

nr 1(22)/2025

ISSN 2391-5137

Językoznawstwo

Współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze



Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

nr 1(22)/2025

ISSN 2391-5137

Językoznawstwo

Współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze



Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Komitet redakcyjny

prof. nadzw. dr hab. Krzysztof Kusal (redaktor naczelny)
dr Anna Fadecka (z-ca redaktora naczelnego)

Redaktorzy tematyczni

prof. nadzw. dr hab. Krzysztof Kusal, dr Anna Fadecka, dr Olga Majchrzak

Redaktorzy językowi

Anna Fadecka (jęz. polski), Michael Fleming (jęz. angielski), Wiesław Przybyła (jęz. francuski), Radosław Lis (jęz. niemiecki), Irina Kabyszewa (jęz. rosyjski), Inesa Kuryan (jęz. białoruski)

Rada Naukowa

prof. dr hab. Diana Blagoeva (Instytut Języka Bułgarskiego, Bułgarska Akademia Nauk, Bułgaria)

prof. dr hab. Grażyna Habrajska (Uniwersytet Łódzki)

prof. dr hab. Eugene Ivanov (Mohylev State A. Kuleshov University, Białoruś)

dr Anna Kisiel (KU Leuven, Belgia)

prof. dr hab. Siya Kolkovska (Instytut Języka Bułgarskiego, Bułgarska Akademia Nauk, Bułgaria)

dr Beata Nawrot-Lis (Uniwersytet Radomski im. Kazimierza Pułaskiego)

prof. nadzw. dr hab. Julia Mazurkiewicz-Sułkowska (Uniwersytet Łódzki)

prof. dr hab. Wolfgang Mieder (University of Vermont, USA)

prof. dr hab. Jan Miodek (Uniwersytet Wrocławski)

prof. dr hab. Valerij Mokienko (Petersburski Uniwersytet Państwowy, Rosja)

prof. nadzw. dr hab. Joanna Satoła-Staśkowiak (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi)

prof. dr hab. Tatiana Shkapenko (Bałtycki Uniwersytet Federalny im. E. Kanta, Rosja)

prof. nadzw. dr hab. Andrzej Sitarski (UAM w Poznaniu)

dr hab. Dalibor Sokolović (Uniwersytet Belgradzki, Serbia)

dr Slávka Tomaščíková (Uniwersytet Pavla Jozefa Šafárika w Koszycach, Słowacja)

prof. dr hab. Harry Walter (Universität Greifswald, Niemcy)

prof. nadzw. dr hab. Włodzimierz Wysoczański (Uniwersytet Wrocławski)

Redaktorzy naukowi numeru

prof. nadzw. dr hab. Krzysztof Kusal, dr Anna Fadecka

Recenzenci numeru

prof. dr hab. Gintautas Kundrotas (Vytautas Magnus University, Litwa)

prof. nadzw. dr hab. Aleksander Tsoi (Uniwersytet Łódzki)

prof. dr hab. Andrey Zaynuldinov (University of Barcelona, Hiszpania)

Redakcja „Językoznawstwa” Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Katedra Komunikacji Językowej

90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26, pok. K315

e-mail: jezykoznawstwo@ahelodz.pl, tel. 42 29 95 676

www.jezykoznawstwo.ahelodz.pl

© Copyright by Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi

Łódź 2025

ISSN 1897-0389 e-ISSN 2391-5137

Wersją podstawową jest wersja drukowana. Numeracja stron zgodna z wydaniem papierowym.

Skład DTP Monika Poradecka

Druk i oprawa SOWA – Druk na życzenie

Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi

90-212 Łódź, ul. Sterlinga 26, tel. 42 63 15 908

e-mail: wydawnictwo@ahelodz.pl

www.wydawnictwo.ahelodz.pl

Spis treści

Krystyna Ratajczyk Kontekstowe realizacje metafory żywołu w języku polskim i rosyjskim na przykładzie słowa <i>tsunami</i>унаму	7
Artem Velychko Lexicographic issues in compiling bilingual learner dictionaries of idioms. Part I: Selecting Polish equivalents for English weather idioms	17
Karina Szymańska-Galińska Bambrzy poznańscy a współczesna gwara miejska Poznania	33
Diana Bździuch Analiza językowa współczesnych zaproszeń ślubnych na wybranych przykładach	43
Karolina Krygier Mitologia, kultura i historia w świecie <i>Wiedźmina</i>. Językowe aspekty powieściowe	53
Sebastian Dusza Propedeutyka składni strony biernej języka polskiego jako obcego na przykładzie podejścia Norberta Morcińca	65
Maksymilian Bartoszewski Compte rendu : <i>Egzamin na tłumacza przysięgłego. Tłumaczenie odpisów aktów stanu cywilnego. Język francuski [L'examen des candidats au concours de traducteur assermenté en langue française. La traduction des extraits d'actes d'état civil]</i>	77
Anna Kucharska La posture de l'apprenant de FLE pendant une tâche d'écriture d'une dissertation	87
Agnieszka Borowiak Assessment issues in CLIL and the Polish perspective	103
Parvana Jafarova Monophthongization of central diphthongs	117

List of Contents

Krystyna Ratajczyk Contextual realizations of the elemental metaphor in Polish and Russian languages: the case of the word <i>tsunami</i>	7
Artem Velychko Lexicographic issues in compiling bilingual learner dictionaries of idioms. Part I: Selecting Polish equivalents for English weather idioms	17
Karina Szymańska-Galińska The Poznań Bangers and the contemporary urban dialect of Poznań	33
Diana Bździuch A linguistic analysis of contemporary wedding invitations based on selected examples	43
Karolina Krygier Mythology, culture and history in the world of The Witcher. Linguistic aspects of the novel	53
Sebastian Dusza Propaedeutics of the passive voice syntax of Polish as a foreign language based on the example of Norbert Morciniec's approach	65
Maksymilian Bartoszewski Book review: <i>Egzamin na tłumacza przysięgłego. Tłumaczenie odpisów aktów stanu cywilnego. Język francuski</i> [The Sworn Translator Examination: Translation of Excerpts from Civil Status Records in the French Language]	77
Anna Kucharska The FFL learner's posture during an essay writing task	87
Agnieszka Borowiak Assessment issues in CLIL and the Polish perspective	103
Parvana Jafarova Monophthongization of central diphthongs	117

Krystyna Ratajczyk  <https://orcid.org/0000-0001-8519-709X>
Uniwersytet Łódzki
e-mail: krystyna.ratajczyk@uni.lodz.pl

Kontekstowe realizacje metafory żywiołu w języku polskim i rosyjskim na przykładzie słowa *tsunami/цунами*

Contextual realizations of the elemental metaphor in Polish and Russian languages: the case of the word *tsunami*

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest analizie kontekstowych realizacji słowa *tsunami* w języku polskim i rosyjskim. Leksem rozpatrywany jest w znaczeniu metaforycznym. Celem artykułu jest wyodrębnienie modeli strukturalnych z metaforą *tsunami* oraz analiza kontekstowych znaczeń leksemu w aspekcie porównawczym polsko-rosyjskim. Badanie pokazuje podobny strukturalno-semantyczny obraz metafory *tsunami* w obydwu językach.

Słowa kluczowe: żywioł, tsunami, metafora, język polski, język rosyjski

Abstract

The article is devoted to the analysis of the contextual realizations of the word *tsunami* in Polish and Russian languages. The lexeme is considered in its metaphorical meaning. The aim of the article is to identify structural models with the *tsunami* metaphor and to analyze the contextual senses of the lexeme in a comparative Polish-Russian aspect. The study revealed a similar structural-semantic image of the *tsunami* metaphor in both languages.

Keywords: element, tsunami, metaphor, Polish language, Russian language

Wprowadzenie

We współczesnym dyskursie (głównie medialnym) wybrzmiewają w różnych kolokacjach słowa prymarnie związane z geografią czy zjawiskami pogodowymi. Są to najczęściej leksemy *Himalaje* i *tsunami*¹ oznaczające silną wartość w utrwalonej metaforze: *himalaje absurdu*, *himalaje głupoty*², *tsunami zakażeń*, *tsunami turystów* i inne. Obecność podobnych połączeń w polskich tekstach medialnych skłoniła mnie do zgłębienia tematu. Obiektem badawczym uczyniłam słowo *tsunami*, które, użyte metaforycznie w pewnych wyrażeniach, przyciągnęło moją uwagę. Leksem ten posiada też swoją metaforykę w języku rosyjskim (w przeciwieństwie do *Гималаи*), co pozwala skonfrontować kontekstowe realizacje jednostki w obu językach.

Podstawą metodologiczną moich rozważań jest koncepcja metafory jako przeniesienia nazwy jednej rzeczy na inną na zasadzie analogii. Celem artykułu jest analiza strukturalna połączeń wyrazowych ze słowem *tsunami/цунами* oraz analiza semantyczna kontekstowych realizacji wyrazu w języku polskim i rosyjskim.

Praca wpisuje się we współczesne badania nad językowym obrazem i metaforą żywiołów. Może ona też wzbogacić badania konfrontatywne polsko-rosyjskie w zakresie kontekstowych realizacji określonych jednostek leksykalnych.

Materiał badawczy z języka polskiego w łącznej liczbie 57 kontekstowych realizacji dostarczyły: NKJP (przykłady nieoznaczone), *Wydarzenia* Telewizji Polsat (2 przykłady – skrót W1 i W2) i wiadomości internetowe (3 przykłady – skróty Int. 1, Int. 2 i Int. 3). Materiał rosyjski w liczbie 55 połączeń pochodzi z НКРЯ³. Dla potrzeb artykułu, z uwagi na wymogi redakcyjne, wykorzystano najbardziej reprezentacyjne przykłady.

Etymologia i znaczenie słowa *tsunami/цунами*

Tsunami, zgodnie z definicją słownikową, to:

[...] długie i po zbliżeniu się do lądu bardzo wysokie fale, powstające na morzach i oceanach w wyniku podwodnego trzęsienia ziemi lub wybuchu podwodnego wulkanu, występujące najczęściej u brzegów Japonii i Chile (Dubisz, 2006: 152).

Jak dowiadujemy się z Lingwistykonu profesora Henryka Dudy, badane słowo pochodzi z języka japońskiego, gdzie *tsu* to ‘zatoka, port’, a *nami* ‘fala’. W zapożyczeniu wyrazu

¹ W języku polskim swoją indywidualną symbolikę ma też słowo *Kilimandżaro* jako „metafora wyzwania i trudności, jakie podejmujemy w swoim życiu, by osiągać swoje cele, by ‘zdobywać swoje szczyty’, by realizować to, co dla nas ważne” (Gumowska, 2020).

² Warto odnotować, że w języku rosyjskim nie zauważa się tak utrwalonej metaforyki słowa *Гималаи*, jak w języku polskim. Co więcej, wyraz ten, odnaleziony na stronie internetowej w analogicznej do polskiej kolokacji, napisany jest od wielkiej litery: *Эксперты разберут Гималаи абсурда*. Z tekstu: *Мне очень хотелось бы, чтобы его [Михаила Ходорковского – прызр. К.Р.] интеллект шел на благо всем нам, а не на борьбу с Гималаями абсурда, которые против него выстраивают [...]* (Кириленко/Kirilenko, 2009). Słowo *Гималаи* w języku rosyjskim używane jest głównie w swoim prymarnym znaczeniu – nazwy łańcucha górskiego.

³ Adresy stron internetowych i daty dostępu do źródeł, jak również rozwiązania skrótów źródeł podano na końcu, w *Źródłach materiału badawczego*.

do języka polskiego pośredniczył język angielski (Duda, 2011)⁴. W języku polskim słowo *tsunami* pojawiło się w XX wieku. Jest to wyraz nieodmienny rodzaju nijakiego.

W języku rosyjskim słowo *цунами* po raz pierwszy pojawiło się w książce dla dzieci Davida Armanda *Groźne siły* (Давид Арманд Грозные силы) z 1940 roku z zapisem *тсунами*, co świadczy o pośrednictwie języka angielskiego w zapożyczeniu słowa (podobnie jak w języku polskim). Aktualny zapis *цунами* odnotowano w dzienniku „Natura” («Природа») z 1948 roku. Obecnie słowo jest całkowicie zaadaptowane w języku rosyjskim, pozostaje tylko pytanie o jego rodzaj. Według zasad gramatyki rosyjskiej *цунами* jako rzeczownik nieodmienny, nieżywy jest rodzaju nijakiego, natomiast dopuszczalne jest też jego użycie w rodzaju żeńskim, zgodnie z rodzajowym pojęciem *fala* (волна)⁵ (О слове «цунами»/О слове «сунати», 2017, tłum. K.R.).

Leksykony języka polskiego oraz rosyjskiego nie odnotowują przenośnej semantyki słowa *tsunami/цунами*. Jedynie w internetowym rosyjskim Wikisłowniku (Викисловарь) widnieje jako drugie, metaforyczne znaczenie leksemu: ‘что-либо сильное, энергичное, мощное, яркое; о хаосе’ (Викисловарь/Vikislovar, 2013).

Metafora

Ważną rolę w niniejszym artykule odegra pojęcie metafory, gdyż słowo *tsunami/цунами* będzie tu rozpatrywane w swoim przenośnym znaczeniu – olbrzymiej siły i mocy.

Punktem wyjścia naszych rozważań uczynimy Arystotelesowską definicję metafory, według której

Metafora jest to przeniesienie nazwy jednej rzeczy na inną: z rodzaju na gatunek, z gatunku na rodzaj, z jednego gatunku na inny, lub też przeniesienie nazwy z jakiejś rzeczy na inną na zasadzie analogii (Poppek, 2019: 49).

Istotne dla poniższego badania będzie też ujęcie metafory proponowane przez Marka Johnsona i George’a Lakoffa jako „rozumienie i doświadczenie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy” (Johnson, Lakoff, 1988: 27). Ważny w jej dekodowaniu jest fakt wykluczenia odczytania dosłownego, bowiem metafora:

[...] polega na „przeniesieniu sensu” ze słowa lub grupy słów na inne wyrażenie lub zespół wyrażań. Przeniesienie takie opiera się na analogii znaczenia przypisywanego obydwu słowom, wyrażeniom (przede wszystkim konotacji, a więc na analogii pewnej cechy, jakości) (Gołębiowska, 2017: 27).

⁴ Kontrowersje budzi wymowa i ortografia słowa *tsunami*, sugerująca zapożyczenie graficzne z języka angielskiego (tak samo zapisuje się w języku francuskim). Autor Lingwistykonu proponuje adaptację ortograficzną wyrazu z zapisem *sunami*, za czym przemawia taki zapis w niektórych językach słowiańskich (np. białoruskim, czeskim, bośniackim, słoweńskim) oraz znaczne rozpowszechnienie wyrazu (Duda, 2011).

⁵ O możliwości dwojakiego rodzajowego użycia leksemu *цунами* świadczą przykłady ilustracyjne ze słownika Kuzniecowa: *Мощная цунами обрушилась на берег. Цунами разрушило дамбу. Предупредить о надвигающейся цунами* (Кузнецов/Kuznetsov, 2000: 1465).

Metafory poprzez zmianę znaczenia tworzących je słów „zmuszają odbiorcę do poszukiwania nowej interpretacji”, „pobudzają wyobraźnię słuchacza i czytelnika” (Zdunkiewicz-Jedynak, 2013: 43).

Przytoczone wyżej sensy pojęcia *metafora* są kluczowe dla poniższego badania. Istotna w jego kontekście jest też sfera użycia metafor, nie tylko w funkcji zdobniczej w literaturze pięknej, ale także „[...] w codziennych rozmowach, tekstach publicystycznych czy naukowych, zwłaszcza popularnonaukowych, retorycznych (np. przemówieniach politycznych i okolicznościowych)” (Zdunkiewicz-Jedynak, 2013: 43).

Zdają się to potwierdzać Lakoff i Johnson, według których „nieprawdziwe jest stwierdzenie, że metafora jest tylko środkiem wyobraźni poetyckiej. Jest ona powszechna w komunikacji codziennej i stanowi podstawę wielu potocznych komunikatów” (Burzyński, 2012: 26).

O wszechstronnym użyciu metafory świadczy materiał badawczy artykułu, pochodzący z różnych źródeł (literatura piękna, publicystyka, programy informacyjne w mediach), zgromadzonych w narodowych korpusach języka polskiego i rosyjskiego.

Analiza materiału badawczego

1. Analiza strukturalna związków wyrazowych ze słowem *tsunami*

W materiale badawczym obydwu języków możemy wyróżnić następujące modele strukturalne:

1.1. Przymiotnik lub zaimek + *tsunami/цунами*, np.: *nieubłagane, jakieś, emocjonalne, ekonomiczne, nowe, kadrowe, „moherowe”, bankowe, kryzysowe, kredytowe, informacyjne, gospodarcze, bożonarodzeniowe, cyfrowo-internetowe, onkologiczne* (W2) *tsunami* i inne (24 przykłady) / *очередное, горячее, этакое, человеческое, всепоглощающее, семейное, беспощадное, чудовищное, криминальное, некое, какое, солнечное, политическое цунами* i inne (20 przykładów).

1.2. *Tsunami/цунами* + rzeczownik (zaimek) w dopełniaczu, np.: *tsunami turystów, jej tsunami, tsunami poruszeń dziesiątków mięśni mimicznych, tsunami zakażeń* (W1), *tsunami krytyków, tsunami konsumpcji, tsunami niewyplacalności, tsunami niesprawiedliwości i krzywdy* (8 przykładów) / *цунами возмущения и истерики, цунами корейского супца, цунами разводов, цунами паники и неразберихи, цунами тотальной демагогии, цунами их любви, цунами несправедливости, цунами финансовых неурядиц* i inne (16 przykładów).

1.3. Czasownik + *tsunami/цунами*: *zmiotło ich tsunami, przewala się „moherowe” tsunami, nadciąga tsunami, nadchodzi tsunami, przyszło tsunami, dopadnie nas tsunami, dotrze do nas tsunami, przeszło onkologiczne tsunami* (W2) (8 przykładów) / *цунами прокатилось; катилось, все поглощало, и все перемывало железное цунами; цунами покатило; прокатывалось цунами* (4 przykłady).

1.4. Rzeczownik + *tsunami/цунами*: *siła tsunami, uderzenie tsunami, fala tsunami* (*fala tsunami* występuje 5 razy, *siła tsunami* – 2 razy) / *верхушка цунами, волна цунами* (*волна цунами* występuje 2 razy).

Z powyższej analizy wynika, że najpopularniejsze strukturalne modele połączeń ze słowem *tsunami* w obu językach to połączenia z przymiotnikiem i rzeczownikiem w dopełniaczu (np. *nieublagane tsunami*, *цунами разводов*). Można zauważyć większą częstotliwość występowania drugiego typu w przykładach rosyjskich. Warto również podkreślić powtarzające się w materiale badawczym „żywiolowe” kolokacje: *fala tsunami*, *siła tsunami*, *волна цунами*, jako te najczęściej używane w swoim prymarnym znaczeniu i na zasadzie analogii przeniesione na określenie zjawisk występujących z dużą siłą.

2. Pole semantyczne leksemu *tsunami*

Osobną grupą w danej części analizy będą metaforyczne leksemy oraz kolokacje pola semantycznego *tsunami*, występujące w wynotowanych zdaniach, lecz nie w połączeniach z *tsunami*, np.: *byli wypłukiwani falami, odpływ, wielka fala, wulkan podmorski, ruszyliśmy na nich jak fala, mała fala, drugi potop, fale gniewu, zalewa nas, napłynię, zaleje, utopi, zalewają, uderzają w nas* i inne (19 przykładów, w tym 9 kolokacji ze słowem *fala*) / *ураган, волна, вал, все смывало, гребень волны, окатило волной, смыть, сметает, разрушат, опрокидывающий, пересекли океан, волна накрывает нас, поднялась, залила, накрыла остров, стихия, тайфун* i inne (32 przykłady, w tym 9 kolokacji ze słowem *волна*).

Zgromadzone w tej grupie przykłady wskazują na przewagę liczebną jednostek leksykalnych związanych z wyrazem *tsunami* w materiale badawczym języka rosyjskiego. Nie dziwi też fakt wysokiej frekwencji kolokacji z leksemem *fala/волна* jako częścią struktury i semantyki słowa *tsunami/цунами*, oznaczającego falę oceaniczną.

3. Analiza semantyczna kontekstowych realizacji słowa *tsunami*

Ważną częścią analizy w niniejszym artykule jest badanie znaczenia omawianego wyrazu w poszczególnych fragmentach tekstu (zdaniach), czyli różnorodnego zastosowania metafory *tsunami* w kontekście. W zgromadzonym materiale udało się wyodrębnić następujące grupy semantyczne:

3.1. Porównanie do działania tsunami, np. *Gdy zaczynał pracę, uczył się od starych, doświadczonych milicjantów. Raptem w ciągu dwóch, trzech lat wszyscy ci ludzie zniknęli, jakby zmiotło ich tsunami. Byli wypłukiwani falami; Dopiero później, gdy wspominałem ten moment, pojąłem, jak wymowne było milczenie Mette. Skrywało walkę potężnych napiętności, które jak nieublagane tsunami atakowały jej fundament moralny i – odepchnięte – powracały ze zdwojoną siłą; Może to tylko moda, która jak wiele innych przysła z Ameryki? Tylko dlaczego w Ameryce New Age także wzbiera jak fala tsunami?; Tam nie było cienia wahania, kompromisu, układu z całym brudem, który wtedy zalewał nas jak tsunami; Dla nas fundusze europejskie są niczym fala tsunami. Nie do poznania zmienią rynek, na którym działamy [...]; Kochacie się jak szaleni, orgazm nadchodzi niczym tsunami, zmiatając przed twoich oczu rzeczywistość* i inne (12 przykładów) / *В материале отмечается, что давление, которое оказывается независимой политикой Турции, напоминает цунами, Китая – изменение климата, а России – ураган; Не так уж трудно представить восстания, войны и революции, которые прокатятся по миру.*

Они разрушат всю нашу цивилизацию. Сметут ее, как чудовищное **цунами**; Ведь порой казалось, что уже не осталось стоиков, что вал реформ, как беспощадное **цунами**, сметаает все, оставляя после себя пустыню; **Подобно цунами**, пересекли они океан и докатились до наших мест; Паника началась в животе, поднялась, как **цунами**, залила сердце, горло, голову; Когда 20 лет назад, к 100-летию со дня рождения Булгакова, я писал о рецензии Б. Соколова на книгу М.О. Чудаковой, то имел, и думаю, не только я, весьма малое представление об этом деятеле, из-под пера которого спустя несколько лет **цунами ринулись** на читателя книги о «загадках» истории; Конечно, такое путешествие, такая миграция столь крупной планеты типа Юпитера не пройдет даром для тех каменных планет, которые вращаются ближе к звезде. Она просто **снесет их таким цунами**; **Словно подхваченная волной цунами**, она в два шага вылетела в прихожую i inne (19 przykładów).

W zaprezentowanych przykładach widzimy obrazowe porównanie dynamicznych czy też dramatycznych sytuacji do działania tsunami. W języku polskim porównanie to realizuje się za pomocą spójników *jak*, *jakby*, *niczym* w zwrotach porównawczych i zdaniach podrzędnych. W materiale rosyjskim oprócz tradycyjnych zwrotów porównawczych ze spójnikiem *как* w funkcji porównawczej występują słowa *подобно*, *словно* i *напоминает* oraz rzeczownik w narzędniku (*цунами ринулись*, *снесет их таким цунами*).

3.2. *Tsunami* jako duża ilość, ogrom czegoś, np. [...] *дргніęcia warg*, *trzepoty powiek*, *jaktykacje palców*, *miniobroty galek ocznych*, **tsunami poruszeń** *dziesiątków mięśni mimicznych*; **Tsunami zakażeń** (W1); *Po dwóch występach kadry Janasa w niemieckim mundialu tsunami krytyków jest większe niż te fale, którymi usiłowano odebrać nadzieję polskiej reprezentacji w 1982 roku*; *Osobiście nie chcę doczekać widoku, jak przez polską scenę polityczną przewala się „moherowe” tsunami z radio-maryjną pieśnią na ustach*; *Dziś ta rzeka zmienia się w prawdziwe tsunami – to już miliony ludzi, którzy opuszczają swój kraj*; *Po pandemii przez Polskę przeszło onkologiczne tsunami* (W2); *Ekologia została zmieciona przez tsunami konsumpcji*; *Trudno mi poradzić sobie z tsunami niesprawiedliwości i krzywdy, jakie uderza w moją rodzinę i we mnie – wyznaje*; *W czerwcu film rusza na tournée po polskich galeriach. Jest częścią fali artystycznego recyklingu wzbierającej we współczesnej sztuce. Fali osiagającej rozmiary kulturalnego tsunami. Bo współczesną kulturę rozsadzają miliony obrazów, zastępy rzeźb, niezmiernie oceanów tekstów, zdjęć i filmów* i inne (15 przykładów) / Да... *Не волна, даже не девятый вал – цунами разводов прокатилось пару лет назад по всей стране; Это человеческое цунами со временем превратилось в более спокойные волны: число иммигрантов, просящих убежища сократилось в несколько раз; Февральские, к примеру, гастроли: Алла Пугачева, Александр Малинин, Вячеслав Малежик, Эльдар Александрович Рязанов. Бывало и погуще. Бывало и настоящее цунами гастролей; Оперативники и следователи Приволжского РУБОПа стали той силой, которая стала на пути криминального «цунами» середины 90-х годов; Подперла кулаком щеку и смотрела на него в упор своими смеющимися блестящими глазами, не остывшими от горячего цунами корейского супца; Вот он – захватывающий миг счастья! Цунами неподдельной страсти!* i inne (19 przykładów).

W powyższym materiale metafora tsunami/цунами w znaczeniu ogromnej ilości czegoś eksplicytnie wyraża się w połączeniu z przydawką dopełniaczą (*tsunami krytyków*). Implicytny sposób jej wyrażenia zawiera się w przydawkach przymiotnych określających wyraz *tsunami/цунами* (*криминальное цунами*), które niekiedy precyzowane są w kontekście (*prawdziwe tsunami – miliony ludzi; kulturalne tsunami – miliony obrazów, zastępy rzeźb, niezmierzone oceany tekstów, zdjęć i filmów*).

3.3. *Tsunami* jako metafora gwałtownego, szokującego, silnego, potężnego, dynamicznego zjawiska, np. A w „Rzeczpospolitej” **nowe tsunami**... Tym razem to lista Wildsteina. Ćwierć miliona ofiar; Są nieoficjalne wyniki wyborów we Francji. „**Tsunami**” (Int. 1); Niebo zważyło się na głowę 15 września 2008 r., kiedy Lehman Brothers – jeden z pięciu największych banków inwestycyjnych na Wall Street, duma światowych finansów – nagle ogłosił, że jest bankrutem. Jeszcze tydzień wcześniej niemal nic nie wskazywało na to, że **nadciąga tsunami**; Do **bożonarodzeniowego tsunami** handel szykował się od tygodni; Nadchodzi nowa fala **cyfrowo-internetowego tsunami** i inne (15 przykładów) / Кроме того, по словам Юрия Луценко, в списке есть экс-офицер российских спецслужб, а также некие лица, «кубийство которых спровоцировало бы **политическое цунами** на Украине»; Депутатов от правящей Республиканской партии он предупредил: мирный протест может превратиться в «**политическое цунами**», если у народа попытаются «украсть» победу; Первое «**цунами**» после острого дефицита ликвидности было зафиксировано в 1996 году (3 przykłady).

3.4. *Tsunami* jako metafora emocji, przeżyć, doznań i lęków ludzkich: Kim był? Co to za chłopak? Jej majtek? Jej przygodny znajomy, kelner! Jej szczęście, jej słodkość, jej spazm, jej następny spazm, jej fala, wielka fala, **jej tsunami**, jej wulkan podmorski. Przygodny, jej, albatros, jej... Skąd w jej życiu kelner?; W przybranej rodzinie najbliżej mu do przybranego brata, Edvarda. Bardzo najbliżej. Przeżywa pierwsze **emocjonalne tsunami**. I pierwsze rozstanie, pryncypał wysłał go do szkoły z internatem, na prowincję; Nie ma co się boczyć na matkę, gderała Jadzia do czerwonej od placzu Dominiki. Matka, nawet jak ją poniesie, chce dla ciebie jak najlepiej. Poniesiona matka **wracała na fali tsunami** i brała Dominikę na litość, by nie wyrwała się z matczynego uścisku; W grudniu, gdy jak co roku szykowaliśmy się na rodzinne święta, przyszło **tsunami**... Weronika zaginęła. Wszyscy rzuciliśmy się, by ratować jej życie, przyjaciele, rodzina, służby mundurowe, znajomi, a nawet ludzie zupełnie obcy, wszyscy pomagali w miarę swoich możliwości (Int. 3); Społeczeństwo w stanie kryzysu jest idealnym środowiskiem dla sfrustrowanych psychopatów. Człowiek wymyśla fantomy, a one go później zabijają. W tym sensie każdy człowiek jest samobójcą. Lęk człowieka – że mu wszystko wymknie się spod kontroli, że **napłynie jakaś fala tsunami** nieprzewidywana, do ostatniej chwili niewidzialna i go zaleje, utopi (5 przykładów) / Беседы сердечные, легкие, веселые, даже если костили кого-нибудь на все корки, – писатель ведь всегда или от всего в восторге, от какой-нибудь ерунды, или все ему опротивело, мечет громы и молнии и **обрушивает цунами** на суиций пустяк; До сих пор не забуду ее летний разгон на даче, когда она устроила нам с Юркой головоломку за выпивку. Юрка тогда прижал уши, сделался меньше ростом и делал успокаивающие жесты руками: «Надежда, Надежда, мы по чуть-чуть... Мы же не пьяные!..» А Саня подмигивал нам у нее из-за спины и неза-

метно разводил руками – видите, мол, мужики, **какое цунами!** Представляете, как мне достаётся! Одним словом – сигуранца, готовый милиционер!; Волна адреналина поднималось внутри с новой силой. **Уже не волна – цунами.** Хотите боя? Вы его получите; Тишайший человек Коля был способен **вызывать** в нашей семье **цунами** (4 przykłady).

3.5. *Tsunami* jako metafora nagłej, gwałtownej, destrukcyjnej siły, np.: *Jesteśmy na prostej drodze do likwidacji tysięcy miejsc pracy. To **ekonomiczne i gospodarcze tsunami** dla Inowrocławia – komentował radny Grobelski; To **kryzysowe tsunami** na nas jednak idzie. I jest pytanie, czy nasze wały i falochrony są odpowiednio mocne?; Z obserwacji przeciwników Wildsteina wynika, że skutki jego „lustracyjnej partyzantki” są wręcz apokaliptyczne. Mianowicie „tworzy się aurę” strachu i piekła. To coś w rodzaju **politycznego tsunami**, w obliczu którego ludzie przychodzący do IPN „zachowują się jak tonący” i „desperacko szukają ratunku”; – Jakie będą te metody, jeśli chodzi o uporządkowanie Telewizji Polskiej. Czy tam również spodziewane ma być **tsunami**? – **Tsunami** to jest delikatne, jeśli to co, mówimy o tym... – Ale po prostu będziecie tych ludzi wyrzucać? (Int. 2) i inne (9 przykładów) / Именно поэтому в 18–20 лет, рассуждал Королев, они оказались **на верхушке цунами**, опрокидывающего известно что: они развивались параллельно с временем турбуленций, они были первым лепетом этого Времени [...]; Ты прожил ровно столько, сколько тебе было расписано, и теперь нет надобности напрягаться и предупреждать, что последняя волна накрывает нас. **Цунами**, с Тобой, вместе; Всеобщая война! **Цунами!**; Танкист был тем самым предвестником Ужаса, [...] который [...] давал о себе знать уже повсеместным дрожанием земли, моторным гулом и лязганьем, ибо вслед за сумасшедшей «тридцатьчетверкой» катилось и все поглощало, и все перемалывало **железное «цунами»** i inne (7 przykładów).*

3.6. *Tsunami* jako metafora obrazu żywiołu: *Сила этого колдовского экстаза была, казалось, столь мощной, что готова была, преодолев законы гравитации и **закрутив** музыкантов в некое **цунами**, поднять их над сценой, как Давида Копперфильда* (1 przykład).

3.7. *Tsunami* jako trudny egzamin: *Widziałem ekstremalne przypadki osobników opętanych przez stres egzaminacyjny. Działo się to na ogół przed egzaminami, o których mówiono „kobyły, „**tsunami**” czy „trzęsienie ziemi”* (1 przykład).

Zakończenie

Przeprowadzone badanie potwierdziło występowanie w polskiej i rosyjskiej przestrzeni językowej metafory *tsunami/цунами* w różnorodnych połączeniach oraz (rzadziej) jako pojedynczego leksemu.

Analiza strukturalna pokazała, że zarówno w języku polskim, jak i rosyjskim wspomniany leksem w znaczeniu metaforycznym najczęściej występuje w połączeniach z przymiotnikami. Rzadziej spotyka się go w kolokacjach, np. *zmiotło ich tsunami, nadciągąca tsunami, fala tsunami, siła tsunami, цунами прокатилось, волна цунами*.

Nie dziwi fakt, iż w analizowanych kontekstach pojawiają się zmetaforyzowane jednostki i kolokacje pola semantycznego *tsunami*, np.: *byli wypłukiwani falami, odpływ, fale gniewu, mała fala, волна, вал, смыть, опрокидывающий, гребень волны, волна накрывает нас, стихия*. Tego typu jednostki dominują w materiale rosyjskim.

Analiza semantyczna wykazała częste stosowanie w obu językach porównania do działania tsunami (zmiatanie, atakowanie, wzbieranie, zalewanie, znoszenie), a także potwierdziła utrwaloną metaforykę leksemu jako olbrzymiej, niszczycielskiej siły i mocy. Metaforyka ta jednak posiada swoje zróżnicowanie, co pozwoliło wyodrębnić, oprócz znaczenia nagłej, gwałtownej, destrukcyjnej siły, także metaforę dużej ilości, ogromu czegoś, pokrewną utrwalonemu znaczeniu metaforę gwałtownego, szokującego, potężnego zjawiska oraz silnych emocji, przeżyć, doznań i lęków ludzkich. W pojedynczych przykładach ujrzeliśmy obraz żywiołu (przykład rosyjski) oraz metaforę trudnego egzaminu (przykład polski). Możemy zatem stwierdzić podobieństwo obrazu metafory *tsunami/цунами* w kontekstowych realizacjach obydwu języków.

Bibliografia

- Burzyński R. (2012), *Metafory jako narzędzie poznania polityki i oddziaływania politycznego*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski. Wydział Dziennikarstwa i Nauk Politycznych.
- Dubisz S. (red. nauk.) (2003), *Uniwersalny słownik języka polskiego PWN. T. 2. K–Ó*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dubisz S. (red. nauk.) (2006), *Uniwersalny słownik języka polskiego PWN. T. 4. T–Ż*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Duda H. (2011), *Tsunami*, <https://lingwistykon.wordpress.com/2011/03/18/tsunami/> [dostęp: 28.07.2023].
- Gołębiewska M. (2017), *Koncepcje metafory i metaforyzacji a pojęcie – komentarz do stanu badań*, „Idea. Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych”, vol. 29/2, s. 25–49.
- Gumowska M. (2020), *Każdy ma swoje kilimandzaro*, <https://malgorzatagumowska.pl/kazdy-ma-swoje-kilimandzaro> [dostęp: 14.06.2023].
- Johnson M., Lakoff G. (1988), *Metafory w naszym życiu*, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Popek K. (2019), *Rewiry metafory. Między ozdobą dyskursu a zwierciadłem duszy*, „Idea. Studia nad strukturą i rozwojem pojęć filozoficznych”, vol. 31, s. 46–69.
- Zdunkiewicz-Jedynak D. (2013), *Wykłady ze stylistyki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Викисловарь (2013), <https://ru.wiktionary.org/wiki/цунами> [dostęp: 31.07.2023]/Wikislovar (2013), <https://ru.wiktionary.org/wiki/цунами> [dostęp: 31.07.2023].
- Кириленко А. (2009), Эксперты разберут Гималаи абсурда, <https://www.svoboda.org/a/1562453.html> [dostęp: 14.06.2023]/Kirilenko A. (2009), *Eksperty razberut Gimalai absurda*, <https://www.svoboda.org/a/1562453.html> [dostęp: 14.06.2023].
- Кузнецов С.А. (ред.) (2000), *Большой толковый словарь русского языка*, Норинт, Санкт-Петербург/Kuznetsov S.A. (red.) (2000), *Bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka*, Norint, Sankt-Peterburg.

O słове «цунами» (2017), <https://multiurok.ru/blog/o-slovie-tsunami.html?ysclid=lkmjwfwvka754589851> [dostęp: 28.07.2023]/O słowe «cunami» (2017), <https://multiurok.ru/blog/o-slovie-tsunami.html?ysclid=lkmjwfwvka754589851> [dostęp: 28.07.2023].

Źródła materiału badawczego

Int. 1 – Miastowska A. (2022), *Są nieoficjalne wyniki wyborów parlamentarnych we Francji. „Tsunami”*, <https://natemat.pl/420331,nieoficjalne-wyniki-wyborow-we-francji> [dostęp: 19.06.2022].

Int. 2 – Pałka M. (2023), *Fatalna wieść dla Danuty Holeckiej. Czołowy polityk KO ujawnił, co czeka dziennikarzy TVP, trzęsienie ziemi to mało powiedziane*, <https://lifestyle.lelum.pl/fatalna-wiesc-dla-danuty-holeckiej-czolowy-polityk-ko-ujawnil-co-czeka-dziennikarzy-tvp-trzesienie-ziemi-to-malo-powiedziane-mp-ds-161023> [dostęp: 13.03.2025].


Int. 3 – Henszel W. (2025), *Pochowali Weronikę. „Nie mogliśmy uratować naszego dziecka”*, <https://www.fakt.pl/wydarzenia/nwolesie-pogrzeb-weroniki-ktora-zaginela-i-zmarla-w-gorach/fd92cfg> [dostęp: 5.01.2025].

NKJP – Narodowy Korpus Języka Polskiego, <http://nkjp.pl/poliqarp/nkjp300/query/> [dostęp: 7.01.2022].

НКРЯ – Национальный корпус русского языка/Nacional’nyu korpus russkogo yazyka, <https://ruscorpora.ru> [dostęp: 10.01.2022].

W1 – *Wydarzenia*, Telewizja Polsat [dostęp: 7.01.2022].

W2 – *Wydarzenia*, Telewizja Polsat [dostęp: 29.08.2023].

Artem Velychko  <https://orcid.org/0009-0001-1299-0377>
University in Białystok
e-mail: a.velychko@uwb.edu.pl

Lexicographic issues in compiling bilingual learner dictionaries of idioms. Part I: Selecting Polish equivalents for English weather idioms

**Kwestie leksykograficzne związane
z tworzeniem dwujęzycznych słowników
idiomów dla osób uczących się.
Część I: Dobór polskich ekwiwalentów
do angielskich idiomów pogodowych**

Abstract

As the first part of a series devoted to common lexicographic issues arising in compiling bilingual learner dictionaries of idioms, the article comprises two sections concentrating on idiom characteristics and idiomatic equivalent selection. Section one elucidates the notion of idiom by providing its definition and discussing its distinctive features along with semantic and syntactic typologies. Section two, in turn, demonstrates the process of selecting Polish equivalents for English weather idioms by carrying out an illustrative analysis of the semantic, syntactic, and pragmatic properties of four idioms. The methodology presented in this work incorporates some elements from Szczepaniak and Adamska-Sałaciak's study, which involves the functionally oriented methodological framework developed by Dobrovolskij and Piirainen. An analogous procedure identified 30 Polish idiomatic equivalents for a total of 34 English idioms, whose lexicographic representation is illustrated in the second part of the series.

Keywords: idiom, idiomatic equivalents, functionally oriented methodological instrument, idiomatic typologies, weather idioms.

Streszczenie

Publikacja stanowi pierwszą część dwuczęściowej serii poświęconej typowym kwestiom leksykograficznym związanym z tworzeniem dwujęzycznych słowników idiomów dla osób uczących się. Niniejszy artykuł składa się z dwóch rozdziałów skupiających się na charakterystyce idiomów i identyfikacji ekwiwalentnych idiomów. W rozdziale pierwszym przybliżono pojęcie idiomu i przedstawiono jego definicję, ukazując charakterystyczne cechy wraz z typologią semantyczną i składniową. Aby zidentyfikować polskie odpowiedniki angielskich idiomów dotyczących pogody, w rozdziale drugim przeprowadzono przykładową analizę cechów semantycznych, syntaktycznych i pragmatycznych czterech idiomów. Metodologia przedstawiona w niniejszej pracy wykorzystuje niektóre elementy badania Szczepaniak i Adamskiej-Sałaciak, w którym zastosowano funkcjonalnie zorientowany instrument metodologiczny opracowany przez Dobrowol'skiego i Piirainen. Analogiczna procedura pozwoliła zidentyfikować 30 polskich ekwiwalentów idiomatycznych dla 34 idiomów angielskich, których reprezentacja leksykograficzna została zilustrowana w drugiej części serii.

