

Małgorzata Czarnecka

Ekwiwalencja częściowa jako problem w komunikacji międzykulturowej : propozycje pracy projektowej na zajęciach z języka niemieckiego dla zaawansowanych

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 11, 29-42

2014

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Małgorzata CZARNECKA

Uniwersytet Wrocławski

Ekwiwalencja częściowa jako problem w komunikacji międzykulturowej – propozycje pracy projektowej na zajęciach z języka niemieckiego dla zaawansowanych

Abstract:

Partial Equivalence as a Problem in Intercultural Communication – A Project Work Proposal for a German Course for Advanced Learners

It rarely occurs that the meaning of a word in one language fully corresponds to the meaning of its equivalent in another language. The problem of partial equivalence should be referred predominantly to different experiences of representatives of various cultures; the differences are often a serious problem for a foreign language learner.

It is the purpose of this paper to demonstrate how to attract learners' attention to this phenomenon in a foreign language course. Project-based learning has been found a suitable way of doing it; in this respect an assumption has been made that the best way of gaining practical knowledge in this field is to analyze the meanings of new words in the youth language; the point was to find words not listed in bilingual dictionaries (Polish-German).

The planned project work is based on the following research questions: When is it appropriate to say that a word in the second language is an equivalent to a word in the first language? When should the word meaning components overlap? When can it be found that a description of a word meaning is, if not perfect, then at least satisfactory?

1. Metoda projektów: próba definicji i najważniejsze cechy

Współczesne społeczeństwo informacyjne stwarza nowe wyzwania edukacji. Główny cel kształcenia – jak się zdaje – zasadniczo się zmienił: obecnie jest to przekazanie podstaw wiedzy oraz wykształcenie umiejętności ciągłego uczenia się, a w razie konieczności – zmiany kwalifikacji. „Uczyć, jak się uczyć” stało się sztandarowym hasłem. Zatem za istotne cele kształcenia na wszystkich poziomach uważa się zdobycie nie tylko wiedzy i umiejętności wchodzących w zakres konkretnych przedmiotów, lecz także nabycie tzw. kompetencji ogólnych. Zaliczają się do nich zarówno kompetencje społeczne (umiejętność komunikacji, rozwiązywania problemów, logicznego myślenia, pracy w zespole, kierowania innymi i uczenia się), jak i kompetencje osobiste (motywacja, zaangażowanie, ciekawość poznawcza, krytycyzm, kreatywność, poczucie własnej wartości, odpowiedzialność, wytrwałość i uczciwość). Są one przydatne podczas edukacji oraz później, przy pełnieniu dorosłych ról społecznych, i chociaż wszystkie mogą być rozwijane w ciągu całego życia, to podstawowe znaczenie dla ich tworzenia

i kształtowania ma obowiązkowa edukacja szkolna, a w szczególności kształcenie ogólne (A. Wiłkomirska 2007: 26).

Z tego też powodu na wszystkich etapach kształcenia wskazane jest eksponowanie takich metod, które pozwolą na skuteczne rozwijanie zarówno wiedzy i umiejętności, jak i wymienionych wyżej kompetencji.

Jedną z takich metod jest metoda projektów, którą w ogólności można określić jako „lernende Betätigung, die bildend wirkt” (K. Frey 2012: 13), przy czym przez pracę projektową rozumie się pracę tą metodą.

Należy w tym miejscu dodać, że pomimo iż historia metody projektów liczy już ponad sto lat, wciąż brak zgodności co do jej definicji. Wielu badaczy twierdzi wręcz, że obecnie metodą projektów „nierzadko nazywane jest wszystko, co choćby tylko w niewielkim stopniu odbiega od tradycyjnego kształcenia” (M.S. Szymański 2010: 60); tym samym również metodę projektów myli się często z innymi spokrewnionymi z nią metodami. Dydaktycy zgadzają się jednak co do tego, że można wyróżnić podstawowe kryteria pozwalające odróżnić metodę projektów od innych metod kształcenia; kryteria te pozwalają także na określenie poszczególnych faz realizacji metody projektów.

Jako pierwsze kryterium wymienić można ukierunkowanie na działanie. W pracy projektowej niezwykle ważny jest bowiem aspekt czynnościowy – projekt wymaga od wykonawcy złożonej aktywności, polegającej na podejmowaniu licznych form działania zarówno intelektualnego, organizacyjnego, jak i czysto fizycznego (E. Lubina 2005: 225). Z tym aspektem ściśle wiąże się odmienna niż w tradycyjnym systemie kształcenia rola nauczyciela, ponieważ metoda projektu wymaga od niego przejęcia roli nie tylko fachowca w danej dziedzinie, lecz także „sternika”, tj. osoby, która kieruje działalnością uczestników, udziela im pomocy i interweniuje w razie potrzeby, jednocześnie zaś w miarę postępu prac i wzrostu samodzielności członków grupy powinna, zachowując jedynie dyskretną kontrolę, pozostawiać im coraz szersze pole działania (M.S. Szymański 2010: 70).

Kolejną ważną cechą metody projektów jest to, że eksponuje ona samodzielne uczenie się w działaniu (F. Hofmann, G. Moser 2002: 32 i nast.). Ma to miejsce, ponieważ projekt zakłada tworzenie sytuacji autentycznego zadania, co niejako wymusza samodzielne dochodzenie do wiedzy przy efektywnej współpracy i interakcji z innymi. Projekt stymuluje więc uczenie się zgodne z klasyczną triadą Pestalozziego „głowa, serce, ręka”, tj. zasadą równomiernego rozwoju ludzkich sił.

