [in:] I. Wischer, G. Diewald (eds.), *New Reflections on Grammaticalization*, (Typological Studies in Language 49), 394–412, Amsterdam/Philadelphia 2002.

³⁴ J. I. Saeed, *Semantics*, Oxford 2003, p. 342.

³⁵ R. W. Langacker, *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*, Stanford 1987, p. 11.

³⁶ 4 There is a good reason, of course, why the individual/personal aspect of language is not even touched upon in any of the definitions quoted above in Section 2. In 20th century linguistics, the whole idea of language functionality or purposefulness was limited exclusively to the parameter of communication. Within an autonomous system, that which is individual or personal must necessary be neutralized by that which is global, universal, collective, or social. Similarly to Langacker, Givón (*Syntax. An Introduction*, Vol. 1, Amsterdam/Philadelphia 2001, p. 7) speaks of not one (i.e. communication), but two primary functions ascribed to language: “It will be taken for granted here that the two primary functions of human language are the representation and communication of knowledge (experience).” The personal dimension of language may not be clearly visible in these words, yet Givón’s notion of knowledge (experience) representation can well be read as that of language that is used for purposes other than mere communication (i.e. exchanging or transferring pieces of information).

This is related to the postulate of an unbiased and holistic view of the word that is not only open *to*, but, first of all, is opened *by* cognitive pressures and experiential imprints. These are believed to strip the word of its illusory system-defined objectivity and present as a symbolic projection of one's subjectivity. The word comes as a production of one single mind indulged in his/her own fancies as much as exposed to the vagaries of other minds. The virtual world of meaning comes into being at the junction of the crisscrossing projections and influences³⁷, all being a derivative of how that which is communicated is expressed.

The meaning of the word is then an interplay of the actual content and intent. As Traugott and Dasher write,

[Speaker/Writer] selects not only the content, but also the expression of that content [...]. In the dynamic production of speech or writing, linguistic material may be used in novel ways to express that subjectivity. [...] Creative writers and rhetoricians tend to be highly conscious of their selections, others less so. Choices are correlated with register [...], and with degree of attention to an audience [...]. In all cases choices are particularly highly correlated with strategic intent and explicit coding of that intent³⁸.

Similarly, Langacker stresses the importance of “how the conceptualiser chooses to construe the situation and portray it for expressive purposes”³⁹, or that “when we use a particular construction or grammatical morpheme, we thereby select a particular image to structure the conceived situation for communicative purposes”⁴⁰. We still do communicate by means of using language, but because this communication is marked with our intent as much as with our content, what is actually communicated is our conceptualizations, or, for that matter, symbols of our experience.

5. Final remarks

If then a new (symbol-based) approach to language has emerged, there arises the question not only of its descriptive (theoretical) importance, but also of practical application. This concern can be found in Fawcett:

An [...] approach to evaluating the importance of a theory is to ask what effect it has on the various fields in which a model of language is required – i.e., the various areas of ‘applied linguistics’. [...] It is descriptions of languages – not theories – that get used to help solve problems of various sorts in fields such as the teaching and learning of languages, translation between languages, [...] and the like – these being what are usually thought of as the ‘applications’ of the theory. But the fact is that you cannot

³⁷ P. Łozowski, *Deconstructing the world-view: from actuality to virtuality in cognitive linguistics*, [in:] B. Lewandowska-Tomaszczyk, K. Turewicz (eds.), *Cognitive Linguistics Today*, (Łódź Studies in Language 6), Frankfurt am Main 2002, p. 77.

³⁸ E. Traugott, R. B. Dasher, *Regularity in Semantic Change*. (Cambridge Studies in Linguistics 97), Cambridge 2002, p. 20–21.

³⁹ R. W. Langacker, *Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*, (Cognitive Linguistic Research 1), Berlin and New York 2002, p. 315.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 12.

apply a theory of language directly to a problem; you can only apply a theory-based description of a particular language (or languages)⁴¹.

For example, one of these applied linguistics-oriented objectives could be to try and see whether there are any traces of applying a symbol-based description of English to a practical task, such as making a foreign learner's dictionary⁴². As Halliday writes,

The principle that language is understood in relation to its environment is nowhere more evident than in the activities of language education. [...] [W]hereas the environment for language as text is the context of situation, the environment for language as system is the context of culture⁴³.

This is because, Halliday continues, “[language] functioned as the primary means whereby the deepest perception of the members, their joint construction of shared experience into social reality, were constantly reaffirmed and transmitted”⁴⁴.

Indeed, as we argue elsewhere⁴⁵, there seems to be a growing and irresistible tendency to make more and more room for, say, “human agency”, to open the closed, self-regulating and self-defining system of binary lexical oppositions in favour of experientially delimited and cognitively driven considerations. These include (i) giving expression to speakers' subjective awareness, (ii) recording their relative cognitive tensions, and (iii) demystifying symbols of their experience. Next to the semantic definition of the word, a learner of English finds in the dictionary a huge dose of encyclopaedia, which is world knowledge as reflected in the language. Because it is human experience that shapes language (and not the other way round), the knowledge we find in language is precisely what human experience can actually be – unbalanced, unstable, dynamic, vague, loaded with prejudice, and marked with asymmetry. We must not forget, then, that words function as social labels and as such they draw “on social stereotypes, moral attitudes, old connotations and future possibilities – in short, ideologies of various kinds”⁴⁶. Indeed, human experience is so much stained with the subjectivity of the one who verbalizes it that any attempt at objectivizing that experience, e.g. in the form of an autonomous lexical system, can only prove futile and superfluous.

⁴¹ R. Fawcett, *A Theory...*, op. cit., p. xvi.

⁴² W. Grabe, *Applied linguistics: an emerging discipline for the twenty-first century*, [in:] R. B. Kaplan, (ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford 2002, p. 11.

⁴³ M. A. K. Halliday, *The notion of “context” in language education*, [in:] M. Ghadessy (ed.), *Text and Context in Functional Linguistics*, (Current Issues in Linguistic Theory 169), Amsterdam/Philadelphia 1998, p. 1.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 5.

⁴⁵ P. Łozowski, *Boy, girl, man, woman in Longman Dictionary of Contemporary English (1978–1995)*, [in:] A. Stulajterova (ed.), *Teoria a prax pripravu buducich translatojgov a ucitelov angliskeho jazyka II*, Banská Bystrica 2014; *Lexical Semantics with and without Sense Relations: Pig Terms in EFL Dictionaries*, [in:] L. Cao, L. Jin (eds.), *New Pilgrimage: Selected Papers from the IAUPE Beijing Conference in 2013*, Beijing 2015; *W poszukiwaniu kultury realnej: definicja realnoznaczeniowa*, [w:] M. Karwatowska, R. Litwińskiand, A. Siwiec (eds.), *Wielki słownik języka polskiego, Człowiek. Zjawiska i teksty kultury w komunikacji społecznej*, Lublin 2015; *W poszukiwaniu (nie)dosłowności w definicjach słownikowych: między wypowiedziane i domniemane*, [in:] M. Odelski, A. Knapik, P. Chruszczewski, W. Chłopicki (eds.), *Niedosłowność w języku*, „Język a komunikacja”, 37/2016.

⁴⁶ A. Wong, S. J. Roberts, K. Campbell-Kibler, *Speaking sex*, [in:] K. Campbell-Kibler, R. J. Podesva, S. J. Roberts, A. Wong (eds.), *Language and Sexuality: Contesting Meaning in Theory and Practice*, California 2002, p. 6.

References

- Bloch B., Trager G. L., *Outline of Linguistic Analysis*, Baltimore 1942.
- Chafe W., *Putting grammaticalization in its place*, [in:] I. Wischer, G. Diewald (eds.), *New Reflections on Grammaticalization*, (Typological Studies in Language 49), 394–412, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia 2002.
- Chomsky N., *Syntactic Structures*, Hague 1957.
- Collinge N. E., *History of comparative linguistics*, [in:] E. F. K. Koerner, R.E. Asher (eds.), *Concise History of the Language Sciences. From the Sumerians to the Cognitivists*, New York 1995.
- Copeland J. E., *Introduction*, [in:] D. G. Lockwood, P. H. Fries, J. E. Copeland (eds.), *Functional Approaches to Language, Culture and Cognition. Papers in Honor of Sydney M. Lamb*, (Current Issues in Linguistic Theory 163.), Amsterdam/Philadelphia 2000.
- Coupland J., Gwyn R., *Introduction*, [in:] J. Coupland, R. Gwyn (eds.), *Discourse, the Body, and Identity*, 1–16, Houndmills 2003.
- Croft W., *Typology and Universals*, Cambridge 2003.
- Culler J., *Ferdinand de Saussure*, New York 1986.
- Darwin Ch., *The Descent of Man, and Selection in Relation to Sex*, John Murray, Albemarle Street [quoted from the 1889 imprint], London 1874.
- DeCarrico J., Larsen-Freeman D., *Grammar*, [in:] N. Schmitt (ed.), *An Introduction to Applied Linguistics*, London 2003.
- Fawcett R., *A Theory of Syntax for Systemic Functional Linguistics*, (Current Issues in Linguistic Theory 206), Amsterdam/Philadelphia 2000.
- Firth J. R., *Personality and language in society*, [in:] *Papers in Linguistics 1934–1951*, London 1950/1957.
- Givón T., *Functionalism and Grammar*, Amsterdam/Philadelphia 1995.
- Givón T., *Syntax. An Introduction*, Vol. 1, Amsterdam/Philadelphia 2001.
- Grabe W., *Applied linguistics: an emerging discipline for the twenty-first century*, [in:] R. B. Kaplan, (ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford 2002.
- Hall R. A., *An Essay on Language*, Philadelphia and New York 1968.
- Halliday M. A. K., *The notion of “context” in language education*, [in:] M. Ghadessy (ed.), *Text and Context in Functional Linguistics*, (Current Issues in Linguistic Theory 169), Amsterdam/Philadelphia 1998.
- Harris R., *Saussure and his Interpreters*, Edinburgh 2001.
- Harris R., Taylor T. J., *Landmarks in Linguistic Thought I. The Western Tradition from Socrates to Saussure*, London and New York 1997.
- Jeffries L., *Meaning in English. An Introduction to Language Study*, London 1998.
- Koerner E. F. K., *History of Typology and Language Classification*, [in:] E. F. K. Koerner, R.E. Asher (eds.), *Concise History of the Language Sciences. From the Sumerians to the Cognitivists*, New York 1995.

- Langacker R. W., *Concept, Image, and Symbol. The Cognitive Basis of Grammar*, (Cognitive Linguistic Research 1), Berlin and New York 2002.
- Langacker R. W., *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*, Stanford 1987.
- Łozowski P., *Boy, girl, man, woman in Longman Dictionary of Contemporary English (1978–1995)*, [in:] A. Stulajterova (ed.), *Teoria a prax pripravy buducich translatologov a ucitelov anglickeho jazyka II*, Banska Bystrica 2014.
- Łozowski P., *Deconstructing the world-view: from actuality to virtuality in cognitive linguistics*, [in:] B. Lewandowska-Tomaszczyk, K. Turewicz (eds.), *Cognitive Linguistics Today*, (Łódź Studies in Language 6), Frankfurt am Main 2002.
- Łozowski P., *Lexical Semantics with and without Sense Relations: Pig Terms in EFL Dictionaries*, [in:] L. Cao, L. Jin (eds.), *New Pilgrimage: Selected Papers from the IAUPE Beijing Conference in 2013*, Beijing 2015.
- Łozowski P., *W poszukiwaniu (nie)dostowności w definicjach słownikowych: między wypowiedziane i domniemane*, [in:] M. Odelski, A. Knapik, P. Chruszczewski, W. Chłopicki (eds.), *Niedostowność w języku*, „Język a komunikacja”, 37/2016.
- Łozowski P., *W poszukiwaniu kultury realnej: definicja realnoznaczeniowa w Wielkim słowniku języka polskiego*, [w:] M. Karwatowska, R. Litwiński, A. Siwiec (red.), *Człowiek. Zjawiska i teksty kultury w komunikacji społecznej*, Lublin 2015.
- Müller F. M., *Lectures on the Science of Language*, London 1864.
- Paul H., *Principles of the History of Language*, London 1880–1891.
- Robins R. H., *General Linguistics: An Introductory Survey*, London 1979.
- Saeed J. I., *Semantics*, Oxford 2003.
- Sapir E., *Language*, [in:] H. Hungerford, J. L. Robinson, J. Sledd (eds.), *English Linguistics. An Introductory Reader*, Glenview 1933/1970.
- Sapir E., *Language*, New York 1921.
- Saussure de F., *Course in General Linguistics*, London 1983.
- Taylor J. R., *Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory*, Oxford 1995.
- Thibault P. J., *Re-Reading Saussure. The Dynamics of Signs in Social Life*, London and New York 1997.
- Traugott E., Dasher R. B., *Regularity in Semantic Change*, (Cambridge Studies in Linguistics 97), Cambridge 2002.
- Verschueren J., *Understanding Pragmatics*, London 1999.
- Wong A., Roberts S. J., Campbell-Kibler K., *Speaking sex*, [in:] K. Campbell-Kibler, R. J. Podesva, S. J. Roberts, A. Wong (eds.), *Language and Sexuality: Contesting Meaning in Theory and Practice*, California 2002.

Abstract

Unlocking the nature of the linguistic sign: in-between motivation and arbitrariness

It is assumed that the radical changes that have taken place in theoretical linguistics over the last 3 decades or so has led to a rejection of the conception of language seen exclusively as an independent and autonomous system of signs. Having set this conception against the background of the major 19th century approaches to language, we claim that the autonomy postulate seems to have been giving way to the idea that language is a symbol of human experience. The article presents, then, a brief, yet systematic, historical survey of the from-motivation-via-arbitrariness-to-motivation projection of linguistics since the 19th century, and identifies some of the practical implications of this projection.

Keywords: history of linguistics, theoretical linguistics, applied linguistics, system, symbol

Grzegorz Majkowski

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu

Information in the oral communication of socially maladjusted youth enrolled in the Voluntary Labour Corps

Introduction

One of the functions of social communication is to inform. Other important features include socializing, motivating to activities, debating, educating, promoting culture, entertaining, integration¹.

Information is an “element of knowledge communicated to someone using language or other code; in a given situation, it can provide some knowledge; a message or insight” (SWJP Dun, p.v. *informacja I*). Information remains in close relationship with interpersonal communication².

In this article we analyse the communication of young people from dysfunctional families at risk of marginalization. We look at how information is relayed by young people enrolled in the Voluntary Labour Corps (hereinafter referred to as OHP). The main task of the OHP is to prepare for professional life young people who do not accept social norms. These young people have been excluded from education (those who do not attend compulsory school), professional and even social institutions. The subjects of this study are young people, aged 15–18, enrolled at the Centre of Education of the Voluntary Labour Corps in Tczew in Pomorskie voivodship. The study gathered data from the young people while they were in the dormitory of the OHP in Tczew. Those enrolled in OHP

¹ W. Pisarek, *Perswazja – jak ją widzą, jak ją piszą*, [in:] K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka (eds.), *Język perswazji publicznej*, Poznań 2003, p. 14.

² J. Mikułowski-Pomorski, *Informacja i komunikacja. Pojęcia, wzajemne relacje*, Wrocław 1988.

institutions are referred to as *participants*. People staying in the dormitory are called *non-stationary participants*.

A statement is an intentional (deliberate) action of the sender³. It serves an informative function and other non-informative functions: urging, causal, expressive, creative⁴. A sender's statement in interactions addressed to the recipient in a specific context combines a number of functions. Depending on the sender's intention, one of them is dominant⁵. The superior function of statements (text) is the communicative function. It reveals the sender-recipient interaction and is realised only in specific texts⁶.

The text function is dependent on the genre⁷. Along with the cognitive component, the structural and stylistic function of the text creates a genre pattern of the text⁸.

The information is communicated using verbal and nonverbal code. We deal with information in interpersonal interactions. This also applies to the world of animals and plants. The flow of information occurs between cells of living organisms and inside the cell (intercellular communication, primarily through chemical signalling)⁹. This takes place in molecules and determines their formation and correct construction. For example, the gene information about the stacking order of amino acids in the protein molecule is stored (genetic information stored in the DNA molecules, genetic code)¹⁰. In total, information is the foundation of life. In the human world information is contained in gestures, colours, clothing, how one reacts to sounds (issued by the human body and equipment) – beeps, in the intensity and colour of light – light signals. What distinguishes humans from their closest relatives in the animal world is the ability to communicate, transfer information using verbal code, spoken and written language¹¹. This article focuses on speech.

³ J. L. Austin, *Jak działać słowami*, [in:] J. L. Austin, *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, Warszawa 1962–1993, p. 543–708.

⁴ R. Grzegorzczkova, *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*, „Język a kultura”, vol. 4. *Funkcje języka i wypowiedzi*, J. Bartmiński, R. Grzegorzczkova (ed.), Wrocław 1991, p. 26.

⁵ There are texts with informative, impressive (mainly persuasive), contact (phatic), performative, declarative, emotional-expressive function (U. Żydek-Bednarczuk, *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków 2005, p. 227).