Słowa kluczowe: idiom, ekwiwalenty idiomatyczne, funkcjonalnie zorientowany instrument metodologiczny, typologie idiomów, idiomy pogodowe.

Introduction

This article is the first in a work of a two-part series devoted to common lexicographic issues arising in compiling bilingual learner dictionaries of idioms. Possible solutions to these issues along with the compilation procedure are exemplified by a dictionary model of weather idioms purposefully created in the course of study. The present paper addresses the problem of identifying Polish idiomatic equivalents for English weather idioms to be included in the dictionary model. Section one of the article starts with a discussion concerning such theoretical aspects of phraseology as idiom definition, features, and semantic and syntactic typologies. Section two illustrates the selection of target language equivalents for source language idioms by utilising the functionally oriented methodological framework developed by Dobrowol'skij and Piirainen (2005). Drawing on the methodology from the study by Szczepaniak and Adamska-Sałaciak (2010), the analysis involves the comparison of semantic, syntactic, and pragmatic features of three Polish expressions to determine the best-fitting equivalent for an English idiom. Finally, the article concludes with a summary of the findings.

Idioms

Idiom definition

Alongside such fixed expressions as phrasal verbs and collocations, idioms constitute an integral part of phraseology. Seidl and McMordie (1988: 13) define **idiom** as “a number of words which, when taken together, have a different meaning from the individual meanings of each word”. A similar description of the term is provided by Glucksberg (2001: 68): “a construction whose meaning cannot be derived from the meanings of its

constituents”. A case in point is the phrase *to chase rainbows* defined by the *Cambridge International Dictionary of Idioms (CIDI)* (1998)¹ as “to waste your time trying to get or achieve something”. Considered separately, however, the literal meanings of each word this idiom consists of do not produce the figurative meaning of the whole expression. Accordingly, idioms are non-compositional lexical units in terms of the principle of compositionality², since ordinarily, the linguistic or literal meaning of the idiom and the idiomatic or metaphorical meaning of the same idiom have no apparent connection.

Figurativity and semantic typologies

One of the most salient features of idioms is **imagery** or **figurativity** (Pirainen, 2015: 18). The aspect of figurativity involves the interpretation of an idiom at two simultaneously triggered levels, that is, literal reading and figurative meaning: a mental picture of an expression arises from the first reading and shapes its metaphorical meaning. Considering that idiomatic phrases are able to possess different degrees of figurativity, Kvetko (1999: 43f) categorises them into phraseological fusions, phraseological unities, and phraseological combinations.

From the standpoint of modern English, **phraseological fusions** are non-motivated idioms because the meaning of each of their elements entirely acquires the meaning of the whole phrase, including its expressiveness and emotional properties. This is observed in the expression *to ask/cry for the moon* meaning “to want something that is not possible”. Phraseological fusions are distinctive for every language and, therefore, their literal translation into other languages tends to pose difficulties. **Phraseological unities**, in turn, are partially motivated idioms, displaying semantic duality in that these expressions can be both literal and metaphorical. For instance, the figurative meaning of the idiom *to come to your senses* is “to start to understand that you have been behaving stupidly”, whereas its literal meaning is “to regain consciousness”. Consequently, without the awareness of context, one is not able to identify the actual sense of this type of phrase. In contrast to the other two categories, **phraseological combinations** are motivated idioms, with one of their components retaining a direct meaning and the other being used figuratively. The phrase *a fair-weather friend*, defined as “someone who is only your friend when you are happy and successful”, is a case in point.

Svensén (2009: 190ff) distinguishes between **full idioms** and **semi-idioms** in a similar classification. The former are categorised into partly compositional and non-compositional. To some extent, **partly compositional idioms** are analogous to phraseological unities and feature components, whose figurative senses map onto their literal senses, e.g. *to break the ice* wherein *to break* may refer to initiating a conversation and *ice* may represent discomfort between unfamiliar speakers. **Non-compositional idioms**, for their part, are somewhat analogous to phraseological fusions, with literal senses of their components not

¹ The majority of definitions provided in this article are taken from the *Cambridge International Dictionary of Idioms (CIDI)*.

² According to the principle of compositionality, “the meaning of a sentence is obtained by combining or composing the meanings of its constituent words and phrases” (Brown, Miller, 2013: 93).

representing their figurative meaning, e.g. *at sixes and sevens*. As regards semi-idioms, they are similar to phraseological combinations in that they can be inferred from the meaning of one of their components, hence, are also motivated idioms.

Syntactic typology

In terms of syntax, idioms are categorised into **sentential** (sayings) and **non-sentential** (proverbs) (Kvetko, 1999: 37). The former type includes idioms that function as fixed phrases, e.g. *every cloud has a silver lining*. These expressions are frequently reduced or shortened, which is largely attributable to the fast speech process or simply to the obsolescence of the expression. For instance, the sentential idiom *lightning never strikes the same place twice* becomes *lightning never strikes twice* or *lightning does not strike twice*.

Non-sentential idioms are classified into **verbal idioms** and **verbless idioms**. The latter are nominal, adjectival, and adverbial. Idioms whose main part is comprised of a noun are defined as **nominal idioms**, e.g. *a windbag*. Within a sentence, nominal idioms also serve as nouns (subjects, objects, and complements), e.g. *I'm not like those so-called fair-weather friends of yours*. **Adjectival idioms**, in turn, are generally composed of one or more adjectives and often fall under the influence of numerous stylistic devices such as alliteration, e.g. *born and bred* or *free and easy*, oxymoron, e.g. *passive-aggressive*, rhyme, e.g. *high and dry*, etc. **Adverbial idioms**, which constitute another type of verbless idioms, consist of one or more adverbs, e.g. *on the never-never*. These idioms often express timing as in the phrase *as and when*. Other types of verbless idioms include **prepositional idioms**, e.g. *as at/on the stroke of something*, **interjectional idioms**, e.g. *God knows!*, and more.

The second type of non-sentential idioms is **verbal idioms**, which in terms of frequency are inferior only to nominal idioms. Following Tkachuk (2005: 63), not all idioms comprising a verb can be considered purely verbal. By way of example, considering its pragmatic functions, it is more appropriate to classify the aforementioned expression *God knows!* as an interjectional idiom even though it features a verb. Purely verbal idioms such as *to pinch and scrape* do not occur often. Instead, most verbal idioms consist of a predicate and object, e.g. *to ride out/weather the storm* or *to cut no ice*.

Conventionalisation and syntactic flexibility

Idioms are often referred to as fixed or set expressions (Brown, Miller, 2013: 172), which means they are combinations of words that can only be altered in minor detail or cannot be altered at all. Consequently, alongside figurativity, idioms are characterised by another essential feature, namely **conventionalisation**, which represents the notion of idioms being lexicalised with fixed form and meanings (Pirainen, 2015: 18). Thus, the syntactic flexibility of idioms varies from absolute to zero (Glucksberg, 2001: 69). For example, there are idioms which are unable to substitute at least one of their constituents or somehow alter their form. A case in point is **frozen expressions** (Brown, Miller, 2013: 172f). This term serves as an equivalent to **fixed expression**, with the difference that it is in some instances confined to combinations featuring words that do not appear

elsewhere. The idiom *spick and span*, denoting “a very tidy and clean place”, constitutes a frozen expression and a prime example of a fully inflexible idiom since the usage of its constituent *spick* is infrequent and limited only to the context of this idiom. In contrast, **fully or partially flexible idioms** can undergo several syntactic alternations depending on their context. For instance, the fully flexible idiom *to weather the storm*, which signifies “to continue to exist and not be harmed during a very difficult period”, features syntactic variations of tense and number, e.g. *we’ve weathered many storms*, adverbial modifications, e.g. *Becca’s clearly weathered the storm*, adjectival modifications, e.g. *to weather the political storm*, word substitutions, e.g. *to ride out the storm*, etc. Other alternations include syntagmatic variants, e.g. *to have my head in the clouds and to have your head in the clouds*, and the substitution of a subject for a pronoun, e.g. *Who let the cat out of the bag? It was undoubtedly let out by Ann*, and more. In addition, syntactic flexibility of some idiom constituents is reflected in their active and passive forms (Glucksberg, 2001: 69). For instance, the idiom *to break the ice*, which means “to make people who have not met before feel more relaxed with each other”, can appear in both active and passive forms:

We played a couple of party games to break the ice (active).

Let us make something already that lets the ice be broken finally (passive).

Lastly, the syntactic flexibility of idioms may result from the process of idiomatic derivation and conversion, whereby an idiom’s word class changes (see: Tkachuk, 2005: 65).

Selecting Polish idiomatic equivalents for English weather idioms

Dictionaries provide **non-idiomatic** or **idiomatic equivalents** for idioms (Szpila, 2007: 348). Non-idiomatic equivalents serve as descriptive explanations of meanings of source language (SL) multiword units or appear in the form of literal translations into a target language (TL). This equivalent type is represented by dictionary definitions, which are discussed in the second part of this series devoted to the treatment of idioms in bilingual dictionaries. This section focuses on idiomatic equivalents, that is, when a SL idiomatic expression has a TL idiomatic variant. An example of idiomatic equivalence is the English idiom *to be/feel under the weather* with its Polish metaphorical analogue *czuć się pod psem*, both meaning “to feel sick”.

In order to assess the degree of idiom equivalence, **the functionally oriented methodological instrument** developed by Dobrovolskij and Piirainen (2005) can be applied. The authors distinguish two primary types of idiomatic non-equivalence³, according to which, many idioms either display similarity in terms of their images but differ in meanings or have identical meanings with differing images. Consequently, the functionally oriented analysis is needed to enable lexicographers to assemble a semantic, syntactic, and pragmatic profile of L1 and L2 idioms in question, which, in turn, will help to identify the

³ According to Svensén (2009: 202), metaphorical expressions can express the same, related or completely different ideas in L1 and L2.

best fitting TL equivalents used in analogous contexts (Szczepaniak, Adamska-Sałaciak, 2010: 73). It is worth mentioning that listing all contextual and translational TL equivalents does not constitute the purpose of the contrastive scrutiny and is unfeasible due to the limits caused by dictionary functions and target users. On the other hand, Svensén (2009: 198) recommends providing all the most frequent SL variants of idioms in dictionaries intended for reception and translation from L2 to L1. For this reason, in addition to identifying TL equivalents, it is also key to examine SL idioms so that dictionary users are informed of their possible variation.

Polish equivalents for the English weather idioms were sourced from such paper dictionaries as *Angielsko-polski słownik idiomów i zwrotów* (Borkowski, 1986)⁴ and *Współczesny słownik frazeologiczny* (Flicieński, 2012)⁵, as well as such online resources as the Cambridge Dictionary website, ReversoContext website, Etutor website, and Bab.la website. Consulting these sources sometimes resulted in finding several possible equivalents for SL idioms. To identify the best option for inclusion in the future dictionary model of weather idioms, the functionally oriented analysis came in handy. As a result, for some English expressions, several Polish equivalents were chosen in case they were semantically appropriate and contextually relevant. A case in point is the Polish idioms *oblewają/oblały kogoś siódme poty* and *coś mrozi/zmroziło komuś krew w żyłach* that were both selected as equivalents for the English phrase *to feel/go hot and cold (all over)* defined as “to be in a state when someone or something shocks or makes you feel so nervous that your body is hot and cold at the same time”. Nevertheless, for most SL expressions solely one TL idiom was identified.

This section illustrates the process of idiom comparison by employing a detailed examination of their semantic, syntactic, and pragmatic properties. It adopts the methodology from the study carried out by Szczepaniak and Adamska-Sałaciak (2010: 74ff), who incorporated **the Conventional Figurative Language Theory** (Dobrovól'skij, Piirainen, 2005) as well as certain components of **Cognitive Metaphor Theory** (Lakoff, Johnson, 1980). Nevertheless, instead of adopting the approaches to metaphors proposed by Lakoff and Johnson (1980), this work uses the aforementioned semantic and syntactic typologies of idioms to identify differences and similarities the expressions under investigation display. To simplify the examination, English phraseological typologies are applied to both English and Polish expressions⁶. Semantic scrutiny involves presenting and comparing idioms' definitions, semantic categories, and mental images, that is, the interpretation of meanings. The syntactic review demonstrates grammatical categories, variations, and other words or phrases frequently accompanying idioms in question. The pragmatic analysis reveals their register, frequency, and illocutionary function. Then, relying on the obtained data, the objective is to define the degree of idiom equivalence. The analysis will be carried out on the idiom *every cloud has a silver lining* and its three possible Polish

⁴ *An English-Polish dictionary of idioms and phrases.*

⁵ *The Modern Phraseological Dictionary.*

⁶ For a detailed discussion of Polish phraseological typologies, see Skorupka (1967–1968), Lewicki and Pajdzińska (2001), and Awramiuk, Frąckiewicz and Szerszunowicz (2017).

analogues *nie ma tego zlego, co by na dobre nie wyszło, szczęście w nieszczęściu*, and *po burzy (zawsze) wychodzi słońce*.

Analysis 1: Every cloud has a silver lining

Semantics

The definition by the *Cambridge International Dictionary of Idioms (CCDI)* is “something that you say, which means that there is something good even in an unpleasant situation”. Additionally, the *CCDI* records a related phrase *every lining has a silver cloud*: “every good or pleasant situation has an aspect which is bad and unpleasant”, which could be considered an antonym of the investigated idiom. By and large, the saying is widely known and present in the *CIDI* (1998), the *Collins COBUILD Dictionary of Idioms (CCDI)* (1995), *A Dictionary of American Idioms (DAI)* (2004), and the *Merriam-Webster Dictionary (MWD)* (2004).

To draw a mental image of this idiom, it should be noted that it belongs to the group of phraseological unities, which are partially motivated idioms. In a figurative sense, *cloud* here refers to a problem or difficulty somebody is confronted with, whereas *a silver lining* plays the role of hope, a positive side or advantage to be taken from an unpleasant situation. *A silver lining* may be interpreted as lightning or a ray of sunlight piercing a dark cloud and destroying it from the inside. The phrase *silver lining* was coined by John Milton in his *Comus: A Mask Presented at Ludlow Castle* (1634).

Syntax

This idiom is sentential. It appears in several forms in corpora available on English-Corpora.org:

Det + N + V + det + Adj + N: *Every cloud has a silver lining.*

V + det + Adj + N + Prep + det + N: *There is a silver lining to every cloud.*

Prep + det + N + (V)⁷ + det + Adj + N: *For every cloud, a silver lining* or *Within every cloud, there is a silver lining.*

Similar to many sentential idioms, *every cloud has a silver lining* can be reduced to just *a silver lining*, thus transforming into a nominal idiom. In one of the variations above, namely, *there is a silver lining to every cloud*, the prepositional object *every cloud* can be substituted for a contextual adaptation. The corpus data reveals that the phrase *all the delays* appears in its place in the following sentence:

There was a silver lining to all the delays, at least from a test pilot's perspective.

Pragmatics

Four corpora available on English-Corpora.org were inspected to identify the pragmatic properties of the idiom. Table 1 details the number of occurrences of the idiom *every cloud has a silver lining* and all its variations in each of these corpora.

⁷ The phrase *for every cloud, a silver lining* is missing the component *there is*.

Table 1. Occurrences of the idiom *every cloud has a silver lining* in four corpora

Corpus	Words	Data collection period	Occurrences
News on the Web (NOW)	18.1 billion+	2010-2023	684
The TV Corpus	325 million	1950-2018	37
The Movie Corpus	200 million	1930-2018	30
COCA	1.0 billion	1990-2019	29

Although the frequency of the expression in some corpora is low, previous corpus studies demonstrate that idioms are not typically frequent in general-language texts (Svensén, 2009: 191). For instance, a study conducted by Kjellmer (1996: 84ff) reveals that not all idioms commonly included in dictionaries may be present in contemporary corpora. For this reason, the expression *every cloud has a silver lining* should not be deemed infrequent, particularly as it is well-represented in dictionaries.

In terms of stylistic properties, the idiom may be encountered in formal as well as in informal contexts. Normally, the illocutionary function of the expression is to encourage a person who encounters challenges and is too insecure to address the issue:

Every cloud has a silver lining. You're only 20. What do you know about life?

In addition, it can also be used to boost someone's morale after something unpleasant has happened:

As the trip's been cancelled, I'll be able to go to the match this Saturday. Every cloud has a silver lining.

Analysis 2: Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło

Semantics

A verbatim translation in English is “there is nothing bad that would not turn out to be good”. According to the website Wielki słownik języka polskiego PAN (WSJP PAN)⁸, the phrase is used to say that “porażki życiowe i niesprzyjające sytuacje często prowadzą w rezultacie do korzystnych zmian”, which in English means “failures and unfavourable situations often result in positive changes”⁹.

Corpus data available on the website Narodowy Korpus Języka Polskiego¹⁰ reveals that the idiom occurs 766 times in total considering all its variations. The idiom is also commonly known and present in *Słownik frazeologiczny języka polskiego*¹¹ (1967) and *Angielsko-polski słownik idiomów i zwrotów* (1986), as well as on the websites *Słownik języka polskiego PWN*¹² and ReversoContext.

⁸ The Great Dictionary of the Polish Language PAN.

⁹ Unless otherwise stated, all translations of Polish definitions are provided by the author.

¹⁰ The National Corpus of the Polish Language.

¹¹ *The Phraseological Dictionary of the Polish Language*.

¹² The Dictionary of the Polish Language PWN.

The mental image of the expression demonstrates a soft transition from a bad situation towards something favourable. The saying belongs to the category of phraseological unities, also known as partially motivated idioms, hence its constituents *złe* (i.e. “bad”) and *dobrze* (i.e. “good”) may be regarded as either actual or metaphorical depending on the context.

Syntax

This idiom is sentential and has a short form *nie ma tego złego* (i.e. “there is nothing bad”), which is followed by an ellipsis after a pause in speech. The words typically preceding the phrase are *ale* (i.e. “but”), *z tego wynika* (i.e. “this means that”), *jednak* (i.e. “however”), *jak widać* (i.e. “as can be seen”), *może* (i.e. “maybe”), etc.

Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło [**neg** (not) + **V** (there is) + **det** (that) + **Adj** (bad) + **det** (that) + **modal V** (would) + **prep** (on) + **Adj** (good) + **neg** (not) + **V** (come out)]

Nie ma tego złego... [**neg** (not) + **V** (there is) + **det** (that) + **Adj** (bad)]

An example of the shorter version of the idiom in context is the following:

Powiedziała do Zacharego – może nie ma tego złego... (i.e. “She said to Zachary – maybe there is nothing bad...”).

Pragmatics

In many examples, by downplaying issues emerging in the preceding context, the illocutionary function of the idiom is to create an optimistic contrast through the information that follows, which is shown in the sentence below:

Wracając z Modlina Kicki spadł z konia i złamał nogę. Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło: leżącego odwiedzała siostrzenica (i.e. “Returning from Modlin, Kicki fell off a horse and broke a leg. There is nothing bad that would not turn out to be good: the niece visited the weakened man”).

Analysis 3: Szczęście w nieszczęściu

Semantics

A word-by-word translation into English is “happiness in unhappiness”. In *Współczesny słownik frazeologiczny*, the idiom is explained as “coś spowodowało lepszą interpretację jakiegoś negatywnie ocenianego wydarzenia, zdarzenia, niekorzystnej sytuacji, w której ktoś się znalazł”, that is, “something caused a positive interpretation of a negatively assessed event, occurrence, or unfavourable situation in which someone found themselves”. *Słownik frazeologiczny języka polskiego* provides this idiom in the form of *mieć szczęście w nieszczęściu*, that is, “to have happiness in unhappiness”. The combined number of occurrences of the idiom’s variations in the Polish National Corpus equals 621.

The mental image of the idiom is produced through an oxymoron denoting the opposite notions of *happiness* and *unhappiness*, which seems to interact in two ways. First, *happiness* can be understood as one of the elements of the notion of *unhappiness*. The second interpretation presupposes that both elements share the same status and shift from one to the other. The idiom is partially motivated and, therefore, constitutes a phraseological

unity because it might be difficult to determine what exactly *happiness* and *unhappiness* are in certain contexts. Nevertheless, it can be partially inferred from the senses of its constituents.

Syntax

Unlike the previously analysed idioms, this expression functions as a nominal one. It is frequently followed by *że* (i.e. “that”). When separated by a full stop, it may be a separate sentence.

Szczęście w nieszczęściu [N (happiness) + Prep (in) + N (unhappiness)]

Mieć szczęście w nieszczęściu [V (have) + N (happiness) + Prep (in) + N (unhappiness)]

Pragmatics

Being neutral in style, this idiom seems to be characterised by the same function as the idiom *Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło*¹³. In addition, the inspection of concordance lines in Narodowy Korpus Języka Polskiego revealed that in many sentences, the expression *szczęście w nieszczęściu* is used to mitigate serious health and life-threatening issues. The following sentence is a case in point:

To było szczęście w nieszczęściu. Wszystkim pasażerom, głównie dzieciom, udało się wyjść z płonącego autobusu, zanim cały pojazd stanął w ogniu (i.e. “It was happiness in unhappiness. All the passengers, mainly children, had managed to get out of the burning bus before the entire vehicle burst into flames”).

Analysis 4: Po burzy (zawsze) wychodzi słońce

Semantics

An approximate English translation of this idiom is “after the storm, the sun (always) comes out”. Notably, this Polish expression is not found in any of the aforementioned sources except for Bab.la and ReversoContext websites, wherein its frequency is limited to appearing in two parallel corpora as a translation for *Every cloud has a silver lining*. For this reason, the *CIDI* definition “something that you say which means that there is something good even in an unpleasant situation” for the English idiom *every cloud has a silver lining* will be adopted to elucidate the meaning of *po burzy (zawsze) wychodzi słońce*. This expression is also extremely infrequent as indicated by a total number of eight occurrences in the Polish National Corpus.

Being a phraseological unity, that is, a partially motivated idiom, it displays a mental image by and large similar to that of its English counterpart. However, unlike *a silver lining*, the idiom constituent *słońce* (i.e. “the sun”) does not affect the disappearance of negative circumstances represented by *burza* (i.e. “storm”), but rather seems to emerge after the peak of the storm, demonstrating thereby the inevitability of positive changes in life after a person endures the hard times.

¹³ Henceforward, sentential idioms will be written with a capital letter.

Syntax

This idiom is sentential, and a few sentences identified in the corpus indicate that it is followed by the phrases *wiem, że* (i.e. “I know that”), *trzeba pamiętać, że* (i.e. “one should remember that”), and *powiem Ci, że* (i.e. “I will tell you that”). In one sentence, the noun *burza* is substituted by the noun *deszcz* (i.e. “rain”), as well as in another example, the phrase *i pojawia się tęcza* (i.e. “and the rainbow appears”) is added at the end of the idiom.

Po burzy (zawsze) wychodzi słońce [**Prep** (after) + (**N** storm) + (**Adv** (always)) + **V** (comes out) + **N** (sun)]

Po deszczu wychodzi słońce [**Prep** (after) + (**N** rain) + **V** (comes out) + **N** (sun)]

Po burzy wychodzi słońce i pojawia się tęcza [**Prep** (after) + (**N** storm) + **V** (comes out) + **N** (sun) + **Conj** (and) + **N** (rainbow) + **V** (appears)]

Pragmatics

Due to the limited contextual data and low frequency, it is difficult to identify all the pragmatic functions the idiom in question performs. What can certainly be stated is that the available examples demonstrate an idiomatic behaviour quite similar to that of the three previous idioms. Further scrutiny is needed to determine whether this idiom is more frequent in other general or specialised corpora and whether it constitutes a calque of an English or other language expression.

Idiom comparison and conclusion

The previous section demonstrated semantic, syntactic, and pragmatic analysis of one English and three Polish idioms. This section, in turn, compares the idioms based on the descriptions that emerged as a result of the analysis. The aim is to select the most suitable Polish equivalent for the English idiom *Every cloud has a silver lining* based on similar semantic, syntactic, and pragmatic characteristics of these expressions.

Except for the nominal idiom *szczęście w nieszczęściu*, the remaining expressions share the sentential idiomatic class. Notably, in all of them, certain structural changes are possible, with the English one having the biggest number of variations according to the corpus data. Consequently, in terms of structure and syntax, *szczęście w nieszczęściu* seems to be the least suitable candidate for inclusion in the dictionary model.

As regards semantic criteria, all the idioms are partially motivated and possess a similar degree of figurativeness. The meanings of these expressions are slightly different, but still, a clear analogy may be drawn between them. *Every cloud has a silver lining* presupposes that notwithstanding involved difficulties, a certain situation can include positive aspects. Meanwhile, the Polish dictionaries explain *Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło* and *szczęście w nieszczęściu* as either referring to a negative event that leads to a more positive event or as a negative event that is interpreted more positively as a result of a subsequent event. On the other hand, suspected to be a calque of another language expression, *Po burzy (zawsze) wychodzi słońce* is not defined by any of the mentioned resources and, therefore, cannot be adequately assessed. Despite that, it is the only Polish idiomatic expression related to the topic of weather and just like the English idiom involves weather metaphors denoting ‘troubles’, ‘hope’, and ‘changes’. The Polish

idioms *Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło* and *szczęście w nieszczęściu*, by contrast, assign the notion of ‘good and bad’ as well as ‘happiness and unhappiness’ to favourable and unfavourable situations. As a result, even though in terms of senses and mental images, the idioms *Po burzy (zawsze) wychodzi słońce* and *Every cloud has a silver lining* possess a higher degree of semantic similarity, the aforesaid issues concerning the former idiom do not allow it to qualify for inclusion in the dictionary model. In turn, the remaining Polish idioms both fit the semantic criteria.

Relying on the corpus data, the main pragmatic function of the idioms *Every cloud has a silver lining* and *Po burzy (zawsze) wychodzi słońce* is to encourage and cheer somebody up in an unfavourable situation. The same applies to the idioms *Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło* and *szczęście w nieszczęściu*, but, in addition, they seem to be used slightly more often in a storytelling manner than the remainder. Given this, the corpus analysis revealed that the expression *szczęście w nieszczęściu* tends to illustrate contexts that involve health and life-threatening events, which is less characteristic of the other three phrases. Table 2 shows the frequencies of the analysed Polish idioms in Narodowy Korpus Języka Polskiego.

Table 2. Occurrences of the Polish idioms in the Polish National Corpus

Corpus search engine	<i>Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło</i>	<i>Szczęście w nieszczęściu</i>	<i>Po burzy (zawsze) wychodzi słońce</i>
PELCRA search engine: The Full Corpus	766	621	8

At first glance, it certainly can be said that *Po burzy (zawsze) wychodzi słońce* falls out of the race for inclusion in the dictionary model due to the extremely small number of occurrences. The most frequent is *Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło*. However, comparing it with *szczęście w nieszczęściu*, it does not produce a radical difference in frequencies. By taking into account all the details of this scrutiny, the idiom *Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło* will be selected as a primary equivalent for the English idiom in the future dictionary model. The same decision was taken by Borkowski who provided these L1 and L2 expressions as equivalents in his *Angielsko-polski słownik idiomów i zwrotów* (1986: 35). Nevertheless, unlike in Borkowski’s work, the second equivalent *szczęście w nieszczęściu* will likewise be added to the entry. Besides slightly lower frequency, the reason this idiom was not included in the first place is directly related to its distinct syntactic class and frequent usage in contexts of hazardous situations. These issues certainly do not mean that it cannot be treated as an equivalent of the English idiom, but the pragmatic factor, which plays an important role, especially in language production, makes it less fitting compared to the primary Polish equivalent. As regards the expression *Po burzy (zawsze) wychodzi słońce*, it will not be mentioned in the dictionary model since more linguistic data is required to track its origin and determine its actual usage.

Summary

An idiom is a figurative lexical unit whose meaning is different from the individual meanings of each word it is composed of, with its linguistic or literal meaning differing from the idiomatic or metaphorical one. Bilingual dictionaries may provide either idiomatic or non-idiomatic equivalents of idioms. The former constitute TL idiomatic equivalents, while the latter tend to appear in the form of definitions or TL non-idiomatic translations. In this article, the degree of idiomatic equivalence of TL and SL idioms was assessed through 'a' thorough analysis that compared semantic, syntactic, and pragmatic properties of idioms by adopting some elements from the study conducted by Szczepaniak and Adamska-Sałaciak (2010). In addition, English semantic and syntactic idiom categories discussed in the present work were used in the analysis. As a result, for the sentential English idiom *Every cloud has a silver lining*, two Polish equivalents were identified, namely *Nie ma tego złego, co by na dobre nie wyszło* as a primary equivalent and *szczęście w nieszczęściu* as a secondary one. The third Polish idiom *Po burzy (zawsze) wychodzi słońce* was deemed unsuitable for inclusion in the dictionary model. Furthermore, the same comparative procedure was applied to other 34 English weather idioms selected for the dictionary model, thus yielding a total of 30 Polish idiomatic equivalents. Notably, though figurative, mental images of these Polish equivalents are not always related to the topic of weather conditions.

The method presented in this article proved useful in identifying TL idioms to be included in a dictionary. By taking into account their semantic, syntactic, and pragmatic properties, it allows researchers to comprehensively assess the degree of idiom equivalence rather than selecting TL idioms based only on similarities according to one of these parameters. In particular, several TL idioms may be similar in meaning but differ in their actual contextual usage or belong to different syntactic categories, e.g. nominal versus sentential, which might also indicate possible differences in their pragmatic functions. The same applies to images of SL and TL idioms, which despite superficial differences regarding their individual components may be used in similar or identical contexts. Consequently, when combining and comparing all these parameters, one of the TL idioms would bear more resemblance to an SL phrase and should be regarded as a primary equivalent. Importantly, as this research indicated, occasionally SL idioms may have more than one TL variant, with one of the TL expressions being more closely related to the SL phrase or both sharing a similar status.

The second part of this series deals with the lexicographic representation of idioms in the English-Polish dictionary model of weather idioms, discussing macrostructural, medi-structural, and microstructural issues of compiling the learner dictionary of idioms. The series culminates in model entries featuring English and Polish idioms selected through the analysis illustrated in this article.

References

- Awramiuk E., Frąckiewicz M.K., Szerszunowicz J. (2017), *Frazeologia w kształceniu językowym*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Brown K., Miller J. (eds.) (2013), *The Cambridge Dictionary of Linguistics*, New York: Cambridge University Press, doi: [10.1017/CBO9781139049412](https://doi.org/10.1017/CBO9781139049412)
- Borkowski P. (ed.) (1986), *Angielsko-polski słownik idiomów i zwrotów*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Dobrovol'skij D., Piirainen E. (2005), *Figurative language: Cross-cultural and cross-linguistic perspectives*, Amsterdam: Elsevier, doi: [10.1515/9783110702538](https://doi.org/10.1515/9783110702538)
- Fliciński P. (ed.) (2012), *Współczesny słownik frazeologiczny*, Poznań: Wydawnictwo IBIS, doi: [10.13140/RG.2.2.28762.08643](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28762.08643)
- Glucksberg S. (2001), *Understanding Figurative Language*, New York: Oxford University Press, doi: [10.1093/acprof:oso/9780195111095.001.0001](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195111095.001.0001)
- Kjellmer G. (1996), *Idiomen, kollokationerna och lexikonet*, "LexicoNordica", no. 3, pp. 79–91.
- Kvetko P. (1999), *Anglická frazeológia v teórii a praxi*, Bratislava: Univerzita Komenského.
- Lakoff G., Johnson M. (1980), *Metaphors We Live By*, Chicago: University of Chicago Press.
- Lewicki A.M., Pajdzińska A. (2001), *Frazeologia*, [in:] J. Bartmiński (ed.), *Współczesny język polski*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, pp. 315–334.
- Makkai A., Boatner M.T., Gates J.E. (eds.) (2004), *A Dictionary of American Idioms*, (4th edition), Hauppauge: Barrons Educational Series.
- Milton J. (1634), *Comus: A Mask Presented at Ludlow Castle*, London: Humphrey Robinson.
- Mish F.C. (ed.) (2004), *The Merriam-Webster Dictionary*, Springfield: Merriam-Webster.
- Piirainen E. (2015), *Widespread idioms in Europe and beyond. New insights into figurative language*, [in:] J. Szerszunowicz, B. Nowowiejski, P. Ishida, K. Yagi (eds.), *Intercontinental Dialogue on Phraseology*, *Linguo-Cultural Research on Phraseology*, v. III, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, pp. 17–19.
- Seidl J., McMordie W. (1978, 1988), *English Idioms and How to Use Them*, Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair J. (ed.) (1995), *Collins COBUILD Dictionary of Idioms*, Birmingham: Collins Cobuild.
- Skorupka S. (ed.) (1967–1968), *Słownik frazeologiczny języka polskiego*, v. I–II, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Svensén B. (2009), *A Handbook of Lexicography. The Theory and Practice of Dictionary-Making*, New York: Cambridge University Press.
- Szczepaniak R., Adamska-Sałaciak A. (2010), *Telling it straight: a comparison of selected English and Polish idioms from the semantic field of speaking*, "Studia Anglica Posnaniensia", no. 46/1, pp. 71–93, doi: [10.2478/v10121-009-0029-y](https://doi.org/10.2478/v10121-009-0029-y)
- Szpila G. (2007), *Idiomaticity in contemporary English-Polish idiom dictionaries*, [in:] M. Nönnönen, S. Niemi (eds.), *Collocations and idioms 1. Papers from the First Nordic Conference on Syntactic Freezes*, Joensuu: Joensuun yliopisto, pp. 342–353.

Tkachuk T. (2005), *Idioms inside out: money in English idioms*, "Brno studies in English", v. 31(1), pp. 63–72.

Waite E. (ed.) (1998), *Cambridge International Dictionary of Idioms*, Cambridge: Cambridge University Press.

Internet Sources

Bab.la, <https://en.bab.la/> [accessed: 5.11.2023].

English-Corpora.org, <https://www.english-corpora.org/> [accessed: 7.11.2023].

Etutor, <https://www.etutor.pl/> [accessed: 4.11.2023].

NKJP: Narodowy Korpus Języka Polskiego, <http://nkjp.pl/> [accessed: 7.11.2023].

ReversoContext webiste, <https://context.reverso.net/translation/> [accessed: 7.11.2023].

Słownik języka polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/> [accessed: 5.11.2023].

The Cambridge Dictionary website, <https://dictionary.cambridge.org/> [accessed: 4.11.2023].

Wielki słownik języka polskiego PAN, <https://wsjp.pl/> [accessed: 7.11.2023].



Karina Szymańska-Galińska  <https://orcid.org/0000-0001-9625-4811>
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
e-mail: kszymanska.info@gmail.com

Bambrzy poznańscy a współczesna gwara miejska Poznania

The Poznań Bammers and the contemporary urban dialect of Poznań

Streszczenie

Artykuł bada stopień językowego wpływu Bambrów poznańskich na ukształtowanie się współczesnej gwary miejskiej Poznania. Analizie poddano pochodzenie i język emigrujących osadników, uwzględniając ówczesne podziały terytorialne i komunikacyjne. Przedstawiono także czynniki wpływające na niezwykle szybką polonizację Bambrów, od względów religijnych, przez edukację, po intensyfikację relacji z ludnością polską. Artykuł porusza kwestię prób germanizacji Bamberczyków – w szczególności podczas zaboru pruskiego na terenach Wielkopolski – w kontekście ostatecznego wykrystalizowania się tożsamości narodowej i regionalnej tej grupy etnokulturowej. Analizę zamyka bieżący udział i wkład Bambrów w kulturę oraz językowe dziedzictwo Poznania.

Słowa kluczowe: Bambrzy poznańscy, gwara poznańska, germanizmy w gwarze poznańskiej, Poznań, tożsamość regionalna

Abstract

The article examines the degree of linguistic influence of the Poznań Bammers on the formation of the contemporary Poznań dialect. The origin and language of the emigrating settlers were analyzed, taking into account the then territorial and communication divisions. The factors influencing the extremely rapid polonization of Bambrzy were also presented, from religious reasons through education to the intensification of relations with the Polish population. The article deals with the issue of attempts at germanization of the Bamberians – in particular during the Prussian partition in Wielkopolska – in the context of the final crystallization of the national and regional identity of this ethnocultural group. The analysis closes with the current participation and contribution of the Bammers to the culture and linguistic heritage of Poznań.

Keywords: Posnanian Bammers, Poznań dialect, Germanisms in Poznań dialect, Poznań, regional identity

Wprowadzenie

„W antrejce na ryczce stoją pyrki w tytce” – tak brzmi fragment znanego w Poznaniu powiedzenia, stanowiącego wizytówkę gwary poznańskiej. W cytowanym sformułowaniu na cztery charakterystyczne leksemy poznańskie, trzy z nich – *antrejka* ‘przedpokój’, *ryczka* ‘niski taboret, stołeczek’ i *tytka* ‘torebka papierowa’ – są germanizmami. Jak wskazuje Bogdan Walczak, zapożyczenia niemieckie stanowią około 29% całości polszczyzny Poznania (rozumianej dyferencyjnie) i obejmują wszystkie płaszczyzny organizacji jej języka – od fonetyki, poprzez gramatykę, po leksykę i frazeologię (Walczak, 2019: 94). Geneza tego zjawiska wynika przede wszystkim z uwarunkowań historyczno-politycznych Poznania. Ponad stuletnia sukcesja Prus na terenie Wielkopolski, okres okupacji hitlerowskiej podczas II wojny światowej, a co za tym idzie, powszechna, często wymuszana przez najeżdżące dwujęzyczność, jak i przemienne używanie języka polskiego i niemieckiego spowodowały trwałe przeniknięcie wielu struktur niemieczyny do polszczyzny poznaniaków i miały determinujący wpływ na ukształtowanie się specyficznej gwary regionu¹.

Chcąc przedstawić holistyczny rys Poznania wraz z jego uwarunkowaniami historycznymi, politycznymi, gospodarczymi i społecznymi, które odegrały fundamentalną rolę w kształtowaniu obrazu poznaniaka, nie sposób nie wspomnieć o osadnikach z okolic Bambergu, tzw. Bambrach. Ich historia toczy się równoległe z wydarzeniami, które wpłynęły na powstanie polszczyzny i tożsamości miasta. Bambrzy poznańscy to obecnie jeden z ważniejszych symboli Poznania, składowa jego kultury, tradycji i zwyczajów. W kontekście analizowanych uwarunkowań nasuwa się jednak pytanie, czy grupa ta wywarła wpływ na kształtowanie się języka poznaniaków oraz w jakim stopniu. Osadnicy pochodzili z terenów niemieckich, integrując się z lokalną społecznością, musieli więc oddziaływać na nią także językowo. Równocześnie trzeba wziąć pod uwagę odmiany dialektalne, którymi się posługiwali, oraz niezwykle sprawny proces polonizacji, dyktowany chęcią szybkiej asymilacji i funkcjonowania z Polakami. Aby odpowiedzieć na pytanie postawione w niniejszym artykule, należy dokładniej przyjrzeć się losom imigrantów z okolic Bambergu.

Przyczyny pojawienia się niemieckich osadników w Poznaniu

Przyczyn pojawienia się niemieckich osadników upatrywać należy w sytuacji Poznania na początku XVIII wieku. W tym czasie na terenie Polski toczyła się wojna północna, przez którą Wielkopolska ucierpiała bardziej aniżeli pozostałe regiony kraju na skutek działań wojennych. We wrześniu 1703 roku armia szwedzka wkroczyła do Poznania, w 1704 roku nastąpiło jego miesięczne oblężenie, które niemal doszczętnie zniszczyło miasto i jego najbliższe okolice. Do klęsk dołączyła panująca w latach 1708–1710 zaraza (Sarnowska-Giefing, 2021: 172). Jak podaje za Józefem Łukaszewiczem Maria

¹ Rozwinięcie tematu dotyczącego gwary poznańskiej oraz występujących w niej germanizmów podjęte zostało w monografii: K. Szymańska-Galińska (2023), *Germanizmy we współczesnej gwarze miejskiej Poznania*, Łódź.

Paradowska: „Poznańskie wsie obróciły się w ruinę. Budynki gospodarskie zostały zniszczone, pola nieuprawione, ludność wiejska wyginęła, a jej resztki rozproszyły się po kraju” (Paradowska 1993: 311 za: Łukaszewicz, 1938: 366). Jako że okoliczne wsie stanowiły gospodarcze zaplecze Poznania, w interesie miasta leżało ich jak najszybsze odbudowanie. Powroty polskich chłopów były jednak tak nieliczne, że konieczne stało się sprowadzenie osadników z innych krajów. Władze miasta wydały więc odezwę do ludności zamieszkującej okolice Bambergu, zachęcającą do przenoszenia się na tereny polskie (Paradowska, 2013). Wybór kolonistów podyktowany był w głównej mierze czynnikami religijnymi – dominującym wyznaniem wśród osadników był katolicyzm i był to także jedyny warunek, który musieli oni spełnić (przybysze musieli przywieźć ze sobą zaświadczenie, że są wyznania rzymskokatolickiego) (Paradowska, 1993: 312). Miasto zapewniło korzystne warunki osadnicze (Szczepaniak-Kroll, 2020: 105), co dla imigrantów pochodzących z przeludnionych oraz objętych zasadą primogenitury okolic Bambergu miało być zasadniczym atutem (Paradowska, 1993: 311).