Praca projektowa ma być sposobem rozwiązania wcześniej postawionego problemu (tamże 14), ma wyznaczony początek i koniec, jasno określone cele i zakłada adekwatne do nich mierzalne rezultaty; posiada zaplanowane, rozłożone systematycznie w czasie zadania (A. Klimowicz s. 6). Cele pracy projektowej mają zatem, jak cele każdego procesu kształcenia, aspekt rzeczowy i podmiotowy; w przypadku pracy projektowej jednak aspekt podmiotowy uznaje się zasadniczo za bardziej ważny niż rzeczowy – najistotniejsze jest, by uczestnicy „przyswajali sobie nowe wiadomości i umiejętności, wdrażali się do samodzielności i odpowiedzialności, przedsiębiorczości i wspólnego działania, czyli przygotowywali się do życia w warunkach demokracji” (M.S. Szymański 2010: 72).

Kolejna zatem cecha metody projektu, będąca logiczną konsekwencją wyżej wymienionych czynników, to „całościowość” i interdyscyplinarność (H. Gudjons 2001: 79 i nast.).

Praca projektowa daje możliwość łączenia treści kształcenia, gdyż o jej istocie stanowi odejście od zasady przekazywania wiedzy o świecie w ramach odrębnych przedmiotów nauczania, obowiązującej zarówno na poziomie szkół niższego szczebla (przedmioty szkolne), jak i na poziomie uniwersyteckim (przedmioty na studiach). To powoduje, jak podkreślają dydaktycy, że uczący się tworzą i ugruntowują sobie nieadekwatny do rzeczywistości obraz świata, natomiast interdyscyplinarny charakter projektu wręcz wymusza całościowe wykorzystanie wiedzy i tworzenie przez uczestników projektu własnej całościowej wizji świata, scalającej różne elementy (E. Lubina 2005: 225). Metoda projektów pozwala zatem na zlikwidowanie sztucznej granicy między życiem w szkole/ na uczelni i poza nią.

W literaturze przedmiotu podkreśla się jeszcze jeden niezwykle istotny aspekt, który może służyć jako jeden z wyróżników tej metody: odejście od tradycyjnego oceniania. Wiąże się to ściśle ze wspomnianym już akcentowaniem podmiotowości uczących się, co w konsekwencji oznacza przywiązywanie mniejszej wagi do wytworzonego „produktu” niż do wartości kształcącej działań, które składają się na proces pracy projektowej. Dlatego też często słyszy się argumenty przemawiające za tym, by przy pracy projektowej raczej odejść od systemu wystawiania ocen. Ponieważ może być to samo z siebie uznane za kontrowersyjne (por. S. Traub 2012: 154 i nast.), a często okazuje się niemożliwe, zaleca się uczynienie z procedury oceniania części projektu (H. Gudjons 2001: 104 i nast.; S. Traub 2012: 155 i nast.), tj. włączenie ustaleń dotyczących oceny do początkowej fazy projektu, poddanie ich pod wspólną dyskusję oraz udokumentowanie.

W pracy projektowej da się wyróżnić kilka podstawowych faz (por. K. Frey 2012: 64 i nast.): zainicjowanie projektu, dyskusja nad projektem, opracowywanie harmonogramu projektu, wykonanie projektu, ukończenie projektu.

W pierwszej fazie punktem wyjścia jest inicjatywa, czyli postawienie jakiegoś problemu. Problem może być sformułowany przez prowadzącego – wtedy mowa jest raczej o symulacji pracy projektowej, której efekty mają posłużyć wyłącznie celom dydaktycznym; jeszcze inna formuła zakłada, że – np. po nakreśleniu przez prowadzącego ogólnych ram merytorycznych – grupa projektowa sama sformułuje problem i opracuje na jego podstawie temat projektu. Bez względu jednak na to, która z powyższych wersji zostanie wybrana, najważniejsze w tej wstępnej fazie jest stworzenie sytuacji otwartej na wiele różnych rozwiązań.

Do tego celu doskonale nadaje się metoda burzy mózgów, dlatego też na tym etapie szczególnie poleca się jej stosowanie. Metoda ta polega na swobodnym zgłaszaniu pomysłów na większym forum, a jej istotą jest to, że faza zgłoszenia pomysłów jest oddzielona od fazy ich wartościowania, co sprzyja wysuwaniu śmiałych oryginalnych idei (krytyka zostaje bowiem odroczone, co pobudza wszystkich uczestników do niekonwencjonalnego myślenia). Wszystkie pomysły powinny być notowane przez koordynatora projektu. Podczas takiej sesji pomysłów prowadzący powinien „dążyć do ożywienia fabrykowania pomysłów, podsuwając lub proponując kierunki jeszcze niewyeksplotowane” (F. Bereźnicki 2011: 268).

Zasada ta obowiązuje także przy kolejnej fazie, tj. w dyskusji na projektem, dlatego także i tu zaleca się zastosowanie burzy mózgów.

W fazie opracowywania harmonogramu projektu powinna powstać instrukcja zawierająca następujące elementy:

- ostatecznie sformułowany temat projektu, zrozumiały dla wszystkich uczestników;
- wyraźnie określone cele (Jaki kształt ma przybrać produkt końcowy? Czego nauczą się uczestnicy projektu?);
- dokładny opis zadania (Co konkretnie jest do zrobienia? Z jakich źródeł należy korzystać? Kto i za co będzie odpowiedzialny? Na jaką pomoc ze strony koordynatora mogą liczyć uczestnicy?);
- harmonogram przebiegu prac (W jakim czasie powinny zostać wykonane poszczególne elementy zadania?);
- opis zasad prezentacji projektu (Kiedy ma się odbyć prezentacja? Jak ma wyglądać (kompozycja, forma, materiały, wsparcie graficzne, właściwa terminologia itp.)? Jaki czas jest na nią przewidziany?);
- kryteria oceny projektu i/ lub pracy uczestników (Kto i za co będzie oceniany?).

Niezależnie od tego, jak ściśle wyznaczone są ogólne ramy czasowe projektu, w fazie jego planowania należy określić ogólne ramy czasowe dla każdego z etapów projektu, ustalając przy tym szacunkowo, ile czasu może zająć wykonanie poszczególnych zadań. Wskazane jest założenie sobie pewnego „zapasu” czasu, ponieważ przy pracy projektowej trudno jest przewidzieć dokładnie, jak rozłoży się on w czasie.

