

DYSERTACJE
WYDZIAŁU
NEOFILOLOGII
UAM
W POZNANIU
(NOWA SERIA)

16

JĘZYKOZNAWSTWO

JĘZYK
W POZNANIU
13-14

JĘZYK W POZNANIU

DYSERTACJE
WYDZIAŁU NEOFILOLOGII
UAM W POZNANIU
(NOWA SERIA)

16
JĘZYKOZNAWSTWO

JĘZYK W POZNANIU
13-14

REDAKTORZY TOMU:

JAROSŁAW APTACY
VIOLETTA FRANKOWSKA
BEATA MIKOŁAJCZYK
KAROLINA WALISZEWSKA
TOMASZ WICHERKIEWICZ
MIŁOSZ WOŹNIAK
MARTA WOŹNICKA
WŁADYSŁAW ZABROCKI



POZNAŃ 2023

Projekt okładki:
Wydawnictwo Rys

Recenzentki:
prof. dr hab. Dorota Brzozowska (Uniwersytet Opolski)
prof. US dr hab. Jolanta Mazurkiewicz-Sokołowska (Uniwersytet Szczeciński)

Redakcja Naukowa
Dysertacji Wydziału Neofilologii UAM:
Przewodnicząca: prof. UAM dr hab. Katarzyna Klessa, prodziekan ds. nauki (katarzyna.klessa@amu.edu.pl)
Wiceprzewodnicząca: prof. UAM dr hab. Iwona Kasperska (iwona.kasperska@amu.edu.pl)

Członkowie:
prof. UAM dr hab. Sylwia Adamczak-Kryzstofowicz
prof. UAM dr hab. Barbara Łuczak
prof. zw. dr hab. Piotr Muchowski
prof. UAM dr hab. Wawrzyniec Popiel-Machnicki
prof. UAM dr hab. Dominika Skrzypek
prof. UAM dr hab. Krzysztof Stroński
prof. zw. dr hab. Janusz Taborek
prof. UAM dr hab. Władysław Zabrocki

Redaktorzy prowadzący:
dr Violetta Frankowska
dr Miłosz Woźniak

Redakcja techniczna:
dr Miłosz Woźniak

Korekta językowa:
mgr Martin Stosik
dr Sebastian Surendra
dr Stefan Wiertelwski

© Copyright by autorzy & Wydawnictwo Rys

Wydanie 1, Poznań 2023

ISBN 978-83-67287-99-9
ISSN 2451-1013

DOI 10.48226/dwnuam.978-83-67287-99-9_2023.16



Wydawnictwo Rys
ul. Kolejowa 41
62-070 Dąbrówka
tel. 600 44 55 80

www.wydawnictworys.com
e-mail: tomasz.paluszynski@wydawnictworys.com

Spis treści

Słowo wstępne	7
<i>Marek Błaszczyk</i> Podstawowe pojęcia egzystencjalizmu	11
<i>Wiktoria Cygan, Weronika Zbrzeźniak</i> Acquisition of English colour names by Polish children and subsequent assignment of names to the colours themselves: process observation	27
<i>Małgorzata Gawroń</i> Imiennictwo słowiańskie i biblijne w repertuarze podwójnych imion cmentarza Hajnowki	39
<i>Maja Knychalska</i> Sprachliche Verwirrung: Ist es noch Deutsch oder schon Denglisch? Analyse englischer Entlehnungen in der deutschen Sprache am Beispiel ausgewählter Online-Pressetexte	53
<i>Aleksandra Konieczna, Józefina Lis, Maja Bruździak</i> <i>Sonia Germanini, Oliwia Kuberska</i> Formy inkluzywne płciowo w wybranych tekstach publikowanych w przestrzeni internetowej	79
<i>Anna Krasuska</i> The language of relationships and emotions in Polish to English translations. An overview of selected strategies	93
<i>Anna Olszewska</i> Stereotypy płci w stałych wyrażeniach używanych w języku norweskim i polskim	105
<i>Stefania Pikus</i> Chatbots als Lernmethode im Fremdsprachenerwerb	123
<i>Weronika Piotrowska</i> „Miłość niejedno ma imię” – definiowanie pojęcia „miłości” przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną	139

<i>Magdalena Socha</i>	
Język edukacji szkolnej – wyzwanie czy zadanie? Kilka słów o specyfice i metodach pracy z uczniem z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole na II etapie kształcenia.....	155
<i>Małgorzata Szydłarska</i>	
Eine kontrastive polnisch-deutsche Analyse der Partizipialkonstruktionen am Beispiel des Werkes <i>Der futurologische Kongreß</i> von Stanisław Lem und seiner deutschen Übersetzung.....	173
<i>Hanna Zieleniewska</i>	
Stereotypy w polskich i serbskich frazeologizmach z komponentem etnonimicznym.....	199

Słowo wstępne

W ręce Czytelniczek i Czytelników oddajemy wyjątkowy, podwójny (XIII/XIV) tom JĘZYKA W POZNANIU. Jest to seria, w której publikujemy referaty Uczestniczek i Uczestników konferencji studencko-doktoranckiej, organizowanej już od 14 lat pod patronatem Wydziału Neofilologii UAM w Poznaniu. Tom 13/14 to zbiór 12 artykułów będących pokłosiem wystąpień zaprezentowanych podczas konferencji o tym samym tytule; konferencji łączonej, która odbyła się 22 kwietnia 2022 r. w formie online w trudnych warunkach pandemii COVID-19. Autorki i Autorzy publikowanych referatów reprezentują różne ośrodki akademickie w Polsce, m.in. Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Politechnikę Koszalińską, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Uniwersytet w Białymstoku, a także Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

W świat rozważań egzystencjalnych, ukazujących specyfikę ludzkiej egzystencji, doświadczenia absurdu oraz egzystencjalnego napięcia między pragnieniem „bycia sobą” a przynależnością do wspólnoty zabiera nas Marek Błaszczyk. Wiktoria Cygan i Weronika Zbrzeźniak przedstawiają wyniki obserwacji procesu przyswajania przez dzieci wczesnoszkolne angielskich nazw kolorów i skojarzeń wytwarzanych przez ich mózgi. Autorki podkreślają przy tym znaczenie skojarzeń w procesie przyswajania języka obcego. Refleksję nad językiem edukacji szkolnej w kontekście pracy z uczniami z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole przedstawia zaś artykuł Magdaleny Sochy. Angielskim zapożyczeniom w języku niemieckim na przykładzie wybranych internetowych tekstów prasowych swoją uwagę poświęca Maja Knychalska. Autorka za cel badawczy stawia sobie próbę odpowiedzi na pytanie, czy anglicyzmy używane współcześnie w języku niemieckim stanowią dla niego zagrożenie, czy może korespondują one ze zmianami zachodzącymi w realiach komunikacyjnych społeczeństwa XXI wieku. Przestrzeń internetową jako tło do rozważań językoznawczych eksplorują także

panie Aleksandra Konieczna, Józefina Lis, Maja Bruździak, Sonia Germanini oraz Oliwia Kuberska, skupiając swą uwagę na formach inkluzywnych płciowo oraz przedstawiając szeroką paletę środków, za pomocą których użytkownicy języka próbują włączać grupy mniejszościowe LGBT+ w dyskursie internetowym. W obszarze lingwistyki płci plasuje się także tekst Anny Olszewskiej, badającej stereotypy płci obecne we współczesnych stałych wyrażeniach używanych w językach norweskim i polskim. Autorka na podstawie przeprowadzonej analizy słowników wykazuje, że pomimo rosnącej wrażliwości na kwestię dyskryminacji ze względu na płeć, współczesne języki nadal zawierają dyskryminujące zwroty noszące znamiona seksizmu językowego. Propagują one wciąż głęboko zakorzenione stereotypy związane z płcią. Stereotypowemu wizerunkowi nacji w kodzie językowo-kulturowym użytkowników języka polskiego, a także serbskiego poświęcony został tekst Hanny Zieleniewskiej. Przedmiot zainteresowania Autorki stanowią stereotypy obecne we frazeologizmach z komponentem etnonimicznym. Najnowsze technologie oraz ich sposoby wykorzystywania w nauce języków obcych są przedmiotem badań Stefanii Pikus. Na przykładzie wybranych chatbotów różnych typów Autorka przybliżyła nam zalety i wady interakcji człowiek–komputer w porównaniu do interakcji człowiek–człowiek. Kognitywnie ugruntowane badania Weroniki Piotrowskiej dostarczają interesującego obrazu postrzegania świata przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Pozwalają one na lepsze zrozumienie uczuć przez badanych, co może bezpośrednio przyczynić się do ich pełniejszego rozumienia. Tekst Anny Krasuskiej poświęcony jest z kolei możliwym strategiom tłumaczeniowym związanym z językiem emocji i relacji w polskich tekstach tłumaczonych na język angielski oraz potencjalnym trudnościami z nimi związanym. Możliwe tłumaczenia polskich konstrukcji imiesłowowych na język niemiecki przedstawia zaś artykuł Małgorzaty Szydłarskiej. Małgorzata Gawroń poświęca swą uwagę dwuimienności inskrypcji nagrobnych o etymologii słowiańskiej i biblijnej. Materiał do badań onomastycznych Autorka ekscerpuje z prawosławnej i katolickiej nekropolii Hajnówki – miasta o wielokulturowym i wielonarodowym społeczeństwie.

Za sukcesem JĘZYKA W POZNANIU zarówno jako konferencji, jak i publikacji kryje się zaangażowanie wielu osób oraz instytucji. Oczywiście jest, że bez nich przedsięwzięcie to nie miałooby szans na powodzenie. Dlatego w tym miejscu jako organizatorzy pragniemy serdecznie podziękować władzom rektorskim Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, władzom Szkoły Nauk o Języku i Literaturze oraz władzom dziekańskim Wydziału Neofilologii UAM, a także władzom Instytutu Filologii Germańskiej za wsparcie finansowe i organizacyjne.

Chcielibyśmy również wyrazić nasze szczerze podziękowania wszystkim Autorkom i Autorom, którzy przyczynili się do powstania niniejszej publikacji. Szczególne podziękowania należą się także recenzentkom, paniom prof. Jolancie Mazurkiewicz-Sokołowskiej oraz prof. Dorocie Brzozowskiej, których pomoc była nieoceniona w tworzeniu tego tomu. Panom dr. Stefanowi Wiertelowskiemu, mgr. Martinowi Stosikowi oraz dr. Sebastianowi Surendrze dziękujemy za korekty językowe.

Z ogromną przyjemnością i nie mniejszą nadzieją zapraszamy do lektury niniejszego tomu. Żywimy nadzieję, że będzie to dla Państwa lektura ciekawa i inspirująca do dalszych dociekań lingwistycznych. Nam pozostaje przekonanie, że niebawem będziemy mogli oddać w Państwa ręce kolejny, 15. już tom JĘZYKA W POZNANIU.

Marek Błaszczuk

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Podstawowe pojęcia egzystencjalizmu

Basic concepts of existentialism

Abstract

The article aims to present the three most important concepts characteristic of existential philosophy (existentialism) – existence, the absurd (absurdity) and authenticity. There are three sections to the paper. First, it shows the particularity and singularity of human existence. It draws attention to its intra-world placement and self-transcendent nature. Second, the paper depicts the existential concept of absurdity by citing Albert Camus' conclusions. It demonstrates how the experience of the ludicrous is always unique and subjective, eschewing scientific, precise, schematizing, and consequently cognitively satisfying conceptualization. The third topic covered in the paper is the human quest to achieve an authentic mode (style) of being-in-the-world. It depicts the antinomy of the individual and society (*das Man*), including the existential conflict between the desire to „be oneself” and belonging to a community (co-existence dimension), in accordance with Martin Heidegger's philosophy. It also highlights the connection between the sense of loneliness and authenticity as well as the entire process of self-knowledge and self-understanding.

Keywords

existentialism, existence, absurd, authenticity, loneliness, human being

Słowa kluczowe

egzystencjalizm, egzystencja, absurd, autentyczność, samotność, człowiek

Celem artykułu jest przybliżenie trzech najważniejszych pojęć charakterystycznych dla filozofii egzystencjalnej (egzystencjalizmu) – egzystencji, absurdu oraz autentyczności¹. Zaznaczymy, że są one ze sobą ściśle powiązane, odsyłając do innych problemów i zagadnień, jak choćby indywidualność (jednostkowość), subiektywność, samotność, wolność, odpowiedzialność, dialog, relacje międzyludzkie czy relacja człowieka do Boga (Absolutu). Wywód podzielony będzie na trzy części. W pierwszej ukażemy specyfikę ludzkiej egzystencji, wskazując na jej niepowtarzalność, nieudzielalność i ontyczną wyjątkowość. Zaakcentujemy przy tym jej wewnątrzświatowe usytuowanie oraz projektujący, autotranscendentny charakter. W drugiej, nawiązując do rozpoznań Alberta Camusa, nakreślimy egzystencjalne rozumienie absurdu. Powiemy, że doświadczenie absurdu jest zawsze jednostkowe i subiektywne, skutecznie wymykając się naukowej, precyzyjnej, schematyzującej, a tym samym poznawczo satysfakcjonującej konceptualizacji. W trzeciej omówimy natomiast dążenie człowieka do urzeczywistnienia autentycznego sposobu bycia-w-świecie. Odwołując się do filozofii Martina Heideggera, zasygnalizujemy antynomię jednostki i społeczeństwa (Się), w tym egzystencjalne napięcie między pragnieniem „bycia sobą”, realizowania swoich celów i projektów życiowych, a przynależnością do wspólnoty (wymiar współbycia). Podkreślimy zarazem, że autentyczność, jak również cały proces

¹ Artykuł dotyczy więc języka specjalistycznego, koncentruje się bowiem na analizie specyfiki wybranych pojęć filozofii współczesnej. Specyfika ta polega przede wszystkim na tym, że nie mamy tu do czynienia z „gotowym” zestawem powszechnie przyjętej i obowiązującej terminologii, lecz przeważnie jest ona związana z określonym nurtem filozoficznym, a nawet z samą filozofującą osobą. Omówienie charakterystycznych dla egzystencjalizmu pojęć wiąże się zatem z ich relatywizacją do tego właśnie nurtu filozoficznego, a nierzadko nawet do specyfiki filozofii poszczególnych jego przedstawicieli.

samopoznania i samorozumienia, wiąże się z doświadczeniem samotności. Samotność stanowi bowiem warunek możliwości życia autentycznego, życie autentyczne zaś nieodwołalnie naznaczone jest samotnością i społecznym niezrozumieniem.

1. Egzystencja

Egzystencji nie można zdefiniować w sposób satysfakcjonujący, wolny od pewnego marginesu niedookreślenia. Można nawet (bardziej radykalnie) powiedzieć, że w ogóle wymyka się ona wszelkim operacjom intelektualnym, w tym wszelkim próbom konceptualizacji (Błaszczyk 2022: 111nn.). Roboczo wypada jedynie przyjąć, że jest ona właściwym człowiekowi sposobem życia; lub inaczej: całokształtem uwarunkowań życia każdej konkretnej, poszczególnej jednostki. Jak powie Martin Heidegger: „jedynie człowiek egzystuje” (Heidegger 1999: 320), „sposób bycia bytu, którym sami jesteśmy, jestestwa, nazywamy egzystencją” (Heidegger 2009: 180). Oznacza to, że mówiąc o egzystencji, najczęściej abstrahuje się od wszelkich pozajednostkowych (społecznych, politycznych, kulturowych) cech człowieka. Egzystencja (*Existenz*) jest więc czymś więcej niż tylko istnieniem (*existentia*). Stąd też jej nieudzielalność, nieprzekazywalność, niekomunikowalność.

Odnotujmy, że pojęcie „istnienia” (*existentia*), stosowane w tradycji arystotelesowsko-tomistycznej, stanowiło ontycznie niesamodzielny – skorelowany z pojęciem „istoty” (*essentia*) – „składnik” bytu (Gilson 1963: 18). Pojęcie „egzystencji”, mające znaczący wpływ na rozumienie egzystencjalnego doświadczenia, stanowi natomiast podstawę osobowego bytu człowieka. W tym sensie, jak nietrudno zauważyć, egzystencja „odnosi się do człowieka i wyraża swoisty sposób jego istnienia jako jednostki niepowtarzalnej, która w swej wolności urzeczywistnia autentyczne życie” (Piecuch 1998: 16). Człowiek zatem nie tylko „jest” (istnieje), lecz więcej niż „jest”; jako jedyny byt w przyrodzie istnieje on bowiem na sposób egzystencji.

Warto zaznaczyć, że swoistą cechą egzystencji jest jej auto-transcendencja. Egzystencja ma bowiem charakter projektujący, co

oznacza, że nieustannie przekracza ona samą siebie; jest skierowana ku temu, co przyszłe. Można nawet powiedzieć, że dialektyka egzystencji i transcendencji konstituuje ludzki sposób bycia-w-świecie. Okazuje się bowiem, że tym, co pierwotnie (źródłowo) transcendentne, nie tyle są „byty pozaświatowe” (to wszystko, co przekracza sferę podmiotową), jak twierdzi się na gruncie nowożytnej epistemologii, ile sama ludzka egzystencja. Jak podkreśla Martin Heidegger: „we właściwy sposób transcendentne jest jestestwo” (Heidegger 2009: 323), „tym, co transcendentne w ścisłym sensie, jest samo jestestwo” (Heidegger 2009: 175), „byt, którym zawsze jesteśmy my sami, jestestwo, jest tym, co transcendentne” (Heidegger 2009: 321). W innym zaś miejscu dodaje: „jestestwo jest tym, co transcendentne. Przedmioty ani rzeczy nie są transcendentne. W podstawowym ukonstytuowaniu bycia-w-świecie anonsuje się pierwotna istota transcendencji” (Heidegger 2009: 324). Transcendentne, mówiąc jeszcze inaczej, nie tyle jest więc to, ku czemu człowiek wykracza i co pragnie poznać, ile raczej „to, co przekracza jako takie” (Heidegger 2009: 323); ów byt, który – pragnąc poznać i zrozumieć otaczającą rzeczywistość – ku czemuś wykracza: „transcendencja stanowi podstawową własność ontologicznej struktury jestestwa” (Heidegger 2009: 175), należąc do „egzystencjalności egzystencji” (Heidegger 2009: 175). Mając to na uwadze, transcendencja zdaje się być wpisana w egzystencję – jest jej nieusuwalnym predykatem, charakterystyczną cechą jej ontologicznej struktury.

Na autotranscendentny charakter ludzkiej egzystencji wskazuje Jean-Paul Sartre, czołowy egzystencjalista francuski (Błaszczuk 2019a: 39nn.). Zaznacza on, że „egzystencja poprzedza esencję” (Sartre 1998: 23), a człowiek – rozumiany jako byt-dla-siebie – jest bytem, który „nie jest tym, czym jest, i jest tym, czym nie jest” (Sartre 2007: 122). Transcendencja umożliwia mu zatem projektowanie siebie („człowiek jest tylko tym, czym siebie uczyni”; Sartre 1998: 27; „człowiek jest przede wszystkim projektem przeżywanym subiektywnie”; Sartre 1998: 27), „bycie w drodze” (Marcel 1984), nieustanne wybieganie ku swym możliwościom (Heidegger 2010). Egzystencja, wedle tego ujęcia, jawi się tym samym jako „egzystencja możliwa” (Jaspers 2020). Podobne konstatacje, zapiszmy w try-

bie uzupełnienia, znajdziemy także w filozofii Karla Jaspersa („nie ma egzystencji bez transcendencji”; Jaspers 1978: 274), Fryderyka Nietzschego (człowiek jako istota ekstazy; Nietzsche 2006), Sorena Kierkegaarda (człowiek jako synteza paradoksalna; Kierkegaard 1982), a nawet Georga Simmla. Ten ostatni wprost zaznaczył, że „życie jest sobą i zarazem więcej niż sobą” (Simmel 2007: 31). Transcendencja, zdaniem autora *Filozofii życia* (*Lebensanschauung*), jest istotową, immanentną własnością ludzkiej egzystencji (życia). Możemy więc powiedzieć, że egzystencja i transcendencja stanowią awers i rewers jednego i tego samego fenomenu, jakim jest indywidualne ludzkie istnienie.

2. Absurd

Absurd interpretować można rozmaicie². Można go bowiem postrzegać zarówno w kategoriach logicznych (Husserl 2006: 180nn.), religijnych (Kierkegaard 1982), epistemicznych (Nagel 1971: 716nn.), w odniesieniu do „wyrażeń językowych” (Grodziński 1981)³, jak i w kontekście tragizmu ludzkiej egzystencji (zob. Szestow 1987; Szestow 1993; Szestow 2003; Sartre 1974; Sartre 1984; Kafka 1986; Camus 1971; Camus 1967; Camus 2004). Maciej Kałuża słusznie przekonuje, że egzystencjalna filozofia absurdu zdaje się być genetycznie najbliższa refleksji nad tragizmem: „wraz z pytaniem o tragizm ludzkiej egzystencji otwiera się możliwość pytania o absurd” (Kałuża 2016: 11)⁴. Trzeba tu jednak podkreślić, że pomiędzy absurdem (symbolizowanym przez Syzyfa) a tragizmem

² W polskim piśmiennictwie naukowym interdyscyplinarne podejście do problematyki absurdu wykazuje praca *Absurd w filozofii i literaturze*, pod redakcją Ryszarda Różanowskiego, wydana nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego w 1998 roku. Zob. Różanowski (red.) 1998.

³ Co ciekawe, jeden z rozdziałów publikacji Grodzińskiego poświęcony jest także analizie pojęcia „bezsensu świata” w filozofii i literaturze pięknej. Znajdziemy w nim nawiązania do wybranych prac Kierkegaarda, Camusa, Dostojewskiego i Kafki (Grodziński 1981: 165nn.).

⁴ Walter Kaufmann, dodajmy na marginesie, przekonuje, że tragizm zdaje się być zarówno kategorią estetyczną, jak i egzystencjalną (Kaufmann 1992: 258nn.).

(symbolizowanym przez Edypa) zachodzi fundamentalna różnica. Zasadza się ona, mówiąc najogólniej, na tym, że przeżycie sytuacji absurdalnej raczej nie wywołuje w jednostce *katharsis* (a jeśli nawet, to nie jest to warunek konieczny doświadczenia absurdu), podczas gdy w doświadczeniu tragizmu jest ono sensem klęski tragicznego bohatera: „dla człowieka tragicznego *katharsis* stanowi sens jego klęski. Człowiek absurdalny zaprzecza temu sensowi” (Hilsbecher 1972: 172; por. Krakowiak 2005; Krakowiak 2010: 11nn.). Wszystko to niewątpliwie świadczy o niemożności jednorodnej, precyzyjnej, poznawczo satysfakcjonującej konceptualizacji absurdu.

Pojęcie absurdu – istotowo niedefiniowalne, niewyraźne – wywodzi się z filozofii egzystencjalnej Alberta Camusa, stanowiąc jedną z centralnych kategorii jego myślenia (Cornwell 2006: 2; Hall 1960: 26nn.; Bronner 2009: 31nn.; Fiut 1993: 17nn.; Szydłowska 2002: 25nn.). Wypowiedzi Camusa na temat absurdu uchodzą nawet za instruktywne, „mające największy wpływ na filozoficzne dyskusje wokół absurdu” (Kałuża 2010: 61). Warto przy tym dodać, na co zwraca uwagę Avi Sagi, że Camusowski namysł nad absurdem ściśle wiąże się z refleksją nad samotnością (wyobcowaniem) ludzkiego istnienia. W tym sensie Camusowska filozofia absurdu zdaje się być pewną odmianą filozofii samotności (Sagi 2002: 5). Dopowiedzmy zrazu, że autor *Mitu Syzyfa* nieco inaczej rozumiał absurd niż Jean-Paul Sartre. Dla Camusa absurd przede wszystkim wynikał będzie z rozdźwięku, konfrontacji człowieka ze światem; dla Sartre’a natomiast oznaczał on będzie wewnątrzświatową przypadkowość (przygodność), zbędność człowieka (bytu-dla-siebie) i otaczających go przedmiotów (bytów-w-sobie) (por. Arendt 2008: 105nn.; Cornwell 2006: 3; Foley 2014: 5n.).

W niniejszym artykule interesuje nas nie tyle analiza pojęcia absurdu, co opis silnie zindywidualizowanego jego poczucia (czy też odczucia), wyłuszczenie swoistego „nastroju” ludzkiej egzystencji (*sentiment de l'absurde*). Mówiąc inaczej: przedmiotem rozważań – nawiązując do Alberta Camusa – czynimy tu jednostkowe doświadczenie absurdu, sposób jego przeżywania i manifestowania. Zanim jednak przyjrzymy się „absurdalnemu nastrojowi”, podkreślimy, że namysł nad absurdem implikuje zarazem pytanie o sens istnienia

(pytanie o sens konkretnego, jednostkowego życia). Idzie tu wszakże nie tyle o to, jaki ma ono sens, lecz raczej o to, jak go odnaleźć, mając świadomość braku obiektywnego, absolutnego Sensu (Boga, Absolutu), niepodważalnych norm, drogowskazów i wartości.

Absurd, jak zauważa Józef Leszek Krakowiak, to „rzeczywistość przypadkowa, chaotyczna, tajemnicza, ani zdeterminowana, ani celowa, a więc przerażająca, bo nieprzewidywalna, irracjonalna, bo nic nie jest wykluczone” (Krakowiak 2010: 16). W tym kontekście poczucie absurdalności zdaje się być doświadczeniem, które odsłania fakt, iż rzeczywistość sama w sobie jest na tyle polifoniczna, na tyle istotowo różnorodna, że wszelkie próby czy też sposoby jej racjonalizacji okazują się – z ludzkiej perspektywy – po prostu daremne. Warto wszakże przypomnieć, że według Camusa absurd nie jest przypisany ani jednostce (nie jest atrybutem czy własnością indywiduum), ani też światu. Wynika bowiem z relacji, konfrontacji człowieka ze światem. „Mówiłem – pisze Camus – że świat jest absurdalny, i pospieszyłem się zanadto. Świat sam w sobie nie jest rozumny, to wszystko, co można powiedzieć. Ale absurdalna jest konfrontacja tego, co irracjonalne, i oszałałego pragnienia jasności, którego wołanie rozlega się w najgłębszej istocie człowieka. Absurd zależy tyle od człowieka, ile od świata. Na razie jest ich jedyną więzią” (Camus 1971: 106n.).

Absurd konstituowany jest przez ontologiczną niewspółmierność człowieka – pragnącego sensu (całej „jasności widzenia”) oraz świata – „nieprzejrzystego”, w którym ów jest osadzony i którego fenomeny – mimo wszystko – chce pojąć. Absurd zasadza się więc na dysonansie między jednostkowymi marzeniami, pragnieniami i dążeniami, a jedyną daną („dostępną”) człowiekowi wewnątrzświatową sytuacją tu-oto (Heideggerowskie „rzucenie” w świat): „absurd jest przede wszystkim rozdźwiękiem” (Camus 1971: 114), „rodzi się z tej konfrontacji: ludzkie wołanie i bezsensowne milczenie świata” (Camus 1971: 112). Przemienne pragnienie jednoznaczności i „jasności widzenia” rozmija się z uroszczeniami wyobraźni; myśl o wieczności nieustannie przypomina własną temporalność, skończoność, a próba racjonalizacji zamierzonych celów okazuje się bezsensowna i daremna, przesiąknięta trwogą, próżna.

Jak powiedzieliśmy, Camusa interesuje przede wszystkim poczucie absurdu. To ono właśnie stanowi punkt wyjścia jego filozoficznych rozważań nad absurdem („poczucie absurdu to nie to samo co pojęcie absurdu”; Camus 1971: 113). Absurdem, zaznaczy, zdaje się być machinalne, bezrefleksyjne, automatyczne powtarzanie wciąż tych samych codziennych czynności (gestów, ruchów). Poczuciem absurdu natomiast określa filozof uświadomienie sobie przez jednostkę tej sytuacji – monotonii życia, której konsekwencją może być li tylko znużenie („mdłości”, by nawiązać do słynnej powieści Sartre’a o takim właśnie tytule; zob. Sartre 1974⁵) lub frustracja: „poranne wstawanie, tramwaj, cztery godziny w biurze albo w fabryce, posiłek, tramwaj, cztery godziny pracy, sen, i poniedziałek wtorek środa czwartek piątek i sobota w tym samym rytmie: najczęściej tą drogą idzie się łatwo. Tylko że pewnego dnia pojawia się dłaczego i wszystko rozpoczyna się w znużeniu zabarwionym zdumieniem” (Camus 1971: 100).

Owo „dłaczego” jest tu szczególnie ważne, jego pojawienie się w świadomości człowieka jest bowiem „ślądem” czy też „znakiem” rodzenia się w nim czegoś, co istotowo wykracza poza znikomość jego kondycji, poza marną ludzką terażniejszość i nierzadko wypełniająca ją automatyzm gestów i zachowań. Co więcej, jest również zapowiedzią postawy zbuntowanej: „jedyną bowiem konsekwencją świadomości absurdu może być bunt” (Kossak 1971: 21; Kossak 1976: 153nn.; Piecuch 2001: 29nn.; Sagi 2002: 107nn.; Fiut 1993: 69nn.). Można więc przypuszczać, że Camus w *Micie Syzyfa* nie tylko opisuje absurd, lecz także zwraca uwagę na potrzebę „nieustannej konfrontacji człowieka ze swoim losem” (Kałuża 2017: 21). Bunt tym samym zdaje się „wpisany w filozofię absurdu, podobnie jak punktem wyjścia koncepcji buntu jest stan człowieka absurdalnego” (Kałuża 2017: 21).

Camus nie tyle chce definiować absurd, co opisać absurdalną wrażliwość egzystującego w świecie człowieka. Poczucie absurdu, jego zdaniem, jest powszechnym, a zarazem fundamentalnym

⁵ Warto dodać, że fenomen „mdłości”, jeszcze przed rozpoznaniem Sartre’a, stanowił przedmiot namysłu Emmanuela Lévinasa (Lévinas 2007: 29nn.). Na marginesie odnotujmy również, że fenomen „mdłości”, w kontekście psychoanalizy, analizowała Julia Kristeva (Kristeva 2007).

doświadczeniem jednostkowego bycia-w-świecie. Poprzedza więc wszelką refleksję filozoficzną: „poczucie absurdu może porazić byle jakiego człowieka na zakręcie byle jakiej ulicy. Jako takie, w swej rozpaczliwej nagości, w swym świetle bez blasku, jest niepochwytnie. Ale ta właśnie trudność zasługuje na zastanowienie” (Camus 1971: 98). Absurd, przypomnijmy, wynika zarówno z konfrontacji człowieka ze światem, jak i namysłu człowieka nad samym sobą. Jest – mówiąc inaczej – rozdzwięciem między „wewnętrznym światem” jednostki a tym, co wobec niej zewnętrzne.

Człowiek, poszukując w świecie jakiegoś stałego, niezmiennego elementu, umożliwiającego uchwycenie sensu życia, pragnie egzystencjalnego zakotwiczenia. Odkrywa jednak, że nie jest ono w pełni możliwe, bowiem istnienie ludzkie naznaczone jest przemijalnością – nieustannie odniesione jest do czasu. W tym kontekście człowiek – nawiązując do określenia Martina Heideggera – jawi się jako byt przygodny, istota „czasująca się”, zwrócona ku śmierci jako swej najbardziej własnej „możności bycia” (Heidegger 2010: 337). Świadomość własnej przemijalności (skończoności), przy jednoczesnym pragnieniu wewnątrzświatowego absolutu, implikuje według Camusa poczucie absurdu. A także samotności, która niechybnie pojawia się wraz z jego „odkryciem”. Doświadczenie absurdu, jak również ściśle z nim związane poczucie samotności i obcości, nie jest wszakże konkluzją, lecz punktem wyjścia Camusowskiej refleksji filozoficznej.

3. Autentyczność

Dążeniem człowieka, zdaniem filozofów egzystencjalnych, jest urzeczywistnienie autentycznego sposobu bycia-w-świecie. Jako jednostka jest on „wrzucony” w świat, osadzony w określonej przestrzeni współbycia. Człowiek stale bowiem konfrontuje się ze światem, w którym życie, i społeczeństwem, do którego przynależy. Co znamienne, społeczeństwo (zbiorowość) jest tu postrzegane jako to, co „narzuca” jednostce określony styl życia, system wartości i sposób postępowania, afirmując zwłaszcza to, co „bezpieczne”,

a więc znane, wiadome, przewidywalne, powszechnie przyjęte i akceptowalne; słowem: to, co służy utrzymaniu pewności i „życiowego komfortu” (Błaszczuk 2019b: 86n.).

Martin Heidegger, używając zaimka Się (*das Man*), definiuje nawet społeczeństwo jako „nieokreśloną mnogość”, anonimową „opinię publiczną”, która usiłuje „opanować” wszystko, co wydaje się dla niej „niewygodne”, co „zagroza” jej powszechnemu „bezpieczeństwu”. Się dąży przy tym do stłumienia tego, co w jednostce indywidualne, najbardziej własne, autentyczne. Się pragnie więc usytuować człowieka (*Dasein*) w „przeciętności” (*Durchschnittlichkeit*), odwracając jego uwagę od tego, co poza tę „przeciętność” wykracza: „używamy sobie i bawimy się, tak jak się używa; czytamy, patrzymy i wydajemy sądy o literaturze i sztuce, tak jak się patrzy i sądzi; równocześnie odsuwamy się od tłumy, tak jak się to zwykle robi; uznajemy za oburzające to, co się za oburzające uznaje” (Heidegger 2010: 175). Się postrzega świat tak, jak „się” go postrzega, traktując „inność” jako wynaturzenie powszechnie utrwalonego, „normalnego” sposobu bycia. Zatapiając się w Się, zapominamy o swojej autentyczności, oddalając się od samych siebie i innych ludzi (Błaszczuk 2021: 42nn.).

Heidegger, charakteryzując „przeciętny” sposób bycia, mówi zarazem, że anonimowa „opinia publiczna” rozmywa poczucie indywidualnej odpowiedzialności, niwelując niepewność i niepokój towarzyszący ludzkim wyborom: „Się zdominowało wszelkie sądzienie i rozstrzyganie, odbiera ono aktualnemu jestestwu odpowiedzialność. Się może niejako osiągnąć to, że się stale na nie powołujemy. Bez trudu może ono odpowiadać za wszystko, bo nie jest kimś, kto musiałby za coś ręczyć” (Heidegger 2010: 176). Oznacza to, że Się odciąża czy też zwalnia jednostkę z odpowiedzialności właśnie dlatego, że jest bezosobowe i ogólne (abstrakcyjne, anonimowe, zdepersonalizowane). Nie jest ono bowiem człowiekiem „z krwi i kości” (Unamuno 1984: 5), konkretnym, niepowtarzalnym i samorozumiejącym się bytem, „rzuconym” w świat (w tę, a nie inną sytuację historyczną) oraz podejmującym tę czy inną decyzję na mocy swego wolnego wyboru. Jest ono raczej abstrakcyjnym konstruktem, pewną ogólną – zastaną przez człowieka w chwili jego „wrzucenia”

w świat – strukturą społeczną, która znajduje swoje umocowanie w tym, co powszednie („przeciętne”), nieautentyczne, nierefleksyjne, „lekkomyślne i niefrasobliwe” (Heidegger 2010: 176). Warto dodać, że podobne spostrzeżenia znajdziemy także u Sorena Kierkegaarda, odróżniającego „tłum” od „jednostki” (Kierkegaard 1965: 51nn.). Tłum (Heideggerowskie Się), jego zdaniem, zwalnia jednostkę od odpowiedzialności, niwelując jej egzystencjalne niepokoje i lęki. Zdejmuje z niej „ciężar” osobistego zaangażowania, decydowania i ponoszenia konsekwencji swoich życiowych wyborów, umacniając nieautentyczny modus istnienia.

Heidegger podkreśla, że bezosobowe Się oferuje człowiekowi wewnętrzny spokój, duchową równowagę oraz poczucie harmonii i „bezpieczeństwa” (zakorzenienia we wspólnocie). Przynależność do nieproblematicznego Się dana jest mu jednak za cenę utraty autentycznego sposobu istnienia, do którego realizacji – jako jednostka – jest on powołany. Się nie daje zatem jednostce żadnej rękojmi co do słuszności dokonywanych przez nią wyborów. Więcej nawet: do istoty Się należy upraszczanie, ujednocianie oraz „zaciemnianie i zakrywanie” wszystkiego, co problematyczne, co przekracza sferę „przeciętności”. Opinii publicznej nie interesuje to, co nieznanne, niepewne i nieoczekiwane. A także to, co tragiczne, „wiązące”, wymagające gruntownego namysłu i osobistego zaangażowania. Się nie wnika bowiem w sedno sprawy, dąży ono raczej do ukazania „przejrzystości” (a tym samym „przeciętności”) ludzkiej egzystencji. Jak konstatuje autor *Bycia i czasu*, akcentując „powierzchnowość” opinii publicznej: „to przede wszystkim ona rządzi wszelką wykładnią świata i jestestwa i ma we wszystkim rację – nie z powodu wyróżnionego i pierwotnego odniesienia w wymiarze bycia do rzeczy, nie dlatego, że dysponuje wyraźnie przyswojoną przejrzystością jestestwa, lecz z racji niewchodzenia w istotę sprawy, jako że jest niewrażliwa na wszelkie różnice poziomu i rzetelności. Opinia publiczna zaciemnia wszystko i tak zakryte podaje jako znane i każdemu dostępne” (Heidegger 2010: 176). Się dąży więc do utrzymania dotychczasowego, dominującego porządku społeczno-kulturowego, narzucając jednostce określone standardy właściwego bycia-w-świecie.

Bezosobowemu (anonimowemu) Się nie zależy, by poznać prawdę o ludzkiej egzystencji. Nie zależy mu również na tym, by poznać specyfikę relacji międzyludzkich, w tym tragizm wewnątrzświatowego usytuowania jednostki. Wydaje się nawet, że kategoria autentyczności pozostaje mu zupełnie obca. Się afirmuje bowiem to, co „znane” (jednolite, homogeniczne), przewidywalne i nieautentyczne, pozbawione indywidualności i wyjątkowości. Się nie jest kimś, z kim można nawiązać satysfakcjonującą komunikację egzystencjalną. Jest raczej „bytem bez twarzy”, który jest „wszędzie i nigdzie”, nie ponosząc odpowiedzialności za promowaną wykładnię świata: „im bardziej publicznego charakteru Się nabiera, tym mniej jest uchwytnie i tym bardziej skryte” (Heidegger 2010: 177). Heidegger wszakże nadmienia, że autentyczny sposób egzystowania nie tyle polega na całkowitym odseparowaniu się od Się („jestestwo jest najpierw Się i zwykle nim pozostaje”; Heidegger 2010: 178), ile na usuwaniu „zakryć i zaciemnień” (Heidegger 2010: 178), zdzieraniu „masek, którymi jestestwo odgradza się od samego siebie” (Heidegger 2010: 178). Człowiek żyje więc autentycznie wówczas, gdy „na własny sposób odkrywa świat i przybliża go sobie, gdy otwiera samemu sobie swe właściwe bycie” (Heidegger 2010: 178).

Można odnieść wrażenie, że droga człowieka do autentyczności, w tym cały proces samopoznania i samorozumienia, wiedzie przez pustynię osamotnienia. Autentyczność, w świetle filozofii Heideggerowskiej, ściśle wiąże się z doświadczeniem samotności. Ma ona przy tym wymiar ontologiczny, wynika bowiem z samego faktu „wrzucenia” w świat, bycia-w-świecie. W tym sensie jest ona „kategorią bycia” (Lévinas 1999: 20), „towarzyszką powszedniej egzystencji” (Lévinas 1999: 47). Na związek samotności z autentycznością, dodajmy w trybie uzupełnienia, zwraca uwagę wielu filozofów. Arthur Schopenhauer, dla przykładu, powie: „całkiem sobą każdy może być tylko dopóty, dopóki jest sam” (Schopenhauer 2000: 173), „kto zatem zawczasu zaprzyjaźnił się z samotnością, ba, pokochał ją, ten odkrył złotą żyłę” (Schopenhauer 2002: 536). Henryk Elzenberg zaś nadmieni: „we wszystkich naszych spotkaniach, obcowaniach, pseudozbliżeniach, obracamy się w sferze czystej konwencji. Tam, gdzie zaczyna się prawda życia, nikt już

z nikim się nie spotyka” (Elzenberg 2002: 434). W tym kontekście znamienne okazują się również słowa Józefa Tischnera: „maska, jak zasłona, zjawia się dopiero wraz z pojawieniem się innego człowieka; w samotności traci ona sens” (Tischner 2012: 74). Autentyczność i samotność, jak widzimy, są ze sobą dialektycznie połączone. Życie samotne jest warunkiem możliwości życia autentycznego; życie autentyczne natomiast możliwe jest jedynie w samotności, z dala od społecznych norm, umów czy konwencji.

Bibliografia

- Arendt, Hannah (2008): „Francuski egzystencjalizm”. [w:] Arendt, Hannah: *Salon berliński i inne eseje*, przeł. M. Godyń, S. Szymański. Warszawa: Prószyński i S-ka. Str. 105–112.
- Błaszczak, Marek (2019a): „Człowiek według Jeana-Paula Sartre’a”. *Przegląd Filozoficzny*, nr 2. Str. 39–52.
- Błaszczak, Marek (2019b): „Poza sferę bezpieczeństwa, pewności i życiowego komfortu. O egzystencjalistycznej koncepcji człowieka”. [w:] Górski, Grzegorz i in. (red.): *Bezpieczeństwo w Polsce i Europie. Wybrane aspekty*. Toruń: Jagiellońskie Wydawnictwo Naukowe. Str. 83–97.
- Błaszczak, Marek (2021): „Problem relacji międzypodmiotowych w egzystencjalizmie”. [w:] Jagiełło, Jarosław; Tytko, Karolina (red.): *Solidarność. Człowiek w sieci zależności społecznych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UPJPII. Str. 33–53.
- Błaszczak, Marek (2022): „Fenomenologia egzystencji”. *Przegląd Filozoficzny*, nr 3. Str. 111–122.
- Bronner, Stephen, Eric (2009): *Camus. Portrait of a Moralist*. Chicago–London: University of Chicago Press.
- Camus, Albert (1967): *Obcy*, przeł. M. Zenowicz. Warszawa: PIW.
- Camus, Albert (1971): „Mit Syzyfa”. [w:] Camus, Albert: *Eseje*, przeł. J. Guze. Warszawa: PIW.
- Camus, Albert (2004): *Kaligula*, przeł. J. Kasza. Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Cornwell, Neil (2006): *The Absurd in Literature*. Manchester: Manchester University Press.
- Elzenberg, Henryk (2002): *Kłopot z istnieniem. Aforyzmy w porządku czasu*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

- Fiut, Ignacy Stanisław (1993): *Człowiek według Alberta Camusa. Studium antropologii egzystencjalnej*. Kraków: Krakowski Klub Artystyczno-Literacki.
- Foley, John (2014): *Albert Camus. From the Absurd to Revolt*. London, New York: Routledge.
- Gilson, Etienne (1963): *Byt i istota*, przeł. P. Lubicz, J. Nowak. Warszawa: PAX.
- Grodziński, Eugeniusz (1981): *Zarys teorii nonsensu*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Hall, H. Gaston (1960): „Aspects of Absurd”. *Yale French Studies*, nr 25. Str. 26–32.
- Heidegger, Martin (1999): „Czym jest metafizyka? Wprowadzenie”, przeł. K. Wolicki. [w:] Heidegger, Martin: *Znaki drogi*, przeł. S. Blandzi i in. Warszawa: Wydawnictwo Spacja. Str. 313–327.
- Heidegger, Martin (2009): *Podstawowe problemy fenomenologii*, przeł. B. Baran. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Heidegger, Martin (2010): *Bycie i czas*, przeł. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hilsbecher, Walter (1972): *Tragizm, absurd i paradoks*, przeł. S. Błaut. Warszawa: PIW.
- Husserl, Edmund (2006): *Badania logiczne*, t. 1: *Prolegomena do czystej logiki*, przeł. J. Sidorek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jaspers, Karl (1978): „Co to jest egzystencjalizm?”, przeł. A. Staniewska. [w:] Rudziński, Roman: *Jaspers*. Warszawa: Wiedza Powszechna. Str. 269–274.
- Jaspers, Karl (2020): *Filozofia*, t. 2: *Rozjaśnianie egzystencji*, przeł. M. Żelazny. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Kafka, Franz (1986): *Proces*, przeł. B. Schulz. Warszawa: PIW.
- Kałuża, Maciej (2010): „Oblicza absurdu. Heroizm czy ironia?”. *Estetyka i Krytyka*, nr 2. Str. 59–67.
- Kałuża, Maciej (2016): *Elementy filozofii absurdu w dramaturgii Alberta Camusa*. Kraków: Wydawnictwo Libron.
- Kałuża, Maciej (2017): *Buntownik. Ewolucja i kryzys w twórczości Alberta Camusa*. Kraków: Wydawnictwo Libron.
- Kaufmann, Walter (1992): *Tragedy and Philosophy*. Princeton: Princeton University Press.
- Kierkegaard, Søren (1965): „Jednostka i tłum”, przeł. A. Ściegienny. [w:] Kołakowski, Leszek; Pomian, Krzysztof (red.): *Filozofia egzystencjalna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe. Str. 51–58.

- Kierkegaard, Søren (1982): *Bojaźń i drzenie. Choroba na śmierć*, przeł. J. Iwaszkiewicz. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kossak, Jerzy (1971): „Klasyk tragicznego heroizmu”. [w:] Camus, Albert: *Eseje*, przeł. J. Guze. Warszawa: PIW. Str. 5–38.
- Kossak, Jerzy (1976): *Egzystencjalizm w filozofii i literaturze*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Krakowiak, Józef, Leszek (2005): *Tragizm ludzkiej egzystencji jako problem filozoficzny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Krakowiak, Józef, Leszek (2010): *Absurd. Pytanie o sens ludzkiej egzystencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kristeva, Julia (2007): *Potęga obrzydzenia. Esej o wstręcie*, przeł. M. Fal-ski. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Lévinas, Emmanuel (1999): *Czas i to, co inne*, przeł. J. Migasiński. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Lévinas, Emmanuel (2007): *O uciekaniu*, przeł. A. Czarnacka. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Marcel, Gabriel (1984): *Homo viator. Wstęp do metafizyki nadziei*, przeł. P. Lubicz. Warszawa: PAX.
- Nagel, Thomas (1971): „The Absurd”. *The Journal of Philosophy*, nr 20(68). Str. 716–727.
- Nietzsche, Fryderyk (2006): *Tako rzecze Zaratustra*, przeł. W. Berent. Poznań: Vesper.
- Piecuch, Czesława (1998): *Doświadczenie egzystencjalne w perspektywie metafizycznej*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie.
- Piecuch, Czesława (2001): *Człowiek metafizyczny*. Warszawa–Kraków: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sagi, Avi (2002): *Albert Camus and the Philosophy of the Absurd*. Amsterdam–New York: Rodopi.
- Sartre, Jean-Paul (1974): *Mdłości*, przeł. J. Trznadel. Warszawa: PIW.
- Sartre, Jean-Paul (1984): *Mur*, przeł. J. Lisowski. Warszawa: Czytelnik.
- Sartre, Jean-Paul (1998): *Egzystencjalizm jest humanizmem*, przeł. J. Kra-jewski. Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza.
- Sartre, Jean-Paul (2007): *Byt i nicłość. Zarys ontologii fenomenologicznej*, przeł. J. Kiełbasa i in. Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Schopenhauer, Arthur (2000): *Aforyzmy o mądrości życia*, przeł. J. Gare-wicz. Warszawa: Czytelnik.
- Schopenhauer, Arthur (2002): *W poszukiwaniu mądrości życia. Parerga i paralipomena*, t. 1, przeł. J. Garewicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Simmel, Georg (2007): *Filozofia życia. Cztery rozdziały metafizyczne*, przeł. M. Tokarzewska. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
- Szestow, Lew (1987): *Dostojewski i Nietzsche. Filozofia tragedii*, przeł. C. Wodziński. Warszawa: Czytelnik.
- Szestow, Lew (1993): *Ateny i Jerozolima*, przeł. C. Wodziński. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Szestow, Lew (2003): *Kierkegaard i filozofia egzystencjalna*, przeł. J.A. Prokopski. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
- Szydłowska, Waleria (2002): *Camus*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Tischner, Józef (2012): *Filozofia dramatu*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Unamuno, Miguel de (1984): *O poczuciu tragiczności życia wśród ludzi i wśród narodów*, przeł. H. Woźniakowski. Kraków–Wrocław: Wydawnictwo Literackie.

Acquisition of English colour names by Polish children and subsequent assignment of names to the colours themselves: process observation

Abstract

The study primarily focuses on children between the ages of 3 and 10 who are carefully observed and subjected to a variety of tasks to aid them in the learning of new vocabulary in a foreign language. The investigation focuses on how Polish children act when they acquire new English words that they associate with images. The study's key findings include exercises used in instruction, a didactic approach to the problem of making mistakes while learning a foreign language, the importance of learning new vocabulary by connotations, and an examination of how children learn English colour names and connotations produced by their brains.

Keywords

discourse analysis, glottodidactics, connotations, foreign language acquisition, mistakes, neurodidactics

1. Introduction

The study's main objectives were to identify different learning styles and offer novel and innovative approaches to teaching children a foreign language. Techniques for teaching children the English names of the colours are also presented in the analysis that follows.

In this study, Polish students' perceptions of colour were observed, as well as how they picked up the English names of the colours they did not already know. A prevalent misunderstanding is that kids acquire a second language by sitting at a desk and matching colours to blot drawings. Many are unaware of the numerous techniques available to help children learn new words through connotations, singing, dancing, writing, painting, etc. It is also crucial to remember that making mistakes frequently and being able to recognize them are part of the learning process. It is also important to realize that making mistakes is an essential part of learning a foreign language. How different colours are viewed in relation to the children's ages and genders is another aspect of the acquisition of a foreign language that was observed.

2. The process of teaching the English names for colours to children

When it comes to teaching them new vocabulary, young children might be compared to clay. Their learning pattern can be formed into the shape of a certain option, just like clay. There is no doubting that children catch on to names quickly, memorise just as fast and, despite the fact of understanding little, they learn rapidly (Magrini 2021: 197ff.). If the grammatical constructs were taught, the situation would be different. They must be clearly described and have their exceptions. When it comes to colour perception, the problem is simpler. The young child understands and perceives colours in their mother tongue. Girls and boys perceive colours differently, which will also be covered in the analysis that follows, thus the perception of colours may vary based on the child's gender.

As long as children can recognize colours in their mother tongue, teaching colours to kids is not a difficult procedure. It can be difficult to teach a child the colours in both the first language and the foreign language if they have not yet mastered this fundamental knowledge. Teachers of English face a minefield with this particular issue. The most crucial thing in this case is to explain to the child what colours

are and how they differ from one another. In order for a child to develop the ability to learn by employing connotations unintentionally at the very beginning of learning, it is necessary to have them indicate some connections they associate with a particular colour. A child can then be taught the colour names in the foreign language.

In the case of older children who already know the names of the colours in their mother tongue or even somewhat know the names in a foreign language, it is advised to suggest new colour names that they have not yet discovered – much more sophisticated ones (such as *cyan* or *vermilion*). Children's interest in the topic of colour names would rise as a result, and the exercises that are given to them could become more challenging.

3. Sex-specific colour differentiation

In contrast to the genitals, where sex plays a major role, the brain is just one of many determining elements, according to Daphna Joel and Luba Vikhanski's book (2022: 56). It is well known that women are genetically more able to recognize colours, but this skill takes years to develop and must be repeatedly stimulated by environmental cues. However, the impact of sex on children's colour knowledge and recognition is understood in a different context. Since male and female sexes differ genetically, a pattern of colour preferences can be seen even in the earliest stages of development. This is connected with how quickly people pick up colours and how quickly they can recognize them later. The cold colours of the palette (green, blue, and violet and their derivatives) are assimilable considerably more quickly by men than by women. On the other hand, the feminine sex is naturally at ease with warm colours (red, yellow, and orange). At the ages of 6 and 7, when children first start to acquire both general preferences and colour preferences, this distinction becomes more obvious. Children under the age of six are more flexible in this respect, employing and selecting both cold and warm colours, however those aged eight and up make much more unique choices.

4. Age-related colour differentiation

Sometimes it might be difficult to tell the difference between an individual's conscious behaviour and behaviour motivated by reflexes (Mlodinow 2020: 22). The ability to remember and associate certain colours with their names often develops between the ages of two and three, however it is possible to stimulate a child's brain with colours as early as the first days of life. This is brought on by the gradual growth of vision and other brain regions, including new neural connections. This rule applies to the teaching of colours in the mother tongue, but it does not exclude the parallel teaching of colour names in a foreign language (in this case English language). A healthy child without any psycho-physical abnormalities should be able to identify and name the primary colours, such as green, blue, red, and yellow, during this process. However, due to anomalies that were already present at the time of delivery, such as the infant being born prematurely, this is not always the case (the general learning process can be somewhat slower in premature babies than in children born due date). Age, in terms of general biological development, also affects a child's ability to learn colours. In order for a child to fully assimilate a colour in both its mother tongue and a foreign language, the child must not only be able to see the colour but also be able to hear the name of the colour spoken correctly. For this reason, the sense of hearing is almost as crucial as the sense of sight.

5. Methods of teaching children the names of the colours in English

Children are first introduced to the colours through a song in a video, which allows them to both hear and see the right spelling of a word. The child's two senses – hearing and seeing – are stimulated in this way. The children are then prompted to attempt word pronunciation or even join in on the song. As a result of the group singing, a youngster feels less shy, uncomfortable or discombobu-

lated, which activates their memory and helps them gain confidence in the teacher. The child can also dance while learning. The objective is to stimulate the child as much as possible as learning should not be a dull process. It is important to note that children should be encouraged to talk as much as they can, corrected subtly when they make spelling and pronunciation errors, and reassured that doing so is not embarrassing.

Giving the child a worksheet is the second task. Depending on the age group, this task should not take longer than 10 minutes. Teachers are advised to extend the assignment for children under the age of six as they might not complete it and have the right to ask questions.

If the children are older than seven, teachers should encourage them to work independently, but still monitor whether they are coping with the task. There are 15 colour patches and 15 colour names on the worksheet. The children's task is to connect the names with the pictures and then write the names. The names must be rewritten as part of this work. Its goal is to teach children how to correctly spell the words that are provided. Children will learn to write the words themselves letter by letter if this is done correctly.

