

Cross-linguistic and Cross-cultural Studies 1

The Role of Languages in Intercultural Communication
Rolo de lingvoj en interkultura komunikado
Rola języków w komunikacji międzykulturowej

Editors – Redaktoroj – Redakcja
Ilona Koutny & Ida Stria & Michael Farris



Poznań 2020

The Role of Languages in Intercultural Communication

Rolo de lingvoj en interkultura komunikado

Rola języków w komunikacji międzykulturowej



Uniwersytet im. Adama Mickiewicza – Adam Mickiewicz University
Instytut Etnolingwistyki – Institute of Ethnolinguistics

The Role of Languages in Intercultural Communication

Rolo de lingvoj en interkultura komunikado

Rola języków w komunikacji międzykulturowej

Editors – Redaktorj – Redakcja

Ilona Koutny & Ida Stria & Michael Farris



Poznań 2020

Cross-linguistic and Cross-cultural Studies 1

Redaktor serii – Series editor:
Ilona KOUTNY

Recenzenci:
Věra BARANDOVSKÁ-FRANK
Probal DASGUPTA
Nicolau Dols SALAS
Michael FARRIS
Sabine FIEDLER
Federico GOBBO
Wim JANSEN
KIMURA Goro
Ilona KOUTNY
Timothy REAGAN
Ida STRIA
Bengt-Arne WICKSTRÖM

Projekt okładki:
Ilona Koutny

Copyright by:
Aūtoroj – Authors – Autorzy

Copyright by:
Wydawnictwo Rys

Wydanie I, Poznań 2020

ISBN 978-83-66666-28-3

DOI
10.48226/978-83-66666-28-3

Wydanie:



Wydawnictwo Rys
ul. Kolejowa 41
62-070 Dąbrówka
tel. 600 44 55 80
e-mail: tomasz.paluszynski@wydawnictworys.com
www.wydawnictworys.com

Contents – Enhavtabelo – Spis treści

Foreword / Antaŭparolo / Przedmowa 7

1. Intercultural communication: theoretical approaches / Interkultura komunikado: teoriaj aliroj / Komunikacja międzykulturowa: aspekty teoretyczne

Ilona KOUTNY

The role of languages in intercultural communication 19

KIMURA Goro Christoph

Komunikado per Esperanto en interlingva komparo 31

Jan van STEENBERGEN

Zonal Auxiliary Languages 41

Věra BARANDOVSKÁ-FRANK

Pri *lingua franca* 59

2. Intercultural communication: practical approaches / Interkultura komunikado: praktikaj aliroj / Komunikacja międzykulturowa: aspekty praktyczne

Agnieszka PAWŁOWSKA-BALCERSKA

Komunikacja interkulturowa na przykładzie polsko-niemieckiego projektu
“Interkulturelle Begegnungen – Poznań – Bielefeld” („Spotkania interkulturowe –
Poznań – Bielefeld”) – możliwości i ograniczenia 63

Jason Shern Ern FAN

Communication Issues of Japanese Sojourners in Singapore 83

Elżbieta PAWLAS & Michał B. PARADOWSKI

Misunderstandings in communicating in English as a *lingua franca*:
Causes, prevention, and remediation strategies 99

Sabine FIEDLER & Cyril Robert BROSCHE

Interkultura komunikado per Esperanto: kelkaj ĉefaj trajtoj 121

Vicente MANZANO-ARRONDO

Ĉu komunikado bezonas internacian lingvon aŭ interkulturan? 137

3. Language policy / Lingvopolitiko / Polityka językowa

Nicolau DOLS SALAS

Normigo kaj normaligo de ne plenrajta lingvo: la kazo de la kataluna 151

Maciej Paweł JASKOT

Plurlingveco en Hispanio: la kazo de la andaluza, la malpli valorata lingvovarianto 165

Homeira MORADI

Language policy in contemporary Iran: The case of Assyrian and Mazandaranian 179

Bengt-Arne WICKSTRÖM
Justaj lingvorajtoj: Socia kontrakto kaj konstitucia ekonomiko 191

**4. Interculturalism in language teaching / Interkultureco en lingvoinstruado /
Międzykulturowość w nauczaniu języków**

Maria R. COADY & Hyunjin Jinna KIM & Nidza MARICHAL
The status of Spanish in language-in-education policies in the United States:
Implications for educators..... 209

Magdalena SZTENCEL
A common ground perspective on interactional strategies for global
communication in English 221

Mónika MOLNÁR
Interkulturaj valoroj per la okuloj de lernejanoj 235

Jerzy LEYK
Plurlingveca kapitalo de la socioj kaj ties bildo en Eŭropo kontraste al
monopoligaj praktikoj en edukado de fremdaj lingvoj je mezlerneja nivelo..... 249

5. Sign languages / Gestolingvoj / Języki migowe

Timothy REAGAN
Sign Languages and Intercultural Communication: The Challenges
of Deaf-Hearing Interactions in Multilingual Settings 269

Michael FARRIS
The Search for an International Sign Language 283

Małgorzata TALIPSKA
Problem opracowania testu reprodukcji zdań dla International Sign (IS-SRT) –
uwagi wstępne..... 297

Abstrakty polskie 311

Authors – Aŭtoroj 321

Foreword

Intercultural communication is an everyday fact in a globalizing era, as people move from one country to another for tourism, work, or a better life. Migration can cause not only political or economic tensions but language problems as well. Technology now makes virtual meetings possible as well and this pandemic year has brought about a large scale increase in their occurrence. Meetings between people from different cultures can lead to the enrichment of humanity's common culture, to more varied solutions to problems but also to misunderstandings and conflicts due to differences. Only the knowledge of one's own and other cultures and awareness of and openness to difference can lead to effective communication.

In addition, the language used between those communicating (whether the native language of one of the conversation partners or a common interlanguage) plays a role in the success or failure of communication as language and culture are inextricably bound together. Language is both a part of and an expression of culture. The role played by international languages such as English, Spanish and international planned languages such as Esperanto in communication, whether interpersonal or in an international context, is the basic question which prompted us to put together this book on the *Role of languages in intercultural communication*.

The topic is conceived of broadly, from aspects of communication through the implications of language policy to multiculturalism in education with a section also devoted to sign languages. This book was also inspired by the Fifth Interlinguistics Symposium, with a similar theme, organized in the Institute of Ethnolinguistics at AMU in September, 2020. A total 20 experts from seven countries (Germany, Spain, Japan, the Netherlands, Poland, Switzerland, the United States) and three continents were invited to contribute. Interculturalism is also supported by the multilingualism of the volume (with English and Esperanto as international languages and Polish as the local environment of the publication). The book consists of five chapters: intercultural communication: theory and practice, language policy, interculturalism in education and sign languages.

(1) Ilona Koutny introduces the topic of **intercultural communication and the role of languages** within it, mentioning linguistic, psychological and sociological aspects. She then compares the international use of English with the international language Esperanto. Goro Kimura propose a classification of possible manners of interlingual communication (from the mutual intelligibility of similar languages, the use of one interlocutor's language through the use of another ethnic language to classical and planned languages). He also searches for a specific place for Esperanto.

Jan van Steenbergen focuses on zonal constructed languages that aim to increase mutual understanding between speakers of similar languages. These include *Inter-slavic* for Slavic languages, *Folkspraak* for Germanic languages and *Neolatino* for

Romance languages. Věra Barandovská-Frank brings a historic perspective to the problem, presenting the original Lingua Franca, which functioned in the Mediterranean basin between the 16th and 19th centuries. It was based on Romance languages with Arabic elements.

(2) The second chapter describes problems of international and intercultural communication from a more practical point of view. Agnieszka Pawłowska-Balcerska presents an intercultural Polish-German project whose goal was to develop the intercultural competence of students at the Polish university AMU and a German university in Bielefeld. They discussed stereotypes, national identity and learned about each other. Jason Fan indicates that Japanese learners of English in Japan encounter problems when they move to Singapore. Challenges are presented not only by the grammar, vocabulary and phonology but also by sociolinguistic and sociocultural aspects of the local culture.

In their study, Elżbieta Pawlas and Michał B. Paradowski analyze breakdowns during English as a lingua franca (ELF) communication on the basis of the *Vienna-Oxford International Corpus of English* (VOICE). They present the strategies used by speakers to avoid and solve problems and conclude with recommendations for successful ELF instruction. Esperanto is also usually a non-native language for speakers from diverse cultures which can lead to misunderstandings. Sabine Fiedler and Cyril Brosch, on the basis of extensive research (recorded conversations in different contexts and countries), demonstrate the metalinguistic consciousness of Esperantists and their strategies for correcting errors, either their own or those of others, as speakers support each other. Vicente Manzano-Arrondo explores the current role of English in communication, shows how it limits broader interculturalism in science and leads to language supremacy and, on the basis of interviews with people from different countries, looks for an intercultural solution.

(3) **Language policy** influences intercultural communication. In this chapter there are two articles on the situation in Spain. Catalan is not a fully independent language as its speakers are usually bilingual. Nicolau Dols Salas presents the efforts of Catalan speakers to standardize their language to make it usable in all contexts. Maciej Jaskot discusses attitudes toward the distinctive varieties of Spanish spoken in Andalusia. He indicates that despite negative or condescending stereotypes of Andalusian dialects at the national level, they remain strong carriers of local identity.

Homeira Moradi examines the effects of national language policy in multilingual Iran, where official tolerance of minority languages co-exists with the promotion of Persian at the national level. She discusses how these policies affect speakers of Assyrian and Mazandaranian. The language rights of minorities (as in bilingual official signage) result from language policies which are the topic of Bengt-Arne Wickström. Using economics methodology, he analyzes the relationship between cost, utility and the size of minorities in the search for a compromise between efficacy and equality.

(4) The appearance of **inteculturalism in language teaching** is important in order to prepare young people for a multicultural and multilingual world. Maria Coady and her collaborators discuss the situation of Spanish in the United States. Although Spanish is both the largest minority language and the most studied foreign language, the decentralized nature of language policy and various political pressures mean that potentially rich linguistic resources are neglected in the educational system. Magdalena Sztencel examines intercultural communication in English. She argues that an approach based on the perspective of common ground gives insight into the types of interactional strategies and intercultural knowledge that learners need in the global context.

Mónika Molnár draws upon her teaching experience using the Freinet-method in order to reveal the diversity of the world and international values to children at an elementary school, and how Esperanto naturally helps them acquire information on daily life and art in other countries through correspondence and direct contacts. Jerzy Leyk ties multiculturalism to multilingualism and examines multilingualism at the societal level introducing the idea of *plurilingual capital of society*. He analyzes data from foreign language instruction at the medium level in Europe and comes to a conclusion that is not congruent with the proclaimed European goals of multilingualism and multiculturalism.

(5) The section devoted to **sign languages** is introduced by Timothy Reagan, who presents a broad overview of problems faced by the users of sign languages. These include common misconceptions regarding deaf people and sign languages. He argues for the need to recognize the linguistic human rights of sign language users. Unknown to the general public, there are many sign languages in the world, a fact which necessitates solutions for international communication. Michael Farris examines the idea of gesture as a means of interlingual communication. He presents three sign languages that have been used, or are intended for use, as interlanguages. They are *Plains Indian Sign Language*, *Signuno*, and *International Sign*. Małgorzata Talipska, herself a Deaf signer, presents the results of a preliminary attempt to create a sentence reproduction test (SRT) for International Sign. This is a necessary step in the process of creating tools for assessing deaf people's knowledge of International Sign, which is increasingly important for D/deaf people in international contexts.

This is the first volume in the publication series "Cross-linguistic and Cross-cultural Studies" of the Institute of Ethnolinguistics at AMU.

Poznań, December 2020

The Editors

Antaŭparolo

Interkultura komunikado estas ĉiutaga afero en nia tutmondiĝinta epoko, ja homoj moviĝas de unu lando al alia por laboro, por pli bona vivo aŭ turismado. La migrado levas ne nur politikajn kaj ekonomiajn problemojn, sed ankaŭ lingvajn. La tekniko ebligas jam virtualajn renkontiĝojn kies okazigadon la ĉi-jara pandemio grandskale plirapidigis. La renkontiĝo de homoj el malsamaj kulturoj povas konduki al plilriĉiĝo de nia komuna kulturo, al pli variaj solvoj de taskoj, sed ankaŭ al miskomprenoj kaj konfliktoj pro la diverseco. Nur la kono de la propra kaj alia kulturoj, konscio de kaj malfermiteco por malsameco povas gvidi al efika interkomunikado.

Ankaŭ la uzata lingvo inter la komunikantoj (ĉu la gepatra lingvo de unu el la partneroj aŭ komuna interlingvo) havas sian rolon en la (mal)sukceso de la komunikado, ja lingvo kaj kulturo estas nedisigeble ligitaj unu al la alia, lingvo estas parto kaj esprimanto de kulturo. Kian rolon havas la internaciaj lingvoj kiel la angla, hispana kaj la internaciaj planlingvoj kiel esperanto en la komunikado ĉu en interpersona, ĉu en internacia kunteksto, estis la baza demando kiu instigis nin kunmeti libron pri la ***Rolo de lingvoj en interkultura komunikado***.

Ni konceptis la temon en vasta senco, de la komunika flanko tra la lingopolitikaj implicoj ĝis la multkultureco en instruado, eĉ gestolingvoj ricevis lokon. Nin inspiris ankaŭ la *5-a Interlingvistika Simpozio* kun simila temo, organizita en la Etnolingvistika Instituto de UAM en septembro 2020. Ni invitis kontribui 20 fakulojn el 7 landoj kaj 3 kontinentoj (Germanio, Hispanio, Japanio, Nederlando, Pollando, Svislando kaj Usono). La interkulturecon subtenas ankaŭ la plurlingveco de la volumo (la angla kaj esperanto kiel internaciaj lingvoj kaj la pola pro la loka medio de la eldonajo). La libro konsistas el 5 ĉapitroj: Interkultura komunikado: teoriaj kaj praktikaj aliroj, lingvopolitiko, interkultureco en instruado kaj gestolingvoj.

(1) Ilona Koutny enkondukas la temon de **interkultura komunikado kaj la rolo de lingvoj** en ĝi, menciante lingvistikajn, psikologiajn kaj sociologiajn aspektojn, poste ŝi komparas la anglan en internacia uzo kun la internacia lingvo esperanto. Goro Kimura proponas klasifikon de eblaj manieroj de interlingva komunikado (de interkompreniĝo inter simillingvanoj, uzo de unu el la partnerlingvoj tra uzo de aldona etna lingvo ĝis klasika lingvo kaj planlingvo), plue li serĉas la specifan lokon de esperanto.

Jan van Steenbergem fokusigas al zonaj konstruitaj lingvoj kiuj celas la interkompreniĝon de parolantoj de parencaj lingvoj, kiel *interslavic* por slavlingvanoj, *folkspraak* por ĝermanlingvanoj kaj *neolatino* por latinidlingvanoj. Věra Barandovská-Frank donas historian aspekton al la problemo prezentante la originan *lingvafrancaon*, kiu funkciis en la Mediteranea regiono inter 16-19-a jarcentoj baziĝanta sur latinidaj lingvoj kun arabaj elementoj.

(2) La dua ĉapitro priskribas problemojn de internacia kaj interkultura komunikado el pli praktika vidpunkto. Agnieszka Pawłowska-Balcerska prezentas interkulturan polan-germanan projekton, kies celo estis disvolvi interkulturan kompetenton de la gestudentoj el la pola universitato AMU kaj el la germana universitato de Bielefeld; ili diskutis stereotipojn, nacian identecon kaj lernis unu pri la alia. Jason Fan montras, ke japanoj lernantaj la anglan en sia lando alfrontas diversajn problemojn, kiam ili translokiĝas al Singapuro. Ne nur gramatiko, leksiko kaj fonologio povas prezenti defion, sed ankaŭ socilingvistikaj kaj socikulturaj aspektoj renkontataj far japanoj kiel parto de la loka kulturo.

En sia studo Elżbieta Pawlas kaj Michał B. Paradowski analizas paneojn dum komunikado en la angla kiel lingvafrankao surbaze de la *Vienna-Oxford International Corpus of English* (VOICE). Ili montras, kiujn strategiojn uzas la parolantoj por eviti kaj solvi problemojn kaj fine donas rekomendojn por sukcese instrui la anglan kiel lingvafrankaon. Ankaŭ esperanto estas kutime negepatra lingvo de siaj parolantoj diverskulturaj, tiel eblus supozi miskomprenojn. Sabine Fiedler kaj Cyril Brosch surbaze de vasta esploro (registritaj interparoloj en diversaj kuntekstoj kaj landoj) montras la metalingvan konscion de esperantistoj kaj iliajn strategiojn korekti la erarojn. Vicente Manzano-Arrondo esploras la nuntempan rolon de la angla en komunikado, montras kiel ĝi limigas la larĝan interkulturecon en scienco kaj gvidas al lingva supremado, krome surbaze de intervjuoj kun diverslandanoj li serĉas pli interkulturan solvon.

(3) **Lingvopolitiko** influas la interkulturan komunikadon. En tiu ĉi ĉapitro aperas du artikoloj kiuj traktas la situacion en Hispanio. La kataluna ne estas plenrajta lingvo, ĝiaj parolantoj estas kutime dulingvaj. Nicolau Dols Salas prezentas la fortostreĉojn de katalunoj por normigi sian lingvon cele al uzebleco en ĉiuj terenoj. Maciej Jaskot diskutas sintenojn por diversaj variantoj de la hispana parolataj en Andaluzio, montrante ke malgraŭ ke al la andaluziaj dialektoj ligiĝas negativaj aŭ malestimaj stereotipoj nacinivele, ili estas fortaj esprimantoj de loka identeco.

Homeira Moradi esploras la efikojn de nacia lingvopolitiko en la multlingva Irano, kie oficiala toleremo de minoritataj lingvoj kunekzistas kun la antaŭenigo de la persa lingvo en nacia nivelo. Ŝi analizas kiel tiu politiko influas la parolantojn de la asiriana kaj mazandarana. Lingvaj rajtoj de minoritatoj (ekz. dulingvaj stratŝildoj) rezultas de lingvopolitiko, kiuj estas la temo de Bengt-Arne Wickström. Li analizas la rilaton inter kostoj de investoj kaj utileco, grandeco de minoritato serĉante kompromison inter efikeco kaj egaleco per ekonomikaj metodoj.

(4) La apero de **interkultureco en lingvoinstruado** estas grava por pretigi la junulojn por la multkultura kaj multlingva mondo. Maria Coady kun siaj kunlaborantoj diskutas la situacion de la hispana lingvo en Usono kiu estas kaj la plej granda minoritata lingvo kaj la plej lernata fremda lingvo, sed pro la malcentrigita naturo de lingvopolitiko kaj politikaj premoj tiu ĉi potenciale riĉa lingva fonto por interkultureco

estas neglektata en la usona eduka sistemo. Magdalena Sztencel esploras interkulturan komunikadon tra la angla kaj argumentas por aliro kun perspektivo de komunaj bazoj kiuj prilumigas diversajn tipojn de interagaj strategioj kaj interkulturaj konoj kiujn lernantoj bezonas por funkcii en internacia kunteksto.

Mónika Molnár ĉerpas el sia instruista praktiko uzante la Freinet-metodon por montri kiel malkovrigi al infanoj en elementa lernejo la diversecon de la mondo kaj internaciajn valorojn, kiel esperanto nature helpas al ili por akiri informojn pri ĉiutaga vivo kaj arto de aliaj landoj per korespondado kaj senperaj kontaktoj. Jerzy Leyk ligas plurkulturecon al plurlingveco, kaj esploras la plurlingvecon en socia nivelo enkondukante la nocion de *plurlingveca kapitalo*. Por tiu ĉi celo li analizas datumojn de fremdlingva edukado de mezlernejoj en Eŭropo por alveni al rezulto kiu ne konvenas al la proklamitaj eŭropaj celoj de plurlingveco kaj plurkultureco.

(5) La ĉapitron dediĉitan al **gestolingvoj** enkondukas Timothy Reagan per vasta trarigardo de problemoj alfrontitaj de gestolingvanoj inkludante la ĝeneralajn miskonceptojn pri surduloj kaj gestolingvoj; plue li argumentas por la rekono de lingvaj homaj rajtoj de gestolingvanoj. Ne tiom evidentas, sed ankaŭ gestolingvoj havas diversajn versiojn en la mondo kaj necesigas solvon por internacia komunikado. Michael Farris ekzamenas la ideon de gestumado por interlingva kaj interkultura komunikado; li prezentas tri gestolingvojn kiuj estis uzataj aŭ celis uzadon kiel interlingvoj kaj komparas ilin: *Plains Indian Sign Language*, *Signuno* kaj *International Sign*. Małgorzata Talipska, mem gestolingvano, prezentas la rezultojn de komenca fazo de projekto por krei frazoreproduktan teston (SRT: sentence reproduction test) por la internacia gestolingvo *International Sign*, kiu estas necesa paŝo en la kreado de rimedoj ankaŭ por la surduloj akiri konon de internacia gestolingvo kaj tiel ebligi al ili komunikadon en internacia nivelo.

Per tiu ĉi volumo startas eldonserio de la Etnolingvistika Instituto de AMU “Cross-linguistic and Cross-cultural Studies” (Interlingvaj kaj interkulturaj studoj).

Poznań, decembro 2020

La Redaktintoj

Przedmowa

W zglobalizowanym świecie komunikacja międzykulturowa to codzienność; ludzie przenoszą się bowiem z jednego kraju do drugiego w celach zawodowych, turystycznych czy dla lepszego życia. Migracja rodzi nie tylko problemy polityczne i gospodarcze, ale także językowe. Technologia umożliwia już wirtualne spotkania, których organizację tegoroczna pandemia znacznie przyspieszyła. Spotkanie ludzi z różnych kultur może prowadzić do wzbogacenia naszej wspólnej kultury, do bardziej zróżnicowanych rozwiązań zadań, ale także do nieporozumień i konfliktów wynikających z różnorodności. Tylko znajomość własnej i innych kultur, świadomość i otwartość na różnice mogą prowadzić do skutecznej komunikacji.

Również język używany przez interlokutorów (czy to język ojczysty jednego z partnerów, czy znany obu stronom interjęzyk) odgrywa rolę w (nie)powodzeniu komunikacji. W istocie język i kultura są ze sobą nierozzerwalnie powiązane; język jest częścią a zarazem nośnikiem kultury. Jaką rolę odgrywają języki międzynarodowe, takie jak angielski czy hiszpański oraz międzynarodowe języki planowe jak np. esperanto – czy to w kontekście interpersonalnym, czy międzynarodowym – było podstawowym pytaniem, które skłoniło nas do opublikowania książki o *roli języków w komunikacji międzykulturowej*.

Rozumiemy ten temat szeroko, od strony komunikacyjnej poprzez implikacje polityki językowej po wielokulturowość w nauczaniu; swoje miejsce otrzymały również języki migowe. Zainspirowało nas również 5. *Symposium Interlingwistyczne* o podobnej tematyce, zorganizowane w Instytucie Etnolingwistyki UAM we wrześniu 2020. Zaprosiliśmy do współpracy 20 specjalistów z 7 krajów na 3 kontynentach (Hiszpania, Holandia, Szwajcaria, Niemcy, Polska, Japonia i USA). Międzykulturowość wspierana jest także przez wielojęzyczność tomu (angielski i esperanto jako języki międzynarodowe, a polski ze względu na lokalne środowisko publikacji). Niniejsza książka składa się z 5 rozdziałów: *komunikacja międzykulturowa: podejście teoretyczne i praktyczne, polityka językowa, międzykulturowość w nauczaniu oraz języki migowe*.

(1) Ilona Koutny wprowadza temat **komunikacji międzykulturowej i roli języków**, wymieniając aspekty językowe, psychologiczne i socjologiczne, następnie porównuje język angielski w użyciu międzynarodowym z językiem międzynarodowym esperanto. Goro Kimura proponuje klasyfikację możliwych sposobów komunikacji międzyjęzykowej (od wzajemnego zrozumienia osób posługujących się pokrewnymi językami, posługiwania się językiem jednego z interlokutorów, poprzez użycie dodatkowego języka etnicznego, aż po użycie języka klasycznego i języka planowego) oraz poszukuje w niej miejsca dla esperanta.

Jan van Steenbergen skupia się na skonstruowanych językach strefowych, których celem jest wzajemne zrozumienie osób posługujących się językami pokrewnymi,

m.in. język międzysłowiański dla użytkowników języków słowiańskich, folkspraak dla osób posługujących się językami germańskimi i neolatino dla użytkowników języków romańskich. Věra Barandovská-Frank nadaje temu problemowi aspekt historyczny, przedstawiając oryginalny język *lingua franca*, który funkcjonował w regionie śródziemnomorskim od XVI do XIX wieku, a opierał się na językach romańskich z elementami arabskimi.

(2) Rozdział drugi opisuje problemy komunikacji międzynarodowej i międzykulturowej z bardziej praktycznego punktu widzenia. Agnieszka Pawłowska-Balcerska przedstawia polsko-niemiecki projekt międzykulturowy, którego celem jest rozwijanie kompetencji międzykulturowych studentów Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu oraz Uniwersytetu w Bielefeld, a którzy w trakcie trwania projektu prowadzili dyskusje o stereotypach, tożsamości narodowej i poznawali się nawzajem. Jason Fan pokazuje, że Japończycy uczący się angielskiego w swoim kraju napotykać różne problemy po przeprowadzce do Singapuru. Wyzwaniem może być nie tylko gramatyka, słownictwo i fonologia, ale także aspekty socjolingwistyczne i społeczno-kulturowe, z którymi Japończycy spotykają się w ramach lokalnej kultury.

W swoim badaniu Elżbieta Pawlas i Michał B. Paradowski analizują niepowodzenia w komunikacji w języku angielskim jako *lingua franca* na podstawie Międzynarodowego Oksfordzko-Wiedeńskiego Korpusu Języka Angielskiego (VOICE). Pokazują, jakie strategie stosują rozmówcy, aby unikać problemów i je rozwiązywać, a wreszcie dają zalecenia dotyczące skutecznego nauczania języka angielskiego jako *lingua franca*. Esperanto jest również zwykle językiem obcym dla jego wielokulturowych użytkowników, a zatem można zakładać nieporozumienia. Sabine Fiedler i Cyril Brosch pokazują na podstawie szeroko zakrojonych badań (rozmów nagranych w różnych kontekstach i krajach) metajęzykową świadomość esperantystów i ich strategie korygowania błędów. Vicente Manzano-Arrondo bada obecną rolę języka angielskiego w komunikacji oraz pokazuje, jak ogranicza on szeroką międzykulturowość w nauce i prowadzi do ucisku językowego, a ponadto w oparciu o wywiady z osobami z różnych krajów szuka bardziej międzykulturowego rozwiązania.

(3) **Polityka językowa** wpływa na komunikację międzykulturową. W tym rozdziale znajdują się dwa teksty dotyczące sytuacji w Hiszpanii. Kataloński nie jest pełnoprawnym językiem; jego użytkownicy są zwykle dwujęzyczni. Nicolau Dols Salas przedstawia wysiłki Katalończyków w normalizacji swojego języka z myślą o użyciu we wszystkich obszarach. Maciej Jaskot omawia stosunek do różnych odmian języka hiszpańskiego używanego w Andaluzji, pokazując, że choć mowy andaluzyjskie kojarzone są z negatywnymi lub pogardliwymi stereotypami na poziomie narodowym, to są one silnymi wyrazicielami lokalnej tożsamości.

Homeira Moradi bada skutki polityki językowej w wielojęzycznym Iranie, gdzie oficjalna tolerancja dla języków mniejszości współlistnieje z promocją języka perskiego na szczeblu krajowym. Analizuje, jak ta polityka wpływa na mówców

asyryjskiego i mazanderańskiego. Prawa językowe mniejszości (np. dwujęzyczne znaki drogowe) wynikają z polityki językowej, którą zajmuje się Bengt-Arne Wickström. Analizuje zależność między kosztami inwestycji a użytecznością, wielkością mniejszości, poszukując kompromisu między efektywnością a równością metodami ekonomicznymi.

(4) Obecność **międzykulturowości w nauczaniu języków** jest ważna, aby przygotować młodych ludzi do wejścia w wielokulturowy i wielojęzyczny świat. Maria Coady wraz z zespołem omawiają sytuację języka hiszpańskiego w Stanach Zjednoczonych, który jest zarówno największym językiem mniejszości, jak i najczęściej nauczonym językiem obcym, ale ze względu na zdecentralizowany charakter polityki językowej i naciski polityczne to potencjalnie bogate językowe źródło międzykulturowości jest zaniedbywane w amerykańskim systemie edukacji. Magdalena Sztencel bada komunikację międzykulturową przy użyciu języka angielskiego i argumentuje za perspektywą wiedzy wspólnej, która naświetla różne rodzaje strategii i wiedzy międzykulturowej, których uczniowie potrzebują, aby funkcjonować w kontekście międzynarodowym.

Mónika Molnár czerpie ze swojej praktyki pedagogicznej wykorzystującej metodę Freineta, aby pokazać, jak odkrywać przed dziećmi w szkole podstawowej różnorodność świata i wartości międzynarodowe oraz jak esperanto w naturalny sposób pomaga im uzyskać informacje o życiu codziennym i sztuce innych krajów poprzez korespondencję i bezpośrednie kontakty. Jerzy Leyk łączy wielokulturowość z wielojęzycznością i bada wielojęzyczność na poziomie społecznym, wprowadzając pojęcie *kapitału wielojęzyczności*. W tym celu analizuje dane dotyczące nauczania języków obcych uczniów szkół średnich w Europie, aby uzyskać wynik niezgodny z deklarowanymi europejskimi celami wielojęzyczności i wielokulturowości.

(5) Wprowadzeniem do rozdziału o **językach migowych** jest tekst Timothy'ego Reagana, zawierający obszerny przegląd problemów, z jakimi borykają się użytkownicy języków migowych, w tym ogólne nieporozumienia dotyczące osób głuchych i języków migowych; autor ponadto opowiada się za uznaniem praw językowych osób posługujących się językiem migowym. Nie jest to być może oczywiste, ale języki migowe istnieją w różnych wersjach i wymagają znalezienia rozwiązania na potrzeby komunikacji międzynarodowej. Michael Farris analizuje ideę użycia gestów do komunikacji międzyjęzykowej i międzykulturowej; przedstawia on i porównuje trzy języki migowe, które były lub miały być używane jako interlingwy: język gestów Indian Wielkich Równin, signuno i międzynarodowy język migowy (International Sign). Małgorzata Talipska, sama będąca użytkowniczką języka migowego, przedstawia wyniki wstępnej fazy projektu stworzenia testu reprodukcji zdań (SRT – *sentence reproduction test*) dla międzynarodowego języka migowego, który jest niezbędnym krokiem w tworzeniu zasobów dla osób g/Głuchych do zaznajomienia się z tym językiem, a tym samym w umożliwieniu im komunikacji na poziomie międzynarodowym.

Niniejszy tom rozpoczyna cykl publikacji Instytutu Etnolingwistyki UAM „Cross-linguistic and Cross-cultural Studies”.

Poznań, grudzień 2020

Redaktorzy

1

Intercultural communication: theoretical approaches

Interkultura komunikado: teoriaj aliroj

Komunikacja międzykulturowa: aspekty teoretyczne

The role of languages in intercultural communication

Resumo. Rolo de lingvoj en interkultura komunikado

Enkonduke al la temo, la aŭtoro prezentas larĝan aliron al kulturo (eksteraj kaj internaj elementoj), difinas interkulturan komunikadon (IK) kaj interkulturan kompetenton. Studoj pri interkultura komunikado ofte koncentriĝas al kulturaj diferencoj kiuj povas kaŭzi problemojn. Ŝi altiras la atenton al la lingva aspekto de IK, kiel la uzata lingvo povas kontribui al la (ne)sukcesa komunikado. Diversaj situacioj estas analizataj el lingvistika, psikologia kaj sociologia aspektoj: 1) kiam denaska parolanto interkomunikas kun neddenaska parolanto de tiu lingvo; 2) la rolon de komununa neddenaska lingvo plenumas la angla kiel lingvafrankao (ELF).

Fine, alternativa lingvo, kreita por interkultura komunikado, Esperanto estas prezentata en la rolo de komuna lingvo, kiel ĝiaj ecoj – neŭtraleco, fleksebleco, travidebleco, kultura inkluziveco – helpas la egalrajtan komunikadon. Esperanto kaj ELF estas komparataj.

Abstract. To introduce the topic, the author presents a broad approach to culture (external and internal elements), and defines intercultural communication (IC) and intercultural competence. Studies in intercultural communication often concentrate on cultural differences which could cause problems. She draws attention to the linguistic aspect of IC, how the language in use can contribute to the (un)successful communication. Different settings are analyzed from linguistic, psychological and sociological points of view: 1) a native speaker communicating with a nonnative speaker of the same language; 2) the role of common language is filled by English as lingua franca (ELF).

Finally, an alternative language, created for the purpose of international communication, Esperanto will be presented in the role of common language; as will the manner in which its characteristics – neutrality, flexibility, transparency and cultural inclusiveness – help maintain equal rights in communication. Esperanto and ELF are compared.

Introduction

Intercultural communication is a more and more popular and relevant topic, because we have direct and indirect contacts with representatives of different cultures due to globalization, and this process is helped by new technology. This means new challenges in the interconnected world. Although the cultural and linguistic differences are obvious, mainly the problem of how to overcome cultural differences is researched in different settings. My current goal is to investigate first of all the linguistic aspects of intercultural and international communication, its contribution to the communicational efficacy, furthermore, to analyze the international language Esperanto created for this purpose, and compare its performance with that of ELF in intercultural communication.

1. Culture and intercultural communication

Culture is a basic notion of human civilization. There are hundreds of definitions of culture. I understand it in a broad sense, that is everything in the environment of people, everything they create or imagine including arts, attitudes and feelings, so it contains the following elements (often found also in other definitions):

The *external signs* which are visible: – clothes, food, buildings, etc.; – educational, cultural, economic, political and religious institutions; – art pieces; – well known real or imagined personalities. The culture of communication with its verbal (using *good morning!* or *good afternoon!*) and non-verbal (e.g.: shaking or not shaking hands) sides, and customs (at weddings, funerals, etc.) are also included. Each element of culture is reflected in the language, has a name. The culture specific realia cause a bottleneck in translating in other languages.

The *internal culture* is non-visible, it is hidden: manners of thinking, the mentality (e.g. directly refusing something or indirectly doing so by avoiding the topic), beliefs and values (what is good, what is allowed in a given society) are profoundly within us, and often not conscious. Their linguistic appearance is not direct, but they can be pursued in some expressions and proverbs. They have a fundamental influence to the attitudes and strategies of interlocutors, therefore to the outcome of intercultural communication.

This approach to culture is near to the onion model of Hofstede (1991) which visualizes the elements of culture as layers of an onion. I quote also his definition of culture which points out the distinguishing role of culture: “The collective programming of the mind that distinguishes the members of one group or category of people from others” (Hofstede 1991). These differences can be detected when traveling to far away countries, but there are small differences also between neighboring cultures. During intercultural communication, the barriers of our culture should be crossed, common features should be found.

We acquire cultural patterns and norms with the language when growing up, during the process of socialization. They are influenced by the natural environment, social structure, and history of the country, community and that of the region. As for Europe, it has a shared cultural heritage influenced by Christianity, Greek and Roman culture, a similar climate, fauna and flora. In Asian or African countries, there are different backgrounds.

We are living now in the era of globalization when new technology (mass communication, the internet, smartphones) enables contact between people from foreign cultures. People travel for pleasure (tourism is a flourishing branch), and work, therefore mobility has increased. Additionally, migration constitutes a special challenge for the current age. As a result, different cultures meet each other. They may conflict with each other, and strengthen the proper values on both side, or they can find a common denominator, but they can also mix or integrate (e.g. in an international workplace).

Intercultural communication (IC) can be conceived as communication of individuals or groups from different cultures. In the current approach, the focus will be laid on communication when the partners have different mother tongues (L1), therefore problems due not only to cultural, but also to linguistic differences have to be overcome.

The external side of culture, also reflected in the language can be seen and learned to some extent, but the allusions to objects, events, persons of the other culture can be missed, and jokes are hard to be understood due to different educational and cultural backgrounds. The differences in non-verbal communication can also disturb the mutual understanding of communicational goals. These automatic concomitants of speaking are difficult to acquire.

Other ways of thinking, different values (e.g. about the role of women) are often not conscious, but they determine the human attitude to the world, to the others. It is difficult to depict them, to adapt to them, if needed; in addition, some values, opinions may be not acceptable for others. Cultural shock can occur when staying in another country, and it is difficult to overcome these problems. It is generally accepted that awareness about differences, openness and tolerance for the otherness and empathy are needed, as is looking for similarities in order to cooperate.

The concept of **intercultural competence** was introduced. This means cognitive, affective and behavioral capabilities (Asaratnam 2005). There are a lot of models which encompass knowledge, awareness, skills, attitude (see e.g. Fantini 1995, 2009, Dearsdoff 2009), more precisely:

- Knowledge: cultural self-awareness and knowledge of other cultures,
- Attitudes: curiosity and openness for other cultures, respect and tolerance of other opinions, values,
- Skills: to listen, observe, analyze, view the world from another's perspective.

Fantini (2018) mentions also language proficiency as a skill, but generally, language is less dealt with although the communication is carried out most often verbally, so it is crucial in communication. This anthropological approach to IC is valid mainly in the United States due to the domestic situation with indigenous and immigrants, but there is a competing model with consideration of languages in Europe due its linguistic diversity (Kelly 2009). I would like to give some insight to the linguistic side of communication.

2. Language and culture

Language and culture are intimately interconnected. Language is part of culture (it characterizes a speech community and contributes to its identity) and is a carrier of culture (expresses every element of culture). Language used in human communication and culture are not separable. We learn and know the world and culture to a great extent though language. In different languages, different interpretations of the world

appear – according to the experiences of the people speaking in the given language, this is the field of *linguistic worldview* (see the research of Bartmiński in Gład & Danaher & Łozowski 2013). Let's begin with the segmentation of the world by linguistic etiquettes using a simple example. In Indo-European languages *tree* and *wood* are two categories (German: *Baum – Holz*, French: *arbre – bois*), but in Hungarian this is only one category *fa* as is the Japanese word *ki*. In many languages, living beings are divided into *he* or *she*, but in Hungarian there is only one pronoun *ő* (this can contribute to suspense in a novel, and causes less problems for sexist language use).

The collocations and phraseology are obviously language specific, they give information about the cultural background of the given language (e.g. Bartmiński 2020). Even the specialties of the grammatical system can contribute to the linguistic worldview (e.g. grammatical genders).

Treating the linguistic aspects of intercultural communication, the first question is which common language the partners are using. Two basically different situations have to be distinguished:

- a) the mother tongue of one of the partners is used for communication, e.g. a student, a tourist or a migrant arrive in a country (the United States, Germany or another), they should learn the language and the culture of the country in order to communicate successfully in everyday life with the local people; but this setting can happen also elsewhere, e.g. during a conference.
- b) another common language – the L1 of neither of the interlocutors – can be used for communication (e.g. an American and a Japanese speak German).

This can happen in individual contacts or at international conferences.

If the communication concerns individuals or groups involving linguistic and cultural knowledge, it is the field of intercultural communication. If the communication occurs on an international level during meetings of organizations, between business or scientific partners, where (official) language(s) are chosen, and the topics are determined, not everyday life, this is the field of international communication. International organizations such UN, UNESCO have their official languages.

3. The linguistic aspect of Intercultural communication

Investigating the linguistic aspect of intercultural communication, several questions arise. Which language should be used to communicate in an intercultural or international context? What kind of influence does this have on the outcome, to the success of the communication? What are the costs of the chosen solution? Does the common language guarantee equality of the partners? There are different studies about language use in international contexts, about its costs, and the equality of languages (Grin 2005, Fiedler 2010, Gazzola 2014), models (Blanke 2017), about the unavoidable use of economics in the field of language policy and planning (Wickström et al.

2018). Here, two basic cases of intercultural communication will be analyzed which relate mainly to individual contacts.

3.1. Communication in the mother tongue of one partner

If somebody comes to another country, they must adapt to the local culture (see the role of local language in the integration in Grin 2017), to some extent also in other circumstances (in negotiations this is advisable), this means to the mother tongue (first language) of one partner, and additionally this culture prevails. This leads to inequality in communication. Therefore not only cultural and linguistic, but also a *psychological aspect* appears. The native speaker masters the language (vocabulary, phraseology, connotations, culturally charged elements) and can fluently formulate his opinion.

The other partner experiences a *linguistic handicap*: not understanding some elements, sometimes even not to being conscious of not understanding something. If the lack of understanding is not conscious, then the deeper meaning of the message is missed, and a misunderstanding can occur. On the other hand, this person may not have the capability for nuanced/subtle expression. All this can lead to a situation, where they may seem less polite, or less educated than they are. They may inappropriately explain their propositions, opinions or remain silent, which can result in exclusion from discussions in social life, and therefore have less contribution to decisions that concern them (cp. Gazzola 2014). At the social level, this unfair treatment from the host society can result in a *social disadvantage* for the foreigner (groups). At the individual level this can result in an inferiority complex (for more about language stress see Hashemi 2011).

3.2. A common international language

English, Spanish or other languages can function as a *lingua franca* in intercultural communication, e.g. if a Brazilian or German communicates in English or Spanish with a Frenchman or a Hungarian. The *lingua franca* is a foreign language for both partners, which means there is some kind of equality, but different levels and gaps in knowledge can occur (different problems of pronunciation for Hungarians and Brazilians or Chinese and the same is true for grammar, and vocabulary).

The role of English as an International Language (EIL) or English as a *lingua franca* (ELF) is incontestable. This is a kind of English which allows speakers to communicate for people with different mother tongues. Even the opinion is spread that “English is the possession of every individual and community that wishes to use it, wherever they are in the world” (McArthurs in Phillipson 2003: 163). There is a movement for it because non-native speakers of English outnumber the natives, hence they have to direct its development according to Jenkins 2000. Native English speakers may not want to cooperate in this (Farris 2014).

What kind of norms are valid for ELF? It seems to be the result of negotiation of its speakers in a concrete communicational situation (e.g. Erasmus students at a university), where the main goal is mutual understanding, not the correct use of the language. There are many international companies and students using some kind of ELF. The *Lingua Franca Core* of Jenkins (2000) is an attempt to provide the minimum necessary rules in phonetics, crucial for intelligibility, but there are greater problems in semantics (English is rich in phrasal verbs, phraseology), and in syntax (ambiguous structures).

The well known model of Kachru (1985) presents English in three concentric circles: – inner circle which is norm providing (native speakers in the USA or UK, 370 mln); – outer circle relates to countries where English is official L2 (as in India or Nigeria, in sum about 350–450 mln); – expanding circle (speakers, learners of English, about 750 mln). There are different problems with the data about English: different number of speakers in different sources; it's true that English is by far the most studied foreign language in the world (Graddol 2006), but where is the border between speakers and learners? In Europe, English is spoken by 13 % as L1 and by 38% as additional language (Eurobarometer 2012).

In every case however, the American and British English remain the models, they are taught at schools. EIL/ELF can be defined only in relation to / deviation from the model. Native speaker usage of American and British English is culturally charged, that is verbal phrases, collocations, phraseology and particular worldviews are expressed in the language from which a good deal remains in the limited versions of English. Therefore even in international use, English manifests the Anglophone culture. English used in academic writing forces also an Anglo-Saxon way of thinking and argumentation (e.g. Fiedler 2014), which leads to a cultural limitation.

Every other language as a *lingua franca* conserves a part of the original cultural burden, and its use in intercultural role contributes to the spreading of this language, and the culture behind it. This leads to linguistic imperialism (Phillipson 2003) or internal colonization according to Manzano-Arrondo (2020) in spite of the attempt to present ELF as culture-free.

4. An international language created for international communication: Esperanto

Let's look at an alternative international language which was created for the communication of peoples from different nations and cultures. Esperanto based on several languages is a neutral language, meant as second language for mankind, as an auxiliary language in international and intercultural communication. There are only a few *denaskuloj* 'natives' and they don't provide a norm among the L2-speakers of Esperanto (kp. Fiedler 2012), therefore it gives equal chances in communication without psychological and social disadvantages. Its transparent, flexible and regular structure

serves this goal, and makes it easy to learn, demands less time, energy and financial investment in acquisition than do French, Russian or other historic languages. This provides an experience of success to its learners. Esperanto could be considered also as an ecological language in the sense that it does not endanger other languages. Esperanto offers an international communication tool apart from the mother tongues of its speakers. It also supports linguistic diversity and the use of minority languages (Montagut 2004). According to the ecological view of languages, to linguistic sustainability, every language can find its functional niche for its maintenance (Bastardas-Boada 2007). For the moment Esperanto is tool for friendly relations in many countries the world.

4.1. Linguistic flexibility

Esperanto has regular and clear word formation. The psychologist Piron (1987) argues that this structure supports the linguistic creativity of children, furthermore he claims that Esperanto follows the spontaneous creation of words (Piron 1989). The rules of Esperanto grammar can be generalized, the morphological possibilities are limited only by semantics. For example the word *ganto* ‘glove’ can be replaced by a word derived from *mano* ‘hand’: *maningo*, *manujo* ‘hand container’, *manvesto* ‘hand clothes’ (inquiry in Koutny 2010). This flexibility enables the easy expression of thought in different ways, the speakers can better express their own culture.

Semantically close concepts regularly become words in morphologically related forms, e.g.

vendi ‘to sell’ → *vendejo* ‘shop’, *vendisto* ‘salesman’, *vendistino* ‘saleswoman’, *vendaĵo* ‘merchandise’, *vendebla* ‘easy to sell’ etc. or
lerni ‘to learn’ → *lernejo* ‘school’, *lernanto* ‘pupil’, *lernantino* ‘female pupil’
lernaĵo ‘material to be learned’, *lernebla* ‘learnable’, *lernema* ‘diligent’, *lernigi* ‘make learn’, **memlernanto** ‘autodidact’ etc.

The unambiguous and generalized rules result in an easier transmission of information, and on the receiver side – even in the case of distant cultures – in an appropriate decoding. The different possibilities – according to the speaker’s mother tongue, enable more comfortable expression, e.g.:

Eniri/preni trajnon ‘enter/take a train’ (a similar collocation exists in French: *prendre le train*) or the most Esperanto version *entraĵniĝi* ‘in-train-get-in’
Sidiĝi al la tablo ‘sit down to the table’ or *altabliĝi* ‘to-table-sitting-become’

The basic vocabulary of Esperanto comes from European languages but word formation goes beyond them, *tablo* ‘table’ is European, but *surtabligi* or *altabliĝi* are not. The word order is also quite flexible (for a typological analysis of Esperanto at different levels see in Koutny 2015).

4.2. Cultural influences

As a planned language, Esperanto is less charged culturally, but not sterile: it contains elements of international culture, influences by the source language cultures, and its own culture has come into being during its more than 130 years of existence (Koutny 2018, Esperanto was published in 1887).

Esperanto as language with speakers in many countries of the world, manifests some kind of **international culture**: universal cultural elements and mass culture also present in many countries of the globalized world. *La suno leviĝas* ‘the sun is rising’ also in Esperanto! Here is an example for the use of modern vocabulary in Esperanto:

Junaj homoj portas ĵinson kaj t-ĉemizon, ili trinkas kolaon kaj manĝas hamburgeron, aŭskultas hiphop-muzikon aŭ mem repas, ili kontaktiĝas per interreto kaj sociaj medioj. ‘Young people wear jeans and t-shirts, they drink cola and eat hamburgers, they listen to hiphop music or rap themselves and make contacts by internet and social media.’

The vocabulary develops as needs develop due to the contribution of its speech community in two concurrent manners borrowing or the internal derivation of words for new concepts. Popular new words are present in Esperanto: *saĝtelefono* ‘smartphone’, *interreto* ‘internet’, *retumi* ‘to surf in the internet’, *retumilo* ‘browser’, *babilejo* ‘chatroom’, *blog* ‘blog’, *virtuala realeco* ‘virtual reality’.

Sometimes the **European character** is given as a criticism of Esperanto. This can be captured in the vocabulary. The basic words come from Indo-European languages (Romance, Germanic and Slavic languages), and they bring their segmentation of the world. This is the case for color terms and family relations (examples in Koutny 2015).

Esperanto culture accepts influences from other cultures. Esperanto has basically an *inclusive culture* – as Auld (1986) formulated it:

“Ĉar ĝi ne celas esprimi la apartaĵojn de iu grupo, sed ĉion, kio estas komuna al ĉiuj homoj en ĉiuj mondpartoj ... Ĉar per elementoj el siaj kulturoj naciaj kaj rasaj la esperantistoj ankaŭ kontribuas inkluzivige al la kulturo sennacia” ‘because it doesn’t aim to express the particularities of any group, but rather everything that is common to all people in all parts of the world ... Because through elements from their national or ethnic cultures Esperantists also contribute to making the non-national culture more inclusive’.

Therefore Esperanto is spreading awareness of various languages and cultures.

Esperanto can be a bridge between languages and cultures which is attested by translations through Esperanto, e.g. the classic Hungarian *John the brave* into Chinese or Waitapu from Croatian into Bangla.

A special **Esperanto culture** has also come into being: organizations (UEA, SAT, AdE etc.), congresses (UK, IJK), meetings, Esperanto families, an abundant literature – mirrored in the language.

At the linguistic level, Esperantisms are rather broadly understandable and transparent as the examples before: *altabliĝi*, *ellitigi*, *desupri* or largely known:

Rompi al si la kapon ‘rack one’s brain’, labori kiel formiko ‘to work like an ant’, kongresa edzino ‘congress wife’

An analysis of the appearance of Esperanto culture in the language can be found in Melnikov (1992, 2001) and Fiedler (1999, 2002: on the phraseology of Esperanto).

4.3. Intercultural communication through Esperanto

Esperanto is functioning and developing in an international speech community where Esperanto is an L2, or even L3 of its speakers. Their basis is the cultural bilingualism. The Esperanto speech community is distinguished from other speech communities, because it is a *voluntary, non-ethnic, non-territorial speech community* (Wood 1979), it is therefore, internally, basically international and intercultural.

Esperantists are eager to know other cultures, and open to other customs. The common language gives them a basis for working together for goals such as communication with equal rights, a peaceful world, and incidentally in many different fields (the Universal Esperanto Association has many professional associations among them for teachers, physicians, and informaticians). The intercultural communication in Esperanto has a long tradition and a good result, this ensures its survival in spite of wars and persecution (during Nazism and Stalinism). The principle “to be in the same group”, to be a *samideano* ‘follower of the same idea’ forms solidarity between the members of the community, much more so than for other peoples meeting and speaking a common language.

Communication is facilitated by the regular language, due to its low ambiguity there are fewer misunderstandings (the misunderstandings cannot be avoided completely because of cultural differences), and this results in more efficient communication than in English (a comparison between the languages English and Esperanto is in Koutny 2005). A high level of metalinguistic awareness is also characteristic of Esperanto speakers, they have strategies for resolving misunderstandings, to correct themselves and each other since not only intercommunication, but also correct language usage is relevant for them (cp. Fiedler & Brosch 2020). Skills such as listening, observing, and viewing the world from another’s perspective are natural for Esperantists.

In my experience, it is not the speaker who has to adapt to the language as in the case of historic foreign languages, where strict norms have taken shape, but rather the language adapts to the speaker due to its flexibility. Esperanto – as nobody’s language

and culture – is everybody’s language and culture (e.g. Lindstedt 2010), but there is no deliberate changes in different settings as in ELF, Esperanto has an autonomous system. Even the Lingua Franca Score of Jenkins does not change the situation that ELF is an accidental outcome of the communicational situations and partners. So ELF cannot rid itself of the original language and culture, and the various changes in different settings. For the lingua franca use of Esperanto see also Fiedler & Brosch (2020).

Conclusions

Intercultural communication is a complex phenomenon with cultural, linguistic, psychological, sociological and pedagogical aspects. Awareness and knowledge about differences, openness and curiosity for otherness, and empathy are needed along with appropriate skills. Looking for common (universal human) features in order to work together and feel solidarity, a special competence has to be developed.

Efficiency in IC depends also on the common language of the partners. Communication on an equal basis involves the partners more, is more fair, and better ensures the successful accomplishment of the communicative goals. ELF is very widely used in international contexts, but its norms are not clear, and the special role of the norm providing standard Englishes with their culturally charged backgrounds cannot be completely excluded.

An alternative model was presented for intercultural and international communication: Esperanto. It is – with a transparent and flexible structure, and less cultural baggage – especially convenient as an intercultural language in friendly relations and to bridge cultures. Compared with ELF, Esperanto has a solid structure based on its *Fundamento* and a regularly developing vocabulary with productive word-formation which ensure effective and less ambiguous communication on an equal basis.

Bibliography

- Arasaratnam, Lily A.: Intercultural competence. In: *Oxford Research Encyclopedia* <http://oxfordre.com/communication/view/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-68>
- Auld, William 1986: *Kulturo kaj internacia lingvo*. Chapeco: Fonto
- Bartmiński, Jerzy 2020: Frazeologia a językowy obraz świata. In: *Słowiańska frazeologia gwarowa II*. Kraków: UJ
- Bastardas-Boada, Albert 2007: Linguistic sustainability for a multilingual humanity. In: *Glossa. An Ambilingual Interdisciplinary Journal*, 2007/1 & 2: 180–202.
- Blanke, Detlev 2017: Komunikado en Eŭropo – kelkaj lingvopolitikaj aspektoj. In: *Język. Komunikacja. Informacja*. 2017: 50–73.
- Deardorff, D. K. 2009: Intercultural competence. In: *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. London: Sage Publications. 12–14.

- Ethnologue (<https://www.ethnologue.com/statistics/size>)
- Eurobarometer 386 2012: *Europeans and their Language*. https://web.archive.org/web/20160106183351/http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf
- Fantini, Alvino 1995: Language, Culture and Worldview: Exploring the Nexus. In: *International Journal of Intercultural Relations* 19: 143–153.
- 2009: Assessing intercultural competence: Issues and Tools. In: DK Deardorff (ed.): *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage. 456–476.
- 2018: *Intercultural Communicative Competence in Educational Exchange: A Multinational Perspective*. Routledge
- Fantini, Alvino & Tirmizi, Aqeel 2006: *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. World Learning Publications. Paper 1. http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1
- Farris, Michael 2014: The psychological economy of the English language industry. In: *Język. Komunikacja. Informacja*. 9: 27–37. <http://jki.amu.edu.pl>
- Fiedler, Sabine 1999: *Plansprache und Phraseologie: Empirische Untersuchungen zu Reproduziertem Sprachmaterial im Esperanto*. Frankfurt am Main: Peter Lang
- 2002: *Esperanta Frazologio*. Rotterdam: UEA
- 2010: Approaches to fair linguistic communication. In: *European Journal of Language Policy*, 2.1: 1–22.
- 2012: The Esperanto denaskulo: The status of the native speaker of Esperanto within and beyond the planned language community. In: *Language Problems & Language Planning*, 36(1), 69–84.
- 2014: Scientific communication in a lingua franca. In: *Język. Komunikacja. Informacja*. 9: 48–57.
- Fiedler, Sabine & Brosch, Cyril Robert 2018: Esperanto – a lingua franca in use: A case study on an educational NGO. In: *Language Problems & Language Planning* 42: 194–219.
- 2020: Interkultura komunikado per Esperanto: kelkaj ĉefaj trajtoj. In: this book.
- Gazzola, Michele 2014: *Language Policy and Linguistic Justice in the European Union: The Socio-Economic Effects of Multilingualism*. In: *ELF Working Papers* 15. <https://www.unige.ch/fti/elf/files/7314/5865/9208/elfwp15.pdf>
- Głaz, A. & Danaher, D. & Łozowski, P. (eds.) 2013: *The Linguistic Worldview: Ethnolinguistics, Cognition, and Culture*. London: Versita. eBook version: De Gruyter Open: <http://www.degruyter.com/view/product/246955>
- Graddol, David 2006: *English next*. British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/english-next>
- Grin, François & Fürst, Guillaume 2017: Quels sont les facteurs qui renforcent l'exigence d'apprentissage par les migrants de la langue du pays d'accueil? In: Beacco, J-C. & Krumm, H-J. (eds.): *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes*. Berlin: De Gruyter. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/27427>
- Hashemi, Massud 2011: Language Stress And Anxiety Among The English Language Learners. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 30: 1811–1816.
- Hofstede, Geert 1991: *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London & New York: McGraw-Hill
- Jenkins, Jennifer 2000: *The phonology of English as an international language*. Oxford: Oxford University Press
- Kachru, Braj B. 1985: Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: The English Language in the Outer Circle. In: Randolph Quirk & H. G. Widdowson (eds.): *English in*

- the World: Teaching and Learning the Languages and Literatures*, Cambridge: Cambridge University Press. 11–30.
- Kelly, Michael 2009: A third space for Europe. Intercultural communication in European language policy. In: *European Journal of Language Policy* 1.1: 1–20.
- Koutny Ilona 2005: Interkultura komunikado en Eŭropo: la angla kaj esperanto kiel alternativaj komunikiloj. In: Kiselman Christer (ed.): *Symposium on Communication Across Cultural Boundaries*. Dobrichovice: Kava-Pech. 115–132.
- 2010: Esperantlingva bildo de la mondo. In: Detlev Blanke & Ulrich Lins (eds.): *La arto labori kune. Festlibro por Humphrey Tonkin*. Rotterdam: UEA. 190–305. [http://interl.amu.edu.pl/ sub „Publikajoj”](http://interl.amu.edu.pl/sub_„Publikajoj”)
- 2015: A typological description of Esperanto as a natural language. In: *JKI* 10: 43–62. <http://jki.amu.edu.pl>, esperante: <http://interl.amu.edu.pl/>
- 2018: Can language create culture? A case study of the planned language Esperanto. In: Anna Biedrzyńska & Monika Zięba-Plebankiewicz & Grzegorz A. Ziętałi (eds.): *Język i jego wyzwania: język w kulturze, kultura w języku. Tom I. Językoznawstwo*. Nowy Sącz: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu. 69–75.
- Lindstedt, Jouko 2010: Lingvo – rimedo aŭ resurso? In: Detlev Blanke & Ulrich Lins (eds.): *La arto labori kune. Festlibro por Humphrey Tonkin*. Rotterdam: UEA. 51–62.
- Manzano-Arrondo, Vicente 2020: Ĉu komunikado bezonas internacian lingvon aŭ interkulturan? In: this book.
- Melnikov, Aleksandr 1992: *Specifaj kulturaj scioj de la Esperantista kvazaŭetno kaj ilia respuguliĝo en la koncerna lingvaĵo*. Rostov-na-Donu: la aŭtoro
- 2001: Elementoj de originala esperanto-kulturo kaj ilia lingva reflektiĝo. En: Blanke, Detlev (red.): *Esperanto kaj kulturo – sociaj kaj lingvaj aspektoj. Aktoj de la 19-a Esperantologia Konferenco, 81-a UK, Prago, 1996*. Roterdamo: UEA
- Montagut, Abel 2004: The Contribution of the International Language Esperanto towards Linguistic Diversity. https://uea.org/vikio/Artikolo_De_Abel_Montagut
- Piron, Claude 1987: Créativité et expression linguistique. In: Duc Goninaz (ed.): *Studoj pri la internacia lingvo. Etudes sur la langue internationale. Studies on International language*. Gent: AIMAV. 145–153.
- 1989: *Esperanto el la vidpunkto de verkisto*. Vieno: Pro Esperanto
- Phillipson, Robert 2002: *International Languages and International Human Rights*. E-Dok 37. Rotterdam: UEA
- 2003: *English-only Europe? Challenging of language policy*. <https://epdf.tips/english-only-europe-challenging-language-policy.html>; summary
- Wickström, Bengt-Arne & Templin, Torsten & Gazzola, Michele 2018: An Economics Approach to Language Policy and Linguistic Justice. In: Gazzola, M. & Templin, T. & Wickström, B-A. (eds.): *Language Policy and Linguistic Justice. Economic, Philosophical and Sociolinguistic Approaches*. Heidelberg: Springer
- Wood, Rihard E. 1979: A voluntary, non-ethnic, non-territorial speech community. In: W.F. Mackay, J. Omstein (eds.): *Sociolinguistic studies in language contact*. The Hague: Mouton de Gruyter

Komunikado per Esperanto en interlingva komparo

Abstract. Communication through Esperanto in interlinguistic comparison

Esperanto as a bridge language is often compared to other planned languages, to English, to pidgin languages and to some extent to classical and other languages. But until now there has been no systematic comparison with all other means of interlinguistic communication. In this paper I compare Esperanto with other means according to criteria often mentioned with regard to Esperanto. The other means are the use of the language of one party, mutual intelligibility between related languages, receptive multilingualism, language exchange, English as a lingua franca, Latin and interlingual translation. The aim of this paper is to clarify the basic characteristics of communication through Esperanto in comparison with these other means of interlingual communication. Depending on the criteria, Esperanto is more or less advantageous than other means. The comparison shows that the true unique advantages of Esperanto are not equality or ease of learning and usage but the possibility of getting to know people from other cultural backgrounds in an intimate atmosphere: paradoxically, it is just these features that are related to general criticisms of Esperanto, that it has no common cultural basis and is not widely spread. By consciously tending to its unique advantages, users of Esperanto can find an indispensable place for this planned language in the interlinguistic ecosystem.

Resumo. Tiu ĉi studo komparas Esperanton kun aliaj rimedoj de interlingva komunikado surbaze de kriterioj ofte menciataj rilate al Esperanto. La aliaj rimedoj komparataj estas uzo de unu partnerlingvo, interkompreniĝo inter rilataj lingvoj, interkomprena multlingveco, lingva interŝanĝo, angla kiel interlingvo, latina kaj tradukado. La celo estas skizi la bazajn ecojn de komunikado per Esperanto en komparo kun tiuj aliaj rimedoj. La komparo montras, ke la vere unika avantaĝo de komunikado per tiu ĉi planlingvo ne estas egaleco aŭ facileco, sed intima renkontiĝeblo inter personoj kun diversaj kulturaj fonoj. Paradokse, tiun avantaĝon Esperanto havas ĝuste pro tiuj ecoj rilataj al ĝeneralaj kritikoj pri Esperanto, ke al ĝi mankas komuna kultura bazo kaj ke ĝi estas malvaste disvastiĝinta. Konscie utiligante tiun unikan trajton de intima kaj densa renkontejo de diversspecaj homoj por plibona interkompreniĝo inter kulturoj kaj dialogo inter malsamaj interesoj kaj pensmanieroj, uzantoj de Esperanto povus trovi neanstataŭigeblan rolon por tiu ĉi planlingvo en interlingva ekologio.

1. Enkonduko

Kiel konate, ekzistas diversaj rimedoj de interlingva komunikado, nome komunikado inter malsamlingvuloj. Kiel Kimura (2019) montris, apogantoj de specifa rimedo ofte asertas, ke la rimedo favorata de ili estas la plej bona/taŭga. Sed eblas trovi por ĉiu rimedo aspekton, laŭ kiu tiu rimedo superas ĉiujn aliajn. Do, ne ekzistas “perfekta” interlingva strategio. Estus pli bone pensi pri komplementeco ol pri absoluta supereco de

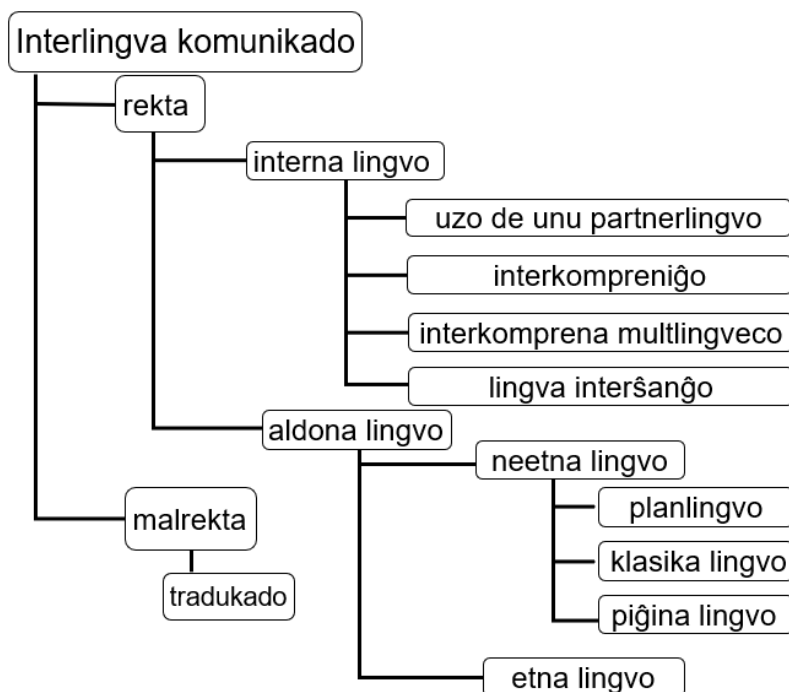
nur unu rimedo (Kimura 2019). Por optimume balanci inter lingva diverseco, integriĝo, egaleco, efikeco kaj daŭripovo, Fettes (2003) atentigas pri la graveco de diversaj lokaj kaj tutmondaj “prilingvaj geostrategioj”. Li imagas interlingvan ekologion, en kiu diversaj interlingvaj strategioj kompletigas unu la alian. La interdisciplina eŭropa esplorprojekto MIME (Moveblo kaj Integriĝo en Multlingva Eŭropo, 2014–2018) rekonstatas tiun aserton substrekante “la optimuman uzon de reciproke komplementaj strategioj por komunikado en multlingvaj situacioj”.¹ En antaŭaj studoj (Kimura 2018a, 2019, 2020) mi priskribis tian interlingvan ekologion surbaze de esploro ĉe german-pola landlima regiono, kie ĉiuj teorie penseblaj interlingvaj strategioj estas reale praktikataj.

La celo de tiu ĉi artikolo estas fokusi al unu speciala interlingva strategio, Esperanto, por klarigi la bazajn ecojn de komunikado per tiu rimedo en komparo kun aliaj interlingvaj strategioj. Tia klarigo estas bezonata, ĉar rilate al Esperanto konstateblas diskrepanco en la takso de ĝia valoro. Blanke (1998: 179–180) skribas, ke “esperantistoj fojfoje trotaksas la nunan situacion de Esperanto, unuflanke, kaj ne-esperantistoj subtaksas tion kio jam ekzistas” (kp Fiedler 2011, 2015). Unu kialo de tiu diskrepanco povas esti, ke ĝis nun mankas sistema komparo kun aliaj rimedoj de interlingva komunikado. Kaj sekve la pozicio de Esperanto en la interlingva ekologio ne klaras. Por ebligi tian komparon, tiu ĉi artikolo unue sisteme listigas la diversajn rimedojn de interlingva komunikado. Poste ni komparas la bazajn ecojn de komunikado per Esperanto kun aliaj proponitaj strategioj. Espereble tiuj konsideroj, kiuj sisteme ordigas la konatajn argumentojn pri Esperanto por kompari kun aliaj strategioj, povus kontribui por malgrandigi la diskrepancon rilate al takso de la rolo de Esperanto en interlingva ekologio.

2. Rimedoj por interlingva komunikado

Surbaze de diversaj antaŭaj klasifikoj, kiuj tamen ĉiuj konsideris nur parton de eblaj rimedoj, Kimura (2011) proponis tipologion de interlingvaj komunikeblecoj, kiu inkluzivas la tutan gamon de eblaj strategioj en interlingva komunikado (vidu figuron 1). En reala komunikado tiuj strategioj povas esti uzataj unuope aŭ kombine / mikse.

¹ Originalo: “The optimal use of mutually complementary strategies for communication in multilingual settings” (Research findings 5, Grin (ed.) 2018: 27). Traduko de la aŭtoro, ankaŭ kaze de sekvaj tradukoj. Pli konkrete vidu Marácz (2018) samvolumo.



Figuro 1: Eblecoj de interlingva komunikado (modifita surbaze de Kimura 2011)

Unue oni povas distingi inter rektaj kaj malrektaj rimedoj. Malrektaj rimedoj inkluzivas tradukadon buŝan kaj skriban. Inter rektaj rimedoj, baza diferenco estas, ĉu oni uzas internan lingvon de la partneroj, kiuj komunike interagis, aŭ prenas aldonan lingvon speciale por interlingva komunikado. Distingeblas kvar tipoj de komunikado uzante internan lingvon:

- Uzo de unu partnerlingvo, kiun la alia(j) lernis.
- Interkompreniĝo inter rilataj lingvoj, kiel ekzemple inter latinidaj aŭ slavaj lingvoj.
- Interkomprena multlingveco, nome ĉiuj uzas lingvon, kiun la partnero(j) komprenas, eĉ se temas pri tute malsimilaj lingvoj. Kutime la gepatran (unuan) lingvon.
- Lingva interŝanĝo, kio signifas, ke ĉiuj uzas lingvon de alia partnero kaj neniu uzas sian gepatran (unuan) lingvon.

La uzata aldona lingvo povas esti neetna aŭ etna. Pri etna lingvo sur tergloba nivelo nuntempe ĉefe temas pri la angla. Al neetnaj interlingvoj apartenas planlingvoj, klasikaj lingvoj kiel la latina kaj piĝinaj lingvoj. En la komparado en tiu ĉi artikolo ni ne pritraktos piĝinajn lingvojn, ĉar tiuj lingvoj estiĝis en specifaj situacioj de daŭra lingva kontakto inter certaj homoj kaj kutime ne apartenas al elekteblaj lingvaj strategioj.

3. Argumentoj por kaj kontraŭ Esperanto

Por kompari Esperanton kun aliaj strategioj, ni nun rigardu la kriteriojn, kiuj estas asertitaj favoraj al Esperanto, kaj tiuj, kiuj estas supozataj malfavoraj al Esperanto. Fiedler (2015) koncize resume prezentas la porajn kaj malporajn argumentojn pri Esperanto troveblajn en la faka literaturo. Tiu resumo uzeblas por trovi kriteriojn de komparo.

Pri la poraj argumentoj ŝi mencias la egalecon kaj efikecon en internacia komunikado, kaj la propedeŭtikan valoron. La tria punkto pri lernado de pliaj lingvoj ne rekte rilatas al la temo de tiu ĉi artikolo, kiu temas pri trajtoj de komunikado per Esperanto. Do, ni koncentriĝu al la unuaj du aspektoj, kiuj estas eble la plej ofte asertitaj avantaĝoj de Esperanto. Je egaleco temas pri la ofte menciita „neŭtraleco“ de Esperanto, nome ke ĝi ne apartenas al iu etno aŭ nacio.² Por individuoj, la argumento pri efikeco rilatas al la ideo, ke Esperanto relative facile lerneblas kaj uzeblas.³ Se Esperanto pli rapide lerneblas ol aliaj etnaj lingvoj kaj pli libere uzeblas, tio signifas, ke tiu rimedo havas avantaĝon. Do ni povas diri, ke egaleco kaj facileco estas la ĉefaj trajtoj asertitaj kiel avantaĝoj de komunikado per Esperanto.

Kiel malfavoraj aspektoj pri Esperanto, Fiedler listigas la malbonan imagon de “artefaritaj lingvoj”, la eblecon ke ĝi povus perdi la regulecon kaj unuecon post disvastiĝo, la eŭrocentrismon, mankon de kultura bazo kaj limigitan komunikan funkcion. Je la unua punkto simple temas pri neinformita antaŭjuĝo, la dua pri nepruvita supozo pri estonteco, kaj la tria punkto fakte rilatas al egaleco, kiun ni jam elektis kiel kriterion por komparo.⁴ Do, novajn kriteriojn por komparo fakte liveras la lastaj du punktoj: manko de kultura bazo kaj limigita disvastiĝo. “Manko de kultura bazo” estas iom neklara aserto, sed se ne temas pri simpla antaŭjuĝo, ke Esperanto ne havas kulturon,⁵ kritikpunkto povas esti, ke la kultura fono de la parolantoj de tiu planlingvo estas tiel varia, ke malfacilas pli ol surfaca komunikado.

4. Komparo de interlingvaj strategioj

4.1 Komparo laŭ kriterioj favoraj al Esperanto

Unue ni pritraktu la kriteriojn, kiujn oni ofte uzas por montri la avantaĝon de Esperanto: egaleco kaj facileco. Pri egaleco eblas diri, ke la strategioj, kiuj uzas la partner-

² Gobbo (2017b: 41) nomas tion “etna neŭtraleco” (*ethnic neutrality*) kaj konvinke argumentas, ke ne eblas kaj ne praktikeblas “absoluta neŭtraleco” inter la diversaj lingvoj.

³ Fiedler (2015) mencias lernfacilecon rilate al egaleco, kaj je efikeco prezentas eldirojn pri ŝparo de kostoj por la socio, se oni enkondukas Esperanton. La lastan punkton ni ne diskutas ĉi tie, ĉar nia temo estas komunikaj trajtoj. Por nia celo ŝajnas pli taŭge apartigi facilecon kiel propran kriterion disde egaleco.

⁴ Brosch & Fiedler (2018) donas empirie pruvitan respondon al tiuj skeptikaj opinioj.

⁵ Pri kulturo de Esperanto vidu ekzemple Melnikov 2015.

lingvojn reciproke, estas plej egalaj, ĉar ili ne favoras unu parton de la partoprenantoj. Aliflanke, la uzo de nur unu partnerlingvo estas la malplej egala maniero. La aldonaj lingvoj estas principe neŭtralaj, sed en kazo de la angla, se la komunikado inkludas denaskajn anglaparolantojn, ĝi iĝas partnerlingvo de unu flanko, do ne neŭtrala. Pro tiu aspekto de la angla kiel etna lingvo, la uzo de la angla kiel interlingvo povas esti karakterizata kiel malpli neŭtrala ol la latina aŭ Esperanto, pri kiuj ne ekzistas signifohava denaskularo (pri Esperanto vidu Brosch & Fiedler 2018, Gobbo & Maráč aperonta). Aliflanke, same kiel la latina, ankaŭ Esperanto ne estas lingvistike neŭtrala (Parkvall 2010), do oni povus klasifiki tiujn du lingvojn je loko pli neŭtrala ol la angla sed malpli ol la reciprokaj partnerlingvaj strategioj.

Pri facileco, je tradukado (buŝa kaj skriba) oni bezonas malplej da lernklopodo kaj oni povas plej libere esprimi sin, ĉar oni povas uzi sian propran lingvon. Simile, ankaŭ je interkompreniĝo oni ne vere bezonas lerni la partneran lingvon kaj povas paroli / skribi sian lingvon, kvankam necesas laŭbezone adapti la esprimmanieron al la komprenkapablo de la alia (Ollivier & Strasser 2013: 44). Simile je interkomprena multlingveco oni povas komuniki per la propra lingvo, sed almenaŭ komprenaj konoj de la partnera lingvo estas necesaj, eĉ se tio ĝenerale pli facile akireblas ol produktaj kapabloj (Kimura 2018b). Kaj aktiva uzo de fremdlingvo estas malplej facila, do la uzo de partneraj lingvoj kaj aldonaj lingvoj apartenas al la nefacilaj rimedoj el vidpunkto de lernado kaj uzado.

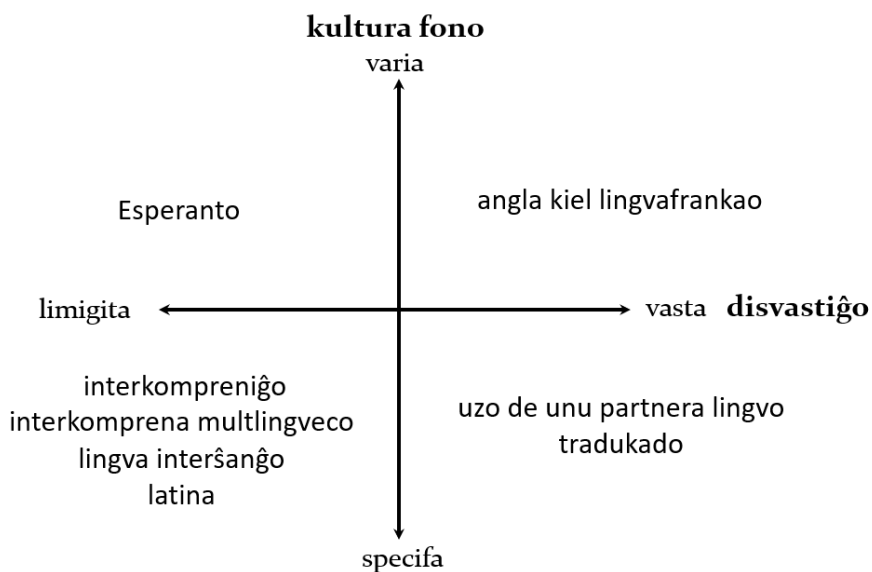
Kien oni metu Esperanton laŭ tiu kriterio? Koutny (2016), kiu analizas diversajn lingvajn aspektojn de Esperanto, konkludas, ke kvankam lernfacilecon ne eblas ĝenerale difini i.a. pro tio ke lingvaj fonoj de lernantoj ludas gravan rolon, „[1]a regula sistemo kaj la produktivo de la reguloj grave kontribuas al la facila alproprigebleco de la lingvo“ (Koutny 2016: 235). Aliflanke, Gobbo (2017a) prave atentigas al graveco de eksterlingvaj (socilingvistikaj) faktoroj, kiel sinteno de la lingvokomunumo al lernantoj kaj eblecoj por formale lerni la lingvon. Laŭ li, sendepende de la strukturaj trajtoj de la lingvo mem, sen helpo de la komunumo ne eblas lingvon lerni facile.⁶ Pri tiuj eksterlingvaj vidpunktoj eblas konstati, ke la Esperanto-komunumo, kies pluekzisto dependas de novaj lernantoj, disponigas lernmaterialojn kaj bonvenigas lernantojn, tiel ke principe eblas diri, ke ĝi donas favorajn kondiĉojn por lernantoj. Rilate al uzfacileco eblas diri, ke la sinteno de parolantoj de Esperanto (aŭ lingva ideologio de la esperanta komunumo), kiu rigardas Esperanton kiel „malfremdan lingvon“, donas al parolantoj pli da memkonfido je libera esprimo ol je etnaj lingvoj, je kiuj uzmaniero de gepatralingvanoj estas la normo kaj novaj lernantoj devas adaptiĝi. Tiu komuna sento de malfremdeco de la lingvo, aldone aŭ eĉ sendepende de la reguleco kaj travidebleco ene de la esperanta gramatiko, pravigas distingi la lern- kaj uzfacilecon de Esperanton disde etnaj aŭ klasikaj “fremdaj” lingvoj. Aliflanke, por uzi Esperanton nemalgrandaj lernklopodoj estas bezonataj. Sekve ĝia loko troviĝas inter “fremdlingvaj” strategioj kaj “gepatralingvaj” strategioj. Tiujn pensrezultojn resumas tabelo 1.

⁶ Gobbo plue mencias individuajn faktorojn kiel lingva repertuaro kaj motivo de lernantoj, sed ĉar en tiu ĉi artikolo temas pri la trajtoj de rimedo, tiuj aspektoj ne estas konsiderataj ĉi tie.

		EGALECO			
		<i>ne</i>	<i>malpli</i>	<i>preskaŭ</i>	<i>tute</i>
FACILECO	<i>ne</i>	unu partner-lingvo	angla kiel interlingvo	latina	lingva interŝanĝo
	<i>malpli</i>			Esperanto	inter-kompre-na multlingveco
	<i>preskaŭ</i>				inter-kompre-niĝo
	<i>tute</i>				interlingva tradukado

Tabelo 1: Lokigo de interlingvaj strategioj laŭ egaleco kaj facileco

4.2 Komparo laŭ kriterioj malfavoraj al Esperanto



Figuro 2: Lokigo de interlingvaj strategioj laŭ kultura fono kaj disvastiĝo

Pri kriterioj malfavoraj al Esperanto eblas dividi la diversajn strategiojn en kvar tipojn laŭ kultura fono kaj disvastiĝo (figuro 2). Unue, la angla kiel lingvafrankao estas vaste uzata kaj kultura fono de la uzantoj estas varia, eĉ se dominado de kulturoj de anglalingvaj landoj estas supozebla. Kaj la lingvouzo de anglalingvaj denaskuloj fakte donas orientiĝon (modelon) por uzantoj de la angla kiel lingvafrankao. Al vaste uzataj rimedoj apartenas ankaŭ la uzo de unu partnera lingvo kaj tradukado. En ambaŭ ĉi-lastaj kazoj, la uzo de lingvo estas kutime ligita al regiona kaj/aŭ etna kulturo rilata al tiu lingvo.

La aliaj rimedoj estas uzataj en relative specialaj situacioj.⁷ Kiam oni uzas partnerlingvojn reciproke (interkompreniĝo, interkomprena multlingveco kaj lingva interŝanĝo), la komunikado estas kutime influita de specifa kulturo de tiuj lingvokomunumoj. La latina ankaŭ havas riĉan kulturan tradicion forte ligita al la lingvo. La favorantoj de partnerlingvaj strategioj aŭ de klasika lingvo vidas avantaĝon de tiuj strategioj ĝuste en tiu kultura ligiteco.

Kontraŭe, la Esperanto-parolantaro konsistas el homoj el diversaj mondpartoj kaj kulturoj. En tiu senco Esperanto pli similas al la angla kiel lingvafrankao. Sed aliflanke, la Esperanto-parolantaro formas komunumon aŭ almenaŭ homan reton, iusence propran etmondon simile al etnaj malplimultaj lingvoj (Kimura 2012). Ene de tiu relative limigita komunikospaco nomata “Esperantujo” renkontiĝas homoj kun diversaj kulturfonoj. Do, oni povas diri, ke la unikaj trajtoj de komunikado en Esperanto estas la densa kunfluo de diversaj kulturoj. Usona lingvisto Okrent trafas priskribas tiun aspekton de Esperantujo kun freŝaj okuloj de eksterulo:

“I don’t think I’ve ever been anywhere more colorful than Esperantoland. On my second trip there, the sixth All-Americas congress in Havana, I was exposed to so much culture that I started to get a headache. (...) No, Esperantists don’t want to take away your unique identity. On the contrary, they can’t get enough of it. They just want you to express it in Esperanto so that everyone can appreciate it.” “Mi pensas, ke mi neniam estis ie pli kolorplena ol Esperantujo. Dum mia duafoja vojaĝo tien, en la sesa Tut-Amerika Kongreso en Havano, mi estis mergita en tiom da kulturo, ke mia kapo ekdoloris. (...) Ne, esperantistoj ne volas forigi vian unikan identecon. Male, ili ne povas havi sufiĉe da kulturo. Ili simple volas, ke vi esprimu ĝin en Esperanto tiel ke ĉiuj povas ĝui ĝin.” (Okrent 2009: 112)

Alia observanto de Esperantujo konfirmas post sepjara partopreno en esperanta vivo, ke Esperantujo formas lokon por aprezi kulturajn kaj aliajn diferencojn (Schor 2016 : 319). Esperantujo do ofertas spacojn, kie renkontiĝas diverskulturaj homoj en relativa denseco, en kiu ne malofte regas pli intima etoso ol en la “ekstera mondo”, jam pro tio ke en Esperantujo la kolektiĝantaj homoj, kiuj intencas praktiki la lingvon, kutime pretas interkomunikiĝi. Tiu dialogemo kiel baza ideologio de Esperanto (Kimura

⁷ En Kimura (2018a) mi nomis tiujn strategiojn “alternative strategies” (alternativaj strategioj) kontraste al la vaste uzataj kaj akceptitaj “main strategies” (ĉefaj strategioj).

2018c) kompensas la mankon de komuna kultura tradicio. Por ilustru la diferencon kun la angla, ni imagu unu ekzemplon. Ni pensu pri teknikisto, kiu laboras internacie, uzante la anglan lingvon kaj ofte vojaĝas eksterlande laborcele. Ĉu en Afriko, Ameriko, Azio, Eŭropo aŭ Oceanio, ĉie tiu renkontas siajn kunulojn, intertraktas kaj diskutas kun samprofesianoj pri la samaj temoj. Nun pri Esperanto. Kio, se tiu teknikisto eklernos Esperanton kaj uzus libertempon dum siaj vojaĝoj por renkonti lokajn esperantistojn? Tiam tiu aŭtomate konektiĝus kun lokaj homoj kaj parolante kun ili konatiĝus kun ilia vivo. Plue, jam pro la tro limigita uzeblo de la lingvo ene de iu profesio aŭ interesokampo, uzo de Esperanto preskaŭ neeviteble ofertas ŝancon konatiĝi kun “aliaj” homoj, kiuj havas aliajn interesojn kaj okupojn. Kimura (2016, 2018c) nomas tiun trian trajton de esperantujo, krom “movado” kaj “komunumo”, “foruman aspekton” de Esperanto.

5. Konkludoj

La ĉi-supraj skizoj montris, ke Esperanto okupas unikan lokon en interlingva ekologio, kaj laŭ asertitaj pozitivaj kaj laŭ asertitaj negativaj kriterioj (tabelo 1 kaj figuro 2). Do, Esperanto ofertas eblecon de interlingva komunikado, kies trajtojn ne povas anstataŭi aliaj rimedoj.

Plie montriĝis, ke laŭ asertitaj favoraj kriterioj, la avantaĝoj de Esperanto estas *relativaj*. Ekzistas aliaj rimedoj, kiuj superas Esperanton je la kriterioj egaleco kaj facileco (tabelo 1). Do, necesas ne troige emfazi la ofte menciitajn pozitivajn ecojn de Esperanto. Frazoj kiel “Esperanto estas neŭtrala kaj facila lingvo” povas elvoki seniluziigon.

Aliflanke, laŭ asertitaj malfavoraj kriterioj, la pozicio de Esperanto estas klare malsama ol la aliaj rimedoj. Do, paradokse la laŭdire negativaj ecoj de Esperanto donas al ĝi unikan lokon inter la interlingvaj rimedoj. Koscie utiligante tiun unikan trajton – intima kaj densa renkontejo de diversspecaj homoj – por plibona interkompreniĝo inter kulturoj kaj dialogo inter malsamaj interesoj kaj pensmanieroj, uzantoj de Esperanto povus trovi neanstataŭigeblan rolon por tiu planlingvo en interlingva ekologio.

En tiu ĉi artikolo ni povis nur krude skizi la lokigon de Esperanto en rilato kun aliaj strategioj surbaze de kriterioj ofte menciitaj rilate al Esperanto. Por pli klarigi la trajton de komunikado per Esperanto, unuflanke necesas aldoni pli da kriterioj, precipe tiuj menciitaj pri aliaj strategioj. Aliflanke, necesas empiriaj esploroj por ekzameni la validecon de asertitaj trajtoj de Esperanto en reala komunikado.

Bibliografio

- Blanke, Detlev 1998: Diskuto. En: M. Fettes & S. Bolduc (red.): *Al lingva demokratio*. Rotterdam: Universala Esperanto-Asocio. 179–180.
- Brosch, Cyril & Sabine Fiedler 2018: Esperanto and Linguistic Justice: An Empirical Response to Sceptics. In: M. Gazzola, T. Templin & B.-A. Wickström (eds.): *Language Policy and Linguistic Justice. Economic, Philosophical and Sociolinguistic Approaches*. Cham: Springer. 499–536.
- Fettes, Mark 2003: The geostrategies of interlingualism. In: J. Maurais & M. A. Morris (eds.): *Languages in a Globalising World*. Cambridge University Press. 37–45.
- Fiedler, Sabine 2011: Das Thema Plansprachen (Esperanto) in der aktuellen sprachpolitischen Fachliteratur. In: C. Brosch & S. Fiedler (eds.): *Florilegium Interlinguisticum. Festschrift für Detlev Blanke zum 70. Geburtstag*. Frankfurt/M.: Lang. 79–105.
- 2015: The topic of planned languages (Esperanto) in the current specialist literature. In: *Language Problems & Language Planning* 39 (1): 84–104.
- Gobbo, Federico 2017a: Are planned languages less complex than natural languages? In: *Language Sciences* 60: 36–52.
- 2017b: Beyond the Nation-State? The Ideology of the Esperanto Movement between Neutralism and Multilingualism. In: *Social Inclusion* 5(4): 38–47.
- Gobbo, Federico & László Marác 2021, aperonta: Two Linguae Francas? Social Inclusion through English and Esperanto. In: *Social Inclusion* 9 (1)
- Grin, François (general editor) 2018: *The MIME Vademecum. Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*. www.mime-project.org
- Kimura, Goro Christoph 2011: Eine Typologie interlingualer Kommunikationsmöglichkeiten. In: S. Fiedler & C. Brosch (red.): *Florilegium Interlinguisticum. Festschrift für Detlev Blanke zum 70. Geburtstag*. Frankfurt/M.: Lang. 29–46.
- 2012: Esperanto and minority languages – A sociolinguistic comparison. In: *Language Problems & Language Planning* 36 (2): 167–181.
- 2016: La dialoga lingvo: “forumo” kiel tria aspekto de Esperantujo. En: F. Gobbo (red.): *Lingua, politica, cultura: Serta gratulatoria in honorem Renato Corsetti*. New York: Mondial. 157–165.
- 2018a: Alternative interlingual strategies for crossing linguistic borders: Theoretical possibilities and their realization at the German-Polish border. In: B. A. Jańczak (ed.): *Language Contact and Language Policies Across Borders: Construction and Deconstruction of Transnational and Transcultural Spaces*. Berlin: Logos. 73–88.
- 2018b: Rezeptive Zweisprachigkeit in der deutsch-polnischen Grenzregion. In: B. Hufeisen, D. Knorr, P. Rosenberg, C. Schroeder, A. Sopata & T. Wicherkiewicz (red.): *Sprachbildung und Sprachkontakt im deutsch-polnischen Kontext*. Berlin: Peter Lang. 219–240.
- 2018c: Lingvoideologia aliro: Ĉu Esperanto vere havas “internan ideon”? En: O. C. Kiselmann, R. Corsetti & P. Dasgupta (red.): *Aliroj al Esperanto*, Dobřichovce: KAVA-PECH. 117–127.
- 2019: Interlinguale Strategien im Vergleich: allgemeine Eigenschaften und deutsch-polnische Anwendungen. In: C. R. Brosch & S. Fiedler (red.): *Jahrbuch der Gesellschaft für Interlinguistik* 2019. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag. 43–57.

- 2020: Strategie komunikacji transgranicznej: perspektywa polsko-niemiecka a sytuacja. W: *Język. Komunikacja. Informacja* 14: 85–101.
- Koutny, Ilona 2016: Ĉu facila lingvo facile lerneblas? Pri komplekseco de Esperanto. En: F. Gobbo (red.): *Lingua, politica, cultura: Serta gratulatoria in honorem Renato Corsetti*. New York: Mondial. 220–237.
- Maráčz, László 2018: Why should we combine different communication strategies? In: F. Grin, (general editor): *The MIME Vademecum. Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*. www.mime-project.org. 102–103.
- Melnikov, Aleksandro S. 2015: *Gvidlibro tra Esperantio. Konkiza leksikono de la Esperanto-kulturo: esperantonimoj, realioj kaj flugilhavaj vortoj*. Rostov-na-Donu: Izd. Mini Tajp Okrent, Arika 2009: *In the Land of Invented Languages*. New York: Spiegel & Grau
- Ollivier, Christian & Margareta Strasser 2013: *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Wien: Praesens Verlag
- Parkvall, Mikael 2010: How European is Esperanto? A typological study. In: *Language Problems & Language Planning* 34 (1): 63–79.
- Schor, Esther 2016: *Brigdes of words. Esperanto and the dream of a universal language*, New York: Metropolitan/Henry Holt

Zonal Auxiliary Languages

Resumo. Zonaj konstruitaj lingvoj

Oni ofte supozas, ke internaciaj helplingvoj estas kreitaj por tutmonda uzo. Iuj el ili tamen estas uzataj de specifa celgrupo, surbaze de geografia aŭ lingva proksimeco. Se lingvo celas la parolantojn de familio de proksime parencaj lingvoj, ĝi nomiĝas “zona konstruita lingvo”. Ĉi tiaj lingvoj tute malsamas de lingvoj kiel Esperanto. Ilia lingva materialo baziĝas tute sur la fontaj lingvoj, kaj laŭ leksiko kaj laŭ gramatiko. Tipe ilia celo estas nek simpleco nek neŭtraleco, sed pasiva komprenebleco por parolantoj de ĉi tiuj lingvoj sen antaŭa lernado. Ekzemploj de zonaj konstruitaj lingvoj estas *interslavic*, *folkspraak* kaj *neolatino* por parolantoj de respektive slavaj, ĝermanaj kaj latinidaj lingvoj.

Ne ĉiam facilas diri, ĉu lingvo estas tutmonda aŭ zona. Aŭtoroj ne ĉiam klarigas pri la celo de sia projekto. Iuj lingvoj por tutmonda uzo baziĝas sur unu lingva familio (*lingua franca nova*) aŭ eĉ sur unu lingvo (*latino sine flexione*). Aliflanke, la procezo krei zonan lingvon estas tiel simila al la procezo krei normon por grupo de dialektoj aŭ modernigita versio de formortinta lingvo, ke oni povus scivoli ĉu ĝi entute povas esti klasifita kiel konstruita lingvo. Mi diskutos iujn pli fajnajn detalojn de zonlingva projektado kaj la problemojn klasifiki ilin.

Abstract. It is often assumed that international auxiliary languages are intended for world-wide use. Some of them, however, are meant to be used by a specific target group, based on geographical or linguistic proximity. If a language is aimed at the speakers of a family of closely related languages, it is called a “zonal constructed language”. Languages of this type are quite different from languages like Esperanto. Their linguistic material is based entirely on the source languages, both in terms of lexicon and grammar. Typically, their purpose is neither simplicity nor neutrality, but passive intelligibility for speakers of these languages without prior learning. Examples of zonal constructed languages are *Interslavic*, *Folkspraak* and *Neolatino* for speakers of Slavic, Germanic and Romance languages respectively.

It is not always easy to tell whether a language is global or zonal. Authors are not always clear about the purpose of their project. Some languages for global use are based on a single language family (*Lingua Franca Nova*) or even on a single language (*Latino Sine Flexione*). On the other hand, the process of creating a zonal language is so similar to the process of creating a standard for a group of dialects or a modernized version of an extinct language that one might wonder whether it can be qualified as a constructed language at all. I will discuss some of the finer details of zonal language design and the problems of classifying them.

Introduction

A language can be defined as a coherent system of symbols and/or signals serving to convey meaning, as well as a set of rules regarding their use, which is or can be used

for communication between people – or at least between creatures with a human-like awareness and intelligence – and is able to express any concept, whether concrete or abstract, that is relevant to its surroundings. A **constructed language** is a language whose core material is the result of deliberate invention, modification or selection by a specific author or group of authors within a relatively short period of time for a discernible purpose. An **International Auxiliary Language (IAL)** is a constructed language used or intended to be used for communication between people from different countries or belonging to different nations, not intended to replace any other language but merely to serve as an additional communication tool.

The best-known example of an IAL is undoubtedly *Esperanto*. It is often treated as the quintessential IAL, its features being considered characteristics any IAL must possess. Thus, it is taken for granted that an IAL must have a totally regular grammar and the simplest possible mechanisms for word building, it must be culturally neutral and should be easy to learn for any world citizen, no matter their native language. Just like *Esperanto*, it is typically expected to serve as a global universal second language, or rather to have the ambition to become one. Most languages of this type are entirely or predominantly based on European linguistic material, which is logical given the fact that in the era when languages like *Esperanto*, *Volapük*, *Occidental* and *Novial* were created, the world consisted mostly of English, French, Spanish and Portuguese speaking countries and their colonies. Languages from more recent times tend to be based on a broader range of languages (*Sambahsa*, *Lingwa de Planeta*) or are not based on any pre-existing language at all (*Kotava*).

A less known type of IAL, often neglected by interlinguists, are the **zonal auxiliary languages**, also known as **zonal constructed languages**. Unlike languages such as *Esperanto*, a zonal auxiliary language is not intended to become a universal second language, but to serve as an artificial lingua franca for speakers of a particular family of closely related languages instead. Languages of this type are governed by entirely different principles than global IALs. Whereas the latter attempt to be easily accessible to speakers of any language, the primary purpose of zonal languages is to be instantly intelligible to speakers of their source languages (see Kocór et al. 2017).

The basic premise is that a speaker of a language will always, to a certain degree, be able to understand a closely related sister language, without having previously studied it. This ability, known as “passive multilingualism” or “receptive multilingualism”, is common practice among speakers of languages with a relatively high level of mutual intelligibility, for example among Danes, Norwegians, and Swedes, or among Czechs and Slovaks. Intercomprehension between languages depends on several factors, including international vocabulary, common inherited vocabulary, and similarities in grammar. It can be enhanced by learning how to recognize and even predict correspondences between languages, both in sound, spelling, and pronunciation.

Normally, a zonal auxiliary language will attempt to maximize its mutual intelligibility with each of its individual source languages, to look and sound as familiar as possible to its speakers, and most of all, to be understandable to those speakers

without prior learning. For that reason, every single feature will be dictated by the input languages, resulting in a highly naturalistic grammar that mimics the grammar of the latter. Simplicity is usually sacrificed on the altar of intelligibility and familiarity. This does not mean a zonal language cannot be simplified at all, only that the level of simplification is determined by the characteristics of the language family it serves.

There are several methods for creating a zonal auxiliary language: creating a simplified version of the largest or most central language of a family, creating a hybrid between a few selected languages, modernizing a protolanguage, or creating a language that is essentially the greatest common denominator of the entire family of languages. Although each of these methods has been applied in the past, the first two solutions are considered obsolete nowadays. The last two, which interestingly tend to generate similar results, are undeniably more effective.

Although zonal auxiliary languages are far less numerous than their global counterparts, several dozen of the latter have been created over the centuries as well, intended for various parts of the world. In fact, it can be said that zonal languages are a much older phenomenon than global ones: the first known grammar of a zonal language was written by Juraj Križanić, a Croatian priest, in the years 1659–1666, thus predating Volapük, the first successful global IAL, by more than two centuries (Dulichenko 1983).

Types of zonal auxiliary languages

Križanić's language – somewhat misleadingly named *Ruski jezik* but essentially a mix of Russian Church Slavonic, Ikavian Croatian and Polish – was the first of a long list of Pan-Slavic language projects published from the 19th century onwards. Other notable examples are: *Universalis Lingua Slavica* (Herkeľ 1826), *Vseslavenščina* (Raič 1853), *Uzajemni Pravopis Slavjanski* (Majar-Ziljski 1865), *Neuslawisch* (Hošek 1907), *Slavina* (Konečný 1912), *Slavsky* (Holý 1920), *Mežduslavjanski* (Podmele c.s. 1954–58), *Slovio* (Hučko 1999) and *InterSlavic* (Merunka & Van Steenberg 2006–2017)¹.

Whereas Pan-Slavic language projects have been the most numerous and most successful zonal auxiliary languages, similar projects have been launched for other language families as well. Another popular subgroup are Pan-Germanic projects, for example: *Tutonish* (Molee 1902), *Euronord* (Pilgrim 1965), *Folkspraak* (Henning 1995), *Folksstem* (Chapman 2000), *Middelsprake* (Roerdinkholder 2004), *Intergermanic* (Kramm 2005), *Sprak* (Schneider 2006) and *Frenkish* (Parke 2008). There is a Pan-Celtic project, too, known as *Celltiecc/InterCeltic* (Keenan c.s. 1998).

Pan-Romance languages exist as well. Relevant examples are: *Neolatino* (Schild 1947), *Internacional* (Campos Lima 1948), *Romanid* (Magyar 1956), *Romanova*

¹ On the specifics of the three newest pan-Slavic creations see Meyer 2014.

(Crandall c.s. 1999), *Interlingua Romanica* (Lavin 2001), *Neolatino* (Cassany Bates 2006), *Interromanico* (Zacharias 2017). This group, however, is not always easy to distinguish from global auxiliary languages, because many of the latter are entirely based on the Romance languages as well. C. George Boeree's *Lingua Franca Nova* (1965-98), for example, bases its lexicon on five major Romance languages (French, Italian, Portuguese, Spanish, Catalan) and its grammar on Romance creole languages such as Papiamentu. Despite this, however, it explicitly claims to be a language for global use. Likewise, *Interlingua* (IALA, 1951) is essentially a kind of modernized Latin and could easily be used as a zonal language for Romance speakers, as well; and in fact has been proposed as one.

Another problematic category are zonal auxiliary languages created for much broader language families, such as the Pan-Uralic language *Budinos* (Arzamotov 2009). Uralic languages like Finnish, Udmurt and Hungarian are so different from each other that creating a language that is even remotely understandable to speakers of all them is, essentially, an impossible task. The same goes for Pan-Turkic language projects such as *Jalpi Türk tili* and *Turan tili*.

Often listed among zonal auxiliary languages are the Pan-African language *Afrihili* (Kumi Attobrah 1970), which is mostly based on Akan and Swahili, and the Pan-Nigerian language *Guosa* (Igbinéwéká 1965), which is mostly based on Yoruba, Igbo and Hausa. There is, however, a critical difference with other zonal languages: their input languages are (practically) unrelated, and the choice for the latter is based on geographical rather than linguistic proximity. Because of the heterogeneous nature of their source material, languages of this type should be called “regional” rather than “zonal” IALs; some sources call them “compromise languages” or “hybrid languages” instead. Similar hybrids, such as *Anglo-Franca* (Henderson 1889), mixing English with French, or Pan-European languages such as *Europanto* (Marani 1996) and *Eurolang* (Hunt 1995) are rarely distinguished from the global IALs.

Classification

Constructed languages can be classified in several ways, but the most commonly used and most practical classification scheme is based on purpose. Since international auxiliary languages constitute one of its primary categories, it would be logical if further subcategorization were purpose-based as well, dividing them, for example, into global, regional and zonal auxiliary languages. It is, however, not always easy to tell which subcategory a language belongs to. Authors tend to be unclear about the precise target group of their projects, and languages do not automatically speak for themselves either. Many global IALs are entirely based on a single language family or even on a single language, others could equally well have been Pan-European languages (*Esperanto*, *Ido*, *Novial*), and a language like *Interlingua* might easily serve as a Pan-Romance language. *Slovio* claims to be a global and a zonal IAL at the same

time, without specifying which element is strongest. This leads to the conclusion that no matter how logical a solution purpose-based subcategorization may be, it is clearly not a very practical one.

The most widespread classification scheme before the 1990s was based on the origin of the linguistic material and reflected a scale of artificiality, expressed in a basic subdivision into *a priori* languages (consisting of invented material, without reference to natural languages), *a posteriori* languages (based on pre-existing linguistic material) and *mixed-type* languages (Couturat & Leau 1903). Later, authors such as Sergey Nikolayevich Kuznetsov (1976) and Pierre Janton (1993), refined this system by subdividing a posteriori languages into schematically derived languages (using internal methods), naturalistic languages (mirroring their source languages) and mixed schematic/naturalistic languages. Applying this method could result in the following classification scheme (cf. Schubert 2018):

1. A posteriori, based on a single natural language (*Latino Sine Flexione, Basic English*)
2. A posteriori, based on a homogeneous group of languages (*Inter斯拉vic, Folkspraak, Lingua Franca Nova*)
3. A posteriori, based on a heterogenous group of languages, with naturalistic derivation (*Interlingue, Budinos, Afrihili*)
4. A posteriori, based on a heterogenous group of languages, with hyposchematic derivation (*Novial, Idiom Neutral, Slovio*)
5. A posteriori, based on a heterogenous group of languages, with hyperschematic derivation (*Esperanto, Ido*)
6. Mixed a posteriori/a priori (*Volapük*)
7. A priori, non-taxonomic (*Kotava*)
8. A priori, taxonomic (*Ro*)

Here, a language's classification is no longer dependent on what its author says about its purpose, it merely depends on the linguistic material it is made of. Global auxiliary languages can belong to any of the eight categories, but zonal auxiliary languages will typically belong to the second category, rarely to the first, and the third category would mostly include regional auxiliary languages.