Pochodzenie Bambrów a język

W ten sposób w pierwszej połowie XVIII wieku w podpoznańskich wsiach osiedliło się około 500 niemieckich imigrantów (Paradowska, 2013)². Przybywali oni grupowo, w czterech etapach datowanych na następujące lata: 1719 (Luboń), 1730 (Dębiec i Bonin), 1746 i 1747 (Rataje i Wilda) oraz 1750–1753 (Jeżyce i Górczyn) (Rutkowski, 1956: 270). W tym miejscu należy poruszyć istotny problem faktycznego pochodzenia osadników, którzy określani zostali wspólnym terminem *Bambrzy*, co sugeruje, że wszyscy pochodzili z Bambergu. Tymczasem, jak wskazują badania, przybywali oni nie tylko z tych okolic, ale także z innych miejscowości w Górnej Frankonii, Wirtembergii, Szwabii, Prus Wschodnich, a nawet ze Śląska (Bär, 1882: 17–18). Zjawisko objęcia jedną nazwą całej grupy imigrantów związane było z faktem, że pierwsi z nich sami tak się określili (pierwsi koloniści faktycznie pochodzili głównie z Bambergu) oraz zostali w ten sposób skategoryzowani jako niemieccy przybysze osiedleni w podpoznańskich wsiach na tych samych warunkach (Paradowska, 1993: 313). Utożsamianie Bambrów z Niemcami generuje kolejne nieścisłości. Należy wyjaśnić, że w okresie ich pierwszych migracji do Polski naród niemiecki nie istniał, a Niemcy nie tworzyły jednolitego państwa, stanowiąc zlepek ponad 300 niezawisłych księstw duchownych i świeckich (Szczepaniak-Kroll, 2010: 11–12). Jak podaje Irena Sarnowska-Giefing: „W XVIII wieku ważnym składnikiem poczucia narodowego było poczucie więzi lokalnej (identyfikacji grupowej dokonywano w kategoriach regionalnych)” (Sarnowska-Giefing, 2021: 173–174). Regionalizm ten wynikał także z obecnych na tych terenach uwarunkowań językowych, których wyjaśnienie pozwoli określić potencjalny stopień wpływu języka niemieckiego Bamberczyków na mowę poznaniaków. Należy wskazać, że na terenie dzisiejszych Niemiec aż do

² Szacunkowa liczba przybyłych osadników jest różna. Podaje się, że wynosiła nawet około 700 osób (zob. Szczepaniak-Kroll, 2018: 65; Sarnowska-Giefing, 2021: 178).

XVI wieku włącznie dialekty były jedyną formą mówionego języka. Historyczny proces osiedlania się plemion i etnicznie wyróżniających się grup ludności kształtował niezależne politycznie regiony, odrębne kulturowo i językowo (Mattheier, 2004: 233). Jak pisze dalej Klaus J. Mattheier: „Codzienna kultura i życie ludności wiejskiej nie wykraczało poza to środowisko, w którym pielęgnowany i rozwijany był język – dialekt związany z daną wsią i jej okolicą, jednolity i autochtoniczny” (Mattheier, 2004: 237). Sytuacja zaczęła ulegać zmianie od XVI wieku, kiedy powstał ponadregionalny jednolity język pisany, który stopniowo przekształcał się w język standardowy. Od XVIII wieku można zauważyć tendencję tworzenia ponadregionalnych form komunikacji językowej, która obejmuje także język mówiony. Dialekty zaczynają być wypierane przez nowe odmiany językowe – języki regionalne, które pełniły funkcję „wariantu przejściowego” (Mattheier, 1994: 423). Jak wskazuje Ewa Żebrowska, do XIX wieku generalnie jednak język mówiony utożsamiany był z dialektem (Żebrowska, 2006: 236). Do dziś różnice między poszczególnymi dialektami w stosunku do ogólnego języka niemieckiego są tak duże, że użyte w czystej formie uniemożliwiają wzajemne porozumiewanie się. Podobnie kształtowała się sytuacja językowa emigrujących na tereny polskie Bamberczyków. Posługiwali się oni bowiem dialektem wschodniofrankońskim (gwarami tegoż dialektu), mało zrozumiałym dla osiadłych wcześniej w Poznaniu Niemców pochodzenia pruskiego i niezrozumiałym dla (w dużej części już bilingwalnych) polskich mieszkańców Poznania i okolic (Bär, 1882: 29). Jak podaje Maria Paradowska: „Dla Polaków język Bambrów – szczególnie wtedy, gdy mówili prędko – był zupełnie niezrozumiały. Również Niemiec musiał pilnie uważać, by całkowicie zrozumieć szybko mówiącego Bambrą” (Paradowska, 2013). Dialekt wschodniofrankoński należy do najbardziej zróżnicowanego zespołu dialektów frankońskich, jego zasięg wyznaczają miasta Bamberg, Würzburg i Norymberga (May, 1980: 173). Zważywszy na to, że część osadników pochodziła również z Wirtembergii czy Szwabii, mogli oni posługiwać się gwarami dialektu szwabskiego (obecnie tereny te należą w dużej mierze do obszaru Badenii-Wirtembergii) (May, 1980: 172) oraz bawarskiego³ (na historyczną Szwabię składa się aktualnie również część zachodniej Bawarii). Niezależnie od dokładnego miejsca pochodzenia Bambrów, jak i płynności granic między poszczególnymi dialektami, podkreśla się, że „własny język okazał się dla kolonistów dysfunkcyjny w miejscu nowego osiedlenia” (Sarnowska-Gieffing, 2021: 173). Był to tym samym jeden z czynników decydujących o ich bardzo szybkiej i intensywnej polonizacji (Paradowska, 2013).

Pozostałe czynniki wpływające na szybki proces polonizacji Bambrów

Zdaniem Marii Paradowskiej (2013) już „w latach 1860–1880 proces ten [polonizacji – przyp. K. Sz.-G.] można było uznać za dokonany”. Bambrzy nigdy nie stworzyli swego

³ Maria Paradowska wskazuje na powszechność posługiwania się osadników gwarą wsi bawarskiej (zob. Paradowska, 2013).

rodzaju getta etnicznego, chcieli komunikować się z polskimi sąsiadami i władzami miejskimi, zaakceptować nowe miejsce zamieszkania (Paradowska, 2013). Kluczową rolę odegrały tu względy religijne oraz szkoła.

Bambrzy byli katolikami, ludźmi wierzącymi i praktykującymi. Uczestnictwo w mszach świętych, przynależność do kościołów parafialnych – z uwagi na rangę samego ceremoniału, jak i w wymiarze wspólnotowym – miała dla nich niezwykle duże znaczenie. Jako że wszelkie sakramenty oraz kazania odprawiane były w języku polskim, jego znajomość stała się dla osadników niezbędna. Jak wskazuje Max Bär:

Czy oni [Bambrzy – przyp. K. Sz.-G.] żądają obrzędów kościelnych w języku niemieckim? – gdy ich o to zapytać, to twierdzą, że prośba taka jest niepotrzebna, gdyż oni rozumieją po polsku i przebieg obrzędu jest im całkowicie zrozumiały (Bär, 1882: 49–50).

Ważnym czynnikiem sprzyjającym procesowi szybkiej polonizacji była szkoła. Początkowo, otwierając nowe placówki w podpoznańskich wsiach, zatrudniano nauczycieli znających dobrze język niemiecki. Z biegiem czasu, głównie pod wpływem katolickiego kleru, zaczęto wprowadzać naukę religii w języku polskim. Działania te nie budziły większego sprzeciwu Bambrów, którzy chcieli, aby ich dzieci potrafiły modlić się w języku polskim, a tym samym mogły przystępować do sakramentów w kościołach parafialnych, w których język ten obowiązywał. Kolejnym etapem było wprowadzenie do szkół, obok nauki języka niemieckiego, lekcji języka polskiego. W ten sposób młode pokolenie imigrantów mogło sprawnie asymilować się z polską społecznością (Żarczyńska, 2019b). Badania prowadzone przez Bära wykazały, że Bambrzy przestawali już używać języka niemieckiego w codziennym życiu (Bär, 1882: 49). Maria Paradowska pisze:

Starsi mówili jeszcze między sobą po niemiecku, młodzi – już wyłącznie po polsku. Jeżeli stary ojciec lub dziadek mówił jeszcze ze swą rodziną po niemiecku, to w chwili jego oddalenia się wszyscy prowadzili przerwana rozmowę po polsku (Paradowska, 2013).

Osadnicy z Bambergu coraz silniej utożsamiali się z polskością. Zacieśniały się relacje z Polakami, dochodziło do mieszanych małżeństw, w których z reguły narodowość matki decydowała o przynależności narodowej dzieci. Bamber ożeniony z Polką miał więc polskich potomków, ale także Polak poślubiający polonizującą się Bamberkę wpisywał swoim dzieciom do ksiąg metrykalnych polską narodowość (Paradowska, 1993: 314). Bambrzy przejęli wiele polskich obyczajów, wraz z zanikającym użyciem języka niemieckiego zaginęły obrzędy, w których dużą rolę odgrywały pieśni niemieckie. Następową również polonizacja niemiecko brzmiący nazwisk, np. Spät – Szpet, Müller – Myler, Zahn – Can (Paradowska, 2013). W kontekście szybkiej adaptacji Bambrów pisano o „cudzie nad Wartą”, podając za jej najważniejszą przyczynę „słowiańską krew” osadników (Żarczyńska, 2019a: 142–155). Tereny, z których przybywali imigranci, były zamieszkiwane od końca VIII do XI wieku przez ludność słowiańską (Strzelczyk, 1996: 73).

Próby germanizacji w kontekście kształtowania się tożsamości narodowej Bambrów poznańskich

Przełom w ostatecznym etapie polonizacji Bambrów spowodował zabór pruski. Bambrów z Prusakami łączyło wprawdzie „niemieckie” pochodzenie, dzielił jednak podobny, ale trudny do zrozumienia język, a przede wszystkim religia. Osadnicy byli katolikami, Prusacy natomiast w większości protestantami. Po latach wspólnego życia z Polakami zarówno pod względem religijnym, jak i kulturowym polskie otoczenie było Bamberczykom bliższe (Szczepaniak-Kroll, 2018: 69). Zaostrzająca się stopniowo polityka germanizacyjna Prus oraz lata Kulturkampf zostały odebrane przez Bambrów jako działania wymierzone nie tylko przeciw Polakom, ale także przeciwko nim samym. O ile jeszcze w roku 1833 czy 1867 zdarzały się pojedyncze sytuacje, w których poznańscy Bambrzy domagali się dla swoich dzieci nauczyciela lepiej władającego językiem niemieckim, o tyle podczas postępującego nacjonalizmu niemieckiego deklarowali już wobec władz pruskich, że są katolickiego wyznania i polskiej narodowości (Plenzler, 2019: 21). Protestowali przeciwko nauce religii w języku niemieckim czy likwidacji nauki języka polskiego:

[...] dowiedzieliśmy się, że 32 polskich dzieci z niemieckimi nazwiskami przydzielono do niemieckich oddziałów naszych klas i to z tym postanowieniem, żeby naukę religii pobierały w języku niemieckim i zostały wyłączone z wykładów w języku polskim, to znaczy w ich języku ojczystym. [...] My rodzice i opiekunowie tych dzieci [...] wnosimy przeciwko temu uroczysty protest, [...] my jesteśmy i byliśmy Polakami i chcemy też wychować je na Polaków (Bär, 1882: 39–40, 46).

Jak słusznie zauważa Maria Paradowska, dwa przeciwstawne sobie procesy, tj. coraz silniejszej identyfikacji Bambrów ze społecznością polską i germanizacji prowincji poznańskiej, „[...] zetknęły się z sobą, niejako nałożyły się na siebie i wywołały efekt właściwie nieprzewidywalny, w postaci intensywniejszego procesu polonizacyjnego ludności niezupełnie jeszcze spolszczonej” (Paradowska, 1993: 315). Paradoksalnie, germanizacja wpłynęła na ostateczne wykrystalizowanie się polskiej tożsamości narodowej Bambrów poznańskich. Warto w tym kontekście odwołać się za Katarzyną Waszczyńską do rozważań dotyczących tożsamości. Autorka wskazuje, że refleksja na ten temat pojawia się „[...] w momencie utraty lub zmiany punktów odniesienia [...]” (Waszczyńska, 2014: 49 za: Jawłowska, 2001: 51), gdy dochodzi do konfrontacji, do sytuacji zagrożenia (Waszczyńska, 2014: 49 za: Bauman, 2001: 8). Twierdzenie to oddaje położenie Bambrów, którzy swoją tożsamość narodową ukształtowali na nowo (stając się grupą etnograficzną, etnokulturową), traktując ją jako coś „zadanego, a nie danego z racji [...] określonego miejsca w uporządkowanym i stabilnym świecie” (Waszczyńska, 2014: 49 za: Jawłowska, 2001: 51).

Tożsamość poznańskich Bambrów wystawiana była jeszcze wielokrotnie na próby, jednak zawsze opowiadali się oni po stronie Polaków. Przynależność do narodu polskiego potomkowie osadników potwierdzili, biorąc udział w powstaniu wielkopolskim w 1918 roku, a następnie w 1920 roku w wojnie z bolszewikami. Najtrudniejszym okresem były lata II wojny światowej, kiedy Niemcy chcieli „przywrócić” Bambrów

narodowi niemieckiemu, skłaniając ich do podpisania volkslisty. W zdecydowanej większości przypadków odmawiano, skazując się tym samym na przymusowe prace lub obóz koncentracyjny.

Wnioski końcowe

Opisane pokrótce losy Bambrów poznańskich dają klarowną odpowiedź na pytanie dotyczące ich językowego oddziaływania na mowę poznaniaków. Osadnicy posługiwali się dialektalnymi odmianami języka niemieckiego, które ze względu na swoją odmiennność okazały się dysfunkcjonalne w komunikacji z Prusakami, jak i bilingwalnymi mieszkańcami podpoznańskich wsi i Poznania. Wyobcowani językowo nie mogli wpływać na proces kształtowania się gwary poznańskiej pod kątem niemieckich zapożyczeń. Chęć szybkiej asymilacji ze strony samych imigrantów, działania kleru i szkół, jak również uwarunkowania historyczne i polityczne spowodowały szybką polonizację tej grupy zarówno w aspekcie językowym, jak i tożsamościowym.

Bambrzy nie przyczynili się do powstania gwary poznańskiej, ale z pewnością byli i są jej nośnikami. Współżyjąc z Polakami, uczyli się języka polskiego także poza szkołą, w sposób naturalny przyswajali więc specyfikę mowy podpoznańskich wsi. Wraz z wchłonięciem przez Poznań na początku XX wieku okolicznych terenów spolonizowani już Bambrzy, podobnie jak pozostała ludność, wnieśli do języka miasta wpływy gwarowe. Obecnie gwara poznańska jest stałym elementem towarzyszącym wydarzeniom i uroczystościom związanym z kultywowaniem tradycji i kultury bamberskiej w Poznaniu.

Jak pisze Justyna Żarczyńska: „Bambrzy dzięki swojej determinacji, by na wielkopolskim gruncie poczuć się jak w domu, stali się barwną i ciekawą częścią jego społeczeństwa [...]” (Żarczyńska, 2019b). Wpisali się w kulturowy krajobraz miasta, są przedmiotem dumy i sympatii jego mieszkańców. W 2007 roku, kiedy „Gazeta Wyborcza” ogłosiła konkurs na miejski symbol nadchodzących Mistrzostw Europy, wygrała Bamberka (pomnik znajdujący się na Starym Rynku w Poznaniu), nazwana Eurobamberką, pokonując nawet poznańskie koziołki (Wieczorek, 2007). Trzy lata później wybrano ją symbolem zakupionych dla miasta tramwajów Tramino (Fertsch, 2010). Co roku na Starym Rynku hucznie obchodzone jest Święto Bamberskie, upamiętniające rocznicę podpisania kontraktu między miastem a pierwszymi osadnikami. Ich spuścizna kultywowana jest podczas obchodów najważniejszych świąt kościelnych, imprez miejskich, warsztatów oraz prelekcji w szkołach i domach kultury. Bambrzy reprezentują i promują Poznań w czasie ważnych wydarzeń⁴, zachowując zarazem odrębny charakter i pamięć o swoich korzeniach. W 1993 roku powstało Koło Bambrów Poznańskich, przekształcone w roku 1995 w samodzielne Towarzystwo Bambrów Poznańskich, a w roku 2003 miało miejsce otwarcie Muzeum Bamberskiego w Poznaniu. Tradycje bamberskie wpisano na krajową

⁴ Bamberki uświetniały spotkania z prezydentami, np. w 1988 roku z Helmutem Kohlem, Jakiem Chirakiem i Aleksandrem Kwaśniewskim czy w 2000 roku z Gerhardem Schröderem i Jerzym Buzkiem. Promowały także m.in. poznańskie lotnisko Ławica, występowały na Targach Książki, w 2014 roku brały udział w 125. Rocznicy Miejskiego Przedsiębiorstwa Komunikacyjnego itp.


listę niematerialnego dziedzictwa kulturowego, przypisując Bambrów status grupy etnokułturowej, mocno zakorzonej w lokalnym środowisku, wyposażonej jednak w odmienną od otoczenia tożsamość genealogiczną (Posern-Zieliński, 2019: 21). Tożsamość ta powinna być rozpatrywana w wymiarze regionalnym, poznańskim. Jak zauważa Ryszard Skibiński, prezes Towarzystwa Bambrów Poznańskich: „Trudno odróżnić dzisiaj to, co typowo bammerskie, a co typowo poznańskie” (Skibiński, 2022). Jednym z celów zawartych w statucie Towarzystwa Bambrów jest „zachowanie i kultywowanie polskiej tradycji patriotycznej Bambrów Poznańskich jako integralnej części kultury poznańskiej i wielkopolskiej” (*Statut Towarzystwa Bambrów Poznańskich*, 2004). Wszystko to składa się więc na odmienność i wyjątkowość Poznania. Razem z gwarą poznańską, rozpowszechnianą i kultywowaną przez Bambrów, determinuje tożsamość regionalną poznaniaków.

Bibliografia

- Bär M. (1882), *Die „Bamberger“ bei Posen; zugleich ein Beitrag zur Geschichte der Polonisierungsbestrebungen in der Provinz Posen*, Poznań: Joseph Jolowicz.
- Bauman Z. (2001), *Tożsamość jaka była, jest i po co?*, [w:] A. Jawłowska (red.), *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa: Wydawnictwo LTW, s. 8–25.
- Fertsch K., *MPK – Bamberka symbolem Traminu. Zwycięzca konkursu otrzyma MacBooka i bimbę*, <https://oborniki.naszemiasto.pl/mpk-bamberka-symbolem-traminu-zwyciezca-konkursu-otrzyma/ar/c3-449614> [dostęp: 2.11.2022].
- Jawłowska A. (2001), *Tożsamość na sprzedaż*, [w:] tejże (red.), *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa: Wydawnictwo LTW, s. 51–78.
- Łukaszewicz J. (1938), *Obraz historyczno-statystyczny miasta Poznania w dawniejszych czasach Józefa Łukaszewicza. T. 1*, Poznań: [b.w.].
- Mattheier K.J. (1994), *Varietätensensus*, [w:] K.J. Mattheier, P. Wiesinger (red.), *Dialektologie des Deutschen*, Tübingen: De Gruyter, s. 413–443.
- Mattheier K.J. (2004), *Tod der Dialektologie*, [w:] A. Lenz, E. Radtke, S. Zwickl (red.), *Variation im Raum. Variation and Space*, Frankfurt am Main–Berlin–Bern–Bruxelles–New York–Oxford–Wien: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, s. 233–237.
- May I. (1980), *Dialekty niemieckie i ich renesans*, „Przegląd Zachodni”, nr 5/6, s. 159–185.
- Paradowska M. (1993), *Bambrzy w Poznaniu wczoraj i dziś*, „Kronika Miasta Poznania”, R. 62, nr 3/4, s. 311–332.
- Paradowska M. (2013), *Bambrzy: mieszkańcy dawnych wsi miasta Poznania*, Poznań: PWN.
- Plenzler A. (2019), *Śladami Bambrów*, Poznań: Wydawnictwo Miejskie Posnania.
- Posern-Zieliński A. (2019), *Tożsamość zagrożona i odbudowana. Specyfika małych grup etnokułturowych*, [w:] W.W. Brzezińska, A. Szczepaniak-Kroll, A. Szymoszyn (red.), *300 lat Bambrów w Poznaniu. Wkład małych wspólnot migracyjnych w dziedzictwo kulturowe Polski*, Poznań: Wydawnictwo Miejskie Posnania, Instytut Archeologii i Etnologii PAN, s. 15–41.
- Rutkowski J. (1956), *Studia z dziejów wsi wielkopolskiej XVI–XVIII w.*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Sarnowska-Gieffing I. (2021), *Z onomastykonu kultury. Imiona Bambrów poznańskich w XVIII wieku – rekonesans badawczy*, „Prace Językoznawcze”, vol. XXIII/2, s. 169–186.
- Skibiński R. (2022), Rozmowa przeprowadzona przez Karinę Szymańską-Galińską, Muzeum Bambrów Poznańskich 22.10.2022 r., Poznań.
- Statut Towarzystwa Bambrów Poznańskich* (2004), <http://www.bambrzy.poznan.pl/node/13> [dostęp: 2.11.2022].
- Strzelczyk J. (1996), *Bamberg a Polska w średniowieczu*, „Roczniki Historyczne”, R. LXII, s. 73–83.
- Szczepaniak-Kroll A. (2010), *Tożsamość poznańskich rodzin pochodzenia niemieckiego. Losy Bajerleinów i Dittrichów (XVIII–XX w.)*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Szczepaniak-Kroll A. (2018), *Poznańscy Bambrzy, czyli jak zachować tożsamość przez 300 lat?*, „Klio. Czasopismo Poświęcone Dziejom Polski i Powszechnym”, t. 45, nr 2, s. 61–84.
- Szczepaniak-Kroll A. (2020), *Rola liderów w kształtowaniu i promowaniu dziedzictwa kulturowego poznańskich Bambrów*, „Lud”, t. 104, s. 101–136.
- Walczak B. (2019), *Warstwy chronologiczne germanizmów w gwarze miejskiej Poznania*, „Gwary Dziś”, t. 8, s. 87–95.
- Waszczyńska K. (2014), *Wokół problematyki tożsamości*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego”, nr 6, s. 48–73.
- Wieczorek M. (2007), *Nos Eurobamberkę!*, <https://classic.wyborcza.pl/archiwumGW/4949880/Nos-Eurobamberke-> [dostęp: 2.11.2022].
- Żarczyńska J. (2019a), *O osadnikach bamburgskich w prasie polskiej od przełomu XIX i XX wieku do roku 1939*, [w:] *Bambrzy*, „Kronika Miasta Poznania”, nr 2, s. 142–155.
- Żarczyńska J. (2019b), *Co bamburgskie, co polskie?*, <https://kultura.poznan.pl/mim/kultura/news/historia,c.8/co-bamburgskie-copolskie,135637.html> [dostęp: 26.10.2022].
- Żebrowska E. (2006), *Dialektologia niemiecka i jej przedmiot*, „Scripta Neophilologica Poznaniensia”, t. VIII, s. 235–245.



Diana Bździuch  <https://orcid.org/0000-0002-2452-818X>
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
e-mail: dianabzdz Duch@gmail.com

Analiza językowa współczesnych zaproszeń ślubnych na wybranych przykładach

A linguistic analysis of contemporary wedding invitations based on selected examples

Streszczenie

W obecnych czasach powstają wciąż nowe teksty, które coraz trudniej przyporządkować do określonego gatunku. W tym artykule opisano różne przykłady zaproszeń ślubnych. Współcześnie można zaobserwować coraz większą różnorodność ich postaci. Zaproszenie jako gatunek ma pewien wzorzec, który zależnie od konkretnego tekstu jest poddawany mniejszym lub większym metamorfozom, czyli ma elementy obowiązkowe, bez których nie mogłoby być uważane za zaproszenie, oraz informacje dodatkowe, które mogą się pojawić, ale nie muszą, by treść była czytelna; są one uzależnione od wyboru nadawcy. Stałe składniki są wyrażane za pomocą różnych synonimów i metafor, lecz najważniejsze jest to, aby nie zagubić ich znaczenia; należy pamiętać, że zaproszenie pełni przede wszystkim funkcję informatywną. Obecnie zaproszenia ślubne w znacznej większości przybierają formę pisemną.

Słowa kluczowe: zaproszenie, zaproszenie ślubne, gatunek, forma użytkowa, tekst użytkowy, tekst okolicznościowy

Abstract

Nowadays, new texts are constantly being created, which are becoming increasingly difficult to assign to a specific genre. This article describes various examples of wedding invitations. Nowadays, an increasing variety of their forms can be observed. The invitation, as a genre, has a certain pattern which, depending on the specific text, undergoes greater or lesser metamorphoses, i. e. it has obligatory elements, without which it

could not be considered an invitation, and additional information which may or may not appear for the content to be readable; these depend on the choice of the sender. The fixed components are expressed through various synonyms and metaphors, but the most important thing is not to lose their meaning; it should be remembered that the invitation has primarily an informative function. Nowadays, wedding invitations largely take the written form.

Keywords: invitation, wedding invitation, genre, utilitarian form, utilitarian text, occasional text

Wprowadzenie

Na początku należałoby wspomnieć o Michaiile Bachtynie, który swoją rozprawą o gatunkach mowy przyczynił się w dużej mierze do rozwoju genologii lingwistycznej; językoznawcy do dziś się do niej odwołują, traktując ją jako podstawę swoich rozważań (Grochowski, 2004: 21). „Dzięki Bachtinowi refleksja nad strukturą gatunkową wypowiedzi mogła objąć całe uniwersum mowy, w jego zróżnicowaniu społecznym i funkcjonalnym” (Dobrzyńska, 2004: 54). Ten badacz podzielił gatunki na pierwotne i wtórne. Aleksander Wilkoń zauważył jednak, że w lingwistyce nie każdy tekst można konkretnie przydzielić do jednego, sztywnie ustalonego gatunku (ponieważ język ciągle się zmienia) (Grochowski, 2004: 21). Przyjął on ogólny układ genologiczny: rodzaj – podrodzaj – gatunek – podgatunek – tekst konkretny (Wilkoń, 2004: 15).

W dynamicznie zmieniającym się współczesnym świecie obserwujemy powstawanie wciąż nowych gatunków, ich kontaminacje (Sujkowska-Sobisz, Wyrwas, 2004: 62–63), zapożyczenia składników z innych gatunków. Powstają też, powiązane z gatunkami, różnorakie parateksty, pre-teksty. Jest to spowodowane postępowaniem cywilizacyjnym, szybko rozwijającą się technologią, odkrywaniem nowych wynalazków, zmianami: kulturowymi, historycznymi, socjologicznymi. Ważną rolę odgrywają tutaj media masowe o szerokim zasięgu: prasa, radio, telewizja, internet. Możliwość docierania do wielu bardzo zróżnicowanych odbiorców, na przykład pod względem wieku, jednocześnie poskutkowało tym, że gatunki (i tekstu, i mowy) zaczęły ewoluować. Pojawienie się gazet zaowocowało narodzinami wielu gatunków prasowych, na przykład felietonu, a komputera i internetu – między innymi bloga (Loewe, 2004: 180–186). „Genologia lingwistyczna pozostaje w tej chwili jedną z najbardziej dynamicznie rozwijających się dziedzin językoznawstwa” (Grochowski, 2004: 20).

Cytując Marię Wojtak (2004: 30), „[...] gatunek jest tworem abstrakcyjnym, zbiorem konwencji [...]”, a dopiero konkretne teksty są jego realizacją, w różnym stopniu trzymającą się ustalonych reguł. Wyróżniamy jego *genus proximum* i *differentia specifica*.

Żeby go nazwać, trzeba poznać jego: nadawcę, odbiorcę, sytuację komunikacyjną, intencję, temat, ontologię świata przedstawionego, formę i sposób ujęcia.

Każdy gatunek mowy i pisma ma pewien wzór dopuszczający mniejsze lub większe modyfikacje. Wyróżniamy w nim dwa rodzaje składników: obowiązkowe i nieobowiązkowe. Te pierwsze, jak sama nazwa wskazuje, muszą być w poszczególnym tekście czy wypowiedzi ustnej; brak jakiegokolwiek z nich uniemożliwia zakwalifikowanie przez odbiorcę do danego gatunku jakiejś wypowiedzi tekstowej lub ustnej oraz jej poprawne odczytanie. Te drugie są to informacje dodatkowe, uzależnione od woli czy gustu nadawcy. Tak jest również w wypadku zaproszenia.

Wiele gatunków mowy/pisma bierze swoją nazwę od głównego czasownika, który je tworzy, choć nie zawsze jest to możliwe. Jednak jeśli chodzi o zaproszenie, zasada ta działa: *zapraszać* – *zaproszenie*.

Zaproszenie jako gatunek

Podstawowy wzorzec kompozycyjny zaproszenia obejmuje: nadawcę, akt zaproszenia, adresata, okazję, dane dotyczące uroczystości (Krauz, 2004: 171). „Oprócz składników konstytutywnych [...] pojawiają się w tekstach zaproszeń elementy fakultatywne” (Krauz, 2004: 172). To między innymi opis wydarzenia, jego harmonogram. Dopuszczalne są więc różne adaptacje tego wzorca.

W zaproszeniu¹ wiadomości obowiązkowe to: kto zaprasza, kogo zaprasza, na co zaprasza, gdzie i kiedy odbędzie się dane wydarzenie (zwykle te składniki są wyróżnione inną lub większą czcionką). Nie można w tym miejscu zapomnieć o czasowniku *zapraszać* i jego derywatach, bez których zaproszenie nie ma racji bytu (często wspomniany czasownik „obudowany” jest zwrotami grzecznościowymi i wyrażeniami waloryzującymi). Pozostałe elementy są opcjonalne (Krauz, 2004: 172). Zaproszenia mają określoną funkcję semantyczno-językową zależną od kontekstu, mniej lub bardziej poukładany językowy obraz świata, względnie schematyczną kompozycję, strukturę oraz treść, dzięki którym adresat może je poprawnie zidentyfikować (Krauz, 2004: 171). Ważne jest ustalenie relacji nadawczo-odbiorczej: kto zaprasza kogo. Omawiany gatunek może być krótki i zwięzły lub rozbudowany tekstowo; jego wzorzec jest nieustannie aktualizowany. „Porządek poszczególnych składników i ich przestrzenne usytuowanie na karcie zaproszeniowej mogą być w tekście dowolne [...]” (Krauz, 2004: 172).

W książce Beaty Jarosz *Językowy obraz ślubu* w części dotyczącej zaproszeń ślubnych autorka, za Małgorzatą Marcjanik, sprowadziła treść zaproszeń do formuły: „mówię, że chcę przebywać w jakimś miejscu razem z tobą (i robić coś razem z tobą) + mówię, że chcę coś dla ciebie zrobić, żeby było nam razem dobrze” (Jarosz, 2014a: 145). Czasownik *mówię* możemy zastąpić w tej definicji czasownikiem *piszę* w zależności od tego, czy zaproszenie to wypowiedź ustna, czy pisemna.

Zaproszenie ślubne – definicja

Beata Jarosz tak zdefiniowała zaproszenie ślubne: „mówię to, bo chcę, żebyś wiedział, że chcę, abys uczestniczył w X (i Y), które odbędzie(-ą) się w czasie t_1 (i t_2), w miejscu z_1 (i z_2)”, gdzie $x(t_1, z_1)$ odnosi się do uroczystości zawarcia związku małżeńskiego, zaś $y(t_2, z_2)$ to przyjęcie weselne (Jarosz, 2010: 128). Podobnie jak wcześniej, *mówię* można zamienić na *piszę*, co obecnie jest coraz częstsze. Ceremonia zaślubin powinna powodować

¹ Te informacje obligatoryjne są dla każdego zaproszenia, choć w tym artykule opisywane są tylko zaproszenia ślubne.

pozytywne emocje zarówno u pary młodej, jak i u gości, na przykład szczęście, radość, ale mogą się pojawić również te negatywne, takie jak stres, strach. Często odczuwane jest też wzruszenie.

Teksty zaproszeń ślubnych, których głównym zadaniem jest zawiadomić o ślubie/przekazać prośbę o przybycie na ślub, obecne w kulturze polskiej, jak teksty innych form użytkowych, z czasem uległy widocznej zmianie. Dziś są one bardziej wyszukane, pomysłowe, niejednokrotnie rymowane, uzależnione od kreatywności przyszłych nowożeńców. Opisywane teksty okolicznościowe, podobnie do innych wzorców gatunkowych, muszą zawierać pewne podstawowe informacje. Brak którejkolwiek z nich w zaproszeniu spowodowałby, że nie mogłoby ono funkcjonować jako zaproszenie i byłoby po prostu nieczytelne.

Zaproszenia ślubne to „rodzaj wypowiedzi będący bez wątpienia werbalnym działaniem grzecznościowym, a przy tym wyrażającym emocje nadawcy, dla którego zapraszana osoba jest zazwyczaj bliska” (Jarosz, 2014a: 146). Aktualnie są to jednak głównie teksty, a więc gatunek w realizacji pisemnej (akt pośredni) (Jarosz, 2010: 122)², istniejący samodzielnie, ale nieautonomiczny, ponieważ nie istnieje bez określonej sytuacji komunikacyjnej. Zaproszenia ślubne dość szybko się dezaktualizują, mają za zadanie przekazać ustalony komunikat, czyli powiadomić o ślubie (Krauz, 2004: 176). Najczęściej osobom zapraszanym przekazują je narzeczeni, ewentualnie ich rodzice; oczywiście, mogą także do niego dołączyć zaproszenie ustne (akt bezpośredni). Kiedy zaproszenie adresowane jest do dalszej rodziny albo znajomych, na przykład mieszkających za granicą, wtedy nadanie i dekodowanie przekazu nie jest już w tym samym czasie, konieczne jest zaangażowanie pośrednika – poczty (Jarosz, 2010: 122). Zwykle zaproszenia zawierają tekst drukowany, lecz zdarzają się i takie, gdzie niektóre informacje zapisane są ręcznie. „Oprócz zawiadomienia o danym zdarzeniu inicjują dłuższe sytuacje komunikacyjne” (Krauz, 2004: 170).

Zaproszenie, również ślubne, to gatunek heterogeniczny (Krauz, 2004: 176). Współczesne przykłady tych form okolicznościowych mogą przybierać postać i posiadać elementy różnych gatunków nawet w jednym tekście, na przykład zawiadomienia, listu, ogłoszenia, lub tych nieoczywistych, na przykład wyroku sądowego, ballady; uzależnione jest to od pomysłowości nadawcy. „O tożsamości gatunku decyduje przede wszystkim intencja mówiącego³” (Krauz, 2004: 177), pomimo że będzie zawierać w sobie składniki i cechy innego wzorca gatunkowego, ponieważ „[...] o tożsamości generycznej tekstu decyduje zachowanie głównego celu retorycznego, a nie czysto językowy kształt wypowiedzi” (Grochowski, 2004: 22).

Ta forma użytkowa jest też eklektyczna stylistycznie: może być wyrażona za pomocą słownictwa potocznego, specjalistycznego, poetyckiego, religijnego, staropolskiego (Jarosz, 2014a: 148). W prawidłowym jej odczytaniu znów pomagają odbiorcy intencja

² Dawniej zaproszenia na ślub były formułowane ustnie (oracja zaprosinowa) przez określone osoby o odpowiednim czasie. Forma pisemna jest bardziej oficjalna, sygnalizuje niecodzienne wydarzenie.

³ Lub piszącego.

nadawcy wyrażona czasownikiem *zapraszać*. W zaproszeniu ślubnym nadawca⁴ prosi odbiorcę o przybycie na ślub i wesele.

Szata graficzna, która również jest istotna w zaproszeniach na ślub, jest najprzeróżniejsza. Dopuszczalnych jest wiele dekoracji: chyba wszystkie kolory i mnóstwo grafik, na przykład kwiaty, gołębie, serca, balony, fotografie przyszłej młodej pary; może to być zarówno zwykła, jak i rozkładana kartka, na przykład ozdobnego papieru, o dowolnym kształcie, zapakowana w kopertę lub nie, z różnymi ozdobami, takimi jak kokardki, koraliki, brokat, cyrkonie, wstążki. Na zaproszeniu może nie być żadnego tekstu, lecz zwykle widnieje na nim napis *Zaproszenie na ślub* lub *Zaproszenie*, opcjonalnie są to także imiona przyszłych państwa młodych oraz data uroczystości.

Analiza językowa wybranych przykładów

Spójrzmy na ten przykład:

W imieniu rodziców oraz własnym
[imię i nazwisko panny młodej + imię i nazwisko pana młodego]
serdecznie zapraszają
Sz.P. [imiona i nazwisko zapraszanych gości]
na uroczystość zawarcia związku małżeńskiego [data, godzina i miejsce],
a po ceremonii zaślubin na przyjęcie weselne [miejsce]
Prosimy o potwierdzenie przybycia do dnia [data]
[numery kontaktowe]⁵

Jak możemy zauważyć, obligatoryjne informacje zostały otoczone dość stałymi formami frazeologicznymi, bez większego ubarwiania treści. Nadawca zaproszenia ślubnego zawsze jest w liczbie mnogiej: może to być tylko przyszła młoda para lub ona wspólnie z rodzicami. Przed wskazaniem, kto zaprasza, pojawiła się formuła *w imieniu rodziców oraz własnym*; czasem może dojść do zamiany miejsc jej składników (*w imieniu własnym oraz rodziców*). Ta informacja może być również podana po imionach i nazwiskach przyszłych nowożeńców:

[imię i nazwisko panny młodej + imię i nazwisko pana młodego]
w imieniu Rodziców i własnym
zapraszają
Sz.P. [imiona i nazwisko osób zapraszanych]

Zamiast formuły *w imieniu rodziców i własnym* spotkać można wyrażenie *wraz z rodzicami*. Imiona i nazwiska przyszłych nowożeńców wyróżniają się na tle całego tekstu,

⁴ Obecnie są to głównie przyszła para młoda oraz jej rodzice.

⁵ Tekst z tego przykładu, podobnie jak z pozostałych, pochodzi z zaproszenia ślubnego ze zbiorów własnych.

są większe, zapisane inną czcionką, czasem innym kolorem. Bywa i tak, że inną czcionką wpisane są także imiona i nazwiska osób zapraszanych oraz data i miejsce uroczystości. Często wyraz *Rodzice*, jak i zaimki oraz zwroty dotyczące gości pisane są w zaproszeniu od wielkiej litery.

Kolejna względnie stała forma frazeologiczna pojawia się pomiędzy tym, kto zaprasza, a tym, kogo zaprasza. Chodzi o zestawienie *serdecznie zapraszają*, choć również w jego wypadku dopuszczalne są modyfikacje. Czasownik *zapraszać* występuje w pierwszej lub trzeciej osobie liczby mnogiej zawsze w czasie teraźniejszym albo jest bezokolicznikiem i stanowi część zwrotu grzecznościowego; dopuszczalne są także jego synonimy:

mają zaszczyt zawiadomić
o ceremonii zawarcia związku małżeńskiego,
która odbędzie się [data, godzina i miejsce]

mają zaszczyt zaprosić
na uroczystość zaślubin, która odbędzie się [data, godzina i miejsce]

mają zaszczyt zaprosić
na uroczystość zawarcia Sakramentu Małżeństwa,
która odbędzie się [data, godzina i miejsce]

Informacja o dacie uroczystości poprzedzona jest dopełniaczem *dnia* lub miejscownikiem *w dniu* i wcale nie musi kończyć zaproszenia; niekiedy ona, godzina i miejsce (z dokładnym adresem) są w części inicjalnej. Jeśli chodzi o miejsce zaślubin, może być to na przykład kościół, jeśli ślub jest kościelny, albo urząd stanu cywilnego w przypadku ślubu cywilnego.

Kategoria czasu jest istotna w takich zaproszeniach na przykład przez określenie ślubu jako *doniosłej chwili*. Deklaracja złożenia przysięgi małżeńskiej jest punktem kulminacyjnym całej uroczystości i jest *ważnym momentem*. W zaproszeniu ślubnym mogą być wymienione poszczególne etapy związane z zawarciem małżeństwa: *zaręczyny – narzeczeństwo – zaślubiny – wesele* lub *poczęstunek – noc poślubna – poprawiny*. Wszystko zależy od pomysłowości osób tworzących zaproszenie (Jarosz, 2014a: 150). Wymienione mogą być też: *zapraszanie gości, błogosławieństwo przedślubne, zaloty, kończący się stan wolny/związek nieformalny*, a przyczyną zawarcia związku małżeńskiego jest *miłość, spełnienie prośby kogoś bliskiego* (Jarosz, 2014a: 150–151). Konsekwencją tych wszystkich wydarzeń jest zmiana stanu cywilnego i oficjalne założenie rodziny, co może sugerować pojawienie się w przyszłości potomstwa i długie (dozgonne) wspólne życie.