The third activity the children could complete is colouring an image by numbers. Many sections of an image are broken up and numbered (e.g. 1 – blue, 2 – yellow, 3 – green, etc). The size of the picture and the number of colours the kids should use are modified based on their age group. Children should repeat the names of the colours throughout the activity. The teacher can ask, *What colour is this?* and the child can respond by naming the colour in order to help the students learn. Learning to distinguish colours and repeat recently acquired vocabulary are the activities' goals.

The tasks must be diverse overall. The first task is interactive (viewing a video and singing), and the second is passive (a worksheet), with the goal of testing children's comprehension of the song's theme as well as brain function. The third task, which involves colouring, tests the kids' ability to name the colors after being asked.

The fourth task should be geared toward getting children physically stimulated. A game of colours would be the finest idea. The

children throw a ball to one another while naming the various colours. When the words “white” or “black” are said, the children are required to kneel. When any other colour is mentioned, the same thing occurs if they are unable to catch the ball. The purpose of the activity is to consolidate and differentiate the names of the colours.

The ability to employ colour names in a specific context, in a question, or just in a statement is the subject of the fifth task. The teacher should design a worksheet with questions tailored to the age of the group since older children tend to have longer attention spans. Thus, older children can handle more complex tasks. The maximum number of questions for kids under the age of 5 should be about 3. The maximum number of questions for children between the ages of 5 and 8 should be around 9. The limit is about 15-20 questions if they are 8 to 10 years old. The children are instructed to go around the classroom and ask each other questions, such as *Do you like black?*. Each child is then required to respond with *Yes/No* or *Yes, I like black/No, I don't like black* or *Yes, I do/No, I don't*. The task's main goal is to teach children how to communicate with their newly learnt words.

A short quiz on an interactive whiteboard is given as the sixth task. Children mark the correct answer on the board. The exercise aims to teach the children how to operate as a team in addition to reinforcing the names of the colours.

Playing the game of Twister, which requires understanding of four colours (green, blue, red, and yellow), is the final activity. It stimulates the children's physical strength and abilities, and thus is an ideal exercise for a positive lesson conclusion.

To summarize, a wide range of tasks are required to accomplish the objective the teacher sets for themselves before starting a lesson. The tasks must differ from one another; the only thing they should share is the topic they address (here: colour names). The lesson plan that is suggested above is only a guideline. The nature of the plan is entirely arbitrary and subject to change as necessary.

6. The value and art of making mistakes

A bigger picture is required to completely comprehend the significance of the issue of making mistakes. People learn from their errors throughout life, and the key is to avoid repeating them. It is possible to assume that this phenomenon is indispensable in the learning process on the basis of the supposition that if people make mistakes in their lifetime, they learn from them and attempt to avoid a similar circumstance. Thus, it is inappropriate to criticize a child who has made a mistake. Instead of aiming at perfection, mistakes should be seen as one of many milestones toward achievement. Idealistic thinking in the classroom might result in psychological problems, including depression.

Children today find it challenging to recognize the importance of learning in and of itself since all of their attention is focused on the grades they will receive. Such thinking has one major flaw: There is frequently no single correct answer (Porter 2020: 40).

At this stage, people are divided into two groups. One group argues that natural ability is the key to successful language learning. The other group consists of people with a much more creative mindset. They argue that talent alone is not enough to succeed. Talent may not matter in terms of achieving one's goals because additional efforts and motivation are also important (Syed 2015: 72ff.)

The main premise of the educational process is that it is possible to learn from mistakes even up to advanced levels, regardless of one's talent for language acquisition. You do not have to have supernatural language skills to notice your mistakes, understand why you made them, and try to learn from them. It is important to understand that there is always room for improvement. However, it is important to understand that perfection cannot be achieved. Everyone makes mistakes and it is impossible to be foolproof.

Additionally, please note that teachers should provide support and assistance to students whenever they need it. Therefore, it is important to build rapport with students, encourage them to speak up, and correct their mistakes.

7. Innovative teaching methods

Innovative teaching methods are changing the teaching/ learning paradigm prevalent in the 1970s, 1980s and 1990s. Today, teachers educate children by experimenting with them and giving them as many different tasks as possible. It is said that there are many types of intelligence, some of which are (Gardner 2002):

- linguistic – children learn by hearing, speaking, creating stories and reading;
- logical/ mathematical – children learn best by solving puzzles, exploring patterns, reasoning, asking questions, categorizing, and problem-solving;
- visual/ spatial – children learn best by drawing, building, arts and crafts, visualizing, and working with colours and pictures;
- musical – children learn by singing, listening to music, playing instruments, and using rhythm;
- bodily/ kinaesthetic – children learn by moving around, running, touching things and body language;
- interpersonal – children learn best by mixing with others, leading groups, co-operating, working in groups/ pairs, sharing, understanding others and mediating;
- intrapersonal – children learn by working individually and pursuing their interests, reading and listening activities;
- naturalistic – children learn best by engaging in activities outside school or being involved in environmental projects.

Therefore, teachers try to stimulate as many of these types of intelligence as possible. Additionally, the lesson plan should resemble a sine wave in terms of activities. This allows teachers to observe what kind of intelligence children have and apply appropriate teaching methods to help them learn.

8. Connotations

To fully understand the use of connotations in language learning, we need to understand what they are. Connotations are additional, non-restrictive content that users of the language associate with a word. For colours, children associate yellow with the sun, blue with the sky, green with grass, and so on. Associating vocabulary with pictures and other words helps children remember and recognize something new. For example, using acronyms to memorize poems is a perfect example. Another example is the unique processing of newly learned vocabulary. This means that students can break words down into parts, form other words from these parts, and build stories that are connected to the words themselves.

All in all, it shows that children's creativity knows no bounds. Children have complex mindsets that facilitate their understanding and perception of the world. Implications not only help you acquire knowledge, they also help you think outside the box.

9. Observations

DISCLAIMER:

Both exercises were attended by children who were fluent in their mother tongue and learning a foreign language, English.

TEST EXERCISE 1

In this task, 23 children between the ages of 3 and 10 were given the job of completing a circle with 12 different colours. Each child had to select their favorite and least favorite colour from the board, as well as identify the colours in their mother tongue (Polish) and in a foreign language (English). Also, each color had to be connected by the children to at least one object. In this activity, every question posed to the kids was repeated in both languages. The exercise's participants all succeeded in naming the colours in their native tongues. In some instances, it was important for a group of 3-to-4-year-old

kids to remember the first letter or syllable of the colour's name in order for them to pronounce and name the colour correctly. During the second and each succeeding effort to repeat the colour names, the children in this age group displayed a great deal of confidence. There were no issues with the recognition and naming of colours in the mother tongue in the group of preschoolers (5 to 6 years old). Students typically memorized three to five colours in English. The teacher had to remind each student of a colour that exceeded their memorization zone. Children in the last age group (7–10 years old) comprehended and remembered colours in both their mother tongue and the foreign language. In all instances, students were able to name at least 10 colours while maintaining the right pronunciation without the teacher's assistance.

TEST EXERCISE 2

This task included checking the implications of a particular colour with an object or thing of the same colour and their accurate matching in addition to checking the ability to name colours accurately in both languages (e.g. green – green leaf, black – black cat). The oldest group of students, aged 7 to 10, were the only ones allowed to participate because the activity required reading. 14 kids in all took part in the activity. Each of the participants showed the capacity to relate the correct colour to its object-based counterpart. The task of coming up with an association for each of the above colours slowed the children down.

Both tests showed that children in each age group who participated in the activity chose to look for colours primarily in the classroom setting. It is interesting to note that they were able to locate appropriate objects in their surroundings even when they were unfamiliar with a particular colour. Certain patterns that revealed the preferences and abilities of children in each age group were discernible in both activities. Younger children were most likely to show an interest in bright, mostly warm colours, while older children's choices were much more unique and less obvious.

The most common favorite colours of the respondents, regardless of their sex, were yellow, pink, and violet, according to the data

gathered from both exercises. On the other hand, brown, black, and grey were typically the least preferred colours.

10. Conclusions

All things considered, the above methods of teaching English to children allow young learners to master the language on multiple levels, including physical activity and stimulation of creativity. Children show skills in understanding recently learned names and can connect colour names with associations through learning by connotation, regardless of gender or age distinction. Furthermore, anyone who accepts making mistakes in a foreign language can become proficient in that language, whether or not they have a natural talent for language learning. Also, the use of more diverse teaching methods that take into account various forms of intelligence enables teachers to design lessons that are more successful. Based on the information from the exercises that the children were given, it can be concluded that children have a strong preference for picking colours from the start of their learning process, which leads to specific patterns of colour acquisition later on.

Bibliography

- Gardner, Howard (2002): *Inteligencje Wielorakie*. Warszawa: Media Rodzina.
- Joel, Daphna / Vikhanski, Luba (2022): *Historia przekreślonych faktów: pleć i mózg*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Magrini, Marco (2021): *Mózg. Podręcznik użytkownika. Uproszczona instrukcja obsługi najbardziej skomplikowanej maszyny świata*. Łódź: Wydawnictwo Feeria Science.
- Młodinow, Leonard (2020): *Nieświadomy mózg*. Warszawa: Prószyński Media.
- Porter, Alan (2020): *Psychologia*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Adamantan s.c.
- Syed, Matthew (2015): *Metoda Czarnej Skrzynki. Zaskakująca prawda o nauce na błędach*. Lubicz: Wydawnictwo Insignis.

Małgorzata Gawroń
Uniwersytet w Białymstoku

Imiennictwo słowiańskie i biblijne w repertuarze podwójnych imion cmentarzy Hajnowki

Slavic and biblical names in the repertoire of double names from the cemeteries of Hajnowka

Abstract

The aim of the paper is to present the repertoire of double names from two cemeteries of Hajnowka: the orthodox cemetery (33 double names) and the catholic one (222 inscriptions with double onyms). Double names are part of onomastic material excerpted from the tombstone inscriptions collected in Hajnowka – a town with a multicultural and multinational society. The components of double names, i.e. first and middle names, are ordered frequently and compared. This article pays special attention to double names with Slavic onyms and those with biblical etymology, since these two kinds of onyms constitute a significant part of the analysed anthropomasticon.

Keywords

double names, tombstone inscriptions, Slavic names, biblical etymology, cemetery

Słowa kluczowe

imiona podwójne, inskrypcje nagrobne, imiona słowiańskie, etymologia biblijna, cmentarz

1. Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie i zanalizowanie repertuaru imion podwójnych wyekscerpowanych z materiału inskrypcji nagrobnych dwóch cmentarzy hajnowskich: katolickiego i prawosławnego¹. W zebranym korpusie imion podwójnych obu nekropolii zostaną wskazane jednostki dominujące w obrębie onimów² pierwszych i drugich, następnie antropomastykony³ będą ze sobą zestawione i porównane, ze szczególnym uwzględnieniem onimów o etymologii biblijnej i słowiańskiej.

Inskrypcje to zwykle krótkie napisy na nagrobku, wśród których można wyróżnić trzy typy: onomastyczny (wyłącznie informacje bibliograficzne); poetycki (personalia i część tekstowa) oraz łączący typ onomastyczny i poetycki dodatkowo uzupełniony o prezentację nadawcy komunikatu (Długosz 2010: 131). Badanie nekropolii katolickiej umożliwiło pozyskanie 222 (3,13%) inskrypcji zawierających dane onomastyczne składające się z pierwszego i drugiego imienia. Z kolei kwerenda na cmentarzu prawosławnym dostarczyła jedynie 33 imiona podwójne (0,62% inskrypcji).

2. Dwuimienność jako zjawisko językowo-kulturowe

Nadawanie dwóch lub więcej imion na gruncie polskim rozpoczyna się wraz z wprowadzeniem chrześcijaństwa, kiedy to rodzime imiona słowiańskie łączono z chrześcijańskimi (Malec 2005: 115). Zjawisko dwuimienności spowodowane było chęcią pogodzenia tradycji rodzinnej z nowym porządkiem, czego egzemplifikacją

¹ Na potrzeby powstającej rozprawy doktorskiej w latach 2019–2021 przeprowadzono prace terenowe, podczas których zebrano 5295 inskrypcji pochodzących z cmentarza prawosławnego (całość) oraz 7042 napisów nagrobnych z cmentarza katolickiego (prace od 2021 r. w toku).

² Leksem *onim* w pracy używany synonimicznie do *imię, nazwa*, por. <https://sjp.pwn.pl/szukaj/onim.html> [dostęp: 9.11.2022].

³ Antropomastykon to zbiór antroponimów, czyli nazw osobowych, por. <https://onomastyka.uni.lodz.pl/subdyscypliny/antroponomastyka> [dostęp: 9.11.2022].

są imiona książąt piastowskich, na przykład *Mieszko II Lambert*. Do późniejszych zwyczajów imienniczych należy nadawanie dwóch lub więcej imion chrześcijańskich. Chęć oddania dziecka pod opiekę większej liczby patronów (względy religijne) lub uczczenie imienników wśród rodziny czy protektorów (względy rodzinne) doprowadziły do zwyczaju nadawania nawet czterech różnych imion. Nadawanie więcej niż jednego imienia stało się modne w XVII wieku początkowo wśród szlachty i arystokracji, później również ludności mieszczańskiej i chłopskiej.

Leonarda Dacewicz w swoim artykule przywołała stan badań dotyczący wieloimienności w różnych regionach Polski, między innymi w Brzeźnicy koło Częstochowy, powiecie kcyńskim, chrzanowskim, w Miechowie, w Olkusz, w Działoszynie (Dacewicz 2017: 171n.). Badaczka na podstawie metryk chrzcielnych parafii katolickich Dekanatu Białystok pochodzących z drugiej połowy XIX wieku stwierdza, że imiona podwójne nadawano dzieciom pochodzącym ze wszystkich warstw społecznych. Należy jednak zauważyć, że wieloimiennosc dotyczyła przede wszystkim rodzin szlacheckich i mieszczańskich, rzadziej chłopskich, które przejmowały modę na wieloimiennosc w wyniku naśladownictwa.

Dacewicz (2017: 177nn.) podaje następujące motywy nadawania wielu imion: względy rodzinne (pierwsze/drugie imię po ojcu; pierwsze imię nadane córce po ojcu; imię po ojcu i ojcu chrzestnym; jedno z imion po ojcu chrzestnym; imię nadane córce po matce i matce chrzestnej; imię nadane synowi po matce); motywacja patriotyczna (powrót do imion staropolskich; imiona bohaterów narodowych, bohaterów literackich). Jak twierdzi Maria Malec (2005: 116), nadanie na chrzcie lub zarejestrowanie w Urzędzie Stanu Cywilnego więcej niż jednego imienia nie wiąże się z używaniem obu imion w praktyce. Od strony prawnej, w świetle najnowszej ustawy dotyczącej wyboru imienia dziecka, „osoba zgłaszająca urodzenie składa oświadczenie o wyborze nie więcej niż dwóch imion dla dziecka”⁴.

W perspektywie badań dwuimiennosci w napisach nagrobnych Kazimierz Długosz (2010: 133) wyróżnia następujące konfiguracje

⁴ Por. <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/prawo-o-aktach-stanu-cywilnego-18148247/art-59> [dostęp: 31.05.2022].

imion znajdujące się w onomastycznej części epitafium: jedno lub dwa imiona w formie metrykalnej; dwa imiona w formie deminutywnej; jeden onim w formie deminutivum, drugi w formie oficjalnej; lub jedno imię w formie deminutivum. W aspekcie pragmatycznym Kazimierz Długosz (2010: 133n.) stosowanie dwuimienności w części onomastycznej uważa za przejaw mody imienniczej, która może być realizowana w trojaki sposób: dwa imiona w formie oficjalnej bez względu na wiek zmarłego; imię w formie zdrobniałej, następnie w oficjalnej – stosowane najczęściej w odniesieniu do małych dziewczynek; oba imiona w deminutivum do nazwania zwykle małych dzieci.

Należy zaznaczyć, że imiona podwójne nie są oficjalnie używane w nazewnictwie społeczności prawosławnych⁵. Zebrane na cmentarzu prawosławnym imiona podwójne mogą należeć do kilku grup osób, które są przykładem wyjątku od reguł imienniczych prawosławnych; katolików, którzy poprzez małżeństwo lub z innych względów zostali pochowani na cmentarzu prawosławnym; zmarłych, którzy metrykalnie posiadali jedno imię, lecz w obrębie rodziny lub znajomych posługiwali się innym. Warty podkreślenia jest również fakt, że o treści napisu nagrobnego decyduje fundator

⁵ Zalecenia cerkwi prawosławnej dotyczące nadawania imion dzieciom mówią o wyborze imion ze spisu imion prawosławnych. W zaleceniach prawosławnego ordynariatu brak informacji o możliwości nadania tylko jednego imienia, por. <https://powp.wp.mil.pl/pages/komunikaty-soboru-biskupow-pakp/> [dostęp: 31.05.2022], w *Modlitwie nadania dziecku imienia, odmawianej ósmego dnia po narodzeniu dziecka* należącej do prawosławnych modlitw sakramentu chrztu zawartej w euchologionie (trebniku) mowa jest o imieniu, nie imionach, por. <http://www.liturgia.cerkiew.pl/euch/chrzest/modlitwa%20nadania%20dziecku%20imienia.pdf> [dostęp: 31.05.2022]. Pomimo zaleceń o nadawaniu na chrzcie imion zawartych w spisie imion prawosławnych rodzice często chcą nadać imię spoza spisu onimów cerkiewnych. W takich przypadkach duchowny proponuje imię prawosławne zbliżone znaczeniowo lub brzmieniowo do onimu wybranego przez rodziców (w zależności od przyjętej w parafii praktyki) i tak chrzci dziecko (imię świeckie rejestrowane jest w urzędzie). Duchowny może również zaproponować imię przyniesione wraz z datą urodzenia. W ten sposób wierny prawosławny może funkcjonować w cerkwi i urzędzie pod innymi imionami. Badania nad porównaniem imion zapisanych w metrykach cerkiewnych i rejestrach Urzędu Stanu Cywilnego prowadzili między innymi Mordań (2016) czy Nikitiuk (2014).

nagrobka, więc pomimo oficjalności i powagi cmentarza możliwe jest zapisanie na płycie nagrobnej również imion nieoficjalnych, familiarnych. Formy te mogą jednak pozbawić osoby postronne wiedzy o oficjalnej formie danego onimu (Długosz 2010: 134).

3. Analiza imiennictwa z cmentarzy hajnowskich

Przeprowadzone badania wykazały, że wśród inskrypcji cmentarza katolickiego występują 222 inskrypcje zawierające imiona podwójne: w zbiorze 92 inskrypcji z imiona podwójnymi żeńskimi wyekscerpowano 91 różnych imion podwójnych żeńskich, a ze 130 inskrypcji męskich – 125 różnych imion podwójnych męskich.

3.1. Cmentarz katolicki – imiona podwójne

Z materiału zebranego na cmentarzu katolickim wyekscerpowano 125 różnych podwójnych imion męskich, których repertuar prezentuje się następująco:

Adrian Edward, Albin Piotr, Aleksander Sergiusz, Aleksander Wiesław, Alfred Marian, Andrzej Józef, Andrzej Krzysztof, Andrzej Stanisław, Andrzej Witold, Antoni Aleksander, Antoni Stanisław, Antoni Waldemar, Artur Tomasz, Bazyl Waław, Błażej Tadeusz, Bogdan Kacper, Bogusław Ryszard, Bohdan Władysław, Daniel Tadeusz, Edward Jan, Edward Waław, Eugeniusz Jan, Fabian Czesław, Henryk Daniel, Henryk Stanisław, Henryk Zbigniew, Ignacy Józef, Igor Wojciech, Jan Andrzej, Jan Janusz, Jan Kazimierz, Jan Lech, Jan Ryszard, Jan Stanisław, Jan Zygmunt, Janusz Kazimierz, Janusz Michał, Janusz Zdzisław, Jerzy Herman, Jerzy Jan, Jerzy Michał, Jerzy Sergiusz, Józef Bogusław, Józef Jan, Józef Marian, Józef Tadeusz, Kazimierz Roch, Kazimierz Wiktor, Klaudiusz Maciej, Krzysztof Adam, Krzysztof Andrzej, Krzysztof Jerzy, Krzysztof Mariusz, Krzysztof Mieczysław, Krzysztof Stanisław, Lech Leonard, Lech Marian, Lech Piotr, Marcin Antoni, Marek Hubert,

Marek Jarosław, Marek Józef, Marek Paweł, Marek Roman, Marian Alfred, Marian Bernard, Marian Edward, Marian Piotr, Marian Tadeusz, Marian Władysław, Mariusz Adam, Mariusz Artur, Mariusz Sebastian, Mariusz Zbyszko, Michał Konstanty, Mieczysław Jerzy, Mirosław Janusz, Norbert Wojciech, Paweł Janusz, Piotr Stefan, Rafał Marian, Robert Jacek, Roman Bolesław, Roman Jan, Romuald Franciszek, Ryszard Karol, Ryszard Stanisław, Stanisław Jan, Stanisław Józef, Stanisław Lech, Stanisław Marian, Stanisław Tadeusz, Stanisław Wojciech, Stefan Kazimierz, Tadeusz Edward, Tadeusz Piotr, Teofil Wiktor, Tomasz Wojciech, Waław Daniel, Waław Franciszek, Waldemar Bogdan, Waldemar Kazimierz, Walenty Zygmunt, Wiesław Jerzy, Wiesław Ryszard, Wiesław Waldemar, Wiesław Władysław, Wiesław Zbigniew, Witalis Ryszard, Witold Edward, Władysław Andrzej, Władysław Jerzy, Władysław Józef, Władysław Lech, Wojciech Gustaw, Wojciech Leonard, Wojciech Stanisław, Zbigniew Antoni, Zbigniew Edward, Zbigniew Hieronim, Zbigniew Mariusz, Zbigniew Mirosław, Zbigniew Przemysław, Zbigniew Sławomir, Zdzisław Eugeniusz.

Wśród repertuaru onimów męskich pięć jednostek złożonych z tych identycznych komponentów powtórzyło się w materiale dwukrotnie: *Janusz Michał*, *Jerzy Jan*, *Paweł Janusz*, *Ryszard Stanisław*, *Wiesław Waldemar*. Jako najczęściej powtarzające się imiona pierwsze można wskazać dwa (*Jan* i *Zbigniew*), które wystąpiły w łącznie w siedmiu różnych zestawieniach. Po sześciu różnych imion podwójnych utworzono z antroponimami *Krzysztof*, *Marian*, *Stanisław*, *Wiesław* na pierwszej pozycji. Z kolei po pięć różnych imion podwójnych wyekscerpowano z nazwami *Jerzy* i *Marek* jako imionami pierwszymi. Najpopularniejszym imieniem drugim w repertuarze imion męskich jest onim *Stanisław*, który wystąpił łącznie osiem razy. Kolejne imiona drugie wyróżniające się frekwencją to: *Jan* (7), *Edward* (5), *Józef* (5), *Marian* (5), *Tadeusz* (5), *Janusz* (4), *Jerzy* (4), *Piotr* (4), *Ryszard* (4), *Wojciech* (4). Porównanie dominanty imion pierwszych i drugich wskazuje na obecność w obu zasobach następujących nazw: *Jan*, *Marian*, *Stanisław*, *Jerzy*.

Analiza etymologiczna materiału wskazuje na popularność imion biblijnych i słowiańskich w wyekscerpowanym zbiorze imion podwójnych. Wyróżniono następujące grupy: imiona biblijne: *Adam, Andrzej, Daniel, Jan, Józef, Maciej, Marek, Michał, Paweł, Piotr, Rafał, Tadeusz, Tomasz*; imiona słowiańskie: *Bogdan, Bogusław, Bolesław, Czesław, Jarosław, Kazimierz, Lech, Mieczysław, Mirosław, Przemysław, Stanisław, Waclaw, Wiesław, Władysław, Wojciech, Zbigniew, Zbyszko, Zdzisław*. Poza imionami słowiańskimi i motywowanymi Biblią można również wskazać onimy spopularyzowane kultem świętych patronów. Warto też zauważyć, że wiele imion złożonych jest z komponentów, które można zakwalifikować do tej samej grupy, na przykład są to tylko: imiona biblijne: *Andrzej Józef, Daniel Tadeusz, Jan Andrzej, Józef Jan, Józef Tadeusz, Marek Józef, Marek Paweł, Tadeusz Piotr*; imiona słowiańskie: *Bohdan Władysław, Stanisław Wojciech, Wiesław Władysław, Wiesław Zbigniew, Władysław Lech, Wojciech Stanisław, Zbigniew Mirosław, Zbigniew Przemysław, Zbigniew Sławomir*. Wiele przykładów wskazuje również na łączenie imion słowiańskich z biblijnymi w następujących konfiguracjach: pierwsze biblijne, drugie słowiańskie: *Andrzej Stanisław, Jan Kazimierz, Jan Lech, Józef Bogusław, Michał Konstanty*; pierwsze słowiańskie, drugie biblijne: *Bogdan Kacper, Lech Piotr, Marek Jarosław, Stanisław Jan, Stanisław Tadeusz*. Na 125 różnych imion podwójnych męskich aż 65 (52%) z nich zawiera przynajmniej jedno imię słowiańskie, a 53 (42,4%) – przynajmniej jedno imię biblijne.

Z materiału pochodzącego z cmentarza katolickiego poza onimami męskim wyekscerpowano następujące imiona żeńskie:

Agata Agnieszka, Albertyna Amelia, Alicja Barbara, Alicja Bożena, Alicja Mirosława, Alicja Teresa, Alicja Weronika, Alina Barbara, Angelika Elżbieta, Aniela Grażyna, Anna Antonina, Anna Danuta, Anna Elżbieta, Anna Katarzyna, Anna Maria, Anna Paulina, Anna Teresa, Antonina Helena, Barbara Ewa, Barbara Feliksa, Barbara Krystyna, Beata Agnieszka, Bogdusia Zdzisława, Bogumiła Grażyna, Daniela Leokadia, Elza Aneliza, Elżbieta Leonarda, Elżbieta Joanna, Elżbieta Kazimiera, Elżbieta Teodozja, Emilia Karolina, Ewa Alicja,

Ewa Renata, Ewelina Anna, Faustyna Bronisława⁶, Halina Irena, Halina Janina, Halina Józefa, Halina Maria, Halina Weronika, Helena Maria, Henryka Małgorzata, Honorata Zofia, Iwona Anna, Janina Alina, Janina Apolonia, Janina Danuta, Janina Krystyna, Janina Maria, Janina Zofia, Joanna Ewa, Jolanta Ewa, Jolanta Zdzisława, Józefa Jadwiga, Józefa Lucyna, Judyta Maria, Kaja Anna, Krystyna Teresa, Lucyna Ludmiła, Małgorzata Wanda, Maria Anna, Maria Elżbieta, Maria Franciszka, Maria Jolanta, Maria Magdalena, Maria Teofila, Maria Teresa, Maria Zofia, Mieczysława Janina, Mirosława Czesława, Monika Sylwia, Nadzieja Jadwiga, Olga Aleksandra, Otylia Wanda⁷, Regina Eleonora, Stanisława Stefania, Teresa Janina, Teresa Joanna, Teresa Kazimiera, Teresa Krystyna, Teresa Maria, Teresa Renata, Teresa Wanda, Teresa Zdzisława, Wanda Anna, Wanda Jadwiga, Wiktoria Lucyna, Zdzisława Amelia, Zofia Anna, Zofia Krystyna, Zofia Maria.

Najczęściej występującymi w materiale imionami pierwszymi są odnotowane po osiem razy onimy: *Maria* i *Teresa*, a następne miejsca zajmują: *Anna* (7), *Janina* (6), *Alicja* (5), *Halina* (5). Z kolei imiona o najwyższej frekwencji w materiale, a odnotowane jako drugie to: *Anna* (7), *Maria* (7), *Krystyna* (4) i *Teresa* (4). Nazwy *Anna*, *Maria*, *Teresa* występują zarówno w dominancie imion pierwszych, jak i drugich. Analogicznie do antropomastykonu męskiego onimy żeńskie przeanalizowano w perspektywie etymologicznej, ponownie wyróżniające się grupy to: imiona biblijne i jednostki od nich derywowane, mianowicie: *Anna*, *Elżbieta*, *Ewa*, *Daniela*, *Janina*, *Joanna*, *Józefa*, *Maria*, *Magdalena*, *Weronika*; imiona słowiańskie: *Bogdusia*, *Bogumiła*, *Bożena*, *Bronisława*, *Czesława*, *Kazimiera*, *Ludmiła*, *Mieczysława*, *Mirosława*, *Stanisława*, *Zdzisława*.

Wśród imion żeńskich wystąpiło zdecydowanie mniej zestawień onimów, w których oba komponenty można zakwalifikować do tej samej grupy. Odnotowano następujące nazwy złożone z dwóch jednostek o pochodzeniu biblijnym: *Anna Elżbieta*, *Anna Maria*, *Elżbieta Joanna*, *Janina Maria*, *Joanna Ewa*, *Maria Anna*, *Maria*

⁶ Imię siostry zakonnej.

⁷ Imię siostry zakonnej.

Elżbieta, Maria Magdalena. Jedynie dwa imiona złożone są wyłącznie z komponentów słowiańskich: *Bogdusia Zdzisława, Mirosława Czesława*. W korpusie 91 nazw w 50 (55%) onimach podwójnych przynajmniej jedno z imion ma pochodzenie biblijne, a jedynie w 14 (15,4%) przykładach odnotowano przynajmniej jeden onim o etymologii słowiańskiej.

3.2. Cmentarz prawosławny – imiennictwo podwójne

Znacznie mniejszego objętościowo repertuaru imion podwójnych dostarczają inskrypcje zebrane na hajnowskim cmentarzu prawosławnym. Z materiału wyekscerpowano jedynie 33 imiona złożone z dwóch komponentów. Wyróżniono 27 różnych imion pierwszych: 16 męskich i 11 żeńskich oraz 31 różnych imion drugich: 19 męskich i 11 żeńskich.

W korpusie badawczym występują 22 imiona podwójne męskie:

Adrian Adam, Anatol Jerzy, Andrzej Marek, Artur Arkadij⁸, Daniel Janusz, Daniel Krzysztof, Dawid Marek, Grzegorz Zdzisław, Jerzy Andrzej, Jerzy Mikołaj, Jerzy Wojciech, Kacper Michał, Maria Jan, Mariusz Piotr, Piotr Jan, Piotr Zygmunt, Robert Stanisław, Sławomir Cezary, Sławomir Paweł, Tomasz Wojciech, Wojciech Zbigniew, Георгий Мирослав.

Najczęściej pojawiającym się pierwszym członem jest w tym zbiorze greckie imię *Jerzy* (3), które odnotowano również raz jako drugi komponent. Nazwa ta wystąpiła także w zapisie cyrylicą w zestawieniu *Георгеи Мирослав*. Dwukrotnie pierwszą pozycję zajmują onimy *Daniel* i *Piotr* (raz jako imię drugie), *Sławomir*. Z kolei imionami drugimi o najwyższej frekwencji są następujące

⁸ Jedyny przykład połączenia pierwszego onimu o brzmieniu i formie polskiej z onimem zapisanym łączką, ale w brzmieniu staro-cerkiewno-słowiańskim (*Arkadij – Arkadiusz*). Takie połączenie może wynikać z faktu, że imię *Artur* nie znajduje się w *Spisie imion prawosławnych*, a forma *Arkadij* jest cerkiewnym odpowiednikiem *Arkadiusza*. Formy *Artur* i *Arkadij* łączy również podobieństwo brzmieniowe, być może takie imię zaproponował duchowny przy wyborze świeckiego *Artura*.

nazwy: *Jan* (2), *Marek* (2), *Wojciech* (2), przy czym tylko ostatnie z imion pojawia się również jako pierwsze.

Wśród imion podwójnych męskich ponownie można wyróżnić grupy nazw biblijnych oraz o pochodzeniu słowiańskim, jednak są one zdecydowanie uboższe w porównaniu z imiennictwem cmentarza katolickiego, co spowodowane jest przede wszystkim nielicznym zbiorem imion podwójnych. Odnotowano następujące antroponimy biblijne: *Adam*, *Andrzej*, *Daniel*, *Dawid*, *Jan*, *Kacper*, *Marek*, *Maria*⁹, *Michał*, *Paweł*, *Piotr*, *Tomasz*. Nazwy o proveniencji biblijnej występują w 13 (59%) z 22 wyekscerpowanych imion podwójnych, przy czym pięć z nich składa się z obu onimów biblijnych: *Andrzej Marek*, *Dawid Marek*, *Kacper Michał*, *Maria Jan*, *Piotr Jan*. W kolejnych 8 (36%) zestawieniach imion można wyróżnić onimy słowiańskie: *Мирслав*, *Sławomir*, *Stanisław*, *Wojciech*, *Zbigniew*, *Zdzisław*. Tylko jedno z imion podwójnych składa się z obu komponentów o pochodzeniu rodzimym: *Wojciech Zbigniew*. Mniejsza popularność imion słowiańskich w repertuarze imion pochodzących z cmentarza prawosławnego związana jest również z nieznanianiem przez cerkiew prawosławną wielu imion słowiańskich za imiona cerkiewne. W *Spisie imion prawosławnych* odnotowano następujące imiona męskie występujące jako komponenty onimów podwójnych: *Мирслав* (*Mirosław*) oraz *Sławomir*. Kolejne cztery imiona rodzime należą więc do onimów niecerkiewnych, mimo to poświadczonych na cmentarzu prawosławnym.

Wśród inskrypcji żeńskich pochodzących z cmentarza prawosławnego wyróżniono jedynie 11 imion podwójnych:

Agnieszka Justyna, Anna Zofia, Barbara Jadwiga, Emilia Anna, Eugenia Zinaida, Ewa Elżbieta, Iwona Joanna, Joanna Aniela, Maria Jarosława, Małgorzata Izabela, Raisa Renia¹⁰.

⁹ Zwykle drugie imię zależne jest od płci dziecka, wyjątkiem jest żeńskie imię *Maria* nadawane chłopcom. W materiale odnotowano jednak imię *Maria*, na pierwszej pozycji, por. <https://sjp.pwn.pl/poradnia/haslo/Maria-jako-drugie-imie-nadawane-chlopcom;16883.html> [dostęp: 31.05.2022].

¹⁰ Podobny przypadek jak w przykładzie *Artur Arkadij*. Imię *Raisa* należy do imion cerkiewnych, z kolei *Renia* (*Renata*) nie. Imiona również łączy podobieństwo brzmieniowe.

W 7 (63,5%) na 11 nazw przynajmniej jeden z komponentów stanowi imię o etymologii biblijnej. Wykscerpowano następujące jednostki o tym pochodzeniu: *Anna, Elżbieta, Ewa, Joanna, Maria*, przy czym tylko onimy *Anna* i *Joanna* występują po dwa razy: raz jako pierwsze imiona, raz – drugie. Wśród imion podwójnych żeńskich odnotowano tylko jedną nazwę słowiańską: *Jaroslawa* (9%), której nie zawiera *Spis imion prawosławnych*.

4. Podsumowanie

Zestawienie ze sobą danych procentowych dotyczących etymologii imion podwójnych pochodzących z obu cmentarzy wskazuje na wyraźne różnice w dystrybucji imion biblijnych i słowiańskich w repertuarach. Imiennictwo męskie pozyskane z cmentarza katolickiego wskazuje na obecność nazw słowiańskich w 52% imion podwójnych męskich, a komponentów o pochodzeniu biblijnym – w ponad 42%. Z kolei imiennictwo podwójne męskie wykscerpowane z kolei z nekropolii prawosławnej wskazuje na większy udział onimów biblijnych (59%), mniejszy – słowiańskich (36%). W przypadku podwójnych imion żeńskich z obu cmentarzy można wyciągnąć podobne wnioski: imiona słowiańskie nie często są komponentami imion podwójnych (15,4% – cmentarz katolicki, 9% – prawosławny). Zdecydowanie wyższą frekwencję wśród imion żeńskich mają imiona biblijne i derywowane od nich (55% – korpus imion z cmentarza katolickiego, 63,5% – korpus imion z cmentarza prawosławnego).

Porównanie danych procentowych wszystkich nazw (męskich i żeńskich razem) pochodzących z dwóch cmentarzy przedstawia się następująco: cmentarz katolicki – imiona słowiańskie – 36,5%, biblijne – 47,6%; prawosławny – słowiańskie 27,2%, biblijne – 60,6%. Warto więc zauważyć, że pomimo różnic w repertuarach nazw męskich z obu nekropolii oraz podobieństwa w korpusach imion kobiet, to ogółem w obu onomastykonach pozyskanych z inskrypcji większe znaczenie ma imiennictwo etymologicznie pochodzące z Biblii. Warto zauważyć, że jedynym imieniem podwójnym obec-

nym w repertuarach obu cmentarzy jest *Tomasz Wojciech*. Nazwa ta, złożona z imienia biblijnego na pierwszej pozycji i słowiańskiego na drugiej, łączy ze sobą repertuary zawierające kolejno 216 i 33 różne imiona podwójne.

Do cech wspólnych obu repertuarów imiennicznych można również zaliczyć występowanie niektórych onimów zawierających się w dominantach zbiorów. Imię *Jerzy* ma najwięcej wystąpień jako imię pierwsze w zbiorze onimów cmentarza prawosławnego i występuje również w dominancie imion pierwszych cmentarza katolickiego, w której brak pozostałych popularniejszych nazw z inskrypcji prawosławnych: *Daniel*, *Piotr*, *Sławomir*. Co ciekawe, onimy *Jan* i *Zbigniew*, jako najczęstsze imiona pierwsze wśród męskich antroponimów cmentarza katolickiego, nie pojawiają się jako imię pierwsze na cmentarzu prawosławnym. Onimy te odnotowano jednak pojedynczo jako imiona drugie. Również imię drugie o najwyższej frekwencji na cmentarzu katolickim, czyli *Stanisław*, odnotowano jedynie raz wśród antroponimów podwójnych nekropolii obrządku wschodniego. Na obu cmentarzach występują też imiona podwójne w którym jeden z komponentów stanowi deminutivum: *Raisa Renia* (praw.), *Bogdusia Zdzisława* (kat.).

Podsumowując, należy podkreślić, że analiza imiennictwa złożonego z dwóch komponentów jest ważnym elementem badania nazewnictwa nekropolii prawosławnej i katolickiej w Hajnówce. Opis imion podwójnych, w których odzwierciedlone są różnice kulturowe, jest częścią całościowego opisu obu antropomastykonów. Przeprowadzona analiza imion podwójnych w repertuarach obu cmentarzy pozwala dostrzec inne aspekty badanego imiennictwa zasługujące na podjęcie w badaniach naukowych. Przykładem jest analiza dystrybucji imion o określonej etymologii, na przykład słowiańskiej, w repertuarze imion podwójnych na cmentarzach różnych wyznań.

Bibliografia

- Dacewicz, Leonarda (2017): „Uwarunkowania socjalno-kulturowe nadawania imion podwójnych w Dekanacie Białystok w II połowie XIX wieku”. *Studia Wschodniosłowiańskie* t. 17. Str. 169–186.
- Długosz, Kazimierz (2010): *Inskrypcje nagrobne w ujęciu językoznawczym*. Gorzów Wielkopolski: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Malec, Maria (2005): „Imiona”. [w:] Rzetelska-Feleszko, Ewa (red.): *Polskie nazwy własne. Encyklopedia*. Warszawa/Kraków: Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN. Str. 97–118.
- Mordań, Michał (2016): „Czy nadawane współcześnie «stare» imiona prawosławne zawsze są zamierzonym przejawem powrotu do tradycji?”. *Acta Polono-Ruthenica* t. 21. Str. 51–65.
- Nikitiuk, Anna (2014): „Imiona mieszkańców hajnowskich parafii prawosławnych jako przejaw procesów asymilacyjnych”. *Studia Wschodniosłowiańskie* t. 14. Str. 315–322.
- Spis imion prawosławnych w brzmieniu polskim i staro-cerkiewnosłowiańskim* (2011). Warszawa: Warszawska Metropolia Prawosławna.

Maja Knychalska
Uniwersytet Łódzki

Sprachliche Verwirrung: Ist es noch Deutsch oder schon Denglisch? Analyse englischer Entlehnungen in der deutschen Sprache am Beispiel ausgewählter Online-Pressetexte

Linguistic perplexity: Is it still German or already Denglish? Analysis of English borrowings in the German using the example of selected online press texts

Abstract

This paper discusses Denglish, which many people believe to be an unnecessary byproduct of modern German. The study is divided into five chapters: the issue is introduced in the first part, two parts are theoretical, and the fourth part is an empirical study based on online article content, according to two rankings of the most dependable sources (as determined by readers) in 2021.

The aim of this article is to assess the normative use of English borrowings in German. The author's conclusion about whether the borrowings in question represent a threat to the language is based on the example of specific versions of the indicated borrowings penetrating the English-language vocabulary. The investigation demonstrates that there are borrowings, lexical transfers and linguistic hybrids in German. No matter how subsidiary or how they define a new term,

such as a neologism, or even if it was merely a pseudo-Anglicism, English language representations are justified.

To answer the title question, the author puts forward the claim that the phenomenon that occurs in German is a common and unavoidable lexical transformation. Individual excerpts from the content presented in the online press also demonstrate specific forms of linguistic blending that correspond to changing realities and communication realities in the 21st century society.

Keywords

Denglish, anglicisms, linguistic borrowing, language contact

Schlüsselwörter

Denglisch, Anglizismen, sprachliche Entlehnung, Sprachkontakt

1. Einleitung

Den Ausgangspunkt für diesen Beitrag bilden Überlegungen zur Funktion englischer Lehnwörter, die Benutzer:innen der deutschen Sprache seit geraumer Zeit mehr oder weniger unbemerkt in ihre Muttersprache aufnehmen. Diesbezüglich stellt sich die Frage, ob Anglizismen eine Bedrohung für das Gefühl der kulturellen und sprachlichen Besonderheit darstellen. Bereichern sie die Nehmersprache oder führen sie zu ihrer Verarmung?

In diesem Kontext spricht man von dem Phänomen der Dualität der deutschen Sprache, die sich auf folgenden Ebenen manifestiert: Die erste Ebene ist die formale Sprache, die in Schulen gelehrt wird, die Ausländer:innen in Bildungseinrichtungen lernen, die in staatlichen Einrichtungen Verwendung findet. Die zweite Ebene bildet die gebrauchsfähige, normative Sprache, die in der Kommunikation u. a. in den Massenmedien gebraucht wird (vgl. Munske 2020: 17ff.). Es ist jedoch nicht denglish, obwohl es von vielen auch als solches bezeichnet wird. Ob dieser Begriff positiv, neutral oder negativ zu verstehen ist, lässt sich nicht eindeutig beantworten. Außerdem sollte an dieser Stelle erwähnt werden, dass Sprachwissenschaftler:innen

in dieser Frage auch geteilter Meinung sind und entweder zum Purismus oder Rationalismus neigen.

Die Vermischung und das Eindringen fremder Varianten in eine Sprache (hier: die deutsche Sprache) ist ein unvermeidliches Phänomen, das seit vielen Jahrhunderten besteht. In diesem Zusammenhang ist die oft gebrauchte Redewendung *Was für eine kleine Welt* gerade sehr treffend und gilt nicht nur für zwischenmenschliche oder politische Kontakte, sondern auch für die Spracheneinflüsse selbst. Es wird diesbezüglich von einer Internationalisierung der Sprache(n) gesprochen, die von zahlreichen Entlehnungen und Neologismen durchdrungen sind, ohne die sie den sich ändernden Erwartungen der Realität nicht nachkommen könnten. Was die Sprache als Kommunikationsmittel betrifft, so muss eingesehen werden, dass sie sich ebenso schnell verändert wie die Gesellschaft und die sie umgebende Welt. Nicht nur die Menschen passen sich den sprachlichen Normen an, sondern vor allem die Sprache assimiliert sich in die Gemeinschaft, die sie spricht. Ein gutes Beispiel für die Internationalisierung der Welt scheint der Zusammenschluss von Ländern zu sein, wie dies bei der EU der Fall ist. Mit einem Wort, es ist eine Art von Integration, bestimmte Vorkehrungen zu treffen, Standards zu setzen (vgl. Micał 2008: 151ff., 161).

In diesem Kontext soll noch der Begriff des *globalen Dorfes* erwähnt werden. Die Definition des globalen Dorfes wurde von H. M. McLuhan proklamiert, der sagte, dass die elektronischen Medien die alte Gemeinschaft der Menschen, die sich kennen und miteinander kommunizieren, wiederherstellen sollen, allerdings in einer anderen Dimension – dem gesamten Planeten: In seinem Werk mit dem Titel „The Gutenberg Galaxy“ stellt McLuhan eine sehr wichtige Sichtweise für die weitere Forschung sowohl in der Linguistik als auch in der Soziolinguistik vor „The new electronic interdependence recreates the world in the image of a global village“ (McLuhan 1962: 31).¹

In der heutigen Kommunikation scheint die Rolle einer gemeinsamen Sprache dem Englischen zuzukommen, denn es genießt den

¹ Dt. „Die neue elektronische Interdependenz lässt die Welt als globales Dorf erscheinen.“ (übersetzt von der Autorin).

Status einer universellen Sprache, die von vielen Menschen mehr oder weniger verstanden wird. Englisch wird von fast zwei Milliarden Menschen, also einem Drittel der Weltbevölkerung, gesprochen. Es wird in den Schulen von klein auf gelehrt, und die Kinder werden schon in jungen Jahren an die Kombinationsmöglichkeiten der Sprachen herangeführt. Man könnte sogar sagen, dass das Englische für Menschen, die in den 1990er Jahren und später geboren wurden, fast wie eine zweite Muttersprache funktioniert. Aus diesem Grund muss es für viele deutschsprachige Englischlerner:innen schwierig sein, die subtilen Anpassungen und Entlehnungen des Englischen in ihrer Muttersprache zu erkennen (vgl. Munske 2001: 12f.; Busse 2001: 131, 144ff.).

Der vorliegende Beitrag besteht aus vier Kapiteln. Kap. 1 hat einen einführenden Charakter. In Kap. 2 werden die Tendenzen im Bereich der Spracheneinflüsse auf die deutsche Sprache im diachronen Überblick kurz besprochen. Kap. 3 befasst sich mit den Typen und Formen der Entlehnungen, die am gesammelten Untersuchungskorpus zu den englischen Entlehnungen in der deutschen gegenwärtigen Pressesprache analysiert und beschrieben werden. In Kap. 4 werden die Analyseergebnisse zusammengefasst und Desiderata für weitere, mögliche Untersuchungen formuliert.

Im Folgenden werden Definitionen und Beispiele für das Phänomen der Infiltration englischer Lehnwörter ins Deutsche als Hypothese für die Erweiterung des deutschsprachigen Lexikons mit neuen Wortschatzvarianten angeführt. Um den Nutzwert sprachlicher Innovationen bei der Entlehnung englischsprachiger Wörter zu beurteilen. Zu diesem Zweck wird versucht, anhand ausgewählter Texte aus deutschen Online-Magazinen und -Zeitungen eine detailliertere Analyse der in die deutsche Sprache (hier: Pressesprache) übernommenen englischen Lehnwörter durchzuführen. Die Untersuchung basiert auf Zeitungen und Zeitschriften, die aus zwei Rankings entnommen wurden: das Ranking der im 4. Quartal 2021 meistverkauften überregionalen Tageszeitungen in Deutschland² und das Ranking

² Ranking der auflagenstärksten überregionalen Tageszeitungen in Deutschland im 4. Quartal 2021 URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/73448/umfrage/auflage-der-ueberregionalen-tageszeitungen/> [Zugriff: 30.05.2022].

der Nachrichtenquellen in Deutschland, denen die Bürger:innen im Jahr 2021 am stärksten vertrauen³. Als Quellen gelten: Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ.NET), FOCUS Online, t-online.de, Welt.de, ZDF und ZEIT ONLINE. Um ein möglichst breites Spektrum der ausgewählten Varianten sprachlicher Entlehnungen zu sichern, stützt sich die folgende Analyse auf Online-Pressetexte aus thematischen Bereichen wie Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Finanzen, Technik, Ausland, Sport, Reisen, Wissen und Mode. An dieser Stelle muss aber betont werden, dass in dem Beitrag kein Anspruch auf die Vollständigkeit der dargelegten Analyseergebnisse erhoben werden kann, denn die Untersuchung betrifft lediglich einen Ausschnitt der Pressesprache, in der Anglizismen vorkommen.

2. Entlehnungen im Deutschen: Ein kurzer Überblick über die Entwicklung der Sprache unter Fremdeinflüssen

Englische Entlehnungen dominieren heute die deutsche Sprache, aber sind sie wirklich alle englischen Ursprungs? Das Duden-Wörterbuch bestätigt: „Der durchschnittliche Presstext enthält 8–9% Fremdwörter (...)“⁴. Nach den von Mańczak-Wohlfeld im Jahr 2008 vorgelegten Daten fallen 70% der Entlehnungen auf Substantive, etwa 18–23% auf Verben, 3–4% auf Adjektive und etwa 1% auf Adverbien, Präpositionen und Ausrufe (vgl. Mańczak-Wohlfeld 2008: 113). Um von Entlehnungen zu sprechen, sollte man nicht nur im Kontext der letzten 20 Jahre denken. Dieser Prozess der Aufnahme von Fremdwörtern in die deutsche Sprache begann schon lange vorher. Die deutsche Sprache ist trotz des äußeren Anscheins

³ Ranking der Nachrichtenquellen in Deutschland, denen die Bürger:innen im Jahr 2021 am stärksten vertrauen, URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/877238/umfrage/ranking-der-vertrauenswuerdigsten-nachrichtenquellen-in-deutschland/> [Zugriff: 30.05.2022].

⁴ Duden-Wörterbuch, Anteil der Fremdwörter am deutschen Wortschatz URL: <https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Anteil-der-Fremdw%C3%B6rter-am-deutschen-Wortschatz> [Zugriff: 24.03.2022].

sehr reich an allen möglichen adaptierten oder aus dem Ausland importierten lexikalischen Formen.

Die Entwicklung der deutschen Sprache ist in verschiedene historische Perioden unterteilt und jede Sprachinnovation geht mit einem Sprachkontakt einher (vgl. Burmasova 2010: 71). Zudem wurde der Wortschatzwandel der deutschen Sprache von vielen Kulturen und damit Sprachen beeinflusst. Dies wird durch die folgenden Worte bestätigt:

Sprachkontakte trugen immer zur sprachlichen Entwicklung bei. Sie sind ein weiterer entlehnungsfördernder Faktor. Im zeitgenössischen Lexikon sind zahlreiche Spuren der Kontakte mit anderen Sprachen vorhanden, z. B. mit dem Lateinischen, Französischen, Englischen, Italienischen, Russischen, Tschechischen etc. Den stärksten Einfluss erfuhr die deutsche Sprache aber von Seiten des Lateinischen, Französischen und Englischen. (Burmasova 2010: 71)

Gegenstand des nachfolgenden kurzen Überblicks sind daher die bedeutendsten sprachlichen Einflüsse, deren Auswirkungen sich im Deutschen am deutlichsten gezeigt haben. Man sollte mit dem lateinischen Einfluss beginnen, denn Begriffe aus dieser Sprache wurden am frühesten in die deutschsprachige Normsprache übernommen.

a) Althochdeutsch (750–1050)

Der althochdeutsche Wortschatz besteht aus Wörtern germanischen Ursprungs, z. B. lat. *nonna* – ahd. *nunna* – die *Nonne*; lat. *peregrinus* – ahd. *pilger* – der *Pilger*; lat. *angelus* – ahd. *engil* – der *Engel*, lat. *fenestra* – Ahd. *fenstar* – das *Fenster*, lat. *fructus* – ahd. *fruht* – die *Frucht*, lat. *campus* – ahd. *champf* – der *Kampf* (vgl. Morciniec 2018: 53ff.; Munske 2001: 11ff.; Wilczyński [k. A.]: 2ff.).

b) Mittelhochdeutsch (1050–1350)

Wie Morciniec schreibt, verselbständigt sich die deutsche Sprache in der mittelhochdeutschen Zeit und entfernt sich ein wenig vom Einfluss des Lateinischen. Es entstehen ritterliche sowie höfische Literatur und Liebeslyrik z. B. mhd. *panzier* – altfranzösisch

pancier – *der Panzer* (vgl. Morciniec 2018: 91ff.). Die wachsende internationale Rolle des französischen Reiches im 17. Jahrhundert führte dazu, dass es zur *Lingua franca* der Zeit erhoben wurde. In gebildeten Kreisen wurde die Sprache sogar zwei volle Jahrhunderte lang als offizielle, formelle Sprache verwendet (vgl. Halytska / Bondar 2018: 77). Sein Einfluss ist heute in fast allen Bereichen des täglichen Lebens zu sehen, z. B. *der Bankier, die Adresse, engagieren, der Likör, das Etikett, das Parfüm, die Frisur, der Champagner, die Bravour* usw. – um einige Beispiele zu nennen.

c) Frühneuhochdeutsch (1350–1650)

Das 16. Jahrhundert war die Zeit der Entwicklung von Schrift und Druck. Zunächst wurden alle Texte in Latein geschrieben, und viele neue, mit dem Lateinischen verwandte Wörter fanden ihren Weg in die Sprache, z. B.: Setzer, Verlag, Verleger und lateinischen Ursprungs: Abbraviatur, Autor, Exemplar, Faksimile, Korrektor, Manuskript (vgl. Morciniec 2018: 119). Die frühneuzeitliche deutsche Sprache erhält dann Wörter, die mit den akademischen Wissenschaften z. B. *Dissertation, Student, Kommilitone, Professor* (vgl. Halytska / Bondar 2018: 77), *Universität, Kollege, Text, diskutieren*; mit der Philosophie, z. B. *Logik, Definition, Deduktion*; mit der Mathematik, z. B. *addieren, dividieren, multiplizieren*; mit der Philologie, z. B. *Adjektiv, Deklination, Etymologie, Konjugation, Substantiv, Verb* verbunden sind (vgl. Morciniec 2018: 42).

d) Neuhochdeutsch (1650–1800)

Das 17. und 18. Jahrhundert war eine Zeit, in der Frankreich nicht nur in Europa, sondern auch in der Welt eine führende Stellung einnahm. Seine sprachlichen Denkmäler sind im heutigen Deutsch vor allem in den Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, der Mode und Architektur sowie des Handels präsent (vgl. Morciniec 2018: 179). In dieser Zeit haben französische und englische Entlehnungen einen erheblichen Einfluss auf die deutsche Sprache, unter anderem, allem, da neue technische Entdeckungen zur Schaffung neuer Begriffe beitragen, die dann im 19. Jahrhundert in das deutsche Lexikon aufgenommen wurden.