Opracowując plan projektu, należy też poruszyć kwestię wspólnego działania i komunikowania się, tj. określić, w jaki sposób będą rozwiązywane ewentualne konflikty i na jakie trudności wewnątrzgrupowe będzie można się natknąć; zaleca się przy tym zapoznanie uczestników z czynnikami utrudniającymi pracę grupową takimi, jak: konformizm, nastawienie na rywalizację, perfekcjonizm (por. M.S. Szymański 2010: 82 i nast.).

W fazie wykonania projektu działają przede wszystkim uczestnicy, a zadaniem koordynatora jest jedynie dyskretna kontrola tych działań.

W zależności od zadań określonych w projekcie można wykorzystywać wszelkie formy pracy, od grupowej i jej różnych wariantów, poprzez pracę w parach aż do pracy indywidualnej. Z racji samej idei metody projektu najwyższej ceniona przez teoretyków i praktyków jest praca grupowa, dlatego też niezwykle istotny jest ten aspekt projektu, który określić można jako społeczne procesy grupowe.

Efekty pracy w grupie zależą w dużym stopniu od tego, jak przebiegają w niej relacje interpersonalne – te zaś stanowią trudny obszar obserwacyjny, ponieważ proces grupowy określający zakres zaangażowania poszczególnych osób w projekt przebiega poza kontrolą prowadzącego (E. Lubina 2005: 227). Skutkuje to również problemem oceny wkładu własnego poszczególnych uczestników – należy podkreślić, że próby oceny tego wkładu stają się często źródłem konfliktów w danej grupie, a ich ryzyko rośnie w miarę wzrostu liczby osób w zespole. Przy tej okazji można jednak postawić pytanie, na ile opiekun naukowy może i powinien ingerować w te problemy. Odpowiedź na to pytanie, jak pisze Ewa Lubina (2005: 229), jest zdeterminowana przez

określenie priorytetu projektu. Jeśli jest nim „uczenie studentów pracy projektowej w zespole, ingerencję należy redukować do niezbędnego minimum, jeśli zaś priorytetem jest rozwiązanie zagadnienia naukowego, można sobie pozwolić (a czasem nawet trzeba) na większe uczestnictwo opiekuna grupy w organizację (sic! – M.C.) procesu”.

W ramach zakończenia projektu możliwe jest, w zależności od charakteru prac i ich rezultatów, zastosowanie różnych rozwiązań. Jeśli projekt został zrealizowany, to takim zakończeniem może być moment jego prezentacji; jeśli mimo formalnego zakończenia uczestnicy kontynuują swoją działalność, to mówimy o zakończeniu otwartym; jeżeli zaś wreszcie projekt z jakichś powodów nie został zrealizowany, to warto podjąć dyskusję nad wynikami, porównać je z planem i odpowiedzieć na pytanie o przyczynę niepowodzenia.

2. Problem znaczenia i ekwiwalencji w opisie leksykograficznym¹

Ekwiwalencja jest jednym z najważniejszych pojęć w przekładoznawstwie, warto jednak podkreślić, że jednocześnie brak zgodności, jeśli chodzi o jej definicję. Pojmowana w sposób wąski oznacza równoważność treściowo-stylistyczną między tekstem przekładu a tekstem oryginału (TEZ 1993: 71), natomiast pojmowana szeroko oznacza „związek zachodzący między tekstem (lub partią tekstu) przekładu i odpowiednim tekstem źródłowym (jego partią)” (B. Z. Kielar 1988: 60). W. Koller, stwierdzając, że relacje pomiędzy tekstem źródłowym a docelowym mogą być wielorakie, wyróżnia pięć typów ekwiwalencji: denotacyjną, konotacyjną, tekstowo-normatywną, pragmatyczną i formalno-estetyczną (W. Koller 1997: 216).

W opisie leksykograficznym największe znaczenie ma ekwiwalencja denotacyjna (por. S. Dyka 2005: 17), jednakże słownik dwujęzyczny w żadnym razie nie powinien porzekać na uwzględnianiu wyłącznie tego typu ekwiwalencji, i – jak podkreśla Wiegand – „in der zweisprachigen Lexikographie ist (...) kontextrelative semantisch-pragmatische Äquivalenz anzustreben” (H.E. Wiegand 2002: 101).

Z pewnością jednak – jeśli nawet ograniczyć się do aspektu denotacyjnego – także w odniesieniu do zbliżonych kulturowo i geograficznie języków rzadko się zdarza, by znaczenie jakiegoś wyrażenia w jednym z nich w pełni odpowiadało znaczeniu odpowiedniego wyrażenia w drugim języku. W literaturze badawczej podkreśla się, że zwykle mamy do czynienia z ekwiwalencją częściową, przy której nie wszystkie poszczególne składniki znaczenia leksemu pokrywają się ze składnikami znaczenia leksemu w języku drugim (por. L. Zgusta 1971: 294, T. Górski 2004: 116). Dlatego też pojęcia języka docelowego podane w słownikach dwujęzycznych są zwykle przybliżonymi odpowiednikami semantycznymi wyrazu hasłowego lub jego poszczególnych znaczeń; w konsekwencji nie można przy tłumaczeniu tekstów traktować ekwiwalentów słownikowych jako gotowych elementów przeznaczonych do bezpośredniego użycia, można je postrzegać jedynie jako punkt wyjścia dla znalezienia konkretnych odpowiedników (por. A. Frączek, R. Lipczuk 2004: 12 i nast.).