An entirely different approach is not impossible either. It is often assumed that languages are either natural (the result of gradual evolution due to constant social interaction between its speakers against the background of a culture) or constructed, but the truth is that both are just extremes on a broad scale of artificiality, with a large grey area of borderline cases in the middle that would merit the name “semi-constructed languages” (see discussion in Stria 2016). For example, the standardization of a natural language often involves a fair amount of top-down engineering by a regulating body, known as “language planning”, and especially projects for reviving extinct languages such as *Modern Hebrew* or *Revived Cornish* are the result of extensive linguistic engineering

and even invention. A zonal auxiliary language like *InterSlavic*, on the other hand, is usually considered artificial, but its design mechanisms are similar, if not identical, to those of standardized codification proposals for dialect groups (such as *Nynorsk* or *Rumantsch Grischun*) or projects for reviving and/or modernizing extinct languages (such as *Modern Hebrew* or, to some degree, *Katharevousa Greek*). Although the latter are usually considered natural, they meet the definition of constructed languages as well: they can even be attributed to a single author. Ultimately, acceptance as a natural language is often determined by non-linguistic factors, such as political recognition and the question of whether it catches on.

From a functional point of view, zonal constructed languages are close relatives of language types such as macrolanguage, *Dachsprache* and *koinè*. Nevertheless, there is one critical difference between zonal languages and semi-constructed languages such as those mentioned above: semi-constructed languages are usually meant to be adopted as a standard by native speakers, whereas zonal languages are intended to serve as additional languages in international communication, in other words, to serve as localized “esperantos”.

Prospects

During the late 20th century, creators of international auxiliary languages have gradually moved away from the traditional concept of a global language based mostly on Latin or Romance material. Instead, newly created languages either tend to be more inclusive towards non-European languages, or to focus on the speakers of a single language family, in other words, to create languages for zonal use. Especially the latter have become more numerous, more vital, and more visible in recent years.

Nowadays, few people would seriously believe that a constructed language can dislodge English as the world’s primary *lingua franca*. Even Esperanto, still the undisputed leader in the world of IALs, is the language of a community of Esperanto speakers rather than the universal second language envisioned by its creator. Unlike Esperanto, a zonal language has the advantage that it can be used for one-way communication with people who have never learned it.

This feature, intelligibility without prior study, can be a huge asset in parts of the world where a *lingua franca* is lacking. In the Slavic-speaking world, for example, knowledge of English is generally low, whereas Russian has failed as a *lingua franca* from the beginning. Since *InterSlavic* (or *Medžuslovjansky*) is much easier to understand for Slavic speakers than either of them, it can be used for several practical purposes: during international events, in tourism (tour guides, brochures and leaflets in museums, churches, hotels, restaurants, etc.), in user manuals, on websites, as a pivot language in computer translation, etc. – a solution much cheaper than providing translations into at least five other languages (Steenbergen 2019).

One other factor that greatly contributes to the success of a language is the “fun factor”. This could explain the success of a language like *Toki Pona* (inspired by Taoism and consisting of about 120 words) but also of *InterSlavic*, which saw its community grow considerably after the premiere of the critically acclaimed movie *The Painted Bird* (2019), in which it was featured. With 11,000 members in November 2020, *InterSlavic* is not only the most successful example of a zonal language in history, but also the constructed language with the largest user community after *Esperanto*.

For a long time, many people, including professional linguists, have considered language creation a silly, banal, or outright offensive activity. However, the Internet has contributed greatly to its destigmatization and reification (Steenbergen 2018). Languages created for films and tv series have gained popularity among fans, and a growing academic interest in auxiliary languages has resulted in numerous articles, monographs, and dissertations. It remains to be seen if this will open the gates for other applications, for example in the field education. What should be clear, though, is that in a rapidly changing, globalized world, international communication is more important than ever before, and that zonal auxiliary languages can provide a useful and user-friendly tool to facilitate this.

Bibliography

- Couturat, Louis & Léau, Leopold 1903: *Histoire de la langue universelle ‘History of the universal language’*. Paris: Librairie Hachette et cie.
- Dulichenko, Aleksandr [Дуличенко, А.] 1983: *Международные вспомогательные языки ‘International auxiliary languages’*. Tallin: Valgus.
- Janton, Pierre 1993: *Esperanto: Language, Literature, and Community*. Ed. Humphrey Tonkin. Albany N.Y.: State University of New York Press.
- Kocór, Maria & Yordanova, Lina & Steenbergen, Jan van & Merunka, Vojtěch 2017: Zonal Constructed Language and Education Support of e-Democracy – The InterSlavic Experience. In: Katsikas S.K., Zorkadis V. (eds.): *E-Democracy – Privacy-Preserving, Secure, Intelligent E-Government Services*. 7th International Conference, E-Democracy 2017, Athens, Greece, December 14–15, 2017, Proceedings. Communications in Computer and Information Science no. 792. Springer International Publishing. 15–30.
- Kuznetsov, Sergey N. [Кузнецов, С. Н.] 1976: К вопросу о типологической классификации международных искусственных языков ‘On the question of the classification of international artificial languages’. In: *Проблемы интерлингвистики: Типология и эволюция международных искусственных языков* ‘Problems of interlinguistics: The typology and evolution of international artificial languages’. Moscow: Наука. 60–70.
- Meyer, Anna-Maria 2014: *Wiederbelebung einer Utopie. Probleme und Perspektiven slavischer Plansprachen im Zeitalter des Internets ‘The revival of a utopia. Problems of and prospects for Slavic planned Languages in the age of the Internet’*. Bamberger Beiträge zur Linguistik 6. Bamberg: Univ. of Bamberg Press.

- Schubert, Klaus 2018: Apriorische und aposteriorische Plansprachen – eine Quellenrecherche ‘A priori and a posteriori planned languages – source-based research’. In: Cyril Brosch, Sabine Fiedler (eds.): *Jahrbuch der Gesellschaft für Interlinguistik 2018* ‘Yearbook of the Society for Interlinguistics 2018’. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag. 105–132.
- Steenbergen, Jan van 2018: A new era in the history of language invention. In: *Linguapax Review* 6, 101–182.
- 2019. Język międzysłowiański jako lingua franca dla Europy Środkowej ‘Interslavic as lingua franca for Central-Europe’ *Język. Komunikacja. Informacja* ‘Language. Communication. Information.’. (13), 47–61.
- Stria, Ida 2016: *Inventing languages, inventing worlds. Towards a linguistic worldview for artificial languages*. Poznań: Wydział Neofilologii UAM.

Pri *lingua franca*

Abstract. On the *Lingua Franca*

The term *lingua franca* usually refers to a tool of communication between different cultures. This is completely true of the first *Lingua Franca of the Levant* (or of the Mediterranean), usually described as a pidgin, but one which functioned for an incredibly long period of time. It's first function was oral communication between Italians, Spaniards, Portuguese, the French, Arabs, Turks, Greeks, Jews and other nationalities as the language of sailors, traders, pirates, slaves, servants, travelers, priests, soldiers etc. as attested by many people. Written documents are few and diverse, which leads to the assumption of various versions or even dialects. It's basis however is doubtless Romance, so the first modern specialist in it was the famous scholar of Romance studies and the "father of creole studies" Hugo Schuchardt. His article "Die Lingua Franca" from 1909 remains a foundational document which his followers have used to develop a number of diverse theories on the name, character, type and evolution of this beautiful sounding language. After the conquest of its last important center, Algiers in 1830, it more and more gave way to French. Schuchardt himself could no longer find it alive in the Levant. My point of departure will be his article and I will endeavor to present interesting theories and facts about the original *lingua franca*.

Resumo. La termino *lingua franca* (Esperante: lingvafrankao) kutime indikas perilon por interkomunikado inter diversaj kulturoj. Tio perfekte validas por la historie unua Lingua Franca del Levante (aŭ: de Mediteraneo), plej ofte karakterizata kiel piĝino, kiu tamen mire funkciis nekredinde longe. Ĝia unua funkcio estis buŝa interkompreniĝo inter italoj, hispanoj, portugaloj, francoj, araboj, turkoj, grekoj, judoj kaj alinacianoj, kiel lingvo de maristoj, komercistoj, piratoj, sklavoj, servistoj, vojaĝantoj, pastroj, soldatoj ktp., kiel atestas multaj personoj. Skribaj dokumentoj estas malmultaj kaj diversaj, kio supozigas ekziston de pluraj variaĵoj aŭ eĉ dialektoj. Ĝia bazo tamen estas sendube Romana, tial la unua moderna specialisto pri ĝi estis la fama romanisto kaj „patro de kreolistiko” Hugo Schuchardt. Lia artikolo „Die Lingua Franca” el la jaro 1909 restas baza dokumento, kiun liaj posteuloj uzis por evoluigi aron da diversaj teorioj pri la nomo, karaktero, tipo kaj evoluo de tiu belsona lingvo. Post la konkero de sia lasta grava centro, Alĝero, en 1830, ĝi pli kaj pli cedadis al la franca lingvo. Schuchardt mem ne plu trovis ĝin vivanta en Levantenio. Mi eliras el lia artikolo kaj klopodas kolekti interesajn teoriojn kaj faktojn pri la originala lingvafrankao.

1. Terminokonfuzo

La termino *lingua franca* (en Esperanto: lingvafrankao) estas hodiaŭ komprenata preskaŭ nur kiel sinonimo de interlingvo, t.e. lingvo uzata por interkompreniĝo de homoj kun reciproke nekompreneblaj denaskaj lingvoj. Tute normale oni asertas, ke

la angla lingvo estas la plej disvastiĝinta lingvafrankao en la mondo, aliaj lingvafrankaoj estas ekzemple la araba, la mandarena ktp., eĉ Esperanto estas foje nomata tiel.

Komence, lingua franca (prononcata „franka”), langue franque, estis lingvo de romanigitaj frankoj, origine ĝermana tribo vivinta ĉe Rejno en la tempoj de Romia Imperio. En la 5-a jarcento, la frankoj konkeris iaman Romanan provincon Gaŭlion kaj fondis Frankan Imperion, kiu sub Karolo la Granda ampleksis grandan parton de Eŭropo. En 843 ĝi dividiĝis: la orienta parto restis germana (inkludante germanajn frankojn), sed la okcidenta gaŭlia parto, nun nomata Francio, konservis sian Romanan lingvon (devene unu el la dialektoj de la vulgara latina lingvo). Tieaj reĝoj nomis sin „reĝoj de frankoj” ĝis la 13-a jc.

Por ne konfuzi la lingvon de frankoj kun la piĝino lingua franca, oni uzis pli-precizigon „del Levante” aŭ „de Mediteraneo”. La vorto *Levante* (en Esperanto: Levantenio) venas de latina absoluta ablativo „sole levante”, t.e. [ĉe/dum] leviĝanta suno, sinonimo por oriento. La regiono de Levantenio entenis ĉiujn landojn, kiuj troviĝis ĉirkaŭ Mediteraneo oriente de Italio, do Grekion, insulojn en la Egea maro, marbordojn de Turkio, Libano, Palestino, Sirio kaj Egipto. Tiu ĉi regiono spertis fortajn influojn de okcidenta kulturo kaj civilizo ĉefe dum la tempo de krucmilitoj ekde la 11-a ĝis la 15-a jarcento. La unuan krucmiliton organizis francoj, kiuj fondis en Levantenio graflandojn Edesso kaj Tripolo, princlandon Antioĥio kaj en 1099 la reĝlandon Jeruzalemo, kies oficiala lingvo do iĝis la franca.

Pro historiaj kialoj ŝajnas esti konvinka la teorio, ke la francoj estis la unuaj eŭropanoj, kiujn Araboj en Levantenio renkontis, tial ili nomis ĉiujn eŭropanojn *farangĥi* „frankoj”, kaj la jam uzata kontaktlingvo *lisān-al-farangĥi* („lingvo de eŭropanoj”) ricevis nomon *Lingua Franca*, poste nomata ankaŭ „ferenghi”, „sabir” (laŭ la verbo „scii”) aŭ „petit mauresque” („eta maŭreca”).

Schuchardt (1909:449) tamen rimarkas, ke la unuaj eŭropanoj, kiuj estis komercantaj kun Levantenio jam pli frue, estis ne francoj, sed italoj el Ĝenovo kaj Venecio. Eŭropanoj aplikis la nomon lingua franca unue al la konkreta lingvo uzata en kontakto kun Levantenio, poste la termino ĝeneraliĝis kaj signifis „komerca kontaktlingvo” kun aludo al „porto franco”, t.e. (liber-)komerca haveno. La francoj, kiuj nomis la lingvon „la langue sabir”, diradis ke „elle jouait *franchise* dans les ports”, do ĝuste liberan komercon. Tial, klarigas Schuchardt, oni nomis la malajan lingvafrankao de Indonezio, la svahilan lingvafrankao de Orienta Afriko kaj la italan lingvafrankao de Adriatiko. Modernaj esploristoj venas kun pluaj aliaj teorioj, sed fine konkludiĝas, ke la veran devenon de la termino oni ne plu povas malkovri kun certeco (vidu ekz. Nolan 2015:101).

2. Historio

Same kiel la origino de la nomo, ankaŭ la historia komenco de lingvafrankao ne estas klara. Mediteraneo estis grava komerca centro jam en antikvaj tempoj, kiam oni vaste uzis la latinan. Necesas mencii, ke la okcidentaj latinidaj lingvoj estis en

mezepoko ankoraŭ tre similaj kaj certe reciproke kompreneblaj. Krom la itala, la hispana, la franca kaj la portugala, al la kategorio de grandaj kulturaj lingvoj apartenis la okcitana. Krome, la kataluna, la sicilia kaj pluraj malgrandaj latinidaj lingvoj estis parolataj ĉirkaŭ Mediteraneo. Tio pravigas nin supozi, ke iu praorigine latindevena lingvafrankao estis en tiu regiono uzata jam frue (kp. ekz. Corré 2005:3). Ĉar ĝi servis preskaŭ ekskluzive al praktika buŝa komunikado, ni ne povas prijuĝi ĝian aspekton. En la komercaj kaj aliaj kontaktoj estis krome envolvitaj araboj, grekoj, turkoj, armenoj, judoj kaj aliaj nacioj, el kies lingvoj venis la piĝina subtavolo.

La unua rekonata specialisto pri lingua franca estis Hugo Schuchardt (1842–1927), eminenta romanisto kaj fondinto de kreolistiko. Laŭ lia monogeneza teorio, ĉiuj piĝinoj kaj sekve kreoloj originas de portugaleca pra-formo ekestinta dum la koloniigo de okcidenta Afriko, de kie maristoj pluportis ĝin tra la mondo. Lingua franca estas tamen nomata „la prapatrino” de piĝinoj. Lia difino (Schuchardt 1909:441):

„Die Lingua Franca ist die aus romanischem Werkstoff gebildete Vermittlungssprache, die im Mittelalter zwischen Romanen und Arabern, dann auch Türken aufkam und längst in der ganzen Süd- und Ostküste des Mittelmeers verbreitet gewesen zu sein scheint. Zu unserer Zeit weiß man in der Levante nichts mehr von ihr; sie ist auf die Berberei beschränkt.”

(La lingvafrankao estas el latinida materialo konstruita perad-lingvo, kiu estis uzata en la mezepoko de Romanoj kaj araboj, poste ankaŭ de turkoj, kaj ŝajnas esti delonge disvastiĝinta sur la tuta suda kaj orienta bordo de Mediteraneo. En la nuna tempo oni nenion plu scias pri ĝi en Levantenio, ĝi estas limigita al Berberio).

Berberio estis en la 16-a ĝis 19-a jc. nomataj la landoj de berberoj ĉe nordafrika marbordo okcidente de Levantenio, do la sultanlando Maroko kaj osmanaj regentejoj Alĝerio, Tunizio kaj Tripolio/Libio. (La arabdevena termino *Magrebio* estas nun pli konata.) Loĝis tie ĉefe maŭroj (islamigitaj berberoj) kaj moriskoj (kristanigitaj islamanoj forpelitaj el Hispanio). Ili prosperis pro piratado, kaperado, elpremo de mono kaj pleje pro sklavkomerco. Sklavigitoj estis milionoj da kristanoj, forrabitaj precipe el Italio, Hispanio kaj Portugalio. Ekzemple post la batalo ĉe Ksar-el-Kebir en 1578, en kiu Portugalio malvenkis kaj la reĝo Sebastiano eĉ senspure malaperis, aperis tiom granda kvanto da sklavigitaj portugalaj kaptitoj, ke ilia lingvo forte influis la lingvafrankaon de Alĝero. Tion diras ekz. Pierre Dan (Dan 1646), franca pastro kiu veturis al Alĝero por elaĉeti kelkajn francojn kaptitajn de piratoj. Estis ankaŭ konate, ke metiistoj kaj artistoj scipovantaj paroli lingvafrankaon estis pli bone pagataj.

Diversaj atestantoj priskribas lingvafrankaon kiel *miksaĵon* de lingvoj hispana, itala, portugala, okcitana kaj franca, do pure latinidan lingvon, aliaj karakterizas ĝin kiel italan lingvon el Malto kun arabaj elementoj. Ĝi estis parolata en ĉiuj havenoj de Mediteraneo, uzata same en Konstantinoplo kiel en Gibraltaro, en Marsejlo kiel en Alĝero, Tripolo kaj Aleksandrio, en Levantenio kaj eĉ en oazoj de suda Alĝerio. Estas klare, ke ĝi ekzistis en lokaj variantoj, kiuj sin povis reciproke influi. La vortaro

de Lingua Franca del Levante krome liveris materialon por eŭropecaj esprimoj ligitaj kun mediteraneaj navigado kaj komerco (vd. Schuchardt 1909:441).

En la 16-a jc. la plej granda geografia centro de lingvafrankao iĝis Alĝero, bastiono de korsaroj. Male al kutimaj piĝinoj kaj kreolaj lingvoj, lingvafrankao estis tie piĝino de blankuloj, nome de kristanaj sklavoj, kies lingvoj ne formis subtavolon, sed supertavolon (lexifier).

Hispana verkisto *Miguel de Cervantes Saavedra* (1547–1616) estis sklavo en Alĝero en la jaroj 1575–580. Li verkis pri tio teatraĵon „Los tratos de Argel”, la lingvafrankao aperas en lia romano „La primera parte de la Galatea”, kaj en la fama romano pri Don Kihoto (Cervantes 1605, ĉap. 41) oni asertas, ke la lingvo, per kiu oni interkompreniĝas en la tuta Berberio kaj eĉ en Konstantinoplo, estas nek maŭra, nek kastilia, nek ajna nacia, sed miksaĵo de ĉio: „*Lengua que en toda la Barberia y en aun Contantinople se halla entra cautivos y moros, que ni es morisco ni castellano ni de otra nación alguna, sino una mexcla de todas las lenguas, con la qual todos nos entendemos*” (vd. ankaŭ Nolan 2015:100).

En la libro „Topografía e historia general de Argel”, benediktana monaĥo Diego de Haedo (1612, XXIX: 23–24) diras, ke la lingvafrankao estis post la araba kaj la turka la tria lingvo de Alĝero, nome tiu de la sklavigita „kristana nacio” konsistanta ĉefe el hispanoj, italoj kaj portugaloj. Por interkompreniĝi kun la sklavoj uzadis ĝin maŭroj, turkoj kaj judoj, renegatoj kaj iliaj infanoj. Ekzemple, al malsana sklavo („kristana hundo”), kiu ne povis labori, oni diris, batante lin per klabo: „*Assi, assi, hora estar bueno, mira cane como hazer malato*” (tiel, tiel nun estas bone, rigardu, hundo, kiel vi faras [pretendas] malsanon), kaj poste ĵetis lin en la fajron, el kiu li kompreneble klopodis saviĝi: „*Acosi, acosi, como mi estar barbero bono. Y saber curar, si estar malato, y ora correr bono. Si cane dezir dole cabeza, tener febre no poder trabajar, mi saber como curar, a fê de dio abrustar vivo. Trabajar, no hablar que estar malato.*” (Kaj tiel, kaj tiel, kiom bona kuracisto mi estas. Mi ja scipovas kuraci, se vi estis malsana, kaj nun vi kuras bone. Se vi, hundo, diras, ke doloras kapo, havas febron kaj ne povas labori, mi scias kiel kuraci, por fido de dio mi bruligos vin vivantan. Laboru, ne diru ke vi estas malsana.) Eisenberg (1993) asertas, ke la vera aŭtoro de tiu libro estis Cervantes, kaj De Haedo nur eldonis ĝin.

La ora epoko de la alĝera lingvafrankao estis la 17-a jarcento, sed ankoraŭ poste eĉ regantoj („Dey”) scipovis ĝin, kiel ekzemple Dey Muhammad Ben Osman, kiu tamen ne parolis en ĝi kun liberaj kristanoj (tio do estus sub ilia nivelo), nur kun sklavoj. Interesaĵo el tiu epoko estas ekz. nomoj de oficoj, kiel *aga di baston* (unua ministro de reganto), *hodgi di cavallos* (intendant-kavaliro), *cusinero grande* (inspektoro de kuirejoj), *scrivano grande* (ministra sekretario), *patrono grande* (la reganto mem). Sub lia regado (1766–1791), la lando akiris stabilecon kaj respekton: multaj eŭropaj landoj, inklude de Britio devis pagi al ĝi maran imposton (kp. ekz. Julien 1994).

La lingvafrankao de Alĝerio estis evidente vaste uzata, ankoraŭ en 1830, kiam Francoj okupis Alĝerion, Tunizion kaj Marokon, kaj eldonis vortaron „*Dictionnaire de la Langue Franque ou Petit Mauresque*” (Marseille, 1830, aŭtoro ne indikita) por

ebligi la komunikadon de soldatoj kun la okupatoj. La „malgranda maŭreca” estas primoka esprimo analogia al „petit noir”, malgranda nigra, uzata por francecaj kreoloj. La vortaro enhavas ĉ. 2100 vortojn kaj aron da dialogoj, do certaspecan konversacian lernolibreton. La ortografio estas adaptita por la prononcmankiero de francoj, kvankam la plej multaj vortoj estas klare italdevenaj (ekz.: *ouno, doué, tré...*). La anonima(j) aŭtoro(j) mencias, ke la lingvafrankao de Tunizio estas pli italeca, dum tiu de Alĝerio pli hispaneca, enhavante vortojn kiel: *adios, aki, bentana, cortar, gerba, germana, loco(u), ombre* (= ĝis revido, ĉi tie, fenestro, tranĉi, herbo, fratino, stulta, homo). Ekzistas eĉ sinonimoj hispan- kaj italdevenaj: *ablar = parlar; basio = vuoto, cabessa = testa, mouchou = molto, palabra = parola*. Sudfrancan originon havas ekz. *cadéira* (seĝo), *scolier* (lernanto), *scarfar* (forviŝi). Miksaĵoj estas ekz. *méfidar* (malfidi, de franca *méfier* kaj itala *fidare*), *gribouilla* (tumulto/bruaĉo, france *grabuge*, itale *garbuglio*). Ekzemploj:

- | | |
|---|--------------------------------|
| – <i>Mi star contento mirar per ti.</i> | – Mi ĝojas vidi vin. |
| – <i>Mi poudir servir per ti qualké cosa?</i> | – Ĉu mi povas helpi vin en io? |
| – <i>Mi non star bounou.</i> | – Mi ne fartas bone. |
| – <i>Cosa ténir?</i> | – Kion vi havas? |
| – <i>Fazir caldo mouchou.</i> | – Estas tre varme. |
| – <i>Dispiacher mouchou per mi.</i> | – Mi multe bedaŭras. |
| – <i>Que hablar in chitâ?</i> | – Kion oni diras en la urbo? |

Post la franca konkero estis la lingvafrankao de Alĝerio pli kaj pli francigata. Oni daŭre opiniis ĝin malmulte valora (kio estis ĝenerala opinio pri piĝinoj kaj kreoloj) kaj ne ĉesis ĝin primoki. En 1852 aperis en la ĵurnalo *L'Algérien* artikolo pri „*la langue sabir*” (alia nomo uzata de francoj alude al la komedio de Molière kun la vortoj „se ti sabir”, vidu sube), nun la primoka nomo estis „*petit sabir*” kompare al „*grand sabir*” de Alĝerio, do la franca lingvo. La historio de Alĝerio estas ridindigata jene: „*Spagnoli venir ... boum boum ... andar. Ingles venir ... boum boum bezef ... andar. Francés venir ... tru tru ... chapar.*” (Hispanoj venis, kanonpafis, foriris. Angloj venis, ankaŭ kanonpafis, foriris. Francoj venis, trumpetis, restis.) Tiel estas resumata la konkero de Alĝero en 1541 de hispana reĝo Karlo la Kvina, en 1670 de la angla lordo Exmouth kaj en 1830 de la franca marŝalo Bourmont, klarigas Schuchardt (1909) kaj aldonas, ke ekzistis multaj francaj fontoj pri lingvafrankao ĝis 1884. Krome li priskribas pozicion kaj lingvaĵon de alĝeriaj *sefardaj judoj*, kiuj kiel komercistoj estis la plej oftaj parolantoj de lingvafrankao (ekz. la portugaloj jam tre frue vendis al ili licencojn pri sklavmerkato). Post la franca konkero ili tamen klopodis lerni la francan. El la miksaĵo de ambaŭ ekestis nova juda sabiro, aktive uzata ĝis 1870. Tiam komencis antisemitisma movado, kiu ridindigis ĝin same kiel la antaŭan malgrandan sabiron (interalie aperis en ĝi la „*Bible comique*”), tiel ke oni hontis paroli ĝin kaj fine uzis nur la francan lingvon. Raportoj pri lingvafrankao oftis en la 19-a jc.; en la 20-a jc. raportis pri ĝi, krom Schuchardt, ankaŭ lingvisto Marcel Cohen en 1912.

Same kiel la komenco de lingvafrankao, nek ties fino estas klara. Supozeble ĝi dissolviĝis en la kolonia franca kaj postlasis nur kelkajn spurojn en la alĝeria franca lingvaĵo. Laŭ aliaj teorioj ekzistis eĉ la dua periodo (sen ligo al la unua), kies reliktoj vivas en Proksima Oriento ĝis nun en esprimoj kiel: *gué fatu* (kio okazas), *iu sdai qua* (mi atendos ĉi tie), *vadu dal bosta* (mi ricevis poŝton), *banadora* (tomato), *slata* (laktuko). Pri tio raportas Rossetti (1999, en la reto ĝisdatigite 2003) kaj aldonas, ke li mem trovis klare identigeblajn spurojn de lingvafrankao en malgrandaj levantenaj komunumoj de Kipro ĝis Jerusalemo, kaj ankaŭ en Tunizio, dum siaj vojaĝoj en la jaroj 1970–1978. Aliaj esprimoj el lingvafrankao postvivis en la palestina piĝino kaj kreoloj de Dodekaneso, kiel li dokumentis. En lia eseo troviĝas kelkaj ekzemploj de vortoj, esprimoj kaj mallongaj tekstoj kun etimologia klarigo.

3. Gramatiko

Ĝenerale, piĝinoj posedas nur minimuman gramatikon. Ankaŭ tiu de lingvafrankao estis reduktita kaj simpligita, ĝia bazo estis analiza, do ekz. sen specialaj finaĵoj por pluralo kaj tempoj de verboj, kiuj estis formataj pere de partikuloj. Ekz. *elu star bona genti* (li/ŝi estas brava homo). Perfekto esprimiĝis per adverbo „ja” (jam): *elu ja sabito* (li/ŝi sciis). Infinitivo estis uzata senŝanĝe kun personaj pronomoj por esprimi prezencon kaj imperativon, ekz. *mi avir; ti avir* (mi havas, vi havas), *dar!* (donu!), kaj la sola finaĵo estis la participsimila *-to*, kiun oni aldonis al la infinitivo (sen *-r*) por formi la pasintajn tempojn: *voi amato* (vi amis). La futuro formiĝis per aldono de vorto *bisognio* „bezono”: *bisognio mi andar* (mi devas iri = mi iros). La objekto (rekta kaj nereakta) de verbo estis indikata helpe de la prepozicio „per”: *mi mirato per ti* (mi vidis vin), *mi ablar per ti* (mi parolas al vi); kaj la posedaj adjektivoj estis anstataŭigitaj per *di* antaŭ la pronomo: *il paisi di noi* (nia lando). Same ne ekzistis akordo de substantivoj kun adjektivoj en nombro kaj kazo. Ĝeneralaj verboj estis *star* (esti, troviĝi, ekzisti): *questo star falso, non star tardi* (tio estas malĝusta, ne estas malfrue) kaj *cunciar* (fari): *cosa cunciar? Cunciar pace.* (kion mi/vi/li... faru? Faru pacon). Tre probable ekzistis lokaj/ tempaj variantoj ankaŭ en la gramatiko, ĉar en iuj dokumentoj aperas ekz. la plurala finaĵo *-s*, kutima en la franca kaj hispana lingvoj, alie gramatikaj artikoloj *li, la, el, lo*. La karaktero de la lingvo estis latinida ĉefe pro la vortprovizo. Schuchardt (1909) krome mencias kelkajn arabigitajn latinidajn vortojn, kiel: *meskin, casan, meraia, barmil, corsan, gandusa* (malriĉa, ŝranko, spegulo, barelo, korzaro, pesto).

4. Literaturaj dokumentoj

La ofta aserto, ke la tekstoj en lingvafrankao estas malmultaj, devas esti komprenata relative. Carré (2005) listigas pli ol sepdekon da specimenoj ekde 1204 ĝis 1965,

do certe pli ol posedas ekz. novepokaj Conlangs. Aliflanke, kompare kun literatura kreado en etnolingvoj, la kvanto ne ŝajnas esti impona. Ni ne forgesu, ke lingvafrankao estis precipe praktika ilo por paroli kaj ke ĝis la komenco de la 20-a jc. regis opinio pri lingva subniveleco de piĝinoj kaj kreoloj, do preskaŭ neniu degnis verki en ili aŭ/kaj eĉ lingvistike dokumenti ilin.

La unua konservita skribita teksto en lingvafrankao estas opiniata *Credo de Constantinople*, do la konata kristana preĝo, en manuskripto el 1204. La dua plej malnova konata skriba dokumento uzanta tiun ĉi lingvon estas *Compasso da Navegare* el la jaro 1296, la unua navigacia mapo priskribanta la Mediteraneon. Alia frua specimeno estas poemo *Contrasto della Zerbitana*. Giusto Grion trovis ĝin en 1891 en la t.n. „Codice Laurenziano” (XLII 38, carta 31), kolekto de manuskriptoj el la 14-a jc. Strinna (2006:119) rekonas ĝin kiel „certe de mediteranea origino” kaj datas la manuskripton „iom post 1353”. Temas pri dialogo inter kaptitino (sklavino) el Ĝerbo kaj viro, kiu perfortis ŝian filinon en ŝia domo. Ĝian skriban formon tre probable antaŭiris buŝa recitado/kantado.

Afrika insulo Ĝerbo (Zerba), konata jam ekde antikvaj tempoj kiel „insulo de Lotofagoj”, estis enloĝata de berberoj kaj judoj, en la 9-a jarcento konkerita de piratoj el Egiptujo, en la 12-a jc. de hispanoj kaj turkoj, poste kontrolis ĝin sicilia ŝip-armeo (vd. ekz. Ouezdou 2007). Ekde la jaro 1284 regis tie admiralo Ruggero di Lauria (de aragona deveno), post lia morto en 1305 sekvis liaj familianoj kaj sicilianoj ĝis 1334, kiam tunizia sultano Abu Bakr konkeris Ĝerbon kaj aliajn insulojn. Estas probable, ke la „ĝerbanino” kaj ŝia filino estis kaptitinoj, kiujn la admiralo Di Lauria (aludita en la teksto) alportis al Italio en 1284, do la balado mem ekestis inter 1284 kaj la morto de la admiralo en 1305. La teksto estas bone konata en Italio, reproduktata en krestomatiaj kaj kolektoj de popola poezio. Ĝi estas forte italeca, tamen kun arabismoj en sintakso kaj ofta uzado de infinitivo anstataŭ konjugaciaj formoj. Profesoro Roberto Rossetti tradukis ĝin en la anglan:

O la Zerbitana retica!
il parlar ch'ella mi dicia!:
„Per tutto lo mondo fendoto
e barra fuor casa mia.”

Oi Zerbitana retica
come ti voler parlare?
se per li capelli prendoto
come ti voler conciare!
cadalzi e pugne moscoto
quanti ti voler donare!
e cosi voler conciare
tutte le vostre ginoie.

O the wild Jerba maid
the way she spoke unto me:
„I'll hit you to the end of the world
and out of my house.”

O wild Jerba maid
how shall I talk to you?
If I grab you by the hair
how I shall thrash you!
kicks and blows raining
how many I shall dispense!
and thus will redress
all of your whims.

„Ardire, ardir, minacciami?
per le partu del giustiziero
va ed escimi fuor di casama
el malvagio, lo barattero!
c'alzasti la gamba a filama,
e festiglil volentero,
e non volesti guardare
alle notre cortesoie.

„You dare, you dare, you threaten me?
By the name of the executioner
get out of my house,
evil doer, cheater!
Who raised the leg to my daughter
And did as you pleased
And would not regard
Our courtesies.

„E ardire, ardir minacciami?
non aver di te paura!
e' mantenemi l'amiralia
chè me ne star ben sigura;
e ardire, ardire? tocomo
e guardar delle mal ventura;
ch'io ti farò pigliare
e metter in prigionioie.”

„You dare, you dare, you threaten me?
I do not fear you!
the Admiral keeps me
so that I am well protected.
you dare, you dare? watch out
and beware of a bad predicament;
I shall have you detained
and committed to jail.”

Fonto: <https://web.archive.org/web/20090204072651/http://www.uwm.edu/~corre/franca/edition3/texts.html#contrasto>

La ĝeneralan disvastiĝon de lingvafrankao atestas ankaŭ la teatraĵoj, kie oni uzas ĝin (ĉefe primoke) por karakterizi sklavojn, servistojn ktp., ekz. ĉe Fazio degli Uberti, Carlo Goldoni, Lope de Vega kaj Molière. En la tria akto de la komedio de Molière „La nobela burĝo” (Le bourgeois gentilhomme) el 1670, la nobeligo okazas laŭ parodie turkeca ceremonio. Ĝin gvidas muftio, kiu unue demandas la burĝon Jourdain: „*Se ti sabir, ti respondir. Se non sabir, tazir, tazir. Mi star mufti, ti qui star ti? Non intendir, tazir, tazir.*” (Se vi scias, respondu. Se vi ne scias, silentu, silentu. Mi estas muftio, kiu estas vi? Se vi ne komprenas, silentu, silentu.) Poste li preĝas al Mohamedo: „*Mahametta, per Giordina mi pregar sera é mattina. Voler far un paladina dé Giourdina, dé Giourdina. Dar turban-ta, é dar scarcina, gon galera é brigantina, per deffender Palestina.*” (Mohamedo, por Jourdain mi preĝas vespere kaj matene. Mi volas fari paladinon el Jourdain, el Jourdain. Donu turbanon kaj donu sabron, kun galero kaj brigantino, por defendi Palestinon.)

Oni povas trovi dekon da tekstoj en lingvafrankao kun angla traduko en la glosaro de Corrè (2005). Krom la menciitaj „Credo” kaj „Zerbitana” troviĝas tie:

- „Villançico contrahaziendo a los mocaros que siempre van ynpontuando a los pelegrosos con demandas” (Villançico [tipo de kanto] rebatanta friponojn, kiuj daŭre ĝenas pilgrimantojn per demandoj), kiun verkis Juan del Encinto post sia pilgrimado al Jeruzalemo ĉ. 1520;
- Du veneciaj baladoj el la 18-a jarcento, publikigitaj en la krestomatia „Il Settecento a Venezia” 1892, en forte italeca lingvafrankao;
- La kompleta teksto de la turka ceremonio el „La nobela burĝo” de Molière el 1670, vidu supre;

- Koncerna parto el „Impressario delle Smirne” de Carlo Goldoni (1707–1793), en kiu riĉa turka komercisto Ali parolas lingvafrankaon, aliaj personoj itale;
- kvar monologoj el la „Topografio” de De Haedo el 1612, vidu supre;
- ok dialogoj el la „Dictionnaire de la Langue Franque” el 1830, vidu supre;
- specimenoj el la libro „Six semaines en Afrique” de Thierry Mieg el 1861;
- specimenoj el „Les Français dans le désert” de Corneille Trumelet el 1868;
- specimenoj el „La France coloniale illustrée” de Alexis Gochet el 1888.

5. Ĉu vere piĝino?

Tiun demandon starigas al si pluraj esploristoj. Sur la retpaĝo de Corré (2005) videblas diskuto de dudeko da specialistoj. Laŭdifine temas pri piĝino, ĉar la gramatiko estas sufiĉe primitiva. Ekzistas klaraj atestoj, ke ĝi estas miksaĵo de pluraj lingvoj. Kutimaj piĝinoj havas 700–1000 vortojn, sed lingvafranka posedas eĉ vortaron kun pli ol 2100 vortoj. Ankaŭ la konservitaj tekstoj, inklude de poemoj, montras, ke ĝi estis riĉa lingvo, kvankam dum ĝia okcentjara ekzisto ne ekzistis normigita formo. Schuchardt substrekas ĝian rolon de helplingvo.

Zago (2005) mencias, ke ĝi estis dum sia ekzisto nomata „rudimenta idioma”, „komerca ĵargono”, sed ankaŭ „koineo de krucmilitistoj” k.s. Ŝi reanalizas lingvafrankaon koncedante, ke ĝi posedas fundamentajn trajtojn de piĝino, sed aliflanke ĝi ĝuis certan gradon de aŭtonomieco. La tekstoj atestas, ke ekzistis firmaj strukturoj kaj homogena substanco, do povis temi pri „vera kaj propra” lingvo, kvankam simpligita. Rossetti (1999) opinias, ke ekzistis lingvistika kontinuo ĉe diversaj formoj de lingvafranka, do ke ĝi praktike kreoliĝis. Ni konkludu per la vortoj de Mikael Parkwall, el antaŭparolo al la glosaro de Corré (2005):

„Lingua Franca must be seen as a rather good representative of the class of languages known as pidgins. Obviously, then, the study of Lingua Franca is of prime importance to pidgin and creole studies, but alas, most creolists ... only have a very superficial knowledge of the language and its fascinating history.”

Bibliografio

- Cifoletti, Guido 2011: *La lingua franca barbaresca*. Roma: Il Calamo
- Cervantes de Saavedra, Miguel 1605: *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Madrid: Francisco de Robles. <https://www.fullbooks.com/Don-Quijote1.html>
- Corré, Alan D. 2005: *A Glossary of Lingua Franca*. Fifth Edition. <https://web.archive.org/web/20090203083909/http://www.uwm.edu/~corre/franca/go.html>
- Dan, Pierre 1646: *Histoire de la Barbarie et de ses corsaires*. Seconde édition. Paris: Pierre Rocolet. <https://de.scribd.com/doc/19607674/R-P-pierre-DAN-Histoire-de-Barbarie-Et-de-Ses-Corsaires>

- De Haedo, Diego 1612: *Topografía e historia general de Argel*. Valladolid. Reeldono 1927: Topografía e historia general de Argel por Fray Diego de Haedo: La publica la Sociedad de bibliófilos españoles. Eld. Ignacio Bauer y Landauer. Madrid: Imprenteria Ramona Velasco
- Dictionnaire de la Langue Franque ou Petit Mauresque, suivi de quelques dialogues familiers et d'un vocabulaire de mots arabes les plus usuels, à l'usage des français en Afrique*. 1830. Marseille: Feissat et Demonchy
- Eisenberg, Daniel 1993: *Cervantes autor de la „Topografía e historia general de Argel” publicada por Diego de Haedo*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cervantes-autor-de-la-topografia-e-historia-general-de-argel-publicada-por-diego-de-haedo-0/html/ff6e2e0-82b1-11d1-acc7-002185ce6064_10.html
- Julien, Charles-André 1994: *Histoire de l'Afrique du Nord, des origines à 1830*. Paris: Payot
- Nolan, Joanna 2015: Lingua Franca – a not simple pidgin. In: *SOAS Working Papers in Linguistics* 17(2015): 99–111.
- Ouezdou, Hédi Ben 2007: *Découvrir la Tunisie du Sud. Djerba, Perle de la Méditerranée. Tunis*. Dar Ashrof
- Rossetti, Roberto 1999: An introduction to Lingua Franca. In: *Englishes, letteratura inglesi contemporanea*, 8 anno 3 (1999): 42–62. Online: <https://web.archive.org/web/20120325104348/https://pantherfile.uwm.edu/corre/www/franca/edition3/lingua5.html>
- Schuchard, Hugo 1909: Die Lingua Franca. In: *Zeitschrift für Romanische Philologie* XXXIII, 1909. Berlin: Gustav Gröber. 441–461. Niemeyer, Gallica <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k158833/f451.image>
- Strinna, Giovanni 2006: Il contrasto della Zerbitana e la satira del dialetto marinaresco campano. In: *La parola del testo. Semestrare di filologie e letteratura europea dalle origini del rinascimento*. Anno X, 2006, fascicolo 1: 119–152. Roma: Zauli Editore
- Zago, Renata 2005: *A Dissertation on Lingua Franca*. <https://web.archive.org/web/20090204072435/http://www.uwm.edu/~corre/franca/edition3/lingua6.html>

Mapo: <https://eo.wikipedia.org/wiki/Levantenio>



Intercultural communication: practical approaches

Interkultura komunikado: praktikaj aliroj

Komunikacja międzykulturowa: aspekty praktyczne

Komunikacja interkulturowa na przykładzie polsko-niemieckiego projektu “Interkulturelle Begegnungen – Poznań – Bielefeld” („Spotkania interkulturowe – Poznań – Bielefeld”) – możliwości i ograniczenia

Abstract. Intercultural communication on the example of the Polish-German project “Interkulturelle Begegnungen – Poznań – Bielefeld” (“Intercultural meetings – Poznań – Bielefeld”) possibilities and limitations

In the modern globalized world, intercultural communication is not a rare event. In both private and professional spheres, in the real and virtual worlds representatives of different cultures and languages are in frequent contact. That is why it is essential (not only) in language education to prepare students for dialogue with members of different language and cultural communities. One way of aiding in this are international projects between institutions which allow students to see from different perspectives what is new and different but also what is known and close. This is the goal of the Polish-German project “Interkulturelle Begegnungen – Poznań – Bielefeld” (“Intercultural meetings – Poznań – Bielefeld”) which will be presented in the chapter.

Resumo. Interkultura komunikado laŭ la ekzemplo de la pola-germana projekto „Interkulturaj renkontiĝoj – Poznan – Bielefeld”: eblecoj kaj limigoj

En la moderna, tutterigita mondo interkultura komunikado ne estas malofta fenomeno. En privataj kaj fakaj terenoj, en la reala kaj virtuala mondo ĉiam renkontiĝas reprezentantoj de diversaj kulturoj kaj lingvoj. Pro tio estas tre grava en la lingvoinstruado (kaj ne nur) la preĝigo de la lernantoj por dialogi kun membroj de diverslingvaj kaj -kulturaj komunumoj. Unu el la eblecoj estas internaciaj projektoj interuniversitataj kiuj ebligas al la studentoj rigardi el diversaj perspektivoj kio estas nova kaj alia, sed ankaŭ al tio kio estas konata kaj proksima. Ĝuste tion entreprenas la projekto „Interkulturelle Begegnungen – Poznan – Bielefeld” kiu estos prezentata.

1. Wstęp

We współczesnym, zglobalizowanym świecie komunikacja interkulturowa nie jest zjawiskiem rzadkim. Na płaszczyźnie prywatnej i zawodowej, w świecie realnym i wirtualnym wciąż spotykają się przedstawiciele różnych kultur i języków. Dlatego tak bardzo istotne jest (nie tylko) w kształceniu językowym przygotowanie uczących się do dialogu z członkami różnych wspólnot językowych i kulturowych. Jedną z możliwości stanowią międzynarodowe projekty międzyuczelniane, które

pozwalają studiującym spojrzeć z różnych perspektyw na to, co nowe i inne, ale też na to, co znane i bliskie. Tę właśnie próbę podjęto w polsko-niemieckim projekcie „Interkulturelle Begegnungen – Poznań – Bielefeld” („Spotkania interkulturowe – Poznań – Bielefeld”), który zostanie zaprezentowany w poniższym rozdziale.

2. Komunikacja interkulturowa¹ – perspektywa teoretyczna

Znajomość leksyki i gramatyki czy poprawna wymowa są niekwestionowanym warunkiem powodzenia komunikacji językowej z przedstawicielami innych wspólnot językowych i kulturowych, ale z pewnością nie jedynym. Według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ 2003: 96) istotną rolę odgrywają także „[...] umiejętność dostrzegania związku między kulturą własną a obcą, wrażliwość kulturowa oraz umiejętność dokonywania właściwych wyborów strategii i ich odpowiedniego użycia w kontakcie z osobami z innych kultur, umiejętność pośredniczenia między kulturą własną a kulturą obcą oraz radzenia sobie z interkulturowymi nieporozumieniami i wynikającymi stąd sytuacjami konfliktowymi, umiejętność przewycięzania stereotypów” (ESOKJ 2003: 96).

W Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ 2003: 15) wielokrotnie podkreśla się również potrzebę czy wręcz konieczność „[...] propagowania wzajemnego zrozumienia i tolerancji, szacunku dla tożsamości i różnorodności kulturowej przez skuteczną komunikację między narodami”. Nie jest to oczywiście postulat nowy ani tym bardziej zaskakujący, choć dla społeczeństw XXI wieku zyskuje on niewątpliwie szczególne znaczenie z uwagi na ogromną mobilność jednostek w przestrzeni realnej i wirtualnej. Aby jednakże lepiej zrozumieć jego istotę należy wpiery przyjrzeć się bliżej pojęciu *komunikacji interkulturowej*², które doczekało się szeregu definicji sformułowanych z różnych perspektyw.

Termin *komunikacja międzykulturowa* (engl. *intercultural communication*) pojawił się po raz pierwszy w publikacji „The Silent Language” (1959) autorstwa amerykańskiego etnologa i badacza zachowań E. T. Halla. Mimo iż wspomniane pojęcie ukute zostało już ponad pół wieku temu definiuje się je – jak zauważa Lüsebrink (2008: 7) – w bardzo różny sposób, w zależności od dyscypliny czy obszaru kulturowego. W wąskim znaczeniu określa ono interpersonalną komunikację *face to face* pomiędzy przedstawicielami różnych kultur (Lüsebrink 2008: 7). Podobnie pojęcie to rozumiane jest przez Erll & Gymnich (2007: 77), dla których oznacza ono bezpośrednią komu-

¹ Z uwagi na ograniczenia objętościowe w niniejszym tekście świadomie zrezygnowano z omówienia pojęć *kompetencji międzykulturowej* oraz *interkulturowej kompetencji komunikacyjnej* (por. m.in. Błazek (2008), Błazek (2018), Byram (1997), Decke-Cornill & Küster (2015), Erll & Gymnich (2007), Hiller (2007), Jaroszewska (2015), Miłułka (2014), Pawłowska (2015), Sercu (2004), Thomas (2003)). Punkt ciężkości tekstu stanowi analiza ściśle powiązanej z nimi zagadnienia *komunikacji międzykulturowej*.

² Por. także Pawłowska-Balcerska (2017).

nikację (non-)werbalną dwóch lub więcej osób o różnym pochodzeniu kulturowym. W przytoczonych definicjach komunikacji interkulturowej jej istotnym komponentem – czy wręcz warunkiem – jest bezpośredniość. Czymże zatem jest rozmowa na chacie czy wymiana maili prowadzona dla przykładu pomiędzy Polakiem i Francuzem czy Japończykiem i Peruwiańczykiem? Lüsebrink (2008: 8) słusznie przeciwstawia wąskie znaczenie terminu jego znaczeniu szerszemu, gdzie komunikacja interkulturowa odbywa się także w mediach jak np. film, telewizja, radio czy wreszcie Internet. Tym samym badacz dokonuje swoistej aktualizacji wykładni pojęcia komunikacji interkulturowej, uwzględniając w niej tzw. Nowe Media³.

W kontekście powyższych rozważań nasuwa się jednakże kolejne pytanie: Czy różnorodność językowa stanowi *Conditio sine qua non* komunikacji interkulturowej? W literaturze przedmiotu podkreśla się często, iż różnorodność językowa może, ale wcale nie musi być cechą komunikacji interkulturowej. Do jej nieodzownych wyznaczników należy jednakże różnorodność kulturowa. Erll & Gymnich (2007: 79) jako przykład podają komunikację pomiędzy Australijczykiem i Jamajczykiem (język pierwszy: angielski) czy Portugalczykiem i Brazylijczykiem (język pierwszy: portugalski). Podobnymi przykładami operuje Broszinsky-Schwabe (2011: 38), która z kolei pisze o Brytyjczykach i Amerykanach (język pierwszy: angielski), Mozambijczykach i Brazylijczykach (język pierwszy: portugalski) czy państwach niemieckiego obszaru językowego.

Komunikacja interkulturowa nierzadko wiąże się z nieporozumieniami, które wynikają z bazowania na szeroko pojętej wiedzy, głęboko zakorzenionej we własnej kulturze⁴:

„W komunikacji interkulturowej mamy do czynienia z rozbieżnością (asymetrycznością) szczególnego rodzaju, bowiem nie chodzi tu o zwykłą nierówność partnerów w ramach danej wspólnoty dyskursywnej, lecz o rozbieżności na poziomie systemów interpretacyjnych budujących daną wspólnotę. Specyfika takiej komunikacji sięga więc samej spójności istotnych wyznaczników tych systemów, mających swe przełożenie na wiedzę, postawy i zachowania każdej ze stron. Innymi słowy, nie chodzi więc tylko o to, że pewne elementy czy odniesienia są różne, lecz przede wszystkim o to, że inaczej organizują się one w wewnętrznie spójne sieci i zależności”.

(Wilczyńska, Mackiewicz & Krajka 2019: 320–321)

Spojrzenie na przedstawicieli innych języków i kultur wyłącznie przez pryzmat wyrosłych z własnej kultury doświadczeń, przekonań, wyobrażeń, wzorców zachowań etc. prowadzi do znacznego zawężenia pola widzenia i częstokroć niezrozumienia dla tego, co nowe, inne, obce. Rozwijanie świadomości istnienia inności, uwrażliwienie

³ Pojęcie *Nowych Mediów* wyjaśniają m.in. Biechele (2005), Roche (2005) oraz Tschirner (1997).

⁴ Erll & Gymnich (2007) dokonują omówienia problemów komunikacji międzykulturowej, do których zaliczają problemy na płaszczyźnie językowej i treściowej oraz trudności wynikające z zachowań partnera rozmowy. Broszinsky-Schwabe (2011) proponuje natomiast szereg strategii umożliwiających ich rozwiązanie.

na nią i szacunek dla tejże zamiast upraszczającego postrzeganie świata etnocentryzmu stanowią nieodzowny warunek udanej komunikacji międzykulturowej. Z pewnością nie jest to zadanie łatwe, ale też nie jest ono niemożliwe. Tym bardziej że Internet otwiera przed współczesnymi społeczeństwami, a zatem także przed nauczającymi i uczącymi się, szereg możliwości współpracy z członkami innych wspólnot językowych i kulturowych. Ta z kolei pozwala pokazać, iż to, co wydaje się nie podlegać dyskusji, wymaga pogłębionej refleksji i zastanowienia. To zaś, co obce i inne, umożliwia weryfikację dotychczasowego punktu widzenia, poszerzenie horyzontów, a także rozbudza ciekawość poznawczą.

3. Projekt „Interkulturelle Begegnungen – Poznań – Bielefeld ” („Spotkania interkulturowe – Poznań – Bielefeld”) – krytyczna analiza

3.1. Ramy czasowe projektu

Prezentowany polsko-niemiecki międzynarodowy projekt międzyuczelniany „Interkulturelle Begegnungen – Poznań – Bielefeld ” („Spotkania interkulturowe – Poznań – Bielefeld”) zorganizowany został w semestrze zimowym 2019/2020 (29 października 2019 – 16 stycznia 2020). Wybór przedziału czasowego, w którym projekt się odbył, ściśle powiązany był z możliwością włączenia przedsięwzięcia – zarówno po stronie polskiej jak i niemieckiej – do zajęć poświęconych tematyce interkulturowej⁵.

3.2. Uczestnicy projektu

Partnerami projektu byli Instytut Filologii Germańskiej UAM (sześć osób: trzy Polki i trzech Polaków) oraz Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld (siedem osób: jedna Chinka, cztery Niemki, jeden Turek, jedna obywatelka Zjednoczonych Emiratów Arabskich). Projekt koordynowały prof. UAM dr hab. Agnieszka Pawłowska-Balcerska (Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu) oraz dr Tina Claußen (Universität Bielefeld).

⁵ Po stronie niemieckiej projekt włączono do seminarium „Interkulturelle Begegnungen” („Spotkania interkulturowe”) proponowanego na studiach licencjackich (siedem osób). Po stronie polskiej projekt został zintegrowany z seminarium „Interkulturelles Lehren und Lernen” („Interkulturowe nauczanie i uczenie się”) kierowanym do III roku BA (trzy osoby). Pozostali trzej uczestnicy z Polski (jedna osoba I rok BA, dwie osoby I rok MA) zgłosili się do projektu w odpowiedzi na zaproszenie umieszczone na stronie Instytutu Filologii Germańskiej UAM.

3.3. Cele projektu

Do głównych celów polsko-niemieckiego projektu należały:

- rozwijanie kompetencji interkulturowej studiujących (m.in. poprzez wielopłaszczyznową refleksję na temat pojęć *kultura* i *stereotyp*, poprzez spojrzenie na Polaków, Niemców oraz na inne wspólnoty językowo-kulturowe z różnych perspektyw),
- wspieranie autonomii uczących się,
- zapoznanie uczących się (w tym także przyszłych nauczycieli języków obcych) z etapami pracy w międzynarodowych projektach międzyuczelnianych, z ich mocnymi i słabymi stronami etc.

3.4. Przebieg projektu

Prezentowany projekt podzielić można na siedem etapów. Co ważne, każdej fazie projektu towarzyszyły wspólna refleksja i dyskusja na zajęciach w Poznaniu i w Bielefeld, które pozwoliły dogłębniej spojrzeć na poruszane zagadnienia i zaprezentować na forum grupy rezultaty pracy poszczególnych par / grup.

3.4.1. Etap pierwszy – działania organizacyjne

Termin	Strona projektu	Zadanie
połowa października 2019	koordynatorki z Poznania i Bielefeld	sporządzenie listy uczestników i założenie dla nich kont na platformie e-learningowej Mahara (Universität Bielefeld)
29 października 2019	Poznań	zaprezentowanie projektu na zajęciach
31 października 2019	Bielefeld	zaprezentowanie projektu na zajęciach i przypisanie studentom z Bielefeld ich poznańskich partnerów w projekcie

Mimo iż omawiany projekt zaczęto realizować z końcem października 2019, prace nad nim rozpoczęły się o wiele wcześniej i związane były z intensywną wymianą pomysłów, refleksji, propozycji etc. pomiędzy koordynatorkami projektu. Ze względu na różnice w organizacji roku akademickiego w Poznaniu i Bielefeld nie było rzeczą łatwą znalezienie dogodnego dla obydwu stron terminu realizacji projektu. Także stworzenie harmonogramu poszczególnych działań i włączenie ich do zajęć w Poznaniu i Bielefeld wymagało długiego namysłu.

3.4.2. Etap drugi – autoprezentacja uczestników projektu

Termin	Strona projektu	Zadanie
do 4 listopada 2019	studentki oraz studenci z Poznania i Bielefeld	przesłanie partnerowi / partnerom z projektu krótkiego nagrania video z autoprezentacją (np. za pomocą platformy e-learningowej Mahara, e-maila, poprzez portale społecznościowe etc.)

Podczas autoprezentacji studentki i studenci obydwu uniwersytetów podawali ich zdaniem najważniejsze informacje dotyczące własnej osoby (wiek, miejsce zamieszkania, pochodzenie, studiowane kierunki, plany zawodowe, zainteresowania), wyrażali radość z czekającej ich współpracy oraz nierzadko formułowali także swoje oczekiwania wobec projektu⁶. Niestety już na początku współpracy pojawiły się problemy techniczne z platformą e-learningową Mahara, które skłoniły koordynatorki do włączenia do projektu także innych narzędzi pozwalających na komunikację pomiędzy jego uczestnikami.

3.4.3. Etap trzeci – praca nad tekstem „Drei Dinge, die ich von Menschen, die in Deutschland leben, gern wissen möchte” („Trzy rzeczy, których chciał(a)bym się dowiedzieć o osobach mieszkających w Niemczech”)

Termin	Strona projektu	Zadanie
do 12 listopada 2019	studentki oraz studenci z Poznania i Bielefeld	napisanie tekstu pt. „Drei Dinge, die ich von Menschen, die in Deutschland leben, gern wissen möchte” („Trzy rzeczy, których chciał(a)bym się dowiedzieć o osobach mieszkających w Niemczech”) i przesłanie go partnerowi / partnerom z projektu
do 17 listo- pada 2019	studentki oraz studenci z Poznania i Bielefeld	udzielenie odpowiedzi na pytania z ww. tekstu
19 / 21 listo- pada 2019	zajęcia w Poznaniu / Bielefeld	prezentacja rezultatów i dyskusja nad nimi

Temat wypowiedzi pisemnej („Drei Dinge, die ich von Menschen, die in Deutschland leben, gern wissen möchte” / „Trzy rzeczy, których chciał(a)bym się dowiedzieć o osobach mieszkających w Niemczech”) zamierzenie sformułowano możliwie

⁶ O ile wszyscy uczestnicy z Polski wyrazili zainteresowanie Niemcami (przede wszystkim z uwagi na studiowany kierunek), o tyle strona niemiecka udział w projekcie nie zawsze motywowała zainteresowaniem Polską, co być może miało także wpływ na ostateczną decyzję studiujących z Bielefeld o przyjeździe do Poznania.

otwarcie, by uniknąć zawężenia poruszanych aspektów wyłącznie do Niemców. Koordynatorki miały także nadzieję, iż heterogeniczność grupy z Bielefeld w odniesieniu do przynależności etnicznej jej członków przyczyni się do szerszego spojrzenia na poruszane zagadnienia⁷.

Wybrane pytania strony polskiej⁸:

- Jakie święta są dla Ciebie / dla Was bardzo ważne i jak je obchodzicie?
- Co czytają Niemcy? (np. powieści, kryminały, gazety)
- W Polsce uważa się, że Niemcy są bardzo tolerancyjni. Zgadzasz się z tą opinią?
- Czy tradycja odgrywa w Niemczech istotną rolę?
- Czy to prawda, że Niemcy są punktualni, zdystansowani i lubią porządek?
- Co sądzicie o tym, że Polacy szukają pracy w Niemczech? Czy są dobrymi pracownikami? Czy spotykasz wielu Polaków?
- Czy Twoim zdaniem istnieje „typowo niemieckie” słowo?

Wybrane pytania strony niemieckiej⁹:

- Czy Twoim zdaniem Polska kiedykolwiek wygra konkurs Eurowizji?
- Jak ważne dla Ciebie / dla Polaków jest zniesienie wizy do Stanów Zjednoczonych?
- Czy to prawda, że nauczyciele w Polsce zarabiają bardzo mało?
- Z czego polscy studenci finansują studia? Jakie możliwości finansowania w ogóle istnieją?
- Jakich tematów należy unikać w rozmowie z Polakami? Co należy do tematów tabu?
- Jak wygląda polski system edukacyjny?
- Jakie święta są dla Polaków bardzo ważne i jak je obchodzą?
- Czy na polskich uniwersytetach są także studenci z zagranicy? Co studiują najczęściej?

O ile w omawianym zadaniu studiujący koncentrowali się głównie na Niemcach i Polakach, o tyle w towarzyszących jego wykonywaniu rozmowach na chatach, w mailach czy na portalach społecznościowych nawiązywali oni także do innych narodowości uczestniczących w projekcie. Na zajęciach wywiązały się bardzo ciekawe dyskusje o tym, czego studenci i studentki dowiedzieli się o przedstawicielach innych wspólnot językowo-kulturowych. Koordynatorki starały się jednakże przestrzec uczestników projektu przed nazbyt daleko idącymi, uogólniającymi wnioskami czy wręcz uproszczeniami w postrzeganiu innych.

⁷ Ze względów objętościowych zrezygnowano z prezentacji odpowiedzi na pytania strony polskiej i niemieckiej.

⁸ Tłum. z języka niemieckiego na język polski Agnieszka Pawłowska-Balcerska.

⁹ Tłum. z języka niemieckiego na język polski Agnieszka Pawłowska-Balcerska.

3.4.4. Etap czwarty – praca z dowcipami narodowościowymi

Termin	Strona projektu	Zadanie
do 24 listopada 2019	studentki oraz studenci z Poznania i Bielefeld	tworzenie własnej bazy dowcipów narodowościowych jako nośników stereotypów i ich klasyfikacja wg własnych kryteriów
26 / 28 listopada 2019	zajęcia w Poznaniu / Bielefeld	prezentacja rezultatów i dyskusja nad nimi

Zarówno studium z Poznania jak i z Bielefeld wykazali się dużym dystansem i samokrytyką wobec własnej narodowości. Nierzadko obydwie strony projektu poruszały to samo zagadnienie (trudny język polski, brzmienie języka niemieckiego, Polacy jako złodzieje, Polacy a alkohol, polskie jedzenie, niemiecki porządek, niemiecka punktualność, Niemcy a humor etc.), posiłkując się przede wszystkim prostymi, łatwymi do zinterpretowania obrazkami (także scenami z filmów), które zaprezentowane zostaną poniżej. Co ciekawe, wiele ilustracji zawierało komentarz w języku angielskim¹⁰, co wskazywać może na międzynarodowy zasięg wybranych dowcipów narodowościowych.

Trudny język polski

POLISH

1. dwa
2. dwie
3. dwoje
4. dwóch
5. dwaj
6. dwiema
7. dwom
8. dwoma
9. dwojga
10. dwojgu
11. dwojgiem
12. dwójka
13. dwójki
14. dwójkę
15. dwójką
16. dwójce
17. dwójko

ENGLISH

1. Two
2. Second



Przykład 1:

Źródło: <https://i.pinimg.com/originals/11/06/4d/11064d5530ca2761b27400c613faba15.jpg>
(stan z dn. 20.08.2020).

Przykład 2:

Źródło: <https://www.wiocha.pl/1462844,Denerwujemnie-to-niemieckie-nazewnictwo>
(stan z dn. 20.08.2020)

¹⁰ Językiem komunikacji projektu był wyłącznie język niemiecki. Podczas trwania przedsięwzięcia widoczna była nie tylko asymetria dot. zainteresowania Polską i Niemcami (patrz: przyp. 6), ale również asymetria językowa na dwóch płaszczyznach: między stroną polską i niemiecką, a także pomiędzy polskimi uczestnikami, którzy reprezentowali różny stopień opanowania języka niemieckiego (patrz: przyp. 5). Dlatego też w trakcie tworzenia polsko-niemieckich par / grup koordynatorki uwzględniły m.in. kryterium biegłości w języku niemieckim.



Przykład 3:

Źródło: <https://me.me/i/whichlanguagedo-youstudyp-polish-chido-fajny-com-imgflip-com-1375964>
(stan z dn. 20.08.2020)

Brzmienie języka niemieckiego



Przykład 5:

Źródło: <https://www.welt.de/kmpkt/article170096964/Wie-sich-unsere-Nachbarn-ueber-uns-lustig-machen-in-13-Memes.html>
(stan z dn. 20.08.2020)



Przykład 4:

Źródło: <https://me.me/i/name-und-vorname-grzegorz-brzczyszczkiewicz-brzczyszczkiewicz-bzhevezh-ghzhesh-gzhheezhhh-spshi-zheeee-1963234>
(stan z dn. 20.08.2020)

Polacy jako złodzieje



Przykład 6:

Źródło: <https://en.ljux.net/307734>
(stan z dn. 20.08.2020)

Polacy a alkohol

Vodka is made from Potatoes. Potatoes are a vegetable.



So, Vodka is a salad.

Przykład 7:

Źródło: <https://www.buzzfeed.com>
(stan z dn. 20.08.2020)

Polskie jedzenie

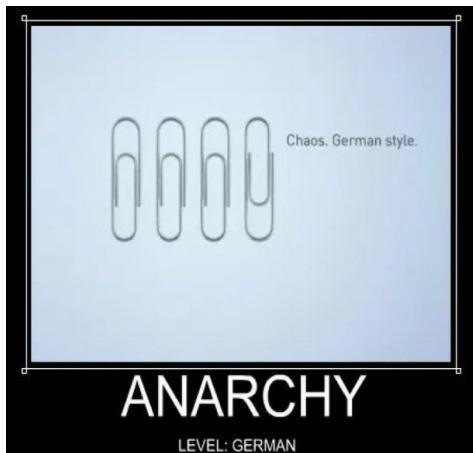
NORMAL DNA POLISH DNA



Przykład 8:

Źródło: <https://www.porta-polonica.de/de/lexikon/polen-witze-deutschland-zwischen-wahrnehmung-und-wirklichkeit>
(stan z dn. 20.08.2020)

Niemiecki porządek



Przykład 9:

Źródło: <https://www.welt.de/kmpkt/article170096964/Wie-sich-unsere-Nachbarn-ueber-uns-lustig-machen-in-13-Memes.html>
(stan z dn. 20.08.2020)

Niemiecka punktualność



Przykład 10:

Źródło: <https://www.pinterest.de/pin/31103053664611848/>
(stan z dn. 20.08.2020)

Niemcy a humor



Przykład 11:

Źródło: <https://me.me/i/how-many-germans-does-it-take-to-change-a-light-9228969>
(stan z dn. 20.08.2020)

Meaning behind the colours on the German flag



Przykład 12:

Źródło: <https://me.me/i/meaning-behind-the-colours-on-the-german-flag-work-work-21912618>
(stan z dn. 20.08.2020)

Wybrane przez uczestników projektu dowcipy dotyczyły (niestety wyłącznie) Niemców i Polaków. Unaocznily one jednakże znane (nie tylko) wspomnianym narodowościom stereotypy (skomplikowany język polski, mało przyjazny dla ucha język niemiecki, Polacy jako złodzieje, Polacy lubiący alkohol, niemieckie zamiłowanie do porządku, niemiecka punktualność czy pracowitość). Podczas omawiania zadania na zajęciach w Poznaniu i w Bielefeld studentki oraz studenci podkreślali, iż wiele z poruszanych w dowcipach tematów (już od dawna) nie ma odzwierciedlenia w rzeczywistości, choć niestety nadal funkcjonują one w stereotypach. Dodawali oni, iż stereotypy wykazują niesłychaną żywotność i mimo upływu dziesięcioleci, licznych zmian o zasięgu lokalnym i globalnym są one głęboko zakorzenione w pamięci społeczeństw i przez nie „pielęgnowane”.

3.4.5. Etap piąty – praca nad tematem „Studieren in Bielefeld und Poznań” („Studiowanie w Bielefeld i Poznaniu”)

Termin	Strona projektu	Zadanie
29 listopada 2019 – 3 stycznia 2020	studentki oraz studenci z Poznania i Bielefeld	tworzenie pracy pt. „Studieren in Bielefeld und Poznań” (Studiowanie w Bielefeld i Poznaniu“)

Kolejną fazą projektu było stworzenie przez jego uczestników wspólnego produktu pt. „Studieren in Bielefeld und Poznań” („Studiowanie w Bielefeld i Poznaniu”). Mimo iż studentkom i studentom pozostawiono decyzję dotyczącą formy realizacji

wspomnianego tematu (film, prezentacja Power Point, plakat, wywiad etc.) wszystkie pary i grupy zdecydowały się na prezentację Power Point. Ponieważ na zadanie projektowe zaplanowano ponad cztery tygodnie, koordynatorki na zajęciach w Poznaniu i Bielefeld monitorowały postęp prac, zachęcały do systematycznych działań, omawiały ze studentkami i studentami możliwe do poruszenia w zadaniu aspekty, udzielały praktycznych wskazówek (np. gdzie szukać informacji o liczbie studiujących na uniwersytecie obcokrajowców etc.). Tempo pracy poszczególnych osób było jednakże różne, co nierzadko spotykało się z krytyką ze strony uczestników bardziej zaangażowanych w projekt.

3.4.6. Etap szósty – spotkanie uczestników projektu w Poznaniu

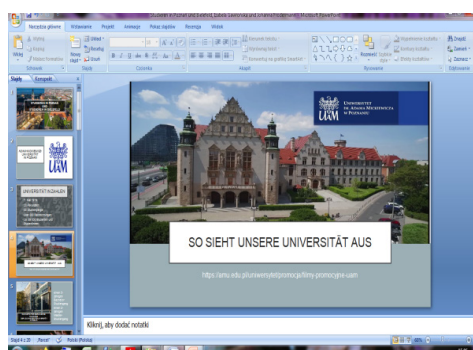
Termin	Strona projektu	Zadanie
7 stycznia 2020	studentki oraz studenci z Poznania i Bielefeld	prezentacja prac pt. „Studieren in Bielefeld und Poznań” („Studiowanie w Bielefeld i Poznaniu”) oraz krótki kurs języka polskiego

Przedostatnią fazą projektu było spotkanie jego uczestników w Poznaniu. Trwający pięć dni pobyt gości z Bielefeld, którego punkt kulminacyjny stanowiły wspólne zajęcia, obejmował także zwiedzanie miasta, spotkanie z lektorką DAAD w Instytucie Filologii Germańskiej UAM oraz nieformalne spotkania polskich i niemieckich uczestników oraz koordynatorek projektu. Mimo zapewnienia środków finansowych ze strony Universität Bielefeld (przejazd, zakwaterowanie, wyżywienie) oraz pierwotnej deklaracji o uczestnictwie w wyjeździe do Polski, ostatecznie do Poznania przyjechała tylko dr Tina Claußen wraz z jedną studentką. Niektóre osoby ze strony polskiej nie kryły rozczarowania i otwarcie wyrażały swoje obawy w odniesieniu do prezentowania części pracy dotyczącej studiowania w Bielefeld. Z pomocą koordynatorek oraz obecnej w Poznaniu studentki z Niemiec udało się jednakże z powodzeniem przedstawić zawarte w prezentacjach Power Point zagadnienia związane ze studiowaniem w Bielefeld.

Podczas zajęć w Poznaniu studentki i studenci dokonali prezentacji swoich prac pt. „Studieren in Bielefeld und Poznań” („Studiowanie w Bielefeld i Poznaniu”), przedstawiając tym samym własne, studenckie spojrzenie na wspomniane miasta, a zarazem ośrodki uniwersyteckie:

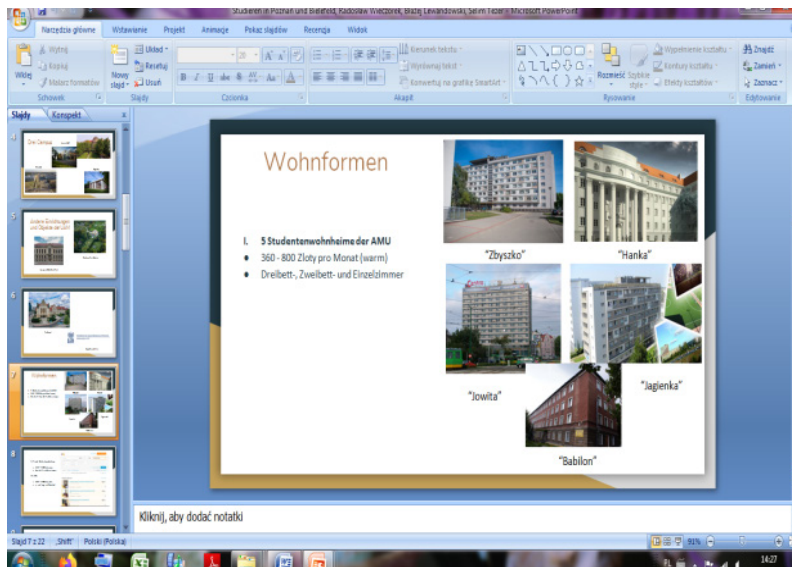
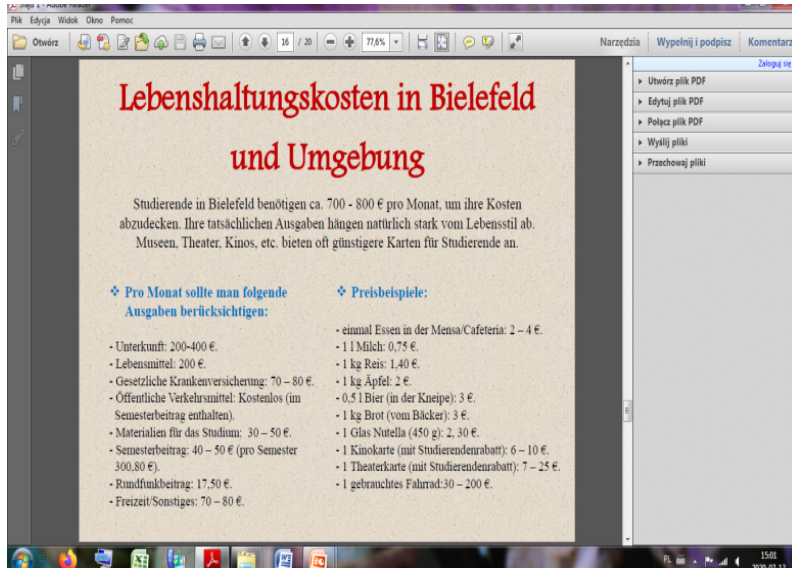
BIELEFELD	POSEN
Fläche: 258.82 km ²	Fläche: 261.85 km ²
Einwohner: 341.803 (Stand 30.06.2019)	Einwohner: 537.682 (Stand 2018)
eine Universität und drei Fachhochschulen	acht staatliche Universitäten und über 20 private Hochschulen
→ Universität Bielefeld	→ Adam- Mickiewicz- Universität Posen (poln. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Abkürzung UAM)
<ul style="list-style-type: none"> - ca. 40.000 Studierende - ca. 25.000 Studierende der Universität Bielefeld, - ca. 15.000 Studenten der Fachhochschulen 	<ul style="list-style-type: none"> - ca. 120.000 Studierende - ca. 38.000 Studierende an der Adama- Mickiewicz- Universität Posen
Gründung der Universität Bielefeld 1969	Gründung der UAM 07. Mai 1919
10 Fakultäten	14 Fakultäten

Przykład 13: Poznań i Bielefeld w liczbach.



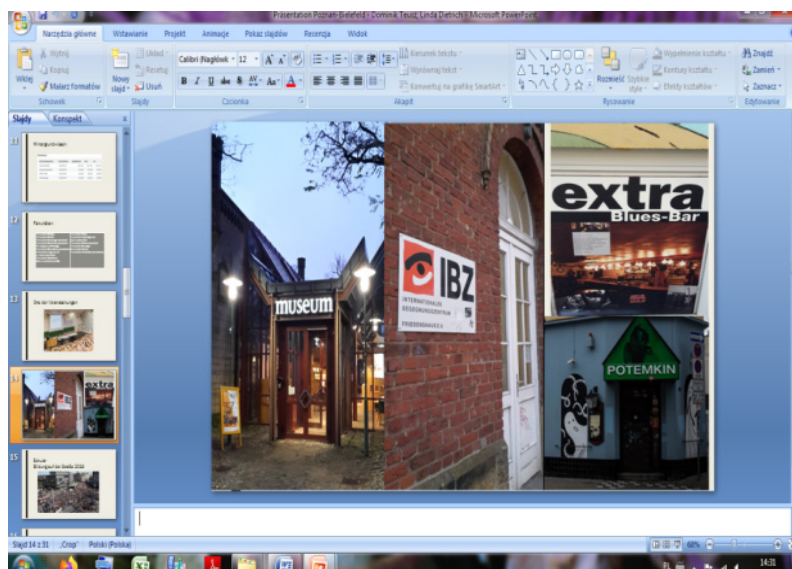
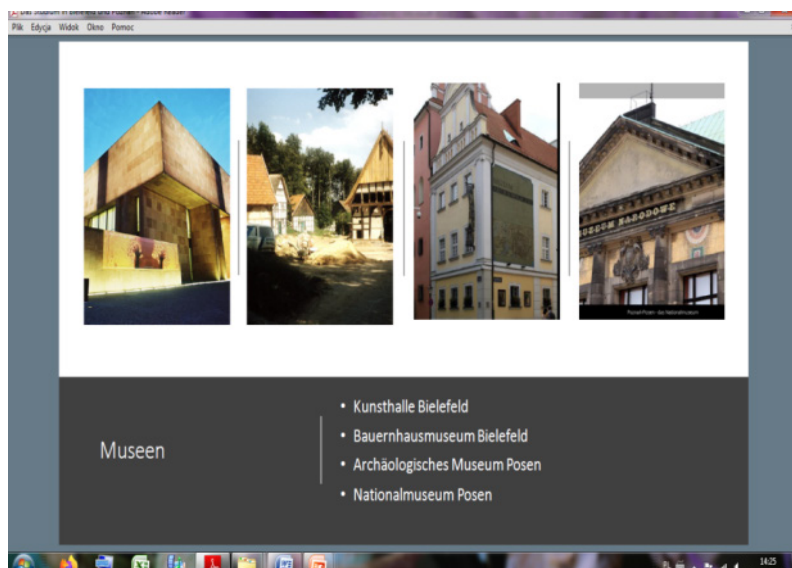
Przykład 14: Poznań i Bielefeld – siedziby uniwersytetów.

Interesujący aspekt, który pojawił się w różnych odsłonach w każdej z prezentacji, stanowiło porównanie kosztów związanych z utrzymaniem (m.in. opłaty za mieszkanie / miejsce w domu studenckim, wyżywienie, ubezpieczenie zdrowotne, korzystanie z komunikacji miejskiej, ksero etc.):



Przykład 15: Koszty utrzymania studiujących w Poznaniu i Bielefeld.

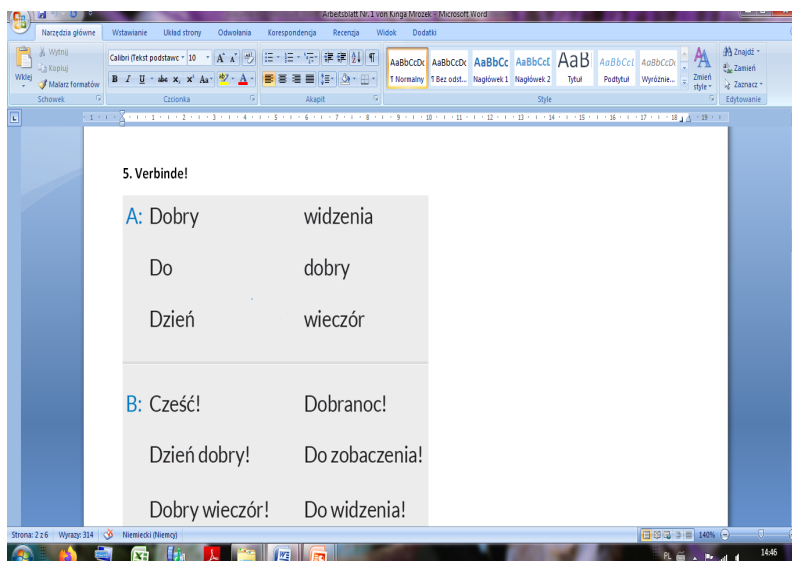
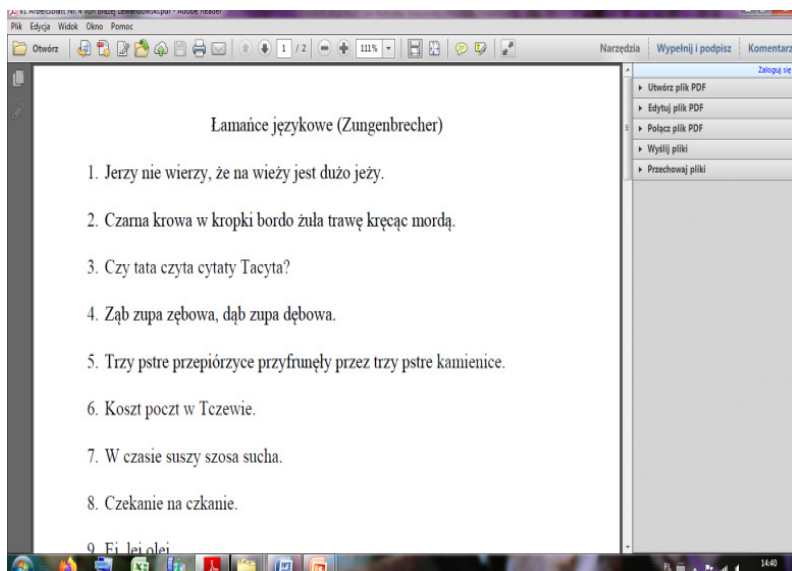
Uczestnicy projektu nie zapomnieli również o porównaniu oferty kulturalnej obydwu miast uniwersyteckich, skierowanej (nie tylko) do studiujących. Obok muzeów, wykładów otwartych wymieniali oni chóry i teatry uniwersyteckie, studenckie kawiarnie, puby etc.:



Przykład 16: Oferta kulturalna Poznania i Bielefeld.

Każdej z prezentacji towarzyszyły dyskusje stanowiące cenne uzupełnienie przedstawianych informacji.

Drugą część spotkania zaplanowano na „przyspieszony kurs języka polskiego”, który dostarczył uczestnikom wiele pozytywnych emocji. Strona polska zgodnie stwierdziła, iż przygotowanie i przeprowadzenie kursu pozwoliło na refleksję nad zawłościami języka polskiego. Natomiast strona niemiecka jednogłośnie potwierdziła wcześniejsze stwierdzenie, iż jest to język trudny, a jego opanowanie wymaga czasu i nie lada wysiłku:



Przykład 17: Wybrane zadania realizowane w ramach „przyspieszonego kursu języka polskiego”.

3.4.7. Etap siódmy – ewaluacja

Termin	Strona projektu	Zadanie
14 / 16 stycznia 2020	studentki oraz studenci z Poznania / Bielefeld	ewaluacja projektu

Zwieńczeniem polsko-niemieckiego projektu „Interkulturelle Begegnungen – Poznań – Bielefeld” („Spotkania interkulturowe – Poznań – Bielefeld”) była przeprowadzona wśród jego uczestników ankieta¹¹ dotycząca m.in. oczekiwań względem projektu, zdobytych informacji o Polsce, Niemczech i innych narodowościach, pozyskanej wiedzy oraz umiejętności przydatnych na studiach i w przyszłym zawodzie, zadań projektowych, mocnych i słabych stron projektu, a także wybranych przez studentki i studentów form komunikacji. Odpowiedzi strony polskiej i niemieckiej zostały poddane dyskusji na zajęciach w Poznaniu i Bielefeld. Wybrane pytania i odpowiedzi zaprezentowane zostaną poniżej.

Ankieta otwierało pytanie o początkowe oczekiwania studiujących względem projektu: „Jakie oczekiwania miał/a Pan/i wobec projektu? Czy zostały one spełnione?”. Dla obydwu stron projektu bardzo istotne było pogłębienie wiedzy o kraju partnera, poddanie weryfikacji stereotypowych wyobrażeń (nie tylko) o sąsiedzie zza Odry, nawiązanie międzynarodowych kontaktów czy praktyczne przełożenie wiedzy zdobytej podczas studiów. Dla studentek i studentów z Poznania bardzo ważne było także doskonalenie kompetencji w języku niemieckim:

Wypowiedź 1 (SP¹²): „Poprzez udział w projekcie chciałem polepszyć moją znajomość języka niemieckiego, poznać nowych ludzi i ich kulturę. Chciałem dowiedzieć się czegoś nowego, niestereotypowego o Niemczech i Niemcach oraz tego, jak inne narody widzą same siebie. Moje oczekiwania zostały spełnione”.

Wypowiedź 2 (SP): „Uważam, iż takie projekty są cennym uzupełnieniem studiów. Umożliwiają wymianę ze studentami zarówno z macierzystej uczelni jak i z zagranicy. Odgrywa to istotną rolę w rozwijaniu kompetencji interkulturowej i pogłębianiu znajomości języka niemieckiego. Tak, moje oczekiwania zostały spełnione”.

Kolejne pytanie ankietowe odnosiło się do zdobytych podczas trwania projektu informacji o własnej oraz o innych wspólnotach językowo-kulturowych: „Czy podczas pracy w projekcie dowiedział/a się Pan/i czegoś interesującego / nowego / zaskakującego o Polakach / Niemczech / o innych narodowościach?” W trakcie licznych dyskusji towarzyszących realizacji projektu studujący poruszali bardzo różne zagadnienia, które pozwoliły im bliżej przyjrzeć się (nie tylko) kulturom reprezentowanym przez partnera / partnerów, ale też – co niewątpliwie jest bardzo cenne – spojrzeć na własny kraj oczyma obcokrajowców:

¹¹ Tłum. pytań i odpowiedzi z języka niemieckiego na język polski A. Pawłowska-Balcerska.

¹² Skrótem *SP* oznaczono wypowiedź studentki / studenta ze strony polskiej projektu, natomiast skrótem *SN* wypowiedź studentki / studenta ze strony niemieckiej.

Wypowiedź 3 (SP): „[...] Turcy są bardzo mili i zawsze gotowi do pomocy”.

Wypowiedź 4 (SP): „Dzięki temu projektowi dowiedziałem się, że wizerunek Polski w Europie zaczął się zmieniać i jest bardziej pozytywny niż przed 15 czy 20 laty”.

Wypowiedź 5 (SN): „Za ciekawe uważam rozmowy o aktualnych wydarzeniach politycznych i systemie edukacyjnym”.

Wypowiedź 6 (SN): „Dowiedziałam się nowych rzeczy o Polsce, ale to za mało. Dlatego planuję tu wrócić. Po raz pierwszy intensywniej zajmowałam się tematem Polski i zachwycałam się tym krajem”.

Wypowiedź 7 (SP): „Dowiedziałem się, jakie skojarzenia Turcy mają z Polską”.

Wypowiedź 8 (SP): „Podczas udziału w projekcie poznałem stereotypowe wyobrażenia o Polakach funkcjonujące w Niemczech. Bardzo dużo dowiedziałem się o studiujących w Niemczech”.

Bardzo istotnym celem projektu było praktyczne podbudowanie zdobytej na studiach wiedzy. „Czego nauczył/a się Pan/i z projektu w odniesieniu do Pana/i studiów / przyszłego zawodu?” W odpowiedziach przewijał się przede wszystkim wątek interkulturowy, aczkolwiek studujący wskazywali również na doskonalenie warsztatu pracy przyszłego nauczyciela języka niemieckiego oraz na zalety, jakie niesie ze sobą praca w (międzynarodowych) parach i grupach:

Wypowiedź 9 (SN): „Nasze studia polegają na kontakcie z osobami, które reprezentują różne tradycje, religie, zwyczaje, historie rodzinne i systemy polityczne. Także w moim przyszłym zawodzie chodzić będzie o różnorodność. Praca projektowa po raz kolejny pokazała mi, że ten temat mnie interesuje i zajmowanie się nim sprawia mi przyjemność”.

Wypowiedź 10 (SN): „Po długiej fazie teoretycznej na studiach projekt był odniesieniem do praktyki”.

Wypowiedź 11 (SN): „Praca projektowa sama w sobie także sprawiła mi przyjemność i potrafię sobie wyobrazić, iż organizuję transkulturowe projekty, a nie jestem tylko i wyłącznie nauczycielką”.

Wypowiedź 12 (SP): „Zobaczyłem, ile możliwości niesie ze sobą praca w grupie. Praca z przedstawicielami różnych kultur dodatkowo poszerza te możliwości. Dzięki współpracy można osiągnąć zaskakujące, bardziej kompleksowe i interesujące wyniki”.

W tym miejscu należy jednakże dodać, iż praca w parach i grupach niesie ze sobą pewne niebezpieczeństwa, o których wielokrotnie dyskutowano na zajęciach w Poznaniu i Bielefeld. Uczestnicy projektu mogli się przekonać, iż brak systematyczności podczas wykonywanych zadań i zaniedbywanie regularnego kontaktu z innymi uczestnikami znacznie utrudniają współpracę oraz dotrzymanie terminów, negatywnie wpływają na jakość rezultatów, a przede wszystkim demotywiąco czy wręcz frustrująco oddziałują na innych. Także problemy z podziałem obowiązków w ramach danego zadania, z ich czasowym rozplanowaniem nierzadko stanowiły powód do wyrażenia niezadowolenia po stronie polskiej czy niemieckiej. Owe trudności z kolei świadczyć mogą o zbyt małej gotowości do przejęcia części odpowiedzialności

za wspólne zadanie, a jednocześnie o słabo wykształconej postawie autonomicznej niektórych studujących.

4. Wnioski

Zaprezentowany w niniejszym tekście projekt “Interkulturelle Begegnungen – Poznań – Bielefeld” („Spotkania interkulturowe – Poznań – Bielefeld”) stanowi jedną z wielu możliwości uzupełnienia wiedzy i rozwijania umiejętności zdobywanych na studiach filologicznych ze szczególnym uwzględnieniem aspektów międzykulturowych. Jak starano się pokazać powyżej, międzynarodowe projekty międzyuczelniane – oprócz niewątpliwie licznych zalet – wiążą się także z wieloma wyzwaniem natury techniczno-organizacyjno-dydaktycznej. Nie da się przewidzieć, jak przebiegać będzie współpraca w poszczególnych losowo dobranych parach czy grupach i jak wpłynie ona na wykonywane zadania. Może ona przynieść wiele satysfakcji, ale też wiązać się z rozczarowaniami. Dlatego tak ważną rolę pełnią koordynatorzy, którzy przed rozpoczęciem projektu, w trakcie jego trwania, a także po jego zakończeniu podbudowują teoretycznie poruszane zagadnienia, dostarczają praktycznych wskazówek, podejmują próbę wyjaśnienia zaistniałych zjawisk etc.

Należy bardzo mocno zaakcentować, iż żaden projekt – podobnie jak żadne seminarium czy kurs o nachyleniu interkulturowym – nie dostarczy jego uczestnikom gotowych do przejęcia recept, jak powinna przebiegać komunikacja z przedstawicielami innych wspólnot językowo-kulturowych. Sens wspomnianych przedsięwzięć należy upatrywać w uwrażliwieniu na inność, różnorodność, ale też na swojskość z jednoczesnym poszanowaniem dla własnego i obcego. Uświadomienie sobie, że świata nie budują same oczywistości, a nowe może ubogacić i pozwolić dowiedzieć się więcej także o sobie samym, stanowi niezwykle ważny przyczynek do udanej komunikacji interkulturowej.

Bibliografia

- Biechele, Markus 2005: Lust auf Internet ‘Ochota na Internet’. W: *Fremdsprache Deutsch* 33: 5–10.
- Błażek, Agnieszka 2008: *Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern in Polen* ‘Ewaluacja kompetencji interkulturowej u przyszłych nauczycieli języka niemieckiego w Polsce’. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- 2018: Kommunikative Anstrengung. Hin zur lebensnahen interkulturellen (Fremdsprachen-) Lehrerausbildung ‘Trudy komunikacyjne. W kierunku zorientowanego na praktykę, interkulturowego kształcenia nauczycieli (języków obcych)’. W: *Glottodidactica* 2: 71–87.
- Broszinsky-Schwabe, Edith 2011: *Interkulturelle Kommunikation: Missverständnisse – Verständigung* ‘Komunikacja interkulturowa: nieporozumienia – porozumienie’. Wiesbaden: Springer Fachmedien

- Byram, Michael 1997: *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters
- Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz 2015: *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung* ‘Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie’. Tübingen: Narr
- Erl, Astrid & Gymnich, Marion 2007: *Interkulturelle Kompetenzen – Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen* ‘Kompetencje interkulturowe – Skutecznie porozumiewać się między kulturami’. Stuttgart: Klett Lerntraining bei PONS
- Europejski System Opisu Kształcenia Językowego 2003: *uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN
- Hall, Edward T. 1959: *The Silent Language*. New York: Doubleday
- Hiller, Gundula Gwenn 2007: *Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Polen an der Europa-Universität Viadrina* ‘Komunikacja interkulturowa między Niemcami i Polakami na Uniwersytecie Europejskim Viadrina’. Frankfurt am Main / London: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation
- Jaroszewska, Anna 2015: Kształtowanie kompetencji międzykulturowej – druga strona „medalu” na przykładzie polskiego systemu edukacji. W: *Języki Obce w Szkole* 4: 59–69.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen 2008: *Interkulturelle Kommunikation: Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer* ‘Komunikacja interkulturowa: Interakcja, postrzeganie obcych, transfer kulturowy’. Stuttgart Weimar: Metzler
- Mihułka, Krystyna 2014: Dylematy współczesnej glottodydaktyki: język – kultura, interlingwalizm – interkulturowość. W: *Języki Obce w Szkole* 3: 78–87.
- Pawłowska, Agnieszka 2015: *Kultur ist Sprache, Sprache ist Kultur. Zum kreativen Schreiben in deutsch-polnischen Tandems* ‘Kultura to język, język to kultura. O kreatywnym pisaniu w niemiecko-polskich tandemach’. W: *Germanoslavica* 1: 12–28.
- Pawłowska-Balcerska, Agnieszka 2017: „Wir haben den ganzen Tag darauf gewartet, haben ständig unsere Mailboxen gecheckt und waren ein bisschen gestresst [...]“ – Sprachenlernen im Tandem als Sonderfall interkultureller Kommunikation? „Cały dzień na to czekaliśmy, wciąż sprawdzaliśmy nasze skrzynki mailowe i byliśmy odrobinę zestresowani [...]” – Uczenie się języków w tandemie jako szczególnie przypadek komunikacji interkulturowej?. W: Krystyna Mihułka, Małgorzata Sieradzka (red.): *Interlinguales und -kulturelles Sprachhandeln: interdisziplinäre Perspektiven* Bd. 2, Rzeszów: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. 197–208.
- Roche, Jörg 2005: *Fremdspracherwerb. Fremdsprachendidaktik* ‘Akwizycja języków obcych. Dydaktyka języków obcych’. Tübingen: A. Francke Verlag
- Sercu, Lies 2004: Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. W: *Intercultural Education* 15 / 1: 73–89.
- Tschirner, Erwin 1997: Deutsch als Fremdsprache im Medienzeitalter ‘Język niemiecki jako obcy w dobie mediów’. W: *Fremdsprache Deutsch Sondernummer II*: 55–58.
- Thomas, Alexander 2003: Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme, Konzepte ‘Kompetencja interkulturowa – podstawy, problemy, koncepcje’. W: *Erwägen, Wissen, Ethik* 1: 137–150.
- Wilczyńska, Weronika & Mackiewicz, Maciej & Krajka Jarosław 2019: *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM

Communication Issues of Japanese Sojourners in Singapore

Resumo. Komunikaj problemoj de japanaj loĝantoj en Singapuro

Ekzistaj multaj variaĵoj de la angla parolataj tra la mondo, kiuj malsimilas al la historie pli prestiĝaj variaĵoj de la angla, kiuj estas instruataj al lernantoj de la angla kiel fremdlingvo (EFL). En Japanio multaj EFL-lernantoj estas instruitaj kaj eksponitaj ĉefe al la usona aŭ brita angla kaj havas malmultan aŭ neniun ekspozicion al aliaj variaĵoj de la angla. Multaj el tiuj japanoj, kiuj lernas la anglan en Japanio, povus labori en aliaj landoj, kie la angla estas unu el la oficialaj lingvoj, kiel Singapuro, pensante, ke la angla, kiun ili lernis, sufiĉas por efika komunikado. Tamen la variaĵo de la angla parolata en Singapuro, konata kiel singapura angla, posedas ecojn malsimilaj al la variaĵoj al kiuj pli kutimas japanoj. Ĉi tiu analizo montras la trajtojn de la singapura angla lingvo, kiujn japanoj trovas plej problemaj kaj malfacilaj surbaze de intervjuoj kun japanoj loĝantaj en Singapuro, uzante Teorion de Lingva Administrado (Language Management Theory, Neustupný 2003). Ĉi tiu studo ankaŭ donas pliajn informojn pri kiel Teorio de Lingva Administrado povas esti uzata kiel ilo por priskribi kaj analizi interagojn.

Abstract. There are many varieties of English being spoken all around the world which are different to the historically more prestigious varieties of English that are being taught to English as a Foreign Language (EFL) learners. In Japan, many EFL learners are taught and exposed primarily to American or UK English and have little or no exposure to any other varieties of English. Many of these Japanese who learn English in Japan might go on to work in other countries where English is one of the official languages, such as Singapore, thinking that the English they have learnt is sufficient for effective communication. However, the variety of English that is spoken in Singapore, known as Singaporean English, possesses features that are different from the varieties Japanese people are more used to. This analysis showcases the features of Singaporean English which Japanese people find most problematic and challenging based on interviews with Japanese living in Singapore using Language Management Theory (Neustupný 2003). The study also provides further insight into how Language Management Theory can be used as a tool to describe and analyse interactions.

1. Introduction

English serves as a common language for communication in both business and leisure in many countries. Japanese people learn English so that they will be able to communicate with either foreigners in Japan or with the people of another country when they go overseas for work, study or leisure. However, the varieties of Englishes taught in Japan, American and British English, are typically described by Kachru (1982) as inner circle varieties (Galloway 2009). Often despite passing the many dif-

ferent English tests or being perceived as ‘good at English’ in Japan, many Japanese go overseas to countries where people speak ‘English’ and still encounter problems with communication. Currently, there are 36,423 Japanese people living in Singapore (Ministry of Foreign Affairs Japan 2019). Whilst this is a significant figure, there is little or no support in Singapore for Japanese nationals regarding understanding the issues they might face when communicating in Singapore.

1.1. The English of Singapore

Singapore is a multiracial country consisting of people from Chinese, Malay and Indian heritage who speak many different languages such as Mandarin, Hokkien, Cantonese, Teochew and Hakka (Chinese), Malay and Tamil. English acts as the lingua franca for communication between the different ethnic groups and served as a catalyst for the emergence of Singaporean English (Harada 2009).

Singaporean English can be classified into two forms; Singapore Standard English (SSE), the acrolectal form which resembles British English, and its basilectal form, Singapore Colloquial English (SCE), or Singlish (Wee 2005). SSE and SCE, rather than two separate varieties or forms of Singaporean English, are more accurately described as two sides of a continuum or spectrum that is Singaporean English (Alsagoff 2010; Gupta 1994). It is difficult to categorize data accurately as which is SSE and which is SCE as there are no clear boundaries between the two (Wang 2015).

SSE is typically spoken by people of higher socioeconomic status or by those who have progressed through higher education and is considered the more prestigious of the two. SCE is generally considered to be less prestigious than SSE and is considered by educated Singaporeans to be unglamorous and the ‘commoner’s language’ (Wee 2005). Despite these views, many Singaporeans are able to speak SCE and often code-switch between SSE and SCE depending on the situation and context (Harada 2009). Generally, people of low socio-economic status who have had little or low English education tend to primarily use SCE which adds to the stereotype that only the ‘uneducated’ speak SCE. Despite SCE being labelled as the language of the ‘lower class’ or ‘uneducated’, Singaporeans and foreigners often perceive SCE in a positive manner. They see it as a language used to display solidarity and comradeship between the ethnic groups and also a vital part of the “Singapore Identity” (Cavallaro & Ng 2009; McKay 2013).

1.2. The features of Singaporean English

The features of Singaporean English have been thoroughly described, including its distinct phonological features, vocabulary and lexicon, grammar, intonation and stress and pragmatics that differ in comparison to other more prestigious varieties of

English such as British English and American English (Bao 1998; Deterding 2003; Gupta 1992; Harada 2009; Ho & Platt 1993; Lee, Ling, & Nomoto 2009; Leimgruber 2013; Ng 2012; Tongue 1974; Wee 2008). This analysis provides insights to the struggles and obstacles faced by English L2 learners when they come to Singapore and are faced with a ‘non-native’ variety of English that is very different from the inner circle varieties that they have been taught or exposed to.

1.2.1. Phonological Features

Singaporean English (SSE and SCE) is based on British English but has distinct phonological features which are reflective of the influences of the other languages spoken in Singapore. In Singaporean English, vowels are treated differently from British English. Vowel length is often not distinct and long or short vowels are often pronounced the same. Furthermore, the vowel quality between them is often similar. Words like *beat* and *bit*, *cart* and *cut*, are pronounced the same but usually the shorter version is more commonly used (Bao 1998).

Consonant sounds are also pronounced differently from their British counterparts. In Singaporean English, the /l/ is often velarised and sometimes vocalised, and when it is preceded by a nasal, the /l/ tends to be deleted. Examples are *only* “əʊnlɪ” pronounced as “əʊni”, and *mainly* “meɪnlɪ” often pronounced as “meɪni” (Bao 1998). Dental fricatives in word final position are often neutralized in Singaporean English are often devoiced especially fricatives, this results in words like *healthy* “helθɪ” pronounced as “heltɪ” and *something* “sʌmθɪŋ” pronounced as “sʌmtɪŋ”. Dental fricatives and plosives are realized word initially and almost never aspirated in words like *thin* “θɪn” pronounced as “tɪn” and *three* “θriː” pronounced as “triː” (Wee 2008). Word final consonants are also usually reduced resulting in pronunciation of words like *fact* “fækt” as “fæk” and *cost* “kɒst” as “kɒs” (Deterding 2003). Non-vocalization of /l/ also occurs frequently in Singaporean English in words like *milk* “mɪlk” pronounced as “mɪuk” and *tall* “tɔːl” pronounced as “tɔː” (Wee 2008).

1.2.2. Vocabulary and Lexicon

One of the ways that people differentiate between SSE and SCE is by the increased occurrence of lexical terms borrowed from other languages (SSE < SCE). Many of these lexical terms are predominantly from Chinese dialects (mainly Hokkien and Cantonese), followed by Malay. Some terms from Hokkien include, *paiseh* ‘embarrassed’, *kiasu* ‘selfish attitude from a fear of losing out’ and *ah beng* ‘gangster or hillbilly’. Some terms from Cantonese are *da bao* ‘takeaway’, and *pok kai* ‘to go broke’. Terms from Malay include *malu* ‘embarrassing’ and *kena* ‘to have something happen to you’. In SSE and SCE, English lexical terms have different meanings to

British English. These include *action* used as an adjective to describe someone as arrogant, *pass up* in ‘pass up your homework’ (to ‘hand in your homework’) and the use of *on* and *off* as verbs, such as in ‘off the light please’ (Leimgruber 2013). There are many locally coined idioms and acronyms in Singaporean English which can be peculiar to non-locals. Phrases include *my England not powderful* (I am not very proficient in English), or *don’t pray pray* (do not fool around) and acronyms such as *PRC* (People’s Republic of China – a Chinese National) or *ORD* (Operationally Ready Date – when a national service man completes his National Service). It is common to hear speakers of other languages use languages that are unfamiliar to them. For example, it is common to hear a Malay or Tamil speaker utter Hokkien or Cantonese words or phrases. Code switching and borrowing is common amongst Singaporeans. Utterances may contain both phrases and words from different languages mixed together. Conversations may start in English and switch to Mandarin or Hokkien and change back to English (Leimgruber 2013).

1.2.3. Grammar

The most widely researched grammatical aspect of Singaporean English is the widespread use of pragmatic and discourse particles such as *ah*, *lah*, *leh*, *lor*, *meh*, *eh* and *hor*. These particles are used to add or emphasize the speakers’ feelings about their utterance (Gupta 1992). *Lah* is the most commonly used particle and is used primarily as a sentence-final particle to indicate the speakers’ feelings (Wee 2004). *Ah* and *leh* are used similarly to *lah* but are more typically used as a confirmation device in either questions or statements (Gupta 1992). *Lor* is a sentence-final particle typically used as a signal of resignation. *Meh* signals scepticism or surprise and can be used as a marker of a rhetorical question (Wee 2004). *Eh* is used mainly as a marker for attention at the start of a conversation to call someone or to indicate the other person’s turn. Finally, *hor* is used to signal of assertion and also a call for support. Most of these particles, originate from Hokkien or Cantonese too (Lim 2007). Another frequent occurrence in Singaporean English is copula deletion where the *is*, *are* and apostrophes are commonly omitted in speech. Examples include ‘*Tonight we ~~are~~ going karaoke and drinking*’ or ‘*what’s the name of your dog?*’ (Ho & Platt 1993).