Neben dem Französischen erlebte auch die englische Sprache in dieser Zeit einen Aufschwung, der vor allem auf das Interesse an der englischen Literatur zurückzuführen ist. Er umfasste ähnliche Vokabelthemen, wie die von Morciniec (2018: 180) genannten, mit Ausnahme des militärischen und sozialen Lebens. Ab 1800 hatte England die politische und militärische Stellung auf der internationalen Bühne und seine führende Position in der Weltwirtschaft trug zum Aufkommen von Anglizismen in der deutschen Sprache bei und auch das zunehmende Interesse an der englischen Literatur spielte zu dieser Zeit eine wichtige Rolle (vgl. Morciniec 2018: 177ff.; Burmasova 2010: 71ff.). Seit dem Ende des 18. Jahrhunderts ist das Englische als universelle Sprache für den internationalen Austausch von Ideen anerkannt. Außerdem entsprechen seine Verwendung und seine Funktion dem mittelalterlichen Latein, das bis in die Neuzeit die verbindende Sprache des mittelalterlichen Europas war. Ähnlich verhält es sich mit dem Französischen, das lange Zeit die Sprache der Diplomatie war, bis es von der aufstrebenden Macht des Englischen abgelöst wurde.

Obgleich sowohl das Lateinische als auch das Französische eine wichtige Rolle bei der Herausbildung des Lexikons der deutschen Sprache spielten, werden heute diese Entlehnungen nicht als Gefahr für die Individualität, die Besonderheit der Sprache bezeichnet (vgl. Halytska / Bondar 2018: 79). Die Worte von Haider Munske (2001: 10) machen verständlich, worin dieser völlig andere Ansatz zu einem nahezu identischen Thema besteht:

In der Gegenwart haben Latein und Französisch, obwohl weiterhin als Schulsprachen unterrichtet, keine solchen funktionalen Domänen mehr. Sie sind reine Bildungssprachen und haben deshalb ihre Bedeutung als Kontaktsprachen des Deutschen weitgehend eingebüßt. (Munske 2001: 10)

Auch Sadek beruft sich auf eine ähnliche Tatsache, wenn er schreibt: „Der Anteil des Wortschatzes aus anderen Sprachen beträgt im Deutschen rund 30 Prozent, vor allem aus dem Griechischen, Lateinischen und Französischen“ (Sadek 2018: 122). Es scheint

daher erstaunlich, dass trotz des enormen Einflusses dieser beiden Sprachen auf die deutsche Sprache ihre Rolle heute nicht als gefährlich, einschränkend und den einheimischen Wortschatz reduzierend dargestellt wird. Darüber hinaus wird Sprachen wie dem Lateinischen und dem Französischen die Eigenschaft zugeschrieben, das deutschsprachige Lexikon um neue (manchmal mit dem Deutschen austauschbare) Varianten zu erweitern.

Ein interessanter Fall ist an folgendem Beispiel zu sehen: *Ich habe ein Rendezvous*. – französisches Fremdwort / *Ich habe ein Date*. – englisches Fremdwort. De facto können beide Varianten, nämlich *Rendezvous* und *Date* durch das deutsche Wort *Verabredung* ersetzt werden. Andere Beispiele für dasselbe Phänomen sind *Race* (dt. *Rennen*), *Ranking* (dt. *Reihe, Rangliste, Reihung*) oder *Shopping* (dt. *Einkauf, Einkaufen*) (vgl. Schiewe 2001: 285). Ähnlich verhält es sich mit der Übernahme der englischen Wörter in der Pressesprache, die darum bemüht ist, sie nach dem deutschen Deklinationsparadigma zu verwenden wie bspw. „[...] Ein politisches *Ranking* für 2022“.⁵

e) Funktion und Rolle des Englischen im Deutschen heute – Normativität der Sprache

Das 20. Jahrhundert war eine Zeit, in der das Englische als Sprache der Massenmedien zu dominieren begann. Owsíński spricht von der Verwendung des Englischen in den sich damals rasch entwickelnden Bereichen wie Fernsehen, Radio und Kino (vgl. Owsíński 2020: 207f.). Des Weiteren wird Englisch im 21. Jahrhundert zur führenden Sprache in vielen Bereichen, nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in der Medizin, in der Luftfahrt, im Finanzwesen, in der Automobilbranche und in großen Unternehmen, im Handel, im Tourismus und bei internationalen Kontakten usw. (vgl. Owsíński 2020: 208). Darüber hinaus ist Englisch die offizielle Sprache, die in EU-Institutionen verwendet wird, sowohl in Wort als auch in Schrift (vgl. Dovalil / Šichová 2017: 15ff.).

⁵ t-online.de URL: https://www.t-online.de/nachrichten/deutschland/id_91383448/wer-kommt-wer-geht-ein-politisches-ranking-der-gewinner-und-verlierer-fuer-2022.html [Zugriff: 31.05.2022].

Englisch wird als universelle, moderne Sprache der Menschheit bezeichnet (vgl. Insua Canosa 2017: 6). Heute ist es vor allem die wichtigste Sprache in Politik, Wissenschaft und Handel. Seine zunehmende Präsenz zeigt sich in den heutigen europäischen Sprachen. Im Deutschen durchdringt es beispielsweise alle Lebensbereiche. Dennoch ist die Verwendung von Anglizismen in journalistischen Texten, die das Untersuchungskorpus bilden, unabhängig vom Thema des Textes festzustellen, was an ausgewählten Beispielen noch zu zeigen sein wird.

3. Zur Begrifflichkeit (Lehnwort, Fremdwort, Lehnprägung, Lehnbildung, Lehnbedeutung, Lehnprägung, Lehnübersetzung, Lehnübertragung und Pseudoanglizismus) und deren praktischer Umsetzung – eine exemplarische Analyse anhand von Online-Presstexten

Die deutsche Sprache ist reich an vielen Typen und Formen der Entlehnungen. Wie Mańczak-Wohlfeld (2008: 113) treffend feststellt, werden Entlehnungen nach dem Grad der Anpassung, der sie unterliegen, differenziert. So können sie auf vier Ebenen untersucht werden, in denen es um unterschiedliche Grade der phonologischen, graphischen, morphologischen und semantischen Anpassung geht (vgl. Soumia 2016: 34).

3.1. Fremdwörter und Lehnwörter

Als *Fremdwörter* und *Lehnwörter* (lexikalische Transferenzen) werden Lehngüter englischen Ursprungs bezeichnet, die im Deutschen aufgrund ihrer unveränderten Form und Aussprache immer noch leicht als *englischer Begriff* erkennbar sind (vgl. Busse 2001: 136; Soumia 2016: 32). Wie Busse (2001: 135) festlegt, basiert die Klassifizierung von Anglizismen auf der Hauptunterscheidung zwischen *äußerem Lehngut*, auch Fremdwort genannt, „(Übernahme von Wortform + Wortbedeutung)“ und *innerem Lehngut* „(Über-

nahme lediglich der Bedeutung und deren Wiedergabe mit eigenen sprachlichen Mitteln)⁶. Laut Sadek „[entstehen] Lehnwörter am häufigsten dann, wenn ein Volk bei einem anderen eine Sache, oder einen Begriff kennen lernt und diese gemeinsam mit der Bezeichnung aus der fremden Sprache verbindet“ (vgl. Sadek 2018: 95).

3.2. Innere Entlehnungen⁷

3.2.1. Lehnbedeutung

Lehnbedeutung ist „die Übertragung einer fremden Wortbedeutung auf ein deutsches Wort.“ (vgl. Soumia 2016: 37), z. B.: „Land will Corona-Teststellen stärker *kontrollieren*.“⁸ Die Bedeutung des Wortes in der Zielsprache wird entsprechend der Ausgangssprache erweitert. Im obigen Fall bedeutet das englische Verb *to control* (dt.) *kontrollieren*. Es kann aber auch (in anderen Zusammenhängen) andere Varianten wie *prüfen*, *überwachen*, *beherrschen*, *umfassen* oder *beeinflussen* beinhalten (vgl. Soumia 2016: 37). Dasselbe lässt sich für das Wort *realisieren* (dt.) *bemerk*, *begreifen* (im Englischen *to realize*) festhalten (vgl. Busse 2001: 137).

3.2.2. Lehnprägung / inneres Lehnwort: Lehnbedeutung und Lehnbildung

Lehnprägungen sind morpho-semantische Transferenzen, während *Lehnbedeutungen* semantische Transferenzen bezeichnen (vgl. Busse 2001: 137). Lehnprägungen sind diejenigen Wortänderungen, bei denen eine völlige Ersetzung des ursprünglichen Materials durch Morpheme der Zielsprache erfolgt (vgl. Burmasova 2010: 36).

Die Lehnbildung wird wiederum in drei Kategorien unterteilt *Lehnübersetzung*, *Lehnübertragung* und *Lehnschöpfung*:

⁶ So im Original.

⁷ Vgl. etwa Burmasova (2010: 36ff.); Munske (2020: 9ff.).

⁸ Welt URL: <https://www.welt.de/regionales/baden-wuerttemberg/article236715261/Land-will-Corona-Teststellen-staerker-kontrollieren.html> [Zugriff: 23.03.2022].

- *Lehnübersetzung* – es ist eine formal und inhaltlich exakte Übersetzung eines fremdsprachlichen Wortes mit heimischem Sprachmaterial⁹: z. B. *grünes Licht geben* (engl. *to give the green light*); *heilige Kuh* (engl. *sacred cow*) (vgl. Munske 2020: 11).
- Beispiel aus der Online-Presse: „Kampf um den heißen *Draht*“¹⁰ (eng. *hot line*);
- *Lehnübertragung* – bedeutet eine Teilübersetzung eines fremdsprachlichen Lexems mit heimischem Sprachmaterial;¹¹
- *Lehnschöpfung* – es ist eine von einem fremden Wort formal unabhängig gebildete Wortschöpfung, die aber aus dem Bedürfnis heraus entstanden ist, ein fremdes Wort durch ein heimisches zu ersetzen.¹²

Das lexikalische Lehngut, die so genannte *Lehnwortübersetzung* bzw. *Lehnübertragung*, besteht in der Ersetzung fremder Morpheme durch indigene Äquivalente in komplexen Wörtern, d. h. in Wortbildungskonstruktionen oder Phraseologismen (vgl. Munske 2001: 12).

3.3. Äußere Entlehnungen

3.3.1. (Direkte) Übernahmen

Die in der folgenden Darstellung markierte Entlehnung *Teenager* wird als *direkte Übernahme* bezeichnet. Interessanterweise kann es dennoch als der deutschen Sprache zugehörig definiert werden, was die aktuellen sprachlichen Normen betrifft. Dieses Wort verhält sich wie ein Lehnwort, d. h. ein entlehntes Wort, das in Bezug auf Flexion,

⁹ Vgl. De Gruyter 2013, *Wortbildung*, Sascha Michel URL: https://www.degruyter.com/database/WSK/entry/wsk_id_wsk_artikel_artikel_17404/html [Zugriff: 10.04.2022].

¹⁰ ZDF URL: <https://www.zdf.de/dokumentation/terra-x/kampf-um-den-heissen-draht-alexander-graham-bell-100.html> [Zugriff: 09.03.2022].

¹¹ Vgl. De Gruyter 2013, *Wortbildung*, Sascha Michel URL: https://www.degruyter.com/database/WSK/entry/wsk_id_wsk_artikel_artikel_17300/html [Zugriff: 08.04.2022].

¹² Vgl. De Gruyter 2013, *Historische Sprachwissenschaft* Joachim Grzega and Ilse Wischer URL: https://www.degruyter.com/database/WSK/entry/wsk_id_wsk_artikel_artikel_16601/html [Zugriff: 24.04.2022].

Rechtschreibung und Aussprache in die Zielsprache übernommen und angepasst wurde (vgl. Munske 2020: 3ff.). Wie bei allen Substantiven wird hier ein Großbuchstabe verwendet. Beispielsweise hat sich auch (zumindest im Deutschen) die weibliche Variante *Babysitterin* entwickelt. Hierzu nun einige Beispiele aus dem Korpus:

„Das Maskfishing-Problem: Warum *Teenager* die Maske nicht absetzen?“¹³

„Die drei ‚V‘: Worauf Eltern bei *Teenagern* in der Pubertät verzichten sollten“¹⁴

„Prozess gegen *Babysitter*: Über 20 kleine Jungen missbraucht?“¹⁵

„Eine Studentin sucht einen Nebenjob als *Babysitterin* [...]“¹⁶

Nach Sadek (2018: 140) „[gehören] zu den morphologisch veränderten Substantiven auch die Anglizismen mit der deutschen Femininendung *-in*“. Dieses Phänomen bezeugen weitere Beispiele aus der Online-Presse:

„Vom DDR-Fernsehen zum Aushängeschild des ZDF: Polit-*Talkerin* Maybrit Illner ist bei dem Mainzer Sender die Frau für die großen Aufgaben“¹⁷

„[...] *Moderatorin* bricht vor laufender Kamera zusammen“¹⁸

¹³ Die Welt URL: https://www.welt.de/kultur/article237877547/Maskfishing-Warum-Teenager-die-Maske-nicht-absetzen.html?cid=kooperation.article.outbrain.desktop.AR_1.welt&obOrigUrl=true [Zugriff: 15.03.2022].

¹⁴ Focus. de URL: https://www.focus.de/familie/eltern/tipps-fuer-eltern/fuer-erziehung-ist-es-nie-zu-spaet-die-drei-v-wie-eltern-mit-ihren-teenagern-in-der-pubertaet-erfolgreich-verhandeln_id_12119739.html [Zugriff: 11.04.2022].

¹⁵ t-online URL: https://www.t-online.de/region/berlin/news/id_91760796/prozess-gegen-babysitter-ueber-20-kleine-jungen-missbraucht-.html [Zugriff: 18.03.2022].

¹⁶ FAZ URL: <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/kriminalitaet/wie-eine-studentin-auf-scheck-betrueger-hereinfiel-15720035.html> [Zugriff: 08.03.2022].

¹⁷ ZDF URL: <https://www.welt.de/fernsehen/gallery4215387/Sie-ist-die-Allzweckwaffe-des-ZDF.html> [Zugriff: 12.03.2022].

¹⁸ t-online URL: https://www.t-online.de/unterhaltung/tv/id_91669568/schreckmoment-im-live-fernsehen-moderatorin-bricht-bei-interview-zusammen.html [Zugriff: 16.03.2022].

3.3.2. Pseudoanglizismen / Scheinentlehnungen

Pseudoanglizismen, auch *Scheinentlehnungen* genannt (vgl. Busse 2001: 138), erscheinen in der deutschen Sprache als Wörter, die zwar aus englischen Elementen gebildet wurden und in der englischen Sprache vorkommen können, aber mit einer völlig anderen Bedeutung (vgl. Sadek 2018: 122). Das bezeugen auch Busses Worte, denn es

[...] ist aber auch häufig der Fall, dass sich ein Anglizismus, sobald er im Deutschen Fuß gefasst hat, durch seine Feldnachbarn beeinflusst wird, und Bedeutungen entwickelt, die er in seiner Ursprungssprache nicht besaß, also ein semantisches Eigenleben losgelöst von der Modellsprache führt. (Busse 2001: 139)

Ein gutes Beispiel hierfür ist *Mobbing*, das im Deutschen oft in einem größeren Umfang als im Englischen verwendet wird. Das Englische hingegen unterscheidet zwischen *Bullying*, das sich auf das Verhalten von Kindern / Jugendlichen bezieht, die ein anderes Kind / einen anderen Jugendlichen schikanieren, und jenem Wort, welches beschreibt, was in der Schule oder am Arbeitsplatz stattfindet. So haben wir es mit *workplace harassment* / *workplace bullying* zu tun. Folgende Beispiele aus der Online-Presse weisen auf die deutsche Verwendungsweise hin:

„Laut «FR» werden gegen die betreffenden Polizisten auch weitere Vorwürfe erhoben, darunter unsachgemäßer Umgang mit Waffen und Munition sowie *Mobbing*“¹⁹
„*Mobbing* in der Schulzeit: Ich suche meine *Mobber*“²⁰

Ein weiterer Begriff, den Sprachbenutzer:innen verwenden, um die öffentliche Teilnahme an einem Live-Sportevent zu beschreiben,

¹⁹ Die Welt URL: <https://www.welt.de/regionales/hessen/article238079513/Staatsanwaltschaft-Darmstadt-ermittelt-gegen-Polizeibeamte.html?icid=search.product.onsitesearch> [Zugriff: 24.03.2022].

²⁰ ZDF URL: <https://www.zdf.de/funk/strgf-11384/funk-mobbing-in-der-schulzeit-ich-suche-meine-mobber---strgf-f-110.html> [Zugriff: 13.03.2022].

ist *Public Viewing*. Das Wort wird am häufigsten im Zusammenhang mit verschiedenen Formen von Spektakeln wie Fußballspielen verwendet. Wie im vorherigen Beispiel von *Mobbing* wird dieser Begriff an die deutschen Sprachstandards angepasst. Im Englischen wird es in anderen Zusammenhängen eingesetzt. Es wird am häufigsten in Bezug auf die öffentliche Präsentation eines Objekts oder oft auch auf die Verabschiedung einer im Sarg liegenden, verstorbenen Person vor der Beerdigung gebraucht. Man vergleiche folgende Beispiele:

„Zur Fußball-EM Public Viewing in Essen mit bis zu 1.000 Menschen erlaubt“²¹

„Public Viewing: Ganz großes Fußballkino in Rhein-Main“²²

„PUBLIC VIEWING IN FRANKFURT: Fußball schauen mit Sand unter den Füßen (Hervorhebung im Original)“²³

Bei Fremdwörtern, die auf *-er* enden, handelt es sich meist um Anglizismen (vgl. Eisenberg 2001: 204f.), abgesehen von Neologismen wie *Computer*, *Browser*, *Scanner* etc., die zur Zeit der größten technischen Fortschritte des 20. Jahrhunderts, wie der Entwicklung des Internets und der damit verbundenen Technik, in den deutschen Sprachgebrauch eingingen. Darunter lassen sich auch Pseudotransferenzen wie das Wort *Beamer* zuordnen.

„Ein leistungsfähiger *Beamer* bringt den Film im XXL-Format [...]“²⁴

„*Public Viewing* zu Hause Stiftung Warentest hat 15 *Beamer*-Modelle geprüft“²⁵

²¹ t-online URL: https://www.t-online.de/region/essen/news/id_90195958/fussball-em-2021-in-essen-1-000-fans-beim-public-viewing-erlaubt.html [Zugriff: 19.03.2022].

²² FAZ URL: <https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/public-viewing-ganz-grosses-fussballkino-in-rhein-main-15636856.html> [Zugriff: 12.04.2022].

²³ FAZ URL: <https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/em-die-besten-lokale-fuer-public-viewing-in-frankfurt-17389481.html> [Zugriff: 24.04.2022].

²⁴ Welt URL: <https://www.welt.de/vergleich/beamer> [Zugriff: 11.03.2022].

²⁵ ZDF URL: <https://www.zdf.de/gesellschaft/volle-kanne/public-viewing-mit-dem-beamer-106.html> [Zugriff: 11.03.2022].

Zu weiteren Pseudoanglizismen gehören z. B.:

handy → (eng.) *usefull*

Handy → (dt.) *das Mobiltelefon / das Smartphone*

„Wenn etwas Wichtiges passiert, schicken wir Ihnen Push-Meldungen auf Ihr *Handy*.“²⁶

„Gebrauchtes *Handy* kaufen. Von privat oder Händlern – auf was ist besonders zu achten?“²⁷

Das Gleiche betrifft das Wort *Home-Office* → (eng.) *I work from home*. Im Deutschen wird dieselbe Aussage jedoch anders ausgedrückt → (dt.) *Ich mache Home-Office*. (Ich arbeite von zu Hause). *Home-Office* bedeutet auf Englisch das Innenministerium – „die Abteilung der britischen Regierung, die für Dinge wie die Polizei, den Rundfunk und Entscheidungen über Menschen, die nach Großbritannien kommen wollen, zuständig ist“²⁸:

„Zu Hause arbeiten: Zehn Tipps für die perfekte *Homeoffice*-Ausstattung“²⁹

„Faulheit, Flexibilität oder Kinderbetreuung Das sind die Gründe für *Homeoffice* (...)“³⁰

Und noch ein anderes Beispiel:

(eng.) *wellness* → der Zustand des Wohlbefindens (eng. *state of beeing well*)³¹

²⁶ ZDF URL: <https://www.zdf.de/nachrichten/in-eigener-sache/zdfheute-nachrichten-app-102.html> [Zugriff: 15.03.2022].

²⁷ ZDF URL: <https://www.zdf.de/verbraucher/wiso/handy-gebraucht-kaufen-worauf-achten-100.html> [Zugriff: 17.03.2022].

²⁸ Collins Dictionary URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/home-office> [Zugriff: 24.04.2022].

²⁹ t-online URL: https://www.t-online.de/ratgeber/id_87535570/homeoffice-zehn-tipps-fuer-die-optimale-ausstattung.html [Zugriff: 22.03.2022].

³⁰ t-online URL: https://www.t-online.de/gesundheit/krankheiten-symptome/id_91708458/homeoffice-pflicht-faulheit-oder-flexibilitaet-das-sind-die-gruende-dafuer.html [Zugriff: 16.03.2022].

³¹ Collins Dictionary URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/wellness> [Zugriff: 24.04.2022].

(dt.) *Wellness* → bedeutet eine Vielzahl von Wohlfühl-, Entspannungs- und Regenerationsangeboten³²: „hallo AUSZEIT: Fitness und *Wellness* in Berlin“ (Hervorhebung im Original)³³

3.3.3. Mischkomposita

Phraseologische Entlehnungen, die auch als *Mischkomposita* (hybride Bildung) bezeichnet werden, sind Begriffe, die sowohl aus heimischem als auch aus fremdem Material gebildet werden (vgl. Burmasova 2010: 43; Kirkness 2000: 115), z. B. *Cut machen*, *eine Deadline setzen* (vgl. Sadek 2018: 148), *Haarspray*, *Nachtclub* (Soumia 2016: 34).

„*Beautyhilfe* für zu Hause“³⁴

„Marco: Der 35-Jährige ist *Teamleiter* in einer Bank.“³⁵

„Drei Jahre später war er *Teamleiter* und verdiente 75.000 Euro im Jahr.“³⁶

„Lieselotte will *Nacktschooting* abrechnen – Heidi lässt sie nicht“³⁷

„Ausbruch in Karlsruher *Nachtclub* – Infizierte Mallorca-Urlauberin unter den Gästen“³⁸

³² Duden.de URL: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Wellness> [Zugriff: 26.04.2022].

³³ ZDF URL: <https://www.zdf.de/nachrichten/hallo-deutschland/auszeit-berlin-106.html> [Zugriff: 11.03.2022].

³⁴ ZDF URL: <https://www.zdf.de/gesellschaft/volle-kanne/beautyhilfe-fuer-zu-hause-102.html> [Zugriff: 23.03.2022].

³⁵ t-online URL: https://www.t-online.de/unterhaltung/tv/id_86661742/si_1/prince-charming-das-sind-die-kandidaten-.html [Zugriff: 23.03.2022].

³⁶ Zeit URL: <https://www.zeit.de/zustimmung?url=https%3A%2F%2Fwww.zeit.de%2Farbeit%2F2022-04%2Ferfuellung-beruf-karriere-fuehrungsposition-gehalt> [Zugriff: 27.03.2022].

³⁷ t-online URL: https://www.t-online.de/unterhaltung/tv/id_92021220/gntm-nacktschooting-lieselotte-66-will-abrechnen-heidi-klum-laesst-sie-nicht.html [Zugriff: 20.03.2022].

³⁸ Welt URL: <https://www.welt.de/vermischtes/article232450055/Corona-Ausbruch-in-Karlsruher-Nachtclub-Infizierte-Urlauberin-unter-den-Gaesten.html> [Zugriff: 20.03.2022].

4. Schlussfolgerungen

Das Thema des vorliegenden Beitrags bezog sich auf die Frage, ob mit dem Eindringen der englischen Lexik in die deutsche Sprache (hier: Online-Pressesprache) eine Bedrohung oder Bereicherung der deutschen Sprache einhergeht. Dank der Globalisierung und in der sich ständig verändernden Welt ist das Thema der Anglizismen deswegen aktuell und aus der Debatte um Spracheneinflüsse kaum wegzudenken.

Ziel dieses Artikels war, den normativen Gebrauch englischer Entlehnungen im Deutschen zu ermitteln und zu analysieren. Der abschließende Standpunkt der Verfasserin zu der eingangs gestellten Frage, ob die englischen Entlehnungen eine Bedrohung für die deutsche Sprache darstellen können, stützt sich auf die Untersuchung des Eindringens bestimmter Entlehnungsvarianten in das deutschsprachige Lexikon anhand ausgewählter Online-Pressetexte.

Im vorliegenden Artikel wurde zuerst eine komprimierte Geschichte der lexikalisch-morphologischen Einflüsse (sowohl des Lateinischen als auch des Französischen), die das heutige Erscheinungsbild des Deutschen maßgeblich beeinflusst haben, präsentiert. Um eine kohärente Verständigung zu erreichen, haben die Menschen im Laufe der Jahrhunderte eine bestimmte *Lingua Franca* mit hohem gesellschaftlichem Ansehen verwendet: Latein, Französisch und seit dem 20. Jahrhundert, Englisch. Diese Entscheidungen führten und führen weiterhin zu einem verstärkten Eindringen fremdsprachiger Begriffe in die deutsche Sprache.

Bei der Analyse der einzelnen Aspekte wurde davon ausgegangen, dass die neuen Formen, die in der deutschen Pressesprache auftauchen, keine Gefahr für das Deutsche darstellen, da sich die Sprache mit der sie umgebenden Realität und den Bedürfnissen ihrer Benutzer:innen verändert hat. Ohne eine gründliche Analyse eines entsprechenden Korpus wie des Korpus der gegenwärtigen Online-Pressetexte kann nicht behauptet werden, dass englischsprachige Formen eine Bedrohung für die sprachliche Identität des Deutschen darstellen.

Die in der Analyse ermittelten Anglizismen wurden in zwei Kategorien eingeteilt, d. h. in *innere* (wie z. B. dt. *heilige Kuh* abgeleitet von engl. *sacred cow*) und *äußere Entlehnungen* (z. B. *Teenager*). Heutzutage werden englische Formen nicht nur als Neologismen, Eigennamen oder Fachbegriffe verwendet, sondern auch als Sekundärformen, d. h. als Substitute für Wörter, die bereits in der deutschen Sprache existieren, z. B. *Race* statt *Rennen*. Darüber hinaus lieferte die Analyse Beispiele für Wörter, die auf der Grundlage des englischen lexikalischen Stamms konstruiert werden und deren Bedeutung in der Zielsprache (im Deutschen) häufig von der Bedeutung in der Ausgangssprache abweicht. Tatsächlich sind viele der englischen Entlehnungen nur Pseudoanglizismen oder Scheinentlehnungen, die auf den ersten Blick mit englischen Wörtern identisch sind, wie etwa (eng.) *wellness* – der Zustand des Wohlbefindens versus (dt.) *Wellness* – eine Vielzahl von Regenerationsangeboten.

Anhand der analysierten Beispiele lässt sich eine gewisse Tendenz zur aktiven Übernahme von Anglizismen als Äquivalente für oft unverständlichere, längere Wörter deutschen Ursprungs beobachten, wie z. B. *Public Viewing* statt *öffentliche Liveübertragung von Events (meistens Sportereignissen) auf Videowänden*. Die Auswahl und Analyse einzelner Texte aus der deutschsprachigen Online-Presse stellt sicherlich nur einen kleinen Teil der Medienrealität dar, in der englische Entlehnungen überwiegen. Die oben genannten Beispiele veranschaulichen das Phänomen des Eindringens des englischen Wortschatzes in den deutschen Sprachgebrauch in einem sehr beschränkten Umfang. Hinzu kommt, dass viele Anglizismen wahrscheinlich in der öffentlichen Wahrnehmung nicht mehr als Fremdwörter funktionieren, da sie auf der morphologisch-syntaktischen Ebene an die deutsche Sprache adaptiert werden. Es könnte hier also der Eindruck entstehen, dass das deutsche Lexikon durch seine englischen Entsprechungen (die manchmal zugänglicher und kürzer sind) zunehmend eingeengt wird.

Das parallele Vorkommen englischer Lexik und Konzepte in der deutschen Gegenwartssprache ist für Menschen, die in den 1990er Jahren geboren wurden, zu denen die Autorin des vorliegenden Beitrags auch gehört, kein wirkliches Hindernis. Darüber hinaus

ist es für die Vertreter:innen der jüngeren Generation viel einfacher, Sprachmischungen zu entziffern, gerade weil sie mit der englischen Sprache im Alltag schon vertraut sind. Einige dieser Formen ermöglichen es sogar den Empfänger:innen, den Inhalt bspw. der Presstexte besser zu verstehen. Mögliche Zweifel können jedoch aufkommen, wenn ein englisch klingendes Wort, das nur oberflächlich betrachtet englischen Ursprungs zu sein scheint, in seiner Bedeutung vom Deutschen abweicht, z. B. (eng.) *handy* – nützlich versus (dt.) *Handy* – Smartphone / Mobiltelefon.

Ferner konnten in der Analyse der deutschen Online-Presstexte Mischkomposita wie z. B. *Teamleiter* oder *Nachtclub* ermittelt werden. Bei diesen Wörtern handelt es sich um so genannte lexikalische Mischformen, in denen ein Teil des Wortes nach den englischen Regeln geschrieben wird und der andere Teil deutschen Ursprungs ist. Interessant ist die Dominanz von Zweiwortformen in den zitierten Textfragmenten, insbesondere in Form von Hybriden oder Scheinentlehnungen, die jedoch als weniger „schädlich“ interpretiert werden, da es sich um eine Art neugeschaffener Mischung im Deutschen handelt.

Obendrein verdeutlicht die obige Analyse, dass die Sprache ein Werkzeug ist, das seinen Benutzer:innen untergeordnet ist. Sie unterliegt besonderen Veränderungen und sprachlichen Moden. Der Trend oder vielmehr die Tendenz des 21. Jahrhunderts ist, was die Analyse dieses kleinen Ausschnitts der Medienrealität gezeigt hat, die weit verbreitete Übernahme und Anpassung Wörter englischen Ursprungs an europäische Sprachen, einschließlich des Deutschen.

Die Ergebnisse der Analyse haben auch gezeigt, dass die Entlehnungen aus dem Englischen unabhängig von Themenbereichen auftreten und somit lexikalisch und terminologisch an die Empfänger:innen angepasst sind. Zweifellos stellen Texte aus der Online-Presse, die heutzutage eine Hauptinformationsquelle für den größten Teil der Gesellschaft bilden, ein geeignetes Material für die linguistische Forschung, auch unter Berücksichtigung sprachspezifischer Themenbereiche wie Sport oder Mode, dar.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Sprachmischung als hervorragende Grundlage nicht nur für die Analyse der einzelnen

Bereiche des Alltagslebens, sondern auch für die Untersuchung authentischer Alltagstexte im Rahmen der kognitiven Linguistik funktiert. So könnten man hier zum Beispiel Denglisch als Grundlage der Interaktion in soziokultureller Hinsicht oder als Wertschätzung von Sprache als Phänomen des unbewussten Konzeptualismus nennen.

Literaturverzeichnis

- Burmasova, Svetlana (2010): *Empirische Untersuchung der Anglizismen im Deutschen am Material der Zeitung Die WELT (Jahrgänge 1994 und 2004)*. Bamberger Beiträge zur Linguistik 2, University of Bamberg Press URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/144484326.pdf> [Zugriff: 15.03.2022].
- Busse, Ulrich (2001): „Typen von Anglizismen: von der heiligo geist bis Extremsparing – aufgezeigt anhand ausgewählter lexikographischer Kategorisierungen“. [In:] Stickel, Gerhard (Hrsg.): *Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz: aktueller lexikalischer Wandel*. Berlin; New York: de Gruyter, S. 131–155 URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/222970632.pdf> [Zugriff: 26.05.2022].
- Dovalil, Vít / Šichová, Kateřina (2017): *Sprach(en)politik, Sprachplanung und Sprachmanagement*. (= Literaturhinweise zur Linguistik, Bd. 6), Heidelberg: Universitätsverlag Winter URL: <https://www.winter-verlag.de/en/assets/download/9kg005ecdbad0fe613b9e66066283b50c49/9783825377151/9783825377151.pdf> [Zugriff: 15.03.2022].
- Eisenberg, Peter (2001): „Fremdwörtern. Was fängt das Deutsche mit seinen Latinismen und Anglizismen an?“ [In:] Stickel, Gerhard (Hrsg.): *Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz: aktueller lexikalischer Wandel*. Berlin; New York: de Gruyter, S. 204–205 URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/222970632.pdf> [Zugriff: 19.10.2022].
- Halytska, Olena / Bondar, Tetiana (2018): „Entlehnungen im Deutschen (Übersicht)“. *Language Culture Politics*, Vol. 1, S. 75–85 URL: http://lcpjournal.pwz.chelm.pl/data/_uploaded/file/Vol1-2018/Olena%20Halytska%2C%20Tetiana%20Bondar%20Entlehnungen%20im%20Deutschen.pdf [Zugriff: 22.03.2022].
- Insua Canosa, Isabel (2017): *Contact between Languages: the case of English and Spanish*. Universidade da Coruña: Facultad de Filoloxía URL: <http://hdl.handle.net/2183/20644> [Zugriff: 25.03.2022].

- Kirkness, Alan (2001): „Europäisimen / Internationalisimen im heutigen deutschen Wortschatz. Eine lexikographische Pilotstudie“. [In:] Stickel, Gerhard (Hrsg.): *Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz: aktueller lexikalischer Wandel*. Berlin; New York: de Gruyter, S. 105–130 URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/222970632.pdf> [Zugriff: 26.05.2022].
- Mańczak-Wohlfeld, Elżbieta (2008): „Morfologia zapożyczeń angielskich w językach europejskich“. *Studia Linguistica Universitatis Jagellonicae Cracoviensis* 125, S. 113–120 URL: <https://filg.uj.edu.pl/documents/41616/4333145/12508-Manczak-Wohlfeld.pdf> [Zugriff: 12.03.2022].
- McLuhan, Marshall (1962): *The Gutenberg Galaxy. The making of typographic man*. University of Toronto Press URL: [https://arato.inf.unideb.hu/fazekas.gabor/oktatas/multimedia/BOOKS/\(by-Marshall-McLuhan\)-The-Gutenberg-Galaxy.pdf](https://arato.inf.unideb.hu/fazekas.gabor/oktatas/multimedia/BOOKS/(by-Marshall-McLuhan)-The-Gutenberg-Galaxy.pdf) [Zugriff: 17.03.2022].
- Micał, Małgorzata (2008): „Proces globalizacji we współczesnym świecie“. *Zeszyty naukowe Zakładu Europeistyki Wyższej Szkoły Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie*, S. 148–171 URL: http://znze.wsiz.rzeszow.pl/z08/7_Malgorzata_Mical_Proces.pdf [Zugriff: 15.03.2022].
- Morciniec, Norbert (2018): *Historia Języka Niemieckiego*. 2^a ed. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej.
- Munske, Horst Heider (2001): „Fremdwörter in deutscher Sprachgeschichte: Integration oder Stigmatisierung?“ [In:] Stickel, Gerhard (Hrsg.): *Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz: aktueller lexikalischer Wandel*. Berlin; New York: de Gruyter, S. 7–39 URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/222970632.pdf> [Zugriff: 26.05.2022].
- Munske, Horst Haider (2020): „Englisches im Deutschen. Analysen zum Anglizismenwörterbuch“. [In:] Kaltz, Barbara; Meiser, Gerhard; Munske, Horst Heider (Hrsg.): *Englisch in europäischen Sprachen*. Erlangen: FAU University Press S. 1–33 URL https://opus4.kobv.de/opus4-fau/frontdoor/deliver/index/docId/14311/file/Englisch_in_europaeischen_Sprachen_OPUS2.pdf [Zugriff: 11.04.2022].
- Owsiński, Piotr (2020): „Fremdsprachliche Interferenzen gestern und heute im Kontext der sprachexternen Faktoren. Eine Studie zum englisch-deutschen und deutsch-polnischen Sprachkontakt“. *Linguodidactica XXIV*. S. 201–226 URL: https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/10164/1/Linguodidactica_24_P_A_Owinski_Fremdsprachliche_Interferenzen.pdf [Zugriff: 24.04.2022].
- Sadek, Mohamed (2018): *Der Einfluss der englischen Sprache auf die deutsche Sprache unter historischem Aspekt*. Université d’Oran

- 2 Faculté des Langues étrangères URL: <https://ds.univ-oran2.dz:8443/bitstream/123456789/1601/1/Doctorat%20CHEIKH%20Mohamed%20Sadek.pdf> [Zugriff: 23.03.2022].
- Schiewe, Jürgen (2001): „Aktuelle wortbezogene Sprachkritik in Deutschland“. [In:] Stickel, Gerhard (Hrsg.): *Neues und Fremdes im deutschen Wortschatz: aktueller lexikalischer Wandel*. Berlin; New York: de Gruyter S. 280–296 URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/222970632.pdf> [Zugriff: 26.05.2022].
- Soumia, Barbara (2016): *Anglizismen in der deutschen Sprache, eine Sprache im Wandel*. Demokratische Volksrepublik Algerien Ministerium für Hochschul- und Forschungswesen, Universität Djillali Liabes Sidi Bel Abbes Fakultät für Literatur, Fremdsprachen und Künste Deutschabteilung URL: http://rdoc.univ-sba.dz/bitstream/123456789/1854/3/MAG_ALL_BARBARA_Soumia.pdf [Zugriff: 17.03.2022].
- Wilczyński, Wojciech (k. A.): *Zapomniane hellenizmy i latynizmy w niemieczyźnie i ich współczesna egzystencja*. Adam Mickiewicz University Poznań URL: https://www.academia.edu/44270275/Hellenizmy_i_latynizmy_wypierane_z_j%C4%99zyka_niemieckiego [Zugriff: 13.04.2022].

Internetquellen:

- Collins Dictionary URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/home-office> [Zugriff: 24.04.2022].
- Collins Dictionary URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/wellness> [Zugriff: 24.04.2022].
- De Gruyter 2013, Historische Sprachwissenschaft Joachim Grzega and Ilse Wischer URL: https://www.degruyter.com/database/WSK/entry/wsk_id_wsk_artikel_artikel_16601/html [Zugriff: 24.04.2022].
- De Gruyter 2013, Wortbildung, Sascha Michel URL: https://www.degruyter.com/database/WSK/entry/wsk_id_wsk_artikel_artikel_17404/html [Zugriff: 10.04.2022].
- De Gruyter 2013, Wortbildung Sascha Michel URL: https://www.degruyter.com/database/WSK/entry/wsk_id_wsk_artikel_artikel_17300/html [Zugriff: 08.04.2022].
- Duden.de <https://www.duden.de/rechtschreibung/Wellness> [Zugriff: 26.04.2022].
- Duden Wörterbuch, Anteil der Fremdwörter am deutschen Wortschatz URL: <https://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/Anteil-der-Fremdw%C3%B6rter-am-deutschen-Wortschatz> [Zugriff: 09.04.2022].

- DW: EUROPÄISCHER TAG DER SPRACHEN Denglisch: Die sprachliche Verwirrung einer US-Mutter Adaption: Maria John Sanchez URL: <https://www.dw.com/de/deutsche-sprache-anglizismen-europ%C3%A4ischer-tag-der-sprachen/a-54846010> [Zugriff: 16.03.2022].
- faz.net URL: <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/kriminalitaet/wie-eine-studentin-auf-scheck-betrueger-hereinfiel-15720035.html> [Zugriff: 08.03.2022].
- faz.net URL: <https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/em-die-besten-lokale-fuer-public-viewing-in-frankfurt-17389481.html> [Zugriff: 24.04.2022].
- faz.net URL: <https://www.faz.net/aktuell/rhein-main/public-viewing-ganz-grosses-fussballkino-in-rhein-main-15636856.html> [Zugriff: 12.04.2022].
- Focus. de URL: https://www.focus.de/familie/eltern/tipps-fuer-eltern/fuer-erziehung-ist-es-nie-zu-spaet-die-drei-v-wie-eltern-mit-ihren-teenagern-in-der-pubertaet-erfolgreich-verhandeln_id_12119739.html [Zugriff: 11.04.2022].
- Ranking der auflagenstärksten überregionalen Tageszeitungen in Deutschland im 4. Quartal 2021 URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/73448/umfrage/auflage-der-ueberregionalen-tageszeitungen/> [Zugriff: 12.03.2022].
- Ranking der Nachrichtenquellen in Deutschland, denen die Bürger am stärksten vertrauen im Jahr 2021 URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/877238/umfrage/ranking-der-vertrauenswuerdigsten-nachrichtenquellen-in-deutschland/> [Zugriff: 12.03.2022].
- t-online.de URL: https://www.t-online.de/gesundheit/krankheiten-symptome/id_91708458/homeoffice-pflicht-faulheit-oder-flexibilitaet-das-sind-die-gruende-dafuer.html [Zugriff: 16.03.2022].
- t-online.de URL: https://www.t-online.de/ratgeber/id_87535570/homeoffice-zehn-tipps-fuer-die-optimale-ausstattung.htm [Zugriff: 22.03.2022].
- t-online.de URL: https://www.t-online.de/region/berlin/news/id_91760796/prozess-gegen-babysitter-ueber-20-kleine-jungen-missbraucht-.html [Zugriff: 18.03.2022].
- t-online.de URL: https://www.t-online.de/region/essen/news/id_90195958/fussball-em-2021-in-essen-1-000-fans-beim-public-viewing-erlaubt.html [Zugriff: 19.03.2022].
- t-online.de URL: https://www.t-online.de/unterhaltung/tv/id_86661742/si_1/prince-charming-das-sind-die-kandidaten-.html [Zugriff: 23.03.2022].

- t-online.de URL: https://www.t-online.de/unterhaltung/tv/id_92021220/gntm-nacktschooting-lieselotte-66-will-abbrechen-heidi-klum-laesst-sie-nicht.html [Zugriff: 20.03.2022].
- t-online.de URL: https://www.t-online.de/unterhaltung/tv/id_91669568/schreckmoment-im-live-fernsehen-moderatorin-bricht-bei-interview-zusammen.html [Zugriff: 16.03.2022].
- Welt URL: https://www.welt.de/kultur/article237877547/Maskfishing-Warum-Teenager-die-Maske-nicht-absetzen.html?cid=kooperation.article.outbrain.desktop.AR_1.welt&obOrigUrl=true [Zugriff: 15.03.2022].
- Welt URL: <https://www.welt.de/regionales/baden-wuerttemberg/article236715261/Land-will-Corona-Teststellen-staerker-kontrollieren.html> [Zugriff: 23.03.2022].
- Welt URL: <https://www.welt.de/regionales/hessen/article238079513/Staatsanwaltschaft-Darmstadt-ermittelt-gegen-Polizeibeamte.html?icid=search.product.onsitesearch> [Zugriff: 24.03.2022].
- Welt URL: <https://www.welt.de/vergleich/beamer> [Zugriff: 24.03.2022].
- Welt URL: <https://www.welt.de/vermishtes/article232450055/Corona-Ausbruch-in-Karlsruher-Nachtclub-Infizierte-Urlauberin-unter-den-Gaesten.html> [Zugriff: 20.03.2022].
- ZDF URL: <https://www.welt.de/fernsehen/gallery4215387/Sie-ist-die-Allzweckwaffe-des-ZDF.html> [Zugriff: 12.03.2022].
- ZDF URL: <https://www.zdf.de/dokumentation/terra-x/kampf-um-den-heissen-draht-alexander-graham-bell-100.html> [Zugriff: 09.03.2022].
- ZDF URL: <https://www.zdf.de/funk/strgf-11384/funk-mobbing-in-der-schulzeit-ich-suche-meine-mobber---strgf-110.html> [Zugriff: 13.03.2022].
- ZDF URL: <https://www.zdf.de/gesellschaft/volle-kanne/beautyhilfe-fuer-zu-hause-102.html> [Zugriff: 23.03.2022].
- Zeit Sprachen: Denglische Wörter, die nur Deutsche verstehen URL: <https://www.spotlight-online.de/englisch-lernen-ratgeber/denglische-woerter-die-nur-deutsche-verstehen> [Zugriff: 17.03.2022].
- ZDF URL: <https://www.zdf.de/gesellschaft/volle-kanne/public-viewing-mit-dem-beamer-106.html> [Zugriff: 11.03.2022].
- ZDF URL: <https://www.zdf.de/nachrichten/hallo-deutschland/auszeit-berlin-106.html> [Zugriff: 11.03.2022].
- ZDF URL: <https://www.zdf.de/nachrichten/in-eigener-sache/zdfheute-nachrichten-app-102.html> [Zugriff: 15.03.2022].
- ZDF URL: <https://www.zdf.de/verbraucher/wiso/handy-gebraucht-kaufen-worauf-achten-100.html> [Zugriff: 17.03.2022].

Zeit URL: <https://www.zeit.de/zustimmung?url=https%3A%2F%2Fwww.zeit.de%2Farbeit%2F2022-04%2Ferfuellung-beruf-karriere-fuehrungsposition-gehalt> [Zugriff: 27.03.2022].

Aleksandra Konieczna

Józefina Lis

Maja Bruździak

Sonia Germanini

Oliwia Kuberska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Formy inkluzywne płciowo w wybranych tekstach publikowanych w przestrzeni internetowej

Gender-inclusive forms in selected texts published on the Internet

Abstract

The aim of the paper is an attempt to provide an answer to the question of how and by what means language users seek to include social groups that use forms other than the typical, recognized forms functioning in usage. Attention was paid to a broader understanding of inclusion as a linguistic ethical phenomenon, taking into account not only feminatives but also the neutral formant. Only utilitarian texts-posts on the Facebook platform, emails, brochures, or interviews were examined, to the exclusion of strictly literary texts, in which the forms studied in the paper function in a completely different way and are subject to distinct standards. A wide variety of material makes it possible to concentrate on the pragmatic aspect of language and the communication plane, which in turn influences the choice of the pragmalinguistic method for text analysis. The described phenomena are relatively unknown and insufficiently analyzed linguistically. This paper shows that new forms need to be explored, both on the side of minority groups and broadcasters of various texts, and that norms of public space are shaped bottom-up.

Keywords

feminatives, language, language courtesy, inclusivity, gender identity

Słowa kluczowe

feminatywy, język, grzeczność językowa, inkluzywność, tożsamość płciowa

Wraz z rozpowszechnianiem się działań ruchów feministycznych, zwiększeniem widoczności osób nieheteronormatywnych i przemianami mentalności społecznej zyskuje zainteresowanie temat inkluzywności. Co szczególnie ważne, zjawisko to przejawia się również w języku, a grupy działające na rzecz mniejszości (osób o różnej tożsamości płciowej, włączając przy tym osoby transpłciowe – niebinarne i genderfluid, szerzej osoby ze społeczności LGBT+) oraz kobiet zaczynają przykładać wagę do samoświadomości językowej i tego, jak używane formy zarówno odzwierciedlają, jak i kształtują rzeczywistość społeczną.

Celem tego tekstu jest wskazanie, za pomocą jakich środków użytkownicy języka próbują włączać grupy mniejszościowe LGBT+ w dyskursie internetowym oraz w tekstach użytkowych. W artykule zwrócono uwagę na szerokie pojmowanie inkluzywności jako zjawiska grzeczności językowej. Rozpatrzone zostały przede wszystkim formy neutralne, których funkcjonowanie w codziennej rzeczywistości pokazuje, że istnieje potrzeba poszukiwania i korzystania z coraz to nowszych sposobów i środków wykorzystywanych przez użytkowników języka polskiego. Teksty poddane analizie to posty fundacji SEXED.PL publikowane na platformie Facebook, post organizacji Miłość Nie Wyklucza, e-mail twórców projektu *Niepotrzebne skreślić*, broszura *Inkluzywna komunikacja w Sekretariacie Generalnym Rady* oraz wywiad *Niebinarne Ali: nie czują się ani kobietą, ani mężczyzną*.

Kognitywne podejście do dziejących się przemian jest godne uwagi, ten tekst natomiast skupia się przede wszystkim na płaszczyźnie pragmatycznej – związanej z bezpośrednią komunikacją,

a prowadzone analizy będą dotyczyły opisu obecnych w różnych tekstach sposobów formułowania komunikatów inkluzywnych. Uważa się, że język nie tylko opisuje, lecz także stwarza rzeczywistość. W języku polskim wyraźnie widoczna jest asymetria płciowa, która niekorzystnie rzutuje na rzeczywistość społeczną, z jaką mamy do czynienia (Sawicka 2021: 203n.). Zmiany związane z językiem zachodzą w świecie coraz szybciej i już od pewnego czasu mówi się nie o symetrii językowej dwóch płci, a o coraz większej zróżnicowanej płciowo grupie. Sama kwestia feminatywów w dalszym ciągu budzi wiele kontrowersji, nadal nie w pełni akceptowane są przez użytkowników języka formy żeńskie. Nie zaskakuje zatem dyskusja na temat form inkluzywnych, która pojawia się nie tylko w trakcie konferencji naukowych, lecz również w dyskursie publicznym. W tym tekście zaprezentowane zostały coraz bardziej popularne sposoby językowej lub graficznej sygnalizacji tożsamości płciowych funkcjonujących poza binarnością, a także formy podkreślenia poczucia przynależności do wszelkich grup mniejszości płciowych. Nie wszystkie aspekty mowy inkluzywnej podejmowane przez aktywistów w mediach społecznościowych mogą być przekonujące dla użytkowników języka polskiego. Proponowane rozwiązania językowe mogą zostać uznane za utrudniające komunikację, niepotrzebne czy nieprzydatne w kwestii ekonomizacji wypowiedzi, zwłaszcza w czasie, gdy w przestrzeni internetowej równie ważna co rozwinięta treść staje się długość nagłówka (Jarosz 2021: 995nn.). Sama inkluzywność, jakkolwiek szeroko pojmowana, będzie odnosić się w tym tekście do płci i tożsamości płciowej.

Istnienie kategorii rodzaju i jej funkcjonowanie determinuje to, jak daleko sięga asymetria rodzajowa. W języku polskim obserwuje się dominację form męskich nad żeńskimi. Językoznawcy i opinia publiczna zaczynają poświęcać czas i środki na pogłębianie wiedzy o tym zjawisku. Feminizacja leksyki i próby wyrównania wspomnianej asymetrii są podejmowane nieustannie, choć propozycje te nie zawsze spotykają się z powszechną akceptacją. Dyskusja o formach nijakich w dyskursie natomiast nie jest zauważalna. Może być to spowodowane podobnymi przyczynami, jak w przypadku feminatywów parędziesiąt lat temu – niedostateczna reprezentacja czy brak

świadomości społecznej, w tym przypadku niedostrzeganie istnienia osób, które potencjalnie mogłyby posługiwać się rodzajem nijakim w języku polskim. Dobrze odzwierciedla to orzeczenie Rady Języka Polskiego (2003). Rozpatrywano w nim kwestię czasowników *byłoś* i *byłom* i podkreślono w tym dokumencie, że dla wspomnianych wyrazów, choć całkowicie poprawnych gramatycznie, semantycznie brakuje adekwatnego nadawcy lub odbiorcy wypowiedzi (Rada Języka Polskiego 2003). Dzisiaj, prawie dwadzieścia lat później, wiemy, że tacy użytkownicy języka istnieją – są to osoby niebinarne próbujące znaleźć odzwierciedlenie swojej tożsamości w sposobach mówienia i pisania. Należy mieć jednak świadomość różnego nastawienia do tych form w społeczności – rodzaj nijaki często jest odrzucany z uwagi na pejoratywne nacechowanie.

Potrzeba poszukiwania nowych, nieużywanych powszechnie form stanowi determinantę zmian w komunikacji zarówno ze strony grup mniejszościowych, jak i nadawców różnorodnych tekstów, które zostaną zaprezentowane w niniejszym tekście. W dyskursie literackim czy medialnym pojawiają się wytyczne dotyczące stosowania języka inkluzywnego (Nasalski 2020: 276). Organizacje i towarzystwa zwracają uwagę na język używany w przestrzeni publicznej, publikując broszury z instrukcjami (Nasalski 2020: 276). Przykładem, również analizowanym przez osoby autorskie w dalszej części tekstu, jest broszura *Inkluzywna komunikacja w Sekretariacie Generalnym Rady* stworzona przez Radę Unii Europejskiej, która podkreśla, że „[t]ylko w inkluzywnym otoczeniu, które akceptuje, respektuje i ceni różnorodność, ludzie mogą naprawdę w pełni się realizować” oraz zaznacza, że „[z]drowa, równościowa atmosfera pracy zaczyna się od inkluzywnego języka i inkluzywnych ilustracji, które odzwierciedlają i podkreślają różnorodność i nie propagują mimowolnych uprzedzeń” (Sekretariat Generalny Rady UE 2018).

Kwestia ta wiąże się nierozdzielnie z zagadnieniem etyki języka. Akt komunikacji wymaga zaangażowania, połączonego wysiłku, rzetelności, uczciwości i wkładu każdej ze stron językowego działania (Puzynina / Pajdzińska 1995: 36n.). Bez tych własności porozumienie nie zostanie osiągnięte, tym samym ów akt będzie nieskuteczny. Jeśli przyjmujemy, że etyka języka jest zbiorem zasad

zobowiązujących interlokutorów do przestrzegania reguł szanowania godności człowieka (Święcicka / Peplińska-Narloch 2014: 140) czy – jak wskazuje Puzynina – jako jeden z wzorców do niekrzywdzenia drugiego człowieka czy grup społecznych „słowem wrogim, poniżającym, raniącym” (Puzynina / Pajdzińska 1995: 42), to dbanie o język włączający i respektujący tożsamości płciowe innych będzie niewątpliwie należało do zbioru norm etycznego kontaktu.

W dalszej części artykułu przedstawione i zanalizowane zostaną przykłady językowej inkluzywności na podstawie tekstów użytkowych. Warta uwagi jest w takim samym stopniu literatura, głównie proza, jednak ze świadomością odmienności funkcjonowania i podporządkowania innym zasadom w niniejszym tekście świadomie pomija się tę płaszczyznę z jednoczesnym podkreśleniem, że kwestia wymaga osobnego rozpatrzenia. W kolejnych akapitach scharakteryzowana zostanie specyfika tekstów, a w nich relacja nadawczo-odbiorcza oraz sposoby realizowania się inkluzywności, a także kształtowania się normy.