Zaproszenie ślubne adresowane jest do konkretnego odbiorcy/odbiorców, co skraca dystans między nim/nimi a nadawcą. Uczestnicy tej uroczystości mogą być także ogólnikowo wspomniani w zaproszeniu: kapłan lub urzędnik, rodzina (rodzice, dziadkowie itd.), świadkowie, przyjaciele, znajomi. Określenie odbiorcy musi mieć charakter oficjalny (imię i nazwisko); występują tutaj zwroty grzecznościowe, które, na przykład skrót *Sz.P.* przed imieniem i nazwiskiem gościa/gości, rozszyfrowujemy w zależności od tego,

kogo on dotyczy: jeśli jedno zaproszenie jest wystosowane do kilku osób, wtedy czytamy *Szanownych Państwa*, jeżeli dotyczy mężczyzny *Szanownego Pana*, natomiast jeśli kobiety – *Szanowną Panią*. Zwroty te podkreślają rangę okazji i między innymi to one zwracają uwagę na doniosłość i wyjątkowość wydarzenia, co sugeruje elegancki ubiór (w zaproszeniu może być informacja o *dress code* dla gości, na przykład jakie mają być ich kreacje, w jakim kolorze). Czasami do imienia/imion i nazwiska gościa/gości dołączone są wyrażenia *z osobą towarzyszącą* (może być zapisane skrótem) lub *wraz z rodziną* [*wraz z (imiona) dzieci*]. Niedopuszczalne jest natomiast zdrabnianie imion przyszłej pary młodej oraz gości⁶ czy stosowanie pseudonimów. „Dystansem językowym nazwiemy zawarty w warstwie słownej stosunek (relację) nadawcy do odbiorcy [...]” (Pałucka-Czerniak, 2004: 442).

Zaproszenie na przyjęcie weselne zwykle umiejscowione jest bezpośrednio po zaproszeniu na ślub, czasem nawet w tym samym zdaniu, ale może dzielić je również odstęp. Miejsca wesela zarówno w wypadku ślubu kościelnego, jak i cywilnego mogą być podobne, na przykład restauracja albo dom weselny, i także muszą być podane wraz z dokładnym adresem. Podczas zabawy goście mogą zwykle, choć nie zawsze, spodziewać się w różnych ilościach rozmaitych potraw, napojów (też alkoholu), muzyki, możliwości tańca, zabaw weselnych czy innych atrakcji:

Zapraszamy serdecznie Szanownych Państwa
na przyjęcie weselne, które odbędzie się [miejsce]

Po uroczystości serdecznie zapraszamy
na przyjęcie weselne, które odbędzie się [miejsce]

Po uroczystości zaślubin miło nam będzie gościć Państwa
na przyjęciu [miejsce]

Informacje odnośnie do tego, czego zaproszenie dotyczy i kiedy oraz gdzie dana uroczystość się odbędzie, są obowiązkowe, jednak *zawarcie związku małżeńskiego, ceremonia zaślubin czy przyjęcie weselne* obecnie zastępowane są najróżniejszymi synonimami oraz metaforami, czasem wręcz poetyckimi. „Leksem ślub jest rzeczownikiem niezwykle łączliwym i stanowi komponent wielu związków frazeologicznych i kolokacji (Jarosz, 2014b: 64). Posiada on wiele synonimów, hiperonimów i hiponimów łączących się z przymiotnikami; może być wyrażony również za pomocą metafor. Określany jest na przykład jako *najpiękniejszy, uroczysty dzień*.”

W tekstach zaproszeń ślubnych wymienione mogą być także atrybuty tego obrzędu, na przykład obrączki, welon i wyjątkowe, specjalnie na tę okazję dobrane stroje młodej pary.

Istotnym składnikiem opisywanej formy użytkowej jest informacja o potwierdzeniu przybycia pojawiająca się zawsze na dole zaproszenia wraz z numerami kontaktowymi.

⁶ Wyjątek stanowiąc mogą małe dzieci.

Jak wspomniałam wcześniej, w zaproszeniach, także ślubnych, mogą funkcjonować obok siebie różne style. „Oficjalność treści wiąże się z niecodziennością celu wypowiedzi i związanego z nią uroczystego charakteru planowanego spotkania. Dążność do indywidualizacji konkretnych aktów oraz chęć intensyfikowania barwy stylistycznej stałych składników wzorca przez bogacenie określeń i liczby wykładników prowadzą do tego, że ten sam cel bywa różnie formułowany” (Krauz, 2004: 174).

Przejawem stylu artystycznego jest częste dodawanie do tekstów zaproszeń różnorodnych cytatów, na przykład o miłości, z poezji, aforyzmów:

*A ja Cię pragnę mieć na co dzień
I usta swe w Twe usta wtapiać.
Cieszyć się z Tobą i razem smuć
I do wspólnego domu wracać...*
ks. Jan Twardowski

*Prawdziwa miłość nie wyczerpuje się nigdy. Im więcej dajesz,
tym więcej ci jej zostanie.*
Antoine de Saint-Exupéry

*Nie wystarczy pokochać,
Trzeba jeszcze umieć
Wziąć tę miłość w rękę
I przenieść ją przez całe życie.*
Auguste Bekannte

Elementy stylu artystycznego wskazują, iż zaproszenie ślubne, jak każde inne, choć posiada przede wszystkim funkcję informatywną, obok pragmatycznej, coraz częściej pełni też funkcję ekspresywną. „Zaproszenie realizuje fatyczną funkcję wypowiedzi, służącą nawiązaniu i podtrzymaniu kontaktu między nadawcą i odbiorcą, charakterystyczną dla większości aktów etykietałnych” (Krauz, 2004: 170). Zaproszenia na ślub mogą przejawiać również perswazję. Nadawca „oczekuje [...] od adresata podjęcia określonej aktywności, ale mimo wszystko pozostawia mu wybór” (Jarosz, 2014a: 146).

Niektórzy przyszli nowożeńcy dodają do tekstu zaproszenia informację na temat preferowanych prezentów. Może to być lista (wtedy to wyliczenie pewnej liczby upominków) lub wierszyk, rymowanka (dotyczy jednego typu подарunku; czasami jest to zaprezentowane w formie grafiki; najczęściej są to kupony totolotka, pieniądze, alkohol, słodycze, ale też książki, maskotki czy karma dla zwierząt):

Szanowny Gościu,
zamiast na kwiaty pieniążki wydawać
prosimy o wino lub totka, to lepiej dostawać ;-)

Istnieje zwyczaj przychodzenia z bukietami,
lecz my słodczy jesteście smakoszami,
więc jeśli macie ochotę podarować nam kwiatki,
przynieście zamiast nich wino lub czekoladki.

W liczbach szczęścia próbować chcemy
Dlatego z kwiatów rezygnujemy.
Więc Miły Gościu – zamień te lilie, róże, stokrotki
Na trafne kupony – Duże Lotki.

Do niektórych zaproszeń ślubnych dołączona jest także osobna karteczka z zaproszeniem na poprawiny. Wtedy widnieje na niej ich data i miejsce (zwykle to samo, gdzie odbywało się przyjęcie weselne):

Zapraszamy na poprawiny, które odbędą się [data, godzina i miejsce]

Aby podziękować za przybycie na nasze zaślubiny,
Pragniemy zaprosić na poprawiny [data, godzina i miejsce]

Kończąc, zaprezentuję przykład „kreatywnego” zaproszenia na ślub (stylizowanego na afisz teatralny):

Teatr Umyślnie Straconej Wolności zaprasza
Sz.P. [imiona i nazwisko osób zapraszanych]
Na przedstawienie pod tytułem: „A potem żyli długo i szczęśliwie”
Adaptacja sztuki przez życie napisanej w 3 Aktach.
Premiera: [data]
W rolach głównych:
Panna Młoda: [imię i nazwisko]
Pan Młody: [imię i nazwisko]
W pozostałych rolach udział biorą:
Ksiądz, Świadkowie, Rodzice, Goście i Gapie
AKT I „Dla Duszy” Ślub Kościelny [data, godzina i miejsce]
AKT II „Dla Ciała” Przyjęcie weselne [miejsce]
AKT III „Noc Poślubna” – Bez udziału widowni


Podsumowanie

Jak można wywnioskować, zaproszenia ślubne to gatunek dość skonwencjonalizowany i posiadający kilka względnie stałych, powtarzających się form frazeologicznych. Ich autorem może być każdy człowiek: przeważnie przyszli państwo młodzi, ale nie zawsze tylko oni. Zwykle ludzie wzorują się na tekstach innych zaproszeń ślubnych

lub korzystają z gotowych szablonów (takie zachowania sprzyjają ciągłemu stosowaniu utartych formuł i schematów, co skutkuje ich banalizacją). Na szczęście coraz częściej teksty zaproszeń ślubnych są oryginalne, lecz zawsze należy pamiętać o ich głównym „trzonie”. Innowacyjność jest wskazana i może odnosić się do treści zawartej pomiędzy najistotniejszymi informacjami. Nie należy jednak zapominać o głównej intencji, by nie zatrzeć jej znaczeniowo.

Bibliografia

- Dobrzyńska T. (2004), *Międzystylowe pożyczki gatunkowe jako źródło odnowy poetyki w czasach przełomów*, [w:] D. Ostaszewska (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja. T. 2. Tekst a gatunek*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 53–61.
- Grochowski G. (2004), *Czy istnieje tekst poza gatunkiem?*, [w:] D. Ostaszewska (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja. T. 2. Tekst a gatunek*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 20–28.
- Jarosz B. (2010), *Kompozycja zaproszenia ślubnego*, „Białostockie Archiwum Językowe”, nr 10, s. 121–132.
- Jarosz B. (2014a), *Zaproszenia ślubne*, [w:] B. Jarosz, *Językowy obraz ślubu*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 145–156.
- Jarosz B. (2014b), *Związki wyrazowe*, [w:] B. Jarosz, *Językowy obraz ślubu*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, s. 64–69.
- Krauz M. (2004), *Tekst zaproszenia: wzorzec gatunkowy i jego przeobrażenia*, [w:] D. Ostaszewska (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja. T. 2. Tekst a gatunek*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 169–179.
- Loewe I. (2004), *Parateksty, pre-teksty czy możliwe paragatunki?*, [w:] D. Ostaszewska (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja. T. 2. Tekst a gatunek*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 180–188.
- Pałucka-Czerniak I. (2004), *Dystans jako kategoria komunikatywna w zachowaniu językowym – próba klasyfikacji*, [w:] D. Ostaszewska (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja. T. 2. Tekst a gatunek*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 439–448.
- Sujkowska-Sobisz K., Wyrwas K. (2004), *Dwa typy kontaminacji gatunkowych*, [w:] D. Ostaszewska (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja. T. 2. Tekst a gatunek*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 62–72.
- Wilkoń A. (2004), *Ponadgatunkowe typy wypowiedzi*, [w:] D. Ostaszewska (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja. T. 2. Tekst a gatunek*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 15–19.
- Wojtak M. (2004), *Wzorce gatunkowe wypowiedzi a realizacje tekstowe*, [w:] D. Ostaszewska (red.), *Gatunki mowy i ich ewolucja. T. 2. Tekst a gatunek*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 29–39.

Karolina Krygier  <https://orcid.org/0009-0008-3681-7545>
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi
e-mail: k.krygier@vp.pl

Mitologia, kultura i historia w świecie *Wiedźmina*. Językowe aspekty powieściowe

Mythology, culture and history in the world of *The Witcher*. Linguistic aspects of the novel

Streszczenie

Celem artykułu jest omówienie najistotniejszych nawiązań sagi o wiedźminie Andrzeja Sapkowskiego do mitologii, kultury i historii, a także zobrazowanie występujących w niej językowych aspektów powieściowych. Artykuł ma na celu ukazanie, iż nawet literatura popularna (fantasy) zawiera w sobie wiele interesujących elementów, które warto poddać pogłębionej analizie. Na podstawie dotychczasowych badań powieści wiedźmińskich oraz gier komputerowych omówiono najważniejsze odwołania cyklu wiedźmińskiego, przedstawiono skrócone opisy istot nieludzkich, a także przeanalizowano stworzony przez Sapkowskiego język bohaterów jako nowy system językowy. Tezy badawcze poparte zostały cytatami z poszczególnych tomów sagi oraz gier. Podjęto próbę odczytania znaczeń niektórych form językowych ze Starszej Mowy w oparciu o dostępne źródła. Badania te ukazują, iż saga o wiedźminie nie bez przyczyny stała się fenomenem w popkulturze światowej.

Słowa kluczowe: gągolica, mitologia, Starsza Mowa, system językowy, Wiedźmin

Abstract

The aim of the article is to discuss the most important references to mythology, culture and history in Andrzej Sapkowski's *The Witcher* saga, as well as to illustrate the linguistic aspects of the novel appearing in it. The article aims to show, that even popular literature (fantasy) contains many interesting elements that are worth indepth analysis. Based on previous research, *Witcher* novels and computer games, the most important references to the *Witcher* series were discussed, shortened descriptions of non-human beings were presented, and the

language of heroes created by Sapkowski was analyzed as a new linguistic system. The research theses were supported by quotes from individual volumes of the saga and games. The meanings of some linguistic forms from the Elder Speech were also deciphered based on available sources. This research shows that the Witcher saga has become a phenomenon in global pop culture for a reason.

Keywords: Glagolitic alphabet, mythology, Elder Speech, language system, The Witcher

Wstęp

Saga o wiedźminie Andrzeja Sapkowskiego obfituje w wiele nawiązań, odwołań i motywów, które wzbogacają oraz normatywizują świat przedstawiony. Najbardziej zauważalnym motywem w *Wiedźminie* jest mitologia zawierająca się w różnych kręgach kulturowych, a zwłaszcza w obrębie mitologii i folkloru słowiańskiego. Zabieg ten sprawił, że Sapkowski stał się jednym z prekursorów gatunku *slavic fantasy* w Polsce. Dodatkowo pisarz przełamał standaryzowane wówczas ramy literatury fantastyki, skupiające się głównie wokół etosów tolkienowskich (Zaborowski, 2015: 26). Sagę o wiedźminie wyróżnia na tle innych powieści fantastycznych również stworzony na potrzeby uniwersum wiedźmińskiego nowatorski i różnicowany język bohaterów, który wykorzystywany jest we wszystkich elementach jego uniwersum (komiksy, seriale, filmy, gry komputerowe i planszowe oraz muzyka).

Nawiązania do mitologii

Interpretując sagę o wiedźminie, szczególną uwagę należy skupić na mitologii arturiańskiej oraz celtyckiej, ponieważ są to motywy dominujące w konstrukcji powieści. Powiązań między cyklem wiedźmińskim a literaturą arturiańską należy dopatrywać się już na poziomie samej strategii pisarskiej Sapkowskiego, a więc na tworzeniu swojej gry z czytelnikiem, częstym ironizowaniu wątków i wypowiedzi bohaterów czy też w nawiązaniach do innych tekstów kultury. Oczywistymi odniesieniami są tu również imiona postaci zapożyczone z legend arturiańskich, jak *Nimue*, oraz konkretne wydarzenia w toku fabularnym, jak spotkanie Cirilli z Cintry z Galahadem, który odbiera kobietę jako Panią Jeziora. Jednak takie zabiegi można postrzegać bardziej w ramach oryginalnych paralel, aniżeli odczytywać je w sposób istotny znaczeniowo i poznawczo. Inaczej należy rozpatrywać już kończącą ostatni tom sagi o wiedźminie scenę snu-śmierci Geralta, gdy wiedźmin będący w agonii odpływa barką pośród mgieł jeziora. Dostrzegalna jest tu analogia znaczenia motywu snu ze sceną odpłynięcia króla Artura na otoczoną mgłą, magiczną wyspę Avalon. Takie zakończenie sagi należy interpretować jako bezpośrednie nawiązanie do mitologii arturiańskiej. Istotnym zagadnieniem jest także w tym przypadku kwestia eksploatacji przez Sapkowskiego motywu opowieści w opowieści. W cyklu wiedźmińskim pojawiają się subnarratorzy – na przykład Jaskier i dziad Pogwizd – opowiadający historię wiedźmina i wiedźminki z perspektywy biernych obserwatorów zdarzeń. Ich opowieści okazują się na tyle różne w kwestii szczegółów, że w pewien znaczący sposób zamazują prawdę o głównych bohaterach. Nakładanie się na siebie prawdy i mityczności oraz zlewanie

się warstw palimpsestu wpływa z kolei na ogólny kształt tekstu, czyniąc go w znacznym stopniu legendą (Łęk, 2005: 5–9). Sapkowski znany jest ze swoich skłonności do zabawy słowem oraz wplatania w wątki powieściowe ciekawych i niestandardowych nawiązań. Nie sposób nie zauważyć odniesień do Okrągłego Stołu w całości cyklu wiedźmińskiego. Umiejętność reinterpretacji mitów arturiańskich zawartych w powieściach Sapkowskiego pozwala na odczytanie jego dzieł o wiedźminie z innej perspektywy.

Podobne wnioski można wysnuć, badając cykl wiedźmiński pod kątem nawiązań do wierzeń słowiańskich. Oprócz powierzchownej charakterystyki bóstw Sapkowski w sposób dosłowny odwołuje się wyłącznie raz do figur panteonu słowiańskiego – w przedstawieniu bogini Żywii (inaczej zwanej również Siwą lub Śiwią). W wierzeniach słowiańskich była ona jednym z najważniejszych bóstw, które utożsamiano z życiem i urodzajnością. Natomiast u Sapkowskiego przejęła ona rolę bóstwa sił przyrody (Zaborowski, 2015: 22–23).

To nie było już chude wiejskie dziewczę w zgrzebnej sukieneczce. Przez porastającą polaną trawy szła – nie, nie szła – płynęła ku nim Królowa, promienna, złotowłosa, płomiennooka, zachwycająca Królowa Pól udekorowana girlandami kwiatów, kłosów, pęków ziół. U jej lewego boku dreptał na sztywnych nogach jelonek, u prawego szeleścił wielki jeź (Sapkowski, 2014b: 168).

– Ujrzyć ją można – zaczął – letnim czasem, od Dni Maja i Czerwca aż po dni Października, ale najczęściej zdarza się to we Święto Sierpu, które prastarzy zwali: „Lammas”. Objawia się ona jako Panna Jasnowłosa, we kwiatkach cała, a wszystko, co żywie, podąża za nią i lgnie do niej, za jedno, ziele czy zwierz. Dlatego i imię jej jest Żywią. Prastarzy zwą ją: „Danamebi” i czczą ją wielce. Nawet Brodaci, chociaż we wnętrzu gór, nie wśród pól mieszkają, szanują ją i imionują: „Bloemenmagde”.

– Danamebi – mruknął Jaskier. – Dana Meadhb, Panna Polna (Sapkowski, 2014b: 171).

Innych przykładów nawiązań do mitologii słowiańskiej należy doszukiwać się w bestiariuszu wiedźmińskim. Jedną z pozycji są tu wampiry (zwane również wampirami), istoty prawie nieśmiertelne, których w cyklu wiedźmińskim czytelnik poznaje kilka gatunków. Sama postać wampira w *Wiedźminie* znacząco odbiega w charakterystyce od tych z mitologii słowiańskiej, jednak fragmenty tekstu opisującego próby walki ludzi z wampirami praktycznie w całości pokrywają się z wierzeniami Słowian¹. Kolejną pozycję w bestiariuszu zajmuje rusałka², w cyklu wiedźmińskim zwana również boginką. Ze zdawkowych opisów Sapkowskiego można wyczytać, że rusałki jawiły się jako piękne i pociągające kobiety, które budziły niepohamowane pożądanie w mężczyznach. Były one magicznymi stworzeniami, które raczej unikały kontaktu z ludźmi. Zazwyczaj nosiły

¹ W mitologii słowiańskiej wampiry opisywane są jako osoby, które zmarły w nienaturalny sposób lub nie zostały nigdy pogrzebane po swojej śmierci, co prowadziło do przemian ich ciał w demony wysysające krew i zabijające napotkanych ludzi. Długowieczne potwory wykazywały pewne słabości, dzięki którym ofiary mogły się bronić, na przykład wrażliwość na czosnek i cebulę. Zabicie wampira wiązało się z koniecznością przebicia jego serca osikowym (drewnianym) kołkiem oraz rozczłonkowaniem jego ciała (Łowmiański, 1986).

² Wierzenia słowiańskie określają mianem rusałek przedwcześnie zmarłe kobiety oraz nieochrzczone dzieci. Ludzie udawali się często do rusałek po miłosne eliksiry w noc kupalną. Były one złymi istotami, które wabiły mężczyzn i dzieci pięknym śpiewem w nieznanym języku, aby zadać im śmierć poprzez okrutne łaskotanie (Łowmiański, 1986).

luźne białe szaty oraz wianki utkane z kwiatów, jednak dość często preferowały całkowitą nagość. Mężczyzn wabiły głównie swoimi magicznymi pieśniami śpiewanymi w obcym języku, aby wykorzystać ich do miłosnych uniesień. Innym przykładem z bestiariusza jest strzyga³, która u Sapkowskiego, jako jedna z nielicznych, nie należała do magicznych stworzeń – była demonem powstającym na skutek przekształceń ludzkiego ciała i duszy. Większość aspektów wyglądu oraz zachowań strzyg w cyklu wiedźmińskim pokrywa się z wierzeniami Słowian, jednak ulegają znacznemu nasileniu w czasie pełni. Inne istoty – zdawkowo przedstawione w bestiariuszu wiedźmińskim – to: „lelek, leszy, świtezianka, kikimora, dzwiżona, mora, nawia, wiła, latawiec, bieda, mamun, wij, topiec (topielec), skrzat, wilkołak, baba jaga oraz sukub” (Zaborowski, 2015: 25). Każda z wymienionych istot znajduje swoje odzwierciedlenie w demonologii słowiańskiej, a w niektórych przypadkach również w innych mitologiach. Większość z nich Sapkowski wymienia wyłącznie z nazwy lub opisuje w aspekcie zagrożenia, jakie stwarzają dla bohaterów powieści (Zaborowski, 2015: 23–25).

Przedstawiona powyżej analiza ukazuje, jak istotne w twórczości Andrzeja Sapkowskiego są elementy różnych mitologii, które z kolei zakorzeniły się już dużo wcześniej w powieściach fantasy. Inspiracja wierzeniami innych kultur jest raczej standardowym zabiegiem w literaturze tego gatunku, ponieważ spaja poszczególne elementy powieściowe, a co za tym idzie – pozwala odnaleźć się czytelnikowi w światach odrealnionych, zawartych w powieściach fantastycznych z różnych stron świata. Każdy człowiek ma w umyśle konkretne wyobrażenie istot magicznych, bestii i potworów, które z uwagi na ogólnie panujące wierzenia są dość spójne i niezachwiane. Wprowadzenie do literatury fantasy szeroko zróżnicowanych istot magicznych mogłoby doprowadzić do zagubienia się odbiorcy, które skutkowałoby niezrozumieniem fabuły oraz całego wytworzonego przez danych pisarzy uniwersum.

Omawiając kult wierzeń słowiańskich w powieściach Sapkowskiego, należy zwrócić uwagę również na analogie pewnych wydarzeń w toku fabularnym z rytuałami słowiańskimi. Można przywołać chociażby opisy kultu zmarłych oraz ich pośmiertną egzystencję, na które składają się głównie uczty zaduszne. Kolejną analogię można zauważyć w kreowaniu wyobrażenia *axis mundi*⁴ – wiedźmińska Łysa Góra ukazywana jest przez Sapkowskiego jako miejsce kultu oraz obszar, na którym spotykały się czarownice w trakcie rytualnych sabatów. Innym elementem kultu Słowian był niegasnący ogień, który także znalazł swoje odzwierciedlenie w cyklu wiedźmińskim jako źródło bezpieczeństwa oraz ochrony przed demonami. Posiadał on też symboliczne znaczenie – dawał nadzieję ludom zagrożonym atakiem istot nadprzyrodzonych. Kolejnym miejscem kultu – zarówno u Słowian, jak i u Celtów – były drzewa oraz skupiska zieleni, a więc lasy i gaje. W powieściach

³ Mitologia słowiańska ukazywała strzygi jako demony, które powstawały ze zmarłych ludzi. Ich egzystencja sprowadzała się do wędrowania oraz polowania na żywych. Po udanych łowach demony kierowały się na spoczynek trwający około miesiąca. Wygląd strzyg – długie pazury, ostre zęby, przekrwione oczy – odstraszał oraz przerażał. Aby pokonać strzygę, należało ją spalić lub przebić gwoździemi jej ciało oraz pochować głowę w dół (Gieysztor, 1982).

⁴ W mitologii słowiańskiej Łysa Góra była uważana za miejsce święte lub ośrodek kultu. Stanowiła także centrum kultu dla Słowian. Wierzono, że na Łysej Górze dochodzi do gromadzenia się energii kosmicznej, która służy sabatom czarownic (Zaborowski, 2015: 26).

wiedźmińskich kult ten propagowały driady zamieszkujące lasy Brokilonu⁵ oraz druidzi – kapłani religii panteistycznej – czczący dęby (Zaborowski, 2015: 25–29). Nawiązania do mitologii oraz wykorzystywanie zbieżności znaczeniowej między ich figurami a tokiem fabularnym świata wiedźmińskiego uzupełniają powieści Sapkowskiego o dodatkowe walory poznawcze i kulturowe.

Nawiązania do kultury, historii i innych dzieł

Saga o wiedźminie posiada również wiele innych nawiązań do kultury i historii oraz dzieł literackich z różnych stron świata. Doskonale przytacza i opisuje je Maciej Kuster (2015: 9–19). W swojej pracy zwraca on uwagę na odniesienia Sapkowskiego do licznych tekstów kultury, które zawierają się w: mottach, passusach, cytatach, powiedzeniach, parafrazach, presupozycjach czy też wewnątrz samych schematów fabularnych. Autor *Wiedźmina* stosuje również zabiegi będące częścią intertekstualności i autoreferencyjności, które obecne są w cytatach wewnętrznych⁶. Mnogość nawiązań występujących w sadze o wiedźminie może w pewien sposób zmylić czytelnika, który nie jest w stanie na bieżąco analizować wszystkich cytatów i odwołań, a zwłaszcza dochodzić ich źródeł. Można dojść do wniosku, że wielokrotne powtarzanie tego samego zabiegu literackiego prowadzi do zubożenia treściowego, ponieważ nakłada na powieści piętno wtórności. Jednak w przypadku wiedźmińskich opowieści nie ma na to miejsca – Sapkowski w subtelny sposób przeplata stworzony przez siebie świat z innymi tekstami kultury⁷, dzięki czemu świat ten nabiera głębi, nawet gdy czytelnik w trakcie lektury nie odczyta wszystkich nawiązań do tekstów zawartych wewnątrz dzieł oraz odwołań do innych tekstów literackich.

Duża liczba odniesień do dorobku polskiej kultury i historii pojawia się również w grze *Wiedźmin 3: Dzikie Gon* oraz w jej dodatkach. W wyspiewywanych przez trolla antynilfgaardzkich przyspiewkach można dopatrywać się tworzonych podczas I wojny światowej żurawijek:

Przed kim Emhyr ma cykora,
To redańscy z Tretagora,
Piki do boju, miecze w dłoń,
Nilfgaardczyka goń, goń, goń (Zaremba, 2019).

Pieśni patriotyczne znajdują swoje miejsce w grze również na tablicy ogłoszeń, którą użytkownik może odczytać w obozie Nilfgaardu: *Cesarzu, coś Nilfgaard[®], Czarna*

⁵ Driady określały wszystkie drzewa mianem świętych. Zamieszkiwały one największe konary drzew, jednocześnie nie ingerując w żaden sposób w ich rozwój, z wyjątkiem magicznych praktyk (Zaborowski, 2015: 28).

⁶ Mowa tu o cytatach, których źródło zawiera się w obrębie tego samego dzieła bądź tego samego uniwersum.

⁷ W dziełach Sapkowskiego można odnaleźć spełnienie wszystkich aspektów koncepcji transtekstualnych Gerarda Genette'a (zob. Genette, 1992).

⁸ Nawiązanie do katolickiej pieśni z 1816 roku autorstwa Alojzego Felińskiego i Antoniego Goreckiego *Boże, coś Polskę*.

*Piechota*⁹ oraz *My, druga brygada*¹⁰. W dodatku *Serce z Kamienia* pojawia się postać Kosiarza Quinto, która odnosi się do Henryka Kwinto i została zaczerpnięta z filmów Juliusza Machulskiego. Podróż do Nivigradu pozwala graczom na odczytanie z tablicy ogłoszeń parafrazy słynnego utworu Juliana Tuwima *Wiersz, w którym autor grzecznie, ale stanowczo uprasza liczne zastępy bliźnich, aby go w dupę pocałowali*. W Velen – regionie Temerii – gracze mogą podjąć się wykonania misji zatytułowanej *Mysia wieża*, której akcja okazuje się adaptacją *Legendy o Popielu*. Bardziej humorystycznym zabiegiem w grze *Wiedźmin 3: Dzikie Gon* jest nawiązanie do muzycznych hitów sprzed lat i połączenie ich z bohaterem powieści Henryka Sienkiewicza. Mowa tu o kapeli weselnej Janka Muzykanta, która wykonuje piosenki, takie jak: *Biały Miś*, *Cudownych rodziców mam* czy też *Szła elfeczka do laseczka* (parafraza polskiej piosenki biesiadnej *Szła dziewczeczka do laseczka*). Innym tropem literackim w *Dzikim Gonie* jest nadanie jednemu z niezależnych bohaterów miana *chłop Boryna*, które odnosi się do powieści Władysława Reymonta *Chłopi*. Bardzo istotnym nawiązaniem są również wiedźmińskie dziady, które przedstawiają obrzęd słowiańskich obchodów dziadów oraz odwołują się do *Dziadów części II* Adama Mickiewicza. Innymi odniesieniami są: von Everec jako Twardowski (cyrograf z Panem Lusterko – umowa z diabłem), Witold i Kiejstut z rodu von Everec (imiona członków rodu Giedyminowiczów – Władysław Jagiełło), wiedźmińskie wesele (*Wesele* Stanisława Wyspiańskiego), piosenka *Deszcze niespokojne* (serial *Cztery pancerni i pies*), słowa „Szacunek ludzi ulicy Wiedźminie!” (piosenka Slums Attack *Szacunek ludzi ulicy*) i wiele innych (Zaremba, 2019).

Podział języka bohaterów w Wiedźminie

Bardzo istotnym elementem w powieściach Sapkowskiego jest język bohaterów, który cechuje duża różnorodność. Można dokonać jego podziału na: starsze języki powstałe przed Koniunkcją Sfer (zob. *Koniunkcja Sfer*, b.r.) i wytworzone po niej nowsze języki. Do tych starszych zaliczają się: najstarszy ze starszych – ojczysty język gnomów, drugi co do starości – ojczysty język krasnoludów, Starsza Mowa (zob. *Starsza mowa*, b.r.) – język elfów oraz język Vranów. Do tych nowszych można zaliczyć: język wspólny (krainy północne), dialekt lub żargon Skellige (język wyspiarski Skellige powstały na podstawie Starszej Mowy) oraz dialekt nilfgaardzki. Poza tymi kategoriami istnieje także dialekt driad, którym posługują się mieszkanki Brokilonu (*Języki*, b.r.). Sapkowski, posługując się Starszą Mową w powieściach, nie tłumaczy wypowiedzianych przez bohaterów kwestii, wobec czego czytelnik może czuć się nieco zagubiony i zdezorientowany. Z pomocą przychodzą różne źródła internetowe proponujące stworzone na potrzeby świata wiedźmińskiego słowniki (zob. *Słownik starszej mowy*, b.r.; Caduceus, b.r.).

⁹ Nawiązanie do polskiej pieśni wojskowej z czasów I wojny światowej pt. *Szara piechota*.

¹⁰ Nawiązanie do pieśni legionowej *My, pierwsza brygada (Legiony)*, która towarzyszyła I Brygadzie Legionów Polskich.

Starsza Mowa

Andrzej Sapkowski na potrzeby cyklu wiedźmińskiego stworzył nowy system językowy. W powieściach czytelnik styka się najczęściej ze Starszą Mową, która pojawia się w wielu różnych kontekstach i – jak wspomniano wcześniej – nie zostaje przez autora nigdy przetłumaczona. Starsza Mowa nie jest łatwa w odbiorze, a jej odczytanie może sprawiać czytelnikowi wiele problemów. Język ten składa się z różnych struktur i słownictwa języków europejskich, jednak ich mieszanie się dodatkowo utrudnia odczytywanie poszczególnych sformułowań. Kolejnym problemem jest również kwestia wymowy słów zapisanych przez Sapkowskiego w Starszej Mowie – w sadze nie pojawiają się żadne instrukcje dotyczące wymowy. Można zatem stwierdzić, że stworzenie tego systemu językowego miało służyć głównie celom estetycznym, a nie treściowym. Nie oznacza to jednak, że w powieściach wiedźmińskich nie znajdują się żadne aspekty inspiracji językoznawczych. Starsza Mowa, badana pod kątem normy ortograficznej, leksykalnego korpusu oraz słownictwa podstawowego, ma pochodzenie celtyckie – w dużym stopniu irlandzkie. Poza tymi aspektami można zauważyć również podobieństwo Starszej Mowy do elementów języka germańskiego oraz słowiańskiego (slawizmy). Powyższe inspiracje przeplatają się ze słownictwem fikcyjnym, autorsko stworzonym przez Sapkowskiego. W sadze o wiedźminie czytelnik doświadcza mało skomplikowanych zwrotów pisanych w Starszej Mowie, dlatego też nie jest możliwe dokładne określenie składni zdań oraz morfologii tekstu (Michał, 2015).

[...] czego się nauczyłam w Kaer Morhen. Ja już wiem, że poprawnie Starszymi Runami należy pisać Caer a’Muirehen i że to znaczy Warownia Starego Morza. To pewnie dlatego tam wszędzie są Muszle i Ślimaki oraz Ryby odcisnięte w kamieniach. A Cintra poprawnie pisze się Xin’trea. Zaś moje imię pochodzi od Zireael, albowiem to znaczy Jaskółka, a to znaczy, że... (Sapkowski, 2014c: 75).

– Tak trzeba – powiedziała drżącym głosem Ciri. – Nie ma innej drogi. Tylko ta. Schodami w dół. Tak trzeba, bo... Va’esse deireadh aep eigan...

– Mów – szepnęła czarodziejka. – Mów, dziecko.

– Dziecko Starszej Krwi... Feainnewedd... Luned aep Hen Ichaer... Deithwen... Biały Płomień... Nie, nie... Nie! (Sapkowski, 2014c: 38)¹¹.

– Lambert cáen me a’báeth aep arse (Sapkowski, 2014c: 42)¹².

Starsza Mowa jest językiem fikcyjnym używanym przez ludzi, głównie w celu wypowiedzenia zaklęć oraz w magicznych rytuałach. Czarodzieje, posługujący się biegle tym odłamem językowym, korzystają z niego często, aby prowadzić rozmowy o magii lub przekazywać sobie sekretną wiedzę. Poza aspektami językoznawczymi Starsza Mowa

¹¹ Tłumaczenie według źródeł internetowych: zwrot *Va’esse deireadh aep eigan* – ‘Coś się kończy’; słowo *Feainnewedd* – ‘Dziecko Słońca’; zwrot *Luned aep Hen Ichaer* – ‘dziewczyna’, ‘dziecko Starszej Krwi’; *Deithwen* – ‘Biały Płomień’.

¹² Tłumaczenie według źródeł internetowych: *Lambert cáen me a’báeth aep arse* – ‘Lambert możesz mnie pocałować w rzyć’.

pojawia się w powieściach Sapkowskiego również jako symbol dawnej magii i kultury, która jest głęboko zakorzeniona w postaciach nieludzi. Istoty te traktują ją z nieskrywaną czią, można uznać, że wręcz ją kultuwują, dzięki czemu nabiera ona cech wyjątkowości i tajemniczości. Starsza Mowa stosowana jest u Sapkowskiego także w tworzeniu imion poszczególnych postaci lub miejsc. Zabieg ten pozwala nadać tekstowi powieści głębi oraz historycznego kontekstu. Do zobrazowania tej teorii można posłużyć się fragmentem powieści, w którym następuje kulminacja losów bohaterki Ciri. Poznaje ona wówczas swoje imię pochodzące ze Starszej Mowy – Zireael (tłum. Jaskółka) lub Falka (Gvalch'ca/Sokolica)¹³. Dowodem na potęgę znaczeniową tego fikcyjnego języka jest fakt, iż nawet sam główny bohater Geralt potrafi w pewnym stopniu posługiwać się Starszą Mową, mimo że jego pochodzenie jest ludzkie. Wytworzony przez Sapkowskiego język nie pełni w powieściach wyłącznie roli komunikacyjnej – jest on elementem budującym świat przedstawiony, który nadaje mu głębi i autentyczności.

W cyklu wiedźmińskim pojawiają się również dość często archaizmy języka polskiego, które są niezwykle istotnym elementem stylizacyjnym tworzącym aurę średniowiecznego świata fantasy. Używanie zwrotów archaicznych przez bohaterów służy budowaniu ich tożsamości, a nawet autorytetu w konkretnych sytuacjach. Częste stosowanie archaizmów w *Wiedźminie* jest naturalnym zabiegiem, ponieważ słowa i zwroty te są integralną częścią języka i stylu świata przedstawionego. W tekście można odnaleźć także zapożyczenia z innych języków oraz terminologię specjalistyczną, na przykład z zakresu polityki. Oprócz stosowania archaizmów należy zwrócić uwagę, iż cały cykl wiedźmiński stylizowany jest na archaiczny. Zabieg ten pozwala w jeszcze większym stopniu przenieść czytelnika do dawnych czasów opisywanych w powieściach.

[...] emablowali spojrzzeniami [...] (Sapkowski, 2014c: 11).

Będziesz miał w przyszłości pociechę z twojego młodszego klerka. Zaiste, kruszec dobrej próby dźwięczy, gdy weń uderzyć. Ciri, z pełnym zaufaniem powierzam cię pieczy Fabia, syna Fabia, albowiem jest to mężczyzna poważny i godny zaufania (Sapkowski, 2014a: 36).

Rzuciła na niego urok, trzyma go pod szarmem (Sapkowski, 2014a: 69).

Treść memorandum cesarza Emhyra znamy (Sapkowski, 2014d: 382).

Inskrypcje oparte na głągolicy

Omawiając aspekty językowe w uniwersum wiedźmińskim, nie można pominąć interesującego elementu zawierającego się w grach. Mianowicie, w wielu sytuacjach i różnych miejscach użytkownicy mogą napotkać inskrypcje stworzone przy użyciu pierwszego znanego alfabetu języków słowiańskich – głągolicy (zob. Jakubiec, 2003). Nie są one jednak odzwierciedleniem autentycznych tekstów, lecz przypominają bardziej automatyczne transliteracje z czasów współczesnych. Na próżno więc w trakcie gry podejmować się

¹³ Wiedźmini w Starszej Mowie nazywani są Vatt'ghernami (*Wiedźmin*, b.r.).

próby tłumaczenia poszczególnych inskrypcji znajdujących się między innymi na szatach Filippy Eilhart, ponieważ syntaktyka z pewnością okaże się zaburzona. Nie należy jednak winić za to twórców gry, gdyż głągolica aktualnie jest już językiem martwym, więc jej idealne odwzorowanie dla osób niespecjalizujących się w tej dziedzinie językoznawstwa jest niemal niemożliwe. Kwestię niezgodności składniowej tych elementów gry rekompensuje sam ich wygląd, który idealnie pasuje do słowiańskiego nastroju wytworzonego przez wydawnictwo CD Projekt RED (Michał, 2015).

Wiedźmińska etykieta językowa

Warto zwrócić uwagę na pojawiające się w cyklu wiedźmińskim elementy etykiety językowej. Sapkowski w swoich powieściach zwraca uwagę na podstawowe normy grzecznościowe, które skupiają się głównie wokół okazywania szacunku partnerom, wynikają z zasad językowych i obyczajowych lub przejawiają się w kontaktach z wyższymi klasami społecznymi¹⁴. W tym kontekście język bohaterów sagi pełni rolę dydaktyczną, ponieważ pokazuje, że nawet antybohaterowie, zabójcy potworów czy też nie ludzie potrafią odnosić się z należyty szacunkiem do innych, często nawet tłumiąc pewne negatywne emocje. Do pierwszorzędnych aktów etykiety językowej stosowanej w *Wiedźminie* należy zaliczyć: tytułaturę, pożegnania i przywitania, pozdrowienia, podziękowania czy prośby. Natomiast w sekundarnych aktach etykiety językowej znajdują się między innymi: komplementy, gratulacje, toasty, autoprezentacja oraz pogawędki przy stole. Na podstawie stosowanych w powieściach wiedźmińskich norm konwencjonalnej etykiety oraz emocji, które towarzyszą bohaterom podczas aktu komunikacji, można wnioskować, jaki stosunek mają do siebie konkretne postaci. Rozróżnienie to tyczy się głównie protagonisty Geralta, wobec którego napotykanymi ludźmi i nie ludźmi niejednokrotnie stosują ironię jednoznacznie wskazującą na brak szacunku do wiedźmina (Choruży, Gorzelana, 2022: 147–167).