Tu pojawia się również kwestia relacji między ekwiwalentami a definicją. Dla uproszczenia warto najpierw zawęzić tę kwestię do słowników jednojęzycznych –

¹ W niniejszej pracy koncentruję się na jednym tylko aspekcie opisu leksykograficznego, tj. na opisie znaczenia leksykalnego, powszechnie uważanym za najważniejszy dla użytkowników języka.

w literaturze przedmiotu podkreśla się, że „definicje to nie to samo, co znaczenie, ale są one opisem znaczenia i, wraz z innymi elementami opisu leksykograficznego, należą do metajęzyka” (T. Piotrowski 1994: 145). Ponieważ relacja między językiem a metajęzykiem podobna jest do relacji między dwoma naturalnymi językami, to definicje nigdy nie będą obejmować tego samego zakresu znaczenia co definiowane wyrażenie, tak więc zarówno przy zastosowaniu techniki definiowania, jak i techniki podawania ekwiwalentów przy opisie znaczenia opisem objęta zostaje tylko jego część (tamże 146).

Kiedy zatem można mówić o tym, że pojęcie w języku drugim jest ekwiwalentem pojęcia w języku pierwszym? Które składniki znaczenia pojęć w obu językach powinny się pokrywać? Kiedy w ogóle można uznać, że opis znaczenia jakiegoś pojęcia jest, jeśli nie idealny, to przynajmniej zadowolający? W jaki sposób opisywać znaczenie danego pojęcia w języku pierwszym?

Te właśnie pytania uczyniono punktem wyjścia dla planowanej pracy projektowej – przy założeniu, że najlepszym sposobem zdobycia praktycznej wiedzy w tym zakresie będzie przeprowadzenie własnej analizy znaczenia pojęć; w tym celu zaś najlepiej wybrać pojęcia spełniające dwa kryteria: nowe, a jednocześnie obecne w języku młodego pokolenia.

3. Prace projektowe

Planowane prace projektowe miały zatem następujący cel główny: znalezienie niemieckich ekwiwalentów dla stosunkowo nowych polskich słów (lub też słów używanych w nowym znaczeniu), tj. takich, które – jak można przypuszczać – nie pojawiły się jeszcze w słownikach dwujęzycznych, a być może nie zostały odnotowane nawet w słownikach języka polskiego.

Cele szczegółowe to – w ramach każdego z projektów – opis znaczenia zarówno polskiego słowa, jak i opis znaczenia niemieckiego ekwiwalentu.

Do analizy zaproponowano kilka przykładowych pojęć: blachara, burak, moher (w znaczeniu „moherowy beret”); wszystkie spełniają wyżej wymienione kryteria, a przy tym są niezwykle silnie nacechowane treściami kulturowymi, oczywiste było zatem, że doskonale nadają się do badania problemu ekwiwalencji częściowej, który należy wiązać przede wszystkim z odmiennością doświadczeń, jakie stają się udziałem przedstawicieli danej kultury. Pozwalało to również przypuszczać, że planowana praca wzbudzi autentyczne zainteresowanie uczestników, co jest jednym z najistotniejszych kryteriów decydujących o powodzeniu projektu.

Prace projektowe zaplanowane zostały w grupie studentów liczącej ok. 20 osób, przy założeniu, że jeden projekt realizowany będzie w grupach maksymalnie trzyosobowych, przy czym dopuszczona została możliwość realizowania pracy projektowej przez jedną osobę; dobór grup i decyzję w tym względzie pozostawiono samemu studentom.

Po zapoznaniu się z kryteriami doboru pojęć do projektu studenci – po zadeklarowaniu podziału na grupy – mieli możliwość wyszukania i zaproponowania własnego słowa do analizy, z zastrzeżeniem że każda propozycja musi zostać zaakceptowana przez prowadzącego zajęcia. Przyjęto m. in. następujące propozycje: kark, pustak, tipsiara, ciacho.

Na tym wstępnym etapie realizacji projektu zastosowano metodę burzy mózgów. Celem tej fazy było przedstawienie propozycji tego, jak zebrać informacje dotyczące znaczenia danego pojęcia, czyli gdzie ich szukać i w jaki sposób dokonywać wartościowania źródeł – wszystko to wiązało się z faktem, że już na tym etapie pojawił się problem znaczenia leksykalnego i tego, jak je przedstawić. Pytania (a studenci mieli już za sobą wstępny rekonesans dotyczący wybranego polskiego pojęcia) sprowadzały się do jednego: „Skąd mam wiedzieć, które cechy są najważniejsze?”

Jeśli chodzi o źródła, uczestnicy zgłosili następujące pomysły: artykuły prasowe publikowane w Internecie, słowniki internetowe, korpusy językowe, fora internetowe, a także przeprowadzenie ankiety w wybranej grupie użytkowników języka polskiego. Jednak podkreślano też konieczność sprawdzenia obecności danego wyrazu w dostępnych słownikach współczesnej polszczyzny (po sugestii ze strony prowadzącego).

W tym wypadku w odniesieniu do opisu znaczenia leksykalnego pojawiły się następujące zagadnienia: Co powinna zawierać definicja? Według jakich kryteriów dokonać wyboru elementów znaczenia przy definiowaniu? Czym są konotacje?

Widać to doskonale na przykładzie pojęcia „blachara”.

Słowa tego, jak się okazało, rzeczywiście nie ma w żadnym słowniku współczesnej polszczyzny, ale udało się je znaleźć w dwóch słownikach (nie-internetowych); w pierwszej chwili więc zadanie opisu tego pojęcia mogło się wydawać łatwiejsze.

Pierwszy z nich, tj. „Nowy słownik gwary uczniowskiej” (2004: 35) podaje: „blachara: dziewczyna, której podobają się chłopcy mający dobre auta”.

Drugi słownik – niemieckojęzyczny „Alphabet der polnischen Wunder“ (2007: 37) – podaje następującą definicję: „blachara: spezifische Art Mädchen, die zur Kultur der dresiarze in Polen gehört und ausschließlich auf Männer mit Autos erpicht ist – je teurer, desto besser. Die Bezeichnung leitet sich von dem Blech (blacha) ab, aus dem die Autokarosserie gebaut wird”.

Trzeci słownik, tj. „Słownik slangu studentów Uniwersytetu Gdańskiego” (2010: 22) definiuje poszukiwane słowo następująco: „blachara: kobieta, której imponują mężczyźni posiadający drogie samochody”.