⁶ J. Puzynina, *O funkcjach języka, tekstu oraz ich elementów leksykalnych*, [in:] M. Szymczak (ed.), *Z zagadnień słownictwa współczesnego języka polskiego*, „Prace Językoznawcze”, 91/1978, p. 155–156.

⁷ A. Duszak, *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998; M. Wojtak, *Gatunki prasowe*, Lublin 2004; B. Witosz, *Genologia lingwistyczna. Zarys problematyki*, Katowice 2005, p. 171. According to Maria Wojtak, the function influences the pragmatic level of a genre. She comes to such a conclusion on the basis of a genre analysis of the press (M. Wojtak, *Gatunki...*, op. cit.; M. Wojtak, *Wzorce gatunkowe wypowiedzi a realizacje tekstowe*, [in:] D. Ostaszewska (ed.), *Gatunki mowy i ich ewolucja*, vol. 2. *Tekst a gatunek*, Katowice 2004).

⁸ M. Wojtak, *Gatunki...*, op. cit.; M. Wojtak, *Wzorce gatunkowe...*, op. cit.

⁹ As the authors of *Biologia* note, “Communication webs between cells might be even more complex than the World Wide Web” [N. A. Campbell and others, *Biologia*, przekład zbiorowy, first Polish edition (based on *Biology. Eighth Edition* 2008), Poznań 2014, p. 206–227].

¹⁰ N. A. Campbell and others, *Biologia...*, op. cit., p. 325–350.

¹¹ There are also alternative ways of communicating, e.g. Sign language, Braille alphabet.

The informative function of an utterance¹²

On arrival at the Voluntary Labour Corp a young person becomes an OHP *participant*. Knowledge of OHP is included in lexemes: *ohap, participant*. For example:

Po ohapie pójdę do roboty. [*ohap*, meaning OHP – G. M.]

[eng. *After OHP I'll go to a job.*]

W ohapie jest nudno.

[eng. *It is boring in OHP.*]

Uczestnicy wyszli na miasto. [from participant's utterance]

[eng. *The participants have gone into town.*]

The receiver gets information that the sender was sent to OHP in order to continue education at the Junior High school or vocational level in order to gain vocational qualifications. Knowledge about the *participant* (sender) is gained as the participant is accepted to OHP and assigned to a group. He or she learns about the basic data of the new *participant*: name, surname, age, education, place of living, family situation, etc. The sender's utterance is usually short, with a poor lexical resource¹³. The sender usually does not use complex sentences, and offers simple descriptions such as *glupia nauczycielka, która coś do mnie miała [stupid teacher, who had some kind of problem with me] [evaluating previous teacher from a school]*¹⁴. The sender, during the first contact with the form teacher, after being accepted, is usually with a parent or legal guardian. As a result the use of emotional or vulgar language in this context is rare. For example:

Nazywam się Krzysztof [nazwisko]. Przyjechałem do internatu. Mam 17 lat. Jestem z Żukowa. Nie lubię szkoły. Nauczycielka uwzięła się na mnie. Nie zdałem w drugiej klasie. Będę się uczyć za kucharza. Pracowałem już w kuchni w Niemczech ze znajomym. Lubię to. Pojadę do Niemiec.

[eng. *My name is Krzysztof (surname). I have come to the boarding house. I am 17. I am from Zukow. I don't like school. My teacher picked on me. I didn't graduate from grade 2. I'll be training to be a cook. I've already worked in a kitchen in Germany with my friends. I like it. I will go to Germany.*]

The receiver learns, besides basic data about the mentee, information about his particular emotional attitude to school, his former teacher and earlier problems with education: *Nie lubię szkoły. Nauczycielka uwzięła się na mnie. Nie zdałem w drugiej klasie.* Information

¹² More on informative function of statements made by maladjusted youth can be found in a monograph I am preparing.

¹³ Spoken utterances do not have, for instance, complex adjective groups, see A. Majkowska, *Układ linearny składników rozbudowanej grupy przymiotnikowej w polszczyźnie mówionej*, „Prace Filologiczne”, 49/2004, p. 347–355.

¹⁴ For example, linguistic texts are helpful in evaluating communicative competences, see I. Gryz, *Planowanie testów językowych – kryteria poprawności*, „Językoznawstwo”, 7/2013, p. 41–46.

about the experience of the young person as a worker is also provided: *Pracowałem już na kuchni w Niemczech ze znajomym. Lubię to.*

The sender, during the first contact with the form teacher, shows some skills, boasts (Galasiński 1992), in order to amplify him or herself. He or she gives information about him or herself, which is generally considered positive:

Umiem fajnie malować. Dużo maluję. Są tu farby? [the participant informs about art skills]

[*I can paint well. I paint a lot. Do you have paints?*]

The participant as the sender of the locution gives the receiver knowledge during the utterance. The receiver (form teacher) may, basing on the information gained, come to some conclusions. For example:

Nie chcę już być w tym pieprzonym miejscu [in the boarding house – G. M.].

[*I don't want to be in this fucking place.*]

The participant informs that they want to leave the boarding house: *Nie chcę już być w tym [...] miejscu* [internacie]. Additionally, the receiver learns the emotional state of the emitter and the level of their personal culture, their ability to use linguistic etiquette, their lack of self-control in case of communicating subtle opinions: *pieprzone miejsce*.

The receiver of the utterance gains knowledge about the official nomenclature of the OHP: *uczestnik, stacjonarny, niestacjonarny, internat, dom*. Information provided by the noun *uczestnicy* is expanded by adjectives *niestacjonarni, stacjonarni*. The specific verbal context in which expressions such as *uczestnicy niestacjonarni, uczestnicy stacjonarni, nouns internat, dom* are used provides additional information. For example:

Wszyscy uczestnicy niestacjonarni są już na terenie internatu.

[*All nonstationary participants are on campus.*]

Nie ma już uczestników stacjonarnych. Poszli po lekcjach do domu.

[*Nonstationary participants are not on campus. They went home after classes.*]

The receiver, by using verbal code, learns that the *participants* are a group of young people who form a collective of the socially maladjusted. It is evidenced by utterances saturated with vulgarisms expressing linguistic aggression¹⁵ and utterances communicating negation of social norms and lack of willingness to obey orders or to abide by the code of conduct of OHP and boarding house. For example:

¹⁵ S. Gajda, *Agresja językowa w stosunkach międzyludzkich*, [in:] W. Gruszczyński (ed.), *Język narzędziem myślenia i działania*, Warszawa 2002, p. 59–66; M. Kita, *Estetyzowanie wulgaryzmów*, „Stylistyka”, 25/2016, p. 349–369; M. Karwatowska, *Językowe środki wyrażania agresji w rozmowach nastolatków*, „Linguistica Bidgostiana”, vol. V/2008, p. 147–162; M. Grochowski, *Słownik polskich przekleństw i wulgaryzmów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

Odpierdol się, nie będę robił [the participant answering the order given by the teacher to clean the area around the boarding house].

[*Fuck off, I will not do it.*]

Nie chcę tego robić. [the participant answering the order given by the teacher to clean the common room].

[*I don't want to do it.*]

Wypierdalaj. Chuj z tobą.

[*Fuck off. Fuck you.*]

Pani, nie chcę się uczyć.

[*Miss, I don't want to study.*]

Nie będę rozmawiała z ojcem. Chuj z nimi.

[*I won't talk to my father. Fuck them.*]

The receiver learns that his or her mentees have a negative attitude towards execution of commands given by guardians related to the role of *the participant*, mainly the resident of the boarding house, for example towards cleaning of the rooms, kitchen, dining room etc. Thus the teacher gains knowledge of the system of values, in this case anti-values: niepracowitość, niesubordynacja, nieodpowiedzialność [unhardworkingness/laziness, insubordination, irresponsibility]:

Nie będę nosił tych krzesełek, kurwa. Mam to gdzieś.

[*I won't fucking be carrying those chairs. I've had it.*]

Nie idę na dyżur. Nie chce mi się.

[*I'm not going on duty. I can't be bothered.*]

Nie będę sprzątał na jadalni. Niech on to zrobi.

[*I won't clean the dining room. Make him do it.*]

The workers of the facility also learn that the *participants* try to avoid the execution of actions connected to vocational learning (and provision of work), e.g.:

Nie będę robił na kuchni.

[*I won't work in the kitchen.*]

Nie idę robić na warsztaty.

[*I'm not going to work in the workshop.*]

The receiver learns that he or she is dealing with a group of people with a common view on particular issues. This knowledge is contained in utterances containing the pronoun *my* [eng. we] emphasising commonality and in verbal constructions: *trzymać: trzymamy się razem* [to stick together]. This knowledge is also uncovered by the construction: *tego nie zdradzimy* [we won't spill/tell]. The value of loyalty is verbalised in the following way:

My w internacie trzymamy się razem.

[*We in the boarding house stick together.*]

My tego nie zdradzimy Iwonie [teacher's name – G.M.].
[We won't spill it to Iwona.]

The receiver is informed that the group is capable of making a (collective) decision in certain matters (has a decision-making voice). This includes collective insubordination, and building and offering an opinion about a teacher or other participant. A characteristic, verbal signal of this are forms with inclusive *my* [eng. we], generalizing pronoun *wszyscy* [eng. everybody] and mandatory verb *wiedzieć* [to know]¹⁶: *my wiemy*; *wiedzą wszyscy* [we know; everyone knows]. In this way, the participant communicates that he or she is a representative of the group – a collective that is sure of having knowledge on a specific subject, knows social interactions on campus and thus has the right to form an opinion. The verb *wiedzieć* [eng. to know] is in this verbal and situational context used with an apparent persuasive intent, mainly in the case of the presence of the inclusive form *my* [we]: *wiemy* [we know] (I write about persuasive means later on). Here is some sample material:

Nie będziemy dzisiaj szli spać Panie wychowawco. **Pogramy** na laptopach.
[We won't go to bed, mister teacher. We'll play on the laptops.]

My wszyscy Panie **wiemy**, że kierowniczka to **stara kurwa**.

[We all know, mister, that the manager is an old bitch.]

[nazwisko] to kradnie pieniądze w internacie. **Wszyscy** o tym **wiedzą**.

[(surname) steals money here. Everybody knows it.]

My wiemy, że [nazwisko] to **cwany złodziej**.

[We know that (surname) is a cunning thief.]

In the examples given above, exponents of community are clearly visible – the inclusive *my* [we] and the generalising pronoun *wszyscy* [everybody] (those exponents are in bold in the excerpts). Adjective and noun attributes are obligatory in these utterances. They are usually in syntactic connections. They are contrary to linguistic etiquette and social norms, and communicate an emotional state and an attitude to the subject eg. *stara kurwa* [eng. old bitch], *cwany złodziej* [eng. cunning thief]. The receiver's lack of control over the communication of subjective opinions is noteworthy. The participant does not take into account social norms (it is evidenced by the nominal groups' vulgarisms and attributives characterising the subject negatively). In this case, the indirectness of the utterances, the poor manners, the direct expression of opinions in a way that violates the personal dignity of the subject are characteristic.

The receiver learns about a specific attitude of the sender to him or herself and to other people. Participants express emotional states, usually explicitly. The sender trusts or distrusts (it is shown in various examples above). Using the salutation *Pan, Pani* [Sir, Madam – the equivalent of the formal 'vous' form rather than the informal 'tu' form of address in French] indicates honouring the position of the receiver and accepting his or her role in the community. The noun *koledzy* [fellows, friends, buddies] indicates a positive attitude towards the receiver in the sender's utterances. The most cordial emotions are

¹⁶ The dictionary definition is 'to know a topic, be aware of something' (SWJP Dun, vol. 2 p – *żyzny*, s.v. *wiedzieć*, p. 513).

visible in the word *bracie* [vocative form of *brother*], sometimes along with an attributive emphasis: *bracie kochany* [*brother dear*], *bracie mój* [*brother mine*]. The receiver additionally learns that the sender is open to him or her and to other participants. According to psychologists, a human being is capable of honest opening towards another person only when he or she is positively oriented towards him or her¹⁷. Examples here include:

Koledzy mi pomogli przenieść szafę.

[*Friends helped me move the wardrobe.*]

Kozioł [nickname], ***bracie kochany***, *co ja bym bez ciebie zrobił?*

[*Kozioł* (nickname), *bro* [literally: *brother dear*], *what would I do without you?*]

Kozioł [nickname], ***bracie***, *wyszedłeś z tego.*

[*Kozioł* (nickname), *bro* [literally: *brother dear*], *you're out/you've made it.*]

Information about the negative actions of *participants* reaches the recipient via verbal code. Here is an example:

Panie, niech Pan uważa. [nazwisko] *to złodziej. On kradnie pieniądze na dopalacze.*

[*Hey, mister; look out. (surname) is a thief. He steals money for boosters.*]

The recipient learns also about actions contrary to the norms of social interaction in the dormitory, for example:

Wczoraj zginęły pieniądze Agacie.

[*Yesterday Agata's money went missing.*]

When the directions affect other *participants*, they need to be thoroughly analyzed and verified by OHP staff.

Conclusion

The flow of information diminishes the distance between the sender and the receiver. Social activities can enhance communication. The key is being open to contact. A lot depends on the sender – *participant*, who has to feel the need to verbally communicate with teachers. The receiver is also of importance. Communicative effectiveness and effectiveness of social activities can be achieved along with high teaching competence.

Noteworthy are characteristic transitions from...to...¹⁸. We can observe, for example, the transition from general information concerning community to personal information.

¹⁷ R. B. Adler and others, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Poznań 2014; W. Łosiak, *Psychologia emocji*, Warszawa 2007.

¹⁸ Linguists dealing with geontology observe the transition in different genres e.g. press: M. Wojtak, *Gatunki...*, op. cit., election leaflets: in the debate of the Parliamentary Committee on: A. Majkowska, *Debata sejmowa jako gatunek wypowiedzi*, Opole 2012; G. Majkowski, *Ulotka jako gatunek tekstu wyborczego*, Warszawa 2015. Maria Wojtak calls it *paradoxes*.

The sender – participant uses short, single-sentence utterances, usually saturated with vulgarisms, with limited information about the world. The receiver can draw conclusions about the sender's level of knowledge, his/her emotional state, level of culture, linguistic self-control and linguistic competences.

Information contained in utterances concerns not only knowledge about the world but also the intention of the sender. Utterances inform about the emotional state of the sender, his or her attitude towards the receiver and other members of the community, family environment, system of values (and anti-values)¹⁹.

References

Adler R. B., Rosenfeld L. B., Proctor II R.F., *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Poznań 2014.

Austin J. L., *Jak działać słowami*, [in:] J. L. Austin, *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*, Warszawa 1962–1993.

Bartmiński J. (ed.), *Język w kręgu wartości. Studia semantyczne*, Lublin 2003.

Campbell N. A., Reece J. B., Urry L. A., Cain M. L., Wasserman S. A., Minorsky P. V., Jackson R. B., *Biologia*, przekład zbiorowy, first Polish edition (based on *Biology. Eighth Edition* 2008), Poznań 2014.

Chlebda W., *O tekstowych wykładnikach wartościowania*, „Przegląd Humanistyczny”, No. 1/2007.

Duszek A., *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa 1998.

Gajda S., *Agresja językowa w stosunkach międzyludzkich*, [in:] W. Gruszczyński (ed.), *Język narzędziem myślenia i działania*, Warszawa 2002.

Gajda S., *Polszczyzna wobec kultury polskiej i europejskiej*, [in:] S. Gajda (ed.), *Język polski w europejskiej przestrzeni kulturowo-językowej*, Opole 2008.

Gajda S., *Sytuacja językowa w Polsce na przełomie wieków XX na XXI*, [in:] S. Gajda, A. Vidovič-Muha (ed.), *Współczesna polska i słoweńska sytuacja językowa*, Opole 2003.

Galasiński D., *Chwalenie się jako perswazyjny akt mowy*, Kraków 1992.

Gryz I., *Planowanie testów językowych – kryteria poprawności*, „Językoznawstwo” nr 7/2013.

Grzegorzczukowa R., *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*, „Język a kultura”, vol. 4. *Funkcje języka i wypowiedzi*, J. Bartmiński, R. Grzegorzczukowa (ed.), Wrocław 1991.

Karwatowska M., *Językowe środki wyrażania agresji w rozmowach nastolatków*, „Linguistica Bidgostiana”, vol. V/2008.

Kita M., *Estetyzowanie wulgaryzmów*, „Stylistyka”, 25/2016.

Łosiak W., *Psychologia emocji*, Warszawa 2007.

Majkowska A., *Debata sejmowa jako gatunek wypowiedzi*, Opole 2012.

¹⁹ More on this subject in my forthcoming monograph.

Majkowska A., *Układ linearny składników rozbudowanej grupy przymiotnikowej w polszczyźnie mówionej*, „Prace Filologiczne”, 49/2005.

Majkowski G., *Ulotka jako gatunek tekstu wyborczego*, Warszawa 2015.

Majkowski G., *Z zagadnień spójności linearnej tekstu (uwagi na marginesie edukacji językowej)*, [in:] „Z Teorii i Praktyki Dydaktycznej Języka Polskiego”, vol. 16/2001.