1.2.4. Intonation and Stress

The intonation patterns in SSE and SCE varies from that of British English in a number of ways. One major intonation pattern seen in SSE and SCE is the tendency for pitch to move in steps instead of gliding from one pitch to another, which is common in British English. This leads to utterances sounding like a song. Another key feature of intonation in Singaporean English is the use of discourse particles with differing intonations which

results in different meanings for the discourse particles. For example, the particle *lah* is typically perceived as a solidarity marker but different intonations in the production of *lah* can signal different meanings. A low falling *lah* acts to signal camaraderie and a solidarity marker whereas a high falling *lah* is a sign of impatience (Lim 2007).

Singaporean English speakers also apply word stress and sentence stress differently from British English. Singaporean English speakers tend to assign additional stress to discourse particles at the end of sentences to add emotion (Lim 2007). Also, lexical stress is applied differently especially in composite words such as, with words like colleague ‘COLLeague/colLEAGUE’ (British English/Singaporean English), and economics ‘ecoNOMic/eCONomic’ (Tongue 1974).

1.2.5. The Pragmatics of Singaporean English

Pragmatics relates to the understanding of the meaning of words and acts in a particular context which can be affected by differences in region, class, gender differences and culture (Cutting 2015). In Singaporean English, a word or phrase can be used differently than in British English or American English. A phrase that is often used in Singapore is ‘I don’t mind’, which signals affirmation, whereas in the US or the UK, a response of ‘I don’t mind’ usually implies indifference (Tongue 1974). Another phrase that is misunderstood frequently is ‘not bad’. In Singapore when someone describes something as ‘not bad’ it’s typically meant as a compliment and depending on the tone it could range from a small compliment to high praise (Rex 2009). Furthermore, as previously mentioned, discourse and pragmatic particles all have different meanings depending on the context, situation and intonation used and also can be used to add feelings and emotions to statements (Gupta 1992).

1.2.6. Difficulties in Understanding Singaporean English

Due to the contrasting features between Singaporean English and inner circle varieties of English, it is only natural that other speakers of English may find it difficult to understand. First and foremost, the many lexical terms which are either used differently or are exclusive to Singaporean English and the unique intonation of Singaporean English, which retains tones from other languages such as Chinese, may be difficult for non-Singaporeans to get used to (Banerji 2016). Furthermore, the grammar in Singaporean English can be confusing at times and people unfamiliar with it can be especially confused due to the influence of grammatical rules from other languages such as Mandarin, Malay and Tamil (Galloway & Rose 2015). Finally, the complex application of the many different discourse and pragmatic particles only serves to complicate matters.

1.3. Japanese people in Singapore

A study involving Japanese nationals was conducted by Kobayashi (2018), where she interviewed Japanese sojourners to Singapore regarding their reasons for going to Singapore and their language attitudes in Singapore. One of the main reasons her participants mentioned on why they chose to go to Singapore was in order to further their English learning as Singapore is considered an ‘English-speaking country’. Furthermore, they had also thought that Singaporeans all spoke “standard English” which led to many being surprised at the many differences between the English that Singaporeans spoke and the English they were familiar with. She also found that some of her participants felt that Singaporeans should learn and speak British English or American English instead of speaking SSE or SCE. Kobayashi (2018) also found that many Japanese lacked knowledge or awareness of the communication differences in Singapore and thus expected them to behave similarly to them due to the assumption that all Asian cultures share the same norms. This study provided some insight into how Japanese perceive the use of English in Singapore but did not delve into how they managed these differences in their interactions with Singaporeans.

It is not a surprise to see that Japanese people who are not used to SSE or SCE encounter issues when communicating and interacting using English in Singapore. Thus, more research needs to be done on the actual language issues that they face and especially on how they manage and deal with the language issues encountered in Singapore.

1.4. Research questions

This study focuses on the communication issues that Japanese sojourners encounter in Singapore through these questions:

1. What are the communication problems that Japanese sojourners face when speaking with local Singaporeans?
2. What are the features of Singaporean English that Japanese find challenging when communicating with local Singaporeans?

2. Methods

This study adopted a qualitative approach and utilized interviews with seven Japanese sojourners in Singapore. These interviews gave the researcher access to the participants’ feelings, perceptions and attitudes towards the events and experiences they have been through in Singapore regarding their interactions with the locals in English (Heigham & Robert 2009). The interview methodologies used in this study consisted of semi-structured recall interviews and interaction interviews

as described by Neustupný (1997, 2003) to provide a complete picture of the interactions that the participants had experienced through accessing both short- and long-term memories.

2.1. Semi-structured Interviews

Semi-structured recall interviews were used when participants were asked to recall their experiences and interactions in communicating with Singaporeans in English. Participants were asked general questions like, “Tell me about your experiences living in Singapore”. They were also encouraged to share their thoughts regarding their experiences and the communication problems they encountered through questions such as “What is most difficult about communicating in English in Singapore?” and “Do you remember any communication problems you have had before?”. These interviews helped provide a general picture of how the participant perceived and felt about their experiences in Singapore and combined with the data gathered from interaction interviews, a more complete picture could be formed about their interactions in Singapore.

2.2. Interaction interviews

Interaction interviews allow the researcher to access actual language behaviour (Neustupný 2003) through recounting same-day or previous day speech events which should still be in their short-term memory. This allowed them to recall in detail the events that have occurred. Participants were prompted for additional details relevant to the study and encouraged to describe their language use and behaviour as it occurred separate from any interpretations or assumptions they may have made (Fairbrother 2018; Neustupný 2003).

Interaction interviews consist of three stages: (1) situational mapping, (2) establishing of details and (3) reporting language management (Neustupný 2003). The situational mapping stage requires participants to reconstruct and recount their day and report the situations they were involved in. Questions like “How was your day?” and “Could you tell me what you did today?” were used. Whenever the participants talked about their interactions, they would be prompted for additional information using questions such as “Could you tell me more about what happened?” or “Do you remember the exact words that were spoken?”. During the analysis, each reported interaction would be looked at in detail by the researcher. This method allows the researcher to look at both behaviours that the participants themselves have noted and those that they may not have viewed as significant (Muraoka 2002, 2006; Neustupný 2003).

2.3. Participants

All participants were Japanese living and working in Singapore at the time of the study. Participants were selected based on the degree of contact they had with Singaporeans and with the understanding that the main language used was English. Interviews were conducted in English, but participants were free to use Japanese if necessary. There were 5 female (JF1-5) and 2 male participants (JM1-2).

Participant	Sex	Age	Time in Singapore	English Proficiency	Experience overseas in an English-speaking country
JF1	F	25-28	~ 3 months	High	Yes
JF2	F	25-28	2.5 years	High-intermediate	Yes
JF3	F	25-28	2 years	High	No
JF4	F	29-32	6 months	High-intermediate	Yes
JF5	F	29-32	1 year	Intermediate	Yes
JM1	M	33-36	8 years	High	Yes
JM2	M	29-32	6 years	Intermediate	Yes

Table 1. Participants' Background (Codes: J – Japanese, M – Male, F – Female)

2.4. Analytical framework: Language Management Theory

Language Management Theory (LMT) was adapted as the framework for this study to analyse interactions between Japanese and Singaporeans. LMT was originally developed by Björn Jernudd and Jiří Neustupný as a processual model that investigates 'behaviour towards language', particularly the management of language problems (Jernudd & Neustupný 1987). The language management process begins when a deviation is noted from a norm. Norms are informal rules that govern behaviours in an interaction. The noted deviations may be evaluated, and adjustment plans may be formulated to deal with these deviations. These adjustment plans can then be implemented in the next interaction. The implemented adjustment plans may be seen as the strategies that participants use in their subsequent interactions. Strategies include the 'let it pass' principle described by Firth (1996) or other communicative strategies such as repetition, clarification, confirmation and comprehension checks as described by Walker (2010). Furthermore, feedback can also occur after plans are implemented and these plans can be readjusted and implemented in future interactions (Kimura 2014).

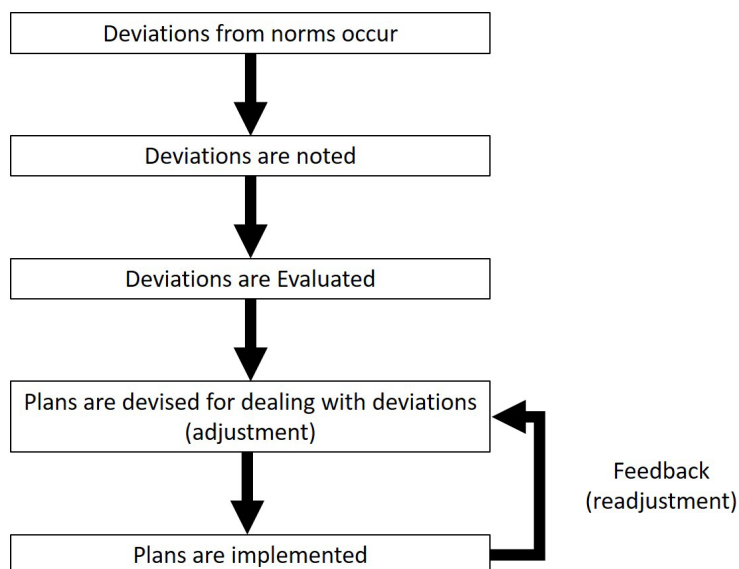


Figure 1: Language Management Theory as described by Neustupný (1997, 2003)

Using this framework, this study investigated not only the type of deviations from norms that participants noted but also how they subsequently managed the interaction from start to finish.

2.5. Method of data analysis

Data was analysed using LMT where experiences and deviations noted against the participants' norms were classified according to the noting, evaluation, adjustment, and implementation stages of the LMT framework (Neustupný & Nekvapil 2003). These were then categorized based on the grammatical, sociolinguistic, and sociocultural competences described by Neustupný (2003), shown in Table 3.

Examples for Coding	
Grammatical competence	Knowledge of Syntax
	Lexical knowledge
	Phonological knowledge
Sociolinguistic competence	Rules that govern what, where, when, why and how it is spoken based on context and situation
Sociocultural competence	Ability to apply rules of culture in an interaction, which are not grammatical or sociolinguistic, appropriate to the domains of interaction; daily life, family, friendship, education, work, public and culture

Table 2. Examples of coding adapted from Neustupný (1992, 2005)

3. Results

All deviations were classified according to whether they involved grammatical, sociolinguistic, or sociocultural competence. Grammatical competence makes up 60% of all the deviations noted by the participants in the study whilst sociolinguistic deviations made up 36% of all deviations and sociocultural deviations made up of 4% of all deviations.

3.1. Grammatical Issues

According to Neustupný (1997), grammatical competence does not simply involve the use of grammar in English but also involves knowledge regarding the use of syntax, lexicon, and phonology. Grammatical issues comprised close to 60% of all issues noted by the Japanese participants when interacting with Singaporeans. Grammatical issues can be classified into deviations relating to lexicon, deviations relating to phonology and deviations relating to syntax.

Deviations relating to lexicon were the most noted by the participants in this study. They refer to vocabulary or phrases which are unknown and new to the participants or which have different meanings from those previously known to the participants. All participants encountered many lexical deviations in their interactions and their observations of the interactions of others. Examples of the lexical deviations noted by participants are; encountering new terms, not knowing the appropriate terms to use when communicating with Singaporeans and terms which have different meanings when used in Singapore. In both written and spoken communication, some participants noted that the English Singaporeans use consisted of many 'non-English' terms that

were related or borrowed from many other languages which are spoken in Singapore, such as Mandarin and its dialects and Malay.

Deviations related to phonology involve the pronunciation of utterances that participants noted to be different from their expectations of English pronunciation. Phonological deviations described by participants also included differences in accent, non-normative connected speech, and differences in intonation. Participants described the English accent they hear as a “Singapore way of talking” and something that they perceived as very difficult for them to follow as well. These deviations were evaluated both negatively and positively, as despite being perceived as difficult to understand, some participants found it “cute” and distinctly Singaporean.

Finally, deviations in syntax refer to deviations relating to the arrangement of words and phrases in sentence formation. An example of a syntax deviation is when a participant reports something like “it’s not really like, proper grammar” or describes grammar as, “different”. Other syntax deviations can also be examples of non-normative structure such as words being omitted or added where the participant had not expected them to be.

3.2. Sociolinguistic Issues

Neustupný (1997) describes sociolinguistic competence as having the “competence to specify who speaks to whom, when, about what etc”. He further classifies sociolinguistic competence into 8 types of rules: switch-on rules, variation rules, setting rules, participant rules, content rules, frame rules, channel rules and management rules (see Table 3). 36% of all deviations noted by the participants were related to sociolinguistic competence.

Sociolinguistic competence		
Rules	Definition	Examples of deviation
Switch-on rules	Rules that govern when interlocutors should switch on communication and when to remain silent	JF1 noted that in a conversation where she was the only Japanese amongst a group of Singaporeans, she was not given a chance to speak or to take a turn despite her being a non-local
Variation rules	Rules that govern the sets of communication that occur together such as languages, dialects, styles, ways of speaking and how participants select which is appropriate	JM1 noted that food court owners often spoke to him in Mandarin despite his speaking of English and also despite him emphasizing that he is Japanese and not Chinese

Setting rules	Rules that govern when, where and in what situations communications take place	JF3 noted that Singaporeans speak loudly on public transport and commented that it didn't matter that everyone could hear them
Participant rules	Rules that specify what types of participants there are and how they interact in communication networks	JF2 noted that Singaporeans speak to her differently because she's a "foreigner" despite her being able to speak English well
Content rules	Rules that determine what is communicated; themes, topics, functions, word meanings, politeness, humour etc	JF2 noted that during a visit to a shopping centre, when the staff made a mistake, they would never apologise and instead made excuses
Frame rules	Rules that govern the order and location of content in conversation	JM2 noted that Singaporeans hang up the phone immediately after saying goodbye
Channel rules	Rules that determine what sort of communication is used such as speaking, writing or body language	JF3 noted a Singaporean put his hands together and nodded to her to thank her
Management Rules	Rules that govern behaviour toward language when there is a need for repair; labelling of language, hesitation and other types of correction	JM1 noted that when he had communication issues with older Singaporeans, they chose to use Mandarin and refused to use English at all

Table 3. Examples of sociolinguistic competence adapted from Neustupný (1992; 2005)

3.3. Sociocultural Issues

Neustupný (1997) describes sociocultural competence as the ability to apply rules of culture in an interaction, which are not grammatical or sociolinguistic, according to the appropriate domains of interaction: daily life, family, friendship, education, work, public and culture. These domains were first described by Fishman (1972) and relate to rules regarding cultural norms in these different domains and how individuals interact in these domains.

Deviations relating to sociocultural issues were noted by participants which accounted for around 4% of all deviations noted. Sociocultural deviations were the least noted of all deviations and this could be due to both countries being situated in Asia and Singapore being a multicultural society that has embraced Japanese culture and food in recent years.

One sociocultural deviation relating to the public domain that occurred in the hawker centre was noted by JF2 regarding reserving or, in Singlish, to 'chope' seats,

where Singaporeans use personal items in order to reserve seating while they go and order food. There is a similar practice in Japan, but the main difference seems to be the choice of items that is different from in Japan. Participants noted that Singaporeans tended to use items of insignificant value such as tissue paper, umbrellas, or water bottles whilst Japanese people tended to use more valuable items such as bags, handbags, shopping bags, laptops, or mobile phones.

Overall, sociocultural issues were perceived rather positively as compared to grammatical and sociolinguistic issues. Participants regarded these deviations as “cultural” and part of being in Singapore. Most of them even picked up and adapted these behaviours into their own and “do what the locals do”.

4. Conclusion

The use of LMT can provide good insights into the perception of language problems that Japanese face and also provide additional information regarding actual interactions between Japanese and Singaporeans. Furthermore, it can also be used to see what problems or problems are perceived as more ‘crucial’ in communication and also how they are managed and what strategies are used in real life interactions. Using LMT, it is possible to provide a peek into how interlocutors co-construct the norms shared and how they collaborate to facilitate communication (Canagarajah 2013).

Bibliography

- Alsagoff, Lubna 2010: English in Singapore: culture, capital and identity in linguistic variation. In: *World Englishes* 29/3: 336–348
- Banerji, Urvijia 2016: Singaporean English is almost impossible to pick up. <http://www.atlasobscura.com/articles/singaporean-english-is-almost-impossible-to-pick-up>
- Bao, Zhiming 1998: The sounds of Singapore English. In: J. A. Foley, T. Kandiah, Z. Bao, A. F. Gupta, L. Alsagoff, L. Wee, I. L. Talib, & W. Bokhorst-Heng (eds.): *English in new cultural contexts: Reflections from Singapore*. Singapore: Oxford University Press. 152–174
- Canagarajah, Suresh 2013: *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. London: Routledge
- Cavallaro, Fernando, & Ng, Bee Chin 2009: Between status and solidarity in Singapore. In: *World Englishes* 28/2: 143–159
- Cutting, Joan 2015: *Pragmatics: A resource book for students*. New York, NY: Routledge
- Deterding, David 2003: An instrumental study of the monophthong vowels of Singapore English. In: *English World-Wide* 24: 1–16
- Fairbrother, Lisa 2018: Using email interaction reports to gain access to the management cycle: A study of Japanese students during study abroad. In: L. Fairbrother, M. Sloboda, & J. Nekvapil (eds.): *The language management approach: A focus on research methodology*. Frankfurt: Peter Lang. 259–282

- Firth, Alan 1996: The discursive accomplishment of normality: On ‘lingua franca’ English and conversation analysis. In: *Journal of Pragmatics* 26: 237–256
- Fishman, Joshua 1972: *Language in sociocultural change*. California, CA: Stanford University Press
- Galloway, Nicola 2009: A critical analysis of the JET programme. In: *The Journal of Kanda University of International Studies* 21: 169–207
- Galloway, Nicola & Rose, Heath 2015: *Introducing global Englishes*. New York, NY: Routledge
- Gupta, Anthea Fraser 1992: *The Step-Tongue: Children’s English in Singapore*. Singapore: Multilingual Matters
- 1994: The pragmatic particles of Singapore colloquial English. In: *Journal of Pragmatics* 18: 31–57
- Harada, Shinichi 2009: The roles of Singapore standard English and Singlish. In: *Bunkyo daigaku Jōhō Gakubu “Jōhō Kenkyū”* 40: 69–82
- Heigham, Juanita & Croker, Robert 2009: *Qualitative research in applied linguistics*. New York, NY: Palgrave Macmillan
- Ho, Mian Lian, & Platt, John 1993: *Dynamics of a contact continuum: Singaporean English*. Singapore: Oxford University Press.
- Jernudd, Bjorn, & Neustupný, Jiri 1987: Actes du Colloque international sur l’aménagement linguistique / Proceedings of the International Colloquium on Language Planning. In: L. Laforge (ed.): *Language planning: For whom?* Quebec: Presses de l’Université Laval. 69–84
- Kachru, Braj 1982: *The other tongue: English across cultures*. Urbana: University of Illinois Press.
- Kimura, Goro 2014: Language management as a cyclical process: A case study on prohibiting Sorbian in the workplace. In: *Slovo a Slovesnost* 75/4: 255–270
- Kobayashi, Yoko 2018: *The evolution of English language learners in Japan: Crossing Japan, the West and south east Asia*. New York: Routledge.
- Lai, Siew Hoon, & Kato, Tomiko 2008: Intercultural communication in the Japanese language classroom in Singapore: A comparison of students and teachers perceptions. In: *Journal of Intercultural Communication* 16: 1404–1634
- Lee, Nala Huiying, Ling, Ai Ping, & Nomoto, Hiroki 2009: Colloquial Singapore English ‘got’: Functions and substratal influences. In: *World Englishes* 28: 293–318
- Lim, Lisa 2007: Mergers and acquisitions: On the ages and origins of Singapore English particles. In: *World Englishes* 26/4: 446–473
- Leimgruber, Jakob 2013: *Singapore English: Structure, variation and usage*. New York: Cambridge University Press.
- McKay, Sandra 2013: Globalization, localization and language attitudes: The case of ‘foreign workers’ in Singapore. In: *Multilingual Education* 3/3
- Ministry of Foreign Affairs Japan 2015: Japan-Singapore Relations (Basic Data). <http://www.mofa.go.jp/region/asia-paci/singapore/data.html>
- Muraoka, Hidehiro 2002: Shitsumon chōsa: Interview to ankēto [Interviews and questionnaires]. In: J. V. Neustupný & S. Miyazaki (eds.): *Gengo kenkyū no hōhō: Gengogaku, nihongogaku, nihongo kyōikugaku ni tazusawaru hito no tameni [Techniques for language research: For researchers in the field of linguistics, Japanese linguistics and Japanese applied linguistics]*. Tokyo: Kuroshio Shuppan. 125–142
- 2006: *Sesshoku bamen ni oke-ru shakai bunka kanri puroseshu: Ibunka ni kurasu towa dōiu kotoka [The sociocultural management process in contact situations]*. Tokyo: Kokuritsu kokugo kenkyūjo.

- Neustupný, Jiri 1992: *Communicating with the Japanese*. Japan: Japan Times
- 1997: Teaching communication or teaching interaction? In: *Ibunka Komyunikēshon* 10: 1–13
- 2003: Japanese students in Prague. Problems in communication and interaction. In: *International Journal of the Sociology of Language* 162: 125–143
- 2005: Foreigners and the Japanese in contact situations: Evaluation of norm deviations. In: *International Journal of the Sociology of Language* 175/176: 307–323
- Neustupný, Jiri & Nekvapil, Jiri 2003: Language management in the Czech Republic. In: *Current Issues in Language Planning* 4: 181–366
- Ng, E-Ching 2012: Chinese meets Malay meets English: Origins of the Singaporean English word-final high tone. In: *International Journal of Bilingualism* 16/1: 83–100
- Rex, Shelley 2009: *Sounds and songs of Singlish and other nonsense*. Singapore: Marshall Cavendish Editions
- Tongue, Ray 1974: *The English of Singapore and Malaya*. Singapore: Eastern Universities Press.
- Walker, Izumi, Akiko, Ito & Etsuko, Ishihara 2014: What are the problems with business Japanese competencies? A study based on surveys of businesspeople working in Japan-related workplaces. In: *Proceedings of CLaSIC*: 487–511
- Walker, Robin 2010: *Teaching the pronunciation of English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Wang, Huiling 2015: An in-depth study of the role and development of English in Singapore. In: *The Journal of Morioka University* 32: 69–80
- Wee, Lionel 2004: Reduplication and discourse particles. In: L. Lim (ed.) *Singapore English: A grammatical description*. Amsterdam: John Benjamins
- 2005: Intra-language discrimination and linguistic human rights: The case of Singlish. In: *Applied Linguistics* 26/1: 48–69
- 2008: Singapore English: Phonology. In: R. Mestrie (ed.): *Varieties of English: Africa, south and southeast Asia*. Berlin: Mouton de Gruyter. 259–277

Misunderstandings in communicating in English as a *lingua franca*: Causes, prevention, and remediation strategies

Resumo. Miskomprenoj dum komunikado en la angla kiel lingvafrankao: kaŭzoj, prevento kaj helpaj strategioj

Komunikaj malsukcesoj merite altiradis la atenton de esploristoj, ja ili konsistigas gravajn faktorojn influantajn la procezojn de lingvaj interagoj kaj lingvoakiro. Ili ne nur influas la komunikadon per si mem, sed ankaŭ havas aliajn, ofte gravajn konsekvencojn. Specialan atenton necesas doni al la procezo de plenumo – kaj fiasko de plenumo – de kompreno kiam la angla estas parolata kiel vehikla lingvo.

Ni prezentas la rezultojn de la unua larĝskala analizo de la kompleta konversacia subkomponento de la Vienna-Oxford International Corpus of English (VOICE), fokusante al la i) eblaj kaŭzoj de komunikaj paneoj kaj ii) strategioj, aplikataj far la parolantoj por preventi kaj superitajn malsukcesojn. Ni kategoriigos kaj montros la distribuon de la fontoj de 122 detektitaj paneoj, same la kompensajn strategiojn aplikatajn far la interparolantoj por sukcese eviti kaj solvi komunikajn problemojn.

La analizo konkludas per pedagogiaj rekomendoj.

Abstract. Communication breakdowns have deservedly been attracting the interest of researchers, as they constitute important factors influencing the process of linguistic interaction and language acquisition. Not only do they affect the process of communication *per se*, but also have other, often serious, consequences. Particular interest should be accorded to the process of achieving—and failing to achieve—understanding when English is spoken as a vehicular language.

We present the results of the first comprehensive analysis of the complete conversations sub-component of the Vienna-Oxford International Corpus of English (VOICE), focusing on the i) possible causes of communication breakdowns, and ii) strategies employed by speakers in order to both prevent and overcome such failures. We categorise and show the distribution of the sources of 122 detected breakdowns, as well as the compensatory strategies employed by interlocutors to successfully avert and solve communication problems.

The analysis concludes with pedagogical recommendations.

Communication breakdowns in conversations between native speakers of English have been well analysed (e.g. Schegloff et al. 1977; Schegloff 1992); Much attention and a great deal of effort have also been devoted to studies of constructing understanding between native and non-native speakers (e.g. Varonis & Gass 1982; Kurhila 2003). Communication in English as a *lingua franca* (ELF), however, was for a long

time overlooked, and it is only over the last two decades that research into ELF communication has rapidly developed, resulting in a large number of publications (e.g. Meierkord 1998; Mauranen 2006; Cogo 2009; Paradowski 2013).

In this contribution we present a corpus analysis of ELF conversations, with a focus on communication breakdowns – both the factors causing them, and the ways in which the failures are resolved. The analysis also showcases the kinds of measures taken by ELF speakers to avoid breakdowns and ensure successful communication. The final part presents conclusions drawn from the analysis as well as possible implications for teaching English for *lingua franca* interactions.

1. Terminology

A *communication breakdown* is a point at which the normal flow of interaction is broken due to problem(s) of various (not necessarily linguistic) natures. In this study the term refers to a phenomenon which is often also called *non-understanding*, *miscommunication*, or *misunderstanding*.

As noted by Mauranen, “[t]he default assumption in conversation is understanding and normally understanding is not signalled; the smooth progression and expected turns in themselves indicate comprehension of previous turns” (2006: 128). It is impossible to tell exactly to what extent an utterance is understood or misunderstood, so it is not fully justified to label communication failures as *non-understandings*. What is possible, however, is to notice a problem, a *communication breakdown*, and to draw conclusions based on observable data. This is one of the reasons why in this study the term *communication breakdown* is preferred over the notions *misunderstanding* or *non-understanding*.

One might argue that the term *communication breakdown* implies a complete failure in communication. While it is true that breakdowns either occur or not and that there is no ‘partial breakdown’, the term does not imply that problems with understanding are irreversible. Complete communication failures occur very rarely, and, as has been observed in many studies, in the great majority of cases communication breakdowns in ELF conversations become resolved (cf. Mauranen 2006; Cogo 2009).

2. ELF research

The current body of research into ELF communication has resulted in a set of terms which may be used to describe this type of interaction. However, scholars often use different labels to describe the same features, or they mean different things by using the same terms. It is therefore necessary for the purpose of this study to choose some of these terms and reject others. This is the topic of the following two subsections. For reasons of space, the discussion has to be kept succinct, just as we can only report a fraction of the analyses.

2.1. ELF communication: What speakers do

ELF speakers employ various strategies to enhance communication. One of them is *accommodation*. This fairly broad term refers to speakers' practice of adapting to each other's communicative behaviours in terms of various linguistic and non-linguistic features (Giles & Coupland 1991: 63). Research shows that accommodation is a common practice in ELF communication (e.g. Cogo & Dewey 2006; Cogo 2009; Mauranen 2006, 2012; Kaur 2009; Seidlhofer 2009).

Accommodation should not be confused with *foreigner talk*, which is a simplified register that is often used by native speakers to facilitate understanding in their encounters with non-natives (Ferguson 1971: 143). The term *foreigner talk* implies a gap in competence between speakers and that it is only the more proficient participant that adapts to what s/he thinks the less competent interlocutor is able to process. *Accommodation*, in turn, also encompasses situations in which speakers who have similar levels of language mastery accommodate to each other. We restrict the term *accommodation* to situations where there is an observable initial discrepancy between speakers and where this discrepancy is subsequently reduced.

Another strategy is the *let-it-pass* principle (Firth 1996; House 2002). Although some studies suggest that it is not a very common practice in ELF communication (Pitzl 2005; Mauranen 2006) and should thus not be considered a general feature of ELF, it has been noticed that ELF speakers sometimes ignore or fail to reveal their problems with understanding. As corpus analysis allows one only to describe what is salient in the data, the term *let-it-pass* will be used here only with reference to cases in which it is clear that a given utterance was not understood by the listener.

Another strategy also observed by Firth is the *make-it-normal* principle (1996: 245), which may be viewed as a specific kind of accommodation in which one of the speakers adopts a marked item produced by another speaker and uses it as if it were 'normal'. Unfortunately, corpus data rarely reveal whether the speaker who repeats the marked item is aware of its 'abnormality'. The analysis in the next part is therefore, of necessity, restricted to explicit cases.

A proper analysis of communication breakdowns also cannot overlook *negotiation of meaning*. This refers to various strategies which speakers employ when they encounter problems with understanding or when they try to find a lexical item that best conveys the intended message. Negotiation of meaning may take various shapes, for instance paraphrase or code-switching to other languages (Cogo & Dewey 2006: 66–69).

The final phenomenon which merits attention is the concept of *enhanced explicitness*. It has been observed that in order to facilitate the process of communication, ELF speakers often make their talk very clear. Like the *make-it-normal* principle, enhanced explicitness may also be considered a form of accommodation. It may be achieved in different ways, for instance by repetition, metadiscourse, or negotiation of topic (Mauranen 2012: 51).

What emerges from the presented overview is that the process of ELF communication is highly collaborative and that perhaps this *collaboration* is the most salient feature of ELF, encompassing most other features. Its importance has been emphasised by most ELF researchers and it has also been observed in the corpus data analysed later on.

2.2. ELF communication: How speakers do it

Let us now focus on *how* ELF users speak; in other words, how they express their thoughts, what interaction between them looks like, and how they achieve the intended communicative effect.

The first aspect that should be considered when analysing talk-in-interaction is turn-taking. In ‘prototypical’ situations, speakers talk after one another with neither overlong gaps nor overlaps; such smooth turn-taking has been called *latching* (Cogo 2010: 310). Sometimes, speakers talk simultaneously. What should be two turns is then realised as one ‘double-turn’. The concept of *simultaneous talk* should not be confused with that of *interruption* (Tannen 1983: 120), which has negative connotations, while *simultaneous talk* is not necessarily disadvantageous, and may take different shapes. When simultaneous talk occurs at the end of a ‘normal’ turn and one speaker starts talking before another has finished (which happens particularly often), it is usually called *overlap*, and may be perceived in terms of reduced transition space (Liddicoat 2011: 113).

There are also situations in which the normal flow of speech is interrupted when no one is talking. Pauses and silence constitute an inherent part of communication. When they occur at the end of turns, they are usually called *gaps*, and may be interpreted as increased transition spaces (Liddicoat 2011: 111).

A phenomenon closely connected with the arrangement of turns is *completion*. Speakers sometimes finish off one another’s utterances. Completions may be either competitive, when speakers ‘fight’ for the floor, or collaborative, when they try to help each other put the intended message across (Cogo 2010: 298).

Difficulties with communication can be overcome in different ways. *Repair* (Schegloff 1992) is a broad term encompassing practices which do not necessarily aim at correcting ‘errors’, but whose objective is to repair the trouble source (Liddicoat 2011: 208f.). Schegloff et al. (1977) distinguish four types of repair, depending on which speaker initiates it and whose speech is being repaired. In self-initiated self-repair the speaker signals the problem and solves it. In self-initiated other-repair the speaker signals the problem, but it is solved by the listener. In other-initiated self-repair the listener signals the problem and the speaker solves it. In other-initiated other-repair the listener both signals and solves the problem (*ibid.*).

The term *repair* implies that the initial formulation was incorrect or wrong. As speakers employ both remedial and preventative strategies (Kaur 2009: 108f.), it might

seem more appropriate to replace the name *repair* with *rephrasing* or *paraphrase*. However, *paraphrase* does not necessarily have to be triggered by a problem and there may be various reasons for using it. Paraphrase may have different functions, only one of which is ‘repairing’ utterances. The term *repair* will then be used here in a more abstract sense and refer to one of the functions of paraphrase, restricted to instances when there is a problem which is detected and solved, or when there are at least efforts to solve it.

Two final comments should be made about repetitions. Firstly, it is possible to distinguish between *self-* and *other-repetition* (Cogo 2009: 260). Secondly, repetitions may vary in length. As will be presented in the analysis, while repeating long parts of utterances is not common practice, repetitions of shorter parts happen quite often. Particularly frequent are single-word repetitions, which are here called *repeats* (after Mauranen 2012: 206).

A phenomenon which deserves particular attention is *metadiscourse*. The term may be understood in two ways (Ädel & Mauranen 2010: 2). The first interpretation, in line with the *reflexive model*, refers to ‘discourse about discourse’, that is talking about the ongoing speech, text, or interaction (Ädel 2010: 75). In this sense, examples of metadiscourse include expressions such as ‘I mean’ or ‘what I want to say’. The second interpretation, in line with the *interactive model*, is a broader one and refers to those elements of language which have to do with textual interaction or organization rather than with propositional content. Here, elements that count as metadiscourse will also include phenomena such as hedging, vagueness, and discourse particles (Mauranen 2012: 170). In the following analysis the term *metadiscourse* encompasses both interactive and reflexive elements of speech.

A group of metadiscursive devices which may often be observed in spoken interaction are *discourse particles*. Those which are used by the *speaker* may be described as *cajolers* – tokens such as ‘I mean’, ‘you see’, ‘you know’, which invite the interlocutor to feel sympathy – or *appealers* – such as ‘right?’ or ‘ok?’, meant to elicit some signal of understanding (Meierkord 2000). Discourse particles used by the *listener* may take the form of *supportive backchannels*, that is items such as ‘mhm’ or ‘yeah’, by which the listener usually signals that s/he is following the speaker’s discourse. There are also a number of tokens which simply help to organize talk – items such as ‘well’, ‘so’, or ‘now’; in this study they are referred to as *discourse markers* (Fraser 1999: 931f.).

Speakers may refer to both their own discourse and the discourse of their interlocutors. The latter type, *other-oriented metadiscourse*, refers to practices employed by the listener to better understand what was said by the speaker. Mauranen (2012: 175–179) distinguishes between three kinds of other-oriented metadiscourse: *elucidation*, usually a question in which the listener asks the speaker whether s/he has understood the utterance correctly, e.g. ‘Are you saying that ...?’; *interpretation* offered by the listener in the form of an explication of what the speaker has said, e.g. ‘So you mean that ...?’, and *springboard*, which occurs when the recipient paraphrases the speaker’s utterance in order to take the floor and start speaking about something

different. *Other-oriented* and *self-oriented discourses* may also manifest themselves as very short items; the cajoler ‘I mean’ can thus be said to be *self-oriented*, whereas ‘you see’ is more *other-oriented*.

Another interesting practice present in ELF communication is *code-switching*¹. It needs to be stressed that while certain items may sound foreign to one person, for another they may be just examples of a style-shift (Seidlhofer 2011: 72). It is therefore not always possible to tell whether a foreign-sounding item is uttered as a code-switch or as a borrowing. It is also difficult to assess how this item is interpreted by the listeners.²

There are two more phenomena that should be listed in this overview, namely *hesitation* and *laughter*. These seemingly unimportant features are in fact very important elements of communication and should not be overlooked in an analysis of spoken interactions.

Finally, when analysing situations in which speakers refer to the reality that surrounds them, it is vital to take into account the context. In communication, it is often sufficient to use *deictic devices* such as ‘this’, ‘then’, ‘there’, or ‘she’. The referents are not always clear for the analyst; though in some cases, deictic devices are no more meaningful than *vague language* such as ‘kind of’, ‘like’, or ‘something’. If such referents do not inhibit communication, there is no choice left but to assume that they were understood by the speakers.

It is not feasible to mention all of the observed features in this section. Many are so context-specific that it would be pointless to present them here. It is, nonetheless, necessary to point out that analyses of linguistic interactions should also consider the ‘traditional’ elements of language. In terms of lexis, it may be interesting to investigate the nature of linguistic innovation (*cf.* Cogo & Dewey 2006); in terms of grammar, one may analyse how speakers negotiate topic by modifying word order (*cf.* Lesznyák 2002); in terms of phonology, it may be interesting to look at how comprehensibility is affected by intonation (*cf.* Pickering 2009).

3. Data and methodology

The material analysed is part of the Vienna-Oxford International Corpus of English (VOICE), containing transcripts representing naturally-occurring face-to-face ELF

¹ Code-switching is a narrower concept than the related notion of *translanguaging*, in that the latter does not refer simply to the alternating use of more than one identified language in a particular communicative episode (Li 2018), but leads away from the structuralist Saussurean and Jakobsonian conceptualisation of languages as distinct ‘codes’ with solid boundaries (Lin 2013) and the focus on shuttling between these, to a usage-based focus on the user, their agency, and their complex fluid sense- and meaning-making practices that cannot be easily assigned to traditional definitions of a language (for an extensive discussion, see Paradowski 2021).

² In the corpus data analysed, the task of deciding whether an item or items are code-switches or borrowings had already been carried out by the transcribers, who have marked instances of code-switching and, whenever possible, determined their target languages.

interactions varying in length, genre, and topic and whose participants come from different cultural and linguistic backgrounds (VOICE 2013). For this contribution, we selected all speech events tagged as ‘conversation’³. After the selection, the reduced corpus comprised 36 speech events (158,071 words), corresponding to approximately 15 hours of spoken interactions, with the shortest conversation less than four minutes long, and the longest almost two hours and a half; the number of participants ranges from 2 to 27. The speakers come from different, mostly European, countries, have different L1s and occupations. Their ages vary from 17 to over 50. The relations between them are fairly symmetrical.

The entire data set was first examined in search of characteristic features and communication breakdowns. These were then analysed again in detail with regard to what caused the failures and how they were resolved, or at least how the speakers tried to resolve them. Similar causes and similar strategies were then grouped together and tallied. Finally, the remaining data were again scrutinised in search of pre-emptive strategies.

4. Communication breakdowns in the corpus

The analysed material consisted of 122 instances of communication breakdown. Most of the breakdowns were resolved immediately after any problems with understanding were signalled.

The following two sections will provide examples of the breakdowns taken from the corpus.

4.1. Causes

Many of the analysed breakdowns were caused by multiple, sometimes fairly complex, factors. That is why the numbers given with reference to the groups of causes, when added up, do not equal the number of breakdowns in total (Fig. 1). It also needs emphasising that those numbers do not refer to the *actual* but rather *possible* causes. The following paragraphs will focus on some more specific factors which might have led to the communication problems in the corpus. For the sake of brevity, only a few instances will be discussed.⁴

³ The analyses hence do not consider other speech event types, such as seminar discussions or interviews. For the sake of convenience, whenever the word ‘corpus’ is used henceforth, it refers not to the entire VOICE corpus but to the selected subcorpus.

⁴ For the transcription conventions see Supplement.

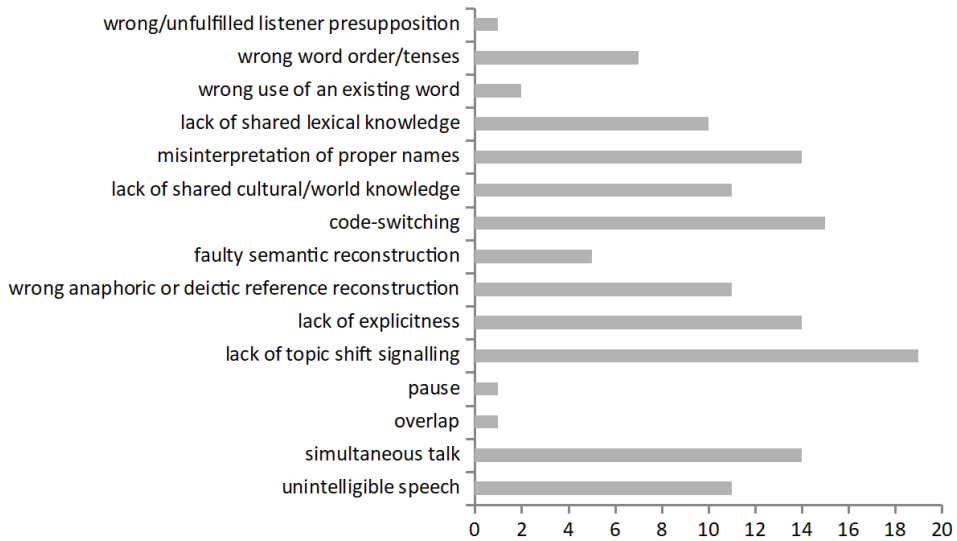


Fig. 1: Major causes of communication breakdowns

Twenty-eight breakdowns were solved immediately by means of repetition in the turn that followed the signalling of a problem. This suggests that they were caused not by the inability to interpret the meaning, but rather problems with aural perception or concentration. Sometimes the speakers spoke in a way unintelligible both to the interlocutors and the transcriber. This was the case in 11 breakdowns. There were also at least 50 other breakdowns which might, too, have been caused by unintelligible items. This number results from the fact that speakers are not always able to detect the cause of problems; when they decide to paraphrase or add details rather than repeat the utterance, it generally cannot be established whether this was necessary or superfluous and whether the listener could not understand or just hear the utterance properly at the first attempt. A further frequent causal factor was simultaneous talk, leading possibly to 14 breakdowns. Overlap was yet another breakdown-causing feature.

Even gaps could be problematic, as in Example 1. The pause in this conversation has probably lowered S3's concentration, and she probably was not expecting any question directed to her, the more so because for some time she had not been taking part in the conversation.

Ex. 1

S1: [ger-DE] your japanese girlfriend (.)

S2: [nor-NO] haeh?

S1: your japane- -se girlfriend (.) do you talk to her because of the <L1ger> lange nacht der wissenschaften? {science night event in vienna} </L1ger> (.)

S2: haeh?

- S5 [ger-AT]: sorry (.)
S1: it's okay
S5: @@ (.)
S2: erm no i haven't talked to her about that (1)
S1: but that was last saturday (1) and not er a:h <1><L1ger> lange nacht der museen
{museum night event in vienna} </L1ger></1> (1)
S2: <1><LNger> der wissenschaft {of science} </LNger></1>
S1: <L1ger> museen {museums} </L1ger> (.)
S2: er <LNger> nein (.) noch nicht {no not yet} </LNger> **(15) {awkward silence
as nobody knows what to say}**
S2: **where in italy are you from?** (.)
S3: [ita-IT] **sorry?**
S2: **where in italy are you from?**
S3: erm (.) i study in venice.
S2: a:h =
S3: = but i live near venice in city (.) near venice in
S2: nic:e (1)
S3: yeah @@ yes
(VOICE 2013: LEcon417)

The speaker does not signal in any way that they want to change the topic. It is reasonable to conclude that responsible for the communication breakdowns here—and in 18 other situations—was the absence of an introduction in the form of metadiscursive devices.

Another source of problems was formulating utterances that were not sufficiently explicit. In at least 14 cases providing additional details might have prevented the breakdowns. Lack of explicitness manifested itself also in the use of deictic and anaphoric references. In some cases, listeners failed to associate such items with what these referred to. Such situations occurred in eleven breakdowns.

Not only deictic devices or anaphoric references have relative meanings; other words with very broad semantic fields (e.g. “home”) can also be interpreted in many ways. Their wrong interpretation may have caused at least five breakdowns.

Another feature of the analysed corpus is the rather frequent occurrence of code-switching, which was problematic in 15 cases. It is not known when the listeners were aware that they were hearing non-English code-switches, or when they were attempting to figure out the meanings assuming that the words were in English. Explicit cases, such as the one in Example 2, are very rare; nevertheless, they show that the issue of interpreting code-switches is a very complex one. The interlocutors here are speaking about traditions in the Orthodox Church, and S1 explains to S4 that she had to cover her arms in the church in the past. S2 uses the Maltese word *manki*, which according to him means *sleeve*, but is interpreted by S4 as the English word ‘monkey’.

Ex. 2

- S1 [mlt-MT]: = uhu uhu er so that it holds (.) onto your arm (.) to cover your arm
 S2 [mlt-MT]: <3><L1mlt> (**manki**) {sleeve} </L1mlt></3><un> xxx </un>
 S1: <3> it was </3>
 S2: a mo- er er we used to <5> call it <L1mlt> (**manki**) {sleeve} </L1mlt></5>
 S4 [mlt-MT, eng-MT]: <5> **a monkey?**</5>
 S1: <6> a <L1mlt> (**manki**) {sleeve} </L1mlt></6>
 S2: <6> a <L1mlt> (**manki**) {sleeve} </L1mlt></6><L1mlt> (manki manki) {sleeve} </L1mlt> means sleeve no?
 S4: <7> a:h?</7> all right i thought monkey in english
 S3 [scc-RS]: <7> aha </7>
 S3: yeah no no no
 S1: <1> ma- ma- <L1mlt> (manki) {sleeve} </L1mlt> as in in ita- </1>
 S4: <1> as in monkey </1> (.) <L1mlt> xadina {monkey} </L1mlt> @@
 S1: in <2> italian </2>
 S4: <2><L1mlt> xadina {monkey} </L1mlt> is </2> monkey in maltese the animal
 S3: aha (.) <LNmlt> xadina {monkey} </LNmlt>
 SS: @@@@
 (VOICE 2013: LEcon547)

Eleven breakdowns between ELF speakers might have resulted from a lack of shared knowledge about respective cultures or the world in general and 14 others by problems with interpreting proper names. There were also ten breakdowns that might have been caused by a lack of shared lexical knowledge. In some situations, speakers seemed to hear the words for the first time; in others, they appeared to know the words but were unaware of all their meanings.

Interestingly, there were no situations in which a breakdown would be caused by using an ‘incorrect’ or ‘non-existing’ word. There were, however, at least two cases in which a ‘wrongly’ used ‘existing’ English word might have led to a breakdown.

Grammatical issues appeared to be more problematic. There were seven breakdowns which might have been caused by word order that did not comply with prescriptive rules (e.g. Example 3, where it is not even clear at which point, if at all, S4 comes to understand the question, since she withdraws from the conversation).

Ex. 3

- S4 [swe-SE]: <L1swe><un> xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx </un></L1swe> (.) hh <soft> @@ (.) making fun of (him) <2> @@ </2></soft>
 S3 [dut-NL]: <2> **so you had </2> you did you all have exams also?**
 S4: what? =
 S3: = **before this? (.) w- how many times exams do you have a year (.)**
 S5 [rus-RU]: e:r <3> twice </3> (.)
 SX-f: <3><soft> two times </soft></3>

- S5: twice a years (.) tw-
SX-f: yah
S3: twice a? (.) <4><un> xx </un></4> (.)
S5: <4> a year </4>
(VOICE 2013: EDcon521)

4.2. Coping/remediation strategies

The previous section provided an overview of the possible causes of communication breakdowns. The following subsection will seek to show how ELF speakers deal with the existing problems and how they try to prevent potential ones.

In much the same way as a breakdown may be caused by several factors, it may also be solved by many strategies. Therefore, the numbers in this section, when added up, again do not match the number of breakdowns in total.

As many as 97 communication breakdowns were resolved in the turn right after the problem was signalled, whereas only 17 involved speakers trying to solve the problem over several turns. Breakdowns from the first group did not have any strong impact on communication. Breakdowns from the latter category presented more difficulties and were typically resolved by several speakers in a longer and more complicated process.

The speakers' efforts were usually effective. There was no explicit situation in which solving communication problems would end in failure. There were, however, four instances in which there was no final signal of 'understanding', which might suggest that the breakdown remained unresolved. There were also seven situations in which the speakers did not take any measures in response to the problems expressed by the listeners. In three of those cases, however, the listeners seemed to have figured out the meaning on their own.

The most frequent remedial strategy was adding details to the initial formulation or describing and explaining the meanings of the utterances. This enabled speakers to achieve greater explicitness in 44 situations.

Another important strategy was paraphrase. It was employed in 36 instances of the analysed breakdowns. The paraphrases were usually lexical in nature. However, there were also examples of grammatical paraphrases. Example 4 is an instance of both. In this conversation in a restaurant, S1 wants to know when S3 came to Vienna. She poses a question which is incomplete since it lacks a predicate. As S3 seems not to understand this question, S1 reformulates it: *how long* becomes *since when*. The paraphrase is not 'correct' according to prescriptive norms, but it is complete in that it has both a subject and a predicate. Unfortunately, despite S1's efforts to make the question more understandable, S3 seems to think that S1 is asking her how long she has been in the restaurant. What seems to inhibit communication in this case is S1's inability to establish the source of the problem. Finally, at the same time as S4 offers a lexical paraphrase, S3 deduces what S1 has meant, and the breakdown is resolved.

Ex. 4

- S1 [ger-DE]: **how long you: (.) here?**
 S3 [ita-IT]: **sorry? =**
 S1: = **since when you are here? (.)**
 S3: **sorry?**
 S1: **<slow> since when (.) you are here?</slow>**
 S3: a:h six (now) (1)
 S1: **since when (1) when**
 S3: a:h i er (.) <4> when i arrive </4>
 S4 [ger-AT]: **<4> when did you arrive </4> here? =**
 S3: = a:h okay on saturday
 S1: a:h okay (.) we are all since few (1) few days here
 (VOICE 2013: LEcon417)

Another frequent strategy was repetition. It helped overcome 28 breakdowns. There were, however, four situations in which repetition did not solve the initial problem and was followed by other strategies.

Paraphrasing or adding details was sometimes accompanied by metadiscursive expressions. There were 14 instances of breakdowns which were at least partly resolved through metadiscursive devices. Those devices often took the form of short discourse particles which ‘framed’ the utterances, but sometimes they appeared as longer comments on the communication process. Both types are represented in Example 5. S5 apparently feels compelled to explain what she meant by *date online*. First, she introduces her paraphrase with the cajoler *I meant* – an example of reflexive metadiscourse. Then, she comments that she does not know what she is supposed to say – another example of reflexive metadiscourse. Finally, she uses the discourse marker *so*, which belongs to interactive metadiscourse, to introduce the consequent recapitulation expressed by *yeah that’s all*.

Ex. 5

- S1 [eng-GB]: <soft> all fun </soft> (1) so wha- what has everyone got a plan for the afternoon? (.)
 S2 [ger-AT]: no plans =
 S5 [fin-FIN]: = **a date in the internet? @@ <6> @ </6>**
 S1: <6> **sorry?</6> (.)**
 S5: **date online? @ <7> @@ </7>**
 S6 [swe-SE]: <7> o:kay </7>
 SX-f: WOW <1> @@@ </1>
 S4: <1> @@@@ </1> @@@ <2> oh </2>
 S5: <@><2> rea</2>lly a lo- really a lot of plans </@>
 S1: <3> @@@@@@ </3>
 S6: <3> @@@@@@ </3> starting internet dating <@> (like) </@> @@ (.)

- SX-f: <4> @@@@ </4>
 S5: <4> @@@@ </4> **no i meant i =**
 S6: = yah
 S5: <5> i </5> have an APPOINTMENT <6> online @@ </6> @@@ <@> it sounds </@> so stupid <7> **i don't know** </7> (.)
 S1: <5> yeah </5>
 S4 [pol-PL]: <6> @@@@@@ </6>
 S3: <6> @@ </6>
 S1: <6> @@@ </6>
 S4: <7> @@ </7>
 S5: **HOW what you're** <@> **supposed to say** </@>
 S1: <soft> @@@ </soft>
 S5: @@ **so** yeah <soft> that's all </soft>
 (VOICE 2013: LEcon545)

Another strategy, completion, proved successful in overcoming six communication breakdowns. Speakers usually completed their utterances when the listeners employed other-repetition with a rising intonation (e.g. Example 6).

Ex. 6

- S2 [spa-ES, cat-ES]: yah (1) but i mean (.) i think <fast> i'm not going </fast> to improve with this weather (1) neither
 S4 [dan-DK]: <yawning> no </yawning> (1)
 S3 [nor-NO]: **you're not going?** (.)
 S2: **to improve** (.)
 S3: no okay
 (VOICE 2013: LEcon560)

Another strategy, which often accompanied others, was dividing one's utterance into smaller parts to facilitate understanding. This was particularly visible in five breakdowns.

In five of the analysed breakdowns, speakers made attempts to solve communication problems but seemed unsatisfied, which they expressed by asking others for assistance. They did so primarily to induce cooperation. This strategy was visible in the previously quoted Example 2, in which S2 is not sure whether the word *manki* means 'sleeve' and asks other speakers for confirmation by means of the metadiscursive device *mean*, the translation *sleeve* and the question tag *no?*

Deictic devices can have the potential to overcome breakdowns when they add information to initial statements – this scenario was found in three situations, as can be seen in Example 7. S2 addresses S4 by using the personal pronoun *you*, a deictic device. S4 is not sure whether the question is directed to her, so it may be said that in this case using a deictic reference has inhibited the process of communication. In

the subsequent turns, however, S4 says that she lives outside Copenhagen, but S2 wanted to know where S4 lives in Vienna. S4 realises that she has misinterpreted the question and asks S2 *you mean here?*, which helps the speakers establish the right reference point.

Ex. 7

- S2 [spa-ES, cat-ES]: {S1 joins the parallel conversation of S3 and S7}<soft> and where do **you** live.</soft> (1)
 S4 [dan-DK]: <4> **me?**</4>
 S2: <soft><4> where </4> do you live?</soft>
 S4: right e:r outside copenhagen (1)
 S2: where? (.)
 S4: right outside copenh- o:h you mean **here?** (.)
 S2: yeah (.)
 S4: all right (.) way outside on the other side of vienna (.) [place13] = (VOICE 2013: LEcon560)

As shown earlier, several miscommunications may have been caused by code-switching. Three of such breakdowns were resolved by translating the problematic items into English. The remaining ones were usually overcome by explaining the meanings of the foreign words. There was also one example in which a code-switch into a language other than English was employed as a strategy to overcome a communication problem. A numeric breakdown of the detected remediation strategies is provided in Fig. 2.

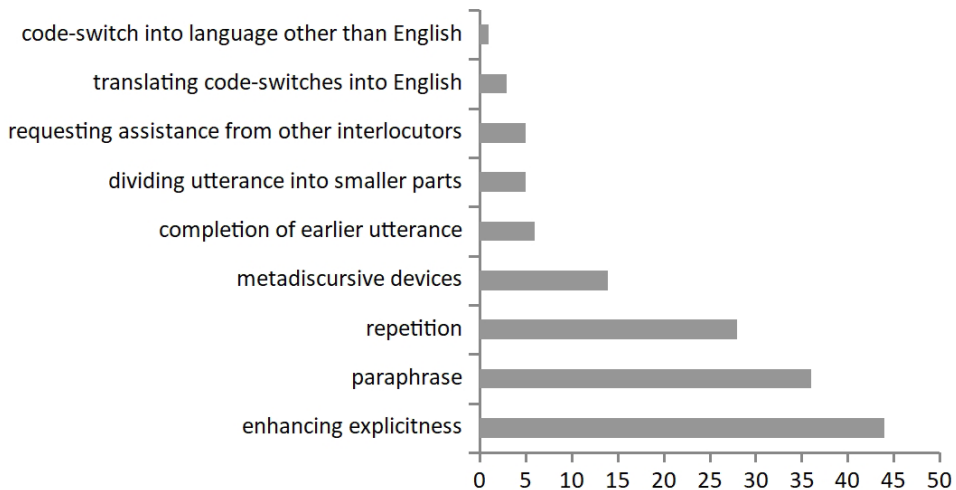


Fig. 2: Successful remediation strategies

Many strategies can be employed by ELF speakers pre-emptively in order to *avoid* breakdowns. Again, only the most significant ones will be presented in order to show how ELF speakers collaborate to achieve communication success.

Example 8 is a conversation between computer scientists. In its course, S6 explains to S5 issues connected with working at a university in Germany. He apparently tries to segment the pieces of information by means of topicalisation and resumptive pronouns. Instead of saying *the associate professorships are*, he says *the associate professorships they are*, which enables him to place emphasis on the topic of the sentence and facilitate understanding.

Ex. 8

- S6 [ger-DE]: typically you you apply for (associate) professorships (.) and only the (associate) professorships they are er (.) and the full professorships hh they're for a lifetime positions (1)
- S5 [kor-KR]: <soft> a:h </soft>
- S6: so all the other are (2) only for some (.) how how do you call that in english? (1)
SX-m: @ (.) @@ (1)
- S7 [ger-DE]: <L1ger> was meinen (sie) = {what do you mean} </L1ger>
- S6: <L1ger> = zeitvertraege? {fixed-term contracts} </L1ger> (2)
- S7: erm (2) time-limited? =
- S6: = time-limited?
- S5: @@ <5> @@ </5>
- S6: <5> @@ </5> @@ okay =
- S5: = so er are you HAVE to opp- (.) the <6><un> xxx xx </un></6> (.)
- S6: <6><coughs></6>
- S5: by the deadline (1)
- S7: yes (.)
- (VOICE 2013: PRcon599)

In his second turn, S6 has problems conveying the intended message because he lacks the term *fixed-term contract*. This is first signalled by pauses and then by admitting explicitly to not knowing the word. After he uses the metadiscursive expression, S7 comes to his aid. He starts to negotiate the meaning by code-switching into German, asks S6 for clarification, and then offers an approximate translation. The rising intonation signals that he himself is not sure whether the translation was correct. As it seems, S6 is not sure either. However, the 'tension' resulting from this uncertainty becomes relieved by S5, who starts laughing and then probably recapitulates what he has learnt in the form of an interpretation introduced by the discourse marker *so*.

The code-switch/translanguaging used by S7 may also be considered an instance of accommodation. S7 notices that S6 does not know the word in English, and knowing that S6 also speaks German, he adapts to S6 by drawing on their shared linguistic knowledge.

Example 9 is a conversation between higher education professionals. The speakers talk mainly about work-related topics, but they also make digressions. At some point S1 notices that most people in the group are speakers of Finno-Ugric languages (which belong to the Uralic language family). He does not, however, use either of the names, and instead says that Hungarian and Finnish are Urdu languages. This factual error interestingly does not lead to any overt communication breakdown. S1 does not pretend that he is sure that Hungarian and Finnish are ‘Urdu languages’; on the contrary, he first tries to avoid giving the term and, instead, quite extensively describes what he has in mind. That this is not an easy task for him is signalled by hesitations and pauses. These hesitations and pauses are in fact very useful – they induce other speakers to help S1, or, at least, to signal that they understand him.

Ex. 9

- S1 [dan-DK]: okay <6> we better </6> resume (.)
 S2 [cat-ES]: <6> so </6>
 S1: our discussions i suddenly realize [S3] that (2) a majority of the (1) group will now (.) be: er representatives of actually er (.) a linguistic (.) strain coming out of the
 S2: @@@ =
 S4 [hun-HU]: = <7> mhm </7> (.)
 S1: = <7> far </7> asiatic steppes <8> e:r </8> a thousand years ago the magyars hh e:r <un> xx </un> (.)
 SX-m: <8><soft> @ </soft></8>
 S1: you know the finnish are the (.) what’s it called urdu? (.) linguistic tradi<1>tion </1>
 S6 [fin-FI]: <1> u- </1> e:r (.)
 S1: it’s <2> called </2> urdu <3> er </3><4> yes </4><5> urdu </5><un> x </un> and but there is a linkage bet<6>ween </6> magyar and finnish e:r =
 S3 [ger-AT]: <2> yeah </2>
 S6: <3> okay </3><4> okay </4><5> yeah </5>
 S3: <4> yah </4>
 S3: <6> yeah </6>
 S3: = @@ =
 S1: = e:r
 S6: <whispering><un> xxx </un></whispering>
 S1: yah (1)
 S5 [fin-FI]: <soft> o:h </soft>
 S1: yes =
 S2: = <soft> @@@ </soft>
 S4: we have some common words <7> (<L1hun>x</L1hun>) </7>
 S1: <7> yes?</7>
 S6: @@@ <1> yes </1>
 (VOICE 2013: POcon543)

S1 tries to make his utterance more explicit; for instance, he wants to communicate to his interlocutors that what he means is a group of languages. He apparently lacks the word ‘language family’, but he tries to express the notion in other ways. First, he uses the word *strain*. This ‘mistake’ seems to be unproblematic to the other speakers, and they signal understanding by offering supportive backchannels. Another attempt to make the utterance more explicit can be observed when S1 describes the ‘Urdu languages’ as a *linguistic tradition*.

S1 also uses other-oriented metadiscourse (*you know*) as well as a metadiscursive question (*what’s it called*). Only after framing his utterance with metadiscursive expressions does he pronounce the word *Urdu*. It seems that he is not satisfied with the word. The other speakers, however, assure him that they know what he means, so it may be assumed that despite the ‘wrong’ lexical choices and the factual error the communication was successful.

It may also be interesting to analyse the behaviour of S6, who is the one that appears to notice the factual mistake. After S1 has said that Finnish and Hungarian belong to the ‘Urdu linguistic tradition’, S6 seems to make an attempt to correct him, but in the next turn he agrees with S1 and provides supportive backchannels (*okay, okay yeah*). S6 probably knows that S1 made an error but decides not to correct him. It may thus be supposed that in this case S6 follows a type of the *let-it-pass* principle in which the ignored item is not so much misunderstood but inaccurate.

5. Implications for the 21st-century English-language classroom

What follows from the corpus analysis is that many communication breakdowns could have been avoided had the participants been paying more attention to producing intelligible utterances. It may thus be advantageous to sensitise learners to this problem and make them aware that an intelligible way of speaking is not only a matter of politeness and respect for the interlocutor, but also a matter of communicative efficiency.

Learners should be made aware that in ELF communication they may talk to people with different interactional styles and with different levels of proficiency, so they should learn how to adjust their speech to their interlocutors. This may be implemented in the classroom for example by dividing learners into working groups with mixed linguistic abilities and, in the case of the increasing numbers of multilingual classrooms (Paradowski 2017:221–6, 2021; Paradowski & Bator 2018), into groups of learners with various L1s.

It may also be useful to encourage learners to organise their utterances with the help of metadiscursive expressions. Even though frequent use of metadiscourse may seem unnatural or superfluous to a native speaker, the analysis revealed that employing it was one of the chief strategies to solve or prevent communication problems and that its absence might in many cases have led to communication breakdowns. In ELF interactions it is more important to achieve communicative success than to speak

like a native speaker. It would thus be useful to equip learners with metadiscursive vocabulary which might help them organise their talk, and to practise this in real-life conversations.

Teaching metadiscourse should not be restricted to the interactive type, but also include the reflexive type. The analysed data showed that ELF speakers often found themselves in situations in which they talked either about the process of communication they were engaged in, or about language or languages in general. It appears to be useful to instil certain awareness of language as a system and to teach learners to be able to speak *about* it.

It also seems vital to draw learners' attention to the importance of active listening. The corpus data showed that supportive backchannels, repetitions, and other signals of understanding were viewed positively by speakers, and that the absence of such signals sometimes made speakers assume that their listeners did not understand them. It is thus advantageous to practise active listening skills. This may be done for instance by means of dialogues in which both the speaker and the listener are assigned 'tasks' to fulfil. In such exercises the listeners could show their interest and understanding (or lack thereof), and the speakers should pay attention to the listeners' reactions.

The analysed data suggest that more communication breakdowns resulted from a lack of clarity of formulations than from the 'incorrectness' of the utterances. It may thus be useful to teach learners to express their thoughts in a clear way, as well as encourage them to provide enough detail and to make their utterance explicit. The desired level of explicitness naturally depends on the situation and on the interlocutors' skills. It is therefore crucial for the language classroom to emphasise the role of context as well as the necessity to be 'flexible' and 'open' to other speakers.

One of the most frequent strategies employed by ELF speakers in the analysed corpus was paraphrase. It seems reasonable to devote much attention to practising this skill in the classroom. Having a rich vocabulary and knowledge of various grammatical structures to express the same proposition may prove very useful in ELF communication. However, learners should be made aware that in ELF communication it is good to adapt to one's interlocutor and not insist on using language which may not be understandable to them.

It is also important to help learners overcome their insecurity about their linguistic knowledge and skills. In the corpus, there were a considerable number of items diverging from native speaker norms, but they rarely caused communication problems. While departures from NS norms should not necessarily be promoted, the teacher should encourage each attempt to speak, even with 'errors'.

The ELF speakers in the analysis often hesitated, made pauses, and exhibited other signals of problems. Those signals generally did not hinder the process of communication; quite the opposite, their presence often induced the listeners to help. Teachers may help learners overcome their insecurities and make them more confident, but they should not discourage them from speaking by criticising hesitations or other minor disfluencies.

The corpus data showed that several examples of communication breakdowns were caused by grammar issues. This suggests that, contrary to popular beliefs, teaching grammar should not be marginalised. It would be useful to analyse more situations for the kinds of grammatical ‘errors’ that are most likely to cause miscommunications; what emerges from the present analysis is that several communication breakdowns have been caused by ‘wrong’ tense choice or word order, whereas ‘inappropriate’ use of articles appeared to be entirely unproblematic.

Overall, the English-language classroom whose students will use the language to communicate with other *non*-native users like themselves should give them the opportunity to engage in real-life interactions and expose them to the language as it is used by speakers with different L1s. This may be done by using recordings of non-native speakers of English, but also by giving learners an opportunity for intercultural contact and communication with people from various linguistic backgrounds. Likewise, the topics of learning materials should be chosen to reflect scenarios that the students will need to navigate in the future and that they can relate to, and these may be quite distant from inner circle-based themes.

Acknowledgments

The authors wish to thank Ida Stria, Sabine Fiedler and Timothy Reagan for valuable comments and edits. All the usual disclaimers apply. The second author acknowledges support from SONATA-BIS grant № 2016/22/E/HS2/00034 from the National Science Centre of Poland as well as from COST Action 15130 SAREP.

Bibliography

- Ädel, A. 2010: *Just to give you kind of map of where we are going*: A taxonomy of metadiscourse in spoken and written academic English. *The Nordic Journal of English Studies* 9/2: 69–98. DOI: [10.35360/njes.218](https://doi.org/10.35360/njes.218)
- Ädel, A. & A. Mauranen 2010: Metadiscourse: Diverse and divided perspectives. *The Nordic Journal of English Studies* 9/2: 1–12. <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/njes/article/view/412>
- Cogo, A. 2009: Accommodating difference in ELF conversations: A study of pragmatic strategies. In: A. Mauranen & E. Ranta (eds.): *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars: 254–273.
- 2010: Strategic use and perceptions of English as a lingua franca. *Poznań Studies in Contemporary Linguistics* 46/3: 295–312. DOI: [10.2478/v10010-010-0013-7](https://doi.org/10.2478/v10010-010-0013-7)
- Cogo A. & M. Dewey 2006: Efficiency in ELF communication: From pragmatic motives to lexicogrammatical innovation. *Nordic Journal of English Studies* 5/2: 59–93. <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/njes/article/view/65>

- Ferguson, C. A. 1971: Absence of copula and the notion of simplicity: A study of normal speech, baby talk, foreigner talks and pidgins. In: D. Hymes (ed.): *Pidginization and Creolization of Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. 141–150.
- Firth, A. 1996: The discursive accomplishment of normality: On ‘lingua franca’ English and conversation analysis. *Journal of Pragmatics* 26/2: 237–259. DOI: [10.1016/0378-2166\(96\)00014-8](https://doi.org/10.1016/0378-2166(96)00014-8)
- Fraser, B. 1999: What are discourse markers? *Journal of Pragmatics* 31/7: 931–952. DOI: [10.1016/S0378-2166\(98\)00101-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00101-5)
- Giles, H. & N. Coupland 1991: *Language: Contexts and Consequences*. Milton Keynes: Open University Press.
- Grosjean, F. 2010: Code-switching and borrowing. In: same (ed.): *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 55–62.
- Haegeman, P. 2002: Foreigner talk in lingua franca business telephone calls. In: K. Knapp & C. Meierkord (eds.): *Lingua Franca Communication*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 135–162.
- House, J. 2002: Developing pragmatic competence in English as a lingua franca. In: K. Knapp & C. Meierkord (eds.): *Lingua Franca Communication*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 245–267.
- Kaur, J. 2009: Pre-empting problems of understanding in English as a Lingua Franca. In: A. Mauranen & E. Ranta (eds.): *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars, 107–123.
- Kurhila, S. 2003: *Co-constructing Understanding in Second Language Conversation*. Helsinki: University of Helsinki.
- Lesznyák, A. 2002: From chaos to the smallest common denominator. Topic management in English lingua franca communication. In: K. Knapp & C. Meierkord (eds.): *Lingua Franca Communication*. Frankfurt am Main: Peter Lang. 163–193.
- Li, W. 2018, May 9: Translanguaging and code-switching: What’s the difference? OUP Blog. <https://blog.oup.com/2018/05/translanguaging-code-switching-difference/>
- Liddicoat, A. J. 2011: *An Introduction to Conversation Analysis*. London: Continuum.
- Lin, A. 2013: Classroom code-switching: Three decades of research. *Applied Linguistics Review* 4/1: 195–218. DOI: [10.1515/applirev-2013-0009](https://doi.org/10.1515/applirev-2013-0009)
- Mauranen, A. 2006: Signalling and preventing misunderstandings in English as a lingua franca communication. *International Journal of Sociology of Language* 177: 123–150. DOI: [10.1515/IJSL.2006.008](https://doi.org/10.1515/IJSL.2006.008)
- 2012: *Exploring ELF: Academic English Shaped by Non-Native Speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meierkord, C. 1998: Lingua franca English: Characteristics of successful non-native-/non-native-speaker discourse. *Erfurt Electronic Studies in English* 7/98. http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/ia/eese/artic98/meierk/7_98.html
- 2000: Interpreting successful lingua franca interaction. An analysis of non-native-/non-native small talk conversations in English. *Linguistik Online* 5/1. DOI: [10.13092/lo.5.1013](https://doi.org/10.13092/lo.5.1013)
- Paradowski, M. B. 2013: Review of the book *Understanding English as a Lingua Franca: A Complete Introduction to the Theoretical Nature and Practical Implications of English used as a Lingua Franca*. Barbara Seidlhofer. *The Interpreter and Translator Trainer* 7/2 [Special Issue: *English as a Lingua Franca. Implications for Translator and Interpreter Education*]: 312–320. DOI: [10.1080/13556509.2013.10798856](https://doi.org/10.1080/13556509.2013.10798856)

- 2017: *M/Other Tongues in Language Acquisition, Instruction, and Use*. Warsaw: Institute of Applied Linguistics, University of Warsaw.
- 2021, in press: Transitions, translanguaging, trans-semiotising in heteroglossic school environments: Lessons from (not only) South African classrooms. In: C. van der Walt & V. F. Pfeiffer (eds.): *Multilingual Classroom Contexts: Perspectives from the Chalk Face*. Stellenbosch: African Sun Media.
- Paradowski, M. B. & A. Bator 2018: Perceived effectiveness of language acquisition in the process of multilingual upbringing by parents of different nationalities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21/6: 647–665. DOI: [10.1080/13670050.2016.1203858](https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1203858)
- Pickering, L. 2009: Intonation as a pragmatic resource in ELF interaction. *Intercultural Pragmatics* 6/2, 235–255. DOI: [10.1515/IPRG.2009.013](https://doi.org/10.1515/IPRG.2009.013)
- Pitzl, M. B. 2005: Non-understanding in English as a lingua franca: Examples from a business context. *Vienna English Working paperS* 14/2: 50–71.
- Schegloff, E. A. 1992: Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology* 97/5: 1295–1345. DOI: [10.1086/229903](https://doi.org/10.1086/229903)
- Schegloff E. A., H. Sacks & G. Jefferson 1977: The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 53/2: 361–382. DOI: [10.2307/413107](https://doi.org/10.2307/413107)
- Seidlhofer, B. 2009: Accommodation and the idiom principle in English as a lingua franca. *Intercultural Pragmatics* 6/2: 195–215. DOI: [10.1515/IPRG.2009.011](https://doi.org/10.1515/IPRG.2009.011)
- 2011: *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Tannen, D. 1983: When is an overlap not an interruption? One component of conversational style. In: R.J. Di Piedro, W. Frawley & A. Wedel (eds.): *The First Delaware Symposium on Language Studies: Selected Papers*. Newark, DE: University of Delaware Press. 119–129.
- 1985: Silence: Anything but. In: D. Tannen & M. Saville-Troike (eds.): *Perspectives on Silence*. Norwood, NJ: Ablex. 93–111.
- Varonis, E. M. & S. Gass 1982: The comprehensibility of non-native speech. *Studies in Second Language Acquisition* 4/2: 114–136. DOI: [10.1017/S027226310000437X](https://doi.org/10.1017/S027226310000437X)
- VOICE 2013: What is VOICE. *Vienna-Oxford International Corpus of English*. https://www.univie.ac.at/voice/page/what_is_voice

Transcription Conventions: Source: VOICE Mark-up conventions 2007⁵

- ? rising intonation
. falling intonation
THIS emphasis
(.) short pause
(2) two-second pause
<1> he </1> simultaneous talk
<1> uhu </1>
= latching

⁵ http://www.univie.ac.at/voice/page/documents/VOICE_mark-up_conventions_v2-1.pdf

: lengthening the sound
 @@@ laughter
 (all) uncertain transcription
 <pvc> liquidity </pvc> 'invented' words
 <L1ger> auflauf {casserole} </L1ger> code-switch from speaker's L1
 <LNmlt> xadina {monkey} </LNmlt> code-switch from language other than L1
 with English translation
 <un>xxx</un> unintelligible speech
 <L1hun>x</L1hun> unintelligible speech in speaker's L1
 <spel> t v?</spel> spelling out
 <fast> world map i think </fast> speaking mode
 <loud> </loud>
 <imitating> </imitating>
 hh noticeable breathing
 <coughs> speaker noises
 <coughs (6)> speaker noise with duration
 <shakes head> non-verbal feedback
 [S3] S3's name
 [last name 3] non-participant's last name
 [place13] place
 {S7 enters room} contextual events
 <to S1> you're right </to S1> addressing one speaker

Interkultura komunikado per Esperanto: kelkaj ĉefaj trajtoj

Abstract. Intercultural communication by means of Esperanto: some key features

The participants of Esperanto communication come from highly diverse cultural backgrounds and they use a language that is acquired as a non-native language and therefore spoken with varying degrees of proficiency. Against this backdrop, we might assume, on the one hand, that misunderstandings in Esperanto interactions arise frequently. On the other hand, it is known that Esperanto speakers have extensive knowledge of other languages and high levels of metalinguistic awareness, so that they can be expected to make use of a number of resources and strategies to achieve their communicative goals.

We investigated strategies for resolving and preventing misunderstanding in Esperanto. A typical feature of Esperanto interactions is the use of metacommunication and repairs: Interlocutors assist one another when faced with lexical gaps and they correct each other's mistakes. Code-switching is not widespread and used in a smaller variety of functions than in other languages. The use of metaphors, spoken vs. written communication and speakers' attitudes towards accents will also be presented. This study is based on a corpus of authentic spoken data that were obtained in a variety of communicative settings (including speech events such as spontaneous everyday conversations, panel and working-group discussions, interviews and outings).

Resumo. La partoprenantoj de Esperanto-komunikado havas tre diversajn kulturajn fonojn kaj uzas lingvon, kiu ne estas la gepatra, sed devas esti lernata kaj pro tio estas parolata kun malsamaj gradoj de perfekteco. Pro tio ni povus supozi, unuflanke, ke miskomprenoj oftas en Esperanto-komunikado. Aliflanke, estas konata fakto, ke Esperanto-parolantoj konas multajn fremdlingvojn kaj havas altan nivelon de metakomunika konscio, pro kio ili verŝajne uzas diversajn rimedojn kaj strategiojn por atingi siajn komunikajn celojn.

Ni esploras strategiojn por solvi kaj antaŭmalhelpi miskomprenon en Esperanto. Tipa karakterizaĵo de interparolado en Esperanto estas riparoj: parolantoj subtenas unu la alian, se mankas vortoj kaj ili korektas la erarojn de aliaj parolantoj. La uzo de fremdlingva leksiko (t.n. code-switching) maloftas kaj estas limigita al malmultaj funkcioj. Ankaŭ la uzo de metaforoj, parolata kontraŭ skribata komunikado kaj sinteno pri akĉento estos prilumataj. La studo baziĝas sur la analizo de aŭtentika parola komunikado en Esperanto, kiel ĝi manifestiĝas en diversaj situacioj (spontanaj ĉiutagaj konversacioj, panel- kaj labordiskutoj, intervjuoj kaj ekskursoj).

1. Enkonduko

Ni prezentas rezultojn de esplorprojekto pri Eŭropa multlingveco, kiu estis financata de la Eŭropa Unio inter 2014 kaj 2018.¹ Partoprenis ĝin 22 universitatoj kaj esplor-

¹ Temas pri la projekto *Mobility and Inclusion in Multilingual Europe* (MIME) (kontrakto n-ro 613344). Bonan superrigardon pri la granda nombro kaj varieco de traktitaj temoj donas la publikigaĵo *The MIME VADEMECUM* (www.mime-project.org/vademecum).

institutoj. Nia laborkolektivo en la Universitato de Leipzig (Germanio) estis parto de laborgrupo, kiu okupiĝis pri solvoj kaj strategioj, kiujn parolantoj povas uzi dum internacia komunikado. Inter tiuj estas tradukado kaj interpretado, uzado de komprenaj lingvokonoj ene de la sama lingvofamilio, lingvafrankoj kaj teknikaj rimedoj (kiel ekz. tradukprogramoj kiel Google Translate). La esplorfokuso de la Lepsika grupo estis lingvafrankoj, t.e. lingvoj kiujn homoj uzas en situacioj, kiam komunikado per la gepatra lingvo ne eblas. Ĉar nuntempe ĉefe la angla estas uzata en tiu ĉi funkcio, tiu lingvo estis en la centro de niaj esploroj. Ni studis ekzemple la uzon de la angla inter enmigrintoj en Germanio antaŭ ol tiuj uzas la landan lingvon sufiĉe bone por komuniki en la germana (vd. Fiedler & Brosch 2018). Alia esplorprojekto okupiĝis pri la lingvaj strategioj de Erasmus-studentoj (vd. Fiedler & Brosch 1919) por eltrovi kiomgrade tiu grandskala interŝanĝa programo subtenas multlingvecon en Eŭropo aŭ la plivastigadon de la angla.

Niaj studoj pri Esperanto-komunikado unue havis la celon priskribi la nunan faktan uzon de Esperanto kiel lingvafrankao, ĉar tia dokumentado surbaze de ampleksa analizo de komunikaj eventoj ankoraŭ ne ekzistas. Due, ni volis gajni sciojn kiel la karaktero de Esperanto kiel lingvafrankao influas la komunikadon per ĝi. Finfine la angla ja ne estas vera lingvafrankao pro la fakto, ke grandparto de la komunikaj partoprenantoj, la gepatraj parolantoj de la angla, estas en avantaĝa pozicio kompare al la planlingvo kiel Esperanto, kiu prezentas la eblecon al egalrajta komunikado.

Ni dum kelkaj jaroj studis la uzon de Esperanto en tipaj situacioj. La ĝenroj estas prelegoj kaj diskutoj, debatoj, ĉiutagaj konversacioj, turismaj ekskursoj, solenaĵoj k.a. Entute nia datumaro enhavas pli ol 200 eventojn kaj surbendigita materialon de 188 horoj.² Tiu estis ekzamenita helpe de diversaj metodoj, antaŭ ĉio tiuj de konversacia analizo. Aldone ni intervjuis parolantojn de la lingvo. Antaŭ ĉio la esploroj estis dediĉitaj al la sekvaj karakterizaĵoj:

- Metakomunikado
- Riparoj
- Humuro
- Frazeologio kaj metaforoj
- Lingvoalternado kaj -miksaĵo
- Skriba kaj parola komunikado
- Sinteno pri akĉentoj kaj
- Lingvoŝanĝiĝo.

² Interalie surbendigitaj tekstoj dum la sekvaj aranĝoj estas parto de nia datumaro: Tria Interlingvistika Simpozio “Problemoj de internacia lingva komunikado kaj iliaj solvoj” (Poznań, Pollando, 2014.09.25–26), dua sesio de Interlingvistikaj Studoj (Poznań, Pollando, 2015.02.02–06), Internacia Kolokvo “Vivanta lingvo de vivanta komunumo” de la Kultura Centro Esperantista (La Chaux-de-Fonds, Svisio, 2015.02.27–03.02), Kvina partnera renkontiĝo de Grundtvig-projekto “Kultura diverseco kaj multlingveco en Eŭropo” (Herzberg, Germanio, 2015.05.24–26), 100-a Universala Kongreso de Esperanto (Lille, Francio 2015.07.25–08.01), 6-a Kongreso de Kuba Esperanto-Asocio (La Habana, Kubo, 2015.11.19–20), la 103-a Universala Kongreso de Esperanto (Lisboa, Portugalio, 2018.07.28–08.04), Nitobe-Simpozio “Esperanto kaj universitato” (Lisboa, Portugalio, 2018.08.04–05).

Kadre de tiu ĉi studo ne eblas raporti pri la rezultoj de ĉiuj tiuj temoj, ni resumas niajn esplorojn antaŭ ĉio pri tiuj kriterioj, kiuj rilatas al la ĉefa temo de la 5-a Interlingvistika Simpozio kaj de tiu ĉi volumo – „La rolo de lingvoj en interkultura komunikado“.³

2. Ĉefaj karakterizaĵoj de Esperanto-komunikado

2.1. Metakomunikado

Metakomunikado estas la kolektiva termino por vortoj, esprimoj kaj aliaj rimedoj (ekz. citiloj), per kiuj parolantoj interrompas sian komunikan procezon por kontroli kaj subteni la komprenon.⁴ Inter ili estas strukturigaj elementoj (ekz. *unue, due, ... fine*) same kiel kataforaj kaj anaforaj referencoj (ekz. *tion mi klarigos poste; kiel jam dirite*). Kvankam metakomunikado estas ĝenerala trajto de komunikado en verŝajne ĉiuj lingvoj – Mauranen (2010: 36) parolas pri „universalaĵo“ – ĝia priskribo por Esperanto povas esti utila, i.a. por eltrovi ĉu ekestis specifaĵoj pro la uzo de planlingvo kaj la multkultura karaktero de la parolkomunumo.

Nia datumaro estas riĉa je ekzemploj. La ĉefaj funkcioj estas enkonduki temon (vd. ekz. 1), eksplicite informi pri intenco de komunikado (2), komenti la propran lingvouzon (3) aŭ substreki la gravecon de informo (4).

- (1) *Nun mi iom parolu pli precize pri la rapideco de forkuro, ĉar tio estas unu el la difinoj de nigra truo.* [80 (hebrea; prelego; Lille 2015) 22:28–22:36]⁵
- (2) *Ĉi tio ja estas pli- pli ja komento ol demando* [74 (japana; diskuto; Lille 2015) 55:35]
- (3) *mi absolute kunkensas, kaj mi pensas, ke mi fus inventis tiun vorton, almenaŭ por mi* [143 (hispana; diskuto; Lille 2015) 81:35]
- (4) *Ne ĉiuj eblaj kombinoj fakte aperas [...] pro tio la sumo ne estas la produkto de tio [...]. Bonvolu, kedu min, gesinjoroj* [156 (germana; prelego; Lille 2015) 6:47]

Krome ni trovis multajn metakomunikajn signalojn kun idiomaĵoj aŭ proverboj, per kiuj parolantoj intencis indiki la figuran enhavon de tiuj (5 kaj 6).

³ Pri la temoj, kiujn ni ne havas la spacon trakti ĉi tie, ni rekomendas al la leganto studi la sekvan fakan literaturon: pri humuro Jordan (1988), Fiedler (2001), Mel'nikov 2008; pri frazeologio Fiedler 2002, 2018; pri lingvoŝanĝiĝo Lo Jacomo (1981), Piron (1989), Philippe (1991), Blanke (2010), Fiedler (2020).

⁴ Metakomunikado estis intense esplorata en etnaj lingvoj. Vd. ekzemple la studojn de Bublitz & Hübler (2007) kaj Mauranen (1993, 2003) pri la angla kaj de Techtmeier (1984), Fandrych & Graefen (2002) kaj Fandrych (2014) pri la germana. La terminoj varias.

⁵ La fontoindikon oni komprenu kiel sekvas: [numero de la fonto en nia datumaro (gepatra lingvo; ĝenro; loko kaj jaro) tempo en la surbendigajo].

- (5) *ĉe ni oni diras: kiu ne kuras, ne manĝas* [5 (ĉeĥa; neformala babilado; Poznań 2014) 5:43]
 (6) *Oni diras kutime: La fiŝo estas la lasta besto, kiu konscias pri la ekzisto de la akvo.* [198 (portugala; diskuto; Lisboa 2018) 23:00]

Interesa fenomeno estas, ke en Esperanto-komunikado estiĝis speciala konvencio, kiu havas metakomunikalan karakteron: Dum diskutoj en kongresoj oni prezentas sin per sia kongresnumero (7 kaj 8).

- (7) *Mi estas <onomo> kongresnumero XXX. Kaj mi nur volis aldoni [...]* [157 (angla; diskuto; Lille 2015) 34:45]
 (8) *Bonvolu, jes, sinjoro. Kaj ne forgesu diri nomon kaj kongresnumeron* [(90 (angla; diskuto; Lille 2015) 4:15]

Nomoj en naciaj lingvoj ofte estas malfacile kompreneblaj, sed la aliĝnumero de persono ebligas eltrovi la identecon de persono. Tiu uzo kiel entute la abundeco de metakomunikado en plej diversaj funkcioj spegulas la konscion de la parolantoj komuniki en internacia komunumo kun diverskulturaj membroj, kiuj uzas lingvon, kiu ne estas la gepatra kaj eble regata diversgrade.

2.2. Riparoj

Schegloff (2000: 207) difinas riparojn kiel “strategiojn por trakti problemojn dum parolado, aŭskultado kaj komprenado de lingvaĵo en konversacio”⁶. Simile al metakomunikaj signaloj ili abundas en komunikado. Ke, antaŭ ĉio en spontanea lingvouzo, parolantoj korektas siajn erarojn aŭ aldonas pli trafajn vortojn por plibonigi sian esprimmanieron, ne surprizas en komunikado, ĉu fremdlingva aŭ propralingva.

Riparoj povas esti realigataj de la parolanto mem aŭ de la komunika partnero, ekzistas do propraj riparoj kaj fremdaj riparoj. Krome la persono, kiu faras la riparon, ne nepre estas tiu, kiu iniciatis ĝin. Pro tio oni dividas riparojn entute al kvar tipoj (vd. tabelon 1): proprainiciataj propraj riparoj, fremdiniciataj propraj riparoj, proprainiciataj fremdaj riparoj kaj fremdiniciataj fremdaj riparoj. Ni nun volas klarigi tiujn tipojn helpe de ekzemploj.

propra riparo	fremda riparo
proprainiciata	proprainiciata
fremdiniciata	fremdiniciata

Tabelo 1: Tipoj de riparo

⁶ „strategies in dealing with problems or troubles in speaking, hearing, and understanding the talk in conversation” – ĉiuj tradukoj estas niaj.

Proprainiciataj propraj riparoj oftas. Tipaj ekzemploj estas, ke parolanto faras gramatikan eraron kaj mem rimarkinte tiun korektas ĝin (vd. ekz. 9) aŭ ke li/ŝi aldonas vorton por anstataŭigi la ĵus menciitan, kiu je dua konsidero eble ne estis la plej taŭga (10).

- (9) *Do antaŭ tri jaroj aperis (.) tiu reformon, reformo, pardonu, tiu reformo celas [...]* [103 (franca; prelego; Lille 2015) 22:26–41]
(10) *ĉe la pordego ni povas saluti, [...] ĉe la elirejo enirejo* [171 (?; solenaĵo; Lille 2015) 4:30]

Interesa fenomeno ene de tiu subgrupo estas la prezentado de variantoj. Parolantoj ne certas pri la ĝusta formo kaj faras proponojn kvazaŭ dirante “elektu vi la ĝustan” (vd. ekz. 11). Krome troviĝas variantoj, se temas pri lingvaj fenomenoj, kiuj permesas plurajn ĝustajn formojn depende de la skolo aŭ sinteno de la parolanto (kiel rilate al la sufiksoj *-i* kaj *-uj* por landnomoj, vd. ekz. 12). Finfine pri variantoj, oni trovas humurplenajn aludojn al la “nesolvitaj problemoj” de la lingvo, kiel en (13).

- (11) *Oni transprenis la vortojn de la kolonizianto kolonianto kaj oni enkadris en tiu ĉi [...]* [42 (hungara; prelego; La Chaux-de-Fonds 2015) 40:18]
(12) *Jam dum la antikveco estis Cezaro kiu eh planis invadi Anglion Anglujon mi ne scias kion vi preferas, do [...]* [118 (franca; ekskurso; Lille-Boulogne 2015) 1:41:30]
(13) *Vi transsaltis punkton dek du ĉi tie eh pri jarraporto kaj tiel plu kaj tio estis (1) kazo aŭ okazo de sufiĉe granda eh interkorespondado de akademianoj* [71 (angla; diskuto; Lille 2015) 55:35–50; alludo al la longtempa diskuto en la Akademio de Esperanto pri tiuj du vortoj]

Riparoj kelkfoje necesas, ĉar aŭskultanto ne tute komprenis vorton aŭ ne konas mallongigon aŭ terminon kaj atentigas la parolanton pri tio. Temas pri **fremdiniciataj propraj riparoj** kiel en ekz. (14) ĝis (16).

- (14) *Ĉe la pinto estu kleraj [kə'leraj] personoj – Ĉe la pinto estos? – KLERAJ* [38 (itala-sveda; prelego; La Chaux-de-Fonds 2015) 61:37–49]
(15) *Kion signifas (???) – UGK? La universala gravita konstanto.* [80 (?–hebrea; prelego/diskuto; Lille 2015) 24:57]
(16) A: *Ĝi [la raporto] parolas pri la graveco krei diskurson, ĉar ne ne ne temas nur pri celoj, sed ankaŭ gravas diskurso.*
B: *Diskurso? Diskutadon vi celas.*
A: *Ne, diskurson.*
C: *Kio estas diskurso, ĉar hodiaŭ mi jam aŭdis tion dekfoje. [...]*
A: *Mi povas klarigi. Estas kompleksa rezulto [...]* estas eh ideologie ideologia rezulto kiun oni povas eh trovi en tekstoj, en filmoj ktp., estas maniero rigardi aferon. [198 (portugala, diskuto; Lisboa 2018) 1:13:35–1:14:40]

La granda nombro da ekzemploj de tiu riparotipo montras al ni, ke por Esperanto-interparolantoj kompreno gravas. Ŝajnas, ke oni ne pretas akcepti nekompreneblan lingvaĵon. Tio menciindas, ĉar kelkaj esploroj pri la uzado de la angla kiel lingva-frankao (vd. Firth 1996, House 2003, 2012, Seidlhofer 2011) asertas, ke parolantoj ŝajnas adopti principon de “Lasu ĝin preterpasi” (*Let it pass*), kio signifas, ke malklara lingvaĵo estas ignorata de ili sub la supozo ke ĝi poste fariĝos klara aŭ montriĝos negrava. Niaj studoj baziĝas sur kolektaĵo de faritaj riparoj. Por kontroli la rezulton necesas pli detalaj esploroj, kiuj uzas pli grandan korpuson kaj orientiĝas al ĉiuj komunikaj okazoj, en kiuj riparoj eblus.

La ofteco de la tria tipo, **proprainiciataj fremdaj riparoj**, en nia datumaro verŝajne havas la kaŭzon, ke Esperanto estas lingvo, kiun oni devas lerni kaj en kiu oni ne havas tiom grandan vortprovizon kiel en la gepatra. Se mankas esprimo, parolantoj kutime demandas pri helpo kiel en (17) kaj (18). Ĉar *ĉiu* iam estis lernanto de tiu lingvo, la parolantoj ne sentas embarason aŭ honton proprainiciate peti pri fremda riparo. Ankaŭ tio ŝajnas esti diferenco al komunikado per la angla.

(17) A: *De kio dependas via financado?*

B: *De la <nomo de la organizaĵo>. [...] Estas malfacile diri, ĉar ili fakte ne tute publike diras kiuj – eh kiuj kiujn [...] projektoj meritas, ĉar eh mi provis dufoje kaj unufoje mi eh havis du recenzojn aŭ kio (.) **kiel nomiĝas en Esperanto?***

A: *prijuĝoj*

B: *prijuĝoj jes, mi havis du prijuĝojn, kaj la unua estis bona kaj la dua estis tute stranga [5 (germana-pola; neformala babilado; Poznań 2014) 64:33]*

(18) A: *Je via dekstra flanko estas tiu planto por plibonigi la bieron [...] **Mi forgesis la nomon en Esperanto.** [...]*

B: *Lupolo.*

A: *Jes, luplo.*

B: *Lupolo.*

A: *Lupolo dankon. [118 (franca-?; ekskurso; Lille-Boulogne 2015) 44:54–45:18]*

La kvara tipo, la **fremdiniciataj fremdaj riparoj**, tre maloftas en etnaj lingvoj (krom en la komunikado inter gepatroj kaj infanoj kaj inter instruisto kaj lernantoj). Temas ja pri korektoj de la lingvouzo de alia persono, kiun oni evitas pro ĝentileco, ĉar ĝi povus kaŭzi embarason aŭ eĉ „perdon de vizaĝo”. Se necesas tia korekto, parolantoj prefere donas al la komunika partnero la eblecon sin mem korekti (ekzemple per ripeto de la problemenhava vorto aŭ per demandoj kiel “Kion vi diris?” aŭ “Ĉu vi volis diri ...?”), t.e., ili ofertas la ŝancon pri fremdiniciata propra riparo. Pro tio estas interesa rezulto, ke en Esperanto-komunikado tiu kvara tipo de riparoj relative ofte okazas. Vidu la sekvajn ekzemplojn:

- (19) A: *Ĝi kondukas la veturilojn de Lille ĝis Parizo*
(kelkaj): *kondukas*
A: *kondukas, pardonu* [131 (franca-franca; ekskurso; Lille-Arras 2015) 1:43]
- (20) A: *[...] ĉar eh unu celo de la projekto estas krei apo* ⊥ (...)
B: ⊥ *aplikajon*
A: *aplikaĵo, kiu ĉiu povas uzi. [...] kaj la aplikaĵo estis kreita, estos fakte ĉar ne estas finita (...)* [204 (franca; prelego; Rotterdam 2017) 12:42–13:01]

Resume pri la temo riparoj, en nia datumaro montriĝas specifajtoj kompare al komunikado en aliaj lingvoj. Okazas ĉiuj kvar el la priskribitaj tipoj de riparoj. Kontraŭe al la fono de harmonio kaj ideala mondo, sur kiu Esperanto estas kelkfoje prezentata, niaj rezultoj sugestas, ke Esperanto estas uzata ne nur por pridiskuti ĉiujn aspektojn de la vivo, por solvi problemojn kaj esprimi emociojn kaj valorojn, sed ke tio estas ankaŭ farata en rekta, klara kaj efika maniero sen kompromisoj rilate al lingva ĝusteco. Krome kolektajo de la plej oftaj riparoj povas esti indikilo pri la ĉefaj “rifoj” por Esperanto-parolantoj, t.e. la lingvaĵoj, kiuj kaŭzas necertecon en lingvouzo. Rilate al tiuj, “riparoj” en nia datumaro kelkfoje evidentiĝis kiel malplibonigoj. Krom la akuzativo tio estis la transitiveco de verboj (*surprizas?/surprizigas?*).

2.3. Metaforoj

Metaforo estas ĝenerale komprenata kiel retorika figuro aŭ stilrimedo, kiu baziĝas sur simileco inter du fenomenoj el diversaj kognaj terenoj. Sur la fundamento de tiu simileco (la t.n. tertium comparationis), kiu povas esti reala aŭ subjektive sentata, ni transigas ecojn de (konkreta kaj ĝenerale konata) fonta tereno al alia (ĝenerale pli abstrakta) celtereno. Danke al Lakoff & Johnson (1980) ni scias, ke metaforoj ne estas nur ornama fenomeno trovebla en la beleto aŭ poezio, sed ke metafora pensado trapenetas nian ĉiutagan vivon, ke nia koncepta sistemo kaj nia agado estas fundamente metaforaj. Metaforoj helpas al ni kompreni la mondon, organizi nian scion kaj fari ĝin priskribebla helpe de lingvo.

Nia studo pri la uzo de metaforoj en Esperanto-komunikado montris, ke parolantoj ne rezignas pri ilia uzo, sed elektas terenojn komunajn al aliaj parolantoj. Unu el tiuj terenoj estas la naturo. Fenomenoj kiel sunleviĝo (vd. ekz. 21) kaj nuboj (22) staras por komenciĝo kaj malklara situacio.

- (21) *Saluton al ĉiuj, <nomo>, kongresa numero 977 [...] Se vi celas uzi Esperanton kaj (se vi) celas ke Esperanto estu daŭre uzata por ĉiutagaj bezonoj, al la komunumo mankas la parto de komerco. Komercaj iniciatoj en Esperantujo estas, sed estas ankoraŭ ĉe la sunleviĝo ni diru, ni estas ĉe la sunleviĝo de tiu epoko kaj se ni volas ke Esperanto prosperu evidente ni devas ankaŭ subteni komercajn iniciatojn, ĉu ne [...]* [144 (itala; diskuto; Lille 2015) 43:37–45:25]

- (22) A: *La demando estas nur ĉu la Akademio aprobas tion ĉar en la diskutoj en la reto kiuj estis, eble ses personoj eniris tiun debaton. Ĉi tio estas oficiala, do decidorajto de la Akademio, kiu decida, ĉu plu studi la ideon de jura rekonigo de la Akademio aŭ lasi ĉion kiel nun **ŝvebanta inter la nuboj***
 B: *Ne ne.*
 A: *Ni devos ion decidi.*
 B: *Jes, la decido estos voĉdonado.* [71 (itala-sveda; diskuto; Lille 2015) 58:35–59:13]

Aliaj terenoj konataj al membroj de internacia komunumo estas la homa korpo, la konduto de bestoj kaj la funkciado de teknikaĵoj. Ankaŭ kombinoj troveblas. En ekzemplo (23), diskuto pri la sendependiĝo de TEJO de sia patrina organizo UEA, la unuaj du terenoj (t.e. la homa korpo kaj la konduto de bestoj) estas kunligitaj, dume ke en (24) la uzo de metaforo el la teknika tereno stimulas alian parolanton daŭrigi en metafora stilo.

- (23) *Tio fakte estas io, kion mi memoras el miaj fruaj TEJO-tagaj; ĉiam TEJO strebis tiel aŭ alie sendependiĝi de UEA kaj ĉiam UEA daŭre diris vi estas tro junaj aŭ vi estas tro senspertaj aŭ vi estas tro senrespondecaj. Sed ĉi tie, ŝajnas al mi, mi vidis sufiĉe respondecan sintenon kaj funde preparitan ŝajne ankaŭ kaj ne nur TEJO-anoj estas en tiu afero sed ankaŭ pli spertaj personoj kiel <onomo> kaj ĉiuokaze ili ne petas nian tujan konsenton por estu ankoraŭ tempo por studi la aferon kaj kontroli pli profesie do ĉu ĝis iu dato en oktobro ĉu ĝis iomete pli malfrue, do ili nur petas la konsenton de la komitato **disigi siajn flugilojn**, ĉu ne, doni la benon por io kio, mi ankaŭ (vidas ke), estas motivigita ĉu finance, (kio) havas bonan kialon tion fari. Do ili ne forlasas TEJO (sic!) kaj poste TEJO malaperos ĉar certe UEA kaj TEJO restas **ligitaj** ĉiuokaze **en umbiliko**, estas unu movado [...] La nunaj TEJO-anoj estas la estontaj gvidantoj de UEA, do mi ankaŭ donas la benon al tiu (projekto)* [157 (hebrea; diskuto; Lille 2015) 149:57–151:37]
- (24) A: *Kaj alia demando pri tiu “arkaika” Fundamento. Tiu ja estas laŭ mia imago kiel skeleto kaj se oni ne havas skeleton, oni nur povas rampi sur la tero eh aliflanke, **se oni estas nur skeleto, oni ne povas vivi, oni bezonas ankaŭ koron, cerbon kaj muskolojn** do mi pensas ke oni bezonas kaj skleton kaj muskolon kaj koron kaj cerbon.*
 B: *Mi ŝatus tie aldoni alian metaforon pri la Fundamento. La fundamento de domo estas ĝuste tio, **sen fundamento la domo ne povas ekzisti**, sed la domo konsistas el multe pli ol la fundamento.*
 (Aplaŭdo) [114 (sveda-angla; diskuto; Lille 2015) 48:50–49:57]

Tiu laste menciita ekzemplo donas impreson pri la akceptado de metaforoj en Esperanto. Oni ŝatas montri, ke Esperanto ne estas nur iu ilo por komunikado, sed lingvo, kiu donas al siaj uzantoj la eblecon esti kreiva kaj esprimriĉa. Kaj uzantoj kiuj lerte montras tion, estas honorataj per aplaŭdo.

2.4. Lingvoalternado kaj -miksado

Socilingvistikaj studoj pri la planlingva komunumo montras, ke Esperanto-parolantoj posedas altan nivelon de lingvokonoj (kp. Forster 1982, Stocker 1996, Fiedler 1998, Alòs I Font 2012). Krome, ili ja ankaŭ estas membroj de siaj gepatrolingvaj komunumoj kaj el etnolingva komunikado konatas, ke homoj kelkfoje ŝatas enmeti alilingvajn esprimojn (aŭ vortgrupojn kaj frazojn) en la propran parolon, ekzemple el la angla, por soni edukita aŭ moderna. Pro tio oni povus supozi, ke miksaĵo de lingvoj estas tipa por Esperanto-komunikado. Nia datumaro kaj antaŭaj esploroj pri tiu temo tamen montras, ke tio ne ĝustas. Kompare al alilingva komunikado lingvoalternado kaj -miksado maloftas. Tabelo 2 prezentas la rezultojn pri tiu fenomeno en aliaj lingvoj, t.e. la germana kaj la angla kiel lingvafrankaoj (Reershemius & Lange 2014, Klimpfinger 2009). Evidentiĝas, ke la kvanto de okazintaĵoj en Esperanto estas klare pli malalta ol tiu en aliaj lingvoj. En Esperanto ni trovas lingvoalternadon kaj -miksadon en nur malmultaj funkcioj.

	Lingvo	Horoj	Lingvo-alternaĵoj	Lingvo-alternaĵoj/horo
GeWiss (Reershemius & Lange 2014)	la germana	80	305	3.8
Klimpfinger (2009)	la angla kiel lingvafrankao	12	104	8.67
tiu ĉi esploro (vd. ankaŭ Fiedler 2016)	Esperanto	40	81	2.0

Tabelo 2: Nombro de lingvoalternaĵoj en diversaj esploroj

Unu el tiuj funkcioj estas ĝentileco. Lingvoalternado, t.e. la ŝanĝo de la lingvo por tuta komunika unuo, estas ofte kaŭzata de ŝanĝiĝo de komunika partnero. En (25) la gvidanto de ekskurso turnas sin al la ŝoforo de la aŭtobuso, kiu ne parolas Esperanton, kaj en (26), oficiala aranĝo dum la UK en Lille, la gastigantoj de la kongreso estas salutataj unue en la franca.