Wyłania się zatem jeden wspólny dla trzech definicji element: blachara to dziewczyna interesująca się chłopcami mającymi dobre auta. Ponadto definicja druga sygnalizuje też przynależność blachary do subkultury dresiarzy.

Wyszukiwanie w Internecie daje dla słowa blachara (w mianowniku) aż 104 tysiące wyników (stan kwiecień 2014 r.). Do tego już pobieżny ich przegląd nasuwa pierwsze pytania. W Wikipedii (źródle, którego w tym wypadku nie można pominąć) znajduje się następujące wyjaśnienie²: „blachara: pejoratywne określenie specyficznego rodzaju kobiety. Samo określenie „blachara” nawiązuje do ‘blachy’ drogiego samochodu, który ma być podstawowym atrybutem mężczyzny zabiegającego o wdzięki ‘blachary’”.

Autorzy hasła podają też dodatkowe informacje: „Tygodnik ‘Wprost’ definiuje blacharę jako ‘żywą lalkę Barbie’ o następujących atrybutach: ufarbowane na jasny blond włosy, zbyt ostry makijaż, przesadnie opalona cera, eksponowany koleczyk

² <http://pl.wikipedia.org/wiki/Blachara>

w pępku, błyszczące dodatki, kryształki, cekiny itp., krótkie jeansowe spódniczki, białe buty na dużym obcasie, bluzki z głębokim dekoltem”³.

W tekście z czasopisma „Wprost”, na którym najprawdopodobniej opierał się twórca hasła w Wikipedii,⁴ znajduje się następujący opis: „Podstawowe wyposażenie to tlenione włosy, przesadny makijaż, twarz ‘strzaskana’ w solarium, dzinsowa mini-spódniczka, odsłonięty brzuch z kolczykiem w pępku, wielki dekolt i białe kozaczki lub szpileczki. Tak wygląda typowa blachara”⁵.

Po podsumowaniu rezultatów tych pierwszych poszukiwań okazuje się, że do elementu „dziewczyna interesująca się chłopcami mającymi dobre auta” dochodzą dodatkowe cechy:

- przynależność do subkultury dresiarzy,
- ufarbowane na jasny blond włosy/ tlenione włosy,
- zbyt ostry makijaż/ przesadny makijaż,
- przesadnie opalona cera/ twarz „strzaskana” w solarium,
- eksponowany kolczyk w pępku/ odsłonięty brzuch z kolczykiem w pępku,
- błyszczące dodatki, kryształki, cekiny itp./ kryształki, cekiny i inne świececidelka,
- krótkie jeansowe spódniczki,
- białe buty na wysokim obcasie,
- bluzki z głębokim dekoltem/ wielki dekolt.

Szczególnie mocno zaczyna się zarysowywać problem, które cechy są „najważniejsze”, tj. które należy uznać za definicyjne, a które za konotacyjne. Czy blachara „musi” mieć mocny makijaż? Czy „musi” nosić białe kozaki?

Wątpliwości te okazują się w pełni uzasadnione po lekturze tekstów z kolejnych wyszukiwań, w szczególności zaś forów internetowych: „blachara to panienka z tandetnym makijażem”⁶, „blachara: to jest dziewczyna (...) cała wymalowana, miniowa, dekolt do pasa, 5 cm tipsy i prawie codziennie na solarium/ Zwykle nie grzeszą inteligencją”⁷.

Pojawia się zatem kolejna cecha: brak inteligencji. Potwierdzają to inne wypowiedzi forumowiczów (pisownia oryginalna – M.C.): „dziewczyna która leci na kase najczęściej blondyną na szpilkach w dodatku głupią”⁸.

Okazuje się przy tym, że wypowiadający się użytkownicy języka polskiego nie tylko posiadają bardzo konkretne wyobrażenia na temat tego, jakie cechy ma blachara, lecz również tego, jak prezentuje się towarzyszący jej mężczyzna i jak wygląda jego samochód: „blachary: (...) tandetnie wyglądające panie z dyskotek typu ‘umcyk, umcyk, dj, dj’ :) Chodza na wysokich szpilkach, co jednak zwykle wystarcza by dojsc do samochodu (aktualnego) chlopaka – zwykle lysz lub z niewielka iloscia wlosow (wyczesanych na brylantyne). Samochod widac i slychac z daleka – przypomina horyzontalnie odwrocona, glosno grajaca choinke (...)”⁹.

³ Tamże.

⁴ <http://www.wprost.pl/ar/115291/Blachary-atakuj/>

⁵ Tamże.

⁶ <http://forumarchiwum.gry-online.pl/S043archiwum.asp?ID=2600409>

⁷ http://zapytaj.onet.pl/Category/001,003/2,1458767,ktos_powie_ze_jestes_blachara_co_to_znaczy.html

⁸ http://zapytaj.onet.pl/Category/001,003/2,1458767,ktos_powie_ze_jestes_blachara_co_to_znaczy.html

⁹ <http://forumarchiwum.gry-online.pl/S043archiwum.asp?ID=2600409>

Inne źródła sugerują, że samochód chłopaka blachary może wyróżniać się tuningiem: „Blond włosy, opalenizna prosto z solarium, tona makijażu, skąpy strój i chłopak z samochodem, koniecznie podrasowanym – to znaki rozpoznawcze zwanych potocznie ‘blachar’, czyli kobiet, które mężczyzn wybierają przez pryzmat posiadanego samochodu¹⁰. Jeden ze słowników internetowych podaje dwie definicje: „’blachara’ dziewczyna, która leci na facetów mających szybkie, odpicowane fury”¹¹ i „’blachara’: kobieta którą rajcuje jedynie porządnie tuningowane samochody”¹².

Do wymienionych wcześniej cech, które wyróżniają blacharę, doszły więc kolejne: chodzi na dyskoteki, jej chłopak ma tuningowany samochód.