Bogactwo językowe i narracja

Wyjątkowość stylu językowego w *Wiedźminie* Sapkowskiego jest jednym z kluczowych elementów mających wpływ na popularność serii. Bogactwo językowe sagi, na które składają się między innymi: archaizmy, neologizmy, elementy humorystyczne, zapożyczenia z innych języków oraz stylizacja na język archaiczny, nadają światu przedstawionemu głębię i autentyczność. Zabiegi słowotwórcze, widoczne głównie w kontekście nazw własnych, powodują, że powieści są unikalne. Zróżnicowanie języka pod kątem pochodzenia postaci, ich klas społecznych, rasowych i zawodowych sprawia, że dialogi stają się dynamiczne, a postaciom wypowiadającym się w powieściach zostaje nadany wyjątkowy charakter. Ponadto dialogi w *Wiedźminie* są skrupulatnie przemyślanym tworem, dzięki

¹⁴ „– Czcigodna Nenneke, proszę o wybaczenie, ale książę Hereward, mój senior, nie życzy sobie i nie będzie tolerował w swych włościach wiedźmina Geralta z Rivii” (Choruży, Gorzelana, 2022: 153). „Odrzuciwszy na ramię kobaltowoniebieski, szamerowany złotem płaszcz, skłonił się sztywno i dystyngowanie” (Sapkowski, 2014c: 10).

czemu ukazują się jako naturalnie wybrzmiewające elementy historii. Przeplatanie poważy z humorystycznymi wstawkami, ironią i sarkazmem sprawia, że język postaci rysuje się jako naturalny element sagi. Używanie takich środków wyrazu wprowadza także do poszczególnych sytuacji dystans, co pozwala łagodzić powstające napięcie sytuacyjne.

Kolejnym aspektem językowym u Sapkowskiego jest złożona narracja, która zawiera w sobie wiele retrospekcji. Nieprzewidziane zmiany perspektyw, wprowadzanie równocześnie biegnących wątków oraz nieliniowość narracji z jednej strony powodują powstawanie niemałego chaosu, jednak z drugiej – pozwalają zbudować napięcie fabularne. Sapkowski sprawnie lawiruje między różnymi punktami widzenia swoich bohaterów, nadając tym samym wielowymiarowość tokowi fabularnemu. Rytm narracyjny również odgrywa bardzo ważną rolę, gdyż służy budowaniu atmosfery zdarzeń oraz wprowadza odbiorcę w odpowiedni nastrój. Podobnie sytuacja przedstawia się w kwestii monologów wewnętrznych poszczególnych postaci, co widoczne jest zwłaszcza u protagonisty Geralta. Personalizowanie narracji ułatwia czytelnikowi zrozumienie uczuć i motywacji jednostek literackich, a co za tym idzie – skłania odbiorców do pogłębionej analizy oraz wartościowania dzieła i jego bohaterów.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza nawiązań do mitologii, kultury i historii oraz językowych aspektów powieściowych w sadze o wiedźminie dowodzi, iż literatura popularna może zawierać wiele interesujących zabiegów, które warto poddać interpretacji. Istnieją liczne badania dotyczące świata wiedźmińskiego prowadzone na różnych polach badawczych, jednak nadal w zależności od odbioru dzieła i jego transmedialnych przeobrażeń można wysnuwać kolejne tezy badawcze prowadzące do nowych rozwiązań. Chociażby sama analiza aspektów językowych wykazuje, że użycie i pochodzenie języka zmienia się w zależności od źródła odbioru (powieści, gry, seriale itp.). Właśnie dzięki tym elementom *Wiedźmin* Sapkowskiego jest niezwykle popularnym uniwersum, które z biegiem lat stało się fenomenem transmedialnym na skalę światową.


Bibliografia

Caduceus (b.r.), *Projekt słownika Starszej Mowy wg prozy A. Sapkowskiego*, <http://www.gmf.pl/KronikiFantastyczne/Krainy,181.projekt-slownika-starszej-mowy-wg-prozy-a-sapkowskiego.html> [dostęp: 8.08.2024].

Choruży I., Gorzelana J. (2022), *Czy wiedźmin może nauczyć grzeczności? Elementy etykiety językowej w Ostatnim życzeniu Andrzeja Sapkowskiego*, „Filologia Polska. Roczniki Naukowe Uniwersytetu Zielonogórskiego”, t. 8, s. 147–167.

Genette G. (1992), *Palimpsesty. Literatura drugiego stopnia*, [w:] H. Markiewicz (oprac.), *Współczesna teoria badań literackich za granicą. Antologia*, t. 4, cz. 2, Kraków: Wydawnictwo Literackie, s. 107–154.

- Gieysztor A. (1982), *Mitologia Słowian*, Warszawa: Zakład Wydawnictw i Nagrań.
- Jakubiec A. (2003), *Cyrylica i gągolica*, <https://whk.up.krakow.pl/pismo/cyryl/cyrylica.html> [dostęp: 8.08.2024].
- Języki (b.r.), <https://wiedzmin.fandom.com/wiki/J%C4%99zyki> [dostęp: 8.08.2024].
- Koniunkcja Sfer (b.r.), https://wiedzmin.fandom.com/wiki/Koniunkcja_Sfer [dostęp: 8.08.2024].
- Kuster M. (2015), *Sylwa, palimpsest, intertekst. Modele zapożyczeń intertekstualnych w „Sadze o Wiedźminie”*, [w:] R. Dudziński, A. Flamma, K. Kowalczyk, J. Płoszaj (red.), *Wiedźmin – bohater masowej wyobraźni*, Wrocław: Trickster, s. 9–20.
- Łęk K. (2005), *Mit arturiański w cyklu utworów o wiedźminie Geralcie A. Sapkowskiego*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Łowmiański H. (1986), *Religia Słowian i jej upadek (w. IV–XII)*, Warszawa: PWN.
- Michał (2015), *Sapkowski „Wiedźmin” a językoznawstwo*, <https://kupseslownik.wordpress.com/2015/06/04/sapkowski-wiedzmin-a-jezykoznawstwo/> [dostęp: 8.08.2024].
- Sapkowski A. (2014a), *Czas pogardy*, Warszawa: SuperNowa.
- Sapkowski A. (2014b), *Kraniec świata*, [w:] *Ostatnie życzenie*, Warszawa: SuperNowa.
- Sapkowski A. (2014c), *Krew elfów*, Warszawa: SuperNowa.
- Sapkowski A. (2014d), *Pani Jeziora*, Warszawa: SuperNowa.
- Słownik starszej mowy (b.r.), https://wiedzmin.fandom.com/wiki/S%C5%82ownik_starszej_mowy [dostęp: 8.08.2024].
- Starsza mowa (b.r.), https://wiedzmin.fandom.com/wiki/Starsza_mowa [dostęp: 8.08.2024].
- Wiedźmin (b.r.), <https://wiedzmin.fandom.com/wiki/Wied%C5%B4min> [dostęp: 8.08.2024].
- Zaborowski P. (2015), *Mitologia słowiańska w cyklu o wiedźminie*, [w:] R. Dudziński, A. Flamma, K. Kowalczyk, J. Płoszaj (red.), *Wiedźmin – bohater masowej wyobraźni*, Wrocław: Trickster, s. 21–32.
- Zaremba M. (2019), *Wiedźmin 3 – 13 znanych i nieznanymi nawiązań do polskiej kultury i historii. Czyli co wiedźmiński świat ma wspólnego z Polską?*, <https://www.eurogamer.pl/wiedzmin-3-13-znanych-i-nieznanymi-nawiazan-do-polskiej-kultury-i-historii/> [dostęp: 8.08.2024].

Sebastian Dusza  <https://orcid.org/0000-0001-6780-4773>
Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
e-mail: sebastian.dusza@uj.edu.pl

Propedeutyka składni strony biernej języka polskiego jako obcego na przykładzie podejścia Norberta Morcińca

Propaedeutics of the passive voice syntax of Polish as a foreign language based on the example of Norbert Morciniec's approach

Streszczenie

Celem artykułu jest opisanie konsekwencji współlistnienia składników kategoryalnych konstrukcji obu stron biernych w języku niemieckim i polskim, powstałego w wyniku zredukowanego znaczenia ich imiesłowów. Powinno to ułatwić zrozumienie ich natury i pozytywnie wpłynąć na podejście do ich nauczania. W artykule skupiono się na analizie syntaktycznej takich konstrukcji, szukając odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu zbieżność imiesłowów, jaką oferuje metoda profesora Norberta Morcińca, może jeszcze wywoływać umiejętność przyjmowania i logicznego wyznaczania odpowiednich kategorii imiesłowów biernych.

Słowa kluczowe: generatywizm, strona bierna, imiesłow bierny

Abstract

The aim of the article is to describe the consequences for the categorical components of the constructions both of the Passive Voice in the German at the Polish language, which arise by the reduced semantical meaning of their participles to facilitate their understanding and their appropriate teaching approach. The article focuses on the syntactic analysis of such constructions, seeking answers to the question of how much the convergence of the Participles, which offers Prof. Norbert Morciniec with his method, can still evoke the ability to admit and logically determine the appropriate categories of the Passive Voice.

Keywords: generativism, passive voice, past participles

Wstęp

Tematem niniejszego artykułu jest restrukturyzacja wiedzy przyszłych filologów, tłumaczy i nauczycieli języka niemieckiego w zakresie poprawnego rozumienia tworzenia i znaczenia strony biernej. Czynnikiem wywołującym restrukturyzację jest językoznawstwo kontrastywne w ujęciu bilateralnym. W tym artykule przedstawia się problematykę analogii w teorii składni strony biernej, promowanej przez Norberta Morcińca. Ten uznanej klasy polski naukowiec, jeden z najwybitniejszych nowoczesnych teoretyków i praktyków kontrastywnie zakładanych badań naukowych, jest twórcą dydaktycznych fundamentów tzw. szkoły wrocławskiej. Novum tego podejścia polega nie tylko na odróżnianiu terminów *syntagmat* i *paradygmat*, opatrywanych terminem *zdanie czy wypowiedzenie*, lecz także na wprowadzeniu nowego bytu składniowego, jakim jest tzw. konstrukcja składniowa. Konsekwencją tego podejścia jest czytelna redukcja syntagmatyki frazy predykatywnej w odniesieniu do paradygmatu¹, czyli potencjalnego substytuowania się wykładników w ramach danej predykcji (Nickel, 1968: 151). Norbert Morciniec, a wraz z nim grono kontynuatorów jego myśli, twierdzi, iż dzisiejsze, nieprawidłowe pojmowanie strony biernej nadal jest główną przyczyną wielu błędów i opaczego rozumienia natury strony biernej w podręcznikach. Ten stan od lat permanentnie stanowi zmartwienie dydaktyki języka niemieckiego jako obcego w Polsce oraz zapewne spędza sen z powiek teoretyków składni, operujących bezwiednie unilateralną terminologią rozbioru gramatycznego w uprawianiu rozbioru logicznego zdania. Ten stan także ma swoje konsekwencje w promowaniu odpowiedniego podejścia do składni strony biernej języka polskiego jako obcego, co ma miejsce zwłaszcza w Niemczech, szczególnie na stronach internetowych, mających aspirację do eksplanacji składni strony biernej pod kątem dydaktyki w świetle szkoły wrocławskiej.

Cel

W niniejszym artykule najpierw zostanie podjęta próba konfrontatywnego przedstawienia ogólnej procedury poprawnego budowania strony biernej wyłącznie w ujęciu Norberta Morcińca, wrocławskiego filologa, a zarazem uważnego germanisty i niderlandysty. Norbert Morciniec w swoich publikacjach oferuje materiał do nowych, odświeżających przemyśleń. Dodatkowo przedstawia kwestię rozgraniczania dystrybucji czasowników zupełnych/Vollverben względem czasowników posiłkowych/Hilfsverben w obecności odpowiednich imiesłowów biernych/Partizip II. Strony bierne zatem w obu językach są dwie, bowiem różnią się w swojej semantoskładni diametralnie, jak to pokazuje poniższe zestawienie ze względu na semantykę i dystrybucję stosowanego/zastosowanego imiesłowu biernego (tab. 1).

¹ Za E. Coseriu (1968: 48) rozumiemy *paradygmat* jako zbiór wszystkich bytów językowych, uporządkowanych według danej cechy, ideologii, na przykład *paradygmat krzesel* w sklepie meblarskim. Natomiast *syntagmat* to co najmniej dwa elementy różnych *paradygmatów* połączone istniejącą regułą składniową, jak związek zgody we frazie *krzesło stoi*.

Tab. 1. Strona bierna w języku polskim i niemieckim

Nomenklatura	Strona bierna procesu/ Vorgangspassiv	Strona bierna stanu (stadialna)/ Zustandspassiv
składnia polska	Konstrukcja czasownika posiłkowego <i>stać się/być</i> i imiesłowu biernego niedokonanego (<i>Samochód jest naprawiany</i>).	Paradygmat czasownika spójkowego <i>być</i> i imiesłowu biernego dokonanego lub przymiotnika (<i>Samochód jest naprawiony</i>).
składnia niemiecka	Konstrukcja czasownika posiłkowego <i>werden/stać się</i> i imiesłowu biernego niedokonanego (<i>Der Wagen wird repariert</i>).	Paradygmat czasownika spójkowego <i>sein</i> i imiesłowu biernego dokonanego (<i>Der Wagen ist repariert</i>).
polska semantokładnia	Imiesłów bierny niedokonany jest prosty i obywa się bez przedrostków (<i>Ryba jest pieczona</i>).	Imiesłów bierny jest złożony i potrzebuje przedrostków (<i>Ryba jest upieczona</i>).
	<i>kupowany – gekauft</i>	
niemiecka morfologia	Imiesłów bierny niedokonany jest prosty i nie wykazuje zmian w oboczności okołotematycznej bezokolicznika (<i>naprawiać – naprawiany</i>).	Imiesłów bierny dokonany bywa prosty, lecz wykazuje zmiany w oboczności okołotematycznej bezokolicznika (<i>naprawić – naprawiony</i>).
	<i>gekauft – kupowany</i>	
semantyka w sensie szerszym	Czasownik posiłkowy nie jest nośnikiem walencyjności w zdaniu i odgrywa swoją rolę wyłącznie z imiesłowem.	Czasownik spójkowy <i>być</i> jest permanentnym nośnikiem walencyjności w zdaniu, odgrywa swoją rolę bez współudziału imiesłowu czy przymiotnika.
semantyka w sensie węższym	Zredukowanie znaczenia czasownika posiłkowego w konstrukcji.	Nieredukowanie znaczenia czasownika spójkowego.
pragmatyka	Możliwość pojawienia się agensa strony czynnej we frazie przyimkowej zdania w stronie biernej.	Wykluczenie pojawienia się agensa strony czynnej we frazie przyimkowej zdania w stronie biernej.
temporalność	Działanie w tej odsłonie strony biernej jest nieukończone, duratywne, bowiem trwa w czasie, niezależnie od przyszłości, teraźniejszości i przeszłości.	Działanie w tej odsłonie strony biernej jest ukończone w czasie, niezależnie od przyszłości, teraźniejszości i przeszłości.

Zadania i diagnoza

Uwaga czytelnika zostanie skierowana ku konieczności wyznaczenia granicy syntaktyczno-składniowej w jednym z dwóch ciągów strony biernej, podczas gdy analizie zostanie poddany terminologiczny proces inkorporacji czynnej predykcji z wykładnikiem przymiotnikowym przez zakres strony biernej, odbywający się z powodzeniem w obu językach². Możliwość badania zasadności rozumienia natury strony biernej możemy zbadać na dwóch prostych testach, jakie można zaoferować uczniom w fazie nauki z prośbą o wybranie jednej z dwóch wersji binarnych zdań w języku obcym:

Brama jest otworzona → *Das Tor wird geöffnet/Das Tor ist geöffnet*

Brama jest otwierana → *Das Tor wird geöffnet/Das Tor ist geöffnet*

List jest pisany → *Der Brief wird geschrieben/Der Brief ist geschrieben*

List jest napisany → *Der Brief wird geschrieben/Der Brief ist geschrieben*

lub w języku ojczystym:

Die Flaschen werden gestellt → *Butelki są stawiane/Butelki są ustawione*

Die Flaschen sind gestellt → *Butelki są stawiane/Butelki są ustawione*

Die Zwiebel wird geschält → *Cebula jest obierana/Cebula jest obrana*

Die Zwiebel ist geschält → *Cebula jest obierana/Cebula jest obrana*

Der Wagen wurde gekauft → *Samochód był kupowany/Samochód był kupiony*

Der Wagen war gekauft → *Samochód był kupowany/Samochód był kupiony*

Diagnoza przypadku

Przypomnijmy: w obu językach można w określonych ramach stworzyć stronę bierną. W obu językach ma ona swoje dwie różne odsłony: stronę bierną procesową, w której dany czasownik posiada, niezależnie od czasu, znaczenie procesualne, czyli trwające w danym wycinku czasu, a więc niedokonane. W języku niemieckim jest to tzw. *Vorgangspassiv*. Drugą odsłonę stanowi strona bierna czasowników, mających znaczenie rezultatywne, dokonane, zwana *Zustandspassiv*.

W obu językach także obie odsłony strony biernej są budowane z odpowiednich imiesłówów biernych. N. Morciniec w tym miejscu tłumaczy wprowadzenie nowego bytu językoznawczego: znaczenie strony biernej procesualnej nie jest sumą znaczeń słów użytych do zbudowania danej formuły, czyli wykracza poza nią, stając się konstrukcją.

W słowotwórstwie wyróżnia Morciniec wyrazy, zestawienia wyrazowe i konstrukcje wyrazowe. Różnicą między zestawieniem wyrazowym, które powstaje przez determinację jednego słowa przez drugie na mocy zezwalającej na to reguły (Morciniec, 2020b: 79), a konstrukcją wyrazową jest fakt, „że ich znaczenie nie jest równe sumie znaczeń jego składników” (Morciniec, 2020b: 25). Przykładem konstrukcji wyrazowej jest niemiecki

² Norbert Morciniec tak przekonuje do potrzeby badań bilateralnych oraz multilateralnych: „Badacz kontrastywista, dysponujący wiedzą o faktach różnych języków, posiada szerszy horyzont badawczy, potrafi spostrzec problemy i postawić pytania badawcze, których analizujący tylko jeden język na ogół sobie nie uświadamia” (zob. Morciniec, 2022: 81).

czas Perfekt. Tu zdania *Ich habe gemacht* nie tłumaczy się linearnie: *Ja mam zrobione*, lecz syntetycznie: *Ja zrobiłam* (Morciniec, 2020b: 76). W innym miejscu uzupełnia Norbert Morciniec powyższe uwagi wprowadzeniem pojęcia analityczności i syntetyczności, bowiem czasy Präsens i Präteritum są czasami syntetycznymi (Morciniec, 2020b: 97). Natomiast wszystkie pozostałe czasy są konstrukcjami temporalnymi w momencie, kiedy ich „wartość informacyjna nie jest sumą znaczeń poszczególnych składników, lecz zupełnie nowym znaczeniem”³.

Konstrukcją jest zatem złożony predykat *jest + naprawiany/wird + repariert* w zdaniu *Pojazd jest naprawiany/Der Wagen wird repariert*. Konstrukcyjność polega także na zmianie funkcji czasownika: *wird/jest*, nie jest on już czasownikiem głównym/Hauptverb, tylko zaledwie posiłkowym/Hilfsverb.

W takim ujęciu składnia zdania opisu czynności *Pojazd jest naprawiany* względem zdania z opisem stanu *Pojazd jest nowy* **nie** jest identyczna. W konstrukcji, przy braku dopełnienia przymiotnikowego, nie tworzy się zdania na zasadzie wymienności składników paradygmatu czasownika głównego. W zdaniu *Pojazd jest naprawiony/Der Wagen ist repariert* użyto nadal zwykłego czasownika głównego *jest/ist* oraz dowolnego paradygmatycznie konotowanego wykładnika, tu imiesłowu biernego w roli przymiotnika, czyli w funkcji dopełnienia przymiotnikowego (Morciniec, 2020a: 50; 2020b: 105). Dlaczego zatem składnia zdań *Pojazd jest naprawiony* i *Pojazd jest nowy* jest identyczna? Oba dopełnienia przymiotnikowe tworzą paradygmat czasownika głównego *jest/ist*. Dlatego znaczenie strony biernej rezultatywnej (= stadialnej) (Morciniec, 2020a: 24)/Zustandspassiv nie stanowi konstrukcji, bowiem jej czasownik nie zmienił w niej swojej funkcji (Morciniec, 2020b: 105; 2022: 74).

Zdanie *Samochód jest kupowany/Der Wagen wird gekauft* to zatem zdanie skonstruowane w stronie biernej procesualnej, podczas gdy zdanie *Samochód jest kupiony/Der Wagen ist gekauft* jest strukturą w stronie biernej rezultatywnej. Różnica nie zasadza się na wyborze jednego z dwóch czasowników, lecz na koniecznym uwzględnieniu tego, iż dokonanoś/niedokonanoś jest także przede wszystkim domeną pozornie identycznie wyglądającego wykładnika predykatora (*kupowany/gekauft* vs *kupiony/gekauft*)⁴.

Uczony akcentuje w ten sposób przestrożę: „Odpowiednikiem polskiego [zdania] *brama jest otwierana* to nie [jest zdanie] *Das Tor ist geöffnet*”, bowiem „Niemieckie *das Tor ist geöffnet* (Zustandspassiv!) znaczy ‘brama jest otwarta’ (stan po procesie otwierania)”⁵.

³ W oryginale: „Daher ist der Informationswert der analytischen Verbform keine Summe der Bedeutungen ihrer Bestandglieder, sondern eine völlig neue Bedeutung” (za: Morciniec, 2013).

⁴ Trzeba jednak pamiętać, iż ten sam czasownik *sein/być* pełni, jako czasownik *zupełny/Vollverb*, także rolę tzw. *spółki/Kopulaverb* w zdaniach ze złożonym wykładnikiem adnominatywnym *Sie wird Lehrerin/Ona stanie się nauczycielką* czy przymiotnikowym *On jest mądry/Er ist klug*. W tej roli posiada on swoje pełne znaczenie i nadal realizuje funkcje gramatyczne. Nie można jednak pozbyć się wrażenia, iż w syntagmie *Er ist gekocht* (= *On jest ugotowany*) względem *Er ist krank* (= *On jest chory*) jego rola jako czasownika posiłkowego czy czasownika zupełnego jest czytelna dopiero w zrozumieniu charakteru predykcji. W zdaniu *Er ist gekocht* (= *On jest ugotowany*) użyto czysto teoretycznie strony biernej stanu natomiast w zdaniu *Er ist krank* (= *On jest chory*) widoczny jest czas terażniejszy w stronie czynnej. Zob. Morciniec, 2020a: 23. Złożony wykładnik adnominatywny w terminologii Morcińca to orzecznik/Prädikativ. Zob. Morciniec, 2020a: 25.

⁵ A może: *otworzona*?

Dopiero kombinacja z czasownikiem *werden*, zwanym posiłkowym, przynosi poprawne rozwiązanie: zdanie *Das Tor wird geöffnet* powinno się tłumaczyć jako zdanie *Brama jest otwierana*.

W dydaktyce języka niemieckiego w Polsce jest to istotna granica, choć niezauważana albo nie do końca zrozumiana. Znany autor repetytoriów z języka niemieckiego, Stanisław Bęza, tłumaczy niemieckie zdanie *Der Brief wurde von einem Boten geschickt* jako *List został wysłany przez posłańca* zamiast *List był wysyłany przez (posługę) posłańca/kuriera*. Użyto tu niepoprawnej formy dokonanego czasownika przechodniego *wysłać* zamiast poprawnie zastosowanego imiesłowu niedokonanego bezokolicznika *wysyłać* (Bęza, 2001: 219). W innym zdaniu *Meine Aussage ist von ihm falsch verstanden worden* autor tego podręcznika oddaje jego sens w zdaniu z predykatorem złożonym przechodnim dokonanym *zrozumieć*, czyli *Moja wypowiedź została przez niego źle rozumiana*. Z niewiadomych względów nie posiłkowano się czasownikiem niedokonanym *rozumieć*, czyli *Moja wypowiedź była przez niego źle rozumiana* (Bęza, 2001: 219), zgodnie z duchem czasownika *werden*, indukującego procesualność *konstrukcyjności* danej czynności w stronie biernej⁶.

Także internet dostarcza podobnych danych. Na jednej ze stron internetowych czytamy, że zdanie *Der Laden wird um 8 Uhr geschlossen* tłumaczy się jako *Sklep zostanie zamknięty o 8*, a nie, w duchu przestróg Morcińca, jako zdanie *Sklep jest zamykany o 8* (*Strona bierna w języku niemieckim*, b.r.). Nie jest to przypadek odosobniony: zdanie *Das Auto wird noch heute repariert* przetłumaczono w internecie jako *Ten samochód zostanie naprawiony jeszcze dzisiaj* zamiast *Ten samochód jest jeszcze dzisiaj naprawiany* (*Strona bierna w języku niemieckim*, b.r.)⁷. Na zupełnie innej stronie internetowej można napotkać mylącą wskazówkę: *Das Auto wurde repariert* to znaczy *Samochód został naprawiony*, chociaż poprawnie oczekiwano formy *Samochód był naprawiany* (Korzeb, 2023)⁸: co innego semantycznie konotuje czasownik *naprawiać*, a zupełnie co innego *naprawić*.

W tym klimacie takie *dictum* jest brzemienne dla *werden*-Passiv: 1) nie istnieje żaden paradygmat czasownika *werden* w stronie biernej; 2) *werden* jest wyłącznie sygnałem niedokonaności danej czynności, tak jak *-t-* jest sygnałem przeszłości dla czasowników regularnych; 3) *werden* jest indykatorem czasowej obecności lub nieobecności podmiotu jako agensa w stronie czynnej, toteż nic nie stoi na przeszkodzie, by w obu językach istniejący ciąg analityczny strony biernej *werden*-Passiv uważać za ciąg syntetyczny⁹,

⁶ Na korzyść temu Autorowi zapisać trzeba uwagę ze strony 230, która jest echem spostrzeżeń autorów podręcznika do DSH/Niemieckiego Egzaminu Sprawnościowego Szkół Wyższych. Autor konsekwentnie uważa, że strona bierna stanu jest tylko możliwa w czasie teraźniejszym i przeszłym prostym (Bęza, 2001: 230).

⁷ Kogo razi powyższa konstrukcja, może spróbować formy parafrastycznej *Ten samochód jest jeszcze dzisiaj do naprawienia*.

⁸ Identyczne przykłady zob. *Strona bierna w języku niemieckim – na czym polega i jak się jej skutecznie nauczyć?*, 2022; *Strona bierna*, b.r. Na plus zanotować trzeba, że wiele przykładów zdań na tych stronach jest tłumaczonych poprawnie.

⁹ Na stronie Institut für Deutsche Sprache (IDS) przykładowo prezentuje się jeszcze ciekawszą typologię, właśnie ze względu na czasownik *werden*, który albo jest czasownikiem posiłkowym wraz z czasownikiem *sein* dla strony biernej, albo jest modalnym czasownikiem dla czasu przyszłego prostego niedokonanego Futur I. Istnieją zatem dwa czasy syntetyczne (Präsens i Präteritum); analitycznie budowany czas przyszły Futur I z bezokolicznikiem; trzy konstrukcje przeszłe ze słowem posiłkowym i imiesłowem. Zob. *Der Formenbestand des deutschen Tempussystems*, b.r.

czyli będący jednym słowem (*Zupa jest gotowana* czyli *Zupa **gotuje się*** ↔ *Die Suppe wird gekocht* czy *Brama jest wolno otwierana/Brama **otwiera się** wolno* ↔ *Das Tor wird langsam aufgemacht*).

Norbert Morciniec a innowacje szkoły wrocławskiej

Biorąc pod uwagę fakt, że strona bierna stadialna nie jest zlepkiem czy zrostem semantycznym jak strona bierna stanu, warto przemyśleć, poddać dyskusji i uprościć dydaktykę stron biernych w obu językach w obszarze unifikacji opozycji dokonaności/niedokonaności. Wprowadzenie stanowią treści, jakie kontynuatorzy myśli N. Morcińca upowszechniają na poważnych naukowych stronach internetowych, zwłaszcza w badaniach kontrastywno-konfrontatywnych.

Na analizowanej stronie internetowej omówiono zmianę relacji walencyjnych w zdaniu w stronie czynnej i jej odpowiedniki w stronie biernej (*Valenzverhältnisse im Verbalkomplex*, b.r.). Jeśli walencyjnością nazwać informację o preinstalowanej w bezokoliczniku liczbie obligatoryjnych miejsc do zajęcia przez przyszłe dopełnienia, to zdanie *Hans gibt dem Trainer den Ball* tłumaczone jest przy pomocy czasownika *podać*, *podawać/geben* jako *Hans podaje trenerowi piłkę*. Obligatoryjnymi frazami czasownika *podawać*, *dawać*, *dać/geben* są zatem w obu językach *Hans/Hans, dem Trainer/trainerowi, den Ball/piłkę*. Czasownik *podaje* jest tranzytywny, lecz rezultatywny. W konsekwencji zaproponowanie zdania w stronie biernej procesualnej jest semantycznie awykonalne, bowiem w rachubę wchodziłaby jedynie strona bierna stadialna *Piłka jest podana/Der Ball ist dem Trainer gegeben*. Natomiast na analizowanej stronie pomija się ową semantyczną pułapkę i proponuje zdanie *Der Ball wird dem Trainer von Hans gegeben* w tłumaczeniu *Piłka zostaje podana trenerowi*, jednak bez refleksji, czy *Piłka jest podana/Der Ball ist dem Trainer gegeben* lub raczej *Piłka jest podawana/Der Ball wird dem Trainer gegeben*. Wśród treści na analizowanej stronie pojawia się jednak niekonsekwencja w zupełnie innym miejscu. Zdanie *Hans gibt dem Trainer den Ball* tłumaczy się już jako *Hans daje* (a nie *podaje*?) *trenerowi piłkę*. Tam także proponuje się dla zdania *Dem Trainer wird der Ball von Hans gegeben* tłumaczenie *Trenerowi zostanie* (a nie *zostaje*?) *podana* (*podawana*?) *piłka przez Hansa*. Pomimo że w konsekwencji czytelnik niemiecki nadal nie ma pojęcia o konieczności refleksji nad dokonanością i niedokonanością, może warto z dydaktycznego punktu widzenia obrać ten kierunek i traktować polski imiesłów bierny identycznie jak niemiecki, czyli konsekwentnie w wersji dokonanej? I zastanawiać się, dlaczego terazniejsza forma czasownika *wird* nie posiada podobnego znaczenia, jak czasownik posiłkowy *jest*, lecz otrzymuje znaczenie *zostanie/zostaje*.

Propozycja w tabeli 2 pokazuje istniejącą fleksję predyktorów obu stron biernych w obu językach przy jednoczesnym wzmocnieniu dywergencji stopnia złożoności imiesłów w języku polskim. Zamiarem takiej wizualizacji będzie próba dywersyfikacji ich znaczenia względem aspektu/stopnia dokonaności w świetle zapisków na stronie IDS, a więc w świetle podejścia N. Morcińca (tab. 2).

Tab. 2. Wizualizacja konstrukcji niemieckiej i polskiej strony biernej czynnościowej oraz struktury strony biernej stadialnej w czasie teraźniejszym i przeszłym prostym

Konstrukcja niemieckiej i polskiej strony biernej czynnościowej a struktura strony biernej stadialnej w czasie teraźniejszym i przeszłym prostym											
Vorgangspassiv			Strona bierna czynnościowa			Zustandspassiv			Strona bierna stanu		
Der Brief	wird, wurde	ge-schrie-ben	list	pisa-ny czyta-na zamy-kana jest, był/była	Der Brief	ist, war	ge-schrieben	list	na-pisany prze-czytana zam-knięta		
Das Buch		ge-lesen	książ-ka		Das Buch		ge-lesen	książ-ka			
Das Tor		ge-schlo-sen	bra-ma		Das Tor		ge-schlo-ssen	bra-ma			

Jak widać, minusem powyższego zestawienia jest nieistnienie w języku polskim czasu teraźniejszego czasowników złożonych, wyposażonych w przedrostki (*napisac* vs *pisać*, *dzwonic* vs *zadzwonic*, *jechać* vs *pojechać* itp.). Zdanie *Ja napiszę/Ich werde geschrieben haben* odnosi się do przyszłości, mimo że predykcja nosi w sobie rdzeń czasu teraźniejszego *ja piszę/ich schreibe*. Jeśli zatem nie istnieje czas teraźniejszy pewnych czasowników w stronie czynnej, to i uczciwa transformacja na stronę bierną stadialną w czasie teraźniejszym jest niemożliwa.

Plusem powyższego zestawienia jest konsekwentny współdział polskiego aspektu, czyli dokonanośc i niedokonanośc zakodowanej wielorako już w bezokolicznikach, w tworzeniu niemieckiej strony biernej. Jeszcze przed kognitywnym włączeniem walencyjności w generowanie zdania trzeba zdecydować się między wyborami predykcji: 1) *sluchać/hören* a *słyszeć/hören*; 2) *dać/geben* a *dawać/geben*; 3) *naprawić/reparieren* a *naprawiać/reparieren*; 4) *gotować/kochen* a *ugotować/kochen*; 5) *zapisywać/aufschreiben* a *zapisać/aufschreiben* itd. I być może żaden uczeń nie przetłumaczy zdania *Das Buch wurde von mir gelesen* jako *Książka została przeze mnie przeczytana*, tylko *Książka była czytana przeze mnie*. A zdanie *Der Mann wurde durch den Pistolenschuss getötet/ Der Mann ist durch den Pistolenschuss getötet worden* nie zostanie przetłumaczone jako *Ten mężczyzna został zabity strzałem z pistoletu*, lecz *Ten mężczyzna był zabijany (był został zabity) strzałem z pistoletu* (Bęza, 2001: 219).

Rozsądnie byłoby nawet omawiać w podręcznikach stronę bierną czynnościową po stronie biernej stanu: imiesłów bierny *repariert* w zdaniu *Das Auto ist repariert* niejako naturalnie rozumiany byłby jako *naprawiony* w duchu stanu/Zustand nawet bez wprowadzania pojęcia strony biernej stadialnej.

Do przedyskutowania pozostaje także pomysł gramatyzacji zaimka zwrotnego *się/sich* w stronie biernej czynnościowej czasowników nieprzechodnich: *Man arbeitet hier/ Tu pracuje się* ↔ *Es wird hier gearbeitet/ Tu jest pracowane* (= *Tu się pracuje*). Rzeczowa dyskusja mogłaby udokumentować użycie zgramatyzowanego *się* w grupie czasowników przechodnich: Skoro dużo lepiej jest stwierdzać *Das Tor wird aufgemacht/Brama otwiera się*, to można spróbować tłumaczyć syntetycznie *Das Buch wird schnell gelesen*

jako *Książka czyta się szybko* lub *Książkę czyta się szybko*. Zdanie *Der Kuchen ist gebacken* niejako automatycznie zdobywałoby tłumaczenie w duchu dokonaności, czyli *Ciasto jest upieczone* w przeciwieństwie do zdania *Der Kuchen wird gebacken/Ciasto jest pieczone*. W końcu zdanie *Der Brief wurde durch den Boten geschickt* trzeba przetłumaczyć jako *List wysyłało się* (a nie *wysłano*) *kurierem*.

Ze względu na powyższe do omówienia pozostała jeszcze jedna kwestia. W innym miejscu swojej książki przypomni Morciniec:

Pamiętamy, że cechą istotną konstrukcji gramatycznej jest fakt, że jej znaczenie nie jest sumą znaczeń jego członów składowych, lecz nowym zwyczajowo ustalonym znaczeniem. Gramatyzacja czasownika *werden* ‘stawać się’ w połączeniu z bezokolicznikiem stała się możliwa, gdyż do cech znaczeniowych tego czasownika należy m.in. „przyszłość”. Jeżeli ktoś staje się mądrym, to nie jest jeszcze mądry, to dopiero nastąpi (Morciniec, 2020b: 96).

Zwracając uwagę na pojawienie się zgramatyzowanego zaimka zwrotnego *się*, w tym świetle można dokonać dalszego uproszczenia tabeli 2 do postaci tabeli 3. Dzięki temu zneutralizowano by dywergencję niedokonaności strony biernej. Warunkiem powodzenia jest uznanie poprawności teorii szkoły wrocławskiej. W tej tabeli dany imiesłów bierny traktowany jest w obu językach identycznie. Dodatkowo zmianie ulega znaczenie słów posiłkowych (*wird* → *staje się*; *wurde* → *stawał się*) w konstrukcji strony biernej czynnościowej, jak pokazuje tabela 3.

Tab. 3. Uproszczenie konstrukcji niemieckiej i polskiej strony biernej czynnościowej w czasie teraźniejszym i przeszłym prostym ze względu na semantykę imiesłowu

Uproszczenie konstrukcji niemieckiej i polskiej strony biernej czynnościowej w czasie teraźniejszym i przeszłym prostym ze względu na semantykę imiesłowu										
Vorgangspassiv		Strona bierna czynnościowa			Zustandspassiv			Strona bierna stanu		
<i>Der Brief</i>	<i>wird, wurde</i>	<i>ge-schrie-ben</i>	<i>list</i>	<i>staje się, stawał-a się</i>	<i>na-pisa-ny</i>	<i>Der Brief</i>	<i>ge-schrie-ben</i>	<i>list</i>	<i>jest, był/był</i>	<i>na-pisany</i>
<i>Das Buch</i>		<i>ge-lesen</i>	<i>książ-ka</i>		<i>prze-czyta-na</i>	<i>Das Buch</i>	<i>ge-lesen</i>	<i>książ-ka</i>		<i>prze-czytana</i>
<i>Das Tor</i>		<i>ge-schlos-sen</i>	<i>bra-ma</i>		<i>zam-knięta</i>	<i>Das Tor</i>	<i>ge-schlos-sen</i>	<i>bra-ma</i>		<i>zam-knięta</i>

Granica podziału na czasowniki dokonane i niedokonane wydawałaby się w takiej perspektywie zacierać (Morciniec, 2020b: 80). Zdanie *Der Kuchen wird gebacken* oznaczałoby *Ciasto staje się upieczone*, bo przecież już nie *Ciasto staje się pieczone*, przy czym zdanie *Der Kuchen ist gebacken* oznaczałoby nadal *Ciasto jest upieczone*. Granicę między *Ciasto staje się upieczone* a *Ciasto jest upieczone* stanowiłoby umiejętne zastosowanie odpowiedniego czasownika w obu językach, mając w pamięci dywergencję między konstrukcją procesu a strukturą stanu. Na razie pominąć także trzeba neutralność

niemieckiego imiesłowu biernego względem płci, co może sprawiać problemy w języku polskim (Morciniec, 2020b: 74).

Nie koniec na tym. Skutecznie próbując unikać niczym niemotywowanej zwrotności czasownika *stawać się*, z powodzeniem można zamiast niego zaproponować taki czasownik, jaki forsowany jest na stronie IDS (Morciniec, 2020b: 77). W języku polskim jest to czasownik *pozostawać/pozostać*, jak pokazuje tabela 4.