- (25) *Ni dankas nian ŝoforon por la klarigo. Merci, Philippe. Mi volas [...]* [118 (franca; ekskurso; Lille 2015) 1:23:13]
- (26) *Mesdames et Messieurs, les représentants de la ville de Lille et de la région. Altestimataj reprezentantoj de la urbo Lille kaj d la regiono* (Lille, 26 July 2015, 01:38, 01:31:42)
- (26) *Bonvenon en Francio! [...]* (daŭrigante en la franca:) La kvalito de mia Esperanto ne estas alta, pro tio mi daŭrigas en la franca. [69 (franca; solenaĵo; Lille 2015) 11:23–41]

La uzo de Esperanto en (25) kaj (26) estas pli simbola ol komunika. Kiel Kimura (2015) priskribas en sia esploro pri lingvostrategioj ĉe la germana-pola limregiono, kelkaj vortoj en la lingvo de la alparolata jam sufiĉas por atingi la deziratan sukceson estigi kunlaboremon kaj solidarecon kaj tiu formo estas speciale aprezata en la okazo de nesimetria rilatoj, t.e. ĉe “malgrandaj” lingvoj kiel la pola (en la studoj de Kimura) aŭ Esperanto en nia situacio.

Lingvomiksado, t.e. la enmetado de unuopaj vortoj el alia lingvo en Esperanto-paroladon, okazas kelkfoje en la procezo de vortserĉado. Ni priskribis tiun kiel unu el la riparostrategioj supre. Tie parolantoj parafrasis la netrovatan esprimon (vd. ekz. 18). En nia datumaro parolantoj, al kiuj mankis esprimo, krome petas pri helpo donante la serĉatan esprimon aŭ en sia propra lingvo aŭ en alia lingvo, kiu povus estis konata inter la parolantoj. Ambaŭ metodoj povas konduki al sukceso, kiel ekz. (27) kaj (28) montras.

(27) *Kiel oni diras diversion? – Diversio.* [140 (franca-germana; ekskurso; Lille-Arras 2015) 9:55]

(28) A: [...] *niaj fakaj asocioj, [...] multaj el ili montriĝas tre, mi ne povas uzi unu alian vorton ol la anglan, **reluctant***

B: *malvolontaj*

A: *malvolontaj aŭ aŭ*

B: *malentuziasmaj*

A: *malentuziasmaj aŭ iel indiferentaj al la evoluo de [...], al lingvopolitikaj temoj.* [144 (hispana; diskuto; Lille 2015) 8:35–9:03]

Alia motivo por lingvomiksado en Esperanto estas la deziro esti preciza. Ekzemplo (29) estas intervjuo inter du germanaj parolantoj. Parolanto B uzas la terminon “Sprachenzentrum” (lingva centro) en la originalo, ĉar tiu pli bone klarigas la institucion ol la traduko. Temas pri la departamentoj en germanaj universitatoj, kiuj respondecas pri la instruado de fremdlingvoj por studentoj el ĉiuj fakoj krom la filologiaj.

(29) A: *Mi instruas Esperanton ĉe la universitato. [...] La Universitato de <urbonomo> havas kurson de Esperanto por komencantoj [...]*

B: *En kiu kadro, en kiu fakultato?*

A: *Estas tiu **Sprachenzentrum**. [...] Do estis amuza historio [...]*[63 (germana-germana; intervjuo) 9:27–57]

(30) (...) *estas multaj galaksioj en grupo. Tiu grupo kiu nomiĝas eh grapolo de galaksioj, **cluster** en la angla, povas kurbigi sunradiojn en tre interesaj manieroj.* [82 (hebrea; prelego; Lille 2015) 0:02:00]

Kiel (30) montras, en faka komunikado povas helpi mencii la terminon aldone en alia lingvo, precipe en la angla. La funkcio de tiu tipo de lingvomiksado estas trovi la plej ĝustan vorton (*mot juste switching* laŭ Gardner-Chloros 2013: 196).

Rilate al lingvoalternado kaj -miksado Esperanto-komunikado diferencas de komunikado per la angla kiel lingvafrankao. Unue laŭkvante, kiel tabelo 2 montras, kaj due kaj kunligite kun tio laŭ la funkcia amplekseco. Studoj pri la angla substrekas la

motivon, ke uzantoj de tiu lingvo intence praktikas lingvoalternadon kaj -miksadon por emfazi sian identecon kaj la propran kulturon (vd. Klimpfinger 2009; Pölzl 2003). Ni ne trovis ekzemplojn en nia datumaro, kiujn oni povus klarigi per tiu motivo. Tia konduto estus kontraŭproduktiva en Esperanto-kunvenoj, en kiuj ja la identeco kiel Esperanto-parolanto pli gravas ol la nacia. Laŭ la konata moto “Ne krokodilu!” la parolantoj havas la celon evidentigi, ke la planlingvo taŭgas en la plej diversaj situacioj kaj ke ĉio esprimeblas per ĝi.

2.5. Skriba kaj parola komunikado

La diferenco inter tiuj du formoj de komunikado ne estas tiom klara kiel oni pensas je unua vido. Buŝe prezentata prelego, kiu baziĝas sur antaŭe zorge verkita teksto verŝajne pli similas al skriba teksto ol al spontanea interparolado en kafopaŭzo. Ĉi-rilate Koch & Oesterreicher (1985/2012) faras diferencon inter la medio (la sona kaj grafika realigadoj) kaj la koncepto de lingvaĵo kiel skriba aŭ parola, kiu estas laŭgrada fenomeno. La aŭtoroj uzas la terminojn “laŭkoncepta paroleco” kaj “laŭkoncepta skribeco”. Por klarigi tion per ekzemploj: scienca artikolo estas laŭkoncepte kaj laŭmedie skriba, scienca prelego laŭkoncepte skriba, sed laŭmedie parola. Spontanea konversacio estas laŭkoncepte kaj laŭmedie parola, kaj reta babilado estas laŭkoncepte parola, sed laŭmedie skriba.

Kompreneble ankaŭ en Esperanto ni spertas la diferencon inter skribaj kaj parolaj tekstoj. Oni nur pensu pri la uzo de gestoj en buŝa komunikado. Ili akompanas la paroladon kaj povas ankaŭ subteni la komprenon de la aŭskultantoj. Bildo 1 prezentas ekzemplon. Dum faka prelego pri astronomio la preleganto menciante la vortojn “bloki la lumon” per sia mano geste esprimas la enhavon.



Bildo 1: “Sciencistoj ankaŭ disvolvis koronografojn kiuj helpas bloki la lumon el la stelo por pli bone vidi tiun el la planedo.” [189 (itala; prelego; Lisboa] 52:11-22)⁷

⁷ Ni dankas al profesoro Rossi pro la permeso uzi tiun ĉi foton.

Ekzistas do ecoj, kiuj klare distingas paroladon de skribado ankaŭ en Esperanto. Karakterizaĵoj tipaj por parolado kiel interagado, konkreteco, situacidependeco kaj baziĝo sur komuna scio ankaŭ pruveblas en la planlingvo. Tamen, se temas pri la lingvaĵo mem, do ekzemple la uzo de konjunkcioj, pasivoj, pronomoj, participoj aŭ kunmetitaj tempoj, la diferencoj inter skribaj kaj parolaj tekstoj en Esperanto ne estas tiom grandaj kiel en etnaj lingvoj. Ne ekzistas gramatikaj strukturoj kaj vortoj, kiuj nur uzeblas en parolado (kiel ekzemple en la germana aŭ pola).

Interesa esplorprojekto ĉi-rilate estas la komputile realigita komunikado. En retaj babilejoj komunikantoj devas trovi grafikajn elementojn por esprimi intencojn kaj reagojn kiel ekzemple mallongigojn („mdr“ = multe da ridoj = angle *LOL*) aŭ mienosimbolojn (☺ ☹). Laŭ niaj rezultoj tiuj rimedoj tamen estas ŝpareme uzataj tiel ke la lingvaĵo ankaŭ en la reto ĝenerale komformas al la normo de Esperanto (kvankam eraroj kompreneble okazas kiel kutime). Menciindas, ke eĉ en la reto parolantoj singarde uzas la lingvon kaj korektas sian propran lingvouzon (ekz. 31). Kelkfoje ili eĉ reagis al la vortuzo de aliaj forumopartoprenantoj kiel en ekz. 32, kie parolanto faras la demandon ĉu la vorto „maleolmordanto“ (verŝajne paŭzaĵo de la angla “ankle-biter”) estas komprenebla al ĉina esperantisto.⁸

(31) *DinahMP4/5/19 14:07*

Ege bona artikolo pri tre grava temo, dankon.

En la franca ekzistas libro iom malnova titolita „Maljuneco ne ekzistas“.

Mi konsilas ĝin.

Kiel vi diras, estas timo pro alvenanta morto. Tiu temo estas gravega. Scii ke nur la korpo mortas, ke la animo plu vivas, tio tute ŝanĝas la vidon al la vivo kaj al maljuniĝado. Estas tre bedaŭrinde ke tiu temo tro ofte esta tabua.

DinahMP4/5/19 14:09

Mi rekomendas la libron, ne konsilas ĝin, stulta mi ...

(32) *A: Poento al la maleolmordanto <nomo> por tiu manovro en tiel simbola momento. [...]*

B: [...] r a [=rilate al] ‘Maleolmordanto’ kiu estas vorto pli amuza ol insulta, aparte pro tio ke vi samfraze konsideras <nomo> mem brilulo. Sed eble tiu esprimo ne estas tute internacia? Ĉu ĉinaj esperantistoj ekzemple [sic!] komprenas vian celon. Mi volas renkonti tiajn brilulojn.

[(<http://www.liberafolio.org/2016/12/26/tejo-ekamikas-kun-la-civito/>)]

Tiel komunikado en Esperanto, ĉu parola, skriba aŭ reta, povas esti priskribata kiel sufiĉe homogena. La kaŭzoj por tio povus esti, ke la parolantoj lernis la lingvon en la skriba formo kaj ke malgraŭ la kreskantaj eblecoj por interparolado en Esperanto verŝajne la skriba uzo ankaŭ hodiaŭ estas la ĉefa. Krome, la plejmulto da Esperanto-parolantoj posedas alte evoluintan lingvokonscion kaj la komprenon, ke internacia normo ekzistu kiel bazo por klara interkompreniĝo per la lingvo.

⁸ Ĉi-kuntekste kelkaj parolas pri la leĝo de Tonjo laŭ la hispana esperantisto Toño del Barrio, kiu kreis tiun leĝon en 2008: *Ju pli reta diskuto en Esperanto longas, la probableco ke ĝi deflankiĝos al diskuto pri gramatikaj aŭ pri la uzata vortigo des pli (asimptote) proksimiĝas al 1.*

2.6. Sinteno pri akĉentoj

La elirpunkto por trakti tiun temon estis la situacio en etnaj lingvoj. Studoj pri la angla kiel lingvafrankao evidentigas, ke negepatralingvaj parolantoj ofte estas malakceptataj (Jenkins 2007). Akĉentoj estas ne nur asociataj kun stereotipo, parolantoj kun fremda elparolado estas ankaŭ rigardataj kiel malpli edukitaj ol gepatra parolanto (Beinhoff, 2013, p. 31; Fraser & Kelly, 2012). Inter la diversaj grupoj de parolantoj certaj akĉentoj renkontas diversajn gradojn de malakcepto. Kiel Jenkins (2007: 81f.) priskribas, ekzemple aziaj parolantoj de la angla spertas problemojn en la labormerkato pro siaj akĉentoj, kio apenaŭ okazas por parolantoj el Skandinavio.

Lastatempe la demando pri akĉentoj vekis esplorinteresojn ankaŭ en la kunteksto de minoritataj lingvoj. Kvankam estas konata fakto, ke lingvoj kiel la soraba aŭ kimra kapablas pluvivi nur helpe de la t.n. novaj parolantoj, do de homoj, kiuj lernas tiujn lingvojn ne de siaj familioj, sed en lernejoj aŭ kiel plenkreskuloj en kluboj pro intereso pri ili, tiuj parolantoj ofte ne estas konsiderataj “legitimaj parolantoj” (Bourdieu 1991) pro siaj neaŭtentikaj akĉentoj. “Vi ne elparolas la lingvon kiel ni faras tion” estas ofta reago de la parolantoj en la tradiciaj regionoj de tiuj lingvoj (kp. ekzemple Costa 2015 pri okcitanaj parolantoj, Ratajczak 2011 kaj Dołowy-Rybińska 2018 pri parolantoj de la soraba, MacCaluim 2007 kaj McEwan-Fujita 2010 pri lernantoj de la gaela en Skotlando, O’Rourke 2015 pri la irlanda).

Konsiderante tiun fonon ni volis ekscii pri la akceptado de akĉentoj en Esperanto, ĉefe per la metodo de intervjuoj. La esploro kondukis al tri ĉefaj rezultoj. La unua estas, ke, kvankam negativaj komentoj kaj iam kaj iam eĉ mokado pri fortaj akĉentoj aŭdeblis, akĉento estas rigardata kiel io normala en Esperanto; „ĉiu ja havas akĉenton“ estis ofta respondo. Due, montriĝis, ke Esperanto-parolantoj konscias pri norma elparolado. Bona prononcado estas por ili elparolo sur kies bazo oni ne ekkonas la gepatran lingvon de la parolanto.⁹ Per la tria rezulto ni revenas al la supre menciitaj elirpunkto por tiu studo: Kontraŭe al la situacio en etnolingvoj, la gepatraj parolantoj de Esperanto, do la denaskuloj, ne ĝuas specialan prestiĝon en la komunumo. Tiu ĉi lasta ekkono konfirmas antaŭajn esplorojn pri tiu temo (ekz. Bourkina 2009, Fiedler 2012, Lindstedt 2010; vd. ankaŭ Kimura en tiu ĉi volumo).

3. Resumo

Niaj analizoj priskribis Esperanto-komunikadon surbaze de ampleksa datumaro, kiu reprezentas tipajn ĝenrojn de la nuna uzado de la lingvo. Evidentiĝis kelkaj strategioj, kiujn Esperanto-parolantoj uzas por fari la interparoladon en la internacia planlingva komunumo sukcesplena. Inter tiuj estas metakomunikaj signaloj subtenantaj la komprenon kaj diversaj formoj de riparoj, kiuj abundas, ĉar ĝusta lingvouzo gravas

⁹ Tio estas rezulto de niaj intervjuoj kaj same de esploroj de Lloancy (1995).

al la parolantoj. Troveblas ĉefe metaforoj, kiuj rilatas al la spertoj de la parolantaro (el terenoj kiel naturo, homa korpo, konduto de bestoj kaj tekniko). La uzantoj de Esperanto montras altajn gradojn de lingvolojaleco. Ili ne ŝatas enmeti alilingvan materialon en sian lingvaĵon. La limigitaj funkcioj, en kiuj observeblas lingvoalternado kaj -miksado, estas esprimo de ĝentileco kaj precizeco kaj helpo en okazoj de leksikaj mankoj. La lingvouzo en Esperanto estas relative homogena en skribaj, parolaj kaj retaj tekstoj. La plejmulto pretas akcepti akĉentojn en Esperanto, kvankam samtempe la parolantoj havas klaran konscion pri la ekzisto de fonetika normo. “Bona” elparolado estas por ili “internacia” prononcado, kiu ne malkaŝas la gepatran lingvon de la parolanto. La rezultoj de la analizo montras kaj paralelojn al komunikado per aliaj lingvafrankaĵoj kaj diferencojn. La specifaj (kiel propraj metakomunikaj konvencioj, fremdaj riparoj, malalta nombro de lingvoalternado, toleremo pri akĉento, statuso de denaskuloj, la inklino diskuti pri lingvaj temoj kaj la alludoj al karakterizaĵoj de la kunvivo en la komunumo – vd. ekz. 4, 12 kaj 13) estas indikiloj pri propraj kulturaj trajtoj de Esperanto kaj la parolantaro, kiuj montras, ke Esperanto-komunikado estas kaj interkultura kaj intrakultura fenomeno.

Bibliografio

- Beinhoff, Bettina 2013: *Perceiving Identity through Accent. Attitudes towards Non-Native Speakers and their Accents in English*. Frankfurt/Main: Peter Lang
- Blanke, Detlev 2010: Sprachwandel im Esperanto – gezeigt an Beispielen aus der Lexik. En: K. Reinke & C. Sinner (red.): *Sprache als Spiegel der Gesellschaft. Festschrift für Johannes Klare zum 80. Geburtstag*. München: peniopo. 51–77.
- Bourdieu, Pierre 1991: *Language and Symbolic Power* (edited and introduced by J.B. Thompson, translated by G. Raymonds & M. Adamson). Cambridge University Press
- Bourkina, Oksana V. 2009: *Произносительная норма в Эсперанто*. PhD thesis. Saint Petersburg
- Bublitz, Wolfram & Hübler, Axel (red.) 2007: *Metapragmatics in Use*. Amsterdam: John Benjamins
- Costa, James 2015: New speakers, new language: On being a legitimate speaker of a minority language in Provence. *International Journal for the Sociology of Language* 231: 129–145.
- Dołowy-Rybińska, Nicole 2018: Learning Upper Sorbian. The problems with minority language education for non-native pupils in the Upper Sorbian Grammar School in Bautzen/Budyšin. En: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* June 2018: 1–15.
- Fandrych, Christian 2014: Metakommentierungen in wissenschaftlichen Vorträgen. En: C. Fandrych, C. Meißner & A. Slavcheva (red.): *Gesprochene Wissenschaftssprache: Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen*. Heidelberg: Synchron. 95–111.
- Fandrych, Christian & Graefen, Gabriele 2002: Text-commenting devices in German and English academic articles. En: *Multilingua* 21:17–43.
- Fiedler, Sabine 1998: Zu Merkmalen der Esperanto-Sprachgemeinschaft (Ergebnisse einer Probandenbefragung). En: U. Becker (red.): *Soziokulturelle Aspekte von Plansprachen. Beiträge gehalten auf der 7. Jahrestagung der Gesellschaft für Interlinguistik e.V., 7. –9.*

- November 1997 in Berlin* (Interlinguistische Informationen, Beiheft 4). Berlin: Gesellschaft für Interlinguistik. 22–29.
- 2001: „Die b/Blanke Wissenschaft“ – luda komunikado en Esperanto [ludic communication in Esperanto]. En: S. Fiedler & Liu Haitao (red.), *Studien zur Interlinguistik. Festschrift für Detlev Blanke zum 60. Geburtstag/Studoj pri Interlingvistiko. Festlibro omaĝe al la 60 jariĝo de Detlev Blanke*. Dobřichovice (Prag): Kava Pech. 585–602.
- 2002: *Esperanta Frazologio*. Rotterdam: UEA
- 2012: The Esperanto denaskulo: The status of the native speaker of Esperanto within and beyond the planned language community. En: *Language Problems & Language Planning*, 36(1): 69–84.
- 2018: Esperanto el frazeologia vidpunkto. En: Christer Kiselman (red.): *Aliroj al Esperanto*. Dobřichovice (Prag): Kava Pech. 79–101.
- 2016: ‘(...) a slim core of Esperanto roots (...) and a huge periphery of (English) borrowings’? – Kommt es zu einer Anglisierung des Esperanto? En: C.R. Brosch & S. Fiedler (red.): *Plansprachen – Aspekte ihrer praktischen Anwendung* (Beiträge der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Interlinguistik e.V., 13.–15. November 2015 in Berlin, (Interlinguistische Informationen. Beiheft 23). Berlin: Gesellschaft für Interlinguistik. 49–67.
- 2020: Zum Sprachwandel im Esperanto. En: *Jahrbuch der Gesellschaft für Interlinguistik 2020*: 23–43.
- Firth, Alan 1996: The discursive accomplishment of normality: On ‘lingua franca’ English and conversation analysis. En: *Journal of Pragmatics* 26: 237–159.
- Fraser, Catriona & Kelly, Barbara F. (2012). Listening between the lines: social assumptions around foreign accents. En: *Australian Review of Applied Linguistics* 35(1): 74–93.
- Gardner-Chloros, Penelope 2013: Contact and Code code-switching. En: R. Hickey (red.): *The Handbook of Language Contact*. Blackwell-Wiley. 188–207.
- House, Juliane 2003: English as a lingua franca: A threat to multilingualism? En: *Journal of Sociolinguistics* 7(4): 556–578.
- 2012: Teaching oral skills in English as a lingua franca. En L. Alsagoff, S. L. McKay, Hu, G. & Renandya, W. A. (red.): *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. Abingdon: Routledge. 186–205.
- Jenkins, Jennifer 2007: *English as a lingua franca: Attitude and identity*. Oxford University Press.
- Jordan, David K. 1988: *Esperanto: the international language of humor; or, What’s funny about Esperanto?* En: *Humor 1–2*: 143–157.
- Kimura, Goro C. 2015: Grundzüge interlingualer Kommunikationsstrategien – dargestellt am Beispiel der deutsch-polnischen Grenzregion. En: *Sophia Journal of European Studies* 7: 59–88. <http://repository.cc.sophia.ac.jp/dspace/handle/123456789/36456>.
- Klimpfinger, Theresa 2009: “She’s mixing the two languages together” – Forms and functions of code-switching in English as a lingua franca. En: A. Mauranen & E. Ranta (red.): *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Cambridge Scholars Publishing. 348–370.
- Lakoff, George & Johnson, Mark 1980: *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press.
- Lindstedt, Jouko 2010: Esperanto as a family language. En: F. Dervin (red.): *Lingua francas. La vehicularite linguistique pour vivre, travailler et etudier*. Paris: L’Harmattan. 69–80.
- Lo Jacomo, François 1981: *Liberté ou autorité dans l’évolution de l’espéranto*. Pisa: edistudio (doktoriga disertacio).

- Lloancy, Marie-Thérèse 1995. *Esperantistoj kaj normo. Socilingvistika enketo pri parola Esperanto-normo 1992–1995*. Pau (aŭtoro eldono).
- MacCaluim, Alasdair 2007: *Reversing Language Shift: The Social Identity and Role of Scottish Gaelic Learners*. Belfast: Cló Ollscoil na Banriona.
- Mauranen, Anna 1993: Contrastive ESP Rhetoric: Metatext in Finnish English economics texts. En: *English for Specific Purposes* 12(1): 3–22.
- Mauranen, Anna 2006: Signaling and preventing misunderstanding in English as a lingua franca communication. En: *International Journal of the Sociology of Language* 177: 123–150.
- 2010: Discourse reflexivity: a discourse universal? The case of ELF. In: *Nordic Journal of English Studies* 9(2): 13–40.
- McEwan-Fujita, Emily 2010: Ideology, affect and socialization in language shift and revitalization: The experiences of adults learning Gaelic in the Western isles of Scotland. En: *Language in Society* 39(1): 27–64.
- Mel’nikov, Aleksandr S. 2008: *Vortludoj kaj luda komunikado en Esperanto*. San Marino et al.: aŭtoro eldono.
- O’Rourke, Bernadette et al. 2015: New speakers of minority languages: The challenging opportunity – Foreword. En: *International Journal for the Sociology of Language* 231: 1–20.
- Philippe, Benoît 1991: *Sprachwandel bei einer Plansprache am Beispiel des Esperanto*. Konstanz: Hartung-Gorre
- Piron, Claude 1989: A few notes on the evolution of Esperanto. En: K. Schubert (red.): *Interlinguistics. Aspects of the science of planned languages*. Berlin: Mouton de Gruyter. 129–142.
- Pözl, Ulrike 2003: Signalling cultural identity: The use of L1/Ln in ELF. En: *Vienna English Working Papers*, 12(2), 3–23. http://www.univie.ac.at/Anglistik/views/03_2/POEL_SGL.PDF.
- Ratajczak, Cordula 2011: Vom Image einer Minderheitensprache. En: *Lëtopis* (Special Issue). Bautzen: Domowina-Verlag.
- Reershemius, Gertrud & Lange, Daisy 2014: Sprachkontakt in der mündlichen Wissenschaftskommunikation. En: C. Fandrych, Meißner, C. & Slavcheva, A. (red.): *Gesprochene Wissenschaftssprache: Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen*. Heidelberg: Synchron-Verlag. 57–74.
- Schegloff, Emanuel A. 2000: When ‘Others’ initiate repair. En: *Applied Linguistics* 21(2): 205–243.
- Seidlhofer, Barbara 2011: *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford University Press
- Techtmeier, Bärbel 1984: *Das Gespräch. Funktionen, Normen und Strukturen*. Berlin: Akademie-Verlag

Ĉu komunikado bezonas internacian lingvon aŭ interkulturan?

Abstract. Does communication need an international or an intercultural language?

As a current discipline, intercultural communication shares many characteristics with other fields of science. Precisely for this reason, this discipline is weak compared to the same points that weaken the rest. The most interesting issue is that this weakness has a cultural origin. The main objective of this work is to present a general description of how science has taken shape, in a way that it is not as universal as usually supposed. As part of the problem comes from the attitudes that accompany English as a supposed international language, this work adds the results of an empirical investigation that aimed to study whether Esperanto can function as an intercultural language. Interviews were used to ascertain (1) what objectives the interviewees seek to achieve when they choose to use a particular language (2) what emotions accompany the communication experience according to the language used (3) if more than one international language is mastered, which is chosen based on what objectives and (4) whether communication in Esperanto gives the impression of being monocultural international communication.

Resumo. Kiel nuntempa fako la interkultura komunikado kunhavas plurajn karakterojn, kiuj similas al tiuj de la aliaj kampoj de la scienco. Precize pro tio, tiu disciplino malfortas pri la samaj punktoj kiel la ceteraj. La afero plej interesa estas, ke tia malforteco havas kulturen devenon. Ĉi tiu laboraĵo celas prezenti ĉefe ĝeneralan priskribon pri tio, kiel la scienco iĝas ne tiom interkultura ol oni emas supozi. Ĉar parto el la problemo devenas de la sintenoj, kiuj akompanas la anglan kvazaŭ internacian lingvon, ĉi tiu laboraĵo aldonas rezultojn de empiria esplorado, kiu celis studi, ĉu Esperanto povas roli kiel interkultura lingvo. La intervjuoj celis atingi scion pri (1) kiujn celojn serĉas la parolantoj, kiam ili elektas unu el la lingvoj, kiujn ili regas? (2) Kiaj emocioj akompanas la komunikadan sperton laŭ la lingvo uzata? (3) Se regas pli ol unu internacia lingvo, kiun oni elektas serĉante kion? Kaj (4) Ĉu la interkultura komunikado pere de Esperanto iel donas la senton de internacia samkultura komunikado?

Enkonduko

Esploroj montras, ke plejofte la scienco estas konsiderata kampo el la scio ege malproksima, malfacila kaj taŭga nur por apartaj homoj (Mauricio, 2002). Tia karaktero fortigas la nesufiĉan kontakton inter la socia realo kaj la scienca laboro en la disciplinoj, kies celo rilatas al la homa konduto, tiel ke oni emas rigardi la sciencon kiel eburan turon (Shields kaj McGinn, 2011). La afero pli gravas ekde la vidpunkto, ke la kreskema specialiĝo ne nur pligrandigas la distancon inter sciencistoj kaj publiko, sed ankaŭ inter la sciencistoj, tiel ke la eblo labori kune malfaciliĝas (Alcibar,

2000). Al tio oni aldonu, ke la scienco emas priskribi, kompreni aŭ klarigi la realon, sed ne tiom tuŝi ĝin aŭ provi en realaj kuntekstoj la teoriojn aŭ modelojn pri la homa konduto, kiujn sciencistoj realigas (Manzano-Arrondo, 2017a). Kutime la teorioj kaj modeloj pri la homa konduto alvenas de esploroj en laboratorioj aŭ en universitatoj, pluraj el ili per eksperimentoj kun studentoj, tiel ke sciencistoj emas vivi en sia propra nenatura mondo realigante scienciaĵojn, kiuj ofte ne utilas en realaj kuntekstoj (Flores, 2011; Marvakis, 2011; Pavón-Cuéllar, 2012; Vázquez, 2004). Ĉu la fako interkultura komunikado loĝas ankaŭ en tia medio?

Pro la celo kompreni la homan konduton de la sciencistoj, parto el kiuj fakas pri interkultura komunikado, la sekvantaj sekcioj klopodas priskribi tri biasojn kun kultura fono. La fina sekcio mencias rezultojn el konkludoj atingitaj per empiria esplorado, kiuj utilos por la celo prezenti Esperanton kiel unu el la eroj de ebla solvo rilate al la interkultureco de la komunikado.

La tri biasoj kaj la fina rezulto ricevos nomojn, kiuj sekvas la principojn pri la sciencaj metaforoj, kiujn priskribas Alcíbar (2000). Aldone, tiuj nomoj estas proponitaj laŭ la celo mallonge priskribi la intencon kaj la rolon, ne atendante laŭliteran akcepton.

La nigra truo de la sciencista konduto

La analizado de la kutima konduto de la esploristoj pri sociaj sciencoj faciligas rimarki, ke ekzistas cirkla komuna rezulto, kies mallonga priskribo povas esti *nigra truo de la sciencista konduto*. La nigra truo estas metafora titolo uzata por la celo priskribi la konduton de konkreta ero de la spaco: kelkaj stelaj korpoj havas tiom da maso, ke ili altiras ĉion, kio alproksimiĝas, eĉ la lumon. Rezulte, la maŝinoj aŭ organoj, kiuj bezonas lumon por scii pri la estaĵoj, ne havas kapablon atingi konon pri la ekzisto de la nigraj truoj, krom uzante specifajn teknikojn kaj algoritmojn. Nigra truo ĉion cirkle manĝas laŭ la jena logiko

1. Ju pli da maso des pli da kapablo altiri.
2. Ju pli da kapablo altiri des pli granda estas la areo de ĝia influo.
3. Ju pli granda estas tiu areo des pli da estaĵoj ĝi enirigas.
4. Ju pli da estaĵoj eniras des pli da maso la nigra truo atingas.
5. Revenu al la 1-a punkto.

En la celo kompreni, kial mi uzas tiun metaforon por paroli pri la sciencista konduto kaj kial ĝi ligas la kulturon al la scienco, mi proponas supreniri tri ŝtupojn, kiuj rilatas al tri biasoj: la kultura deveno de la scienco, la kulture scienca produkteĝemo kaj la spiralo de la malheliga lumo.

Biaso 1. La kulturdeveno de la scienco

Malgraŭ la kutima maniero prezenti la sciencan kiel precizan manieron atingi scion pri la mondo sekvante la principojn de neŭtraleco, universaleco kaj unueco, pli kaj pli la propra scienco akceptas, ke la scio atingita estas influita de pluraj flankoj, kiuj ne sekvas tiajn principojn. Unu el la disciplinoj, kiuj defendas tiun aserton, estas la *kultura historio de la scienco* (Pimentel 2010). Laŭ tiu esplora kampo, la scienco estas produktata de la kulturo de la produktantoj, tiel ke oni malfacile komprenos la rezultojn se oni ne scias pri la kultura kunteksto, kie la rezultoj formiĝis. Por mi, pli interesa ol tiu defendo de la kulturdeveno de la sciencaj produktaĵoj, estas la fakto, ke eĉ la kultura historio de la scienco estas kampo ege influata de la kulturo de ĝiaj produktantoj. Ni ekzemple prenu la menciitan tekston de Pimentel, elŝutita de la revua retpaĝo milojn da fojoj. La aŭtoro selektas 17 referencojn, kiuj bone reprezentas la staton de la disciplino. La aŭtoro estas hispano, kiu publikigas hispane la artikolon en hispana revuo (kiu ankaŭ akceptas anglajn artikolojn). Nur 1 el tiuj 17 selektitaj referencoj estas hispana, sed traduko de origine angla verko. La ceteraj estas anglaj, publikigitaj de anglodevenaj aŭtoroj, ĉefe usonanoj.

En alia publikigaĵo mi okupiĝis pri la analizado de la homa konduto laŭ kelkaj kulturoj, tiel ke oni povas kompreni, kiel la esploristoj, fakuloj pri homa konduto, produktas sciencan (Manzano-Arrondo 2017a). La konkludoj povas esti sinteze montrita ĉi tiel:

1. Kvankam ĉiu homo kondutas laŭ pluraj variabloj, la komuna kulturdeveno klarigas pri kelkaj flankoj de la rezulto.
2. Kulturoj devenintaj de la plej riĉaj landoj el Okcidento pli emigas rimarkigi oportunojn rilate al la individua profito, la kvanta mezuro kaj la interpreto de la naturo kiel ĥaoso, kiu bezonas esti tradukata en ordon.
3. Kulturoj kiel pluraj el latinamerikaj indiĝenaj kaj suda Eŭropo pli emigas ĝui la medion kaj interpreti la naturon kiel ekvilibron, kie la homaro ne estas pli ol unu ero.
4. Kulturoj kiel pluraj el Azio kaj el Afriko interpretas la socion kiel ekvilibron inter familioj ene de socia hierarkio, ne estas individuemaj kaj interpretas la naturon kiel kompleksan vivaĵon, kiu meritas respekton.

Malgraŭ la troa simpligo de la sinteza aliro, tiu rapida superrigardo helpas kompreni, ke tia aro de la homa konduto, kiun ni nomas scienco, naskiĝis en la centra kaj norda parto de Eŭropo. La nasko alvenis de la forta emo mezuri la ĉirkaŭaĵon rigardatan kiel meĥanisman, naski teoriojn kiel rezulton de la organizado de tia konduto, kaj serĉi individuan prestiĝon subskribante publikigaĵojn. Pro tio vasta latinamerika produktado plendas pri la maniero akcepti la okcidentan sciencan, ĉefe rilate al la sociaj disciplinoj, asertante ekzemple, ke „oni bezonas alian socian sciencan, kiu ne disigu la cerbon de la korpo, la etikon de la politiko, la agadon de la pensado” (Rivera,

Domingues, Escobar kaj Leff 2016: 3). Sekvante tian pensigan fadenon, oni povas rimarki malsanan heziton, kiu unuflanke agnoskas la valoron de la scienco deveninta de okcidento, sed aliflanke rimarkas ke la obeema akcepto de tia fabriko sufokas la eblon pensi per si mem, ekde la propra historio, etno, medio, socio, bezonaro. La science koloniataj komunumoj klopodas imiti modelojn agi, kiuj estas importitaj kaj rezultas malnaturaj. Tiel la rezulto estas facile antaŭvidebla: tiuj regionoj estas kondamnataj sekvi, sed neniam venki, imiti supreniri, sed neniam atingi la supran parton, ĝis ĝi komunumoj, kiuj sin sentas nature subaj.

Biaso 2. La kulture scienca produktegemo

La scienco, laŭ la versio de okcidenta invento, atingis sian nuntempan statuson dum peniga laboro realigita ĉefe dum la lasta duono de la 19a jarcento kaj unua duono de la 20a. Lafuente kaj Ortega (1992) priskribas, ke tiam la scienco estis prezentita kiel supera modelo por la homa konduto laŭ la principoj de komuna neprofitema laboro, bazita sur pura metodo kaj ekzemplinda individua konduto. Malgraŭ la fakto, ke ĉiuj ekzemploj de bona konduto prenitaj estis okcidentodevenaj kaj ke ankaŭ devenis de okcidento la uzata sistemo de valoroj, kiuj taksis tiujn ekzemplojn, la rezulto atingis la kvaliton de universala, netempa, valida en iu ajn kulturo.

Parto el la karakteroj de tia admirinda konduto rilatas al la produktado: tiu scienco, nome *la* scienco, kondutas kvazaŭ fabriko de konceptoj, teorioj, modeloj kaj plurspecaj esploroj, parto el kiuj eĉ utiladis en la tiam jam kreskema kapitalisma socio por la celo atingi profitojn.

De tiam ĝis nun multaj okazaĵoj kapablis ŝanĝi tian kvaliton de preskaŭ netuŝebla religio. Ekzemple, la scienco torturis judojn dum la naziismo aŭ malliberigitajn en Gŭantanamo (Miles, 2007), inventis la atoman bombon, aŭ vendiĝas al la bezonoj de la tutmonda merkato (Arboledas-Lérida, 2018). Malgraŭ tia ŝanĝo de bildo, rimarkindas, ke la maŝinoj de la fabriko ne nur restas en la samaj loko, sed fartas bone. La okcidenta (lastajn jardekojn ĉefe usona) fabriko de konceptoj, modeloj, teorioj kaj sciencaj vidpunktoj daŭre plenigas la referencokadron de la sociaj sciencoj. Unu ekzemplo sufiĉe klarigas pri tia konduto. Laŭ Cabo kaj Enrique (2004), danke al la kreska konscio pri la kultura enhavo de la sciencoj, stariĝas konkreta disciplino, kies nomo sufiĉe klarigas tion: la interkultura scienco. Oni antaŭvidus, ke ne nur la rezulto estas sufiĉe vasta pri la kultura deveno, sed tia deveno rimarkeblas ankaŭ pro ĝia produktado. La samaj aŭtoroj respondas tiun scivolemon. Ilia laboro celas montri, kia estas la situacio de la nuntempa produktado rilate al la interkultura scienco. Pro tio, ili serĉas la plej gravajn publikigaĵojn kaj analizojn. Kio estas la rezulto? Ambaŭ aŭtoroj estas hispanoj, kiuj laboras en hispana scienca institucio, verkas hispane sian sciencon artikolon kaj substrekas la naturan kulturan diversecon de la hispanparolantaj landoj. Malgraŭ tio, el la 81 selektitaj publikigaĵoj, 83% estas anglodevenaj. Do, ĉu interkulturas la interkultura scienco? Tion denuncas

Nieto (1995) kiam li asertas, ke ne nur la historio de la scienco ŝajnas laŭdado de la okcidentaj sukcesoj, sed ke eĉ la voĉoj, kiuj science kritikis la okcidentecon, ĉefe devenas de la sama loko, plej ofte de la angle skribantaj aŭtoroj, kiuj finfine dominas kaj la problemojn kaj la solvojn.

Serĉante provi tian vidpunkton, mi kolektis la ĉefajn teoriojn konatajn en psikologio. La rezulto estis ŝokiga. Ne nur pli ol 90% alvenis de angle parolantaj landoj, sed pli ol la duono el la selekto de la plej konataj estis teorioj realigitaj en la Universitato de Novjorko (Manzano-Arrondo, 2017a). Ion similan mi klopodis rilate al la disciplino de la lingvistikan pragmatikon, uzante specifan manlibron, kiu donis 46 nomojn, kiuj estis traktitaj en la teksto akompanataj de teorio aŭ kritiko al teorio. De tiuj 46 aŭtoroj, 94% estas viroj. La duono (47%) estas usonanoj, dum 26% estas britoj. Do tri kvaronoj havas la anglan kiel gepatran. De la ceteraj, 21% estas nebritaj eŭropanoj. Nur restas du menciitaj aŭtoroj ekster Eŭropo kaj Usono. Unu estas el Israelo, sed spertis sian karieron en usona universitato. La alia, kvankam li naskiĝis en Brazilo, de longe laboras en israela universitato. Ŝajnas, ke pragmatiko estas kulturhomogena produktado. Same okazas rilate al pluraj disciplinoj, kies analizadojn atingis mi. Ekzemple, Garcia-Ramon (2012) asertas, ke „Dum la lasta jardeko kaj en kelkaj internaciaj forumoj pri kritika geografio, oni diskutas pri la brita-usona hegemonio rilate al la produktado de scio en geografio kaj pri la rango de la angla kiel la *lingua franca* de la universitata komunikado”¹ (Garcia-Ramon, 2012:307).

En la celo tuŝi la terenon rilate la interkulturan komunikadon, mi serĉis la plej ofte menciitajn nomojn en artikoloj, blogoj kaj aliaj publikigaĵoj rilate al tiu sciencokampo. Tiu ripetado okazis nur pri malmulte da verkoj, kerne temis pri ses aliroj:

- *Interkultura kompetento* de Guo-Ming Chen kaj William J. Starosta
- *Konstruo de la Tria Kulturo* de Fred Casmir
- *Kunteksta Modelo* de Edward T. Hall
- *Simbola Interagado* de Herbert Blumer
- *Teorio de la ansio kaj la necerteco* de William Gudykunst
- *Transkultura Adaptiĝo* de Young Yun Kim

Hall, Gudykunst, Blumer kaj Starosta estas usonanoj. La ceteraj, nome Kim, Casmir kaj Chen, publikigis siajn proponojn en usonaj universitatoj. Ĉiuj publikigis angle.

Biaso 3. La spiralo de malheliga lumo

Rapide priskribita, ĉi tiu biaso konsistas en la malapero de la kapablo rimarki aliajn vidpunktojn, ĉefe produktitajn en nehegemoniaj landoj per nehegemonia lingvo. Tia

¹ De la hispana „Durante la última década, y en algunos foros internacionales de geografía crítica, se ha debatido sobre la hegemonía angloamericana respecto a la producción del conocimiento en geografía y el estatus del inglés como *lingua franca* de la comunicación académica.”

funkciado havas klaran konsekvencon fortigante la enan koloniismon. Laŭ tia modelo, la maniero pensi pri la mondo, kiu alvenas de la landoj kaj kulturoj plej potenĉavaj, daŭre ekzistas post la koloniisma epoko (González, 2003). Ĝi eniras en la kapon kaj individuan kaj kolektivan, tiel ke la koloniitoj reproduktas la saman pensadon per siaj propraj rimedoj dum sia ĉiutageco.

Krom tiu psikopolitika klarigado, ĉefe fortas alia, kiu baziĝas sur teknika super-rigardo, kaj pri kiu mi jam okupiĝis antaŭe (Manzano-Arrondo, 2010). Tamen, ĉi tie indas sinteze prezenti ĝian ostaron:

1. La afero komenciĝas en la fino de la antaŭa biaso, tio estas ni havas centran produktadon, ĉirkaŭatan de produktetoj.
2. Alvenas momento, kiam la nombro da publikigaĵoj estas jam tiom granda, ke oni dankas la ekziston de datenbankoj, serĉiloj, organiziloj.
3. Tamen okazas, ke tiuj iloj ankaŭ estas produktitaj per la samaj biasoj, ĉar estas tie, kie oni havas sufiĉe da rimedoj kaj saman aŭ koheran sintenon.
4. Ni imagu nun esploriston, kiu deziras scii pri tio, kion la scienco faris. Li aŭ ŝi emos uzi la serĉilojn anstataŭ suferi longan procezon.
5. Rezulte, tiu homo nur vidos la realon laŭ la vidpunkto de tiu fabriko, uzos ĝiajn konceptojn, klopodos publikigi en la samaj revuoj kaj kunlaboros en la fortigo kaj de la fabriko kaj de ĝiaj aŭtoroj. Nerekte, tio signifas la mallumigon de la ceteraj.
6. Finfine, la centro de la centro sukcese ne nur manĝos la kapablon vidi, sed atingos, ke la realo adaptiĝos al tiuj ununuraj vidpunktoj.

Konklude, tio, kiun ni nomas scienco, naskiĝis en Eŭropo, kie restis ĝis la forta alveno de Usono. De tie, unue Usono kaj due la angle parolanta Eŭropo havas la ĉefajn rimedojn produkti sciencaĵojn, nome teoriojn, modelojn kaj konceptojn, kiuj siavice implicas konkretajn manierojn pensi pri la mondo. La ceteraj, kaj pro deziro sperti tian videblecon kaj pro la malheligado de la ceteraj aliroj, partoprenas la funkciadon de la okcidenta ĉefroluleco per siaj propraj rimedoj, serĉante nur en la hegemoniaj kanaloj la fonton de scio. Rezulte, la necentraj regionoj plistarigas la gravecon de la centro, fermante cirklon, kiu kondukas kvazaŭ nigra truon.

La ebla rolo de Esperanto

Ĉefa parto el la sukceso de la produktemaj landoj, rilate al tiu nigra truon de la scienco, baziĝas sur la angla lingvo (Ammon, 2006; Hamel, 2007). Pro tio logikas kaj koheras la emo studi lingvan solvon. En tia tavolo Esperanto povas ludi gravan rolon. Serĉante konkretan manieron realigi la solvon, en Manzano-Arrondo (2017b) mi proponis la sekvantan skizon:

1. Elstarigi ĉiujn gepatrajn skribajn lingvojn kiel taŭgajn por okupiĝo pri la tipaj sciencaj aferoj.
2. Substreki la gravecon esplori kaj instrui pri konkretaj problemoj en lokaj medioj, kie sendube la loka lingvo estas la plej taŭga.
3. Faciligigi la scian uzadon de Esperanto, kiam la internacia medio gravas.
4. Aranĝi efektivajn solvojn por tiaj situacioj, kiam sciencistoj sentas bezonon komuniki internacie, sen nepre uzi internacian lingvon.

Sciante pri la kerna kultura enhavo de la sciencaj aliroj, pensi nur pri lingvo ne ŝajnas sufiĉa kiel solvo. Tamen, Esperanto estas pli ol lingvo, ĉar ĝi reprezentas racian kaj emocian proponon partopreni plurajn flankojn el la plibonigo de la monda justeco per la protektado de minoritatoj, de kulturoj kaj de lingvoj nehegemoniaj (Pietiläinen, 2010; Vergara, 2011). Pro tio, ĉi tiu laboro klopodis esplori, kiel Esperanto povas helpi atingi ekvilibron pri la kultura kompetento rilate al la internaciaj aŭ interkulturaj komunikadoj. Alivorte estis celo iel provi ĉu tiu lingvo utilas laŭ la 3-a punkto de la supra sinteza propono.

Empiria sperto per analizado de intervjuoj

Por atingi respondojn, la esploroj realiĝis per 10 intervjuoj po pli ol unu horo. La partoprenantoj alvenis de malsamaj landoj: Kanado, Meksiko, Rumanio, Hispanio, Benino, DR Kongo, Tanzanio, Madagaskaro, Irano kaj Suda Koreio. Ĉiuj regis plurajn lingvojn, inter ili estis la angla kaj Esperanto. Ĉiuj havis internaciajn spertojn kaj internaciajn rilatojn.

Kvankam ĉiu intervjuo fluis laŭ la deziroj de la intervjuatoj, mi aranĝos kelkajn el la rezultoj per imagitaj demandoj: bezono de internacia lingvo en la ĉiutageco, rolo de internacia lingvo kaj rolo de Esperanto. Kompreneble, ĉirkaŭ 15 horoj de intervjuoj, kie la homoj libere kaj komforte parolis, faciligas atingi altnivelan riĉecon pri informoj. La celo ĉi tie ne estas reprezenti tian riĉecon, sed mallonge apogi la konkludojn per rektaj esprimoj de la intervjuitoj. Precize vi trovos du laŭliterajn tekstojn de malsamaj partoprenantoj en ĉiuj el la tri sekcioj de ĉi tiu empiria sekcio.

1. Ĉu via ĉiutageco bezonas internacian aŭ interkulturan lingvon?

Tute klare la respondo estas: Ne en ĉiuj kazoj. En la ĉiutageco, homoj nur uzas sian gepatran aŭ lokan lingvon. Tamen ekzistas forta premo, kiun mi nomas „Dua Realto”, per kiu oni havas devigon lerni hegemonian lingvon, kvankam poste ne estas reala bezono uzi ĝin. Ekzemple:

Eĉ se iu havas konon en agrikultura kampo kaj oni volas homon por gvidi agrikulturajn aferojn, vidu, en la reguloj por elekti, oni diras „vi devas havi bonan konon pri la franca” Sed praktike oni ne bezonas konon pri la franca. La loka

lingvo estas tre grava, ĉar tiu homo devas labori kun lokanoj, kiuj grandparte parolas la lokan lingvon. Vidu, se oni elektas homon, kiu bone parolas la francan, sed ne la lokan lingvon, kiel tiu homo povos paroli kun la lokanoj? Estas fiasko!

En Korea socio angla lingvo estas tre grava studobjekto. (...) Dum mia vivo mi estis en kontakto kun la angla, ĉar mi studis ĝin ekde la infaneco ĝis la universitato kaj en privataj lernejoj. Poste mi trovis laboron danke al mia scio pri la angla. (...) Dum 2 aŭ 3 jaroj mi instruis la anglan (...) Krom tio, en mia ĉiutageco mi ne uzas ĝin. En mia ĉirkaŭaĵo ĉio estas la korea ĝis mia renkontiĝo kun Esperanto. (...) Krom en la lernejoj mi ne havis kontakton kun la angla.

2. *Kia estas la rolo de koloniaj aŭ internaciaj lingvoj en via vivo?*

Ĝenerale intervjuitoj priskribis nur teknikan aŭ profitan flankon pri tia lingvo. Ekzemple, estas la lingvo per kiu ili havas postenon, ĉar ili instruas ĝin en la edukada sistemo. Sed ne okazis en la dek intervjuoj, ke iu el ili defendis la utilecon de la angla, la franca aŭ la hispana kiel lingvoj kiuj malfermas pordojn en interkultura komunikado. Ili donis rolon ĉefe lokan kaj rilate al la menciita Dua Realo. Eĉ en kelkaj momentoj, intervjuitoj rakontis malbonajn spertojn rilate al la uzo de tia lingvo en medio, kie la lokanoj havas ĝin kiel gepatran.

Tamen pri la angla, kvankam mi eĉ tiom bone parolas ĝin, mi neniam havis tian memfidon. Kvankam mi ricevis tiom da spertoj en Anglio, mi neniam atingis tian komforton, mi ĉiam havis lingvajn problemojn. Eĉ nun kiam mi esploras kaj sendas artikolon al iu ĵurnalo, mi ĉiam devas peti korektadon al iu angla amiko. Mi neniam havas sekurecon ke mia lingvo ĝustas.

Estas iom terure, ĉar estas britoj, kaj vi aŭskultas kaj vi ne povas esprimi vin same kiel ili, mi ne kapablas havi la saman nivelon kiel ili. (...) Kiam mi estis en Francio mi konstatis, ke mi ne parolas bone nek la francan nek la germanan, sed miaj kolegoj estis francoj aŭ germanoj. Por mi estis ia sento de maljusteco, kiam ni ĉiuj tradukis. Iamaniere mi sentis min iom malbone traktata.

3. *Ĉu Esperanto povas realigi la celon de interkultura komunikado?*

Ĉiuj intervjuitoj konfesis, ke Esperanto havas ĉefan rolon rilate al komunikado internacia. Malgraŭ la alta regado pri la angla, la franca aŭ la hispana, ili ne dubis elekti Esperanton kiel la plej taŭgan lingvon, kiam alvenas la eblo babili aŭ iel komuniki kun fremduloj.

Verdire mi konis miajn amikojn ekster Tanzanio pere de Esperanto. Mi havas geamikojn en Hispanio, Ameriko, Togolando, Kongolando, Burundo ktp. Esperanto, mi povas diri, ke estas la ponto por komuniki kun eksterlandanoj.

Mi pensas, ke la plejmulto de la nunaj geamikoj estas danke al Esperanto. (...) Mi ŝatas Esperanton, ĉar mi translokiĝas, kaj Esperanto helpas min havi

amikojn en multaj lokoj, ne senti min sola kaj scii, ke se mi enuiĝas mi povas iri al Esperanta renkontiĝo kaj trovi homojn.

La kapablo esti altnivela komunikilo atingas la kvaliton de pordo inter kulturoj. Komforte la intervjuitoj priskribis spertojn, situaciojn kaj emojn rilate al la pozitiva sento uzi Esperanton ĉiam kiam alvenas la eblo. Eĉ tiu lingvo faciligis, laŭ iliaj priskriboj, pli bone kompreni la mondon.

Tiu lingvo malfermis al mi multajn pordojn. Mi ne scias, kiel diri. Por mi estis tiu, kiu alportis pli da riĉeco. Mi malkovris aliajn kulturaĵojn aŭ pensmanierojn. Mi malkovris, kia estis la mondo laŭ la unugrada informo, ne kiel turisto vivas la landojn. (...) Estas la lingvo de lingvanoj, kiuj havas konscion al lingva egaleco, ekologio ktp. Estas multe pli homa ol aliaj.

Kiam mi renkontis Esperanton mia vivo tute ŝanĝiĝis. Ekde tiam mi pli profunde kaj pli ofte serĉas esperantistojn. (...) En mia socio angla lingvo estas pli altranga. Sed mi elektas Esperanton, ĉar Esperanto donas al mi pli da frateco kaj amikoj, kiel familianoj. Mi sentas, ke esperantistoj estas miaj familianoj. Tia sento mi tute ne povas senti per angla lingvo.

Konkludoj

Ĉi tiu laboro celis cerbumigi eblajn legontojn pri la historiaj biasoj de la scienco rilate al ĝia forta ĉeesta kultura deveno, kaj la fakto ke tia deveno ankaŭ priskribas la realiĝojn de la disciplinoj ligitaj al interkultura komunikado, kiel okazas pri ĝi mem, la psikologio, la pragmatiko aŭ la interkultura scienco.

Tiuj biasoj implicas la hegemonion de la okcidentaj pensmanieroj kaj la plenumo de la videbla scienca rezultaro per neimitebla kapablo produkti. Rezulte kaj okcidento kaj ceteraj regionoj emas scii kaj kondukti science nur laŭ la hegemonia rimedaro kaj referencaro. Alia konsekvenco (kaj origino) estas la fortigo de la angla kiel referenca lingvo por la scienco. La interkultura komunikado ne estas escepto.

En la klopodo ne restigi ĉi tiun laboron nur kiel teorion pripensadon, aldoniĝis empiria studo per dek intervjuoj al poliglotoj el kvar kontinentoj, ĉiuj el kiuj regas almenaŭ kaj la anglan kaj Esperanton. Pluraj ankaŭ la francan aŭ la hispanan. La konkludoj klare montras, ke (1) la ĉiutageco nur bezonas lokan lingvon; (2) tamen kunekzistas fenomeno, kiun mi nomas Dua Realo, laŭ kiu lokanoj havas devigon montri scion pri hegemonia lingvo, kvankam poste ili ne bezonos ĝin; (3) la hegemoniaj, koloniaj aŭ ankaŭ konataj kiel internaciaj lingvoj ne bone taŭgas kiel interkultura komunikilo, ĉefe ĉar ne bone kontentigas la deziron sperti komfortan ekvilibrantan komunikadon; kaj (4) male, Esperanto ŝajnas esti bona ilo en tia celo, nome ĝi faciligas bonajn interkulturajn kaj internaciajn spertojn, kaj restas kiel kerna ilo en la sociaj rilatoj de ĝiaj parolantoj.

Restas la bezono esplori plu pri la problemo, videbligi, ke lingvo parolata en multaj landoj ne estas garantio de bona internacia, nek interkultura komunikada sperto.

Bibliografio

- Alcíbar, M. 2000: De agujeros, espirales inmortales y guerreros: Una aproximación al estudio de la metáfora en ciencia y divulgación científica ‘Pri truoj, nemorteblaj spiraloj kaj militistoj: Aliro al la studo de la metaforo en scienco kaj diskonigo de la scienco’. En: *Cauce*, 22–23, 453–468.
- Ammon, U. 2006: Language conflicts in the European Union. En: *International Journal of Applied Linguistics* 163: 319–338.
- Arboledas-Lérida, L. 2018: ¿‘Mercantilización’, ‘comercialización’ o ‘privatización’? Economía política de la Ciencia para comprender los cambios en la Financiación de la actividad científica ‘Enmerkatiĝo, komercado kaj privatigo. Politika ekonomio de la scienco por kompreni la ŝanĝojn en la monhelpado de la scienca agado’. En: *Revista de Economía Crítica* 26: 66–81.
- Cabo, J.M. kaj Enrique, C. 2004: Hacia un concepto de ciencia intercultural ‘Ĝis koncepto pri interkultura scienco’. En: *Enseñanza de las ciencias* 221: 137–146.
- Flores, J.M. 2011: Interpelación al discurso psicologicista hegemónico ‘Esplorante la psikologian diskurson hegemonian’. En: *Teoría y crítica de la psicología* 1: 111–121.
- García-Ramón, M.D. 2012: Las diferencias que crea el lugar. Una mirada crítica a la hegemonía angloamericana en geografía ‘La malsamecoj, kiuj kreas lokojn. Kritika rigardado de la angla hegemonio en geografio’. En: *Documents d’Anàlisi Geogràfica* 582: 307–319.
- González, P. 2003: Colonialismo Interno (una redefinición) ‘Ena koloniismo, redifino’. En: *Rebeldía* 12: 1–30.
- Hamel, R.E. 2007: The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. En: *AILA Review* 20: 53–71.
- Lafuente, A. & Ortega, M.L. 1992: Modelos de mundialización de la ciencia ‘Modeloj pri la tutmodiĝo de la scienco’. En: *Arbor* 117-560: 93–117.
- Manzano-Arrondo, V. 2017a: ¿Quién explica el comportamiento? ‘Kiu klarigas la konduton?’ En: *Crítica. Revista de Psicología* 21: 35–46.
- 2017b: Lingva subpremanta diskurso kaj nuntempa universitato. En: *JKI Language Communication Information* 12: 121–135.
- Marvakis, A. 2011: La psicología crítica permanentemente en la encrucijada: sirvientes del poder y herramientas para la emancipación ‘La kritika psikologio daŭre restanta en la enkruciĝo: servantoj de la povo kaj liberigiloj’. En: *Teoría y crítica de la psicología* 1: 122–130.
- Mauricio, N. 2002: El público y las políticas de ciencia y tecnología ‘La homoj kaj la politikoj pri scienco kaj teknologio’. En: *Interciencia* 272: 80–83.
- Miles, S.H. 2007: Medical Ethics and the Interrogation of Guantanamo 063. En: *The American Journal of Bioethics* 74: 5–11.
- Nieto, M. 1995: Poder y conocimiento científico: Nuevas tendencias en historiografía de la ciencia ‘Povo kaj scienca kono: novaj emoj en la historio de la scienco’. En: *Historia Crítica* 10: 3–15.

- Pavón-Cuéllar, D. 2012: Nuestra psicología y su indignante complicidad con el sistema: doce motivos de indignación. En: *Teoría y crítica de la psicología* 2: 202–209.
- Pietiläinen, J. 2010: Plurlingvismo kaj Esperanto: Ideologia ŝanĝiĝo en la Esperanto-movado. En: D. Blanke & U. Lins (red.): *La arto labori kune: Festlibro por Humphrey Tonkin*. Roterdamo: Universala Esperanto-Asocio. 781–792.
- Pimentel, J. (2010): ¿Qué es la historia cultural de la ciencia? ‘Kio estas la kultura historio de la scienco?’ En: *Arbor* 186 (743): 417–424.
- Rivera, S., Domingues, J.M., Escobar, A. & Leff, E. 2016: Debate sobre el colonialismo intelectual y los dilemas de la teoría social latinoamericana ‘Diskuto pri la intelekta koloniismo kaj la dilemoj pri la socia teorio latinamerika’. En: *Cuestiones de Sociología* 14(9): 1–22.
- Shields, C. & McGinn, M. 2011: The erosion of academic truth: disengagement and loss. En: *Teaching Higher Education* 16: 471–482.
- Vázquez, C. 2004: Refortalecimiento: un debate con el empowerment ‘Plifortigo: diskuto kun la empowerment’. En: *Revista Interamericana de Psicología* 38: 41–51.
- Vergara, J.A. 2011: Esperanto estas multe pli valora ol speco de malangla aŭ identecofonto de supozata “popolo”. En: *La Ondo de Esperanto* 12: 206.

3

Language policy

Lingvopolitiko

Polityka językowa

Normigo kaj normaligo de ne plenrajta lingvo: la kazo de la kataluna

Abstract. Language standardization and normalization: the case of Catalan

It is a well-known fact that out of Andorra, Catalan is not a fully-fledged official language in its own speaking areas. Everywhere it shares its territory with a language imposed onto its speakers as compulsory. As a result, monolinguals in Catalan do not exist anymore, even if most of Catalan-speakers have Catalan as their first language and it remains their family language. Most Catalan-speaking areas are nowadays under Spanish administration, and, except for the Spanish state, they share no political frame to rule the whole of the language's territory. State and regional borders keep speakers apart while language naturally evolves. In such a situation, the challenges on standardisation are serious in fields such as terminology and fulfilling mass media's needs. The Catalan case shows the conflict between dialects, standard language and the other languages imposed in the same territory. I propose to analyse those forces of strain on Catalan as a case study of standardisation aiming to language normalisation, both processes, standardisation and normalisation, mutually dependent.

Resumo. Oni bone scias, ke ekster Andoro la kataluna ne estas plenrajta en sia propra teritorio. Ĉie ĝi kunvivas kun lingvoj altruditaj kiel devigaj. Tiu situacio senigis la katalunan je unulingvuloj, eĉ se ankoraŭ la plejparto de ĝiaj parolantoj lernis ĝin kiel sian unuan lingvon kaj ĝi estas ilia ununura familia lingvo. La plej granda parto de la teritorio de la kataluna estas nuntempe sub hispana administrado, kaj krom tio, ne ekzistas komuna politika instanco por regi la tutan lingvan teritorion. Regionaj kaj landaj limoj dividas la parolantaron dume la lingvo nature evoluas. La defioj pri lingva normigado estas gravaj kaj temas ekzemple pri terminologio kaj adaptiĝo al bezonoj de amaskomunikiloj. La kazo pri la kataluna bone montras streĉojn inter dialektoj, norma lingvo kaj la influoj de aliaj lingvoj, altruditaj sur la sama teritorio. Mi proponas analizi tiajn fortostreĉojn kiel studkazon de lingva normigo celligata al lingvo-normaligo, du procezoj samtempe necesaj.

Enkonduko

Lingvaj kontaktoj ne estas maloftaj en historio. Male, diverseco estas ena trajto ne nur de homaro, sed de ĉiu homa komunumo. Kontaktoj inter lingvoj estas analizeblaj de la vidpunkto de strukturaj influoj, sed ankaŭ de funkciaj. Finfine, rilatoj inter lingvoj estas rilatoj inter popoloj, kiuj ofte kundividas la saman teritorion. Tavoloj de rilatoj intermiksiĝas. En ĉi tiu artikolo mi intencas analizi la kazon pri la kataluna de la vidpunkto kaj de normaligo kaj de normigo. Mi apartigos sube unu koncepton de la alia kaj klarigos la rilaton inter ambaŭ per la ekzemplo de la pristudata lingvo.

Delonge la koncepto “minoritata lingvo” cedis lokon al la koncepto “minorigita lingvo” (ekz. Alòs i Font 2010; angle “minoritized language”, ekz. Lewis & Trudell 2010; katalune “llengua minoritzada”, ekz. Pueyo 1993) por nomi tiujn lingvojn kies nombro da parolantoj eble ne estas pli malgranda ol tiu de iu plenfunkcia, plenrajta lingvo, malgraŭ ilia submeto al alia lingvo. Do per tiu koncepto ne la kvanto da parolantoj fokusiĝas kompare al aliaj lingvoj, sed la rajto uzi tiujn lingvojn por ĉiuj funkcioj de vivo. Certe ĉio dependas de la perspektivo. Kompreneble, minorigitaj lingvoj estas enhavataj de pli granda politika strukturo, kaj kadre de tiu strukturo oni iam nomas ilin “minoritataj”. La biaso ŝtata tute klaras, kun ofta preteratento al historiaj faktoj per kiuj iu lingva komunumo iĝis subaro de alia. Oni tro ofte enkadrigas minorigitajn lingvojn en la kategorion de minoritataj aferoj kaj permesas kompari ilin nur al aliaj “minoritataj lingvoj”, subkomprenante ke komparo al plenaj oficialaj, ŝtataj lingvoj nek inda, nek eblas.

Ni pritraktos ĉi tie lingvon kies parolantaro ne pli malgrandas ol kelkaj plenrajtaj, ŝtataj lingvoj eŭropaj, kaj ĝuste pro tio, nomi ĝin “minoritata” montras al biaso ŝtata. Sen tia biaso politika oni trovas komunumon kun dek milionoj da parolantoj (el kiuj preskaŭ la duono parolas ĝin kiel sian unuan lingvon). Tamen tiuj parolantoj laŭleĝe devas uzi alian lingvon (ne sian unuan) por korespondi kun sia ŝtato aŭ, ekzemple, por deklari antaŭ kelkaj justicaj instancoj, eĉ se ili decidas resti en sia denaska teritorio. Eĉ en tiu teritorio, ili kunvivas kun homoj al kiuj la leĝo rajtigas resti unulingvaj kondiĉe ke ili estas parolantoj de la ŝtata lingvo. Oni ne devas esti spertulo priroteorio por kompreni ke tia situacio igas minorigitajn lingvojn ekstreme feblaj, eĉ se nur pro la fakto ke senigo je lingvaj funkcioj finfine kaŭzas malkreskon de parolantaro.

Lingva formo ligiĝas al lingvaj funkcioj, kaj lingvaj funkcioj ligiĝas al lingva uzado. Tiuj tri elementoj gravas en procezo de lingva anstataŭo. Ni prezentos unue kiel ili kombiniĝas kaj poste kiel ili funkcias en la kazo pri la kataluna.

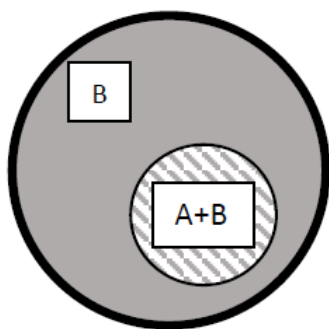
1. Paŝoj al lingva anstataŭo

Kiam oni lernas fremdan lingvon en lernejo aŭ en regula kurso, oni ne lernas kompreneble la plej malaltan slangon de ĝi. Male, kutime la lingvotavolo lernata estas tute neŭtra kaj ne ofta en ordinara vivo, krom akademio, administrado aŭ amaskomunikiloj. Nun imagu ke la lingvo de iu teritorio estas anstataŭita de alia lingvo pro konkero aŭ pro iu ajn alia kialo. La konkerinta lingvo iĝas la ununura oficiala de la lando. Dum generacioj, la origina lingvo de la teritorio plu daŭras kiel ĉiutaga lingvo de familio, surstrate kaj ĝenerale, en ne oficiala buŝa komunikado. Samtempe, la nova lingvo eniras en la lernejojn kaj iĝas la ununura instruata lingvo. Restas ankoraŭ amaso da unulingvuloj de la teritoria lingvo, ĉefe tiuj kiuj pro aĝaj kialoj ne frekventas lernejon. Universaligo de instruado (la edukstelsistemo atingas la tutan loĝantaron) igas la novajn generaciojn lingvokapablaj en la nova lingvo, sed ne zorgas pri instruado de la

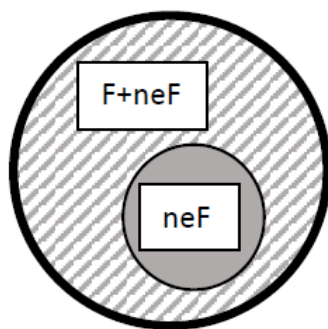
teritoria lingvo, nun limigita al hejma transdono. Iom post iom la solaj unulingvuloj en la teritorio estas tiuj kiuj parolas la novan, altruditan lingvon. Dum longa tempo, lingvo A, apartenanta al la teritorio estas nur parolata kaj nur ne formale skribata, sed ĝi ankoraŭ estas la plej uzata en ordinara vivo. Lingvo B, la nova, estas skribata, formale uzata, kaj ĝi estas ankaŭ la ordinara lingvo de civitanoj enmigrintaj el la konkerinta potenco. Ni havas nun du malekvilibrojn:

- (1) Parolantoj: Dulingvuloj (A+B), Unulingvuloj (B)
- (2) Funkcioj: Ne formalaj lingvotavoloj (A+B), Formalaj (A)

Se oni intencas vivi la tutan vivon en tiu teritorio parolante nur la teritorian lingvon, tio ne eblas, pro tio ke la lingvo A ne plu havas oficialajn funkciojn kaj parolantoj ne plu kapablas skribi ĝin aŭ formale paroli ĝin. Krome, alvenas momento kiam parto de la loĝantaro ne posedas lingvon A, sed ĉiuj posedas lingvon B. Parolantoj de A estas subaro de parolantoj de B, kaj funkcioj de A estas subaro de funkcioj de B.



(1) Parolantoj (lingvo A / lingvo B)



(2) Lingvaj funkcioj (Formalaj /neFormalaj)

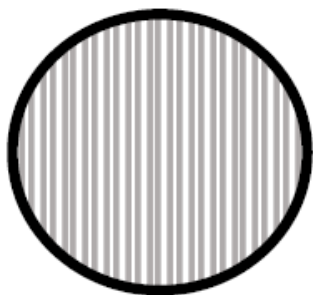
Se tiuj du malekvilibroj daŭras, la anstataŭo de lingvo A estas neevitebla. La kialo de tiu ŝanĝiĝo estas evidenta. Coulmas klare vortumas ĝin:

the reasons for language shift and the worldwide reduction of linguistic diversity it brings about are many. One sticks out, however, which warrants further discussion. Language shift is always in the direction of the language of greater utility (Coulmas 2005: 164).

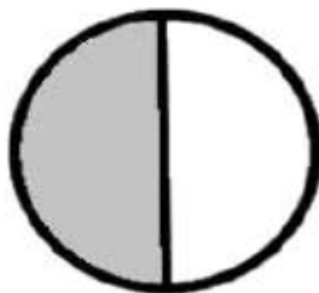
Dulingveco kiel paŝo al lingvoanstataŭo estas delonge konata en sociolingvistiko. Tsunoda (2004:73) listigas studojn pri la temo. La sento ke dulingveco estas nur provizora ekvilibro en pli longa procezo finiĝonta per venko de unu el la du lingvoj ne malhelpas la paradoksan elekton de adjektivo “sustainable” ‘daŭripova’ fare de Borbély por nomi tiun paŝon ĝuste antaŭ lingvoanstataŭo:

Sustainable bilingualism is the type of bilingualism which demonstrates that it is not simply a long-term stationary phenomenon involving two languages, but rather a diverse, continuously and dynamically changing process in which Language A or Language B prevails and which can occur only under specific circumstances before the completion of the language shift both at an individual and a community level. Thus, by sustainable bilingualism I refer to the various modes of bilingualism before the completion of the language shift process (Borbély 2016: 29).

Nur se la tuta loĝantaro iĝas dulingva (C) kaj funkcioj estas klare apartigitaj inter la du lingvoj (D), la situacio povas iĝi daŭra, kaj temas pri la ofte misuzata koncepto diglosio¹:



(C) La tuta loĝantaro estas dulingva



(D) Funkcioj estas klare apartigitaj

2. Lingva normigo kiel parto de lingva normaligo

En Dols (2015) mi jam pritraktis normigadon de Esperanto, kaj tiam mi parolis pri simileco kaj malsimileco inter normigado de planlingvoj kaj tiu de naturaj lingvoj. Aliaj jam analizis la temon antaŭe (Gobbo, 2014). La nuntempa jam tradicia koncepto “lingva planado” (angle “Language planning”) temas pri normigado de lingvoj, kiel klare asertis Haugen:

By language planning I understand the activity of preparing a normative orthography, grammar, and dictionary for the guidance of writers and speakers in a non-homogeneous speech community. In this practical application of linguistic knowledge we are proceeding beyond descriptive linguistics into an area where judgment must be exercised in the form of choices among available linguistic forms. Planning implies an attempt to guide the development of a language in

¹ “it must be pointed out that diglossia is not assumed to be a stage which occurs always and only at a certain point in some kind of evolution, e.g. in the standardization process” Ferguson (1959: 326–327).

a direction desired by the planners. It means not only predicting the future on the basis of available knowledge concerning the past, but a deliberate effort to influence it (Haugen 1959: 8),

kvankam la akiro de norma (angle “standard”) lingvo bezonas kroman strebon en socia agadkampo kaj, pli precize, engaĝadon de la lingva komunumo en la procezo. Tiusence,

Language standardisation is not just a matter of language planning, the Orwellian term of “common sense” can be applied as a countermeasure for diversification, resulting in unconscious moves towards language unification. Evidence of this can be found at least in the areas of syntax and lexical morphology (Dols 2015: 52).

Oni devas krei strategion por disvastigi tiun novan aŭ refaritan lingvotavolon. Haugen (1972) jam montris ke la procezo normigi lingvon ne estas limigita al lingvistiko, sed apartenas ankaŭ al socia transformado:

	Formo	Funkcio
Socio	Selektado	Akceptado
Lingvo	Kodigado	Ellaborado

(Haugen 1972: 110).

Por ĉi tiu okazaĵo mi volas koncentriĝi pri la unua paŝo de tiu procezo: normigi la lingvon por normaligi ĝin, kaj mi tuj klarigas ke normigado temas pri la kreado de norma lingvo, do pri strukturo gramatika kaj leksika de la lingvo kiu estas regula kaj precipe utila al formala komunikado, kaj normaligado estas la ago igi la lingvon normala, do ordinara tra la tuta socio. Oni rajtas diri

normigi → krei formon por akiri (formalajn) funkciojn por lingvo

normaligi → akiri parolantojn por lingvo

Ĉu normigo egalas al korpusplanado, kaj normaligo al statusplanado? La rilato ne estas tute kompleta, almenaŭ inter normaligo kaj statusplanado. Oni uzas normaligon kiel unu el la du eblaj solvoj de lingva konflikto: anstataŭo aŭ reveno al la antaŭkonflikta situacio, kiam lingvo A estis la ĉefa lingvo de socio (Nelge 2017: angle “normalization” kaj “substitution”). Oni sendube povas plani tiun revenon per statusplanado, kaj tamen tiun revenon povas okazigi aliaj cirkonstancoj, ekzemple politika, sen konscia lingvoplanado.

Normigo gravas por akiri novajn funkciojn por la lingvo. Se pro iu kialo la parolantaro de malaperanta lingvo pro anstataŭo reagis kaj volas daŭrigi ĝin, la celo estas igi ĝin necesa kaj ne nur ornamaĵo folkloro. Krome, la lingvo riskas allogi nur

antropologojn. Kompreneble, la procezo reakiri lingvajn funkciojn dependas de la eblo politike decidi ĝiajn starton. La rilatojn inter formo kaj funkcioj, kaj inter funkcioj kaj daŭripovo de lingvoj, Weinreich jam montris en alia klasikaĵo de sociolingvistiko:

From the special point of view of interference, the various functions of languages can be significantly graded according to the conservatory effect which they produce on speech behavior. In some functions, obviously, language usage is more subject than in others to corrective forces that counteract the habitualization of interference phenomena. [...]. For the purpose of understanding and predicting language influences, the fact that one of the languages is used in the educational system (if any) is therefore of great importance (Weinreich 1953=1979: 87–88).

Nekvapil (2011) montras kiel la modelon “Reversing Language Shift” de Fishman (1991) (pri la ebleco kombini strebojn por eviti morton de lingvoj) la modelo “Catherine Wheel” de Strubell (2001) anstataŭis, kun pli granda atento al la disponigo de sufiĉaj ebloj uzi la lingvon por igi ĝin alloga al individuoj kaj, ĝuste pro tio, al la uzebleco de tiu lingvo en ĉiaj cirkonstancoj.

3. La kazo pri la kataluna. Historiaj notoj

Nun ni turniĝu al la kataluna por apliki la ĵus eksponitajn teoriajn konceptojn al ĝia situacio. Inter la deksepa kaj la dekoka jarcentoj, la kataluna landaro² perdis sian kapablon politike decidi pri sia estonto ĝenerale kaj kompreneble, ankaŭ pri lingvo. Tio okazis en 1659 por la Norda Katalunio, nuntempe en Francio ekde la Traktato de Pireneoj post la Tridekjara Milito, kaj en 1707 por Valencilando, en 1714 por Katalunio, kaj en 1715 por la Baleara Insularo post la Sukceda Milito inter Habsburgoj kaj Burbonoj. Post la venko, Burbonoj, sekvante la francan ŝtatmodelon, altrudis la kastilian hispanan kaj forpelis la katalunan el la oficialaj uzoj, eduksistemo, ktp. Tamen, ekde 1833, kaj ligata al la Romantikismo, forta movado literatura naskiĝis defendante la katalunan kiel esprimlingvon. Fine de la deknaŭa jarcento, la forta krizo kiu sekvis hispanajn malvenkojn en koloniaj militoj, kune kun la industria povo de Katalunio, okazigis ligan inter la ĝis tiam nur kultura renaskiĝo de la lingvo kaj la defendo de la interesoj de kataluna burĝaro. Iom post iom aliaj tavoloj de socio aliĝis al la movado, kaj precipe post la tiel nomata Tragika Semajno de Barcelono okazis en 1909, kiam laboristoj oponis decidon de la hispana registaro daŭrigi kolonian militon en Maroko, kaj fortaj tumultoj estis kruele sufokitaj de armeo, ĝuste antaŭ la 5a Universala Kongreso de Esperanto tie (Poblet i Feijoo 2008).

Ekde tiu tempo, la fino de la deknaŭa jarcento kaj la komenco de la dudeka, ne nur la socia rolo de la lingvo estas grava diskuttemo inter katalunparolantoj, sed ankaŭ lingvaj formoj: kio estas ĝusta kaj malĝusta, kaj kio estas konvena aŭ malkonvena

² Tiel oni nomas kutime la aron de teritorioj kie la kataluna estas parolata.

kiam temas pri norma lingvo en amaskomunikiloj aŭ por aliaj formalaj funkcioj. Jen grava simileco inter katalunparolantoj kaj esperantistoj: la lingvo mem, ne kiel ilo, sed kiel temo. Tiu diskuttemo ne estas nur anekdota, sed kiel la ĉefa identiga trajto de katalunoj, ĝi ĉiam estas la ĉefa celo de sociaj gvidantoj kaj politikistoj ĉiam kiam iugrada memregado eblas.

4. Aspektoj de lingva preskribado

Anstataŭ historie kaj laŭtempe rakonti faktojn pri la normigo de la nuntempa kataluna, mi preferas surbordigi teorion pri lingva preskribado kaj komenti la situacion de la kataluna ekde tiu perspektivo. Laŭ Myhill (2004) estas tri decidaj faktoroj pri lingva preskribo, kiuj, kompreneble, povas laŭgrade intermiksiĝi.

- a) kolekto da malnovaj tekstoj, rigardataj kiel tradiciaj fontoj de lingva ĝusteco, kiel en la hebrea, la araba, la islanda aŭ la sinhala.
- b) centra aŭtoritato kiu decidas pri la lingvo, kiel en la franca, la hispana aŭ la itala.
- c) elito kies lingvo kompetenteco estas elektita kiel imitinda, kiel en la angla.

Krom tiu konstato de Myhill, gravas ankaŭ la forto de preskribo, aŭ alivorte, kiel oni plenumas la rolon preskribi. La du bildoj ekstremaj pri preskribado estas absoluta antaŭvido de ĉiu ebla strukturo de lingvo kaj aserto pri ĝia ĝusteco, laŭ la tipa maniero de “fotelaj gramatikistoj”, laŭ esprimo de Prčić (2010) por bildigi tiujn gramatikistojn kiuj ne aŭskultas, ne esploras kaj konceptas gramatikon kiel kodon de krimleĝo:

In the past, well into the second half of the 20th century, prescriptivism was authoritarian and subjective, with armchair grammarians pronouncing their dictums, or dicta, on what is correct and what is not, in order to preserve the purity, beauty and literary excellence of the language. [...]. This inhibitive ideology, essentially philological in nature, was understandably and rightfully frowned on and revolted against by modern theoretical and general linguists for the most part of the 20th century (Prčić 2010: 213).

En la alia ekstremaĵo, lingvoj kies normigo ankoraŭ ne komenciĝis havas nur tradicion kaj kompetentecon de parolantoj kiel modelon, do mankas malimplica lingva preskribo de ili. Meze de la eblaro kuŝas moderna preskribo (Prčić 2010) kiu esploras gramatikon kaj certiĝas pri cirkulado de novaj strukturoj kaj taŭgeco de ili, kaj finfine deklaras priskribon preskribo.

Milroy (2012) avertas pri la naiva koncepto de lingvoj kiel artefaktoj kreitaj de gramatikistoj:

The ideology requires us to accept that language (or a language) is not the possession of the native speakers: they are not pre-programmed with a language

faculty that enables them to acquire (or develop) ‘competence’ in language without being formally taught [...]. What they do acquire in an informal way before school age is not reliable and not yet fully correct. In this general context ‘native speaker intuition’ means nothing, and grammatical sequences are not products of the native speaker’s mind. They are defined externally — in grammar books, and school is the place where the real language learning takes place. It is common sense that children must be taught the canonical forms of their own native language, mainly at school [...] by those who know the rules of ‘grammar’, correct meanings of words and correct pronunciation, and these rules and norms all exist outside the speaker. The (usually unnamed) authorities on whom speakers (and their teachers) depend have privileged access to the mysteries of language and have something of the status of high priests (Milroy 2001: 537).

Do nuntempa koncepto pri lingva preskribo baziĝas ne sur libervola decido de planistoj, sed pli for el tiu komenca paŝo kiu estas korpusa planado, sur agnosko de tradicio kaj sur rikoltado de tiuj solvoj kiuj koheras kun ĝi kaj povas ricevi sufiĉe da interkonsento de la parolantaro. Ĉiuj naturaj lingvoj, se vivantaj, konservas formojn pli prestiĝajn ol aliaj, kaj tiujn devas disponigi unuavice preskribaj gramatikistoj.

5. La preskribado de la kataluna

Se ni denove rigardas la katalunan, ni trovos taŭgan terenon por analizi ĉiujn tiajn koncepton: lingvo sen ŝtato, sed kun grava mezepoka kaj moderna literatura tradicio, kun diversaj dialektoj unu el kiuj plej elstaras en amaskomunikiloj, kaj kun centra lingva aŭtoritato ekde 1911. La paraleligo de tiu situacio kun la faktoroj de Myhill estas la sekva:

Tradiciaj tekstoj	Mezepoka literaturo
Centra aŭtoritato	Institut d’Estudis Catalans (ekde 1911)
Elito	Verkistoj. Centra dialekto

La diskutojn okazigis diferencoj pri la kvanto de ĉiu ingredienco de la miksaĵo. La du plej grandaj agantoj en kodigado de nuntempa kataluna estas Antoni M. Alcover i Sureda (1862–1932), el Majorco, iniciatinto de la enorma (10 volumoj) *Diccionari Català-Valencià-Balear*, leksikologia juvelo de latinidaj lingvoj kun semantika, dialektologia, fonetika kaj etimologia enhavo, unua prezidanto de Filologia Sekcio de Institut d’Estudis Catalans, kaj Pompeu Fabra i Poch (1868–1948), el Gràcia, nuntempe kvartalo de Barcelono, gramatikisto kaj vortaristo, ankaŭ prezidanto de Filologia Sekcio de IEC. La diferenco inter tiuj du lingvistoj estas analizebla laŭ la faktoroj de Myhill.

Tre simpligite oni diru ke Fabra proponis solvojn ekde profunda kono de la lingvo de elito, laŭ li verkistoj de la centra (Barcelona) dialekto, sed evitante influon de la

hispana per rimedoj ĉerpitaj de mezepoka tradicio kaj aliaj dialektoj (precipe sintaksaj kaj leksikaj elementoj). Alcover, tradicia dialektologo kun profunda kono de la tuta teritorio ne nur pro komunikado kun helpantoj de sia vortaro, sed ankaŭ per sekvaj kaj oftaj sciencaj ekspedicioj, kaj ankaŭ kun solida scienca fundamento pri latinidaj lingvoj laŭ la skolo novgramatika, celis eviti reduktadon de preskriba gramatiko al la centra elito. Pro tio, li ofte defendis la rajton de ĉiuj dialektoj iĝi “literatura lingvo”, tio kion ni hodiaŭ nomas “norma lingvo”. Por tion fari, li multe ĉerpis el mezepoka lingvo, pro tio ke dum tiu epoko, norma lingvo uzata oficiale kaj literature estis forte nevaria (Fabra 1918b=2013: 260).

La diferencoj inter la du proponoj fontis de kiom da forto oni donu al ĉiu dialekto. Post granda krizo inter ili du, kiu finiĝis per politika malvenko de Alcover, li retiriĝis en 1918 el Institut d’Estudis Catalans, kaj perdis fidon de katalunaj politikistoj (Moll 1962). Post tiam Fabra iom mildigis sian proprajn proponojn kaj restis pli atenta al la aliaj dialektoj (Fabra 1918c), sed ĉiam nur komplemente, sen gravaj devojiĝoj el sia komencaj planoj.

La unuaj modernaj oficialaj preskribaj verkoj pri la kataluna estas ortografio (1913), gramatiko (1918) kaj vortaro (1932), ĉiuj aprobatas de Institut d’Estudis Catalans, krom la gramatiko, verkita de Fabra, kaj ĉiam proponita kaj uzata de IEC, precipe laŭ ĝia eldono de 1918, sed neniam formale oficialigita. En 1932, la valenciaj verkistoj kaj intelektuloj akceptis kaj adaptis la normojn (Pitarch 2002), kaj en 1937 Francesc de B. Moll, disĉiplo de Alcover, publikigis adaptaĵon de ili por Balearaj verkistoj. Ekde tiam la unueco daŭras, kaj eĉ se politika grupo, precipe en Valencilando, iam-tiam proponas la valencian kiel sendependan lingvon, la konsento inter universitatoj, verkistoj, kaj oficialaj instancoj validas.

La streboj dum la 20a jarcento por normigi la lingvon sukcesis iĝi ĝin taŭga por ĉiaspeca uzado, kaj helpis ĝin reakiri formalajn funkciojn (administran, akademian, sciencon, ktp.). Revenante al la skemo de Haugen, daŭra ellaborado (ekzemple pri novaj sciencaj aŭ sociaj fenomenoj) estas tasko de la akademio (Institut d’Estudis Catalans) kun la helpo de TERMCAT kiam temas pri terminologio. TERMCAT (<https://www.termcat.cat>) estas la oficejo kiu unue reagis al novaj terminologiaj defioj. Fondita en 1985 de la Aŭtonoma Registaro de Katalunio kune kun Institut d’Estudis Catalans, TERMCAT estas nuntempe prestiĝa institucio kies tehnikaj proponoj kutime atingas vortaran statuson.

6. Teritoria kaj socia aksoj de lingva aŭtoritato

La rolo de lingva aŭtoritato gradiĝas sur du aksoj: teritoria kaj socia. La Filologia Sekcio de Institut d’Estudis Catalans ekde la komenco (1911) celis normigi la lingvon en la tuta teritorio kaj ĉiam serĉis membrojn ĉie. Reĝa dekreto de 1976 sankciis ĝian aŭtoritaton pri ĉiuj aspektoj pri kulturo kaj lingvo katalunaj en ĉiuj katalunparolantaj teritorioj. Tamen en 1998 fondiĝis Valencian Akademio pri Lingvo (Acadèmia Valenci-

ana de la Llengua), kiu estas deklarita en regiona konstitucio kiel oficiala akademio pri la lingvo de Valencilando. Ĉi tiu akademio deklaris en 2005 ke, kvankam oni nomas ĝin “valencia”, tiu lingvo estas la sama ol tiu parolata en Katalunio, la Baleara insularo, Andoro kaj aliaj teritorioj. La regiona konstitucio de la Baleara insularo deklaras ke la lingvo de la insuloj estas la kataluna, do ne ekzistas problemo pri nomo. Oni ne deklaras en ĝi oficialan akademion aŭ lingvan aŭtoritaton, nur diras ke Universitato de Balearaj Insuloj estas la plej alta konsila organo en la insularo pri la kataluna. Tiun deklaron, Universitato de Balearaj Insuloj ĉiam komprenis kiel ĝi estas kaj neniam arogis al si la rajton krei regulojn, kaj nur aplikas en siaj informoj regulojn de Institut d’Estudis Catalans.

Ĉi tiu estas la teritoria akso de lingva aŭtoritato pri la kataluna, kiu lastatempe fortiĝis per interkonsento subskribita de la tri institucioj, Institut d’Estudis Catalans, Acadèmia Valenciana de la Llengua kaj Universitat de les Illes Balears. La interkonsento, subskribita la 7an de Julio 2020, asertas ke la tri institucioj celas ununuran preskriban kodon por la lingvo. Tio estas historia okazaĵo kiu venas nelonge post la aperigo de nova oficiala ortografio kaj gramatiko publikigitaj de Institut d’Estudis Catalans (2016). Interparoloj inter IEC kaj AVL por eviti havi du lingvajn kodojn ja okazis post publikigo de novaĵoj, kaj AVL ĝis nun akceptis ŝanĝojn pri ortografio. La interkonsento de la 7a de Julio ja montras ke la akcepto de gramatikaj ŝanĝoj sekvos.

Ni pritraktis ĝis nun la teritorian akson de lingva konflikto pri normigo. Ekzistas alia, vertikala akso, pri ĝi. Se ni revenas nun al tiu ideo pri “fotelaj gramatikistoj” de Prčić, ni povas kompreni komentojn starigitajn de kritikistoj kiam ĵusan renovigon de lingva preskribo okazigis Institut d’Estudis Catalans. Ni diru unue ke la nova gramatiko estas pli fleksebla, malfermata al la dialekta diverseco kaj atenta al lingvotavoloj, kaj, en la senco celata de Prčić, ĝi ofte taksas gramatikajn strukturojn pli taŭgaj aŭ malpli taŭgaj al iu aŭ alia tavolo. Verŝajne tiu maniero preskribi multe ĝenis tiujn kiuj devis lerni gramatikon ekster la lernejo dum la diktaturo de Franco. Anstataŭ lerni ĝin per pli malpli natura maniero en la klasĉambro, ili devis, jam plenkreskaj, pene kaj strebe akiri ĝin. Nun strukturoj sintaksaj, dirmanieroj kiujn ili ĉiam taksis eraraj aŭ hispandevenaj, aperas en gramatiko. Certe ili aperas en gramatiko kiel apartenantaj al ne formala lingvo. Sed tio estas eble tro por ilia konservema maniero koncepti lingvon kaj ĝian preskribon. Oni devas kompreni ke en socio kie subpremo realiĝis per persekuto de teritoria lingvo, parolantoj de tiu lingvo estas tre sentemaj pri io ajn kion oni povas interpreti kiel minacon kontraŭ la lingvo, kaj tia estas laŭ multaj katalunparolantoj la rolo de hispanaj barbarismoj en la kataluna.

La vertikala akso pri regado de lingvo temas pri kiom forta devas esti preskribo. Ĉu ĝi spegulu priskribon? Certe tio estas kion pensas nuntempaj gramatikistoj ĉie, sed kiam temas pri minorigitaj lingvoj, la afero multe pli komplikiĝas. Ni vidu unu el la multaj komentoj kiuj dum pli ol tri jaroj (ankoraŭ nun) aperis en socia polemiko kiu ankoraŭ hodiaŭ daŭras:

Kvankam false optimismaj enketoj montras ke la uzado de la kataluna altiĝas, aliflanke facile videblas kiel ĝia kvalito rapide malboniĝas. Iu ajn civitano pli ol kvardekjara tuj konstatas tion. Male, junuloj, kiuj jam lernis difektiĝintan lingvon, simple ne konscias ke ili malbone parolas kaj skribas. La paradokso estas ke la plej aĝuloj, kiuj ankoraŭ parolas la originalan katalunan, penas plibonigi ĝin pli ol la plejparto de la junularo, kiuj parolas senkvalitan katalunan, for de la plej baza ĝusteco (Cercle Vallcorba, 2017)³.

Tion skribis aro da katalunaj lingvistoj, certe la plej konservemaj, kaj tiu skribaĵo eble montras konstantan opinion de la plej aĝaj generacioj en ĉiuj socioj de la mondo pri ĉiuj temoj kiam oni intencas ŝanĝi aferojn, sed ĝi montras ankaŭ kiom altvaloraj oni taksas la gramatikajn agojn de Fabra. La vera paradokso ĉi tie estas ke Fabra mem ĉiam estis fleksebla kaj laboris dialogante kun la lingvouzantoj de sia tempo. Oni scias ke antaŭ ol sankcii novajn gramatikajn preskribaĵojn, Fabra provis ilin, ofte per helpo de verkistoj. Nur post cirkulado de tiuj aĵoj li proponis ilin kiel preskribajn. Li nomis tion “demokratia teorio de normo”, kaj li asertis ke lia idealo estas lingvo sen bezono de akademio, kiel la angla⁴. Ne nur tion li pensis, sed ankaŭ ke preskriba gramatiko ne povas forgesi priskribon de reala lingvo. Tion li skribis, hispane, en 1892 pri sia gramatika skizo de la kataluna publikigita en 1891:

francaj gramatikoj montris al mi la lingvon parolatan de francoj; mia gramatiko ne montris la lingvon parolatan de katalunoj. Kaj iom post iom mi anstataŭigis ĝiajn arbitrajn regulojn per tiuj de la elparolata lingvo, akceptante ĉiujn formojn kaj partojn de ĝi, kaj tiel mi formis mian gramatikon⁵ (Fabra 1892: 4).

³ [Originale:] “Si per una banda hi ha enquestes falsament optimistes que indiquen que l’ús del català creix, per una altra és fàcil d’observar com se’n va malmetent ràpidament la qualitat. Un ciutadà que tingui de quaranta anys en amunt se n’adonarà per mica que hi pensi. En canvi, els més joves, que ja han après una llengua degradada, van perdre la consciència de parlar i escriure malament. La paradoxa d’avui és que, per un seguit, la gent gran, que encara fa servir un català força genuí, posa molt més interès a millorar-lo que no pas una gran part del jovent, que té un català deixat i allunyat d’una mínima correcció.”

⁴ “Mi mem ne scius kiel konstrui normon antaŭ submeti ĝin al tiu efikeca provo. Mi ĉiam lasas niajn verkistojn eksperimenti kaj decidi, finfine, pri ĝia taŭgeco. [...]. Mia idealo estus ke, danke al tiu meĥanismo, ni alvenu tien kien alvenis, sen akademio, Anglijo. Almenaŭ tiel ni evitus sensencaĵojn de iu ajn gramatikisto” [Originale: “Jo mateix no sabia establir una norma abans de sotmetre-la a aquella prova d’eficàcia. Deixo sempre que els nostres escriptors l’experimentin i decideixin, en definitiva, la seva viabilitat. [...] El meu ideal fóra que, gràcies a aquest mecanisme, arribéssim on ha arribat, sense Acadèmia, Anglaterra. Si més no, ens estalviariem, immunes, les atzagaiades de qualsevol gramàtic”] (Fabra en “Conversa amb Pompeu Fabra” [“Konversacio kun Pompeu Fabra”], de Tomàs Garcés, 1926).

⁵ [Originale:] “las gramáticas francesas me enseñaban el idioma que hablan los franceses; mi gramática no enseñaba el idioma que hablan los catalanes. Y poco a poco fui sustituyendo sus reglas arbitrarias por las del lenguaje hablado, aceptando todas las formas y partículas de éste, acabando por formar la gramática del mismo” (Fabra, 1892: 4).

Ne tro for de tio estas la deklaro de Filologia Sekcio de Institut d’Estudis Catalans pri sia gramatiko oficiala (2016): *en ĉi tiu gramatiko normo disvolviĝas laŭ priskribo de gramatika funkciado de la lingvo: normo kaj priskribo ne povas malligiĝi unu el la alia*⁶.

7. Resume kaj konklude

La kataluna spertis historian anstataŭan procezon per kiu la loĝantaro de la lingva teritorio laŭgrade iĝis dulingva per altrudo de ŝtataj lingvoj post perdo de politika sendependeco. En la plej vasta parto de la teritorio de la kataluna tiu nova lingvo estis la hispana. Senigita je aliro al formala uzado, unuavice la kataluna restis lingvo taŭga nur por neformalaj aferoj ĝis unue kultura kaj poste politika reago vekis la emon reakiri ĉiaspecajn funkciojn por ĝi.

Lingva planado komenciĝas per korpusa planado, kies finaj produktaĵoj ankorau bezonas perfektigon kaj disvastigon. El la tri elementoj kombineblaj en lingva preskribado, nome tradiciaj tekstoj, centra aŭtoritato kaj elitaj variantoj, la moderna preskribado de la kataluna unuagrade baziĝas sur elitaj uzmanieroj, kun aldono de solvoj elvenintaj el mezepoka literaturo. Tia kombinaĵo, sur kiu Pompeu Fabra fundamentis la normigon de la kataluna dum la unua duono de la dudeka jarcento, restis kiel la agmaniero de la centra aŭtoritato de la kataluna, ĝia akademio Institut d’Estudis Catalans, fondita en 1911. La preskriba formo de la lingvo, dezajnita dialektike per konstanta interparolo kun elitaj uzantoj, t. e. verkistoj, montriĝis taŭga por reakirado de formalaj funkcioj: aŭtonoma administrado, edukado kaj amaskomunikiloj povas nuntempe funkcii per ĝi.

Tamen la du diktaturoj spertitaj en Hispanio dum la dudeka jarcento (1923–1930 kaj 1936/39–1975/78) denove apartigis la katalunan de formalaj funkcioj kaj pligrandigis fendojn kaj inter kleraj kaj popolaj formoj kaj inter la diversaj teritorioj de la lingvo. Nuntempe la kataluna ofertas gravan studkampon por analizi “vertikalan” akson de fortostreĉoj (pri kioma grado la lingva aŭtoritato devas rekte interveni en formo de la lingvo), kaj ankaŭ “horizontalan” akson (pri kiel harmoniigi teritoriajn variantojn).

Bibliografio

- Aguilar-Amat, Anna & Laura Santamaria 1999: Terminologia i llengües minoritzades ‘Terminologio kaj minorigitaj lingvoj’. En: *Quaderns. Revista de traducció* 3: 101–112.
- Alòs i Font, Hèctor 2010: La katalunaj esperantistoj. Socilingvistika trarigardo. En: Blanke, Detlev & Lins, Ulrich (red.): *La arto labori kune. Festlibro por Humphrey Tonkin*. Rotterdam: Universala Esperanto-Asocio. 558–573.

⁶ “en aquesta obra s’estableix la norma a mesura que es descriu el funcionament gramatical de la llengua: norma i descripció no es poden deslligar l’una de l’altra” (Institut d’Estudis Catalans, 2016: xxi).

- Borbély, Anna 2016: Sustainable bilingualism and language shift: Longitudinal research in Romanian–Hungarian bilingual Kétegyháza (Hungary). En: *Acta Linguistica Hungarica* 63(1): 23–61.
- Cercle Vallcorba-Plana. 2017: No deixem que el català se'ns desfaci 1. La realitat lingüística i la responsabilitat nacional 'Ni ne lasu nian katalunan malaperi 1. La lingva realo kaj la nacia respondec'. https://sites.google.com/site/cerclevallcorba/documents-i-articles/davantals#h.p_ID_72. [Revizitata la 18an de Novembro 2020].
- Coulmas, Florian 2005: *Sociolinguistics. The Study of Speakers' Choices*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dols Salas, Nicolau 2015: Diversity, competence and standardisation in Esperanto: hints and questions. En: *JKI. Language, Communication, Information* 10: 63–84.
- Fabra, Pompeu 1918a: *Gramàtica catalana 'Kataluna gramatiko'*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans
- 1918b: La llengua nacional. Filòlegs i poetes. 'La nacia lingvo. Filologoj kaj poetoj'. En: Fabra, P.: *Obres completes*, vol. IX [2013]. Barcelona: Proa. 258–262.
- 1918c: La tasca dels escriptors valencians i balears 'La tasko de valenciaj kaj balearaj verkistoj'. En: *Nostra parla* 7: 4–5.
- Fishman, Joshua A. 1991: *Reversing language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters
- Garcés, Tomàs 1926: Conversa amb Pompeu Fabra 'Konversacio kun Pompeu Fabra'. En: *Revista de Catalunya* 23: 485–494.
- Gobbo, Federico 2014: La kunfluo de lingvoplanado kaj planlingvoj. En: *Esperanto* 1283 (9): 188–189.
- Haugen, Einar I. 1959: Planning for a standard language in modern Norway. En: *Anthropological Linguistics* 1 (3): 8–21.
- 1962: *The Ecology of Language*. Stanford: Stanford University Press
- Institut d'Estudis Catalans 2016: *Gramàtica de la llengua catalana 'Gramatiko de la lingvo kataluna'*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans
- Lewis, M. Paul & Barbara Trudell 2008: Language Cultivation in Contexts of Multiple Community Languages. En: Spolsky, Bernard & Francis M. Hult (red.): *The Handbook of Educational Linguistics*. Malden: Blackwell. 266–279.
- Milroy, John 2001: Language ideologies and the consequences of standardization. En: *Journal of Sociolinguistics* 5/4: 530–555.
- Moll, Francesc de Borja 1937: *Rudiments de gramàtica preceptiva per a ús dels escriptors balearics 'Rudimentoj de preskriba gramatiko por balearaj verkistoj'*. Palma: Impremta de Mossèn Alcover
- Moll, Francesc de Borja 1962: *Un home de combat 'Batalemulo'*. Palma: Moll
- Myhill, John 2004: A parameterized view of the concept of 'correctness'. En: *Multilingua* 23: 389–416.
- Nekvapil, Jiří 2011: The History and Theory of Language Planning. En: Hinkel, E. (red.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Abingdon: Routledge. 871–887.
- Nelde, Peter H. 2017: Language Conflict. En: F. Coulmas (red.): *The Handbook of Sociolinguistics*. <https://doi.org/10.1002/9781405166256.ch17>
- Pitarch i Almela, Vicent 2002: *Les normes de Castelló. Textos i Contextos 'La normoj de Castelló. Tekstoj kaj kuntekstoj'*. Castelló: Ajuntament de Castelló de la Plana

- Poblet i Feijoo, Francesc 2008: *El Congrés Universal d'Esperanto de 1909 a Barcelona / La Universala Kongreso de Esperanto de 1909 en Barcelono*. Sabadell: Associació Catalana d'Esperanto / Kataluna Esperanto-Asocio
- Prčić, Tvrtko 2010: Descriptivism or prescriptivism in teaching language and linguistics at university level?. En: *Annual Review of the Faculty of Philosophy, Novi Sad XXXV*: 211–218.
- Pueyo, Miquel 1992: *Tres escoles per als catalans 'Tri eduksistemoj por la katalunoj'*. Lleida: Pagès Editors
- Strubell, Miquel 2001: Catalan a decade later. En: Fishman, J. A. (red.): *Can threatened languages be saved? Reversing language shift, revisited: A 21st century perspective*. Clevedon: Multilingual Matters. 260–283.
- Tsunoda, Tasaku 2004: *Language Endangerment and Language Revitalization. An Introduction*. Berlino: Mouton de Gruyter
- Weinreich, Uriel 1953: *Languages in Contact. Findings and Problems*. Hago: Mouton Publishers [9a eldono, 1979]

Plurlingveco en Hispanio: la kazo de la andaluza, la malpli valorata lingvovarianto

Abstract. Multilingualism in Spain: The case of Andalusian, the least valued language variety

The variety of Spanish spoken in Andalusia has attracted the attention of linguists for decades due to its specific features. Nevertheless, outside the scientific environment it is often perceived through stereotypes and personal prejudices towards the inhabitants of the region. At present, after the 40th anniversary of the autonomy of Andalusia as one of the 17 autonomous communities of Spain was celebrated in February 2020, Andalusian varieties (*hablas andaluzas*) are undoubtedly a sign of regional identity. In relation to Andalusian, many stereotypes have been repeated for several years, regarding both its speakers and the language variety itself. These stereotypes cannot be justified, because the ability to communicate appropriately and being understood is not related to a specific geographical area, but to the language skills of each speaker. The stereotypes are linked, among other things, with the belief that all Andalusians are humorous and amusing; this is an exaggeration that affects the spread of unfair value judgments in relation to this linguistic variety. Among the negative attitudes, the supposed ridiculousness of Andalusian pronunciation can be mentioned, which is an important issue, as it can hide a vast phenomenon of unconscious or deliberate linguistic prejudice. The goal of this paper is a concise presentation of existing negative attitudes towards the Andalusian variety of Spanish. The main features of Andalusian will be presented, as well as points of view regarding attitudes concerning it, referring to possible roots of the stereotypes.