W fazie dyskusji nad projektem, opartej już na konkretnych przykładach, wyłoniły się zatem następujące problemy badawcze: Które z tych cech uznać za definicyjne, a które za konotacyjne? Wieloznaczny termin „konotacje” (por. M. Czarnecka 2012: 84 i nast.) można w ujęciu leksykograficzno-lingwistycznym określić jako „cechy asocjacyjne w strukturze znaczeniowej jednostki leksykalnej, jedynie kojarzone z denotowanym przedmiotem, stanowiące dopełniającą część słowa” (E. Bogdanowicz 2013: 8); jak zatem oddzielić cechy definicyjne od konotacyjnych i jakie jest miejsce cech konotacyjnych w opisie znaczenia? Jeśli ma się do dyspozycji głównie źródła takie, jak: artykuły prasowe, słowniki i fora internetowe, to czy opierać się na kryterium liczby wyświetleń (im większa liczba wyświetleń danej cechy w odpowiednim kontekście, tym większą wagę jej przypisujemy), czy też na kryterium ważności/ wiarygodności źródła? A może na obydwu – lecz jak wtedy przeprowadzić granicę?

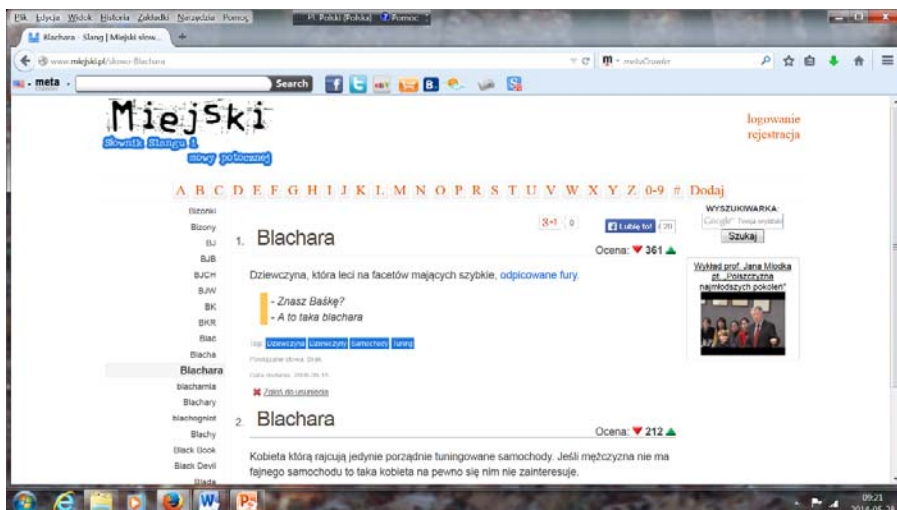
Zadanie, które otrzymali uczestnicy do przygotowania na kolejne spotkanie, było następujące: zebranie materiałów dotyczących wybranego do analizy pojęcia i przygotowanie ich wstępnego omówienia, szczególnie pod kątem ważności źródła. Studenci mieli spróbować ustalić, które źródło i z jakich powodów można uznać za mniej lub bardziej wiarygodne (co zwłaszcza w przypadku stron internetowych jest bardzo istotne).

Kolejne spotkanie poświęcone było dyskusji na ten temat; opierała się ona na przygotowanych przez studentów krótkich prezentacjach. Zadaniem prowadzącego było takie kierowanie dyskusją, by uczestnicy sami spróbowali rozwiązywać pojawiające się problemy. W trakcie dyskusji ustalono, że komentarze na forach internetowych, jako autentyczne wypowiedzi użytkowników, uznajemy za ważne źródła informacji, natomiast problem oceny wiarygodności źródeł wiąże się w tym wypadku przede wszystkim ze słownikami internetowymi. Doskonale ilustruje to zamieszczony poniżej przykład:

¹⁰ <http://moto.onet.pl/aktualnosci/blachary-facetom-bez-samochodu-dziekujemy/c3z9f>

¹¹ <http://www.miejski.pl/slowo-Blachara>

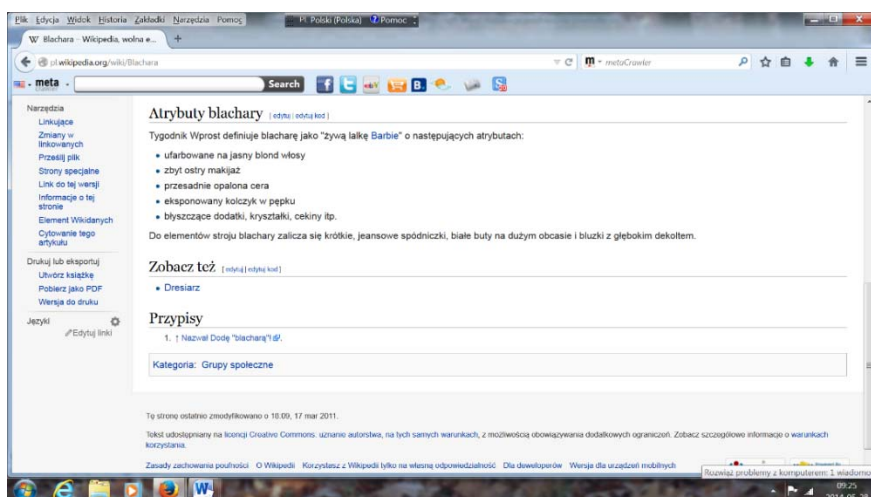
¹² Tamże.



Rysunek 1. Zrzut ekranu z internetowego „Miejskiego słownika slangu i mowy potocznej”

Zrzut ekranu ze strony *Miejskiego słownika slangu i mowy potocznej* uwidacznia już podstawowe wady tego źródła: brak informacji zarówno o właścicielu strony, jak i o celu jej utworzenia i o tym, kto jest adresatem. Na tej stronie nie ma także informacji o tym, kto jest autorem danego wpisu, zatem nie można w żaden sposób zweryfikować jego kwalifikacji w tej dziedzinie. Nie ma tu również nawet tak podstawowego elementu, jak źródło informacji. Znajdujący się w prawym górnym rogu strony napis logowanie/ rejestracja jednoznacznie wskazuje na to, że wystarczy się tylko zarejestrować, by dodawać do słownika dowolne treści. Wartość *Miejskiego słownika slangu i mowy potocznej* jako źródła jest zatem niewielka.