Z językiem włączającym coraz częściej spotykamy się na portalach społecznościowych – stronach kampanii społecznych, fundacji oraz grup poświęconych budowaniu świadomości społeczeństwa w zakresie równości oraz poprawności językowej. Tekst wykorzystujący to zagadnienie znajduje się między innymi w poście informacyjnym o anonimowych konsultacjach z seksuologką na facebookowej stronie fundacji SEXED.PL. Jest to multimedialna platforma zapewniająca młodym ludziom, rodzicom i dorosłym kompleksową, dostosowaną do wieku edukację w zakresie praw człowieka, równości płci, relacji. Treści znajdujące się na stronach oraz portalach fundacji skierowane są do osób, które chcą lepiej zrozumieć własne ciało, psychikę, a co najważniejsze – dobrze czuć się z własną seksualnością, stać się bardziej świadomymi i pewnymi siebie ludźmi (Rubik 2018: 7nn.). Jeden z facebookowych postów, któremu warto się przyjrzeć, został opublikowany 31 stycznia 2022 roku, drugi zaś 7 grudnia 2021 roku. Fundacja w swoich założeniach wskazuje podkreślanie takiej wartości, jaką jest inkluzywność, dlatego w obu tekstach wyraźnie dostrzec można wykorzystanie pewnych charakterystycznych form, w tym przypadku wyróżnionych

graficznie poprzez oddzielenie dolną spacją/„podłogą”. Pojawiające się w postach wyrazy to na przykład: *skupiliśmy_łyśmy* – czasownik czasu przeszłego w rodzaju męskoosobowym i oddzielona od niego niemęskoosobowa forma rodzajowa (dokładniej: morfemy wskazujące na czas przeszły oraz rodzaj) wraz z końcówką fleksyjną. Oprócz czasowników podobnym graficznym rozwiązaniem podlegają również inne części mowy: *mili_łe* – przymiotnik rodzaju męskoosobowego z niemęskoosobową końcówką fleksyjną po dolnej spacji, z którym współwystępuje fonem podlegający alternacji w morfemie czy podobnie w wyrazie *wyrozumieli_łe*. W takim zapisie najpierw występuje forma męska lub męskoosobowa, a jako druga część wyrazu zawierająca końcówkę fleksyjną rodzaju żeńskiego. W tekstach oficjalnych, takich jak zaproszenia, przemówienia czy rozpoczęcia różnego rodzaju ceremonii, częściej spotkamy się z sytuacją odwrotną, w której najpierw mamy do czynienia z wyrazem żeńskim – *Panie*, a dopiero później męskim – *Panowie* czy *Państwo*, który jest kierowany jako zwrot do ogółu. Może to mieć związek z obowiązującą w polskiej kulturze grzecznością językową.

Innym facebookowym portalem, na którym spotkać się można z inkluzywnością językową, jest strona organizacji non profit Stowarzyszenie „Miłość Nie Wyklucza” będące organizacją pozarządową mającą na celu wprowadzenie w Polsce równości małżeńskiej. Stowarzyszenie kieruje swoje postulaty do całej społeczności LGBT+ oraz ich sojuszniczek i sojuszników. Konkretny fragment, któremu warto się przyjrzeć, został opublikowany na stronie facebookowej stowarzyszenia 19 czerwca 2021 roku (Miłość Nie Wyklucza 2021). Jest to post na temat artykułu znajdującego się na portalu Gazeta.pl (Kaczorek 2021). Stowarzyszenie informuje odbiorców, że mogą przeczytać oni o nowym wymiarze dumy oraz widoczności dla ich społeczności. W tym tekście użycie charakterystycznych form również zostaje wyróżnione graficznie, tym razem jednak poprzez użycie ikxa w miejscach końcówek fleksyjnych. Przykładowo: *Dumnx* i *widocznx*. Innym przykładem jest użyty wyraz *widzianx*. Formy inkluzywne z iksem są uniwersalne, dzięki czemu można je używać w odniesieniu do każdej osoby, zarówno do grupy ludzi, jak i do jednostki niezależnie od ich tożsamości płciowej. Używanie

takiego zapisu jest niezwykle cenne i trafne, kiedy nie znamy płci naszego odbiorcy i nie chcemy urazić go w żaden sposób. Rozwiązanie takie sprawdza się jednak tylko w piśmie. Używanie go podczas rozmowy ze względu na niewystępowanie głoski *x* w języku polskim jest raczej niemożliwe. Do tego w tym wypadku odbiorca staje się współtwórcą danego tekstu – to on dopełnia semantyczną część wyrażen inkluzywnych.

Posługiwanie się formami włączającymi oraz językiem wrażliwym na płeć pozwala na stworzenie środowiska komunikacyjnego przyjaznego każdemu adresatowi komunikatu. Poczucie bezpieczeństwa w określonej społeczności jest niezwykle ważnym spoiwem więzi międzyludzkich. Za przykład języka inkluzywnego w tekście użytkowym posłuży e-mail twórców projektu *Niepotrzebne skreślić*. Celem inicjatywy było mówienie o widoczności osób nieheteronormatywnych w społeczności akademickiej. Nadawcy komunikatu zwracają się w mailu do osób zaangażowanych w funkcjonowanie projektu. Należy wspomnieć, że odbiorcy przekazu są grupą zróżnicowaną płciowo. Jako że projekt zakłada widoczność i indywidualność każdej jednostki, wszystkie obwieszczenia wyrażane są za pomocą języka respektującego różnorodność tożsamości. W treści maila znajduje się sformułowanie *Szanowne Osoby*, zastępujące wyraz *Państwo*, które sygnalizuje, że w grupie odbiorców znajdują się również osoby niebinarne. Posługiwanie się tego typu zwrotami pozwala na zaznaczenie świadomości o różnorodności uczestników projektu. *Szanowni_e sojusznicy i sojuszniczki* – poza połączeniem przymiotników z rzeczownikami w niejednolitych odmianach warto zwrócić uwagę na nietypowe rozwiązanie graficzne, które zostało wspomniane już wcześniej, czyli tak zwaną podłogę.

Organizacje dbające o inkluzywność często realizują działania edukacyjne poruszające ten temat. Przykładem jest tekst pochodzący ze strony internetowej ogólnopolskiej organizacji pozarządowej Kampania Przeciw Homofobii działającej na rzecz osób LGBT+. Artykuł *Ucz się mamotato ucz, bo nauka to do Twojego dziecka klucz! – 7 webinarów dla rodziców osób LGBT* pochodzi z 16 listopada 2021 roku. Skierowano go, jak wskazuje tytuł, do rodziców i opiekunów młodzieży LGBT+. Nie jest to tekst naukowy ani literacki,

jego charakter można określić jako informacyjny. Nadawca artykułu jest nieznany, aczkolwiek można przyjąć, iż jest to ktoś pracujący dla wymienionej organizacji lub współpracujący z nią. Pojawiają się w nim wyrazy feminatywne, takie jak: *endokrynologka*, *psychologka*, *psychoterapeutka* oraz *pełnomocniczka*, które są tworzone przez sufiks *-k(a)*. Jedynie jeden z feminatywów – *członkini* – tworzony jest poprzez dodanie innego sufiksu *-in(i)*.

Występującymi w tekście wyrażeniami neutralnymi płciowo są przede wszystkim osobatywy – formy inkluzywne, które włączają do języka osoby nieidentyfikujące się ani z płcią żeńską, ani z płcią męską. Osobatywy mogą występować w dwóch postaciach¹. Pierwsza: wyraz *osoba* w połączeniu z imiesłowem przymiotnikowym czynnym z końcówką fleksyjną żeńską. Są to derywaty odczasownikowe, np. *osoba prowadząca* – w liczbie pojedynczej i w rodzaju żeńskim, pochodzący od czasownika *prowadzić*. Inaczej niż w wypadku wcześniejszych rozwiązań zaobserwować można tutaj odejście od binarności męski–żeński i wprowadzenie osobnej kategorii.

Drugą postacią osobatywów jest wyraz *osoba* w połączeniu z przymiotnikiem w rodzaju żeńskim (w liczbie mnogiej *osoby* z przymiotnikiem niemęskoosobowym). W tym przypadku są to derywaty odrzeczownikowe, przykładowo: *osoby biseksualne* – pochodzący od rzeczownika *biseksualność* w liczbie mnogiej i o rodzaju niemęskoosobowym – oraz *osoby transpłciowe*, *osoby niebinarne* i *osoba trenerska*, utworzone w ten sam sposób od rzeczowników *transpłciowość*, *niebinarność* i *trener*. Formy te występują w obu liczbach – mnogiej i pojedynczej. Co warto podkreślić, w przypadku obu postaci osobatywów, forma fleksyjna żeńska nie wynika z żeńskości osobatywu, tylko z faktu, że imiesłów i przymiotnik łączy się z żeńskim wyrazem *osoba*. Istnieje rozdźwięk między rodzajem gramatycznym, w tym przypadku żeńskim, a rodzajem naturalnym, który jest nieokreślony – włącza zatem wszystkie tożsamości płciowe.

Inkluzywność językowa w analizowanym tekście przejawia się za pomocą stosowania form męskich, żeńskich oraz neutralnych równorzędnie. Język, którym opisywane są osoby prowadzące

¹ Podział i opis osobatywów opracowała Aleksandra Konieczna.

webinary edukacyjne, jest dostosowany do identyfikacji płciowej każdej z nich. Używane leksemy nie świadczą jedynie o inkluzywności, ale również o świadomości i wrażliwości społecznej osoby piszącej – wyłączone są wyrazy przestarzałe, obraźliwe, nacechowane pejoratywnie, np. *transwestyci*, *biseksualiści* i tym podobne. Zabieg ten nie tylko chroni osoby LGBT+ przed dyskryminacją, tworząc bezpieczną przestrzeń językową, ale również edukuje osoby, które są odbiorcami tekstu, rodziców i opiekunów, jakich form powinni używać.

W tematach grzeczności i etyki języka wypowiadają się również organizacje międzynarodowe. Sekretariat Generalny Rady Unii Europejskiej w 2018 roku zredagował broszurę mającą na celu usprawnienie komunikacji inkluzywnej w obrębie instytucji Unii Europejskiej. Powstały prospekt przetłumaczony został na każdy z języków urzędowych krajów członkowskich organizacji, tak aby możliwe było znalezienie odpowiednich środków językowych dla wszystkich organów państwowych. Dokument dotyczy przede wszystkim środowiska politycznego, jednak swoje odzwierciedlenie mógłby znaleźć w różnorodnych kręgach komunikacyjnych, między innymi w codziennym życiu zawodowym. Tekst zawiera wytyczne, które opracowane zostały dzięki dyrektywom Biura Równych Szans i w głównej mierze dotyczą: komunikatów służbowych, publikacji Sekretariatu w przestrzeni naukowej i mediach społecznościowych, materiałów szkoleniowych, a także wszelkich plakatów i ulotek w przestrzeni Rady (Sekretariat Generalny Rady Unii Europejskiej 2018: 5).

By jak najskuteczniej eliminować asymetrię płciową w języku, tekst ma na celu przybliżenie użytkownikom form leksykalnych, które nie będą wykluczające wobec żadnej grupy. Inkluzywność objawia się w tej broszurze poprzez wrażliwość na płć i neutralność płciową (Sekretariat Generalny Rady Unii Europejskiej 2018: 7). Pod tymi nazwami funkcjonuje język propagujący równość płciową i dementujący utrwalone w kulturze wizje ról płciowych. W broszurze zawarto liczne zalecenia dotyczące zwrotów do poszczególnych odbiorców. Gdy wiadomo, że mowa o kobiecie – zaleca się użycie form feminatywnych, np. *rzeczniczka*, *sprawozdawczyni*. Użycie

tak zwanego *splittingu* (czyli użycie formy męskiej i żeńskiej) jest dobrym rozwiązaniem w stosunku do zbioru osób, np. *studentki i studenci, eksperci i ekspertki* (Sekretariat Generalny Rady Unii Europejskiej 2018: 8). Rozwiązanie to nie włącza jednak do komunikacji osób niebinarnych.

Język neutralny płciowo jest pozbawiony znamion seksizmu i nietolerancji, jego cel stanowi inkluzywność, którą osiąga przez unikanie rodzaju. Wdrażając go w komunikację, warto posługiwać się osobatywami stosowanymi w różnych kontekstach – *osoba mówiąca, osoba uczestnicząca*. Osoby autorskie broszury proponują użycie rzeczowników zbiorowych – *państwo, personel, rada, kadra naukowa*, trybu rozkazującego: *Proszę wypełnić ankietę* lub pierwszej osoby liczby mnogiej: *zapraszamy, przedstawiamy*. W mniej formalnych kwestiach wykorzystać można drugą osobę liczby pojedynczej – *chcesz, dołączysz, wstąpisz*. Formułując instrukcje czy polecenia, warto wskazać je za pomocą trybu rozkazującego dla drugiej osoby liczby pojedynczej – *zaznacz, wyślij, napisz*. Bezpiecznie jest korzystać z konstrukcji bezosobowych – *należy wypełnić ankietę* (Sekretariat Generalny Rady Unii Europejskiej 2018: 8).

Warte zasygnalizowania jest istnienie w internecie korpusu *zaimki.pl*. Są tam zbierane i porządkowane zagadnienia na temat niebinarnej polszczyzny. Na stronie korpusu można również znaleźć rozmaite teksty kultury, poświadczające istnienie owych zagadnień, które uporządkowane są w kategoriach takich jak: książki, prasa, filmy, seriale, muzyka, poezja, komiksy, gry i inne. Korpus ten powstał z inicjatywy kolektywu „Rada Języka Neutralnego”, składającego się z osób niebinarnych i sojusznicznych, między innymi Andrei Vosa, Archiego Pałki, Rony’ego Lisa, Pawła Dembowskiego, Szymona Miśka i Sybila Grzybowskiego. Swoją misję określają jako walkę o wolność, szacunek i inkluzywność w języku. W tworzenie korpusu mogą zaangażować się wszyscy, którzy są tym zainteresowani, obecnie jest to już kilkadziesiąt osób. Strona nie tylko pełni funkcję dokumentacyjną, ale przede wszystkim edukacyjną. Jest to źródło szerokiej wiedzy o niebinarności, które może pomóc wszystkim tym, którzy poszukują odpowiedniego słownictwa do określania samych siebie, oraz tym, którzy z różnych powodów chcą zgłębić

wiedzę na ten temat. Ta oddolna inicjatywa pokazuje i udowadnia, że w tworzenie języka niebinarnego i neutralnego zaangażowani są przede wszyscy ci, których to dotyczy najbardziej, a zatem społeczność LGBT+ oraz osoby sojusznicze. To użytkownicy języka mają największy wpływ na jego kształt.

Trafnie pokazuje to wywiad Anny Koniecznyńskiej *Niebinarne Ali: nie czuję się ani kobietą, ani mężczyzną* dla portalu vogue.pl (2021), który dostępny jest na stronie internetowej. Ukazał się 25 grudnia 2021 roku. W swoich wypowiedziach Ali, o ile jest to możliwe, używa neutralnych form. Czasowniki w czasie przeszłym rodzaju nijakiego nie stanowią problemu, w rozmowie posługuje się nimi swobodnie – *czułam, wychowałam*. Pojawiają się również przymiotniki w rodzaju nijakim (*czuję się odpowiedzialne czy jestem szczęśliwe*) oraz osobatywy: *osoba studencka, osoba pracująca, osoba mieszkająca w Krakowie*. Ali podkreśla, że język polski nie ułatwia mu zadania i dla usprawnienia komunikacji zamiennie używa żeńskich lub męskich form ze względu na brak adekwatnych neutratywów. Ta deklaracja pokazuje, że potrzeba językowego rozwoju istnieje również w grupach mniejszościowych. W wywiadzie inkluzywność czy innowacje językowe są motywowane poszukiwaniem w języku samookreślenia.

Dotychczasowa analiza pozwala na sformułowanie paru spostrzeżeń i wniosków. Pojawiające się głównie w przestrzeni internetowej formy adresatywne czy orzekające o podmiotach obejmują nie tylko feminizację języka, lecz również neutralizację. Pierwsze zjawisko objawia się głównie występowaniem feminytywów, ale realizuje się także poprzez włączające rozwiązania graficzne przy użyciu przymiotników, rzeczowników i czasowników odnoszących się do podmiotów mających płeć – wyraz w rodzaju męskim lub męskosobowym oddzielony jest tak zwaną podłogą od części zawierającej odpowiednio – końcówkę fleksyjną żeńską lub niemęskosobową. Neutralizacja natomiast skupia się przede wszystkim na rodzaju nijakim przymiotników, a także czasowników w czasie przeszłym w pierwszej i drugiej osobie liczby pojedynczej. Mimo deklarowanej potrzeby w uzusie brakuje neutratywów. Inkluzywność uwidacznia się również w zjawisku osobatywów, połączeniu wyrazu *osoba*

z przymiotnikiem lub imiesłowem przymiotnikowym czynnym. Zastosowanie ma to w sytuacji, gdy mówimy o osobie, której płci nie znamy lub nie chcemy ujawniać albo gdy odnosimy się do grupy, która zawiera ludzi o różnej tożsamości płciowej, włączając przy tym również osoby niebinarne czy osoby genderfluid i inne określające się jako transpłciowe i istniejące poza binarnym postrzeganiem płci. Podobny mechanizm zachodzi w formach wykorzystujących znak x w miejscach końcówek fleksyjnych. Posługiwanie się językiem inkluzywnym zaczyna się normą, która dotyczy zróżnicowanych obszarów komunikacyjnych. Potrzeba włączania mniejszości posługujących się innymi niż standardowe w polszczyźnie formy językowe staje się czynnikiem motywującym tworzenie się innowacji w obrębie zróżnicowanych środowisk. Język kreuje rzeczywistość, a więc jedynie tworząc wolne od uprzedzeń otoczenie lingwistyczne, można respektować wszystkich jego członków, co pozwoli otwarcie realizować się każdemu z nich.

Bibliografia podmiotowa

- Kampania Przeciw Homofobii (2021): *Ucz się mamó/tato ucz, bo nauka to do Twojego dziecka klucz! – 7 webinarów dla rodziców osób LGBT*. URL: <https://kph.org.pl/ucz-sie-mamo-tato-ucz-bo-nauka-to-do-twojego-dziecka-klucz-cykl-webinarow-dla-rodzicow-osob-lgbt/> [dostęp: 9.04.2022].
- Koniecznyńska, Anna (2021): *Niebinarne Ali: Nie czuję się ani kobietą, ani mężczyzną. Vogue*. URL: <https://www.vogue.pl/a/osoba-niebinarna-0-swoich-doswiadczeniach> [dostęp: 9.04.2022].
- Korpus zaimki.pl. URL: <https://zaimki.pl/> [dostęp 9.04.2022].
- Miłość Nie Wyklucza (2021): *Miłość na ulicach, miłość w internecie: wypatrujcie nas na gazeta.pl*, <https://www.facebook.com/Milosc-niewyklucza/posts/4482921711728414> [dostęp: 9.04.2022].
- Sekretariat Generalny Rady UE (2018): *Inkluzywna komunikacja w Sekretariacie Generalnym Rady*.
- SEXED.pl (2021): <https://www.facebook.com/seksedpl/photos/1583677668640766> [dostęp: 9.04.2022].

SEXED.pl (2022): <https://www.facebook.com/seksedpl/photos/1620604804948052> [dostęp: 9.04.2022].

Bibliografia przedmiotowa

- Kaczorek, Ola (2018): „Znikamy, bo siedzimy w szafach. Znikamy, bo przestajemy żyć. Ale to Polska najczęściej traci bez osób LGBT+”. *Gazeta.pl*. URL: <https://tinyurl.com/33u226dt> [dostęp: 9.04.2022].
- Nasalski, Ignacy (2020): „Funkcje i dysfunkcje języka inkluzywnego, ze szczególnym uwzględnieniem asymetrii rodzajowej w języku polskim”. *Socjolingwistyka*, t. 34.
- Puzynina, Jadwiga / Pajdzińska, Anna (1995): „Etyka słowa”. [w:] Miodek Jan (red.): *O zagrożeniach i bogactwie polszczyzny*. Wrocław: Forum Kultury Słowa. Str. 35–45.
- Rada Języka Polskiego (2003): *Byłam, byłoś*. <https://tinyurl.com/2sb9xka8> [dostęp: 9.04.2022].
- Rubik, Anja (2018): *#sexedpl, rozmowy Anji Rubik o dojrzewaniu, miłości i seksie*. Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Sawicka, Julia (2021): „Język wrażliwy na płeć w edukacji. Analiza wybranych dokumentów uniwersyteckich”. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, nr 1 (19). Str. 203–217.
- Święcicka, Małgorzata / Peplińska-Narloch, Monika (2014): „Etyka języka w świadomości studentów”. *Poznańskie spotkania językoznawcze*, nr 28. Str. 139–150.

Anna Krasuska
Uniwersytet Warszawski

The language of relationships and emotions in Polish to English translations. An overview of selected strategies

Abstract

The purpose of this article is to examine translation difficulties and possible translation strategies related to the language of emotion and relationships in Polish texts which are translated into English. The issues discussed have to do with cultural idiosyncrasies on the one hand and linguistic contrasts (individual lexical items and syntactic structures) on the other. The problems under consideration are broken down into those that relate to individual words, grammatical constructions, and cultural differences. The concept of Natural Semantic Metalanguage, proposed by Anna Wierzbicka, is referred to when translating single units. Based on examples of texts and their translations, the challenges and strategies of translation are discussed. The texts include Katarzyna Bonda's novel "Pochłaniacz," Adam Mickiewicz's epic poem "Pan Tadeusz," Krzysztof Kamil Baczyński's poem "Elegia o... [chłopcu polskim]" and Wisława Szymborska's poem „Miłość od pierwszego wejrzenia.”

Keywords

translation, relationship, emotion, translation strategies, translation assessment

The problem of defining and producing good translations has always been a challenge (see House 2001; Halliday 2001; Belloc 1959). This is because linguistic and cultural differences make equivalence difficult to achieve, and the translator may be forced to lose something in translation in order to save something (see Barańczak 1990). These difficulties may differ based on the genre and purpose of the translated material, the languages used, and the target audiences for both the original and the translated versions. This article will discuss the challenges of translating from Polish to English as well as methods of doing it using the language of emotions and relationships. It is divided into three main parts that deal with semantic, grammatical, and cultural issues, respectively. Each part will focus on selected translation strategies and explain them with examples.

1. Semantic difficulties

Translation problems can occur at the level of individual words. Capturing (sometimes subtle) differences between lexical items that are commonly considered equivalent in two different languages can be difficult, so such differences are often overlooked. Some concepts may have more than one recognized equivalent, and choosing the most appropriate one requires a deep understanding of their differences. On the other hand, some concepts may not have exact equivalents in the target language. Hejwowski states that there is little justification for excluding such concepts from translation (see Hejwowski 2004). The descriptive equivalent is one of the methods he lists that could be used to prevent it. When it is difficult or impossible to translate a word or phrase in a straightforward way, a descriptive equivalent may be employed. In such a scenario, a short explanation could be used in place of a problematic word or phrase to enable “a fairly precise transfer of information hidden behind the opaque SL item” (Hejwowski 2004: 142).

These challenges associated with translating individual words are also found in relation to semantic primes (see Goddard and

Wierzbicka 2007). According to this view, there exist a number of primitive concepts (constituting what Wierzbicka calls NSM – natural semantic metalanguage) which are defined by three characteristics: they may be rendered in any natural language; they are sufficient to define any other existing concept; and they do not themselves require definition. The author proposed a list of semantic primes consisting of over 60 lexical items in different grammatical categories. The ability to define concepts in a simple way and compare definitions quickly because to the same range of vocabulary being used for all of them makes this tool useful for analyzing how successfully a concept has been translated. Wierzbicka provides an illustration of how this framework might be used to compare emotions across cultures (see Wierzbicka 1986). She looks at the Polish word *tęsknić* and compares it to several English words with similar meanings, among which *miss* is typically thought to be the closest counterpart. Using the NSM, the author provides the following definitions for each of these terms:

X *tęskni* do Y (“X feels ‘*tęsknota*’ to Y”) = X is far away from Y; X thinks of Y; X feels something good toward Y; X wants to be together with Y; X knows he or she cannot be together with Y; X feels something bad because of that.
X (Jane) *misses* Y (Sally) = Y is not with X; X thinks of Y; X would want to be with Y; X thinks that being with Y would cause him or her to feel something good. (Wierzbicka 1986: 586)

However, these definitions highlight the fact that the word *tęsknić* indicates feeling something bad while the word *miss* only denotes the absence of a potential good feeling. As a result, the Polish word refers to a more intense emotion even though both of these words mean not being with Y and wanting to be with Y. Such comparisons are crucial because, as Wierzbicka points out, terms for expressing emotions are not universal across different languages but rather reflect “different ways of conceptualizing emotions” (Wierzbicka 1986: 593) in different cultures.

The usefulness of this concept can be illustrated by the following example from the Polish novel *Pochłaniacz* by Katarzyna Bonda

translated into English by Filip Sporczyk (*The girl at midnight*). The verb *wstydzila się* in the sentence “*Nadal wstydzila się określenia ‘alkoholiczka’ i rzadko wypowiadała je na głos*” (Bonda 2014: 411) (“*She was still ashamed, didn’t like to call herself an alcoholic, and rarely even said the word*” (Sporczyk 2019: 621)) could be rendered into English in two ways – *she was ashamed* as translated by Sporczyk or *she was embarrassed*. Wierzbicka defines,

X was ashamed = X felt as one does when one thinks that other people see that one has done something one should not, when one thinks that other people may think something bad of one because of that, and when one wants to cease to be seen by other people because of that.

X was embarrassed = X felt as one does when one thinks that other people are thinking of one, when one thinks one should do something because of that, and does not know what one should do, and when one would want to cease to be in that place because of that. (Wierzbicka 1986: 593)

The definition points out one of the most important differences between these emotions. The presence of guilt makes a difference. By using the term *ashamed* rather than *embarrassed*, Sporczyk suggests that the depicted character feels as though she has done something wrong. This seems like a decent decision because the said emotion is caused by her alcoholism. On the other hand, when the verb *wstydzić się* appears in a different context in the novel – “*Zawstydziła się nagości*” (Bonda 2014: 104) – it is translated neither as *ashamed* nor as *embarrassed* because in this scene there are no other people around. The character is standing by herself in her room, naked in front of the mirror. According to the definitions given above, neither of these translations would be suitable because nobody can see her or understand what she is doing. “*Sasha became acutely aware of her nudity and the awkwardness of the whole scene*” Sporczyk writes (Sporczyk 2019: 146). He employs a full sentence to correctly convey the meaning rather than one of the most common translations of the original *wstydzić się*, which is in line with Hejwowski’s definition of the descriptive equivalent translation technique. By taking

such a translation decision, Sporczyk eliminates confusion that may otherwise result from a character worrying about what other people perceive or think when there are no other people nearby.

2. Grammatical difficulties

Grammatical differences between the source and target languages can also pose challenges for translators. It might be the case that some grammatical categories do not exist in one of the languages or that they serve distinct purposes. However, Jakobson asserts that “No lack of grammatical device in the language translated into makes impossible a literal translation of the entire conceptual information contained in the original” (Jakobson 1959: 235). When certain grammatical structures or categories used in the source text are absent in the target language, compensating techniques are often useful in conveying the full meaning. The term “compensation” describes an attempt by a translator to introduce information that was lost in translation in a different way or at a different location in the text (see Molina and Albir 2002). The translation of diminutives serves as an illustration of this technique. Because of their rarity in English, often the only option to try to translate them is to express the meaning they carry with an additional word (see Bagasheva-Koleva 2013). These are usually adjectives (often expressing small size or emotive diminutives, frequently “small”, “little”, “poor”) or noun phrases (e.g. “bear cub”) (Bagasheva-Koleva 2013: 141f.). This way of translating diminutives can also be seen as a reference to the discussion above. Also grammar differences between the source and destination languages can sometimes cause problems for translators.

The use of compensation technique to translate a diminutive is exemplified in a war poem, *Elegia o ... [chłopcu polskim]* by Krzysztof Kamil Baczyński, where the author uses the word “*syneczku*”, which is a diminutive from the word *syn* (son), to refer to the poem’s addressee (1944). Barry Keane translates this word into English as “my son” (n.d.). The addition of the word “*my*” which is absent from the original, makes the persona and the addressee

appear to have a closer emotional connection. It denotes that the diminutive was read by the translator as a term of endearment or a declaration of attachment rather than as an expression of the son's age or height. This is crucial because it clarifies the persona's inner pain brought on by the unhappiness and the boy's premature death while growing up during the Second World War. Due to the absence of diminutives in English, Keane adds an additional word to convey the complete meaning that would otherwise be lost. In this way the text maintains the emotional load between the addresser and the addressee, which according to House's translation assessment model's register criterion (see House 2001) is a feature of a good translation.

Word order is one of the key differences between Polish and English; while it is more fixed in English, it is more flexible in Polish and can be altered to emphasize certain points. This is seen in how *Pan Tadeusz* is translated into English. The following passage, which describes the main character returning home after a long absence and is taken from the original "Też same widzi sprzęty, też same obicia, S któremi się zabawiać lubił od powicia" (Mickiewicz 1834: 10), was translated as "He sees the same furniture, the same hangings with which he had loved to amuse himself from babyhood" (Noyes 1917: 3). To emphasize the words "też same" (the same) through word order, Mickiewicz places them before the listed objects. By doing so, he adds emotional load to the text; the protagonist's happiness at returning home is enhanced by the sight of the things he used to play with as a child. Since English does not allow for such flexibility in word order, this phrase cannot be translated word for word. Thus, it must be moved elsewhere if the emotional load is to be retained. It is expressed by the word "loved" which replaces the original "lubił" (liked). The expression of the intensity of the man's affection for his home, primarily achieved by word order, is moved to a particular word in the same sentence. This is an example of applying the technique of compensation.

3. Cultural difficulties

Difficulties in translating both individual units and whole phrases can also be due to cultural differences. The translator may choose to employ a foreignization or domestication method in this situation (see Mariam 2014). The first option entails leaving the original text's cultural references, which the translation's readers may not be familiar with and therefore making the translation more challenging to read. The other one means eliminating foreign references. Both techniques can be used, depending on the intention of the translator and the purpose of the translation. While domestication is helpful when a text is created for the readers' enjoyment and including too much information about an unfamiliar culture may undermine this goal, foreignization can be good when the text is intended to instruct about a particular culture. Using the modulation technique outlined by Vinay and Darbelnet and by Newmark could be one way to domesticate a text. According to Vinay and Darbelnet, it can be employed when a literal translation might be seen "unsuitable, unidiomatic, or awkward in the TL" and signifies "a change in the point of view" (as cited in Hejwowski 2004: 134). It is possible to accomplish this in a number of ways, such as "abstract for concrete, cause for effect, means for result, a part for the whole, geographical change" (as cited in Molina and Albir 2002: 500).

It will be helpful to discuss some examples of differences between Polish culture and the cultures of English-speaking countries in order to analyze certain translation difficulties brought on by cultural differences. This section will focus on some specific facts that are important to comprehend the instances that will be given rather than provide an overview of these contrasts.

The ways in which Poles express their emotions to strangers, acquaintances, and friends differ significantly, according to research by Szarota, Cantanero, and Matsumoto. Sincerity is seen as being crucial to friendship, and this is reflected in the fact that emotions, regardless of whether they are positive or negative ones, are strongly expressed among friends (see Szarota, Cantanero, and Matsumoto

2015). Furthermore, Wierzbicka asserts that expressing one's feelings honestly is a defining aspect of Polish culture (as cited in Szarota, Cantanero, and Matsumoto 2015: 181). On the other hand, she states that "Anglo-American culture (...) values and encourages the display of 'good feelings' that one may not necessarily feel and the suppression of 'bad feelings'" (Wierzbicka 1999: 241). Anglo-Saxon culture is still different as it is characterized by a "disapproval of public display of emotions" (Wierzbicka 1985: 168). Because of the differences in these cultures, it can be challenging for a translator to accurately translate vocabulary associated with emotions from one of these languages to the other without occasionally violating the "equivalence of response" norm (House 2001: 244) – viewed as characteristic of a "good" translation in the behavioristic approach. In this case, one must decide between a precise rendering of a given concept (foreignisation) or striving for erasing cultural differences (domestication).

Another passage from *Pochlaniacz* and its English translation serve as an example of how this cultural difference may have a substantial impact on translation (*The girl at midnight*). After losing his temper, one of the characters begins to cool off, as shown by the word "łagodniej" (*more gently*), which characterizes his manner of speaking following an outburst – "dodał już łagodniej Duchnowski" (Bonda 2014: 157). Although it suggests that the character is not acting as violently as previously, it is still likely that he is not yet completely calm. This is suggested by the use of the comparative (*more gently*) instead of just *gently*. The translation provided by Sporzycyk, however, is "said Duchnowski taking control of his emotions again" (Sporzycyk 2019: 232). This decision may be justified by the characteristics of American and Anglo-Saxon cultures described above, which respectively favour the suppression of "bad feelings" and disapprove of public displays of emotion. It is probable that Duchnowski was adapted to become slightly more idiomatically English and hence more acceptable to English-speaking readers. He loses some of his impulsivity, which could be viewed as a more Polish quality. While he is not one of the primary characters, this alteration may be easily overlooked. This excerpt exemplifies the

strategy of domestication. The fact that the novel is a crime story written most likely primarily for the readers' entertainment rather than for cultural training justifies the use of this strategy.

The notion of *love* in Polish and English serves as an illustration of how emotions are variously conceptualized and expressed in different cultures. Malgorzata Brożyna Reczko observes that this word has different etymologies in the two languages. The Polish word *miłość* (which means "love") derives from the adjective *miły*, which originally described "a person you can pass without drawing your weapon". *Miłość* initially signified "mercy, charity". Traditionally, the word "*kochać*" (to love) meant "to touch gently, to stroke", or "to take care of, look after, to cultivate." On the other hand, the English word *love* derives from the Old English word *lufu* whose roots are probably Latin words meaning "pleasing", and "desire" (Brożyna Reczko 2017: 2f.). This evokes associations with sexual desire that is less overtly prominent in the Polish model. The various connotations that different cultures attach to what appears to be the same emotion may significantly influence the perception of a text which is troublesome in terms of the aforementioned "equivalence of response".

A translation of Wisława Szymborska's poem *Miłość od pierwszego wejrzenia* (*Love at First Sight*) serves as an example of the difference in how love is perceived. The word "uczucie" which in this context may be described as "miłość, sympatia, przyjaźń, namiętność do kogoś", (Słownik Języka Polskiego), i.e. "love, affection, friendship, passion toward someone", is used by Szymborska at the beginning of the poem: "*Oboje są przekonani, że połączyło ich uczucie nagłe*". This word has been translated as "*passion*" in the English version of the poem (translated by Clare Cavanagh and Stanisław Barańczak 2015), "They're both convinced that a sudden passion joined them" adding obvious sexual connotations to the text that were not present in it before. Although the definition of the word *uczucie* used in the original poem contains the word "namiętność" which is comparable to English *passion*, it only conveys part of the meaning. For this reason, the translators here apply the modulation technique, substituting the whole (*uczucie*) for a part (*passion*). The

fact that the translators decide to put more emphasis on this part than on friendship or affection emphasizes the essential role that sexual desire plays in how love is conceptualized in English. The fact that the poem recounts the start of love emphasizes how important sexuality is. As a result, love is thought to have been passionate from the very beginning. It may even be thought of as defining the first stage of love. In the Polish version, there is no such allusion to desire.

The difficulties associated with translation are numerous and occur on various levels. These may be caused by the necessity to select between several target language equivalents of a specific concept or by the absence of a suitable semantic equivalent. It may be caused by the absence of a specific grammatical category (e.g. diminutives) or by different functions of the word order in the target language. The cultural differences between the source and target languages may also be a factor (e.g. different ways of expressing emotions, different conceptualisations of love). These issues can be solved using a variety of translation techniques, such as descriptive equivalent, compensation, and modulation. A translator must be well informed of the potential difficulties and differences as well as the translation techniques that may be applied. These techniques may vary depending on the intended purpose of the text which may dictate whether it needs to be domesticated or foreignized.

References

Primary sources

- Baczyński, Krzysztof Kamil (1944): *Elegia o... [chłopcu polskim]*. URL: <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/baczynski-elegia-o-chlopcu-polskim.pdf> [retrieved: 22.06.22].
- Baczyński, Krzysztof Kamil (n.d.): *Elegy for a Polish boy* (Keane, Barry, Trans.). URL: <https://allpoetry.com/Elegy-For-A-Polish-Boy> [retrieved: 22.06.22].
- Bonda, Katarzyna (2014): *Pochłaniacz*. Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA. URL: <https://muza.com.pl/ebooki/1746-pochlaniacz-ebook-9788377587355.html> [retrieved: 18.11.20].

- Bonda, Katarzyna (2019): *Girl at midnight* (Sporczyk Filip, Trans.). Hodder & Stoughton. URL: <https://www.ebooks.com/en-pl/book/96323586/girl-at-midnight/katarzyna-bonda/> [retrieved: 18.11.20].
- Mickiewicz, Adam (1834): *Pan Tadeusz, czyli Ostatni zajazd na Litwie*. Alexander Jeżowicki. URL: <http://www.gutenberg.org/files/31536/31536-h/31536-h.htm> [retrieved: 22.06.22].
- Mickiewicz, Adam (1917): *Pan Tadeusz or the last foray in Lithuania* (Noyes George Rapall, Trans.). J. M. Dent & Sons LTD. URL: <http://www.gutenberg.org/files/28240/28240-h/28240-h.html> [retrieved: 22.06.22].
- Szyborska, Wisława (n.d.): *Miłość od pierwszego wejrzenia*. URL: https://poezja.org/wz/Szyborska_Wis%C5%82awa/26/Mi%C5%82o%C5%9B%C4%87_od_pierwszego_wejrzenia [retrieved: 22.06.22].
- Szyborska, Wisława (2015). *Love at first sight* (Cavanagh Clare & Barańczak Stanisław, Trans.). URL: <https://poets.org/poem/love-first-sight> [retrieved: 22.06.22].

Secondary sources

- Bagasheva-Koleva, Mariya (2013): “Some correlates between diminutive words in Bulgarian, Russian and English”. *Research Papers* vol. 51, book 1, part B. P. 138–147.
- Barańczak, Stanisław (1990): „Mały, lecz maksymalistyczny Manifest translologiczny albo: Tłumaczenie się z tego, że tłumaczy się wiersze również w celu wytłumaczenia innym tłumaczom, iż dla większości tłumaczeń wierszy nie ma wytłumaczenia”. *Teksty drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja* vol. 3. P. 7–66.
- Belloc, Hilaire (1959): “On Translation”. *The bible translator* vol. 10 no. 2. P. 83–100. <https://doi.org/10.1177/000608445901000204>
- Brożyna Reczko, Małgorzata (2017): “LOVE in English and Polish”. *Cognitive Studies | Études cognitives* vol. 17. P. 138–147.
- „Uczucie” in *Słownik języka polskiego PWN*. Wydawnictwo Naukowe PWN SA. URL: <https://sjp.pwn.pl/sjp/uczucie;2532003.html> [retrieved: 08.12.2022].
- Goddard, Cliff / Wierzbicka, Anna (2007): “Semantic primes and cultural scripts in language learning and intercultural communication”. [in:] Palmer, Gary & Sharifian, Farzad (eds.): *Applied cultural linguistics: Implications for second language learning and intercultural communication*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. P. 105–124.

- Halliday, Michael Alexander Kirkwood (2001): "Towards a theory of good translation". [in:] Steiner, Erich & Yallop, Colin (Eds.): *Exploring translation and multilingual text production: Beyond content*. Berlin: Mouton de Gruyter. P. 13–18.
- Hejwowski, Krzysztof (2004): *Translation. A cognitive-communicative approach*. Olecko: Wszechnica Mazurska.
- House, Juliane (2001): "Translation quality assessment: Linguistic description versus social evaluation". *Meta* vol. 46 no. 2. P. 243–257.
- Jakobson, Roman (1959): "On linguistic aspects of translation". [in:] Brower, Reuben A. (ed.): *On translation*. Cambridge: Harvard University Press. P. 232–239.
- Mariam, Hassan Mansour (2014): "Domestication and foreignization in translating culture-specific references of an English text into Arabic". *International Journal of English Language & Translation Studies* vol. 2 no. 2. P. 23–36.
- Molina, Lucía / Albir, Amparo Hurtado (2002): "Translation techniques revisited: A dynamic and functionalist approach". *Meta* vol. 47 no. 4. P. 498–512.
- Szarota, Piotr / Cantarero, Katarzyna & Matsumoto, David (2015): "Emotional frankness and friendship in Polish culture". *Polish psychological bulletin* vol. 46 no. 2. P. 181–185.
- Wierzbicka, Anna (1985): "Different cultures, different languages, different speech acts: Polish vs. English". *Journal of Pragmatics* vol. 9. P. 145–178.
- Wierzbicka, Anna (1986): "Human emotions: Universal or culture-specific?" *American Anthropologist* vol. 88 no. 3. P. 584–594.
- Wierzbicka, Anna (1999): *Emotions across languages and cultures: Diversity and universals*. Paris: Cambridge University Press.

Anna Olszewska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Stereotypy płci w stałych wyrażeniach używanych w języku norweskim i polskim

Gender stereotypes in Norwegian and Polish fixed expressions

Abstract

The aim of this article is to explore gender stereotypes present in Polish and Norwegian fixed expressions. A number of expressions that exhibit linguistic sexism were identified through analysis using modern dictionaries for both languages. Men are stereotypically portrayed in the selection as being decisive, admirable, reasonable and physically strong. Contrarily, phrases associated with physical appearance, recklessness and proneness to conflict predominate in the female image. Furthermore, it is obvious that a person's sexual behavior is viewed differently depending on their gender. The analysis shows that, despite increased awareness of the problem of gender discrimination, modern languages continue to contain discriminatory phrases that reinforce deeply entrenched gender stereotypes.

Keywords

gender stereotypes, phraseology, language and gender

Słowa kluczowe

stereotypy płciowe, frazeologia, lingwistyka płci

1. Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest omówienie stereotypów płci obecnych w stałych wyrażeniach używanych w językach norweskim i polskim. Wybrane zagadnienie jest częścią analizy przeprowadzonej na potrzeby pracy magisterskiej (Olszewska 2021), w której skupiam się na szerszej rozumianym zjawisku językowej nierówności płci.

Początek zainteresowania lingwistyką płci nieodłącznie wiąże się z drugą falą feminizmu, która miała miejsce w latach 70. XX wieku (Pauwels 1998: 17). Rozpoczęto wtedy rozważania na temat tego, jak kobiety i mężczyźni są przedstawiani w języku oraz w jaki sposób sami posługują się danym językiem – w późniejszych latach kategorie te stały się przedmiotem zainteresowania dwóch różnych dyscyplin naukowych. Na grunt polski dyskusję przeniosła monografia Anusiewicz i Handke (1994), a następnie uzupełniły ją kolejne, liczne publikacje na ten temat (między innymi Karwatowska / Szpyra-Kozłowska 2005; Łaziński 2006; Małocha-Krupa 2018). Istotna jest także stosowana w polskiej literaturze terminologia – najczęściej mówi się o *asymetriach rodzajowo-płciowych* lub *językowej nierówności płci*. W literaturze anglojęzycznej zjawisko to omawiane jest natomiast najczęściej jako *seksizm językowy* lub *androcentryzm*. Jak zauważają polscy badacze i badaczki, termin odnoszący się do asymetrii jedynie sygnalizuje, że język używany w stosunku do poszczególnych płci jest różny. Terminy międzynarodowe wskazują natomiast na z góry założoną dyskryminację jednej z płci, co w pewien sposób uniemożliwia dalszą analizę (Karwatowska / Szpyra-Kozłowska 2005: 13n.; Szpyra-Kozłowska 2021: 14n.).

Niezależnie od przyjętej terminologii rozważania na temat asymetrii rodzajowo-płciowych najczęściej oscylują wokół wybranych sfer języka. Do takich obszarów należy między innymi generyczne użycie form męskich w stosunku do kobiet lub grup, w których obecne są kobiety, co przyczynia się do ich niewidzialności w języku (Karwatowska / Szpyra-Kozłowska 2014: 217n.). Inną bardzo ważną omawianą kwestią jest słowotwórstwo, bowiem w kontekście polskim osoby opowiadające się za inkluzywnością języka dążą

do stosowania równoległych form męskich i żeńskich. Pomimo faktu, że formy te są w języku polskim całkowicie poprawne, często wciąż napotykają na opór ze strony części użytkowników i użytkowniczek języka. Najczęściej przywoływane ograniczenia w ich tworzeniu dotyczą semantyki, morfologii i fonotaktyki (Kielkiewicz-Janowiak 2019; Grochowska / Wierzbicka 2015). W języku norweskim tworzone są natomiast formy neutralne płciowo. Jak jednak podają Gabriel i Gyga (2008), brak odniesienia do konkretnej płci w wielu przypadkach sprawia, że słowa pozornie neutralne mogą być przetwarzane w sposób stereotypowy. Innymi obszarami języka omawianymi w kontekście asymetrii są sposoby tworzenia tytułów, imion oraz nazwisk rodowych, najczęściej pochodzących od ojca, oraz stereotypowy obraz płci obecny we frazeologizmach lub stałych wyrażeniach. Przedmiotem zainteresowania niniejszego artykułu jest właśnie ta ostatnia kategoria.

Analiza została przeprowadzona w oparciu o *Słownik frazeologiczny PWN* autorstwa Aleksandry Kubiak-Sokół (2019) oraz zbiór *Med ordet i sin makt. 10 000 stående uttrykk, faste fraser og vendinger* Håkona Lutdala (2015). Na wyjaśnienie zasługuje wybór zastosowanej przeze mnie w tytule artykułu terminologii. Pomimo tego, że jestem świadoma obecnych w języku polskim różnych sposobów klasyfikacji w obrębie frazeologii, zdecydowałam się na pozostanie przy terminologii norweskiej. Przede wszystkim, w języku norweskim klasyfikacja ta nie jest tak rozwinięta i powszechnie stosowanym określeniem na różnego rodzaju połączenia wyrazów są *faste uttrykk*, czyli dosłownie „stałe wyrażenia”, zawarte także w tytule niniejszego artykułu. Pojemność tego terminu sprawia, że usystematyzowanie znalezionych norweskich wyrażen według klasyfikacji stosowanej w języku polskim byłoby niejasne i problematyczne. Drugim, dodatkowym powodem jest fakt, że w zbiorze Lutdala zawarte zostały nie tylko połączenia wyrazowe, ale także pojedyncze wyrazy o utrwalonym w języku przenośnym znaczeniu (tytułowe norw. *vendinger*, pol. zwroty), które również noszą znamiona nierówności płciowej, i które tym samym zasługiwały na ujęcie w poniższej analizie. Dodatkowo, w końcowej części artykułu przytaczam także fragmentaryczne wyniki badania ankiet-

towego przeprowadzonego wśród polskich i norweskich licealistów i licealistek, które miało na celu zweryfikowanie, czy omawiane zjawisko znajduje odzwierciedlenie także w języku używanym w życiu codziennym.

2. Obraz mężczyzny

Pierwszym istotnym aspektem, który wyłania się z analizy wybranych wyrażeń, jest fakt, że forma męska powszechnie stosowana jest jako neutralna, a więc mająca zastosowanie do obu płci. Generyczne użycie tejże formy w stosunku do wszystkich osób w bezpośredni sposób przyczynia się do umacniania niewidzialności kobiet w języku.

Jak podają Bull i Swan (2002: 238), słowo, które we współczesnym języku norweskim oznacza mężczyznę (norw. *en mann*), oryginalnie odnosiło się do obu płci. Na przestrzeni lat określenie to zastąpiono innym (człowiek – norw. *et menneske*), a rzeczownik *en mann* został związany znaczeniowo wyłącznie z mężczyzną. Mimo wystąpienia tej zmiany semantycznej, rzeczownik *en mann* wciąż obecny jest w licznych stałych zwrotach, które używane są w odniesieniu do osób wszystkich płci. Wśród takich przykładów można odnaleźć zwroty omawiające przeciętną, niewyróżniającą się z tłumu osobę (norw. *den jevne mann, menigmann, en mann av folket, mannen i gata*), a także wyrażenia mające na celu odniesienie się do wszystkich z większej grupy osób (norw. *alle mann, alle mann på dekk, alle mann til pumpene*). Kolejnym przykładem jest wyrażenie *å få brorparten*, które oznacza „otrzymać większą część”. Sam człon złożenia (norw. *en bror*) oznacza jednak „brat”, więc dosłownym tłumaczeniem danego zwrotu mogłoby być „otrzymać bratnią część”. Warto równocześnie zauważyć, że nie istnieje analogiczne określenie, które mówiłoby o „otrzymywaniu siostrzanej części”. Do innych przykładów można zaliczyć *arbeidet adler mannen*, który należy rozumieć jako „praca uszlachetnia” czy *det var en sjelden mann å se*, co oznacza, że dana osoba jest widywana rzadko. *En mann av få ord* to osoba, która niewiele mówi (dosł. Mężczyzna

o niewielu słowach), natomiast *mann for sitt ord* to osoba, która dotrzymuje danego przez siebie słowa. *Fra mann til mann* oznacza, że coś jest przekazywane pomiędzy ludźmi, a *å gå mann av huse* oznacza opuszczenie danego miejsca. Wreszcie, *å manne seg opp* oznacza „wziąć się w garść”, dosłownie – zmężnieć. Pomimo propozycji norweskich feministek nawołujących do zastąpienia tego terminu *å kvinne seg opp* (norw. *en kvinne* – kobieta), nie istnieje analogiczne określenie uwzględniające płęć żeńską. Mimo że we wszystkich tych zwrotach odnosimy się do osób jakiegokolwiek płci, dzieje się to zawsze poprzez zastosowanie norweskiego rzeczownika *en mann*, czyli mężczyzna.

Generyczne użycie formy męskiej w odniesieniu do kobiet znajduje swoje odzwierciedlenie także w licznych określeniach obecnych w języku polskim. Mimo że takie zwroty, jak *bratnia dusza* czy *być za kimś za pan brat* odnoszą się do osoby bliskiej o niesprecyzowanej płci, niespotykane są terminy analogiczne, jak na przykład „siostrzana dusza”. Innymi określeniami wartymi uwagi są *ojczyzna*, *kraj ojczysty*, *ojczyste progi*, które to odnoszą się do miejsca pochodzenia danej osoby. Choć współcześnie są one bliższe znaczeniowo „rodzinnym stronom”, odniesienie następuje poprzez przymiotnik *ojczysty*, a więc „pochodzący od ojca”. Zbliżonymi przykładami są *ojcowie miasta* oraz *sukces ma wielu ojców* – mimo że wyrażenia te omawiają osoby zarządzające danym miejscem lub fakt, że wiele osób przyczyniło się do odniesionego sukcesu, użyta forma odnosi się wyłącznie do mężczyzn. Dodatkowo, analogicznie do norweskiego *alle mann på dekk* w języku polskim funkcjonuje stwierdzenie *jak jeden mąż*. Gdy dyskusja pomiędzy dwiema osobami odbywa się w odpowiednim tonie, można powiedzieć, że rozmawiają one *jak mężczyzna z mężczyzną*, natomiast do nazwania wydarzenia, które ma miejsce od dłuższego czasu, można użyć sformułowania *z dziada pradziada*. Co więcej, w języku polskim nie brakuje określeń takich, jak *syn narodu* czy *syn swojej ziemi* – język norweski umożliwia natomiast użycie *å være fadder til noe* (dosł. być ojcem czegoś), gdzie ojciec jest rozumiany jako osoba dająca czemuś początek.

Ostatnim bardzo popularnym zwrotem, na który warto zwrócić uwagę w kontekście generycznego użycia formy męskiej, jest

mieć jaja bądź *nie mieć jaj*, który odnosi się do czyjejs odwagi lub jej braku. Jako że w ujęciu stereotypowym odwaga jest niemalże synonimiczna z męskością, to pomimo tego, że wyrażenie wyraźnie wskazuje na posiadanie lub brak męskich genitaliów, jest ono powszechnie używane w odniesieniu do odwagi zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn.

Poza wyrażeniami, które przyczyniają się do niewidzialności kobiet, można znaleźć również takie, które opisują mężczyzn w sposób stereotypowy. Przede wszystkim, w obu językach mężczyźni przedstawiani są jako osoby silne fizycznie. W języku norweskim są to zwroty takie, jak *det sterke kjønn*, co oznacza „silną płęć”, czy *en kraftkar*, czyli dosłownie „silny chłop”. Powszechnie stosowane jest również *å være en av gutta*, które można przełożyć na „być jednym z chłopaków”, oraz *en machomann*, które odnoszą się do stereotypowego wizerunku męskiego macho. Innym zwrotem opartym na tradycyjnym postrzeganiu męskości jest *å være en mann med hår på brystet*, co dosłownie oznacza „bycie mężczyzną z owłosieniem na klatce piersiowej”. Stereotypowego przedstawienia mężczyzny jako osoby silnej nie brakuje również w frazeologii polskiej. Jak wynika ze znalezionych przykładów, typowy przedstawiciel płci męskiej powinien być przede wszystkim *silny jak tur*. Dodatkowo może być opisany także w następujący sposób: *chłop jak dąb*, *chłop w chłopa*, *chłop jak tur*.

Kolejnym utrwalonym we frazeologii stereotypem jest postrzeganie mężczyzn jak osób godnych zaufania i podziwu, a tym samym odpowiednich do wymagającej pracy. Język norweski obfituje w zwroty takie, jak: *det krever sin mann* (dosł. to wymaga swojego mężczyzny), *en håndgangen mann* (lojalny mężczyzna), *en praktkar* (znakomity mężczyzna) czy *en handlingens mann* (mężczyzna czynu), które to omawiają aktywnych mężczyzn podejmujących konkretne działania. Podobnie *å være mann for noe* oznacza bycie odpowiednim mężczyzną do jakiegoś zadania, a *å være mann for sin hatt* może zostać użyte do omówienia osoby samodzielnej oraz wyróżniającej się na tle innych. Wśród innych przykładów można odnaleźć *gutten i røyken*, omawiające osobę wytrwałą i niezważającą na trudności, *dagens mann* używane do określenia osoby

jednoznacznie wzbudzającej podziw, oraz *en grepa kar*, które oznacza „świątecznego chłopaka”. Dodatkowo osoba będąca ucieleśnieniem stereotypowego postrzegania płci męskiej może zostać nazwana *et ekte mannfolk*, czyli „prawdziwym mężczyzną”. Zanim jednak to nastąpi, powinna udowodnić, że spełnia oczekiwania stawiane swojej płci w swoistym teście męskości, czyli *en manndomsprøve*. Stereotypowe postrzeganie mężczyzn jako osób godnych zaufania nie ogranicza się jednak do frazeologii norweskiej. Analogicznie do przytoczonych przykładów w języku polskim funkcjonują takie zwroty, jak: *równy gość*, *równy chłop*, *setny chłop* oraz *swój chłop*. Dodatkowo stereotypowo przedstawiani mężczyźni mają *mężne serce* oraz są *zuchami*, a więc nie brakuje im również odwagi. Co więcej, ze stereotypowym postrzeganiem płci męskiej wiążą się także takie honorowe określenia, jak *mąż opatrnościowy*, czy w przypadku języka norweskiego – *en hedersmann*. Do innych przykładów mówiących o męskiej dominacji można zaliczyć też *en bakmann* oraz *en overmann*, które kolejno określają osobę decyzyjną oraz przełożoną, zwierzchnią. Na uwagę zasługują także zwroty takie, jak *chłopski rozum*, który ukazuje nam mężczyznę jako osobę mądrą i rozsądną, oraz *duchowy ojciec*, który przywołuje obraz duchowego przewodnika.