Resumo. La varianto de la hispana lingvo parolata en Andaluzio, pro siaj specifaj trajtoj ekde jardekoj loganta la atenton de lingvistoj, ekster la scienca medio ofte estas perceptata tra stereotipoj kaj personaj antaŭjuĝoj rilate al la loĝantoj de la regiono. Nuntempe, interalie ankaŭ kadre de la 40-jariĝo de la aŭtonomio de Andaluzio kiel unu el la 17 aŭtonomaj komunumoj de Hispanio, la andaluza(j) lingvovarianto(j) (*hablas andaluzas*) sendube estas unu el la signoj de la regiona identeco. Rilate la andaluzan, de pluraj jaroj funkcias multaj stereotipoj, kiuj ampleksas kaj ĝiajn parolantojn kaj la lingvovarianton mem. Tiuj ĉi stereotipoj ne povas esti pravigitaj, ĉar la kapablo komuniki en taŭga kaj komprenita maniero ne ŝuldiĝas al specifa geografia areo, sed al la lingvaj kapabloj de ĉiu homo. La stereotipoj ligiĝas, interalie, kun la kredo, ke ĉiuj andaluzoj estas amuzaj kaj humurplenaj; temas pri troigo, kiu influas la disvastiĝon de maljustaj valorjuĝoj rilate al ĉi tiu lingva varianto. Inter la sengativaj sintenoj oni notas la primokadon de la andaluza elparolo, kio estas grava afero, ĉar povas kaŝi vastan fenomenon de senkonscia aŭ intenca lingva rasismo. La celo de ĉi tiu studo estas konciza prezento de ekzistantaj negativaj sintenoj koncerne la andaluzan. Oni prezentos la ĉefajn trajtojn de la andaluza lingvovarianto, vidpunktojn pri sintenoj ĝin koncernantaj, referencante samtempe al eblaj radikoj de la stereotipoj.

1. Enkonduko

Lingvo, kiel grava ero de socia sistemo, estas ilo permesanta ne nur komunikadon inter ĝiaj parolantoj sed ankaŭ ebliganta distingi malsamajn parolkomunumojn. Samtempe, per ĉiu uzata lingvo oni manifestas apartenon al specifa lingva komunumo, ĉar la maniero de nia komunikado formas kernan parton de homa identeco, same individua kiel ankaŭ grupa.

La diferenco inter la hispana parolata en Andaluzio kaj la normigita varianto de longe logas la atenton de lingvistoj kaj filologoj. Sendube, ĉi tiu fakto ŝuldiĝas kaj al la fonetikaj apartaĵoj de la andaluza¹ (konsistigantaj unu el ĝiaj ĉefaj diferencigaj trajtoj) kaj al aliaj trajtoj kocerantaj la gramatikon kaj leksikon. Indas substreki, ke la diferencigaj trajtoj de la andaluza multfoje estis objekto de stigmatizado kaj misfamigo de tiu ĉi lingva varianto.

La celo de ĉi tiu studo estas konciza prezento de ekzistantaj ĝis nun negativaj sintenoj koncerne la andaluzan. Oni prezentos la ĉefajn trajtojn de la andaluza lingvovarianto, vidpunktojn pri sintenoj ĝin koncernantaj, referencante samtempe al eblaj radikoj de la stereotipoj.

2. La plurlingveco en Hispanio kaj statuso de ĝiaj regionaj lingvoj

Hispanio estas lando, en kiu la kunekzistado de malsamaj kulturoj kaj lingvoj estis iomgrade certigita je la nacia nivelo. En granda parto de la lando, t.e. en Katalunio, la Valencia Komunumo, Galegio, Eŭskio, Balearoj aŭ Navaro estas parolata kaj instruata pli ol unu lingvo. Ĉi-kaze la loĝantoj de tiuj ĉi regionoj estas klasifikitaj kiel dulingvanoj.

Simile, en multlingvaj landoj, samkiel en Hispanio, ĉiu lingvo akiras certan statuson en lingva hierarkio. Sekve, distingiĝas la majoritata kaj la minoritata lingvoj (Montrul 2013). Koncerne la majoritatan lingvon, ĝi estas lingvo ludanta pli gravan rolon en la lingva medio de lando, ŝtato aŭ nacio estante kutime oficiala lingvo. La minoritata lingvo povas okupi elstaran pozicion pro sia skriba tradicio kaj pro la ĉeesto en diversaj vivosferoj de siaj parolantoj: en la edukado, politiko aŭ personaj rilatoj.

En diversaj mondopartoj aŭ eĉ en diversaj regionoj de la sama lando, dulingveco povas akiri malsamajn konotaciojn, ĉar – ekzemple – ĝi povas havi fortan rilaton kun la politika situacio (ekzemple kaze de Katalunio). Unuflanke, dulingvaj parolantoj estas perceptataj kiel parto de multlingva socio, alportante internacian statuson al la komunumo. Aliflanke, estas regionoj, en kiuj la ĉeesto de dulingveco akiras negativan nuancon, ĝis neakceptebla ekstremo, kiam dulingvanoj suferas stigmatizadon aŭ marĝenigon (Montrul 2013).

¹ Ĉi tie mi uzos la adjektivon *andaluza* rilate al lingvovarianto parolata en Andaluzio konsiderante tiun ĉi varianton kiel proprajn kaj heredaĵojn de andaluzoj kaj ne nur geografia varianto de la hispana ligita kun konkreta regiono, nome kun Andaluzio.

Al la lingva situacio rilatas la tria artikolo de la hispana Konstitucio el la 1978-a jaro:

1. La kastilia estas la oficiala hispana lingvo de la Ŝtato. Ĉiuj hispanoj havas la devon koni ĝin kaj la rajton uzi ĝin.
2. La aliaj hispanaj lingvoj ankaŭ estos oficialaj en la respektivaj Aŭtonomaj Komunumoj laŭ iliaj Statutoj.
3. La riĉeco de la diversaj lingvaj variantoj² de Hispanio estas kultura heredaĵo, kiu estos objekto de speciala respekto kaj protekto.³

Koncerne la andaluzan varianton, en la lasta Statuto de Aŭtonomeco de Andaluzio (2007), en la artikolo 10, punkto 4, estas establita la sekva celo: “La defendo, promociado, pristudado kaj [zorgo pri] prestiĝo de la lingva varianto andaluza en ĉiuj ĝiaj tipoj”. Tiel do, akorde kun la du antaŭmenciitaj leĝaj dokumentoj, la andaluza dialekto, same kiel ĉiuj lingvaj variantoj uzataj en Hispanio, estas protektata, disvastiĝas kaj povas ĝui prestiĝon en la kultura kaj leĝdona medio de la lando.

Sekve, en Hispanio la ĉeesto de la tiel nomataj “aliaj hispanaj lingvoj”⁴ estas agnoskita kiel oficialaj lingvoj en iuj Aŭtonomaj Komunumoj. Krome, la aŭtonomecaj statutoj enhavas dispoziciojn pri la lingva situacio de la komunumo, en kiuj oni rajtas uzi la kunoficialan lingvon sen ia ajn diskriminacio (Herrerias 2010: 10). Tamen la sola lingvo, kiun hispanoj “devas koni”, estas la hispana. La ĉeesto de aŭtonomaj lingvoj kreskis kaj en la universitata medio kaj en administrataj institucioj. En la kleriga sektoro, inter aliaj, eblas kiel ekzemplon mencii Katalunion, kie en ĉiuj universitatoj fondiĝis “lingvaj normaligaj servoj”⁵, kies celo estas la organizado de la edukprocezo aŭ la instigo de diversaj disciplinaj studoj rilataj al la socilingvistika situacio de la komunumo. Krome, ĉiu universitato havas regularon determinantan la uzon de la reganta lingvo en internaj administrataj agoj, kaj parolaj kaj skribaj. En la administra sektoro de la Aŭtonomaj Komunumoj, oni rimarkis grandan progreson, ĉar ĉiuj aŭtonomaj registaroj de Hispanio uzas la aŭtonoman lingvon en siaj instancoj (Herrerias 2010: 20). Same la ĉeesto de kunoficialaj lingvoj videbliĝas en diversaj komunikiloj, ĉar la Aŭtonomaj Komunumoj disponas televidajn kaj radiajn staciojn.

En komunumo kie du lingvoj kunekzistas, la starigo de hierarkio inter ili estas neevitebla. Evidente, la majoritataj kaj minoritataj lingvoj ne havas la samajn rajtojn ene de lando aŭ regiono (Montrul 2013). Malsama percepto de lingvo speguliĝas en la sintenoj de ĝiaj parolantoj; tiuj de la minoritataj lingvoj kutimas havi malpli altan lingvan memfidon ol parolantoj de la majoritata lingvo (Herrerias 2010). Tiel,

² Hispanlingve: *modalidades lingüísticas*. Mi konstante kaj intence uzas esperante la vortumon lingva varianto aŭ lingvovarianto.

³ Ĉiuj origine hispanlingvaj citaĵoj estis traduktitaj al Esperanto fare de la aŭtoro de tiu ĉi studo.

⁴ Vidu la duan punkton de la tria artikolo de la hispana Konstitucio, hispanlingve: *las demás lenguas españolas*.

⁵ Hispanlingve: *servicios de normalización lingüística*

la uzo de la minoritata lingvo foje povas esti neevidenta komunika solvo por ĝiaj parolantoj, kiuj povas dubi pri la graveco de sia lingva varianto laŭ nacia skalo. Male, parolantoj de la majoritata lingvo ne havas la saman dilemon, dank' al alta socia valoro de sia lingvo.

La konekzisto de kelkaj lingvoj en Hispanio kreis serion da lingvaj fenomenoj depende de la lingvodistribuo jak uzoskalo. La uzo de du malsamaj lingvoj en iuj kunteksto nomigis diglosio. La termino implicas la malekvilibran konekzistadon de du lingvaj sistemoj en la sama komunumo (Fernández Pérez 1999). Rezulte, unu el la lingvoj havas pli altan socian prestiĝon, male, la alia distingiĝas per sia malalta statuso. La prestiĝa varianto aperas en formalaj kunteksto kaj oficialaj situacioj, dum la uzo de la malaltprestiĝa varianto regas en la neformala medio. Krome, koncerne la diferencon inter dulingveco kaj diglosio, oni subtreku, ke unu el la lingvoj distingiĝas per sia alta statuso. Se temas pri dulingveco, ne ekzistas evidenta diferencigo inter la pozicioj de lingvoj kaj iliaj funkcioj (Montrul 2013).

Dum la frankisma reĝimo en Hispanio (1939-1975), en la reganta en multaj partoj de la lando diglosio, oni favoris la uzon de la hispana super regionaj lingvoj, interalie la galega, la eŭska aŭ la kataluna. La hispana (kastilia) ĝuis specialan statuson kaj estis konsiderata kiel prestiĝa kaj klera lingvo. Tamen, kune kun la akiro de aŭtonomio fare de diversaj regionoj de la Ibera Duoninsulo okazis signifa ŝanĝo, ĉar nuntempe iuj regionaj lingvoj superis la kastilian (Junta de Andalucía, s.d.).

3. La andaluza kaj ĝiaj trajtoj

La klasifiko de la andaluza vekas grandan disputon inter diversaj aŭtoroj. Unuflanke, José Mondéjar (2007: 12) asertas, ke:

La “andaluza parolmaniero”, en la buŝo de kleraj parolantoj, ne konsistigas “dialekton” de la hispana, kiel oni foje diras, pro pluraj kialoj [interalie pro tio, ke] ĝi ne havas siajn proprajn fleksiajn formojn, nek siajn proprajn sintaksajn strukturojn, nek sian propran bazan vortprovizon, ĝis tioma grado, ke ili malhelpu komunikadon kun mez- aŭ altnivele kleraj loĝantoj de aliaj provincoj de Hispanio aŭ de Hispanameriko, kiuj parolas la hispanan kiel sia natura lingvo. [...] Veras, ke fonetike ekestas sonrealigoj netipaj por la norma hispana, sed en neniu kazo ili estas propraj nur por nia maniero sinesprimi parole, ĉar la plej multo el ili ekzistas ankaŭ en la suda duono de Hispanio, en Kanarioj kaj en la tiel nomata Hispanameriko; en tre maloftaj kazoj, iuj el ĉi tiuj prononcm manieroj influas la planon de la minimumaj mensaj unuoj, [nome] la fonemojn. Kaj tamen, pro rutino aŭ pro premo de scienca kutimo, oni parolas pri “andaluza dialektologio”.

Aliflanke, por aŭtoroj kiel María del Carmen Godoy Rodríguez (2008: 67), la kategoriado de la andaluza estas nediskutebla demando: “tio, ke la andaluza estas

dialekto estas senduba, la demando estas scii ĉu temas pri dialekto de la hispana, nome historia kastilia, aŭ de la mozaraba *aljamía*”.⁶

Krome, la sama aŭtorino asertas, ke la specifaj trajtoj, kiuj diferencigas la andaluzan disde la hispana, povas ankaŭ instigi nomi ĝin lingvo. Kvankam ekzistas neniu signifa malsimileco inter la du lingvoj, tio estas, inter la hispana kaj la andaluza, la vortfarada-semantika sfero de la andaluza konservas la vortprovizon de la mozaraba kaj la tipajn amerikdevenajn leksikajn elementojn de la kolonia periodo, kio signifgrade diferencigas ĝin disde la hispana (Godoy Rodríguez 2008: 71). Se temas pri alia plenumenda kriterio por ke la andaluzan oni povu nomi lingvo, nome la ekzisto de literatura tradicio, same Godoy Rodríguez (2008) Kaj Cenname (2016), reliefigas la *jarchas*. Plue, laŭ Cenname (2016):

[...] Ĉiuj datumoj, kiujn ni havas, indikas, ke la konataj aŭtoroj de la *moaxajas* kun *jarchas* estas andaluzoj, ĉar la granda plimulto de *jarchas* estis redaktitaj, transskribitaj aŭ kolektitaj en la nuna Andaluzio. Ili do estas parto de la kultura kaj literatura heredaĵo de Andaluzio.

Kvankam la andaluza ne havas sian propran gramatikon, vortaron kaj fiksitajn ortografian normon, inter la jaroj 1931 kaj 1939 dum la Dua Respubliko, kune kun la projekto de la Statuto de Aŭtonomeco, aperis la ideo prilabori la andaluzan gramatikon. Tamen la eksplodo de la hispana civila milito malebligis ties realigon (Godoy Rodríguez 2008: 72).

Aliflanke, kroma demando, kiu interesas esploristojn, koncernas la temon pri diversigo de la andaluza elparolo. Tiu ĉi aspekto ligiĝas kun la repopolado de la andaluzia teritorio dum la tiel nomata rekonkero (*reconquista*). Ĉar la procezo konsistis el pluraj etapoj kaj daŭris preskaŭ 300 jarojn, ĝi estigis la disvolviĝon de diversaj lingvovariantoj en la sudo de la lando. Mondéjar (2011) reliefigas la mankon de signifaj diferencoj inter la andaluza kaj la normigita hispana, ĉar la diferencoj kovras nur preskaŭ la fonetikan domajnon. Sekve, kaze de la andaluza temas nur pri “maniero prononci certan lingvon” (Mondéjar 2011: 36).

La andaluza estas do dialekto aŭ, pli ĝuste dirite, lingva varianto de la hispana, tamen ĝia plej rimarkinda trajto estas specifa elparolo.

Ĝuste la fonetikaj aspektoj de la andaluza konsistigas la plej unikan trajton de tiu ĉi lingvovarianto, ne nur pro la malsimileco kun la norma hispana fonetiko, sed ankaŭ pro diversigo ene de Andaluzio.

⁶ Kiel klarigas Godoy Rodríguez (2008: 67), la falo de la Romia Imperio kaŭzis la fragmentiĝon de vulgara latino. Sekve, okazis la formado de la latinidaj lingvoj derivitaj de vulgara latino, ekzemple de la franca, la itala, la rumana, reti-romanĉa aŭ la lingvoj nuntempe ekzistantaj en Hispanio: la kastilia, la galega kaj la kataluna. “Nia duoninsula latinida lingvo akiras malsamajn trajtojn depende de la regionoj, disigante en dialektojn, tiel ke en nia regiono, kvankam ne ekzistas atestoj, devis esti iu speco de latinida dialekto malsama ol en aliaj areoj, kiu kunfandiĝis kun la lingvo de la arabaj konkerintoj devenante la mozaraba, kiu ankaŭ havis malsamajn dialektajn trajtojn en ĉiu regiono. Ĉi tiun lingvon la araboj nomis *aljamía* aŭ fremda lingvo” (Godoy Rodríguez 2008: 68).

Sendube, unu el la plej pristudataj fenomenoj de la andaluza estas la tiel nomataj *seseo* kaj *ceceo*. La unua el ili karakteriziĝas per prononco de /θ/ kiel /s/. La *ceceo*, siavice estas prononco de la sono /θ/ anstataŭ /s/ kaj institucioj zorgantaj pri la norma hispana lingvo (kiel ekzemple la Reĝa Hispana Akademio)⁷ konsideras ĝin malprestiga kaj nerekomendata. La unuaj atestoj pri ĝia uzo devenas de la 15-a kaj 16-a jarcentoj kiam, en granda parto de Andaluzio kaj tuta Ameriko, sibilantoj spertis aron da malsamaj ŝanĝoj. Ĉi tiuj ŝanĝoj speguliĝas en la sudhispanaj tekstoj, kie “*ss* kaj *s* estas foje anstataŭigitaj per *ç* kaj *z* respektive (ekz. *paço* anstataŭ *passo*, *caza* anstataŭ *casa*) kaj inverse. [...] Tiaj ortografiaj eraroj estis la produkto de fonologiaj ŝanĝoj okazintaj en suda Hispanio, nome, la kunfandiĝo de alveolaj sibilantoj kun dentaj, profite al ĉi tiuj lastaj” (Penny 2006).

Aldone, menciindas ankaŭ:

1. la fakto, ke andaluzaj vokaloj havas alian tembron ol en la kastilia;
2. la fenomeno nomata *yeísmo*, nome la prononco de /ʎ/ kiel /j/
3. la aspiracio de konsonantoj:
 - a) la muta (nerepresentanta sonon) letero *h* devenanta el la *f* latina estas prononcata kiel /x/;
 - b) la /x/ ne estas tiom forta kiel en la kastilia;
 - c) la /s/, vortfine, aŭ estas aspiraciita (/x/) aŭ malaperas. Same okazas ene de la vorto, kiam la /s/ aperas antaŭ konsonanto;
4. la neŭtraligo de la opozicio /l/ : /r/;
5. la perdo de la [ð], [ɣ], /r/ intervokalaj;
6. la perdo de la finaj /l/, /r/, /n/;
7. la malstreĉiĝo de la /tʃ/, ekzemple la prononco de *muchacho* kiel /muŝaŝo/.

Kompare kun ampleksa nombro da studoj pri la andaluza fonetiko, lingvistoj multe malpli da atento donis al andaluza leksiko (Díaz Bravo 2006: 379). Rilate al ĝi, menciendas la termino andaluzismo (hispane *andalucismo*), kies difino aperas en la DRAE:⁸

1. Vorto aŭ lingva uzo de la andaluzoj
2. Amo aŭ alligiteco al la andaluza
3. Politika tendenco de naciisma naturo en Andaluzio

⁷ La Reĝa Hispana Akademio (hispane *Real Academia Española*, RAE) estas hispana institucio respondeca pri reguligo kaj disvastigado de la hispana lingvo en la mondo. Ĝi havas sidejon en Madrido. La institucio estis fondita laŭ la modelo de la itala *Akademio della Crusca* (1582) kaj de la *Franca Akademio* (1635) kaj, kiel ili, ĝi zorgas pri “la pureco kaj eleganteco de la kastilia lingvo”. Ĝin fondis Juan Manuel Fernández Pacheco en 1713 kaj la reĝo Filipo la 5-a aprobis ĝian fondiĝon la 3-an de oktobro 1714.

⁸ *Diccionario de la Real Academia Española* (Vortaro de la Reĝa Hispana Akademio) estas la oficiala, normiga vortaro de la Reĝa Hispana Akademio; ĝia unua eldono aperis en 1780 kaj la lasta (la 23-a) en 2014.

Unu el la ĉefaj malfacilaĵoj en la traktado de leksikaj andaluzismoj estas la problemo de ilia kapvortigado, nome la manko de grafika normaligo de andaluzaj terminoj. Sendube, rilate ĝian grafikan kodigon, ekestas la demando kiel transskribi la regionajn vortojn, ĉar la unua impulso de la kompilinto estas la transskribo laŭ la artikulaciaj trajtoj de la parolanto, kvankam kun partaj adaptoj al la ortografiaj normoj (Pons Rodríguez 2001: 310).

Koncerne la andaluzan leksikon, indas mencii la persiston de iuj leksikaj arkaismoj, daŭre uzataj de andaluzaj parolantoj, malgraŭ ilia malapero el la hispana (kastilia) vortprovizo. Laŭ Narbona Jiménez, Cano Aguilar kaj Morillo-Velarde Pérez (2011), la fenomeno de leksika konservativismo estas ligita al kamparana tradicio kaj al la marĝenigo de la andaluza teritorio, ĉar “en la vortprovizo de la ĉefaj agadoj de homoj, tiuj, kiuj rilatas al la tero, regas la kastilia elemento” (Cano Aguilar k. al. 2011: 88). Aldonendas, ke rilate al andaluzismoj, la DRAE enkondukas pli kaj pli karakterizajn por tiu ĉi parto de la lando terminojn. Tamen samtempe tra diversaj eldonoj de la vortaro multaj regionaj terminoj malaperis pro la novaj kriterioj koncerne la enhavon de vortaroj (Mendoza Abreu 2004: 99).

4. La lingva sinteno

Unu el la aspektoj tre ligitaj al la stereotipoj pri lingvaj variantoj koncernas la lingvaj sintenojn, kies difinon proponas Moreno Fernández (2009: 178):

La lingva sinteno estas manifestiĝo de la socia sinteno de individuoj, distingiĝanta per fokuso kaj referenco specife al lingvo kaj ties uzo en la socio, [...] parolante pri “lingvo” ni inkludas iun ajn specon de lingva varianto: sintenoj al diversaj stiloj, diversaj sociolektoj, diversaj dialektoj aŭ malsamaj naturaj lingvoj.

La fenomeno de lingvaj sintenoj koncernas esence kredojn kaj opiniojn, kiuj referencas same al la kompreno de la lingvo kiel ankaŭ al la percepto de la rilato inter lingvo kaj socio. En malsamaj situacioj la stimuloj kaŭzas sintenon, kiu povas difini la konduton de individuo. Ĉi-kaze la stimuloj koncernas la lingvan medion, specife la skriban aŭ parolan lingvon, estante temo de individua pripensado kaj pozitiva aŭ negativa valorigo (Moreno Fernández 2009). La plej rimarkinda trajto de tiaj sintenoj estas ilia komplekseco, ĉar ili ampleksas malsamajn vidpunktojn. Krome, oni konsideras, ke sintenoj ne estas denaskaj, sed lernitaj, ĉar ilia akiro okazas per propraj spertoj kaj kunvivado en iu specifa medio.

Sintenoj rilate lingvon efektivigas je ĉiuj niveloj: ortografio, interpunkcio, vortprovizo, gramatiko, akĉento kaj prononco. Eĉ la parolrapido kaŭzas malsamajn reagojn. Kompreneble sintenoj inkluzivas diversajn lingvojn, iliajn variantojn aŭ dialektojn. Ĝenerale negativaj sintenoj ampleksas la tuton de iu lingvo aŭ lingva varianto kaj ne nur unu el ĝiaj sferoj (Garrett 2010). Aldonendas, ke iuj el la fundamentaj lingvaj sintenoj kreiĝas kune kun la aliro al la eduksisitemo. Konsekvence, same gepatroj

kiel instruistoj iom influas la disvolviĝon de sintenoj. La procezo okazas intence aŭ senkonscie. Ĉi-kaze la rolo de gepatroj estas eĉ pli signifa, ĉar ili povas esprimi sian aprobon aŭ malkonsenton rilate al la sintenoj de siaj infanoj. Krome, dum la kreiĝo de sintenoj substrekenda estas la influo de la amaskomunikiloj.

Laŭ González Martínez (2008), la koncepto de sinteno ampleksas diversajn viziojn. Unuflanke elstaras lingva konscio, t.e. la percepto de la lingva sistemo mem kaj ankaŭ konscio pri la rilatoj establitaj inter malsamaj lingvoj. Tamen fundamentan rolon ludas ankaŭ la demando pri prestiĝo, socikulturaj, ekonomiaj aŭ eĉ politikaj aferoj, kiuj influas lingvouzantojn.

5. Sintenoj rilate al la andaluza kaj ties perceptado

Rilate la andaluzan, de pluraj jaroj funkcias multaj mitoj, kiuj ampleksas kaj ĝiajn parolantojn kaj la lingvovarianton mem. Laŭ Carbonero Cano (2003: 123), “ekestis la ideo, ke paroli la andaluzan povas influi la komunikan klarecon kaj krei mesaĝojn ne tute kompreneblajn. Tiel do, bona komunikanto rezignu pri fonetika andaluzismo kaj prononcu kun kastilia klareco”. Temas pri malĝusta vidpunkto pri la andaluza varianto, ĉar la kapablo komuniki en taŭga kaj komprenita maniero ne ŝuldiĝas al specifa geografia areo, sed al la lingvaj kapabloj de ĉiu homo. Sendube, granda nombro da edukitaj andaluzaj parolantoj en profesiaj medioj elstaras pro sia prononco proksima al la nordkastilia normo, dank’ al kio ili evitas ĉiuspecajn erarojn aŭ malklerajn uzojn konservante samtempe la ĉefajn andaluzajn trajtojn en sia parolado kaj, tiel, la andaluzan identecon.

En 2010, la mito pri nekomprenebleco laute eĥis en la hispana politika medio. Antaŭ la madridaj urbaj antaŭbalotoj, tiuurba deputito flanke de PP⁹ de Madrido, Juan Soler, en propra blogo diskonigis sian opinion pri la akĉento de la ministrino pri sanprotekto, Trinidad Jiménez, devenanta el Malago. Liaj vortoj vekis akran diskuton en la ĉefaj amaskomunikiloj en Hispanio:

La vicparolanto de la PP en la Madrida Asembleo, Juan Soler, konsideras, ke la kandidato al la unua loko en la balotlistoj de PSOE¹⁰ por la Prezidenteco de la Komunumo, Trinidad Jiménez, estas “poltrona kandidato” por la regiono, ĉar al ŝi mankas “la fono kaj pacienco de Madrido kaj ŝia akĉento igas ŝin pli taŭga por Dos Hermanas aŭ Vélez-Málaga”.¹¹ (El Mundo 2010)

Tamen, la sekvan tagon la deputito decidis halti la akran polemikon koncerne lian komentarion kaj pardonpetis Trinidad Jiménez esprimante sian grandan intereson

⁹ Temas pri *Partido Popular* (‘Popola Partio’).

¹⁰ Temas pri *Partido Socialista Obrero Español*, esperante: *Hispana Laborista Socialista Partio*; nuntempe estas unu el la plej gravaj politikaj partioj en Hispanio, ekde jaroj la ĉefa adversa politikforto de PP.

¹¹ Temas pri du provincaj urboj de Andaluzio.

pri Andaluzio. Ĉiukaze la konduto de Juan Soler klare montras, ke la elparolo de andaluzoj estas akceptebla nur ene de ilia propra komunumo kaj ĝia manifestado en la Madrida Aŭtonoma Komunumo estis – en la opinio de la PP-deputito – maltaŭga.

Alia riproĉo rilate al la andaluza, kiu aldoniĝas al stereotipoj pri tiu ĉi lingvovarianto, estas ĝia identigo kiel vulgara parolo. Laŭ Carbonero Cano (2003), lingvo – estante sistemo de signoj – funkcias kiel instrumento en ĉiu parolantokomunumo kaj tial oni ne povas argumenti, ke ekzistas pli bona komunikilo ol aliaj. Tamen li aldonas, ke necesas, ke ĉiu lingvo havu la ekzemplan modelon. Sekve, kompare kun “oficiala hispana” (nome la kastilia varianto), aliaj lingvaj variantoj uzataj en Hispanio akiris la statuson de “eraraj” lingvospecoj. Tamen la transformo de lingvoj kaj ilia fragmentiĝo je aliaj variantoj montras, ke ili vivas. Sekve geografia (t.e. teritoria) aparteno ne speguliĝas en la taŭga, erara aŭ vulgara komunikmaniero de ĝiaj parolantoj (León-Castro Gómez 2016: 1585).

Kiel oni jam menciis, el historia perspektivo la andaluza rezultis el evoluo de la hispana, do iuj socilingvistikaj studoj indikas, ke ekzistas “populara konsidero, ke la andaluza estas malbone parolata hispana aŭ malĝusta maniero paroli la hispanan” (Carbonero Cano 2003: 127). Ne nur en Hispanio regis la konvinko, ke la lingvovarianto parolata en la ĉefurbo, kie troviĝis la reĝa kortego, estas la ekzempla lingvomodelo. Tiel, kompare kun “oficiala kastilia”, aliaj variantoj ne estis konsiderataj ĝustaj. Sed tio ja signifas konsideri la trajtojn de unu lingvovarianto laŭ la perspektivo de alia; tamen unu lingvovarianto ne povas “logike kongrui kun la alia en ĉiuj siaj trajtoj, ĉar ĝi havas siajn proprajn” (Carbonero Cano 2003: 128). Aliflanke, evoluo estas esenca karakterizaĵo de lingvoj, klara manifestacio, ke ili vivas kaj ŝanĝiĝas, do oni ĝin ne komprenu kiel koruptadon. Nuntempe oni ne difinas la hispanan kiel “malbone parolatan latinon” pro la nura fakto, ke ĝi ankaŭ aperis evoluiginte el pli frua lingvo. Evidente, en la kazo de nekomprenebleco, la demando koncerne la “bonan parolon” estas ofte traktata malĝuste, ĉar ĝi estas ligita al la aparteno al iu geografia areo, anstataŭ esti asociata kun la parolantoj mem, kiuj – sendepende de sia devenloko – kapablas konstrui koheran, taŭge kunligitan diskurson, kiu havas taŭgajn strukturojn kaj vortprovizon.

Menciindas, ke ĝis la 1956-a jaro, la Reĝa Hispana Akademio konsideris *seseo* kiel vulgaran trajton, malgraŭ la fakto, ke la fenomeno koncernas 90% de parolantoj de la hispana, same latinamerikanojn kiel loĝantojn de la Kanariaj Insuloj kaj grandan parton de andaluzoj. Krome, oni memoru pri tio, ke la tiel nomata ekzempla hispana antaŭe estis parolata en Kastilio la Malnova. Fakte, ekde kiam la hispana lingvo naskiĝis en Burgos, dum jarcentoj la lingvaj normoj diktis Valladolid, Madrido, Leono, Salamanko aŭ Toledo. Tamen, kiel klarigas Francisko Torres Montes:

[...] La modelo de klera hispana lingvo ne plu estas ie; ĝi estas ĉe la parolantoj, kiuj havas la plej bonan lingvan kompetentecon: estu ili peruanoj, gvatemalanoj aŭ hispanoj. (...) La Akademio purigas, difinas kaj zorgas pri la splendo,¹² sed

¹² Origine: *La Academia limpia, fija y da esplendor*.

tiuj, kiuj havas la lastan vorton, estas la parolantoj kaj, inter ili, la plej bonaj parolantoj. Ĉiu nova fenomeno aperas kiel vulgarismo, sed se ĝi disvastiĝas kaj sukcesas, ĝi fariĝas normo (Ideal 2009).

Se temas pri andaluzoj mem, ili

[...] konscias pri tio, ke ilia lingvo estas evidente la hispana, sed ankaŭ pri tio, ke ili parolas ĝin laŭ maniero(j) kiu(j) (j) havas tiom markitajn trajtojn, ke ili estas ĝenerale identigitaj kaj rekonataj facile kaj tuj. [...] La andaluzajn variantojn¹³ oni traktu kiel aron da trajtoj, ĉefe prononcilataj, geografie kaj socikulture neegale distribuitaj kaj interkruciĝantaj unu kun la alia. (Cano Aguilar k. al. 2011: 18)

Dum la lastaj jaroj aperis bezono inter andaluzoj kontraŭbatali erarajn stereotipojn pri sia lando. Ĉiam pli, andaluzoj klopodas klarigi la stereotipojn rilate al ilia parolmaniero kaj esprimi siajn sentojn per paroladoj, filmoj aŭ skribitaj artikoloj emfazante sian devenon.

La blogo *Identidad Andaluza* (‘Andaluza Identeco’) kiel ĝia nomo indikas, estas dediĉita al temoj rilatantaj al la situacio de andaluzoj. En unu el la blogartikoloj, oni klopodas proksimigi al la legantoj la lingvan realaĵon de la andaluza. En la teksto oni legas, ke la andaluza havas la statuson de ridinda lingvo, ligita al malalta eduka nivelo. La parolmaniero de andaluzoj estas perceptata kiel malbone parolata kastilia, dum iliajn parolantojn oni perceptatas kiel amuzaj.

La ĉarmo/gracio/amuzeco¹⁴ rilatas al la sekva mito, kiu koncernas same andaluzojn mem kiel ankaŭ ilian parolmanieron. La kredo, ke ĉiuj andaluzoj estas amuzaj kaj humurplenaj, estas tre troigita, precipe en la amaskomunikiloj, kiuj influas la disvastiĝon de temoj rilataj al ĉi tiu lingva varianto (León-Castro Gómez 2016). La primokado de la andaluza elparolo estas grava afero, ĉar “inter ĉiuj stereotipoj pri andaluzoj, malmultaj estas tiom ĝenaj kiel tiuj rilatantaj al ilia parolmaniero [ĉar] tiuj ĉi tiom amuzaj stereotipoj pri andaluza elparolo, povas kaŝi vastan fenomenon de lingva rasismo, senkonscia aŭ intenca, kiu etendiĝas de nordo suden” (Caraballo 2014).

Oni donu la atenton ankaŭ al la eduksistemo. De la unuaj jaroj de lernado de la hispana, andaluzaj infanoj konscias pri la diferencoj en la lingva sistemo, kiun ili uzas kompare kun la kastilia normo reganta en tutlandaj amaskomunikiloj. Komence ili ne perceptas sian lingvon kiel malsaman rilate al la hispana aŭ kiel ĝian dialekton; ili simple rimarkas la malsaman elparolon. Kun la paso de la tempo, ili konstatas, ke ilia lingva varianto estas sub la premo de “pura” kastilia hispana lingvo, kio povas kaŭzi situaciojn de stigmatizado de la andaluza alkondukante al komplekso de malplivaloreco, malsupereco. Tomás Gutier (2006: 124) atentigas pri tio, ke

¹³ Origine: *hablas andaluzas*

¹⁴ Ĉiujn tiujn signifojn enhavas la hispana vorto *gracia*.

andaluza disglosio¹⁵ apartenas al la tiel nomata ortografia tipo, tio estas, la loĝantaro parolas en unu lingvo (andaluza) ricevante sian edukadon kaj skribante en alia (hispana). Ĉi tiu situacio kaŭzas multajn lingvajn problemojn, malhelpante la lernoprocezon, kio rezultigas malaltan edukkvaliton, kreas fortan malsuper-ecan komplekson kaj kaŭzas ke pli ol duono de andaluzaj lernejoj finas siajn studojn ne akirinte plenan regon de la skribokapablo.

Tamen estas grave, ke andaluzoj komprenu, ke paroli laŭ la propra maniero ne malaltigas ilian socian statuson. La lingva diverseco en la hispanlingva mondo estas tiom varia, ke neniu el la uzataj variantoj estas malĝusta aŭ misa. Tio, kio evidente ŝanĝiĝas estas la elparolmaniero; tamen elparoli malsame neniel ĝenas la vortoprovizon aŭ la lingvan riĉecon.

Konklude, la blogo *Identidad Andaluza* prezentas iel ekstreman vidpunkton pri la percepto de la andaluza lingvovarianto. Laŭ ĝiaj vortoj, la hispana instrusistemo klopodas distancigi gelnantojn de ilia lingva identeco, ĉi-kaze la andaluza identeco, ĉar ĝi fokusiĝas pri la historio de la hispana lingvo kaj ĝia trejnado. Krome en la blogo oni riproĉas kaj politikistojn kaj andaluzojn pro manko de volo plifortigi la prestiĝon de la andaluza lingvovarianto, kio povus alkondi al konsiderado de la andaluza kiel lingvon. Tamen oni aldonu, ke la blogartikoloj estis verkitaj en 2007, kaj en la lastaj dekelkaj jaroj okazis diversspecaj ŝanĝoj influantaj la lingvan identecon de Andaluzio kaj la sintenojn de ĝiaj loĝantoj.

Multe pli kompleksan vidpunkton pri la lingva situacio de andaluzoj prezentas Manuel Rodríguez Illana, universitata eksperto pri institucia komunikado kaj politika merkato, en la revuo *Pensamiento Andaluz* ('Andaluza Penso'). Laŭ li, la situacio de subordineco kaj subvaloro de la lingvo uzata en la regiono kaŭzas la aperon de memmalamo inter ĝiaj parolantoj, t.e. fenomenon disvastigitan tra la tuta teritorio de Andaluzio, kiun la aŭtoro nomas *endo-andalofobio*. (Rodríguez Illana 2017). La radiko de la problemo troviĝas en la konkero de la lando de la andaluzoj fare de la nordaj reĝolandoj de la Ibera Duoninsulo. Ĉi tiu evento influis la uzon de la normigita lingvo en suda Hispanio, samtempe ekskludante lingvojn, kiuj ne havis la statuson de normigitaj lingvoj. Laŭ la aŭtoro, la nuna situacio de la andaluza estas ligita al la sento de la nekapablo regi sian propran landon, iam truditan al la andaluzoj. Laŭ Rodríguez Illana, dum multaj jaroj Andaluzio troviĝis en ia infaneca stato kaj estis administrata de eksteraj mastrumantoj.

6. Konkludoj

La celo de ĉi tiu studo estis doni la atenton al diversaj lingvaj sintenoj rilate al la andaluza varianto de la hispana lingvo. Malgraŭ tio, ke tiu ĉi varianto estas konsiderata kiel unu el la plej riĉa je specifaj trajtoj, precipe fonetikaj, ĝi daŭre estas malestimata pro

¹⁵ Oni referencas al perturbo neŭrorilata de la artikulacio de fonemoj, pro anatomiaj kaj/aŭ fiziologiaj ŝanĝoj de artikulaciorganoj, kiuj malhelpas la lingvoproduktadon ĉe homoj.

granda nombro da stereotipoj kaj antaŭjuĝoj al ĝi rilatantaj. Sendube, la menciita manko de prestiĝo estas proksime ligita al la malproksimeco disde la norma kastilia hispana kaj kaŭzas la atribuan al la andaluza de malpli alta statuso inter ceteraj lingvovariantoj de la hispana uzataj en Hispanio. La malsimileco kun la norma lingvo elstaras ĉefe en la elparolo de andaluzoj; pro siaj specifaj fonetikaj trajtoj tiu ĉi lingvovarianto povas ŝajni eĉ nekomprenebla por aliaj parolantoj de la hispana. Kritikantoj de la andaluza akuzas ĝin, interalie, pri malplenumo de lingvaj normoj establitaj de la Reĝa Hispana Akademio, kio siavice kaŭzas, ke ĝi estas perceptata kiel varianto, en kiu oni parolas mapli klare, kontraste al la norma hispana.

Ekzistas diversaj klarigoj pri la origino de la stereotipoj rilataj al la andaluza varianto. Sendube, la kresko de turismo kaj disvolviĝo de amaskomunikiloj en la 60-aj jaroj de la pasinta jarcento kaŭzis disvastigon de stereotipa imago reliefiganta la pigrecon kaj humuron de andaluzoj. Same, la distingo inter okcidenta kaj orienta andaluza estas faktoro tre grava ligita al la valoro en la lingva medio de la lando. Pro pli proksima proksimeco al norma hispana kaj signifa historia konsidero, la okcidenta andaluza ĝuas signifan prestiĝon kontraste al la orienta subvariante. Sekve, la okcidenta andaluza elstaras en regionaj amaskomunikiloj.

Komence de la 21-a jarcento oni notis inter andaluzoj pli fortan bezonon kontraŭbatali erarajn stereotipojn pri ilia regiono kaj ties lingvovariante. Andaluzoj montras tre pozitivan sintenon al sia lingva variante kaj klopodas altigi ĝian statuson inter la ceteraj lingvovariantoj en Hispanio rifuzante la malsuperan komplekson al ili atribuitan. En Hispanio kunekzistas granda nombro da dialektoj kaj lingvaj variantoj de la hispana, tamen neniu el ili estas erara, misa aŭ netaŭga, ĉar ne ekzistas lingvovariantoj superaj al la aliaj, sed nur tiuj, kiuj ĝuas malpli da prestiĝo. Lingvoj estas vivantaj sistemoj, kiu senĉese evoluas kaj ŝanĝiĝas, dank' al kio aperas novaj lingvovariantoj. Ili ĉiuj, servante al konkretaj parolantokomunumoj, meritas la saman traktadon en la lingva medio. La samo okazas kun la andaluza. Sendube, oni ne apliku la kategorion de gramatika praveco al la andaluza prononco; farante tion oni fortigas la stereotipon pri "malpura" versio de la hispana. Kvankam estas grave rekoni la gravecon de la norma lingvo, kiu ja kunigas parolantojn, la ekzisto de aliaj lingvoj en la duoninsulo estas distinga trajto de Hispanio kaj iu ajn aludo al ŝajna lingva malsupereco ne havas sciencajn bazojn.

La andaluza variante portas sur si ian socian stigmaton motivitan de eksterlingvaj kialoj kiel la lingva politiko de la lando, antaŭjuĝoj kaj stereotipoj, historiaj kaj kulturaj faktoroj aŭ manko de lingva konscio. Tamen, ĉerpante argumentojn interalie el sciencaj esploroj, hispanaj lingvovariantoj historie malpli prestiĝaj komencas ĝui pli egalecan statuson, kiun sendube ili meritas. Krome, dank' al kreskanta konscio pri etnaj kaj kulturaj diferencoj, la heredaĵo kaj lingva variante de andaluzoj akiras pli grandan socian valoron. Same kreskas la memfido kaj fiero de la parolantoj de la andaluza variante, kio plifortigas ilian lingvan identecon.

Sendube, la andaluza lingvovariante, pro sia komplekseco kaj sistema riĉeco, daŭre logas la atenton de lingvistoj kaj esploristoj de aliaj sciencaj kampoj. Malgraŭ

sufiĉe multnombraj studoj ĝisnune realigitaj, ekzistas multaj esplorindaj demandoj. Oni esperas, ke la progreso de la studoj pri la andaluza lingvovarianto permesos revalorigi ĝian statuson kaj substreki ĝian apartan rolon en la lingva medio de Hispanio.

Bibliografio

- Cano Aguilar, Rafael, Narbona Jiménez, Antonio & Morillo-Velarde Pérez, Ramón 2011: *El español hablado en Andalucía* 'Hiszpański mówiony w Andaluzji'. Sevilla: Fundación José Manuel Lara
- Caraballo, Javier 2014: Andaluz y culto, raro, raro... 'Andaluzyjczyk i wykształcony, dziwne to, dziwne...'. https://blogs.elconfidencial.com/espana/matacan/2014-09-04/andaluz-y-culto-raro-raro_185352
- Carbonero Cano, Pedro 2003: *Estudios de sociolingüística andaluza* 'Badania nad socjolingwistyką andaluzyjską'. Sevilla: Universidad de Sevilla
- Cenname, Anne 2016: Rasgos lingüísticos andaluces en las jarchas romances 'Andaluzyjskie cechy językowe w jarchas romańskich'. En: *VIIIª Hunta / Reunión / Meeting de escritores-as en andalú* 2016: 39. DOI: 10.13140/RG.2.1.3353.1769
- Díaz Bravo, Rocío 2006: Aportación al estudio del léxico andaluz 'Wkład w badania leksyki andaluzyjskiej'. En: *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. 379–399.
- El Mundo 2010. <https://www.elmundo.es/elmundo/2010/08/18/madrid/1282156044.html>
- Fernández Pérez, Milagros 1999: *Introducción a la lingüística: dimensiones del lenguaje y vías de estudio* 'Wstęp do językoznawstwa: wymiary języka i kierunki badań'. Barcelona: Editorial Ariel
- Garrett, Peter 2010: *Attitudes to Language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Godoy Rodríguez, María del Carmen 2008: ¿Qué es el andaluz? 'Czym jest andaluzyjski'. En: *Actas IVª Hunta d'ehkriteoh en andalú / Reunión de escritores-as en andaluz / 4th Meeting of Andalusian Writers* 2008: 65
- González Martínez, Juan 2008: Metodología para el estudio de las actitudes lingüísticas 'Metodologia badań postaw językowych'. En: *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. <https://core.ac.uk/download/pdf/324051726.pdf>
- Gutier, Tomás 2006: *En defensa de la lengua andaluza* 'W obronie języka andaluzyjskiego'. Córdoba: Almuzara
- Herreras, José Carlos 2010: Políticas de normalización lingüística en la España democrática 'Polityka normatywizacji językowej w demokratycznej Hiszpanii'. En: *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: Nuevos caminos del hispanismo*, 20
- Ideal 2009: <https://www.ideal.es/granada/20090115/cultura/polemica-eha-servia-20090115.html>
- Junta de Andalucía s. d.: *Bilingüismo y diglosia* 'Dwujęzyczność i dyglosja'. http://agrega.junta-deandalucia.es/repositorio/12022013/e4/es-an_2013021213_9101930/ODE-2357ea80-3aa4-3245-a61a-442e9fad36c/11_bilinguismo_y_diglosia.html
- León-Castro Gómez, Marta 2016: La presencia del andaluz en los medios de comunicación 'Obecność andaluzyjskiego w środkach masowego przekazu'. En: *Actas del I Congreso Internacional Comunicación y pensamiento*. 1583–1600.

- Mendoza Abreu, Josefa María 2004: Andalucismos y DRAE: su consideración en la clase de vocabulario ‘Andalucyzymy i DRAE: ich rozpatrywanie na zajęciach o słowniku’. En: *Puertas a la lectura*, (17). 98–109.
- Mondéjar, José 2011: Las hablas andaluzas: teoría, campos de investigación y textos ‘Gwary andaluzyjskie: teoria, obszary badawcze i teksty’. En: P. Carrasco Cantos, F. Torres Montes (red.) *Lengua, historia y sociedad en Andalucía*. Iberoamericana: Vervuert 2011: 17–122.
- Montrul, Silvina 2012: *El bilingüismo en el mundo hispanohablante* ‘Dwujęzyczność w świecie hiszpańskojęzycznym’ Hoboken: John Wiley & Sons
- Moreno Fernández, Francisco 2009: *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje* ‘Założenia socjolingwistyki i socjologii języka’. Barcelona: Ariel
- Penny, Ralph 2006: *Gramática histórica del español* ‘Gramatyka historyczna hiszpańskiego’. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Pons Rodríguez, Lola 2001: Sobre la definición de „andalucismo léxico”: el “Diccionario de autoridades” ‘O definiowaniu „andaluzycyzmu leksykalnego”: “Diccionario de autoridades”’. En: *Interlingüística* 11: 309–313.
- Rodríguez Illana, Manuel 2017: “¡Niño, habla bien!”: Reflexiones sobre la colonización lingüística en el sistema educativo andaluz. ‘„Dziecko, mów poprawnie!”: refleksje nad kolonizacją językową w andaluzyjskim systemie edukacji. <http://pensamientoandaluz.org/index.php/m-rodriguez/118-nino-habla-bien-reflexiones-sobre-la-colonizacion-lingueistica-en-el-sistema-educativo-andaluz.html>

Language policy in contemporary Iran: The case of Assyrian and Mazandarani

Resumo. Lingvopolitiko en nuntempa Irano – kazo de Asirianoj kaj Mazandaranoj
Ĉi tiu studo analizas lingvajn aspektojn koncerne kristanajn minoritatojn de Asirianoj kaj ŝijaismaj Mazandaranoj en multkultura kaj multlingva Islama Respubliko de Irano. Tiom fragila pluretna ŝtato kia estas nuntempa Irano kaŭzas ke la centraj aŭtoritatoj speciale atentis pri konservo de landa unueco kaj pri antaŭenigo de unu komuna identeco, kiu povus esti konstruita same sur la „irana patriotismo” kiel sur la „ŝijaisma ummo” – komunumo de kredantoj. Ŝlosila elemento de ĉiu identeco estas la lingvo – tial la Konstitucio diras, ke persa lingvo estas promociita kiel ununura oficiala lingvo de Irano, kaj araba kiel lingvo de Islamo, kiu spirite kunligas popolon. Lingvopolitiko devas konsideri atendojn de la civito kun duobla aŭ diversspeca identeco, kiel Asirianoj, kiuj sentas sin kiel Irananoj, sed ankaŭ estas fieraj pro tio ke ili estas kristanoj, Asirianoj uzantaj asirian lingvon. Kiel ankaŭ atendojn de loĝantoj de Mazandarano, iam sendependa duklando, kiuj sentas sin Irananoj, sed estas Islamanoj fieraj de sia loka lingvo. Daŭras debato pri la statuso de gepatra lingvo kaj de ĝia instruado en lernejoj kuntekste de ambiguaj juraj normoj.

Abstract. This paper examines linguistic issues with regard to the Christian Assyrian and Shia Mazandarani minorities in the multicultural and multilingual Islamic Republic of Iran. Such a fragile multi-ethnic state makes the central authorities in Tehran pay special attention to maintaining the country’s unity and promoting one common identity which may be built both on ‘Iranian patriotism’ and the ‘Shia Islamic *umma*’ – the community of the faithful. The key element of each identity is the language – thus, as it has been stated in the supreme law of the land, Persian is promoted as the official tongue of the Iranian nation and Arabic as the language of Islam which unites the nation spiritually. Such a linguistic policy must, however, take also into account the expectations of peoples with double or multiple identities such as Assyrians who feel they are Iranians but also are proud to be Christians, Assyrians and users of the Assyrian language; as well as the expectations of residents of Mazandarani, once an independent principality, who feel they are Iranian and are Muslims but take pride in their local language. A dispute has arisen about mother tongue status and instruction at schools as a result of ambiguous provisions in the law.

1. Introduction

Iran is a country of great linguistic diversity. Apart from the official Persian language, local communities use their vernaculars in various non-official contexts. The use of a language, apart from practical aspects related to communication is one of the most visible manifestations of identity, often a double or multiple identity. As

Iranians, inhabitants of Iran speak Persian, study Persian at school, and take pride while reading elaborate works by Ferdowsi, Sadi or Mowlana or singing the national anthem before the kick-off of an international football match. They need to master Persian to graduate from school or get a good job. However, apart from being Iranians they also call themselves Mazandaranians, or Assyrians, or any of dozens of other regional or local ethnic groups. Most of them also speak their own local languages although Persian enjoys an unchallenged position as the only official language of the state, supported strongly by Iran's legal, political, and educational structures.

1.1. The Language question in the Constitution of the Islamic Republic of Iran

General guidelines concerning minority languages such as Assyrian and Mazandarani in Iran are embedded in the supreme law of the land, the Constitution of the Islamic Republic of Iran. Article 15, chapter two of the Iranian Constitution reads: 'The official language and script of Iran, the lingua franca of its people, is Persian. Official documents, correspondence, and texts, as well as textbooks, must be in this language and script. However, the use of regional and ethnic languages in the press and mass media, as well as for teaching of their literature in schools, is allowed in addition to Persian' (Rasaenia 1998).

On the one hand, the most privileged position is granted to the Persian language as the lingua franca of the nation, the only recognised language in government offices and the most useful language; on the other hand, as far as regional and ethnic languages are concerned, the Constitution has a rather liberal approach, permitting their usage in the media and teaching their respective literatures in schools. Such a clear imbalance of power may lead to gradual Persianisation or even the death of some minority languages in Iran. The question remains if this is the case for Mazandarani or Assyrian.

1.2. A linguistic melting pot

The linguistic composition of Iran is impressive and comprised of languages belonging to the Indo-European family, such as Persian, Kurdish, Armenian, Gilaki, Mazandarani, Baluchi, Pashto and Talysh to name but the most prominent, as well as the Turkic languages represented by Azeri, Turkmen, and Qashqai, followed by Arabic and Assyrian from the Semitic family, Georgian representing the Caucasian family and, finally, Brahui, a language of the Dravidian family.

The Iranian government favours Persian as the only official language due to a fear of separatism. Indeed, a look at the geographical distribution of minority language speaking groups shows that they are chiefly located along the frontiers of the country. At its border with Turkmenistan, Turkmen speakers predominate, in the coastal provinces of Mazandaran and Gilan Mazandarani and Gilaki users constitute the majority. Then,

moving westwards along the frontier with the three Caucasian republics and Turkey, the Turkish language (also referred to as Azeri) is most popular, with a strong centre in Tabriz. Areas bordering Iraq are mostly Kurdish speaking, though in the province of Ahvaz Arabic prevails. In addition to these, on both sides of the Iranian – Pakistani border speakers of Baluchi reside. Consequently, from the point of view of the Iranian authorities the policy of promoting one official language as a tool for safeguarding the nation's unity may be justified.

Those who fear Iran's fragmentation point to a lesson Iranians learned a few months after the end of World War Two. In December 1945, members of the Democratic Party of Iranian Kurdistan seized the opportunity and undertook action to establish a Kurdish Republic in Iran. Having captured the town of Mahabad, they declared an independent Kurdish Republic in January of the following year, electing Muhammad Qazi as president. Similar steps were taken by Azeri Turks, who under the leadership of Jafar Pishevari founded an autonomous People's Government in Tabriz.

As the northern territories of Iran were under Soviet control, the reaction of Moscow was of critical importance; Iran's territorial integrity was in the hands of foreign superpowers, and the country was a pawn in their *great game*. The north-western territories became the arena of one of the first skirmishes of the Cold War. However, the Soviets pressed by their Western previous allies, now foes, following an agreement signed with the Iranian government, withdrew from their occupation zone, which meant the end of support for Kurds and Turks in the area. The separatist governments fell and their leaders were punished. After a trial, President Qazi was sentenced to death for high treason. Pishevari managed to flee to the Soviet Union. Although the territorial integrity of Iran was eventually secured, Iranians were taught a lesson on how fragile the unity of a multi-ethnic and multilingual state may be, as its stability often depends on the whims of foreign powers.

To sum up, all citizens of Iran may speak their local languages at home, however in all official cases must use Persian. The policy of the government is to strengthen their Iranian identity, promote the sole language used in official contexts and not interfere in vernacular use at home. To put it in other words, Persian unlike other languages enjoys more rights.

2. Theoretical framework

The concept of language rights in the context of language policy was elaborated by Patten (2009) building on Kloss (1977). He distinguished between three grades of minority language rights such as toleration, accommodation, and promotion-oriented rights. The first occurs when the minority language is left to the private sphere, not supported but not facing discrimination either. The second refers to situations in which one official language predominates in areas of public life, such as courts, and special accommodations are offered to those speakers of minority languages who are not

proficient in the official language. Thus, in the interest of general human rights, such as the right to a fair trial, linguistic assistance is offered. Finally, promotion-oriented rights are connected to the allocation of government funds as an element of a general plan to promote the use of a language or languages used by minorities.

Iran does not go beyond basic toleration with regards to minority languages. It conducts a forceful policy of promoting Persian everywhere explicitly, through institutional practices law-making, the circulation of documents and other measures.

Patten also provides a critical review of good and bad reasons for choosing institutional monolingualism. While a country may risk the development of chauvinism and some ethno-linguistic groups may dominate others, the overall advantages outweigh the disadvantages. Concerns related to separatism have already been discussed. Another advantage of a one-language policy, apart from strengthening the nation's unity lies in the sphere of economy and logistics. The cost of the obligatory translation of official documents into minority languages can be staggering and its implementation requires the creation of a sophisticated bureaucratic apparatus. Moreover, when all linguistic minorities in the country share a common lingua franca they have equal access to education and jobs opportunities, can meaningfully take part in political life, contribute to common good on a national level and avoid ghettoization. However, their languages become useless in the aforementioned spheres and risk marginalization.

2.1. Minority language death as a result of a policy of monolingualism

A dead language is defined as a language that is no longer used by an ethnic group or one that currently has only a dispersed social base of users. A frequently invoked example of a dead language is Latin used in the Catholic Church, which fulfils both conditions (Susskin 1990). This study raises the question of whether two particular minority languages of Iran, Mazandaranian and Assyrian, fall into the category of dead tongues because of their limited usefulness in the field of education and jobs. Both are well documented in their written and spoken forms. However, are they likely to succumb to language death if their present-day users abandon them and do not pass them on to the next generation as a result of the policy of toleration.

2.2. Field work methodology

An empirical study was conducted. Because of Covid19, I was forced to abandon my original plan of interviewing users of Mazandaranian and Assyrian face-to-face and resort to thematic groups on the internet. In addition, I selected a group of 'primary informants' who I knew well, representatives of both communities who filled in the language attitude questionnaire and then passed it on to friends of theirs. The interviewees did not have to disclose their names thus could feel comfortable and say what they

really feel rather than stating something they feel a person of high prestige should say. This way I could avoid the so-called observer's paradox described by Labov (1972, p. 209). As a result I received replies from 58 Assyrians and 154 Mazandaranians falling into sixteen categories, depending on their age, sex, education/profession and place of residence (urban/ rural) as can be seen in Table 1.

M- Mazandarani A- Assyrian	Male, university education	Female, university education	Male, basic education	Female, basic education
Rural > 50 years old	A2,M5	A-,M5	A4, M9	A2, M5
Urban > 50 years old	A12, M24	A5, M18	A5, M5	A3, M4
Rural < 50 years old	A4, M11	A2, M1	A2, M15	A2, M6
Urban < 50 years old	A8, M3	A4, M16	A1, M15	A2, M12

Table 1. Number of Assyrians (A) and Mazandaranians (M) who filled in the language attitude questionnaire divided by categories.

The questionnaire in the Persian language was composed of the following elements:

- I. Gender: Male /Female,
- II. Education: primary/ secondary/ university student/ university graduate,
- III. Profession: student/ farmer/ entrepreneur/ teacher/ doctor/ other,
- IV. Place of residence: urban/ rural

The contents of the questionnaire for Assyrian speakers were as follows:

1. Where did you learn Assyrian?
 - 1.1. at home, from parents, grandparents,
 - 1.2. from children – classmates in kindergarten/ school, in the playground,
 - 1.3. from people in the street, bazaar,
 - 1.4. formal learning in class, how many hours a week, describe the class: how many students in class, teacher, language of instruction,
 - 1.5. reading texts on your own and listening to the radio? watching television (satellite)?
2. Usefulness of the Assyrian language – do you think that nowadays Assyrian is useful?
 - 2.1. in family context, talking to parents? grandparents? children?
 - 2.2. in social context, talking to friends? joking? (Assyrian jokes can hardly be translated into Persian) singing? informal meetings?
 - 2.3. as a language of instruction while learning/teaching? (which subjects: maths? physics? literature? religion?)
 - 2.4. working environment: talking to customers? talking to colleagues at work? making plans, arrangements? any context you can earn money using Assyrian?

- 2.5. language of prayer or religious context?
- 2.6. official context, talking to clerks/ officers in public institutions?
3. Actual use of Assyrian in the contexts presented above
4. Do you feel there are more opportunities to speak Assyrian nowadays than there were five years ago?
5. Do you:
 - 5.1. watch TV in Assyrian (satellite from Iran? abroad?)?
 - 5.2. listen to Assyrian radio?
 - 5.3. read Assyrian newspapers? magazines (paper or online)?
 - 5.4. read Assyrian books (paper or online)?
6. Do you participate in activities of any Assyrian organisations, societies, associations? Are they active?
7. How is the Assyrian Member of Parliament elected?
8. What, in your opinion, will be the future of the Assyrian language in Iran? Explain your answer.

Identical questions (without point 8. directed specifically to Assyrians only) were asked of Mazandarani speakers. As the aim of this paper is to present preliminary findings only, pending further fieldwork, the answers will be discussed in qualitative rather than quantitative terms.

3. Languages losing their speakers

The process of abandoning their vernacular has been noticed by Mazandarani themselves as well as being confirmed by linguists. In Minoo Shahidi published outcomes of her research (2006) and concluded that “Mazandarani is in the process of shift and the demise of this language is very probable”. To determine if her predictions are correct, a follow up to her studies is necessary. To examine if this process also applies to other minority languages in Iran I extended the scope of research to include Assyrian.

3.1. The uniqueness of the Assyrian community in Iran

Assyrians are proud of their former empire, which for centuries dominated the Middle East, until taken over by the Persians under Cyrus the Great. One respondent said that Cyrus, as the prophet Isaiah wrote, was anointed to do so by God Himself (Is, 1;1-8) and only because of Assyrians accepted it. Cyrus was a liberal ruler who let Assyrians worship their gods as long as they swore allegiance and paid taxes; what is more, he used their technical and architectural skills for his ambitious construction projects, reportedly adopting the Assyrian language as a *lingua franca* for his multilingual and multicultural state. The genocide perpetrated against the Assyrian community on

the Urmia plain in north-western Iran at the turn of the 19th and 20th centuries – was the result of a “great game” played by the world superpowers, immoral ideologies, and the weakness of Iran’s statehood. Analysing the factors determining the unique development of the Christian Assyrian community residing chiefly in Urmia within Islamic Persia, researchers point to missionaries arriving from America, France, Great Britain, and Russia permitted only to operate among non-Muslims. Hence, competing missions created schools, printing houses, hospitals and provided a modern education to local Assyrians – including women, which was a sensation on a national scale – ensuring a civilizational leap, prosperity, openness to the West and prestige, a “Persian Paradise” was created as described in the memories of the Assyrians.

3.1.1. Fears of Assyrians

A Christian island in a Muslim ocean, living side by side with Kurds and Azeri Turks, since 1979 their population in Iran has dwindled from 100,000 to 20,000 while the total population of Iranian citizens has risen from 37 to over 80 million people (Naby 2006). Even if their language, well documented since the mid-19th century, dies out in Iran, it may be saved by the diaspora living mainly in the USA, Australia, and Scandinavia. Fears remain after the sudden collapse and almost total destruction of the Assyrian community in Urmia during World War I (Khosroeva 2008). The genocide was spawned by the awakening of extreme nationalism, religious fanaticism (calls for ‘jihad’) and led to praise of seizure of property and the extermination of “sub-humans” (Yonan 1996). It was cynically orchestrated and carried out through death marches (Morgenthau 1918).

3.1.2. Comments made by Assyrians

Assyrians learnt their vernacular mostly at home from parents, grandparents, then mastered it during classes at school and in church, reading texts on their own and listening to the radio and watching television. They feel the opportunities to speak Assyrian nowadays are the same as they were five years ago. They watch TV in Assyrian, use the Internet, listen to the radio, read Assyrian magazines, read Assyrian books, both paper and online and have access to Assyrian libraries. Most of them participate in elections choosing the single Assyrian Member of the Majlis (Iranian Parliament) but they do not elect any Muslim MPs.

When it comes to the future of the Assyrian language in Iran, Assyrians take pride in the fact that they are heirs to the civilisation that was ‘the beginning of all beginnings’. It was their ancestors who created the first laws, the first architecture, the first urbanisation and many other firsts. This sense of pride, apart from their language and the Christianity that they practice constitute the markers of identity

of a relatively small nation residing between the western bank of Urmia Lake and the eastern slopes of the Hakkari Mountains along the border between Turkey and Iran. They believe the number of the speakers will not diminish, as Assyrians love their picturesque homeland, which is blessed with a mild climate full of gardens, vineyards, and they pass on this love along with their language to their children, who attend formal language classes at school and church. They have a strong sense of pride and an emotional bond with their homeland as a 'Persian paradise' (Skladanowa 1995, p. 121). To understand their feelings, one young Assyrian woman respondent recommended that I read the memoirs of Miriam Yohannan forced to flee her home in Salmas at the outbreak of World War One. Having found refuge in Tbilisi she could have lived there in safety enjoying the simple pleasures of everyday life. Yet, she missed her homeland so much that against all odds she returned and rebuilt her completely destroyed house from scratch. She then lived there until another calamity turned up – the Turkish invasion which resulted in the decimation of Assyrian population in the region (Yauvre 1998).

3.2. Mazandaranians and their language

Mazandaran has always been unique, distinct from other provinces of Iran. Located on the southern coast of the Caspian Sea, it is separated from the rest of the country by the massive Alborz mountain range. It has much rainfall, green forests cut with streams rich in water and soil suitable for farming. It was an excellent location for permanent settlements going back to the stone age, about 75.000 years ago. The land provided them with an abundance of food and shelter from armed invasion. Even if an enemy dared to attack, local communities were able to wage guerrilla warfare hiding in caves and the forested mountains. This gave rise to numerous myths and stories told among peoples in other parts of Iran about unbeatable, most probably supernatural creatures – the *Divs* – living in Mazandaran who fight using both ambush tactics and magic.

3.2.1. Mazandaran as a concept in the minds of Iranians

This popular belief about Mazandaran's special status within Persia and the Mazandarani people as being exceptional is reflected in the *Shahnameh*, which in Persian means "The Book of Kings", the greatest Persian national epic by Ferdowsi, relating the traditional history of Iran from the creation of the world to the fall of the Sassanid dynasty.

The Book of Kings is the Iranians' greatest epos, containing myths and stories vital to Iranian identity. It occupies a special place in the minds of all Persian speaking peoples, including those living outside of the present-day borders of Iran, such as those in

Afghanistan and Tajikistan. It contains numerous references to Mazandaran instilling the concept of an extremely beautiful and mysterious land in the minds of its readers.

Mazandaran is one of the chief locations of the *Shahnameh*, the realm of *Divs*. It is such a terrifying province that no ruler of Persia had ever attempted to conquer it. No Shah, except the impulsive, irrational Kay Kāvus who once having heard a poem recited by a *Div* depicting incredible wonders of Mazandaran gathered his army and made for the province. All his retinue opposed the idea reminding Kay Kāvus that even his great ancestors would not risk such a venture. As they had anticipated, the king's army was easily defeated in the battle by the Mazandaranian *Divs* who apart from their enormous strength were also famous for their magic. Kay Kāvus was imprisoned and blinded by the *Divs*. Somehow he managed to write a message and received help from Rostam, 'an Iranian Hercules'. This is how the epic story of Rostam's seven labours (*haft kar*) began. In the end he succeeds in his mission not only defeating the demons but also bringing back the king's eyesight by means of 'the White *Div*'s liver treatment'. This is but a brief account in prose of an amazing epos, written in highly sophisticated language, a masterpiece of Persian literature which can hardly be rendered in translations into other languages or fully appreciated in any language but Persian.

Nevertheless, the *Shahnameh* story itself and especially numerous references to Mazandaran as a land of wonders, exceptional beauty, desired by neighbouring rulers inspired the minds of Mazandaranian minstrels who retold fragments of it, in a relaxed way, in their vernacular. Thanks to field work carried out by researchers such as Habib Borjian (2004), who recorded *Shahnameh*-based stories told by a retired Mazandaranian farmer Hossein Saddati in a secluded village of Kord-e-kheyl, Mazandaranians received a precious specimen of the fading local tradition of live, story-telling during long winter nights, which now has unfortunately given way to modern mass media. The greatest epos of Persia was translated or rather retold by Saddati in an ingenious way.

Personally, as a Mazandaranian, I find Saddati's account of the aforementioned story as fascinating as the original. Moreover, the minstrel added numerous details, especially concerning local topography, e.g. Rostam fights the demons in the neighbouring villages of Veresk and Firuzkuh, which Ferdowsi did not mention in his original. He also points to a specific rock in the outskirts of his village where the *divs* used to hide and enlivens the story with some specific humour, describing Rostam encountering *divs* drinking vodka and eating people like snacks.

Borjian (2004) writes: "Of the living Iranian dialects, Mazandarani boasts the longest written tradition, roughly matching that of Modern Persian". This status was achieved in the long reign of independent and semi-independent provincial rulers.

3.2.2. Mazandaranian respondent comments

Most respondents say they acquired their vernacular language casually. Older and rural members of the community learned it at home from parents, grandparents, not at

school as there was no formal training provided, or on the playground. Most pointed to ‘people in the street, bazaar’.

A majority of respondents stated that nowadays they found Mazandaranian useful in a family context, i.e. when talking to parents, grandparents, however less frequently to children. When talking to friends, they find joking in Mazandaranian hilarious and love singing traditional songs during informal gatherings. Mazandaranian is regarded as more suitable for rural residents. At schools boys and girls from both towns and villages prefer Persian while the language of instruction used by teachers is almost always Persian. Mazandaranian is rarely used in a work environment while talking to customers or colleagues at work; however, there are a few exceptions such as bazaars where farmers come to sell their products, a friendly chat in Mazandaranian may lower the price of vegetables purchased. The same principle may work in the case of taxi drivers. Mazandaranians, predominantly Shiites, use Arabic as a language of prayer in religious contexts.

The most visible instance of the deterioration of Mazandaranian concerns its lexicon. Respondents point out the fact that they themselves tend to replace Mazandarani words with Persian equivalents either because they have forgotten them or in order to sound more formal. This phenomenon has a profound impact on children who do not study correct language patterns due to the lack of formal education but acquire a corrupted version from careless speakers around them. An interesting discovery was the fact that the lexical shift evoked by the imbalance between Persian and Mazandaranian has triggered syntactic changes. This concerns the replacement of purely Mazandarani words with their Persian equivalents in noun phrases; in Mazandarani adjectives precede nouns, however, adjectives adopted from Persian adhere to the syntactic rules of Persian and follow the nouns they modify.

Finally, the most refined opinions summarising linguistic reality in Mazandaran in the summer of 2020 concerning the future of the Mazandaranian language in Iran. One respondent wrote: “Imagine two trees growing side by side, however one is neglected by the gardener the other much taken care of; what happens is a year-by-year, gradual process of overshadowing the weaker one until it finally dies out.”

Another respondent contributed: “The peaceful coexistence of the two languages in Mazandaran is but an illusion. We are witnessing the process of gradual language cannibalism: Persian devouring Mazandaranian.”

4. Conclusion

This study has outlined differences in the attitudes of Mazandaranians and Assyrians concerning their minority languages, subjected to the official policy of Persianization in Iran. Assyrian is omnipresent in religious contexts, services and prayers are said in the language of Jesus. Mazandaranian, on the other hand, is generally not used in religious domains due to Arabic supremacy in the Muslim realm, however in villages

Mazandarani is occasionally used while recollecting the martyrdom of imams, during celebrations such as *ta'ziye*.

As a written language, Assyrian is well documented and used in the community. An Assyrian weekly, for example, is distributed in Urmia. It also serves as the means of communication with the Assyrian diaspora. For Mazandarani, however, the written language practically does not exist in everyday life, despite the fact that it is a subject of interest to linguists who collect and discuss manuscripts from past centuries. Unlike Assyrian there is no Mazandarani-speaking diaspora outside of Iran and emigrants from Mazandaran communicate using Persian.

A tendency to switch to Persian within urban and educated groups was observed since using the Mazandarani language or even having a Mazandarani accent and intonation while speaking Persian are associated with backwardness and such opinions were recorded in this survey. Assyrian respondents, on the other hand, declared it was their honour bound duty to master and protect the ancient language of their ancestors.

Nevertheless, similarities have been recorded as well. Firstly, both languages are not languages of instruction at schools. Although Assyrian is taught as a separate subject, general academic knowledge is conveyed through Persian. Secondly, both languages are losing their speakers in Iran (however, no Assyrian respondents have stopped using their language and the phenomenon of dwindling numbers in Iran is due to emigration; while in Mazandaran the quality of the language is deteriorating due to the lack of formal instruction at school as well as their choice to abandon it in favour of Persian.

Finally, both communities value their respective languages in the family domain, with the exception of some young Mazandarani women who discourage their children from using the vernacular at home for fear of losing a proper, in their opinion, Persian accent or intonation. Neither of the two languages is perceived as useful at work, with the exception of some doctors in remote rural areas of Mazandaran who speak Mazandarani to win the trust of the local population, which is an instance of integrative motivation.

Bibliography

- Borjān, Habib 2004: Māzandarān: Language and people (the state of research). In: *Iran & the Caucasus* 8/2: 289–328.
- Khosroeva, Anahit 2008: The Assyrian genocide in the Ottoman Empire and adjacent territories. In: R. G. Hovannisian (ed.): *The Armenian genocide: cultural and ethical legacies*. New Brunswick, New Jersey: Transaction Publishers
- Kloss, Heins 1977: *The American bilingual tradition*. Rowley, Massachusetts: Newbury House
- Labov, William 1972: *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania
- Morgenthau, Henry 1918: *Ambassador Morgenthau's story*. Garden City, New York: [Doubleday, Page & Company](#)
- Naby, Eden 2006: Ishtar: Documenting the crisis in the Assyrian Iranian community. In: *Middle East review of international affairs* 10/4: 92–102.

- Patten, Alan 2009: Survey article: The justification of minority language rights. In: *The Journal of political philosophy* 17/1: 102–128.
- Rasaenia 1998: *The constitution of the Islamic republic of Iran*. Tehran: Saman Publications
- Shahidi, Minoo 2008: *A sociolinguistic study of language shift in Mazandarani*. Uppsala: Uppsala University
- Składanowa, Maria 1995: *Kultura perska (Persian culture)*. Wrocław: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich
- Susskin, Marian 1990: *Paninterlingwa: Powszechny język międzynarodowy (Paninterlingwa: The universal international language)*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Yauvre, Yacoub, Baaba, Youel A. & Yohannan, Miriam 1998: *An Assyrian odyssey covering the journey of Kasha Yacoub Yauvre and his wife Mourassa from Urmia to the court of Queen Victoria 1879-1888 and The exodus of the Assyrians from their ancestral home 1918*. Alamo, California: Youel A. Baaba Library
- Yonan, Gabriele 1996: *Lest we perish: A forgotten holocaust: the extermination of the Christian Assyrians in Turkey and Persia*. Assyrian International News Agency

Justaj lingvorajtoj: Socia kontrakto kaj konstitucia ekonomiko

Abstract. Just language rights: Social contract and constitutional economics

Language rights are the result of language policy. Every policy measure, for example bilingual street signs in cities, can be analyzed as a public project. Such a policy measure is efficient if the utility of the measure for the beneficiaries exceeds or is equal to the costs of provision. On the other hand, equity is defined by the condition that each individual have the same right as every other individual to use their chosen language in any situation. Due to too high costs, this is often impossible, and one has to find a compromise between efficiency and equity. A just policy is defined as such a compromise reached according to some generally acceptable criteria. In this essay, we analyze this trade off through the methodology of constitutional economics. After a brief discussion of the application of these methods to language policy, we illustrate the analysis with some examples. We ask what is the just decision in the case of bilingual street signs and about the construction of a theater for minority language performances. We show that depending upon the size of a minority and of the costs of the policy we can divide the analysis into three types. Two types lead to clear statements about the justice of the proposed policy, and one type relates the definition of a just policy to the preferences of individuals for risk taking.

Resumo. Lingvorajtoj por malplimulto rezultas de lingvopolitiko. Ĉiu ero de lingvopolitiko, ekzemple dulingvaj stratŝildoj en iu urbo, povas esti analizata kiel publika projekto. Tia politikero estas efika, se la utilo de la mezuro por la profitantoj de ĝi superas aŭ egalas al la kostoj de ĝia realigo. Egalvaloreco aliflanke signifas ke ĉiu homo havu la saman rajton uzi sian elektitan lingvon en iu ajn situacio kiel ĉiu alia individuo. Tio pro tro altaj kostoj ofte ne eblas, kaj oni devas trovi kompromison inter efikeco kaj egaleco. Justa politiko estas difinita kiel tia kompromiso farita laŭ kelkaj ĝenerale akceptitaj kriterioj.

En tiu ĉi artikolo ni analizas tiun kompromison uzante la metodojn de konstitucia ekonomiko. Post mallonga revuo de tiuj metodoj aplikataj al lingvopolitiko ni ilustras la analizon per kelkaj ekzemploj. Ni demandas, kio estas justa decido pri dulingvaj stratŝildoj kaj pri konstruado de teatro por minoritata lingvo. Ni montras, ke depende de la grandeco de la malplimulto kaj de la kostoj de la politiko ni povas disdividi la analizon en tri tipojn. Du tipoj kondukas al klara eldiro pri justeco de la proponita politiko, kaj unu tipo rilatigas la difinon de justa politiko al la preferoj de la individuoj rilate riskon.

1. Enkonduko

En lingvopolitiko, kiel en ĉiuj aliaj politikkampoj necesas fari kompromisojn. Imagu, ke en urbo oni parolas aron da malsimilaj lingvoj. Se ni volus trakti ĉiun homon egale, ni devus montri stratŝildojn en ĉiuj lingvoj parolataj en la urbo, ĉiu alia signifus mal-saman traktadon de homo, kies lingvo estas uzita sur stratŝildoj, kaj homo, kies lingvo

mankas. Uzi ĉiujn lingvojn tamen povus kaŭzi tre altajn kostojn. Do, praktike ofte ne eblas la egaleca solvo. Oni devas fari kompromison inter egaleca kaj praktike farebla politiko. Por analizi tian kompromison la ekonomikisto posedas kelkajn ilojn. Unuflanke oni havas la koncepton de efikeco, komparante utilon kaj kostojn (vidu Wickström, 2015 kaj Wickström, 2016). Aliflanke estas la konflikto inter efikeco kaj egaleco, kiu kondukas al variaj konceptoj de justeco (kp. Wickström, Templin kaj Gazzola, 2018a.)

En la plej multaj politikkampoj oni trovas tiun kontraŭecon inter efikeco kaj egaleco. Bona metaforo por kompreni la bazan problemon estas kompari la rimedojn de la socio al kuko dividenda inter la socianoj. Tiam ni havas tian kontraŭecon, se egale dividita kuko pro la dividado fariĝas pli malgranda ol komence malegale dividita kuko. Tio normale dependas de ŝanĝiĝintaj instigoj pro la redistribuado. Se la ŝtato per imposto forprenas parton de la salajro de riĉuloj por doni al malriĉuloj, nek la riĉulo, nek la malriĉulo plu havas tiom fortajn instigojn labori kiel antaŭe kaj pli malmulte estos produktita; do la produktado entute malkreskos. Ĉiuj volas pli da rimedoj, sed multaj ankaŭ ŝatas disdividon pli proksiman al egaleco. Tiuj du deziroj kontraŭas unu la alian. Ni do devas decidi, ĉu plia alproksimigo al egaleco estas pli grava ol la kostoj en formo de malpli da rimedoj por aliaj celoj, kiujn la alproksimigo al egaleco kaŭzas. Tio estas, ni devas iel fiksi valoron de la proksimeco al egaleco kaj kompari tiun valoron kun la kostoj en la formo de malpli da rimedoj. La socia problemo tiam estas elekti, kiom proksime al egaleco la disdivido estu en justa socio.

Similaj situacioj povas okazi en la lingvopolitiko en statika analizo. Doni la samajn rajtojn rilate iliajn lingvojn al parolantoj de diversaj lingvoj povas kaŭzi netajn kostojn al la socio se la nombro de parolantoj de kelkaj lingvoj ne estas sufiĉe granda. Do, ni havas la elekton inter pli da rimedoj por aliaj celoj ol lingvopolitiko kaj lingva malegaleco unuflanke kaj malpli da rimedoj kaj lingva egaleco aliflanke. La metaforo tamen ne estas perfekta, ĉar la nombro da parolantoj de malplimulta lingvo kaj ĝia uzo en la socio ofte kritike dependas de la lingvopolitiko, kaj mallongtempe bona politiko povus longtempe havi nedezirindajn rezultojn por la pluvivado de minoritata lingvo. Do, optimuma lingvopolitiko povas esti alia mallongtempe kaj longtempe. En tiu ĉi artikolo ni tamen koncentriĝos sur la mallongtempa statika analizo, neglektante la dinamikajn aspektojn¹.

1.1. Justeco

En la literaturo ekzistas multaj aliroj al justeco². Oni unue povas demandi, ĉu la preferoj de la koncernatoj ludu rolon en la difino de justeco. En religia dogmo de justeco la difino ofte estas alskribita al dia revelacio, kaj la preferoj de la afektitaj homoj ne necese gravas.

¹ La saman problemon oni povas havi en pli ĝenerala analizo. Malegale dividita kuko povas konduki al pli granda kuko venontperiode pro la instigoj kaŭzitaj de la malegaleco.

² Por bona panoramo de justeco rilate lingvorajtojn la leganto estas direktita al Alcalde (2018).

En moderna scienca aliro al la problemo, la demando ofte estas, kiomgrade la preferoj de la koncernatoj gravu. Ofte uzata klasifiko troviĝas en fama artikolo de Patten (2009). Elirante el la diferenco inter toleremaj kaj promociaj rajtoj de Kloss (1977) li difinas tri klasojn kun tri subklasoj de unu klaso de minoritataj rajtoj:

1. toleremo
2. normo kaj koncesio
3. promociaj rajtoj
 - (a) situacidependaj rajtoj
 - (b) travivorajtoj
 - (c) individua justeco

Iom simpligita toleremo signifas, ke oni ne malpermesu aŭ malhelpu la uzon de iu lingvo en la privata sfero. Normo kaj koncesio difinas normlingvon, kaj akceptas la uzon de alia lingvo en situacioj, en kiuj homo ne scipovas uzi la normlingvon, ekzemple en jura proceso³. La promociaj rajtoj signifas, ke la ŝtato aktive subtenas la uzon de iuj lingvoj, sendepende de tiu, ĉu la koncernaj individuoj regas aliajn lingvojn aŭ ne. Ni povas diri, ke situacidependaj kaj travivaj rajtoj estas kolektivaj rajtoj, kaj ke individua justeco estas individua rajto. La situacidependo celas protekti ekzistantajn komunumojn de malapero aŭ absorbo en la plimulta kulturo per garantio de sufiĉaj sociaj institucioj por normala socia vivo, kiom longe la komunumo ekzistas. La travivorajto adicie volas garantii la pluan vivon de minoritata komunumo, eĉ se la minoritato estas bone integrita parto de la plimulta komunumo.

La individua justeco koncernas la eblecon de individuo antaŭenigi sian lingvon en socio, kie ĝian statuson estas tre malalta. Tio proksimigas la analizon al ekonomikaj vidpunktoj; oni ne havas la saman ŝancon antaŭenigi sian lingvon, kiel ano de la plimulto pro la konduto de la plimultanoj⁴. Oni povas diri, ke ĉiuj individuoj havu ŝancoegalecon⁵.

Tamen, kio estas egaleco ne necese estas klare. Ĝenerale la demando estas, pri kiuj ecoj de la persono la individuo mem respondecas. Liberecano⁶ dirus, ke homo naskiĝita kun bela voĉo, kiu provizas la individuon per altegaj salajroj kiel operkantiston, tute rajtas je je tiuj enspezoj, ĉar li rajtas je siaj denaskaj profitdonaj rimedoj (humankapitalo). Neniu do havu la rajton redistribui parton de la enspezoj al homoj sen tiom da profitdona denaska humankapitalo. Aliaj filozofoj – liberalaj – dirus, ke la bela voĉo estas tute ŝanca dono, al kiu la individuo ne havas bazajn rajtojn⁷. Tia homo do devas pagi kompensojn al la homoj kun malpli profitdonaj denaskaj rimedoj. Oni kompreneble povas simile argumenti per malaj rimedoj. Liberecano povus argumenti, ke blindulo ne havu rajtojn je kompensagoj pro sia

³ La multaj laboraĵoj de Ginsburgh kaj aliaj, ekzemple Ginsburgh, Ortuño Ortín kaj Weber (2005) estas proksimaj al tiu ideo. Vidu ankaŭ Gazzola (2014).

⁴ Ekonomikistoj parolas pri eksternaĵoj; vidu ekzemple Wickström, Templin kaj Gazzola (2018b).

⁵ Por superrigardo de ekonomikaj teorioj pri justeco vidu Wickström (1988).

⁶ Komparu ekzemple la argumentojn de Nozick (1974).

⁷ Rawls (1971) argumentus tiel.

blindeco⁸, kaj liberala filozofa diras, ke la blindeco estas „akcidento“ de vivo pri kiu la homo ne respondecas, kaj pro tio la blindulo devas esti kompensita.

Apliki tion al lingvopolitiko, oni povas argumenti ke la gepatra lingvo estas parto de la personeco. El la vidpunkto de libereco la socio ne rajtas konsideri la lingvon de persono kiel kaŭzo por kompenspagoj kaj redistribuado de la rimedoj de la socio. Aliflanke, liberala filozofa diras ke la individuo ne mem elektis sian gepatran lingvon kaj pro tio ne mem respondecas pri malavantaĝa situacio pro membreco en malplimulto. Do, la socio havas devon garanti la samrajtecon de membroj de minoritato kun tio de plimultano.

En tiu ĉi artikolo la elirpunkto por difini justecon estas la lasta: membro de malplimulto posedas bazan rajton esti kompensata por ĉiuj sociaj malavantaĝoj pro sia minoritaneco, kaj individuaj preferoj devas gvidi la determinon de la lingvopolitiko.

1.2. Socia kontrakto

Kiu hodiaŭ nomiĝas konstitucia ekonomiko havas siajn radikojn en la teorio de socia kontrakto. Tio estas bona ilo por konkretigi la difinon de justeco en la fino de la antaŭa sekcio. La ideo estas, ke oni elektu la instituciojn de la socio en „origina“ situacio sen scii kian rolon oni ludos en la socio kaj en tia situacio faros socian kontrakton precizigante la sociajn instituciojn. Oni elektos malantaŭ „vualo de nescio“ – tiel oni estas neŭtra en la elekto. La ideo jam ekzistis ĉe la helenaj filozofoj (ekzemple Platono, 395 a.K.E. [1888, 1980]). Ĉi tie Kritono venas al la enkarcerigita Sokrateso kaj ofertas al li vojaĝon al libereco for de Ateno. Sokrateso tamen rifuzas, dirante, ke tio estus tute malmorala, ĉar li antaŭ ol scii, ke oni kondamnos lin al morto, elektis vivi en Ateno pro tio, ke Ateno estas la plej bona al li konata socio. Farante tion, li konis ĉiujn eblajn sortojn kaj konsiderante ilin faris la decidon. Tiu decido estas same bona ankaŭ nun, malgraŭ la fakto, ke li malbonŝance estas mortkondamnita. Malbonŝanco ne povas influi principe bonan decidon. Li do trinkos la venenon.

La samajn ideojn oni trovas ĉe, inter aliaj, Hobbes (1651), Rousseau (1762) kaj Kant (1797). En pli modernaj tempoj ĝi troviĝas ĉe Rawls (1971) (uzante la terminon „vualo de nescio“), Buchanan kaj Tullock (1962) kaj Buchanan (1987). Ekde ili ekonomikistoj parolas pri subkampo de ekonomiko, t. n. konstitucia ekonomiko, por trakti tiajn problemojn. En tiu ĉi kontribuo ni klopodos apliki tian analizon al la provizo de lingvorajtoj.

Kiel skribite, efikeco estas unu el la plej centraj konceptoj en ekonomika analizo. Ĝi baziĝas sur la koncepto de unuanimaj decidoj. Se neniu homo koncernata de iu decido kontraŭas la decidon kaj almenaŭ unu persono subtenas ĝin, oni diras, ke la decido estas „Pareta“⁹ plibonigo aŭ efikecplialtiga. La konstitucia ekonomiko klopodas

⁸ Oni tamen povus argumenti, ke la blindulo havu la samajn rajtojn kiel ĉiuj aliaj homoj; do, ekzemple, la rajton stiri aŭton. Por ke la blindulo ne uzu tiun rajton, la resto de la socio devas aĉeti ĝin de li.

⁹ Nomita laŭ la itala ekonomikisto kaj sociologo Wilfried Fritz Pareto.

adopti tiun koncepton al situacioj kun distribuaj konfliktoj uzante simplan penseksperimenton. Oni simple anonimigas sociajn postenojn de ĉiuj homoj de la socio kaj lasas la homojn elekti inter malsamaj socioj kun malsamaj distribuoj de postenoj sen scii, kiun postenon ili okupos en la elektita socio. Ili nur scias, ke ili troviĝos en unu de la sociaj postenoj kun la sama verŝajno kiel en aliaj postenoj. Oni diras, ke ili decidas malantaŭ vualo de nescio.

Oni povas por klarigi la problemon uzi fruktodonan metaforon, en kiu oni vidas la elekton de la institucioj de la socio kiel loterion. Ĉiuj sociaj postenoj, kies valoro dependas de la sociaj institucioj, estas eblaj individuaj rezultoj de la loterio, ĉiu kun la sama verŝajno. Homo, elektante loterion, rigardos kaj la grandecon de la atenda valoro de la rezultoj kaj la devion de la individuaj valoroj de la rezultoj ĉirkaŭ la atenda valoro. Normala homo deziras kaj altan atendon kaj, se riskomalema, malgrandan devion. Do, kiuj sociaj institucioj elektiĝas, dependas de la riskomalemo de la individuoj. Ĉar ĉiu persono tiel havas preferojn inter la malsamaj sociaj institucioj, eblas diri, ĉu la ŝanĝo de unu aro da institucioj al alia estas efika aŭ ne.

1.3. La strukturo de la kontribuo

En la resto de la artikolo ni aplikos tiun diskuton al la problemo de enkonduko de lingvorajtoj. Unue en sekcio 2 ni enkondukas iom formalan strukturon, kiu necesas por klara kaj traktebla analizo. Ni difinos niajn konceptojn kaj la rilatojn inter ili. Sekcio 3 traktas la ideojn malantaŭ la konstitucia ekonomiko, donante tradician fonon de la metodo kaj kelkajn bazajn observojn. En sekcio 4 la teorio estas aplikata al simpla lingvopolitika problemo: ĉu montri dulingvajn stratoŝildojn kaj ĉu konstrui teatron por la minoritata lingvo. La artikolo finiĝas en sekcio 5 kun kelkaj rimarkoj pri la analizo kaj pli ĝenerala politiko.

2. Modelstrukturo

Por simpligi la aferon ni koncentriĝas pri la plej gravaj variabloj de la problemo. Tiel la analizo fariĝas pli travidebla kaj povas kristaliĝi laŭ la gravaj rilatoj inter la konceptoj. Se oni komprenas la grandajn liniojn, estas poste facile kompletigi la analizon kun realismaj detaloj, se tio estas bezonata.

Ni difinas politikeron kiel la plej malgrandan unuon de lingvopolitiko. Ĝi estas la rezulto de politika decido kaj povas esti ekzemple leĝo, ke certaj specifaj publikaj dokumentoj aperu en iu minoritata lingvo, ke oni havu la rajton uzi sian preferitan lingvon en kortumo, ke stratoŝildoj estu dulingvaj ktp. Lingvopolitiko do estas aro da tiaj eroj. Por taksu lingvopolitikon necesas taksu ĉiujn politikerojn. Kiel ekzemplon ni uzos duingvajn stratoŝildojn kaj la konstruadon de teatro, sed oni povas imagi iun ajn lingvopolitikeron, kiel oficialajn dokumentojn en multaj lingvoj aŭ la rajton ricevi

responidon de la aŭtoritatoj en preferata lingvo ktp. La grava afero estas, ke la provizo de politikero kostas iom kaj havas valoron por la parolantoj de la lingvo subtenita.

2.1. Kostoj

La kostoj por provizi certan politikeron estas principe mezureblaj. En la realo povas esti malfacile mezuri ilin, sed tio estas praktika problemo. Ĝenerale la kostoj dependas kaj de la nombro da profitantoj kaj de la grandeco de la areo, kie la fruktoj de la politiko estas disponeblaj. En la kazo de stratŝildoj la kostoj nur dependas de la areo, sed ne de la nombro da profitantoj. La kostoj de oficialaj dokumentoj en iu ajn lingvo estas fiksjaj; ili nek dependas de la grandeco de la lando, nek de la nombro da profitantoj. La rajto ricevi responidon al retmesaĝo en via preferata lingvo aliflanke dependas de la nombro da profitantoj, sed ne de la grandeco de la loĝareo de ili. Lernejoj en minoritata lingvo kaŭzas kostojn, kiuj dependas de ambaŭ kriterioj.

Ni uzos la literon c por indiki la kostojn de iu politikero, kiuj ĝenerale dependas de n , la nombro da profitantoj, kaj de a , la areo de la regiono, kie la politiko estas realigita: $c = f(n, a)$. Do, se ekzemple ni komparas du malsimile vastajn teritoriojn, la kostoj de dulingvaj stratŝildoj malsimilas, sed ne la kostoj de oficialaj anoncoj per radio en du lingvoj. Tiuj dependecoj de la kostoj kompreneble gravas por la elekto de optimuma politiko, kiu ne necese estas la sama en du malsamaj dulingvaj teritorioj¹⁰.

Ankaŭ gravas, kiu pagas la kostojn de la politikero. Por faciligi nian analizon ni supozos ke la politiko estas financata per ĝeneralaj enspezoj de la teritorio analizata. Se la nombro da loĝantoj estas N_0 , la popersona imposto t por pagi la politikon estas $t = c/N_0$. La imposto do dependas de la grandeco de la tuta enloĝantaro en la teritorio. Kompreneble oni povas imagi pli komplikajn impostregulon, ekzemple dependantan de la enspezoj de la impostpaganto. Tiukaze ankaŭ la distribuo de enspezoj inter la enloĝantoj gravus en la analizo. La principo malantaŭ la analizo tamen ne ŝanĝiĝus. Pro pli simpla prezentado ni do supozas, ke la impostoj estas egale dividitaj.

Ni povas konkludi, ke ĝenerale la kostoj de politikero, kiuj trafas individuon, dependas de minimume tri faktoroj: la grandeco de la minoritato (n), la grandeco de la teritorio (a) kaj la grandeco de la tuta enloĝantaro (N_0).

2.2. Utilo aŭ pagemo

En merkato la prezo de varo estas samtempe la minimuma valorigo, kiun individuo alfiksas al la varo, se oni aĉetas ĝin. Oni ankaŭ parolas pri la „postulo“ en la merkato, kiu estas la sumo, kiun homoj pretas pagi por provizo de plia kvanto de varoj. Se ni parolas pri politikero, ekzemple dulingvaj stratŝildoj, la situacio estas iom pli komplika.

¹⁰ Komparu ankaŭ la diskuton en Wickström (2021).

Ankaŭ ĉi tie ni devas serĉi la valoron de la ŝildoj al la individuoj, sed ni ne havas merkaton kun transakcioj por gvidi nin. Ni do principe devus demandi la homojn, kiom al ili valoras havi stratŝildojn en ilia lingvo. Tiu valorigo nomiĝas *pagemo*. Ĉi tie kompreneble la praktikaj problemoj grandegas. Eĉ se eblas pridemandi sufiĉe da homoj, ni ne povas scii, ĉu ili respondas honeste. Eble ili eĉ ne scias tian valoron, ĉar ili ne havas spertojn pri la enkonduko de tiaj stratŝildoj.

En la realo do tiu valoro estas fiksita tra la politika sistemo kaj organizitaj (intereso) grupoj. Por nia analizo ni simple devas supozi, ke tia valorigo de la politikero estas iel politike fiksita kaj konata en la buroo, kie oni faras la decidojn koncerne lingvopolitikon. La utilo, aŭ pagemo, de individuo i estas skribita u^i kaj la averaĝa valoro, aŭ pagemo, de la profitantoj de la politiko estas indikita per u . Se la nombro da profitantoj estas n , la malneta pagemo de la politiko do estas nu . Ni do havas du faktorojn, kiuj gravas por la lingvopolitiko, la averaĝan pagemon (u) kaj la grandecon de la profitantaro de la politiko – la minoritato (n). La lasta ankaŭ influas la kostojn, ni do havas unu plian faktoron (u).

Ĝenerale ni povas konkludi, ke racia decido pri la enkonduko de politikero, kiu kaŭzas kostojn en grandeco $c(n, a)$, devas (minimume) dependi de kvar faktoroj: la grandeco de la minoritato (n), la grandeco de la teritorio (a), la averaĝa pagemo de la membroj de la minoritato (u) kaj la grandeco de la tuta enloĝantaro (N_0).

2.3. Efikeco

La realigo de politikero estas efika, se la sumo de pagemoj de de la profitantoj de la politiko superas la kostojn de la politikero (aŭ egalas al ili). Formale ni povas skribi tiun kiel:

$$nu \geq c \tag{2.1}$$

La neta valoro aŭ implicita enspezo de la politikero por individuo i do estas:

$$u^i - t \tag{2.2}$$

Ĉar la sumo de la impostoj super ĉiuj homoj en la socio egalas al c kaj la sumo de ĉies pagemoj estas nu , ni vidas, ke la politikero estas efika se la sumo de la implicitaj enspezoj superas nulon (aŭ egalas al nulo).

La efikeco de politikero kaŭzante kostojn en la alteco de $c(n, a)$ do dependas de la grandeco de la minoritato (n), la grandeco de la teritorio (a) kaj la averaĝa pagemo de la membroj de la minoritato (u), sed ne de la grandeco de la tuta enloĝantaro (N_0)¹¹.

¹¹ Pro tiu estas klare, ke procenta regulo ne povas gvidi la decidon, ĉu politikero estas efika, vidu Wickström (2019).

Se en urbo vivas mil homoj, kiuj preferas esperantlingvajn stratŝildojn kaj unu persono, kiu volas la ŝildojn en volapuko, kaj la kostoj de stratŝildoj estas sufiĉe, sed ne tro, altaj, estas efike provizi stratŝildojn en esperanto sed ne en volapuko, ĉar pro la granda nombro da parolantoj la malneta pagemo de la esperantoparolantoj superas la kostojn sed pro nur unu volapukparolanto la malneta pagemo por ŝildoj en volapuko malsuperas la kostojn de la ŝildoj.

2.4. Egalvaloreco

Por trakti lingvorajtojn ni enkondukas la terminon „egalvaloreco“. Egaleco signifus, ke ĉiu havu la rajton uzi iun specifan lingvon, ekzemple ĉiuj en la socio rajtas uzi la polan por kontakti la registaron. Tion tamen ne kaptas nian koncepton de egalrajteco, ĉar afektas homon, kiu konas la polan malsimile al persono nescianta la polan. Lingva egalrajteco laŭ nia difino signifas, ke ambaŭ personoj havu la saman aliron al informoj de la registaro sendepende de siaj lingvaj preferoj. Egalvaloraj rajtoj do signifas, ke ĉiuj homoj havu la samajn rajtojn rilate sian preferitan lingvon. Por simpleco ni en la sekvo skribos „egaleco“ kun la kompreno, ke tio estas en la senco de egalvaloreco.

Se en urbo vivas mil personoj preferantaj esperanton kaj unu persono preferanta volapukon kaj la stratŝildoj estas en esperanto, egalvaloreco postulas, ke la ŝildoj ankaŭ estu en volapuko.

2.5. Justeco

Kiel ni vidis en la ekzemplo de la urbo kun 1001 enloĝantoj, efikeco kaj egalvaloreco povas kontraŭi unu la alian. En tiu kazo ni devas trovi taŭgan kriterion por la ebla enkonduko de stratŝildoj en volapuko. Tiam taŭgan kriterion ni difinas kiel justan kriterion. Estas klare, ke por tre malalta kosto c , pli malgranda ol la pagemo de la parolanto de volapuko, oni metu volapukan tekston sur la ŝildoj. La interesa demando estas, je kiu alteco de la kostoj oni decidu, ke estas juste ne plu uzi volapukon. Tio estas la centra problemo de tiu ĉi artikolo, kaj en la sekva sekcio 3, ni analizos tiun problemon teorie kaj en sekcio 4 helpe de malgranda ekzemplo.

3. Konstitucia ekonomiko: ekvilibriĝo inter efikeco kaj egalvaloreco

Por plie apliki la ideon de efikeco aŭ unuanimaj decidoj al problemoj kun konfliktaj interesoj oni ekde antikvaj tempoj aplikis la ideon de neŭtrala observanto. La homoj estas petataj eniri la postenon de homoj sur la alia flanko de konflikto, kaj tiam fari decidojn nesciante, ĉu ili estas si mem aŭ iu alia persono. Nesciante la postenon en onta socio oni povas aŭ elekti la distribuon de rimedoj en tiu socio aŭ la regulojn, la konsti-

tucion, de la socio, kaj la reguloj rezultigas distribuojn de rimedoj. Farante la elekton de institucia fono oni do konsideras ĉiujn eblajn postenojn, en kiuj oni povas troviĝi¹².

3.1. Socio kiel loterio

Por apliki kaj formaligi la ideon de socia kontrakto al la analizo de lingvorajtoj uzeblas la analogio de loterioj. La socio kun certaj institucioj estas vidata kiel loterio kaj la rezulto de la loterio estas posteno en la socio. Se la socio havas N_0 enloĝantojn, ekzistas N_0 eblaj postenoj, unu por ĉiu persono. La supozo estas, ke malantaŭ la vualo de nescio ĉiu homo rigardas ĉiun postenon kiel same verŝajna post la malfermo de la vualo. Do, la verŝajno „gajni“ iun ajn postenon, π , estas $1/N_0$. La individuo taksas la valoron de tia loterio surbaze de la distribuo de neta valoro de la malsamaj postenoj. Tio estas, homo malantaŭ la vualo vidas vicon da utilvaloroj, kiujn ŝi aŭ li povas gajni, ĉiu kun probablo $1/N_0$, kaj taksas tiun loterion.

Kun aliaj institucioj la distribuo de utilo iĝas alia, kaj ni havas alian loterion, kiun taksas la homoj malantaŭ la vualo.

3.2. Eblaj decidokriterioj

Taksinte ĉiujn eblajn aranĝojn de la socio, la homoj malantaŭ la vualo povas decidi preferordon inter la eblaj instituciaj aranĝoj kaj asigni al ĉiu aranĝo pagemon. En ekonomika teorio oni ofte postulas, ke la elekto inter loterioj baziĝu sur la atendo, tio estas la averaĝa valoro de ĉiuj postenoj, kaj sur la risko, kiu estas difinita per la disvastiĝo de la valoroj de la postenoj. Homo deziras kaj pli grandan atendon, kaj pli malgrandan riskon. Oni povas difini gradon da riskmalemo por priskribi, kiom alte persono taksas la kostojn de certa risko, kiujn oni devas subtrahi de la atendo, kiam oni taksas la loteriojn¹³.

4. Ekzemplo

Simpla ekzemplo povas montri, kiel apliki la teorion en la praktiko. Ekzistas du dulingvaj urboj. Ambaŭ havas plimultan loĝantaron de 90 000 personoj. En unu loĝas 15 000 personoj apartenantaj al lingva minoritato kaj en la alia 7 500 minoritatuloj.

¹² La problemo estas la sama, kiam oni skribas la statutojn de asocio. Vi ne scias, kiu fariĝos trezoristo aŭ prezidanto. Tial vi volas havi regulojn, kiuj limigas la eblajn agojn de la trezoristo kaj la prezidanto, malhelpante ilin forkuri kun la kaso al tropika paradizo.

¹³ Formale oni parolas pri utilo de la enspezoj, kaj la atendon de tiuj utilvaloroj maksimumigas la homoj, kiam ili selektas la socian aranĝon. Oni ankaŭ povas montri, ke la loteria interpreto estas la sola ebla, se teksadoj baziĝas sur atendo de utilvaloroj. Vidu Vickrey (1945) kaj Harsanyi (1955).

En ambaŭ urboj la stratŝildoj estas en la plimulta lingvo, kaj ambaŭ havas teatron, kiu ludas en la plimulta lingvo. Oni konsideras du lingvopolitikajn projektojn en ambaŭ urboj: aldoni la minoritatan lingvon al la stratŝildoj kaj konstrui teatron por la malplimulta lingvo. Apliki la stratŝildojn kostas 1 000 000 jare kaj konstrui kaj uzi la teatron 10 000 000 jare. Ĉiuj individuoj en la du urboj havas la samajn jarajn enspezojn, e . La pagemo, u , de ĉiu individuo por vidi la stratnomojn en sia propra lingvo estas 100, kaj la saman pagemon ĉiuj havas por la ebleco vidi teatraĵon en la propra lingvo. La ekzemplon oni povus konstrui tute ĝenerale kun ĝeneralaj kostostrukturoj kaj preferoj de la individuoj. La elekto de stratŝildoj kaj teatro kun la koncernaj kostoj kaj du urboj ni nur faris por montri la tri eblajn implikojn por lingvopolitiko. Kun aliaj elektoj de politikeroj ni eble ne havus ĉiujn tri situaciojn.

urbo	nombro da plimultanoj	nombro da malplimultanoj	pagemo de teatro kaj stratŝildoj	kostoj de teatro	kostoj de stratŝildoj
	N	n	u	c_t	c_s
I	90 000	15 000	100	10 000 000	1 000 000
II	90 000	7 500	100	10 000 000	1 000 000

Tabelo 4.1. Parametroj de la ekzemplo

Ni do havas la parametrojn en tabelo 4.1.