Marcjanik M., *Grzeczność w komunikacji językowej*, Warszawa 2007.

Mikułowski-Pomorski J., *Informacja i komunikacja. Pojęcia, wzajemne relacje*, Wrocław 1988.

Petrie P., *Komunikacja w pracy z dziećmi i młodzieżą. Wstęp do pedagogiki społecznej*, Poznań 2013.

Pilch T., Lepalczyk I. (ed.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Warszawa 1993.

Pisarek W., *Perswazja – jak ją widzą, jak ją piszą*, [in:] K. Mosiołek-Kłosińska, T. Zgółka (eds.), *Język perswazji publicznej*, Poznań 2003.

Puzynina J., *O funkcjach języka, tekstu oraz ich elementów leksykalnych*, [in:] M. Szymczak (ed.), *Z zagadnień słownictwa współczesnego języka polskiego*, „Prace Językoznawcze”, 91/1978.

Puzynina J., *Wartości i wartościowanie w perspektywie językoznawstwa*, Kraków 2013.

Witosz B., *Genologia lingwistyczna. Zarys problematyki*, Katowice 2005.

Wojtak M., *Gatunki prasowe*, Lublin 2004.

Wojtak M., *Wzorce gatunkowe wypowiedzi a realizacje tekstowe*, [in:] D. Ostaszewska (ed.), *Gatunki mowy i ich ewolucja*, vol. 2. *Tekst a gatunek*, Katowice 2004.

Żydek-Bednarczuk U., *Wprowadzenie do lingwistycznej analizy tekstu*, Kraków 2005.

Dictionary shortcuts

SPPW Groch 2008 – Grochowski M., *Słownik polskich przekleństw i wulgaryzmów*, 3th edition, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

SWJP Dun 1998 – Dunaj B., red. nauk., (zespół autorski B. Dunaj, J. Kąś, M. Mycałka, R. Przybylska, K. Sikora), *Słownik współczesnego języka polskiego*, vol. 1 a – ówdzie, vol. 2 p – żyzny, Reader's Digest Przegląd Sp. z o.o., Warszawa.

Abstract

Information in the oral communication of socially maladjusted youth enrolled in the Voluntary Labour Corps

The article analyses the informative function of statements made by young people under the care of the Voluntary Labour Corps (OHP). These young people come from dysfunctional families and are often marginalised / at risk of marginalisation. These young people (senders) tend to employ short, mono-sentenced statements usually saturated with vulgarisms and have little knowledge of the world. Their utterances reveal the young person's emotional state, his or her attitude towards the receiver and other members of the community, family environment and social reality. Analysis of senders' statements sheds light on their level of personal culture, degree of self control, linguistic control, linguistic aggression, and provides insight into the young persons' values. Assessment of utterances demonstrates a transition from the provision of general information

concerning the community to information concerning the young persons' personal life and positive or negative evaluations of his or her actions. Over time, the flow of information diminishes the distance between the sender and the receiver. The communicative effectiveness of the young persons' statements increases as does the effectiveness of socializing activities.

Keywords: information, informative function of an utterance, marginalised youth, Voluntary Labour Corps, participant vulgarism, linguistic aggression, values, anti-values.

Mariusz Milczarek
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Die Sprache in der Lebensmittelwerbung

Einleitung

Das Phänomen der Werbung erweckt seit Jahrhunderten das Interesse der Forscher von mehreren wissenschaftlichen Disziplinen. Die erste wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Reklame erschien bereits 1887. Der Autor Rudolf Cronau hat mit seinem „Das Buch der Reklame“ die Weichen für die Forschung dieses Funktionalstils gestellt. Anhand der Analyse von mehreren Beispielen der deutschen, amerikanischen, französischen, russischen, japanischen und indischen Reklame versuchte der Autor das Wesen dieses Kommunikationsbereiches zu erfassen. Das war 32 Jahre nachdem 1855 in Berlin die erste Litfaßsäule in Deutschland aufgestellt wurde.¹ Jahrzehntelang fand aber Cronau nur wenige Nachfolger. Erst seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts hat das Interesse der deutschen (u.a.) Sprachwissenschaftler an der Werbung wieder zugenommen.² Der Grund dafür mag darin liegen, dass gerade zu dieser Zeit eine moderne Ära in der Geschichte der deutschen Werbung begann. Man könnte die Feststellung wagen, dass sie damals im Prinzip neu erfunden wurde. Um sich auf dem gesättigten Markt durchzusetzen, wo bereits ein starker Konkurrenzkampf herrschte, musste die Werbebotschaft nach neuen Mitteln greifen. Die Zeiten der bescheidenen Bekanntmachungen über ein neues Produkt und seine Vorteile waren schon vorbei.³ Als Vorläufer des neuen Trends gilt die Werbung für den VW Käfer mit den bahnbrechenden Werbeslogans wie: „*Es gibt Formen, die man nicht vergessen kann*“ oder „*Verdienen Sie zu viel, um sich einen Volkswagen leisten zu können?*“⁴ Der damals in die Werbung eingeführte kreative Sprachgebrauch wird

¹ Vgl. K. Tangermann, *Die Geburt der Anzeige*, „Sprachnachrichten“, Nr. 46/2010, S. 4.

² Vgl. N. Janich, *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*, Tübingen 2005, S. 14.

³ Als Phänomen gilt gegenwärtig ALDI mit dem „Werbeslogan“ in seinem Katalog „ALDI informiert“.

⁴ Aus: „Der Spiegel“. Sonderausgabe 1947–1997. Von der Nachkriegsreklame bis zur Werbung der vierten Art“.

bis heute gemeistert. Mit der Zeit ist Werbung zu einer sich rasch entwickelnden Branche geworden. Das neue Medium Internet und der rasche technische Fortschritt geben der Werbung ein neues Werkzeug, um binnen Sekunden Millionen potentieller Kunden zu erreichen. Moderne Technik lässt neue Mittel in der Werbung einsetzen, die im Prinzip unbegrenzt sind⁵. Trotz all der Mittel ist die Rolle der Sprache als eine Hauptkomponente der Werbung – egal ob nur im Slogan oder im Fließtext – nach wie vor nicht zu unterschätzen, auch wenn in der Werbung nur eine Wort auftauchen soll:

„Trudno dyskutować, co jest najistotniejszą częścią komunikatu reklamowego, ale rzadko reklama obywa się bez tekstu językowego. Tekst pojawia się właściwie zawsze, choćby zredukowany do jednego słowa (wtedy jest to najczęściej nazwa produktu)”⁶.

Und eine wesentliche Rolle spielt sie – so – in der ersten Phase, wo die Aufmerksamkeit der Empfänger gewonnen und die Lust erregt werden, das Produkt haben zu wollen⁷.

Werbung im Wandel

Die Werbung als eine Art der Kommunikation – auch wenn nur in inszenierter Form⁸ – unterliegt einem ständigen Wandel. Ihr Phänomen – obwohl sie oft von vielen als notwendiges Übel betrachtet wird – mag daran liegen, dass sie neben ihrem kommerziellen Hauptzweck auch der Spiegel der Gesellschaft ist, in dem sich unser Alltag widerspiegelt:

„Wer Werbung untersucht, kann viel über geltende Werte, Zeitströmungen und sozio-kulturelle Tendenzen erfahren“⁹.

Auf die Evolution der Werbung von einem Produkt der Marktwirtschaft zum Teil der Kultur einer Gesellschaft lesen wir auch bei Golonka, Joanna/Veith, Gabriela¹⁰:

„Werbung ist ein wichtiger Kulturfaktor: Sie spiegelt die Kultur (vor allem die Massen- und Alltagskultur) wider und prägt gleichzeitig dieselbe mit. Nicht zu unterschätzen ist ihr Einfluss auf die Rezipienten, der heute über die bloße Anregung zum Kauf weit hinausreicht.“

Für einige Autoren – wie Kai Tangermann¹¹ – ist die Werbung: „ein höchst bedeutsames Kulturmoment.“

Was kann man also über die gegenwärtige Gestalt der Reklame sagen? Seit Ende des 20. Jahrhunderts herrschen neue Kommunikationsbedingungen. Zum obersten Prinzip wurde die Ästhetisierung.¹² Der neue Trend stellt Unterhaltung und Emotionen in den Vordergrund, egal, ob man eine Sendung anschaut oder ein Stück Schokolade isst. Das nächste Merkmal ist der Hang zum Bild, zur graphischen Gestalt der Kommunikation.

⁵ Vgl. J. Bralczyk, *Język na sprzedaż*, Gdańsk 2004, S. 7: „Reklamowe chwyt i sposoby użycia języka tworzą zbiory praktycznie nieskończone”.

⁶ Ebd., S. 7.

⁷ Ebd., S. 12.

⁸ Vgl. N. Janich, *Werbesprache...*, op. cit., S. 32.

⁹ Ebd., S. 10.

¹⁰ J. Golonka, G. Veith, *Werbung und Kunst- eine Mesalliance?*, [in:] L. Kolago (Hrsg.) XXVII, Warszawa 2004, S. 679.

¹¹ K. Tangermann, *Die Geburt...*, op. cit., S. 4.

¹² Vgl. J. Golonka, G. Veith, *Werbung...*, op. cit., S. 679.

Man ersetzt oft den Text durch das Bild¹³ und diese Rückkehr zu den Piktogrammen ist als die Folge des Lebenstempo zu betrachten. Wir leben schnell, in der Informationsüberflutung konzentrieren wir uns auf das Wesentliche.

Bettina von Römer und Bernd Steffensen¹⁴ schreiben sogar von der „Sintflut der Bilder“, und sie führen die genauen Daten an:

„Um ein Bild soweit aufzunehmen, dass wir es wieder erkennen, benötigen wir 1,5 bis 2,5 Sekunden, in dieser Zeit können wir ca. 10 Wörter verarbeiten. Bilder haben gegenüber Text den Vorteil, dass sie uns viel eher fesseln.“

Die Werbebranche musste sich also, um ihre Rolle weiter zu erfüllen, an die neue Realität anpassen. Die Folge: mehr Bilder statt Worte, mehr Emotionen und Gefühle statt Informationen. Es scheint in diesem Kontext eine Frage interessant zu sein und zwar, wie kann man mit Emotionen für Lebensmittel werben? Lässt sich das Wort durch das Bild in der Werbung verdrängen?

Beispiel 1 /Abbildung 1

Die Werbung für Württemberger Weine.

(Der Spiegel Nr. 49/3.12.12)

Der Slogan: ***Kenner trinken Württemberger.***

Der Werbetext: *Das Schöne an meinem Wein: Er macht aus Gästen Freunde.*

Das Bild im Hintergrund stellt einen Mann in der Küche dar, mit der Schürze um die Hüften. Er steht an einem Küchentisch, wo neben verschiedenen Lebensmitteln ein Glas mit rotem Wein steht.

Der Text unten: Da wird der Mann vorgestellt, die folgenden Worte zitiert:

Zu einem gelungenen Fest gehören drei Dinge: ein festliches Menü, liebe Menschen und ein guter Wein: zum Beispiel ein kräftiger Lemberger. Herrlich granatrot im Glas überzeugt dieser typische Württemberger durch das Aroma von Waldbeeren, schwarzen Johannisbeeren sowie grünem Paprika und den Duft von Brombeeren, Kirschen und Pflaumen. Ob im Familien- oder im Freundeskreis, mit diesem Württemberger wird jeder Augenblick zu einem Fest.

Neben diesem Text befindet sich eine große Abbildung des beworbenen Weins.

Analyse

Als Blickfänger wirken die große Abbildung des beworbenen Weins im Vordergrund und der durch den Gebrauch von großen Buchstaben hervorgehobene Satz „*Er macht aus Gästen Freunde*“. Der Slogan wird graphisch als Aufschrift auf einem Weinetikett dargestellt, auch gebogen, so dass es aussieht, als ob es auf der Flasche angebracht wäre. Darauf steht auch das Symbol der Kellerei Württemberger. Die Absicht ist die Funktion eines Auslösers: Wenn wir nach dem Wein greifen und das Etikett mit dem Logo sehen, haben wir im Hinterkopf den Slogan. Da im Slogan steht, dass den beworbenen Wein richtige Kenner bevorzugen, kommt ein bekannter deutscher Weinkenner zu Wort. Das soll die Glaubwürdigkeit erhöhen. Der Weinkenner äußert sich über „seinen“ Wein (der Gebrauch des Possesivpronomens ist hier natürlich nicht zufällig) und spricht über

¹³ Vgl. auch B. Von Römer, B. Steffensen, *Das Auge wählt mit- Werbepsychologie*, Darmstadt 2004: http://www.suk.h-da.de/fileadmin/dokumente/berichte-forschung/2007/Steffensen_DasAugewaeahlt.pdf.

¹⁴ Ebd., S. 6.

dessen Vorteile. Der potentielle Kunde soll sich also auf die Meinung des Profis verlassen und sich beim Kauf die Frage stellen: Bin ich auch ein Kenner? Wenn die Antwort positiv ist, dann ist die Wahl des Weines klar. In dem Haupttext unter dem Bild ist eine semantische Klammer zu erkennen. Der Text beginnt und endet mit dem Wort „Fest“, das bei den Betrachtern positive Assoziationen hervorruft:

Am Anfang: *Zu einem gelungenen Fest gehören drei Dinge: ein festliches Menü, liebe Menschen und ein guter Wein – zum Beispiel ein kräftiger Lemberger.*

Am Ende: *mit diesem Württemberger wird jeder Augenblick zu einem Fest.*

Alles, was dazwischen zu lesen ist, sind Informationen über qualitative Merkmale des Weines: sein Aroma, seine Farbe und sein Duft, was im Falle der Lebensmittel von Belang ist. Diese Beschreibung ist frei von Adjektiven im Superlativ, welche das Besondere am Wein betonen könnten. Das soll den Eindruck der objektiven Beschreibung erwecken. Es gibt aber eine Andeutung auf die Qualität „*dieser typische Württemberger*“ und *Tatsachenfeststellung überzeugt (...)durch [...]*“

Die Idee der Werbung fußt auf positiven Gefühlen, die mit dem Fest verbunden sind und auf den Ehrgeiz. Der potentielle Kunde muss sich selbst die Frage beantworten: Bin ich ein Kenner oder doch nicht?

Beispiel 2/ Abbildung 2

Die Werbung von Haribo: *Haribo macht Kinder froh und Erwachsene ebenso.*

Der Slogan hat seine Melodie, kompakte Form, positive Botschaft

Welche Eltern möchten nicht ihre Kinder glücklich machen, ihnen Freude bringen – eine rhetorische Frage

Erwachsene möchten sich manchmal wie Kinder fühlen, oder?

Der Trick besteht darin: Zielgruppe sind Kinder, aber um die Eltern zu überzeugen werden sie auch angesprochen (als Ergänzung, Einladung- am Ende des Spruchs) – ihr könnt probieren – die Wirkung ist gleich. Heute leben Erwachsene in Hektik im Stress-Haribo bringt Momente der Freude. Es bildet eine Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern.

Der Inhalt ist unkompliziert, schlicht: nur 3 einfache Substantive: Haribo, Kinder, Erwachsene, wobei das eine Substantiv ein Markenname ist. Der Spruch, der einem Kinderreim ähnelt, geht durch seine Melodie leicht ins Ohr.

Es reimen sich die Lexeme **Haribo-froh-ebenso** Das fällt leicht auf, hat Rhythmus – ganz wie Kinderreime. Produkt-Wirkung-Zielgruppe: d.h. alle. Durch den Reim und die Melodie kommt es schnell bei den Kindern an.

Der Slogan suggeriert, dass er nicht nur an die Zielgruppe KINDER gerichtet ist, sondern auch an die Erwachsenen, die etwas naschen möchten. Wieder sind positive Gefühle im Spiel: Süßigkeiten, die froh machen... Wer möchte nicht glücklich sein? Wenn man (besonders Erwachsene) frustriert ist, kann doch ein Haribo-Goldbär helfen...

Diese Ergänzung „... und Erwachsene ebenso“ ist auch eine Wendung an ehemalige Kunden, weil z. B. Goldbären seit über 90 Jahren auf dem Markt sind¹⁵, und es klingt wie die Fortsetzung einer langen Tradition, wie: Du bist schon groß geworden, aber kannst weiter naschen. Für den Erfolg der Werbung kann auch die Tatsache möglich sein, dass

¹⁵ Laut offiziellen Informationen auf der Webseite der Firma www.haribo.de.

sie harmlos wirkt: ohne Superlative, Aufdringlichkeit, ganz, als ob es keine Werbung wäre, sondern ein alter Kinderreim aus den Zeiten der Kindheit, die meistens positive Konnotationen hervorruft.

Es ist bemerkenswert, dass der Slogan in den 1930er Jahren entstanden ist, und zwar in der Form:

„Haribo macht Kinder froh“. Erst 30 Jahre später, in den 60er Jahren, wurde der Slogan um „und Erwachsene ebenso“ erweitert.¹⁶ Das hat auch seine grafische Widerspiegelung, denn der erste Teil befindet sich im oberen Teil der Verpackung und der Rest unten.

Der Slogan verdient besondere Aufmerksamkeit, denn er ist alt und trotzdem „in“.