Inną kwestią widoczną we frazeologii obu języków jest mnogość zwrotów opisujących mężczyzn jako panów. Analogicznie do polskiego bycia *panem położenia*, *panem sytuacji* oraz *panem życia i śmierci* w języku norweskim funkcjonuje *å være herre over situasjonen* czy *å være herre i huset*. Również polskie *pan* z *panów* czy *pan* i *władca* znajdują swoje odzwierciedlenie w norweskich *de høye herrer*, a więc „wysoko postawieni panowie”, czy *de store gutta*, czyli dosłownie „duże chłopaki”. Dodatkowo określenia takie, jak *pański gest*, *wielkopański gest* czy *znaj pana* mówią o przypisywanej mężczyznom hojności i szczodrości.

Ostatnią kwestią, na którą warto zwrócić uwagę w kontekście wizerunku mężczyzn w polskich i norweskich stałych wyrażeniach, jest sposób przedstawienia ich aktywności seksualnej. Jak się okazuje, zdecydowana większość zwrotów dotycząca płci męskiej w obu językach ma w tym kontekście jednoznaczne zabarwienie pozytywne.

Wśród wyrażen̄n nawiązujących do licznych kontaktów seksualnych z kobietami można odnaleźć takie, jak *å leve herrens glade dager*, co oznacza „przeżywać szczęśliwe dni pana”, czy *å ha en jente på hver finger*, czyli dosłownie „mieć dziewczynę na każdym palcu”. Oprócz tego mężczyźni mogą być określeni jako *en playboy*, *en grabukk* czy *en casanova*, a także *en kjønnsatlet*, czyli dosłownie „atleta płci”, oraz *en kjekkas*, czyli przystojniak. *Å gjøre lykke hos damene*, *å ha dametekke*, *å ha draget på damene* oraz *å ha kjangs hos damene* to liczne zwroty, które można byłoby przełożyć na „mieć powodzenie u kobiet”. *Å sjekke damer* nawiązuje natomiast do rozglądania się za kobietami. Zdecydowana większość zwrotów obecna w języku norweskim odnosi się więc do atrakcyjności mężczyzn, ich powodzenia wśród kobiet oraz licznych kontaktów seksualnych, które są przedstawiane w kategorii sukcesu. Jedynie trzy znalezione zwroty okazały się mieć wydźwięk negatywny – *en manngris* to dosłownie męska świnia, *en horebukk* to mężczyzna zarządzający miejscem sprzedaży usług seksualnych, a *en gammel gris* to dosłownie „stara świnia”, a więc starszy mężczyzna zalecający się do młodszych kobiet. Jak się okazuje, obraz mężczyzn we frazeologii polskiej jest bardzo podobny i opiera się na takich określeniach, jak *lew salonowy*, *kochanek muz*, *ulubieniec muz*, *pożeracz damskich serc*, *pożeracz niewieścich serc* i *książę z bajki*. Choć niektóre z tych określeń mogą wydawać się archaiczne, niezmienny pozostaje fakt, że mają one taki sam, pozytywny wydźwięk i omawiają niekwestionowane powodzenie mężczyzn u płci przeciwnej.

3. Obraz kobiety

Po zarysowaniu sylwetki stereotypowego mężczyzny chciałabym zwrócić uwagę na to, w jaki sposób we frazeologii przedstawiane są kobiety. Jak się okazuje, do zdecydowanie najliczniejszej grupy należą określenia opisujące ich piękno fizyczne. Zarówno w języku norweskim, jak i polskim kobiety są przedstawiane jako *det smukke kjønn*, czyli *pleć piękna*. Nie brakuje również takich zwrotów, jak *piękniejsza połowa ludzkości*, *ósmym cudem świata* i *cudem piękności*,

czy w przypadku języka norweskiego także *hun er som en drøm*, dosłownie oznaczające „piękna niczym sen”. Kobiety są również określane jako *en estetisk nydelse*, czyli „estetyczna przyjemność”, *en lekkerbissen*, oznaczające „coś smakowitego”, a także *en lekker sak*, czyli dosłownie „piękna rzecz”. Warto zauważyć, że samo *en sak* (pol. sprawa, rzecz) jest poza tym używane wyłącznie w odniesieniu do przedmiotów. Dodatkowo w norweskiej frazeologii kobiety są porównywane do bogiń, nimf i postaci mitycznych, co widać w przykładach takich, jak *en gudinne*, *en nymfe*, *en hulder* oraz *en evadatter*. W polskiej frazeologii jest natomiast obecne odniesienie do zwierząt – kobieta może bowiem zostać nazwana *lanią*. Ponadto stereotypowe kobiety to również prowokatorki i kusicielki, o czym świadczą określenia *en femme fatale* oraz *en fristerinne*. Warto zauważyć, że oprócz zwrotów odnoszących się do szeroko pojętego piękna kobiet zwłaszcza język polski obfituje w wyrażenia omawiające bardzo konkretny, współczesny kanon piękna. Jak wynika ze znalezionych przykładów, według stereotypowego ujęcia kobieta powinna mieć *bujne kształty*, a więc *mieć na czym siedzieć* i *mieć czym oddychać*, przy równoczesnym zachowaniu *talii osy* i *nóg do samej szyi* (bądź *nóg do nieba*). W języku norweskim można natomiast użyć określenia *en veldreid dame*, czyli dosł. „kształtna kobieta”.

Inną kwestią poruszaną zarówno w polskiej, jak i norweskiej frazeologii jest czas, który stereotypowo przedstawiana kobieta spędza na dbaniu o wygląd. Jeśli robi to nadmiernie długo lub często, może zostać nazwana *en pyntedukke*, *en jåledukke* lub – analogicznie – *malowaną lalą*. Sama czynność poprawiania wyglądu to *robienie się na bóstwo* oraz *robienie się na piękną*, czy w norweskiej wersji – *å dolle seg opp*, *å være dollete*. Istnieją jednak także określenia kobiet, które o wygląd dbają niedostatecznie. W tym przypadku odpowiednim zwrotem będzie *stygge som en heks*, czyli „brzydka jak wiedźma” lub *en troll av en kjerring*, czyli dosłownie „troll z baby”. Obrażliwym określeniem kobiety z nadwagą jest natomiast *en sugge* (pol. maciora). W polskiej frazeologii dodatkowo zwraca się uwagę na wiek kobiety – jako że osoby starsze nie wpisują się już we współczesny kanon piękna, istnieje specjalne stwierdzenie *z tyłu liceum, z przodu muzeum*.

Poza wyrażeniami opisującymi wygląd zewnętrzny kobiet znaleźć można także zwroty w stereotypowy sposób omawiające ich charakter – są one przede wszystkim nacechowane negatywnie. W przeciwieństwie do mądrych i rozważnych mężczyzn kobiety przedstawiane są jako osoby nierozsądne i myślące nielogicznie. W kontraście do *chłopskiego rozumu* jest mowa o *en kvinnelogikk*, czyli dosłownie o „kobiecej, babskiej logice”. Istnieje także sformułowanie *hun er så dum at det ryker av henne*, czyli dosł. „jest tak głupia, że aż z niej dymi”. Ponadto w języku norweskim kobieta może zostać porównana do kury, czyli *ei høne*, grupa kobiet – do stada kur, czyli *en høneflokk*, a także może mieć *en hønehjerne*, czyli kurzy – w domyśle niewielki – mózg. W języku polskim istnieją natomiast takie zwroty, jak *słodka idiotka*, *pierwsza naiwna*, *śpiąca królowna* czy *stać jak malowana lala*, a niemądre filmy czy książki są pejoratywnie określane dobrymi *dla kucharek*.

Kolejnym stereotypem, który wyłania się z wybranych frazeologizmów, jest przedstawienie kobiet jako osób władczych oraz konfliktowych. Za przykład posłużyć mogą takie określenia, jak *slarvekjerring* czy *sladrekjerring* (dosł. gadająca baba). Warto dodać, że czasowniki *å skvaldre*, *å skravle* czy *å skvatre* (pol. paplać, trajkotać) są używane niemal wyłącznie w odniesieniu do kobiet. Dodatkowo prowodyrki konfliktów mogą zostać nazwane wariatkami, lochami lub wiedźmami, czyli *en skrulle*, *en trollkjering*, *en purke* oraz *en heks*. To samo zjawisko ma miejsce w języku polskim, gdzie kobiety władcze – czy może raczej niepodporządkowane – określane są mianem *żandarmów* lub *policjantów w spódnicy*, a osoba zezwalająca kobietom na dominację jest *trzymana pod pantoflem*. Spotkanie grupy kobiet może natomiast zostać nazwane *sabatem czarownic*.

Podobnie jak w przypadku frazeologizmów opisujących zachowania mężczyzn, liczną grupę stanowią te charakteryzujące aktywność seksualną kobiet – jest ona jednak postrzegana zupełnie inaczej. W przeciwieństwie do zwrotów opisujących godne podziwu, liczne podboje mężczyzn kobiety przedstawiane są przede wszystkim jako osoby świadczące usługi seksualne. W języku norweskim mowa jest o *en fallen kvinne*, a więc o kobiecie upadłej, *en gatepike* i *en gledespike*, czyli o dziewczynie ulicznej lub przynoszącej uciechę,

a także o *en selskapsdame*, czyli pani do towarzystwa. Do innych określeń obraźliwych zaliczyć można *en hore*, *en kurtisane* oraz *et ludder*. Dodatkowo istnieją też zwroty opisujące kobiety, które niedostatecznie angażują się w kontakty seksualne – w przeciwieństwie do tych kokietujących (norw. *en kokotte*, *en vamp*) są one pejoratywnie nazywane dziewiczymi (norw. *jomfrunalske*) lub porównane do ciotek (norw. *tantete*). We frazeologii polskiej w kontekście seksualności kobiety są opisywane w dokładnie ten sam sposób. Świadczenie usług seksualnych samo w sobie jest nazywane *najstarszym zawodem świata* lub *pójściem na ulicę*. Nie brakuje także licznych pejoratywnych określeń pracownic seksualnych, takich jak: *córa Koryntu*, *kobieta z przeszłością*, *panienka spod latarni* czy nawet *żywy towar*. Kobiety angażujące się w zbyt wiele kontaktów seksualnych są natomiast *fatalne*, *lekkich obyczajów*, *lekkiego prowadzenia* lub *złego prowadzenia*.

Niemalże jedyny pozytywny wizerunek kobiet, który wyłania się z frazeologii, dotyczy kobiet starszych i doświadczonych. Mogą to być matrony, baby oraz mądre żony (norw. *en matrone*, *en kjerring*, *en klok kone*). W kontekście polskim mowa jest o *kapłankach* i *strażniczках domowego ogniska*, a więc o osobach opiekuńczych i rozważnych. Ta dbałość wiąże się z inną tradycyjnie przypisywaną rolą, a mianowicie z rolą matki, która wydaje się istotniejsza w kontekście polskim. Chociaż kury, czyli *høner*, wcześniej pojawiały się w odniesieniu do braku rozsądku, norweska *hønemor*, czyli kurza mama, to taka, która wykazuje dużą dbałość o swoje dzieci. Zwierzę pojawia się także we frazeologii polskiej w postaci *kury domowej*, a więc osoby odpowiedzialnej za prowadzenie domu. Matka jest także silnym symbolem samym w sobie, gdy mowa jest o *Matce Naturze*, *Matce Ziemi*, ale i *Matce Polce*.

4. Odmienny wizerunek płci

Ostatnią wartą poruszenia kwestią jest to, jak odmienny wizerunek kobiet i mężczyzn jest zakodowany nawet w tych określeniach, które pozornie występują w dwóch odpowiadających sobie formach.

Jedną z takich par w języku norweskim jest *for en kjerring!* oraz *for en kar!* – mimo że można je przetłumaczyć jako „co za baba!” oraz analogiczne „co za chłop!”, to odnoszące się do kobiet ma zdecydowane zabarwienie pejoratywne i określa kobietę irytującą oraz napraszającą się, podczas gdy to nawiązujące do mężczyzny mówi o osobie prawej i godnej zaufania. Innym przykładem nierównego traktowania płci jest *en gatepike* oraz *en gategutt*, czyli dosłownie „dziewczyna uliczna” oraz „chłopak uliczny”. Różnica semantyczna jest natomiast znacząca – podczas gdy to pierwsze przytoczone sformułowanie określa kobietę świadczącą usługi o charakterze seksualnym, to drugie oznacza urwisa, żartownisia i jest zwrotem o zabarwieniu pozytywnym. Przykłady podobnych nierówności możemy odnaleźć także w języku polskim. Określenie *pani domu* jest powszechnie rozumiane jako kobieta odpowiedzialna za prowadzenie domu i wypełnianie domowych obowiązków. *Pan domu* zostanie natomiast zastosowane w celu nazwania głowy rodziny oraz przywołania czyjegoś autorytetu.

5. Badanie ankietowe

Jako że przytoczone w analizie przykłady pochodzą ze słowników, mogą one budzić wątpliwości, czy tak stereotypowe przedstawienie kobiet i mężczyzn ma odzwierciedlenie w rzeczywistym postrzeganiu tradycyjnych ról płciowych. We wspomnianej już pracy magisterskiej oprócz zarysowania sytuacji językowej przedstawiam także wyniki badania ankietowego przeprowadzonego wśród młodzieży w Norwegii oraz Polsce. Choć badanie to samo w sobie nie jest głównym tematem niniejszego artykułu, odpowiedzi udzielone na jedno z pytań są warte przytoczenia.

Badanie ankietowe opierało się na odpowiedziach udzielonych przez 79 respondentów i respondentek w wieku od 15 do 17 lat – 40 z nich mieszka w Poznaniu, a 39 w norweskim Kristiansand. Cztery frazeologizmy zostały dobrane tak, aby przedstawiały stereotypowe postrzeganie mężczyzn i kobiet – po jednym dla każdej z płci w każdym z języków. Uczestnicy i uczestniczki badania mieli za zadanie

odnieść się do wybranych sformułowań i odpowiedzieć, czy są one zgodne z rzeczywistością.

Jeśli chodzi o stereotypowe postrzeganie kobiet, norweskie licealistki i licealiści zostali poproszeni o ocenę stwierdzenia *å kjøre som en kjerring*, które dosłownie należałoby tłumaczyć jako „prowadzić samochód jak baba”. W tym przypadku 22% odpowiadających uznała frazeologizm za zgodny z prawdą. W polskiej wersji ocenie podlegał natomiast stały zwrot *kobieta zmienną jest*, w odniesieniu do którego procent zgodnych był zdecydowanie większy – aż 39% ankietowanych oceniła, że odpowiada on rzeczywistości.

W przypadku obu zwrotów na uwagę zasługuje sposób oceny frazeologizmów przez poszczególne płci. Jak się okazuje, wśród norweskich młodych mężczyzn zdania nt. *å kjøre som en kjerring* były podzielone w podobny sposób – 37% z nich uznało, że kobiety faktycznie gorzej radzą sobie z prowadzeniem samochodu, a 42% opowiedziało się przeciw temu stwierdzeniu. Wśród norweskich młodych kobiet zdecydowana większość, bo ok. 79%, oceniła wyrażenie za niezgodne z prawdą, a ok. 16% uznała je za prawdziwe. Jedna osoba niebinarna uczestnicząca w badaniu również nie zgodziła się ze stwierdzeniem. Podsumowanie ujmujące poszczególne wyniki procentowe jest widoczne w tabeli nr 1.

Tabela 1. Zwrot *å kjøre som en kjerring* (pol. „prowadzić jak baba”)

<i>Czy jest to zgodne z rzeczywistością?</i>	<i>mężczyźni</i>	<i>kobiety</i>	<i>osoby niebinarne</i>
<i>tak</i>	36,8%	15,8%	0%
<i>nie</i>	42,1%	78,9%	100%
<i>brak odpowiedzi</i>	21,1%	5,3%	0%

Nieco innych odpowiedzi udzielili polscy nastolatki, odnoszący się do stwierdzenia *kobieta zmienną jest*. Aż 56% polskich

młodych mężczyzn uznało frazeologizm za prawdziwy. Mimo że wśród młodych kobiet odsetek uczestniczek zgodnych ze stwierdzeniem był niższy, wciąż był na dość wysokim poziomie 32%. W grupie osób niebinarnych tym razem zdania również były podzielone.

Tabela 2. *Zwrot kobieta zmienną jest*

Czy jest to zgodne z rzeczywistością?	mężczyźni	kobiety	osoby niebinarne
tak	55,55%	31,6%	33,3%
nie	38,9%	68,4%	66,7%
brak odpowiedzi	5,55%	0%	0%

W odniesieniu do mężczyzn wybrane zostały inne frazeologizmy bazujące na stereotypowym postrzeganiu płci. Licealistki i licealiści norwescy mieli za zadanie ocenić stwierdzenie *tøffe menn gråter ikke* (pol. „twardzi mężczyźni nie płaczą”), natomiast polscy wyrazili zdanie na temat konotacji, które budzi stwierdzenie *postąpić po męsku*. W przypadku norweskich respondentów i respondentek 21% osób uznało zwrot za zgodny z rzeczywistością. W odniesieniu do frazeologizmu polskiego było to aż 38%, co sugeruje, że nawet wśród młodzieży męskość dość silnie kojarzy się z określonym zachowaniem.

Ponownie na uwagę zasługuje uwzględnienie odpowiedzi poszczególnych płci. Mimo że jedynie 21% uznało prawdziwość stwierdzenia *tøffe menn gråter ikke*, z odpowiedzi wynika, że to przekonanie pielęgnują przede wszystkim młodzi mężczyźni. W porównaniu do 47% opowiadających się przeciw, aż 42% nastolatków płci męskiej uznała ten zwrot za prawdziwy. Porównanie tych wyników do odpowiedzi młodych kobiet stanowi bardzo duży kontrast. Jak się okazuje, żadna z licealistek nie zgodziła się z tym stereotypem

męskości, i aż 95% respondentek opowiedziało się przeciw. To samo stanowisko zajęła uczestnicząca w badaniu osoba niebinarna.

Tabela 3. Zwrot *tøffe menn gråter ikke* (pol. „twardzi mężczyźni nie płaczą”)

Czy jest to zgodne z rzeczywistością?	mężczyźni	kobiety	osoby niebinarne
tak	42,1%	0%	0%
nie	47,4%	94,7%	100%
brak odpowiedzi	10,5%	5,3%	0%

Różnicę w odpowiedziach udzielanych przez poszczególnych uczestników i uczestniczki widać także w przypadku polskiego zwrotu *postąpić po męsku*. Jeśli chodzi o polskich licealistów, zasadność stwierdzenia została uznana dokładnie w połowie przypadków. Mimo że polskie licealistki wykazały się mniej stereotypowym postrzeganiem płci męskiej, wciąż aż 32% oceniło zwrot jako zgodny z rzeczywistością. Podobnie oceniły go osoby niebinarne.

Tabela 4. Zwrot *postąpić po męsku*

Czy jest to zgodne z rzeczywistością?	mężczyźni	kobiety	osoby niebinarne
tak	44,4%	31,6%	33,3%
nie	44,4%	68,4%	66,7%
brak odpowiedzi	11,1%	0%	0%

6. Podsumowanie

Przytoczone norweskie i polskie stałe zwroty wyraźnie pokazują, że zawarty w nich obraz mężczyzn oraz kobiet jest pod silnym wpływem stereotypowego postrzegania ról płciowych. W obu językach mężczyźni przedstawiani są jako osoby decyzyjne, godne podziwu oraz zaufania. Nie brakuje im również rozwagi oraz siły fizycznej. Obraz kobiet jest natomiast zdominowany przez określenia odnoszące się przede wszystkim do ich wyglądu fizycznego. Są one także przedstawiane jako osoby nierozsądne oraz skłonne do konfliktu. Co zauważalne, w zależności od płci zupełnie inaczej – pozytywnie bądź negatywnie – postrzegana jest też aktywność seksualna. Dodatkowo, przytoczone pod koniec badania empiryczne pokazuje, że stereotypowe schematy myślowe są obecne nie tylko w słownikach, ale również we współczesnym języku – także tym używanym przez młodych ludzi. Dlatego tak ważne jest dalsze uwrażliwianie na kwestie dyskryminacji płciowej – zarówno tej obecnej w wielu obszarach życia, jak i tej widocznej w używanym przez nas języku.

Bibliografia

- Anusiewicz, Janusz / Handke, Kwiryna (1994): *Język a kultura. T. 9. Płeć w języku i kulturze*. Wrocław: Wydawnictwo Wiedza o Kulturze.
- Bull, Tove / Swan, Toril (2002): „Norwegian. The representation of gender in Norwegian”. [w:] Hellinger, Marlis / Bußmann, Hadumod (red.): *Gender Across Languages* Vol. 2. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. Str. 219–249.
- Gabriel, Ute / Gygas, Pascal (2008): „Can societal language amendments change gender representation? The case of Norway”. *Scandinavian Journal of Psychology* 49. Str. 451–457.
- Grochowska, Marta / Wierzbicka, Agnieszka (2015): „Produktywne typy słowotwórcze nazw żeńskich we współczesnej polszczyźnie”. *Acta Universitatis Lodziensis. Folia Linguistica* 49. Str. 45–55.
- Karwatowska, Małgorzata / Szypra-Kozłowska, Jolanta (2005): *Lingwistyka płci. Ona i on w języku polskim*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Karwatowska, Małgorzata / Szpyra-Kozłowska, Jolanta (2014): „Językowa niewidzialność kobiet”. [w:] Rudaś-Grodzka, Monika (red.): *Encyklopedia gender. Płeć w kulturze*. Warszawa: Czarna Owca. Str. 217–218.
- Kielkiewicz-Janowiak, Agnieszka (2019): „Gender specification of Polish nouns naming people: Language system and public debate arguments”. *Slovenščina 2.0*. 7(2). Str. 141–170.
- Kubiak-Sokół, Aleksandra (2019): *Słownik frazeologiczny PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lutdal, Håkon (2019): *Med ordet i sin makt. 10 000 stående uttrykk, faste fraser, ord og vendinger*. Oslo: Kolofon Forlag.
- Łaziński, Marek (2006): *O panach i paniach. Polskie rzeczowniki tytułowe i ich asymetria rodzajowo-płciowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Małocha-Krupa, Agnieszka (2018): *Feminitywum w uwikłaniach językowo-kulturowych*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Olszewska, Anna (2021): *Språklig kjønnsdiskriminering i norsk og polsk*. Niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Pauwels, Anne (1998): *Women changing language*. London–New York: Longman.
- Szpyra-Kozłowska, Jolanta (2021): *Nianieki, ministra i japonki. Eseje o języku i płci*. Kraków: Universitas.

Stefania Pikus
Politechnika Koszalińska

Chatbots als Lernmethode im Fremdsprachenerwerb

Chatbots as a learning method for foreign language acquisition

Abstract

The article provides insight into chatbots as a learning method for foreign language acquisition. It outlines the definition of a chatbot and the differences between rule-based and AI-powered chatbots. This is followed by an overview of milestones achieved in the history of chatbot development. It explains the different types of chatbots there are, and the advantages and disadvantages of human-computer interactions in comparison to human-human interactions. The advantages are also shown in the two studies presented in the article. Additionally, the article discusses various types of selected chatbots.

Keywords

human computer interaction, chatbots, foreign language acquisition, natural language understanding, artificial intelligence

Schlüsselwörter

Mensch-Computer-Interaktion, Chatbots, Fremdsprachenerwerb, Natural Language Understanding, Künstliche Intelligenz

1. Einleitendes zu Chatbots

Chatbots sind Computerprogramme, die mit ihren Benutzern in natürlicher Sprache interagieren und dabei im Dialog authentisch wirken sollen. Diese Gespräche simulierenden Programme werden für unterschiedliche Zwecke entwickelt (Adamopoulou et al. 2020: 373). Hauptsächlich sollen sie repetitive Aufgaben ausführen, die Benutzer unterhalten, indem sie Gespräche führen und anregen, oder Fragen beantworten. Sie werden eingeteilt in textbasierte und sprachbasierte Chatbots, wobei textbasierte Chatbots lediglich geschriebene Sprache verarbeiten und auch der vom Chatbot ausgehende Teil der Kommunikation in schriftlicher Form ausgegeben wird. Bei sprachbasierten Chatbots muss gesprochene Sprache zunächst in Schriftform umgewandelt werden und daraufhin wird der Inhalt, wie auch beim textbasierten Chatbot, verarbeitet. Im nächsten Schritt findet die Ausgabe meist in Sprach- und Textform gleichzeitig statt (vgl. Pérez-Soler et al. 2020: 213).

Welche Eigenschaften ein Chatbot hat und wie weit die Funktionalität ausgebaut sind, hängt nicht nur davon ab, was für einen Zweck er erfüllen soll, sondern auch davon, auf welcher Technologie das Programm basiert (Adamopoulou et al. 2020: 375). Obwohl die Idee der Kommunikation zwischen Mensch und Maschine weit zurück reicht, hat sich die Chatbot-Technologie in den letzten Jahren stärker weiterentwickelt. Alan Turing definierte bereits 1950 einen Test, bei dem ein Mensch einschätzen soll, ob die Entität, mit der er kommuniziert, ein Computerprogramm oder ein Mensch ist.

Es gibt regelbasierte Chatbots sowie solche Chatbots, die als künstliche Intelligenz (KI) bezeichnet werden können. Regelbasierte Chatbots beziehen sich auf vorkonfigurierte Gesprächsstränge. Sie können aber auch auf Schlüsselwörter reagieren. Alle Möglichkeiten an Aussagen abzudecken, ist jedoch unmöglich und deshalb sind regelbasierte Chatbots in ihren Funktionen und im Gesprächsfluss stark eingeschränkt (Thorat et al. 2020: 1). KI-Chatbots sind dank Natural Language Processing (NLP) in der Lage, Aussagen zu verstehen, indem sie diese mit anderen Aussagen abgleichen und Wörter

in einem Kontext verstehen, gesetzt den Fall, dass die künstliche Intelligenz ausreichend für das gegebene Szenario vorbereitet wurde (Wu et al. 2019:1413). Darüber hinaus nutzt man maschinelles Lernen, um die Qualität seiner Antworten kontinuierlich zu verbessern. Der Chatbot bewertet, was in vergangenen Dialogen funktioniert hat und was nicht, und passt seine Antworten dementsprechend an. Um sehr natürliche Gespräche führen zu können, braucht es eine Big-Data-Basis, mit der der Bot arbeiten kann (Karri et al. 2020: 1).

2. Meilensteine in der Geschichte der Chatbot-Entwicklung

Im Jahr 1966 wurde das erste Computerprogramm dieser Art erstellt. Der ELIZA genannte Chatbot¹ sollte ein Gespräch mit einem Psychiater simulieren, indem er die Benutzereingaben zu Fragen umformulierte (Thorat et al. 2020: 2). Mit dieser Strategie konnte eine Illusion von menschlichem Fassungsvermögen und Empathie kreiert werden. ELIZA war mehrere Jahrzehnte der Prototyp eines erfolgreichen Chatbots, weshalb die nachfolgenden Programme dem Vorbild folgten (Molnár et al. 2018: 197).

35 Jahre später wurde der erste weitreichende Chatbot von Colloquis (damals noch ActiveBuddy) veröffentlicht. Dieser Chatbot mit dem Namen SmarterChild, wurde als eine Funktion von Instant-Messaging-Programmen entwickelt (Molnár et al. 2018: 197). Während zunächst geplant wurde, den Benutzern ein textbasiertes Abenteuer zu bieten, erkannte man das Potential der Software und entwickelte sie weiter, sodass der Chatbot Zugriff auf Datenbanken hatte und dem Nutzer Informationen zu den Nachrichten, Sportergebnissen oder der Wettervorhersage geben konnte (Singh et al. 2020: 1076).

Ursprünglich als semantische Suchmaschine gedacht, wurde 2006 das Projekt Watson AI von IBM gestartet. Das besondere und

¹ Er ist aktuell verfügbar unter folgender Adresse: <https://web.njit.edu/~ronkowitz/eliza.html> (letzter Zugriff 21.08.2022).

wegbereitende für zukünftige Chatbots an diesem Programm war die deep-learning-basierte Technologie, die in kürzester Zeit Fragen semantisch analysiert und Informationen aus einer Datenmenge auf diese extrahiert (Thorat et al. 2020: 2). Zudem konnte Watson bereits seine Antwort akustisch ausdrücken. Das Programm erhielt viel Aufmerksamkeit, als die künstliche Intelligenz Watson an der amerikanischen Fernsehsendung Jeopardy gegen zwei Champions der Sendung teilnahm (Adamopoulou 2020: 374). Zwar war die KI nicht in der Lage ein Gespräch zu führen und konnte nur auf einzeilige Fragen antworten, jedoch gelang es ihr, das Wissensspiel zu gewinnen (Thorat et al. 2020: 3).

Den größten Aufschwung hatten in den frühen 2010er Jahren virtuelle Assistenten, also Programme, die sowohl als Chatbots fungieren als auch Befehle und Anfragen ausführen. Zu dieser Generation gehören unter anderem Amazons Alexa, Samsungs S-Voice, der Google Assistant, Apples Siri sowie Microsofts Cortana. Die Assistenten der Konzerne brachten den Fokus der Chatbot-Entwicklung auf zielorientierte Dialoge und die Bedienung elektronischer Geräte mit Sprache (Buendía Segovia 2021: 27).

Ein weiterer Meilenstein der Chatbot-Geschichte war mit Facebooks Messenger verbunden. Die soziale Plattform ermöglichte Firmen selbst Chatbots zu erstellen, die als künstlicher Kundenservice dienten und automatische Antworten anhand der Eingabe der Nutzer verschickten oder an menschliche Angestellte der Firma weiterleiteten, und somit einer größeren Anzahl an Menschen die Idee eines Chatbots näher brachten und noch mehr Nutzern den Kontakt zu Chatbots ermöglichten (Smutny et al. 2020: 9).

Aus dem oben genannten kann man erschließen, dass es nicht nur unterschiedliche Arten gibt, Chatbots aufzubauen, sondern auch verschiedene Arten von Chatbots, die unterschiedliche, technologische Entwicklungsstufen fordern:

- FAQ oder Q&A-Bots, die auf Schlagwörter reagieren und wie Suchmaschinen funktionieren,
- Scriptbots, die bei standardisierten Prozessen eingesetzt werden können und als Alternative zu Eingabefeldern genutzt werden,

- NLU-Chatbots, die ein gewisses Maß an Kontext behalten und, wie der Name Natural Language Understanding sagt, menschliche Sprache verstehen oder verarbeiten können, und
- virtuelle Assistenten, die ein Kontextgedächtnis haben und somit Informationen über den Gesprächspartner sammeln und ein flüssiges Gespräch ermöglichen.

Die Weiterentwicklung des maschinellen Lernens hat es ermöglicht, über die Einschränkungen des regelbasierten Chatbots hinauszugehen und eine natürliche Kommunikation zu ermöglichen, was für den Fremdsprachenerwerb genutzt werden kann. Warum man diese Lernmethode in Erwägung ziehen sollte, wird in den folgenden Abschnitten erklärt.

3. Vor- und Nachteile des Einsatzes von Chatbots im Fremdsprachenerwerb

Während man sich beim regulären Sprachunterricht vor Ort zu Unterrichtseinheiten verabreden und sich mit der Wegstrecke und -zeit beschäftigen muss, sind Chatbots jederzeit verfügbar und einsatzbereit. Durch die Verfügbarkeit von Online-Lektionen ist man zwar flexibler geworden, wenn es um Unterricht geht, jedoch wird auch hier ein gewisses Maß an Organisation vorausgesetzt. Mit einem Chatbot muss man sich nicht für eine bestimmte Zeit verabreden und ihm nicht absagen. Dadurch kann man eine Lektionseinheit beginnen, sobald man motiviert ist, ohne vorherige organisatorische Maßnahmen auszuführen. Zwar kann dies auch als negativer Aspekt ausgelegt werden, da man so weniger zu kontinuierlichem Lernen gedrängt wird und sich motivieren und mitarbeiten muss, jedoch kann man die Lektionen so einteilen, dass sie zu den jeweiligen Lebensphasen passen und länger lernen, wenn die Motivation stärker ist und kürzer, wenn man zum Beispiel unter Zeitdruck steht (Ondáš et al. 2019: 577).

Obwohl man, wie oben genannt, dank Online-Unterricht mittlerweile unabhängig von räumlichen Hürden ist und unter anderem zwischen Muttersprachlern oder spezialisierten Lehrern frei

wählen kann, ist das Wissen eines jeden Menschen begrenzt. Wie man an Watsons Leistung bei Jeopardy gesehen hat, können auch selbst darauf spezialisierte Menschen das in Big-Data-Datenbanken gespeicherte Wissen nicht überbieten. Dazu gehört auch, dass sich der Chatbot je nach Bedarf sehr gewählt und formal oder umgangssprachlich ausdrücken kann. Das kann sich vor allem als Vorbereitung auf eine Arbeit mit viel Menschenkontakt, zum Beispiel in der Gastronomie, als Vorteil zeigen, da man auf die alltägliche Sprache vorbereitet wird, anstatt sich auf korrekte Grammatik und anspruchsvolle Sprache zu fokussieren.

Das zeigt wiederum auch, der Chatbot lässt sich an den Benutzer anpassen. Dabei kann man nicht nur das Sprachniveau individualisieren, sondern auch die Themen adaptieren und sich auf jene konzentrieren, die einen am meisten interessieren und motivieren. Während es meistens ein Glücksgriff ist, wenn der Lehrer eigene Interessen teilt und über diese sprechen möchte, verfügt der Chatbot über genügend Wissen zu den meisten Themenbereichen und kann, wenn ein Problem oder Verbesserungsvorschlag gemeldet wird, mit zusätzlichen Daten trainiert werden, um den Anforderungen der Nutzer gerecht zu werden.

Was aber als größter Vorteil der Chatbots gewertet werden sollte, ist der sichere Lehrraum, den diese kreieren. Am Beispiel einer Schulklasse kann man diese Problematik sichtbar machen. Gewöhnlich gibt es in einer Klasse extravertierte sowie introvertierte Schüler. Die Introvertierten verlangen oftmals mehr Engagement vom Lehrer, um in das Geschehen im Unterricht aktiv involviert zu werden. Fehler werden in einer Schulklassen-Atmosphäre oft als Mangel an Intelligenz gewertet und können in Lachen oder einem Herabstufen der Popularität des Schülers resultieren. Dadurch entwickelt sich häufig eine negative Einstellung zum Fremdsprachenunterricht mit Nervosität und Angst davor, Fehler zu begehen. Da man bei einem Chatbot keine Furcht vor dem Gesichtsverlust haben muss und sich dessen in den meisten Fällen durchaus bewusst ist, kann man ohne Leistungsdruck und Versagensangst lernen. Diese Angst ist vor allem auch in der Aussprache sichtbar, weshalb für diese Art von Nutzern insbesondere Chatbots geeignete Sprachlehrer sein können, die das

initiale Vertrauen in die eigenen Sprachfertigkeiten aufbauen und helfen, Hemmungen zu überwinden.

Der virtuelle Sprachlehrer ist konsistent, empfindet offenkundig keine Müdigkeit, hat keine Stimmungsschwankungen, hat keine Präferenzen, wenn es um den Charakter der Lernenden geht, und hegt keinen Groll. Er ist neutral, objektiv und sachlich, was ein eindeutiger Vorteil sein kann, wenn die Chemie zwischen dem Lernenden und dem Lehrer nicht stimmt. Diesen Risikofaktor kann man mit dem Einsatz von Chatbots umgehen.

Zudem ist man mit dem Chatbot hierarchisch gleichgestellt. Man lenkt die Lektion durch eigene Fragen, die ihrerseits häufig ein Problem im Spracherwerb darstellen. Meistens werden Fragen passiv verarbeitet, weil sie vom Lehrer gestellt werden und der Schüler diese nur hört. Um mit einem Chatbot flüssig und effektiv zu kommunizieren, muss man auch lernen, Fragen zu formulieren. Die Kommunikation mit einem Chatbot soll bestenfalls ein natürliches Gespräch imitieren und dem Nutzer möglichst leichtfallen.

Allerdings birgt der Chatbot als alleiniges, unüberwachtes Lernmittel einige Nachteile, die dem Lernziel im Weg stehen können. Eines davon ist die Voraussetzung, dass der Schüler eine gewisse Selbstdisziplin mit sich bringt oder genügend, sei es intrinsisch oder extrinsisch, motiviert wird, zum Beispiel durch einen Termin oder ein auferlegtes Programm.

Oftmals werden Lernende auch von der Autorität des Lehrers motiviert und wollen vor diesem ihre Wertschätzung nicht verlieren. Deshalb sind sie umso fokussierter, wenn sie etwas nicht können, oder holen Lernstoff zu Hause auf. Diese Autorität fehlt im Mensch-Maschine-Unterricht, da der Chatbot keine Enttäuschung ausdrückt, was im Gegenzug die Beziehung beeinflussen könnte. Gleichermäßen kann man den Chatbot nicht überraschen oder beeindrucken. Hier können lediglich der Unterricht und der Einsatz der Schüler von einem Lehrer oder Vorgesetzten überwacht werden, jedoch schränkt das wiederum die ungezwungene, lockere Atmosphäre dieser Lernmethode ein.

Aus dem zuvor genannten Nachteil lässt sich noch ein weiterer schließen. Dies ist der Mangel an Empathie und menschlicher Wär-

me, die der Chatbot nicht bieten kann. Um dieses in einem, wenn auch nur beschränkten, Ausmaß zu können und eine wahrhaftige Beziehung zu dem Lernenden aufzubauen, muss die Sentimentanalyse weiterentwickelt und die emotionale Intelligenz des künstlichen Dialogpartners gewährleistet werden.

Je nachdem, welchen Chatbot man nutzt, verlangt der Einsatz der Lernmethode ein Mindestmaß an Technikaffinität. Die Benutzeroberfläche kann viel oder auch wenig Computerwissen vom Benutzer abverlangen, denn man muss zumindest den Chatbot entweder als Programm oder als App herunterladen und konfigurieren können. Für ältere Nutzer muss die Schriftgröße und die Einfachheit der Bedienung angepasst werden, um ein positives Nutzungserlebnis zu erreichen.

Dazu kommt, dass sich in jeder Software Fehler einschleichen können: Die Sprachverarbeitung kommt heute noch an ihre Grenzen und man muss möglichst deutlich und laut sprechen, damit die Sprache aussagekräftig verarbeitet werden kann. Häufig werden Nuancen nicht aufgegriffen und Allophone in Aufnahmen von durchschnittlichen Mikrofonen schlecht auseinandergehalten. Fehler in längeren Sätzen können nicht erkannt werden und die Kohärenz von Aussagen kann nicht überprüft werden. Es kann zudem nicht von Personen ohne Grundkenntnisse eingesetzt werden, da es einen eigenen Input seitens der Nutzer verlangt, insbesondere wenn man ein neues Schriftsystem erlernen möchte.

Nichtsdestotrotz bieten Chatbots eine gute Ergänzung zum Fremdsprachenunterricht und sind optimal, um Lernstoff zu wiederholen und zu üben, da man Aufgaben so oft man will wiederholen kann und der virtuelle Lehrer nie die Geduld verliert. Dieser positive Einfluss vom Chatbot-Einsatz im Fremdspracherwerb wurde anhand mehrerer Studien belegt.

4. Studien zum Einsatz von Chatbots

Als Beispiel für eine Studie zum Einsatz im Fremdsprachenlernen kann das Experiment von Na-Young Kim (2018) herangezogen werden. In dem Experiment haben 46 Hochschulstudenten, 24 in

der Chatbot-Gruppe und 22 in der Kontrollgruppe, die in einen 16-wöchigen Universitäts-Englischkurs eingeschrieben waren, teilgenommen. Über die Dauer des Experiments haben die Studenten jeweils zweieinhalb Stunden Englischunterricht bei demselben Lehrer bekommen. Die Fertigkeiten, auf die man sich in diesem Experiment konzentriert hat, waren Hörverstehen und Lesen. Mithilfe eines TOEIC Eingangstests hat man die Englischkenntnisse der Studenten eingestuft. Ein Ergebnis von über 200 Punkten bedeutet Anfänger, über 300 Mittel und über 400 Fortgeschritten. Die durchschnittliche Punktzahl der Teilnehmer war in der Chatbot- und der Kontrollgruppe in der mittleren Kategorie. Zudem hatte keiner der teilnehmenden Studenten vorherige Erfahrungen mit Chatbots. Die Teilnehmer in der Chatbot-Gruppe nahmen an zehn Lerneinheiten mit dem als App erhältlichen Elbot teil, in denen sie über alltägliche Themen sprachen. Elbot wurde ausgewählt, da seine natürliche Ausdrucksweise einen guten Gesprächsfluss zulässt und er als kaum von einem menschlichen Gesprächspartner zu unterscheiden gilt (Floridi et al. 2009:146). Zudem versteht er gesprochene sowie auch geschriebene Sprache und korrigiert Fehler in der Rechtschreibung und Grammatik. Nach den zehn zusätzlichen Lerneinheiten mit Elbot sollten die Studenten einen weiteren TOEIC-Level-Test schreiben. Um den Lernfortschritt vergleichen zu können, wurde ein Vergleich für jeden Studenten zwischen dem ersten und dem zweiten Englischtest gezogen. Daraufhin wurde wiederum zwischen den Lerngruppen verglichen. Beide Gruppen haben einen großen Lernfortschritt zwischen dem ersten und dem zweiten Test gemacht, was mit den Lerneinheiten mit dem Lehrer und der größeren Vertrautheit mit dieser Art von Tests erklärt werden kann. Trotzdem ist festzustellen, dass die Chatbot-Gruppe im Hörverstehen und im Lesen im zweiten Test im Durchschnitt als Fortgeschrittene eingestuft wurde, während es zwar einen signifikanten Anstieg in beiden Fertigkeiten bei der Kontrollgruppe gab, dieser aber nicht zum Heraufstufen der Kategorie gereicht hat. Im Ausgang des Experiments wurden die Teilnehmer gefragt, wie sie die Lernerfahrung mit dem Chatbot bewerteten. Dabei sagten 75% der befragten Studenten, dass sie mit der Lernmethode nach dem Experiment fortfahren wollen würden.

Nun kann der Aspekt angebracht werden, dass zusätzliche Wiederholung von Lernstoff und jeglicher Kontakt mit der Fremdsprache einen Vorteil mit sich bringt. Deshalb untersuchte Kim (2019) in einem weiteren Experiment, ebenfalls den Einsatz von Chatbots als zusätzliche Lernmethode, aber dieses Mal im Kontrast zum Wiederholen des Lernstoffs mit Kommilitonen. 70 Studenten, die in einem Englischkurs eingeschrieben waren, für den drei Stunden Englisch in der Woche vorgesehen waren, nahmen an dem Experiment teil. Die Studenten wurden per Zufallsprinzip in eine Chatbot-Gruppe mit 36 Teilnehmern und eine sogenannte Menschen-Gruppe mit 34 Teilnehmern, die die Aufgabe hatte, mit einem Kommilitonen den gelernten Stoff zu wiederholen, eingeteilt. Es wurde erneut ein Test (TEPS) vor dem Beginn des eigentlichen Experiments ausgeführt, auch um ein ähnliches Ausgangsniveau in der Fremdsprache zu gewährleisten, und einer danach, der den Fortschritt veranschaulichen sollte. In diesem Experiment war der gewählte Chatbot Replika. Der Unterschied zu Elbot ist, dass Replika sich dem Schreibstil des menschlichen Gesprächspartners anpasst (Skjuve 2021: 6). Anpassung und phonetische Konvergenz, also die Anpassung auf phonetischer Ebene, ist ein Phänomen, das auf natürliche Weise auch in Gesprächen zwischen zwei Menschen stattfindet (Bachan 2020: 103). Replika wurde während der 16-wöchigen Experimentdauer in zehn Lerneinheiten für je zehn Minuten eingesetzt. Parallel dazu trafen sich die Studenten auf der koreanischen Chat-Plattform Kakaotalk mit ihrem zufällig ausgewählten Gesprächspartner und übten den Lernstoff auf dieselbe Weise. Wieder zeigten die Ergebnisse einen großen Fortschritt in allen getesteten Fähigkeiten im zweiten Test. Während die Chatbot-Gruppe im Eingangstest mit einem Durchschnittsergebnis von 14,67 noch niedrigere Ergebnisse erzielte, im Vergleich zu den durchschnittlichen 15,53 der Menschen-Gruppe, erreichte sie einen Durchschnitt von 19,75 im zweiten Test. Dieses Ergebnis zeigt eindeutig die Kommunikationsvorteile mit einem Chatbot als Lernmethode auf.

5. Verfügbare Chatbots

Wie im Experiment bereits beschrieben, kann man den Chatbot *Replika* nutzen, um, wie der Name bereits andeutet, einen Gesprächspartner zu erstellen, der sich dem Sprechstil des Nutzers anpasst (Skjuve 2021: 6). Die Applikation ist nicht für den Fremdspracherwerb an sich entwickelt worden, sondern um einen Freund, einen vertrauten Gesprächspartner, zu erstellen. Dies ist jedoch von Vorteil, gerade wenn es um Fremdsprachen geht. Die freundliche und vertraute Atmosphäre gamifiziert und normalisiert das Lernen, wobei das Lernen an sich in den Hintergrund rückt und unterbewusst passiert, während man versucht, seinen Gesprächspartner kennenzulernen. Die Textversion von *Replika* ist kostenlos, wohingegen die Sprachversion gegen einen Aufpreis erhältlich ist. Die App steht momentan nur auf Englisch zur Verfügung (Skjuve 2021: 7).

Die Sprachlern-App *Mondly* hat ihr Angebot im August 2016 um einen Chatbot erweitert. *Mondly* bietet 41 Sprachen zum Lernen an. Es werden insbesondere alltägliche Situationen und Szenarien trainiert, die der Nutzer durchspielen kann. Es werden auch Beispielsätze oder -vokabular angezeigt, um dem Nutzer neuen Wortschatz beizubringen (Gadgets360, 2018). Zudem gibt es Feedback für korrekte und inkorrekte Antworten. Die Gamifizierung in dieser App ist fortschritt- und aufgabenbasiert (Kim et al. 2019), was bedeutet, der Nutzer kann seinen Fortschritt überwachen und mit anderen konkurrieren. Da tägliches Üben belohnt wird, wird der Nutzer dazu verleitet, sich kontinuierlich mit der Fremdsprache zu beschäftigen (Gadgets360, 2018).

Die App *Leeloo* beinhaltet einen personalisierten Chatbot. Er bietet außer dem immersiven Gesprächserlebnis auch Übersetzungen, Korrekturen und empfohlene Formulierungen an. Das Programm ist in Text sowie in Sprache anwendbar und kann somit mehrere Fertigkeiten weiterentwickeln. Es ist auch in der Lage, für den Fremdspracherwerb in Unternehmen eingesetzt und hierbei auf die jeweilige Branche zugeschnitten zu werden. *Leeloo* trainiert dabei realistische Berufssituationen und angemessenes, branchenspezifisches Vokabular (Cordis 2020). Zudem werden von dem Chatbot auf den Nutzer und dessen Interessen zugeschnittene Inhalte wie

Artikel, Podcasts und Videos ausgewählt und empfohlen. Dieser Chatbot unterstützt die Sprachen Englisch und Französisch.

Cleverbot ist ein Chatbot, der vom Browser aus und als App erhältlich ist. Er lernt ebenfalls vom Nutzer während einer Sitzung dazu. Man kann gleichzeitig mehrere Sitzungen beziehungsweise Gespräche offen haben. Das Besondere an *Cleverbot* ist, dass man die API nutzen kann, um diese in andere Programme zu integrieren (Ahmad et al. 2019: 7). *Cleverbot* hat zudem 2011 beim Technische Festival den Turing-Test für 59,3% der Teilnehmer bestanden, während menschliche Gesprächspartner ein Ergebnis von 63,3% erzielten (Haristiani 2019: 6).

Mit *BotStar* kann man seinen eigenen Chatbot für den Facebook Messenger erstellen. Dabei wird dem Nutzer ein Baukastenprinzip zur Verfügung gestellt. Die dort erstellten Bots werden hauptsächlich für den automatisierten Kundendienst genutzt, können aber auch von einer Lehrkraft zum gezielten Training bestimmter Aufgabenstellungen oder Szenarien genutzt werden (Moilanen et al. 2022: 5).

Von *Dialogflow* wird behauptet, dass man auf der Plattform innerhalb von zehn Minuten seinen eigenen Chatbot erstellen kann. Zudem kann man, da die Plattform von Alphabet gekauft wurde, die eigene Idee im Google Assistent umsetzen und deshalb auch auf Sprachebene zugänglich machen (Moilanen et al. 2022: 5). Auch *Dialogflow* kann man gezielt im Unterricht einsetzen, um Satzstrukturen und Vokabular zu lernen.

Zuletzt muss hinzugefügt werden, dass auch fertige Sprachassistenten wie *Siri*, *Bixby* oder *Alexa* zum Fremdspracherwerb eingesetzt werden können. Durch den funktionalen Zweck, für den sie kreiert wurden, also zur Vereinfachung der Bedienung von elektronischen Geräten, kommen sie den Tag über verteilt zum Einsatz, können aber mit ihrer Chat-Funktion auch geballt über einen längeren Zeitraum genutzt werden (Buendía Segovia 2021: 27). Zudem können sie Witze und Geschichten erzählen, was den Nutzer mit der Fremdsprache und dem natürlichen Einsatz von Vokabular vertraut macht.

6. Fazit

Chatbots sind eine gute, ergänzende Methode, um Fremdsprachen schneller zu erlernen und Wissen zu vertiefen. Als unterstützende Methode können so gezielt Elemente geübt werden, die für den Lernenden wichtig oder besonders anspruchsvoll sind. Als einziges Mittel, um Fremdsprachen zu erlernen, verlangt diese Methode Grundkenntnisse über die Sprache, um Sätze bilden zu können. Außerdem muss der Lernende selbstdiszipliniert und motiviert sein, damit das Lernen nicht vernachlässigt wird. Der Sprachassistent muss darüber hinaus zu dem Lernenden passen und die Benutzeroberfläche sollte ansprechend sein, um nicht demotivierend zu wirken. Deswegen ist es wichtig, sich nicht abschrecken zu lassen, wenn der erste Chatbot nicht zum Nutzer oder zu dem gegebenen Zweck passt, sondern einen zu suchen, der den Erwartungen und Anforderungen entspricht. Da die Internet of Things oder intelligenten Geräte auf dem Markt immer gefragter sind und oftmals mit Sprache bedient werden, kann man mit neuen Entwicklungen im Bereich der Sprachassistenten und Chatbots sowie mit immer besseren Ansätzen zum Fremdspracherwerb mit Chatbots rechnen.

Literaturverzeichnis

- Adamopoulou, Evgenia / Moussiades, Lefteris (2020): „An Overview of Chatbot Technology”. In: Maglogiannis, Ilias / Iliadis, Lazaros / Pimenidis, Elias (Hrsg.) *Artificial Intelligence Applications and Innovations. AIAI 2020. IFIP Advances in Information and Communication Technology*, vol. 584. Springer, Cham.
- Ahmad, Nahdatul A. / Che Hamid, Mohamad H. / Adnan, Zuraidy (2018): „Review of chatbots design techniques”. *International Journal of Computer Applications*, 181(8), P. 7–10.
- Bachan, Jolanta / Karolina Jankowska / Stefania Pikus (2020): „Perception of convergence in native and not native speech”. In: Demenko, Grażyna (Hrsg.) *Phonetic Convergence in Spoken Dialogues in View of Speech Technology Applications*. Akademicka Oficyna Wydawnicza Exit. P. 101–136.

- Buendía Segovia, Alba (2021): *From Chatbots to Intelligent Personal Assistants: Testing Siri and Google Assistant as Language Learning Resources*. Tarragona: University of Rovira i Virgili.
- Floridi, Luciano / Taddeo, Mariarosaria / Turilli, Matteo (2009): „Turing’s imitation game: Still an impossible challenge for all machines and some judges? An evaluation of the 2008 Loebner Contest”. *Minds and Machines*, P. 145–150.
- Haristiani, Nuria (2019): „Artificial Intelligence (AI) chatbot as language learning medium: An inquiry”. *Journal of Physics: Conference Series*. IOP Publishing.
- Karri, Satyendra P. R. / Kumar, Santhosh (2020): „Deep learning techniques for implementation of chatbots”. *2020 International Conference on Computer Communication and Informatics*. P. 1–5.
- Kim, Na-Young (2018): „A study on chatbots for developing Korean college students’ English listening and reading skills”. *Journal of Digital Convergence*, P. 19–26.
- Kim, Na-Young (2019): „A Study on the Use of Artificial Intelligence Chatbots for Improving English Grammar Skills.” *Journal of Digital Convergence*. P. 37–46.
- Kim, Na-Young / Kim, Hea-Suk (2019): „Future English learning: Chatbots and artificial intelligence”. *Multimedia-Assisted Language Learning*. P. 32–53.
- Moilanen, Joonas / Visuri, Aku / Kuosmanen, Elina / Alorwu, Andy, & Hosio, Simo (2022): *Designing Personalities for Mental Health Conversational Agents*.
- Molnár, György / Szűts, Zoltán (2018): „The role of chatbots in formal education”. *16th International Symposium on Intelligent Systems and Informatics*. P. 197–202.
- Ondáš, Stanislav / Pleva, Matúš / Hládek, Daniel (2019). „How chatbots can be involved in the education process”. *17th International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications*. S. 575-580.
- Pérez-Soler, Sara / Guerra, Esther / de Lara, Juan (2020): „Model-driven chatbot development”. *International Conference on Conceptual Modeling*. P. 207–222.
- Singh, Siddhant / Thakur, Hardeo K. (2020): „Survey of various AI Chatbots based on technology used”. *8th International Conference on Reliability, Infocom Technologies and Optimization (Trends and Future Directions)* P. 1074–1079.