Se la kostoj estas egale distribuitaj, la popersona imposto fariĝas $t_s^I = 1\,000\,000/105\,000 \doteq 9,52$, $t_t^I = 10\,000\,000/105\,000 \doteq 95,2$ por la stratŝildoj kaj la teatro respektive en urbo I. En urbo II ili fariĝas $t_t^{II} = 1\,000\,000/97\,500 \doteq 10,26$, $t_s^{II} = 10\,000\,000/97\,500 \doteq 102,6$.

Ni unue analizas la provizon de dulingvaj stratŝildoj kaj serĉas la implicitajn enspezojn de individuoj en la du grupoj. Se la stratŝildoj estas nur en la plimulta lingvo, la implicita enspezo de minoritato estas e . Se la stratŝildoj estas dulingvaj, ĝi estas $e + u - t_s^I = e + 90,48$ en urbo I kaj $e + u - t_s^{II} = e + 89,74$ en urbo II, ĉar la uzo de ties lingvo por la homo havas la valoron u , kaj ĉiu devas pagi sian parton de la imposto. Por plimultano la stratŝildoj ĉiam estas en la preferata lingvo, kiu donas implicitan valoron u . La implicitaj enspezoj kaze de unulingvaj ŝildoj do estas $e + u = e + 100$ en ambaŭ urboj, sed kaze de dulingvaj ŝildoj ili estas $e + u - t^I = e + 90,48$ kaj $e + u - t^{II} = e + 89,74$ respektive. Ni kolektis tiun informon en tabeloj 4.2 kaj 4.3. En la tabeloj ankaŭ troviĝas la frakcioj de la du grupoj en la urboj, $\pi_m^I = 15\,000/105\,000 = 1/7$, $\pi_p^I = 90\,000/105\,000 = 6/7$ kaj $\pi_m^{II} = 7\,500/97\,500 = 1/13$, $\pi_p^{II} = 90\,000/97\,500 = 12/13$.

Persono malantaŭ la vualo ne scianta sian postenon kiel membro de la malplimulto aŭ de la plimulto, en urbo I taksas la probablecojn al $1/7$ kaj $6/7$ respektive. Kiel malplimultano la situacio estas pli bona en la egala socio, s_1 , kaj kiel plimultano en

la malegala socio, s_0 . En la malegala organizado de la socio sen stratŝildoj en la minoritata lingvo, s_0 , la atendaj netaj implicitaj enspezoj fariĝas $e/7 + 6(e + 100)/7 = e + 85,71$ kaj en la egala organizado kun stratŝildoj en ambaŭ lingvoj, s_1 , ĝi fariĝas $e + 90,48$. Normala homo malŝatas riskon; tiu aspekto indikas preferon por s_1 , kiu estas senriska, la samaj implicitaj enspezoj sendepende de membreco en la plimulto aŭ malplimulto. Samtempe oni deziras altan averaĝon, parton de granda „kuko“. En urbo I ankaŭ tio estas argumento por s_1 . Ambaŭ aplikendaj argumentoj do kondukas al s_1 , kaj en urbo I certe s_1 elektiĝas kiel la justa socio. La politikero estu efektivigita. Ni ankaŭ notas, ke tio estas la elekto laŭ la diferenca principo de Rawls (1971); oni elektu la alternativon, kiu donas la plej altan utilon al la homo kun la plej malgranda utilo ($e + 90,48 > e$).

	frakcio de loĝantaro	netaj enspezoj en malegala socio	netaj enspezoj en egala socio
malplimulto	1/7	e	$e + 90,48$
plimulto	6/7	$e + 100$	$e + 90,48$
averaĝo		$e + 85,71$	$e + 90,48$

Tabelo 4.2. Decido pri stratŝildoj en urbo I

	frakcio de loĝantaro	netaj enspezoj en malegala socio	netaj enspezoj en egala socio
malplimulto	1/13	e	$e + 89,74$
plimulto	12/13	$e + 100$	$e + 89,74$
averaĝo		$e + 92,31$	$e + 89,74$

Tabelo 4.3. Decido pri stratŝildoj en urbo II

Ni notas, ke s_1 estas efika elekto, ĉar $nu > c$. Oni facile povas montri, ke efikeco de la politikero implikas, ke ĝia efektivigo estas justa, vidu Wickström kaj Gazzola (2020). Kaze de urbo II en tabelo 4.3 la situacio iom ŝanĝiĝas. Kiel antaŭe malplimultano havas pli bonan situacion en la egala socio s_1 kaj la plimultano en la malegala socio s_0 . La malplimulto estas pli malgranda, kaj malantaŭ la vualo la risiko fariĝi ano de ĝi estas pli malgranda ol en urbo I. Pro tio la averaĝaj implicitaj enspezoj pli grandas en s_0 . Do, elektante malantaŭ la vualo la individuoj nun havas konflikton inter malgranda – fakte neniu – risiko en s_1 sed kun malgranda „kuko“ unuflanke kaj aliflanke pli granda „kuko“ en s_0 sed la risiko perdi kaj ricevi pli malgrandan parton ol en s_1 . Kiun organizadon de la socio oni elektas, dependas de la riskmalemo de la individuoj. En kazo de tre alta malemo kontraŭ risiko elektiĝas s_1 – egaleco. Se risiko malgravas, elektiĝas s_0 – efikeco. En urbo II la efika organizo

estas s_0 sen minoritataj rajtoj, ĉar $nu < c$. En tiu kazo egaleco kostas iom en la formo de reduktitaj averaĝaj enspezoj. Se tiuj kostoj superas aŭ malsuperas la valoron de egaleco, dependas de la riskmalemon malantaŭ la vualo. Ne uzante la metaforon, oni povas anstataŭi riskmalemon per la egalecemo de la politikisto. Ni ankaŭ notu, ke tre granda egalecemo korespondas al la diferenca principo, kiu elektas s_1 ($e + 89,74 > e$). Tamen, se la egalecemo estas pli malgranda, s_0 estas la elekto.

La problemo de la teatro estas simila al tiu de la stratŝildoj. Ni trovas la implicitajn enspezojn de la individuoj en la du grupoj. Se nur ekzistas teatro en la plimulta lingvo, la implicita enspezo de minoritatano estas e . Kun la dua teatro, ĝi estas $e + u - t_t^I = e + 4,8$ en urbo I kaj $e + u - t_t^{II} = e - 2,6$ en urbo II. Por plimultano teatro ĉiam ekzistas en ties lingvo, kiu donas al la homo implicitan valoron u . La implicitaj enspezoj kaze de nur unu teatro do estas $e + u = e + 100$ en ambaŭ urboj, sed kaze de du teatroj ili estas $e + u - t_t^I = e + 4,8$ kaj $e + u - t_t^{II} = e - 2,6$ respektive. Tiuj nombroj estas kolektitaj en tabeloj 4.4 kaj 4.5.

Nun la kostoj c , estas pli grandaj kaj neniam estas efike konstrui la teatron, sed la egalecargumento restas. En urbo I ni denove havas la konflikton inter efikeco, ne konstruado de la teatro, s_0 , kaj egaleco, konstruado de la teatro, s_1 . El la vidpunkto malantaŭ la vualo s_0 promesas pli grandan atendon, aŭ averaĝajn enspezojn, sed je risko de perdo, se oni fariĝas parto de la malplimulto. Kontraste, s_1 estas senriska kun malaltaj averaĝaj enspezoj. Kiun institucion strukturon oni elektas, denove dependas de la riskmalemo de la homoj malantaŭ la vualo. Kun tre granda riskmalemo en la metaforo, tio estas tre granda emo al egaleco en la reala mondo, oni elektas s_1 . Tio korespondas al la diferenca principo ($e + 4,8 > e$).

	frakcio de loĝantaro	netaj enspezoj en malegala socio	netaj enspezoj en egala socio
	π	s_0	s_1
malplimulto	1/7	e	$e + 4,8$
plimulto	6/7	$e + 100$	$e + 4,8$
averaĝo		$e + 85,71$	$e + 4,8$

Tabelo 4.4. Decido pri teatroj en urbo I

En urbo II la tuta loĝantaro estas pli malgranda kaj la popersona imposto por financi la teatron iom pli granda. Ĝi superas la pagemon de la minoritanoj kaj por anoj de ambaŭ grupoj la implicitaj enspezoj en la malegala situacio estas pli altaj ol en la egala situacio. Ĉiuj unuanime elektas s_0 . La efika situacio estas denove kiel en nia unua ekzemplo la justa situacio. Nur nun ĝi estas la malegala organizo de la socio. Denove la diferenca principo estas aplikebla, ĉar $e > e - 2,6$. Oni povas montri, ke la malegala socio estas justa sendepende de la riskmalemo, se la tuta enloĝantaro

estas tro malgranda aŭ se la kostoj estas tro altaj rilate al la pagemo de la profitantoj. La kondiĉo por tio estas $N + n < c/u$.

	frakcio de loĝantaro	netaj enspezoj en malegala socio	netaj enspezoj en egala socio
	π	s_0	s_1
malplimulto	1/13	e	$e - 2,6$
plimulto	12/13	$e + 100$	$e - 2,6$
averaĝo		$e + 92,31$	$e - 2,6$

Tabelo 4.5. Decido pri teatroj en urbo II

5. Konkludoj

Uzante la metaforon de la socio kiel loterio baze de la koncepto de socia kontrakto, ni difinis justan socion kiel socion elektitan malantaŭ vualo de nescio; pli facile dirite: oni metas la homojn en la ŝuojn de aliaj por fari elekton pri distribuado. Nia malgranda ekzemplo montris, ke tri tipoj de rezultoj eblas:

1. se la malplimulto estas sufiĉe granda kaj ankaŭ la pagemo sufiĉe granda rilate la kostojn de politikero (formale: se $n \geq c/u$), la justa rezulto estas ankaŭ efika kaj egala. Tio estas, oni donu la saman rajton al malplimulto, kiel al plimulto.
2. se la tuta loĝantaro estas tro malgranda kaj la kostoj de politikero estas tro grandaj rilate la pagemon de la profitantoj (formale: se $N + n \leq c/u$), la justa rezulto estas ankaŭ efika sed malegala. Tio estas, oni ne donu la saman rajton al malplimulto, kiel al plimulto. Diskriminacio estas fakte justa.
3. en la aliaj kazoj, ambaŭ decidoj – enkonduko aŭ neenkonduko de politikero – povas esti justaj, sed ne necese efikaj. Ĉu oni enkonduku la politikeron aŭ ne dependas de kiel forta la emo por egaleco – en la metaforo: la riskmalemo – estas. Se ĝi estas sufiĉe forta, egaleco kaj neefikeco estas justa situacio; se ĝi estas sufiĉe malforta, malegaleco kaj efikeco estas justa elekto.

Oni povas kvantigi la riskmalemon kaj – observante la realan distribuon de lingvorajtoj kaj la lingvopolitikon en malsimilaj landoj – uzi la pensmodelon por trovi la valoron de la riskmalemo, kiu eksplikas la observitan politikon. Tiu valoro uzeblas kiel indikilo de la nivelo de lingva justeco en la koncerna lando, vidu Wickström kaj Gazzola (2020).

Kiel notite ekzistas multaj aliaj aliroj al lingva justeco. La avantaĝo de la elekto de tiu ĉi artikolo estas, ke ĝi kongruas kun aliaj analizoj de publika politiko. Ĝi ebligas trovi senchavan politikon dependantan de la kostoj de la politiko kaj de la preferoj de la homoj afektitaj. Same ĝi enkondukas preferojn por distribuado kiel

klaran trarigardeblan koncepton. Tiel ĝi rilatas la instrumentojn de lingvopolitiko al filozofiaj konceptoj. Iasence oni scias, kion oni faras. La konceptoj ne devenas de *ad hoc* konsideroj, sed de pli vasta pensosistemo.

Dankesprimio

Mi dankas al Federico Gobbo pro multaj konstruktivaj sugestoj, kiuj klare helpis plibonigi la artikolon.

Literaturo

- Alcalde, Javier 2018: Linguistic justice: An interdisciplinary overview of the literature. En: *Language policy and linguistic justice: Economic, philosophical and sociolinguistic approaches*. Eldonis Michele Gazzola, Torsten Templin kaj Bengt Arne Wickström. Heidelberg: Springer. Ĉapitro 2: 65–149.
- Buchanan, James M. 1987: The constitution of economic policy. En: *American Economic Review* 77: 243–250.
- Buchanan, James M. kaj Gordon Tullock 1962: *The calculus of consent*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Gazzola, Michele 2014: Lingva justeco: kiel taksu ĝin? La ekzemplo de Eŭropa Unio. En: *Internacia Kongreso Universitato, 67a sesio*. Eldonis José Antonio Vergara. Rotterdam: Universala Esperanto-Asocio: 74–89.
- Ginsburgh, Victor A., Ignacio Ortuño Ortín kaj Shlomo Weber 2005: Disenfranchisement in linguistically diverse societies. The case of the European Union. En: *Journal of the European Economic Association* 3: 946–965.
- Harsanyi, John C. 1955: Cardinal welfare, individualistic ethics, and interpersonal comparison of utility. En: *Journal of Political Economy* 63: 309–321.
- Hobbes, Thomas 1651: *Leviathan or the matter, forme and power of a commonwealth ecclesiasticall and civil*. London: Andrew Crooke.
- Kant, Immanuel 1797: *Metaphysische Anfangsgründe der Rechtslehre*. Königsberg: Friedrich Nicolovius.
- Kloss, Heinz 1977: *The American bilingual tradition*. Rowley (MA): Newbury House.
- Nozick, Robert 1974: *Anarchy, state, and utopia*. New York: Basic Books.
- Patten, Alan 2009: Survey article: The justification of minority language rights. En: *Journal of Political Philosophy* 17.1: 102–128.
- Platono [Πλάτων] 395 a.K.E. [1888, 1980]: *Κρίτων*. Eldonis J. Adam. Cambridge: Cambridge University Press. [Originale eldonita kiel: *Κρίτων*, ca. 395 a.K.E.]
- Rawls, John 1971: *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Rousseau, Jean-Jacques 1762: *Du contract social; ou, principes du droit politique*. Amsterdam: Marc Michel Rey.
- Vickrey, William 1945: Measuring marginal utility by reactions to risk. En: *Econometrica* 13: 319–333.

- Wickström, Bengt-Arne 1988: Ekonomiaj teorioj pri justeco. En: *Scienca revuo* 39: 3–16.
- 2015: Language rights: Efficiency, justice, implementation. En: *Transylvanian Society / Erdélyi Társadalom* 13.3: 69–83.
- 2016: Language rights: A welfare-economics approach. En: *The Palgrave handbook of economics and language*. Eldonis Victor A. Ginsburgh kaj Shlomo Weber. Houndmills: Palgrave Macmillan. Ĉapitro 22: 659–688.
- 2019: The percentage rule for minority language rights: Inadequate or discriminatory. En: *Język. Komunikacja. Informacja*. 14: 72–84.
- 2021: Dynamics, costs, and the survival of minorities: Optimal language policies for increasing the vitality of minority languages. En: *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society* 16: aperonta.
- Wickström, Bengt Arne kaj Michele Gazzola 2020: *Official recognition of minority languages and linguistic justice: A welfare-economics based indicator*. Esplorrapporto 20 5. Belfast: REAL – Esplorgrupo „Ekonomiko kaj lingvo“.
- Wickström, Bengt-Arne, Torsten Templin kaj Michele Gazzola 2018: An economics approach to language policy and linguistic justice. En: *Language policy and linguistic justice: Economic, philosophical and sociolinguistic approaches*. Eldonis Michele Gazzola, Torsten Templin kaj Bengt-Arne Wickström. Heidelberg: Springer. Ĉapitro 1: 3–64.
- 2018: Should the government slow down the decline of minority communities? En: *The MIME vademecum: Mobility and inclusion in multilingual Europe*. Eldonis François Grin, Manuel Célio Conceição, Peter A. Kraus, László Marácz, Žaneta Ozoliņa, Nike K. Pokorn kaj Anthony Pym. Geneva: MIME Project. Ĉapitro 14: 58–59.

4

Interculturalism in language teaching

Interkultureco en lingvoinstruado

Międzykulturowość w nauczaniu języków

The status of Spanish in language-in-education policies in the United States: Implications for educators

Resumo. La statuso de la hispana lingvo en la eduka politiko de Usono

La lingvoinstruado en Usono estas kompleksa procezo, socipolitike kaj historie influata. Kvankam Usono estas lingve diversa lando kun neniu oficiala nacia lingvo, pli ol 30 ŝtatoj deklaris la anglan oficiala lingvo, kaj neniu deklaris la hispanan oficiala, malgraŭ ĝia vasta uzo kaj socia, ekonomia kaj politika influo en la lando. Tiu ĉi artikolo fokusiĝas pri lingvolernaj politiko kaj praktiko en Usono, ĝi priskribas la malcentran naturon de lingvopolitiko en Usono kaj la povon de ĉiuj ŝtatoj starigi propran politikon. Ni prezentas ke la riĉaj lingvaj rimedoj de la hispana en Usono estis sisteme malfortigitaj kiel la rezulto de politiko pri unulingveco kaj politika subpremo, kiu ne subtenas la denaskajn hispanparolantojn, dume elformas modestan nivelon de hispana lingvokono ĉe nedenaskaj junaj lernantoj de la hispana.

Abstract. Language learning in the United States (US) is a complex process that is socio-politically and historically situated. Although the US is a linguistically-diverse country with no official national language, more than 30 states have declared English as their official language. None have declared Spanish official, despite its extensive use and social, economic, and political influence in the country. This paper focuses on Spanish language learning policies and practices in the US. It describes the decentralized nature of language policies in the US and the power of each state to set its own policies. We show that the rich linguistic resources of Spanish in the US have systematically been weakened as a result of monolingual policies and political pressures that fail to support native Spanish speakers, while simultaneously building modest levels of Spanish proficiency among non-native early learners of Spanish.

Introduction

Like most countries around the world, the United States (US) is a multilingual nation. With more than 300 million people covering a landmass of approximately 3.5 million miles, language policies and practices are complex in nature and result from a rich history of language practices. There are 50 US states and 14 territories. Importantly, language policies and practices in the US are *decentralized*, moving authority away from the national level toward state level organization and control. For instance, currently in the US only two states, Hawai'i and Alaska, have declared languages other than English as official (Crawford 2000). As of 2016, more than 30 states have declared English as the sole official language (US English, 2016), despite the multilingual reality of the US.

The second most widely used language in the US is Spanish. According to data from the Pew Research Center, there are more than 40 million speakers of Spanish in the US, a growth of more than 230% since 1980 (Lopez & Gonzalez-Barrera 2013). Despite those large numbers, language policies and planning in the US continue to reflect large social and political movements and narratives about Spanish-speakers. For instance, in the current anti-immigrant climate of the US (Crawford 2000, Massey 2020), immigrants to the US from Mexico and Central America, most of whom speak Spanish as a first language (Zong & Batalova 2018), have been described in the mainstream media as criminals, rapists, and gang members (Wolf 2018). These descriptors fuel increasingly restrictive language policies that view languages other than English — primarily Spanish — as threats to the mainstream, English-dominant US culture, power, and sovereignty (Crawford 2000; Feroso 2018; Lippi-Green 2011; Menken 2013; Menken & García 2010). In response, over the past century, Spanish, Hispanic, and Latinx advocacy groups such as the League of United Latin American Citizens (LULAC), founded in 1929 to advance social equity for Hispanics, continue to make important political, social, and economic changes for Spanish-speakers (LULAC 2019; Massey 2008; Portes & Rumbault 2013; Stepick & Stepick 2009).

This paper focuses on the language-in-education planning, used interchangeably with ‘acquisition planning’ (Kaplan & Baldauf 2005; Phillipson 1992) for Spanish in the US. Research on the relationship between first and second language acquisition continues to underscore the essential need for strong first language development to build second language and literacy (Ariza & Coady 2018; Coady & Ariza 2015; NICHD 2000). Effective educational provision includes highly prepared personnel to support second language development; methodologies that strengthen first and second language learning; and curriculum policies that ensure equitable access to curriculum and learning.

Linguistic Ecology of the United States: Socio-historical Context of Spanish

The US has a rich and diverse linguistic ecology. At the time of the first US settlements in what is now the territory of the US, multiple languages were used by native peoples, and some, such as Navajo, Cherokee, Ojibwe, and Hopi, continue to be spoken today (Siebens & Julian 2011). Spanish was an original settlement language as Spanish explorers made their way to the north American continent and established the first American city in St. Augustine, Florida, in 1565. As settlements and westward expansion continued, the languages of native peoples became increasingly decimated by settlers. With westward expansion, Spanish remained a widely-used language spoken across a significant geographic area but particularly in the southwest US. For instance, until the Spanish-American War of 1846, modern California was Mexican territory. Spanish was a main language of communication, and the California con-

stitution, drafted in 1849, was written in both English and Spanish. Other southern states such as Texas, Arizona, and New Mexico, which border Mexico, retain deep social connections to Mexico. To contextualize Spanish language use in the US, it is noteworthy that more than 13% of the US population uses Spanish as a language in the home (US Census Bureau 2017). Continued growth in number of Spanish speakers is the result of both new immigrants to the US who come from Latin America, as well as continued growth in the Latino population, many of whom speak Spanish. US Census data from 2015 (Colby & Ortman 2015) project that the Hispanic population in the US — the group most likely to speak Spanish — will grow 115 percent, to 119 million by the year 2060.

Although data from decennial US Census and the annual ACS merge Spanish speakers into one demographic group, varieties of Spanish are used throughout the US. Mexican Spanish is used primarily in the southwest US but not exclusively. For instance, data from the 2017 US Census Bureau indicate that Florida has one of the most diverse Hispanic populations in the US. As of 2018, the Puerto Rican population was the second largest group of Spanish speakers in Florida (21%) following Cubans (28.4%). Together, Cuban and Puerto Rican Spanish speakers encompass almost half the state's Latino population while the other half consisted of South Americans (18%), Mexicans (13.2%), Central Americans (11.2%), Dominicans (4.3%), and other Latinos (3.6%) (Figueroa 2020).

The number of Spanish speakers in the US wields tremendous social, political, and economic influence in the country. Social movements, such as the Chicano rights movement in the 1960s and the Cuban Refugee crisis of 1959-63 following the overthrow of the Batista government in Cuba by Fidel Castro fortified Spanish speakers as participants in those social and civil rights movements. The Cuban refugee crises lead to the first publicly funded two-way immersion bilingual program in the US in 1963 in Miami, Florida (Coady 2019a), at the time when other bilingual education programs were also beginning to emerge (Fránquiz 2018). Currently, Spanish is the most widely used language as a medium of instruction alongside English in bilingual education programs across the US (Center for Applied Linguistics 2019). Thus, the growth in Spanish as a medium of instruction in school for students is influenced by national trends in US immigration policies, mainstream sentiment, and federal and state educational policies that either promote or restrict bilingualism.

Language-in-Education Planning Framework

Kaplan and Baldauf's (2005) framework of language-in-education policy and planning frames this work. Their framework specifically focuses on the policy and planning decisions made to develop language learning and teaching programs (Baldauf, 2005). Kaplan and Baldauf describe different features of language-in-education planning for acquisition purposes, notably the areas of methodology, curriculum, and

personnel. In reality, these three areas are overlapping in the sense that the language abilities of teachers (personnel planning) support effective implementation (methodology) of curriculum for Spanish. For instance, a teacher who is prepared to teach in bilingual programs with Spanish speakers may utilize curriculums that build upon the literacy skills of children, whereas a teacher who is less prepared in both languages may emphasize one language over another. This is to say that the range of policies associated with methodology, curriculum, and personnel reflects the realities of the micro level language landscape (the classroom) and the resources available to enact the policy at the school and community levels.

Kaplan and Baldauf's (2005) framework is useful in examining how state policies in the US are framed for learners of Spanish. For the US, curriculum resource policies consist of support for bilingual students and families, budgetary considerations to implement the curriculum, access to programs with bilingual or dual language curriculums. Methodology policies consider funding, materials and instruction for learners of Spanish, including the preparation of teachers and educators for students. In addition, methodology includes assessments in Spanish and the ability to monitor and evaluate the quality of instruction. Finally, personnel policy at the state level is a complex array of state-level guidelines and mandates that guide policy and preparation of teachers and educational leaders.

Bilingual Education Programs

Bilingual education programs are programs in which more than one language is used as a medium of instruction to learn academic content. In the US, Spanish is the language most widely used in bilingual programs in addition to English (CAL 2019), and most of those programs are designed for children from Kindergarten through grades 3 or 5, depending on the model. Over the past 20 years, there has been exponential growth in programs increasingly referred to as dual language (Boyle, August, Tabaku, Cole, & Simpson-Baird 2015; García 2009). Examples of bilingual education programs are one-way immersion and two-way immersion (TWI), and Transitional Bilingual Education (TBE) programs. While one-way immersion bilingual education programs have a majority of English learners who speak languages such as Spanish, TWI programs include English speaking students in combination with non-English speakers, both of whom receive education in two languages. TWI programs generally have 50% native English speakers with 50% other language learners such as Spanish speakers. Espinosa (2013) notes the cognitive and social benefits of bilingual education programs for Spanish speakers and learners, stating

English-only instruction in preschool is a detriment to Spanish development without providing an additional boost to English development. Thus, it appears that some form of bilingual education in preschool is additive rather than subtrac-

tive, meaning that children experience overall language gains: they maintain and develop their first language (which has cognitive, social, and cultural benefits) while beginning to acquire English skills. (p. 14)

Espinosa concedes that despite the benefits of bilingual programs for students, several areas impede implementation of the programs, namely access to the programs, high quality instruction, bilingual teachers, and family engagement.

Transitional Bilingual Education (TBE) programs are subtractive in that they provide native language support only insofar as students (mainly Spanish speakers) learn English. The aim of these programs from Kindergarten up to about grade 3 is to transition children from native language instruction into all-English instruction (García 2009). TBE programs have been in decline over the past decade in the US, and TBE programs themselves are transitioning into TWI models. One example is the populated Orange County School District in the Orlando, Florida area. Aligned to similar findings across the US, the district has found that Dual Language (DL) TWI programs are more effective for Spanish-speaking students in both their acquisition of Spanish and of English, and English-speaking students also show gains in both languages (Durán & Palmer 2014; Lindholm-Leary & Genesee 2014; McField & McField 2014; J. Medina, personal communication, 2019). Noting the important role that bilingual and multilingual competencies play in the education of bilingual learners, de Jong, Yilmaz, & Marichal (2019) stated:

Insisting on one-language use by teachers and students may limit students' ability to use their entire linguistic repertoire when working in either language of instruction. This in turn, will restrict student learning and student engagement and can marginalize certain identities and home language and literacy practices. (p. 112)

This increase in TWI programs is indicative of how the field of bilingual education has responded to demands for bilingual language development through bilingual programs in the US (Coady 2019a). In the following section, we focus on language-in-education planning in the state of Florida and demonstrate how policies are interpreted and implemented at the state level.

The Example of Spanish in Florida

States in the US have tremendous scope and power to frame and implement language policies that meet the needs of their populace. We provide examples of this using the state of Florida, particularly demonstrating how states set language-in-education planning policies and implement those policies for learners of Spanish.

The Florida Language Context

The state of Florida has about 21 million people, and approximately 28.7% speak a language other than English in the home (US Census Bureau 2017). The ACS Report of 2017 indicates that about 21% of Florida's population speaks Spanish. Florida declared English its official language in 1988 under Ballot Measure #11, and the status of English is enshrined in the Florida constitution. Despite this declaration, everyday communication from state websites, including Florida voting ballots, are available in Spanish and English. Thus, although Florida policies lean politically toward a monolingual orientation, in practice the state offices must respond to the multilingual realities of the people in the state, and for which Spanish is a prominent and important language.

In addition, although English is the official language of the state, that designation was not intended to affect educational policies. In recent years, however, the Florida Department of Education (FL DOE) has used the state's official English status to circumnavigate the federal government's recommendation for states to develop and use native language assessments for English learner students, of which about 85% are Spanish speakers in Florida (FL DOE 2018). As noted earlier, Florida's proximity to and history with Cuba and Puerto Rico fortifies social ties with those communities, which constitute a significant diaspora (Figueroa 2020). Noteworthy is that subsequent to Castro's takeover of Cuba in 1959, Miami, Florida became the experimental site of the first funded TWI program in the US, Coral Way Elementary School, in 1963 (Coady 2019a). Currently, there are more than 125 primary level bilingual education programs in 12 out of 67 of the state's school districts (Coady 2019b), and about 90% of those programs serve Spanish- and English-speakers as young participants.

Local and state policies address the objectives of language teaching and learning. In particular, there is increasing demand for Spanish-English DL immersion, such as TWI, programs in Florida, especially for children in grades Kindergarten through 5 (FABE 2019), with the goal of building literacy in English and in Spanish. Unfortunately, there are limited resources to prepare teachers for learners of Spanish, and some school districts hire Spanish-language teachers from Spain in bilingual education programs (Mackinney 2016) to meet the demands of personnel policy. This is due to the fact that not enough teachers are prepared with high levels of literacy in Spanish to facilitate instruction in Spanish in formal school settings.

Florida's language policies remain contentious. Since 1990 state level policies for ELs mandate 300 hours of preparation for pre-Kindergarten through grade 6 teachers across five curricular areas: second language teaching methods, assessment, cross cultural communication, applied linguistics, and curriculum. Educators must pass a state assessment to receive the English to Speakers of Other Languages (ESOL) endorsement on their teaching credential. When this mandate was implemented in 1990 following a legal court case, English learners had been experiencing low academic achievement relative to native English speakers. Despite more than 25 years of

implementation of this teacher education (personnel) policy, the gap between English learning students and native English speakers has not significantly closed, calling into question the effectiveness of this policy (Coady, Li, & Lopez 2019). Due to the restrictive nature of language policies in Florida, it remains difficult to assess Spanish language proficiency among learners of Spanish and of Spanish-speaking students who participate in TWI or TBE programs.

Curriculum policy	Methodology policy	Personnel policy
<ul style="list-style-type: none"> • Subtractive vs. additive programs 	<ul style="list-style-type: none"> • English language assessment, LEP student plan 	<ul style="list-style-type: none"> • BA required for lead teachers
<ul style="list-style-type: none"> • CPALMS standards: English Language Development & World Languages 	<ul style="list-style-type: none"> • Limited Spanish lesson/resources 	<ul style="list-style-type: none"> • ESOL endorsement (300 master plan points or 15 college semester hours)
<ul style="list-style-type: none"> • Objective: Communication in English and understanding in world languages 	<ul style="list-style-type: none"> • TWI, TBE, or world languages programs (K-3 or K-5) 	<ul style="list-style-type: none"> • Few Dual language or bilingual certificate programs

Table 1: State-level K-2 Curriculum, Methodology, and Personnel Policies in Florida for Spanish Learning

In terms of personnel policy, all of Florida public school teachers are required to obtain a bachelor’s degree and should complete prerequisites in a teacher preparation program (Teacher Certification Degrees 2019). A major challenge in Florida is identifying personnel with adequate training to teach in additive bilingual education programs. School districts offer in-service teacher professional development for Kindergarten through grade 2, and recently a bilingual certificate to prepare educators in TWI ‘dual language’ education programs has been made available to educators working in those programs. Among credentialed teachers, the 300-hour ESOL requirement to work with non-native English-speaking students remains in place. However, the emphasis of that program is on English language acquisition, suggesting a subtractive orientation and not on building the bilingual landscape of Florida in which Spanish is a resource for growth and learning (Ruiz 1984).

Discussion

This paper examined three areas of Kaplan and Baldauf’s (2005) framework related to language-in-education planning for learners of Spanish, using the state of

Florida as an example of how states implement policies in a decentralized government structure. In the case of the US, a small portion of federal funding flows into the state, and local school districts use follow state guidelines and laws to implement local policies. The decentralized structure where states determine and set educational programs, policies, and practices is meant to allow states the flexibility they need to respond to local demographics and needs. However, although there are nearly 300,000 identified English learning students in the state of Florida, with the vast majority Spanish-speakers, the state maintains an official English stance, which underscores the politically-conservative position of unifying people through a misconceived ‘one language-one state’ policy (Fishman 1991). The policy further advances the nation’s English-only narratives as demonstrated in the subtractive orientations of the language-in-education policies. Thus, there are ongoing tensions between the building of linguistic resources through personnel, methodology, and curriculum policies and state financial support to do so.

Moreover, Florida demonstrates how curriculum policy can be additive or subtractive, depending on if Spanish speaking students receive support for their home language. The general position and orientation of the state is on English language acquisition, a subtractive learning policy. Yet despite the state’s stance of official English, Spanish is increasingly used in schools, as larger numbers of school districts in the state experience the benefit of two-way immersion and additive bilingual education programs for Spanish and English-speaking students. A major challenge to this growth is the limited number of certified teachers who can provide academic instruction through Spanish into the middle elementary (primary) grades. Furthermore, limited resources are provided to teach content areas in Spanish or promote student’s bilingual development, but this can vary tremendously across the state’s 67 school districts.

Thus, as this paper demonstrates and argues, personnel, methodology, and curriculum policies are deeply intertwined and difficult to distill, as each affects the other. Personnel policies that include preparing high quality teachers and educators must insist on professional knowledge of the relationship between first and second language acquisition theories. The more educators understand and build upon students’ first languages, the stronger students’ long-term learning outcomes. The methods used by educators that build on early oracy for first and second language literacy should also include contrastive linguistics for Spanish and English; indeed, bilinguals benefit directly from this metalinguistic knowledge (Coady & Ariza 2010; Coady, Makalela, & Lopez 2019). Finally, the degree to which curriculum policies reflect and affirm students’ identities — including their language and cultural identities — will further reveal how successful early language learning is and can be. These three areas — preparation, implementation, and access — are clearly interrelated to support early language learning and literacy. What is clear from this paper is that local language-in-education policies are embedded in larger narratives at the state and national levels in the US. This creates friction for speakers of Spanish in the state who aim to maintain and build the home language.

Implications

Spanish speakers continue to be the largest language minoritized group in the US but continue to face among the lowest rate of educational attainment or school readiness, due to the minimal support provided to Spanish learners and access to native language early learner programs (Figueras-Daniel & Barnett 2013). Curriculum, methodology, and personnel policies in the US using the example of the state of Florida provides the following implications. First, systematic survey data of students' home languages and bilingual programs or instruction should be provided by the state with data collected surrounding the types of methodology, personnel, and curriculum policies used and desired. High-quality early childhood education and early bilingual development are known to predict students' academic achievement in later years (Nores, Friedman-Krauss, & Frede 2018). However, language policies regarding bilingual learners' equitable access to bilingual education remain limited in Spanish relative to the number of speakers. In particular, state-level datasets do not provide enrollment data of students' home languages or the DL programs provided in each school district.

Second, high quality curriculum and support for bilingual instruction is in need. Comprehensive policies and curriculum with research-based resources and professional development can further support all learners of Spanish in the US (Nores et al. 2018) — that is, for both native and non-native Spanish speakers. In the US, federal policies toward learners of Spanish, that is, both English speakers learning Spanish and native Spanish speaking students, remains embedded in a national narrative that positions Spanish as an inferior, racialized language but as Valdés (1997) predicted two decades ago, a desirable and economically-advantageous language for speakers of English to learn.

Bibliography

- Ariza, E. N. W. & Coady, M. R. 2018: *Why TESOL? Theories and issues in teaching English to speakers of other languages in K-12 classrooms*. Kendall-Hunt
- Baldauf, R. B. 2005: Language planning and policy research: An overview. In: E. Hinkel (ed.): *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates. 957–970.
- Boyle, A., August, D., Tabaku, L., Cole, S. & Simpson-Baird, A. 2015: *Dual language education programs: Current state policies and practices*. Washington, DC: Institutes for Research Center for Applied Linguistics (CAL). 2019: *Dual language program directory*. <<http://www.cal.org/resource-center/databases-directories>>
- Coady, M. R. 2019a: *The Coral Way bilingual program*. Bristol, UK: Multilingual Matters
- 2019b: Bilingual education programs in Florida. <<https://bilingualeducationfl.org>>
- & Ariza, E. 2010: Struggling for meaning and identity (and a passing grade): High-stakes writing in English as a second language. In: *MEXTESOL* 34/1: 11–27 <<http://mextesol.net/journal/public/files/0c14f54ff56bcf2c821a50147fac3dcf.pdf>>

- & Ariza, E. 2015: Second language reading development and instruction. In: E. W. Ariza (ed.): *Fundamentals of teaching English to speakers of other languages in K-12 mainstream classrooms*. (2nd ed.) Dubuque, IA: Kendall Hunt Publishing. 223–259
- & R., Li, S., & Lopez, M. P. S. 2019: Language in education planning: the Florida Consent Decree after 25 years. [Special Topics]. In: *Florida Journal of Educational Research* 57/1: 140–149.
- & Makalela, L. & Lopez, M. P. S. 2019: Metaliteracy and writing among 4th grade multilingual students in South Africa. In: *International Journal of Multilingualism*. DOI: [10.1080/14790718.2019.1631829](https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1631829)
- Colby, S. L., Ortman, J.M. 2015: *Projections of the size and composition of the U.S. population: 2014 to 2060*. Current Population Reports, P25-1143, U.S. Census Bureau 2014. <<https://www.census.gov/content/dam/Census/library/publications/2015/demo/p25-1143.pdf>>
- CPALMS. 2019a: *Welcome to CPALMS*. <<http://www.cpalms.org/Public/>>
- CPALMS. 2019b: *Standards: Info & resources*. <<http://www.cpalms.org/Public/search/Standard>>
- Crawford, J. 2000: *At war with diversity: US language policy in an age of anxiety*. Clevedon, UK: Multilingual Matters
- de Jong, E. J., Yilmaz, T. & Marichal, N. 2019: A Multilingualism-as-a-Resource Orientation in Dual Language Education. In: *Theory Into Practice* 58/2: 107–120.
- Durán, L., Palmer, D. 2014: Pluralist discourses of bilingualism and translanguaging talk in classrooms. In: *Journal of Early Childhood Literacy* 14/3: 367–388.
- Espinosa, L. M. 2013: *Early education for dual language learners: Promoting school readiness and early school success*. Washington, DC: Migration Policy Institute
- Fermoso, J. 2018: *Why speaking Spanish is becoming dangerous in America*. <<https://www.theguardian.com/us-news/2018/may/22/speaking-spanish-dangerous-america-aaron-schlossberg-ice>>
- Figueras-Daniel, A., Barnett, S. 2013: Preparing young Hispanic dual language learners for a knowledge economy. In: *Preschool Policy Brief* 2013/24: 1–16.
- Figuroa, D. 2020: Puerto Ricans in Florida: 2010-2018. <https://centropr.hunter.cuny.edu/research/data-center/data-sheets/puerto-ricans-florida-2010-2018>
- Fishman, J. 1991: *Reversing language shift*. Clevedon, UK: Multilingual Matters
- Florida Association for Bilingual Education (FABE). 2019: Resources on Florida’s bilingual education programs. <<https://fabefl.org/resources>>
- Florida Department of Education (FL DOE). 2018: *Every Study Succeeds Act plan*. <<https://drive.google.com/file/d/0B1ulSk4p5ovgY2E0c2ZjandGSWdTZkpSUHhwaER5RnBqZ3Bj/view>>
- Fránquiz, M. E. 2018: Language, literacy, and community. In J. I. Lontas (ed.): *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (Vol 8). Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell Publisher. DOI:10.1002/9781118784235.eelt0122
- García, O. 2009: Emergent bilinguals and TESOL: What in a name? In: *TESOL Quarterly* 43/2: 322–326.
- & Otheguy, R. 1985: The masters of survival send their children to school: Bilingual education in the ethnic schools of Miami. In: *Bilingual Review / La Revista Bilingüe* 12/1-2: 3–19.
- Kaplan, R. B., Baldauf, R. B. 2005: Language-in-education policy and planning. In: E. Hinkel (ed.): *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates. 1013–1034.

- League of United Latin American Citizens (LULAC). 2019: *About Us*. <<https://lulac.org/about/>>
- Lindholm-Leary, K. J., Genesee, F. 2014: Student outcomes in one-way, two-way, and indigenous language immersion education. In: *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 2: 165–180. doi:10.1075/jicb.2.2.01lin
- Lippi-Green, R. W. 2011: *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States*. New York, NY: Routledge
- Lopez, M. H., Gonzalez-Barrera, A. 2013: What is the future of Spanish in the United States? *Fact Tank: News in the numbers*. <<https://www.pewresearch.org/fact-tank/2013/09/05/what-is-the-future-of-spanish-in-the-united-states/>>
- Mackinney, E. 2016: Language ideologies and bilingual realities: The case of Coral Way. In: N. Hornberger (ed.): *Honoring Richard Ruiz and his work on language planning and bilingual education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 301–315.
- Massey, D. S. 2016: Assimilation in a new geography. In: D. Massey (ed.): *New faces in new places: The changing geography of American immigration*. New York: Russell Sage. 343–353.
- 2020: Creating the exclusionist society: from the War on Poverty to the war on immigrants. In: *Ethnic and Racial Studies*, 43/1: 18–37.
- McField, G. P., McField, D. R. 2014: The consistent outcome of bilingual education programs: A meta-analysis of meta-analyses. In: G. P. McField (ed.): *The miseducation of English learners*. Charlotte, NC: Information Age. 267–298.
- Menken, K. 2013: Restrictive language education policies and emergent bilingual youth: A perfect storm with imperfect outcomes. In: *Theory Into Practice* 52/3: 160–168.
- & García, O. 2010: *Negotiating language education policies: Educators as policymakers*. New York, NY: Routledge
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). 2000: *The report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: US Government Printing Office
- Nores, M., Friedman-Krauss, A. F., & Frede, E. 2018: Opportunities & policies for young dual language learners. In: *Preschool Policy Facts* 2018/7: 1–4.
- Ortega, L. 2009: *Understanding second language acquisition* (1st ed). London, UK: Hodder Education
- Ovando, C. J. 2003: Bilingual education in the United States: Historical development and current issues. In: *Bilingual Research Journal* 27/1: 1–24.
- Phillipson, R. 1992: *Linguistic imperialism*. Oxford, UK: Oxford University Press
- Portes, A., Rumbault, R. G. 2014: *Immigrant America: A portrait, updated, and expanded* (4th ed.). Oakland, CA: University of California Press
- Ruiz, R. 1984: Orientations in language planning. In: *NABE Journal* 8/2: 15–34.
- Soltero, S. 2016: *Dual language education: Program design and implementation*. Portsmouth, NH: Heinemann
- Stepick, A., Stepick, C. D. 2009: Diverse contexts of reception and feelings of belonging. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 10/3: Art. 15. DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-10.3.1366>
- Teacher Certification Degrees 2019: *The Florida teaching and certification resource*. <<https://www.teachercertificationdegrees.com/certification/florida/>>

- U.S. Census Bureau 2017: Language spoken at Home: American community survey (ACS) 5-year estimates. *American FactFinder*. <https://data.census.gov/cedsci/table?q=Language%20spoken%20at%20Home%3A%20American%20community%20survey%20%28ACS%29%205-year%20estimates.%20&tid=ACSST1Y2018.S1601&hidePreview=true>
- U.S. Census Bureau 2020: About Hispanic origin. *About the Hispanic Population and its origin*. <<https://www.census.gov/topics/population/hispanic-origin/about.html>>
- US English 2016: *Official English*. <<https://www.usenglish.org/official-english/about-the-issue/>>
- Valdés, G. 1997: Dual-language immersion programs: A cautionary note concerning the education of language-minority students. In: *Harvard Educational Review* 67/3: 391–430.
- 2005: Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? In: *Modern Language Journal* 89/3: 410–426.
- Wolf, Z. B. 2018: Trump basically called Mexicans rapists again. *Cable News Network*. <<https://www.cnn.com/2018/04/06/politics/trump-mexico-rapists/index.html>>
- Wright, W. E. 2019: *Foundations for teaching English language learners: Research, theory, policy and practice*. (3rd Ed.). Bristol, UK: Multilingual Matters
- Zong, J., Batalova, J. 2018: Mexican immigrants in the United States. In: *Migration Policy Institute*. <<https://www.migrationpolicy.org/article/mexican-immigrants-united-states>>

A common ground perspective on interactional strategies for global communication in English

Resumo. Komuna baza perspektivo por interagaj strategioj por tuttera komunikado en la angla

Tiu ĉi studo esploras la rolon de komuna baza aliro al interkultura komunikado en la angla. Mi klarigas la gravecon akcepti interdiskursan aliron al interkultura komunikado – kaj instruante kiel komuniki en interkultura kunteksto – diskuti erarojn kaj misinterpretojn pro stereotipoj kiuj povas okazi se interkulturaj ĝeneraligoj estas rigide aplikataj en interago. Mi argumentas ke traktante tutteran komunikadon tra la angla el la perspektivo de komunaj bazoj kondukas al valora plilumigo de la tipoj de interagaj strategioj kaj interkulturaj konoj kiuj devas esti disvolvigitaj en la lernantoj por helpi al ili sukcese komuniki en tutteraj kunteksto.

Abstract. This paper investigates the role of common ground assumptions in intercultural communication in English. I explain the importance of adopting the interdiscourse approach to intercultural communication – and teaching how to communicate in intercultural contexts – by discussing stereotype-induced errors and misinterpretations that may occur when cross-cultural generalisations are rigidly applied in interaction. I argue that approaching global communication in English from the perspective of common ground provides a valuable insight into the types of interactional strategies and intercultural knowledge that need to be developed in learners in order to help them communicate successfully in global contexts.

1. Introduction

As is well known, English is the foremost lingua franca of our times (e.g. Seidlhofer 2005, Dewey and Jenkins 2010). It is used globally in communication between people from diverse linguistic and cultural backgrounds, including speakers from the three circles identified by Kachru (1985): the expanding circle, where English is taught as a foreign language (e.g. Poland, China, France), outer circle of former British and American colonies, where English has become a second language (e.g. India, Sri Lanka, Singapore), as well as the inner circle of the UK and former English settler colonies such as the USA, Australia or New Zealand. Interestingly, not only is English the most frequent language of global communication, but the use of English for the purposes of global communication is, in fact, the most common use of this language nowadays, with a higher ratio of non-native to native speakers (e.g. Galloway and Numajiri 2019).

In order to capture the range of global contexts within and across which English is currently used, researchers have begun to use the term *Global Englishes* (e.g. Galloway 2013, Galloway and Rose 2015). This term encompasses studies of national varieties of

English, such as British English or Sri Lankan English (i.e. World Englishes), the use of English as a world language within and beyond the national varieties (i.e. English as a Lingua Franca) as well as hybrid language practices such as translanguaging and plurilingualism (Galloway 2013, Galloway and Numajiri 2019, Galloway and Rose 2015). The research framework of Global Englishes aims to investigate the linguistic and pedagogical implications of the global use of English.

Given the predominant use of English as the world's lingua franca, it follows that preparing learners of English for real life communication should involve enhancing their knowledge of Global Englishes and developing their intercultural communication skills. However, this task raises a number of practical questions on (i) how to embed Global Englishes in curricula which are already packed and (ii) what strategies should be taught to develop the learners' communicative skills in intercultural contexts – on top of the general interactional strategies already included in the curricula. The issue underlying these questions is that, even though teachers express an interest in exploring the advantages of introducing Global Englishes into the curriculum (e.g. Galloway and Numajiri 2019, Hall et al. 2013), English language teaching and assessment materials tend to present standardised and idealised native-speaker varieties (e.g. Alptekin 2002, Kiczkowiak 2019).

To counterbalance the focus on standardised varieties in English Language Teaching (henceforth, ELT) materials, researchers and practitioners have proposed various activities and topics for teachers to use in class to illustrate the extent of variation in English, both within and beyond the inner circle. The activities range from exploring the differences in pronunciation (e.g. Sharifian and Marlina 2012, Lopriore 2016), drawing attention to grammatical and lexical variation (e.g. McKay 2012, Matsuda and Duran 2012), discussing socio-cultural aspects of meaning-making and interpretation (e.g. Bayyurt and Altinmakas 2012) to reflecting on stereotypical representations of different cultures (e.g. Kiczkowiak 2019).

Research has also been carried out into the pragmatic determinants of successful communication in global contexts. There is now a general consensus that enhancing learners' intercultural communicative competence, in order to allow them to function effectively in English as a Lingua Franca (henceforth, ELF) interactions, should involve teaching a range of interactional strategies such as appeals for help, comprehension checks, circumlocution or time-gaining strategies (e.g. Celce-Murcia et al. 1995, Vettorel 2018). However, even though research into the pragmatics of ELF has gained momentum (see Taguchi and Ishihara 2018 for a most recent comprehensive overview), to the best of my knowledge, there has been no systematic attempt to define the *nature and extent* of the difference between the general interactional strategies (as in e.g. Galaczi and Taylor 2018) and interactional strategies for ELF contexts specifically. It seems plausible to assume that general and ELF-specific interactional strategies intersect. For example, time-gaining strategies, such as fillers, or politeness strategies, such as hedging, are useful when conversing in any language or language variety, regardless of whether the conversation is limited to the native speakers of

a given language or not. With this in mind, the issue of the *extent* of the difference between the interactional strategies used in general and ELF contexts concerns the question of which, if any, strategies are particularly useful in ELF contexts, whereas the issue of the *nature* of this difference concerns the question of what makes the use of interactional strategies in ELF contexts special.

Accordingly, the overarching goal of this paper is to lay theoretical grounds for researching the nature and extent of the difference between interactional strategies needed for ELF and non-ELF contexts. To achieve this goal, I first discuss three main perspectives on intercultural communication – cross-cultural communication, intercultural communication-in-interaction and interdiscourse communication – and provide arguments in favour of the third of these approaches. I then introduce the notion of common ground and discuss how the difference between general and ELF-specific interactional strategies can be conceptualised in terms of the common ground assumptions. This is followed by a discussion of some pedagogical implications that follow from the proposed conceptualisation.

2. Main approaches to intercultural communication

Intercultural communication has been studied from three perspectives: cross-cultural communication, intercultural communication-in-interaction, and interdiscourse communication. The first, namely the cross-cultural approach, is top-down in that it assumes the existence of nationally delineated cultural groups (e.g. Polish, British, German) and aims to compare the communication systems of such groups. Data for cross-cultural comparisons typically comes from surveys or experimental tests, which involve artificial settings and scenarios (Scollon and Scollon 2001). Hence, the communication systems studied within this framework are abstract in the sense that they are considered independently of social interaction. Accordingly, the question of individual variation is often beyond the scope of such approaches.

Similarly to the cross-cultural approach, intercultural communication-in-interaction presupposes the existence of nationally defined cultural groups and their systems of communication. However, it examines how members of such groups negotiate their differences in actual social interactions.

The third of these perspectives, namely the interdiscourse approach, can be seen as an extension of intercultural communication-in-interaction, one which is the most consistent with Scollon and Scollon's (2001: 267) argument that 'intercultural communication is best conceived as a matter of social actions, not systems of representation or thought or values.' The focus on social action is the defining quality of this bottom-up perspective, where the unit of analysis is people in interaction. This approach acknowledges that every person comes into interaction with unique baggage of past experiences, including communicative and cultural experiences within and across different social groups. This baggage, or *habitus*, exerts a more or less

conscious influence on how people interact with others in communicative situations, including how interlocutors position themselves and others with respect to different identities (e.g. gender, age, profession, institutional, regional, ethnic or national). The interdiscourse approach does not start by assuming an a priori mapping between different social groups and different communication systems. Rather, it investigates whether, and, if so, how, social and cultural identities are linguistically constructed in actual discourses.

2.1. Cross-cultural generalisations versus stereotyping

As mentioned in the previous section, the cross-cultural perspective overgeneralises at the expense of individual variation. By virtue of focusing on communicative tendencies exhibited by members of pre-defined cultural groups, the cross-cultural perspective necessarily simplifies the groups' cultural systems by presenting them as monoliths of the 'one language, one culture' type. The resultant generalisations may lead to unequal access to and participation in educational contexts, such as when a learner's silence in class is misinterpreted as a cultural trait (e.g. Piller 2011, Halualani 2019). They may also give rise to misinterpretations or misjudgements of communicative styles and linguistic devices deemed as adequate in conversation with members of the assumed cultural monoliths (e.g. Beebe and Takahashi 1989).

The distinction between cultural generalisations and stereotyping is useful in understanding this problem. According to Bennett (2013), cultural generalisations, that is 'statements about a group of people', cannot be avoided. This is because, in aiding the process of sorting the world around us into more or less discrete categories, generalisations are a natural and inevitable part of human cognition. Stereotyping, on the other hand, is when a cultural generalisation is rigidly applied to every member of the group, as in 'you are a member of X, therefore you must fit the general qualities of X' (*ibid.*). Bennet (*ibid.*) goes on to argue that cultural generalisations do not have to lead to stereotyping as long as they are treated as 'tentative hypotheses about how an individual member of a group might behave'.

In this context, let us consider Beebe and Takahashi's (1989) study of American and Japanese speakers' preferences with regard to using face-threatening speech acts such as disagreement and chastisement. Beebe and Takahashi (*ibid.*) found that, despite the widely assumed stereotypes, their American participants were not always more direct and explicit than the Japanese participants and that the Japanese group did not always avoid disagreement or critical remarks. The authors argue that communicative situations in which interlocutors act upon wrongly attributed generalisations may lead to *stereotype-induced errors* or *teacher-induced errors*. The first type occurs when a speaker tries to converge towards a stereotype attributed to their listener – e.g. 'Americans are direct, my interlocutor is American, so I'm going to use direct language when talking to them' – but in so doing they are actually diverging from

the interlocutor who happens to avoid directness generally or in specific contexts. The second type is when such unintended divergence stems from explicit teacher instruction – e.g. ‘Americans are direct, so be direct when talking to them’.

In addition to Beebe and Takahashi’s (1989) stereotype-induced and teacher-induced errors, it is useful to distinguish *stereotype-inducing resources*. A recent case in point is the Anglo-EU translation chart, which became an internet hit in 2011 and has been debated in major media outlets, including BBC America (McAlpine 2011), The Telegraph (Philipson 2013) and The Independent (Richards 2015). The chart purports to show the differences between what the British say, what they mean and how a non-British person would interpret what is being said. For example, according to the chart, when a British person says ‘You must come for dinner’, they are understood as making a promise of imminent invitation, but what they really mean is ‘It’s not an invitation, I’m just being polite’. The chart also claims that ‘quite good’, which is understood by non-British people as a complement, is actually used to mean ‘a bit disappointing’. Another example claims that ‘I only have a few minor comments’ is also understood literally by non-British people, but it actually means ‘Please re-write completely’. Needless to say, resources like this overgeneralise as the communicative intentions expressed by uttering these expressions (indeed, any expressions) vary across speakers and situations and interpreting them requires attending to the specifics of a particular conversational context such as intonation or social distance between the interlocutors. The significance of the Anglo-EU translation chart lies in its considerable media and social media coverage, some of which uncritically engage with the monolithic linguacultural perspective it endorses and so promote the stereotyping of British speakers as ‘too polite to speak their mind’ or ‘polite only on the surface’. It is easy to imagine situations in which communicative intentions are misinterpreted due to the rigid application of such generalisations, as when a dissertation supervisor’s positive evaluation of a student’s work – ‘I only have a few minor comments’ – is taken as a criticism. Let us refer to such misinterpretations as *stereotype-induced misinterpretations*.

From the teachers’ perspective, helping learners avoid stereotype-induced errors, including misinterpretations, is not an easy task. As noted by Tatsuki and Houck (2010), the results of intercultural communication research are not generally available to teachers in a form which would be directly applicable in classroom (a notable exception is the authors’ cited collection of papers). They stress the complexity of the task at hand, whereby teachers need to familiarise learners with linguacultural appropriateness norms generally associated with certain speech communities (which can be understood as Bennet’s (2013) cultural generalisations) and, at the same time, need to make them aware of how norms vary within communities (and why stereotyping needs to be avoided).

Insofar as ELT materials tend to present monolithic assumptions about linguacultural norms and aid teachers in instructing learners to use and interpret language in reference to such norms (for discussion, see e.g. Alptekin 2002, Dogancay-Aktuna 2005, Baker

2011, 2016, Kiczkowiak 2019), teachers are left without useful resources for raising awareness of intra-cultural variation. The problem is that, if learners approach global communication through the rigid lens of cross-cultural generalisations, there is, in principle, no limit to stereotype-induced errors and misinterpretations that may occur.

2.2. Interdiscourse approach to global communication in English

The overview presented in the previous section illustrates why preparing learners for global communication in English should involve helping them transcend any cross-cultural generalisations. But there is another level of complexity pertaining to global communication in English. Not only does successful ELF communication involve the ability to navigate and transcend an array of linguacultural norms, but it also involves interacting in a variety of contexts, ranging from personal through educational and business to politics. It follows then that successful Lingua Franca communicators have in their repertoire communicative strategies that enable them to:

- a) accommodate to a wide range of personal and professional contexts,
- b) including the ability to navigate the intercultural context of a given communicative situation

Following Sung (2013), I assume that English as a Lingua Franca should *not* be regarded as an alternative to standardised language models traditionally taught and assessed in TESOL classrooms. Rather, it should be seen as a functional extension of such models, which enables learners to function successfully as global communicators. Consequently, learning to use pragmatic strategies for managing ELF contexts goes beyond the learning of English as a language. As an integral component of intercultural communicative competence, it is, in effect, part of the life competencies needed in the 21st century (as defined by e.g. Guth and Helm 2010).

Given that:

- the cross-cultural approach is too coarse-grained to provide useful tools for preparing learners for global communication (as argued in 2.1), and that
- ELF is not a variety of English, but a dynamic communicative activity characterised by linguacultural variety of contexts and users (Sung 2013),

it follows that the interdiscourse approach to intercultural communication is the most suitable to guide ELT practice. This is because the emphasis of the interdiscourse approach on the multipositionality of interlocutors allows tapping into the dynamic complexities of personal, professional and cultural contexts in which they are interacting.

Now, it is important to stress that, from a cognitive point of view, the adoption of the interdiscourse approach allows us to recognise the existence of some form of cross-cultural reality. Note that the focus of the interdiscourse approach on the unique habitus (i.e. memories of past experiences, including communicative and cultural experiences), which each person brings into conversation, allows us to acknowledge the

existence of cultural generalisations in people's minds and expect that some interactants may not have the cognitive tools that would help them avoid their rigid application (i.e. that would help them avoid stereotyping). Accordingly, we can assume that, in intercultural communication, some interactants may be likely to ascribe stereotypical linguacultural identities to their interlocutors. In effect, the interdiscourse approach allows us to recognise that cross-cultural generalisations and stereotypes do exist in people's minds and therefore may have an impact on intercultural communication.

In the next section, I look at intercultural communication from a more practical perspective and tackle the question of what interactional strategies and types of knowledge are necessary for global communication in English.

3. Common ground in intercultural communication

Successful communication, like any joint activity, depends on participants co-ordinating their actions through making assumptions about each other. The assumptions (i.e. knowledge, beliefs, etc.) which are considered by interlocutors as shared for the purposes of communication constitute the interlocutors' common ground (Clark 1994). Clark (*ibid.*) distinguishes between communal common ground, which refers to the assumptions taken to be shared by virtue of being members of the same community, and personal common ground, which encapsulates more particular assumptions that interlocutors have inferred about each other from their joint past experiences.

Empirical research has shown that information about common ground is one of many cues which are simultaneously integrated during language processing and that it serves as an immediate constraint on language processing (e.g. Horton 2005). In other words, what linguistic forms we choose and how we interpret the linguistic forms chosen by our interlocutors is constrained by what we know about our interlocutors and what we assume they know about us (see also Sztencel 2018, ch. 6).

For example, a conversation between a boss and an employee may be formal or informal depending on a combination of linguacultural norms generally associated with a given speech community (e.g. language specific markers of social hierarchy), institutional norms (e.g. local community conventions pertaining to turn-taking in meetings) and on their personal relationship (e.g. the use of direct requests). In the light of this, it is plausible to assume that pragmatic competence, which involves an awareness of how various relations between people and situational contexts influence the linguistic forms we choose (e.g. Spiro 2013), is underpinned by both types of common ground: communal and personal.

From this perspective, global communication, which often involves talking to people whose cultural background is different to ours, appears to present a specific challenge. When we talk to unfamiliar people who belong to the same language community as ours, our language is constrained by the assumptions of joint commu-

nal common ground (e.g. the use of adequate honorifics), which may be adjusted in response to the personal clues we are gathering in the ongoing interaction.

According to Friedrich (2012), such ‘unfamiliar’ contexts gain another level of complexity in ELF situations, where linguistic diversity adds another dimension to ‘unfamiliarity’. Now, it seems plausible to assume that this extra level of ‘unfamiliarity’ can be linked with the communal common ground, where ‘communal’ refers to the interlocutors’ diverse linguacultural communities. Looking at the issue from this perspective, it transpires that, depending on the specific cognitive contexts (the *habitus*) of the interlocutors in ELF communication, such communal assumptions may:

- i. be missing (e.g. ‘I don’t know what linguacultural assumptions to make about my American interlocutor’);
- ii. take the form of cross-cultural generalisations (e.g. ‘Americans tend to prefer directness but, on the other hand, people are different’); or
- iii. take the form of stereotypes (e.g. ‘Americans are direct, my interlocutor is American, so my interlocutor prefers directness’).

Let me refer to the cognitive contexts presented in (i)-(iii) above as follows: (i) *the context of missing communal assumptions*, (ii) *the context of cultural generalisations*, and (iii) *the context of cultural stereotyping*. It is worth to note that the contexts of missing communal assumptions and cultural generalisations are different from the context of cultural stereotyping in that the former two may result in uncertainty about what interactional style to adopt. Following from this, the role of teachers in preparing learners for intercultural communication is to make them aware of potential stereotype-induced errors and misinterpretations that may result from the context of cultural stereotyping and help learners develop strategies for managing the context of missing communal assumptions and the context of cultural generalisations.

In what follows, I use the term *seeking-common-ground contexts (SCG contexts)* to refer to situations in which the cognitive context of an interlocutor can be characterised of in terms of cultural generalisations (ii) or missing communal assumptions (i). I use the term *seeking-common-ground strategies (SCG strategies)* to refer to the interactional strategies for establishing common ground. I assume that the SCG strategies used for managing ‘unfamiliar’ EFL situations overlap, to a large extent, with those needed in non-EFL ‘unfamiliar’ situations along the personal and local community (e.g. institutional) dimensions. However, in ELF situations additional sociolinguistic and metalinguistic knowledge is brought to play by linguistic diversity. In the next section, I discuss the SCG strategies as well as the relevant sociolinguistic and metalinguistic knowledge to lay grounds for conceptualising the difference between the general and ELF-specific use of interactional strategies.

4. Towards defining ELF-specific use of strategies for managing SCG contexts

As mentioned at the beginning of this paper, there is a general consensus that intercultural communicative competence involves a range of pragmatic strategies that allow learners to function effectively in ELF interactions (e.g., Celce-Murcia et al. 1995, Alptekin 2002, Dogancay-Aktuna 2005, Baker 2011, Taguchi and Ishihara 2018, Vettorel 2018, Kiczkowiak 2019). However, even though such strategies are often discussed in the context of ELF communication, they are, in fact, characteristic of communication more generally (see e.g. Jaworski and Coupland 2014). This raises the question of whether there is any difference between the general interactional strategies that are useful in any communicative context and those which are particularly useful in ELF contexts.

Approaching the issue from the perspective of SCG contexts may help address this question. Drawing on the literature cited in the paragraph above, I distinguish two types of strategies and two types of knowledge that interlocutors need in order to manage ELF interactions and do so with respect.

Figure 1: Strategies and knowledge for managing ELF SCG contexts.¹

- 1. SCG strategies for achieving mutual understanding**
 - a) Interactional strategies, e.g. appeals for help or comprehension checks
 - b) Compensatory strategies, e.g. circumlocution and paraphrasing
 - c) Time-gaining strategies, e.g. fillers
 - d) Self-monitoring strategies, e.g. self-initiated repair
- 2. SCG strategies for accommodation and rapport building**
 - a) Politeness strategies, e.g. indirect speech acts, hedging
 - b) Resolution strategies, e.g. formulae for topic avoidance, message replacement, message abandonment
 - c) Small talk strategies, e.g. asking and answering open-ended questions, active listening, showing enthusiasm
- 3. Sociolinguistic knowledge**
 - a) Knowledge of how social variables of power, distance, formality, etc. influence language systems
 - b) Knowledge of language variation, including standardised and non-standardised varieties of English and other languages relevant to particular communicative contexts
 - c) Intercultural knowledge and awareness, including knowledge of other cultures and insights into own cultural norms
 - d) Knowledge of linguacultural generalisations and stereotyping

¹ The proposal presented in Fig. 1 is by no means complete or fixed in any other way. Rather, it should be regarded as a programmatic attempt at conceptualising the difference between using SCG strategies in ELF and non-ELF contexts. As such, it is subject to change and improvement in the light of empirical data.

4. Metalinguistic knowledge

- a) Knowledge of similarities and differences in the use of specific linguistic forms in English as well as learners' languages/language varieties, in relation to 3a-d

I propose to operationalise the difference between ELF and non-ELF SCG contexts as a continuum, rather than a dichotomy. That is, I assume that in ELF interactions, the knowledge frames (3-4) may influence the choice of strategies (1-2) to a greater extent, and often at a more conscious level, than in non-ELF situations. For example, politeness strategies (2a) used in a conversation between native speakers of the same variety of English are likely to be influenced by tacit assumptions about how age and professional status influence the choice of linguistic forms (3a). However, in ELF contexts, such assumptions – which can be conceptualised in terms of the three cognitive contexts discussed in the previous section – extend to languages beyond English and are likely to be consciously reflected on, especially in cognitive states of uncertainty. From this perspective, preparing learners for global communication in English involves familiarising them with the general SCG strategies, as in 1 and 2, and embedding them in discourses related to 3 and 4.

Returning to the question of the extent and nature of the difference between the general and ELF-specific use of interactional strategies, we can now hypothesise that the interactional strategies required for managing ELF and non-ELF SCG contexts overlap to a large extent, maybe even completely. The difference concerns the application of the relevant strategies *in view of the interlocutor's intercultural knowledge base* and so it is epistemic in nature.

If, as argued earlier, the goal of preparing learners for global communication in English is a functional extension of standardised language models traditionally taught and assessed in TESOL classrooms, we should ensure that ELT practices, materials and assessments are extended to help develop the intercultural knowledge base of learners. Fundamentally, this involves:

- continued efforts to challenge stereotype-inducing resources
- making learners aware of errors and misinterpretations that may result from cultural stereotyping
- developing learners' strategies for managing the contexts of cultural generalisations and missing communal assumptions.

5. Conclusion

At the outset of this paper I mentioned two practical questions related to the task of preparing learners for global communication in English: what strategies to teach in order to develop the learners' communicative skills in intercultural contexts and how to embed Global Englishes in curricula which are already packed. To begin an-

swering these questions, I have explained the importance of adopting the interdiscourse approach to communication (and teaching how to communicate) and presented a common ground perspective on the nature and extent of the difference between using interactional strategies in ELF and non-ELF contexts. Based on the arguments presented in the paper, I have argued that adequate preparation of learners for global communication can be defined in terms of two interrelated aims:

(i) familiarising learners with the general interactional strategies for achieving mutual understanding, accommodation and rapport building; and

(ii) developing learners' intercultural awareness and knowledge of language variation within and across languages and language varieties, including the influence of social variables on the linguistic forms we choose to communicate meanings.

The first of these aims can be achieved by providing learners with opportunities to practise interactional strategies in interactive speaking tasks such as pair and group discussion tasks, role plays or question-and-answer interview tasks, which are already commonplace in ELT classrooms. As for the second aim, here the situation is more complicated. As long as mainstream ELT materials and assessments continue to focus on linguacultural monoliths, teachers will need to rely on their own resourcefulness in attempts to embed the teaching of interactional strategies in discourses and activities related to culture and linguacultural variation. Following Tatsuki and Houck (2010), I argue that more effort should be directed at presenting the results of research into intercultural communication in formats which can be directly applied in classrooms. The overarching goal of preparing and using such materials should be to raise the learners' awareness of the relative nature of linguacultural generalisations to help them avoid stereotype-induced errors and misinterpretations.

Bibliography

- Alptekin, Cem 2002: Towards intercultural communicative competence in ELT. In: *ELT Journal* 56/1: 57–64.
- Baker, Will 2011: Intercultural awareness: Modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca. In: *Language and Intercultural Communication* 11/3: 197–214.
- 2016: Culture and language in intercultural communication, English as a lingua franca and English language teaching: points of convergence and conflict. In: P. Holmes and F. Dervin (eds.): *The cultural and intercultural dimensions of English as a lingua franca*. Bristol: Multilingual Matters. 70–89.
- Beebe, Leslie M. and Tomoko Takahashi 1989: Sociolinguistic variation in face-threatening speech acts. In: M.R. Eisenstein (ed.): *The dynamic interlanguage: Empirical studies in second language variation*. Boston, MA: Springer. 199–218.
- Bennett, Milton J. 2013: Stereotypes/Generalizations. In: C. Cortes (ed.): *Multicultural America: A multimedia encyclopedia*. New York: Sage

- Celce-Murcia, Marianne, Zoltan Dörnyei, and Sarah Thurrell 1995: Communicative competence: a pedagogically motivated model with context specification. *Issues in Applied Linguistics* 6/2: 5–35.
- Clark, Herbert H. 1994: Discourse in production. In: M.A. Gernsbacher (ed.): *Handbook of Psycholinguistics*. San Diego: Academic Press. 985–1021.
- Dewey, Martin, and Jennifer Jenkins 2010: English as a lingua franca in the global context: Interconnectedness, variation and change. In: M. Saxena and T. Omoniyi (eds.): *Contending with globalization in world Englishes*. Bristol: Multilingual Matters. 72–90.
- Dogancay-Aktuna, Seran 2005: Intercultural communication in English language teacher education. In: *ELT Journal* 59/2: 99–107.
- Friedrich, Patricia 2012: ELF, intercultural communication and the strategic aspect of communicative competence. In: A. Matsuda (ed.): *Principles and practices of teaching English as an international language*, vol. 25. Bristol: Multilingual Matters. 44–54.
- Galaczi, Evelina, and Lynda Taylor 2018: Interactional competence: Conceptualisations, operationalisations, and outstanding questions. In: *Language Assessment Quarterly* 15/3: 219–236.
- Galloway, Nicola 2013: Global Englishes and English language teaching (ELT): Bridging the gap between theory and practice in a Japanese context. In: *System* 41: 786–803.
- Galloway, Nicola, and Takuya Numajiri 2019: Global Englishes language teaching: Bottom-up curriculum implementation. In: *TESOL Quarterly* 54/1: 118–145.
- Galloway, Nicola, and Heath Rose 2015: *Introducing Global Englishes*. Abingdon: Routledge
- Guth, Sarah, and Francesca Helm (eds.) 2010: *Telecollaboration 2.0: Language, literacies and intercultural learning in the 21st century*, vol. 1. Bern: Peter Lang
- Hall, Christopher J., Wicaksono, Rachel, Liu, Shu, Qian, Yuan & Xiaoqing, Xu 2013: English reconceived: Raising teachers' awareness of English as a 'plurilithic' resource through an online course. In: *British Council ELT Research Papers*. 13–05.
- Halualani, Rona Tamiko 2019: *Intercultural communication: A critical perspective*. San Diego, CA: Cognella
- Horton, William S. 2005: Conversational common ground and memory processes in language production. In: *Discourse Processes* 40/1: 1–35.
- Jaworski, Adam and Coupland, Nikolas (Eds.) 2014: *The Discourse Reader*, 3rd ed. New York, NY: Routledge
- Kachru, Braj B B. 1985: Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: R. Quirk and H.G Widdowson (eds.): *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge University Press, Cambridge. 11–30.
- Kiczowski, Marek 2019: Seven principles for writing materials for English as a lingua franca. In: *ELT Journal* 74/1: 1–9.
- Lopriore, Lucilla 2016: ELF in teacher education: A way and ways. In: L. Lopriore & E. Grazi (eds.): *Intercultural communication: New perspectives from ELF*. Rome: Roma TrE-Press. 167–188.
- Matsuda, Aya, and Chatwara Suwannamai Duran 2012: EIL Activities and Tasks for Traditional English Classrooms. In: A. Matsuda (ed.): *Principles and practices of teaching English as an international language*, vol. 25. Bristol: Multilingual Matters. 201–238.
- McAlpine, Fraser 2011: What The British Say (And What They Really Mean. In: *BBC America* [online]

- McKay, Sandra Lee 2012: Teaching Materials for English as an International Language. In: A. Matsuda (ed.): *Principles and practices of teaching English as an international language*, vol. 25. Bristol: Multilingual Matters. 70–83.
- Philipson, Alice 2013: Translation table explaining the truth behind British politeness becomes internet hit. In: *The Telegraph* [online]
- Piller, Ingrid 2011: *Intercultural Communication: A Critical Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Richards, Victoria 2015: Chart shows ‘what the British say, what they really mean, and what others understand’. In: *The Independent* [online]
- Seidlhofer, Barbara 2005: English as a lingua franca. In: *ELT journal* 59/4: 339–341.
- Sharifian, Farzad, and Roby Marlina 2012: English as an International Language (EIL): An Innovative Academic. In: A. Matsuda (ed.): *Principles and practices of teaching English as an international language*, vol. 25. Bristol: Multilingual Matters. 140–153.
- Spiro, Jane 2013: *Changing methodologies in TESOL*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Sung, Chit Cheung Matthew (2013). English as a lingua franca and its implications for English language teaching. In: *JALT Journal* 35/2: 177–194.
- Sztencel, Magdalena 2018: *Semantics, Pragmatics and Meaning Revisited: The Case of Conditionals*. Perspectives in Pragmatics, Philosophy and Psychology, vol. 17. Dordrecht: Springer
- Taguchi, Naoko and Noriko Ishihara 2018: The pragmatics of English as a lingua franca: Research and pedagogy in the era of globalization. *Annual Review of Applied Linguistics* 38. 80–101.
- Tatsuki, Donna H. and Noël R. Houck 2010: Pragmatics from Research to Practice: Teaching Speech Acts. In: D.H. Tatsuki and N.R. Houck (eds.): *Pragmatics: Teaching Speech Acts*. Alexandria, VA: TESOL Press. 1–6.
- Vettorel, Paola 2018: ELF and Communication Strategies: Are They Taken into Account in ELT Materials? In: *RELC Journal* 49/1: 58–73.

Interkulturaj valoroj per la okuloj de lernejanoj

Abstract. Intercultural values in the eyes of school goers

Intercultural education increases the capabilities and competences of learners regarding cultural identity but also intercultural relations with other people and communities (Fermoso 1997). In order to make use of intercultural values it is necessary to stimulate the curiosity of learners to the discovery of other peoples and other cultures. They should encounter other values and search for the essence of difference. During this adventure it is almost impossible and certainly not advisable to avoid stereotypes. To see, learn and analyze stereotypes is interesting not only when they concern others but also when they concern the analysts themselves. Intercultural education is in some sense the pedagogy of positive tolerance.

In fact, and not lastly, culture is strongly expressed through the language. Each language is a carrier both of cultural content and cultural belonging. So teaching languages also means teaching the cultures whose carriers they are. But how are these aspects seen by modern learners who now grow up mostly in intercultural environments where the mixing of diverse peoples is part of life. The answers are at times surprising, at times obvious, or amusing but never banal. How and to what extent are intercultural values visible for children who do not study them but simply encounter and live them?

Resumo. La interkultura edukado plifortigas ĉe la gelernantoj la kapablojn kaj kompetentojn pri kultura identeco, sed ankaŭ la interkulturajn rilatojn kun aliaj personoj, komunumoj (Fermoso 1997). Por ekspluati la interkulturajn valorojn, oni stimulu la scivolemon de la gelernantoj al la malkovro de aliaj popoloj, aliaj kulturoj. Ili konfrontiĝu al aliaj valoroj, serĉu la esencon de la diferencoj. Dum tiu aventuro estas preskaŭ neeble kaj certe ne konsilinde eviti la stereotipojn. Vidi, lerni, analizi la stereotipojn estas interese ne nur kiam ili koncernas la aliajn, sed ankaŭ kiam ili koncernas la analizanton mem. La interkultura edukado estas iusence la pedagogio de la pozitiva toleremo.

Fakte, kaj ne laste, la kulturo forte esprimiĝas tra la lingvo. Ĉiu lingvo estas portanto samtempe de kultura enhavo kaj de kultura aparteno. Do, instruante lingvojn, ni instruas ankaŭ la kulturon, kies portanto ĝi estas. Sed kiel vidas tiujn aspektojn nuntempaj gelernantoj, kiuj grandiĝas jam plejparte en interkulturaj medioj, kie la miksiĝo de diversaj popoloj estas parto de ilia vivo? La respondoj foje estas surprizigaj, foje evidentaj, foje amuzaj, sed neniam banalaj. Kiel kaj kiomgrade videblas la interkulturaj valoroj por infanoj, kiuj ne studas ilin, sed tute simple renkontas kaj travivas ilin?

Interkulturo en la edukado

En la 19a jarcento la publika edukado forte servis la homogenigadon de la socio, la radikalan transformadon de individuoj kaj de sociaj grupoj. La lernejo havis la taskon

ankaŭ solidigi naciismon kaj formi patrujisman pensmanieron de la ontaj civitanoj. Pro tio multaj popoloj kaj minoritatoj devis forlasi ekzemple siajn lingvojn por konformiĝi al la majoritato. Nuntempe parolante pri tiu epoko, oni elstarigas ĉefe nur la humanisman dimension de la enkonduko de la publika edukado, kvankam la lernejo, ekde ĝia origino, montriĝis tre malmulte respektema al la kulturo de minoritatoj aŭ de regionoj, kaj ankoraŭ malpli de la diversaj indiĝenoj (Akkari 2009).

La kultura diverseco gajnas terenon dum la 20a jarcento, esence pro tri kaŭzoj: la malkolonigado, la pli kaj pli demokratiiginta publika vivo kaj la internaciigo de la migradoj. Laŭ Pagé (1993) la interkulturaj aliroj celas tri ĉefajn objektivajn: 1) rekoni kaj akcepti, ke la kultura pluralismo estas socia realaĵo, 2) kontribui al la ekesto de egalrajta kaj justa socio, kaj 3) partopreni al la kreado de harmoniaj, intertnaj rilatoj.

Pro la jam menciitaj kialoj la diverskultureco, diversetneco iom post iom komencis grandiĝi ankaŭ en la lernejoj, do la eduksistemo ne plu povis ignori tiun fenomenon, ĝi devis (bedaŭrinde multloke ankoraŭ nur devus) adaptiĝi al la nova situacio, al la plurkultureco.

Kio estas kulturo?

La koncepto de kulturo estas 20-jarcenta antropologia kreaĵo, kiu laŭ Doutreloux (1990) estas specifa prezent-sistemo de la homa raso. Ĝi donas koherecon, sencon kaj signifon al la individuaj aŭ kolektivaj travivaĵoj. La kulturoj diferencas ne vere laŭ siaj enhavoj, sed multe pli laŭ ties organizado, asociado, gravigo kaj laŭindividua percepto. Do, la kulturo ebligas karakterizi grupon, popolon, socion pere de kulturaj praktikoj aŭ de prezent-sistemo (lingvo, religio, politika identiĝo, pedagogio, kuirarto, vestaĵoj, arkitekturo, ktp.). Pro tio tre gravas en la edukado, ke la instruisto devas laŭeble plej bone informiĝi pri tiuj aspektoj akceptante alikulturajn infanon en sia klaso kaj helpi tiun lernanton trovi la plej bonan vojon inter la propra kaj la (por li/ŝi) nova kulturo por krei harmonian lern-medion, en kiu la infano povas trankvile evolui. En tiu proceduro havas gravan rolon la etnocentrismo, propraĵo de ĉiu kulturo, kiu konsideras la propran kulturon kiel modelon por ĉiuj kaj tra kiu, tra kies valoroj oni prijuĝas tiujn de aliaj kulturoj. Por ilustriti tion facile, sufiĉas pensi pri la diversaj manĝkutimoj. Homoj kapablas manĝi ion ajn, kondiĉe ke ili estis alkiutimigitaj al tio en sia kulturo jam de infanaĝo. Unu el la ĉefaj celoj en la interkultura edukado devus esti la distanciĝo de la etnocentraj kondutoj kaj la klopodo al la kultura relativismo. Por tio, oni devas certagrade koni la ĉefajn elementojn de la alia kulturo. Tamen, tiu kultura relativismo ne devus permesi kaj justigi ĉiujn alikulturajn praktikojn. Oni devas resti ĉiam tre atentemaj al la kompleksa kaj fragila ekvilibro inter la agnosko kaj la valorigo de la kultura diverseco, sed ankaŭ al la rajto de ĉiuj individuoj vivi digne kaj libere, eĉ se tio kostas la forlason de kelkaj praktikoj de sia origina kulturo.

Kulturo en si mem havas multajn facetojn, detalojn kaj ĉiukaze temas plejparte pri io tre pozitiva. Ties difino povas aperi kiel homa kreaĵo, kiu vidigas belecon kaj

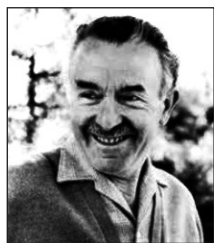
elvokas emociojn; la „malo de naturo”, la malo de io nature ekzistanta, tamen ne io negativa; ĝi entenas ankaŭ eventojn, kutimojn, valorojn, lingvojn, kondutojn ktp. Ĝi estas io, kio kunligas nin; io, kio konsistas el objektoj, institucioj, lokoj, ktp; io, kio enhavas ankaŭ nemateriajn heredaĵojn kiel tradicioj, festoj, kutimoj, ktp.; ĝi estas ankaŭ lukto kontraŭ etnocentrismo kaj stereotipoj. Fakte, kulturo sinonimas kun respekto, toleremo, solidareco.

Kio estas interkultura edukado?

Esence ĝi estas edukado celanta la glatan konduton inter homoj el diversaj kulturoj. Por tiu celo estis bezonata bone koni la signifon de „kulturo”, kaj kiel kulturo, tiel ankaŭ interkultura edukado devas celi respekton, toleremon, solidarecon.

Kiel substrekas tion ankaŭ Camilleri (1985), la individuo kapablas vidi sian diferencon kiel ion pozitivan de sia identeco, se li/ŝi estas akceptita kaj rekonita de la aliaj. Ĝuste pro tio la interkultura edukado devus celi la edukadon al la kulturaj diferencoj anstataŭ la edukado al la kulture diversaj faktoj. La nur teoria akcepto de la diverseco de aliuloj ne sufiĉas por forigi la barojn en la komunikado. La nur teoria instruado de la kulturaj diversecoj ne sufiĉas por la interkultura edukado de la junuloj. La instruistoj kaj edukistoj devus ekspluati la nature ĉeestantajn kulturajn diferencojn kaj tio tute baze komenciĝas je ilia natura rilato al la diverseco, akceptante tion, kiel tutnaturan fenomenon. Ilia konduto forte influos la konduton kaj la percepton de la gelernantoj, ilia rolo estas tre grava en la interkultura edukado.

Célestin Freinet, franca pedagogo



Célestin Freinet, franca pedagogo laboris multe en tiu direkto. Li ne estis la sola pedagogo, por kiu tio gravis, sed por ni li estas tre signifa persono, ja nia lernejo sekvas la pedagogion de Freinet. En tiu ĉi pedagogio kelkaj el la ĉefaj trajtoj estas, ke la gelernantoj estu aktivaj aktoroj de siaj scio-akiroj; ili trovu plezuron en la (kun)laboro; ni donu sencon al la scioj; ni educa ilin kondukti respektive, tolereme, solidarece al la aliaj, akcepti la individuajn kaj kulturajn diversecojn kaj educa ilin samtempe ankaŭ al la kultura relativismo, al la individuaj rajtoj kaj libereco por povi kunvivi harmonie kun la aliaj (Chabrun 2015).

Tamen, kiel li ligiĝas ankaŭ al Esperanto? Multaj forgesas aŭ eĉ ne scias, tamen jes, li uzis Esperanton en sia klaso. Konvinkiĝinte pri ĝiaj avantaĝoj, li korespondigis siajn gelernantojn por malkovrigi al ili la mondon. Inter la ĉefaj celoj de Freinet – simile al Zamenhof – estis la transdono de toleremo, respekto, dialogo, kunlaboro. Li volis, ke la infanoj rimarku, kiumaniere kun alilandaj infanoj ili estas samtempe similaj

kaj tamen tute diversaj. Lia pedagogio estas orminejo por tiuj, kiuj kapablas kompreni kaj apliki ĝin! Unu el tiuj malmultaj lokoj, kie hodiaŭ estas praktikata tiu ĉi pedagogio, estas nia lernejo *La Granda Ursino* (Ecole de La Grande Ourse), en La Chaux-de-Fonds, Svislando. Ni sekvas la spurojn de Freinet daŭre klopodante aŭ inventi aŭ plibonigi, adapti manierojn je la servo de la gelernantoj, kiel Freinet mem faris tion siatempe (Molnár 2017).



La lernejo La Granda Ursino (Ecole de La Grande Ourse)

La lernejo de La Granda Ursino ekzistas ekde la jaro 1983, ĝi estas kreita fare de gepatroj, kiuj kredis, ke la lernejo povas kaj devas esti loko, kien oni kontente iras por lerni novajn aferojn kaj gravajn valorojn, kiel respekto, toleremo, solidareco kaj kondukti laŭ tiuj normoj. Ili trovis, ke la edukado al la diversecoj devas esti ne nur teorie instruita materialo, sed travivata realaĵo, ĉar nur tiel oni povas eduki ontajn respondecajn civitanojn.

La lernejo troviĝas en la nord-okcidenta parto de Svislando, en trankvila kvartalo de la urbo La Chaux-de-Fonds. La lernejo jam ekstere diferencas de aliaj, kutimaj lernejoj, ja ĝi ne okupas grandan konstruaĵon, sed ĝi funkcias en granda familia domo (pliajn informojn trovu sur nia hejmpaĝo: www.grande-ourse.ch).

En la lernejo lernas 6-16-jaraj gelernantoj kaj Esperanto ne estas iu eksterlerneja fakgrupo, sed ĝi estas egalranga studobjekto kun la aliaj branĉoj. Ĝi fakte estas la unua fremda lingvo por ĉiuj gelernantoj. Esperanto servas ne nur kiel propedeŭtika ilo por la sekvaj lingvoj, kvankam ĝi bone plenumas ankaŭ tiun rolon, sed ankaŭ kiel konsciigilo pri ilia(j) propra(j) lingvo(j), kiel natura kaj amuza enkondukilo al la logiko kaj ankaŭ kiel justa perilo, korespondilo de kulturaj valoroj inter ili kaj aliaj infanoj el aliaj landoj, aliaj kontinentoj. Dank'al la lingvo kaj kion ĝi alportas, la gelernantoj estas ankaŭ pli komprenemaj, toleremaj, malfermitaj. Ili havas pli bonan kaj pli larĝan mondkoncepton. Ili estas scivolemaj kaj plenaj je originalaj pensoj, kiujn ili facile dividas kun la aliaj. La elekto de Esperanto kiel la unua lernata lingvo kaj la Freinet-pedagogio multe kontribuas al la sukcesa aliro al la interkulturaj valoroj en nia lernejo.



La 7 (+3) artoj

Artoj estas grava parto de kulturo, sekve ankaŭ de interkulturo. La sep ĝeneralaj art-kategorioj baziĝas sur 7 sensaj karakterizaĵoj. En la sekva formo la listo estis difinita fare de Étienne Souriau, franca filozofo kaj aperis nur en 1969, ĉar li klopodis fari ĝin pli ĝenerala ol la antaŭaj por ke ĝi kovru laŭeble ĉiujn artojn. Jen lia listo, kies praktikan uzon ni poste montros tra tutkonkretaj agoj, kiujn la lernejo efektivigis dum la lastaj jaroj (Molnár 2018):

- 1 – Arkitekturo
 - 2 – Skulptado
 - 3 – Vid-arto (deseĝnado, pentrado ktp.)
 - 4 – Muziko
 - 5 – Literaturo
 - 6 – Scen-arto (teatro, danco, mimado, cirko ktp.)
 - 7 – Kinarto
- Al la 7 bazaj artoj lastatempe aldoniĝis 3 pliaj, nome:
- 8 – Radio/televido
 - 9 – Bildrakontoj
 - 10 – Ciferecaj artoj

Interkulturaj valoroj lerneĵan-okule

Parolante pri efektiva realigo de edukado al interkulturaj valoroj, utilas montri ties praktikan parton, kiel tio povas realiĝi konkrete. La sekvaj ekzemploj ne estas teoriaj pripensaĵoj, sed jam konkrete efektivigitaj agoj, aktivaĵoj, paŝoj, iliaj ekesto kaj realigo fare de la gelernantoj de la lernejo „La Granda Ursino“.

1 – Arkitekturo

La gelernantoj laboris pri arkitekturaj planoj kaj konstruis... svisan ĉaledon. Kial ili bezonis fari tion? Ĉu ili ne konas la ĉaledojn de sia propra lando? Por ekkoni la kulturon de la aliaj, oni devas esti konsciaj ankaŭ pri sia propra kulturo. La interŝanĝo de scioj devas esti en ambaŭ direktojn. Ili studis, analizis la strukturon kaj la ĉefajn trajtojn de svisa ĉaledo kaj poste ili konstruis ĝin. Fakte la ideo venis responde al granda mozaikego, kiun ili ricevis el Brazilo. Ĝi estis giganta kaj la gelernantoj volis respondi digne al la korespondamikoj. Pro tio ili inventis tiun ĉi arkitekturan planon. Ili



fabrikis la elementojn de du ĉaledoj. Unu el tiuj ili mem finkonstruis fotante, priskribante ĉiujn etapojn de la konstruado por tiel oferti iuspecan manlibron kun la pecoj de la dua ĉaledo por ĝia konstruado fare de la brazilaj korespondpartneroj. Jen formo de interkultura kunlaboro, interŝanĝo de ideoj, de kulturoj.

2 – Skulptado

La gelernantoj skulptis siajn marionetojn por pupteatra prezentado laŭ alvoko de Unesko por la paco. Ili konscie elektis ne samtipajn homojn, ĉar ili volis enmeti la kulturan diversecon en sian teatraĵon. Pri ili legu pli sube „Scen-artoj”.



3 – Vid-artoj (desegnado, pentrado ktp.)

Tiu ĉi grandega pentraĵo ligiĝas denove al la brazila projekto, ĉar ĝi pretiĝis samtempe kun la svisa ĉaledo. La ĉaledo estis la projekto kaj realigado de la pli aĝaj (12-15 jaraj) gelernantoj, kaj la granda pentraĵo tiu de la pli junaj (6-12 jaraj). Ili imagis ion grandan, skzis ĝin sur la tabulon, realigis ĝin surplanke, ĉar la granda tablo ne estis sufiĉe granda. Ili imagis, ke unuflanke estu Svislando kaj aliflanke Brazilo. Ili ne vere konis la landon krom ĝia nomo, situo kaj kelkaj stereotipoj. Do, la unua tasko estis esperantlingva serĉlaboro rete, enlibre, interparole por malkovri ĝin. Ili trovis la karakterizaĵojn de la lando, ili elektis la plej plaĉajn, altirajn elementojn (la granda monumento ‘Kristo la Liberiganto’, la karnavalo, ĉiam bela, varma vetero, plaĝa vivo, ktp). Por Svislando ili elektis la neĝkovritajn Alpojn, kiuj estas vere tre tipaj elementoj de la lando, tamen la ideo ne estis, ke ĉi tie ĉiam neĝas, sed dum la diskutoj ni parolis ankaŭ pri la du hemisferoj kaj la diferencoj, kiuj rezultas el tio en la du landoj. Kaj kiel kunligi la du forajn landojn? Infan-fantazio ne konas limojn, nek landlimojn. Ili kunligis la du landojn simple per telfero, aldonis kelkajn aerbalonojn, la lingvajn barojn Esperanto senprobleme superis kaj aliajn eventualajn problemojn ili solvis per entuziasmo, amikeco kaj amo. Kial la plenkreskuloj devas ĉiam ĉion komplikigi?



4 – Muziko

La muziko estas ideala transportilo de kulturoj, valoroj, pensoj, emocioj. Dum la lingvolecionoj ni ofte prilaboras kantojn de konataj kantistoj, ensembloj, kiel la esperantistaj ensembloj Kajto, Ora teamo, ktp. (Molnár, 2020). La gelernantoj estas

kuraĝigitaj elprovi ankaŭ tiutere siajn talentojn inventante kaj prezentante kantojn aŭ dum konkursoj (kun belaj rezultoj) aŭ nur por propra plezuro. Ofte aŭdiĝas la demando, ĉu ili estos esperantistoj? La respondo estas, ke tre verŝajne ne, pro pluraj kialoj, sed ili preskaŭ certe estos plenkreskuloj favoraj al Esperanto. Kial? Ĉar ili ricevis multajn pozitivajn travivaĵojn dum la lingvolernado kaj la kerna ideo de la lingvo estas interiliaj valoroj. Unu el pluraj pruvoj por tio estas la kanto *Esperis li*, verkita kaj tekste kaj muzike de Malou Graf, 15-jara lernantino, kiu elektis la historion de Esperanto kiel temon, kvankam ŝi estis komplete libera por elekti ion ajn. Por ŝi estis grave redoni tiun temon tiel, kiel ĝi restis en ŝia memoro el la unua leciono de Esperanto, kiun ŝi havis alveninte en la lernejon je la aĝo de 8 jaroj. Jen la teksto de ŝia kanto:

Malou Graf: **Esperis li**

Rakontas nun mi al vi pri knabet'
Kiun kanon-pafad' tristigis tre.
Lian koron deŝiris ĝemoj de l'popol',
Alian mondon volis li por la homoj.
Haltigi militon malfacilas por knabeto,
Anstataŭ forto, preferis preni li plumeton.

Ĉiuj malsamas kun propra lingvo,
Ne kompreni ĝin estas malbena.
La knabet' do tuj prenis kajeron,
Kaj kreis pac-lingvon por l'interkompreno.

Laboris li monatojn pri sia lingvo,
Eĉ se tiam li solis por ties scio.
Severega patro multe koleriĝis,
Prenis la kajerojn kaj ĉion bruligis.

Ĉiuj malsamas kun propra lingvo,
Ne kompreni ĝin estas malbena.
La knabet' do tuj prenis kajeron,
Kaj kreis pac-lingvon por l'interkompreno.

La knabet' sentis sin detruita,
Vidinte la kajerojn finbruligitaj.
Retiriĝis ĉambren kun trista mien',
Propra patro detruis lian revon tiel.

Sed amante ion, oni rezistas,
Reprenas forton kaj ĝin ne forlasas.
La ĉambro repleniĝis je kajeretoj,
En kiuj legeblis la lingvo de liaj revoj.



Ĉiuj malsamas kun propra lingvo,
Ne kompreni ĝin estas malbena.
La knabet' do tuj prenis kajeron,
Kaj kreis pac-lingvon por l'interkompreno.

Kion signifas, ke la por ili gravaj valoroj koincidas kun tiuj de Esperanto? Simple temas pri valoroj kiel deziro de paco, amo, solidareco, respekto, ktp. Alia kanto, verko de Malou Graf kaj Antoine Senn, bone montras je kiu grado tuŝis ilin la prezentado de iu volontulo, kiu venis rakonti al la infanoj pri sia volontula laboro en iu afrika lando por ke ĉiuj vilaĝanoj havu akireblan trinkakvon. Estas fiero de la instruisto havi tiom purkorajn kaj profundpensajn gelernantojn. Legu iliajn pensojn en la kanto *Vojaĝo*:

Malou Graf – Antoine Senn: **Vojaĝo**

Seka ter', mankegas akvo.
Tridek kilometroj separas nin, estas for.
Sitel' pezas, dorso doloras,
Sed mia familio tion bezonegas.
Vespere atendas min soifega vilaĝo,
Mia akvo estas oro
Kaj fonto de mia kuraĝo.

Vekiĝinte ĉiu-matene,
Rigardas mi kun dezir',
Kun la dezir', iri tre for
Sed la familon ĉu forlasos mi?

Jen mateno, la decida, foriras mi
Sed al kiu cel', kion kaŝas tiuj montoj foraj?

Sunfrapate longe marŝas mi, pied' doloras
Mi ŝvitegas, ĉu soifego mortigos min?

Vekiĝinte ĉiu-matene,
Rigardas mi kun dezir',
Kun la dezir', iri tre for
Sed la familon ĉu forlasos mi?
Ĉu vivas mi aŭ mortadas?
Kio al mi okazas nun?
Krom blanka lum'
Mi vidas nenion
Altiras ĝi min
Kaj jen la fin'.



7 – Kinarto

Kadre de la 125-a datreveno de Esperanto oni anoncis ankaŭ filmokonkurson en kiu la gelernantoj partoprenis per la teatraĵo *Gajni per Esperanto*. La entuziasmo puŝis kelkajn gelernantojn partopreni per propraj, individuaj kreaĵoj, inter kiuj estiĝis ankaŭ Esperanta rapo de 15-jara adolesko, kiu kreis ĝin tute proprainiciate kaj gajnis premion.

El la tri aldonaj grupoj estas la 9a, la bildrakontoj, kiu plej proksimas al la interesiĝo de la junuloj kaj kiu samtempe alireblas aktive per iliaj infanaj ebloj.

9 – Bildrakontoj

La gelernantoj en nia lernejo kreas siajn bildrakontojn jam dekomence, kiam ili ankoraŭ apenaŭ parolas Esperanton. La granda parto de iliaj verkoj estas desegnaĵoj kun kelkaj aldonitaj vortoj, sed tio jam sufiĉas por doni al ili la kreemon kaj la kreoĝojon. La gramatiko ofte lamas ankoraŭ, sed la entuziasmo puŝas ilin al la pli kaj pli ĝustaj tekstoj. La gramatikaj klarigoj tra iliaj propraj tekstoj estas multfoje pli efikaj ol strikta gramatika leciono. La plej bonaj estas honorigataj per ilia aperigo en mia rubriko de la internacia porkomencanta revuo *Juna Amiko*. Pro tio ili regule foliumas tiun revuon, kiu donas multajn okazojn por paroli pri kelkaj artikoloj, desegnaĵoj, kiuj venas el aliaj mondopartoj, el aliaj kulturoj. La revuo donas buntan materialon al la interkultura edukado, kaj ĝia facila lingvaĵo certigas, ke la informoj estu kompreneblaj por ĉiuj. Krom la memfaritaj bildrakontoj, aliaj bildrakontoj atingas nin aŭ tra la kutimaj libroservaj kanaloj, aŭ pere de niaj korespondpartneroj, kiel tiuj el Japanio aŭ tiu el Urugvajo pri la ĉaruaj indiĝenoj, pri kiuj ni neniam aŭdis antaŭe.



Lerneja korespondado

Lernej-nivele aldonendas ankoraŭ unu plia grava portanto de interkulturaj valoroj, kiu estas la lerneja korespondado. Ĝi estis

menciita jam plurloke ĉi-supre lige al diversaj artaĵoj, kiujn la gelernantoj interŝanĝis, sed la korespondado fakte malfermas pordegon al la kulturaj interŝanĝoj, komencante jam per la eksterkovrilaj, tre ofte kultur-portantaj, belaj, buntaj poŝtmarkoj ĝis la enkovertaj leteroj, fotoj, enlandaj prospektoj, bildkartoj, receptoj, donacetoj, ktp.

Freinet ekvidis en Esperanto eblojn, kiuj kongruis kun liaj principoj kaj teknikoj kaj pro tio li ekuzadis ĝin. Rilate al la lingvoj Freinet (ICEM 1991) diris: „Oni lernas lingvon ne por koni, sed por uzi ĝin.” „La ĉefa elemento, la motivado, kiu estas la motoro de nia pedagogio, restas la plej grava ankaŭ ĉi-terene.” Sekvante la gvidlinion, la bazojn kaj la principojn de la Freinet-pedagogio koncerne la lingvojn, oni ne devus instrui ilin kiel lernobjektojn, sed uzi ilin tiom vivproksime, kiom tio eblas. Unu eblo por tio – el pluraj – estas la lerneja korespondado.

Sendepende de diversaj kondiĉoj, natura lernado per korespondado estas ĉiam:

- natura lern-metodo por la legado kaj la skribado de leteroj
- preparo por pensi kaj esprimi sin en alia lingvo
- natura motivado por diversaj kreadoj
- riĉa fonto de konsciiĝo pri aliaj personoj kaj kulturoj
- malfermiĝo al la mondo ktp.

Laŭ Freinet: „La korespondado kun geografie pli-malpli malproksima alia klaso estas malfermiĝo de la lernejo al senfine riĉa ekstero. Tiu ĉi (la korespondado) permesas unuavice motivadi la skribadon, la legadon, la desegnadon. Tiu ĉi konkrete malkovrigas aliajn vivmanierojn, aliajn geografiajn kaj kulturajn aspektojn. Tiu ĉi kreas interesojn kaj celojn. Tiu ĉi ebligas akiri publikon kaj interagantojn por ĉiuspecaj kreadoj. La infanoj povas dividi kun siaj korespondantoj esplorojn, malkovrojn, legaĵojn. Ĝi havas ankaŭ emocian flankon, ĉar la korespondado okazas de klaso al klaso, sed ankaŭ de infano al infano: ĉiu havas sian korespond-partneron. Se oni sukcesas trovi la bazajn monrimedojn, oni eĉ povas vojaĝi malpli koste, ja ĉiu infano loĝos ĉe sia korespondanto.” Ĉi-lasta aspekto – bedaŭrinde – ne ĉiam estas realigebla, ja ĉefe pere de Esperanto oni povas krei kontaktojn kun vere tre foraj infanoj kaj jam nur la vojaĝ-bileto estus sufiĉe kosta.

Freinet metis grandan akcenton sur la komunikadon. La lerneja korespondado oferas tre impresan pedagogian kaj interkulturan malfermon. Ene de ĝi la infanoj kreas, skribas, desegnas, legas, malkovras novaĵojn kune kun siaj alilokaj „samsortanoj”. Kreiĝas sentimentaj ligoj inter la diversaj gelernantoj kaj interŝanĝiĝas eksperimentoj, malkovroj.

Apud la pozitivaj pedagogiaj rezultoj de la lerneja korespondado estas ne-neglek-tendaj ankaŭ la moralaj rezultoj. La internaciaj korespondadoj, vekante interesiĝon pri aliaj landoj, popoloj, kutimoj ktp, malfermas ne nur la spiriton, sed ankaŭ la koron. Estas malprobable, ke infano, kiu dum 2-3 jaroj praktikis entuziasme, kun intereso korespondadon kun alilandaj infanoj, fariĝu junulo facile envolvebla en mensogajn, rasismajn agadojn, propagandojn sen konsidero pri homaj valoroj, sen provo serĉi la veron pli profunde. Pripensante la diversajn avantaĝojn, kiujn oferas la korespondado, tiu ĉi lasta en nia nuntempa – foje sufiĉe tempesta – mondo estas vera sociala atuto.

Legante la romanon „La eta princo” de Saint-Exupéry, oni facile eksuspektas, ke eble tiu tendenco eĉ ne estas tiom lastatempa aĉeraĵo? „La homoj ne plu havas tempon por ion ajn koni. Ili aĉetas tute pretajn objektojn ĉe vendistoj. Sed, ĉar amikvendistoj ne ekzistas, homoj ne plu havas amikojn.” Korespondado povas konduki al valoraj amikecoj, sed eĉ se ne nepre, almenaŭ la pensmaniero de la korespondanto havis eblon laŭiri vojon en bonan direkton, kiu povas influi la personecon pozitive (Molnár 2018).