Schlussbetrachtung

Emotionen kann man leichter zum Ausdruck bringen, wenn mehrere Sinne angesprochen werden. Daher findet man in der Werbung für Lebensmittel häufig folgende Elemente:

Bilder sind ein wichtiges Element der Werbebotschaft. Sie werden schnell wahrgenommen und bleiben leicht in Erinnerung. Bilder mit positiver Ausstrahlung fördern und verstärken die Werbebotschaft. Sie haben den gleichen Rang wie der Text, in dem sie auftauchen, sie vervollständigen die Werbebotschaft.

Im Mittelpunkt des Werbetextes stehen ein prägnanter Produktname und ein leicht verständlicher Werbeslogan. Weitere Werbetexte sind meist kurz gehalten und heben die positiven Merkmale eines Produktes heraus.

Mit der Zeit änderte die Werbung ihre äußere Form und die Werbeträger, aber das oberste Prinzip ist gleich. Ein kommerzielles Ziel, das kurz mit dem Satz „Kauf mich!“ realisiert werden könnte, wird hinter neuen Schleier verborgen.

Zusammenfassung

Die Werbung ist ein fester Bestandteil der freien Marktwirtschaft und gehört zu unserem Alltag. Sie erscheint in allen Massenmedien, wir begegnen ihr fast überall. Die Rolle der Reklame ist es, das Interesse an dem Produkt zu wecken und über seine Merkmale zu informieren. Letzten Endes soll sie den Kunden dazu bewegen, aus einer Menge von ähnlichen Produkten DAS Produkt zu kaufen. In der Analyse der ausgewählten Beispiele der Werbung für den deutschen Markt wird der Schwerpunkt auf die Rolle der Sprache in der Werbung gesetzt, obwohl sie auch nur eins von mehreren Mitteln der Reklame ist. Für die Wahl der Lebensmittelreklame als Korpus der Analyse spricht, dass die Lebensmittel, weil sie lebensnotwendig sind, tagtäglich gekauft werden und die Auswahl an ähnlichen Produkten am größten ist. In einem solchen Fall scheint der Kampf um den Kunden besonders hart zu sein und demzufolge werden hohe Ansprüche an die Werbung gestellt.

¹⁶ Nach: www.xing.com/companies/haribo.

Literaturverzeichnis

„Der Spiegel“, Sonderausgabe 1947–1997, Von der Nachkriegsreklame bis zur Werbung der vierten. Art“.

Bartsch R., Vennemann T. (Hrsg.), *Linguistik und Nachbarwissenschaften*, Kronberg/Ts 1973.

Bralczyk J., *Język na sprzedaż*, Gdańsk 2004.

Elias M., *Geheime Botschaften*, „Sprachnachrichten“, Nr. 46/2010.

Golonka J., Veith G., *Werbung und Kunst- eine Mesalliance?*, [in:] L. Kolago (Hrsg.) XXVII, Warszawa 2004.

Hierneis W., Grandt S., *Saftig, lecker, knackig: „Lebensmittelwerbung muss Appetit machen“*, Hamburg 2009.

Hoffmann M., *Funktionale Varietäten des Deutschen – kurz gefasst*, Potsdam 2007.

Janich N., *Wenn Werbung mit Werbung Werbung macht... Ein Beitrag zur Intertextualität*, „Muttersprache“, Jahrgang 107(1997).

Janich N., *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*, Tübingen 2005.

Kroeber-Riehl W., Esch F.-R., *Strategien und Technik der Werbung*, Stuttgart 2004.

Lebensmittelwerbung. Schmalere Grat zwischen „werblicher Übertreibung“ und Irreführung. Ein Artikel aus der Homepage der deutschen Verbraucherzentrale <http://www.lebensmittelklarheit.de/cps/rde/xchg/lebensmittelklarheit/hs.xsl/1487.htm>.

Opiłowski R., *Intertextualität in der Printwerbung*, „Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes“, Heft 4/2007.

Tangermann K., *Die Geburt der Anzeige*, „Sprachnachrichten“, Nr. 46/2010.

Von Römer B., Steffensen B., *Das Auge wählt mit- Werbepsychologie*, Darmstadt 2004.

Zimny R., *Kreowanie obrazów świata w tekstach reklamowych*, Warszawa 2008.

Zimny R., *Wartościowanie i magia w języku reklamy*, [in:] A. M. Lewicki, 1995.

Abstract

The language in food products advertisements

The article presents a brief analysis of language features in advertising. The main goal, however, is to present the evolution of the advertising industry and show that the trend of acquiring customers by reference to their feelings is present in contemporary advertising. This can be surprising for an average customer but seems to be the case.

Keywords: food products advertisement/advertising of food products, language use, word play (play-on-words), emotions, advertising, the language of advertising

Joanna Satoła-Staškowiak
Instytut Sławistyki PAN, Warszawa

Żart w procesie neologizacji – na podstawie języka młodego pokolenia

*Kto sieje asap, ten zbiera fakap*¹

Dominacja języka młodzieżowego jest przedmiotem wielu prac językoznawczych². Wśród głównych powodów takiego zainteresowania należy wymienić zauważalną, nawet dla laika, wyjątkową łatwość młodych ludzi do tworzenia nowych słów, spowodowaną przede wszystkim potrzebą wyróżnienia się spośród innych, komunikujących się między sobą osób. Popularne wśród młodych słowa i wyrażenia nie są zarezerwowane wyłącznie dla tej mocno ograniczonej wiekowo grupy, bo zaczynają oddziaływać na pozostałych użytkowników języka, na przykład rodziców, opiekunów, rodzeństwo, nauczycieli, którzy, powodowani chęcią nawiązania dobrych relacji z młodym człowiekiem, wykorzystują charakterystyczny dla niego subkod językowy. Słowa typu: *mem, fejs, wrzuta, postnąć, kolnąć, guglić, przehajpować, tokować* czy *wrzuta, życiówka, chwilówka* zaczynają przedostawać się do języka ogólnego.

¹ Współczesna wersja przysłowia *Kto sieje wiatr, ten zbiera burzę*, por. *fakap* (od ang. *fuck up*) duży problem (<http://www.ponglish.org/fakap-151w.html>); *asap* (od ang. *As Soon As Possible*), czyli *Tak szybko, jak tylko możliwe* (<http://www.miejski.pl/slowo-ASAP>).

² Por. m.in. *Najnowsze dzieje języków słowiańskich. Język polski*, (red.) S. Gajda, Opole 2001; J. Miodek, *Polszczyzna najmłodszych pokoleń*, Wrocław 2012; A. Otwinowska-Kasztelaniec, *Korpus języka mówionego młodego pokolenia Polaków*, Warszawa 2000; R. Przybylska, *O najnowszym języku polskim*, „Polonistyka”, nr 9/2001; także J. Satoła-Staškowiak, *Najmłodsza leksyka polska i bułgarska*, Warszawa 2015; tejsze, *O anglizowaniu wymowy w polskich i bułgarskich wypowiedziach młodych ludzi*, [w:] „За словото – нови търсения и подходи. Юбилеен сборник в чест на чл.-кор. проф. д.ф.н. Емилия Пернишка“, Съставители и научни редактори: Диана Благоева състав., Сия Колковска, Академично издателство „Проф.Марин Дринов“, Sofia 2016; E. Mańczak-Wohlfeld, *Tendencje rozwojowe współczesnych zapożyczeń angielskich w języku polskim*, Kraków 1995.

Termin *neologizm* ma różny dla badaczy zakres znaczeniowy i używany jest w różnych pracach językoznawczych wymiennie z innymi określeniami, np. *nowotwory*³, *nowe słownictwo*, *najnowsza leksyka*, *najmłodsza leksyka* itd.⁴, *neologizmy absolutne*⁵, *typowe i pozasystemowe neologizmy*⁶. Rozumiany jest różnie – inaczej przez badaczy języka, a inaczej przez badaczy literatury. W językoznawstwie neologizmy tradycyjne są przedstawiane jako jedna z odmian innowacji językowej⁷. Do tej samej grupy obok neologizmów należą innowacje fonetyczne, fonologiczne, fleksyjne i składniowe⁸.

Klasyczny podział neologizmów przebiega w następujących grupach: neologizmy leksykalne, neologizmy słotwórcze (jako podgrupa neologizmów leksykalnych), neologizmy znaczeniowe (neosemantyzmy), neologizmy frazeologiczne, neologizmy stylistyczne (artystyczne), neologizmy środowiskowe.

Oczywiste jest, że każdy z językoznawców w trakcie badań nad neologizmami posługuje się własnym metodologiczno-terminologicznym podejściem do proponowanej terminologii, badanych jednostek i ich treści. I tak dla przykładu Krystyna Waszakowa, Halina Jadacka czy Jagoda Rodzoch-Malek termin *neologizm słotwórczy* rozumieją następująco: „nowa jednostka języka utworzona [...] z elementów rodzimych lub tych obcych, które na gruncie analizy synchronicznej dadzą się wyodrębnić jako aktywne w polskim systemie derywacyjnym”⁹.

Dla Teresy Smółkowej najistotniejszy wydaje się podział neologizmów na ustabilizowane (językowe) i niustabilizowane (zwane w pracach badaczki innowacjami tekstowymi lub neologizmami tekstowymi)¹⁰. Niustabilizowane jednostki to te, które wykorzystywane są przez różnych autorów w ich tekstach, ale „są zbyt rzadkie, by uznać je z całą pewnością za leksemy”¹¹. Istotą odmienności neologizmów ustabilizowanych i niustabilizowanych jest ich obecność w dwóch różnych płaszczyznach języka: „neologizmy językowe i neologizmy niustabilizowane należą do dwóch różnych płaszczyzn języka: *langue* i *parole*. O ile neologizmy językowe mają swoje reprezentacje tekstowe, o tyle neologizmy niustabilizowane nie opuściły jeszcze, i wiele z nich nigdy nie opuści, planu *parole*”¹².

Językoznawcy spierają się ze sobą, próbując najdokładniej uchwycić istotę procesu neologizacji. Ich często odmienne stanowiska, dotyczące używanej terminologii, meto-

³ D. Buttler, *Neologizm i terminy pokrewne*, „Poradnik Językowy”, z. 5, 6, 1962.

⁴ Por. J. Satoła-Staškowiak, *Najmłodsza...*, dz. cyt.

⁵ S. Grabias, *O ekspresywności języka. Ekspresja a słotwórstwo*, Lublin 1981.

⁶ J. Puzynina, *O pojęciu potencjalnych formacji słotwórczych*, „Poradnik Językowy”, nr 8/1966.

⁷ Por. S. Rospond, *Nowotwory czy nowopotwory językowe*, „Język Polski”, z. 4/1945, s. 96–105.

⁸ M. Chomik, M. Krajewska, *Od nominacji...*, dz. cyt., s. 11.

⁹ H. Jadacka, *Neologizmy jako przedmiot opisu lingwistycznego*, „LingVaria”, nr 1(9)/2010, http://www2.polonistyka.uj.edu.pl/LingVaria/archiwa/LV_1_2010_pdf/004_Jadacka.pdf; por. też K. Waszakowa, *Tendencje rozwojowe w słotwórstwie polszczyzny końca XX wieku*, [w:] *Przemiany współczesnej polszczyzny*, (red.) S. Gajda, Opole 1994; J. Rodzoch-Malek, *W jaki sposób mówi się w polszczyźnie o homoseksualizmie i osobach homoseksualnych? Analiza leksyki na podstawie danych leksykograficznych i tekstowych*, 2012, <http://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/204/Doktorat-J.Rodzoch-Malek.pdf?sequence=1/>.

¹⁰ Por. T. Smółkowa, *Nowe słownictwo w prasie*, [w:] *Język w mediach masowych*, (red.) J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska, Warszawa 2000, s. 67–68.

¹¹ T. Smółkowa, *Neologizmy we współczesnej leksyce polskiej*, Kraków 2001, s. 14.

¹² Tamże, s. 15.

dologii ekscerpcji neologizmów i opisu procesów adaptacyjnych, opatrzone wnikliwą obserwacją i ciekawą argumentacją są istotnym głosem w sprawie.

W artykule podjęto próbę przyjrzenia się wyłącznie takim przykładom neologizmów leksykalnych (w tym neologizmów słowotwórczych i neosemantyzmów), których istnienie oparte zostało na kanwie żartu, który, szczególnie w języku młodych ludzi, wydaje się mieć ogromne znaczenie. Umiejętność żartowania i szybkiej reakcji na komentarz rówieśnika przedstawia wśród młodzieży dużą wartość praktyczną. W procesie tworzenia lub zapożyczania nowych słów żartowanie pozwala użytkownikom języka pokazać dystans do świata i siebie nawzajem. Prezentowane w artykule neologizmy podzielić należy na kilka grup, z których najważniejszy podział wynika z ich pochodzenia – neologizmy rodzime i obce¹³, drugi z podziału wewnętrznego neologizmów na neologizmy (nowe słowa) i neosemantyzy (nowe znaczenia)¹⁴.

Neosemantyzy są szczególnie ciekawą grupą neologizmów. Ich forma nie wskazuje na nowość, natomiast ich znaczenie wyraźnie tę nowość w systemie języka podkreśla.

„Do procesu neosemantyzacji dochodzi z pomocą różnych, znanych wszystkim lingwistom, zabiegów językowych. Podstawą jest [...] metaforyzacja i metonimizacja. Poza nimi warto zauważyć takie sprzyjające powstawaniu nowych znaczeń czynności, jak uogólnianie, skracanie czy odwrotność, przekora opisu, będące rodzajem gry językowej. Te czynności silnie wykorzystywane są współcześnie przez nosicieli języka i pomnażają zjawisko „nabierania” nowego znaczenia przez określone leksemy. Porównajmy na przykład:

Przeciwieństwa: pol. *gruba* (o bardzo szczupłej kobiecie, dziewczynie), *owłosiony* (o łysym mężczyźnie), *kruszyna* (o bardzo grubej kobiecie lub mężczyźnie), *zainteresowany* (o nudzącym się ostentacyjnie mężczyźnie), *gadatliwa* (o małomównej kobiecie).

Uniwersalizacja drogą elipsy określenia specyfikującego: *centrum rozrywki* – *centrum* z elipsą *rozrywki* (najczęściej z rozumiałą kontekstowo). Np. pol. *bank* (*bank krwi*, *bank danych* itp.), *galeria* (*galeria handlowa*, *galeria sztuki*, *galeria obrazów* itp.), *centrum* (*centrum obuwia*, *centrum kultury dziecka*, *centrum*, *centrum drzwi przesuwanych*, *radio centrum* itp.), *salon* (*salon mebli*, *salon fryzjerski*, *salon obuwia* itp.).

Skracanie: *serdecznie* (w mejlach, zamiast *serdecznie pozdrawiam*), *dobry* (zamiast *dzień dobry*), *fryz* (zamiast *fryzura*), *kompakt* (zamiast: *plyta kompaktowa*), *wykon* (zamiast *wykonanie*). W ostatnich latach najwięcej zapożyczeń semantycznych pochodzi z języka angielskiego. Ma to związek z popularnością tego języka nie tylko w Polsce, lecz także na całym świecie. Język angielski (głównie jego amerykańska wersja) bywa nazywany łaciną przełomu XX i XXI wieku¹⁵.

¹³ Choć przez niektórych naukowców zapożyczenia nie są czasem kwalifikowane jako neologizmy (por. np. M. Chomik, M. Krajewska, *Od nominacji do kreacji: rzecz o przekładzie neologizmów science fiction*, Toruń 2011, s. 13).

¹⁴ Neosemantyzacja jest nieunikniona ze względu na nieustanny rozwój języka. Procesy, jakim ulega język naturalny, to nie tylko wewnętrzne jego przemiany, lecz także transpozycje wynikające z wpływów obcych języków na dany język naturalny.

¹⁵ Por. J. Satola-Staškowiak, *Najmłodsza...*, dz. cyt.

Żartobliwe przykłady powstałych na bazie polskich formantów neologizmów (w tym neosemantyzmów) to¹⁶: *suszarka* (radar), *strzelanka* (gra komputerowa polegająca na częstym strzelaniu), *strzałka* (powitanie lub pożegnanie), *kaloryfer* (wyraźnie ukształtowane mięśnie brzucha), *sześciopak* (to, co kaloryfer), *kijkarz* (ten, kto chodzi z kijkami), *kawoszyć* (pić kawę), *kawkować* (pić kawę), *ciastkować* (jeść ciastka), *rąsia* (ręka robiąca selfie), *reklamozerca* (ten, który ogląda liczne reklamy), *serialozerca* (ten, który ogląda liczne seriale), *słodziak* (pieszczotliwie o uroczym, miłym człowieku lub zwierzęciu), *życiówka* (rekord życiowy), *śmieciówka* (umowa śmieciowa), *chwilówka* (rodzaj kredytu na krótki czas), *krajówka* (lot krajowy), *kredytówka* (karta kredytowa), *wrzuta* (złośliwy komentarz), *wrzutka* (upublicznienie informacji w celu siania zamętu) *kujonki* (rodzaj okularów o dużych oprawkach), *foszyć się/fochować się* (stroić fochy) i wiele innych.