Tab. 4. Poglądowe zestawienie proponowanych uproszczeń w duchu IDS

Przeгляд uproszczeń semantyki struktur stron biernych ze względu na unifikację imiesłowów				
Czas	Vorgangs-passiv	Strona bierna czynnościowa	Zustandspassiv	Strona bierna stanu
teraźniejszy	<i>Der Kuchen wird gebacken</i>	<i>Ciasto zostaje <u>upieczone</u></i>	<i>Der Kuchen ist gebacken</i>	<i>Ciasto jest upieczone</i>
przeszły prosty	<i>Der Kuchen wurde gebacken</i>	<i>Ciasto <u>zostawało upieczone</u></i>	<i>Der Kuchen war gebacken</i>	<i>Ciasto było upieczone</i>
przeszły złożony	<i>Der Kuchen ist gebacken worden</i>	<i>Ciasto <u>zostało upieczone</u></i>		
zaprzeszły złożony	<i>Der Kuchen war gebacken worden</i>			
przyszły prosty	<i>Der Kuchen wird gebacken werden</i>	<i>Ciasto <u>zostanie upieczone</u></i>		

Konkluzja i prognozy

Celem i zadaniem niniejszego artykułu było przedyskutowanie konieczności wprowadzenia terminu konstrukcji składniowej dla najpopularniejszej wersji strony biernej w obu językach, czyli dla strony biernej czynnościowej (Vorgangspassiv). Właśnie dla tej odsony strony biernej jej znaczenie nie wydaje się sumą znaczeń jej komponentów w odniesieniu do strony biernej w języku polskim oraz w relacji z drugą odsoną strony biernej w języku niemieckim. O ile badacze są zgodni co do istnienia w obu językach strony biernej czynnościowej, zbudowanej na pierwszy rzut oka z czasownika posiłkowego i imiesłowu biernego czasownika niedokonanego, to wielu z nich albo tylko wierzy w istnienie strony biernej stadialnej, albo zaprzecza jej istnieniu, twierdząc, iż jest ona właściwie funkcją czasownika spójkowego *być* oraz tzw. predykatywu przymiotnego. Norbert Morciniec oraz inni prekursorzy szkoły wrocławskiej nie rezygnują z dualizmu między konstruowaniem strony biernej czynnościowej a paradygmatami strony biernej stadialnej. Nie zaprzeczając istnieniu dwóch różnych stron biernych w obu językach, proponują w zamian uproszczone

użycie imiesłowu biernego czasownika dokonanego, delegując identyfikację danej strony biernej na zdzywersyfikowane predykatory. W konsekwencji przez pojęcie konstrukcji pozwala się na przełączanie między stroną bierną czynnościową a strukturą strony biernej stanu (= stadialnej) tylko przy pomocy odpowiedniego czasownika (zredukowanego semantycznie czasownika posiłkowego dla konstrukcji i niezredukowanego semantycznie czasownika głównego dla struktury).

Bibliografia

Bęza S. (2001), *Nowe repetytorium z języka niemieckiego. Wydanie poszerzone*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

Coseriu E. (1968), *Adam Smith und die Anfänge der Sprachtypologie*, [w:] H. Brekle, L. Lipka (red.), *Wortbildung, Syntax und Morphologie*, Haga–Paryż: De Gruyter Mouton, s. 46–54.

Der Formenbestand des deutschen Tempussystems (b.r.), <https://grammis.ids-mannheim.de/progr/mm/5254> [dostęp: 12.02.2024].

Fazlić-Walter K., Wegner W. (2013), *Mit Erfolg zur DSH*, Stuttgart: Klett Sprachen GmbH.

Korzeb D. (2023), *Strona bierna w języku niemieckim – Passiv*, <https://jezykowyprecel.pl/strona-bierna-w-jezyku-niemieckim-passiv/> [dostęp: 12.02.2023].

Morciniec N. (2013), *Das Zustandspassiv – analytische Verbform oder prädikative Wortfügung?*, [w:] J. Jarosz, S.M. Schröder (red.), *Studia Scandinavica et Germanica: vom Sprachlaut zur Sprachgeschichte: 28 linguistische Annäherungen an diachrone und synchrone Sprachbetrachtung*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 197–203.

Morciniec N. (2020a), *Gramatyka niemiecka w pytaniach i odpowiedziach*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.

Morciniec N. (2020b), *Wprowadzenie do językoznawstwa niemieckiego*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.

Morciniec N. (2022), *Gramatyka kontrastywna. Wprowadzenie do niemiecko-polskiej gramatyki kontrastywnej*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.

Nickel G. (1968), *The contrast “He is reading” vs. “He is interesting” and related problems*, [w:] H. Brekle, L. Lipka (red.), *Wortbildung, Syntax und Morphologie*, Haga–Paryż: De Gruyter Mouton, s. 150–159.

Strona bierna (b.r.), <http://www.niemiecki.slowka.pl/gramatyka,strona-bierna,m,1910.html> [dostęp: 12.02.2023].


Strona bierna w języku niemieckim – na czym polega i jak się jej skutecznie nauczyć? (2022), <https://structura.pl/blog/strona-bierna-w-jezyku-niemieckim-na-czym-polega-i-jak-sie-jej-skutecznie-nauczyc/> [dostęp: 12.02.2023].

Strona bierna w języku niemieckim (b.r.), https://niemiecki.ang.pl/gramatyka/strona_bierna/strona_bierna [dostęp: 12.02.2023].

Valenzverhältnisse im Verbalkomplex (b.r.), <https://grammis.ids-mannheim.de/kontrastive-grammatik/3376> [dostęp: 10.05.2024].

Ten utwór jest dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe.



Maksymilian Bartoszewski  <https://orcid.org/0009-0004-2764-6116>
University of Warsaw
e-mail: maksymilian.bartoszewski@wum.edu.pl

Compte rendu : *Egzamin na tłumacza przysięgłego. Tłumaczenie odpisów aktów stanu cywilnego. Język francuski [L'examen des candidats au concours de traducteur assermenté en langue française. La traduction des extraits d'actes d'état civil¹]*

Book review: *Egzamin na tłumacza przysięgłego. Tłumaczenie odpisów aktów stanu cywilnego. Język francuski [The Sworn Translator Examination: Translation of Excerpts from Civil Status Records in the French Language]*

¹ E. Betańska, E. Stachurski, *Egzamin na tłumacza przysięgłego. Tłumaczenie odpisów aktów stanu cywilnego. Język francuski*, C.H.Beck, Warszawa 2018.

Résumé

Le livre *Egzamin na tłumacza przysięgłego. Tłumaczenie odpisów aktów stanu cywilnego. Język francuski [L'examen des candidats au concours de traducteur assermenté en langue française. La traduction des extraits d'actes d'état civil]* aborde les questions pratiques relatives à la traduction juridique du français vers le polonais et à l'inverse. Le guide comprend plusieurs exemples d'extraits d'actes d'état civil (actes de naissance, actes de mariage, actes de décès) en français aussi bien qu'en polonais, munis de commentaires exhaustifs. Les auteurs se penchent sur la cohérence du discours juridique et ils indiquent les principaux défis traductologiques : les calques sémantiques, le manque de cohérence lexicale, la mise en page, tout en proposant des solutions envisageables. Le code de traducteur assermenté sert de point de repère en Pologne tandis qu'en France la réglementation en cours ne semble pas être aussi précise. Afin de rendre la traduction la plus naturelle et cohérente possible, les auteurs recommandent l'usage des corpus linguistiques et des documents déjà promulgués.

Mots-clés : traduction juridique, acte de naissance, acte de mariage, acte de décès, calques linguistiques, Code de traducteur assermenté

Abstract

The book *Egzamin na tłumacza przysięgłego. Tłumaczenie odpisów aktów stanu cywilnego. Język francuski [The Sworn Translator Examination: Translation of Excerpts from Civil Status Records in the French Language]* explores practical aspects of legal translation between French and Polish. The guide includes several examples of excerpts from civil status records (birth certificates, marriage certificates, death certificates) both in French and Polish, extensively commented upon by the authors. The authors focus on the coherence of legal discourse and highlight the main translation challenges: semantic calques, lack of lexical coherence, and formatting, while offering possible solutions. The Sworn Translator Professional Code serves as a starting point in Poland, while in France the regulations currently in force appear to lack specificity. In order to render translation as natural and coherent as possible, the authors recommend using linguistic corpora and already promulgated documents.

Keywords: legal translation, birth certificate, marriage certificate, death certificate, linguistic calques, Sworn Translator Professional Code

Avant-propos

Egzamin na tłumacza przysięgłego. Język francuski. Tłumaczenie odpisów aktów stanu cywilnego [L'examen des candidats au concours de traducteur assermenté en langue française. La traduction des extraits d'actes d'état civil] est une publication bilingue publiée en français et en polonais visant à apporter des conseils pratiques à toute personne intéressée par passer l'examen en traduction assermentée de la langue française en Pologne. À titre informatif, en France l'on parle habituellement du métier de traducteur agréé, quoique le terme *traduction assermentée* soit aussi d'usage répandu (*Trouver un traducteur ou interprète agréé inscrit auprès de la Cour d'appel (Outil de recherche)*, s.d.).

Le manuel comprend quatre parties subdivisées en chapitres : *Partie I Brève histoire de l'état civil ; Partie II Situation actuelle de l'enregistrement de l'état civil ; Partie III Traductions certifiées des copies ou extraits d'actes d'état civil ; Partie IV Propositions de traduction*. Par souci de brièveté, le présent compte rendu ne se penchera que sur la Partie III.

L'aspect novateur du présent ouvrage réside dans le nombre d'exemples de traductions réelles, citées en français ainsi qu'en polonais, illustrées par des commentaires linguistiques exhaustifs. Les auteurs mettent en relief l'aspect micro-textuel desdits extraits d'actes : en l'occurrence, le recueil fournit une analyse détaillée de décisions traductologiques du

point de vue de la sémantique aussi bien que de la syntaxe. Ce faisant, les auteurs mettent en valeur l'importance du naturel dans la traduction juridique, de façon à montrer que nulle règle universelle ne peut gouverner l'ensemble de décisions prises par le traducteur. Cela s'explique par une pléthore de raisons : les différences dans les systèmes juridiques français et polonais (le fait illustré par exemple par le nombre d'équivalents possibles proposés par différents traducteurs cités ci-après : *L'adjoind au responsable* ; *Chef du Bureau* ; *Chef Adjoind du Bureau* ; *Chef de l'Office* ; *Inspecteur délégué* tous expriment *Kierownik Urzędu Stanu Cywilnego*) ; les différences administratives (par exemple, l'absence des voïvodies en France ; certaines voïvodies polonaises sont en fait traduites avec le nom commun : *województwo łódzkie* – *La Voïvodie de Łódź* ; *województwo lubelskie* – *La Voïvodie de Lublin* ; à contrario, *województwo mazowieckie* est tout simplement *Mazovie* ; *województwo małopolskie* – *La Petite-Pologne*), différences monétaires (devrait-on écrire *zloty*, *zloty* ou bien *PLN* afin de rendre la traduction plus compréhensible pour son destinataire francophone ?), pour n'en citer que quelques-unes.

Certes, l'ensemble des différences juridiques, administratives, voire culturelles présente un dilemme d'ordre lexical, sémantique et syntaxique pour le traducteur. L'avènement de l'Intelligence artificielle, l'usage très répandu des outils traductologiques disponibles sur l'internet et l'accès facile aux dictionnaires, aux bases de données juridiques et aux corpus linguistiques ont sans doute ouvert la voie à une traduction plus cohérente et, en conséquence, plus naturelle en langue cible. Toutefois, selon Lionbridge, acteur majeur parmi les sociétés fournissant des services de traduction et interprétation, « il y a un aspect pour lequel l'IA générative ne peut pas (et ne doit pas) être utilisée sans l'intervention d'experts humains : les traductions juridiques ; cela s'explique par le fait qu'un réviseur humain endosse la responsabilité légale, ce que la traduction par IA ne peut pas assumer » (à consulter : *La traduction par IA et les services professionnels de traduction juridique. La valeur des sociétés de traduction à l'ère de l'IA générative*, 2024).

La question se pose de savoir comment l'on peut rendre une traduction plus cohérente ? Sans doute, la précision terminologique joue un rôle primordial : « Precyzja na poziomie semantycznym osiągnana jest poprzez odpowiedni dobór słów i wyrażeń. Aby prawo mogło spełniać swoje funkcje, niezbędne jest zachowanie wierności semantycznej lub też spójności językowej » [« La précision sur le plan terminologique est atteinte par le choix correct des mots et des expressions. Pour que le droit puisse remplir ses fonctions, il est impératif de maintenir la fidélité sémantique ou la cohérence linguistique »] (Jopek-Bosiacka, 2009 : 49).

Bien que la plupart des extraits d'actes d'état civil suivent les règles conventionnelles et, par conséquent, soient assez formels du point de vue stylistique, le langage juridique n'est guère figé. Le traducteur de français travaillant sur le marché polonais (aussi bien que son homologue francophone travaillant à l'étranger) se voit donc obligé de suivre les actualités politiques et juridiques des deux réalités linguistiques séparées : la francophonie et la Pologne. Le langage juridique évolue en soi car de nouvelles lois sont promulguées (cf. « la récente légalisation des mariages pour les personnes de même sexe modifie, et modifiera encore, substantiellement la portée des notions inscrites dans ces actes. À titre d'exemple, il était convenu qu'une famille se constituait d'un homme, pour le père, et

d'une femme, pour la mère; l'état juridique actuel et les futures jurisprudences renversent cet usage et cela implique une rédaction nouvelle, asexuée, des actes »); de nouveaux régimes entrent en vigueur (une partie des exemples présentés ci-dessous viennent des temps de la République populaire de Pologne PRL; en France, en 1972, afin de réduire le nombre d'échelons administratifs, les régions ont remplacé les départements; finalement, une autre terminologie juridique et administrative sera utilisée en France, en Belgique, en Suisse, au Canada ou dans les pays de l'Afrique francophone).

De plus, les actes d'état civil posent différents problèmes au niveau macro-textuel: le traducteur devrait éviter les espaces blancs et les signaler par les signes -/- afin de protéger le document contre toute sorte de falsification; les tampons et les cachets ne sont toujours pas parfaitement lisibles; idem pour des signatures manuscrites. Ainsi, la mise en page d'une traduction peut être très différente du document original. Néanmoins, au bout du compte, toutes ces évolutions d'ordre juridique et sémantique ne devraient pas avoir l'impact sur la qualité de la traduction.

Ceci étant dit, le but de « *L'examen des candidats au concours de traducteur assermenté en langue française. La traduction des extraits d'actes d'état civil* est d'apporter du naturel dans la traduction des actes de l'état civil et ainsi en améliorer la réception » (Betańska, Stachurski, 2018: XVII). Les auteurs s'opposent à l'affirmation que « la traduction est un art réglé une fois pour toutes et que les normes qui sont actuellement en vigueur sont par nature parfaites, universelles ou absolues » (Betańska, Stachurski, 2018: XIX). De manière générale, la naturalité du discours avec la fonctionnalité (qui déterminent bel et bien la qualité de la traduction) prennent le devant dans la traductologie contemporaine: « cela signifie que nous donnons la priorité aux équivalents fonctionnels dès lors qu'ils existent car eux seuls peuvent transmettre les effets juridiques contenus dans les actes d'état civil ».

Dans une autre publication que j'ai eu l'occasion de présenter dans le numéro précédent, *Comment rédiger les traductions du droit et de l'économie de l'anglais vers le polonais? Le bon usage du polonais pour les traducteurs (Jak redagować przekłady angielskich dokumentów prawniczych i gospodarczych? Poprawna polszczyzna dla tłumaczy)*, professeur Leszek Berezowski et docteur Piotr Kładoczny recensent plusieurs études de cas démontrant clairement que, tout en respectant les règles du bon usage, surtout dans le cas de la version (traduction vers sa langue maternelle), la traduction est en fait un processus dynamique, où le traducteur doit à chaque fois faire face à un nombre variable de problèmes découlant de la syntaxe (notamment en langue cible; il convient de souligner que, parmi les fautes les plus courantes commises même par les traducteurs professionnels, nous pouvons évoquer les calques linguistiques, c'est-à-dire des expressions qui, à première vue, ne sont pas tout à fait fautives, mais qui, après un examen plus approfondi, se révèlent erronées; nous pouvons parler ici du faux sens, du contre-sens et du non-sens); noms propres et leur déclinaison, des nuances sémantiques (y compris les synonymes et les quasi-synonymes) et, enfin et surtout, les difficultés relatives à l'évolution du langage juridique de deux systèmes juridiques. « Konieczność odróżniania systemów prawnych przy tłumaczeniu tekstów prawnych przewija się zarówno w wypowiedziach Rayar, jak i Sandriniego. Dobór ekwiwalentów powinien więc uwzględniać to założenie, co wyjdaje

się być słusze, zwłaszcza przy trudnej identyfikacji odbiorcy i ewentualnego systemu prawnego z którego mogłyby pochodzić pożyteczne skądinąd *ekwiwalenty naturalne* » [« La nécessité de distinguer les systèmes juridiques lors d'effectuer une traduction de textes de droit est déjà formulée par Rayar, aussi bien que Sandrini. Le choix d'équivalents devrait donc tenir compte dudit principe, ce qui semble être pertinent, surtout face à la difficulté d'identifier le destinataire et le système juridique potentiel qui pourrait être la source de ces *équivalents naturels utiles* »] (Kierzkowska, 2002 : 62).

Pour cette raison, gardons à l'esprit que, dans le cas de la francophonie (tout comme dans le cas des pays anglophones), ce ne sont pas que deux systèmes juridiques mais il en existe une pluralité bien plus complexe. Il suffit de se rendre compte que, selon les données de l'Organisation internationale de la francophonie, il y a 321 millions de locuteurs francophones dans le monde, dont 255 millions s'en servent quotidiennement (*Combien de francophones dans le monde ?*, s.d.).

Que devrait donc faire le traducteur face à une telle multiplicité des cas envisageables ? De quels outils, de quelles ressources a-t-il besoin afin de rendre la traduction la plus compréhensible possible tout en la rendant la plus fidèle à l'original ?

Les auteurs de *L'examen des candidats au concours de traducteur assermenté en langue française. La traduction des extraits d'actes d'état civil* soulignent que les outils linguistiques, tels que les dictionnaires, glossaires et les corpus ne constituent pas un point de référence incontestable. « Elles [*les aides linguistiques*] restent valides avec une réserve forte : elles sont statiques or le langage juridico-administratif avec lequel sont construits les actes d'état civil évolue. [*La langue juridique*] s'est enrichie de nombreux termes qui décrivent les nouvelles réalités, soit qu'elle a été réformée par l'autorité centrale des États lors, par exemple, des changements de régimes ou de mœurs sociétaux ».

Il est toutefois souhaitable de consulter les sources fiables, comme par exemple : *Vocabulaire juridique* (Gérard Cornu, 1987 et 2024) ; *Le lexique des termes juridiques* (Daloz, 2023–2024) ; *Trésor de la Langue française informatisé (TLFI)* ; *la base CNRTL* ; les sources numériques :

- *Dictionnaire juridique de Serge Braudo*, s.d. (<http://www.dictionnaire-juridique.com/lexique-juridique.php>) ;
- *Jurisguide*, s.d. (<http://jurisguide.univ-paris1.fr/>) ;
- *Glossaire*, s.d. (<https://www.service-public.fr/particuliers/glossaire>) ;
- *IATE (Interactive Terminology for Europe)*, s.d. (<https://iate.europa.eu/home>).

Au Canada, la base multilingue *Termium Plus* sert de point de référence.

D'autre part, le traducteur ne devrait jamais prendre sa langue maternelle pour acquis ; il est conseillé d'avoir toujours un support linguistique. En ce qui concerne la langue polonaise, il existe quelques sources indispensables : *Słownik języka polskiego* (Witold Doroszewski, PAN), *Słownik wyrazów bliskoznacznych* (sous la direction de Skorupka), *Mały słownik języka polskiego* commercialisé sous *Nowy słownik języka polskiego PWN* ; *Słownik języka polskiego PWN* (sous la direction de Szymczak) ; *Polsko-francuski słownik prawniczy* (Zakamycze, 2003), *Francusko-polski słownik terminologiczny* (Zakamycze, 2002) et *Słownik terminologii prawniczej*. Dans la dernière partie du présent

compte-rendu, j'évoque aussi le *Code de traducteur assermenté* polonais rédigé par l'Association TEPIS.

Analyse d'exemples

Partie III Traductions certifiées des copies ou extraits d'actes d'état civil

Avant d'entrer dans le vif du sujet, les auteurs se penchent sur la réalité du marché des traductions assermentées (appelées aussi des traductions certifiées : « Les traductions des copies d'actes d'état civil montrées dans cette section sont dites *tłumaczenie poświadczone* ou *uwierzytelnione* [traductions certifiées] car le contenu du document a été authentifié par la formule de conformité, par le tampon rond du traducteur et sa signature. La certification de la traduction permet au document de produire les mêmes effets de preuve sur le territoire d'un État étranger que sur le territoire de l'État où il est produit »).

Curieusement, ils reconnaissent les aléas de celui-ci, tels que le secret professionnel et, plus personnellement, une certaine réticence réciproque entre les traducteurs. Ainsi, les traducteurs débutants se voient souvent obligés à *redécouvrir l'Amérique* car les traducteurs plus expérimentés en la matière doivent tenir le secret professionnel. D'aucuns tout simplement préfèrent éviter d'éventuelles critiques de la part de leurs collègues. Or une analyse académique, visant à ouvrir un dialogue constructif, pourrait en effet apporter des solutions satisfaisantes aussi bien pour les traducteurs novices que pour leurs collègues plus expérimentés. Certes, une comparaison de choix lexicaux et syntactiques peut s'avérer un exercice fructueux, aussi bien dans le cas du thème (traduction vers une langue étrangère) que dans le cas de la version (traduction vers sa langue maternelle). Il semble pertinent de constater que le thème ne soit pas toujours suffisamment approfondi lors de travaux dirigés, effectués par les facultés linguistiques. Moi-même, j'en ai eu l'expérience pendant mes études en linguistique appliquée à Varsovie et lors des échanges universitaires que j'ai effectués auprès d'établissements étrangers (Langues étrangères appliquées, Paris-Sorbonne IV et Traduction, Rédaction et Médiation multilingue, INALCO). Ceci ne devrait pas être surprenant car, selon la déontologie du métier, la plupart des traductions s'effectuent vers sa langue maternelle (version). Cependant, à force de se concentrer sur la maîtrise de ses langues B et C, il n'est pas rare que les traducteurs prennent leur langue maternelle pour acquis. Ainsi, un certain nombre de calques, aussi bien syntaxiques que sémantiques, est susceptible de se répandre, ce qui, en conséquence, peut prêter à confusion le destinataire. Toujours est-il qu'il ne suffit pas seulement d'éviter les fautes (lexicales ou grammaticales) ; le texte en langue cible peut être tout à fait correct mais en même temps il peut susciter des doutes en raison de son style ou des choix lexicaux qui ne paraissent pas naturels pour un locuteur natif ; ainsi, l'un des objectifs du recueil est d'*apporter du naturel dans la traduction des actes de l'état civil et ainsi en améliorer la réception*. Certes, la naturalité du discours réside, dans une certaine mesure, dans l'usage correct des collocations, des expressions idiomatiques et des expressions figées. C'est pourquoi

il est conseillé de consulter non seulement les dictionnaires bilingues (qui présentent les deux équivalents mais, le plus souvent, hors contexte plus large), mais d'étudier des textes bilingues parallèles. Citons Kierzkowska (2002 : 62) : « Teksty paralelne służą tłumaczom bezcenną pomocą. Są one źródłem poprawnej frazeologii i środków stylistycznych danego języka prawnego lub prawniczego oraz właściwej dla języka tego terminologii, która również może mieć zastosowanie przy tłumaczeniu na język właściwy dla innego systemu prawnego » [« Les textes parallèles sont d'une grande utilité pour les traducteurs. Ils sont la source de la phraséologie correcte et des figures de style du langage juridique spécifique, aussi bien que de la terminologie propre à celui-ci, qui est susceptible d'être tout à fait utile dans le cas d'un autre système juridique »].

Les traductions certifiées en Pologne

Dans un premier temps, les auteurs recensent maints exemples réels de traductions certifiées de polonais vers le français. Il s'agit des extraits d'actes de naissance, des extraits d'actes de mariage ainsi que des extraits d'actes de décès. Il est question donc des *extraits* (*odpis skrócony*), tournure d'usage ancien qui signifiait *sorti* (*wyciąg z rejestru*) des registres, dont l'acception entre maintenant en opposition à celle des *copies intégrales* (*odpis zupełny*). Ces extraits constituent, dans la majorité des cas, des exemples de thème (c'est-à-dire des traductions vers une langue étrangère). Cela découle du fait qu'il existe un certain déséquilibre des marchés et des traditions linguistiques, reflétant l'ensemble des échanges commerciaux et politiques entre les pays. À savoir, les traducteurs en Pologne suivent en général une formation en langues occidentales, comme l'anglais, l'allemand, le français et l'espagnol. À cela s'ajoute le russe, plus répandu avant la chute du régime communiste en Pologne. À contrario, les langues étrangères les plus populaires en France (et par ailleurs dans d'autres pays francophones) sont surtout l'anglais, l'allemand et l'espagnol. De plus, en France l'on peut parler aussi d'un certain goût pour les civilisations orientales (d'où la popularité de langues comme le japonais ou le chinois) mais aussi l'arabe, étant donné le passé colonial de la France et les aléas socioculturels de la France contemporaine. Il n'est pas très fréquent que les traducteurs français suivent un parcours universitaire en langues slaves. Ce déséquilibre engendre par la suite la nécessité de réviser les documents traduits en dehors de la France (ou de la francophonie en général), le plus souvent par des locuteurs dont le français n'est pas la langue maternelle.

Un exemple d'un acte de naissance illustre la nécessité de suivre de très près l'aspect graphique de l'original ; les auteurs y repèrent plusieurs incohérences. Il y en a aussi d'ordre sémantique. Ainsi, *la signature* devrait être *manuscrite* (et pas **manuelle*); *au total* au lieu **d'en total* ; *l'emblème est sur le fond* au lieu **d'au fond* ; d'autres exemples, comme traduction de *złoty* comme *zloty* (au lieu de **PLN*) et *la Mazovie* suggèrent qu'il faut toujours consulter les sources dans la langue cible (et, si possible, comme nous l'avons déjà remarqué, les textes bilingues parallèles) plutôt que de suivre son intuition ou tout simplement consulter les dictionnaires bilingues.

Par la suite, cinq différentes traductions d'un acte de mariage ont été mises en parallèle afin de dresser un tableau récapitulatif permettant de faire une analyse grammaticale et lexicale. Tout de même, les auteurs rechignent à faire des commentaires et le tableau sert

uniquement de point de référence pour le lecteur. Or il est intéressant de comparer les choix lexicaux, voire grammaticaux des traducteurs (notamment l'usage des articles définis ou uniquement de la proposition *de*). Ainsi, nous avons par exemple *Emblème de l'état polonais* ; *Emblème de la République Polonaise – l'aigle en couronne* ; *Emblème national polonais* ; *Emblème national de la République populaire de Pologne* ; *Emblème national de la République Populaire de Pologne*. Tout en étant la plus descriptive et historiquement fidèle, la dernière version semble être la plus objective et donc la plus pertinente : le document a été rédigé en temps de la République populaire de Pologne (néanmoins, l'adjectif *populaire* ne s'écrit pas avec la majuscule). Certes, certaines propositions de traduction démontrent l'incohérence dans la traduction du nom de la capitale (Varsovie): *Lieu: Warszawa* ; *Lieu: Varsovie* ; *Lieu du mariage: Varsovie*. Il n'y a aucune raison pour laquelle ce toponyme ne soit pas traduit en français; il suffirait d'effectuer un exercice inverse, c'est-à-dire de traduire un acte de mariage du français vers le polonais, rédigé en sa version originale par exemple à Paris. Il est certain qu'aucun traducteur n'aurait écrit **miejsce: Paris*. De plus, l'usage des articles et prépositions mérite notre attention. Analysons les exemples ci-après : *Extrait d'acte* ; *Extrait de l'acte* ; *Copie abrégée d'acte* ; *Extrait d'acte* ; *Extrait abrégé d'acte* et ensuite *Office de l'etat Civil* ; *Office d'Etat Civil* ; *Service de l'Etat Civil (Urząd Stanu Cywilnego)*. Les acceptions comportant uniquement la préposition *de* confèrent un caractère plus général, c'est-à-dire plus universel en tant qu'un formulaire administratif à remplir ; cf. *Nom patronymique* ; *Nom de famille* ; *Patronyme* ; *Nom de famille* ; *Nom de famille* (sans doute l'on n'aurait pas proposé **nom de la famille*). En même temps, nous pouvons remarquer d'importantes différences lexicales : *L'adjoint au responsable* ; *Chef du Bureau / Chef Adjoint du Bureau* ; *Chef de l'Office Inspecteur délégué* expriment tous *Kierownik Urzędu Stanu Cywilnego*. De même, le tampon administratif est traduit de cinq façon différentes : *Timbre fiscal estampillé* ; *Le timbre – quittance* ; *Droit de timbre* ; *timbre fiscal* ; *droit de timbre et 50 zł.* ; *50 PLN* ; *50 zlotys* sont tous une traduction du tampon administratif *opłata skarbową 50 zł.*

Dans un deuxième temps, les auteurs se penchent sur des exemples de version, c'est-à-dire des textes traduits du français vers le polonais (donc, comme nous l'avons précédemment repéré, traduits par des traducteurs dont la langue maternelle est le polonais). Le premier document présenté est un *extrait d'un acte de naissance (odpis aktu urodzenia)*. Plusieurs éléments sont à repérer. À titre d'exemple d'une bonne pratique, les auteurs repèrent qu'« en tête, le traducteur a inséré ses coordonnées professionnelles et le sens de la traduction, c'est-à-dire de quelle langue source l'acte a été traduit. Au bas apparaissent la formule de certification, la signature et le sceau rond du traducteur ». Tout de même, les auteurs attirent notre attention sur le fait qu'une quantité trop importante d'espace a été laissée ; *chaque ligne non remplie jusqu'à sa marge devrait être obstruée par le signe -/-. De manière générale, la traduction contient un nombre non négligeable d'omissions (le manque de références au code de procédure administrative polonais). La fin de la traduction n'est pas signalée (fin de la traduction). De plus, les coordonnées du traducteur, y compris sa signature et son tampon, ne sont pas indiquées. Celles-ci sont censées figurer au bas du document. Si le besoin de respecter la naturalité du discours juridique nous semble important, *extrait d'acte* devrait être traduit vers le polonais comme*

odpis skrócony aktu puisque ce terme est déjà admis dans la terminologie polonaise : « Conformément au décret de 8 juin 1955 sur les actes d'état civil, les registres étaient tenus en un seul exemplaire et il prévoyait (article 71–1) trois types de copies [wypis]: wyciąg [litt. extrait], odpis skrócony [copie abrégée] et odpis zupełny [copie intégrale]. L'extrait d'acte de naissance énonçait le nom, le prénom, la date et le lieu de naissance ainsi que les prénoms des père et mère de la personne concernée. L'agent de l'état civil pouvait, sur demande, émettre un *uproszczony wyciąg z aktu urodzenia* [acte simplifié de naissance] qui se différençait de l'extrait par l'omission des prénoms des père et mère ».

Enfin, *indications portées au registre* devrait être traduit comme *zgodny z wpisem w rejestrze*. La présence du tampon est censée être signalée par la tournure *odcisk pieczęci*.

Les traductions certifiées en France

Le deuxième chapitre de la troisième partie du manuel aborde les questions fondamentales de la traduction certifiée en France. Il est intéressant de remarquer qu'en France, le métier de traducteur, souvent élargi au traducteur-interprète (ce qui n'est pas le cas en Pologne ou, de manière générale, le choix d'une spécialité – traduction écrite ou interprétation – s'effectue au début de la carrière professionnelle d'un traducteur), n'est pas réglementé aussi rigoureusement qu'en Pologne. Outre l'examen en traduction assermentée dans le cas de deux pays, en Pologne les traducteurs assermentés, appelés en France plutôt les traducteurs agréés (à consulter par exemple ici : *Traduction d'un document : comment trouver un traducteur agréé ?*, 2024), sont dans l'obligation de respecter *Le Code de traducteur assermenté* (*Kodeks zawodowy tłumacza przysięgłego*, 2019), rédigé, publié et actualisé en continu par l'Association TEPIS (L'Association polonaise des traducteurs assermentés et spécialisés).

D'autre part, il existe en France un document analogique, mais il n'est pas aussi détaillé que son équivalent polonais : *Code de déontologie*.

Par la suite, les auteurs donnent un exemple d'un extrait d'acte de mariage rédigé en polonais et traduit vers le français (en France). Un examen plus approfondi de cette traduction démontre que, quoique fidèle à sa version originale, le texte manque de naturalité par rapport à ses homologues français.

Par ailleurs, il est vrai que, dans *Le Code de déontologie* cité ci-dessus, il y a une seule mention précisant la stratégie traductologique à suivre (le cas échéant, la fidélité à l'original) : « le traducteur s'engage à travailler dans les règles de l'art en restituant fidèlement le message du document qui lui est confié ». Or la fidélité linguistique ne veut pas dire une traduction mot-à-mot : « Idzie o to, aby elementy tekstu j2 były ze sobą powiązane tematycznie, aby osiągnąć ciągłość sensu, analogiczną do tej, która cechowała tekst oryginału. Z natury rzeczy wyklucza to dosłowność tłumaczenia » [« Il s'agit de connecter thématiquement les éléments du texte en L2 afin de maintenir la cohérence du sens analogique à celle du texte original. Il va de soi que cela exclut le mot-à-mot »] (Kielar, 2013 : 33).

En guise de conclusion, le livre *L'examen des candidats au concours de traducteur assermenté en langue française. La traduction des extraits d'actes d'état civil* a été écrit afin de répondre aux besoins de traducteurs professionnellement actifs travaillant en

français et en polonais (aussi bien dans le cas de thème que dans le cas de version). Pour les traducteurs débutants, les étudiants en linguistique appliquée et langues étrangères appliquées, le manuel apportera un aperçu inestimable de certains défis essentiels inhérents au métier de traducteur juridique. L'analyse sémantique des extraits d'actes de naissance, d'actes de mariage et d'actes de décès sensibilisera le lecteur aux questions fondamentales du lexique juridique, tout en indiquant les sources fiables à consulter. Le travail sur les textes parallèles aidera le lecteur à comprendre l'importance de la naturalité du discours juridique en langue cible.

Références

Berezowski L., Kładoczny P. (2022), *Jak redagować przekłady angielskich dokumentów prawniczych i gospodarczych? Poprawna polszczyzna dla tłumaczy*, Warszawa: C.H. Beck.

Code de déontologie (2009), SFT, https://www.sft.fr/global/gene/link.php?doc_id=642&fg=1 [consulté le : 1.03.2025].

Combien de francophones dans le monde ? (s.d.), <https://observatoire.francophonie.org/qui-parle-francais-dans-le-monde/> [consulté le : 1.03.2025].

Jopek-Bosiacka A. (2009), *Przekład prawny i sądowy*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Kielar B.Z. (2013), *Zarys translatoryki*, Warszawa: IKL@ Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytet Warszawski.

Kierzkowska D. (2002), *Tłumaczenie prawnicze*, Warszawa: Wydawnictwo TEPIS.

Kodeks zawodowy tłumacza przysięgłego (2019), Warszawa: Polskie Towarzystwo Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych TEPIS, https://tepis.org.pl/wp-content/uploads/2020/02/Kodeks_zawodowy_t%C5%82umacza_przysi%C4%99g%C5%82ego_2019.pdf [consulté le : 1.03.2025].

La traduction par IA et les services professionnels de traduction juridique. La valeur des sociétés de traduction à l'ère de l'IA générative (2024), <https://www.lionbridge.com/fr/blog/legal-services/ai-translation-and-professional-legal-translation-services/#:~:text=L'IA%20g%C3%A9n%C3%A9rative%20peut%20rendre,et%20conforme%20des%20documents%20juridiques> [consulté le : 1.03.2025].

Traduction d'un document : comment trouver un traducteur agréé ? (s.d.), <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F12956> [consulté le : 1.03.2025].

Trouver un traducteur ou interprète agréé inscrit auprès de la Cour d'appel (Outil de recherche) (s.d.), <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/R45936> [consulté le : 1.03.2025].

Voïvodies de Pologne (s.d.), https://fr.wikipedia.org/wiki/Vo%C3%AFvodies_de_Pologne [consulté le : 1.03.2025].

Anna Kucharska  <https://orcid.org/0000-0002-2318-5971>
John Paul II Catholic University of Lublin
e-mail: akucharska@kul.pl

La posture de l'apprenant de FLE pendant une tâche d'écriture d'une dissertation

The FFL learner's posture during an essay writing task

Résumé

Cet article se concentre sur la posture de l'élève lors de la rédaction d'une dissertation. Chaque élève, lorsqu'il est confronté à une tâche éducative, adopte certaines postures, c'est-à-dire une certaine façon de réagir à la situation. Étant donné que le processus éducatif se déroule dans un environnement artificiel, où l'enseignant et les élèves ont des rôles prédéfinis, les postures des élèves face à l'exécution de cette tâche peuvent varier. Notre objectif est de déterminer si les étudiants adoptent une posture réflexive ou s'ils traitent cette activité de manière irréfléchie, en se limitant à l'accomplissement de la tâche. Les observations présentées dans cet article seront basées sur l'analyse des travaux des étudiants et sur les résultats du questionnaire.

Mots-clés : posture, dissertation, écriture, texte

Abstract

This article focuses on the student's posture when writing an essay. Every student, when confronted with an educational task, adopts certain postures, i.e. a certain way of responding to the situation. Due to the fact that the educational process takes place in an artificial environment, where the teacher and students have their predefined roles, students' postures towards the performance of this task may vary. Our aim is to investigate whether students display a reflective posture, or whether they treat this activity in an unreflective manner, limited only to completing the task. The observations presented in this paper will be based on the analysis of students' papers and the results of the questionnaire.

Keywords: posture, essay, writing, text

Introduction

Il est inévitable de commencer nos réflexions avec les constatations provenant du domaine sociologique puisque les questions que nous voudrions aborder concernent la posture de l'apprenant par rapport à l'activité d'écriture pendant le cours de FLE. L'article traite des attitudes des apprenants envers les tâches universitaires qui sont formalisées par les règles sociales en vigueur dans les institutions de formation. L'analyse détaillée des questions mentionnées ci-dessus fait partie de la sociologie. Nous voulons cependant nous focaliser sur l'impact de l'attitude des apprenants sur leurs prestations linguistiques manifestées dans les dissertations écrites pendant un cours de FLE. Premièrement il semble essentiel de décrire le milieu éducatif dans lequel se déroule l'appropriation du FLE puisque ses caractéristiques peuvent avoir un impact sur le comportement des apprenants.

Le milieu éducatif

Bien que la langue constitue un moyen de communication naturel, utilisé dans la vie quotidienne, son appropriation se déroule dans le milieu artificiel de la classe. Dans la suite de l'article, nous clarifierons notre point de vue. Il nous semble utile de faire référence à la théorie du système d'enseignement institutionnalisé présentée par Bourdieu (1970 : 70) selon laquelle les enseignants sont pourvus de l'autorité pédagogique qui leur permet d'imposer aux apprenants la culture dominante par le biais des significations qui définissent cette culture (Bourdieu, 1970 : 22). L'auteur applique sa théorie au fonctionnement de toute instance (y compris l'université) qui exerce son autorité pédagogique au titre de mandataire social. Les récepteurs pédagogiques sont censés d'emblée accepter les règles qui régissent les situations d'enseignement (Bourdieu, 1970 : 36). Grâce à cette prémisse, l'enseignant décide que la classe de langues devient une gare, un restaurant ou autre lieu utile pour créer des situations de communication en langue étrangère. Il s'agit ici de la compression de l'espace (Cuq, Gruca, 2005 : 126), le phénomène à la fois nécessaire mais qui fait en même temps de la classe un milieu artificiel de la communication par rapport au milieu naturel. Cette forme sociale caractérisée entre autre par scripturalisation des savoirs, formes des discours spécialisées est une forme scolaire selon Schneuwly (2007 : 15). Les éléments de la situation de communication (espace, destinataire, destinataire, ecc.) sont constitutifs du contexte de production des textes. Celui-ci détermine la structure, l'organisation, le contenu du texte (Bronckart, 1997 : 95). Le type de textes¹ qui nous intéresse particulièrement au cours de nos réflexions est le texte argumentatif dont la dissertation² constitue un exemple.

¹ On utilise le terme de type de textes suite aux constatations de Wojciechowska (2017 : 104–105)

² La dissertation est décrite dans la partie suivante où on essaie d'expliquer pourquoi on classe la dissertation parmi d'autres textes argumentatifs.

Le texte argumentatif et la dissertation

Grâce à l'autorité pédagogique, l'enseignant a le droit de demander aux apprenants de rédiger les textes argumentatifs sur les sujets qu'il choisit. Thyron (2011 : 92) constate que cette fonction fait de l'enseignant un élément de l'espace de production et de son contexte parce que c'est lui qui propose le sujet et détermine les règles de la composition (le nombre de mots, l'autorisation d'utiliser des dictionnaires etc.). D'autre part il est le seul destinataire dans le processus de communication. La situation devient encore plus compliquée quand on se rend compte que les caractéristiques de la dissertation ne sont pas stables et fixes (Mikolajczak-Thyron, 1992 : 62 ; Scheepers, 2013 : 112–113 ; Gabor, 2014 : 70).

Les origines de la dissertation en tant que texte scolaire remontent aux temps de la IIIe République où elle fut introduite dans le système éducatif français comme un genre antirhétorique qui servait à perfectionner le style. À partir de 1960, la dissertation est considérée comme un exercice de rhétorique (Collinet, 2014 : 96–97). Cette double caractéristique de la dissertation observable au cours des siècles se manifeste aujourd'hui dans son hétérogénéité que montre par exemple la typologie de Schweepers (2013 : 97–115), selon laquelle au-delà des dissertations à visée argumentative il y a des dissertations informatives.