Konklude

La ĉi-supre priskribitaj faktoj ne estas simple utopiaj ebloj, kiuj povus ekzisti en ideala mondo, sed ili estas realaĵoj, kiujn pluraj gelemnantoj travivis kaj travivas en nia lernejo kaj kiuj poste alfrontos la vivon kun tiuj interkulturaj bagaĝoj, kiuj ebligas al ili esti respondecaj, konsciencplenaj civitanoj por plibonigi nian mondon. La interkultureco estas tre laŭmoda vorto nuntempe, sed bedaŭrinde, kiel ankaŭ multaj sciencistoj jam konstatis ĝin, ĉiuj parolas pri ĝi, sed ankoraŭ neniu vidis funkcion ĝin je la kontentiĝo de la majoritato... Tio, kion mi povas deziri kaj konsili al ĉiuj estas, ke profitu vi mem el la interkulturaj valoroj, kiujn Esperanto kaj la diversaj esperantaj eventoj donas al ni, ke per unu sola lingvo ni povas aliri tiom da diversaj kulturoj, tiom da valoroj, tiom da interesaj faktoj de nia bunta mondo, kaj profitigu el ili ankaŭ la infanojn, junulojn, ĉar estus tre grava afero, se ili povus komenci sian plenkreskan vivon sciante jam pli ol kiom ni sciis je ilia aĝo.



Bibliografio

- Abdallah-Pretceille, Martine 1992: *Quelle école pour quelle intégration?* ‘Kiu lernejo por kiu integriĝo?’ Paris: Hachette
- 1999: *L’éducation interculturelle* ‘La interkultura edukado’. Paris: PUF
- Akkari, Abdeljalil 2009: *Introduction aux approches interculturelles en éducation* ‘Enkonduko al la interkulturaj aliroj en edukado’. Genève: Carnets des sciences de l’éducation de l’Université de Genève

- Camilleri, Carmel 1985: *Anthropologie culturelle et éducation* 'Kultura antropologio kaj edukado'. Paris, Lausanne: UNESCO, Delachaux & Niestlé
- Chabrun, Catherine 2015: *Entrer en pédagogie Freinet* 'Eniri en la Freinet-pedagogion'. Paris: Éditions Libertalia
- Doutreloux Albert, 1990: Une confrontation de sociétés 'Konfrontado de socioj'. En: Bastenier & F. Dassetto (Ed.). *Immigrations et nouveaux pluralismes*. 'Enmigrado kaj novaj pluralismoj'. Bruxelles: Editions Universitaires et DeBoeck Université. 56–57.
- Ecole de La Grande Ourse 1983-2020: En bref – Comment ça marche? – Actualité* 'Malonge – Kiel ĝi funkcias? – Aktualajoj'. <http://www.grande-ourse.ch/>
- Freinet, Célestin 2017: Une éducation du travail 'Edukado al laboro'. En: *Le Nouvel Educateur* 234. Paris: Çava-Expressions. 51–53.
- Freire, Paulo 1971: *L'éducation, pratique de la liberté* 'La edukado, liberec-praktikado'. Paris: Cerf
- Go, Nicolas 2009: La Méthode naturelle de Freinet 'La natura metodo de Freinet'. En: *Le Nouvel Educateur* 193. Paris: ExpressionsII. 28–35.
- Loewen, Nathan 2013: *La pédagogie interculturelle* 'La interkultura pedagogio'. En: M. Giguère (red.): *Pédagogie Collégiale*. Vol.26, No 3. Montréal: AQPC. 29–34.
- Meunier, Olivier 2007: *Approches interculturelles en éducation. Étude comparative internationale* 'Interkulturaj aliroj en la edukado. Internacia komparativa studo'. Lyon: INRP. Ministère
- Molnár Mónika 2017a: Freinet-pedagogio – Parto I: La teorio de la praktiko – Aŭ: kial preferindus malpli da teorio. En: *IPR* 2017/3: 27–31.
- 2017b: Freinet-pedagogio – Parto II: La teorio pri multifaceta praktiko – El la teknikoj de la Freinet-pedagogio. En: *IPR* 2017/4: 17–21.
- 2018a: Freinet-pedagogio – Parto III: La praktiko de la teorio – La Freinet-pedagogio en vera lernejo. En: *IPR* 2018/1: 4–12.
- 2018b: A Freinet-pedagógia a nyelvtanulás tükrében 'La rilato inter la Freinet-pedagogio kaj la lingvolernado'. En: Karlovitz, János Tibor (red): *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből*. Komárno: International Research Institute. 133–140.
- 2020: Muziko en la lingvoinstruado. En: Kováts, Katalin (red) 2020: *Manlibro pri instruado de Esperanto*. Partizanskie, Roterdamo, Hago: E@I, ILEI, Fondaĵo Edukado.net. 110–113.
- Pagé, Michel 1993: *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques* 'Aktualaj ideo-direktoj en la edukado de multetnaj lerneĵaj klientoj'. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

Plurlingveca kapitalo de la socioj kaj ties bildo en Eŭropo kontraste al monopoligaj praktikoj en edukado de fremdaj lingvoj je mezlerneja nivelo

Abstract. Plurilingual capital of society and its state in Europe versus monopolization practices in foreign language teaching in medium level education

A new concept of plurilingual capital of society has been introduced inspired by the theories of Bourdieu. It clarifies the concept and relations to similar ideas, e.g., to distinguish between foreign languages as auxiliary or merely cultural languages. The methodology elaborated made it possible to quantify measures and comparisons of different models of foreign language teaching in medium level education. The results demonstrate that although the teaching of foreign languages is considered as an important educational goal, the real offer concentrates on only one or two dominant and at most three or four secondary languages. These practices dramatically contrast with EU declarations. They are unable to raise the low plurilingual capital of societies or to foster deeper intercultural communication in Europe, which is proud of its cultural and linguistic diversity. The balanced model presented here would considerably raise this capital without challenging an individual to learn more languages than at present.

Resumo. Nova koncepto de plurlingveca kapitalo de la socio estas enkondukita inspirita de la teorioj pri la kultura kapitalo de Bourdieu. Sekvas klarigoj de la koncepto kaj ĝiaj rilatoj kun parencaj, sed malsamaj nocioj, i.a. por distingi inter fremda lingvo kiel helplingvo kaj kiel nur kultura lingvo.

Ellaborita metodologio kvante mezuri kaj kompari modelojn de instruado de fremdaj lingvoj en eŭropaj mezlernejoj malkovras signifajn trajtojn de nuna edukpolitiko. Evidentiĝas, ke kvankam edukado de fremdaj lingvoj estas rekonata en Eŭropo kiel grava eduktasko, tamen la oferto koncentriĝas je nur 1-2 lingvoj kiel dominaj kaj maksimume 3-4 evidente duarangaj. Tiuj praktikoj draste kontraŭas tuteŭropajn deklarojn, ĉar neniel povas plialtigi malaltan plurlingvecan kapitalon de la socioj, nek subteni profunde interkulturan komunikadon en Eŭropo tiom fiera pri sia kultura diverseco. Proponata balancita modelo videble plialtigus tiun kapitalon sen ŝarĝi individuojn lerni pli da lingvoj ol nun.

1. Enkonduko

Kompreno de Aliulo kaj respekto al Aliulo, kiu funkcias ĉiutage en sia lingvo kaj estas enradikiĝinta en sia kulturo dependas de la scipovo de la lingvo de Aliulo sufiĉa por povi enpenetradi lian kulturon. Sociskale tio esprimiĝas per la nombro de la socioj havantaj tiujn lingvoscipovojn. Ja pere de sufiĉe multaj individuoj

orientiĝantaj tiamaniere en Alies kulturo okazas – pere de mekanismoj de kultura difuzo kaj transfero – plialtigo de tiu respekto tutsocie, ankaŭ inter tiuj kiuj la respektivan lingvon ne regas.

La studo celas unuavice formuli novan koncepton, t.e. tiun de *plurlingveca kapitalo de la socio* kiel unu el la kulturaj subkapitaloj. Scipovo de fremdaj lingvoj kaj ĝiaj ligoj kun aliaj kulturoj kaj efektive interkultura komunikado estas kvalite kompleksa kaj diversaspekta problemaro, do fundamenta por la esplorado de plurlingveca kapitalo de la socio. Necesas minimume ĝin skizi analizante tiun kompleksecon, ĉar la koncepto mem kiel kultura subkapitalo de la socio ne nur de individuo ne estis ĝis nun science formulita kaj traktata.

Por kompreni la koncepton de plurlingveca kapitalo da la socio kaj ties signifo, necesas kapti kompleksan karakteron de fremdlingvaj scipovoj kaj ties signifo por la individuo en etnolingve ĉiam pli miksaj socioj. Tio postulas pliprofunde rigardi diversajn sociajn rolojn kaj situaciojn (kuntekstojn) de scipovo de lingvoj far individuo kaj far la socio kiel tuto, precipe rilate diversecon de la kulturoj kaj ebloj enpenetri ilin. Traktas tion la sekcioj 2 kaj 3.

Baze de tiu koncepto sekvas, duavice, metodologia propono de rimedoj mezuri la fenomenon kaj, triavice, prezento kaj analizo de la nuna situacio en eŭropaj landoj laŭ tiu metodologio. Por komenci la esplorojn, kiel studekzemplan mi uzis datumojn koncernantajn instruadon de fremdaj lingvoj je mezlerneja edukŝtupo, kiu grandparte respondecas pri la lingvosocioj.

Apliko de la formulita koncepto kaj metodologio konklude prezentas bildon kies komuna trajto en opaj landoj estas monopoleco de la instruado de la angla kaj eventuale 1-2 malpli oftaj lingvoj, kio videble kaj mezureble malhelpas pligrandigon de la plurlingveca kapitalo de la respektivaj socioj kaj limigas pli profundan diverskulturan komunikadon inter Eŭropanoj. El la modeloj kaj analizo evidentiĝas la hiato inter deklarataj desupre noblaj celoj de instruado de fremdaj lingvoj kun la realo. Pro tio estas ankaŭ skizita teoria modelo de la distribuo de lernantoj de diversaj lingvoj kiu havus potencialon pligrandigi tiun kapitalon de la socio kiel plifortigi la interkulturan komunikadon sen ŝarĝi individuojn per lernado de multe pli da lingvoj ol aktuale.

2. Bazaj konceptoj kaj nocioj

2.1. Kulturo kaj komunikado

Por eviti eventualajn miskomprenojn en interpretado de ĉefaj nocioj influantaj la formuladon de la koncepto de plurlingveca kapitalo de la socio jen difinoj de kelkaj el inter ili kiel mi uzas ilin:

Fremdlingva komunikado – komunikado inter individuoj pere de la lingvo kiu ne estas la unua (ĉefa, primara) por almenaŭ unu el inter ili.

Interkultura komunikado laŭ individua dimensio – komunikado inter individuoj portantaj malsamajn kulturojn, sed reciproke konatiĝintaj kun la kultura kunteksto de la esprimoj kaj esprimmanieroj de komunika partnero.

Interkultura komunikado laŭ socia dimensio – komunikado inter socioj portantaj malsamajn kulturojn pere de individuoj, kiuj kapablas komunikiĝi je la nivelo de bona reciproka kultura lerteco (orientiĝo en alies kulturo).

Laŭ tiuj difinoj interkultura komunikado neniel egalas al fremdlingva komunikado. Interkultura komunikado inter individuoj estas konceptata multe malpli vaste ol la fremdlingva komunikado. Ĝi postulas ne nur relative altan lertecon en la uzata lingvo sed ankaŭ reciprokan orientiĝon en la kulturoj de la komunikantoj kiujn la uzata lingvo portas.

Ekzemple komunikado en esperanto inter Hungarino kaj Polo ne scipovantaj reciproke siajn lingvojn – estas fremdlingva komunikado sed ne interkultura (hungara – pola) komunikado, ilia komunikado ne inkludas liberan aplikadon de konotaĵoj el propraj kulturoj nek specifajn socikulturajn esprimmanierojn (ekz. Ziĝba 2008). Tiu-speca komunikado enhavas nur specifajn konotaĵojn kaj esprimmanierojn de la uzata pera lingvo (esperanto ĉi-kaze). Okazas, do, maksimume interŝanĝo de informoj pri la kulturoj de ambaŭ, plej ofte eĉ ne tiom – la komunikado havas utilecan orientiĝon, ne kulturenpenetran.

Konsekvence, scipovo de sama fremda lingvo per la komunikantoj helpas, sed ne garantias eblecon de interkultura komunikado en la supra senco. En tiu senco interkultura komunikado inter individuoj estas reale maksimume nur unudirekta. Koncernas nur tiun kulturon kiun la uzata lingvo portas. Bone tion ilustras komunikado kun etnaj minoritatoj, ekzemple situacio de romaa (cigana) kulturo. Reprezentantoj de majoritata lingvo kaj kulturo ne povas enpenetri romaan kulturon sen relative bona scipovo de romaa lingvo dum inverse jes. Do, por Romao scipovanta bone la lingvon dominantan en respektiva socio interkultura komunikado okazas kaj koncernas la dominantan kulturon dum por la komunikanta partnero – reciproka procezo ne okazas.

Pro tio gravas la distingo inter individua kaj socia dimensio de interkultura komunikado. En socia dimensio gravan rolon havas procezoj similaj al kultura difuzo aŭ kultura transfero komprenataj tamen malpli profunde: kiel perado de kulturaj interŝanĝoj far homoj scipovantaj aliajn kulturojn. Por ke tio okazu en rimarkebla socia skalo ne sufiĉas profesiaj tradukistoj kaj filologoj, nepras certa proporcio de homoj relative lertaj en la lingvo kaj kulturo alia ol la dominanta, nepras sociaj portantoj de alia kulturo. Bona ekzemplo estas la franca inter eŭropaj aristokratoj kaj bone edukitaj personoj antaŭ jarcentoj. Sekve, interkultura komunikado laŭ socia dimensio ne estas tiomgrade postulema kiel laŭ la individua dimensio, en ĝi povas partopreni pli da socioj, kondiĉe ke por la koncerna kulturo la necesan sojlon atingas sufiĉe da perantoj.

2.2. Interkultura komunikado – vasteco de la nocio

La difinoj de la interkultura komunikado en la antaŭa sekcio postulas reciprokan orientiĝon pri la malsamaj kulturoj de la komunikantoj aŭ minimume scivolon pli profunde ekkoni ilin. Oni do povas konsideri tiujn difinojn kiel interkulturan komunikadon en malvasta senco.

Laŭ alia, vasta senco interkulturaran komunikadon sufiĉas koncepti kiel renkontiĝon de homoj el malsamaj kulturoj, en la kunteksto, en kiu la komunikantoj ne uzas dum tiu komunikado saman gepatran (ĉefan) lingvon. En tiu vasta senco de la nocio aperas tamen diversaj netipaj kazoj kaj dilemoj, ekzemple:

1. komunikado de anglalingva usonano el Novjorko kun novzelandano el la vilaĝo en Suda Insulo – ĉu ni ekskludu ĝin el niaj konsideroj malgraŭ sama gepatra lingvo, sed aliaj ĉiutagaj kulturoj?
2. infanoj el svisa kantono Friburgo en komunumo Courtepin – loĝas tie germanlingvaj kaj franclingvaj infanoj frekventantaj la saman lernejon, sed klasojn alilingvajn – ĉu ili portas aliajn kulturojn, kiomgrade aliajn?
3. denaskaj esperanto-parolantoj el diversaj landoj – de la malsamaj kulturoj en kiuj ili vivas – ĉu ili komuniĝas interkulture?
4. parolantoj de la sama lingvo en la sama teritorio – apartenantaj al diversaj sociaj klasoj aŭ en diversaj epokoj – ĉu ili portas saman kulturon?

Por iom helpi konsideri tiuspecajn kazojn, mi proponas premisi, ke la kultura distanco ne gravas, gravas ke la kultura malsameco estas sentata de la komunikantoj kiuj estas scivolaj kompreni specifajojn de la malsama kulturo pere de sia komunikpartnero.

Mi aplikas la nocion pri interkultura komunikado en la malpli vasta, kulturorientita senco. La pli vasta ne taŭgas.

2.3. Kulturaj kapitaloj sekvante la teoriojn de Bourdieu

Elirante de la teorioj de la sociologo de kulturo Pierre Bourdieu (Bourdieu 1985, 1987, Bukowska 2013):

Kapitalo – kumulataj, heredataj, reproduktataj kaj evoluigataj rimedoj de la individuoj aŭ grupoj kreante avantaĝon por la posedanto.

Kultura kapitalo – rimedoj kiel sintenoj, ideoj, scioj, kapabloj kaj kompetentoj kiujn la individuo ekposedas partoprenante vivon en la socio (do en la procezoj de sociigo kaj edukado) kaj la posedataj kulturaj produktoj (se la individuo kapablas ilin utiligi).

Kultura kapitalo estas rigardata kaj en la individua kaj en la socia (grupa) dimensioj. Aktuale la teorioj iniciatitaj kaj skizitaj de Bourdieu enradikiĝis en sociologiaj esploroj kaj studoj kaj estas vaste utiligataj en ĉi-rilataj sciencaj analizoj. Por pli pre-

cizaj konsideroj kaj depende de esplorkampoj oni distingas kulturajn subkapitalojn, ekzemple intelektan, lingvan, multilingvan, artan.

Baze de tiuj konceptoj mi aplikas jenajn kulturajn subkapitalojn:

Plurlingveca kapitalo de la individuo – kultura subkapitalo koncernanta avantaĝon por la individuo pro lia kapablo direkte lingve komunikiĝi en lingvoj de diversaj kulturoj aŭ etnoj. Ekzemple, se la plurlingvecan kapitalon de la individuo lerte komunikiĝanta en nur unu, sia gepatra lingvo ni taksos kiel 1, tiam la pritakso kreskas depende de la nombro de la konataj lingvoj kaj lerteco ĝin uzi.

Plurlingveca kapitalo de la socio – kultura subkapitalo koncernanta avantaĝon por la socio kiun kreas ties membroj kapablaj direkte lingve komunikiĝi en lingvoj de kulturoj aŭ etnoj aliaj ol la dominanta en la socio.

Tiun kapitalon determinas kaj la nombro de unuopaj lingvoj (plurlingveco) kaj la sumo de proporcioj de la individuoj ilin uzantaj rilate la tutan (plenkreskan) loĝantaron. Ekzemple, la plurlingveca kapitalo de la socio en kiu 100% scipovas nur unu fremdan lingvon (je pli ol 1% de la loĝantaro) estas multe malpli alta ol en la kazo de 5 lingvoj po 20%.

Diskuto pri la rolo de lingvo en interkultura komunikado ne povas eviti la konsiderojn pri la rilatoj inter lingvo, pensado kaj kulturo. La temo estas ampleksa, ĉar la rilatoj inter ili estas profundaj kaj reciprokaj. La artikolo ne enprofundiĝas en tiujn konsiderojn. Estas tamen interese rimarki la konsekvencojn de tiuj rilatoj al la kazo de plurlingva individuo aŭ plurlingva socio. Ekzemple, ĉu plurlingvano perceptas la realecon plurmaniere? Ĉu tiu persono kapablas pensi plurmaniere, sed uzante konkretan lingvon restas nur en ties pensmaniero kaj kulturo (do, ke la uzata lingvo limigas, blokas lian pensadon)? Ĉu ankaŭ en aliaj lingvoj kiujn li aŭ ŝi konas? Ĉu tia plurlingvano havas pli riĉan kulturalan kapitalon, kiomgrade? Ĉu en lia aŭ ŝia kazo la koncepto pri parolanta homo (*homo loquens*) ne iĝas pli adekvata, ne pozicias lin alie? Simile pri la socia dimensio de plurlingveco.

2.4. Klasifikado de lingvoj en la komunikado

La rolo de lingvoj kaj ties scipovo en la komunikado aspektas diverse por la individuo kaj por la socio. Sube la prezentado de ambaŭ modeloj kiel mi uzas ilin.

Diagramo 1. Lingvoj – individua dimensio

Hejmaj (parolataj hejme en ĉiutaga komunikado)	Bazaj lingvoj Ĉefa (primara) lingvo (la plej flue regata el inter ili)
Lernejoj (instruado de ne- lingvaj fakoj)	
Profesiaj (uzataj en laborloko – dum min. 30% de la tempo)	

Diagramo 2. Lingvoj – socia dimensio

Administraj (la individuo uzas en kontaktoj kun la loka publika administrado)	De enmigrintoj (la individuo uzas kiel enmigrinto aŭ ties posteulo)	Minoritatoj
De regionaj aŭ disaj etnoj (la individuo uzas apartenante al respektiva etnogrupo)		
Aliaj (malofta praktikado – memstara kompetento- nivelo)	Okazaj lingvoj	Alilandanoj
	Helplingvoj (lernataj kun la celo de utilecorientita lingvokomunikado)	
	Nur-kulturaj fremdlingvoj (lernataj kun la celo enprofundiĝi en la kulturon de ties portantoj)	

Kelkaj aldonaj klarigoj:

Bazaj lingvoj – tiuj kiujn la individuo bone regas kaj praktike preskaŭ ĉiutage uzas. En la praktiko plejofte estas nur unu baza lingvo – la sama hejme kaj ekstere. En tiu kazo kaj ĉiuj aliaj, kiel ekzemple: iu lingvo hejme, alia ol la hejma en la lernejo aŭ laborloko – unu lingvo iĝas ĉiam la ĉefa (primara) en la koncerna vivosfero (uzkampo), tiu aktuale plej ofte tie praktikatas. Ĝi ne nepre devas esti la patrino aŭ patra lingvo.

Okazaj lingvoj – lingvoj regataj je minimume memstara lingvolerteco uzataj tamen sporade.

Helplingvoj kaj nur-kulturaj lingvoj – distingo inter ambaŭ gravas por nunaj celoj. La distinga kriterio estas la celo de la lernado. Helplingvon oni lernas kaj instuas por komuniki kun alilingvanoj pro utilec-orientitaj bezonoj. Por iĝi helplingvo, ĝin devas kapabli uzi praktike relative vasta grupo da homoj kies primaraj lingvoj malsamas. Enpenetro en la kulturon kiun tiu ligvo portas ne ĉefrolas aŭ ne estas atentata, kvankam ebla. Ekzemple tiun rolon en multetna Granda Litovia Princlando dum jarcentoj unue havis la rutena kaj poste la pola lingvo. Kontraste, nur-kulturan femdlingvon oni lernas kun la ĉefa celo enpenetri la kulturon de ties portantoj. Ĝia uzado kiel pontolingvo fremda por kulturoj de la komunikantoj ne estas celata, sed povas rare okazi.

Lingvoj de minoritatoj – ilia socia statuso estas specifa. Dum la portantoj de tiuj lingvoj plej ofte estas konatiĝintaj kun aŭ celas orientiĝi en la socie dominantaj lingvo kaj kulturo la inversa procezo ne okazas. Portantoj de la dominantaj lingvoj nur escepte pretas lerni tiajn lingvojn.

3. Signifo de plurlingveca kapitalo de eŭropaj socioj

3.1. Gvidaj tezoj

- (1) *Kultivado kaj pli abunda utiligado de la kultura kaj socia diverseco de Eŭropo postulas i.a. plurlingvecon de eŭropaj socioj.*

La plurlingveco de la socio estu komprenata kiel ekzisto de pluraj grupoj de loĝantoj en unuopaj landoj – krom la profesiaj tradukistoj kaj filologoj – kiuj kapablas direkte lingve komuniki kun kulturoj aŭ etnoj aliaj ol la dominantaj(j) en la socio. Posedon de tiuspeca kapablo kaj rimedoj pere de la socio – mi konceptas kiel ties **plurlingvecan kapitalon**.

- (2) *Kultivado de plurlingveco de la socioj kaj ties kapitalo estas en Eŭropo malatentataj, kvankam ĝuste ĝi estas ilo por la kulturenhava komunikado inter la Eŭropanoj.*

La plurlingveco de la individuo estas de jardekoj signifa por la eŭropa lingva edukpolitiko, kiu ekzemple jene reflektiĝas en la Eŭropa Lingva Portfolio (Council of Europe 2011), kiu celas “... favorigi kulturan kaj lingvan diversecon, propagi interkulturan lernadon kaj kompetenton, helpi la lernanton partopreni en kultura diveseco de Eŭropo”

Tamen la plurlingveca kapitalo de la socio estas komplete nevidebla en eŭropaj edukpolitikaj dokumentoj, analizoj, studoj. Imagu, la situacion, en kiu ĉiu plenkreska Eŭropano parolus eĉ 2-3 fremdajn lingvojn samajn en ĉiu lando. Ĉu tio favorigas „kulturan kaj lingvan diversecon”? Ĉu tio garantias „partoprenon en kultura diverseco de Eŭropo” uzanta pli ol 30 diversajn lingvojn ĉiuj portantaj alian kulturon? Kiel reale

atingi tian diversecon? Ĉu pere de instruado de la samaj 2-3 fremdlingvoj tra Eŭropo? Kiom da lingvoj havas sencon reale ekmaŝtri far averaĝa Eŭropano?

Konklude, plurlingveco de la individuo helpas, sed ne garantias plurlingvecan kapitalon de eŭropaj socioj. Do, sen plurlingveco de la socio la supre deklarataj celoj ne estas atingeblaj. Mi celas demonstri, ke ĉefe socia plurlingveco estu atentata por ke la supraj celoj pri la diverseco de samrajte traktataj kulturoj ne restu ĉefe belaj, eŭfemismaj sloganoj.

3.2. Multkultureco de la socio *versus* plurlingveco de la socio

Por eviti miskomprenojn jen kelkaj klarigoj pri la diferencoj inter multkultureco kaj plurlingveco.

Multkultureco – kutime estas konceptata laŭ du modeloj: kunekzistado kaj kultivado de diversaj kulturoj en la sama teritorio (ekz. ŝtato) sen (unua modelo) aŭ kun (dua modelo) la postulo de integriĝo kun la dominanta kulturo. En ambaŭ kazoj multikultureco estas riragdata nur laŭ la socia ne individua dimensio.

Multkultureco de la socio neniel egalas al plurlingveco de la socio. Ili estas du apartaj, nekompareblaj fenomenoj:

- multkultureco de la socio – estas direktata internen en la socio, estas konceptata kiel kunekzistado de diversaj kulturoj enkadre de la socio aŭ kiel politiko rilate diversecon de la kulturoj ene de la ŝtato;
- plurlingveco de la socio – estas direktata eksteren de la socio, estas kiel fenestro per kiu la socio rigardas eksteren kaj la ekstero havas ŝancon enrigardi internen.

Dum la multkultureco estas respektata kiel grava, la plurlingveco de la socio kaj ties kapitalo estas malatentataj, kvankam ĉefe la lasta estas rimedo por kulturenhava komunikado inter Eŭropanoj.

3.3. Miaj premisoj

Por klarigi kaj provi prui la starigitajn tezojn mi konscie aplikas la jenajn premisojn:

1. Sapir–Whorf hipotezo (Sapir 1970), laŭ kiu la lingvo influas la psikon kaj realec-percepton de la homo, estas trafa – konsekvence, diverseco en scipovo de aliaj lingvoj kaj tiel perceptataj “mondoj” pliriĉigas la kapitalon de la individuo kaj de la socio. Tamen trafaj estas ankaŭ aliaj konceptoj, ekz. pri la ĉefa rolo de la kulturo rilate lingvon kaj pensadon (Malinowski 1922, 1931) aŭ la ĉefa rolo de la parolanta homo (Łozowski 2014) – do tiuj rilatoj forte ligas lingvojn kaj kulturojn kun la koncepto de plurlingveca kapitalo de la socio, estas ties esencoj.

2. Kultura riĉeco kaj diverseco ebligas interdividi elementojn de la kulturoj kaj propagi reciprokan interkompreniĝon – ekz. la EU iniciato pri la Eŭropa Kapitalo de Kulturo.
3. Pli profunda kono de aliaj kulturoj ol la dominanta en la koncerna socio helpas evoluigi asertan toleremon por Aliulo – ĝi kontraŭstaras negativajn stereotipojn, kulturajn ŝokojn aŭ koliziojn de civilizacio.
4. Scipovo de aliaj lingvoj pere de mekanismoj similaj al kultura difuzo kaj kultura transfero pliriĉigas la tutan socion – ankaŭ tiujn kiuj ne konas la respektivan lingvon.
5. En la tutteriĝanta mondo homoj amase renkontas kulturen diversecon kaj ties konsekvencojn – ekz. enkadre de organizaj kulturoj en firmaoj, en universitatoj, dum eksterlandaj kontaktoj turismaj kaj komercaj.
Kontrolado de tiuj premisoj ne eniras la nunan temon, do ni traktu ilin kiel eliraj hipotezoj.

4. Metodologio de la mezurado de plurlingveca kapitalo de la socio

Se oni intencas analizi iun ekzistantan socikulturen fenomenon kaj priskribi ĝin nepras konsideri metodologion de ĝia mezurado. Estas klare, ke en la kazo de plurlingveca kapitalo de eŭropaj socioj gravas disponeblaj datumoj, ilia komparebleco kaj kredindeco. Por komenci analizojn de la temo, ĝis nun apenaŭ esplorata, mi decidis baziĝi je praktike instruataj femdaj lingvoj en mezlernejoj de la dua ŝtupo konata kiel ISCED-3 (ISCED, UNESCO 2011), ĉar:

- unue, edukado ĝis tiu nivelo, do ĝis maturiĝo de la lernantoj amase disponigas la socion kaj la individuojn pri la bazoj de ilia plurlingveca kapitalo;
- due, nur ĉe la fino de tiu edukŝtupo aperas fremdlingva lerteco je la nivelo minimume B2 (memstara alta laŭ CEFR 2011) permesanta konatiĝi kun la kulturo de ties portantoj;
- trie, ekzistas relative abunda statistika materialo kolektata de multaj jaroj per eŭropaj institucioj kiu estas komparebla inter ŝtatoj kaj jaroj.

Limigo de la analizo al tiu grupo kaj tiuj datumoj kompreneble ne respegulas adekvate la situacion en la tuta socio. Sufiĉas tamen por analizi eblajn modelojn prezenti la fenomenon kaj proponi instrumentojn por kvante kaj kvalite mezuri ĝin.

Mi plene konscias, ke por ricevi pli adekvatan bildon tra la tuta socio gravas praktika aplikado de fremdaj lingvoj pere de plenkreskuloj. Ili ja pliprofundigas siajn lingvokompetentojn je pli altaj ŝtupoj de edukado (universitatoj, kursoj) kaj praktike ilin dum sia profesia vivo. Tamen respektiva kredinda datumaro eŭropaskale ankoraŭ mankas.

La statistika materialo pri la distribuo de lernantoj lernantaj fremdajn lingvojn en mezlernejoj en 2018 devenas de la Eŭropa Jarlibro (EY 2019) kaj koncernas ne nur ŝtatojn de Eŭropa Unio sed ankaŭ aliajn landojn de Eŭropo. Por kompari la kredinde-

con de tiuj datumoj mi fine prezentas ankaŭ pli detalajn statistikojn laŭ polaj oficialaj datumbazoj (SIO 2018).

Statistikajn datumojn kaj la distribuojn eblas mezuri kaj modeligi. Tiucele mi aplikas du tipojn de mezuriloj:

- tipaj statistikaj mezuriloj de la distribuoj;
- specifaj mezuriloj kiuj pli adekvate respegulas la modelojn.

Rimarko: en la distribuo-modeloj estis konsiderataj nur lingvoj instruataj al pli ol 1% da lernantoj de la koncerna lando (ŝtato), ĉar statistike nur tiuj iel rolas. Tio signifas en la praktiko, ke ekzemple lingvoj de enmigrintoj en neniuj landoj povas esti statistike konsiderataj.

Tipaj statistikaj mezuriloj:

1. **diverseco** – nombro da lingvoj instruataj
2. **averaĝo** – averaĝa procentaĵo de tiuj lingvoj en la distribuo
3. **norma devio** – esprimas grupan devion de la averaĝo
4. **oblikveco** – indikas asimetron de la distribuo
5. **lingvoj per capita** – nombro da lingvoj averaĝe instruataj al lernanto.

La analizo de la rezultoj montris, ke tiuj mezuriloj ne kapablas klare diferencigi empiriajn modelojn de plurlingveco, pro tio mi enkondukis aliajn, specifajn mezurilojn.

4.1. Specifaj mezuriloj de plurlingveca kapitalo de la socio

Specifaj mezuriloj helpas kapti kiom gvidaj estas la pozicioj de la plej ofte lernataj lingvoj (monopoleco, duopoleco, triopoleco) en la distribuo kaj mezuri plurlingvecon kiel tia.

- 1) **monopoligo** – mezuras monopoleon de la 1-a lingvo en la distribuo = procentaĵo de 1-a lingvo / sumo de procentaĵoj de **ĉiuj** aliaj lingvoj
Komento: valoro $\geq 1,5$ – indikas monopoleon de la 1-a lingvo rilate ĉiujn aliajn
- 2) **duopoligo** – mezuras gvidan pozicion de du plej ofte instruataj lingvoj = suma procentaĵo de du gvidaj lingvoj / 2 / sumo de procentaĵoj de **ĉiuj** aliaj lingvoj
Komento: se ne monopolo kaj duopoligo $> 2,0$ – indikas duopoleon de du gvidaj lingvoj
- 3) **distanco 1-2** – helpas alimaniere mezuri monopoleon de 1-a lingvo en la distribuo = procentaĵo de 1-a lingvo – procentaĵo de 2-a lingvo
Komento: se distanco 1-2: ≥ 25 procentpunktoj kaj distanco 2-3: < 25 procentpunktoj – indikas monopoleon
- 4) **distanco 2-3** – helpas alimaniere mezuri duopoleon de du plej ofte instruataj lingvoj = procentaĵo de la 2-a lingvo – procentaĵo de 3-a lingvo
Komento: se distanco 2-3: ≥ 25 procentpunktoj – indikas duopoleon
- 5) **distanco 3-4** – mezuras triopoleon = procentaĵo de 3-a lingvo – procentaĵo de 4-a lingvo

Komento: se distanco 3-4: > 25 procentpunktoj – indikas triopolon

6) grado de **absoluta plurlingveco:**

$$Pa = N * \sum_{n=1}^N L_n = N * \text{lingvoj-per-capita}$$

7) grado de **pezita plurlingveco:**

$$Pw = N * \sum_{n=1}^N \left(\sum_{i=1}^K \alpha_k L_{n,k} \right)$$

kie:

- N – nombro da lingvoj kun $\geq P$ da lernantoj (P – aplikita sojlo P=1%)
 - tiu faktoro substrekas diversecon da la instrutaj lingvoj, ekz:
N=1, L=100% \rightarrow Pa = 1; N=2, L₁=50%, L₂=50% \rightarrow Pa = 2
- K – nombro da atingeblaj lingvaj lertecniveleoj
- L_n – frakcio da lernejanaj lernantaj lingvon n je iu ajn lerneja ŝtupo
- L_{n,k} – frakcio da lernejanaj lernantaj lingvon n je la nivelo k
- α_k – koeficiento indikanta la atingatan lingvan kompetencon.

4.2. Mezurado de lingvolerteco

Por mezuri pezitan plurlingvecon necesas apliki koeficientojn respegalantajn opajn lertecniveleojn. Ne trovante iujn oficialajn indikilojn validajn tuteŭrope mi decidis bazi je deklarataj nombroj da instruhoroj por celata lingvonivelo antaŭvidataj en la oficialaj programoj de lingvoinstrudao en Pollando (MEN 2017). Jen la detaloj kaj deduktitaj proksimumaj estimadoj. Por la nivelo B2 mi aplikis valoron de la koeficiento $\alpha_k = 1$.

Diagramo 3. Estimado de koeficientoj de lingvolerteco.

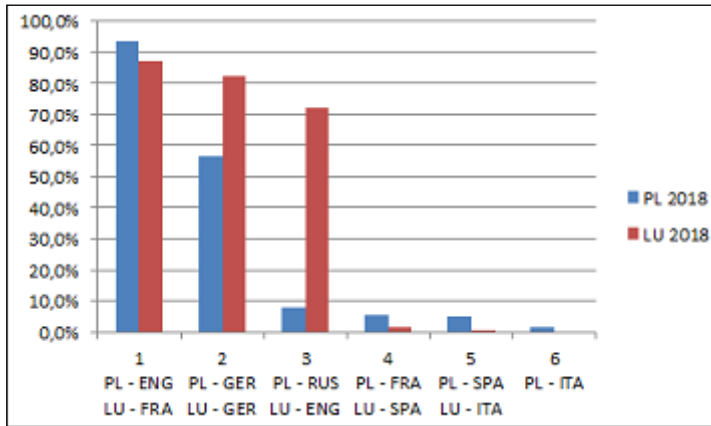
k	nivelo	horoj	B2 = 1	α_k
1	A1	120	0,11	0,13
2	A2	240	0,22	0,25
3	A2+	360	0,33	0,40
4	B1	800	0,73	0,75
5	B2	1100	1,00	1,00
6	C1	1400	1,27	1,25
7	C2	1700	1,55	1,50

Fonto: Jerzy Leyk

5. Modeloj de fremdlingva edukado je mezlerneja nivelo en eŭropaj landoj

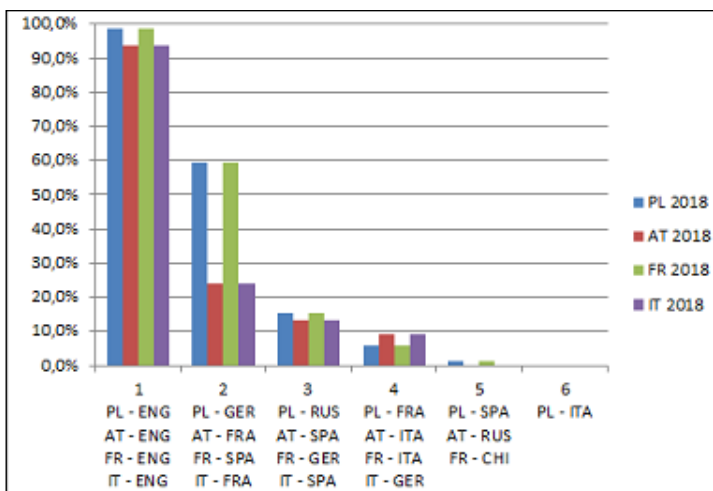
La designitaj sube modeloj baziĝas je datumbazoj eŭropaj (Eurostat 2019) kaj polaj (pri Pollando SIO 2018). Grupigitaj estas por demonstri specifajn trajtojn depende de la kazoj.

Diagramo 4. Komparo de PL kun LU – lando kun 3 administraj lingvoj



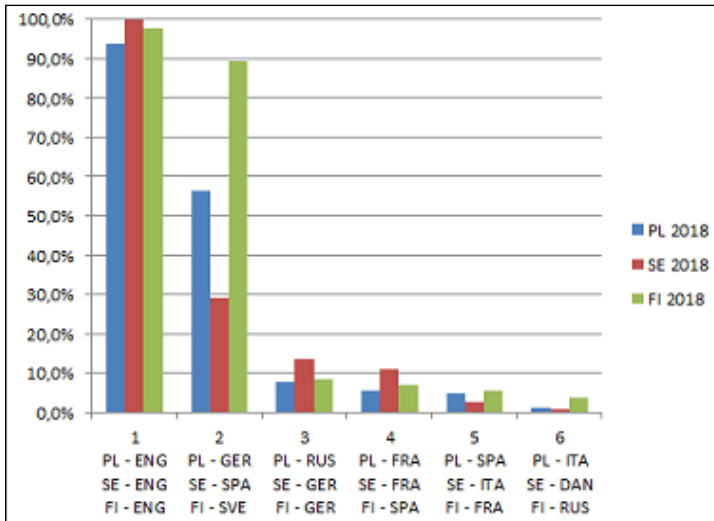
PL – duopolo, LU – triopolo

Diagramo 5. PL kompare kun AT, FR, IT – landoj de lingvoj plej ofte instruataj kiel fremdaj



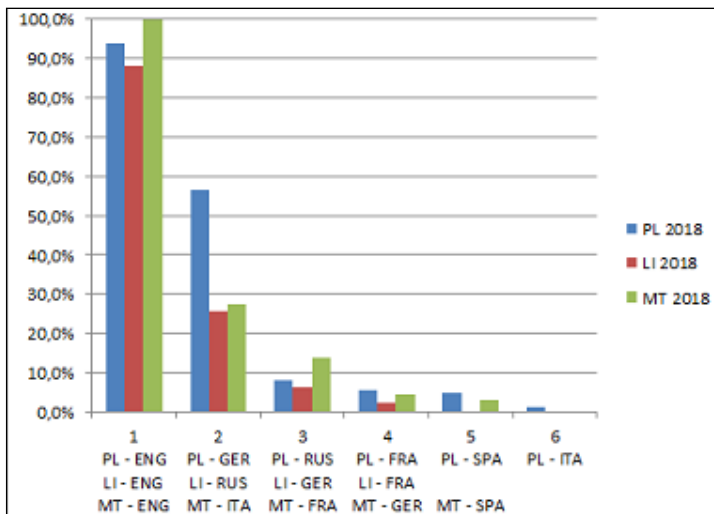
FR – duopolo, AT, IT – monopolo

Diagramo 6. PL kompare kun SE, FI – elektitaj Skandinavaj landoj



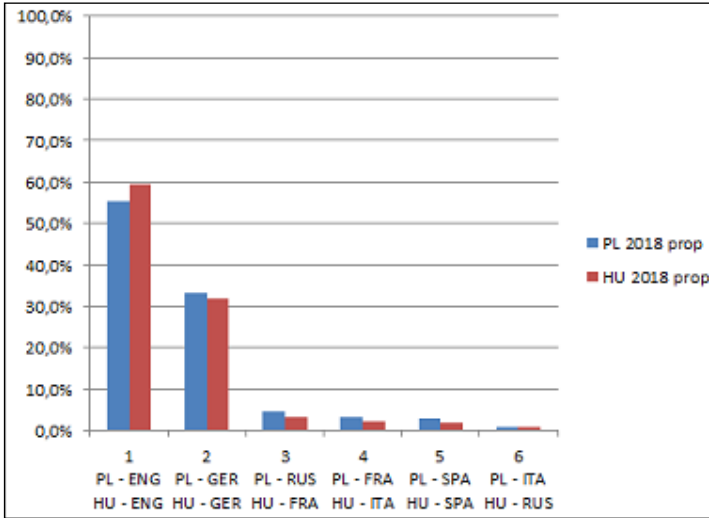
SE – monopolito, FI – duopolo

Diagramo 7. PL kompare kun LI, MT – flankaj landoj de EU



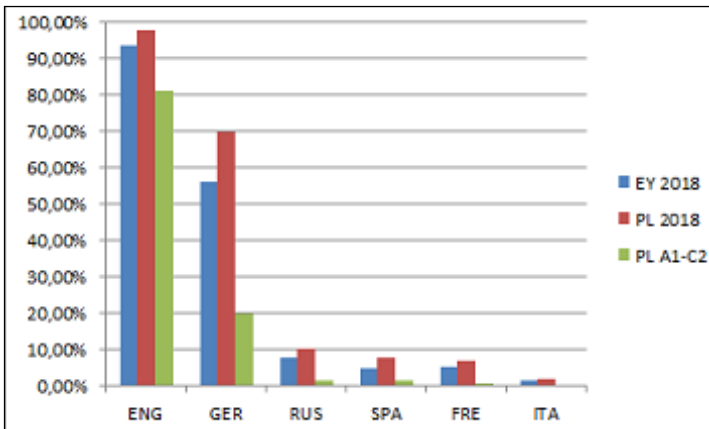
LI, MT – monopolito

Diagramo 8. PL kompare kun HU – proporcio al la sumo de ĉiuj lingvoj (=100%)



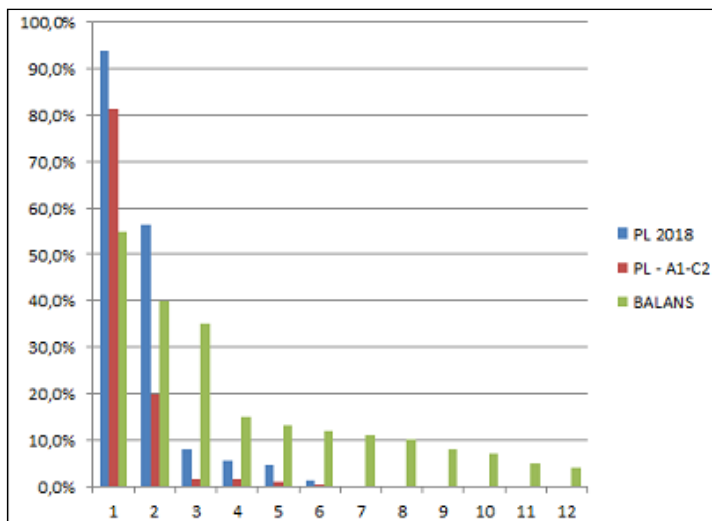
PL, HU – duopolo

Diagramo 9. Komparo de PL kun polaj absolutaj kaj pezitaj datumbazoj



PL absol. – duopolo, pezite – monopolo

Diagramo 10. Komparo de PL kun pezitaj: PL kaj la celinda balancita modelo por Eŭropo



BALANS – sen n-polo
 Fonto de ĉiuj modeloj: Jerzy Leyk

Komentoj pri kelaj specifaj trajtoj de la modeloj:

1. PL + LU: PL – duopolo, dominas ENG – modelo tre ofta en Eŭropo; LU – sola kazo de triopolo, ENG en tria pozicio, maksimuma nombro de fremdaj lingvoj per lernanto = 2,44.
2. AT, FR, IT – landoj kies lingvo apartenas al plejofte instruataj en Eŭropo: malpli da fremdlingvoj instruataj (4-5), kompare: en UK nur 0,6 per lernanto.
3. SE, FI – elektitaj skandinaviaj landoj: SE – ekstreme forta monopolo de ENG; FI – duopolo de ENG kaj SVE (escepta rolo de la sveda kiel regiona).
4. LI, MT – flankaj landoj de EU, gravas lingvoj de najbara lando (RUS/ITA): LI – monopolo de ENG, nur 4 fremdaj lingvoj; MT – monopolo de ENG 100% instruata.
5. PL, HU – kalkulkataj proporcie al la tuta lernantaro – preskaŭ identaj modeloj
6. PL – diversmetode: eta diferenco inter datumbazoj eŭropa kaj pola (do relative granda kredindeco); pezite per lingvolerteco iĝas monopolo de ENG, GER ege perdas gravecon.
7. BALANS – proponata celinda balancita modelo por Eŭropo (inkludas lingvolertecan): bazas je 3 balancitaj helplingvoj (lernantaro po $\geq 30\%$) + 9 nur-kulturaj (po $\geq 5\%$) + aliaj (sume 15%); rekonebla manko de iu ajn n-polo de helplingvoj (distanco 3-4 $< 25\%$).

5.1. Plurlingvecaj statistikaj mezurvaloroj

Tabelo 1. Detalaj valoroj de uzataj mezuriloj koncernantaj designitajn modelojn (propra).

Mezuriloj	EY - PL	EY - LU	EY - AT	EY - FR	EY - IT	EY - SE	EY - FI	EY - LI	EY - MT	EY - HU	PL SIO	PL A1-C2	BALANS
N - nombro da lingvoj	6	4	5	5	4	6	6	4	5	6	6	6	12
averaĝo	28,2%	60,8%	27,4%	36,1%	35,0%	31,2%	41,6%	30,4%	29,7%	16,6%	32,4%	17,5%	17,9%
norma devio	38,2%	40,1%	40,5%	41,9%	39,7%	39,6%	47,6%	39,7%	40,5%	24,1%	40,9%	32,1%	16,3%
statistika oblikveco	1,35	-1,86	2,13	1,01	1,86	1,93	0,62	1,63	1,93	1,49	1,15	2,18	1,48
monopoligo	1,24	0,42	2,57	1,18	2,03	1,65	0,81	2,54	1,91	1,46	0,99	3,40	0,31
duopoligo	3,85	1,14	2,63	3,21	2,64	2,05	2,98	6,23	2,55	5,16	5,86	12,08	0,35
lingvoj <i>per capita</i>	1,70	2,44	1,38	1,83	1,40	1,61	2,19	1,23	1,52	1,33	1,96	1,05	2,30
distanco 1-2	37,5%	4,6%	82,5%	39,4%	70,0%	71,0%	8,5%	62,4%	72,7%	27,6%	28,1%	61,5%	15,0%
distanco 2-3	48,4%	10,2%	6,1%	43,9%	10,6%	15,5%	80,9%	19,4%	13,5%	28,6%	59,5%	18,1%	5,0%
distanco 3-4	2,5%	71,0%	0,8%	9,6%	4,3%	2,6%	1,6%	4,0%	9,3%	0,9%	3,3%	0,0%	20,0%
Pa - plurlingv. absol.	10,2	9,7	6,9	9,1	5,6	9,6	13,1	4,9	7,6	8,0	11,8	-	-
Pw - plurlingv. pezita	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6,3	27,6
modelo	duopolo	triopolo	monopolo	duopolo	monopolo	monopolo	duopolo	monopolo	monopolo	duopolo	duopolo	monopolo	balancita

Komentoj:

1. BALANS – proponata celinda modelo: plurlingveca indikilo tre alta, n-polecaj indikiloj radikale malaltaj (verda fono); **lingvoj *per capita* < ol en LU** (purpura).
2. PL – plurlingveca indikilo post inkludo de lingvolerteco falas je 40% (flava fono).
Konkludo: modeloj baziĝantaj je absolutaj nombroj sen konsideri atingatan lingvokompetenton plej verŝajne estas malmulte adekvataj al mezurado de vera plurlingveca kapitalo de la socio.
3. LI – plurlingveca indikilo (blua fono) – minimuma.

6. Pri kelkaj iluzioj – proponoj por Eŭropo

En la kunteksto de plurlingveca kapitalo de eŭropaj socioj gravas konsideri kelkajn konstatojn aŭ regantajn kredojn kiuj laŭ mia opinio estas iluziaj, do malhelpas ŝanĝojn.

1. Nuntempe bone edukitaj eŭropanoj regas bone pli da lingvoj ol antaŭ jardekoj – **ne estas vero** – individuoj nun preferas lertiĝi en nur unu–du lingvoj (Eurobarometer 2012).
2. Nuntempaj lingvopolitikoj en Eŭropo sociskale subtenas interkulturan diversecon – **ne estas vero** – sociskale efektiviga kreskanta koncentriĝo je 1, maksimume 3 lingvoj funkciaj kiel helplingvo kun rapida kresko de la angla en tiu rolo (Eurydice 2018).
3. En Eŭropo kreskas la elektado de diversaj helplingvoj – **ne estas vero** – reale la franca, germana, rusa perdas siajn antaŭajn poziciojn, estiĝas monopolo de la angla, do ankaŭ de ties kulturo (Eurydice 2018).
4. Individua scipovo de helplingvo plifaciligas interkulturan komunikadon de eŭropanoj – **ne estas vero** – helpas nur enpenetron en ĉi-lingvan kulturon, aliaj restas fermitaj; **estas tamen vero** ke individua scipovo de helplingvo plifaciligas utilecorientitajn kontaktojn.

5. Eŭropanoj subtenas egalrajtecon de fremdaj lingvoj – **ne estas vero – kontraŭdire** – rezulte de la enketado (Eurobarometer 2012) ili revas pri nur unu por Eŭropo.

Konsiderante la nuntempajn modelojn de instruado de fremdaj lingvoj ĝis la fino de mezlerneja edukado, ties konsekvencojn por la kultura interkomunikado en diverseca Eŭropo kaj la supre indikitajn iluziojn mi prezentis proponon pri la edukmodeloj de fremdlingva instruado (BALANS) celantan reale plialtigi la plurlingvecan kapitalon de eŭropaj socioj.

7. Finaj konkludoj

La artikolo celis atentigi pri la **mankoj en interkulture orientitaj edukpolitikoj** rilate pli justan, reale pli diversecan lingvoinstruadon de Eŭropanoj. Konkludoj estis formulitaj baze de **vasta empiria materialo** uzante detale kaj **precize formulitan metodologion kaj mezurilojn**. Tiamaniere **la tezojn starigitajn komence de la artikolo mi esperas sufiĉe bone klarigitajn kaj pruvitajn**.

Mi prezentis nur komencajn studojn pri la plurlingveca kapitalo de la socioj, koncentriĝis je metodologio efektive mezuri tiun kapitalon limigante tamen la esplorojn nur al mezlerneja edukado de fremdaj lingvoj. Aliaj aspektoj kaj sferoj ĉi rilate estas esplorindaj, ekzemple rilate al plenkreskuloj, tradukistoj kaj instruistoj, kultura difuzo kaj transfero, psikaj kaj sociaj reagoj al lingva kaj kultura diverseco, longdaŭraj tendencoj.

Mi ne pretendas indiki kia estu la edukpolitiko en fremdlingva instruado, sed nur demonstri kia estas nunmomente en Eŭropo la bildo en tiu sfero laŭ la vidpunkto de plurlingveca kapitalo de la socio kaj la formulita metodologio.

Evidentĝas klare, ke el la perspektivo de asertita kultura diverseco la ekzistanta tendenco al monopoleco de unu aŭ eĉ 2-3 helplingvoj, kiuj ajn ili estu, ne helpas plialtigi la plurlingvecan kapitalon de la socio, ĉar diversaj etnokulturoj multas en Eŭropo.

Bibliografio

- Bukowska X., Jewdokimow M., Markowska B., Winiarski P. 2013: *Kapitał kulturowy w działaniu, Studium światów społecznych Białowieży*. Warszawa: Collegium Civitas, https://www.civitas.edu.pl/pub/publikacje_cc
- Bourdieu, P. 1985: The Forms of Capital. En: J. Richardson (red.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood
- 1987: What Makes a Social Class? On the Theoretical and Practical Existence of Groups. En: *Berkeley Journal of Sociology* 32
- Łozowski, P. 2014: Język a kultura w programie etnolingwistyki kognitywnej Jerzego Bartmińskiego. Między Sapirem a Malinowskim. En: *Etnolingwistyka* 26. <https://journals.umcs.pl/et/article/view/177>

- Malinowski, B. 1922: *Argonauts of the Western Pacific*. London: Routledge & Kegan Paul
— 1931: Culture. En: *Encyclopedia of the Social Sciences* 4. Macmillan
- Sapir, E. 1970: Language. En: Harold Hungerford & Jay L. Robinson & James Sledd (eds.):
English Linguistics. An Introductory Reader. Glenview: Scott
- Zięba, A. 2008: Język a kultura. Komunikacja werbalna w wybranych polskich, brytyjskich
i amerykańskich programach telewizyjnych (Language and culture. Verbal communication
in selected Polish, British and American TV programmes). En: *Investigationes Linguis-
ticae* XVI.

Institucyj fontoj

- CEFR 2011: Common Reference Levels: Global scale. En: *Common European Framework
of Reference for Languages (CEFR)* <https://www.coe.int/en/web>
- Council of Europe 2011: *European Language Portfolio (ELP)* <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices>
- Eurobarometer 2012: Europeans and their languages Report. En: *Special Eurobarometer 386*.
European Commission <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives>
- EY 2019: Pupils by education level and modern foreign language studied – absolute numbers
and % of pupils by language studied (educ_uoe_lang01). En: *Eurostat Regional Yearbook
2019*, Database <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Eurydice 2018: *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition*. EACEA:
Eurydice <http://www.eurydice.si/publikacje>
- ISCED, UNESCO 2011 [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-
standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf)
- MEN 2017: *Rozporządzenie o ramowych planach nauczania*. Warszawa: Ministerstwo Edu-
kacji Narodowej <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf>
- SIO 2018: Języki obce wg województw – wg stanu na 30 września 2018 r. En: *System Informacji
Oświatowej*. Centrum Informatyczne Edukacji [https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/
dane-statystyczne/jezyki-obce-dane-statystyczne](https://cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/jezyki-obce-dane-statystyczne)

5

Sign languages

Gestolingvoj

Języki migowe

Sign Languages and Intercultural Communication: The Challenges of Deaf-Hearing Interactions in Multilingual Settings

Resumo. Gestolingvoj kaj interkultura komunikado: defioj de la interagoj Surdulo – aŭdanto en plurlingva situacio

Okazis malmultaj diskutoj pri la situacio de gestolingvoj en interlingvistiko. Kvankam tio estas komprenebla pro multaj kialoj, inter kiuj ne laste la relative malgranda nombro de uzantoj de diversaj gestolingvoj, tamen estas gravaj demandoj rilate al la komunikaj bezonoj de Surduloj en plurlingva situacio. La nuna studo esploras kelkajn specialajn barojn kiujn alfrontas la uzantoj de gestolingvoj, inkludante (i) la unikan psikologian situacion de Surduloj kiu malfaciligas aŭ entute malebligas al ili aliri la parolajn lingvojn, (ii) la grandan kvanton de disvastiĝintaj misinformoj pri la naturo de gestolingvoj en granda parto de la ĝenerala publiko, (iii) la grandan diversecon de gestolingvoj en la mondo, (iv) la mankon de scio pri multaj specialaj gestolingvoj, (v) la neceson rekoni la lingvajn homajn rajtojn de gestolingvo-uzantoj. La plimulto de tiuj ĉi baroj ekzistas en du flankoj – ilin spertas la Surduloj en siaj societoj ĉiutage, kaj tio plifortigas la kulturajn kaj lingvajn diferencojn inter Surduloj kaj aŭdantoj, sed ili ekzistas ankaŭ en pli profunda formo en interkulturaj kaj plurlingvaj situacioj.

Abstract. There has been relatively little discussion of the situation of sign languages in interlinguistics. Although this is understandable for a variety of reasons, not the least of which are the relatively small numbers of users of different sign languages, there are important issues at stake with respect to the communicative needs of the deaf in multilingual settings. In this paper, a number of the special barriers faced by users of sign languages will be explored, including (i) the unique physiological situation of the deaf, (ii) the presence of misinformation about the nature of sign languages, (iii) the extensive diversity of sign languages in the world, (iv) the lack of knowledge about many particular sign languages, and (v) the need for the recognition of the linguistic human rights of users of sign languages. Most of these barriers exist in two settings: they are faced by the deaf in their own societies on a daily basis, and reinforce the cultural and linguistic differences between deaf people and hearing people, but they also exist in an even more profound way in intercultural and multilingual settings.

1. Introduction

With a few noteworthy exceptions, such as Gestuno, International Sign, and Signed Esperanto, there has been little discussion of the situation of sign languages in interlinguistics. Although this is understandable for a variety of reasons, not the least of which are the relatively small numbers of users of different sign languages and the

ongoing marginalization of deaf people,¹ there are nevertheless both important practical and theoretical issues at stake with respect to sign languages in interlinguistics. In this paper, I would like to identify some of these issues, explain why they are significant, and offer a perspective on how they might be addressed.

The overwhelming majority of users of sign languages are deaf, and this helps to explain one major aspect of the challenge with which I am concerned here. In the general society, deafness is identified as a disability, and a deficit model is used to understand and respond to it. In other words, deafness is a condition that should be “cured” or at least remediated, and sign languages – like hearing aids, cochlear implants, and so on – are simply one way that this can be accomplished. Such a view almost inevitably leads to the view of sign languages as secondary to spoken languages. Although such a view of deafness and sign languages is undoubtedly the most common one, it is *not* the view that is taken by a substantial number of deaf people themselves, who self-identify as members of an historically dominated and oppressed community which is engaged in what is essentially a struggle with the hearing world about how the needs of deaf people in general, and deaf children in particular, should best be met. In American Sign Language (ASL),² this community is called the DEAF-WORLD,³ and it co-exists in marked contrast to the hearing world. In fact, to be more accurate, around the world there are multiple deaf communities, just as there are multiple sign languages, which share many common features with one another while at the same time remaining distinctive under the broad umbrellas of “sign language” and “deaf culture.”

¹ The deaf cultural and linguistic community is referred to in many different ways: it is called the “deaf community,” the “deaf culture,” “deafhood,” and, in ASL, using the sign DEAF-WORLD. In order to distinguish between individuals who are audiological deaf and those who were culturally and linguistically deaf, in the 1960s and 1970s it became common to adopt a distinction between *deaf* and *Deaf*: the former referring to *deafness* solely as an audiological condition, while the latter referring to *Deafness* as a linguistic and cultural condition. Although this is a valuable distinction, it is also an oversimplification of the considerable complexity of the deaf community. More recently, writers have tried to address this problem by using *d/Deafness*, indicating both groups. It is important to note that even this solution, though, is also problematic much of the time, since it reinforces the idea that there is an absolute difference between the DEAF-WORLD and the hearing world. Given these problems, I have, for the sake of both simplicity and accuracy, chosen to use simply the lower-case option here. I have also, however, left the usages in quotations as their authors chose to write them.

² Although the arguments presented here apply internationally, the examples are drawn primarily from ASL, the sign language with which I am personally most familiar.

³ I have followed the common practice of indicating a particular sign by writing its English gloss in capital letters and in a distinctive typeface (e.g., BOY). It should be noted that many signs require multiple English words to represent a single sign; in these instances, the words are connected to indicate that they are a single sign (as in I-ASK-YOU). The sign used here, DEAF-WORLD, is the one used in ASL to indicate the deaf cultural community.

2. The Recognition of Sign Language as Language

For most of human history, sign languages were dismissed as somehow not “real” languages; one of the definitional characteristics of human language was assumed to be that it was spoken, and hence that it utilized an aural-oral communicative modality. The use of a sign language was presumed to be not merely *different* with respect to the modalities it employed, but actually *inferior* in nature to spoken languages. Sign languages were widely believed to lack grammar, to be constituted by little more than gestures, pointing and occasionally supplemented by the use of manual alphabets. It was also widely believed that there was only one, essentially universal, sign language, which all deaf people used. The change in how sign language is viewed and understood is a remarkably recent one. Revolutionary in nature, it was begun by a single individual, William C. Stokoe (see Armstrong, Karchmer & Van Cleve, 2002). In 1960, when he was a young faculty member in the English Department at Gallaudet College, Stokoe published a short monograph entitled *Sign Language Structure* (Stokoe, 1993 [1960]). In that work, Stokoe made a radical proposition: the signing that he observed all around him, which we now call American Sign Language, was a fully structured, rule-governed language that should be addressed, studied and respected as would be any spoken language. Since then, there has been a veritable revolution in the linguistics of sign languages, with important research conducted in, and with implications for, virtually every area of linguistics (see, e.g., Baker, van den Bogaerde, & Crasborn, 2003; Baker, van den Bogaerde, Pfau & Schermer, 2016; Brentari, 2010; Johnston & Schembri, 2007; Lillo-Martin, 1991; Lucas, 2001, 2006; Lucas, Bayley & Valli, 2003; Neidle, Kegl, Maclaughlin, Bahan & Lee, 2000; Sutton-Spence & Woll, 1998; Valli, Lucas, Mulrooney & Villanueva, 2011).

3. The DEAF-WORLD

Concomitant with the recognition of sign languages was a growing acceptance of the DEAF-WORLD as a distinct cultural community. Using what was essentially an anthropological framework, scholars in Deaf Studies and related fields demonstrated that the DEAF-WORLD in different societies typically possessed:

- common, shared sign languages,
- literary and artistic traditions, both with respect to the visual arts and in literature, such as poetry and theatre in the sign language,
- shared in-group cultural and linguistic identities,
- culturally specific humor related to deafness and the relationships between the DEAF-WORLD and the hearing world,
- endogamous, or in-group, marital patterns,
- distinctive behavioral norms,

- cultural artifacts of various sorts,
- common and shared historical knowledge and mythologies, and networks of different kinds of in-group social organizations (see Holcomb, 2013; Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996; Leigh, Andrews & Harris, 2018; Lindgren, Lindgren, DeLuca & Napoli, 2008; Padden & Humphries, 1988, 2005).

Through the 1990s, such a sociocultural perspective on deafness grew increasingly popular among many deaf people as well as in Deaf Studies as an academic discipline. It became commonplace to distinguish between this sociocultural perspective on deafness and the still dominant medical or pathological model of deafness that was grounded in a focus on the fact of hearing loss. Although a valuable heuristic device in understanding the DEAF-WORLD and its relationship to the hearing world, this distinction was always somewhat problematic, and is becoming increasingly so. The deaf population is incredibly complex – in terms of degree of hearing loss, time of onset of hearing loss, family and educational background, nature and time of sign language acquisition, actual competence in a sign language, and a whole host of other factors (see Reagan, Matlins & Pielick, 2020). The contrast between the DEAF-WORLD and the hearing world is, to a significant extent, an artificial one that overly simplifies and dichotomizes what is in reality a very complicated situation, and this complexity needs to be kept in mind as we think about sign languages and interlinguistics.

4. Barriers Faced By the Deaf

Users of sign languages are faced with a number of barriers that are, to a considerable extent, unique – barriers and challenges that are simply not faced by members of other minority linguistic communities. One of these barriers is simply the physiological nature of deafness. A speaker of German, for instance, can, if she wishes, learn to speak any other human language – that is, there are no *physiological* or cognitive barriers to her doing so. To be sure, there will be a significant amount of time and effort involved, and there are many variables that can and will impact the learning process – but these can all be overcome. Our hypothetical German speaker, depending of a number of factors, may never sound like a native speaker of her new language, but she will certainly be able to speak it fluently if she puts the necessary investment into the learning process. In the case of the deaf child, though, the situation is quite different. Depending on a number of factors, including the degree of deafness, the age of onset of deafness, and so on, the deaf person is faced with physiological barriers, and often very substantial ones, to the acquisition of a spoken language. Even with the use of residual hearing and audiological amplification, supplemented by lip- or speech-reading, the prelingually deaf person is rarely able to fully master a spoken language. In fact, for the typical deaf child there is considerable question about what his or her native language actually is. If the child is fortunate enough to have deaf, signing parents, then determining his or her native language is a straightforward mat-

ter, as it is for most children: the child's native language is the sign language used by his or her parents, which the child will acquire naturally in the same way that hearing children acquire spoken languages. In the vast majority of cases, though, this is not the case, and the assumption that the child's native language is the same as that of the parents, or that of the surrounding hearing community, is far from sound. In addition, the focus on the development of oral and aural skills in educational settings – which remains common practice in many parts of the world -- takes place at the potential cost of much other learning. For most severely or profoundly deaf people, the ability to function completely in the hearing world as would a hearing person is simply a “bridge too far.”

If efforts to promote speech and other oral skills are unlikely to succeed, why are they typically the first choice in the education of the young deaf child? The answer is a combination of two related phenomena: first, the overwhelming majority of deaf children – commonly estimated to be at around at least 85% -- have parents who are hearing, and who are generally unfamiliar with any aspect of deafness, deaf education, or sign language. Second, the professionals on whom parents rely for information about the choices and options available to them and to their children – obstetricians, pediatricians, audiologists, educationists, and so on – are most often primarily hearing people, whose own training has understandably tended to focus on the development of oral skills. Parents with deaf children rarely meet deaf adults, and so are making decisions based on what is, at best, incomplete information. These factors are then combined with a huge amount of misinformation and “folk wisdom” about sign languages that continues to be spread and widely believed in our societies. In many ways, it is this misinformation and these misunderstandings about sign languages that are at the heart of the problem of deaf-hearing communication in general, and of interlinguistics and deaf people in particular.

5. Linguistic Legitimacy and Sign Languages

At this point, I want to identify and briefly discuss some of the most egregious examples of common mistaken beliefs and misunderstandings about sign languages. As Cindee Calton recently noted,

Linguists working on sign linguistics in the 1970s were well aware of the ideological positions held by most members of American society about sign languages. Reviewing the discourse used in their works, particularly their introductions, reveals this concern. Many linguists began their works by highlighting the fact that sign languages were in fact valid languages. Robbin Battison, for example, opens his [1974] article ‘Phonological Deletion in American Sign Language’ by listing four myths about sign languages and then refuting them ... (2014, p. 115)

This was perhaps understandable in the 1970s, but unfortunately, it remains true in society writ large even today, and even among many professionals who arguably ought to know better.

Virtually all erroneous “folk wisdom,” misunderstanding, and misinformation about sign languages falls under the broad label of the ideology of linguistic legitimacy (see Reagan, 2016, 2019). The core idea at the heart of this ideology is that particular languages or language varieties are innately superior to others. There are multiple settings in which claims of linguistic legitimacy occur: in everyday social discourse, in educational institutions, in politics and political discourse, and in scholarly settings. Such views are not only factually wrong in all of these contexts, but they are also destructive and oppressive. Nevertheless, they remain extremely common. As Rosina Lippi-Green has observed, “We do not, cannot under our laws, ask people to change the color of their skin, their religion, their gender, but we regularly demand of people that they suppress or deny the most effective way they have of situating themselves socially in the world” (1997, p. 63).

Linguistic legitimacy is both a timely and important concept to consider, since it entails issues of social class, ethnicity, and culture, as well as being embedded in relations of dominance and power. Nowhere is the threat presented by the ideology of linguistic legitimacy greater than in the case of sign languages,⁴ which have been described as either lacking grammar altogether or at least of having overly simplistic grammars, of lacking sufficient vocabulary to allow for complex language use, and of being spoken languages presented in a visual and gestural modality rather than as languages in their own right. All of these claims are demonstrably false.

In order to fully comprehend the linguistic situation of sign languages, there is a fundamental distinction that needs to be understood: not all *signing* is *sign language*. There are three quite different types of signing, only one of which can be considered to be true sign language in the strongest and most robust sense of the term. Sign languages in this sense are those languages which have emerged naturally among deaf people themselves, and which function as their daily vernacular language. These sign languages are complete languages, fully capable of meeting all of the needs of their users. Sign languages of this sort are sometimes specifically labelled “deaf sign languages.” Although sometimes supplemented with the use of a manual alphabet, these sign languages are not related to the spoken language(s) which surround them, although they may be related to other sign languages (see Supalla & Clark, 2015; Wittmann, 1991; Woodward, 1976, 1978, 1980, 2000, 2011). Thus, while both British Sign Language and ASL are found in English-speaking societies, they are not linguistically related. On the other hand, ASL is closely related to French Sign Language, from which it is in large part descended. The focus in this paper is deaf sign languages, not on either contact sign languages or on manual sign codes.

⁴ Other examples of languages that have been subjected to the challenges of the ideology of linguistic legitimacy include Yiddish, Esperanto, African American English, and Spanglish (see Reagan, 2016, 2019).

There is an easy way to respond to the claim that sign languages either lack grammar or that they have incomplete grammars, and that would be to simply say that the claim is demonstrably empirically false. While true, such a response is unlikely to prove terribly persuasive. This is actually a very important point, and so I want to take a bit of time to provide you with a limited overview of some of the phonological and morphosyntactic characteristics of sign languages in general, and of ASL in particular. Sign languages *do* have phonologies, although this may initially seem odd (Brentari, 1998, 2011, 2019; Marshall, 2013). After all, phonology is normally defined as the study of the sound system of a language, and phonemes are the smallest units of sound in a language – and sign languages do not utilize sound. However, signs, as lexical items, can nevertheless be broken down into their smallest component parts, and these component parts are comparable to phonemes. In analyzing a sign, we look at five facets of the sign: handshape, location, movement, palm orientation, and non-manual features. Thus, the ASL sign FAMILY includes the handshape /F/, location in the middle of the signing space, circular movement, palm orientation with the two palms facing each other, and neutral non-manual features. Just as every spoken language utilizes a limited number of the phonemes available to human beings, so sign languages use a limited number of the possible phonological features available to them. For instance, the ASL phoneme /T/ is rarely used in other sign languages.

Moving from phonological to morphosyntactic characteristics, among the features of ASL that would be noteworthy would be such features as:

- the timeline(s), which are used in place of tense in ASL (and in most other sign languages).⁵
- the use of aspect in verbs in ASL (and in many other sign languages).
- directionality in verbs in ASL and almost all sign languages.
- the many spatial characteristics of both the phonology and the morphosyntax of virtually all sign languages.
- the use of classifiers (or classifier predicates) in most sign languages.
- the use of non-manual features for grammatical purposes in sign languages.
- the word order that is used in different sign languages.⁶

Each of these is a complex morphological and/or syntactic matter, and taken together, with other elements of the language, there is more than adequate reason to accept the claim that ASL has a fully developed grammar.

As for the claim that sign languages are inadequate for many communicative uses as a result of their limited lexicons is an interesting one for two reasons. First, of course, precisely the same argument might be made about virtually all spoken languages

⁵ In general, in ASL the timeline refers to an imaginary line that begins behind the shoulder and continues past the signer's body onwards as the signer reaches forward. It is used to indicate grammatical time; in ASL, things behind the speaker are in the past, things at the signer's body are in the present, and things in front of the signer are in the future. In fact, in my view this timeline is only one of several that is used in ASL.

⁶ The general word order in ASL, for example, is S-O-V, in contrast to that of English, which is S-V-O.

other than the languages of wider communication and a few other well-developed languages – and yet most of us would find it unthinkable to be told that a language like Zulu or Quechua was in some sense inadequate or inferior to English, French, Chinese or Russian. Insofar as specific lexical items are lacking, or where a domain has not had the opportunity to develop a large lexicon, we not only know how this can be accomplished, but have done so in many languages. Nor, I would note, have such activities taken place only recently. As Richard Foster Jones, writing about English in the 16th century, noted:

Translators, as well as original writers in English, found themselves in an unfortunate dilemma. The English vocabulary was not sufficient to express all the ideas found in the rapidly increasing knowledge of the Renaissance, whether new or borrowed from antiquity, and yet the fact that the vernacular was used primarily, if not entirely, for the uneducated, argued against the introduction of borrowed words. (1953, p. 68)

Second, assertions about the relative size of the lexicon of any language are difficult if not impossible to defend in many cases, simply because concepts can be represented in different languages in many ways, and what “counts” as a word may be quite different from one language to another. For example, are the words *run*, *runs*, *running*, and *ran* four words, or just one? What about the German word *Weltmarktführer* (“world market leader”)? Or the Spanish *máquina de escribir* (“typewriter”)? Very often in sign languages we face the same, or at least quite similar, challenges.

The second way in which the term *signing* is employed is with respect to the ways in which hearing and deaf people communicate with one another much of the time in visual and gestural ways. To be sure, while there are hearing people who use a deaf sign language fluently, for the most part hearing people (and their deaf interlocutors) use what is essentially a contact sign language, which combines features of the dominant surrounding spoken language with signs and a limited number of morphosyntactic features from the surrounding sign language. Initially labelled pidgin languages, such contact signing is widely used in deaf-hearing interchanges. As James Woodward has observed, “Deaf signers retain more ASL characteristics in their [contact signing] than do hearing signers, who retain more English characteristics” (1990, p. 69). Often, contact signing tends to involve voicing in the spoken language while simultaneously signing, allowing the signing to follow the spoken word order of the spoken language. In reality, contact signing is not a single linguistic phenomenon, but rather, is a continuum of different kinds of signing that vary with respect to how much influence the deaf sign language and the spoken language each have on the language.

Lastly, there are what are called manual sign codes. Although the development of manual sign codes is an international phenomenon, their emergence and implementation in educational settings has taken place most enthusiastically in the United States. The first manual sign code to be developed in the United States was Seeing Essential

English (SEE-I), which was followed by a number of other systems, including Signing Exact English (SEE-II), Linguistics of Visual English (LOVE), Conceptually Accurate Signed English (CASE), Signed English, and so on. Despite the differences among and between them, the various manual sign codes are similar in terms of their theoretical underpinnings and structural principles. For example, different manual sign codes utilize signs borrowed from ASL (though not necessarily with the same semantic space that they would have in ASL). The different manual sign codes operate with different morphological principles than does ASL; for instance, all require the use of various affixes to convey specific English syntactic information (for example, *-ed*, *-ing*, *-en*, *-s*, and *-’s*). Further, the manual sign codes not only allow the use of fingerspelling (as does ASL), but also employ widespread initialization in the forming of signs, though again, the actual parameters within which such linguistic behaviors are appropriate varies among the different manual sign codes. Word order in the manual sign codes matches that of English, thus resulting in signing that can (and very often does) violate key linguistic constraints in ASL – but which allows simultaneous use of the manual sign code and spoken English. Finally, manual sign codes are *manual* rather than *gestural* in nature; *all* linguistic information in a manual sign code is conveyed exclusively using the hands, while ASL incorporates non-manual features in both its lexicon and syntax. These features taken together make clear the fundamental goal of the manual sign codes: to represent English in a visual/manual modality. Although widely accepted as a legitimate goal by both many teachers and hearing parents of deaf children, such an objective is highly questionable from a linguistic (and educational) perspective. For signers of deaf sign languages, manual sign codes appear slow, awkward and confusing – hardly surprising, since they entail violations of the structural norms of ASL. As Carol Padden and Tom Humphries have argued, the efforts to devise manual sign codes “however well-intentioned, rest on the pervasive belief that sign languages are essentially ‘incomplete’ systems and amenable to modification for educational purposes. They ignore the fact that individual signs, like words, are inseparable parts of a larger grammatical system” (1988, p. 64).

The idea that sign languages are really spoken languages presented in a visual and gestural modality is perhaps understandable, since there *are* ways of signing that are just this. The manual sign codes that have been developed for a host of different spoken languages around the world – including not only English, but Signed Afrikaans, Signed Mandarin, Signed Danish, Signed French, Signed German, Signed Polish, Signed Russian, Signed Spanish, and so on, have all been deliberately created as a means for use in deaf education to teach children to read, write, understand, and to some extent produce a spoken language. While there are legitimate questions about how effective these manual sign codes actually are in teaching deaf children spoken language, what they are *not* is sign language *per se*. Signed Afrikaans is certainly arguably a variety of Afrikaans, but it is simply not a sign *language*, while South African Sign Language absolutely is. This becomes a complex matter, though, because there are often particular signs from the existing national sign language in a country that

are used in a manual sign code – though almost always with the identical semantic space of the word in the spoken language. An example of this in American manual sign codes is the word *run*. In all of the manual sign codes, this is a single lexical item, as it is in English: RUN. In ASL, however, it can be signed in a number of different ways, depending on its precise meaning:

- RUN [in a race]
- RUN [for political office]
- RUN [a machine]
- RUN [in a stocking]
- RUN [nose]

Similarly, there is a single sign in ASL, CONTROL, which is used for a number of different English words, including not only *control*, but also *administer*, *administrate*, *direct*, *govern*, *manage*, *operate*, *regulate*, and even *manipulate*.⁷

There is an additional aspect to this phenomenon that should be mentioned, and that is the common use of manual alphabets. There are a number of different manual alphabets associated with different sign languages, and while the American manual alphabet is the most commonly used internationally, it is far from universal. Manual alphabets are used to accomplish a variety of different functions: the letters themselves typically function as phonemes in the sign language, the letters can be used in initialized signs (which are another kind of interference from spoken language), one can spell a name, or fingerspelling can be used as a kind of code-mixing to employ a word from a spoken language.

From the perspective of a non-signer, all sign languages look basically the same. All involve manual, gestural and non-manual features, and so it is not surprising that many hearing people believe that all signing is one and the same – that is, that there is a single, universal, worldwide, common sign language used by all deaf people. One occasionally even hears the suggestion that we could all learn to sign, and if we did so, this would constitute a possible solution to the challenges of multilingualism. In other words, “the” sign language could accomplish what advocates of Esperanto hope that it can accomplish. The problem with such a view, and such an idea, is that it is grounded in a fundamental misunderstanding. There are in fact many different sign languages in the world, many of which are well-documented, and a fair number which have been studied by linguists. Among the better known of these are ASL, Australian Sign Language, Argentine Sign Language, British Sign Language, French Sign Language, German Sign Language, Irish Sign Language, Israeli Sign Language, New Zealand Sign Language, Russian Sign Language, South African Sign Language, and so on. Each of these is a distinctive language in its own right. There are, quite literally, hundreds of different natural sign languages in the world – sign languages at

⁷ This is not actually completely true; when used with the meaning *manipulate*, the non-manual parameters of CONTROL differ from those for the other meanings of the word.

a national level, others at a regional level, and some that are considered to be village or community sign languages. In short, “sign language” is no more universal than any “spoken language” is universal.

6. Implications for Interlinguistics

So, what are the implications of my comments for interlinguistics? The core issues at hand are matters related, either directly or indirectly, to questions of the fundamental linguistic human rights of deaf people (see Branson & Miller, 1998; Hualand & Allen, 2009; Jokinen, 2000; Siegel, 2008). Both as individuals and as members of distinctive, and subjugated, communities, deaf people continue to be subjected to discrimination, marginalization, and social and educational efforts to assimilate them into the hearing world. Indeed, some scholars and activists have begun to refer to deaf people as “Sign Language Peoples”:

[There are] strong parallels between Sign Language Peoples (SLPs) and First Nation peoples ... SLPs (communities defining themselves by shared membership in physical and metaphysical aspects of language, culture, epistemology, and ontology) can be considered indigenous groups in need of legal protection in respect of educational, linguistic, and cultural rights accorded to other First Nation indigenous communities. We challenge the assumption that SLPs should be primarily categorised within concepts of disability. The disability label denies the unique spatial culturo-linguistic phenomenon of SLP collectivist identity by replicating traditional colonialist perspectives, and actively contributing to their ongoing oppression. Rather, SLPs are defined spatially as a locus for performing, building, and reproducing a collective topography expressed through a common language and a shared culture and history. (Batterbury, Ladd & Gulliver, 2007, p. 2899)

Finally, while many minority and marginalized groups face discrimination and prejudice, the deaf face the unique challenge of audism (see Bauman, 2004; Eckert & Rowley, 2013; Stapleton, 2016),⁸ a challenge that becomes even worse in multilingual settings. In such situations, the deaf are largely cut off not only from different groups of hearing people using various languages, but also at least potentially even from other deaf people. There are many possible ways to address the presence of multiple languages in different settings; indeed, that is what interlinguistics is, at least in part,

⁸ Audism is a specific combination of ableism and linguicism, comparable to racism, sexism, and so on. Audism has been described as “the belief that life without hearing is futile and miserable, that hearing loss is a tragedy and the ‘scourge of mankind’ and that deaf people should struggle to be as much like hearing people as possible. Deaf activists Heidi Reed and Hartmut Teuber ... consider audism to be “a special case of ableism.” Audists, hearing or deaf, shun deaf culture and the use of sign language, and have what Reed and Teuber describe as “an obsession with the use of residual hearing, speech, and lip-reading by deaf people” (Pelka 1997: 33).

what it is all about. Unfortunately, little attention has been given to the needs of deaf people in such settings, and what work has been done (as that on international sign) remains extremely limited. It is time, if simply in the name of linguistic justice, for us to begin to consider how this might be changed.

Bibliography

- Armstrong, David, Karchmer, Michael, & Van Cleve, John (eds.) 2002: *The study of signed languages: Essays in honor of William C. Stokoe*. Washington, DC: Gallaudet University Press
- Baker, Anne, van den Bogaerde, Beppie, & Crasborn, Onno (eds.) 2003: *Cross-linguistic perspectives in sign language research*. Hamburg: Signum Press
- Baker, Anne, van den Bogaerde, Beppie, Pfau, Roland & Schermer, Trude (eds.) 2016: *The linguistics of sign language: An introduction*. Amsterdam: John Benjamins
- Batterbury, Sarah, Ladd, Paddy, & Gulliver, Mike 2007: Sign language peoples as indigenous minorities: Implications for research and policy. In: *Environment and Planning* 39/12: 2899–2915.
- Bauman, H-Dirkson 2004: Audism: Exploring the metaphysics of oppression. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 9/2: 239–246.
- Branson, Jan, Miller, Don 1998: Nationalism and the linguistic rights of deaf communities: Linguistic imperialism and the recognition and development of sign languages. In: *Journal of Sociolinguistics*. 2: 3–34.
- Brentari, Diane 1998: *A prosodic model of sign language phonology*. Cambridge, MA: MIT Press
- (ed.) 2010: *Sign languages*. Cambridge: Cambridge University Press
- 2011: Sign language phonology. In: J. Goldsmith (ed.): *The handbook of phonological theory* (2nd ed.). Malden, MA: Wiley-Blackwell. 691–721.
- 2019: *Sign language phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calton, Cindee 2014: What we learned from sign languages once we stopped having to defend them. In: H-Dirksen Bauman and Joseph Murray (eds.): *Deaf gain: Raising the stakes for human diversity*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. 112–129.
- Eckert, R., Rowley, A. 2013: Audism: A theory and practice of audiocentric privilege. In: *Humanity & Society*, 37/2: 101–130.
- Haualand, Hilde, Allen, Colin 2009: *Deaf people and human rights*. Helsinki: World Federation of the Deaf, in collaboration with the Swedish National Association of the Deaf.
- Holcomb, Thomas 2013: *Introduction to American deaf culture*. Oxford: Oxford University Press
- Johnston, Trevor, Schembri, Adam 2007: *Australian Sign Language (AUSLAN): An Introduction to Sign Language Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press
- Jokinen, Markku 2000: The linguistic human rights of sign language users. In: Robert Philipson (ed.): *Rights to language: Equity, power, and education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 203–213.
- Jones, Richard Foster 1953: *The triumph of the English language: A survey of opinions concerning the vernacular from the introduction of printing to the Restoration*. Stanford, CA: Stanford University Press

- Lane, Harlan, Hoffmeister, Robert & Bahan, Ben 1996: *A journey into the DEAF-WORLD*. San Diego, CA: DawnSign Press
- Leigh, Irene, Andrews, Jean, & Harris, Raychelle 2018: *Deaf culture: Exploring deaf communities in the United States*. San Diego, CA: Plural Publishing
- Lillo-Martin, Diane 1991: *Universal grammar and American Sign Language: Setting the null argument parameters*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers
- Lindgren, Kristin, DeLuca, Doreen, & Napoli, Donna Jo (eds.) 2012: *Signs and voices: Deaf culture, identity, language, and arts*. Washington, DC: Gallaudet University Press
- Lippi-Green, Rosina 1997: *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States*. New York: Routledge
- Lucas, Ceil (ed.) 2001: *The sociolinguistics of sign languages*. Cambridge: Cambridge University Press
- (ed.) 2006: *Multilingualism and sign languages: From the Great Plains to Australia*. Washington, DC: Gallaudet University Press
- Lucas, Ceil., Bayley, Robert, & Valli, Clayton 2003: *What's your sign for pizza? An introduction to variation in American Sign Language*. Washington, DC: Gallaudet University Press
- Marshall, Chloë (2013). Sign language phonology. In: Nancy Kula, Burt Botma, & Kuniya Nasukawa (eds.): *The Bloomsbury companion to phonology*. London: Continuum. 254–277.
- Neidle, Carol, Kegl, Judy, Maclaughlin, Dawn, Bahan, Ben, & Lee, Robert 2000: *The syntax of American Sign Language: Functional categories and hierarchical structure*. Cambridge, MA: MIT Press
- Padden, Carol & Humphries, Tom 1988: *Deaf in America: Voices from a culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Padden, Carol & Humphries, Tom 2005: *Inside deaf culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Pelka, Fred 1997: *The ABC-CLIO companion to the disability rights movement*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO
- Reagan, Timothy 2016: The conceptualization of 'language legitimacy'. *Critical Inquiry in Language Studies* 13/1: 1–19.
- 2019: *Linguistic legitimacy and social justice*. London: Palgrave Macmillan
- Reagan, T., Matlins, P., & Pielickm D. 2020: Teaching deaf culture in American Sign Language courses: Toward a critical pedagogy. In: *Foreign Language Annals* 53/2: 270–291.
- Siegel, Lawrence 2008: *The human right to language: Communication access for deaf children*. Washington, DC: Gallaudet University Press
- Stapleton, Lissa 2016: Audism and racism: The hidden curriculum impacting Black d/Deaf college students in the classroom. In: *Negro Educational Review*, 67/1–4: 149–169
- Stokoe, William C., Jr. 1993: *Sign language structure*. Silver Spring, MD: Linstok Press (Original publication 1960)
- Supalla, Ted, Clark, Patricia 2015: *Sign language archeology: Understanding the historical roots of American Sign Language*. Washington, DC: Gallaudet University Press
- Sutton-Spence, Rachel, Woll, Bencie 1998: *The linguistics of British Sign Language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press
- Valli, Clayton, Lucas, Ceil, Mulrooney, Kristin, & Villanueva, Miako 2011: *Linguistics of American Sign Language: An introduction* (5th ed.). Washington, DC: Gallaudet University Press

- Wittmann, Henri 1991: Classification linguistique des langues signées non vocalement [Linguistic classification of non-oral sign languages]. In: *Revue québécoise de linguistique [Quebec linguistic review]* 10: 215–288.
- Woodward, James C. 1976: Signs of change: Historical variation in American Sign Language. *Sign Language Studies* 10: 81–94.
- 1978: Historical bases of American Sign Language. In: Patricia Siple (ed.): *Understanding language through sign language research*. New York: Academic Press. 333–348.
- 1980: Some sociolinguistic aspects of French and American Sign Languages. In: Harlan Lane and François Grosjean (eds.): *Recent perspectives on American Sign Language*. New York: Psychology Press. 103–118.
- 1990: Sign English in the education of deaf students. In: Harry Bornstein (ed.): *Manual communication: Implications for education*. Washington, DC: Gallaudet University Press. 67–80.
- 2000: Sign languages and sign language families in Thailand and Viet Nam. In: Karen Emmorey and Harlan Lane (eds.): *The signs of language revisited: An anthology in honor of Ursula Bellugi and Edward Klima*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers. 23–47.
- 2011: Response: Some observations on research methodology in lexico-statistical studies of sign languages. In: Gaurav Mathur and Donna Jo Napoli (eds.): *Deaf around the world: The impact of language*. Oxford: Oxford University Press. 38–53.

The Search for an International Sign Language

Resumo. La serĉado de la internacia signolingvo

Kvankam tre malnova estas la ideo, ke oni povas uzi gestojn kiel ilon de internacia komunikado, efektive ekzistas nur tre malmulte da tiaj sistemoj en uzo. Ĉi tiu studo mallonge priskribos tri vido-gestajn interlingvojn. La unua estas la indiana gestlingvo (Plains Indian Sign Language), piĝino kiu servis kiel punta komunikilo inter diversaj Indianaj triboj de Nord-Ameriko ĝis la komenco de la 20-a jarcento. La dua estas Signuno, anonima provo traduki la strukturon de la internacia planlingvo Esperanto en la vido-gestan kanalon. La tria estas Gestuno (International Sign), evoluanta piĝino uzata inter surduloj de diversaj landoj en iuj internaciaj renkontiĝoj. La strukturo de Gestuno forte malsamas de tiu de parolaj piĝinoj. Aldone, la aliro de surduloj al la problemoj de internacia komunikado malsamas de la strategioj de aŭdantoj.

Abstract. Although the idea that people can use gesture as a form of international communication is very old, there are very few examples of such systems actually being used. This paper will briefly examine three visual gestural interlanguages. The first is Plains Indian Sign Language which was used as a lingua franca by various Native American tribes in North America until the early 20th century. The second is Signuno, an anonymous attempt to translate the structure of the international planned language Esperanto into the visual gestural channel. The third is International Sign (IS), an evolving pidgin used by deaf users of different sign languages at various kinds of international meetings. The structure of IS differs markedly from spoken pidgins. In addition, the approach taken by deaf people toward the problems of international communication has differed sharply from strategies followed by hearing people.

1. Introduction

As recounted by Knowlson (1965) the idea that persons unable to understand the spoken language of others can still communicate with them though the medium of gesture has existed since classical times. Often this is based on personal experiences, in which gestures have worked when words have failed. This has led some to the idea that gesture could be the basis of a universal language. This was buttressed by the idea that gestures differ from spoken languages by virtue of being truly natural so that they can be understood without formal instruction. But given the difficulties of expressing complex or abstract ideas by spontaneous gestures, advocates of its universality have taken inspiration from codified systems such as mime, systematized oratorical gestures or the sign languages of the deaf.

This paper will briefly examine three gestural systems used or intended for use as interlanguages. The first of these is Plains Indian Sign Language (PISL), which

was used as an interlanguage between Native American groups speaking different languages over a vast territory for several centuries. The second is Signuno, which is a proposed gestural version of the planned international language Esperanto. The third is International Sign, an emerging interlanguage used by deaf people in some kinds of international gatherings. The paper is introductory in nature and at times speculative.

2. Design features of human languages and visual gestural systems

For most of its history, the science of linguistics has assumed that language occurred only in the vocal-auditory channel.¹ However, a number of well-documented communication systems exist in the visual-gestural channel as well. One group of these can be regarded as independent, full-fledged languages that display the same structural features of spoken languages while most others are not regarded as having the status of full language, which raises the question of how ‘full-fledged’ or ‘real’ languages can be distinguished from other communication systems. Here, the design features of human language pioneered by Hockett (1960, Hockett & Altmann 1968) can be useful. The first published work on the topic appeared before visual-gestural communication was taken seriously as a subject of linguistic investigation but small modifications to just a few of these are enough to include sign languages. Although the original purpose of these lists was to distinguish human and non-human communication systems, they seem to have a secondary usefulness in distinguishing independent language systems from communication systems that cannot be described as fully developed or independent.

The features that need modification to include sign languages include the very first, namely usage of the *vocal-auditory channel* (sound waves produced in the throat of a sender are perceived by the ears of the receiver). This is, however, easily expanded to the visual-gestural channel (light waves produced by body movements of a sender are perceived by the eyes of a receiver). Theoretically this could be expanded to other channels of perception although the use of other channels such as tactile communication are not known to have spontaneously appeared.

Similarly the feature *broadcast transmission and directional reception* functions somewhat differently in the different channels. Gestural broadcast transmission takes place in a more narrow range than the 360 degrees of speech, although visual reception does seem to function across significantly farther distances than does speech.

The feature *total feedback* also functions slightly differently since the person producing gestures does not see the same message as the receiver does. Although there is some visual feedback it is very different from what the receiver sees. On the other hand, kinesthetic feedback serves the same purpose in allowing the sender to modify the message.

¹ In this paper, the author takes the position after Bloomfield (1933: 21) that writing is not language but rather a means of recording language.

At first glance it would seem that gestural communication fails to fulfill the feature *arbitrariness* since there often seems to be a direct connection between the form of some gestures and the meaning. Closer inspection reveals that gestural communication is far less iconic than it might seem initially. For example, many signs which seem iconic to literate adults, such as the ASL sign MILK² (an opening and closing hand seeming to mimic the process of milking a cow) are completely arbitrary from the point of view of first language learners (that is, small children) for whom the sign has no clear connection to the white liquid poured from a container. Speech, meanwhile, as witnessed by the bouba/kiki effect (Maurer et al. 2006) by which speakers of various ages associate nonsense words with rounded vowels to rounded shapes and nonsense words with unrounded vowels with angular shapes, seems to be a bit more iconic and less arbitrary than previously supposed.

3. Types of Sign Systems and Sign Languages

Visual-gestural communication systems fall into several broad categories each also having sub-categories. Before examining the use of the visual gestural channel for cross-language communication it will be necessary to briefly list some of the main categories. Historically, many these are referred to as ‘Sign Languages’ but only one group really functions as independent languages. The types and names given here are informed by but not identical to that of Bauer (2014).

3.1. Alternate Sign Languages

The common feature of these systems is that they occur as an alternate communication systems in communities that primarily use (or could use) speech, such as monastic sign languages used in religious orders when speech is deemed inappropriate. This group also includes aboriginal sign languages first described among the indigenous population in Australia (Kendon 1988). They also serve as substitutes for speech, often in ceremonial contexts, but in a variety of other contexts as well (Kwek 1991). A distinction that can be made within this group are those that are used only by hearing people are and those which are used by deaf members of the community as well, which can be referred to as shared sign languages. Both types can be found among Australian aboriginal sign languages.

3.2. Village Sign Languages

These seem to spontaneously appear in small communities which share certain features. Typically, there is some combination of isolation and a preference for en-

² The most common convention for writing signs uses a word from the local language with a similar meaning written in upper case letters.

dogamous marriage. The stronger the endogamous preference then the less important physical isolation is and the weaker the endogamous marriage preference then the more important physical isolation becomes. The next feature is some variety of non-syndromic, pre-lingual, hereditary deafness. In such a community many families have a deaf member and a signing system comes into being known by the deaf members of the community and many or most hearing members as well. The first of these to be described (in terms of history and sociology) was Martha's Vineyard Sign Language (Groce 1985) which gradually became extinct beginning in the late 19th century. Among the village sign languages being researched at present are Adamorobe Sign Language (AdaSL) in Ghana and Al-Sayyid Bedouin Sign Language (ABSL) in Israel. These systems tend to not share a number of features found in sign languages primarily used by deaf adults. According to Nyst (2007) AdaSL lacks a number of spatial and classifier structures found in deaf sign languages and Aronoff et al. (2008) report no spatially organized agreement system in ABSL.

3.3. Deaf Community Sign Languages

These are full-fledged languages which are independent of spoken languages and also each other. The main division among them might be between emerging sign languages, which typically arise in schools for deaf children, even if they are not given instruction in a signed language and deaf community sign languages (DCSLs). One documented case of an emerging sign language was that of Nicaraguan Sign Language (Kegl et al. 1999). When an emerging sign language is maintained after school and becomes the language of a deaf community, it becomes a DCSL and is passed on to the children of users.

It was the DCSL (not yet referred to as American Sign Language, ASL) in use at Gallaudet College (now Gallaudet University) that was the subject of the first publication on sign language by Stokoe (1960). While his work is rightly hailed as the beginning of broader recognition of the sign languages as worthy objects of linguistic research, it was in many ways less an innovation than a revival. Much of this first publication is a review of French publications on sign language from the 18th and 19th centuries as well as selected publications on sign language related issues after the Second International Congress on Education of the Deaf (commonly known as the Milan Conference or Milan Congress) in 1880 which drove the use of sign languages from the education of deaf children in Europe for decades. Nonetheless the French publications were ignored by linguists of the time and it was Stokoe's groundbreaking research that eventually led to the recognition of sign languages within the field of linguistics as complete languages with the same levels of complexity and expressiveness as spoken languages.

It should be noted that DCSLs do not share the same regional or genetic divisions of spoken languages. In general, they do not cross national or linguistic borders.

ASL, for example, is not mutually intelligible with British Sign Language or Irish Sign Language. A partial exception to this rule might be ASL which is used not only in the United States but also in the English speaking areas of Canada.

Sign language families are also independent of spoken language families. ASL is generally placed in the French Sign Language Family separate from the British Sign Language family, which also includes the Deaf sign languages of Australia and New Zealand. At times family relationships are difficult to determine. An example of this is Polish Sign Language, which was initially assigned to the French Sign Language family (Anderson 1979) but is now more often regarded as being part of the German Sign Language family (Wittmann 1991).

One factor that makes defining sign language families more difficult is the fact that the overall range of grammatical variation among DCSLs is relatively small. That is, sign languages differ from each other lexically to a far greater degree than they do grammatically. While grammatical variation exists, the range of structural differences is more similar to that found within a single branch of Indo-European such as Romance or Slavic than among the spoken languages of the world.

In general DCSLs follow a basic SVO constituent order (though SOV is a frequent variant and considered primary by some). Concatenative affixes are relatively rare, seem to be derivational rather than inflectional and are often transparently related to independent signs. One of the most distinctive features of DCSLs is the spatial basis of much of their morphology. Some verbs in DCSLs, for example can agree with either the subject, object or both by changes to the direction of movement. DCSLs also tend to have morphemes, usually called classifiers, used to create complex predicates with some verbs of movement, location or handling (Cormier et al. 2010). Finally, the non-manual component of DCSLs is very important with facial expressions, lip movement, head and shoulder movement all serving various functions such as marking sentence types or parts of sentences.

3.4. Constructed sign languages

Unfortunately, DCSLs have not played a great role in most of the history of deaf education. Instead constructed sign languages were created for the education of hearing impaired children. Most typically these use lexical items from DCSLs but modify them in various ways and subordinate them to the meanings of the spoken language of the community. These systems often exist in different variants that follow the structure of spoken languages to differing degrees and all of them disregard the grammatical features of DCSLs. The fullest versions aim to reproduce the grammar of the spoken language in its entirety on a morpheme by morpheme basis. More often though, in practice they only reproduce the base forms of selected words in the sentence without reproducing elements such as articles, prepositions or morphological features. In some forms of Signed English used in the United States, special signs were created both

for articles and some endings. Further there is a tendency for such systems to use a single sign for written homographs so that so that the same ASL sign MEAN ('to mean, meaning') would also be used in a sentence such as "You are a mean person." (Luetke-Stahlman & Milburn 1996). While a great deal of time and effort has been invested in popularizing these systems among deaf children, they fail the basic test of generational transmission. When deaf children receive exclusive sign input in such a system they do not reproduce the system among themselves but rather modify it in the direction of DCSLs (Supalla 1991). This is similar to the situation of children who receive input in a pidgin, who do not reproduce the pidgin but spontaneously modify it and produce creoles.

3.5. Contact sign

While constructed sign languages do not function as languages they often do become a conduit for the spoken languages to influence sign languages. This happens partly through the use of some of the more basic forms of constructed sign languages that consist of speaking while simultaneously producing semantically appropriate signs (a style of signing formerly referred to as 'pidgin' in the US and now more commonly referred to as contact sign). While the use of constructed sign languages in education has been criticized by deaf activists, contact signing has some use in facilitating contact with deaf people by hearing people who have not mastered the complex grammars of DCSLs. Often the influence of constructed sign languages on DCSLs through contact sign is perhaps underestimated. Most sign language research focuses on the signing of deaf native signers, that is deaf adults who have at least one deaf parent and who learned a sign language from birth. However, a large majority of signing deaf people are not native users since they did not begin learning the language from birth but from their entry into an educational environment in which a constructed sign language is used. In spontaneous signing by users of DCSLs, there is often some degree of influence from local spoken or written languages mediated through constructed sign languages.

4. Sign Languages as Interlanguages

As mentioned earlier, while the idea of using gesture as a means of international communication across language barriers is very old, there are few attested examples of such systems actually being used. Here three, only two of which have or have had an active user base, are briefly described.

4.1. Plains Indian Sign Language

The only attested example of a gestural system serving as a lingua franca for hearing people speaking different languages seems to be that of Plains Indian Sign Language (PISL) which was used over a vast territory stretching from Northern Mexico, through most of the western United States and much of central Canada. It was in use for several hundred years from at least the early 16th century until around the beginning of the 20th. At its peak it probably had over 100,000 users from over 30 tribes speaking languages from over 10 different language families.

The first important scholar to examine PISL seems to have been Garrick Mallery (1881) who sought to determine whether PISL was more similar to other gestural systems used by the hearing, the signing of “deaf-mutes” or a unique gestural system. While the book leaves much to be desired from the point of view of descriptive linguistics, there is some basic information on structure which suggests a pidgin like structure with some limited spatial morphology.

Interestingly while the study of Native American languages was a major occupation of American linguistics in the early part of the 20th century it was not until the late 1950s that two linguists turned their attention to PISL. Stokoe’s 1960 work refers to two articles published two years earlier, Kroeber (1958) and Voegelin (1958). These articles seem to pre-echo Stokoe’s work a bit in their classification of signs by different uses of the hands and the provisional division of some signs into semantic classes.

While PISL passed out of active usage, replaced by English as a lingua franca in the United States and Canada it did not disappear. Some usage of PISL, especially public performances of the Lord’s Prayer, became encoded as part of a pan-Native American kind of popular folk culture. Recent years have seen a resurgence of interest in PISL including investigations into relationships between it and modern signing varieties known collectively as American Indian Sign Language (Davis 2016).

Important materials thought lost have also been rediscovered. These include the 1920 silent movie *Daughter of Dawn* (Wright 2017). The movie shot with an all Native American cast features scenes with PISL used not only as an inter-tribal lingua franca but as an intra-tribal means of communication. Similarly, the so-called Cozad Letter (figure 1) written by Kiowa parents in 1890 to their son in a government boarding school is written in an undescribed script that seems largely based on PISL (Graber 2018). Belo Cozad, the recipient, could read the letter as could some, but not all, other Kiowa tribal members who were shown the letter.