Nawet w Wikipedii hasło „blachara” przedstawia się już znacznie lepiej: mamy tu odwołanie do źródła, jest także odwołanie do innego hasła, które w jakiś sposób odnosi się do wyszukiwanego, mamy także informację o ostatniej aktualizacji strony.



Rysunek 2. Zrzut ekranu ze strony popularnej internetowej encyklopedii „Wikipedia”; część hasła „blachara”

W tym kontekście przeanalizowana została zatem kwestia weryfikacji źródeł internetowych. Ustalono, że za podstawowe kryteria weryfikacyjne należy uznać informację o właścicielu strony lub o organizacji odpowiedzialnej za treści, informację o celu i adresacie strony, o autorze danych treści i jego kwalifikacjach, wskazanie źródeł informacji prezentowanych na stronie, wskazanie odniesień do treści na innych stronach, np. do treści z nią powiązanych, informacja o ostatniej aktualizacji strony (por. M. Szpunar 2007: 6 i nast.).

Pod kątem przygotowywanego planu projektu zostały zatem ostatecznie ustalone zasady opracowywania źródeł informacji. Uzgodniono hierarchię ich wartości: słowniki nie-internetowe lub internetowe, pod warunkiem, że spełniają wyżej wymienione kryteria, ankieta – jeśli zostanie przeprowadzona, artykuły w czasopismach, fora internetowe. W przypadku źródeł internetowych (dotyczyło to zwłaszcza tych słów, których nie odnaleziono w żadnym lub tylko w jednym słowniku) zdecydowano się na następujące rozwiązanie: zbadane zostanie sto pierwszych wyświetleń; metodą krok po kroku zbierane będą cechy/ informacje dotyczące znaczenia danego pojęcia, a decydujące będzie tu kryterium ilościowe.

Dokonano też wstępnych ustaleń tego, w jaki sposób prezentowana będzie treść projektu (część główna w formie tabeli, źródła według ważności, podsumowanie), w jaki sposób nastąpi porównanie poszczególnych aspektów znaczenia pojęcia polskiego i jego niemieckiego odpowiednika.

Poniższa tabela na przykładzie polskiego pojęcia „blachara” pokazuje jedną z części projektu, tj. tabelę z zestawieniem cech odnoszących się do tego pojęcia oraz znalezionej przez autorkę projektu jego niemieckiego odpowiednika „Tussi”:

	Blachara	Tussi
cechy definicyjne/ Definitions- merkmale	interesuje się mężczyznami z dobrymi samochodami	für Männer interessiert
	skąpy strój	
	ceni pieniądze	
		oberflächlich
konotacje/ Konnota- tionen	mało inteligentna	unintelligent
	zbyt mocna opalenizna	starke Bräune
	blondynka	blonde Haare
	mocny makijaż	starkes Make-up
	dużo biżuterii	viel Schmuck
	białe kozaki	
		Schuhe mit hohen Absätzen
Ocena/ Bewertung	negatywna	negativ

Tabela 1. (K. Kozłowska 2013: 1)¹³

Tabela ta bardzo dobrze obrazuje problem ekwiwalencji częściowej. Obydwa pojęcia, „blachara” i „Tussi”, pokrywają się w większości aspektów znaczeniowych (zarówno w odniesieniu do cech definicyjnych, jak i konotacyjnych), przy „Tussi” jednak

¹³ W tabeli w pracy seminaryjnej przy każdej z wymienionych cech znajdowały się również cyfry, stanowiące odwołanie do wybranych źródeł; źródła te, wraz z cytatami, wymienione były w dalszej części pracy.

gubi się ten najbardziej charakterystyczny element związany z zainteresowaniem „blachary” autem.

Traktując informacje z tabeli jako punkt wyjścia, można dokonać próby zdefiniowania pojęcia „blachara”, mając przy tym na uwadze relację definicji do znaczenia, czyli fakt, że definicje należą do metajęzyka i w związku z tym znajdują się na innym poziomie języka niż wyrazy, które są objaśniane, czyli są na innym poziomie abstrakcji (T. Piotrowski 1994: 145). Oznacza to, że z góry akceptowalna jest pewna niedoskonałość opisu znaczenia w definicji (tamże). Proponowana definicja brzmiałaby następująco (K. Kozłowska 2013: 1): „blachara: pejoratywne określenie dziewczyny/ kobiety, która interesuje się mężczyznami posiadającymi drogie samochody; jest niezbyt inteligentna, a uwagę otoczenia przykuwa skąpym strojem (np. spódniczka mini, bluzka z głębokim dekoltem)”.

Definicja ta zarówno koncentruje się na elementach znaczenia istotnych z punktu widzenia języka (pierwsza część), jak i (druga część) zawiera najważniejsze cechy konotacyjne, tj. uwzględnia świadomość językową współczesnego użytkownika języka polskiego, będącą „mieszaniną wyobrażeń potocznych, skrawków wiedzy encyklopedycznej, naukowej, jaką odebrał na różnych szczeblach edukacji, i wiedzy kulturowej, nabytej przede wszystkim dzięki środkom masowego komunikowania” (P. Żmigrodzki 2009: 186); oczywiście stopień ich uwzględnienia zawsze będzie decyzją subiektywną (por. tamże).

Ponieważ większość uczestników wyraziła wstępnie chęć przeprowadzenia ankiety, kolejne zajęcia poświęcone zostały omawianiu zagadnienia ankiety jako techniki badań. Jest to przykład sytuacji, w której – mimo wcześniejszego zaplanowania prac projektowych – należy zadziałać spontanicznie i dokonać zmian w harmonogramie.