En même temps, la dissertation est remise en question par beaucoup de linguistes et spécialistes en didactique en tant que genre artificiel, scolaire qui n'existe pas dans une véritable situation d'énonciation (Charolles, 1990 ; Beacco, 2007 : 238), un écho des pratiques scripturales des jésuites (De Mauro, Gensini, 1999 : 163–164). Il y a aussi ceux qui défendent la présence de la dissertation dans la formation et apprécient son caractère personnel et réfléchi qui la rapproche de l'essai critique (Bertolotti, Montali, Saviano, 2008 : 2017).

Certainement, les apprenants ont aussi leur opinion sur les tâches relatives à l'écriture, y compris la dissertation. Leur attitude se traduit par les postures qu'ils adoptent pour écrire une dissertation. On passe maintenant à la définition de la posture du point de vue didactique.

Posture

Les réflexions présentées dans cet article se concentrent sur la notion de posture de l'apprenant. Ce terme manque de précisions et de critères mais il est présent dans la littérature depuis les années quatre-vingt-dix. Premièrement, on précise quelle acception de ce terme on adopte pour nos analyses.

Selon la définition du terme dans le langage courant, la posture est « l'attitude particulière du corps (surtout lorsqu'elle est peu naturelle) » (Rey, 1995).

Les spécialistes en didactique font référence à cette définition générale qui met en évidence son caractère corporel (Passerieux, 2008 : 8–10). Ils se concentrent sur la description des contraintes scolaires affrontées par les élèves de l'école maternelle qui sont supposés se comporter selon certaines règles formalisées et peu naturelles, comme par exemple lever la main pour prendre la parole, s'approcher du tableau, etc. Ce le moment où l'enfant adopte une posture d'élève. Ces schémas comportementaux sont étroitement

liés aux pratiques langagières qui se manifestent par des formules ritualisées de la communication entre les professeurs et les élèves, mais aussi par des énoncés créés par eux.

Pour bien expliquer la notion Bucheton (2017) présente un exemple de cycliste expérimenté qui dispose d'un éventail de postures qu'il applique pour parcourir un trajet de façon efficace, voire s'ajuster aux côtes et aux descentes, gérer les virages. De la même façon un apprenant face à des tâches didactiques décide d'adopter des postures différentes selon les contextes pour perfectionner ses performances, pour exprimer son attitude, pour montrer sa personnalité, etc.

Chabanne et Bucheton (1998 : 28) développent la thèse de l'impact des postures adoptées par les apprenants sur leurs prestations linguistiques, or dans la réalisation d'une tâche ce ne sont pas seulement les connaissances et les compétences linguistiques des apprenants qui sont en jeu mais aussi leur posture, c'est-à-dire leur attitude envers cette tâche à accomplir. On appellera « postures » des schèmes d'actions cognitives et langagières disponibles, préformées, que le sujet convoque en réponse à une situation rencontrée. » (Chabanne, Bucheton, 1998 : 20). Bucheton et Soulé (2009 : 39) ont identifié 6 postures chez les apprenants :

1. La posture première où les élèves s'engagent à effectuer la tâche sans trop réfléchir. Les idées leur viennent à l'esprit de façon spontanée et chaotique et les apprenants ne s'efforcent pas à les organiser, à transformer. Ils effectuent la tâche sans y revenir davantage.
2. La posture scolaire est dominée par l'obéissance. L'apprenant cherche à tout prix à suivre les normes et réaliser les tâches conformes aux règles.
3. La posture ludique-créative caractérise l'apprenant qui essaie de détourner la tâche à son gré, d'y ajouter un brin de créativité.
4. La posture dogmatique équivaut à 'une non-curiosité affirmée'. L'apprenant qui adopte une telle posture est peu enclin à approprier de nouvelles connaissances parce qu'il croit déjà tout savoir et tout comprendre.
5. La posture réflexive est celle que l'apprenant adopte non seulement pour bien effectuer la tâche, pour en profiter cognitivement, mais aussi pour y réfléchir. Il essaie de transposer les acquis provenant de cette tâche particulière dans son répertoire intellectuel et mental.
6. La posture de refus caractérise l'apprenant qui renonce à faire, à apprendre, à suivre les règles.

On a déjà constaté que l'apprenant peut manifester plusieurs postures en fonction de la tâche à accomplir. Essayons d'analyser maintenant la posture de l'apprenant par rapport à la production écrite en LE et particulièrement à la dissertation.

Pour essayer de trouver la réponse on analyse la posture des étudiants-scripteurs.

La recherche

Les résultats ici présentés font partie d'une vaste recherche sur le caractère argumentatif des dissertations (Kucharska, 2019) Cette recherche a été menée pendant l'année universitaire 2016/2017 sur un groupe d'une centaine d'étudiants (N = 101) de la IIème et IIIème

année de Philologie Romane de plusieurs universités de Pologne (Université Catholique de Lublin Jean-Paul II, Université de Varsovie, Université de pédagogie « Commission de l'Éducation nationale » de Cracovie, Université de Wrocław). On leur a demandé d'écrire deux dissertations ; une sur un thème jugé standard et usuel « Vaut-il mieux vivre à la campagne ou en ville ? », l'autre sur un thème considéré controversé et actuel, discuté à l'époque, après une série d'attentats « Les musulmans constituent-ils une menace ou une richesse pour l'Europe ? ».³ Ces compositions nous servent de source d'information sur l'apprenant-scripteur, plus particulièrement sur l'image qu'il donne de soi. Nous comptons les occurrences des pronoms sujet 'je' et 'nous' (et les formes qui y se réfèrent comme les adjectifs et les pronoms possessifs par exemple) en analysant leur utilisation.

De plus, après la tâche d'écriture, on a demandé aux étudiants⁴ de remplir un questionnaire sur leurs opinions sur l'écriture pendant le cours du FLE. On a collecté les réponses à l'aide d'une échelle Likert en 5 points. Cependant, pour les calculs statistiques on a additionné les résultats de 'je suis d'accord' et 'je suis tout à fait d'accord' ainsi que 'je ne suis pas d'accord' et 'je ne suis pas du tout d'accord'. Plusieurs questions ont pour but de vérifier s'il y a un impact du sujet de la dissertation sur la posture des scripteurs. Les résultats ont été confrontés et soumis au test des rangs de Wilcoxon. Celui-ci permet de constater si les différences sont statistiquement significatives. Les calculs ont été effectués avec le logiciel Statistica 13.

On espère que les données recueillies nous fourniront des informations sur la posture des étudiants-scripteurs par rapport à la dissertation. Les types de posture énumérés ci-dessus concernent le comportement des apprenants dans son ensemble. Pour juger de quelle posture représente un apprenant particulier il faudrait l'observer pendant la réalisation des plusieurs activités. Dans notre cas nous avons affaire avec les compositions et les questionnaires, or avec les résultats matériels de la réalisation de la tâche par rapport à laquelle les étudiants ont adopté une posture. En nous basant sur la théorie de deux modèles d'écriture élaborée par Bereiter et Scardamalia (2009 : 10–13) (*knowledge telling* vs *knowledge transforming*) on suppose que l'analyse des textes des apprenants nous permet de constater s'ils adoptent la posture première ou la posture réflexive.

Nous nous sommes posés une question de recherche suivante :

Quelle posture première ou réflexive adoptent les étudiants en écrivant des dissertations en FLE ?

Pour essayer de répondre à cette question il serait utile d'analyser les résultats du questionnaire dont plusieurs questions⁵ portent sur l'attitude des étudiants vers l'écriture des textes.

La première constatation a pour but d'observer si les apprenants aiment écrire des compositions :

³ Le but de proposer ce sujet controversé qui aurait pu évoquer des opinions raciales était loin de propager les idées offensantes. À l'époque, les attentats ont donné lieu aux discussions animées dans toute l'Europe. Notre objectif était de proposer un sujet qui incite à argumenter qui inspire à une vraie discussion.

⁴ Cependant, on a réussi de ramasser seulement 62 questionnaires.

⁵ Même si l'on a affaire avec les constatations, du point de vue méthodologique, on peut les nommer les questions (Rubacha, 2008 : 175).

1. J'aime écrire les compositions dans le cadre des cours en LE.

Les résultats montrent que 40 % des répondants sont d'accord et qu'environ le même nombre d'étudiants n'aime pas cette activité. On voit que pour presque la moitié des étudiants, l'élaboration des textes écrits est une activité fastidieuse.

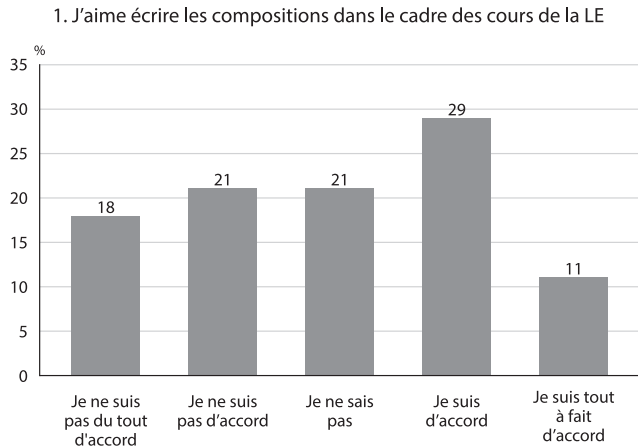


Fig.1. Les réponses à la question 1

Source : élaboration personnelle.

Il nous semble utile de voir si les apprenants perçoivent l'utilité de la tâche d'écriture de textes. On leur demande :

13. Il est inutile d'écrire les compositions en LE parce qu'elles ne sont pas applicables aux activités réelles de la vie quotidienne et professionnelle.

Il n'y a que quelques étudiants (6 %) qui sont d'accord avec cette constatation. La plupart d'eux trouvent que l'écriture est utile.

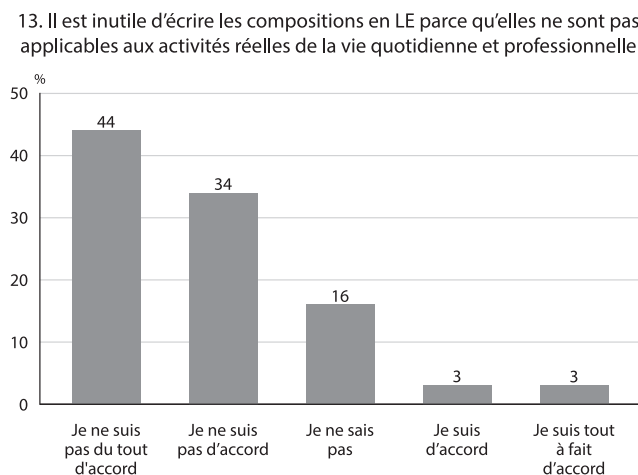


Fig. 2. Les réponses à la question 13

Source : élaboration personnelle.

Une série de questions a pour but de vérifier si le sujet de la composition (standard ou controversé) a un impact sur l'attitude des étudiants. Pour atteindre cet objectif on a créé 4 paires de questions parallèles.

La première paire de questions porte sur les préférences des apprenants.

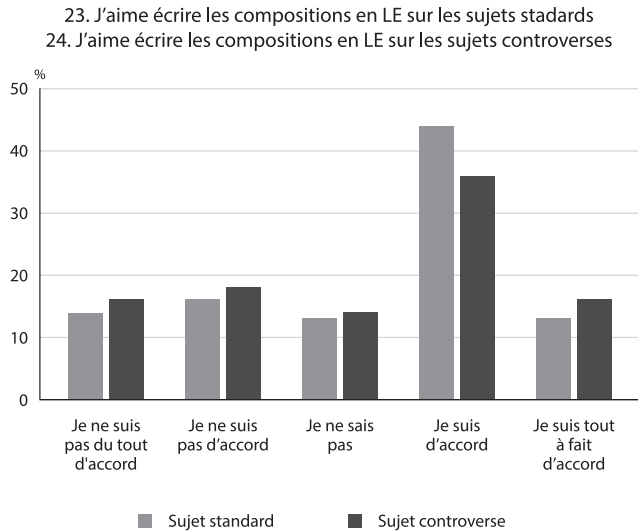


Fig. 3. Les réponses aux questions 23 et 24

Source : élaboration personnelle.

Tab. 1. Les résultats du test des rangs de Wilcoxon des questions 23 et 24

Question A	Question B	A Supérieur		Égaux		B Supérieur		Test de Wilcoxon	
		N	en pourc.	N	en pourc.	N	en pourc.	Z	p
23	24	20	32,3 %	19	30,6 %	23	37,1 %	-0,226	0,821

Source : élaboration personnelle.

On voit qu'il y a une petite différence dans le nombre de personnes qui aiment écrire les textes en fonction du sujet mais elle n'est pas statistiquement significative.⁶

Deux questions suivantes ont pour but de vérifier si les apprenants présentent leurs opinions personnelles dans les compositions universitaires.

⁶ La p-value marquée est supérieure au seuil de signification $p = 0,05$ on ne peut pas rejeter l'hypothèse $H_0 : D$ (le nombre de différences sauf $0 = -D$).

25. Quand j'écris une composition en LE sur un sujet standard je présente mes opinions personnelles
 26. Quand j'écris une composition en LE sur un sujet controversé je présente mes opinions personnelles

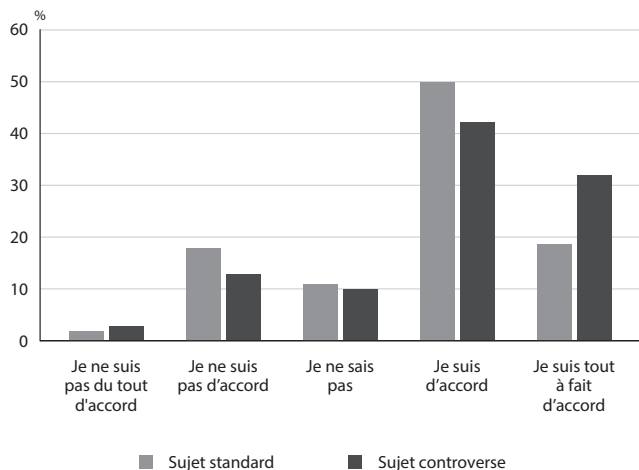


Fig. 4. Les réponses aux questions 25 et 26

Source : élaboration personnelle.

Tab. 2. Les résultats du test des rangs de Wilcoxon des questions 25 et 26

Question A	Question B	A Supérieur		Égaux		B Supérieur		Test de Wilcoxon	
		N	en pourc.	N	en pourc.	N	en pourc.	Z	p
25	26	12	19,4 %	34	54,8 %	16	25,8 %	-1,315	0,189

Source : élaboration personnelle.

Les résultats montrent que les étudiants présentent leurs opinions personnelles en dépit du sujet⁷ ce qui pourrait prouver leur engagement et la réflexion sur le contenu.

Il semble utile de savoir si les apprenants croient que le seul lecteur de leurs compositions s'intéresse aux opinions personnelles y présentées.

⁷ La p-value marquée est supérieure au seuil de signification $p=0,05$ on ne peut pas rejeter l'hypothèse $H_0 : D$ (le nombre de différences sauf 0 = -D).

27. Le professeur veut connaître mes opinions personnelles présentées dans la composition sur le sujet standard
 28. Le professeur veut connaître mes opinions personnelles présentées dans la composition sur le sujet controversé

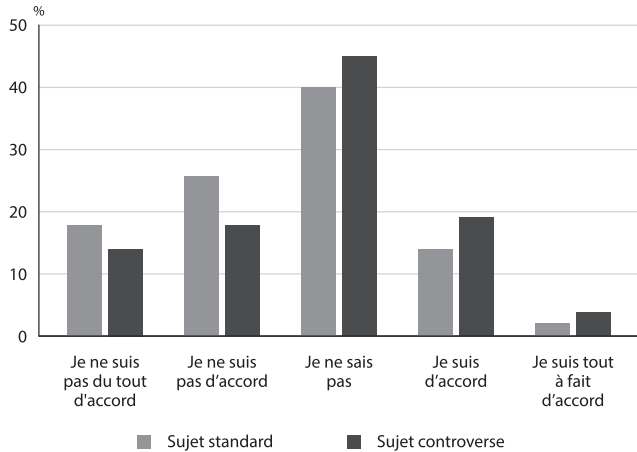


Fig. 5. Les réponses aux questions 27 et 28

Source : élaboration personnelle.

Tab. 3. Les résultats du test des rangs de Wilcoxon des questions 27 et 28

Question A	Question B	A Supérieur		Égaux		B Supérieur		Test de Wilcoxon	
		N	en pourc.	N	en pourc.	N	en pourc.	Z	p
27	28	3	4,8 %	50	80,6 %	9	14,5 %	-1,989	0,047*

Source : élaboration personnelle.

Les différences sont significatives,⁸ ce qui signifie que les étudiants-scripteurs perçoivent une différence dans la réception de leurs textes aux yeux du professeur. Ils supposent que les opinions exprimées dans les textes controversés suscitent l'intérêt donc ils peuvent être plus motivés à mettre de l'effort pour bien transmettre leurs idées. Leurs compositions nécessitent peut-être plus de réflexions et de travail.

Les différences les plus visibles concernent le niveau estimé de difficulté de la tâche.

⁸ La p-value marquée avec l'astérisque est inférieure au seuil de signification $p = 0,05$ on rejette l'hypothèse $H_0 : D$ (le nombre de différences sauf $0 = -D$) au profit de l'hypothèse $H_1 : D > -D$ et $D < -D$.

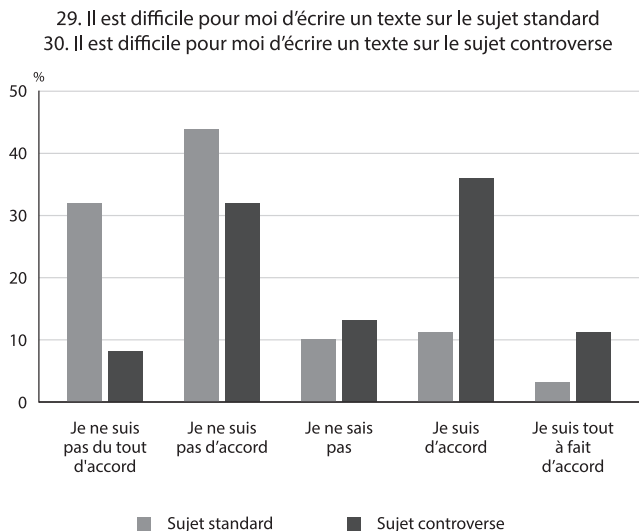


Fig. 6. Les réponses aux questions 29 et 30

Source : élaboration personnelle.

Les résultats peuvent suggérer que la difficulté perçue est liée à l'effort intellectuel qui résulte des réflexions sur le sujet controversé parce que les différences sont statistiquement significatives.⁹

Tab. 4. Les résultats du test des rangs de Wilcoxon des questions 29 et 30

Question A	Question B	A Supérieur		Égaux		B Supérieur		Test de Wilcoxon	
		N	en pourc.	N	en pourc.	N	en pourc.	Z	p
29	30	6	9,7 %	26	41,9 %	30	48,4 %	-3,882	0,000*

Source : élaboration personnelle.

Les résultats cités ci-dessus permettent de constater que les étudiants trouvent les tâches d'écritures nécessaires et utiles pour l'appropriation de la langue. Leur attitude ambivalente se manifeste par la répartition presque égale des opinions favorables et défavorables sur les activités d'écriture en LE. Quel que soit le sujet de la dissertation ils y expriment leurs opinions personnelles ce qui peut suggérer qu'ils adoptent la posture réflexive. En outre, ils confirment que le processus d'écriture de la dissertation sur le sujet controversé est plus difficile et exigeant que celui sur le sujet standard. Cette constatation nous laisse supposer qu'ils doivent mettre plus d'effort en réfléchissant sur le contenu, en essayant de bien choisir le vocabulaire et d'organiser leur discours de façon qu'il soit intéressant

⁹ La p-value marquée avec l'astérisque est inférieure au seuil de signification $p = 0,05$ on rejette l'hypothèse $H_0 : D$ (le nombre de différences sauf $0 = -D$) au profit de l'hypothèse $H_1 : D > -D$ et $D - D$.

et compréhensible au professeur qui selon eux veut connaître leurs opinions. En bref, ils font de leur mieux pour bien écrire la composition. Cette attitude constitue une prémisse significative pour constater qu'ils adoptent la posture réflexive particulièrement pendant le travail sur le texte relatif au sujet controversé.

Pour approfondir les analyses on procède à l'examen des pronoms personnels sujet, ainsi que des formes des pronoms et des adjectifs possessifs qui se réfèrent au sujet, utilisés par les apprenants. Cela nous permet de déterminer comment le scripteur se présente devant son public/son professeur ce qui constituera un apport important pour les conclusions finales et la réponse à la question de recherche. On observe que les étudiants utilisent la première personne du singulier en tant que le *moi-scripteur* et le *moi-expert*.¹⁰

Le personnage du *moi-scripteur* sert à exprimer les opinions personnelles du scripteur soulignées par des expressions qui expriment explicitement leur subjectivité. Le critère qui permet de classer un énoncé en tant que porteur de marque de *moi-scripteur* est la présence des expressions comme par exemple : à mon avis, *selon moi*. On les observe dans les énoncés suivants :

A1¹¹: La réponse dépend des besoins individuels, mais à mon avis, il vaut mieux vivre dans une ville.

A2 : Personnellement, je crois que c'est mieux habiter en grande ville.

De plus, dans trois dissertations les scripteurs se décrivent et se désignent par un attribut, comme par exemple A19.

A19 : Moi, comme une jeune personne, je suis d'avis que la meilleure idée est de vivre dans une ville [...].

Au total, on relève la présence du *moi-scripteur* dans 71 dissertations.

Le personnage du *moi-expert* se base sur l'expérience personnelle du scripteur de la vie en ville ou à la campagne, comme le font les personnes suivantes :

A6 : Je viens de la campagne et je trouve que c'est le meilleur lieu du monde à vivre, A6, A6.

A15 : Selon mes expériences je peux témoigner que quand je suis à Wrocław pour faire mes études, je perds beaucoup de temps [...].

A29 : J'avais eu une opportunité de vivre en ville et à la campagne aussi donc je peux comparer ces deux endroits.

Le personnage du *moi-expert* est présent dans 25 dissertations. Une remarque intéressante peut être faite que dans la plupart des cas cités où le scripteur se réfère à son expérience ou à son passé, celle-ci est liée à la vie à la campagne. Cela pourrait signifier que le scripteur considère ses collègues aussi comme des lecteurs, ce qui n'arrive presque jamais dans les situations universitaires typiques. Puisque les scripteurs sont étudiants universitaires, ils tous sont contraints à vivre en ville (le professeur également passe la plupart de son temps en ville) donc ils connaissent tous les avantages et les inconvénients de la vie en ville, alors ce sont les scripteurs qui ont vécu à la campagne ou ceux qui

¹⁰ C'est nous qui proposons la terminologie.

¹¹ On a numéroté toutes les compositions en assignant la lettre A ou B en fonction du sujet de la dissertation suivie du numéro séquentiel. Tous les fragments sont cités dans leurs versions originales sans aucune correction.

y séjournent souvent qui se sentent autorisés à souligner ce fait. Ils semblent se considérer comme experts par rapport à leurs collègues citoyens.

L'analyse des occurrences du pronom *nous* pose des difficultés parce qu'il est difficile de distinguer le *nous* qui se réfère à *moi* et les occurrences du pronom *nous* de modestie. Cependant l'utilisation de *nous* en tant que *moi et vous* est une technique argumentative très efficace qui consiste à atténuer la distance entre le scripteur et son public. On décide de compter toutes les occurrences de *nous* avec l'impératif ou les expressions prépositionnelles qui d'après nous font preuve de l'intention du scripteur de donner l'impression de partager les opinions des destinataires.

A4 : Alors vivons à la campagne !

A25 : Depuis un certain temps beaucoup de nous face à la question où nous préférons vivre : en ville ou à la campagne.

On en observe 9 occurrences y compris une où *nous* est identifié aux êtres vivants.

A8 : Nous ne sommes pas les êtres vivants le plus importants dans le cercle de vie.

Il n'y a aucune occurrence de *nous* en tant qu'experts dont l'expérience personnelle les rend légitimes à se prononcer sur des aspects positifs et négatifs de la vie en ville ou à la campagne.

Observons maintenant si le sujet a un impact sur la création du personnage du scripteur-étudiant dans la dissertation sur le sujet controversé. Pour pouvoir confronter les deux compositions on suit la typologie présentée auparavant. Premièrement, on procède à l'examen du personnage du *moi-scripteur* qui exprime ses opinions personnelles. Les exemples des énoncés où l'on relève les traces du *moi-scripteur* sont les suivants :

B2 : Je suis persuadée intimement que les musulmans constituent la grande menace pour l'Europe.

B63 : De mon point de vue, on ne devrait pas juger un livre à sa couverture. Tous les musulmans ne sont pas des terroristes.

Il y a quatre scripteurs qui se définissent et s'inscrivent dans le groupe des personnes tolérantes, comme par exemple B21.

B21 : Je ne suis pas l'islamophobe

On observe la présence du *moi-scripteur* exprimé explicitement dans 64 dissertations.

Dans 5 dissertations on note la présence du *moi-expert* qui se sent autorisé à exprimer ses opinions à la base de son expérience, comme B72.

B72 : J'étais en vacances en France, et je voyais comment les musulmans se comportent en relation avec les touristes et la communauté locale.

On observe plusieurs exemples de la présence de *nous* soit sous la forme du pronom sujet soit sous la forme correspondante de l'adjectif ou pronom possessif. Ce phénomène semble être imposé par le sujet. Étant donné qu'on demande aux étudiants de se prononcer sur l'Autre, c'est-à-dire sur les musulmans, il est évident qu'on introduit le contraste nous et eux. Les étudiants imitent cette structure, par conséquent, puisqu'il n'y a aucun musulman parmi eux ils s'identifient facilement au groupe prédominant dans leur population, c'est-à-dire aux Européens et aux chrétiens.

B34 : Donc, les musulmans, ce sont les gens qui vivent parmi nous et nous devons les respecter.

Il y a 61 étudiants qui dans leurs compositions utilisent les formes de *nous* pour diminuer la distance entre eux et leurs destinataires.

De même que dans les dissertations sur le sujet standard, dans les dissertations sur le sujet controversé on ne perçoit aucun cas de *nous-expert*.

Le nombre de dissertations où l'on observe des formes qui nous intéressent ne diffère pas beaucoup en fonction du sujet. Les étudiants essaient d'énumérer les arguments véridiques pour étayer leurs affirmations. Ils s'efforcent à être convaincants puisqu'ils appliquent des techniques argumentatives. Les scripteurs créent leur autorité en tant qu'experts en motivant leur position par leur expérience. Ils essaient de diminuer la distance entre eux et les destinataires ce qui constitue un efficace moyen rhétorique. Il est symptomatique que personne n'utilise la forme de *nous-expert*. Ce phénomène suscite de la curiosité parce que aucun apprenant ne se sent assez légitime pour exprimer ses opinions en qualité de représentant d'un groupe et à instruire les autres – ses collègues. Il nous vient une interprétation de cette situation qui nécessite une analyse encore plus profonde. On a tout de même l'impression que les étudiants se rendent compte de la situation formalisée de la communication incitée par la tâche d'écriture et ils s'expriment en faisant semblant de participer à un débat auquel ils participent tous et on peut observer la voix collective des étudiants dans les dissertations.

Pour conclure, en prenant en considérations nos observations relatives aux résultats du questionnaire et nos constatations qui résultent de l'analyse des formes 'moi' et 'nous' on peut répondre à la question de recherche que les étudiants adoptent la posture réflexive pendant la tâche de l'écriture des dissertations.

Conclusions

Dans le dernier fragment de la partie dédiée à la description de la recherche nous avons répondu à la question de recherche en constatant la posture réflexive chez les étudiants. Certes, nous pouvons objecter que cette opinion reste infondée, faute d'analyses approfondies. Nous sommes conscients qu'il est difficile de diagnostiquer une posture qui relève du domaine psychologique en nous appuyant sur leurs compositions et réponses subjectives aux questions du questionnaire. Cependant, les données réunies nous permettent d'observer la présence des techniques argumentatives. De plus, les résultats du questionnaire corroborent aussi notre réponse à la question de recherche. Les étudiants y confirment la volonté d'exprimer leurs opinions personnelles. Ils estiment plus difficile la tâche d'écriture de dissertation sur le sujet controversé ce qui peut être expliqué par l'effort cognitif qu'ils doivent entreprendre. Il se peut que pour écrire une composition sur le sujet standard ils ne doivent qu'ajouter quelques éléments à la structure textuelle déjà organisée qu'ils connaissent déjà suite aux expériences scripturales précédentes. Afin de juger la créativité des étudiants qui prouvera la posture réflexive, les analyses devraient porter sur tous les aspects des compositions. Toutefois on observe une composition qui ne respecte aucune règle de dissertation mais constitue un récit sur la vie de la famille X qui a déménagé d'une ville à la campagne. Cette composition échappe à toute analyse

citée au-dessus mais, selon nous, son auteur cherche à tout prix à éviter la monotonie de la dissertation sur le sujet standard et adopte la posture ludique pour apporter un brin de créativité à sa tâche.

Cependant, outre la posture réflexive que nous observons, nous avons l'impression que les apprenants adoptent une posture formalisée imposée par le milieu universitaire. Un étudiant en tant qu'individu s'identifie inconsciemment avec ses collègues, eux aussi étudiants. Nous avons l'impression que toutes les dissertations constituent des voix dans un grand débat où les étudiants échangent les opinions. C'est pourquoi ils utilisent souvent la forme *nous* qui sert à s'identifier et à faciliter la communication dans le groupe. C'est un phénomène intéressant parce qu'ils savent bien que leurs collègues ne vont pas lire ces textes. Nous pouvons donc supposer qu'ils imaginent la situation d'un débat et ils transcrivent le discours oral. Cette observation constitue un nouvel apport dans le domaine de l'écriture pendant le cours de FLE. Le phénomène observé nécessite des études ultérieures approfondies. Toutefois il semble utile d'en profiter en esquisant de différents contextes de production écrite ou en proposant aux apprenant des tâches grâce auxquelles ils pourraient exercer leurs compétences en tant qu'acteur social.

Références

- Beacco J.C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris : Didier.
- Bereiter C., Scardamalia M. (2009), *The Psychology of Written Composition*, London : Lawrence Erlbaum Associates, Routledge.
- Bertolotti A., Montali L., Saviano O. (2008), *La prima prova scritta dell'esame di stato*, Milano : Minerva Scuola.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (1970), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bronckart J.P. (1997), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Bucheton D. (2017), *Gestes professionnels, postures des enseignants : quelle responsabilité dans les processus différenciateurs ?*, Conférence de Consensus, Différenciation pédagogique, http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170329_11_Bucheton.pdf [consulté le : 15.10.2024].
- Bucheton D., Soulé Y. (2009), *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées*, « Éducation et Didactique », vol. 3, p. 29–48, <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543> [consulté le : 15.10.2024].
- Chabanne J.C., Bucheton D. (1998), *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*, Paris : Delagrave.
- Charolles M. (1990), *La dissertation quand même*, « Pratiques : linguistique, littérature, didactique », vol. 68, p. 5–16.

Collinet F. (2014), *La dissertation française : un genre argumentatif entre rhétorique et logique (évidences, présupposés et changements de paradigme)*, « *Romanica Cracoviensia* », vol. 14(2), p. 95–111, <https://doi.org/10.4467/20843917RC.13.008.2710>

Cuq J.P., Gruca I. (2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

De Mauro T., Gensini S. (1999), *Guida alla prova scritta di italiano*, Le Monnier, Firenze.

Kucharska A. (2019), *Między klasyczną retoryką a współczesną edukacją akademicką. Rozprawka w kontekście nauczania/uczenia się języka francuskiego jako obcego*, Lublin : Wydawnictwo KUL.

Passerieux C. (2008), *Acquérir la posture d'élève apprenant*, « *Dialogue* », vol. 129–130, p. 8–10.

Rey A. (éd.), (1995), *Le Robert micro. Dictionnaire du bon usage et des difficultés*, Paris : Dictionnaires Le Robert.

Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa : Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Schneuwly B. (2007), *Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école*, [in :] C. Boré (éd.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires*, Namur : Presses universitaires de Namur.

Schweepers C. (2013), *L'argumentation écrite*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Thyryon F. (2011), *Les voies du discours. Recherches en sciences du langage et en didactique du français*, Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Wojciechowska B. (2017), *Enseigner les compétences interprétatives à l'oral. Cadre rhétorique et générique du débat*, Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM.

Agnieszka Borowiak  <https://orcid.org/0000-0002-6913-2760>
University of Humanistic and Economics in Lodz
e-mail: agnieszka_borowiak@wp.pl

Assessment issues in CLIL and the Polish perspective

Ocenianie w klasie dwujęzycznej a polska perspektywa

Abstract

The aim of this paper is to discuss selected CLIL assessment issues, which are juxtaposed with the Polish perspective. To achieve the aforementioned aim, first brief characteristic of CLIL is provided, including the role of non-linguistic content, the use of L1 and L2. Then, the shift is made to assessment in a CLIL setting. The final part of the paper is finished with a discussion concerning the Polish perspective on CLIL assessment. The reference is made to selected legal documents describing the way CLIL courses are organized. The author of this paper hopes that this paper will stimulate further discussion and empirical research in the field.

Keywords: CLIL, Content and Language Integrated Learning, assessment, core curriculum

Streszczenie

Celem tego artykułu jest omówienie wybranych zagadnień dotyczących oceniania w klasach dwujęzycznych/zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (ang. *Content and Language Integrated Learning*), które zostaną zestawione z polską perspektywą. By osiągnąć zamierzony cel, na samym początku krótko zostanie omówione zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe, uwzględniając rolę treści pozajęzykowej, użycie języka ojczystego, jak również i języka obcego. Następnie zostaną omówione najważniejsze kwestie dotyczące oceniania w klasie dwujęzycznej. Ostatnia część artykułu poświęcona jest ocenianiu w polskich szkołach/klasach dwujęzycznych. Odnosi się ona do wybranych dokumentów regulujących funkcjonowanie klas/szkoł dwujęzycznych. Autorka ma nadzieję, że ten teoretyczny wywód wzbudzi dalsze dyskusje oraz badania skupiające się na zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym.

Słowa kluczowe: CLIL, Content and Language Integrated Learning, nauczanie dwujęzyczne, ocenianie, podstawa programowa

Introduction

Assessment can be seen as a part of evaluation which is not only focused on the final level of a learner's knowledge but also on the process of learners' development which is equally, or even more important. Assessment should be oriented towards the learner (e.g., his or her knowledge, progress or achievement) (Babocká, 2015) and should play the role of a "tool for learning rather than the end of the learning process" (Williams, 2003: 37). Nevertheless, to make assessment an effective pedagogical tool, two conditions have to be met, that is, a thorough understanding of what is going to be assessed and the teaching process designed in such a way that learners may achieve the learning objectives (Del Pozo Manzano, 2024: 231). Assessment has always been a demanding task for teachers. Thus, focusing on *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, which in an educational approach in which "a foreign language is used as the medium of instruction to create an authentic language learning environment" (Reierstam, 2024: 197), can be a difficult venture. During CLIL lessons non-linguistic content is usually the focus, whereas a foreign language is not consciously taught. Thus, numerous questions may appear, such as: what should be corrected – non-linguistic or linguistic content, which language should be used when testing – L1 or L2 or who should correct – a teacher (which teacher, a language teacher or a non-linguistic teacher) or a peer. To answer these questions, there is a need to analyze the basic issues concerning CLIL, such as the role of content and a foreign language in CLIL, and assessment concerning the aforementioned areas (Borowiak, 2021).

Content in a CLIL setting

Content in CLIL, according to the 4Cs Framework, "is the subjects or the CLIL theme" (Coyle, Hood, Marsh, 2010: 53). Across Europe, various subjects are offered in CLIL programs. Generally, the choice is related to the availability of particular teachers who are willing to teach in a CLIL setting and who have the qualifications to teach a subject through the target language. According to Eurydice (2006), in majority of the schools of the European countries, it is possible to select from across the entire curriculum one or more subjects that can be included in CLIL courses. Marsh and Marsland (1999) argue that the following subjects are frequently chosen for CLIL courses: Environmental Studies, Mathematics, Art, Biology, Geography, History, Chemistry, Psychology, and Religious Studies. However, some differences, regarding CLIL subjects, between primary and secondary education can be enumerated.

Nevertheless, content "does not have to be part of a discrete curriculum discipline such as Maths or History, it can be drawn from alternative approaches to a curriculum involving cross-curricular and integrated studies" (Coyle, Hood, Marsh, 2010: 53). Coyle et al. (2010) imply that the overall planning of CLIL lessons should rely on content. In this manner, content will not be limited or reduced to match the linguistic level of the students. Nevertheless, analysis of various CLIL programs in Europe shows that the way

CLIL classes are organized may vary due to certain factors. One difference can be noticed in the way CLIL is understood in particular countries.

The aim of CLIL is to integrate language learning and content learning at two levels, that is, cognitive and cultural levels. Dupuy emphasizes the role of culture indicating that CLIL as “a dual-focused educational approach wherein an additional language is used for the learning and teaching of both content and language, has emerged to cater to the linguistic and cultural demands created by this global age” (2011: 22). Skopinskaja (2003) claims that CLIL learners, apart from being aware of similarities and differences between the target culture and their own cultural background, should also establish a sphere of interculturality. It can be achieved by learning to observe the world from the perspective of others, thus, decentering their own perspective. It means that in CLIL education “culture can include extending the content” (Coyle et al., 2010: 53).

The integration of content and language can pose a formidable challenge for CLIL teachers. Thus, as emphasized by Pawlak (2013: 212), “teachers must be reflective practitioners who are capable of selecting instructional options that are best suited to the attainment of specific pedagogic goals.” Apart from using methodology appropriate for a CLIL course, CLIL teachers can also use other strategies aiming at supporting content in CLIL programs. Numrich (1989) provides five strategies which can be used to improve the comprehension of content in CLIL education. They include (1) predicting on the basis of prior knowledge, (2) anticipating what will be read next, (3) using statements to check comprehension of a text during reading, (4) analyzing text organization by looking for specific patterns, and (5) classifying to facilitate comprehension of similarities and differences (Numrich, 1999).

Content in Content and Language Integrated Learning may be defined in several ways. Combining two areas, that is, a non-linguistic subject and a foreign language may influence not only the way CLIL lessons are organized but also the final shape of assessment. In the case of CLIL, teachers not only take into account the two areas but also the role of L1. This is another factor which should be analyzed when discussing assessment in CLIL settings.

The role of a mother tongue in a CLIL setting

The amount of a foreign language which is used during CLIL lessons (the CLIL language) and mother tongue can be different depending on the type of CLIL program.

Second-language acquisition research has shown that the level of proficiency in the first language has a direct influence on the development of proficiency in the second language. The lack of continuing first-language development has been found, in some cases, to inhibit the levels of second-language proficiency and cognitive academic growth (Navés, 2009: 27–28).

Learners who are expected to use the L2 only, especially when they need to use their mother tongue, can face problems (Marsh, Marsland, 1999). CLIL programs enable the use of two languages, namely, L1 and L2. L1 helps to learn CLIL content subjects (Wolff, 2005). This knowledge, in turn, helps CLIL learners make the CLIL language they hear

and read more comprehensible. Literacy, which is developed in L1, transfers to the second language (Navés, 2009). This may be explained by the concept of linguistic interdependence, which implies that knowledge of one language bolsters knowledge of the second language (García, 2008). The development of L1 skills typically leads to academic success in and through English as a second language (Crawford, Krashen, 2007).

Navés argues that “effective CLIL programmes acknowledge and support learners’ home language and culture by allowing learners to use their L1 at early stages and also providing some academic instruction in learners’ L1” (2009: 28). The extent to which the CLIL language and L1 are used depends on the aims of the lesson and a type of a CLIL model which is implemented (Marsh, Marsland, 1999). The use of the L1/L2 ratio of 75/25% is recommended “as a minimum starting point for CLIL. This is very low in terms of L2 usage, but it allows for teachers to see CLIL as means of enriching rather than constraining the learning context” (Marsh, Marsland, 1999: 51).

During CLIL lessons students may use L1 and L2 for different purposes. As a result, switching and mixing between the languages occur (Arthur, Martin, 2006). *Code-switching* can be defined as “the alternative used by bilinguals of two or more languages in the same conversation” (Milroy, Musyken, 1995: 7). The switching of languages can occur either at intersentential level (code-switching, CS) or intrasentential level (code-mixing, CM). García (2007) and Coyle et al. (2010) prefer the term *translanguaging* to show that languages are not hermetically sealed units. Coyle et al. (2010: 16) explain that translanguaging “refers to a systematic shift from one language to another for specific purposes.” An instance is a teacher who speaks in one language and a pupil replies in another. Alternatively, CLIL learners can work as a pair speaking through one language, whilst analyzing materials produced in another one (Marsh, 2002). Marsh explains that “translanguaging is allowed when it can help avoid a break-down in communication, but does not normally need to be used more often because of the additional language training provided in the language classes, and the support provided by language teachers” (2002: 98). Ariffin and Misyana Husin (2011: 224) argue that “translanguaging goes beyond CS/CM as bilinguals use languages based on prestige, appropriateness, preference, ability and other factors.”