While much historical evidence has been lost, perhaps never to be fully recovered, the evidence tends to point to PISL beginning as a village or alternate sign language which spread among tribal groups who regarded signing as a normal communicative activity. It then became conventionalized over time through use in trade and diplomacy.

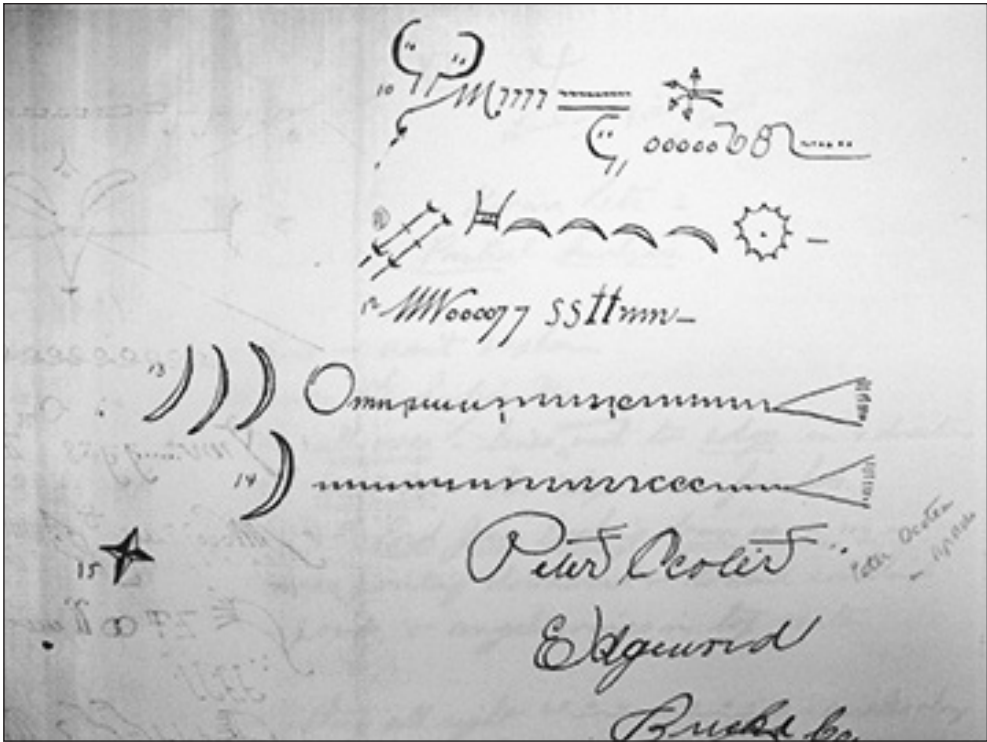


Figure 1. Fragment of the “Cozad Letter” from 1890

4.2. Signuno

This is an attempt, by an anonymous author (or authors) to create a constructed sign language that follows the grammatical structure of the international planned language Esperanto. The basic version (*baza signuno*) is a manual alphabet³ with 32 letters represented by different handshapes. The letters represent not only the 28 letters of the Esperanto alphabet but 4 ASCII letters not used in Esperanto (Q, W, X, Y). To put it differently it represents the 26 letters of the ASCII alphabet plus 6 Esperanto specific letters (Ĉ, Ĝ, Ĥ, Ĵ, Ŝ, Ŭ). The ASCII letters of this alphabet is largely the same or very similar to the International Manual Alphabet as presented in Rubino (1975). The differences are related to orientation (G) slightly different finger configuration (T), separate handshapes (H, Q) and replacement of letters that feature movement with different static handshapes (J, Z). Of the Esperanto specific letters, Ĉ, Ĝ and Ŝ are unrelated to C, G or S while Ĥ, Ĵ, and Ŭ add an extended finger to the handshapes of H, J and U.

³ A manual alphabet is a set of handshapes (some with movement) each representing a different letter. The process of spelling out words with a manual alphabet is known as fingerspelling.

The full version (*plena signuno*) represents both Esperanto roots (*radikoj*) and inflectional endings (*finajoj*). The roots are mostly taken from Gestuno (Rubino et al. 1975) and called *gogestoj* while fingerspelled abbreviations are called *egestoj*. Since some *gogestoj* represent more than a single Esperanto root, lip-movement is to be used to distinguish them. Signuno seems to have a very marginal web presence and seems to have acquired no user base. This is not surprising, as it suffers the problems of all constructed sign languages that attempt to replicate the linear structure of morphemes in spoken languages.

Research has shown that DCSLs convey information at the same speed as speech but use very different resources to do so (Bellugi & Fischer 1972). Spoken languages depend on small and rapid movements by the tongue which is the principle articulator. Sign languages on the other hand depend on movements by the arms and hands which make larger movements in a significantly slower manner. For example the rate of English words vs ASL signs tends to be weighted in favor of words. Sign languages, however, make up for articulatory speed by what might be called structural density. Most morphological processes in sign languages are internal to the sign and do not significantly add to the length of articulation. Also, non-manual elements of sign languages play a crucial role in marking both sentence elements and types of sentences. Whereas speech is mostly linear, DCSLs present information in a simultaneous and layered fashion.

Concatenative affixes do exist in sign languages but they are the exception (and are more derivational than inflectional). The structure of Esperanto on the other hand is extremely linear with roots being attached to each other relatively freely, though often in a prescribed order, and followed by endings. Stress is regular and non-contrastive and there are no defined intonational patterns (much less pitch or tone) so that yes/no questions are typically marked by the question particle *ĉu* rather than by intonation.

Spoken Esperanto structure fits well within the parameters of viable spoken language patterns. Any attempt, however, to try to reproduce this particular structure in the visual gestural mode will be too awkward to function as single signs are replaced with sequences of signs that greatly extend the time it takes to transmit meaning. Any attempt to replicate a spoken message in the visual gestural channel on a one to one morpheme basis seems doomed to failure.

4.3. International Sign (Gestuno, International Sign Language)

The final gestural interlanguage examined here is at present usually referred to as International Sign (IS). This designation has replaced the first, formal name Gestuno and the later term International Sign Language. IS traces its origins to the World Federation of the Deaf (WFD), which was founded in 1951 in Rome and is currently headquartered in Helsinki Finland. As early as its first meeting the issue of a common

sign system for international communication was broached (Rubino et al. 1975) and it was noticed that deaf people using different sign languages were able to cross language barriers far more easily than is possible for hearing people. At that first meeting it was reported that: “Using their own language, they were able to discuss and decide on the constitution... No political issues, no partisan view, no legal quibbles hampered their clear, precise argument.” (Cesare Magarotto, quoted in Rubino et al. 1975).

This ties into an enduring belief on the inherent universality of sign languages. Again, as put by Magarotto (ibid): “Through the language of gestures, which they practise and keep alive, deaf people are able to establish friendly relations across any frontier”.

On the other hand, Battison & Jordan (1976) argue that the degree to which deaf users of different sign languages can understand each other has often been exaggerated and relate this to “popular beliefs” on the underlying universality of the medium of sign reflected in the tendency at the time to refer to “the sign language”. Battison & Jordan also report that signers often refer to using “mime and gesture” rather than their own sign languages in such interactions and that deaf signers distinguish the two, with mime and gesture taking longer, involving repetition and ongoing negotiation with the meaning of signs emerging during the conversation. Interestingly this work throughout stresses lexical items (signs) rather than the elements of morphology or syntax of different sign languages.

In 1959 the World Federation of the Deaf published the first work on the system that would come to be called IS, *Première contribution pour le dictionnaire international du langage des signes, terminologie de conférence* (Magarotto & Vukotic 1959), a list of 323 signs which are numbered. The authors note that at international meetings, deaf people from different countries communicate far more easily than hearing people speaking similar languages do.

In 1975 a dictionary for “Gestuno” was published with over 1000 signs (figure 2). These were chosen for (supposed) transparency and/or frequency of usage in different (mainly European) sign languages. There were no indications of how to put signs or sentences together beyond a few compound signs. The idea was that each person would follow the grammar of their own language while using a set of common signs.

Its public debut was at the 1979 WFD congress in Varna, Bulgaria. Unfortunately it was a failure as most of the audience found it incomprehensible. It turned out that many common European signs were not understandable to Deaf people from other parts of the world. In addition, the lack of any common structure meant that audience members were left simultaneously trying to decipher signs without having a clear structural context.

Further, comprehension was probably hampered by the impersonal nature of public address. While most deaf people can be very resourceful in direct face-to-face interactions, the impersonal format of a person on stage signing to an audience was far more challenging. This is, perhaps, because it lacked the spontaneous give and take of direct interactions which allow for the rapid sharing of signs, which seems to be a feature of cross linguistic communication by deaf people.

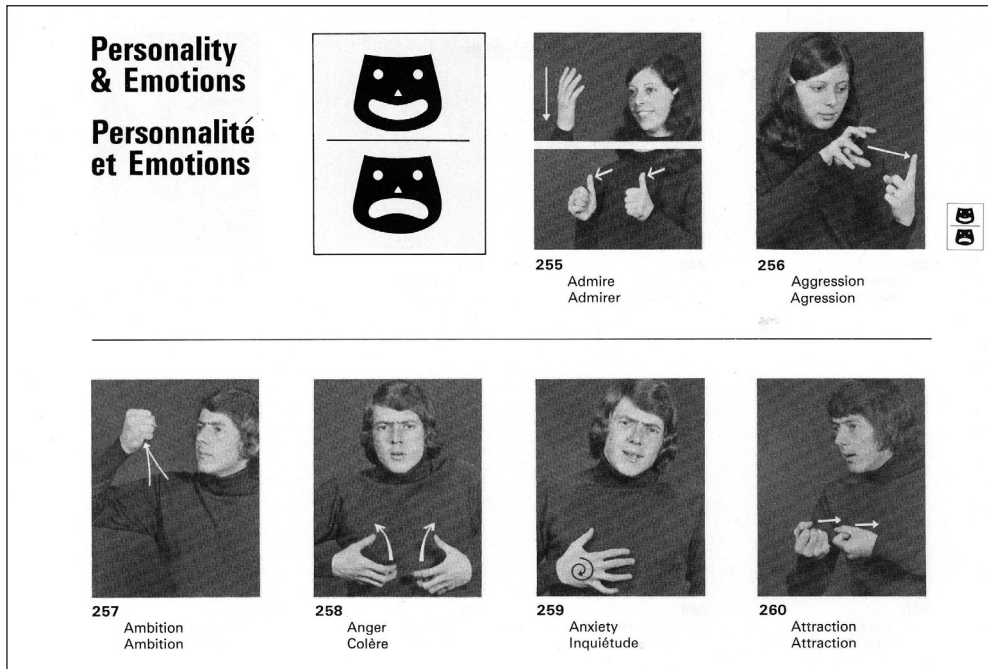


Figure 2. Sample page from the 1975 Gestuno dictionary

Despite this inauspicious beginning, informal work on the system continued. Just as hearing people speaking different languages feel the need for interlanguages it appears that the deaf, using mutually unintelligible sign languages also feel the need for an interlanguage. In recent years more material seems to have become available. Some of the vocabulary has changed and the number of signs from ASL (the most thoroughly documented and perhaps most prestigious DCSL due to its use at Gallaudet University in Washington DC) has increased.

It seems unlikely that ASL could assume the mantle of international sign language however due to its strong fingerspelling component. Handshapes in many ASL signs are tied to English words through the manual alphabet. Many common signs, for example, are fingerspelling abbreviations of English words, such as B-S (bus) or D-G (dog) and much of the vocabulary is fleshed out by changing the hand shape of a basic sign template. For example, a basic sign template meaning 'group of people with something in common' produced with the A handshape means 'association', with C means 'club', with F means 'family' and so on. While this system functions well within ASL it limits its international applicability.

Interestingly, unlike spoken pidgins, it seems that International Sign is most effective when it mimics the grammatical complexity of Deaf sign languages. This includes the grammaticalization of the signing space and use of classifier construc-

tions. The academic study of IS was slow to begin with the first articles appearing in the 1990s, such as those by Allsup et al and Supalla & Webb (both 1995). There is now, however, a body of research that has grown in recent years (Rosenstock 2008, Green 2014, Rosenstock & Napier 2016).

5. Conclusion

Of the systems examined here, PISL is no longer in use as an interlanguage and Signuno seems unlikely to ever gather a user base. The inherent awkwardness of reproducing a more linear spoken structure in a medium (signing) that favors different layers of meaning produced simultaneously means that neither it, or any other sign system for reproducing Esperanto in the visual gestural channel is likely to succeed.

On the other hand, IS seems destined to play an ever greater role in international gatherings of deaf people. Here of greatest interest is perhaps the approach that deaf people have taken toward international communication. Rather than simply adopt an established Sign Language (such as ASL) the need for a degree of user neutrality is recognized and respected. Also, rather than assume a solution can be legislated, time and cooperation are recognized as important for the development of the language. This is yet one more example where the values of Deaf people have much to teach the hearing majority.

Bibliography

- Allsup, Lorna, Woll, Bencie & Brauti, John Martin 1995: International sign: The creation of an international deaf community and sign language. In: H. Bos & G. Schermer (eds.): *Sign Language Research 1994: Proceedings of the Fourth European Congress on Sign Language Research, Munich, September 1-3, 1994*. Hamburg: Signum. 171–188.
- Anderson, Lloyd 1979: A comparison of some American, British, Australian and Swedish signs: Evidence on historical changes in signs and some family relationships of sign languages. Paper presented at: International Symposium on Sign Language Research, Stockholm
- Aronoff, Mark, Meier, Irit, Padden, Carol & Sandler, Wendy 2008: The roots of linguistic organization in a new language. In: *Interaction studies* 9/1: 131–50.
- Battison, Robin, Jordan, I. King 1976: Cross cultural communication with foreign signers: Fact and fancy. In: *Sign language studies* 10: 53–68.
- Bauer, Anastasia 2014: *The use of signing space in a shared sign language of Australia*. Boston/Berlin, Lancaster UK: De Gruyter Mouton and Ishara Press
- Bellugi, Ursula, Fischer, Susan D. 1972: A comparison of sign language and spoken language. In: *Cognition* 1/2-3: 173–200.
- Bloomfield, Leonard 1933: *Language*. New York: Holt, Rinehart, and Winston
- Cormier, Kearsy, Schembri, Adam & Woll Bencie 2010: Diversity across sign languages and spoken languages: Implications for language universals. In: *Lingua* 120: 2664–2667.

- Davis, Jeffrey E. 2016: The Linguistic Vitality of American Indian Sign Language: Endangered, Yet Not Vanished. In: *Sign Language Studies*, 16/4: 535–562.
- Graber, Jennifer 2018: Who put Native American sign language in the US mail? <https://blog.oup.com/2018/05/native-american-sign-language-us-mail/>
- Green, E. Mara 2014: Building the tower of Babel: International Sign, linguistic commensuration, and moral orientation. In: *Language in Society* 43/4: 445–465.
- Groce, Nora Ellen 1985: *Everyone Here Spoke Sign Language: Hereditary Deafness on Martha's Vineyard*. Cambridge MA: Harvard University Press
- Hockett, Charles F., Altmann, Stuart A. 1968: A note on design features In: T. Sebeok (ed.): *Animal communication: Techniques of study and results of research*. Bloomington, Indiana University Press. 61–72.
- Hockett, Charles F. 1960: The origin of speech. In: *Scientific American* 203: 88–111.
- Knowlson, James R. 1965: The idea of gesture as a universal language in the XVIIth and XVIIIth centuries. In: *Journal of the history of ideas* 26/4: 495–508.
- Kegl, Judy, Senghas, Ann & Coppola, Marie 1999: Creation through contact: Sign language emergence and sign language change in Nicaragua. In: M. DeGraff (ed.): *Language creation and language change: Creolization, diachrony, and development*. Cambridge, MA: MIT Press
- Kendon, Adam 1988: *Sign Languages of Aboriginal Australia: Cultural, Semiotic and Communicative Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press
- Kroeber, A. L. 1958: Sign language inquiry. In: *International journal of American linguistics* 24/1: 1–19.
- Kwek, Joan 1991: Occasions for Sign use in an Australian Aboriginal community. In: *Sign language studies* 71: 143–160.
- Luetke-Stahlman, Barbara, Milburn, Wanda O. 1996: A history of Seeing Essential English (SEE 1). In: *American annals of the Deaf* 141: 29–33.
- Magarotto, Cesare, Vukotic, Dragoljub 1959: *Première Contribution pour le Dictionnaire International du Langage des Signes. Terminologie de Conférence. / First contribution to the international dictionary of sign language. Conference terminology* (1st ed.). World Federation of the Deaf
- Maurer, Daphne, Pathman, Thanujeni & Mondloch, Catherine J. 2006: The Shape of Boubas: Sound-shape Correspondences in Toddlers and Adults. In: *Developmental Science* 9/3: 316–322.
- Mallery, Garrick 1881: *Sign Language among North American Indians Compared with that among Other Peoples and Deaf-Mutes*. <http://www.gutenberg.org/ebooks/17451/>
- Nyst, Victoria 2007: *A Descriptive Analysis of Adamorobe Sign Language*. Unpublished doctoral dissertation: University of Amsterdam
- Rosenstock, Rachel 2008: The Role of Iconicity in International Sign. In: *Sign Language Studies* 8/2: 131–159.
- Rosenstock, Rachel, Napier, Jemina (eds.) 2016: *International Sign: Linguistic, Usage, and Status Issues*. Washington DC, Gallaudet University Press
- Rubino, Francesco, Hayhurst, Allan, & Guejman, Josif 1975: *Gestuno. International sign language of the deaf*. (revised and expanded). Carlisle: British Deaf Association [for] the World Federation of the Deaf
- Stokoe, William C. 1960: *Sign Language Structure: An outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf*, In: *Studies in linguistics: Occasional papers* (No. 8). Buffalo: Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo

- Supalla, Samuel J. 1991: Manually coded English: The modality question in signed language development. In: P. Siple, S. D. Fischer (eds.): *Theoretical issues in sign language research, volume 2: Psychology*. Chicago/London: University of Chicago Press
- Supalla, Ted & Webb, Rebecca 1995: The grammar of international sign: A new look at pidgin languages. In: K Emmorey, J. S. Reilly (eds.): *Language, gesture, and space (International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research)*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum Associates. 333–352.
- Voegelin, C. F. 1958: Sign language analysis: On one level or two? In: *International journal of American linguistics* 24/1: 71–77.
- Wittmann, Henri 1991: Classification linguistique des langues signées non vocalement (Linguistic classification of non-vocal signed languages). In: *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée (Quebec journal of theoretical and applied linguistics)* 10/1: 215–288.
- Wright, Jordan 2017: Discovery of long lost silent film with all-Indian cast has historians Reeling. In: *Indian Country Today*. <https://indiancountrytoday.com/archive/discovery-of-long-lost-silent-film-with-all-indian-cast-has-historians-reeling-ZNOxF8J1uE-kJuWsbGAvLg/>

Websites

- Daughter of Dawn <https://www.youtube.com/watch?v=J6RMmdsXOY0/>
- Gestuno: International Sign Language of the Deaf / Langage Gestuel International des Sourds <http://brett-zamir.me/gestuno/>
- Plena Signuno <http://geocities.ws/signuno/plensignuno.html/>
- Signuno 2011 <https://signuno.webs.com/>

Problem opracowania testu reprodukcji zdań dla International Sign (IS-SRT) – uwagi wstępne¹

Resumo. La problemo disvolvi frazreproduktan teston por Internacia Signolingvo (SRT-IS) – enkondukaj rimarkoj

Ĉi tiu studo prezentas la rezultojn de esploroj faritaj de la aŭtoro en Ĉeĥio en la Instituto de Surdaj Studoj (Ústav jazyků a komunikace neslyšících) en la Universitato de Karolo en Prago. La esploro estis kondukita en novembro kaj decembro 2019. La celo estis krei provizoran prototipon de frazreprodukta testo por Internacia Signolingvo (SRT-IS) kaj ankaŭ ellabori esplorajn procedojn. La celo de ĉi tiu teksto estas montri iujn problemojn kaj barojn kaj ankaŭ prezenti rekomendojn por la estonteco.

Abstract. The issue of developing a sentence reproduction test for International Sign (SRT-IS) – preliminary remarks

This study presents the results of exploratory research conducted by the author in the Czech Republic in the Institute of Deaf Studies (Ústav jazyků a komunikace neslyšících) at Charles University in Prague. The research was carried out in November and December of 2019. The goal was to create a preliminary prototype of a sentence reproduction test for International Sign (SRT-IS) as well as to work out research procedures. The goal of this chapter is to demonstrate some of the problems and barriers as well as presenting recommendations for the future.

Wstęp

International Sign (IS) to międzynarodowy sposób komunikacji osób Głuchych², które spotykają się w trakcie międzynarodowych wydarzeń naukowych, społecznych, sportowych czy związanych z działalnością NGO. Język ten ma charakter sztuczny. Użytkownicy komunikujący się w IS wykorzystują gramatykę lokalnego języka migowego oraz korzystają z umownych znaków, które są przyjęte jako IS,

¹ Przeprowadzenie badań wykorzystanych w niniejszej publikacji nie byłoby możliwe bez uzyskania stypendium w ramach Zintegrowanego Programu Rozwoju „Programu wyjazdów zagranicznych w celach naukowych i dydaktycznych... realizowany w ramach programu operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, oś priorytetowa III. Szkolnictwo wyższe dla gospodarki i rozwoju, działanie: 3.5 Kompleksowe programy szkół wyższych” (<https://www.zip.uw.edu.pl/>).

² W niniejszym opracowaniu termin głuchy pisany małą literą odnosi się do osoby ze stwierdzonym ubytkiem słuchu, która może, ale nie musi, należeć do społeczności Głuchych. Głuchy pisane dużą literą oznacza w rzeczowniku osobę, która czuje przynależność do społeczności Głuchych i komunikuje się w języku migowym, chyba że termin wypada na początku zdania, wtedy może on mieć dwa znaczenia. Termin g/Głuchy oznacza głuchych lub Głuchych.

a także znaków ikonicznych, które są powszechnie rozumiane. IS w dużej części jeszcze dziś ma źródło leksykalne w American Sign Language (ASL), jednak ASL w komunikacji międzynarodowej jest powoli wypierany przez międzynarodową społeczność na rzecz komunikacji wizualnej i odrębności od ASL (Kusters 2020). Aby sprawnie komunikować się tym systemem, należy cyklicznie nawiązywać kontakty z osobami z innych państw. IS jest nośnikiem kultury Głuchych niezależnie od państwa; jest to język oparty na wspólnych doświadczeniach osób Głuchych. Głuchym, identyfikującym się ze społecznością Głuchych, łatwiej identyfikować się z g/Głuchymi z innego regionu geograficznego, aniżeli z osobą słyszącą zamieszkującą to samo terytorium.

Potencjalna przydatność testu IS-SRT

Uczelnie wyższe oraz organizacje rządowe, jak i pozarządowe, a także sektor prywatny oferują różnego typu środki na staże, stypendia czy wymiany zagraniczne. Jednym z takich projektów jest ERASMUS, który umożliwia m.in. wyjazdy zagraniczne studentów. Oprócz odpowiedniej średniej, kandydat do takiego wyjazdu musi udowodnić umiejętność posługiwania się językiem państwa przyjmującego lub językiem wykładowym uczelni, np. językiem angielskim. W zależności od regulaminu stosuje się albo wewnętrzne egzaminy, albo określone certyfikaty językowe. W przypadku osób g/Głuchych wydaje się, że nie jest pierwszorzędą (choć na pewno nieocenioną) umiejętnością czytania, ale umiejętnością komunikacji tak, aby pełnymi garściami korzystać z określonego wyjazdu i wymieniać się doświadczeniami z osobami w miejscu pobytu. Niektóre projekty umożliwiają zatrudnienie tłumacza języka migowego z państwa, z którego pochodzi uczestnik projektu. Jednak już dziś w trakcie największych międzynarodowych konferencji naukowych coraz bardziej popularne staje się wykorzystywanie właśnie International Sign. Takie praktyki następują coraz częściej także w trakcie prywatnych podróży osób g/Głuchych, które szukają kontaktu z innymi Głuchymi w miejscu pobytu.

Stosunkowo dużym wyzwaniem jest możliwość nauczenia się International Sign w kraju pochodzenia, gdyż, na przykładzie Polski, takie kursy są dostępne w bardzo ograniczonym zakresie terytorialnym i czasowym. Obecnie borykamy się także z brakiem możliwości obiektywnego pomiaru kompetencji komunikacyjnej w International Sign. Testy te mogą mieć kluczowe znaczenie w różnych dziedzinach nauki, nie tylko w językoznawstwie, ale także np. w badaniach dotyczących jakości i zadowolenia z życia przez osoby g/Głuche, badając obiektywną możliwość komunikacji z g/Głuchymi z zagranicy.

Podmiot i miejsce badań

Do rekrutacji uczestników wyznaczona została osoba Głucha narodowości czeskiej będąca lektorem czeskiego języka migowego, przebywająca na stałe w Pradze, mająca obeznanie w środowisku.³ W badaniach wzięło udział pięcioro g/Głuchych (3 kobiety, 2 mężczyzn) w wieku od 18-45 lat. Pierwszy informator, mający rodziców Głuchych, zadeklarował aktywne kontakty z Głuchymi z zagranicy i znajomość International Sign. Drugi informator, mający także rodziców Głuchych, nie deklarował znajomości IS. Trzeci informator, mający rodziców słyszących, który poznał język migowy w okresie nastoletnim w szkole, zadeklarował kontakty zagraniczne głównie w amerykańskim języku migowym (ASL). Czwarty informator, mający rodziców słyszących, nabył język migowy w okresie przedszkolnym, nie deklarował kontaktów zagranicznych. Piąty informator, mający rodziców słyszących, który nauczył się języka migowego w szkole w wieku nastoletnim, przeniósł się do Republiki Czeskiej już w dorosłości, natomiast zadeklarował, iż nie zna International Sign. Ze względu na małą liczbę osób g/Głuchych dostępnych w określonym rejonie i terminie oraz brak możliwości losowego doboru próby, nastąpił on metodą kuli śnieżnej.

Materiał badawczy

Przed przystąpieniem do badania przygotowano 35 klipów filmowych, które zawierały zdania w International Sign. Ponieważ IS ma to do siebie, że przy używaniu go następuje naturalny wpływ narodowego języka migowego osoby migającej, materiały zostały przygotowane w całości przez stronę polską, aby zmniejszyć ryzyko wpływu czeskiego języka migowego (CZJ). Zapewne nie udało się w całości uniknąć stosowania także w niektórych zdaniach znaków z ASL, ponieważ granica pomiędzy IS a ASL może być relatywnie trudno dostrzegalna. Następnie zdania poddano konsultacji z innymi osobami posługującymi się IS, a w kolejnym etapie zostały one nagrane przez osobę Głuchą, mającą rodziców Głuchych oraz obytą z IS. Zdania zostały nagrane celowo w wolniejszym tempie, aniżeli ma to miejsce w trakcie rozmowy pomiędzy dwoma rzeczywistymi użytkownikami IS, ponieważ nie jest to naturalny język, wymaga także chwili na „przestawienie się” na IS, a badani byli nagle „wyrwani” ze swojego środowiska językowego, jakim był czeski język migowy. W zdaniach prezentowane były treści dotyczące doświadczeń osoby g/Głuchej, a w szczególności uniwersalnego życia codziennego, geografii, sportu, wakacji, zwierząt, pasji oraz aktualnych wydarzeń ze świata, mających charakter krótkiej i łatwo przystępnej ciekawostki – czasem fikcyjnej. W filmach posługiwano się bardzo

³ Autorka składa podziękowania doktorowi hab. Pawłowi Rutkowskiemu, kierownikowi Pracowni Lingwistyki Migowej Uniwersytetu Warszawskiego oraz doktor Andrei Hudákovej, kierownik Instytutu Języka i Komunikacji Głuchych Uniwersytetu Karola w Pradze (Republika Czeska) za umożliwienie realizacji badań i wsparcie organizacyjne.

podstawowymi znakami oraz dużą liczbą klasyfikatorów, tak by IS zrozumiały dla osób, które mają predyspozycje do komunikacji z Głuchymi z innych krajów, lecz nie mają bogatego słownictwa.

Procedura i przebieg badań

Przed rozpoczęciem badania przygotowano zostało stanowisko dla uczestnika, obok którego mógł usiąść badacz, aby sterować prezentacją. Badany siadał na krześle i miał przed sobą blat, na którym stał laptop z prezentacją. Wykorzystano jedną oddaloną nieco kamerę ustawioną na statywie na wprost osoby badanej. Pożądane było objęcie jej kadrem od pasa do miejsca takiego, aby jeszcze uzyskać wolną przestrzeń na głowę.

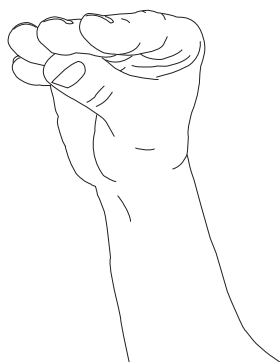
Spotkania z badaczem (Polakiem) rozpoczynały się od swobodnej rozmowy, aby rozluźnić atmosferę i przygotować uczestników do komunikacji w International Sign, po czym następowało wyjaśnienie procedury badawczej, pozyskanie zgody na badanie oraz nagranie przebiegu badania. Następnie badany oglądał instrukcję zamiganą w CZJ, która wraz ze zdaniem w IS stanowiła prezentację. Film można było obejrzeć tylko raz. Badani nie mogli prosić o powtórzenie i ponowne obejrzenie filmu. Dla ćwiczeń przygotowano dwa zadania testowe, które były od razu prezentowane badanemu. Zadaniem osoby badanej było dokładne powtórzenie w taki sam sposób zdania, które wyświetliło się wcześniej na filmie. Badacz upewniał się, czy badany dobrze zrozumiał polecenie.

Testowe zdanie polegało na zamiganiu glos WZIAĆ/OTWORZYĆ-GAZETĘ. Przy czym w jednym zdaniu wykorzystano kształt litery A polskiego alfabetu palcowego (rys. 1), zaś w drugim – kształt litery E tego samego alfabetu (rys. 2). Badacz kilkakrotnie powtarzał na przemian zdania testowe informując, czy zostało ono poprawnie wykonane oraz tak, aby uczestnik na pewno rozumiał, że musi wiernie odtworzyć prezentowane zdanie.



Rysunek 1. litera A.

(źródło: *Korpusowy słownik polskiego języka migowego 2016*)



Rysunek 2. Litera E

(*Korpusowy słownik polskiego języka migowego 2016*)

Następnie badacz uczył uczestników, że zadania prawdziwego testu można zobaczyć tylko raz, po czym następowało przejście do części właściwej. Z braku dostępnego oprogramowania, zdecydowano się na prezentację w programie PowerPoint. Badacz sterował prezentacją z wykorzystaniem myszki lub klawiatury komputera badanego. Na przemian z klipami filmowymi, wyświetlało się czarne tło, które było sygnałem dla badanych, że w tym czasie zdanie się zakończyło i mogą dokonać reprodukcji zdania. Badanie trwało około 20 minut.

Wstępne wnioski

W testach SRT ocena przedstawia się następująco: po zebraniu materiału badawczego przekazuje się go kilku niezależnym od siebie osobom oceniającym, one zaś mają za zadanie przyznać za każde całkowicie poprawnie odtworzenie zdania, bez żadnego błędu 1 punkt, natomiast za dokonanie jakiegokolwiek błędu 0 punktów, chyba że w poszczególnych instrukcjach kodowania uznano wyjątki dopuszczające wybrane typy błędów (Hauser et al. 2006, Rinaldi et al. 2018).

W poniższym opracowaniu wybrano 5 przykładowych zdań wykorzystanych w trakcie pierwszej próby. Do oceny nie będzie zastosowana skala punktowa, gdyż większa część odpowiedzi uzyskałaby zero punktów. Skupiono się natomiast na wstępnej analizie jakościowej odpowiedzi, która pozwoli na zobrazowanie rodzaju błędów i być może przyczyni się do oceny przydatności po modyfikacji w kolejnych próbach.

W pierwszym scalonym wierszu wypisano glosy, które zostały zamigane w IS. W wierszu, w którym są liczby, każda kolumna odpowiada innemu informatorowi. Następnie w każdej kolumnie osobno rozpisano zwyczajną czcionką to, co informator zamigał bez błędów, zaś **pogrubioną czcionką to, co informator zamigał w jakiś sposób błędnie, na przykład poprzez dolożenie jakiegoś innego znaku lub zamiganie znaku oryginalnego w inny sposób (inna lokalizacja czy inny kształt bądź ruch)**. Przekreśleniem oznaczono pominięte znaki. Jeśli jakiś znak zamigano w innej kolejności, również to wykazano poprzez przekreślenia innych znaków i dopisanie pogrubioną czcionką kolejnych w zależności od sytuacji.

AMERYKA/ DZIEWCZYNA/ OSOBA/ MIEĆ/ DWA/ OSIEM/ MEDAL/ DZIEDZINA/ PLYWANIE (Amerykanka ma 28 medali pływackich.)				
1	2	3	4	5
AMERYKA/ DZIEWCZYNA/ OSOBA/ MIEĆ/ DWA/ OSIEM/ MEDAL/ MEDAL/ MEDAL/ DZIEDZINA/ PLYWANIE	AMERYKA/ DZIEWCZYNA/ OSOBA/ MIEĆ/ DWA/ OSIEM/ MEDAL/ DZIEDZINA/ PLYWANIE	AMERYKA/ DZIEWCZYNA/ GŁUCHY/ OSOBA/ MIEĆ/ DWA/ OSIEM-O/ MEDAL/ GDZIE/ PLYWANIE	AMERYKA/ WSKAZ/ DZIEWCZYNA PLYWANIE/ OSOBA/ MIEĆ/ MEDAL-JR/ DWA/ OSIEM/ MEDAL/ DZIEWCZYNA/ DZIEDZINA/ PLYWANIE	AMERYKA/ DZIEWCZYNA/ WSKAZ/ OSOBA/ MIEĆ/ DWA/ OSIEM-3/ MEDAL-O/ DZIEDZINA/ PLYWANIE/ DZIEDZINA

Tabela nr 1. Opracowanie własne.

W przedstawionych odpowiedziach widać, że osoba mająca rodziców Głuchych i utrzymująca liczne kontakty z g/Głuchymi z zagranicy w International Sign, w pełni zrozumiała zdanie i powtórzyła je niemal bezbłędnie. Jej jedynym błędem było wykonanie trzykrotnego powtórzenia znaku MEDAL, co wydaje się słuszne z punktu widzenia gramatyki języków przestrzennych. Inni badani nie powtórzyli tego znaku.

Drugi badany, mający rodziców Głuchych, lecz nie utrzymujący kontaktów z g/Głuchymi z zagranicy, przekazał cały sens zdania eliminując jedynie słowa OSOBA oraz DZIEDZINA, które nie wydają się konieczne w tym zdaniu.

Trzeci badany, mający rodziców słyszących, poznał język migowy w szkole w wieku nastoletnim oraz wykazujący kontakty w ASL, identyfikował osobę ze zdania jako osobę głuchą, chociaż nie było takiej informacji. Warto nadmienić, iż zamigane we wzorcowym filmie słowo DZIEWCZYNA mogło również oznaczać SŁYSZEĆ, gdyż na filmie różnica jest niemal niewidoczna – ten leksem również został pominięty. Osoba badana nie odtworzyła także prawidłowo słowa OSIEM, gdyż zamiast pokazać je u jednej z rąk kciukiem, palcem wskazującym i środkowym, wykorzystwała mały palec, palec serdeczny i środkowy. Zmieniła także znak DZIEDZINA na GDZIE, który oznacza także więcej szczegółów.

Czwarty z badanych, mający rodziców słyszących, który poznał język migowy w okresie przedszkolnym i nie znający IS, sprawiał wrażenie, że zrozumiał zdanie, lecz nie mógł go odtworzyć. Wymienił narodowość, liczbę zdobytych medali oraz dyscyplinę sportową, nie odtworzył natomiast płci oraz znaku DZIEDZINA. Ponadto źle odtworzył znak MEDAL, ponieważ wykonał go jednoręcznie. Zamigał te słowa w zupełnie innej kolejności.

Piąty badany, pochodzący spoza kraju, w którym przeprowadzano badanie, mający rodziców słyszących oraz deklarujący brak znajomości IS, zamigał wszystkie słowa, które były wymienione w zdaniu. Dodał natomiast jeden WSKAZ oraz niepoprawnie zamigał znak OSIEM (zamigany na filmie dwuręcznie) – wykonał go w rzeczywisto-

ści jednoręcznie, co również mogło oznaczać cyfrę TRZY. Ponadto nieprawidłowo wykonał znak MEDAL, gdyż zrealizował go jednoręcznie wykorzystując kształt litery O w PJM, a na końcu wykonał znak DZIEDZINA, co może nie byłoby błędem gramatycznym, ale jest niezgodne ze wzorcem. W trakcie odtwarzania wypowiedzi przez badanego widać wyraźnie, że musiał on dokonać dłuższego namysłu.

Być może słusznym zabiegiem byłaby w kolejnej próbie zmiana zdania w taki sposób, aby zamigać trzykrotnie znak MEDAL oraz usunąć znak DZIEDZINA.

ŚWIAT/ OGŁUCHŁY/ GŁUCHY/ SŁABOSŁYSZĄCY/ RÓŻNY/ WSZYSTKO/ CZTERY/ SZEŚĆ/ SZEŚĆ/ ZERO/ ZERO/ ZERO/ ZERO/ ZERO/ ZERO (na świecie jest 466 milionów osób z wadą słuchu (ogłuchłych, głuchych, słabosłyszący i innych).				
1	2	3	4	5
ŚWIAT/ OGŁUCHŁY GŁUCHY/ OGŁUCHŁY/ SŁABOSŁYSZĄCY/ RÓŻNY/ WSZYSTKO/ MIEĆ/ CZTERY/ SZEŚĆ/ SZEŚĆ/ ZERO/ ZERO/ ZERO/ ZERO/ ZERO/ ZERO/ LUZDZIE-ASL	ŚWIAT/ OGŁUCHŁY/ GŁUCHY/ SŁABOSŁYSZĄCY/ OGŁUCHŁY/ SŁABOSŁYSZĄCY/ IMPLANTOWANY/ RÓŻNY/ MIEĆ/ WSZYSTKO/ CZTERY/ WSZYSTKO/ CZTERY/ SZEŚĆ/ SZEŚĆ/ ZERO/ ZERO/ ZERO/ ZERO/ ZERO/ ZERO/ LUZDZIE/ WSZYSTKO	ŚWIAT/ OGŁUCHŁY/ GŁUCHY/ SŁABOSŁYSZĄCY/ OGŁUCHŁY / RÓŻNY/ MIEĆ/ WSZYSTKO/ CZTERY/ SZEŚĆ-I/ SZEŚĆ-I/ ZERO/ ZERO/ ZERO/ ZERO/ ZERO/ ZERO/ ZERO/ LUZDZIE-ASL	ŚWIAT/ OGŁUCHŁY/ MIEĆ/ GŁUCHY/ SŁABOSŁYSZĄCY/ LUZDZIE/ RÓŻNY/ -WSZYSTKO/ CZTERY/ -SZEŚĆ/ -SZEŚĆ/ -ZERO/ -ZERO/ -ZERO/ -ZERO/ ZERO/ ZERO/ LUZDZIE-ASL	ŚWIAT/ OGŁUCHŁY/ GŁUCHY/ SŁABOSŁYSZĄCY/ WSKAZ / ŚWIAT/ RÓŻNY/ -WSZYSTKO/ -CZTERY/ JEDEN/ SZEŚĆ/ ZERO/ ZERO/ ZERO/ ZERO/ ZERO/ ZERO/ LUZDZIE-ASL

Tabela nr 2. Opracowanie własne.

Uczestnik pierwszy oprócz zamiany znaków GŁUCHY i OGŁUCHŁY pominął słowo SŁABOSŁYSZĄCY, kiedy inni badani nie mieli tego problemu. Nie zostało zamigane także słowo WSZYSTKO, natomiast dodano słowo MIEĆ, a znak LUDZIE zamigano inaczej niż w źródłowym materiale, wykorzystując układ rąk litery P alfabetu IS będący jednocześnie znakiem ludzie w ASL.

Drugi badany także zamienił kolejność pierwszych słów i po słowie ŚWIAT zamigał GŁUCHY, następnie SŁABOSŁYSZĄCY, dodał także niewystępujące w materiale źródłowym znaki IMPLANTOWANY i MIEĆ oraz na końcu dodał znak WSZYSTKO. Pominięty względem oryginału został znak RÓŻNY.

Trzecia osoba poddana testowaniu także zamieniła kolejność słów GŁUCHY i OGŁUCHŁY, pominęła znak RÓŻNY oraz zamigała w inny sposób znak SZEŚĆ, wykorzystując przy miganiu mały palec zamiast palca wskazującego. Inni badani nie mieli tego problemu.

Czwarty z badanych miał problem z odtworzeniem liczby – pamiętał jedynie zera. Tak jak wcześniejsze osoby, najpierw spośród różnych osób wymienił głuchego, dodał też znak MIEĆ i pominął RÓŻNY.

Piąty z uczestników, tak jak wszyscy pozostali, wymienił jako pierwszą kategorię osób ludzi głuchych. W swojej wypowiedzi pominął słowo OGŁUCHŁY, RÓŻNY, WSZYSTKO, Zamiast dwuręcznego znaku SZEŚĆ, wykonał znak jednoręczny mogący oznaczać JEDEN, pominął jedną szóstkę, zaś znak LUDZIE zamigał zgodnie ze słownikiem ASL.

W powyższym przykładzie widać, że wszyscy informatorzy zamiast słowa OGŁUCHŁY występującego jako drugi znak po słowie ŚWIAT, zamigali GŁUCHY, co stanowi wyraźny sygnał, że w przyszłości ten znak powinien znaleźć się jako pierwszy z punktów. Głusi, którzy brali udział w badaniu, a także ewentualnie inni potencjalni uczestnicy silnie identyfikują się ze społecznością Głuchych, dlatego stawiają Głuchych na pierwszym miejscu. Widoczne jest także to, że trzech uczestników zamigali słowa MIEĆ (którego nie było na filmie) oraz czterech – leksem LUDZIE. Sugeruje to konieczność dodania w przyszłości tych znaków. Być może właściwe będzie usunięcie jednej z kategorii osób, na przykład słabosłyszącego lub WSZYSTKO i inne skonstruowanie zdania.

MAMA/ TATA/ ŚLUB/ PIĘĆ/ ZERO/ ROK/ DAWNO/ TERAZ-y+y/ JEDZENIE/ STÓŁ-PEŁNO/ RODZINA/ PRZYJŚĆ-z+z (Rodzice obchodzą pięćdziesiątą rocznicę ślubu, na uroczystości zebrała się rodzina.)				
1	2	3	4	5
MAMA/ TATA/ ŚLUB/ PIĘĆ/ ZERO/ ROK/ DAWNO/ TERAZ/ JEDZENIE/ STÓŁ-PEŁNO/ PRZYJŚĆ-5+5/ RODZINA/ PRZYJŚĆ-5+5	MAMA/ TATA/ MAMA/ MIEĆ/ ŚLUB/ PIĘĆ/ ZERO/ PIĘĆ/ ZERO/ ROK/ TERAZ/ DAWNO/ JEDZENIE/ STÓŁ-PEŁNO/ TERAZ-y+y/ JEDZENIE/ STÓŁ-PEŁNO/ RODZINA/ PRZYJŚĆ-z+z	MAMA-ASL/ TATA/ ŚLUB/ PIĘĆ/ ZERO/ ROK/ DAWNO/ TERAZ-b+b/ JEDZENIE/ -STÓŁ- POSTAWIONE- TALERZE/ -JEDZENIE/ RODZINA / PRZYJŚĆ-kl+kl	MAMA/ KOT/ ŚLUB/ PIĘĆ/ ZERO/ ROK/ DAWNO/ TERAZ-y+y/ RODZINA/ MIEĆ/ JEDZENIE/ STÓŁ-PEŁNO/ RODZINA/ PRZYJŚĆ-5+5	MAMA/ TATA/ ŚLUB/ / PIĘĆ/ ZERO/ ROK/ DAWNO/ / TERAZ-y+y/ -JEDZENIE/ -STÓŁ-PEŁNO/ -RODZINA/ WSKAZ/ PRZYJŚĆ-5+5

Tabela nr 3. Opracowanie własne.

Pierwsza z badanych osób pominęła jedynie znak TERAZ oraz zamieniła znak PRZYJŚĆ wykorzystujący palce wskazujące, używając przy miganiu wszystkich palców obu rąk, co jest właściwe gramatycznie, bo oznacza, że spotkało się dużo osób. Ponadto dodała taki sam znak na końcu.

Drugi uczestnik na początku pomylił pierwotną kolejność rodziców, dodał leksemy MIEĆ, ROK oraz w nieprawidłowym miejscu zamigał znak TERAZ.

Trzecia osoba dokonująca reprodukcji powyższego zdania zamigała znak MAMA pochodzący z ASL, źle zamigała także znak TERAZ, który został zamigany z wykorzystaniem kształtu liter B+B zamiast Y+Y. PRZYJŚĆ zostało zamigane jako klasyfikator przychodzących osób. Natomiast w przypadku glosy STÓŁ-PEŁNO, zamigano STÓŁ-POSTAWIONE-TALERZE w konkretnych miejscach stołu zamiast wielkiej nieokreślonej ilości jedzenia na stole.

Czwarty badany błędnie zamigał znak ojca, który bardziej przypominał znak KOT. Pomiął on także znaki DAWNO, TERAZ. Dodany został znak MIEĆ, a znaki RODZINA i ŚLUB zostały wykorzystane w innych miejscach zdania.

Piąty uczestnik badań miał wyraźne problemy z powtórzeniem wcześniej obejrzanego zdania, gdyż zamigał jedynie słowo TATA. Natomiast artykulacja ust wskazywała, że wymawiał słowo mama. Nie jest jasne, czy badany nieświadomie pomiął ten znak, gdyż wykonał jego *mouthing*, czy zdanie znacznie obciążało jego pamięć. Wykonujący polecenie nie zamigał także słów ROK, TERAZ, JEDZENIE, STÓŁ-PEŁNO, RODZINA. Dodał WSKAZ, po czym zmienił pierwotnie prezentowany znak PRZYJŚĆ-z+z na PRZYJŚĆ-5+5.

Trzy osoby zastosowały znak PRZYJŚĆ poprzez wykorzystanie wszystkich palców obu rąk. Oznacza to, że przy ewentualnych dalszych pracach należy dotychczasowy znak PRZYJŚĆ-z+z zastąpić nowym, wykorzystywanym przez uczestników badania, czyli PRZYJŚĆ-5+5. W przypadku wykorzystania tego zdania w kolejnej próbie, należy także rozważyć usunięcie znaku TERAZ.

MAMA/ WSKAZ/ MAMA/ MIESZKAĆ/ GDZIE/ MIASTO/ NIE/ POZA/ MAŁY/ KROWA/ KURA/ INNY (Babcia mieszka na wsi.)				
1	2	3	4	5
MAMA/ WSKAZ	MAMA/ WSKAZ	MAMA/ WSKAZ	MAMA/ WSKAZ	MAMA/ WSKAZ/
MAMA/ MIESZKAĆ/ GDZIE/ MIASTO/ NIE/ POZA/ MAŁY/ OBSZAR/ KROWA/ KURA/ INNY WSKAZ	MAMA/ MIESZKAĆ/ GDZIE/ MIASTO/ neg-głowa / POZA / WSKAZ/ MAŁY/ KROWA/ MIEĆ/ WSKAZ/ KURA/ INNY-MAMA / WSKAZ/ MIESZKAĆ	MAMA/ DOM-ASL/ GDZIE/ MIASTO / NIE / POZA / MAŁY/ OBSZAR-z+z/ BLISKO-z+z/ KROWA/ KURA/ INNY	MAMA/ MIESZKAĆ/ GDZIE/ MIASTO/ NIE WSKAZ/ MIASTO/ POZA-MAŁE/ MIASTO POZA- MAŁE/ POZA-MAŁE/ KROWA/ KURA/ KURA-p/ KURA/ INNY-5+5	MAMA/ WSKAZ/ MAMA/ MIESZKAĆ/ GDZIE/ WSKAZ/ MIASTO/ NIE-B/ POZA/ MAŁY/ WSKAZ/ MIESZKAĆ/ KROWA/ KURA/ OBSZAR/ POZA

Tabela nr 4. Opracowanie własne.

Pierwszy uczestnik badania nie zamigał dwóch pierwszych znaków MAMA i WSKAZ, natomiast na końcu zdania nie zamigał słowa INNY i dodał WSKAZ. Ponadto w środku zdania dodany został znak OBSZAR.

Drugi z badanych, tak jak pierwszy, nie zamigał dwóch pierwszych leksemów, a w środku zdania pominął znaki POZA, MAŁY, KURA, INNY. Dodał natomiast znak MIEĆ oraz WSKAZ, MAMA, WSKAZ, MIESZKAĆ, OBSZAR. Ponadto badany zastąpił negację zamiganą negacją niemanualną.

Trzecia osoba pominęła dużą liczbę znaków: WSKAZ, MAMA, MIASTO, NIE, POZA. Zamigała ponadto następujące znaki, których nie było w teście: WSKAZ, OBSZAR, BLISKO. Znak MIESZKAĆ został zastąpiony znakiem ASL: DOM.

Czwarty uczestnik badania wykonując polecenie miał duże trudności z odtworzeniem całego zdania. Być może nie zrozumiał całej wypowiedzi. Pominął znaki MAMA/ WSKAZ/ MIESZKAĆ/ NIE, KROWA. Trzykrotnie zamiast jednokrotnie zamigał słowo MIASTO oraz dwukrotnie dodał znak POZA-MAŁE, który powinien pojawić się jako POZA tylko raz. Badany na przemian używał dwóch różnych znaków KURA, a na końcu zdania dodał słowo INNY, oznaczające jednak bardziej „i tak dalej”.

Ostatni z badanych znacząco skrócił swoją wypowiedź. Nie zamigał on znaków MAMA, GDZIE, MIASTO, POZA, MAŁY. Dodał natomiast słowa WSKAZ – dwukrotnie, MIESZKAĆ i OBSZAR. Negację natomiast zmienił z kształtu ręki alfabetu Z na B.

Początkowo to zdanie miało ukazywać babcię (mamę mamy) mieszkającą na wsi. W trakcie analizy zauważono, że początek zdania został niepoprawnie sformułowany poprzez brak klasyfikatora. Należy dokonać poprawy poprzez dodanie klasyfikatora lub po poprawce wykorzystać zdanie jako takie, które odebrali wszyscy badani, czyli „mama mieszka na wsi”. Wydaje się jednak, że poprawiona wersja przedstawiająca babcię może być zbyt długa i obciążać pamięć badanych. Ponieważ powyższy błąd mógł rzutować na błędy badanych, po następnej próbie należy dokonać kolejnych zmian, które zostaną przetestowane w następnych wersjach testu.

GŁUCHY/ OLIMPIADA/ SPORT/ W-TYM/ KTO/ GDZIE/ GŁUCHY/ MIEĆ/ PIĘĆ/ PIĘĆ/ PIĘĆ/ SZEŚĆ/ D.B/ PONIŻEJ/ MOŻNA/ PIĘĆ/ CZTERY/ PIĘĆ/ TRZY/ NIEMOŻLIWE (W Igrzyskach Głuchych mogą wziąć udział tylko osoby mające powyżej 55 dB niedosłuchu.)				
1	2	3	4	5
GŁUCHY/ OLIMPIADA/ SPORŃ/ W-TYM/ KTO/ GDZIE/ OSOBA/ GŁUCHY/ MIEĆ/ PIĘĆ/ PIĘĆ/ SZEŚĆ/ D.B/ PONIŻEJ/ MOŻNA/ PIĘĆ/ CZTERY/ PIĘĆ/ TRZY/ NIEMOŻLIWE/ W-TYM	GŁUCHY/ OLIMPIADA/ MIEĆ/ SPORŃ/ W-TYM/ MIEĆ/ KŃŃ/ -GDZIE/ -GŁUCHY/ MIEĆ/ SŁUCH/ PIĘĆ/ PIĘĆ/ PIĘĆ/ SZEŚĆ/ D.B/ -POWYŻEJ/ D.B/ MOŻNA/ PIĘĆ/ CZTERY/ PIĘĆ/ TRZY/ NIEMOŻLIWE	WSKAZ/ GŁUCHY-n/ OLIMPIADA/ WSKAZ/ SPORT/ MOŻNA/ W-TYM/ KTO-d/ GDZIE/ GŁUCHY-n/ MIEĆ/ PIĘĆ/ PIĘĆ/ PIĘĆ/ CZTERY/ D.B/ PONIŻEJ/ MOŻNA/ PIĘĆ/ CZTERY/ PIĘĆ/ CZTERY/ NIEMOŻLIWE	OLIMPIADA/ GŁUCHY/ OLIMPIADA/ SPORŃ/ -W-TYM/ -KŃŃ/ GDZIE/ MOŻNA/ W-TYM/ MYŚLĘ/ AUDIOGRAM/ GŁUCHY/ MIEĆ/ PIĘĆ/ CZTERY/ PHEĆ/ -SZEŚĆ/ D.B/ PONIŻEJ/ MOŻNA/ PIĘĆ/ PIĘĆ/ PIĘĆ/ POWYŻEJ/ PHEĆ/ -TRZY/ NIEMOŻLIWE / NIEMOŻLIWE	OLIMPIADA/ GŁUCHY/ OLIMPIADA/ SPORT/ WSKAZ/ W-TYM/ MOŻNA/ KŃŃ/ -GDZIE/ -GŁUCHY/ MIEĆ/ PIĘĆ/ PIĘĆ/ PIĘĆ/ SZEŚĆ-Z/ B.D/ PONIŻEJ/ MOŻNA/ PIĘĆ/ CZTERY/ PIĘĆ/ TRZY/ NIE

Tabela nr 5. Opracowanie własne.

Pierwsza z badanych osób pominęła znaki SPORT, MOŻNA. Dodała natomiast słowa OSOBA, W-TYM. W pozostałym zakresie zdanie nie zawierało błędów.

Drugi z badanych pominął siedem znaków: MIEĆ, SPORT, KTO, GDZIE, GŁUCHY, MOŻNA, z czego jeden skrót wykonany daktylografią D.B wstawił w nieodpowiednim miejscu. Słowo PONIŻEJ zostało przez badanego zastąpione słowem POWYŻEJ poprzez zmianę kierunku realizacji znaku.

Trzeci uczestnik badania dodał na początku zdania WSKAZ, zmienił znak GŁUCHY wykonywany palcem wskazującym od ucha do ust na znak w kształcie litery N polskiego alfabetu palcowego, po czym ponownie dodał ten znak w środku zdania, gdzie nie był oczekiwany. Ponadto usunięte zostały znaki: W-TYM, GDZIE, PONIŻEJ, MOŻNA. Znak KTO został wykonany w inny sposób. W trakcie migania liczb nastąpiło ich pomylenie i dwukrotnie zastosowano znak CZTERY zamiast liczb odpowiednio SZEŚĆ i TRZY.

Czwarta osoba dodała znaki: OLIMPIADA, MYŚLĘ, AUDIOGRAM. Te znaki zapewne zostały użyte jako przeręczenie lub w momencie zastanawiania się. Znaki MOŻNA, W-TYM zastosowała w nieodpowiednim miejscu. Znak POWYŻEJ zo-

stał zamigany w nieodpowiednim miejscu i dodano znak PONIŻEJ. Pomyłono się także przy liczbach, gdzie zamiast szóstki zamigano czwórkę, natomiast liczby PIĘĆ i TRZY zostały pominięte.

Piąty z uczestników, tak jak czwarty, na początku zamigał OLIMPIADA, po czym po słowie GŁUCHY dokonał jego powtórzenia. Dodany został WSKAZ, natomiast słowo MOŻNA zostało użyte w nieodpowiednim miejscu. Znak SZEŚĆ został wykonany jednoręcznie, pokazując cyfrę JEDEN. Pomyłono skrót D.B i zamigano B.D, natomiast zamiast słowa NIEMOŻLIWE zamigano NIE. Badany nie użył słów: KTO, GDZIE, GŁUCHY w środku zdania, MIEĆ, PONIŻEJ oraz MOŻNA.

W tym zdaniu widać, że zbędnym znakiem może być słowo SPORT, które wydaje się nieistotne lub przyczynia się do obciążenia pamięci. Następnie w przypadku niepowodzenia można dokonać próby skrócenia zdania o kolejne glosy, na przykład liczby.

Rekomendacje

Widać ogólną tendencję, że osoby badane nie mają przeważnie problemu ze zrozumieniem prezentowanych zdań, natomiast bardzo często pomijają wybrane leksemy lub zmieniają szyk zdania. Widać też, że uczestnik mający rodziców Głuchych, który deklaruje kontakty w International Sign, popełnia błędy, lecz są one relatywnie mniejsze w stosunku do innych badanych. Na tym etapie nie wiadomo, czy data nabycia pierwszego języka migowego może mieć wpływ na wynik testu, czy jest to tylko i wyłącznie kwestia częstotliwości kontaktów w IS. Kolejne zmiany w zdaniach należy wprowadzać stopniowo na coraz większej próbie, tak, aby uczestnicy w kolejnych próbach nie powtarzali się. Warto, aby próby były różnorodne, aby uwidoczniły różnice między osobami mającymi rodziców Głuchych i słyszących. Osoby, które komunikują się w IS, z założenia powinny popełniać mniejszą liczbę błędów od tych nie komunikujących się. Nie wiadomo czy w teście dla IS uda się uzyskać czułość testu pozwalającą wykryć także okres rozpoczęcia posługiwania się narodowym językiem migowym, czy nawet okres rozpoczęcia posługiwania się International Sign.

W przypadku lokalnych języków migowych próbuje się znaleźć takie znaki, które nie posiadają innych wariantów lub synonimów, co jest relatywnie często możliwe do uzyskania – z wyjątkiem klasyfikatorów. Taki zabieg pozwala na uniknięcie podmiany danego znaku na inny jego wariant, co sprawia, że podmienienie znaku na inny wariant w przypadku rozumienia danego zdania przy jego odtwarzaniu będzie się wiązało z mniejszym ryzykiem. Natomiast w International Sign znalezienie takich znaków, które nie posiadają innych o podobnym znaczeniu, może być bardzo kłopotliwe. Cechą IS jest korzystanie z niego przez osoby z różnych krajów, posługujące się różnymi językami, co sprawia, że oczywiste jest, że w przypadku braku jakiegoś znaku lub gdy użytkownicy nie znają danego słowa, mogą stosować znaki ze swoich lokalnych języków migowych lub innych języków migowych, np. z ASL.

Należy się zatem zastanowić jaki cel powinien mieć taki test. Czy wystarczającym rezultatem będzie nie bezbłędne odtworzenie danego zdania co do znaku (mimiki, lokalizacji, ruchu, kształtu), ale czy akceptowalne będzie wykorzystanie znaków z innych języków migowych? IS nie jest, jak wspomniano wcześniej, naturalnym językiem, lecz językiem typu pidgin, który wykorzystuje także zasoby leksykalne innych języków migowych. Ostatecznie może się okazać, że niemożliwe będzie utworzenie takiego testu, który wymaga bezbłędnego odtworzenia danej frazy.

Chcąc uzyskać wyniki badań, które były przeprowadzone w podobnych warunkach, nie powinno się ręcznie przestawiać slajdów z materiałami filmowymi i powinno się ustawić czas automatycznie tak, aby każdy badany miał podobne warunki – w tym wypadku czas na udzielenie odpowiedzi. W przypadku realizacji testów IS-SRT należy się zastanowić, czy również powinno się zastosować taką procedurę. Ewentualną barierę może stanowić fakt, że nie jest to język naturalny i uczestnicy mogą potrzebować więcej czasu na udzielenie odpowiedzi, ponieważ zwykle, gdy taki test byłby realizowany, badany najprawdopodobniej nie byłby z odpowiednim wyprzedzeniem przystosowany, przyzwyczajony i oswojony do komunikacji w IS. W realizowanych badaniach widać, że niektórzy wykonują takie zadanie niemal automatycznie, a inni potrzebują więcej czasu na odtworzenie zdania oraz wykonanie korekty, która jest dopuszczalna.

Ewentualne tworzenie finalnej wersji testu będzie wymagało weryfikacji na próbach uczestników z wielu krajów i wymagać będzie dużego zaangażowania ze strony badaczy, co będzie procesem żmudnym i czasochłonnym. Jednak w przyszłości bardzo pożądanym, jeżeli utworzenie takiego testu okaże się możliwe, gdyż może być przydatny na rynku w różnorodnych zastosowaniach.

Bibliografia

- Kusters, Annelies 2020: The tipping point: On the use of signs from American Sign Language in International Sign. W: *Language & Communication* 75: 51–68.
- Rinaldi, Pasquale, Caselli, Maria Cristina, Lucioli, Tommaso, Lamano, Luca & Voltera, Virginia 2018: Sign Language Skills Assessed Through a Sentence Reproduction Task. W: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 23/4: 408–421.
- Hauser, Peter C., Paludnevičienė, Raylene, Supalla, Ted & Bavelier, Daphne 2006: American sign language – Sentence reproduction test: Development & implications. <https://scholarworks.rit.edu/other/596>
- Łacheta, Joanna, Czajkowska-Kisil, Małgorzata, Linde-Usiekiewicz, Jadwiga & Rutkowski, Paweł (red.) 2016: *Korpusowy słownik polskiego języka migowego (Corpus-based dictionary of Polish sign language)*, Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, ISBN: 978-83-64111-49-5 (publikacja online <https://www.slownikpjm.uw.edu.pl/>)

Abstrakty polskie

1. Komunikacja międzykulturowa: aspekty teoretyczne

Ilona KOUTNY: **Rola języka w komunikacji interkulturowej**

Jako wprowadzenie Autorka prezentuje szerokie ujęcie kultury (elementy zewnętrzne i wewnętrzne), definiuje komunikację międzykulturową (IC) i kompetencję międzykulturową. Badania komunikacji międzykulturowej skupiają się często na różnicach kulturowych, które mogą powodować problemy. Autorka zwraca uwagę na językowy aspekt IC, jak używany język może przyczynić do (nie)udanej komunikacji. Różne sytuacje analizowane są z punktu widzenia językowego, psychologicznego i socjologicznego: 1) mówca rodzimy komunikuje się z mówcą nierodzimym tego języka; 2) rolę wspólnego języka obcego spełnia język angielski jako *lingua franca* (ELF). Na koniec w roli wspólnego języka przedstawiony zostanie język alternatywny, stworzony do komunikacji międzykulturowej, tj. esperanto; oraz jak jego cechy (neutralność, elastyczność, przejrzystość, włączenie kulturowe) pomagają w komunikacji na równych prawach.

Goro Christoph KIMURA: **Komunikacja poprzez esperanto w porównaniu interlingwistycznym**

Esperanto jako język pomostowy było często porównywane z innymi językami planowymi, z angielskim, pidżynami, częściowo także z językami klasycznymi itd. Ale jak dotąd nie ma systematycznych porównań ze wszystkimi możliwymi innymi środkami komunikacji międzyjęzykowej. W niniejszym studium porównuje esperanto z innymi środkami komunikacji według kryteriów często wymienianych odnośnie tego języka. Inne porównywane środki to używanie języka jednego z partnerów komunikacji, wzajemne zrozumienie między językami pokrewnymi, receptywna wielojęzyczność, wymiana językowa, angielski jako język pomostowy, łacina i tłumaczenie międzyjęzykowe. Celem jest objaśnienie podstawowych cech komunikacji za pomocą esperanta w porównaniu z innymi środkami komunikacji. W zależności od kryteriów esperanto jest bardziej korzystne lub niekorzystne niż inne środki. Porównanie pokaże, że prawdziwie wyjątkowymi zaletami esperanta nie są równość czy łatwość uczenia się lub użycia, ale możliwość poznania ludzi z innych środowisk kulturowych w intymnej atmosferze: paradoksalnie, właśnie te cechy związane są z ogólną krytyką esperanta, tj. że nie posiada kultury i nie jest szeroko rozpowszechnione. Świadomie pielęgnując jego wyjątkowe zalety, użytkownicy esperanta mogliby znaleźć niezastąpione miejsce dla tego języka planowego w ekologii międzyjęzykowej.

Jan van STEENBERGEN: **Sztuczne języki strefowe**

Często się zakłada, że międzynarodowe języki pomocnicze przeznaczone są dla całego świata, ale niektóre z nich mają tylko służyć określonej grupie docelowej na podstawie bliskości geograficznej lub lingwistycznej. Jeżeli język jest ukierunkowany na użytkowników pojedynczej rodziny blisko spokrewnionych języków, nazywany jest „językiem strefowym”. Języki tego typu znacznie różnią się od takich języków jak esperanto. Materiał językowy oparty jest w całości na językach źródłowych, zarówno w zakresie słownictwa jak i gramatyki. Cechuje je fakt, że ich celem nie jest ani łatwość, ani neutralność, lecz zrozumiałość bierna dla użytkowników tych języków bez uprzedniej nauki. Przykładami języków strefowych są międzysłowiański, folkspraak i neolatino, odpowiednio dla użytkowników języków słowiańskich, germańskich i romańskich.

Czasem ciężko jest odróżnić język strefowy od języka światowego. Nie każdy autor daje wyraźnie do zrozumienia, jaki jest cel jego projektu. Niektóre języki światowe oparte są na jednej grupie językowej (*lingua franca nova*), a nawet na jednym języku (*latino sine flexione*). Po drugiej stronie, proces tworzenia języka strefowego jest podobny do procesu tworzenia wspólnego standardu dla grupy dialektów lub modernizowania języka wymarłego, do takiego stopnia, że można się zastanowić, czy w ogóle trzeba go zaliczyć do języków sztucznych. W swojej prezentacji będę omawiać różne aspekty związane z tworzeniem języka strefowego oraz problemy związane z ich klasyfikacją.

Věra BARANDOVSKÁ-FRANK: **O *Lingua Franca***

Termin „*lingua franca*” zwykle wskazuje na środek komunikacji między różnymi kulturami. Jest to całkowicie prawdziwe w przypadku pierwszego w historii *Lingua Franca del Levante* (lub: z obszaru Morza Śródziemnego), najczęściej określanego jako pidżyn, który jednak zaskakująco funkcjonował przez niewiarygodnie długi czas. Jego pierwszą funkcją była komunikacja ustna między Włochami, Hiszpanami, Portugalczycami, Francuzami, Arabami, Turkami, Grekami, Żydami i innymi narodowościami, jako język marynarzy, kupców, piratów, niewolników, służących, podróżników, księży, żołnierzy itd., jak zaświadczało wiele osób. Pisemne dokumenty są nieliczne i różnorodne, co zakłada istnienie kilku odmian, a nawet dialektów. Podstawą tego języka jest jednak niewątpliwie romańska, a zatem pierwszym współczesnym specjalistą w tej dziedzinie był słynny romanista i „ojciec kreolistyki” Hugo Schuchardt. Jego artykuł „*Die Lingua Franca*” z 1909 roku pozostaje podstawowym dokumentem, na podstawie którego jego następcy stworzyli zbiór różnych teorii dotyczących nazwy, charakteru, rodzaju i rozwoju tego pięknie brzmiącego języka. Po podboju w 1830 r. ostatniego jego dużego ośrodka, Algieru, coraz bardziej ustępował językowi francuskiemu. Sam Schuchardt nie znalazł go już żywego w Lewancie. Moim punktem wyjścia będzie jego artykuł; spróbuję zebrać interesujące teorie i fakty dotyczące oryginalnego języka *lingua franca*.

2. Komunikacja międzykulturowa: aspekty praktyczne

Agnieszka PAWŁOWSKA-BALCERSKA: **Komunikacja interkulturowa na przykładzie polsko-niemieckiego projektu “Interkulturelle Begegnungen – Poznań – Bielefeld” („Spotkania interkulturowe – Poznań – Bielefeld”) – możliwości i ograniczenia**

We współczesnym, zglobalizowanym świecie komunikacja interkulturowa nie jest zjawiskiem rzadkim. Na płaszczyźnie prywatnej i zawodowej, w świecie realnym i wirtualnym wciąż spotykają się przedstawiciele różnych kultur i języków. Dlatego tak bardzo istotne jest (nie tylko) w kształceniu językowym przygotowanie uczących się do dialogu z członkami różnych wspólnot językowych i kulturowych. Jedną z możliwości stanowią międzynarodowe projekty międzyuczelniane, które pozwalają studiującym spojrzeć z różnych perspektyw na to, co nowe i inne, ale też na to, co znane i bliskie. Taką właśnie próbę podjęto w polskoniemieckim projekcie “Interkulturelle Begegnungen – Poznań – Bielefeld” („Spotkania interkulturowe – Poznań – Bielefeld”), który zaprezentowany zostanie w rozdziale.

Jason Shern Ern FAN: **Problemy komunikacji japońskich rezydentów w Singapurze**

Na całym świecie mówi się wieloma odmianami języka angielskiego, różniącymi się od historycznie bardziej prestiżowych odmian języka angielskiego, których uczy jako języka obcego (EFL). W Japonii wielu uczniów EFL uczy się i ma styczność głównie z amerykańskim lub brytyjskim angielskim i ma niewielki lub żaden kontakt z innymi odmianami języka angielskiego. Wielu z tych Japończyków, którzy uczą się angielskiego w Japonii, może kontynuować pracę w innych krajach, w których angielski jest jednym z języków urzędowych, takich jak Singapur, sądząc, że angielski, którego się nauczyli, jest wystarczający do efektywnej komunikacji. Jednak odmiana języka angielskiego używanego w Singapurze, znanego jako singapurski angielski, posiada cechy, które różnią się od odmian, do których Japończycy są bardziej przyzwyczajeni. Niniejszy tekst przedstawia cechy singapurskiego angielskiego, które Japończycy uważają za najbardziej problematyczne i najtrudniejsze na podstawie wywiadów z Japończykami mieszkającymi w Singapurze z wykorzystaniem teorii zarządzania językiem (Neustupný 2003). Najczęściej wskazywanym problemem były kwestie gramatyczne, ale uczestnicy zwracali również uwagę na kwestie socjolingwistyczne i socjokulturowe. Ponadto wielu uczestników napotkało różne sytuacje nieporozumień i nie było dobrze przygotowanych do radzenia sobie w takich sytuacjach. Rozdział ten dostarcza również dalszych informacji o tym, jak teoria zarządzania językiem może być używana jako narzędzie do opisu i analizy interakcji.

Elżbieta PAWLAS & Michał B. PARADOWSKI: **Nieporozumienia i niezrozumienia w komunikacji w języku angielskim używanym jako lingua franca: przyczyny, prewencja i strategie naprawcze**

Sytuacje niepowodzeń komunikacyjnych słusznie przyciągają uwagę badaczy, stanowiąc istotne czynniki wpływające na przebieg komunikacji językowej i procesów przyswajania

języka. Wpływają one nie tylko na sam proces interakcji, ale mają też inne, czasem poważne konsekwencje. Na szczególną uwagę zasługuje proces osiągnięcia, jak i nieosiągnięcia zrozumienia w sytuacjach, gdzie język angielski jest używany jako język pomostowy. Przedstawimy wyniki pierwszej kompleksowej analizy kompletnego podkorpusu rozmów z *Vienna-Oxford International Corpus of English (VOICE)*, skupiając się na i) możliwych przyczynach załamania komunikacji oraz ii) strategiach użytych przez rozmówców, aby zarówno zapobiec takim sytuacjom, jak i je przezwyciężyć. Dokonujemy kategoryzacji i pokazujemy taksonomię przyczyn 122 wykrytych niepowodzeń komunikacyjnych, jak i strategii kompensacyjnych stosowanych przez rozmówców aby skutecznie uniknąć lub rozwiązać problemy z komunikacją. Rozdział zamykają praktyczne zalecenia.

Sabine FIEDLER & Cyril Robert BROSCHE: **Komunikacja międzykulturowa przy użyciu esperanta: kilka głównych cech**

Uczestnicy komunikacji esperanckiej pochodzą z bardzo różnych środowisk kulturowych i używają języka, który nabyli jako język obcy, a zatem posługują się nim z różnym stopniem biegłości. Na tym tle z jednej strony możemy założyć, że w esperanckich interakcjach często dochodzi do nieporozumień. Z drugiej strony wiadomo, że użytkownicy esperanta mają rozległą znajomość innych języków i wysoki poziom świadomości metajęzykowej, tak że można oczekiwać, że wykorzystają szereg zasobów i strategii, aby osiągnąć swoje cele komunikacyjne.

Autorzy badają strategie rozwiązywania i zapobiegania nieporozumieniom w języku esperanto. Typową cechą interakcji esperanckich jest stosowanie metakomunikacji i strategii naprawczych: rozmówcy pomagają sobie nawzajem w obliczu luk leksykalnych i wzajemnie poprawiają błędy. Przełączanie kodu nie jest powszechne i jest używane w mniejszej liczbie funkcji niż w innych językach. Humor jest wszechobecny i oparty głównie na języku, przybierając różne formy, np. gry słów i aluzje specyficzne dla kultury. Rzucone zostanie także światło na użycie metafor, komunikację w mowie i piśmie oraz nastawienie mówców do akcentów. Badanie opiera się na korpusie autentycznych danych mówionych, które uzyskano w różnych sytuacjach komunikacyjnych (w tym podczas spotkań, takich jak spontaniczne codzienne rozmowy, panele i dyskusje w grupach roboczych, wywiady i wycieczki).

Vicente MANZANO-ARRONDO: **Czy komunikacja wymaga języka międzynarodowego czy międzykulturowego?**

Jako współczesna dyscyplina nauki, komunikacja międzykulturowa posiada kilka cech wspólnych z innymi dyscyplinami. Właśnie z tego powodu wykazuje słabości w tych samych punktach, co pozostałe dyscypliny. Najciekawsze jest to, że taka słabość ma pochodzenie kulturowe. Niniejsza praca ma na celu przede wszystkim przedstawienie ogólnego opisu tego, jak nauka staje się mniej międzykulturowa, niż się wydaje. Ponieważ część problemu wynika z postaw towarzyszących językowi angielskiemu jako rzekomemu językowi międzynarodowemu, studium zawiera wyniki

badan empirycznych majacych na celu zbadanie, czy esperanto moze odgrywac role jako jezyk miedzykulturowy. Celem prezentowanych wywiadow bylo odpowiedzenie na pytania takie jak: (1) Jakie rozne doswiadczenia maja osoby mowiacze w tym samym kraju w zaleznosci od uzywanego lokalnego jezyka? (2) Jakie cele stawiaja sobie rozmowcy przy wyborze jednego z jezykow, ktorymi sie posluguja? (3) Jakie emocje towarzysza doswiadczeniu komunikacyjnemu zgodnie z uzywanym jezykiem? (4) Jesli opanowano wiecej niz jeden jezyk miedzynarodowy, ktory z nich wybiera sie w jakim celu? (5) Czy komunikacja miedzykulturowa poprzez esperanto w jakikolwiek sposob daje poczucie komunikacji miedzynarodowej a zarazem jednokulturowej?

3. Polityka jezykowa

Nicolau Dols SALAS: **Standaryzacja i normalizacja niepełnoprawnego języka: przypadek katalońskiego**

Powszechnie wiadomo, że poza Andorą język kataloński nie posiada pełni praw na własnym terytorium. Wszędzie współistnieje z językami narzuconymi jako obowiązkowe. Sytuacja ta pozbawiła katalońskiego mówców jednojęzycznych, mimo że większość jego użytkowników uczyła się go jako swojego pierwszego języka i jest to ich jedyny język rodzinny. Większość terytorium katalońskiego znajduje się obecnie pod hiszpańską administracją, a poza tym nie ma wspólnego organu politycznego, który zarządzałby całym terytorium językowym. Granice regionalne i krajowe dzielą użytkowników wraz z naturalną ewolucją języka. Wyzwania związane ze standaryzacją języków są ważne i dotyczą np. terminologii oraz dostosowania do potrzeb mediów. Przypadek katalońskiego dobrze ukazuje napięcia między dialektami, językiem standardowym i wpływami innych języków, nałożone na to samo terytorium. Proponuję przeanalizować takie napięcia jako studium przypadku standaryzacji języka, mającej na celu normalizację języka, czyli dwóch procesów jednocześnie koniecznych.

Maciej Paweł JASKOT: **Wielojęzyczność w Hiszpanii: przypadek andaluzyjskiego, najmniej cenionego wariantu językowego**

Odmiana języka hiszpańskiego używana w Andaluzji ze względu na swoje specyficzne cechy od dziesięcioleci przykuwająca uwagę językoznawców poza środowiskiem naukowym jest często postrzegana poprzez stereotypy i osobiste uprzedzenia dotyczące mieszkańców regionu. Dziś, m.in. w ramach 40-lecia autonomii Andaluzji jako jednej z 17 autonomicznych wspólnot Hiszpanii, andaluzyjska/ie odmiana/y językowa/e (*hablas andaluzas*) to niewątpliwie jeden ze znaków tożsamości regionalnej. W odniesieniu do języka andaluzyjskiego od lat funkcjonuje wiele stereotypów, dotyczących zarówno jego użytkowników, jak i samej odmiany języka. Tych stereotypów nie da się uzasadnić, ponieważ umiejętność porozumiewania się w odpowiedni i zrozumiały sposób nie wynika z określonego obszaru geograficznego, ale z umiejętności językowych każdej osoby. Ze stereotypami wiąże się między in-

nymi przekonanie, że wszyscy Andaluzjczycy są zabawni i dowcipni; jest to przesada, która wpływa na rozprzestrzenianie się nieuczciwych sądów wartościujących w odniesieniu do tego wariantu językowego. Wśród negatywnych postaw znajduje się wyśmiewanie andaluzyjskiej wymowy, co jest ważną kwestią, ponieważ może ukrywać rozległe zjawisko nieświadomego lub zamierzonego rasizmu językowego. Celem niniejszego opracowania jest zwięźle przedstawienie istniejących negatywnych postaw wobec mieszkańców Andaluzji. Przedstawione zostaną główne cechy odmiany andaluzyjskiej, punkty widzenia na postawy jej dotyczące, odwołując się jednocześnie do możliwych źródeł tych stereotypów.

Homeira MORADI: Polityka językowa we współczesnym Iranie – przypadek Asyryjczyków i Mazandarańczyków

Niniejszy tekst analizuje kwestie językowe dotyczące mniejszości chrześcijańskich Asyryjczyków i szyickich Mazandarańczyków w wielokulturowej i wielojęzycznej Islamskiej Republice Iranu. Takie kruche, wieloetniczne państwo, jakim jest współczesny Iran sprawia, że władze centralne zwracają szczególną uwagę na utrzymanie jedności kraju i promowanie jednej wspólnej tożsamości, która może być zbudowana zarówno na „irańskim patriotyzmie”, jak i na „szyickiej ummie” – wspólnocie wiernych. Kluczowym elementem każdej tożsamości jest język – stąd, jak zapisano w Konstytucji, perski będzie promowany jako język jedyny urzędowy Iranu, a arabski jako język islamu, który jednoczy naród duchowo. Polityka językowa musi również uwzględniać oczekiwania społeczności o podwójnej lub wielorakiej tożsamości, takich jak Asyryjczycy, którzy czują się Irańczykami, ale są też dumni z tego, że są chrześcijanami, Asyryjczykami i używającymi języka asyryjskiego; a także oczekiwania mieszkańców Mazandaranu, niegdyś niezależnego księstwa, którzy czują się Irańczykami, są muzułmanami, ale są dumni ze swojego lokalnego języka. Trwa debata na temat statusu języka ojczystego i jego nauczania w szkołach w kontekście niejednoznacznych przepisów prawa.

Bengt-Arne WICKSTRÖM: Sprawiedliwe prawa językowe: umowa społeczna i konstytucyjna ekonomia

Prawa językowe wynikają z polityki językowej. Każdy środek polityczny, na przykład dwujęzyczne znaki drogowe w miastach, można analizować jako publiczny projekt. Taki środek jest skuteczny, jeżeli jego użyteczność dla beneficjentów przekracza koszty świadczenia lub jest im równy. Z drugiej strony równość społeczna definiowana jest przez warunek, że każda osoba ma takie samo prawo jak każda inna osoba do używania wybranego języka w każdej sytuacji. Ze względu na zbyt wysokie koszty jest to często niemożliwe i trzeba znaleźć kompromis między wydajnością a równością. Sprawiedliwą politykę definiuje się jako taki kompromis osiągnięty według ogólnie przyjętych kryteriów.

Autor analizuje ten kompromis za pomocą metodologii konstytucyjnej ekonomii. Po krótkim omówieniu zastosowania tych metod w polityce językowej analiza zostanie zilustrowana kilkoma przykładami. Autor docieka, jaka jest słuszna decyzja w przy-

padku dwujęzycznych znaków drogowych i budowy teatru dla spektakli w języku mniejszości. Zostanie pokazane, że w zależności od wielkości danej mniejszości i kosztów polityki można podzielić analizę na trzy rodzaje. Dwa rodzaje prowadzą do jasnych stwierdzeń dotyczących sprawiedliwości proponowanej polityki, a jeden wiąże definicję sprawiedliwej polityki z preferencjami jednostek co do podejmowania ryzyka.

4. Międzykulturowość w nauczaniu języków

Maria COADY & Hyunjin Jinna KIM & Nidza MARICHAL: **Status języka hiszpańskiego w polityce dotyczącej języka w edukacji w Stanach Zjednoczonych: implikacje dla nauczycieli**

Polityka dotycząca nauki języków w Stanach Zjednoczonych jest złożonym procesem o charakterze społeczno-politycznym i historycznym. Chociaż Stany Zjednoczone są krajem zróżnicowanym językowo, bez oficjalnego języka narodowego, ponad 30 stanów zadeklarowało język angielski jako język urzędowy. Żaden natomiast nie ogłosił hiszpańskiego oficjalnym, pomimo jego szerokiego stosowania i wpływów społecznych, ekonomicznych i politycznych w tym kraju. Niniejszy tekst koncentruje się na polityce i praktykach dotyczących nauki języka hiszpańskiego w Stanach Zjednoczonych. Opisuje zdecentralizowaną naturę polityki językowej w Stanach Zjednoczonych i uprawnienia każdego stanu do ustalania własnych zasad. Pokazujemy, że bogate zasoby językowe hiszpańskiego w USA są systematycznie osłabiane w wyniku polityki jednego języka i nacisków politycznych, które nie wspierają rodzimych użytkowników języka hiszpańskiego, jednocześnie budując skromny poziom znajomości hiszpańskiego wśród nienatywnych, początkujących uczniów hiszpańskiego.

Magdalena SZTENCEL: **Perspektywa wiedzy wspólnej (*common ground*) na interaktywne strategie globalnej komunikacji w języku angielskim**

W tekście badana jest rola wspólnych założeń w komunikacji międzykulturowej w języku angielskim. Wyjaśniam, jak ważne jest przyjęcie interdyskurywnego podejścia do komunikacji międzykulturowej – oraz uczenie, jak komunikować się w kontekstach międzykulturowych – omawiając błędy wywołane stereotypami oraz błędne interpretacje, które mogą wystąpić, gdy poprzez-kulturowe (ang. *cross-cultural*) uogólnienia są sztywno stosowane w interakcji. Twierdzę, że podejście do globalnej komunikacji w języku angielskim z perspektywy wspólnej wiedzy zapewnia cenny wgląd w rodzaje strategii interakcyjnych i wiedzy międzykulturowej, które należy rozwinąć u uczniów, aby pomóc im skutecznie komunikować się w kontekstach globalnych.

Mónika MOLNÁR: **Wartości międzykulturowe oczami uczniów**

Edukacja międzykulturowa wzmacnia u uczniów umiejętności i kompetencje w zakresie tożsamości kulturowej, ale także relacje międzykulturowe z innymi ludźmi i społecznościami (Fermoso 1997). Aby wykorzystać wartości międzykulturowe,

należy stymulować ciekawość uczniów w odkrywaniu innych narodów, innych kultur. Niech zderzą się z innymi wartościami, poszukają istoty różnicy. Podczas tej przygody unikanie stereotypów jest prawie niemożliwe, a na pewno niewskazane. Widzenie, uczenie się, analizowanie stereotypów jest interesujące nie tylko wtedy, gdy dotyczą innych, ale także samego analizującego. Edukacja międzykulturowa jest w pewnym sensie pedagogiką pozytywnej tolerancji.

W rzeczywistości, co nie mniej ważne, kultura jest silnie wyrażana poprzez język. Każdy język jest nośnikiem zarówno treści kulturowych, jak i przynależności kulturowej. Tak więc, ucząc języków, uczymy także kultury, której są nośnikami. Ale jak postrzegają te aspekty obecni uczniowie, którzy już teraz wzrastają głównie w środowiskach międzykulturowych, gdzie mieszanie się różnych narodów jest częścią ich życia? Odpowiedzi są czasami zaskakujące, czasami oczywiste, czasami zabawne, ale nigdy nie są trywialne. Jak i w jakim stopniu wartości międzykulturowe są widoczne dla dzieci, które ich nie studiują, ale po prostu je spotykają i doświadczają?

Jerzy LEYK: Kapitał społecznej wielojęzyczności w świetle praktyk monopolizujących w nauczaniu języków obcych na poziomie szkolnictwa średniego w Europie
Wprowadzona zostaje nowa koncepcja wielojęzycznego kapitału społeczeństwa, inspirowana teoriami Bourdieu. Wyjaśnione zostają zarówno koncepcja, jak i jej związki z podobnymi ideami, np. by rozróżnić między językiem obcym jako pomocniczym a kulturowym.

Opracowana metodologia ilościowego zmierzenia i porównania różnych modeli nauczania języków obcych w europejskich szkołach średnich odkrywa istotne cechy obecnej polityki językowej. Okazuje się, że chociaż nauczanie języków obcych jest uważane za ważny cel edukacyjny, rzeczywista oferta koncentruje się tylko na jednym lub dwóch dominujących i najwyższej trzech lub czterech językach dodatkowych. Te praktyki dramatycznie kontrastują z deklaracjami UE. Nie są w stanie podnieść niskiego wielojęzycznego kapitału społeczeństw ani wspierać głębszej komunikacji międzykulturowej w Europie, która jest dumna ze swojej kulturowej i językowej różnorodności. Przedstawiony tutaj zrównoważony model znacznie podniósłby ten kapitał, nie zmuszając jednostki do nauki większej liczby języków niż obecnie.

5. Języki migowe

Timothy REAGAN: Języki migowe i komunikacja międzykulturowa. Wyzwania związane z interakcjami niesłyszących ze słyszącymi w środowiskach wielojęzycznych

W interlingwistyce stosunkowo niewiele było dyskusji na temat sytuacji języków migowych (SL). Chociaż jest to zrozumiałe z wielu powodów, z których nie najmniejszym jest stosunkowo niewielka liczba użytkowników różnych SL, w grę wchodzi ważne kwestie związane z potrzebami komunikacyjnymi Głuchych w środowiskach

wielojęzycznych. W niniejszym tekście zbadanych zostanie szereg specjalnych barier, na jakie napotykają użytkownicy SL, w tym (i) wyjątkowa sytuacja fizjologiczna głuchych, (ii) obecność znacznej ilości błędnych informacji na temat natury SL, (iii) ogromna różnorodność SL na świecie, (iv) brak wiedzy o wielu konkretnych SL, a także (v) potrzeba uznania językowych praw człowieka użytkowników SL. Większość z tych barier istnieje w dwóch sytuacjach – na co dzień napotykają je głusi w ich własnych społeczeństwach i wzmacniają one kulturowe i językowe różnice między osobami niesłyszącymi a słyszącymi, ale istnieją one również w jeszcze głębszy sposób w kontekście międzykulturowym i międzynarodowym.

Michael FARRIS: Poszukiwanie międzynarodowego języka migowego

Chociaż pomysł, że ludzie mogą używać gestów jako formy komunikacji międzynarodowej, jest bardzo stary, istnieje bardzo niewiele przykładów takich systemów w faktycznym użyciu. W niniejszym rozdziale pokrótce omówimy trzy wizualno-gestowe interjęzyki. Pierwszym z nich jest Plains Indian Sign Language, który był używany jako lingua franca przez różne plemiona rdzennych Amerykanów w Ameryce Północnej aż do początku XX wieku. Drugim jest Signuno, anonimowa próba przełożenia struktury międzynarodowego planowego języka Esperanto na kanał wizualno-gestowy. Trzeci to International Sign, ewoluujący pidgin używany przez głuchych użytkowników różnych języków migowych na różnego rodzaju spotkaniach międzynarodowych. Struktura tego International Sign znacznie różni się od mówionych pidżynów. Ponadto również podejście głuchych do problemów komunikacji międzynarodowej znacznie różni się od strategii stosowanych przez osoby słyszące.

Małgorzata TALIPSKA: Problem opracowania testu reprodukcji zdań dla International Sign (SRT-IS)

W niniejszym tekście zaprezentowane zostaną wyniki badań eksploracyjnych przeprowadzonych przez Autorkę w Republice Czeskiej w Instytucie Języków i Komunikacji Głuchych (Ústav jazyků a komunikace neslyšících) na Uniwersytecie Karola, Praga. Badania były prowadzone na przełomie listopada i grudnia 2019 roku. Ich celem było stworzenie pierwszego bardzo wstępnego prototypu IS-SRT oraz wypracowania procedury badawczej. Celem publikacji jest ukazanie problemów i barier oraz rekomendacji na przyszłość.

Authors – Aŭtoroj

Věra BARANOVSKÁ-FRANK

barandov@mail.uni-paderborn.de ORCID: 0000-0002-3720-0263

PhD, Professor, International Academy of Sciences, San Marino; invited professor of Interlinguistic Studies, Adam Mickiewicz University in Poznań, PL

Research field: interlinguistics

D-rino, profesorino, Akademio Internacia de la Sciencoj, San Marino; invitita profesoro de Interlingvistikaj Studoj de AMU, Poznano, PL

Esplortereno: interlingvistiko

Maria COADY

mcoady@coe.ufl.edu ORCID: 0000-0002-1088-7392

PhD, Professor, University of Florida, US

Research fields: mother tongue-based multilingual education, culturally responsive teaching, rural education and teacher leadership, preservice teachers' ESOL education

D-rino, profesorino, Universitato de Florido, US

Esplorterenoj: plurlingva edukado surbaze de gepatra lingvo, kulturinteresiga instruado, kampara edukado kaj instruista gvidado, antaŭserva edukado de instruistoj de la Angla por Parolantoj de Aliaj Lingvoj (ESOL)

Nidza MARICHAL

nmarichal@ufl.edu ORCID: 0000-0002-4893-8650

PhD, Post-doctoral Associate, University of Florida, US

Research fields: multilingual education, English learners, teacher education, teacher knowledge, secondary and rural settings

D-ro, postdoktoriĝa esploristo, Universitato de Florido, US

Esplorterenoj: plurlingva edukado, lernantoj de la angla, instruista edukado, instruista scio, duarangaj kaj kamparaj medioj

Hyunjin Jinna KIM

hyunjinjinnakim@ufl.edu ORCID: 0000-0002-3977-8667

PhD Candidate, University of Florida, US

Research fields: teacher identity, teacher education, minoritized identities, equitable education, teacher professional development, English learners

Doktoriĝantino, Universitato de Florido, US

Esplorterenoj: identeco de instruistoj, instruista edukado, minoritatigitaj identecoj, justa edukado, profesia evoluo de instruistoj, lernantoj de la angla

Nicolau DOLS SALAS

n.dols@uib.cat ORCID: 0000-0002-8652-9313

PhD, Professor, University of the Balearic Islands, ES; director of the *Corpus Oral de la Llengua Catalana*; invited professor of Interlinguistic Studies, Adam Mickiewicz University in Poznań, PL

Research fields: phonology, grammar, sociolinguistics

D-ro, profesoro, Universitato de Balearaj Insuloj, ES; estras la Parolan Korpuson de la Kataluna Lingvo; invitita profesoro de Interlingvistikaj Studoj de AMU, Poznano, PL

Esplorterejoj: fonologio, gramatiko, sociolingvistiko

Jason Shern Ern FAN

jasonfan84@gmail.com

PhD Candidate, Sophia University, JP

Research fields: linguistics, intercultural interaction, language management, World Englishes

Doktoriĝanto, Sophia-Universitato, JP

Esplorterejoj: lingvistiko, interkultura interago, lingvo mastrumado, mondaj anglaj lingvoj

Michael FARRIS

maf@amu.edu.pl ORCID: 0000-0001-8364-1871

MA, Lecturer, Adam Mickiewicz University in Poznań, PL

Research fields: general linguistics, international and intercultural communication, sign languages

Mag., lekcisto, preleganto de la Interlingvistikaj Studoj, Adam Mickiewicz Universitato en Poznano, PL

Esplorterejoj: ĝenerala lingvistiko, internacia kaj interkultura komunikado, signolingvoj

Sabine FIEDLER

sfiedler@uni-leipzig.de ORCID: 0000-0003-4622-3544

PhD, D.Litt., Professor, University of Leipzig, DE; President of the German Interlinguistic Association

Research fields: phraseology, interlinguistics, Esperanto studies, lingua franca communication, anglicisms

Dr. hab., profesorino, Universitato de Leipzig, DE; prezidanto de la Germana Interlingvistika Asocio

Esplorterejoj: frazeologio, interlingvistiko, esperantologio, komunikado en lingvafrankaĵoj, anglismoj

Cyril Robert BROSCH

info@cyrilbrosh.net

PhD, Berlin-Brandenburg Academy of Sciences and Humanities, DE; Vicepresident of the German Interlinguistic Association; member of the Academy of Esperanto

Research fields: sociolinguistics, comparative linguistics, Esperanto studies

D-ro, Berlina-Brandenburga Akademio de Sciencoj, DE; vicprezidanto de la Germana Interlingvistika Asocio; membro de Akademio de Esperanto

Esplorterenoj: socilingvistiko, kompara lingvistiko, esperantologio

Maciej Paweł JASKOT

maciej.jaskot@up.krakow.pl ORCID: 0000-0001-8509-797X

PhD, Pedagogical University of Krakow, PL

Research fields: language and culture studies, phraseology, foreign language teaching, contrastive linguistics, non-equivalent lexicon, cultures of the Iberian Peninsula and Ukraine

D-ro, Pedagogia Universitato en Krakovo, PL

Esplorterenoj: lingvokulturologio, frazeologio, instruado de fremdaj lingvoj, kontrasta lingvistiko, neekvivalenta leksiko, kulturoj de la Ibera Duoninsulo kaj Ukrainio

KIMURA Goro Christoph

g-kimura@sophia.ac.jp ORCID: 0000-0002-2298-3648

PhD, Full Professor, Sophia University, JP; member of the Advisory Board of the Centre for Research and Documentation on World Language Problems

Research fields: sociolinguistics, interlingual communication, revival and revitalization of minority languages

D-ro, profesoro, Sophia-Universitato, JP; konsilanto de la Centro de Esploro kaj Dokumentado pri Mondaj Lingvaj Problemoj (CED)

Esplorterenoj: socilingvistiko, interlingva komunikado, revivigo de malplimultaj lingvoj

Ilona KOUTNY

ikoutny@amu.edu.pl ORCID: 0000-0001-7950-1470

PhD, D.Litt., Associate Professor, Adam Mickiewicz University in Poznań, PL; Head of Interlinguistic Studies and of Hungarian Studies of AMU

Research fields: intercultural communication, pragmatics, language and culture, lexicography, Esperanto studies, Hungarian linguistics

Dr. hab., profesorino, Adam Mickiewicz Universitato en Poznano, PL; gvidanto de la Interlingvistikaj Studoj kaj de Hungaraj Studoj AMU

Esplorterenoj: interkultura komunikado, pragmatiko, lingvo kaj kulturo, leksikografio, esperantologio, hungara lingvistiko

Jerzy LEYK

jerzy.leyk@op.pl

PhD, Lecturer, SGH Warsaw School of Economics, PL

Research fields: sociolinguistics, project management, programming languages

D-ro, lekciisto, SGH Varsovia Ekonomika Altlernejo, PL

Esplortereno: Socilingvistiko, mastrumado de projektoj, programlingvoj

Vicente MANZANO-ARRONDO

viko@us.es ORCID: 0000-0003-0456-8480

PhD, Associate Professor, University of Sevilla, ES

Research fields: language oppression, democratization of science

D-ro, profesoro, Universitato de Seviljo, ES

Esplorterenoj: lingva subpremado, demokratiigo de la scienco

Mónika MOLNÁR

esperanto_momix@yahoo.it

MA, graduate teacher, co-principal of the school “La Grande Ourse”, CH; licensed examiner for the CEFR exams

Research fields: language learning methods, Freinet pedagogy

Mag., diplomita instruistino, kundirektoro de la svisa lernejo “La Grande Ourse”, rajtigita ekzamenanto por la KER-ekzamenoj

Esplorterenoj: lingvolernaj metodoj, Freinet-pedagogio

Homeira MORADI

hmoradi@amu.edu.pl ORCID: 0000-0003-4504-5766

MA, Lecturer, Adam Mickiewicz University in Poznań, PL

Research fields: sociolinguistics, ethnolinguistics, minority languages, Persian studies

Mag., instruistino, Adam Mickiewicz Universitato en Poznano, PL

Esplorterenoj: socilingvistiko, etnolingvistiko, minoritataj lingvoj, persaj studoj

Elżbieta PAWLAS

MA, graduate of the Institute of Applied Linguistics, University of Warsaw, PL

Mag., diplomiginto de la Instituto de Aplikata Lingvistiko, Universitato de Varsovio, PL

Michał B. PARADOWSKI

michal.paradowski@uw.edu.pl ORCID: 0000-0002-0710-3075

PhD, D. Litt., Associate Professor and teacher trainer, University of Warsaw, PL

Research fields: second and third language acquisition, foreign language teaching, multilingualism and bilingual education, translanguaging, English as a lingua franca, Study Abroad, social network analysis, emergency remote instruction

Dr. hab., profesoro, instruista trejnisto, Universitato de Varsovio, PL

Esplorterenoj: akiro de dua kaj tria lingvoj, instruado de fremdaj lingvoj, multlingveco kaj dulingva edukado, translingvigo, la angla kiel lingvafrankao, Studado Eksterlande, analizo de sociaj retoj, kriza perreta instruado

Agnieszka PAWŁOWSKA-BALCERSKA

pawlowsk@amu.edu.pl ORCID: 0000-0002-5347-2269

PhD, D.Litt., Associate Professor, Adam Mickiewicz University in Poznań, PL

Research fields: supporting learner autonomy, language error correction, development of foreign language writing skills, learning foreign languages in tandem, intercultural competence

Dr. hab., profesorino, Adam Mickiewicz Universitato en Poznano, PL

Esplorterenoj: Subteno de la aŭtonomeco de lernantoj, korekto de lingvaj eraroj, disvolvo de skribkapabloj en fremdlingvoj, lernado de fremdaj lingvoj en duopo, interkultura kompetento

Timothy REAGAN

timothy.reagan@maine.edu ORCID: 0000-0001-5837-1603.

PhD, Professor, University of Maine, US; Research Fellow, University of the Free State in Bloemfontein, ZA

Research fields: applied linguistics, sign language linguistics, language planning and policy studies

D-ro, profesoro, Universitato de Maine, US; esploristo, Universitato de la Libera Ŝtato en Bloemfontein, ZA

Esplorterenoj: aplikata lingvistiko, gestolingva lingvistiko, studoj pri lingvoplanado kaj lingvopolitiko

Magdalena SZTENCEL

magdalena.sztencel@ug.edu.pl ORCID: 0000-0002-5444-0883

PhD, Assistant Professor, University of Gdańsk, PL

Research fields: semantics, pragmatics, intercultural communication, critical discourse analysis

D-rino, adjunkto, Universitato de Gdańsk, PL

Esplorterenoj: semantiko, pragmatiko, interkultura komunikado, kritika analizo de diskurso

Jan van STEENBERGEN

ijzeren.jan@gmail.com ORCID: 0000-0002-0923-2911

MA, independent researcher, NL; Vicepresident of the Language Creation Society

Research fields: interlinguistics, Slavic studies

Mag., sendependa esploristo, NL; vicprezidanto de la Lingvokrea Asocio

Esplorterenoj: interlingvistiko, slavaj studoj

Malgorzata TALIPSKA

malgorzata.talipska@uw.edu.pl ORCID: 0000-0003-4625-9328

PhD Candidate, University of Warsaw, PL

Research fields: sociolinguistics of the D/deaf, D/deaf linguistic rights, methodology in D/deaf studies, sign language translation, language testing

Doktoriĝantino, Universitato de Varsovio, PL

Esplorterenoj: socilingvistika situacio de s/Surduloj, lingvaj rajtoj de surduloj, esplormetodologio en la studo de s/Surduloj, gestolingva traduko, lingvotestado

Bengt-Arne WICKSTRÖM

bengt-arne.wickstroem@andrassyuni.hu, bentg-arne@wickstroem.eu ORCID:
0000-0003-0363-8416

Guest professor, Andrásy-Universität Budapest, HU; professor (retired), Humboldt-Universität zu Berlin, DE; Research Group Economics and Language (REAL)

Research fields: public economics, language planning and policy studies

Gastprofesoro, Universitato Andrásy en Budapeŝto, HU; profesoro (emerita), Universitato Humboldt, Berlino, DE; Esplorgrupo Ekonomiko kaj Lingvo (REAL)

Esplorterenoj: ekonomiko de la publika sektoro, studoj pri lingvoplanado kaj lingvopolitiko

Intercultural communication is an everyday fact in a globalizing era, as people move from one country to another for tourism, work, or a better life and technology makes virtual meetings possible for people from different countries. The language used plays a role in the success or failure of communication in both interpersonal and international contexts. The role played by international languages such as English, Spanish, and international planned languages such as Esperanto in communication is the topic of the first volume in the publication series "Cross-linguistic and Cross-cultural Studies" of the Institute of Ethnolinguistics of AMU. The subject is presented from theoretical and practical viewpoints and in terms of education, language policy as well as sign languages thanks to the contributions of 20 specialists from seven countries.

Interkultura komunikado estas ĉiutaga afero en nia tutmondiĝinta epoko, ja homoj moviĝas de unu lando al alia por laboro, por pli bona vivo aŭ turismado, kaj la tekniko ebligas jam virtualajn renkontiĝojn el diversaj landoj. La uzata lingvo havas sian rolon en la (mal)sukceso de la komunikado, ĉu en interpersona, ĉu en internacia kunteksto. Kian rolon havas la internaciaj lingvoj kiel la angla, hispana kaj la internaciaj planlingvoj kiel esperanto en la komunikado – estas la temo de la unua volumo de la eldonserio "Cross-linguistic and Cross-cultural Studies" de la Etnolingvistika Instituto de AMU. La temo estas prezentata el teoriaj kaj praktikaj vidpunktoj, tra lingvopolitikaj kaj edukaj aspektoj, ankaŭ en la tereno de gestolingvoj dank'al la kontribuo de 20 fakuloj el 7 landoj.

W zglobalizowanym świecie komunikacja międzykulturowa to codzienność; ludzie przenoszą się bowiem z jednego kraju do drugiego w celach zawodowych, turystycznych czy dla lepszego życia a technologia umożliwia już wirtualne spotkania ludzi z różnych krajów. Język używany przez interlokutorów odgrywa rolę w (nie)powodzeniu komunikacji, czy to w kontekście interpersonalnym, czy międzynarodowym. Rola odgrywana przez języki międzynarodowe, takie jak angielski czy hiszpański oraz międzynarodowe języki planowe jak np. esperanto, jest tematem pierwszego tomu serii wydawniczej Instytutu Etnolingwistyki UAM „Cross-linguistic and Cross-cultural Studies”. Temat zaprezentowany został przez 20 specjalistów z 7 krajów z punktu widzenia teoretycznego oraz praktycznego; poruszone zostały także aspekty polityki językowej oraz nauczania; swoje miejsce otrzymały również języki migowe.

ISBN 978-83-66666-28-3

DOI 10.48226/978-83-66666-28-3