Dokonanie tych ustaleń wyznaczyło moment rozpoczęcia się kolejnej fazy pracy projektowej, tj. pracy w grupach. Ze względu na harmonogram spotkań (zajęcia raz w tygodniu) jej zasadnicza część odbywała się poza kontrolą prowadzącego, jednak kolejne spotkania poświęcone były monitorowaniu prowadzonych przez studentów prac i działań oraz omawianiu bieżących problemów.

Ten etap projektu zakończony został podsumowaniem, którego celem było doprecyzowanie ustaleń dotyczących prezentacji pracy na forum grupy oraz dokumentacji projektu. Prezentacja prac projektowych odbywała się na czterech ostatnich spotkaniach.

4. Podsumowanie

Metoda projektu stwarza doskonale warunki do łączenia teorii z praktyką i utrwalania nabywanej w ten sposób wiedzy. Realizowane prace projektowe umożliwiły studentom dogłębne zrozumienie problemu ekwiwalencji częściowej oraz tego, że dla wyrazów języka wyjściowego praktycznie nie ma idealnych ekwiwalentów w języku drugim – student samodzielnie dochodzi do tego, że przyczyną jest fakt, iż znaczenie jest wewnątrzjęzykowe, tj. „wyrazy języka L2, będące ekwiwalentami wyrazu języka L1, mają tylko pewną część znaczenia wspólną, na tyle, na ile oba pojęcia są podobne, a stopień zbieżności znaczeń zależy już tylko od danych języków” (T. Piotrowski 1994: 143–144).

Realizacja omawianych prac projektowych pozwala również zakładać, że studenci zdobyli funkcjonalną wiedzę także w odniesieniu do opisu znaczenia leksykalnego oraz weryfikacji źródeł internetowych.

Bibliografia

- Alphabet der polnischen Wunder* (2007), red. S. Peter. Frankfurt/ M.
Bereźnicki, F. (2011), *Podstawy dydaktyki*. Kraków.
Bogdanowicz, E. (2013), *O pojęciu konotacji w lingwistyce (na przykładach polskich i rosyjskich)*, (w:). *Studia Wschodniosłowiańskie*. 13. 7–17. Online: http://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/928/1/StWschSlow_2013_Bogdanowicz.pdf
Czarnecka, M. (2012), „*Am Worte dreierlei*“: *Konnotationen im Kontext der Wortbedeutung*, (w:) *Germanica Wratislaviensia* 136. 83–94.
Dyka, S. (2005), *Probleme der Differenzierung im deutsch-englischen Wörterbuch für Deutsche*. Tübingen.
Frączek, A./ R. Lipczuk (2004), *Słowniki polsko-niemieckie i niemiecko-polskie: historia i terażniejszość*. Szczecin.
Frey, K. (2012), *Die Projektmethode: »Der Weg zum bildenden Tun«*. Weinheim/ Basel.
Górski, T. (2004), *Przekład kongenialny – la belle infidèle?*, (w:) P.P. Chruszczewski (red.), *Aspekty współczesnych dyskursów*. Kraków. 115–136.
Gudjons, H. (2001), *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung. Selbsttätigkeit. Projektarbeit*. Bad Heilbrunn.
Hofmann, F./ G. Moser (2002), *Offenes Lernen planen und coachen. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe*. Linz.
Kielar, B.Z. (1988), *Thumaczenie i koncepcje translatoryczne*. Wrocław.
Klimowicz, A., *Jak pracować metodą projektów w szkole? Poradnik dla uczestników projektu Akademia Przyszłości. Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej*. Online: www.eakademiaprzyszlosci.pl/pub/files/Poradnik_Metoda_projektow.pdf
Koller, W. (1997), *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Wiesbaden.
Kozłowska, K. (2013), *Analiza wyrazu „blachara” oraz jego niemieckiego odpowiednika* (niepublikowana praca seminaryjna).
Lubina, E. (2005), *Metoda projektu w procesie dydaktycznym uczelni wyższej*, (w:) T. Gołębiowski/ M. Dąbrowski/ B. Mierzejewska (red.), *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*. Warszawa. 224–231. Online: http://www.fundacja.edu.pl/organizacja/uczelnia_oparta_na_wiedzy.pdf
Miejskiego słownika slangu i mowy potocznej. [<http://www.miejski.pl>].
Nowy słownik gwary uczniowskiej (2004), red. Halina Zgólkowa. Wrocław.
Piotrowski, T. (1994), *Z zagadnień leksykografii*. Warszawa.
Slang UG. Słownik slangu studentów Uniwersytetu Gdańskiego (2010), red. M. Widadawski/ M. Kowalczyk. Gdańsk.
Szpunar, M. (2007), *Internet - medium informacji versus dezinformacji*, (w:) *E-mentor* 2. 1–11.
Szymański, M.S. (2010), *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*. Warszawa.
TEZ = *Tezaurus terminologii translatorycznej* (1998), red. J. Lukszyn/ W. Gilewski. Warszawa
Taub, S. (2012), *Projektarbeit erfolgreich gestalten: Über individualisiertes, kooperatives Lernen*. Bad Heilbrunn.

- Wiegand, H.E. (2002), *Zur Äquivalenz in der zweisprachigen Lexikographie. Kritik und Vorschläge*, (w:) H.E. Wiegand (red.), *Studien zur zweisprachigen Lexikographie mit Deutsch VIII*. Hildesheim/ Zürich/ New York. 93–110.
- Wiłkomirska, A. (2007), *Kształcenie ogólne*. (w:) U. Sztanderska, B. Minkiewicz, (red.), *Edukacja dla pracy: raport o Rozwoju Społecznym Polska 2007*. Warszawa. 26–28.
- Zgusta, L. (1971), *Manual Lexicography*. The Hague.
- Żmigrodzki, P. (2009), *Najważniejsze zasady opisu znaczenia w „Wielkim słowniku języka polskiego*, (w:) *Linguistica Copernicana* 1. 183–197.