Lewis, Jones and Baker (2012) propose a distinction between *classroom* and *universal* modes of translanguaging. The former refers to classroom practice, which involves “planned” or “serendipitous” translanguaging, but always “with a pedagogic emphasis” (Lewis et al., 2012: 650). The latter pertains to typical bilingual behavior: “irrespective of context and particularly for gaining understandings, everyday communication, and achievement in interactions irrespective of site” (Lewis et al., 2012: 650).

Translanguaging is in a way, a re-branding of code-switching (Schwartz, Asli, 2014). Merritt et al. (1992: 112–113) identify arguments explaining why code switching may be used in the CLIL classroom:

- 1) linguistic insecurity, e.g. the difficulty teachers/learners experience in relating new concepts (Merritt et al., 1992: 112–113);
- 2) topic switch, that is when the teacher/learner switches code according to the topic;
- 3) affective functions, e.g. spontaneous expression of emotions and emotional understanding in discourse with students;

- 4) socializing functions, that is when teachers turn to the students' first language to signal friendship and solidarity (Merritt et al., 1992: 112–113);
- 5) repetitive functions, that is when teachers convey the same message in both languages for clarity.

CLIL classes may differ in the way they are organized in various educational settings. The differences can be seen in terms of the time spent on using L1 and L2. The aims of the lessons or the proficiency level and age of CLIL students may play a pivotal role. The discussion presented in this section shows that the use of a mother tongue can be indispensable.

Assessment in a CLIL setting

Numerous definitions of assessment can be provided. Hönig (2009) distinguishes the following types of assessment:

- 1) *formal vs. informal assessment*;
- 2) *formative vs. summative assessment*;
- 3) *holistic vs. analytic assessment*.

The formal assessment includes formal techniques, such as tests, written exams or quizzes (Babocká, 2015). On the other hand, *the informal assessment techniques* “can be used at any time without interfering with instructional time” (Navarette et al., 1990: 2). They occur in a casual manner, during or after the lesson. In this case, verbal praise, facial expressions or gestures to assess a student's work and learning progress can be used.

When it comes to *the formative assessment*, it is process-oriented and diagnostic. Its key role is to help a learner to form their own learning process by the systematic collection of data, which provides information about their current level of learning (Trumbull, Lash, 2013). In contrast, *the summative assessment* has a much more “limited perspective with a focus on the ‘ends’ of learning in terms of what the learner has achieved at particular points” (Rea-Dickens, Germaine, 2003: 5). Marks are used for assessment of students' learning outcomes, e.g., written/oral tests, projects or essays written during the semester or at the end of the school year. Marks usually correspond to specific classification scales.

Whereas *the holistic assessment* looks at the whole learner's product and assesses it as a whole, *the analytic assessment* marks prescribed components of a final student's product (e.g. an essay, test, or invention). This type of assessment is believed to be more objective since it provides a more complex diagnosis of a student's work (see: Rea-Dickens, Germaine, 2003 for a broader discussion).

CLIL covers several issues related to teaching two areas, non-linguistic content and L2. Thus, the assessment in a CLIL setting seems to be even more complex. Llinares, Morton, and Whittaker (2012: 280) argue that assessment “is an indispensable part of instruction. It is by thinking about assessment that we really start to sharpen up our idea of what CLIL is about and the role of language within it.” Barbero (2012) claims that assessment is a foundation stone to the success of CLIL. It is connected to the fact that assessment, which guides learning and students, ends up focusing on what they are

assessed. Nevertheless, as indicated earlier, assessment in CLIL is a complex process, which raises concerns over some basic questions, such as “What” (should be assessed), “How” and “Why” (it should be assessed) (Barbero, 2012), as well as “Who” should conduct the assessment (Coyle et al., 2010).

Briggs, Woodfield, Martin, and Swatton (2008) enumerate three main concepts associated with assessment, which may be a foil for further discussion regarding the assessment in a CLIL setting: (1) assessment *OF* learning, (2) assessment *FOR* learning, and (3) assessment *AS* learning. The assessment *OF* learning is a summative assessment. The assessment *FOR* learning is a formative assessment. Its main aim is to inform the planning of future learning and teaching.

This involves the teacher and the learner in a continual review of the progress achieved. Formative assessment has three important characteristics: it is planned, since teachers collect evidence about the state of learners’ knowledge; it is reactive, since teachers adjust their teaching activities in the light of the information they gain; it is reciprocal, since both teachers and learners may improve the quality of the studies according to the information they get from formative assessment (Barbero, 2012: 39).

These features seem to have particular implications in CLIL courses. Formative assessment provides feedback to learners and teachers through specific assessment tools. According to Massler (2011: 118), formative assessment in CLIL classes should embrace:

- 1) development in foreign language competence;
- 2) development in the content area;
- 3) development of positive attitudes towards both the foreign language and content area;
- 4) development of strategic competence in both the language and content;
- 5) development of intercultural awareness and promotion of intercultural education.

The third concept is related to the assessment *AS* learning. The aim is to increase the awareness about the learning processes. Learners and teachers are expected to share learning intentions and success criteria. They also evaluate learning through “alternative forms of assessment, such as self- and peer assessment, and through tools such as portfolios, observation grids and other instruments” (Barbero, 2012: 39).

The assessment in CLIL should also fulfil two essential quality criteria: *validity* and *reliability* (Barbero, 2012). Formative assessment should be supported by *valid* assessment tools, which measure exactly what these tools intend to assess, and are consistent with the teaching objectives. The assessment should also provide *reliable* feedback for the learner. It should consist of criteria, scores, and descriptors, which quantify, evaluate, and interpret the outcomes. Reliable assessment should be accurate, precise, and consistent, that is, the same or similar outcome should rate the same. As pointed out by Babocká (2015: 180):

In terms of CLIL’s uniqueness, it is very important to identify whether the “gap” is caused by the lack of subject knowledge and understanding or by the failure of communication caused by insufficient foreign language acquisition. This requires offering some alternative ways of expressing understanding.

In this context, Massler, Ioannou-Georgiou and Steiert (2011) recommend integrating hands-on activities and symbolic representations, e.g. pictures, pictographs, maps, diagrams, pantomimes, drama techniques or even using one’s mother tongue.

The discussion of theoretical underpinnings of the assessment in a CLIL setting, aimed at addressing the problems of *how* and *why*, leads to more practical facets. One aspect of the assessment in CLIL subjects addresses the question of what should be assessed, that is, content knowledge or the CLIL language. Barbero (2012), with reference to Coyle et al. definitions of CLIL, argues that “so-called “European” CLIL states clearly that the focus should be on content, and the language is intended as instrumental to the latter’s development” (Coyle et al., 2010: 41).

Another issue concerning assessment is related to the question of how it should be done, that is, the content and the language should be assessed separately or together. Barbero (2012) argues that the CLIL teacher should consider both the criteria for the content-subject assessment and the criteria for the CLIL language assessment (Babocká, 2015). Massler (2011) also claims that even when content and language are assessed in one task, having separate and clear criteria for each area, that is, language ability and content knowledge, is highly recommended.

It should also be noted that CLIL language is the academic language (CALP) used for teaching the CLIL subjects. Thus, CLIL teachers have to resolve the problem of the formal correctness of language, which includes two basic principles. The first one addresses comprehensible input, that is, specific strategies of scaffolding must ensure understanding of the message or text. The second one applies to linguistic correctness, which must be ensured in different ways than those traditionally followed in language courses. A language clinic (Coyle et al., 2010) can be one of the examples of such a solution. In this case, “from time to time, the teacher gathers language errors, which need to be addressed as a class and holds a “language clinic” in a lesson, explaining to learners that this is a necessary step to support better communication of content” (Coyle et al., 2010: 120).

Massler (2011: 121) claims that “the content that was taught in the L2 needs to be assessed in the L2 as well.” A consensus emerges in the following observation made by Coyle et al. (2010: 115):

The teacher designing the unit will know what she or he wishes to teach and what the overall purpose of the CLIL module is. Therefore, the answer to the ‘language or content’ question is determined by the relative priority within those objectives; [...] the content should always be the dominant element in terms of objectives, even though we intend that language will be learned securely alongside the content’s concepts and skills.

It means that “teachers should know why they are assessing language as opposed to content and how they wish to do this” (Coyle et al., 2010: 119).

Barbero (2012) proposes a framework for the assessment, which integrates content, at different complexity levels, CALP functions, and cognitive skills. This framework shows how the ways in which content knowledge at different levels of cognitive difficulty integrate and express each other through the CLIL language. Barbero (2012) explains this framework on the basis of the *knowledge framework*, which as postulated by Mohan (1986), involves a taxonomy where knowledge is considered in its relationships with language at three different levels, including: classification/concepts, principles/processes, and evaluation/creation. Their language manifestations are also taken into account including: description, sequences, their choices. This framework also involves the

cognitive dimension pertaining to lower-order processing (e.g. recognizing, identifying, classifying) and higher-order processing (e.g. explaining, applying, or putting together pieces to construct something new and making critical judgments) (see: Barbero, 2012 for broader discussions).

Another issue in the area of assessment in a CLIL setting refers to a person who should be responsible for the assessment. Coyle et al. (2010) insist that it has to be carried out by CLIL teachers. However, relying on teacher assessment alone can have the negative potential of impoverishment in a CLIL program. Thus, the use of self- and peer-assessment methods can be crucial in a CLIL setting.

When learners are involved in assessment in a CLIL classroom, they are involved in decisions about how to learn and what to learn and why they are learning, and they are also actively involved in decisions about the criteria for assessment and their studies will probably be qualitatively different from that of students who are treated as recipients of teaching and who are the object of other's unilateral assessment (McConnell, 2006: 92).

This indicates that implementing various assessment types and involving different parties in the assessment process may bring an added value. Additionally, Barbero (2012: 58–59) refers to a set of suggestions which can be used by CLIL teachers with respect to assessment and evaluation. They include:

- 1) engaging students in an assessment-for-learning culture including:
 - a) making connections between planned outcomes, learning skills and processes, actual outcomes, and planning for future learning,
 - b) using self and peer-assessment tools,
 - c) maintaining a triple focus on language, content and learning skills;
- 2) distinguishing and navigating CLIL-specific characteristics of assessment and evaluation, which include:
 - a) language for various purposes,
 - b) work with authentic materials,
 - c) communication with speakers of the CLIL language,
 - d) ongoing language growth,
 - e) level of comfort in experimenting with language and content,
 - f) progress in achieving planned content, language and learning skills goals,
 - g) developing all language skills,
 - h) distinguishing content and language errors,
 - i) carrying out assessment in the target language;
- 3) preparing students for formal examinations including high-stakes examinations.

To recap, assessment in CLIL settings should develop critical assessment skills at a deeper cognitive level. The main purpose of learner assessment tasks should be encouraging reflective gap-closing and informative feedback (O'Dwyer, de Boer, 2015). Moreover, CLIL teachers should use a mixture of formal and informal assessment and content knowledge should be assessed using the simplest form of a CLIL language (Cole et al., 2010). The CLIL language, in turn, should be assessed for a real purpose in a real context (Borowiak, 2021).

CLIL assessment and the Polish perspective

This section provides state of the art of CLIL education in Poland, including CLIL teachers' qualifications, types of schools in Poland where CLIL classes may be introduced, and the analysis of the Polish Core Curriculum with reference to assessment. When it comes to job requirements, teachers who want to teach CLIL subjects in Polish schools must have qualifications to teach content subjects and the CLIL language proficiency reaching at least B2 level (confirmed by a certificate). A teacher who has earned an MA degree in language studies or applied linguistics, or has completed a BA course in the field of language studies, or in the field of the foreign language or applied linguistics may start teaching a CLIL course. Teachers who have earned higher education in a country where the official language is the foreign language, or have graduated from a teacher training college of foreign languages in the field corresponding to a given foreign language are also allowed to teach CLIL subjects (Borowiak, 2021).

In the Polish educational setting, content subject teachers usually obtain a language certificate. However, it is also possible for language teachers to finish studies allowing them to teach a content subject (Borowiak, 2019). As can be seen, there are several ways of obtaining qualifications to teach in CLIL classes. Nevertheless, there is no reference to the need to obtain knowledge concerning methodology used while teaching a CLIL subject. This indicates that for teachers who are experienced in teaching non-linguistic subjects, using a foreign language as a means of instruction may be a challenging task. Similar difficulty may find those teachers who are experienced mainly in teaching a foreign language. Both situations may influence the way CLIL teachers assess.

In Poland, two types/levels of schools can be identified, that is, (1) primary school [PL *szkoła podstawowa*] (learners aged between 6 and 15 years), and (2) high school/vocational school [*liceum/technikum*] (learners aged between 15 and 19 years).¹ Foreign language education starts in the first grade of primary school. The second foreign language is introduced in the seventh grade of primary school. CLIL courses can be implemented in the seventh grade of primary school.² A second foreign language can also be used as the medium of instruction in CLIL programs. When it comes to the first foreign language, usually English, according to the Polish Core Curriculum, CLIL learners should master the CLIL language in respect of the vocabulary and grammar necessary for the CLIL content subjects. The objective of CLIL programs using the second foreign language is to teach new vocabulary and grammatical structures via CLIL subjects, hinging mainly on understanding. Before entering such programs, students are supposed to take an aptitude test. In both cases, two extra hours for teaching languages are available for CLIL classes. There is no CLIL exam at the end of primary school (Borowiak, 2024). If there are no external exams at the end of primary school for CLIL learners, there are no external exam

¹ The changes in the types of schools and CLIL classes were introduced in 2017 as a result of the second *Educational Reform* relevant to CLIL (Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty).

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 marca 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół.

requirements of the Ministry of Education. As a result, it may happen that assessment in such classes may vary when schools are compared.

In high schools [PL *liceum*] CLIL programs can be introduced in the first grade. There are six hours of CLIL language learning per week, except for the fourth year, when there are only five hours available. In vocational schools [PL *technikum*], which lasts five years, during each year, CLIL learners are provided two additional lessons of the CLIL language, that is, four hours during the first, second and third grades, and five hours of the CLIL language during the fourth and fifth grades. Similarly to primary schools, second foreign language can also be used during CLIL classes. It is possible to organize an additional year, that is, the *zero class* [PL *klasa zerowa*] for CLIL students aimed at developing their CLIL language skills. Moreover, all learners, who wish to attend CLIL courses, have to pass a diagnostic test. The Polish Core Curriculum indicates that CLIL students should reach the C1/C2 level of proficiency. The emphasis is also placed on CLIL language skills and CLIL subjects. At the end of their education, CLIL students may take a final exam [PL *egzamin maturalny z języka obcego nowożytnego*] in the content subjects in the CLIL language. From 2023, students enrolled on the CLIL classes in high schools have had to take the CLIL exam in the CLIL language with the CEFRL level: C1/C2. Both in primary school and high school, two subjects have to be taught in the CLIL language. One subject must be chosen from the following list: *Biology, Chemistry, Physics, Geography, or History* (Borowiak, 2024). Even though there are the external exams for CLIL learners, the external exam requirements of the Ministry of Education focus mainly on language requirements relevant for L2, not for a CLIL content subject. Similarly to primary schools, when it comes to CLIL content subjects e.g. *Biology*, assessment may vary from school to school. This may be visible in the way non-linguistic content is taught and assessed. The amount of time devoted to using a CLIL language and at the same time how or if the language is included in the assessment.

The final issue to be discussed is the Polish Core Curriculum. When it comes to CLIL content subjects, such as *Biology* or *Math*, there is no separate Core Curriculum. There are no legal documents indicating which content should be taught using a CLIL language. Since CLIL learners do not have to pass content subjects in a CLIL language, it may be assumed that not only the way do teachers teach, but also assess may differ when comparing various schools. Thus, there is a need to create a Core Curriculum devoted to CLIL content subjects, indicating obligatory areas/topics taught using L2. This may help teachers in making decisions concerning issues discussed in the above sections, such as what and how should be assessed, and finally who should assess. CLIL is offered in schools in different countries in Europe. Thus, there is a need to create general regulations which can be used in all educational settings. This may help to maintain high standards of such education (cf. Muszyńska, Borowiak, Leek, 2024).

References

- Ariffin K., Susanti Husin M. (2011), *Code-switching and Code-mixing of English and Bahasa Malaysia in Content-Based Classrooms: Frequency and Attitudes*, "Linguistics Journal", vol. 5(1), pp. 220–247.
- Arthur J., Martin P. (2006), *Accomplishing lessons in postcolonial classrooms: Comparative perspectives from Botswana and Brunei Darussalam*, "Comparative education", vol. 42(02), pp. 177–202.
- Babocká M. (2015), *Assessment in CLIL classes*, [in:] S. Pokrivčáková (ed.), *CLIL in Foreign Language Education: E-textbook for Foreign Language Teachers*, Nitra: Constantine the Philosopher University in Nitra, pp. 176–188,
- Barbero, T. (2012), *Assessment tools and practices in CLIL*, [in:] F. Quatarpelle (ed.), *Assessment and Evaluation in CLIL*, European Commission: AECLIL-EACEA, pp. 38–56, <http://www.alsdgc.ro/userfiles/2827-10627-1-PB.pdf> [accessed: 20.12.2024].
- Briggs M., Woodfield A., Swatton P., Martin C. (2008), *Assessment for learning and teaching in primary schools*, Exeter: Learning Matters.
- Borowiak A. (2019), *Nauczanie dwujęzyczne w Polsce*, [in:] M. Woźnicka, A. Stolarczyk-Gembiak, M. Trojszczak (eds.), *Zbliżenia 5. Językoznawstwo – Literaturoznawstwo – Translatologia*, Konin: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, pp. 157–170.
- Borowiak A. (2021), *Exploring the role of individual variables in the success of CLIL as an approach to EFL learning*, rozprawa doktorska, Łódź: Repozytorium Uniwersytetu Łódzkiego.
- Borowiak A. (2024), *The role of individual differences in Content and Language Integrated Learning success*, Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Crawford J., Krashen S.D. (2007), *English learners in American classrooms: 101 questions, 101 answers*, New York: Scholastic.
- Del Pozo Manzano E. (2024), *Assessment in CLIL: the pending subject in bilingual education? A case study*, "Revista de Educación", vol. 403, pp. 231–257, <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-605>
- Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010), *Content and language integrated learning*, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Dupuy B. (2011), *CLIL: Achieving its goals through a multiliteracies framework*, "Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning", vol. 4(2), pp. 21–32.
- Eurydice (2006), *Content and language integrated learning at school in Europe*, Brussels: Eurydice European Unit.
- Garcia O. (2008), *Multilingual language awareness and teacher education. Encyclopedia of language and education*, [in:] J. Cenoz, N.H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of language and education*, vol. 6, New York: Springer, pp. 2130–2145.
- Hönig I. (2009), *Assessment in CLIL. A Case Study*, Vienna: University of Vienna, http://othes.univie.ac.at/7976/1/2009-11-21_0107764.pdf [accessed: 12.08.2018].
- Lewis G., Jones B., Baker C. (2012), *Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond*, "Educational Research and Evaluation", vol. 18(7), pp. 641–654.
- Llinares A., Morton T., Whittaker R. (2012), *The roles of language in CLIL*, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

- Massler U. (2011), *Assessment in CLIL learning*, [in:] S. Ioannou-Georgiou, P. Pavlou (eds.), *Guidelines for CLIL implementation in primary and pre-primary education*, Nicosia: PRO-CLIL, pp. 114–136.
- Massler U., Ioannou-Georgiou S., Steiert C. (2011), *Effective CLIL teaching techniques*, [in:] S. Ioannou-Georgiou, P. Pavlou (eds.), *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*, Nicosia: PROCLIL, pp. 66–97.
- Marsh D. (2002), *CLIL/EMILE-The European dimension: Actions, trends and foresight potential*, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh D., Marsland B. (eds.), (1999), *Learning with Languages: A Professional Development Programme for Introducing Content and Language Integrated Learning: English Upper Secondary Education*, Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- McConnell D. (2006), *E-learning groups and communities*, New York: McGraw-Hill Education.
- Merritt M., Cleghorn A., Abagi J.O., Bunyi G. (1992), *Socialising multilingualism: Determinants of codeswitching in Kenyan primary classrooms*, “Journal of Multilingual & Multicultural Development”, vol. 13(1–2), pp. 103–121.
- Milroy L., Muysken P. (1995), *Introduction: Code-switching and bilingualism research*, [in:] L. Milroy, P. Muysken (eds.), *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1–14.
- Mohan B.A. (1986), *Language and content (Vol. 5288)*, Reading: Addison Wesley Publishing Company.
- Muszyńska B., Borowiak A., Leek J. (2024), *Overview of curricular demands of disciplinary literacies. An Exploratory Survey: A Report by CLILNetLE Working Group 3 Deliverable 7*, doi: [10.25365/phaidra.532_20](https://doi.org/10.25365/phaidra.532_20)
- Navarette C., Wilde J., Nelson C., Martinez R., Hargett G. (1990), *Informal assessment in evaluation of educational programs: Implications for bilingual education programs*, Arlington: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Navés T. (2009), *Effective content and language integrated learning (CLIL) programmes*, [in:] Y. Ruiz de Zarobe, R.M. Jimenez (eds.), *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*, Bristol: Multilingual Matters, pp. 22–40.
- Numrich C. (1989), *Cognitive strategies for integrating ESL and content area instruction*, ERIC Document Reproduction Service (No. ED314959).
- O’Dwyer F., De Boer M. (2015), *Approaches to assessment in CLIL classrooms: Two case studies*, “Language Learning in Higher Education”, vol. 5(2), pp. 397–421.
- Pawlak M. (2013), *Principles of instructed language learning revisited: Guidelines for effective grammar teaching in the foreign language classroom*, [in:] K. Drożdżał-Szelest., M. Pawlak (eds.), *Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives on second language learning and teaching. Studies in honor of Waldemar Marton*, Heidelberg: Springer, pp. 199–220.
- Rea-Dickens P., Germaine K. (2003), *Evaluation*, Oxford: Oxford University Press.
- Reierstam H. (2024), *Assessment of content and language: The case of CLIL, EMI, and multilingual contexts*, “Transnational Approaches to Bilingual and Second Language Teacher Education. Routledge”, pp. 197–218, doi: [10.4324/9781003348580-14](https://doi.org/10.4324/9781003348580-14)
- Schwartz M., Asli A. (2014), *Bilingual teachers’ language strategies: The case of an Arabic-Hebrew kindergarten in Israel*, “Teaching and Teacher Education”, vol. 38, pp. 22–32.

Skopinskaja L. (2003), *The role of culture in foreign language teaching materials: An evaluation from an intercultural perspective*, [in:] I. Lázár (ed.), *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*, Strasbourg: Council of Europe Publishing, pp. 39–68.


Thomas W.P., Collier V. (1997), *School effectiveness for language minority students*, Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Trumbull E., Lash A. (2013), *Understanding formative assessment. Insights from learning theory and measurement theory*, San Francisco: WestEd.

Williams M. (2003), *Assessment of portfolios in professional education*, “Nursing Standard”, 18 (8)/2003, pp. 33–37, doi: [10.7748/ns2003.11.18.8.33.c3485](https://doi.org/10.7748/ns2003.11.18.8.33.c3485)

Wolff D. (2005), *Approaching CLIL*, [in:] D. Marsh (ed.), *Project D3 – CLIL Matrix. The CLIL quality matrix*, Graz: Central Workshop Report, pp. 10–25. d.blagoeva@ibl.bas.bga



Parvana Jafarova  <https://orcid.org/0000-0002-4747-5711>
Azerbaijan University of Languages
e-mail: jafarova.parvana@yahoo.com

Monophthongization of central diphthongs

Monoftongizacja dyftongów centralnych

Abstract

English is a global language, learned worldwide as a native, first, and second language. In Azerbaijan, Received Pronunciation (RP) is considered the best accent for teaching English, but its model is outdated and requires revision. Since the 1980s, C. Upton has proposed updates reflecting phonetic changes, adopted in Oxford University dictionaries from the 1990s. Despite efforts to implement the new model, financial and educational challenges persist. Lexicographers, often unfamiliar with phonetics, maintain a conservative approach. This article examines the monophthongization of centering diphthongs in RP, analyzing changes in their quality and quantity. Research conducted at Azerbaijan University of Languages confirms that centering diphthongs are shifting into long monophthongs, a trend accepted across all age groups.

Keywords: monophthong, diphthong, pronunciation, phonetic changes, lexical groups, transcription

Streszczenie

Język angielski jest językiem globalnym, używanym na całym świecie jako język ojczysty, pierwszy i drugi. W Azerbejdżanie w nauczaniu języka angielskiego preferuje się Received Pronunciation (RP), jednak jego model jest przestarzały i wymaga aktualizacji. Od lat 80. XX wieku C. Upton zaproponował zmiany odzwierciedlające współczesne tendencje fonetyczne, które od lat 90. są stosowane w słownikach Uniwersytetu Oksfordzkiego. Wdrożenie nowego modelu napotyka jednak na trudności finansowe i edukacyjne. Leksykografowie, często nieznający fonetyki, zachowują konserwatywne podejście. Artykuł analizuje zjawisko monoftongizacji dyftongów centralnych w RP, badając zmiany ich jakości i ilości. Badania przeprowadzone na Uniwersytecie Języków w Azerbejdżanie potwierdzają, że dyftongi centralne przekształcają się w długie monoftongi, a ta tendencja jest akceptowana we wszystkich grupach wiekowych.

Słowa kluczowe: monoftong, dyftong, wymowa, zmiany fonetyczne, grupy leksykalne, transkrypcja

Introduction

As we know, the language adapts to changing situations. It changes gradually and while observing periodically linguists can even predict upcoming alterations. This study includes alteration of diphthongs into monophthongs, in other words, monophthongization. Monophthongization is the process which diphthongs tend to change into monophthongs. This phenomenon is given special attention when exploring new trends in Received Pronunciation. Thus, in the last few decades, the pronunciation of central diphthongs as monophthongs has become widespread. Here is included the diphthongs of /ʊə/, /eə/ and /ɪə/.

Literature and review

In Modern English C. Upton (Upton, Kretzschmar, Konopka, 2001; Upton, Kortmann, 2008), L. Bauer and P. Trudgill (Bauer, 1994; Bauer, Trudgill, 1998), A. Cruttenden (2008), S. Ramsaran (1990), J. Wells (1997, 2000, 2001, 2008), and many others have widely researched new tendencies in the phonetic system of the English Language. Research of new tendencies is of great importance both from a scientific and educational point of view. As long as the language is spoken, new changes are inevitable. So, linguists should always study living languages.

The purpose

The main aim of our study is correct pronunciation. The language is constantly developing and new changes are emerging. However, the textbooks used in teaching Modern Phonetic System of the English Language are obsolete. As a result, Azerbaijani students who study English as a foreign language become confused when they compare what they study in the textbooks and what they hear while listening to native speakers. C. Upton's model also has a great value for non-native speakers. They are able to find the difference between what they see in the textbook and what they hear through this model. For example, most teachers teach their students to pronounce words in the CURE lexical group as /'kʊə/, but this word is mostly pronounced as /'kɔ:/. The same example can be seen in the pronunciation of sure /'ʃɔ:/. In this article, we try to identify the alteration of diphthongs into monophthongs, and in order to meet our purposes some experiments are carried out.

Data and methods

The study of any phonetic material can only be qualitative if it is based on an experiment rather than observation. In order to investigate the tendency of monophthongization of central diphthongs in Modern English, the experiment was conducted using the PRAAT

program on original material taken from the BBC and CNN. Our results were compared with modern dictionaries and recorded. The people involved in the experiments are mainly BBC and CNN news presenters, members of the royal family and political figures. The reason why we took the main part of the audio recordings from the BBC is that RP is widely used in BBC, as well as it is sometimes called BBC accent and BBC pronunciation. The correct selection of the material is important for the efficient conduct of the experiment. For this purpose, about 50 words were involved in the experiment. The results have been compared with theoretical outcomes and illustrated in the article.

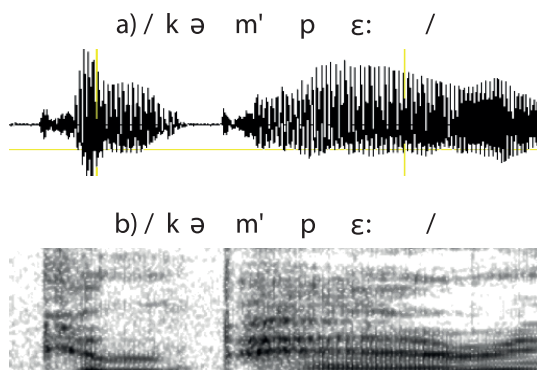
Results

If we look at the Vowel System of Received Pronunciation in C. Upton's new model, we will see great changes in the realization of diphthongs. These changes are both qualitative and quantitative.

SQUARE [ɛə] Upton gave a new model of this sound, which is transcribed as [ɛ:]. He claims that this sound is a long monophthong pronounced in the front semi-open position (Upton, 2008: 35). For native speakers, the diphthong variant of this sound is considered obsolete. Many linguists agree on the fact that the diphthong /eə/ has changed into the monophthong /ɛ:/ (Upton, Kretzschmar, Konopka, 2001; Cruttenden, 2008; Lindsey, 2012). Cruttenden first considered the monophthong as a received alternative to the diphthong, but later he accepted this monophthong (Cruttenden, 2008: 48). Wells (2000: 137) stands on the traditional transcription of the voice and does not consider the length long enough. Upton (2008: 237) believes that the pronunciation of the [ɛə] diphthong is obsolete and we do not find it in the accepted pronunciation. In the words including in the FORCE lexical group, we find a process similar to the process of changing of the diphthong /ɔə/ into /ɔ:/. According to Upton, the pronunciation of the central diphthong in the original RP, is now heard as a long half-open monophthong. He claims that the former pronunciation was rarely used in compound nouns, such as *hairpiece*. Now it is a special element in RP. Upton (2008: 237) admits that speakers of the RP can sound like /ɛ:ʔ/ (off-glide) at the end of the sentence, but this is not a dominant variant, and the modern variant of the word *Square* must be regarded as a simple sound. This sound, along with the vowel in the word *Trap*, is the most prominent difference between the old RP and the new one.

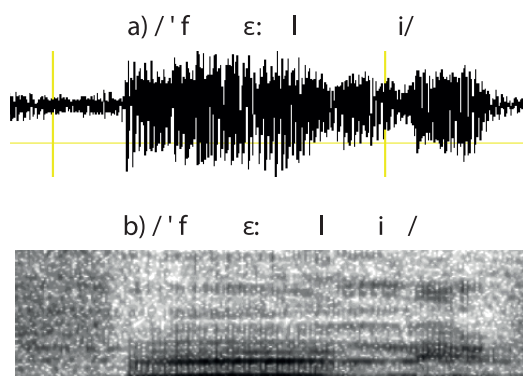
For example:

1. *compare* a) oscillogram, b) spectrogram



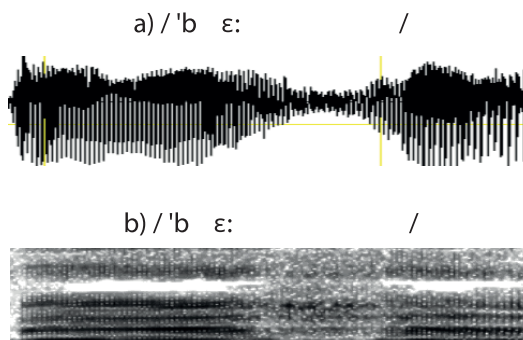
Graph 1.

2. *fairly* a) oscillogram, b) spectrogram



Graph 2.

3. *bear* a) oscillogram, b) spectrogram



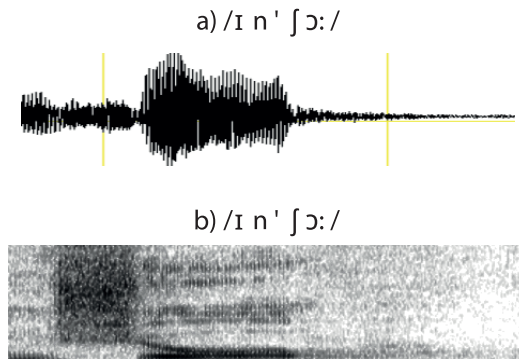
Graph 3.

Apparently, when experimenting the given words, it turns out that the monophthong /ɛ:/ is the most frequently used phoneme.

CURE [ʊə-ɔ:] is a traditional sound consisting of a weakly rounded, slightly closed and back [ʊ] initial sound and a forward central [ə] sound. The change of the diphthong [ʊə] to [ɔ:] is explained by Cruttenden as follows: the first element was pronounced downward and backward [ɔə], and later it became monophthongized and lengthened (Cruttenden, 2008: 140). The traditional diphthong still exists and is pronounced in some words, such as *gourd*, *cruel*. Monophthongized *CURE* is an innovation of the 21st century. In his research, A. Cruttenden talks about complete, well-developed and recent innovations. To the almost complete alternation he attributes the pronunciation of the diphthong [eə] as [ɛ:]. A well-developed change involves the transition of the diphthong [ʊə] to [ɔ:]. This alternation is also accepted by P. Roach, especially in monosyllabic words such as *sure*, *poor*, *cure*, *moor* and *tour*, which the sound is pronounced (Roach, 2004: 239). This change is lexically different. In some monosyllabic words, such as *pure* and polysyllabic *curious*, *endure* and *secure*, as well as in words formed with the suffix ‘er’, such as *doer*, *fewer*, the vowel sound is pronounced as a diphthong [ʊə]. Hannisdal (2006: 153) believes that this diphthong still exists in RP, and he thinks the opinion of its complete disappearance is somewhat exaggerated.

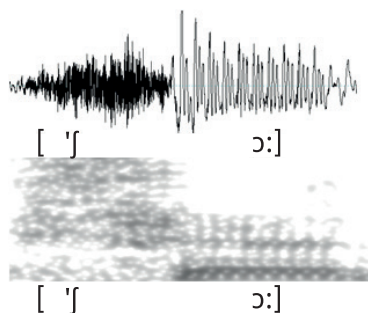
Ramsaran accepts the pronunciation of the monophthong /ɔ:/, but believes that the phoneme status of /ʊə/ cannot be completely denied. So, for some people, it is a contrasting sound in the minimal pairs *cruel* /krʊəl/ and *crawl* /krɔ:l/. Moreover, although /ʊə/ is rarely heard in monosyllabic words, it is often used at the morpheme boundaries of words such as *fewer* /'fjuə/ and *brewer* /'brʊə/ (Ramsaran, 1990: 56).

For example: ensure /ɪ n ʃ ɔ:/ a) oscillogram, b) spectrogram



Graph 4.

In the English monosyllabic word “sure” [ʃɔ:], the acoustic indicators are expressed in the following numbers: f – 195 hs, t – 102 m/sec, I – 68 db (see graph 6).

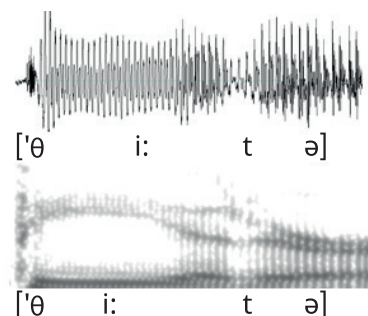


Graph 5.

After experimenting the words *ensure* and *sure* several times, we witnessed the pronunciation of the diphthong /ʊə/ as long /ɔ:/ in the pronunciation of both the old and the young generation. This tendency is listed in the *Oxford Dictionary* (2001) along with the traditional pronunciation form. The result obtained from the experiment coincides with the theory of wide replacement of diphthong /ʊə/ by long /ɔ:/.

NEAR [ɪə] – phonetically, this sound is a diphthong consisting of an unrounded, closed, front initial sound [ɪ] and a middle central [ə] sound moving forward. Unlike other diphthongs, this diphthong has different variants according to its second element. So, sometimes longer or raised forms can be found, for example, *here* /'hɪə/ or /'hɪɑ:/ The monophthongization of the diphthong /ɪə/ to /ɪ:/ is considered to be a recent innovation. Unfortunately, this trend has not been sufficiently investigated. The linguists who studied it much (Lindsey, 2012; Collins, Mees, 2019) are based on auditory observations and did not give much space to acoustic research.

For example, the monophthongization of the diphthong in the word *theatre* can be found in modern English like /'θi:tə/ The acoustic parameters of the English two-syllable word “theatre” [ˈθi:tə] are expressed by the following indicators: basic tone frequency – 194 hs, 162 hs, length – 210 m/s, 91 m/s, intensity – 71 db indicates that it is 69 db (see graph 6).



Graph 6.

According to the results obtained from the experiment of the word *theatre*, we find out that the central diphthong /ɪə/ has changed into the long vowel /i:/. This trend has recently become widespread among young people and it is also observed in RP.

Discussion

Generally, the process of researching alternations is very difficult. Language is developing and new tendencies always appear. The traditional symbols which are widely used in textbooks and dictionaries are old versions of the English Phonetic System. This article aims to study alterations in English diphthongs. However, without experimental analysis we cannot confirm the changes that have happened recently in the English Language phonetic system.

Conclusion

So, in this article, we tried to analyse the trend of monophthongization of central diphthongs in modern English through the experiments. As it can be seen, the results obtained from each experiment proves the correctness of the theoretical views given by linguists. This research will help the teachers and students of EFL classes in Azerbaijan be aware of the latest innovations and take them into account while teaching and learning the English Language Pronunciation, as the social significance of good pronunciation has always been present.

References

- Bauer L. (1994), *Watching English change: an introduction to the study of linguistic change in standard Englishes in the 20th century*, London: Longman.
- Bauer L., Trudgill P. (1998), *Language Myths*, London: Penguin Books.
- Collins B., Mees I.M. (2019), *Practical Phonetics and Phonology*, London: Routledge.
- Cruttenden A. (2008), *Gimson's Pronunciation of English*, London: Hodder.
- Hannisdal B.R. (2006), *Variability and change in received pronunciation. A study of six phonological variables in the speech of television newsreaders*, PHD dissertation, Bergen: University of Bergen.
- Lindsey G. (2012), *The British English vowel system (blog post)*, <https://www.englishspeech-services.com/blog/british-vowels/> [accessed: 20.03.2024].
- Ramsaran S. (1990), *RP: fact and fiction*, [in:] Ramsaran S. (ed.), *Studies in the Pronunciation of the English: A Commemorative Volume in Honour of A.C. Gimson*, London–New York: Routledge, pp. 178–190.
- Roach P. (2004), *British English: Received pronunciation*, “Journal of the International Phonetic Association”, vol. 34, pp. 239–245.
- Roach P. (2009), *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*, Cambridge: Cambridge University Press.

Upton C., Kretzschmar W.A., Konopka R. (2001), *The Oxford Dictionary of Pronunciation for Current English*, Oxford: Oxford University Press.

Upton C. (2008), *Received pronunciation*, [in:] B. Kortmann, C. Upton (eds.), *Varieties of English: The British Isles*, Berlin–New York: Mouton de Gruyter, pp. 237–252.

Wells J.C. (1997), *Whatever Happened to Received Pronunciation*, [in:] *II Jornadas de Estudios Ingleses: 13 al 16 de noviembre de 1996*, Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, pp. 19–28.

Wells J.C. (2000), *British English pronunciation preferences: a changing scene*, “Journal of the International Phonetic Association”, vol. 29(1), pp. 33–55.

Wells J.C. (2001), *IPA transcription systems for English*, <https://www.phon.ucl.ac.uk/home/wells/ipa-english.htm> [access: 20.05.2024].

Wells J.C. (2008), *Longman Pronunciation Dictionary*, London: Longman.

Ten utwór jest dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe.



Krystyna Ratajczyk Kontekstowe realizacje metafory żywiołu w języku polskim i rosyjskim na przykładzie słowa *tsunami/цунами*

Artem Velychko Lexicographic issues in compiling bilingual learner dictionaries of idioms. Part I: Selecting Polish equivalents for English weather idioms

Karina Szymańska-Galińska Bambrzy poznańscy a współczesna gwara miejska Poznania

Diana Bździuch Analiza językowa współczesnych zaproszeń ślubnych na wybranych przykładach

Karolina Krygier Mitologia, kultura i historia w świecie *Wiedźmina*. Językowe aspekty powieściowe

Sebastian Dusza Propedeutyka składni strony biernej języka polskiego jako obcego na przykładzie podejścia Norberta Morcińca

Maksymilian Bartoszewski Compte rendu : *Egzamin na tłumacza przysięgłego. Tłumaczenie odpisów aktów stanu cywilnego. Język francuski.*

Anna Kucharska La posture de l'apprenant de FLE pendant une tâche d'écriture d'une dissertation

Agnieszka Borowiak Assessment issues in CLIL and the Polish perspective

Parvana Jafarova Monophthongization of central diphthongs