- Skjuve, Marita / Følstad, Asbjørn / Fostervold, Knut I. / Brandtzaeg, P. B. (2021): „My chatbot companion – a study of human-chatbot relationships”. *International Journal of Human-Computer Studies*.
- Smutny, Pavel / Schreiberova, Petra (2020): „Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger”. *Computers & Education*.
- Terzidou, Theodouli / Tsiatsos, Thrasyvoulos / Miliou, Christina / Sourvinou, Athanasia (2016). „Agent supported serious game environment”. *Transactions on Learning Technologies*. P. 217–230.
- Thorat, Sandeep A. / Jadhav, Vishakha (2020): „A review on implementation issues of rule-based chatbot systems”. *Proceedings of the International Conference on Innovative Computing & Communications*. Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3567047>
- Wu, Wei / Yan, Rui (2019): „Deep chit-chat: Deep learning for chatbots”. *Proceedings of the 42nd International ACM SIGIR Conference on Research and Development in Information Retrieval*. P. 1413–1414.
- Internetquellen
- Cordis (2020): *Eine personalisierte KI lehrt Fremdsprachen auf Gesprächsniveau*. <https://cordis.europa.eu/article/id/415507-personalised-ai-app-teaches-foreign-languages-conversationally/de>
- Gadgets360 (2018): *Mondly Will Now Use AR to Help You Learn a New Language*. <https://gadgets360.com/apps/news/mondly-will-now-use-ar-to-help-you-learn-a-new-language-1825647>

**„Miłość niejedno ma imię” – definiowanie
pojęcia „miłości” przez osoby
z niepełnosprawnością intelektualną**

**„Love has more than one name” – defining
the concept of “love” by people with
intellectual disabilities**

Abstract

The aim of the paper is to discuss how adults with varied degrees of intellectual disabilities understand the word “love” linguistically. The cognitive approach to researching concept understanding serves as the starting point. By adopting this approach, it is feasible to understand the participants’ inner feelings by observing the language they employ. The research group consisted of 15 people aged between 26 and 50. The study was conducted as an interview based on the author’s questionnaire, in which the author inquired about associations with the term “love,” its synonyms and antonyms, as well as proverbs and aphorisms associated with the emotion under consideration. The author aimed at a direct definition, which came as the last question, serving as a kind of summary of the respondents’ ideas gathered during the interview. The research participants’ responses were made up of their unique subjective opinions. They were influenced by things like the respondents’ individual experiences, worldview, cognitive capacities, and culturally maintained colloquial expressions that were particularly significant to them. The results obtained provide an interesting picture of how people with

intellectual disabilities perceive the world. They enable respondents to grasp their emotions more clearly, which may directly improve their comprehension and the effectiveness of speech therapists, psychologists, and other therapists' work.

Keywords

defining terms, intellectual disability, speech therapy

Słowa kluczowe

definiowanie pojęć, niepełnosprawność intelektualna, logopedia

1. Wstęp

Definiowanie pojęcia „miłość” zajmuje myślicieli od zarania dziejów. Starożytni Grecy wyróżnili aż osiem odrębnych pojęć oznaczających różne rodzaje miłości. Współcześni badacze również często zajmują się definiowaniem tego terminu. Natomiast w przestrzeni publicznej często pojawiają się gorące dyskusje na temat pojmowania miłości. Tekst jest próbą ukazania definiowania „miłości” przez dorosłe osoby niepełnosprawne intelektualnie. Przedstawiony sposób rozumienia pojęcia zależy jest od ich osobistych doświadczeń, indywidualnego punktu widzenia, sprawności poznawczych oraz utrwalonych w języku potocznych sformułowań. Otrzymane wyniki stanowią ciekawy obraz postrzegania świata przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

Słownik języka polskiego podaje dwie definicje słowa *miłość*:

1 – głębokie przywiązanie do kogoś lub czegoś, umiłowanie, kochanie kogoś, czegoś; gorące, namiętne uczucie do osoby płci odmiennej; pot. także: stosunek miłosny, pożycie erotyczne

2 – osoba ukochana, będąca przedmiotem czyichś uczuć (Szymczak i in. 1999: 169).

Każda z przytoczonych definicji zwraca uwagę na inny aspekt pojmowania *miłości*. Pierwsza odnosi się bezpośrednio do uczucia, którym możemy kogoś lub coś darzyć, druga natomiast do osoby będącej obiektem takowego uczucia. Utarte połączenia wyrazowe odnotowane w słowniku informują o różnych rodzajach miłości, np. ojcowskiej, małżeńskiej, od pierwszego wejrzenia, platonicznej itp. Definicja zawarta w słowniku zwraca szczególną uwagę na aspekt emocjonalnego przeżywania miłości. Autorka artykułu potraktuje ją jako odniesienie do porównania definiowania pojęcia przez osoby niepełnosprawne intelektualne.

2. Niepełnosprawność intelektualna

Niepełnosprawność intelektualna (ID – *intellectual disability*) definiowana jest jako zaburzenie neurorozwojowe. Kryteria do jego diagnozowania opisane zostały w ICD (Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób) oraz DSM (Klasyfikacji Zaburzeń Psychiczych). To właśnie za sprawą DSM-V nastąpiła zmiana nazewnictwa, wprowadzająca termin niepełnosprawność intelektualna w miejsce upośledzenia umysłowego. Takowa zmiana miała służyć zmniejszeniu stygmatyzacji osób mających to zaburzenie (Jęczeń 2015: 267). DSM-V wskazuje na następujące kryteria pozwalające rozpoznać opisywane zaburzenie:

- Deficyty w funkcjonowaniu intelektualnym w takich obszarach, jak wnioskowanie, rozwiązywanie problemów, planowanie, myślenie abstrakcyjne, ocenianie, uczenie się oraz uczenie się na podstawie doświadczenia.
- Deficyty w przystosowaniu się objawiające się niepowodzeniem w realizacji standardów rozwojowych i społeczno-kulturowych, przez co osoby te mają utrudnione zachowanie niezależności i odpowiedzialności.
- Początek deficytów intelektualnych i przystosowawczych zaczyna się w okresie rozwojowym.

Morrison wskazuje, że osoby niepełnosprawne mają zasadniczo dwa rodzaje problemów, przy czym jeden wynika z drugiego. Przede

wszystkim należy zwrócić uwagę na deficyt w zdolności myślenia, co przedkłada się na trudności w radzeniu sobie z codziennymi zadaniami (Morrison 2016: 34). Opisywane zaburzenia mogą różnić się stopniem zaawansowania, przez co poziom funkcjonowania osób niepełnosprawnych intelektualnie będzie odmienny. Z tego powodu wprowadzony został podział na stopnie niepełnosprawności, który przedstawia tab. 1:

Tabela 1. Stopnie niepełnosprawności intelektualnej. Opracowanie własne na podstawie Morrison DSM – V Bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów

Stopień niepełnosprawności intelektualnej	IQ	Specyfika funkcjonowania	% wszystkich pacjentów z ID
Lekki	50–70	<ul style="list-style-type: none"> – powolny czas nauki – trudności z sądzeniem i rozwiązywaniem problemów – pamięć i zdolności językowe na stosunkowo dobrym poziomie – trudności z rozumieniem metafor i myśleniem abstrakcyjnym – mogą pracować niezależnie na stanowiskach wymagających niewielkiego zaangażowania poznawczego 	85%

Umiarkowany	od 35–40 do 50–55	<ul style="list-style-type: none">– język rozwija się powoli– potrzeba pomocy w nauce samoopieki i obowiązków domowych– wymagają pomocy w podejmowaniu decyzji– mogą być zdolne do pracy– mogą nauczyć się czytania, wykonywania prostych obliczeń i posługiwania się pieniędzmi	10%
Znaczny	od 20–25 do 35–40	<ul style="list-style-type: none">– elementarne umiejętności komunikacyjne– pod nadzorem wykonują proste zadania– wymagają nadzoru we wszystkich czynnościach	5%
Głęboki	od 20–25 i poniżej	<ul style="list-style-type: none">– mowa ograniczona– elementarne zdolności interakcji społecznej– komunikacja przy gestykulacji– całkowicie zależą od innych ludzi– mogą pomagać w prostych pracach	1–2%

3. Mowa osób niepełnosprawnych

„Mową nazwijmy zespół czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek poznając świat i przekazując jego interpretację innym uczestnikom życia społecznego” (Grabias 2014: 15). Ta definicja mowy podkreśla znaczenie funkcji, jakie w życiu człowieka spełnia mowa. Wskazuje na dwa istotne aspekty: poznanie świata oraz jego rozumienie przekazywane innym członkom społeczności. Daje to możliwość wysunięcia wniosku, że dzięki badaniu wypowiedzi indywidualnych możliwe jest uzyskanie wiedzy o indywidualnym sposobie interpretacji świata danej osoby, jak również wiedzy o postrzeganiu świata przez daną społeczność językowo-kulturową. W tym artykule skoncentruję się na aspekcie indywidualnym, jednocześnie spróbuję wskazać, czy istnieją cechy wspólne dla badanej grupy osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Osoby z ID funkcjonują w sposób odmienny niż osoby w normie intelektualnej, na wszystkich poziomach rozwoju poznawczego, a co za tym idzie, ich zdolności językowe również kształtują się inaczej niż u osób bez ID. W logopedii wszelakie zaburzenia mowy wynikające z niepełnosprawności intelektualnej określa się terminem oligofazja, wywodzącym się z dwóch greckich słów *oligos* – mały oraz *phasis* – mowa. Oligofazja definiowana jest jako upośledzenie mowy, brak mowy bądź opóźniony jej rozwój wynikający z upośledzenia umysłowego (Surowaniec 1992: 153).

Rozwój badań nad specyfiką oligofazji zaowocował propozycją dwóch modeli nabywania mowy przez osoby z ID, opracowanych przez Z. Tarkowskiego. Pierwszy z nich – model nieswoistego rozwoju – zakłada taki sam sposób rozwoju mowy osób z niepełnosprawnością, jak u osób normatywnych. Obie te grupy przechodzą przez te same etapy, korzystając z podobnych środowiskowych i biologicznych podstaw nabywania mowy. Odrębny jest natomiast czas rozpoczęcia i trwania każdego z etapów. Różnica ujawnia się też na poziomie jakościowym, ponieważ u osób z niepełnosprawnością intelektualną etapy są nieskończone i fragmentaryczne. Wraz z dalszym rozwojem różnice w rozwoju językowym znacząco się

pogłębiają, a najbardziej jest to widoczne w zakresie systemu syntaktycznego oraz leksykalno-semantycznego.

Drugi z modeli – swoistego rozwoju mowy osób z niepełnosprawnością intelektualną – zakłada odrębność i swoistość procesu nabywania mowy. Takie podejście uwzględnia dysfunkcje biologiczne warunkujące autonomiczność w rozwoju komunikacji. Warto jednakże podkreślić, że w modelu tym język wykształcony przez osoby z ID nie stanowi jedynie prymitywnej formy języka, jakim posługują się osoby w normie intelektualnej, a odrębny system. Komunikacja za pomocą tego systemu kieruje się specyficznymi prawami i ma zarówno negatywne, jak i pozytywne cechy (Tarkowski 2005: 565).

4. Cel i zakres badań

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie językowego postrzegania miłości przez dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Miłość należy do pojęć odnoszących się do emocji. Jęczeń podaje, iż „Obecnie w badaniach nad emocjami dominuje paradygmat kognitywny, wyjaśniający naturę emocji z perspektywy udziału w ich powstawaniu procesów poznawczych” (Jęczeń 2018: 98). Pojęcia stanowią formę reprezentacji umysłowych (Nęcka / Orzechowski / Szymura 2006: 99) obrazujących zasób wiedzy w danym temacie w postaci uporządkowanej i wzajemnie powiązanej struktury informacji znajdującej się w pamięci długotrwałej (Stępnik 2014: 167nn.).

Charakteryzując pojęcia uczuć w perspektywie teorii kognitywistycznych, badacze skupiają się na wskazywaniu stanów fizjologicznych im towarzyszących oraz sposobów ich okazywania przy użyciu gestów i mimiki (Nowakowska-Kempna 1995, 2000; Mikołajczuk 1997). I. Nowakowska-Kempna podaje, że „uczucia stają się zrozumiałe dzięki językowi. (...) W dalszej kolejności można mówić o języku uczuć, który współtworzy kod werbalny oraz kilka kodów semiotycznych niewerbalnych” (Nowakowska-Kempna 1995: 17). Na formułę „mówienia o uczuciach” według wskazań autorki składać się będą cztery elementy:

- nazywanie uczuć: smutek, w tym nazywanie uczuć experiencera: smucę się, przykro mi, oraz nazywanie działań agensa prowadzących do uczucia: zasmucam,
- nazywanie objawów uczuć: poczerwieniał, zmarszczył brwi,
- nazywanie działań i zachowań związanych z uczuciami: płakał ze szczęścia,
- nazywanie przeżyć – doznań związanych z danym uczuciem, dokonującym się u experiencera: włosy mi stanęły dęba z przeżenienia. (Nowakowska-Kempna 1995: 15).

Przeprowadzone badania z zakresu semantyki kognitywnej wskazują (zob. Nowakowska-Kempna 1995, 2000; Mikołajczuk 1997), że znajomość pojęcia jest tożsama ze znajomością struktury semantycznej, a także wartości semantycznej danego pojęcia (Jęczeń 2018:98). Grabias podaje, że do 10. r.ż. ustala się pewna norma porządkowania doświadczeń (Grabias 2014: 61). Takie podejście do rozumienia pojęć pozwala na ogólne stwierdzenie, że badanie mowy i języka daje pewien wgląd w badanie nad strukturą pojęć. Stwierdzenie to stało się punktem wyjścia do przeprowadzenia prezentowanych w niniejszym artykule badań.

5. Grupa badana i metoda gromadzenia danych

Badanie zostało przeprowadzone w grupie 15 uczestników Środowiskowego Domu Samopomocy w Przasnyszu. Poziom funkcjonowania uczestników badania był zróżnicowany. Wśród biorących udział w badaniu było 8 mężczyzn i 7 kobiet, w wieku od 26. do 50. roku życia. Grupa była zróżnicowana pod kątem stopnia niepełnosprawności (niepełnosprawność intelektualna w stopniu umiarkowanym 4 osoby oraz niepełnosprawność intelektualna w stopniu znacznym 11 osób), posiadanych umiejętności w zakresie czytania i pisania oraz środowiska życia rodzinnego. Każda z osób biorących udział w badaniu świadomie wyraziła zgodę na przeprowadzenie wywiadu w celach naukowych. Badanie odbyło się w placówce ich dziennego pobytu, w znanych im warunkach, przez osobę, z którą na co dzień mają kontakt. Można zatem założyć istnienie wysokiego

prawdopodobieństwa, że nie zadziałały czynniki zewnętrzne, które wywierałyby negatywny wpływ na uczestników badania, powodując tym samym niemiarodajność otrzymanych wyników. Badanie przeprowadzono w kwietniu 2022 roku.

W celu zebrania informacji o sposobie definiowania pojęcia miłości przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną autorka zdecydowała się zastosować formę kwestionariusza wywiadu z pięcioma pytaniami otwartymi. Badanie miało formę bezpośredniej rozmowy. Taki sposób zbierania danych podyktowany był różnym poziomem umiejętności czytania i pisania w badanej grupie. Kwestionariusz wywiadu skonstruowany został przez autorkę samodzielnie, w sposób ułatwiający badanym precyzyjne udzielanie odpowiedzi. Schemat badania był następujący:

- Co kojarzy ci się ze słowem miłość?
- Jakie słowa są według ciebie podobne do słowa miłość?
- Jakie słowa są według ciebie przeciwne do słowa miłość?
- W życiu codziennym często używamy różnych zwrotów oraz powiedzeń, w których występuje słowo miłość lub które odnoszą się do tego uczucia. Wymień te sformułowania, które przyszły Ci do głowy.
- Jaka jest według ciebie definicja miłości? / Co to jest miłość?

Pytania uporządkowane zostały według wzrastającego stopnia trudności. Pierwsze pytanie dotyczy skojarzeń, drugie synonimów, trzecie antonimów, czwarte aforyzmów i przysłów, a ostatnie formuły definicyjnej. W badaniu celowo nie zastosowano terminów językoznawczych (synonim, antonim), użyto określeń opisowych w celu ułatwienia rozumienia pytań i uzyskania bardziej wiarygodnych wyników (biorąc pod uwagę możliwości poznawcze badanej grupy, bezpośrednio pytanie np. o synonim mogłoby spowodować brak odpowiedzi, który wynikałaby z braku znajomości definicji słowa synonim, a nie z braku wiedzy i umiejętności uczestników badania). W sytuacji kiedy podczas badania osoba badana miała trudności z udzieleniem odpowiedzi na zadane pytania, czytano jej uprzednio przygotowane plansze, na których zapisane były przykłady skojarzeń, synonimów i antonimów dla słowa radość. Rozwiązywanie to okazało się bardzo przydatne podczas przeprowadzania

badania, ponieważ pomogło w zrozumieniu polecenia i udzieleniu odpowiedzi.

6. Otrzymane wyniki

Na podstawie opisanego kwestionariusza wywiadu możliwe było uzyskanie wyników przedstawiających sposób definiowania miłości przez osoby dorosłe z niepełnosprawnością intelektualną. Najwięcej odpowiedzi udzielono na pytanie dotyczące skojarzeń ze słowem miłość (pytanie 1). Łącznie wymieniono 31 słów, spośród których najczęściej padały: serduszko/serce (10 razy), walentynki (7 razy), rodzina (3 razy) oraz uczucie, przyjaźń i kocham cię (po 2 razy każde ze słów). Dwukrotnie udzielono też odpowiedzi nie wiem. W pytaniu o synonimy (pytanie 2) podano 22 odpowiedzi, spośród których najczęściej występowały słowa: przyjaźń (5 razy), koleżeństwo (4 razy), szacunek (3 razy), a także sympatia (3 razy). Trzecie pytanie (dotyczące antonimów) sprawiało badanym wyraźne trudności i właśnie przy nim najczęściej stosowano podpowiedź w formie planszy. Ostatecznie udzielono na nie 18 odpowiedzi. Najczęściej padały: nienawiść (10 razy), zły/złość (5 razy), nie lubić (4 razy), trzy razy pojawiła się odpowiedź nie wiem i dwa razy smutek. Pytanie czwarte dotyczące aforyzmów i przysłów było zdecydowanie najtrudniejsze. Udzielono na nie jedynie 2 odpowiedzi, które treścią i formą odpowiadały zadanemu pytaniu. Obie zostały podane przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu znacznym. Podopieczni ci są jednakże osobami wysoko funkcjonującymi, potrafiącymi czytać globalnie, pisać oraz samodzielnie wykonywać proste zadania czytania ze zrozumieniem. Podane przez nich odpowiedzi to: miłość cierpliwa jest oraz serce nie sługa. Pozostałe odpowiedzi nie mogły zostać uznane za poprawne formalnie, jednak są one istotne z punktu widzenia celu przeprowadzanego badania. Szczegółowe zestawienie reakcji na zadane pytania przedstawia tab. 2.

Tabela 2. Aforyzmy i przysłowia – odpowiedzi. Opracowanie własne

		Umiarkowany stopień niepełnosprawności intelektualnej	Znaczny stopień niepełnosprawności intelektualnej	Odpowiedzi
	Nie wiem	+	++++	5
	Miłość cierpliwa jest...		+	1
	Serce nie służy		+	1
Odpowiedź niemieszcząca się w kryterium	Piosenka disco polo	+	+++	4
	Piosenka popularna	+++	+++	6
	Odpowiedź nieadekwatna		++	2

Ostatnie z pytań dotyczyło bezpośredniego pytania o definicję. Z powodu trudności uczestników z odpowiedzią na pytanie 5 („Jaka jest według Ciebie definicja miłości?”) podczas przeprowadzania badania zmieniono je na pytanie bezpośrednie „Co to jest miłość?” Oto przykładowe odpowiedzi na to pytanie:

- To jest, że człowiek musi być dobry dla każdego człowieka, wyrozumiały, tolerancyjny – kobieta, 50 lat;
- Uczucie, przytula, do kolegi się mówi Kocham Cię – kobieta, 36 lat;
- To jak ktoś czuje coś do kogoś – mężczyzna, 39 lat;
- Zakochany, miłość jest do końca życia – mężczyzna, 49 lat;
- Miłość to uczucie jak ktoś jest dla kogoś miły, uprzejmy, łagodny, koleżeński – kobieta, 40 lat;
- Miłość to uczucie, miłość to kocha – mężczyzna, 28 lat;

- Że jak ktoś kogoś polubi, połączeni razem – mężczyzna, 45 lat;
- Strata, kogoś lubić – kobieta, 31 lat;
- Buziaka dać, buzi, za rękę wziąć, wziąć na randkę – mężczyzna, 26 lat;
- Miłość to uczucie, którym darzą się dwie osoby, opiera się na szacunku, przyjaźni i tolerancji – kobieta, 48 lat;
- Przynieść kwiat, czekoladki – mężczyzna, 34 lata;
- Jak dwie połówki jabłka – mężczyzna, 41 lat.

Jęczeń (2018: 97) podaje, że za ujmowaniem pojęcia przez osoby niepełnosprawne kryje się ich subiektywne doświadczenie, utrwalone w języku potoczne widzenie świata oraz indywidualny punkt widzenia. Oprę się na tej tezie w interpretacji wyników.

6. Omówienie wyników i wnioski

W trakcie przeprowadzania badania uczestnicy czuli się dość nieswojo. Odczuwalne było u nich lekkie zakłopotanie związane z zadawanymi pytaniami, pomimo iż badanie miało miejsce w warunkach dobrze im znanych. Ponadto miało ono formę swobodnej rozmowy z terapeutą, z którym podopieczni mają zajęcia. Może to świadczyć o tym, że nie są przyzwyczajeni do prowadzenia tego typu rozmów, a sam temat jest dla nich trudny.

Pierwsze dwa pytania nie sprawiły badanym problemów i chętnie uczestniczyli w rozmowie. Na te pytania udzielono najwięcej odpowiedzi. Nie zauważono znaczących różnic między odpowiedziami dotyczącymi skojarzeń i synonimów – w przypadku obu pytań odpowiedzi były podobne. Zdecydowanie więcej pojawiało się luźnych skojarzeń niż synonimów. Pierwsze ze skojarzeń – serduszko – jest dość typowe. Ciekawy jest jednak fakt, że jako drugie najczęściej pojawiające się słowo padają walentynki. Badanie zostało przeprowadzone na początku kwietnia, nie można zatem mówić o wpływie czasu jego przeprowadzania na otrzymany wynik. Próbując analizować, skąd w odpowiedziach tak licznie pojawiały się odwołania do tego święta (walentynki), autorka wysnuła wniosek, iż jest to dla tej grupy istotna data z powodu hucznego obchodzenia Dnia

Zakochanych. W placówce, w której przebywają, święto to cieszy się dużym zainteresowaniem wśród podopiecznych, a przygotowania do niego trwają już od początku lutego. Sam dzień jest zaś świętowany daniem sobie kartek, dyskoteką i odświętnym strojem. Może to świadczyć o tym, że aspekt społeczno-kulturowy gra ważną rolę w budowaniu pojęć i umiejętności definiowania odpowiadających im nazw. Wydarzenie to tak bardzo zapadło badanym w pamięć, że było przez nich przywoływane pomimo odległości czasowej pomiędzy świętem, a badaniem. Wśród synonimów do najczęściej pojawiających się odpowiedzi zaliczyć można przyjaźń i koleżeństwo. Oba te słowa są synonimiczne względem siebie i odnoszą się do podobnych rodzajów więzi. Występowanie takich odpowiedzi może świadczyć o tym, że opisywane uczucia są badanym najbliższe i są dla nich bardzo ważne. W pytaniu dotyczącym antonimów odnotowano małą liczbę podanych nazw. Badani wskazali dwa słowa stanowiące opozycję do miłości: nienawiść i złość. W *Wielkim słowniku języka polskiego* słowo nienawiść jest odnotowane jako jedyna opozycja do słowa miłość. Zatem udzielone przez badanych odpowiedzi są trafne. Wyciągnięcie dalszych wniosków, w odniesieniu do tego pytania, wymagałoby badań porównawczych z grupą osób dorosłych bez niepełnosprawności intelektualnej.

Czwarte z pytań dotyczyło aforyzmów i przysłów. Szczegółowe zestawienie uzyskanych odpowiedzi przedstawia tab. 2. Jedynie dwie z nich można było uznać za odpowiadające treści pytania – Serce nie sługa oraz Miłość cierpliwa jest... Należy jednak zaznaczyć, że odpowiedzi te zostały udzielone przez osoby wysoko funkcjonujące, które potrafią czytać globalnie, pisać i samodzielnie wykonywać proste zadania czytania ze zrozumieniem. Pozostałe udzielone odpowiedzi nie odpowiadały w pełni treści pytania, ale są istotne z punktu widzenia celu badania. W 10 z udzielonych odpowiedzi na to pytanie pojawiały się tytuły bądź fragmenty tekstu piosenki popularnej lub disco polo. Badani udzielali takich odpowiedzi, bazując na swoich doświadczeniach; zarazem piosenki popularne wykazują pewne podobieństwa gatunkowe z aforyzmami i przysłowiami, ponieważ są tekstami silnie spopularyzowanymi, prezentującymi pewien wariant potocznej wizji świata. Większość z badanych

chętnie słucha tego typu utworów muzycznych, co znajduje swoje odzwierciedlenie w budowaniu schematów znaczeniowych pojęć. Można zatem stwierdzić, że znajomość aforyzmów i przysłów jest znikoma, jednakże badani potrafią podać konteksty słowa miłość z utworów muzycznych. W przyszłych badaniach być może warto byłoby rozważyć wpływ słuchanych utworów muzycznych na kształtowanie się struktury pojęć.

Pytanie dotyczące bezpośredniej definicji zostało zadane jako ostatnie. Na podstawie udzielonych odpowiedzi można było wskazać dwa sposoby rozumienia miłości, oba odnosiły się do okazywania uczucia drugiej osobie:

- robić coś dla kogoś,
- być dla kogoś jakiś.

Spośród 13 udzielonych odpowiedzi aż 67% z nich dotyczyło sposobu zachowania osób będących w stanie miłości, co pozwala na wysnucie wniosku, iż uczucie to ma skonkretyzowany obraz w badanej grupie osób niepełnosprawnych intelektualnie. Wiąże się ono z działaniem, określanym przez nich w sposób ogólny bądź bardziej szczegółowy. Badani w przeważającej większości opisywali, na czym według nich polega to uczucie i jakie inne uczucia jej towarzyszą. W podawanych definicjach przeważały przymiotniki lub rzeczowniki odprzymiotnikowe. Porównując wypowiedzi obu płci, daje się ponadto zauważyć różnice ilościowe. Definicje podawane przez kobiety są bardziej rozbudowane w stosunku do definicji mężczyzn. Warto także podkreślić, że udzielane odpowiedzi są powiązane z rzeczywistą sytuacją osobistą badanych i bazują na ich dotychczasowych doświadczeniach. Pojawiające się odwołania do czasu spędzanego w placówce pozwalają przypuszczać, że jest to dla badanych istotny aspekt życia, który pośrednio wpływa na kreowanie ich wiedzy o świecie.

Uzyskane odpowiedzi pozwalają na osobnicze poznanie definiowania słowa miłość przez konkretne osoby, ale także na ogólne rozumienie pojęcia przez grupę dorosłych osób niepełnosprawnych.

7. Zakończenie

Artykuł stanowi próbę opisu definiowania miłości przez dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną. W tekście przedstawione zostały informacje dotyczące niepełnosprawności intelektualną (ID) oraz specyfiki funkcjonowania osób z tym zaburzeniem. Omówiono termin oligofazjii, odnoszącej się do mowy osób z ID, oraz krótko scharakteryzowano modele nabywania mowy w tym zaburzeniu. Następnie opisano cel i zakres badań. Podstawę metodologiczną stanowiło ujęcie mowy według Stanisława Grabiasa oraz kognitywne ujęcie badań nad pojęciem i znaczeniem. W części metodologicznej scharakteryzowano także grupę badaną. Przedstawiono metodę badawczą (wywiad) oraz narzędzie badawcze (autorski kwestionariusz wywiadu). Zaprezentowano otrzymane wyniki. W części dotyczącej interpretacji zaprezentowano wnioski wypływające z przeprowadzonych badań. Ze względu na niewielką ilość próby badanej wyniki opisane w artykule stanowią jedynie rozpoznanie problematyki badawczej. Jednakże, w związku z otrzymanymi odpowiedziami, które autorka niniejszego artykułu uważa za interesujące, zagadnienie dotyczące definiowania pojęcia miłości przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną powinno być poddane szerszym badaniom.

Bibliografia

- American Psychiatric Association (2018): *Kryteria diagnostyczne zaburzeń psychicznych DSM-5®*. Gałęcki, Piotr / Pilecki, Maciej / Rymaszevska, Joanna / Szulc, Agata / Sidorowicz, Sławomir / Wciórka, Jacek (red.). Wrocław: Edra Urban & Partner.
- Grabias, Stanisław (1997): „Mowa i jej zaburzenia”. *Audiofonologia X*. Str. 10–36.
- Grabias, Stanisław (2012): „Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania terapeutycznego”. [w:] Grabias, Stanisław / Kurkowski, Marek (red.): *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS. Str. 16–72.

- Jęczeń, Urszula (2015) „Postępowanie logopedyczne w przypadkach oligofazji”. [w:] Grabias, Stanisław ? Panasiuk, Jolanta / Woźniak, Tomasz (red.): *Logopedia Standardy Postępowania Logopedycznego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS. Str. 267–282.
- Jęczeń, Urszula (2018): „Językowe wykładniki pojęcia „radość” w wypowiedziach dzieci w normie intelektualnej i dzieci z zespołem Downa”. *Annales XXXI*. Str. 98–119.
- Jęczeń, Urszula / Saj, Magdalena (2018): „Definicje kognitywne osoby niepełnosprawnej intelektualnie – na wybranych przykładach”. *Annales III*. Str. 65–83.
- Jęczeń, Urszula (2019): „Definicja kognitywna w diagnozie logopedycznej dzieci w normie oraz osób niepełnosprawnych intelektualnie”. *Prace Językoznawcze XXXI*. Str. 77–95.
- Kaczorowska-Bray, Katarzyna (2013): „Zaburzenia komunikacji językowej w grupie osób z niepełnosprawnością intelektualną”. [w:] Błeszyński, Jacek / Kaczorowska-Bray, Katarzyna (red.): *Diagnoza i terapia logopedyczna osób z niepełnosprawnością intelektualną. Teoretyczna determinanty problemu*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia. Str. 36–64.
- Mikołajczuk, Agnieszka (1997): „Pole semantyczne „gniewu” w polszczyźnie. Analiza leksemów: „gniew, oburzenie, złość, irytacja”. [w:] Grzegorzyczykowa, Renata / Zaron, Zofia (red.): *Struktura semantyczna słownictwa i wypowiedzi*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. Str. 149–171.
- Morrison, James (2016): *DSM-V bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Nęcka, Edward / Orzechowski, Jarosław / Szymura, Błażej (2016): *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stępnik, Andrzej (2014): „Reprezentacje umysłowe, rodzaje pamięci a wiedza”. *Przegląd Filozoficzno-Literacki* 2(3). Str. 167–187.
- Surowaniec, Józef (1992): *Słownik terminów logopedycznych*. Kraków: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Szymczak, Mieczysław i in. (1999): *Słownik Języka Polskiego PWN*. Tom 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tarkowski, Zbigniew (2005): „Mowa osób upośledzonych umysłowo i jej zaburzenia”. [w:] Gałkowski, Tadeusz / Szelaąg, Elżbieta / Jastrzębowska, Grażyna (red.): *Podstawy neurologopedii. Podręcznik akademicki*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego. Str. 553–606.
- WHO (2008): *Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób ICD-10. Rewizja 10*.

Magdalena Socha

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**Język edukacji szkolnej – wyzwanie czy zadanie?
Kilka słów o specyfice i metodach pracy z uczniem
z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole
na II etapie kształcenia**

**The language of school education – a challenge
or a task? A few words about the peculiarities of
working with a student with migration background
in a Polish school at the secondary level of education**

Abstract

The article focuses on reflection on the language of school education in the context of working with foreign students. The major objective is to discuss selected approaches to working with Polish language content that links to and aligns with other academic school subjects. The question of the advantages of adopting glottodidactic methods as working support in teaching a student group that is not only linguistically diversified will also serve as a reference in these considerations.

Keywords

language of school education, foreign student, migratory background, student with a migratory background, preparatory classes, mainstream classes

Słowa kluczowe

język edukacji szkolnej, uczeń cudzoziemski, doświadczenie migracji, uczeń z doświadczeniem migracji, oddziały przygotowawcze, oddziały ogólnodostępne

Wstęp

Tematem artykułu jest refleksja nad językiem edukacji szkolnej¹ w kontekście pracy z uczniami cudzoziemskimi. Powstał on podczas badań prowadzonych na potrzeby pracy magisterskiej². Celem tekstu jest ukazanie wybranych praktyk pracy z treściami z zakresu języka polskiego nawiązującymi do innych przedmiotów szkolnych, pozostającymi z nimi w korespondencji. Rozważaniom przyświecać będzie pytanie o korzyści płynące z wykorzystania metod glottodydaktycznych jako wspierających pracę w grupie uczniów polskich i cudzoziemskich.

1. Materiał badawczy

W ostatnich latach można zaobserwować w Polsce znaczący wzrost liczby migrantów³. Większą część uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach, z uwagi na ogólnoswiatową sytuację polityczną i wojnę toczącą się w Ukrainie, stanowią dzieci, których językiem pierwszym jest język ukraiński lub rosyjski. Podstawą przeprowadzanych przeze mnie analiz są obserwacje prowadzone w podpoznajskiej Szkole Podstawowej im. Powstańców Wielko-

¹ W polskiej literaturze przedmiotu pisały o nim A. Seretny i E. Lipińska (2013), A Szybura (2016), M. Pamuła-Behrens i M. Szymańska (2018).

² Praca magisterska powstała w roku akademickim 2021/2022 pod kierunkiem prof. UAM dr hab. Marty Wrześniewskiej-Pietrzak – *Językowy (auto)obraz ucznia z doświadczeniem migracji okiem nauczyciela polonisty*.

³ Od kilku lat zauważa się wzrost liczby uczniów cudzoziemskich w polskich placówkach edukacyjnych. Choć ich liczba nie jest łatwa do oszacowania, według raportu Najwyższej Izby Kontroli (NIK) wzrosła pięciokrotnie w latach 2009–2019. Najliczniejszą grupę stanowią uczniowie pochodzenia ukraińskiego (w 2020 było to 67%, a w 2022 72% uczniów cudzoziemskich). Dane pochodzą z analizy wykresów prezentowanych na stronie internetowej: <https://migracje.gov.pl/statystyki/zakres/polska/typ/dokumenty/widok/wykresy/rok/2021/rok2/2011/wie-kOd/7/wiekDo/18> [dostęp: 13.06.2022], a także informacji zawartych na stronie: <https://www.gov.pl/web/udsc/cudzoziemcy-w-polsce-po-2020-r> [dostęp: 13.06.2022].

polskich w Tulcach, w której jestem nauczycielem języka polskiego w oddziałach ogólnodostępnych i przygotowawczych. W roku szkolnym 2021/2022 do trzech klas ogólnodostępnych (IV, V oraz VIII), w których uczę języka polskiego, uczęszczało troje uczniów ukraińskojęzycznych, którzy rozpoczęli naukę w polskiej szkole kilka lat temu, a do oddziałów przygotowawczych, powstałych na skutek wzmożonej migracji obywateli Ukrainy po 24 lutego 2022 roku, łącznie 38 dzieci (na I etapie edukacyjnym – 18, na II etapie – 20 uczniów).

2. Szkoła wobec uczniów cudzoziemskich

Dzieci zarówno w oddziałach ogólnodostępnych, jak i przygotowawczych realizują obowiązek szkolny⁴ jak wszyscy uczniowie w polskim systemie edukacyjnym, ze szczególnym uwzględnieniem nauki języka polskiego. Uczniowie, którym ograniczona znajomość języka polskiego nie pozwala na pełnię osiąganých efektów edukacyjnych, mogą uczęszczać na zajęcia z języka polskiego jako obcego, a także na zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze⁵.

⁴ Podstawowym i zarazem najważniejszym dokumentem, który traktuje o edukacji w Polsce, jest *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej*, która w art. 70.1. wyraźnie wskazuje, że „Każdy ma prawo do nauki. Nauka do 18 roku życia jest obowiązkowa”. Warunki podejmowania nauki przez osoby, które przybywają z zagranicy do polskich szkół, są określone szczegółowymi przepisami.

⁵ Główne dokumenty regulujące sytuację ucznia cudzoziemskiego, ze szczególnym naciskiem na ucznia, który przybył do polskiej szkoły po 24 lutego, to: ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59); rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2017 r. w sprawie kształcenia osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, które pobierały naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw (Dz.U. 2017 poz. 1655) ze zmianami (Dz.U. 2022 poz. 573); Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 20 sierpnia 2021 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty w roku szkolnym 2021/2022; ustawa z dnia 12 marca 2022 r. o pomocy obywatelom Ukrainy w związku z konfliktem zbrojnym na terytorium tego państwa (Dz.U. 2022 poz. 583); Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki

Doświadczenia jeszcze sprzed kilku miesięcy wskazywały, że nauczanie uczniów cudzoziemskich wykracza poza standardy pracy nauczycieli w polskich szkołach. Jeśli można szukać wspólnego mianownika dla ostatnich kilku miesięcy w szkole, byłoby nim hasło *niewiadoma*. Zarówno w aspekcie prawnym, dydaktycznym, jak i sprawnościowym. Głównym problemem w komunikacji nauczycieli z pojawiającymi się coraz częściej w klasach uczniami była bariera językowa, wywołująca niepokój i destabilizację wśród uczniów, którzy doświadczali nowego wymiaru języka w poznawaniu go na bieżąco.

Najczęściej podejmowane działania nauczycieli skupione były i są na wsparciu językowym i przedmiotowym uczniów z doświadczeniem migracji. To z pewnością pomoc w obszarze kluczowym, bo znajomość języka kraju przyjmującego, a w szkole szczególnie znajomość języka edukacji szkolnej, warunkuje dobrą integrację w środowisku, co może wiązać się z przejściem z modelu separacyjnego do integracyjnego⁶. Intensywna nauka języka polskiego wspiera ucznia w osiągnięciu sukcesów szkolnych.

3. Język edukacji szkolnej

Język kraju osiedlenia staje się zazwyczaj językiem szkolnym (edukacyjnym). Termin ten próbowała zdefiniować A. Szybura (2016), określając, że jest to „język uczniów imigranckich i reemi-

z dnia 21 marca 2022 r. w sprawie organizacji kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży będących obywatelami Ukrainy (Dz.U. 2022 poz. 645); Aneks do informacji o sposobie organizacji i przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty obowiązującej w roku szkolnym 2021/2022 oraz Aneks do komunikatu dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 20 sierpnia 2021 r. w sprawie szczegółowych sposobów dostosowania warunków i form przeprowadzania egzaminu ósmoklasisty w roku szkolnym 2021/2022 z dnia 24 marca 2022 r.

⁶ O modelu integracji wśród migrantów traktuje między innymi publikacja *Model integracji imigrantów*, wydany przez Zespół ds. Modelu Integracji Imigrantów w Gdańsku powołany przez prezydenta miasta Gdańska Pawła Adamowicza (Gdańsk 2016).

granckich w Polsce, którego opanowanie bezpośrednio wiąże się z procesem edukacji” (2016: 100). Małgorzata Pamuła-Behrens i Marta Szymańska za Mary J. Schleppegrell (2004) proponują definicję bardziej przydatną, eksponującą opis języka edukacji szkolnej w odwołaniu do funkcji języka w edukacji. Badaczki podkreślają, że „język edukacji szkolnej to język, którym uczniowie posługują się w szkole do zdobywania wiedzy i umiejętności” (Pamuła-Behrens 2018: 178). Podkreślają trzy jego podstawowe funkcje: rozwój kompetencji komunikacyjnej (umożliwienie funkcjonowania w szkole i zwykłego codziennego porozumiewanie się), zdobywanie wiedzy przedmiotowej za pomocą słownictwa specjalistycznego oraz narzędzie do samorealizacji (rozwoju indywidualnego i społecznego, który odbywa się dzięki językowi) (Pamuła-Behrens 2018: 178).

Zwracając uwagę na język edukacji szkolnej, nauczyciel buduje przede wszystkim umiejętności komunikacyjne ucznia w kontekście szkolnym oraz daje mu do dyspozycji narzędzia językowe niezbędne do zdobywania wiedzy. Sytuacja komunikacji szkolnej nie jest tożsama z komunikacją codzienną, ponieważ uwzględnia inny rejestr języka, a także inny poziom formalności. Dlatego właśnie uczniowie z doświadczeniem migracji często dobrze radzą sobie w relacjach rówieśniczych, borykając się z trudnościami dyskursu szkolnego – czyli komunikacji z nauczycielem w trakcie zadań szkolnych oraz ze zrozumieniem tekstów w podręcznikach lub materiałach edukacyjnych. Tę sytuację może ilustrować przykład ucznia z oddziału przygotowawczego, który chętnie wchodzi w interakcje z rówieśnikami z klasy ogólnodostępnej, spędza z nimi czas podczas przerw i po lekcjach, szybko uczy się słów chętnie używanych wśród młodzieży (w tym internacjonalizmów), ale trudno jest mu wypowiedać się podczas lekcji.

4. Z polonistycznego podwórka

W szkole wyzwaniem dla nauczyciela jest przygotowanie ucznia do pełnego uczestniczenia w procesie edukacji. Nauczyciel uczący w zróżnicowanym pod wieloma względami zespole klasowym musi

umieć dostosować standardy przedmiotowe określone w podstawie programowej do możliwości uczniów, ich kompetencji językowych, a nauczyciel prowadzący dodatkowe zajęcia z języka polskiego powinien uczyć języka, jakim posługują się nauczyciele w szkole i jaki uczeń znajduje w podręcznikach szkolnych.

4.1. Sprawności językowe

Rozwijanie sprawności językowej uczniów, tak w mowie, jak i w piśmie, to jeden z priorytetów nauczania języka bez względu na to, czy jest to język ojczysty, drugi, czy obcy. Nauczyciele stosują różne metody i techniki wspomagające pracę nad językiem uczniów. Dziś kierują się głównie intuicją i doświadczeniem dydaktycznym, ponieważ w obecnej sytuacji trudno o jednoznaczne odpowiedzi na pojawiające się pytania i wciąż brak odgórnych i systemowych materiałów. Warto zauważyć także, że uczniowie w okresie od końca lutego do końca czerwca 2022 roku dołączali do klas niemalże w każdym tygodniu, liczebność grup zmieniała się z dnia na dzień. Jedni uczniowie pojawiali się po raz pierwszy, a inni byli skreślani z list z uwagi na dalszą migrację lub powrót. Efektem tej sytuacji była pewnego rodzaju spirala i nieustająco podejmowane działania nauczania języka polskiego od pierwszych liter, słów, zwrotów. Nierzadko tym powtarzalnym wciąż elementem była nauka alfabetu. Trudno było zatem mówić o planie działań, zakładanym rozkładzie materiału, który byłby z dnia na dzień realizowany. W jego miejsce pojawiały się działania stanowiące reakcję na zmieniającą się nieustannie sytuację w grupie uczniowskiej.

W nauczaniu języka polskiego jako obcego należy mieć świadomość powtarzalności struktur językowych, a także ich funkcji w tekście, co wspiera proces nabywania nowego języka (Pamuła-Behrens / Szymańska 2018). Anna Dyduchowa (1988) wskazała i opisała metody, z których można korzystać, rozwijając kompetencje mówienia. Podczas nauki języka polskiego jako pierwszego (ojczystego) ściśle obserwowanie struktur językowych nie jest aż tak istotne, ponieważ od pierwszych chwil życia zauważa się proces

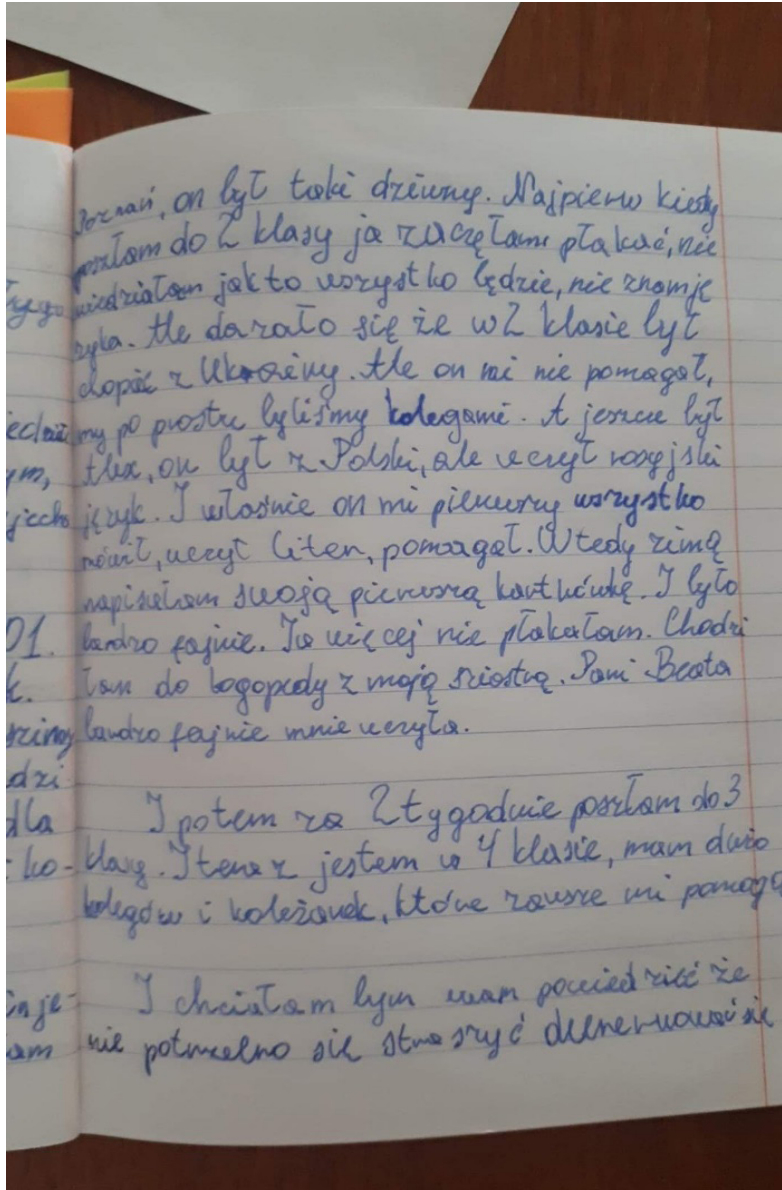
kąpieli językowej, zanurzenia w języku i naturalnej akwizycji⁷. Dyduchowa podaje pięć metod kształcenia sprawności językowej: metodę praktyki pisarskiej, metodę norm i instrukcji, metodę analizy i twórczego naśladowania wzorów, metodę przekładu intersemiotycznego, metodę okazjonalnych ćwiczeń sprawnościowych. Ich analiza i wyłuskanie elementów istotnych mogą wpłynąć na osiągnięcie języka edukacji szkolnej.

4.2. Motywacja – jeden z kluczy

Jak wynika z obserwacji, efektywność nauczania/uczenia się zależy od kilku czynników. Są to: motywacja, czas poświęcony danemu problemowi oraz głębokość przetwarzania informacji. Obserwacja uczestnicząca⁸ pracy moich uczniów pozwala podzielić się refleksją dotyczącą właśnie motywacji. W minionym i obecnym roku szkolnym w klasach ogólnodostępnych doświadczałam pracy z uczniami z Ukrainy. Przebywają oni w Polsce już kilka lat i wszyscy troje bardzo chcą podążać za grupą rówieśniczą, odnosić sukcesy, pracować i poznawać język. Za przykład dotyczący tego zjawiska i ilustrację przełamywania pierwszych barier posłuży wypowiedź uczennicy kl. 5.

⁷ Dziecko do ok. 3. roku życia nabywa język pierwszy na drodze naturalnej akwizycji (Ruta-Korytowska / Wrześniewska-Pietrzak 2020: 46).

⁸ Nauczyciel podczas obserwacji uczestniczącej jest twórcą sytuacji dydaktycznej, prowokatorem działań, ale także analizującym ich efekty i formułującym wnioski i oceny. Anna Szuchalska w artykule dotyczącym tej metody badawczej wskazuje, że jest to jedna z najbardziej praktycznych metod w przypadku glottodydaktyki (Szuchalska 2020: 271).



Rysunek 1. Praca pisemna uczennicy kl. 5.

Już pierwszy kontakt ze szkołą budził w dziewczynce obawy związane z językiem (*Najpierw kiedy poszłam do 2 klasy ja zaczęłam płakać, nie wiedziałam jak to wszystko będzie, nie znam języka*). Słaba znajomość polszczyzny lub jej niezajomość powoduje, że od pierwszych dni w szkole dzieci mogą czuć się niekomfortowo (Jędryka 2021: 52), a co za tym idzie – niezaspokajana jest w ich przypadku jedna z podstawowych potrzeb – potrzeba bezpieczeństwa.

Jak wygląda motywacja do nauki języka polskiego i w ogóle nauki w oddziale przygotowawczym, w którym pracuję? Trudno o jednoznaczną odpowiedź, ponieważ jedni uczniowie mają świadomość tego, że rodzina planuje pozostać z Polsce na stałe, inni mają w planach powrót do ojczyzny, kiedy sytuacja się uspokoi i ustabilizuje, a jeszcze inni buntują się przeciwko nauce w języku innym niż pierwszy. Zależy mi więc na tym, by podkreślić, jak bardzo złożona i niejednorodna jest praca – dziś, wobec sytuacji w świecie. Czasami tak proste sformułowanie jak „nie rozumiem” może okazać się wyrazem rezygnacji i frustracji, a nie tylko komunikowaniem trudności natury językowo-komunikacyjnej.

5. Dobre praktyki

Zarówno w przypadku pracy z uczniami cudzoziemskimi w grupie ogólnodostępnej, jak i w zespole przygotowawczym należy mieć na uwadze konieczność przyjęcia strategii pracy, która ułatwi współpracę, wspierając jednocześnie tempo i jakość przyswajania języka. Jedną z takich strategii jest *budowanie rusztowania*. W języku potocznym termin ten jest związany z budownictwem, w którym to oznacza konstrukcję tymczasową, potrzebną podczas budowy, a demontowaną po zakończeniu pracy (Pamuła-Behrens / Szymańska 2017: 28). Rusztowanie (*scaffolding*) jest zatem w sytuacji klasowej w zróżnicowanej grupie pomocą, dzięki której uczniowie dowiadują się, jak dochodzić do pewnych treści czy zagadnień, by móc później uzyskać autonomię edukacyjną (Pamuła-Behrens / Szymańska 2017: 28). Lew Wygotski twierdził, że „to, co dziecko umie robić dziś przy współpracy, jutro potrafi zrobić samodzielnie

[...]. Tylko takie nauczanie spełnia swą rolę w dzieciństwie, które jest procesem wyprzedzającym rozwój i pociągającym rozwój za sobą” (Wygotski 1989: 253).

W pracy ze zróżnicowaną grupą uczniów, mając na uwadze także ucznia z doświadczeniem migracji, można korzystać z trzeciego kroku Metody JES-PL, którego istotą jest ciągłe rozwijanie języka ucznia poprzez wzbogacanie słownictwa, a zwłaszcza słownictwa specjalistycznego, z zakresu różnych przedmiotów szkolnych. Trzeba pamiętać, że jednym z celów nauczania języka jest uczenie odmiany wykorzystywanej w kontekście szkolnej edukacji. Technika „Tropiciela słówek”, wykorzystywana w tej metodzie, polega na systematycznym objaśnianiu słownictwa, które jest dla dziecka nowe. Uczniowie mogą zatem (samodzielnie, wspólnie, z nauczycielem) objaśniać znaczenia na różne sposoby: mogą bowiem korzystać przy tym ze znanych wcześniej słów, proponować synonimy lub antonimy, ilustrować słowo, używać go w kontekście (Paula-Behrens / Szymańska 2017: 35–36).

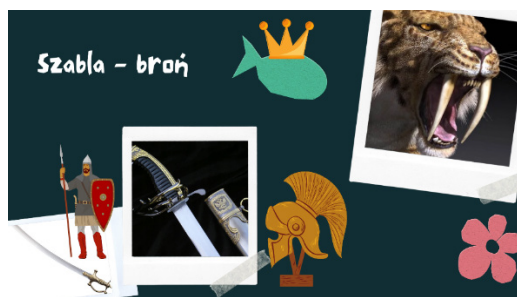
5.1. „Tropiciele słówek”

Jedną z praktyk, z której skorzystałam, by ułatwić uczniom proces poznania leksyki w oddziale ogólnodostępnym, w którym uczy się także uczeń cudzoziemski, jest właśnie konstruowanie słowniczka⁹ klasowego i wdrażanie uczniów w technikę „Tropiciela słówek”. Taką praktykę zastosowałam przy analizie i interpretacji utworu literackiego *Pani Twardowska* Adama Mickiewicza. Impulsem do stworzenia słowniczka¹⁰ były pytania płynące ze strony uczniów, ale także ze strony uczennicy z Ukrainy. Przy okazji

⁹ Należy zaznaczyć, że konstruowany słownik był słownikiem jednojęzycznym, tłumaczącym słowa w obrębie jednego języka – w tym przypadku języka polskiego, ponieważ jego adresatami były osoby znające podstawy danego języka (nawet w przypadku uczennicy cudzoziemskiej, będącej częścią grupy) w stopniu, który pozwala na zapoznawanie się z opisami faktów leksykalnych (Żmigrodzki 2009: 26).