Żartobliwy stosunek do zauważalnej przewagi nowych wyrazów pochodzących z języka angielskiego prezentują takie przykłady czasowników: *postować* (od ang. *post*), *kolnąć* (od ang. *call*), *guglać/gugłować* (od ang. *Google*), *tokować* (od ang. *talk*), *lukać* (od ang. *look*), *czilautować się/wyczilautować się* (od ang. *chill out*), *lajkować* (od ang. *like*), *dissować/zdissować* (od ang. *diss*), *propsować/spropsować* (od ang. *props*), *baunsować* (od ang. *bounce*), *fejkować/sfejkować* (od ang. *fake*) czy wykorzystywane w znaczeniu czasownikowym słowa: *sorka* (od ang. *sorry*), warianty derywacyjne: *sorki*, *sorewicz*, *dzięks* (jako wariant fonetyczny angielskiego słowa *thanks*); rzeczowniki: *afeterek* (od ang. *after*), *beforek* (od ang. *before*), *debeściak* (od ang. *the best*), *selfiak* (od ang. *selfie*), *beneficiątko* (od ang. *benefit* – dziecko, którego rodzice utrzymują się z pobierania zasiłków – benefitów), *krejzol/krejzolka* (od ang. *crazy*), *lajcik* (od ang. *light*), *dżoba* (od ang. *job*), *skinol* (od ang. *skinhead*), *dredziarz* (od ang. *dreadlocks*); przysłówki: *lajtowo*, *lajcikowo* (od ang. *light*), *kulowo*, *kulersko* (od ang. *cool*) i ekwiwalentne do nich przymiotniki *lajtowy*, *lajcikowy*, *kulowy*, *superaśny* (od ang. *super*), *sweetaśny/słitaśny* (od ang. *sweet*), *slimowany* (od ang. *slim*) albo inny, popularny wśród młodych ludzi przymiotnik – *przehajpowany* (od ang. *hype*), będący dziś synonimem słowa *przereklamowany* itp.

Przykłady użyć¹⁷:

„Seksowny *kaloryfer* nie pojawi się znikąd. Oto parę skutecznych ćwiczeń na mięśnie brzucha” (kobieta.dlastudenta.pl/).

„Lekarz niby przyjmował od ósmej, ale do dziewiątej *kawkował* sobie z pielęgniarką” (saintteam.sa.funpic.de).

„Na teje obwodnicy Warszawy stoją też czasem zwykle patrole z *suszarką* – widziałem w poprzednią niedzielę” (www.wykop.pl).

„A ja nie *ciastkuję* przez cały post, tak dla zasady, nie jem żadnych słodczy” (forum.gazeta.pl).

„Odkąd wyprowadziliśmy się na studia do Wrocławia, czyli od około siedmiu lat, jesteśmy *sushizercami!*” (<http://soap-jam.blog.pl>).

¹⁶ *Obserwatorium Językowe Uniwersytetu Warszawskiego. Najnowsze Słownictwo Polskie*, (red.) M. Bańko, M. Czeszewski, J. Burzyński, <http://nowewyrazy.uw.edu.pl>.

¹⁷ Przykłady pochodzą ze strony Obserwatorium Językowego <http://nowewyrazy.uw.edu.pl>.

„Życie *serialożercy* nie jest łatwe. Ileż beznadziejnych rzeczy się naogląda, nim trafi na coś strawnego” (www.przekroj.pl).

„Kupiłam mojej młodszej siostrze *slitaśną* lalkę!” (www.miejski.pl).

„Ależ z niego *słodziak!*” (www.facebook.pl).

„Najbardziej lubię *piwkować* ze znajomymi nad jeziorem czy rzeczką i oczywiście też przy grillu” (www.wp.pl).

A także:

„*Slitaśne* tapety na pulpit” (www.google.pl).

„No i kto tu jest teraz *debeściak?*” (www.o2.pl).

„Zablokowana *krajówka* tir z wapnem w rowie” (www.tygodnikpiski.pl).

„Kiedy *nie lajkować* na fejsbuku?” (www.wykop.pl).

„*Selfiak* Agaty Młynarskiej” (www.pudelek.pl).

„Kuku Master – rozwijasz mnie lepiej niż *uniwerek*, *dzięks* (<http://annablack.blox.pl>).

W roku 2001 Stanisław Gajda zwrócił uwagę na pewną nierozważność w ocenie języka młodzieży, która tylko w określonych zdaniem badacza sytuacjach korzysta z angielskich zapożyczeń: „Obserwacja praktyki językowej ostatnich lat zwłaszcza młodego pokolenia (rozmowy towarzyskie, czaty, SMS-y) zdaje się potwierdzać tezę, że młodzież chętniej sięga po zapożyczenia angielskie. Pomijając zabawowo-snobistyczną komunikację pewnych środowisk młodych ludzi, w której obserwuje się przesadne nagromadzenie doraźnych często zapożyczeń, występują one przede wszystkim w rozmowach poświęconych nowej dziedzinie, co wymaga użycia nowych nazw. Rozmowy na tematy powszednie nie pociągają z reguły użycia anglicyzmów. Jednak w idiolektach niektórych rozmówców występuje skłonność do używania zapożyczonych wyrazów modalnych i wykrzykników (generalnie, sorry, wow) oraz do używania m.in. za źle tłumaczonymi reklamami i filmami – neosemantyzmów i błędnych konstrukcji gramatycznych [...]”¹⁸.

Zdaniem Jana Miodka¹⁹ nowe generacje wykazują silniejsze niż starsze pokolenia skłonności do anglicyzacji wymowy: nawet jeśli słowa są dziedzictwem innego kręgu kulturowego (i wypadają z pewnego kodu kulturowego). Podaje tu J. Miodek, nie stroniąc od ironii, następujące przykłady błędnej wymowy młodych ludzi: *Nike z Samotraki* [*Najki z Samotraki*], *styl empire* [*styl Empajer*], *pociąg interregio* [*pociąg interredzio*].

Wśród wymienianych przez językoznawców powodów tworzenia nowych słów lub ich zapożyczania z języka angielskiego są: ekonomia języka, łatwość komunikacyjna, potrzeby nominatywne, moda językowa i wiele innych istotnych z punktu widzenia użytkowników języka naturalnego czynników. Ich pojawienie się w języku może być, jak pokazuje analizowany w opracowaniach materiał²⁰, potrzebne albo – odwrotnie – niepożądane (i często mało uzasadnione).

Do znanych i szeroko opisanych powodów zaistnienia neologizmu warto zaliczyć jeszcze jeden – żart (jako narzędzie ekspresji) nadawcy komunikatu. Żart, którym autor dzieli się z innymi rozmówcami i który jest na tyle interesujący dla rozmówców, że zdobywa popularność. Niewątpliwie, ma on związek z potrzebą zaznaczenia dystansu

¹⁸ *Najnowsze dzieje...*, dz. cyt., s. 56.

¹⁹ J. Miodek, *Polszczyzna...*, dz. cyt.

²⁰ Por. J. Satola-Staśkowiak, *Najmłodsza...*, dz. cyt.

do otaczającego świata, na przykład takiego przepelnionego anglojęzycznymi wtrętami, por. neologizm *ingowanie*, albo obserwowanymi zachowaniami ludzi, por. neologizmy typu: *sloictwo*, *smartfonizacja*, *festiwalizacja*, *pikseloza* i inne.

Anglizowanie wymowy, korzystanie z zapożyczeń z języka angielskiego lub po prostu nadmierna potoczność ustnych i pisemnych wypowiedzi Polaków martwi nie tylko purystów językowych. Przeciwnicy widzą w tym procesie wiele realnych zagrożeń, takich jak: zubożanie języka, wolniejszy jego rozwój, bezrefleksyjne kalkowanie obcych słów i wreszcie snobizm językowy²¹.

Wśród młodych ludzi są tacy, którzy nadmiar anglojęzycznych wtrętów wyśmiewają żartobliwymi przykładami użycia²², szczególnie tam, gdzie nie ma na to użycie (poza chęcią żartowania) logicznego uzasadnienia. Przykładem żartu opartego na anglicyzmach²³ jest przytoczone na początku artykułu zdanie: *Kto sieje asap, ten zbiera fakap*. Jest ono odpowiednikiem znanego przysłowia: *Kto sieje wiatr, ten zbiera burzę* (*fakap* od ang. *fuck up*, czyli *duży problem*²⁴; *asap* od ang. *As Soon As Possible*, czyli *tak szybko, jak tylko możliwe*²⁵). Przykładem innego neologizmu użytego w kontekście żartu jest powiedzenie: *Niestety albo stety* (w znaczeniu *Na nieszczęście albo na szczęście*).

Innym żartobliwym, stosowanym wśród młodych ludzi powiedzeniem jest: *Wygrać internety* (zrobić coś zaskakującego i nietuzinkowego, np. wyjątkowo obrazowo i trafnie odpowiedzieć na zaczepkę w sieci, albo niewybredny komentarz).

Zabawne angielsko brzmiące wyrazy znajdziemy w konstrukcjach typu: *smażing* (opalenie się), *plażing* (plażowanie), *parawaning* (korzystanie z parawanu), *łomżing* (picie piwa marki Łomża), sam zabieg nadawania polskim wyrazom brzmiących obco nazw ma już w języku polskim swoją żartobliwą nazwę, tj. *ingowanie* (czyli dodawanie *-ing* do tematów czasowników lub do rzeczowników²⁶).

Żart był powodem powstania takich polsko-angielskich połączeń, jak: *full wypas* (coś najlepszej jakości, w najlepszym standardzie), *sweet focia/słit focia* lub *slitka* (rodzaj zdjęcia portretowego z określonym wyrazem twarzy, zrobionego samemu sobie; odpowiednikami są także: *selfik*, *selfka*, *selfiak*), *korpoludek* (osoba zatrudniona w korporacji, często przesadnie oddająca się pracy) czy *katocelebryta* (celebryta deklarujący wyznanie rzymskokatolickie, publicznie odwołujący się do religii katolickiej, popularny zwłaszcza wśród innych katolików²⁷).

²¹ Por. J. Satoła-Staškowiak, *Najmłodsza...*, dz. cyt.

²² *Słownik slangu polsko-angielskiego*, <http://www.ponglish.org/>.

²³ Termin *anglicyzm* rozumieć należy jak w pracach np. Elżbiety Mańczak-Wohlfeld: „taką jednostkę leksykalną, która charakteryzuje się fonetyką oraz morfologią angielską i przedostała się z języka angielskiego do polszczyzny. Może to więc być wyraz rdzennie angielski lub też słowo innego pochodzenia, np. łacińskiego, greckiego czy holenderskiego, bądź wywodzące się z tzw. języków egzotycznych, a więc używanych poza Europą, które weszły w skład języka polskiego za pośrednictwem angielszczyzny”. Por. *Słownik zapożyczeń angielskich w polszczyźnie*, (red.) E. Mańczak-Wohlfeld, Warszawa 2010, s. 10.

²⁴ *Obserwatorium Językowe...*, dz. cyt., <http://www.ponglish.org/fakap-151w.html>.

²⁵ *Obserwatorium Językowe...*, dz. cyt., <http://www.miejski.pl/slowo-ASAP>.

²⁶ *Słownik slangu...*, dz. cyt., <http://www.ponglish.org/ingowanie-1202w.html>.

²⁷ *Obserwatorium Językowe...*, dz. cyt.

Podsumowanie

Współczesne języki słowiańskie dość swobodnie dopuszczają nowe słowa, nawet gdy są one obce i nie ma uzasadnienia dla konieczności ich użytkowania z powodu istnienia w języku naturalnym określonego odpowiednika. Neologizmy te są na różnym poziomie adaptacji, por. *czipówka/chipówka* (kartka chipowa), ale im większa ich popularność, tym szybszy moment ich akceptacji do systemu języka naturalnego. Do pełnych adaptacji w języku polskim (polskiej pisowni) dochodzi dziś w części tylko analizowanych przykładów, wiele z neologizmów ma anglojęzyczną pisownię i to nie ulega zmianie przez długi czas, a być może nie ulegnie nigdy.

Nowe słownictwo powstałe na kanwie żartu charakteryzuje się dość dużą dowolnością zapisu, dystansem do świata, krytycyzmem wobec otoczenia, ekspresją i wieloma innymi cechami. Warto je śledzić, by na bieżąco zdawać sobie sprawę z językowych procesów dotyczących neologizacji i rozwoju współczesnego języka w ogóle.

Nowe, żartobliwe potoczmy w krótkim czasie, bardziej lub mniej umiejętnie, włączane są do języka ogólnego. Przykłady takiego zjawiska obserwowane są nader często w komunikacji oficjalnej, na przykład w programach publicystycznych, programach porannych, publicznych wypowiedziach polityków, czyli tam, gdzie jeszcze paręnaście lat temu nie było to możliwe, i mają wpływ na wszystkich użytkowników języka polskiego, także tych nie najmłodszych. Czasem neologizmy dla zaznaczenia niestabilnej sytuacji i stosunku do niego nadawcy komunikatu zapisywane są z pomocą cudzysłowu, na przykład:

Korpoludek w *górach pokornieje* (wyborcza.pl)²⁸.

Plażing... (blog Marka Niedźwieckiego)²⁹.

Policja sprawdziła „suszarki” (tvn24.pl)³⁰.

Bibliografia

Buttler D., *Neologizm i terminy pokrewne*, „Poradnik Językowy”, z. 5, 6, 1962.

Chomik M., Krajewska M., *Od nominacji do kreacji: rzecz o przekładzie neologizmów science fiction*, Toruń 2011.

Grabias S., *O ekspresywności języka. Ekspresja a słowotwórstwo*, Lublin 1981.

Jadacka H., *Neologizmy jako przedmiot opisu lingwistycznego*, „LingVaria”, nr 1(9)/2010, http://www2.polonistyka.uj.edu.pl/LingVaria/archiwa/LV_1_2010_pdf/004_Jadacka.pdf.

Mańczak-Wohlfeld E., *Angielskie elementy leksykalne w języku polskim*, Kraków 1994.

Mańczak-Wohlfeld E., *Tendencje rozwojowe współczesnych zapożyczeń angielskich w języku polskim*, Kraków 1995.

Miodek J., *Polszczyzna najmłodszych pokoleń*, Wrocław 2012.

²⁸ M. Rachid Chehab, M. Moskal, *Korpoludek w górach pokornieje*, http://wyborcza.pl/magazyn/1,126642,11697031,Korpoludek_w_gorach_pokornieje.html.

²⁹ M. Niedźwiecki, *Plażing...*, <http://www.marekniedzwiecki.pl/63dad3801179d823d60138f85c61b13e.entry.html>.

³⁰ *Policja sprawdziła „suszarki”*. Odczyty „zawsze odzwierciedlały realną prędkość”, <http://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju/3/policja-sprawdziła-suszarki-odczyty-zawsze-odzwierciedlały-realna-predkosc.355495.html>.

- Najnowsze dzieje języków słowiańskich. Język polski*, (red.) S. Gajda, Opole 2001.
- Obserwatorium Językowe Uniwersytetu Warszawskiego. Najnowsze Słownictwo Polskie*, (red.) M. Bańko, M. Czeszewski, J. Burzyński, <http://nowewyrazy.uw.edu.pl>.
- Niedźwiecki M., *Plażing...*, <http://www.marekniedzwiecki.pl/63dad3801179d823d60138f-85c61b13e.entry.html>.
- Otwinowska-Kasztelanica A., *Korpus języka mówionego młodego pokolenia Polaków*, Warszawa 2000.
- Policja sprawdziła „suszarki”. Odczyty „zawsze odzwierciedlały realną prędkość”*, <http://www.tvn24.pl/wiadomosci-z-kraju,3/policja-sprawdziła-suszarki-odczyty-zawsze-odzwierciedlały-realna-prędkosc,355495.html>.
- Przybylska R., *O najnowszym języku polskim*, „Polonistyka”, nr 9/2001.
- Puzynina J., *O pojęciu potencjalnych formacji słotwórczych*, „Poradnik Językowy”, nr 8/1966.
- Rachid Chehab M., Moskal M., *Korpoludek w górach pokorniej*, http://wyborcza.pl/magazyn/1,126642,11697031,Korpoludek_w_gorach_pokorniej.html.
- Rodzoch-Malek J., *W jaki sposób mówi się w polszczyźnie o homoseksualizmie i osobach homoseksualnych? Analiza leksyki na podstawie danych leksykograficznych i tekstowych*, 2012, <http://depotuw.ceon.pl/bitstream/handle/item/204/Doktorat-J.Rodzoch-Malek.pdf?sequence=1/>.
- Rospond S., *Nowotwory czy nowopotwory językowe*, „Język Polski”, z. 4/1945.
- Satoła-Staškowiak J., *Najmłodsza leksyka polska i bułgarska*, Warszawa 2015.
- Satoła-Staškowiak J., *O anglizowaniu wymowy w polskich i bułgarskich wypowiedziach młodych ludzi*, [w:] „За словото – нови търсения и подходи. Юбилеен сборник в чест на чл.-кор. проф. д.ф.н. Емилия Пернишка“, Съставители и научни редактори: Диана Благоева състав., Сия Колковска, Академично издателство „Проф.Марин Дринов“, Sofia 2016.
- Słownik slangu polsko-angielskiego*, <http://www.ponglish.org/>.
- Słownik zapożyczeń angielskich w polszczyźnie*, (red.) E. Mańczak-Wohlfeld, Warszawa 2010.
- Smółkowa T., *Neologizmy we współczesnej leksyce polskiej*, Kraków 2001.
- Smółkowa T., *Nowe słownictwo w prasie*, [w:] *Język w mediach masowych*, (red.) J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska, Warszawa 2000.
- Waszakowa K., *Tendencje rozwojowe w słotwórstwie polszczyzny końca XX wieku*, [w:] *Przemiany współczesnej polszczyzny*, (red.) S. Gajda, Opole 1994.

Abstract

Joke in the process of neologization – based on the language of the younger generation

The paper is an attempt to look at the examples of lexical neologisms, whose existence is based on the canvas of a joke, which, especially in the language of young people seems to be of great importance. The presented neologisms are divided into several groups, the most important division is the result of their origin - native vs foreign, the second one is the effect of the internal division of neologisms to neologisms (new words) and neosemantisms (new meanings).

Keywords: neologism, neosemanticisms, neologization, expressiveness of communication, joke, younger generation

Anna Stachurska

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Puławskiego w Radomiu

„Wiesz, o co chodzi” – maska językowa a rozumienie pojęć

1. Wstęp

W artykule chcemy przyrzeć się bliżej maskowaniu jako narzędziu językowemu w kontekście analizy dyskursu. W tym celu zajmiemy się:

1. Pojęciem maski językowej na gruncie badań lingwistycznych (socjo- i etnolingwistyki, a także lingwistycznej analizy dyskursu) i jej ogólną klasyfikacją.
2. Pojęciem dyskursu oraz dyskursywnego obrazu świata.
3. Analizą materiałową, w której maska językowa zostanie potraktowana jako narzędzie interakcji człowieka z otaczającym go światem.

Zakładamy, że istotą maskowania jest selektywne podejście do tych aspektów przekazu, które powinno się pokazać lub zakryć. Wynika z tego, że przyjmujemy dwa przeciwne sobie mechanizmy maskowania: taki, który uwypukla elementy komunikatu, i taki, które je zasłania. Ponieważ maska pokazuje jedynie wybrane aspekty danego zjawiska/pojęcia, staje się przedmiotem manipulacji, co może spowodować zmianę jego ładunku aksjologicznego. A zatem z uwagi na cel artykułu przyjmujemy, że maska to narzędzie językowe mające na celu nie tylko odsłonić lub zasłonić, ale także wprowadzić w błąd – zwieść lub okłamać.

2. Maska w języku: czym jest?

Pewną podpowiedź w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, czym jest maska, znajdujemy w twierdzeniu, iż język jako całościowy system jest tworem niezmiernie złożonym,

przez co jego interpretacji nie można sprowadzić jedynie do roli narzędzia pośredniczącego między dźwiękiem a znaczeniem lub nośnika informacji w procesie komunikacji. Jak zauważa Maćkiewicz, za pomocą języka organizujemy chaos świata, a zarazem dokonujemy interpretacji świata, w którym żyjemy¹. Naturalny wydaje się zatem fakt niemożności istnienia języka w oderwaniu od danej wspólnoty (tu: językowej). W tym sensie zdaje się on uzależniony od użycia zbiorowego. Stąd, z jednej strony jest wytworem danej społeczności, z drugiej zaś ją kształtuje. System językowy jest jednocześnie narzędziem komunikacji, a także narzędziem interpretacji otaczającego nas świata. Mówimy i myślimy o świecie za pomocą językowych obrazów jego części, a granice naszego języka wyznaczają granice naszego świata². Można zatem przyjąć za Schaffem, iż każdy, kto poznaje nowy język, odkrywa nowy świat, nową rzeczywistość³. Nie ulega wątpliwości, iż każdy język w ramach struktur gramatycznych i słownictwa zawiera sobie tylko charakterystyczne siatki pojęciowe, realizujące językowy obraz świata, indywidualny dla danej społeczności⁴. Widzimy zatem, iż język nie zajmuje się tylko odtwarzaniem i opisywaniem rzeczywistości, lecz aktywnie uczestniczy w procesie jej tworzenia, nadając jej sens⁵.

Zjawiska językowe kształtują obraz świata wpisany w język werbalny, którym posługuje się dana wspólnota językowa. Zawiera się w nich, gromadzi i wchodzi w interakcję pamięć zbiorowa, stanowiąca warunek zrozumienia teraźniejszości i wygenerowania jej obrazu w języku wypowiedzi. Język, będący magazynem pamięci kulturowej, zawiera informacje na temat historii, obyczaju, wierzeń, legend, mitów, życia społecznego i politycznego. Dlatego język przedstawia świat z punktu widzenia określonej społeczności. Innymi słowy, język odbija dorobek cywilizacyjny, kulturę danej społeczności, jej tradycję oraz system wartości⁶.

Ponieważ naszym celem jest określenie, czym jest maska w języku, zasadne zdaje się odwołanie do analizy Bieli-Wołońciewicz, w której autorka twierdzi, iż „[...] pojęcie maski językowej może być używane w sposób intuicyjny jako narzędzie w różnego typu analizach językoznawczych i pragmatycznych. Można bowiem określać, jakie maski językowe są określane przez jakie środki językowe według kategorii na przykład literaturoznawczych, retorycznych, analizy dyskursu itd.”⁷.

Jak wspomniano, maska językowa, prezentując wybrane aspekty danego zjawiska/pojęcia, może zmienić jego ładunek aksjologiczny, czyli tak je sprofilować, że pojęcie konotowane pozytywnie stanie się negatywne i na odwrót. Możemy zatem przyjąć, iż maska jest swego rodzaju manipulacją językową, która w zamyśle autora ma służyć ukrywaniu/

¹ J. Maćkiewicz, *Kategoryzacja a językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, (red.) J. Bartmiński, Lublin 1999.

² Wittgenstein w: J. Anusiewicz, *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku*, [w:] *Językowy obraz świata*, (red.) J. Bartmiński, Lublin 1999.

³ A. Schaff, *Język a poznanie*, Warszawa 1964.

⁴ J. Maćkiewicz, *Kategoryzacja...*, dz. cyt.

⁵ Więcej na ten temat znajdujemy w: R. Grzegorzczkowska, *Jak rozumieć kreatywny charakter języka*, [w:] *Kreowanie świata w tekstach*, (red.) A. M. Lewicki, R. Tokarski, Lublin 1995.

⁶ R. Tokarski, *Słownictwo jako interpretacja świata*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. II, (red.) J. Bartmiński, Wrocław 1993.

⁷ A. Biela-Wołońciewicz, *Wilk w owczej skórze, czyli maska językowa jako mediator i ewaluator w rozumieniu i wyrażaniu pojęć*, [w:] *Przestrzenie kognitywnych poszukiwań*, (red.) A. Kwiatkowska, Łódź 2011, s. 38.

falszowaniu faktów tudzież intencji nadawcy komunikatu. Jeżeli przeniesiemy maskę na grunt badań lingwistycznych, wspomnieć należy analizę eufemizmów Dąbrowskiej jako narzędzi służących ukrywaniu, obchodzeniu tabu, przestrzeganiu zasad grzeczności i uprzejmości, aż wreszcie docenianiu i maskowaniu⁸. Również Kowalikowa wskazuje na parafrazę i aluzję jako nabierające atrybutu wulgarności dopiero w określonych kontekstach i na skutek intencji autora wypowiedzi⁹.

3. Typologia/klasyfikacja maskowania

Jasne jest, iż historia zna różne koncepcje maski, podobnie istnieją różne interpretacje maski. Jak wskazuje Biela-Wołośńiej, ze względu na funkcje można przyjąć następujący ich podział:

- maski ochronne w dobrej intencji,
- maski ochronne w złej intencji,
- maski społeczne,
- maski pośredniczące,
- maski przedstawiające,
- maski wyolbrzymiające¹⁰.

Z natury swojej, jak wskazuje Biela-Wołośńiej, „[...] każda maska jako narzędzie profilujące może manipulować także ładunkiem aksjologicznym wyrażanej treści. [...] W wielu przypadkach maska językowa nie niweluje całkowicie negatywnego ładunku aksjologicznego, lecz za pomocą różnych środków językowych, na przykład wyrażen wskazujących, odsuwa na dalszy plan aspekt aksjologiczny”¹¹.

Poniższa lista przedstawia środki językowe, które mogą pełnić rolę maski językowej:

1. Metafora (targowica polityczna).
2. Metonimia (żądanie Majdanu).
3. Metaftonimia (czystka poschetynowska).
4. Eufemizm (geriatrik polityczny u kresu władzy).
5. Peryfraz (miejsce bezpłatnej reklamy – tu: sejm).
6. Wyrażenie wskazujące (te sprawy).
7. Zagadka (wiesz, o co chodzi).
8. Apofaza (dialog nie idzie w dobrym kierunku).
9. Umniejszenie (dopasowanie diet poselskich).
10. Litota (sytuacja nie idzie w dobrym kierunku).
11. Hiperbola (zorza rewolucji).
12. Humor (anioł prezesa)¹².

⁸ A. Dąbrowska, *Zmiany obszarów podlegających tabu we współczesnej kulturze*, [w:] *Język a kultura*, (red.) A. Dąbrowska, Wrocław 2008; tejsze, *Zniekształcanie obrazu rzeczywistości poprzez użycie pewnych środków językowych (eufemizm i kakefemizm)*, [w:] *Językowy obraz świata*, (red.) J. Bartmiński, Lublin 1999.

⁹ J. Kowalikowa, *O wulgaryzacji i dewulgaryzacji we współczesnej polszczyźnie*, [w:] *Język a kultura*, (red.) A. Dąbrowska, Wrocław 2008.

¹⁰ A. Biela-Wołośńiej, *Wilk...*, dz. cyt.

¹¹ Tamże, s. 46.

¹² Por. tamże.

Mechanizm maskowania może być także używany na poziomie tekstu (tu: zarówno tytułu, jak i treści artykułu) w celu wywołania określonej jego interpretacji. W tym wypadku nie musi być spełniony warunek użycia konkretnych figur stylistycznych w celu spełnienia zamysłu autora lub wprowadzenia w błąd adresata.

Zanim przejdziemy do analizy materiałowej, w której maska językowa zostanie potraktowana jako narzędzie interakcji człowieka z otaczającym go światem, zasadne wydaje się przybliżenie kategorii dyskursu oraz dyskursywnego obrazu świata (DOS).

4. Dyskursywny obraz świata (DOS)

W *Uniwersalnym słowniku języka polskiego* znajdujemy następującą definicję terminu *dyskurs*: „(a) dyskusja, w której poważny temat omawiany jest w sposób uporządkowany i logiczny, (b) wywód, np. w rozprawie filozoficznej lub w dziele literackim, przeprowadzony na zasadzie ściśle logicznego wnioskowania”¹³.

W obszarze badań lingwistycznych Strauss podaje przykłady użycia terminu *dyskurs* w języku naukowym i potocznym, mocno podkreślając dodatkowe jego znaczenia¹⁴. O ile także w późniejszej literaturze przedmiotu¹⁵ znajdujemy wskazanie na semantyczną (nie) dookreśloność terminu, zdaniem Straussa wyodrębnienie ogólnego znaczenia terminu pozwala na zastosowanie go w szerszym kontekście¹⁶.

Metodologiczną oraz teoretyczną podstawę badań nad dyskursem znajdujemy w pracach Foucaulta oraz ich implementacji na pole semantyki, których dokonał Busse¹⁷. Powyższe programy badawcze powstały w odpowiedzi na pytania o warunki konstytuowania się znaczenia, a także wiedzy w kontekście doświadczeń zbiorowości i jej historyczno-kulturowej tradycji. Lingwistyka dyskursu jest w swych założeniach bardzo bliska lubelskiej szkole etnolingwistycznej. Wychodzi ona z założenia, że „[...] dyskursy jako społeczne systemy wiedzy i myślenia stanowią tematycznie spójną transtekstualną strukturę, którą cechuje tekstowość, zdarzeniowość, wiedza i władza. [...] Dyskursy w momencie gdy powstają w wyniku pewnych zdarzeń, tworzą powszechnie akceptowaną wiedzę”¹⁸.

Jasne jest, iż dyskursy powstają w konkretnych społecznościach, których sprawności komunikacyjne warunkowane są zarówno historycznie, jak i politycznie. Wszystko to wpływa na kulturę komunikacji, rozumianą jako system norm, wartości i nawyków członków danej zbiorowości. Jak wspomniano, wartości, normy i wiedza zarazem powstają i są rozumiane na gruncie doświadczeń tejże wspólnoty. Narzędziem, które archiwizuje oraz przekazuje kolejnym pokoleniom wiedzę opartą na wartościach i normach danej wspólnoty, jest język¹⁹. Język jest zatem narzędziem dyskursu, za sprawą

¹³ *Uniwersalny słownik języka polskiego*, (red.) J. Dubisz, Warszawa 2003, s. 148.

¹⁴ G. Strauss, U. Hauss, G. Harras, *Brisante Wörter von Agitation bis Zeitgeist*, Berlin–New York 1989.

¹⁵ S. Gajda, *Media – stylowy tydzień współczesnej polszczyzny*, [w:] *Język w mediach masowych*, (red.) J. Bralczyk, K. Musiołek-Kłosińska, Warszawa 2005.

¹⁶ G. Strauss, U. Hauss, G. Harras, *Brisante...*, dz. cyt.

¹⁷ D. Busse, *Historische Semantik: Analyse eines Programms*, Stuttgart 1987.

¹⁸ W. Czachur, *Niemiecka lingwistyka dyskursu*, „Stylistyka”, XIX/2010, s. 328–330.

¹⁹ J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa: zarys problematyki*, Wrocław 1995; J. Bartmiński, *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2009.

którego konstruowana jest wiedza o świecie danej społeczności, w szerszym zaś kontekście jest jej przekąźnikiem.

Zakładając za Skowronkiem²⁰, że to media tworzą dzisiaj warunki do publicznych dyskursów, umożliwiając konceptualizowanie rzeczywistości i oblekanie jej w rozmaicie werbalizowane indywidualne narracje:

[...] nie ulega wątpliwości, że współczesne media, będąc dla większości użytkowników swoistą „instrukcją obsługi” rzeczywistości i uczestnicząc w procesie nadawania znaczeń, dostarczają konkretnych wzorców językowych oraz współkreują językowe obrazy świata. [...] Medialne konceptualizacje rzeczywistości uzyskują ekspresję we właściwym dla danego medium użyciu języka i form porozumiewania się.

A zatem media są dla odbiorców istotnym źródłem informacji o świecie oraz matrycą poznawczą porządkującą zjawiska rzeczywistości. Co więcej:

[...] dla części osób medialne obrazy świata i związane z nimi językowe formy reprezentacji stają się podstawowymi – bo traktowanymi jako neutralne odzwierciedlenia świata. [...] Oczywiście doskonale wiemy, iż same media – jako odpowiednie konstrukty semiotyczne – ani nie odzwierciedlają rzeczywistości, ani nie są jej odbiciem, ale z pewnością mogą jej kształt, przez oferowaną wielość znaczeń, poznawczo modyfikować²¹.

Dyskursywny obraz świata to dyskursywnie wyprofilowana interpretacja rzeczywistości, czyli zespół sądów o świecie, ludziach, rzeczach i zdarzeniach²². Cechą pryncypialną dyskursu jest sprzeczność, konfliktowość, stąd jego podstawowymi strategiami są wartościowanie, emocjonalizacja, skandalizacja oraz uproszczenia²³.

W materii zaś metod umożliwiających analizę dyskursywnego obrazu świata można przedstawić sposób zaproponowany przez Waldemara Czachura²⁴. Z modelu przyjętego za tym badaczem wynika, że podstawą analizy dyskursu oraz dyskursywnego obrazu świata są materiały tekstowe (w naszym przypadku artykuły prasowe)²⁵. Celem analizy jest natomiast wartość dodana, czyli to, co w tekstach stanowiących dany dyskurs stanowi rzeczoną wartość.

Podstawą poniższej analizy dyskursu są materiały tekstowe w różnej postaci (tu: artykuły prasowe). Interesować nas będzie maska językowa jako narzędzie profilujące na przykładzie analizy dyskursów politycznych. Innymi słowy, przyjrzymy się bliżej funkcji maski w przekazie medialnym, próbując znaleźć odpowiedź na pytanie, czy nakłania ona odbiorcę komunikatu do przyjęcia/odrzućenia określonych idei/poglądów lub do przyjęcia sugerowanych wartości.

²⁰ B. Skowronek, *Mediolingwistyka: wprowadzenie*, Kraków 2013, s. 12.

²¹ Tamże, s. 14.

²² W. Czachur, *Niemiecka...*, dz. cyt.

²³ M. Wojtak, *Głosy z teraźniejszości: o języku współczesnej polskiej prasy*, Lublin 2010.

²⁴ W. Czachur, *Niemiecka...*, dz. cyt., s. 89.