¹⁰ Całość słownika znajduje się pod linkiem: https://www.canva.com/design/DAE5ofJ0ed4/DXjKzgzynjnmmsw_%200uJ4_qQ/view?utm_content=DA-

receptji Mickiewiczowskiej ballady okazało się, że zawiera ona wiele słów nieznanymi współczesnym dziesięciolatkom, jak *zuch*, *rondel*, *beczka*. Natomiast dla uczennicy cudzoziemskiej kłopotliwe były słowa takie jak: *szabla*, *kapelusz*, *paznokcie*. Na załączonych grafikach można zobaczyć efekty pracy klasy. Są to wspólnie tworzone karty ze słownika. Każdy uczeń miał przydzielone jedno słowo, sprawiające trudność podczas lektury i musiał przedstawić je (wyszukując grafik w dostępnych źródłach), nawiązując do jak największej liczby przedmiotów szkolnych – szukać kontekstów użycia wybranych leksemów także na innych lekcjach niż język polski. Zadanie to nie tylko pokazuje właściwości metaforyczne języka, ale też uczy (także ucznia polskojęzycznego) tego, że czasem znajomość znaczenia słowa pozwala przenosić elementy składające się na semantykę danej jednostki w języku potocznym na znaczenia wykorzystywane w ujęciu przenośnym, terminologicznym.



Rysunek 2, 3, 4. Karty ze słownika przygotowanego przez uczniów oddziału ogólnodostępnego

Strona prezentująca leksem *szabla*, poza odwołaniem do lekcji języka polskiego, czyli umieszczeniem hiperonimu *broń*, zawiera zatem nawiązania do historii, wskazując na rycerza mogącego posługiwać się nią, a także biologii, ponieważ na karcie widnieje

podobizna tygrysa szablozębnego. Uczeń, który przygotowywał tę kartę, podczas lekcji tłumaczył, dlaczego tygrysowi towarzyszy taka właśnie przydawka. Uczniowie dostrzegli zatem nie tylko dosłowne nawiązania, ale także, zagłębiając się w język, szukali przyczyny nazwania tygrysa z uwagi na jego cechy szczególnie. Potrafiły też zwrócić uwagę na podobieństwa między szablą jako bronią i szablozębnym tygrysem, dla którego zęby są jedną z cech wskazujących na drapieżnika.

Karta dotycząca *kapelusza*, poza objaśnieniem jednojęzycznym i zilustrowaniem przykładu, pokazuje także część grzyba, którą nazywa się w taki właśnie sposób. Jest to kolejne nawiązanie do lekcji biologii. Jeśli w czwartej klasie dziecko cudzoziemskie uświadomi sobie zjawisko polisemii, łatwiej będzie mu poznawać język edukacji szkolnej i słownictwo specjalistyczne z różnych przedmiotów.

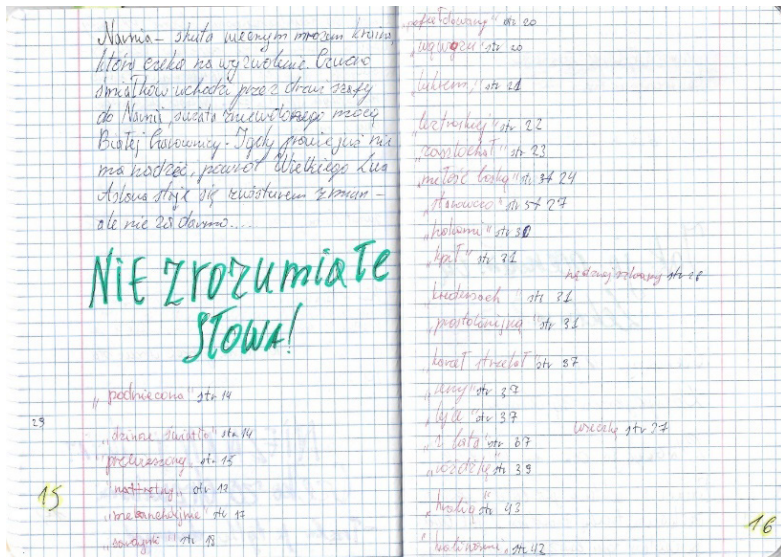
Ostatnia wskazana strona dotyczy słowa *skóra*. Dwie grafiki po prawej stronie wskazują na właściwości tekstylne. Ilustracja przedstawiająca kurtkę skórzaną nawiązuje do codziennych doświadczeń, ale pokazuje także, że na taką kurtkę niektórzy w sposób potoczny mówią właśnie *skóra*. Zdjęcie w prawym dolnym rogu ukazuje kawałek materiału i jest to bezpośrednie nawiązanie do treści *Pani Twardowskiej*: „cyrograf na byczej skórze”. Zdjęcie umieszczone po lewej stronie ma nawiązywać do biologicznych konotacji tego słowa i do powłoki, która pokrywa ciało.

Budowanie słownika do tekstu *Pani Twardowskiej* nie jest praktyką wyizolowaną. Wspólna praca czwartoklasistów nad słownikiem pokazała im, że dobrze jest szukać i pytać. Efektem, który obserwuję w drugim roku pracy z uczniami, jest chęć poznawania nowych słów, tworzenie list i minisłowniczek do lektur, a dalej – korzystanie z leksyki podczas zajęć i w pracach pisemnych. W ten sposób uczą się oni strategii służącej wzbogacaniu słownictwa, w tym słownictwa specjalistycznego.

5.2. Lekturowniki

Drugą inicjatywą proponowaną klasom (również tym, w których uczą się dzieci z doświadczeniem migracji) jest systematyczne

przygotowywanie lekturowników. Rys. 5 przedstawia wybrane karty z zeszytu lekturowego prowadzonego przez piątoklasistkę. Celem tworzenia zeszytu lekturowego jest wspieranie procesu świadomego czytania i zapamiętywania ich treści. Stanowi on wsparcie podczas czytania książek, ponieważ uczeń sporządza w nim notatki w trakcie lektury, a także po niej, może również zanotować swoje spostrzeżenia, uwagi i opinie – na temat treści, języka i innych aspektów czytelniczych. Tworzenie go wzbudza także etyczną i krytyczną postawę wobec treści tekstu¹¹.



Rysunek 5. Kartka z zeszytu lekturowego uczennicy kl. 5.

¹¹ O praktykowaniu pracy z lekturownikiem pisała między innymi Anna Janus-Sitarz, która uważa, że najważniejsze w relacji uczeń – nauczyciel, uczeń – inny uczeń, uczeń – tekst jest to, co młody człowiek „sądzi o danym utworze literackim, jak na niego reaguje, dlaczego reaguje inaczej; czego możemy się wzajemnie od siebie nauczyć; także poprzez zaangażowanie; rozwijanie ciekawości tym, co nas różni; umiejętność słuchania drugiego człowieka: kolegi, pisarza, postaci literackiej; szanowanie odmienności” (Janus-Sitarz 2009: 23).

Na rys. 5 można zobaczyć kartę podsumowującą tworzenie lekturownika do książki *Opowieści z Narnii. Lew, Czarownica i stara szafa* C.S. Levisa. Uczennica zapisała na niej „niezrozumiałe słowa”, a także dodała numer strony, na której je napotkała. Świadczy to o dużym zaangażowaniu dziewczynki w proces lektury, w poznawanie leksyki języka polskiego, ale także o świadomości dwunastolatki na temat wagi i roli kontekstu w sposobie tłumaczenia słów. Większość wskazanych przez dziewczynkę wyrazów to wyszukane przymiotniki lub przysłowki, niepojawiające się często w mowie potocznej i języku codziennym (*melancholijnie, beztroskiej, prostolinijną*)¹².

6. Zakończenie

Uczniowie cudzoziemscy uczący się w oddziale ogólnodostępnym, których przykłady prac oraz prezentowane postawy zostały przedstawione, mogą być postrzegani jako sprawni w zakresie kompetencji językowych (w zależności od długości pobytu w polskiej szkole), przygotowujący prace pisemne nierzadko bardziej przemyślane i dokładniej skomponowane niż polskojęzyczni rówieśnicy. To także uczniowie wykazujący się dużym zaangażowaniem w proces lekcyjny, chętni do współpracy i podejmowania inicjatyw podczas lekcji. Na koniec warto wspomnieć o tym, że są to także dzieci zmotywowane do działania i pracy nad sobą, nad kompetencjami (zarówno językowymi, jak i społecznymi). Choć różni ich wiek, czas przybycia do Polski, znajomość języka, na tle uczniów polskojęzycznych każdorazowo starają się wypaść w sytuacji edukacyjnej dobrze. Postawa uczniów pokazuje, że w ich przypadku decyzja o włączeniu do klasy z polskojęzycznymi rówieśnikami pozwoliła na szybką akwizycję języka. Na podstawie osiągniętych przez dzieci sukcesów edukacyjnych można taką decyzję określić jako

¹² Wskazanych słów nie notuje *Słownik minimum języka polskiego* pod red. H. Zgólkowej wydany w 2013 roku, którego adresatami są między innymi osoby uczące się i nauczające języka polskiego jako obcego (Zgólkowa 2013).

pozytywną. W przypadku postępowania z uczniami w oddziałach przygotowawczych obszar ten stanowi wciąż przestrzeń do badań, gdyż brakuje rozwiązań systemowych, wskazujących nauczycielom sposoby prowadzenia edukacji przedmiotowej.

Na uwagę w aspekcie podejścia do pracy z uczniem cudzoziemskim, uczącym się zarówno w oddziale ogólnodostępnym, jak i przygotowawczym zasługuje innowacja zaproponowana i przeprowadzona przez Izabelę Tomasiak, nauczycielkę historii w omawianej Szkole Podstawowej w Tulcach. Podjęła się ona opracowania i wdrożenia innowacji *Historii w obrazkach, czyli uzupełnienie pojęć historycznych w oparciu o podręcznik NOWA ERA „WCZORAJ I DZIŚ”*¹³. Jego celem jest ułatwienie przyswajania pojęć historycznych dzięki połączeniu grafiki, wprowadzanego pojęcia w języku polskim oraz jego tłumaczenia na język ukraiński. Autorka, korzystając z innowacji w czasie pracy w roku szkolnym 2021/2022, dostrzegła, że proponowana technika pracy nabrała charakteru „koła ratunkowego” zarówno dla uczniów klasy w oddziale przygotowawczym, jak i dla niej samej, z dnia na dzień stającej w roli nauczyciela dzieci nieznających języka polskiego w ogóle lub w niewystarczającym stopniu. Tworzone narzędzie dydaktyczne służyło zatem uczniom, ale też pozwalało doskonalić warsztat językowy i dydaktyczny coraz bardziej świadomego językowo nauczyciela.

Przemyślany i odpowiednio dobrany zestaw metod i środków dydaktycznych może skutkować większym zaangażowaniem młodych adresatów działań edukacyjnych i przynosić zamierzone efekty w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Warto korzystać z metod sprawdzonych, jak wskazówki z Metody JES-PL, ale także projektować własne, szukać rozwiązań na miarę własnych potrzeb, w zgodzie ze specyfiką prowadzonego przez siebie przedmiotu. Wskazane propozycje pokazują, że praca z uczniem cudzoziemskim i spojrzenie na język polski jako obcy pozwala i pomaga lepiej zrozumieć trudności zarówno ucznia o niższych kompetencjach językowych, jak i takiego, który z uwagi na niewypracowane strategie efektywnego uczenia się potrzebuje

¹³ Słownik będący efektem innowacji znajduje się pod następującym adresem internetowym: <https://padlet.com/itzstulce/a9v3kvoibztz8k>.

dotatkowego wsparcia. Przecież wspólnym głównym celem, który łączy nauczycieli wszystkich przedmiotów i uczniów, jest dochodzenie w języku i poza nim do poznania siebie i innych.

Bibliografia

- Dyduchowa, Anna (1988): *Metody kształcenia sprawności językowej uczniów. Projekt systemu, model podręcznika*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Janus-Sitarz, Anna (2009): *Przyjemność i odpowiedzialność w lekturze. O praktykach czytania literatury w szkole. Konstatacje. Oceny. Propozycje*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Lipińska, Ewa / Seretny, Anna (2013): *Integrowanie kompetencji lingwistycznych w glottodydaktyce na przykładzie języka polskiego jako obcego/drugiego*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Model integracji imigrantów (2016). Urząd Miejski w Gdańsku. Gdańsk.
- Pamuła-Behrens, Małgorzata (2018): „Język edukacji szkolnej w integracyjnym modelu wsparcia ucznia z doświadczeniem migracji w rodzinie”. *Postscriptum Polonistyczne* nr 2(22). Str. 171–186.
- Pamuła-Behrens, Małgorzata / Szymańska, Marta (2018): „Metoda JES-PL Nauczanie języka edukacji szkolnej uczniów z doświadczeniem migracji”. *Języki Obce w Szkole*, nr 2. URL: <https://jows.pl/artykuly/metoda-jes-pl-nauczanie-jezyka-edukacji-szkolnej-uczniow-z-doswiadczeniem-migracji> [dostęp: 29.06.2022].
- Pamuła-Behrens, Małgorzata / Szymańska, Marta (2017): *W polskiej szkole. Materiały do pracy z uczniami z doświadczeniem migracji*. Przewodnik. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Ruta-Korytowska, Karolina / Wrześniewska-Pietrzak, Marta (2020): „O sytuacji językowej głuchych wychowujących się w rodzinach słyszących. Studium przypadku”. [w:] Cook, Jadwiga / Libura, Agnieszka (red.): *Dwujęzyczność w Polsce. Od badań współczesnych rodzin dwujęzycznych do analiz wielojęzyczności historycznej i literackiej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut. Str. 43–63.
- Szuchalska, Anna (2020): „Obserwacja uczestnicząca na lekcjach językowych – korzyści i ograniczenia”, *Linguodidactica* t. 24. Str. 265–277.
- Szybura, Agata (2016): „Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów”. *Języki Obce w Szkole* nr 1. URL: <https://>

jows.pl/artykuly/nauczanie-jezyka-polskiego-dzieci-imigrantow-migrantow-i-reemigrantow [dostęp: 29.06.2022].

Zgółkowa, Halina (2013): *Słownik minimum języka polskiego*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.

Żmigrodzki, Piotr (2009): *Wprowadzenie do leksykografii polskiej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Małgorzata Szydłarska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**Eine kontrastive polnisch-deutsche Analyse der
Partizipialkonstruktionen am Beispiel des Werkes
Der futurologische Kongreß von Stanisław Lem und
seiner deutschen Übersetzung**

**A contrastive Polish-German analysis of participle
constructions using Stanisław Lem's *The Futurological
Congress* and its German translation as examples**

Abstract

The article discusses the potential for translating Polish participle constructions into German. A German-Polish contrastive analysis reveals that while participle formations are very common in Polish, they are less common in German. Adverbial participle constructions from Stanisław Lem's book *The Futurological Congress* were taken into consideration for the study, with particular focus placed on Polish contemporary and anterior adverbial participles. The findings of the corpus-based analysis of the participles in the original text and their equivalents in the German translation of the work demonstrate that Polish participles are not only rarely directly translated into corresponding German constructions but also exhibit a variety of types of correspondence.

Keywords

participle construction, adverbial participle, equivalent

Schlüsselwörter

Partizipialkonstruktion, Adverbialpartizip, Entsprechung

1. Einleitung

Die Bezeichnung *Partizip* kommt ursprünglich aus dem Lateinischen mit der Bedeutung ‚teilhabend‘. Diese infinite Verbform bezeichnet Nomen sowie Verben näher und deutet darauf hin, über welche Merkmale sie verfügen (vgl. Bußmann 1983: 372). Partizipien weisen grammatische Verbkategorien (v.a. Person und Numerus) nicht auf und kommen üblicherweise im Satz als Nebenprädikate vor.

Die polnische Sprache umfasst insgesamt vier Arten von Partizipien: flektierbare adjektivische Partizipien Aktiv und Passiv sowie Adverbialpartizipien der Gleich- und Vorzeitigkeit, die sich nicht flektieren lassen. Im Allgemeinen übernehmen Adverbialpartizipien im Satz die Funktion eines Adverbs und beschränken damit die Art und Weise, wie eine Handlung ausgeübt wird, wobei sie sie dadurch genauer bezeichnen. Obgleich Partizipien in der polnischen Sprache sehr oft zum Einsatz kommen, ist die entsprechende grammatische Konstruktion im Deutschen nicht weit vertreten. Die deutsche Sprache verfügt nämlich lediglich über zwei Arten von Partizipien: Partizip Präsens und Partizip Perfekt. Die beiden können sowohl flektiert als auch unflektiert verwendet werden, wodurch sie den polnischen adjektivischen und adverbialen Partizipien entsprechen. Da sie jedoch in der deutschen Sprache nicht so gewöhnlich wie im Polnischen gebraucht werden, übersetzt man polnische Partizipien ins Deutsche mithilfe verschiedener anderer Strukturen, die geläufiger sind.

Anhand einer kontrastiven polnisch-deutschen Analyse lässt sich feststellen, welche Übertragungsarten von polnischen Partizipien ins Deutsche am häufigsten vorkommen. Das zu diesem Zweck untersuchte Werk *Der futurologische Kongreß* von Stanisław Lem enthält viele Adverbialpartizipien, was auf die eigene Schriftsprache des Autors zurückzuführen ist. Viele von den im Werk ermittelten partizipialen Formen klingen ungewöhnlich selbst für zeitgenössische polnische Empfänger des Textes, beispielsweise Adverbialpartizipien der Vorzeitigkeit wie *przedzierzgnąwszy się* oder *nie dotarłszy*. Der Übersetzer des Werks musste also andere

Übersetzungstechniken entwickeln, um den Text nicht nur original-treu zu übersetzen, sondern ihn auch in der für Lem typischen Form beizubehalten. Diese Aufgabe verlangte ein Vermeiden deutscher Partizipialkonstruktionen und eine Verwendung anderer Strukturen, was die nächsten Kapitel veranschaulichen.

Den Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung machen polnische Adverbialpartizipien der Gleich- und Vorzeitigkeit und ihre deutschen Übersetzungen aus, die mit Hilfe des Online-Parallelkorpus *ParaSol* von Ruprecht Waldenfels und Roland Meyer (2006)¹ ermittelt und erforscht wurden. Die Analyse umfasst insgesamt 249 Adverbialpartizipien, darunter 199 Adverbialpartizipien der Gleichzeitigkeit und 50 der Vorzeitigkeit, wobei die Untersuchung 246 deutsche Entsprechungen ergab, die jeweils einer bestimmten Gruppe zugeschrieben wurden. Drei ausgewertete Adverbialpartizipien wurden nicht übersetzt und sind im deutschen Text nicht vorhanden. Im Kapitel 4 erfolgt die Nummerierung der Beispiele anhand des Korpus *ParaSol*. Die jeweils in Klammer angegebene Nummer ist jene, unter der man das jeweilige Beispiel im Korpus finden kann.

2. Adverbialpartizipien

2.1. Adverbialpartizipien der Gleichzeitigkeit

Das erste der polnischen nichtflektierbaren Partizipien ist das Adverbialpartizip der Gleichzeitigkeit. Diese Partizipien bestimmen Handlungen, die entweder gleichzeitig oder beinahe gleichzeitig erfolgen, unabhängig davon, ob diese in der Vergangenheit, Gegenwart oder in der Zukunft² geschehen beziehungsweise geschehen sollen. Im Allgemeinen bildet man Adverbialpartizipien der Gleichzeitigkeit mithilfe des Suffixes *-ąc*. Dieses Suffix wird an den Stamm eines imperfektiven Verbs angeschlossen (Bał 2010: 363). Diese Zeitwörter

¹ Webseite des Korpus: <https://parasolcorpus.org/>.

² Markowski (2018: 1661) verschweigt eine Beziehung zwischen einer Tätigkeit in der Zukunft und thematisiert die Gleichzeitigkeit der Geschehen nur in der Vergangenheit oder Gegenwart.

bezeichnen keine vollendete Tätigkeit, beispielsweise: *spać* – *śpiąc* ‚schlafen – schlafend‘, *jeść* – *jedząc* ‚essen – essend‘ oder *biec* – *biegnąc* ‚laufen – laufend‘. Engel (1999: 619) weist allerdings darauf hin, dass das Partizip *będąc* ‚seiend‘ vom Verb *być* ‚sein‘ abgeleitet als eine Ausnahme wahrzunehmen ist, da es in diesem Fall zu einer Änderung am Verbstamm kommt. Gleiches gilt für Modalverben, von denen sich keine Partizipien hervorbringen lassen.

Die Gleichzeitigkeit zweier Geschehnisse, von denen eines mithilfe des Adverbialpartizips ausgedrückt wurde, kann unterschiedlich wahrgenommen werden. Laut Schatte ist sie erweitert zu verstehen, da zwei Tätigkeiten im Satz „vollständig gleichzeitig, teilweise gleichzeitig oder unmittelbar aufeinanderfolgend“ (Schatte 1986: 24) vorkommen können. Um die Satzbedeutung eindeutiger darzustellen, lässt sich jedoch eine Umformulierung der Partizipialkonstruktion in ein Finitum mittels eines Korrelats, wie z. B. *jednocześnie* ‚gleichzeitig‘, *przy tym* ‚hierbei‘ und dergleichen, durchführen. Solche Korrelate können in der Partizipialkonstruktion selbst auftauchen, wenn der ein Partizip enthaltende Teilsatz über eine beschränkte Bedeutung verfügt (Schatte 1986: 25). Auf diese Weise bildet man Konstruktionen wie etwa *cały wieczór słuchając muzyki* ‚den ganzen Abend Musik hörend‘.

Obwohl sie als Nebenprädikate im Satz fungieren können Adverbialpartizipien der Gleichzeitigkeit in sub- oder auch in koordinativen Satzbeziehungen auftauchen. Bojałkowska (vgl. 2010: 151) unterscheidet sie durch die Fähigkeit, auf die Frage *wann?* Antworten zu können, denn koordinative Beziehungen tragen darauf keine Antwort. Die Forscherin schreibt den adverbialen Partizipialkonstruktionen mit sub- oder koordinierenden Komponenten eine unterschiedliche Wahrnehmung zu, was die Gleichzeitigkeit auf der Sprachebene anbetrifft. Phrasen mit subordinierenden Komponenten können nämlich auch aus dem Satz entfernt werden, ohne gegen die grammatische Richtigkeit des Satzes zu verstoßen. Sie lassen sich mit Hilfe von Relativpronomina (*gdy/kiedy/jak* ‚wenn‘), anderen Phrasen, wie etwa mit *podczas* ‚während‘ als auch mit Konjunktionen (*podczas gdy* ‚während‘) einleiten (Bojałkowska 2010: 156):

- (1) Śpiewając, zmywała naczynia.
- (1a) *Gdy/kiedy/jak śpiewała*, zmywała naczynia.
- (1b) *Podczas śpiewania* zmywała naczynia.
- (1c) *Podczas gdy śpiewała*, zmywała naczynia.

Die obigen Beispielsätze zeigen, dass die vom Satz getragene Bedeutung keiner Veränderung unterliegt. Am häufigsten scheinen Phrasen aufzutauchen, in denen die Gleichzeitigkeit zweier Geschehen vollständig ist, das heißt, die Handlungen überlappten sich zeitlich genau. Das beeinflusst jedoch nicht die Tatsache, dass Adverbialpartizipien dieser Gruppe sich nur schwer durch Ersatz-einheiten tauschen lassen, und zwar aus grammatischen oder aus pragmatischen Gründen. Ein Teil der Partizipien lässt keine Umformulierung in eine Nominalphrase mit beispielsweise *podczas* aufgrund des Mangels einer Nominalform des jeweiligen Partizips zu. Eine Schwierigkeit kommt auch bei partizipialen Phrasen mit Pronomina *kiedy* oder *gdy* vor, falls jene Phrasen unmittelbar diesen Pronomina folgen.

Im Gegensatz zu subordinierenden Phrasen lassen sich die koordinierenden nicht gescheit erfragen. Sie beantworten weder die Frage *wann* die Handlung geschehen ist, noch Adverbialfragewörtern. Nichtsdestotrotz weisen sie die Fähigkeit auf, die Gleichzeitigkeit von Handlungen doch ausdrücken:

- (2) Pokazywał swoje zniecierpliwienie, *raz za razem zerkając* na zegarek.

Koordinierte und subordinierte Phrasen unterscheiden sich durch die Möglichkeit, Partizipien, die sie enthalten, zu ersetzen. Ein Mittel dafür ist beispielsweise die Konjunktion *i* ‚und‘ bei gleichzeitiger Umformung des Partizips in ein Finitum:

- (2a) Pokazywał swoje zniecierpliwienie *i* *raz za razem zerkal* na zegarek.

Die grammatischen Kategorien des Verbs unterliegen hierbei keiner Veränderung. Die Konjunktion *i* ist unbedingt nötig, obwohl

man statt ihr auch eine Phrase verwenden kann, die ebenfalls Gleichzeitigkeit ausdrückt, wie beispielsweise *i w tym samym czasie*, *a przy tym*, *a jednocześnie* oder ähnliche.

Adverbialpartizipien der Gleichzeitigkeit können nicht nur eine vollständige zeitliche Überlappung von zwei Handlungen (Satz (2)) äußern, sondern auch eine partielle (3) oder eine Tätigkeit, die einer anderen direkt folgt (4):

- (3) Na dziedzińcu wybuchła bomba, ciężko *raniąc* najbliżez się znajdujących.
- (4) Uczestnicy konferencji podchodzili do prowadzącego, *podając* swoje nazwiska.

Die partielle Gleichzeitigkeit der Geschehen im Satz (3) resultiert aus der Tatsache, dass die erste Handlung die andere verursacht, sie können daher nicht genau im selben Zeitpunkt auftreten. Das Beispiel (4) veranschaulicht eine Situation, in der die zweite Handlung unmittelbar nach der ersten vortritt, ein klarer Zusammenhang zwischen beiden Handlungen ist jedoch sichtbar, deswegen sind sie als eine semantische Einheit zu betrachten. Sätze dieser Art können mithilfe von diversen Strukturen umgeschrieben werden, die keine Partizipien beinhalten und die dieselbe Bedeutung tragen. Dazu zählen Konjunktionen wie *i* (4a) oder *a* ‚und‘ (4b), obwohl es beachtet werden muss, dass *a* noch eine zusätzliche Einheit verlangt und auf eine Folge hinweist:

- (4a) Uczestnicy konferencji podchodzili do prowadzącego i podawali swoje nazwiska.
- (4b) Uczestnicy konferencji podchodzili do prowadzącego, a następnie podawali swoje nazwiska.

Darüber hinaus besteht auch die Möglichkeit, nicht nur Konjunktionen, sondern mehrgliedrige Einheiten, wie *po czym*, *a potem* in den Satz einzufügen, um ein ähnliches Ergebnis zu erhalten, wobei zu bemerken ist, dass sich diese Einheit auf die nahe Zukunft fokussieren und nach der finiten Verbform auftreten sollte:

- (4b) Uczestnicy konferencji podchodzili do prowadzącego,
po czym/a potem podawali swoje nazwiska.

Eine Umformulierung des obigen Satzes in eine vollständige Gleichzeitigkeit ausdrückende Konstruktion verlangt die Veränderung der ganzen Satzstruktur.

2.2. Adverbialpartizipien der Vorzeitigkeit

Das Adverbialpartizip der Vorzeitigkeit stellt neben dem der Gleichzeitigkeit eine andere Art. von polnischen Partizipien dar, die unflektierbar sind. Zu seinen Eigenschaften gehört es, Tätigkeiten und Zustände näher zu bezeichnen, die jenen durch ein Partizip geäußerten Handlungen folgen. Für diese Partizipien ist es obligatorisch, aus dem Stamm des Verbs zu entstehen, das eine abgeschlossene also perfektive, Handlung ausdrückt (Schatte 1986: 9, Engel 1999: 630). Daran wird das Suffix *-wszy* oder *-wszy* je nach Verbstamm angeschlossen – bei auf einen Vokal endenden Stämmen wird das Suffix *-wszy* verwendet und *-wszy* bei jenen, die auf einen Konsonanten enden (Bąk 2010: 364), zum Beispiel: *zasnąć – zasnąwszy* ‚eingeschlafen sein – nach dem Einschlafen‘, *powiedzieć – powiedziawszy* ‚gesagt haben – nachdem man gesagt hat‘, *zjeść – zjadłszy* ‚gegessen haben – nachdem man gegessen hat‘, *pójść – poszedłszy* ‚gegangen sein – nachdem man gegangen ist‘. Laut Engel (1999: 630) lässt sich dieses Partizip nicht präzise ins Deutsche übertragen.

Adverbialpartizipien der Vorzeitigkeit werden derzeit durch Partizipien der Gleichzeitigkeit verdrängt, worauf Schatte (1986: 34) seine Aufmerksamkeit lenkt. Diesem Phänomen liegt eine *Polyfunktionalität* von Adverbialpartizipien der Gleichzeitigkeit zu Grunde, sie sind nämlich fähig, „sowohl gleich- als auch vor- und nachzeitige unvollendete wie vollendete Sachverhalte“ auszudrücken (Schatte 1986: 34).

Ebenso wie Partizipien der Gleichzeitigkeit weisen jene der Vorzeitigkeit die Fähigkeit auf, sowohl subordinative (1) als auch koordinative (2) Satzbeziehungen zu bilden. Der Unterschied zwi-

schen diesen Satzverbindungsarten bleibt derselbe, das heißt, auch hier beantworten die koordinierenden Verbindungen die Frage *wann*:

- (1) *Zaśpiewawszy* piosenkę do końca, umilkł.
- (1a) *Po zaśpiewaniu* piosenki do końca, umilkł.
- (2) *Nie zaszczyciwszy* jej spojrzeniem, odszedł w swoją stronę.
- (2a) *Nie zaszczycił* jej spojrzeniem *i* odszedł w swoją stronę.

Phrasen mit subordinierenden Einheiten können nicht nur durch eine Verbindung der Präposition *po* mit einem Nomen (s. Beispielsatz (1a)) ersetzt werden, sondern auch durch eine Satzverknüpfung (1b) oder Pronomina wie *kiedy/gdy/jak* (1c) (vgl. Bojałkowska 2010: 208). Zusätzlich lassen sie die Einheit *po tym* ‚nachdem‘ zu (1d):

- (1b) *Zaśpiewał* piosenkę do końca *i* umilkł.
- (1c) *Kiedy/gdy/jak* *zaśpiewał* piosenkę do końca, umilkł.
- (1d) *Po tym, jak* *zaśpiewał* piosenkę do końca, umilkł.

In den drei letzten Beispielen blieben grammatische Kategorien des Verbs unverändert, obwohl in manchen Fällen der Modus einer Veränderung unterliegen kann (vgl. Bojałkowska 2010: 212).

Partizipien der Vorzeitigkeit, die in koordinierend Phrasen stehen, werden gewöhnlich in eine Satzverbindung mithilfe der koordinierenden Konjunktion *i* ‚und‘ umgeschrieben (Gierymski 2011: 36), wobei die Bedeutung unverändert bleibt und die grammatischen Kategorien des Verbs vom Partizip übernommen werden (s. Satz (2a) oben). In Fällen von Sätzen, die imperfektive Finita im Präsens enthalten, neigt man dazu, Partizipien durch finite Verben zu ersetzen, die sich entweder auf die Vergangenheit oder auf die Zukunft beziehen (Bojałkowska 2010: 222).

Relevant ist, dass die Konjunktion *i* in Teilsätzen immer erscheint, da sie auf eine Koordination und eine Folgeerscheinung gleichzeitig verweist. Es ist jedoch möglich, an ihrer Stelle Einheiten wie *a następnie* ‚und danach‘, *a potem* ‚und dann‘ zu verwenden:

- (2b) *Nie zaszczycił jej spojrzeniem, a potem/a następnie odszedł w swoją stronę.*

Eine Besonderheit bei Adverbialpartizipien der Vorzeitigkeit macht ihre Fähigkeit aus, sich nicht nur auf vergangene Tätigkeiten zu beziehen, sondern auch Ursache und Wirkung zu betreffen:

- (3) *Zrozumiałwszy, jak bardzo się mylił, nie mógł pozbyć się myśli.*

Es zeigt sich also, dass diese Adverbialpartizipien auch auf anderen Sprachebenen fungieren können, nicht nur auf der temporalen. Im Weiteren treten sie auch in Phrasen auf, in denen sie eine Bedingung ausdrücken:

- (4) *Dogoniwszy przeciwnika, gracz zyskuje dodatkowe punkty.*

Erwähnenswert sind auch die Sätze, in denen ein Partizip der Vorzeitigkeit dazu dient, die Gleichzeitigkeit von zwei Geschehnissen zu veranschaulichen. Es handelt sich um Fälle, wenn beide Handlungen abgeschlossen wurden und sich zeitlich überlappt haben, wobei eine zusätzliche Einheit vorkommen kann, die auf einen gleichen Zeitraum hinweist:

- (5) *Mruknęła go szybko, zmierzywszy go przy tym spojrzeniem.*

Unter Umständen kann es auch passieren, dass ein Partizip dieser Art ein abgeschlossenes Geschehen beschreibt, das nach der durch ein Finitum geäußerten Handlung aufgetreten ist:

- (6) *Usiadł rozparwszy się wygodnie.*

Man muss jedoch berücksichtigen, dass in den Beispielen (5) und (6) auch das Adverbialpartizip der Gleichzeitigkeit eingesetzt werden

kann. Es ist daher nicht von Belang, welches der beiden Partizipien angewendet wird, da der Sinn des Satzes beibehalten bleibt.

3. Ausgewählte Untersuchungskriterien

Die polnischen Adverbialpartizipien und ihre deutschen Entsprechungen, die aus dem Werk *Der futurologische Kongreß* und seiner Übersetzung stammen, wurden anhand folgender Kriterien ausgewertet: Zeitform, Satzstellung, und Aspekt bzw. Lesart. Aufgrund zahlreicher Unterschiede zwischen den Partizipien und ihren Pendanten wurden für die deutschen Entsprechungen weitere Analyse-kriterien ausgewählt, und zwar Äquivalent, Satzkonstruktion und Einleitewort, falls vorhanden.

3.1. Zeitform

Arten der Partizipien können feste Zeitformen zulassen, beispielsweise Vergangenheit bei Adverbialpartizipien der Vorzeitigkeit. Sie selbst als eine Verbform verfügen selbstverständlich über ein Tempus als grammatische Verbkategorie. Diese ist jedoch meistens aus der Form des Matrixprädikats zu erschließen (Tomzik 2016: 16). Bei den deutschen Entsprechungen wurde dieses Kriterium bei Übertragungsarten in Betracht gezogen, bei denen sich eine Zeitform bestimmen lässt.

3.2. Satzstellung

Das Kriterium Satzstellung bezeichnet die Position des Partizips innerhalb des Satzes im Vergleich zum Matrixprädikat. Ein Partizip kann entweder *vorangestellt* (vor dem Matrixprädikat), *nachgestellt* (nach dem Matrixprädikat) oder *zwischengestellt* (in Zwischensätzen oder zwischen den Bestandteilen des Matrixprädikats) auftreten. Das Kriterium gilt für alle polnischen Adverbialpartizipien und deutschen Eins-zu-eins-Entsprechungen, das heißt in Form eines Partizips Präsens oder Perfekt.

3.3. Aspekt

Im Polnischen verfügen alle Verbformen, finite und infinite, über die Kategorie Aspekt, das heißt, alle polnischen Verben lassen sich entweder als perfektiv oder imperfektiv bestimmen (vgl. Czochralski 1977: 64f.). Überwiegend schreibt man den Partizipienarten einen festen Aspekt zu, doch es sind auch Ausnahmen vorhanden. Weil die deutsche Sprache diese Kategorie nicht aufweist, wird bei Äquivalenten ihre Lesart analysiert, je nach Beispiel perfektiv oder imperfektiv, mit dem Vorbehalt, dass dieses Kriterium sich nicht bei jeder Entsprechung genau festlegen lässt.

3.4. Äquivalent

Das Äquivalent ist das erste Kriterium, anhand dessen alle deutschen Entsprechungen ausgewertet werden und dient dazu, ihre Art zu bestimmen, also die grammatischen Strukturen, die ein Pendant des jeweiligen Partizips enthalten. Im Rahmen dieser Analyse sind das syntaktische Einheiten beziehungsweise ihre Verbindungen, die Wortklassen oder Phrasen bezeichnen. Der Theorie der Äquivalenz von Wotjak (1982) gemäß wurden während der Untersuchung Beispiele für alle von ihm erwähnten Typen der Äquivalenz ermittelt, und zwar totale, partielle und Nulläquivalenzen (Wotjak 1982: 115), sie werden jedoch nicht detailliert besprochen.

3.5. Satzkonstruktion

Unter diesem Kriterium sind Satzarten gemeint, genauer gesagt die Struktur der Sätze, die über eine Entsprechung des polnischen Partizips verfügen. Gewöhnlich werden sie in einfache, zusammengesetzte, parataktische (koordinative) und hypotaktische (subordinative) Sätze unterteilt (vgl. Dürscheid 2012: 57). Für die Untersuchungszwecke wurden die Entsprechungen auch hinsichtlich satzartiger Verknüpfungen, wie Phrasen oder Partizipialkonstruktionen, analysiert.

3.6. Einleitewort

Dieses Kriterium wird dazu angewendet, die Häufigkeit des Auftretens von verschiedenen einleitenden Wörtern bei deutschen Entsprechungen zu prüfen, und zwar bei Nebensätzen. Typischerweise handelt es sich um Relativ- oder Interrogativpronomina, Artikel sowie auch Konjunktionen bei Infinitivkonstruktionen, beispielsweise *ohne* bei *ohne-zu*-Strukturen.

4. Adverbialpartizipien und ihre Entsprechungen anhand des Werkes *Der futurologische Kongreß* Stanisław Lems

Im Rahmen der Untersuchung wurden 249 polnische Adverbialpartizipien ermittelt, nämlich 199 Adverbialpartizipien der Gleichzeitigkeit und 50 Adverbialpartizipien der Vorzeitigkeit. Da nicht alle Partizipien ihre Äquivalente in der deutschen Übersetzung des lemschen Werkes finden, wurden insgesamt 246 deutsche Entsprechungen ermittelt. Aus Raumgründen werden in nächsten Kapiteln nur jene Beispiele angeführt, die den Untersuchungszwecke möglichst genau entsprechen.

4.1. Deutsche Entsprechungen für Adverbialpartizipien der Gleichzeitigkeit

Während der Analyse wurden 197 Entsprechungen für Adverbialpartizipien dieser Art ermittelt und untersucht, die sich weiter in fünf Gruppen teilen lassen: finite Verben – 85 Beispiele, Partizipien I und II – 38, Adverbialsätze – 25, Präpositionalphrasen – 18 und vereinzelte Konstruktionen, die keine selbständige Gruppe bilden können, im Weiteren *Sonstige* genannt, die 31 Entsprechungen ausmachen.

4.1.1. Finite Verben

Finite Verben bilden die größte Gruppe von Entsprechungen. Die Umformung eines Partizips in ein Finitum hat zur Folge, dass dem Partizip jeweils Verbkategorien zugewiesen werden, wodurch es sich auf Handlungstäter bezieht und häufig zum Matrixprädikat wird.

Jene Partizipien, die in der Übersetzung als Matrixverben erscheinen, lassen das Kriterium Satzstellung nicht zu, was es in diesem Falle also unbrauchbar macht. Es kann jedoch passieren, dass sie als Satzeinschub vorkommen, wodurch sie Eigenschaften eines Matrixverbes verlieren:

(26341) Z jaką wzgardą mówił o ortodoksach teologach, nazywając ich gramofonami Szatana! Wie abfällig sprach er von den dogmentreuen Theologen, die er Grammophone des Satans nannte!

In der Übersetzung tauchen die meisten aus Adverbialpartizipien umformulierten Finita im Präteritum auf, obwohl einige Entsprechungen in Plusquamperfekt übertragen werden (8275). Eine Besonderheit machen Beispiele aus, die im Konjunktiv erscheinen (36904):

(8275) Rząd postanowił z rana zdławić w zarodku szykujący się zamach stanu, *wprowadzając* do wieży ciśnień około 700 kilogramów dwułagodku dobruchanu oraz superkaresyny z felicytolem [...].

Um den drohenden Putsch im Keim zu ersticken, *hatte* die Regierung in der Früh an die 700 Kilogramm Doppelsüßsaurer Gutetat und Schmusium mit Felixol in den Wasserturm *werfen lassen*.

(36904) W miarę upływu czasu każdy starzec młodniałby coraz bardziej, *nabierając* sił i wigoru.
Im Laufe der Zeit würden alle Greise jünger und *gewönnen* Kraft und Schwung.

In beiden oben erwähnten Beispielen lässt sich feststellen, dass die Gleichzeitigkeit zweier Handlungen durch den Einsatz der Konjunktion *und* erfolgt, die die Entsprechung mit dem Matrixprädikat jeweils in Verbindung bringt. Es fällt jedoch auf, dass im Beispiel

(8275) der imperfektive Aspekt zur perfektiven Lesart wird.

Hinsichtlich des Aspekts bzw. der Lesart weisen einige Belege einen Unterschied zwischen dem polnischen und dem deutschen Satz auf, das heißt, der imperfektive, für diese Art der Adverbialpartizipien typische Aspekt, kann stellenweise in eine perfektive Lesart umgeformt werden:

- (9275) [...], przybiegł Joe Missinger, senior dziennikarstwa amerykańskiego, *wolając*, że policji rozdano pastylki furyasolu, [...].
[...], erschien eilends der Doyen des amerikanischen Journalismus, Joe Missinger. Er *rief* uns zu, an die Polizei seien Furiasol-Pastillen verteilt worden, [...].

Aus dem polnischen Satz resultiert, beide Tätigkeiten treten zum gleichen Zeitpunkt auf, wobei seine Übersetzung ins Deutsche darauf hindeutet, dass die eine nach der anderen realisiert wird. Der Eindruck wird auch durch die Aufteilung in zwei separate Sätze verstärkt. Die Gleichzeitigkeit wird daher nicht beibehalten.

4.1.2. Partizipien Präsens und Perfekt

Adverbialpartizipien des Polnischen, die unmittelbar in die deutschen Partizipien übertragen wurden, bilden hier die zweitgrößte Gruppe von Entsprechungen. Die Untersuchung zeigt jedoch, dass eben bei dieser Form von Äquivalenten die (im)perfektive Lesart sich oft von jener im Ausgangssatz unterscheidet.

Die meisten Entsprechungen dieser Gruppe machen Partizipien Präsens aus, die den Partizipien der Gleichzeitigkeit sehr ähneln. Sie kommen sehr oft vorangestellt in Begleitung eines Matrixverbes im Präteritum vor:

- (12024) Profesor, *wspierając się* nogą o ziemię, pokazał mi szyderczym gestem dookolne mroki.
Ein Bein auf den Boden *stützend*, wies der Professor mit höhnischer Geste in die Finsternis, die uns umgab.

In manchen Fällen tauchen sie auch nach dem Matrixprädikat auf. Es wurden aber keine zwischengestellten Partizipien Präsens im Rahmen der Untersuchung ausgewertet, obwohl Adverbialpartizipien in polnischen Beispielen häufig erscheinen (50 aus 199 Beispielen).

Knapp ein Viertel der partizipialen Äquivalente sind Partizipien Perfekt. Der wesentlichste Unterschied zwischen ihnen und den Partizip-Präsens-Entsprechungen liegt darin, dass sie sich auf vollendete Handlungen beziehen, wodurch die Entsprechung an einer perfektiven Lesart gewinnt. Die Mehrheit der Äquivalente in Form von Partizipien Perfekt kommt nicht dekliniert vor, obwohl Ausnahmen davon bestehen:

- (22178) *Za to można ponoć, odwracając* kierunek emisji, dokonać nawet zdalnej zdrady małżeńskiej.
Andererseits lasse sich bei *umgekehrter* Emissionsrichtung sogar Ehebruch auf Distanz verüben [...]?

Im Gegensatz zu Partizipien Präsens, bei denen die Satzstellung oft verändert wird, bleibt sie in den meisten Belegen für Partizipien Perfekt beibehalten. Beide Partizipien als Entsprechungen weisen also unterschiedliche Merkmale auf und werden anders verwendet. Im Wesentlichen sind das jedoch Partizipien Präsens, die im Allgemeinen genauer die Bedeutung von Adverbialpartizipien der Gleichzeitigkeit wiedergeben.

4.1.3. Adverbialsätze

Adverbialpartizipien werden im Folgenden auch in vollständige Sätze übertragen, und zwar Adverbialsätze, worunter die temporalen überwiegen. Ihre Satzstellung stimmt mit jener im ursprünglichen Satz meistens überein, jedoch nicht in allen Fällen. Das Beispiel

unten stellt ein vorangestelltes Adverbialpartizip dar, das in nachgestellten Nebensatz übersetzt wurde:

- (34789) Idealna sytuacja powstaje dla producenta wówczas, gdy *inkasując* należność, nic za nią w zamian nie daje.
Der Idealzustand für den Unternehmer herrscht dann,
wenn er den Kaufpreis kassiert, ohne irgend etwas dafür zu liefern.

Die Untersuchung hat ergeben, dass in der Mehrheit der verwendeten Temporalsätze der zeitliche Bezug (meistens Vergangenheit) und Aspekt durch das Übersetzen nicht betroffen sind, es lassen sich jedoch einige Beispiele mit perfektiver Lesart in deutscher Übersetzung nachweisen:

- (25209) *Widząc*, że nie rozumiem, wyjaśnił istotę swej ojcowskiej porażki.
Als Crawley merkte, daß ich ihn nicht verstand, erläuterte er mir das Scheitern seines Vaterstolzes.

Die Konjunktion *als* im Satz (25209) weist deutlich darauf hin, dass die Handlung nur einmal vorkam und abgeschlossen wurde, obwohl aus dem Ausgangssatz resultiert, dass sie unvollendet ist.

Neben den temporalen Adverbialsätzen stehen die kausalen an zweiter Stelle, wenn es um den Gebrauch geht.

- (8804) Błagali mnie, *pojmując*, że dzięki aparatowi tlenowemu tylko ja jeden mogę im skrzywić włos na głowie; [...].
Mich baten sie deshalb, *weil sie begriffen*, daß ihnen nur ich allein dank meinem Sauerstoffgerät ein Haar krümmen konnte.

Zu den Einleitewörtern, die in dieser Gruppe auftauchen, gehören *als*, *weil*, *wenn*, *während*, *da*, *um/ohne ... zu*, *indem* und sogar *bis*, die Auswahl an möglichen Entsprechungen reicht hier also von Temporalsätzen über Modal- und Kausal- bis hin zu Finalsätzen. Bemerkenswert ist die Häufigkeit, mit der man nach temporalen

Adverbialsätzen greift (15 von 25 Beispielen), die sich auf zeitliche Verhältnisse zwischen den Sätzen beziehen, was eben das Wichtigste bei Adverbialpartizipien ist.

4.1.4. Präpositionalphrasen

Äquivalente in Form von Präpositionalphrasen kommen verhältnismäßig selten vor und betragen etwa 9 % (18 Adverbialpartizipien der Gleichzeitigkeit). Aufgrund ihres Aufbaus sind sie nicht fähig, die prädikative Funktion zu übernehmen, sie verfügen ebenfalls weder über einen zeitlichen Bezug noch über eine (im)perfektive Lesart. Schon bei der Hälfte der ausgewerteten Fälle handelt es sich um zwischengestellte Adverbialpartizipien, die überwiegend zu nachgestellten Präpositionalphrasen wurden:

- (237) Ponieważ w toku obrad nie zostało z tego hotelu nic, mogę, *nie bojąc się* pomówić o reklamiarstwo, ze spokojnym sumieniem orzec, że był to Hilton znakomity. Da sich im Rahmen der Debatten das Hotel in nichts aufgelöst hat, kann ich jetzt ruhigen Gewissens und *ohne Furcht* vor dem Verdacht der Schleichwerbung feststellen: Es war ein ausgezeichnetes Hilton!

Interessanterweise blieb die Stellung im Satz bei Entsprechungen für nach- und vorangestellte Adverbialpartizipien unverändert, jedoch mit Ausnahmen:

- (16793) Podszedł do mnie, *kołysząc się* w biodrach.
Mit wiegendem Gang kam er auf mich zu.

Eine gewisse dominierende Tendenz zeigt sich beim Einsatz von Präpositionen, die die ganzen Phrasen anführen. Die am häufigsten auftretende ist *bei*, das klar auf Gleichzeitigkeit hinweist. Die andere Tendenz betrifft die Tatsache, dass Präpositionalphrasen sich auf Matrixprädikate im Tempus Vergangenheit beziehen, obwohl bei fast einem Drittel der Beispiele es nicht der Fall ist (s. Satz (237) oben).

Trotz vieler Beschränkungen, denen Präpositionalphrasen als Entsprechungen für Adverbialpartizipien im Allgemeinen unterliegen, sind sie reich an Präpositionalen, die neben *bei* eingesetzt werden können, nämlich *in, auf, ohne, zu, nach, mit* und *unter*, welche jedoch den Bezug auf Gleichzeitigkeit nicht aufweisen, die Bedeutung geht also teilweise verloren. Obwohl auch beschränkt, kommen sie als eine erkennbare Entsprechungsgruppe vor.

4.1.5. Sonstige

Zu dieser Gruppe wurden Äquivalente gezählt, die in der analysierten Übersetzung des Werks Lems nur als Sonderfälle vorkommen und daher keiner anderen Gruppe zugeschrieben werden können. Da sich hier zahlreiche Beispiele für viele unterschiedliche Konstruktionen beweisen lassen, werden nur einige besprochen.

Eine der Strategien, Adverbialpartizipien der Gleichzeitigkeit zu übersetzen, ist der Gebrauch von Adverbien. Wie das nachstehende Beispiel (11573) zeigt, können sie auch als mehrgliedrige Verbindungen auftreten, die zusätzlich vereinzelt als Zusammensetzungen wahrzunehmen sind (vgl. Donalies 2011: 62):

- (11573) Tornister charknął, zagwizdał jak nadpsuty parowóz,
oblał mi ukropem nogi i tak mnie pchnął, że pomknąłem
koziółkując w czarny jak smoła przestwór.
Der Tornister krächzte, piffte wie eine schadhafte
Dampflok, goß mir siedende Brühe auf die Beine und
puffte mich, daß ich *kopfunter-kopfüber* durch den
pechschwarzen Himmelsraum wirbelte.

Zu weiteren Einzelfällen gehören auch Funktionsverbgefüge. Obwohl sie auch ein Finitum enthalten, sind sie keineswegs der Gruppe *finite Verben* zuzuweisen, da sie ohne zusätzliche Einheiten keine vollständige Entsprechung bilden können. Im Gegensatz zu Adverbien erfüllen sie jedoch das Kriterium der Zeitform:

- (16532) Kleista powierzchnia wody rozstała się, *ukazując* lśniące, czarne postaci pięciu płetwonurków, w okularach, maskach tlenowych, z bronią w rękę, [...].
Der pappige Wasserspiegel teilte sich, und *zum Vorschein kamen* die schwarzglänzenden Gestalten von fünf Frostmännern mit Taucherbrille und Sauerstoffmaske, die Waffe in der Hand.

Erwähnenswert sind im Folgenden auch Besonderheiten, die ausgesprochen unüblich sind und eine dezidierte Minderheit ausmachen, und zwar das Äquivalent in Form eines Doppelpunkts (5727) oder sogar nicht übersetzter Adverbialpartizipien (24798):

- (5727) Ktoś wstał wołając, że jednak 5, ewentualnie 6, 18 i 4; Hazelton odparował zarzut błyskawicznie, *thumacząc*, że tak czy owak 22.
Jemand erhob sich und rief, es gebe immerhin 5, allenfalls auch 6, 18 und 4; diesen Einwand wehrte Hazelton blitzartig ab: so oder so erbege sich 22!
- (24798) Jakże by się ucieszył, *słyszac* o tym, profesor Trottelreiner!
Wie hätte sich Professor Trottelreiner über diese Neuigkeit gefreut!

Bei der Doppelpunkt-Übersetzungen wirft sich allerdings die Frage nach der Interpretation der Satzstellung auf, da sie mehrdeutig verstanden werden kann, abhängig davon, welches Matrixprädikat man als Bezugsprädikat annimmt.

Diese Gruppe ist heterogen und reich an Beispielen, die jeweils separat betrachtet werden müssen. Nichtsdestotrotz veranschaulicht es deutlich die mannigfaltigen Möglichkeiten, Adverbialpartizipien der Gleichzeitigkeit ins Deutsche zu übertragen.

4.2. Deutsche Entsprechungen für Adverbialpartizipien der Vorzeitigkeit

Die ausgewerteten Entsprechungen für Adverbialpartizipien der Vorzeitigkeit sind viel geringer als jene für Partizipien der Gleichzeitigkeit, ihre Anzahl beträgt nämlich insgesamt 49, wobei eines der Partizipien überhaupt nicht übersetzt wurde. Interessanterweise lassen sie sich in dieselben Gruppen teilen, jedoch mit unterschiedlicher Frequenz: finite Verben (21 aus 50 Adverbialpartizipien dieser Art), Adverbialsätze (13), Partizipien Präsens und Perfekt (5) und sonstige, vereinzelt Sonderkonstruktionen (10).

4.2.1. Finite Verben

Überwiegend erscheinen die Äquivalente dieser Gruppe im Text als Matrixverben, mit nur einer Ausnahme, und zwar eines Nebenprädikats, das im Relativsatz auftaucht:

(21136) Rozbił wazon [...] i rozbryznął się w deszcz iskier, niczym fajerwerk, *powypalawszy* moc dziurek w moich rozłożonych koszulach.

Der Kerl schlug die Vase entzwei [...] und zerstob wie ein Feuerwerk in einen Regen von Funken, die in meine ausgebreiteten Hemden zahlreiche Löcher *brannten*.

Im Beispiel oben wurden nicht nur Satzstellung und Zeitbezug, sondern auch Lesart beibehalten. Es gilt für die meisten Beweise, obwohl auch mit Abweichungen von diesem Usus gearbeitet wurde:

(25530) Gdy skłócone rodziny, zażywszy kooperandol, godzą się, ich roboty, z normalnym opóźnieniem przejąwszy fałę wrogości, biorą się za łby.

Während die verzankten Familien Solidarisol einnehmen und sich versöhnen, erfaßt die Welle der Feindseligkeiten mit üblicher Verspätung die Hausroboter, die alsbald übereinander herfallen.

Fast alle finiten Entsprechungen für Adverbialpartizipien dieser Art tauchen im Präteritum auf (s. Beispiel (21134)), trotzdem können sie stellenweise auch in anderen Tempora auftreten, wie Präsens (s. Beispiel (25530)), wobei die Lesart sich von perfektiver zu imperfektiver ändert, oder Plusquamperfekt:

- (38002) To profesor Trottelreiner, straciwszy równowagę od zbyt gwałtownego poruszenia, runął [...].
Professor Trottelreiner hatte sich allzu heftig bewegt und das Gleichgewicht verloren, so daß er umkippte [...].