²⁵ Tamże, s. 89.

5. Maska językowa jako narzędzie interakcji człowieka z otaczającym światem na przykładzie artykułów prasowych

Celem poniższej analizy materiałowej jest przybliżenie maskowania w dyskursie politycznym, ze szczególnym uwzględnieniem wpływu maski językowej na wartościowanie opisywanych pojęć/zjawisk. W tym celu przyjrzymy się bliżej tygodnikom „Wprost”, „Newsweek”, „Angora” oraz „NIE”.

Jak wyjaśniono, różnorakie środki językowe, które mogą pełnić rolę maski, mogą, w zależności od intencji nadawcy komunikatu, wywierać określony wpływ na adresata. Mogą być zatem uznane za narzędzie manipulacji.

Analizę zaczniemy od artykułu Marcina Mellera w „Newsweeku” 10/2014. Autor *Salatki z buraków* pisze:

1. [...] najpierw, **natrąbiony jak messerschmitt** [wytluszczenie autora], dał fantastyyczny popis na lotnisku we Frankfurcie, z tymi wszystkimi „Heil Hitler!”, pogadankami historycznymi i wysyłaniem celników do Auschwitz na kursy doszkolające.
2. [...] a u nas wszystko na odwrót: Niemcami straszą **plafusy**, a imponującymi genitaliami – **pisiory**.
3. [...] Platformę rozrywa się na strzepy, teraz pojawiło się wiele głosów solidarności z **ostatnim rycerzem antyhitlerowskiej krucjaty**.
4. [...] I **nasz reprezentant rzy równo**, utwierdzając się zapewne w przekonaniu, że Niemcy są zupełnie pozbawieni poczucia humoru, bo nikt z zebranych się nie śmieje.

Zauważmy, iż w celu wyeksponowania nagannych zachowań europośła Platformy Jacka Protasiewicza, a także negatywnego stosunku do obozu rządzącego autor artykułu stosuje następujące zabiegi:

- metaforę budzącą negatywne skojarzenia,
- neologizmy, konotowane negatywnie,
- przeniesienie negatywnych skojarzeń związanych z historią Polski na opisywaną osobę,
- porównanie zachowań ludzkich do zwierzęcych.

Podczas lektury „Angory” (10/1238) szczególną uwagę zyskuje blog wszystkich świętych, w którym czytamy:

1. Według wytycznych prokuratora generalnego Seremeta użycie epitetu „**żydowskie ścierwo**” ma być ścigane z oskarżenia publicznego.
2. [...] nie uważam bynajmniej, że nie mogą rządzić Polską lub też reprezentować jej **pijane chamy**. [...] Są to bowiem zwykli idioci, a też **idioci polityczni i nacjonaści**.
3. Z 40-letnim opóźnieniem ukazała się w Polsce książka o Watergate, [...] Bernsteina i Woodwarda. Jeden z autorów, Bob Woodward, był w latach 80. w Warszawie. [...] Ten Bob był bardziej nadęty i misjonarski niż inne gwiazdy dziennikarstwa, z którymi się wtedy spotykałem: Walter, Cronkite, Barbara Walters, Oriana Fallaci. Oprócz Boba wielu nudziarzy odegrało znaczącą rolę polityczną: **Hitler, Stalin, Adenauer, Gowin**.
4. Rosja zobowiąże się do nieingerencji, ale zobowiązania nie wykona. Wschodnie i południowe części Ukrainy Moskwa będzie destabilizować, zapewniając, że **nie macza w tym palców**.

5. Polityka Rosji wobec Ukrainy napędza wyborców PiS-owi. Rozpoczynający się rozruch gospodarki odbierze natomiast głosy Kaczyńskiemu. Zobaczymy, który czynnik będzie trwalszy. Daniszewska powiada, że jest wrogiem patriotyzmu. Uprawiając czynny antypatriotyzm, **mogłaby zarazić Kaczyńskiego którąś ze swoich chorób.**

W przypadku autora bloga wszystkich świętych spotykamy się z:

- epitetem, wprowadzającym negatywny ładunek aksjologiczny w odniesieniu do Żydów,
- epitetem, określającym negatywnie zachowanie europośła Protasiewicza, a także innych polityków,
- przeniesieniem negatywnych skojarzeń z dobrze znanymi osobami na mniej znane obecne w świecie dzisiejszych mediów,
- metaforą, która ukierunkowuje czytelnika w postrzeganiu zjawisk politycznych (tu: negatywna ocena ekspansji Rosji),
- ironią, eksponującą quasi-patriotyczną postawę Kaczyńskiego.

Podczas lektury tygodnika „Wprost” (38190X) w artykule autorstwa Marcina Dzierżanowskiego naszą uwagę skupiło **młotkowanie głupka** – [...] tak właśnie według naszych rozmówców prezydent nazywał telefoniczne rozmowy z prezydentem Ukrainy.

W blogach i blagach.pl („Angora” 10/1238) czytamy: **Żenujący lans Kurskiego na Majdanie**, w naTemat.pl napotykaamy nagłówek następującej treści: **Chamy kontra biurwy, jak przetrwać w polskim urzędzie, przychodni, sądzie.**

6. Podsumowanie

Daje się zauważyć szerokie zastosowanie narzędzia maski językowej w analizowanym dyskursie politycznym. Zgodnie z przyjętym przez nas założeniem istotą maskowania jest fałszowanie obrazu rzeczywistości poprzez takie definiowanie znaczeń, które wywołuje określone (tu: zamierzone) odczucia u odbiorcy komunikatu. Staje się tak za sprawą wypuklenia takich aspektów, które oddziałują na emocje i wyobraźnię czytelnika, wpływając tym samym na jego sposób widzenia świata. Maską staje się zatem narzędziem perswazyjnym. Można wobec tego stwierdzić, że maska językowa jest narzędziem opisu powszechnie używanym w dyskursywnym obrazie świata. Pozwala ona na dokonywanie wartościujących sądów. Na podstawie przeprowadzonej analizy zauważamy, że maska pełni funkcję kontestacji zarówno obozów władzy, jak i zachowania elit politycznych.

Omówione zjawisko perfekcyjnie wpisuje się zarazem w postmodernistyczną wizję kultury, wartościującą zwłaszcza trywialność i kolokwialność a także, jeśli nie przede wszystkim, dosadne mówienie. Maską językową zdaje się zależną eksponowanej wolności słowa, przejawem mody na wulgaryzację zachowań językowych. W większości przypadków jawi się jako skrajnie emocjonalny język, mający na celu prowokację, też zaskoczenie odbiorcy. Język taki doskonale wtapia się w tło postmodernistycznego medialnego odbioru rzeczywistości, dążącego do prawdy adekwatnie do rozmaitych paradygmatów, gier językowych i postaw społecznych.

Bibliografia

- Anusiewicz J., *Lingwistyka kulturowa: zarys problematyki*, Wrocław 1995.
- Anusiewicz J., *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku*, [w:] *Językowy obraz świata*, (red.) J. Bartmiński, Lublin 1999.
- Bartmiński J., *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin 2009.
- Biela-Wołośńcej A., *Wilk w owczej skórze, czyli maska językowa jako mediator i ewaluator w rozumieniu i wyrażaniu pojęć*, [w:] *Przestrzenie kognitywnych poszukiwań*, (red.) A. Kwiatkowska, Łódź 2011.
- Busse D., *Historische Semantik: Analyse eines Programms*, Stuttgart 1987.
- Czachur W., *Niemiecka lingwistyka dyskursu*, „Stylistyka”, XIX/2010.
- Dąbrowska A., *Zmiany obszarów podlegających tabu we współczesnej kulturze*, [w:] *Język a kultura*, (red.) A. Dąbrowska, Wrocław 2008.
- Dąbrowska A., *Zniekształcanie obrazu rzeczywistości poprzez użycie pewnych środków językowych (eufemizm i kofemizm)*, [w:] *Językowy obraz świata*, (red.) J. Bartmiński, Lublin 1999.
- Gajda S., *Media – stylowy tygiel współczesnej polszczyzny*, [w:] *Język w mediach masowych*, (red.) J. Bralczyk, K. Musiołek-Kłosińska, Warszawa 2005.
- Grzegorzczukowa R., *Jak rozumieć kreatywny charakter języka*, [w:] *Kreowanie świata w tekstach*, (red.) A. M. Lewicki, R. Tokarski, Lublin 1995.
- Kowalikowa J., *O wulgaryzacji i dewulgaryzacji we współczesnej polszczyźnie*, [w:] *Język a kultura*, (red.) A. Dąbrowska, Wrocław 2008.
- Maćkiewicz J., *Kategoryzacja a językowy obraz świata*, [w:] *Językowy obraz świata*, (red.) J. Bartmiński, Lublin 1999.
- Schaff A., *Język a poznanie*, Warszawa 1964.
- Skowronek B., *Mediolingwistyka: wprowadzenie*, Kraków 2013.
- Strauss G., Hauss U., Harras G., *Brisante Wörter von Agitation bis Zeitgeist*, Berlin–New York 1989.
- Tokarski R., *Słownictwo jako interpretacja świata*, [w:] *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, t. II, (red.) J. Bartmiński, Wrocław 1993.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*, (red.) J. Dubisz, Warszawa 2003.
- Wojtak M., *Głosy z teraźniejszości: o języku współczesnej polskiej prasy*, Lublin 2010.

Abstract

“You know what I mean”: linguistic mask versus concepts understanding

It is assumed that masks exist in different forms in different cultures as well as that linguistic mask should be regarded as an expression of cultural grounding of language. From this perspective, it seems important to identify the culturally-determined aspects that happen to be shown or cover in linguistic expressions. Because the mask presents only selected aspects of a given concept / phenomenon, it may well change its axiological cargo. The research questions then include: what is the mask in language, does it foster communication, and how does it function in actual discourse?

Keywords: mask in language, political discourse, discursive picture of the world, axiology, culture

Marta Wybraniec

Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna

Libretto baletowe jako gatunek tekstu?

Irena Turska, autorka *Przewodnika baletowego*, aby opisać chociaż jedno libretto, musiała przeczytać i wykorzystać następujące materiały: programy, afisze i recenzje ze spektakli, czasopisma baletowe, bogatą literaturę z zakresu historii tańca i muzyki, adnotacje z wyciągów fortepianowych i partytur itd. Wszystkie te teksty były potrzebne do stworzenia jednego dużego zbioru największych światowych librett baletowych. Autorka, pisząc tekst, musiała pamiętać o powyższych materiałach, czyli o tekście poprzednim – niezbędnym odbiorcom, na przykład artystom baletu.

W latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych (podczas XXXI Zjazdu PTJ w 1982 roku) za sprawą Antoniego Furdala powstała nawa gałąź językoznawstwa – genologia lingwistyczna¹. Badacz, rozpowszechniając ów termin, odwołuje się przede wszystkim do badań genologicznych w obszarze literaturoznawstwa oraz wychodzi poza granice badań naukowych, dając tym samym początek tzw. gatunkom użytkowym. Niniejsze gatunki, zwane również nieliterackimi, są według Danuty Ostaszewskiej usytuowane początkowo w parze opozycyjnej z gatunkami artystycznymi (reprezentującymi obszar literatury pięknej)². Ponadto autorka uważa, że współczesna genologia lingwistyczna dotyka linii przeobrażeń, realizując przy tym dorobek dyscyplin dotyczących badań wypowiedzi. Linie tę wyznacza w kilku następujących punktach:

- od tekstu traktowanego jako gotowy wytwór, jednostka komunikacji odpowiednio ustrukturuwana: obiekt badań lingwistyki tekstu w początkowym stadium jej rozwoju,

¹ Termin *genologia lingwistyczna* odnajdziemy w następujących pracach: B. Witosz, *Genologia lingwistyczna. Zarys problematyki*, Katowice 2005; *Współczesna polszczyzna, wybór opracowań 3 – akty i gatunki mowy*, (red.) J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, J. Szadura, Lublin 2004, s. 88–99; D. Ostaszewska, *Polska genologia lingwistyczna*, Warszawa 2008, s. 18–39.

² D. Ostaszewska, *Polska...*, dz. cyt., s. 18.

- poprzez komunikaty tworzone przez ludzi w naturalnych okolicznościach: przedmiot zainteresowań teorii dyskursu,
- aż do heterogeniczności współczesnych gatunków: przedmiot badań genologii; przyjęcie takiej linii sytuuje w relacji do siebie terminy: z jednej strony tekst–dyskurs, z drugiej tekst–gatunek³.

Sam gatunek Danuta Ostaszewska pojmuje jako obiekt zainteresowań genologii ułożony w najnowszych propozycjach z wzorcem formalnym (modelem/schematem), odnoszonym do poziomu kompetencji komunikacyjnej użytkowników: jako jednostka abstrakcyjna – typ, tekst natomiast w tym zestawieniu oznacza jednostkę realizacji wzorca gatunkowego⁴. Natomiast Dorota Zdunkiewicz-Jedynak uważa, że gatunek jest konstruktem teoretycznym – zespołem reguł normalizujących działania językowe w pewnych typowych sytuacjach komunikacyjnych⁵. Zarówno jedna, jak i druga z zaproponowanych definicji dotyka obszaru związanego ze sferą komunikacji, która jest realizowana przez konkretny akt mowy. Z polskich językoznawców zajmujących się genologią lingwistyczną należy wymienić m.in. B. Witosz, S. Gajdę oraz M. Wojtak. Warto tu również podkreślić, iż termin ten stał się także przedmiotem zainteresowań rosyjskiego językoznawcy M. Bachtina, który wyznaczył nowe drogi dla genologii. W rozprawie *Estetyka twórczości słownej*⁶, a głównie w rozdziale *Problem gatunków mowy. Problem tekstu w lingwistyce, filozofii i innych naukach humanistycznych* zaproponował swoją teorię gatunku, którą można zaprezentować w kilku postulatach badawczych:

- wprowadził pojęcie genre'u mowy (gatunku mowy),
- zaproponował rozszerzenie obszaru obserwacji genologicznej na całe uniwersum mowy i objęcie nią wszelkich form komunikacji,
- według badacza mówimy, posługując się gatunkami, a zdolność porządkowania genetycznego ma odniesienie do kompetencji językowej użytkownika,
- rozróżnił gatunki pierwotne (proste) i wtórne (złożone),
- w użyciu gatunku mowy zwraca uwagę na możliwość modyfikacji funkcji, nazywając to zjawisko transakcentacją gatunkową, oraz odnosi się do komunikacji ustnej,
- podkreśla związek gatunków z uwarunkowaniami kulturowymi i ich rozwojem,
- pierwszy zauważa związek gatunku z zamiarem komunikacyjnym nadawcy, sytuacji i relacji, jaka zachodzi między nadawcą a odbiorcą.

Przyjmuję za M. Bachtinem, że „problem gatunków mowy to jeden z najważniejszych, węzłowych problemów filologii; leży on na granicy lingwistyki, literaturoznawstwa i tych prawie jeszcze nieopracowanych działów filologii, które winny badać życie słowa we wszystkich sferach życia społecznego i kultury”⁷. Ponadto autor wyraża przekonanie, że „wypowiedź (tu również jako gatunek mowy) w całości odsyła poza swoje granice, do kontekstu cudzosłownego; słowo i zdanie – do kontekstu wewnętrznego”⁸. Dlatego też proponuję spojrzeć na wypowiedź artystyczną w ujęciu dźwiękowo-ruchowym (ob-

³ Tamże, s. 19.

⁴ Tamże, s. 19.

⁵ D. Zdunkiewicz-Jedynak, *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa 2008, s. 77.

⁶ M. Bachtin, *Estetyka twórczości słownej*, PIW, Warszawa 1986.

⁷ *Ja – inny. Wokół Bachtina: antologia*, t. 1, (red.) I. Sariusz-Skąpska, Kraków 2009, s. 425.

⁸ Tamże, s. 434.

razowym) z uwzględnieniem dziewięciu głównych cech wypowiedzi ustalonych przez M. Bachtina, do których zaliczają się: „1. zmiana podmiotów mowy, 2. zaadresowanie, skierowanie wypowiedzi, 3. zwieńczenie wypowiedzi, 4. odniesienie do rzeczywistości, do prawdy, 5. zdarzeniowy (historyczny) charakter wypowiedzi, 6. ekspresywność wypowiedzi, 7. nowość wypowiedzi, 8. rozróżnienie zamiaru i realizacji; klasyfikacja gatunków mowy; źródła do ich badania, 9. dialogowe pogłosy”⁹.