Plusquamperfekt als ein Tempus, das auf eine in Vergangenheit abgeschlossene Handlung verweist (vgl. Engel 1999: 641), gibt die Bedeutung von Adverbialpartizipien der Vorzeitigkeit genauer als Präteritum wieder, trotzdem erscheint dieses Tempus hier nur in Einzelfällen. Die Häufigkeit, mit der Präteritum in der Übersetzung zum Einsatz kommt, lässt sich möglicherweise auf seine Funktion als Erzähltempus (vgl. Engel 1999: 602) zurückführen.

4.2.2. Adverbialsätze

Wie auch bei Adverbialpartizipien der Gleichzeitigkeit sind die meisten Adverbialsätze in ihrer Übertragung ins Deutsche als Temporalsätze übernommen worden, wodurch die Betonung auf den Zeitraum gelegt wird. Zur anderen Satzart in dieser Gruppe gehört der Konditionalsatz. Beinahe in allen untersuchten Beispielen entspricht die Zeitform im übersetzten Satz jener im Ausgangssatz, jedoch besteht auch hier eine Ausnahme:

- (5595) Każdy mówca dysponował czterema minutami czasu dla wyłożenia swych tez, co i tak było sporo, zważywszy, że zgłoszono 198 referatów z 64 państw.
Jeder Redner hatte vier Minuten Zeit, um seine Thesen darzulegen. Das war ohnehin viel, wenn man bedenkt, daß 198 Referate aus 64 Staaten angemeldet waren.

Die Satzstellung bei diesen Entsprechungen weist grundsätzlich keine Änderungen auf und wenn doch, handelt es sich entweder um zwischen- oder vorangestellte Adverbialpartizipien:

- (27905) Nie jest, uważa pan, poręczne ani miłe, gdy złapawszy dech (to się może trafić zawsze) bliźni woła „za co?” [...].
Sehen Sie, es wirkt weder günstig noch erfreulich, wenn der liebe Nächste (was immer vorkommen kann) nochmals Atem schöpft und uns zuruft: Wofür?

Konjunktionen als Einleitewörter finden im Vergleich zu den Adverbialsätzen im Kapitel 4.1.3 nur spärlich Verwendung und betreffen überwiegend Temporalsätze, darunter: *als* (8 Beispiele), *wenn* (4) und *während* (1).

4.2.3. Partizipien Präsens und Perfekt

Allgemein werden polnische Partizipien in meisten Fälle nicht in deutsche Partizipien, sondern in andere Konstruktionen übertragen. Es wird durch die Anzahl partizipialer Entsprechungen für Adverbialpartizipien der Vorzeitigkeit widerspiegelt, die lediglich fünf beträgt, darunter zwei Partizipien Präsens und drei Partizipien Perfekt. Fast alle wurden vor das Matrixprädikat gestellt, mit einer nachgestellten Ausnahme:

- (17588) – Czy pan się chętnie godzi na to, aby zostać zamrożonym? – spytała mnie studentka, wetknawszy głowę między dwu rosyłych studentów.
»Lassen Sie sich denn gern tiefkühlen, mein Herr?«
fragte mich die Studentin, zwischen zwei stattlichen Studenten hervorguckend.

Im Prinzip wird auch die Stellung im Satz beibehalten, trotzdem gibt es ein Beispiel, in dem ein nachgestelltes Adverbialpartizip zum vorangestellten Partizip Perfekt wurde:

- (25944) Wyrzuciłem wszystko na ulicę ledwo od niego wyszedłszy.
Kaum zur Tür hinausgelangt, warf ich das Zeug auf
die Straße.

Die Lesart bei Entsprechungen dieser Gruppe ist je nach Art des deutschen Partizips zu verstehen: Wurde ein Partizip Präsens eingesetzt, ist sie imperfektiv, bei Partizipien Perfekt, perfektiv. Es sollte jedoch berücksichtigt werden, dass zu Untersuchungszwecken nur vereinzelte Beispiele ermittelt wurden, deswegen lassen sich keine allgemein geltenden Schlussfolgerungen darlegen.

4.2.4. Sonstige

Aus zehn Beweisen, die diese Entsprechungsgruppe bilden, wiederholt sich im Text nur eine Konstruktion, und zwar Präpositionalphrasen. Sie werden deutlich seltener bei Adverbialpartizipien der Vorzeitigkeit als bei jenen der Gleichzeitigkeit eingesetzt und auch ohne klare Regeln. Ein Beispiel dafür macht ein Satz aus, der ursprünglich über kein Matrixprädikat verfügte:

- (21963) I tak niezłe, zważywszy język, jakim pisane są artykuły
w „Heraldzie”.
Das ist ohnehin ganz schön – in Anbetracht der Sprache,
worin die Artikel des »Herald« abgefaßt sind.

Im Großen und Ganzen wird die Stellung im Satz bei den Pendants dieser Gruppe nicht verändert, obwohl ein Beleg mit einer Adjektivphrase dagegen verstößt:

- (9509) [...] w samym zaś barze, przemieszawszy się, policjanci
i kontestatorzy śpiewali na przemian pieśni wywrotowe
i zachowawcze.
Im Buffet selbst aber sang eine buntgemischte Schar von
Polizisten und Gegenbewegern [sic!] bald umstürzle-
rische Lieder und bald staatsträgerische.

Die einzigen zwei Beweise, die eine Lesart aufweisen, sind Entsprechungen, die selbst ein Matrixfinitum enthalten. Hier ist diese perfektiv:

(9921) Odzyskawszy przytomność, co udokumentował serią soczystych przekleństw, profesor kontynuował marsz wraz z nami.

Der Professor kam wieder zu sich, bekundete dies durch eine Serie saftiger Flüche und marschierte mit uns weiter.

Zwar beinhalten sie das Satzprädikat, um jedoch als vollständige Entsprechung zu fungieren, brauchen sie Ergänzungen. Aus diesem Grund wurden sie den *Finiten Verben* nicht zugewiesen.

Die Analyse ergab nur ein negiertes Beispiel, das in eine *ohne-zu*-Konstruktion übertragen wurde, und zwar, d um die Negierung zu veranschaulichen:

(39036) Więc ktoś jednak uważnie to planował i ja miałbym szczeznąć, nie dotarłszy do niego?

Dann war also doch ein sorgsamer Planer am Werk, und ich sollte verschwinden, ohne bis zu ihm gedrungen zu sein?

Da diese Gruppe besonders heterogen ist, sollte jedes Äquivalent separat betrachtet und untersucht werden. Im Weiteren macht jedes einzelne anschaulich, wie vielfältig die Übersetzungsmöglichkeiten von Adverbialpartizipien der Vorzeitigkeit sind.

5. Schlussfolgerungen

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung war es, mannigfaltige Übersetzungsmöglichkeiten polnischer Adverbialpartizipien ins Deutsche darzulegen. Während der Analyse wurden jene Adverbialpartizipien und ihre Entsprechungen in Betracht gezogen, die aus dem lemschen Werk *Der futurologische Kongreß* stammen.

Sie wurden mithilfe des Online-Korpus *ParaSol* von Ruprecht von Waldenfels und Roland Meyer (2006) ermittelt und im Weiteren ausgewertet. Insgesamt unterlagen 249 Adverbialpartizipien und 246 deutsche Äquivalente der Untersuchung.

Im Allgemeinen wurden Adverbialpartizipien der Gleichzeitigkeit und der Vorzeitigkeit denselben Gruppen zugeschrieben, trotz unterschiedlicher Häufigkeit, und zwar: finite Verben, Partizipien Präsens und Perfekt, Adverbialsätze und sonstige, vereinzelt sprachliche Konstruktionen. Darüber hinaus heben sich bei Partizipien der Gleichzeitigkeit auch Präpositionalphrasen ab, die bei Partizipien der Vorzeitigkeit kaum bemerkbar sind. Es fällt auf, dass bei beiden Arten der Adverbialpartizipien finite Verben besonders oft in der deutschen Übersetzung auftauchen, wodurch sie beinahe 44% aller ausgewerteten Pendanten ausmachen. Das am häufigsten erscheinende Tempus ist Präteritum, jedoch lassen sich auch einzelne Beispiele im Präsens und Plusquamperfekt belegen. Erwähnenswert ist ebenfalls die Möglichkeit, Adverbialpartizipien mithilfe eines Doppelpunkts zu übertragen. Solche Belege kommen aber selten vor und sind daher eher als Sonderfälle zu betrachten.

Primärliteratur

- Lem, Stanisław (1986): *Der futurologische Kongreß*. Berlin: Verlag Volk und Welt.
- Lem, Stanisław (2002): *Kongres futurologiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Literackie.

Sekundärliteratur

- Bąk, Piotr (2010): *Gramatyka języka polskiego. Zarys popularny*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Bojałkowska, Krystyna (2010): *Opis składniowy imiesłowów przysłówkowych we współczesnym języku polskim*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Bußmann, Hadumod (1983): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

- Czochralski, Jan (1977): "Zur Frage des Aspekts im Deutschen". In: Engel, Ulrich (Hrsg.): *Deutsche Sprache im Kontrast*. Tübingen: TBL Verlag Gunter Narr, 63–82.
- Donalies, Elke (2011): *Basiswissen Deutsche Wortbildung*. Tübingen: A. Francke Verlag Tübingen und Basel.
- Dürscheid, Christa (2012): *Syntax. Grundlagen und Theorien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Engel, Ulrich (1999): *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik. Band 1*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Gierymski, Krzysztof (Hrsg.) (2011): *Gramatyka na bardzo dobry*. Warszawa: Agencja Wydawnicza Gram.
- Markowski, Andrzej (Hrsg.) (2018): *Wielki słownik poprawnej polszczyzny PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Schatte, Czesława (1986): *Partizipialkonstruktionen im Deutschen und Polnischen*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- Tomzik, Marta (2016): *Automatyczne uzgadnianie wartości kategorii gramatycznych w polskich tekstach*. Kraków: unveröffentlichte Masterarbeit.
- Wotjak, Gerd (1982): "Äquivalenz, Entsprechungstypen und Techniken der Übersetzung". In: Jäger, Gert/Neubert, Albrecht (Hgg.): *Äquivalenz bei der Translation*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie Leipzig, 113–124.

Hanna Zieleniewska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Stereotypy w polskich i serbskich frazeologizmach z komponentem etnonimicznym

Stereotypes in Polish and Serbian phraseologisms with an ethnonymous component

Abstract

The article discusses stereotypes expressed through phraseologisms that include an ethnonymous component or an adjective connected to it. The phraseologisms investigated in this study pertain to the English, French, Germans, Russians, Greeks, Turks, and Romany. The objective is to compare this portion of the linguistic image of the world of Polish and Serbian speakers and examine specific notions included in the studied phrasemes that allow for the identification of stereotypes about specific nations or ethnicities. The study also covers the history of some phraseologisms, which provides extra context and helps us understand why certain stereotypes are used in one or both languages. The study was based on a corpus compiled from a number of phraseological and comparative dictionaries as well as literature on the subject. Some basic questions that are taken into consideration include whether phraseologisms primarily express negative, neutral, or positive stereotypes, whether Poles and Serbs have similar views on the nations and ethnic groups under discussion, and what factors were most significant in forming the analyzed phraseologisms.

Keywords

ethnonym, phraseme, phraseologism, ethnonymous phraseologisms, stereotype, stereotype in phraseology, linguistic image of the world

1. Wstęp

Przedmiot niniejszego artykułu stanowią stereotypy obecne w polskich i serbskich frazeologizmach z komponentem etnonimicznym. Celem pracy jest wyodrębnienie i podział stereotypów występujących w rzeczonych frazeologizmach. Zbadany materiał pozwala na przedstawienie wizerunku danych nacji w kodzie językowo-kulturowym użytkowników języka polskiego, a także serbskiego, oraz porównanie tych wycinków serbskiego i polskiego językowego obrazu świata.

Pojęcie stereotypu pojawia się w różnych dziedzinach nauki. Po raz pierwszy użyte zostało w roku 1922 przez Waltera Lippmanna w pracy *Opinia publiczna*. Autor definiuje stereotyp jako uproszczony i ograniczony, aczkolwiek uporządkowany i stały obraz świata, któremu podporządkowują się nasze nawyki. Według Lippmanna (Lippmann 1922: 79nn) każdy z nas jest w stanie zobaczyć i zrozumieć tylko pewien aspekt jakiegoś zjawiska, co prowadzi do uproszczeń. Stereotyp nie jest zatem pełnym obrazem świata, a jego interpretacją przyjętą przez określoną grupę społeczną. Pojęcie stereotypu znajduje zastosowanie w wielu naukach, takich jak: socjologia, psychologia, filozofia, literaturoznawstwo, etnologia, językoznawstwo i inne. W każdej z tych dyscyplin termin definiowany jest nieco inaczej. W niniejszym artykule przyjmuję językoznawczy punkt widzenia. Stereotyp to konieczny element wspólnego języka i kultury, jako że język naturalny opiera się na podmiotowej kategoryzacji zjawisk, na konwencji oraz cechuje go powtarzalność (por. Bartmiński 2007: 86). Stereotyp bywa przy tym traktowany jako nadwyżka językowa, wykraczająca poza podstawową językową wiedzę o świecie oraz wiedzę utrwaloną w znaczeniach słów. W tym przypadku jest postrzegany jako swego rodzaju warstwa dodatkowa (por. Bartmiński 2007: 88). Niezmiernie istotna wydaje się kwestia powtarzalności stereotypu, rozumianego jako ustabilizowane połączenie utrwalone w pamięci zbiorowej danego społeczeństwa na poziomie konkretności odpowiadającej leksemom. Ze względu na status stereotypów na płaszczyźnie treści i wyrażenia można rozróżnić trzy ich typy: topikę, formułę i idiom. Topiką nazywa

się ustabilizowane połączenia jednostek semantycznych, które nie posiadają jeszcze żadnej stabilnej formy werbalizacji. Formułą jest połączenie semantyczne o stabilnej postaci formalnej. Idiomy z kolei to połączenie czysto formalne, którego warstwa semantyczna przestała być przejrzysta (Bartmiński 2007: 70n). Frazeologizmy, w zależności od ich budowy semantycznej, zaliczają się do idiomów oraz formuł, stąd też właśnie na formułach i idiomach skupiony będzie niniejszy artykuł. Mimo że, jak twierdzi Jerzy Bartmiński, stereotypy same w sobie odnoszą się do językowego obrazu świata i nie ograniczają się tylko do nazw ludzi, w tym miejscu skupię się na stereotypach związanych z postrzeganiem różnych grup ludzi (w tym własnej). Stereotypach ukrytych we frazeologizmach, które często opierają się na kulturowej opozycji swój vs. obcy.

Według zwięzłej i dość szerokiej definicji Stanisława Bąby związki frazeologiczne to połączenia pojedynczych wyrazów bądź też połączeń wyrazowych tworzonych w sposób doraźny (por. Bąba 1986: 12). Andrzej Maria Lewicki proponuje definicję, wedle której związek frazeologiczny składa się z więcej niż jednego słowa, a ponadto spełnia co najmniej dwa z trzech warunków: jest połączeniem dwóch albo więcej jednostek, z których każda posiada własne pole znaczeniowe; jest połączeniem składników, które są utożsamiane z wyrazami i w ten sposób są ze sobą powiązane; jest nieciągły (jego składniki są przestawialne i rozsuwalne). Ponadto każdy frazeologizm musi być utrwalony w języku i zaakceptowany społecznie. To zdanie podziela Piotr Müldner-Nieckowski (Müldner-Nieckowski 2004: 17). Według serbskich i chorwackich badaczy związek frazeologiczny musi: być powtarzalny; występować w jednej, ustalonej już formie; być niepodzielny i cechować się idiomatycznością. Oprócz tego nie może być ani przysłowiem, ani mottem, ani też pojedynczym terminem (Matešić 1982: 5nn). Z kolei Ivana Vidović Bolt podkreśla, że frazeologizmem można nazwać zdesemantyzowane połączenia słów, które w określonej formie powtarzają się w języku. Znaczenie frazeologizmu nie jest równe sumie znaczenia pojedynczych jego części (Vidović Bolt 2011: 16). Dodatkowo frazeologizmy można podzielić według różnych kryteriów: formalnego, opartego na gramatyce (wyrażenie,

zwrot i fraza) oraz semantycznego, bazującego na stopniu zespolenia frazeologizmu (stałe, łączliwe i luźne związki frazeologiczne) (Skorupka 1967: 67). Inną klasyfikację zaproponował Piotr Müldner-Nieckowski, dzieląc frazeologizmy ze względu na sposób i zakres użycia, a także wzajemny stosunek (zamknięte i otwarte związki frazeologiczne) (Müldner-Nieckowski 2004: 17nn). Andrzej Maria Lewicki pogrupował frazeologizmy na pięć typów składniowych (frazy, zwroty, wyrażenia rzeczownikowe, wyrażenia określające i wskaźniki frazeologiczne) oraz ze względu na sposób funkcjonowania (związki idiomatyczne i związki łączliwe) (Lewicki 1986: 75nn.). W językoznawstwie polskim dodatkowo rozróżnia się trzy rodzaje związków wyrazowych: frazeologizmy, kolokacje oraz wolne związki wyrazowe. Frazeologizmy są tutaj rozumiane jako idiomy, kolokacje jako często używane zestawienia słów, w których sens całości bezpośrednio wynika ze znaczeń poszczególnych wyrazów, a wolne związki wyrazowe jako doraźnie tworzone połączenia słów (Józwiak-Dądela 2006: 19).

Termin *etnonim* również nie ma jednej niekwestionowanej definicji. Według badaczy za *etnonim* uznać można nazwę określającą grupę etniczną, nazwę własną narodu, plemienia, niekiedy definicja ta zostaje rozszerzona również o nazwy zbiorowości lokalnych, regionów i miejscowości według *Słowiańskiej onomastyki miast* z roku 2002–2003, według Mieczysława Karasia, czy nawet dzielnic według Ewy Jakus-Borkowej. Z kolei na przykład Zofia Kowalik-Kaletka oddziela nazwy mieszkańców od tzw. *etników*, uznając je za dwie różne kategorie (por. Górny 2020: 100n). W niniejszym artykule przyjmuję znaczenie terminu *etnonim* za *Słownikiem języka polskiego* i rozumiem go jako nazwę własną narodu, plemienia czy grupy etnicznej (<https://sjp.pl/etnonim>, dostęp: 11.07.2021). Nie będę zatem rozpatrywać frazeologizmów zawierających komponent nazwy własnej mieszkańców miasta, wsi i regionu.

Na polskim gruncie powstało wiele opracowań na temat stereotypów etnicznych, spośród których warto wymienić między innymi publikację *Tożsamość kulturowa Bergitka Roma* Anny Lubeckiej (Lubecka 2005). W pozycji tej autorka w sposób interdyscyplinarny omawia różne wymiary kultury romskiej społeczności Bergitka

Roma. Poza samym przekazaniem wiedzy autorka zwraca uwagę na aspekt kontaktów interkulturowych. Badaczka dodatkowo podjęła tę tematykę w artykule „*Dlaczego tak trudno nas zrozumieć?*” *Romowie w polskim dyskursie publicznym* (Lubecka 2011), poruszając takie kwestie jak wykluczenie mniejszości i jej obecność w dyskursie publicznym. Kwestią stereotypów zajmowała się również Aleksandra Niewiara w opracowaniach takich jak: *Polskie stereotypy narodowe w świetle badań diachronicznych* (Niewiara 2010), *Wyobrażenia o narodach w pamiętnikach i dziennikach z XVI-XIX wieku* (Niewiara 2000) oraz *Moskwiczin – Moskal – Rosjanin w dokumentach prywatnych. Portret* (Niewiara 2006). W pierwszej z wymienionych prac badaczka zajmuje się kwestią charakterystyki diachronicznych etnolingwistycznych badań w temacie stereotypów narodowych, wymieniając postaci kluczowe dla rozwoju tego nurtu, takie jak Stanisław Bystron, Krystyna Pisarkowa, Jerzy Bartmiński i podkreśla, że badania diachroniczne pozwalają na wyodrębnienie zestawu stereotypów zmiennych w czasie i tych, które bez zmian pozostają w świadomości danej grupy. Z kolei w dwóch pozostałych pozycjach sama zajmuje się badaniami tego typu, prezentując stereotypy narodowe i etniczne obecne na polskim gruncie kulturowym w perspektywie diachronicznej na podstawie źródeł takich jak pamiętniki i dzienniki. Ponadto nie można pominąć prac Jerzego Bartmińskiego, spośród których wymienić można pozycję *Stereotypy mieszkają w języku* (Bartmiński 2012), w której badacz nie tylko przedstawił problematykę związaną z językowymi podstawami obrazu świata i stereotypami jako takimi, ale również rozwinął temat stereotypów Niemca, Rosjanina i Ukraińca w języku polskim.

2. Korpus badawczy

Polski materiał językowy został zgromadzony z następujących słowników: *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami* autorstwa Anny Kłosińskiej, Elżbiety Sobol i Anny Stankiewicz; *Współczesny słownik frazeologiczny* Piotra Fliciańskiego oraz *Słownik frazeologiczny języka polskiego* Stanisława Skorupki. Serbskie

frazeologizmy zaczerpnęłam z: *Фразеолошки речник српског језика* Đorđe Otaševića oraz *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskoga jezika* Josipa Matešića. Są to aktualnie jedyne ogólnodostępne słowniki frazeologiczne języka serbskiego. Poza tym część frazeologizmów pochodzi z książki Milana Šipki – *Зашто се каже?*

3. Analiza językowa

Pierwszym omówionym etnonimem będzie Anglik (angielski). W badanym materiale pochodzącym z języka polskiego znajdujemy cztery frazeologizmy z tym komponentem. Frazeologizm *angielska flegma*, z *angielską flegmą*, oznaczający powolność, obojętność, opanowanie oraz w sposób powolny, opanowany, wywodzi się z wyobrażenia o angielskim dżentelmenie, który powinien być opanowany i nie nazbyt emocjonalny. Nie przystoi mu też się spieszyć. Zgodnie ze statystykami z 2018 roku w Polsce dalej kojarzymy Anglików z flegmatycznością. Aż 28,5 procent ankietowanych, którzy wymienili stereotypowe cechy Anglików, wskazało tę charakterystykę (por. Nowicka / Łodziński 2021: 101nn.). Inne związki wyrazowe to po *angielsku* (w znaczeniu ‘niepostrzeżenie’) i *wyjść po angielsku* (w znaczeniu ‘wyjść niepostrzeżenie’). Również w innych językach europejskich funkcjonuje podobny frazeologizm, zawierający jednak przymiotnik „francuski” – ang. *to take a French leave*, niem. *sich auf Französisch empfehlen*. W obu wersjach frazeologizm można powiązać ze zwyczajem panującym we Francji w XVII i XVIII wieku. Oznajmianie swojego wyjścia i żegnanie się uważano za nieuprzejme, jako że zakłócało płynność konwersacji (por. Romera Pintor 2012: 207nn.). Zwyczaj ten przyjęty został również w krajach z Francją sąsiadujących, w tym w Anglii, gdzie przetrwał dłużej. Kiedy we Francji zachowanie to przestało być normą, zaczęło tam funkcjonować wyrażenie *filer à l’anglaise*, które oznacza właśnie *wychodzić po angielsku*. Kalka francuskiego frazeologizmu przeniknęła do języka polskiego. Dzisiaj to wyrażenie wiązane jest

z brakiem uprzejmości i nieprzestrzeganiem zasad *savoir-vivre*, gdyż w Polsce takie wyjście uchodzi za niekulturalne. W języku serbskim funkcjonuje frazeologizm *praviti se Englez* w znaczeniu ‘udawać, że nic się nie rozumie, że nie jest się zainteresowanym’. Wskazuje on na udawany brak zrozumienia, który może wywodzić się z niezrozumiałego języka, ale też z domniemanego braku chęci do nawiązania kontaktu i dojścia do porozumienia. Może sygnalizować także tendencję do unikania trudnych tematów. Wymienione frazeologizmy ukazują zatem Anglika jako osobę, której w języku polskim przypisuje się flegmatyczność, obojętność i niezbyt dobre wychowanie. Z kolei w języku serbskim Anglik widziany jest jako wyniosły i niekooperatywny. Zwraca uwagę brak chęci szukania porozumienia.

W materiale z obu języków odnajdujemy frazeologizmy z komponentem Francuz (francuski). W języku polskim jest to *francuski piesek* w znaczeniu ‘ktoś bardzo wybredny, wydelikacony’. Zdrobnienie słowa pies wyolbrzymia wyobrażenie wysublimowania i małego rozmiaru. Frazeologizm ten nawiązuje do popularności małych pudli i bichonów, które we Francji były częstymi pupilami. Dodatkowo wykształcił się trend w malarstwie portretowym, polegający na przedstawianiu osoby malowanej z pupilem na kolanach (https://nck.pl/projekty-kulturalne/projekty/ojczysty-dodaj-do-ulubionych/ciekawostki-jezykowe/PUPIL_czyli_FRANCUSKI_PIESEK [dostęp: 22.04.2022]). W języku serbskim z kolei występuje frazeologizm *govoriti francuski kao krava latinski*, który oznacza ‘źle mówić w języku obcym’. Ten związek wyrazowy nie tyle dostarcza wiedzy stereotypowej na temat Francuzów, co sugeruje, że wśród Serbów francuski może być uważany za dosyć popularny język obcy do nauki. Zatem w polskim językowym obrazie świata na podstawie frazeologizmów buduje się wizerunek tego, co francuskie jako delikatnego, czy wręcz wydelikaczonego (por. Cholewa 2005: 319n). Stereotypowy Francuz to z kolei osoba wybredna aż do przesady, w sposób zakrawający o śmieszność. Język serbski z kolei dostarcza informacji o możliwej popularności języka francuskiego.

Trzecim z etnonimów, jaki pojawia się we frazeologizmach obu omawianych języków, jest Niemiec (niemiecki). Omówione

tu zostaną też frazeologizmy zawierające etnonimy o funkcji deprecjonującej, oznaczające Niemca – Fryc, Švabo. Polski materiał językowy obejmuje dwa tego typu związki wyrazowe, a serbski trzy. Pierwszym z polskich frazeologizmów jest *placić frycowe* ‘ponosić straty ze względu na brak doświadczenia’. W dzisiejszych czasach słowo *Fryc* jest deprecjonującym określeniem Niemca i odnosi się do każdego przedstawiciela tego narodu. Przyjmuje się, że wzięło się od zdrobnienia imienia Friedrich – Fritz bądź od słowa *frisch*, czyli świeży, nowy. Pierwotnie w języku polskim określenie *Fryc* odnosiło się do flisaka, odbywającego pierwszy rejs, co mogło mieć związek z tym, że sporo Niemców pracowało w zawodzie flisaka na Wiśle. Potem znaczenie tego terminu zostało rozszerzone – odnosił się on do nowicjusza, by finalnie zacząć oznaczać Niemca (por. Seemann 2009: 139nn). Frazeologizm *placić frycowe* wywodzi się jednak z czasów, kiedy *Fryc* był flisakiem i musiał wykupić się podczas swojej pierwszej flisówki po Wiśle. Żeby to zrobić, należało pocałować tzw. drewnianą babę pod Toruniem, po czym delikwenta oblewano wodą i bito, aż uznano, że spłacił dług. Zwyczaj *frycowego* przyjął się też w innych zawodach (por. Gloger 1901: 265n). Wyrażenie *siedzieć jak na niemieckim kazaniu*, czyli ‘nie rozumieć sytuacji, nic nie rozumieć, odczuwać znudzenie bądź brak komfortu’ wiąże się z okresem przyjęcia chrztu przez Polskę (966 rok). Na przyjęcie chrztu naciskano nie tylko ze strony czeskiej, ale również ze strony niemieckiej, co wiązało się z obecnością wielu niemieckich misjonarzy na polskich terenach. Misjonarze ci głosili kazania po łacinie – w języku, który był dla przeciętnego Polaka niezrozumiały (por. Urban 1966: 37nn). Dzisiaj frazeologizm ten powszechnie kojarzy się z obcością języka niemieckiego, a nie łacińskiego. W języku serbskim frazeologizmem odnoszącym się do Niemca jest *kao Švabo tra-la-la* oznaczający ‘mówić i powtarzać się bez przerwy’. Związek wyrazowy został odnotowany po raz pierwszy przez Vuka Karadžicia w zbiorze z 1849 roku, *Srpske narodne poslovice*. Vuk Karadžić przytoczył też genezę frazeologizmu nawiązującą do ludowej opowieści. Zgodnie z nią *Švabo* umówił się z diabłem, że będą siebie wzajemnie nosić, dopóki ten noszony nie skończy śpiewać. Diabeł wskoczył więc na plecy Niemca i zaczął

śpiewać najdłuższą sobie znaną pieśń, potem musieli się wymienić, a Niemiec zamiast zaintonować pieśń zaczął śpiewać w kółko *tra-la-la*, oszukując w ten sposób diabła. Samo *tra la la* według szóstego tomu Słownika Maticy Srpskiej zdefiniowane jest jako okrzyk pochodzący z niemieckiego, wykorzystywany w piosenkach, gdzie śpiewa się go zazwyczaj po każdej strofie. To od niego pochodzą takie wyrażenia, jak *tralakat*, *tralalakati* i *tralakanje*, wskazujące na mówienie bez większego porządku i sensu (Шипка 2013: 264). Frazeologizm *natezati se kao Švabo s gaćama* w znaczeniu ‚nie umieć wykonać jakiejś pracy’ również został odnotowany przez Vuka Karadžicia, trudno jednak dociec jego dokładnej etymologii (por. Караџић 1900: 234). Wskazuje on na stereotyp niezgrabnego Niemca, który nie potrafi poradzić sobie nawet z podstawowymi czynnościami. Związek wyrazowy *govoriti nemački kao krava latinski* ‚źle mówić w języku obcym’, podobnie jak w wersji tego frazeologizmu, zawierającej przymiotnik *francuski*, świadczy głównie o przekonaniu o popularności języka niemieckiego jako języka obcego. Reasumując, w polskiej frazeologii Niemca postrzega się jako nowicjusza, który nie zna się jeszcze na tym, co robi. Obraz Niemca łączony jest z negatywnie dzisiaj odbieranym *Frycem*, a jego towarzystwo wydaje się niekomfortowe. Stereotypowy Niemiec mówi w sposób niezrozumiały, językiem, którego Polak nie zna. Z kolei we frazeologizmach serbskich Niemiec zobrazowany jest jako osoba gadatliwa, mówiąca dużo i bez większego sensu. Jest osobą niezgrabną. Z drugiej strony, niemiecki może być postrzegany jako popularny wśród Serbów język obcy.

Kolejnym rozpatrywanym tu etnonimem jest Rosjanin. W tym miejscu uwzględniam także frazeologizmy zawierające etnonim Ruski, który w języku polskim rozumiany może być jako deprecjujące określenie na Rosjanina bądź też może odnosić się do ogółu Słowian Wschodnich. Wyrażenie *ruski mjesiac*, oznaczające ‚długi czas’, związane jest z faktem wyznawania na Wschodniej Słowiańszczyźnie prawosławia oraz związanego z tym używania kalendarza juliańskiego. Prawosławne święta wypadały później niż katolickie, a to mogło tworzyć wrażenie dłuższego miesiąca. Kolejny frazeologizm *popamietać ruski mjesiac*, czyli ‚długo za-

pamiętać poniesioną karę’, dodatkowo wiąże się z wyobrażeniem o surowości czy bezwzględności Rosjan, które w polskim językowym obrazie świata uzasadnić można między innymi stosunkowo długim okresem rosyjskiego zaboru, historią tłumienia powstań, zsyłek na Syberię itd. Frazeologizm *rosyjska ruletka* oraz w serbskiej wersji, *ruski rulet* jest internacjonalizmem oznaczającym ‘postępowanie o wysokim stopniu ryzyka’. Wywodzi się od gry, w którą grali głównie carscy oficerowie, a która polegała na włożeniu jednego naboju do rewolweru, zakręceniu magazynkiem, następnie przyłożeniu broni do głowy i naciśnięciu na spust (<https://sjp.pwn.pl/sjp/rosyjska-ruletka;3061650.html>, dostęp: 15.05.2021). *Piti kao Rus*, czyli ‘pić dużo i bez umiaru’, jest serbskim frazeologizmem opartym na wyobrażeniu Rosjan jako skłonnych do nadużywania alkoholu. W badaniu przeprowadzonym w Chorwacji najczęstszą odpowiedzią, gdy pytano o skojarzenie z Rosją, była wódka, następnie padały odpowiedzi typu pijak bądź alkoholik (por. Barčot 2018: 16). Można uznać, że podobne wyobrażenie funkcjonuje również w języku serbskim, który dzieli z chorwackim wiele związków frazeologicznych. Ostatnim frazeologizmem jest *ima koga kao Rusa*, co oznacza ‘jest kogoś bardzo dużo’. Według Željki Fink Arsovski frazeologizm ten w pierwszej swojej wersji nie zawierał etnonimu *Rus*. *Rusa* odnosiło się bowiem do insektów. Współcześnie jednak wersja z etnonimem jest częściej spotykana i szerzej kojarzona. Wskazuje na liczebność narodu (por. Bedlek 2020: 81nn.). Rosjanin w polskiej frazeologii przedstawiony jest jako osoba, która odbiera czas w odmienny niż Polacy sposób, wszystko przeciąga i wykazuje się dużą dozą okrucieństwa. Do tego podejmuje lekkomyślne, ryzykowne i brawurowe decyzje (por. Bartmiński, Lappo, Majer-Baranowska 2002: 113n). W serbskiej frazeologii również funkcjonuje stereotyp lekkomyślnego, brawurowego, ale odważnego Rosjanina. Ponadto Rosjanie widziani są jako bardzo liczny naród ze skłonnością do nadużywania alkoholu.

Etonim Grek pojawia się w języku polskim w czterech frazeologizmach. Wszystkie z nich odnoszą się do czasów antycznej Grecji. *Udawać Greka* znaczy ‘zgrywać się, pozorować niewiedzę i niezrozumienie’. Ten związek wyrazowy wywodzi się z czasów,

kiedy w Polsce szerzej uczono filozofii i łaciny. Termin *Grek* często był używany jako synonim Sokratesa, a sam frazeologizm jest nawiązaniem do metody sokratycznej, polegającej na udawaniu niewiedzy i prośby o pomoc rozmówcy, który miał pomóc w poszukiwaniu prawdy. W tym procesie rozmówca zmuszony był sam sobie zadawać pytania i na nie odpowiadać (<https://nck.pl/projekty-kulturalne/projekty/ojczysty-dodaj-do-ulubionych/ciekawostki-jezykowe/udawac-greka,cltt,U> [dostęp: 15.05.2022]). Następne dwa frazeologizmy: *nos/profil grecki* ('nos bądź profil o kształcie typowym dla antycznych rzeźb greckich, tworzący wraz z czołem linię prostą') oraz (*węzeł grecki*, czyli 'uczesanie włosów w węzeł upięty nisko nad karkiem') odnoszą się do antycznej sztuki greckiej, do typowego przedstawienia rysów twarzy czy też kobiecego uczesania. Czwartym z frazeologizmów *do greckich kalend* – 'do nigdy' – wiąże się z faktem, iż w starożytnym Rzymie obchodzono kalendy, który to zwyczaj nie był kulturowany w antycznej Grecji. Stąd też, z rzymskiej perspektywy, *greckie kalendy* mogły być synonimem *nigdy* (Bralczyk: brak daty). Omawiając serbski frazeologizm *buniti se kao Grk u hapsu* – 'ciągle, głośno protestować', należy pamiętać, że wywodzi się on z czasów osmańskiego panowania na znacznej części Półwyspu Bałkańskiego. Wtedy to termin *Grek* używany był nie tyle do określenia człowieka o greckiej narodowości, co do określenia człowieka wyznającego prawosławie. Według Ivany Vidović Bolt przytoczony frazeologizm ma swoją genezę w buncie prawosławnej ludności mieszkającej w Bośni i Hercegowinie na początku powstania bośniacko-hercegowińskiego z sierpnia roku 1875. Ludność ta została uwięziona, co doprowadziło do głośnych protestów. Jak widać, frazeologizm zatem nie odnosi się bezpośrednio do Greków, a do ludności serbskiej (por. Bedlek 2020: 77). Z drugiej strony, w dzisiejszych czasach często jednak bywa kojarzony z samymi Grekami przez wzgląd na użyty w nim etnonim. Jak zatem widzimy, w polskim językowym obrazie świata, wyłaniającym się z frazeologii, Grecy widziani są przez pryzmat swojej antycznej historii. Stereotypowo wciąż mają rysy takie, jakie są przedstawione na rzeźbach z dawnych czasów. Wykazują skłonność do zgrywania się i udawania niewiedzy, co bywa odbierane jako irydujące. Lubią

odkładać rzeczy na później lub też ‘na nigdy’. W języku serbskim z kolei wykształcił się stereotyp Greka głośnego, kłótliwego i skorego do protestów (przy czym trzeba pamiętać, że jest to zarazem rodzaj autostereotypu o samych Serbach).

W języku polskim, na chwilę obecną, *Turek* we frazeologii nie ma negatywnego wydźwięku, chociaż negatywne skojarzenia były historycznie często związane z Turkami. W literaturze staropolskiej Turek przedstawiany był jako ten, który zniewalał i działał wbrew Bogu i temu, co święte. Turka często asocjowano nawet z wizerunkiem szatana. Jeszcze w XVII wieku w polskiej świadomości konflikty polsko-turecko(-tatarskie) postrzegane były jako walka z niewiernymi (por. Ryba 2014: 11nn.). Te skojarzenia nie przeniknęły jednak do dzisiejszej frazeologii z komponentem *Turek* bądź *turecki*, mimo że frazeologizmy będące wciąż w użyciu również wywodzą się z tych czasów. Frazeologizm *goły jak święty turecki*, czyli ‘nie posiadający ani grosza, biedny’ wziął się z reportażu Mikołaja Krzysztofa Radziwiłła – *Peregrynacja albo Pielgrzymowanie do Ziemi Świętej* – wydanego w 1595, a odnoszącego się do pielgrzymki do Ziemi Świętej z roku 1582, którą odbył autor. Podczas podróży natknął się on na muzułmańskiego derwisza, którego uznał za szaleńca, a który chodził całkiem nago. Miejscowi, zapytani o niego, mieli odpowiedzieć, że to człowiek święty, który pogardza tym, co materialne, i szczęściem doczesnym (por. Kopaliniński 2018: 149). Wyrażenie *siedzieć jak na tureckim kazaniu* jest częściej dzisiaj używaną wersją frazeologizmu *siedzieć jak na niemieckim kazaniu*. Tureckie kazanie przez wzgląd zarówno na język, jak i religię jest stereotypowo niezrozumiałe dla przeciętnego Polaka. Z kolei frazeologizm *siedzieć, siąść po turecku* – ‘siąść, usiąść ze skrzyżowanymi nogami i stopami pod kolanami’ wiąże się przypuszczalnie jeszcze z czasami osmańskimi, kiedy zwrócono uwagę na sposób siedzenia przyjęty w tureckiej kulturze – obcy dla kultury europejskiej tamtych czasów. W języku serbskim frazeologizmy z komponentem *Turčin*, *turski* wiążą się z czasami rządów osmańskich. Najeźdźcy przypisywano wszelkie negatywne cechy, demonizując go i prowadząc do narastającej antagonizacji. *Gori od Turčina* – ‘najgorszy’, *lagati kao Turčin* – ‘bardzo dużo kłamać, mówić oczywiste kłamstwa’,

turska sila – ‘bezsensowny pośpiech, strach’ *nije turska sila* – ‘coś, co nie jest ani ważne, ani pilne’. W końcu *prolaziti/proći kao kraj turskog groblja* – ‘prześć bez pozdrowienia, bez zwrócenia uwagi, bez zainteresowania’ i *pušiti kao Turčin* – ‘dużo i często palić’. Znakomita większość tych frazeologizmów wiąże się z wrogością wobec najeźdźcy, postrzeganego jako ten zły, okrutny, któremu nie można ufać i należy się go bać. Wrogi Turek nie zasługuje na szacunek nawet po śmierci. Jedyne frazeologizm *pušiti kao Turčin* wiąże się może z faktem, że to właśnie z Turcji przyszedł na Bałkany zwyczaj palenia tytoniu. W języku polskim Turek widziany jest zatem jako ktoś biedny, obcy kulturowo, przez co niezrozumiały, ktoś siadający w specyficzny sposób. Za to w serbskiej frazeologii Turek jest przedstawiony w sposób definitywnie negatywny jako osoba podła, kłamliwa, bezwzględna, niezasługująca na szacunek i skłonna do nadużywania tytoniu.

Ostatnim z omówionych etnonimów będzie *Rom*. Zarówno w polskiej, jak i w serbskiej frazeologii występują frazeologizmy zawierające jedynie deprecjonującą wersję tego etnonimu: *Cygan/Ciganin*. W języku polskim można zaobserwować powolny zanik frazeologizmów z tym komponentem, niegdyś w słownikach figurowało ich więcej, w niniejszym artykule skupię się jednak na najnowszych rejestrach. Romowie prowadzili nomadyczny tryb życia, zawsze też stanowili grupę dosyć zamkniętą, dbającą o swoją kulturę i zwyczaje. Mimo że już od wieków zamieszkują w Europie, zachowali swoją odrębność etniczną i kulturową, co prowadzi do tego, że często są traktowani jako obcy na danym terytorium, nawet jeśli mieszkają na obszarze danego państwa od urodzenia. Romowie często widziani są jako grupa niewyedukowana. Statystycznie rzecz biorąc, nadal niewielki odsetek Romów kończy szkoły czy zdobywa wyższe wykształcenie (por. Čekić Marković 2016: 12) (por. Świątek / Kurek / Osuch / Rachwał 2014: 10). Wyobrażenie to odzwierciedla się w serbskim frazeologizmie *svirati ciganski*, czyli ‘grać coś ze słuchu’, który sugeruje, iż Romowie są raczej samoukami. Z brakiem edukacji wiąże się też wyobrażenie o biedzie przypisywanej Romom. Stereotyp ten uwidocznia się zarówno w polskiej, jak i serbskiej frazeologii: *czarny/obdarty jak*

Cygan – ‘brudny, obdarty, biedny’ oraz *crni Ciganin* – ‘człowiek z najniższej warstwy społecznej, biedak’. W języku polskim Romowie odbierani są w dwojnasób. Z jednej strony widziani byli właśnie jako biedni, pokutujący za grzechy, co obrazuje wymieniony frazeologizm, z drugiej zaś pojawia się romantycznie zabarwiony obraz beztrosko żyjących koczowników, którzy nie przejmują się problemami codziennego życia – *cygańskie życie*, czyli ‘beztroskie życie’ (por. Zambrzycka 2012). W serbskiej frazeologii wyeksponowane są negatywne stereotypy na temat Romów. Rom jest przedstawiony jako ‘osoba, której nie można zaufać, o nieprzewidywalnym charakterze’ – *ciganska duša*, ktoś, kto ‘wymienia coś często, bez potrzeby, lekką ręką’ – *menjati nešto/nekoga kao Ciganin konje*. Ponadto Rom przejawia skłonność do wikłania się we wszelkiego rodzaju machinacje i przekręty – *ciganska posla*. W końcu postrzegany jest jako osoba, która nie przejmuje się ramami czasowymi, co obrazuje frazeologizm *ciganska godina* o znaczeniu ‘bardzo długi czas’. Reasumując, w języku polskim Rom to osoba biedna i obdarta, ale wiodąca beztroskie życie. Za to w języku serbskim Rom obrazowany jest jako biedny, brudny, skłonny do oszustwa, niewydukowany, niegodny zaufania, sprytny na swój sposób, nieprzejawiający szacunku do czasu swojego i innych – odkładający na później, i w końcu jako nieumiejący i niechący oszczędzać, niepotrzebnie rozrzutny. Dodatkowo zarówno w języku polskim, jak i serbskim pojawia się powiązanie Roma z przymiotnikiem *czarny*.

4. Wnioski

Frazeologizmy z komponentem etnonimicznym stanowią interesujący materiał, który pozwala na zbadanie stereotypów na temat przedstawicieli konkretnych narodów czy grup etnicznych. Dotyczy to zarówno języka polskiego, jak i serbskiego. W niniejszym artykule zbadanych zostało 40 frazeologizmów, zawierających etnonimy takie jak: Anglik, Francuz, Niemiec, Rosjanin, Grek, Turek i Rom – z czego polski materiał wynosił 19 związków frazeologicznych, a serbski 21. Większość stereotypów na temat różnych

grup etnicznych i narodów w badanym materiale bazuje na opozycji „my” kontra „oni”, co w prosty sposób prowadzi do pogłębiania się negatywnych stereotypów na temat „obcego” (w tym wypadku na temat grupy narodowej czy etnicznej, innej niż własna). Jedynie frazeologizm *cygańskie życie* można interpretować jako w dużej mierze przyczyniający się do budowy pozytywnego obrazu danej grupy. Część frazeologizmów, zwłaszcza tych dotyczących wyglądu czy sposobów wykonywania czynności, ma charakter neutralny: *nos/profil grecki, węzeł grecki, siedzieć/siąść po turecku*.

Można zauważyć, że polska i serbska frazeologia dzielą podobne stereotypy na temat Niemców – postrzeganie Niemca jako osoby nie do końca zrozumiałej, co może brać się z przynależności niemieckiego do innej rodziny językowej. Wspólny jest też stereotyp dotyczący Rosjan postrzeganych w obu kulturach za brawurowych, lekkomyślnych i lubiących ryzyko, stereotyp ten wybiega jednak poza polski i serbski językowy obraz świata, jako że płynie z frazeologizmu o internacjonalnym zasięgu. Ponadto oba języki dzielą też wyobrażenie o biednym, obdartym i brudnym Romie. Wspólne wydaje się też pewne wyobrażenie o beztroście Roma, chociaż w języku polskim jest ono odbierane raczej pozytywnie, podczas gdy w języku serbskim wiąże się z brakiem poszanowania wobec czasu i drugiego człowieka.

W obu językach widać wyraźny wpływ historii na genezę frazeologizmów, zarówno tej indywidualnej: *placić frycowe, siedzieć jak na niemieckim kazaniu, popamiętać ruski miesiąc, buniti se kao Grrk u hapsu, turska sila, nije turska sila*, jak i tej „ogólnoeuropejskiej” (zwłaszcza antycznej Grecji w przypadku języka polskiego): *po angielsku, wyjść po angielsku, francuski piesek, rosyjska ruletka, udawać Greka, nos/profik grecki, węzeł grecki, do greckich kalend*. W tej grupie frazeologizmów można zauważyć też przypisanie okrucieństwa danej grupie na podstawie historii. W języku polskim okrucieństwo charakteryzuje Rosjan (por. *popamiętać ruski miesiąc*), co ma związek między innymi z zaborami i zsyłkami na Syberię. W języku serbskim z kolei ta cecha przypisywana jest Turkom (por. *turska sila, nije turska sila, gori od Turčina*), co wiąże się z wielowiekowym panowaniem osmańskim na terenie dzisiejszej

Serbii. Ponadto można zauważyć większą liczbę frazeologizmów dotyczących grup uważanych za „najeźdźców” (Rosjanie, Turcy) bądź „obcych” wobec własnej grupy (Romowie), niż tych, z którymi stosunki na przestrzeni wieków pozostawały zazwyczaj dobre bądź neutralne (np. Grecy w języku serbskim).

Bibliografia

- Barčot, Branka (2018): „Slaveni u jezičnoj slici svijeta govornika hrvatskoga jezika (lingvokulturološka perspektiva)”. *Hrvatski prilozi 16. međunarodnom slavističkom kongresu u Beogradu, 20.–27. kolovoza 2018.* Str. 9–19.
- Bartmiński, Jerzy / Lappo, Irina / Majer-Baranowska, Urszula (2002): „Stereotyp Rosjanina i jego profilowanie we współczesnej polszczyźnie”. *Etnolingwistyka 14.* Str. 105–151.
- Bąba, Stanisław (1986): *Twardy orzech do zgryzienia, czyli o poprawności frazeologicznej.* Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Bedlek, Katarina (2020): *Stereotipi i predrasude u hrvatskoj frazeologiji.* Rijeka: Sveučilište u Rijeci. Filozofski fakultet.
- Bralczyk, Jerzy. *Odłożyć coś ad calendae Graecae*, URL: <https://sjp.pwn.pl/ciekawostki/haslo/Odlozyc-cos-ad-calendas-graecas;5391616.html> [dostęp: 15.05.2022].
- Cholewa, Joanna (2005): „Jak język francuski odzwierciedla wzajemne postrzeganie Polaków i Francuzów?” [w:] Guzowski, Piotr. Kamecka, Małgorzata (red.) *Anglosasi, Francuzi i Polacy – wzajemny wizerunek dawniej i dziś.* Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku. Str. 313–322.
- Čekić Marković, Jasmina (2016): *Analiza primene afirmativnih mera obrazovanja Roma i Romkinja i preporuke za unapređenje mera, Beograd.* Belgrad: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva. Vlada Republike Srbije.
- Etonim.* URL: <https://sjp.pl/etnonim> [dostęp: 11.07.2021].
- Fink-Arsovski, Željka (2002): *Poredbena frazeologija: pogled izvana i iznutra,* Zagreb: FF Press.
- Fliciński, Piotr (2012): *Współczesny Słownik Frazeologiczny.* Poznań: Wydawnictwo IBIS.

- Gloger, Zygmunt (1901): *Encyklopedia staropolska*. Tom II. Warszawa: Druk P. Laskauera i W. Babickiego.
- Górny, Halszka (2020): „Czy istnieje potrzeba leksykograficznego opracowania terminów antropomastycznych?”. *Onomastica* LXIV. Str. 93–106.
- Jóźwiak-Dądela, Aleksandra (2006): „Historia i wybrane aspekty badań nad frazeologią”. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Seria Studia Neofilologiczne* z. 5. Str. 17–26.
- Караџић, Вук (1900): *Српске народне приповијетке, заговетке и пословице*. књига 2. Београд: Српска Краљевска државна штампарија.
- Kłosińska, Anna / Sobol, Elżbieta / Stankiewicz, Anna (2005): *Wielki słownik frazeologiczny PWN z przysłowiami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kopaliński, Władysław (2018): *Koty w worku czyli z dziejów pojęć i rzeczy*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza RYTM.
- Lewicki, Andrzej Maria (1986): „Składnia związków frazeologicznych”. *Biuletyn Polskiego Towarzystwa Językoznawczego* z. 40. Str. 75–83.
- Lippmann, Walter (1922): *Public opinion*. New York: The Macmillan Company.
- Lubecka, Anna (2011): „Dlaczego tak trudno nas zrozumieć?: Romowie w polskim dyskursie publicznym”. *Zarządzanie w Kulturze*. T. 12. Str. 251–269.
- Lubecka, Anna (2005): *Tożsamość kulturowa Bergitka Roma*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Matešić, Josip (1982): *Frazeološki rječnik hrvatskoga ili srpskog jezika*. Zagreb: IRO Školska knjiga.
- Müldner-Nieckowski, Piotr (2004): *Nowy szkolny słownik frazeologiczny*. Warszawa: Świat Książki.
- Niewiara, Aleksandra (2006): *Moskwicin – Moskal – Rosjanin w dokumentach prywatnych. Portrer*. Łódź: IBIDEM.
- Niewiara, Aleksandra (2010): „Polskie stereotypy narodowe w świetle badań diachronicznych”. *LingVaria: Półrocznik wydziału Polonistyki UJ poświęcony zagadnieniom języka i językoznawstwa*. 2(10). Str. 171–183.
- Niewiara, Aleksandra (2000) *Wyobrażenia o narodach w pamiętnikach i dziennikach z XVI–XIX wieku*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nowicka, Ewa, Łodziński, Sławomir (2021): „Czy to jeszcze stereotyp? Wizerunek Anglika w społeczeństwie polskim – tradycja i nowa wiedza”. *Studia Migracyjne – Przegląd Polonijny* 1(179). Str. 101–124.

- Oташевић, Ђорђе (2012): *Фразеолошки речник српског језика*. Нови Сад: Прометеј.
- Pupil, czyli francuski piesek*. URL: https://nck.pl/projekty-kulturalne/projekty/ojczysty-dodaj-do-ulubionych/ciekawostki-jezykowe/PU-PIL_czyli_FRANCUSKI_PIESEK [dostęp: 22.04.2022].
- Romera, Pintor / Ángela, Magdalena (2012): „Variantes ethnonymiques de la locution filer à l’anglaise”. *Synergies Espagne* 5. Str. 203–214.
- Rosyjska ruletka*. URL: <https://sjp.pwn.pl/sjp/rosyjska-ruletka;3061650.html> [dostęp: 15.05.2021].
- Ryba, Renata (2014): *Literatura staropolska wobec zjawiska niewoli tatarsko-tureckiej*. *Studia i szkice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Seemann, Katinka (2009): *Zur Frage einer spezifischen Konnotation deutscher Lehnwörter im Polnischen. Diachrone Studien an synonymischen Konstellationen*. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Skorupka, Stanisław (1967): *Słownik frazeologiczny języka polskiego*. T. 1. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Skorupka, Stanisław (1989a): *Słownik frazeologiczny języka polskiego A–P*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Skorupka, Stanisław (1989b): *Słownik frazeologiczny języka polskiego R–Ż*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Шипка, Милан (2008): *Зашто се каже?* Нови Сад: Прометеј.
- Świątek, Agnieszka / Kurek, Sławomir, Osuch, Wiktor, Rachwał, Tomasz (2014): *Jak edukować dzieci romskie? Propozycje dla nauczycieli w zakresie kształcenia romskiej mniejszości etnicznej*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie. Instytut Geografii.
- Udawać Greka*. URL: <https://nck.pl/projekty-kulturalne/projekty/ojczysty-dodaj-do-ulubionych/ciekawostki-jezykowe/udawac-greka,cltt,U> [dostęp: 15.05.2022].
- Urban, Wincenty (1966): „Powody i okoliczności przyjęcia chrztu przez Mieszka I”. *Studia Theologica Varsaviensia* 4/2. Str. 11–45.
- Vidović Bolt, Ivana (2011): *Životinjski svijet u hrvatskoj i poljskoj frazeologiji*. I. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Zambrzycka, Marta (2012): „Stereotypowe wizerunki Cyganów–Romów w kulturze i języku polskim”. *Kultura i Historia* 22. URL: <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/pl/archives/4211> [dostęp: 10.05.2021].

ISBN 978-83-67287-99-9
ISSN 2451-1013

DOI 10.48226/dwnuam.978-83-67287-99-9_2023.16