Gatunki pierwotne i wtórne wzbudziły spore zainteresowanie w świecie nauki. Ową problematyką zainteresował się, a także podjął polemikę z określonymi Bachtinowskimi twierdzeniami Aleksander Wilkoń¹⁰, który zgadza się z twierdzeniem o znaczeniu naturalnej mowy. Jednakże podważa twierdzenie, że mówimy wyłącznie, posługując się określonymi gatunkami mowy, a za nieprawdziwe uważa zdanie, iż wszelkie wypowiedzi posługują się „formami całości”, że naturalny dialog nadaje naszej myśli określony kształt gatunkowy¹¹. Ponadto podkreśla, że M. Bachtin, po pierwsze, nie dostrzegł żywiołu swobodnej potoczności, kreatywności, wielości potencjalnych przedmiotów rozmowy i jej stylów [...], a po drugie, nie próbował zarysować jakiegokolwiek wstępnej typologii gatunków mowy, a od tego należałoby zacząć¹². Teresa Dobrzyńska¹³ zarzuca badaczowi niejednoznaczne stosowanie terminów gatunku: pierwotne i wtórne. Natomiast Bożena Witosz w *Genologii lingwistycznej*¹⁴, a dokładniej w rozdziale *Gatunki pierwotne i gatunki wtórne* pisze o niejasności używanych terminów. Bowiemy w klasyfikacji M. Bachtina rozróżnić można następujący podział gatunków:

1) diachroniczne:

- pierwotne – wcześniejsze (np. gatunki ustne);
- wtórne – późniejsze; gatunki ustne w toku ewolucji wykształciły gatunki wtórne;

2) relacyjne:

- proste, które są podstawą dla gatunków złożonych (np. list);
- złożone.

Dorota Zdunkiewicz-Jedynak uważa, że dziś najczęściej Bachtinowskie rozróżnienie gatunków pierwotnych i wtórnych jest w genologii rozumiane relacyjnie: gatunek prymarny to gatunek stanowiący podstawę przetworzenia, gatunek wtórny to efekt przetworzenia¹⁵. Pewne założenia rosyjskiego badacza są zmieniane, a inne korygowane, niemniej jednak jego myśli są wielokrotnie cytowane i wykorzystywane niemalże w każdej pracy naukowej. Na koncepcję gatunku oprócz M. Bachtina wpływ wywarła teoria Ludwiga Wittgensteina i teoria prototypów. Niemiecki filozof Ludwig Wittgenstein¹⁶ wprowadził pojęcie gry językowej, uważając, że jest ono językiem oraz jego czynnościami, na przykład pytanie, życzenie, dziękowanie. Szczególnie ważna dla genologii okazała się jego idea podobieństwa rodzinnego, gdzie pewne elementy można przypisać odpowiedniej kategorii

⁹ Tamże, s. 436–437.

¹⁰ Zob. A. Wilkoń, *Spójność i struktura tekstu. Wstęp do lingwistyki tekstu*, Kraków 2002, s. 207–213.

¹¹ A. Wilkoń, *Spójność...*, dz. cyt., s. 208.

¹² Tamże, s. 209.

¹³ T. Dobrzyńska, *Typy tekstów. Zbiór studiów*, Warszawa 1992, s. 75–80.

¹⁴ B. Witosz, *Genologia...*, dz. cyt., s. 39–48.

¹⁵ D. Zdunkiewicz-Jedynak, *Wykłady...*, dz. cyt., s. 73.

¹⁶ L. Wittgenstein, *Dociekania filozoficzne*, Warszawa 2000.

na zasadzie spajającego je podobieństwa rodzinnego. Jednakże pojęcie gry wskazuje, że wytypowanie zbioru cech wspólnych wszystkim grom nie jest możliwe, ponieważ ich rodzaje są do siebie podobne, ale tylko do pewnego stopnia. Natomiast teoria prototypów¹⁷ powstała w obszarze współczesnej psychologii poznawczej. Przyjmuję za Dorotą Zdunkiewicz-Jedynak, że gatunek (nazywany odtąd też prototypem tekstu) to kategoria, której nie można wyczerpująco zdefiniować za pomocą cech koniecznych i wystarczających – ujawnia się na zasadzie podobieństwa rodzinnego w konkretnych realizacjach tekstowych¹⁸. Danuta Ostaszewska pojęcie prototypu definiuje jako centralny element, przy czym stanowi on jednocześnie najlepszy egzemplarz kategorii (bądź ich grupę); okaz ten jest oczywiście przez badanych nazywany i z kategorią kojarzony¹⁹.

Zasadniczo gatunek kojarzony jest z gatunkiem mowy albo z gatunkiem literackim. To właśnie gatunkowi literackiemu A. Wilkoń²⁰ przypisał następującą typologizację: rodzaj – odmiana rodzajowa (podrodzaj) – gatunek – odmiana gatunkowa. Niniejsze rodzaje w pewnym stopniu odpowiadają wyróżnionym już stylom funkcjonalnym (dziennikarski, kolokwialny, ludyczny, naukowy, normatywny, propagandowo-polityczny, reklamowy, religijny, szkolny, urzędowo-kancelaryjny, praktyczno-użytkowy). Ciekawą i uniwersalną definicję **gatunku (mowy)** zaproponowała Dorota Zdunkiewicz-Jedynak, która uważa, że w ujęciu genologii lingwistycznej gatunek (mowy) to kulturowo i historycznie ukształtowany, ujęty w społeczne konwencje sposób komunikowania się – wzorzec organizacji komunikatu. Składnikami każdego gatunku są:

- kompozycja (segmenty, związki między nimi),
- warunki pragmatyczne (relacje nadawczo-odbiorcze, kontekst życiowy),
- aspekt kognitywny (treść)²¹.

Natomiast podział gatunków na sześć typów zaproponował Aleksander Wilkoń, który według stopnia konwencjonalizacji rozróżnił:

- „*gatunki skodyfikowane* – gatunki użytkowe pisane będące dokumentami, urzędowo potwierdzone przez wydającą je instytucję,
- *gatunki utrwalone* – gatunki w postaci pisanej lub w pamięci, np. modlitwa, konstytucja, ustawa, regulamin szkolny, scenariusz danej ceremonii, część tekstów religijnych,
- *gatunki skonwencjonalizowane* – gatunki artystyczne i naukowe, dające możliwość wprowadzenia czynnika wyboru i znacznego zakresu swobody,
- *gatunki częściowo skonwencjonalizowane* – o zespole cech, z których każda może być wymienna lub której nawet może nie być, dającym wypowiedzi dużą swobodę oraz możliwość transformacji, aż do tworzenia wypowiedzi antygatunkowych,
- *gatunki nieskonwencjonalizowane* – oparte na jednej dobitnej właściwości semantycznej lub formalnej, przeciwstawiającej je innym spokrewnionym formom; są to

¹⁷ Teorią prototypów i jej aspektami zajmują się m.in.: E. Rosch, *Natural categories*, „Cognitive Psychology”, No. 4/1973; R. Taylor, *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*, Kraków 2001; A. Wierzbicka, *Język – umysł – kultura*, Warszawa 1999.

¹⁸ D. Zdunkiewicz-Jedynak, *Wykłady...*, dz. cyt., s. 79.

¹⁹ D. Ostaszewska, *Polska...*, dz. cyt., s. 21.

²⁰ A. Wilkoń, *Spójność i struktura tekstu. Wstęp do lingwistyki tekstu*, Kraków 2002, s. 217–125.

²¹ D. Zdunkiewicz-Jedynak, *Wykłady...*, dz. cyt., s. 77.

przede wszystkim gatunki mowy potocznej, tj. np. plotka, kłótnia, modlitwa prywatna,

- *gatunki nowe* – niemające cech wykrystalizowanych, płynne, niemające niekiedy nazwy lub noszące kilka nazw²².

Po przeanalizowaniu i zgłębieniu powyższej teorii wnioskuję, że libretto baletowe nie jest stricte typowym gatunkiem. Jednakże można powiedzieć, że jest to pewien gatunek literacki, czyli „zeszół intersubiektywnie istniejących reguł, określający budowę poszczególnych dzieł literackich i różnorako przez nie aktualizowany”²³. Warto podkreślić, że „gatunek literacki działa na zasadach podobnych do gramatyki, tzn. określa sposób komponowania dzieła literackiego, tak jak gramatyka określa sposoby mówienia – jest więc istotnym elementem komunikacji literackiej”²⁴. Natomiast biorąc pod uwagę definicję „gatunku” (mowy) zaproponowaną przez Danutę Ostaszewską, przyjmuję, że libretto jest pewnym modelem czy schematem, który odnosi się do kompetencji komunikacyjnej artystów jako jednostki realizacji wzorca gatunkowego, ale tylko przy założeniu, że będzie to wzorzec gatunku tekstu. Wtedy gatunek ten może być pewnym zespołem reguł, które będą poprawiać czy też usprawniać działania językowe czy nawet niewerbalne w pewnych typowych, zawodowych sytuacjach komunikacyjnych tancerzy. Zatem libretto to typ tekstu, kategorii teoretycznej, będącej składnikiem kompetencji komunikacyjnej artystów baletu. Ów tekst jest samodzielną jednostką komunikacyjną leżącą pomiędzy gatunkami. Poszczególne zdania można potraktować jako rodzaj zamkniętego komunikatu, lecz sam tekst nie jest zamknięty, ponieważ już np. w *Słowniku terminów literackich*²⁵ widnieje termin *libretto*. Ponadto autorzy tejże publikacji zwracają uwagę, że jest to tekst dla określonego dzieła artystycznego, rodzaj scenariusza. Istotne jest twierdzenie, że libretto bywa niejednokrotnie utworem o samodzielnych wartościach artystyczno-literackich. Różnica na linii budowania, podkreślająca odrębność scen, żeby nie zlały się w jedną myśl, zasadniczo kształtuje wzorzec organizacji komunikatu. Ponadto tekst libretta można potraktować jako pretekst do stworzenia komunikatu niewerbalnego. Żeby powstało libretto, musi się najpierw narodzić pomysł. To on będzie stanowił bazę dla choreografa, kompozytora, librecisty i scenografa. Ponieważ ma on wpływ na całość dzieła, to jednak musi się najpierw rozwinąć i ukształtować u librecisty. Następnie przy współpracy z innymi artystami nabierze owo dzieło odpowiedniej formy. Warto podkreślić, że często treść libretta pokrywa się z treścią prezentowaną w programie, który możemy kupić tuż przed spektaklem. W przeciwieństwie do dramatu, gdzie każde słowo ma odpowiednie znaczenie, ruch tancerzy i muzyka pozwalają na szerszą interpretację. Oczywiście tzw. prawa dramaturgiczne weszły do baletu, niemniej jednak w dramacie mamy słowo, w operze – śpiew²⁶, a w baletcie – taniec. Dramaturgia musi być dostosowana do sztuki, ponieważ balet posiada specyficzne środki wyrazu, a technika tańca jest tylko środkiem do celu. Natomiast ruch jest możliwością fizyczną człowieka, gdzie język tańca jest odzwierciedleniem jego uczuć i emocji. Być może Irena Turska, pisząc *Przewodnik*

²² A. Wilkoń, *Spójność...*, dz. cyt., s. 201–204.

²³ *Słownik terminów literackich*, (red.) J. Sławiński, Wrocław 1989, s. 160.

²⁴ Tamże, s. 160.

²⁵ Termin *libretto* odnajdziemy na przykład w *Słowniku terminów literackich*, dz. cyt., s. 251.

²⁶ Czasem również małe „wstawki” taneczne (baletowe).

baletowy, kierowała się zamiarem dotarcia tylko do grupy zawodowej artystów baletu? Świadczyć o tym może używanie i posługiwanie się przez autorkę fachową dla baletu terminologią francuską, która z całą pewnością jest niezwykle uniwersalnym językiem, który usprawnia pracę zawodową tancerzy na całym świecie. Można nawet pokusić się o twierdzenie, że mamy tu do czynienia z pewnymi, specyficznymi aktami i gatunkami mowy użytowanymi w różnych kulturach świata, ale należy pamiętać, że istnieją gesty, które są właściwe tylko dla pewnych narodów.

Bibliografia

- Bachtin M., *Estetyka twórczości słownej*, Warszawa 1986.
- Bernacki M., Pawlus M., *Słownik gatunków literackich*, Bielsko-Biała 2004.
- Dobrzyńska T., *Tekst. Próba syntezy*, Warszawa 1993.
- Dobrzyńska T., *Typy tekstów. Zbiór studiów*, Warszawa 1992.
- Głowiński M., Kostkiewiczowa T., Okopień-Sławińska A., Sławiński J., *Słownik terminów literackich*, Wrocław 1989.
- Ja – inny. Wokół Bachtina: antologia*, t. 1, (red.) I. Sariusz-Skańska, Kraków 2009.
- Kosiński D., Wypych-Gawrońska A., Stafiej A., Marszałek A., Sugiera M., Leśniewska J., *Słownik wiedzy o teatrze*, Warszawa–Bielsko-Biała 2008.
- Ostaszewska D., *Polska genologia lingwistyczna*, Warszawa 2008.
- Rosch E., *Natural categories*, „Cognitive Psychology”, No. 4/1973.
- Semiotyka i struktura tekstu*, (red.) M. R. Mayenowa, Warszawa 1973.
- Słownik terminów literackich*, (red.) J. Sławiński, Wrocław 1989.
- Taylor R., *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*, Kraków 2001.
- Tomaszewicz T., *Przekład audiowizualny*, Warszawa 2008.
- Turska I., *Przewodnik baletowy*, Kraków 1989.
- Ubersfeld A., *Czytanie teatru I*, Warszawa 2007.
- Wielki słownik wyrazów obcych*, (red.) M. Bańko, Warszawa 2003.
- Wierzbicka A., *Język – umysł – kultura*, Warszawa 1999.
- Wilkoń A., *Spójność i struktura tekstu. Wstęp do lingwistyki tekstu*, Kraków 2002.
- Witosz B., *Genologia lingwistyczna. Zarys problematyki*, Katowice 2005.
- Wittgenstein L., *Dociekania filozoficzne*, Warszawa 2000.
- Współczesna polszczyzna, wybór opracowań 3 – akty i gatunki mowy*, (red.) J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, J. Szadura, Lublin 2004.
- Zdunkiewicz-Jedynak D., *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa 2008.

Abstract

The ballet libretto as the kind of the text?

The libretto is the text type, theoretical category which is the component of communicative competence ballet artists. That text is independent communications unit lying between species. The sentence can be seen as a kind of closed statement but the text itself is not closed.

Keywords: ballet, libretto, communication, kind of the text

Informacje dla autorów

Autorów prosimy o wykorzystanie następujących zasad przygotowania tekstu:

Dokument powinien zostać dostarczony w postaci elektronicznej, w pliku .DOC (program Word) oraz w formie wydruku; czcionka Times New Roman, 12 punktów, interlinia 1,5 wiersza).

Omawiane w artykułach **jednostki (wyrazy, zwroty)** wyodrębniamy kursywą.

Cytaty zamieszczone w tekście zapisujemy w cudzysłowie, dłuższe cytaty (ponad dwa wiersze) – w osobnych akapitach, mniejszą czcionką, bez cudzysłowu.

Znaczenia wyrazów podajemy w tzw. łapkach.

Wyrazy hasłowe wyodrębniamy pogrubieniem.

Obowiązują **przypisy** dolne. Poszczególne elementy adresu bibliograficznego oddzielamy przecinkami. W przypisach stosujemy polskie **skrót**y: tamże, dz.cyt., incipit tytułu w przypadku przywołania więcej niż jednej pracy danego autora.

Wszystkie **tabele i wykresy** muszą być ponumerowane, opatrzone tytułem i źródłem.

Bibliografię sporządzamy według następującego wzoru:

Nazwisko inicjał imienia, rok wydania, *Tytuł*, miejsce wydania, numery stron.

Jeżeli publikacja ma wielu autorów, podajemy wszystkie nazwiska. Kursywą podajemy tytuły książek, rozdziałów, artykułów. W cudzysłowach podajemy tytuły czasopism.

Pozycje bibliograficzne powinny być uporządkowane alfabetycznie według nazwisk autorów. Prace jednego autora należy uporządkować alfabetycznie według tytułów.

Ze względu na wprowadzenie wersji elektronicznej czasopisma **odnośniki do stron internetowych** muszą być aktywne, zweryfikowane przez autora przed oddaniem tekstu do redakcji z opisaną datą dostępu do strony, np. <http://www.jezykoznawstwo.ahe.lodz.pl/index.php?id=16>, dostęp: 16.12.2013.

Prosimy o dołączenie do tekstu krótkiego streszczenia (do 15 wierszy) wraz z tytułem i słowami kluczowymi w językach polskim i angielskim.

Prosimy o podanie tytułu lub stopnia naukowego, adresu reprezentowanego ośrodka naukowego, adresu prywatnego, numeru telefonu oraz adresu e-mail.

Informacje dodatkowe są podane na stronie internetowej Wydawnictwa AHE w Łodzi www.wydawnictwo.ahe.lodz.pl w zakładce Informacje dla autorów.

Czasopismo „Językoznawstwo” porusza problematykę dotyczącą różnych aspektów języka. Zamieszcza artykuły poświęcone zagadnieniom nazewnictwa, języka w praktyce szkolnej, problematyce gwarowej oraz prace związane z analizą tekstu, dyskursu i gatunków wypowiedzi. Autorzy analizują prawidłowości obecne na różnych poziomach języka oraz poszukują przyczyn przeobrażeń zachodzących w języku.

(z *Wprowadzenia*)

“Linguistics” magazine addresses issues concerning different aspects of a language. It publishes articles on issues of naming, language in the school practice and dialect as well as works related to text, discourse and genres of expression researches. Authors analyse regularities present at different levels of language and look for the causes of the transformations taking place in a language.

