

Czesława Schatte

Teksty użytkowe jako element programu lingwistyki stosowanej : refleksja praktyczna

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 1,
203-212

2009

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.

Czesława SCHATTE

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Teksty użytkowe jako element programu lingwistyki stosowanej – refleksja praktyczna

Kerstin Adamzik (2001) postuluje w jednej ze swoich prac, aby praca z tekstem w ramach nauki języka obcego nie obejmowała popularnych rodzajów tekstów użytkowych, takich jak przepisy kulinarne, teksty reklamowe, nekrologi, życiorys, CV czy różne pisma urzędowe, ponieważ w praktyce uczący się raczej nie znajdzie się w sytuacji konieczności tworzenia takich tekstów, a w razie potrzeby ich znaczny stopień skonwencjonalizowania w języku ojczystym pozwoli i tak na zasadzie transferu pozytywnego na ich sformułowanie w języku obcym. Natomiast w odniesieniu do tłumaczenia tego rodzaju tekstów stwierdza, że wspomniany transfer i istniejąca już literatura powinny być pomocne w wystarczającym stopniu, nie ma więc potrzeby przeprowadzania analiz porównawczych tak popularnych tekstów codziennej użyteczności (por. Adamzik 2001: 21 i nn.). Zamiast tekstów o wysokim stopniu konwencjonalizacji Adamzik proponuje szersze uwzględnienie tekstów bardziej „ambitnych” i zindywidualizowanych, wymagających większej kreatywności.

Nie negując potrzeby pracy z tekstami o dużym stopniu indywidualizacji, można jednak polemizować ze stanowiskiem Adamzik co do znaczenia tekstów pierwszych i to nie tylko w odniesieniu do nauki języka obcego na poziomie zaawansowanym, ale zwłaszcza w odniesieniu do kształcenia absolwentów filologii obcych i lingwistyki stosowanej, w tym szczególnie przyszłych tłumaczy. W obliczu otwartego europejskiego (i nie tylko) rynku pracy nie jest błędne założenie, że absolwent wspomnianych kierunków powinien reprezentować poziom merytoryczny (i językowy) pozwalający na skuteczne konkurowanie z absolwentami uczelni zagranicznych o podobnym profilu kształcenia. Tym samym powinien też być odpowiednio obeznany z konwencjami językowymi i socjokulturowymi dotyczącymi struktury i formy tekstów najczęściej spotykanych w życiu codziennym. Innym argumentem przemawiającym za obecnością takich pozornie prostych tekstów w kształceniu neofilologów jest paradoksalnie właśnie ich prostota i dostępność. Teksty, z którymi użytkownik ma do czynienia na co dzień, nie wywołują na ogół refleksji dotyczącej ich struktury, konwencji czy stosowanych środków językowych. Stanowią część rzeczywistości i są zwykle odbierane bezrefleksyjnie, a formułowane raczej rzad-

ko, co słusznie stwierdza Adamzik we wspomnianej pracy. Bez tej refleksji, a tym samym bez uświadomienia sobie formalno-językowej i socjokulturowej specyfiki każdego, nawet najprostszego tekstu, przygotowanie podobnego tekstu w języku obcym staje się zadaniem nie zawsze prostym, a tym bardziej nie zawsze prowadzi do powstania tekstu odpowiadającego konwencji przyjętej dla danego rodzaju tekstu w kulturze obcojęzycznej. W przypadku kształcenia przyszłych tłumaczy umiejętność refleksyjnego spojrzenia na tekst – w języku wyjściowym i docelowym – nabiera jeszcze większego znaczenia i stąd potrzeba czy wręcz konieczność jej rozwijania w sposób świadomy i kumulatywny w toku całego procesu kształcenia w ramach zajęć z praktycznej znajomości języka obcego/języków obcych i specjalistycznych zajęć z zakresu szeroko rozumianej kultury tekstu lub praktycznej lingwistyki tekstu.

Praktyka zajęć ze studentami lingwistyki stosowanej wykazuje, że w dotychczasowym modelu kształcenia teksty stanowią integralną część praktycznej nauki języka obcego bądź języków obcych. Jest to zgodne z obowiązującym rozumieniem podstawowej sprawności, jaką jest kompetencja komunikacyjna, jako „umiejętności rozumienia i tworzenia tekstów” (Krumm 1991: 98; tłumaczenie cytatów niemieckich – C.S.). Takie ujęcie zmieniło rolę tekstów w nauczaniu języka obcego do tego stopnia, że pozwala na stwierdzenie, iż „pełnią one w tym procesie rolę najważniejszą” (S. Grucza 2004: 76). Kryteria doboru tekstów odpowiednich do ich znaczenia w nauczaniu języka obcego były wielokrotnie dyskutowane (por. m.in. Strauss 1984: 65 i n., Krumm 1991: 98 i n., Iluk 1998: 38 i n., S. Grucza 2000: 68 i n., Pfeiffer 2001: 167 i n., S. Grucza 2004: 75 i nn.) i nie stanowią dziś przedmiotu spornego. Problem tkwi nie w braku tekstów w nauczaniu, ale w samej formie ich wykorzystania oraz dodatkowo w braku umiejętności generalizacji i przenoszenia wiedzy i sprawności nabytych w toku praktycznej nauki języka obcego na inne przedmioty, w tym na ukierunkowane zajęcia specjalistyczne z pisania, stylistyki, kompozycji, języka testów użytkowych i fachowych, tekstologii (różne uczelnie stosują tutaj różne nazwy przedmiotów o podobnym profilu) i wreszcie na zajęcia *stricte* tłumaczeniowe. W konsekwencji kolejne przedmioty powielają częściowo przekazywane treści, ponieważ wymagają innego podejścia do tego samego rodzaju tekstów. W przypadku zajęć tłumaczeniowych przekład określonego tekstu musi poprzedzić szczegółowa analiza tego rodzaju tekstu w języku wyjściowym. Jeśli jest nim język ojczysty, okazuje się, że zarówno struktura, jak i środki wyrazu typowe dla danego rodzaju tekstów niekoniecznie są studentowi znane w sposób uświadomiony, czyli taki, aby pozwalał on na wyraźne wskazanie poszczególnych, charakterystycznych elementów struktury tekstu i odpowiednich do funkcji całości wyrażań, nazw, zwrotów. Najczęściej rozpoznawane są specyficzne elementy słownictwa bądź nazewnictwa, rzadziej już struktury. Elementy skonwencjonalizowane i sformalizowane dotyczące zarówno samej struktury tekstu, jak i sformułowań językowych pozostają niejednokrotnie nierozpoznawalne.

Przykłady z zajęć wskazują, że nie zawsze są rozróżniane nekrologi od kondolencji, co nie powinno w zasadzie dziwić, ponieważ ten typ tekstów nie mieści się raczej w kręgu zainteresowań ludzi młodych i strony gazetowe z takimi tekstami

nie są przeglądane, a już z pewnością nie w prasie obcojęzycznej. W przypadku prostych przepisów kulinarnych obce są liczne nazwy czynności i drobnych sprzętów kuchennych, a także samych potraw oraz miarek i wag składników. Tekst reklamujący produkt żywnościowy, zbudowany na zasadzie specyficznej intertekstualności strukturalnej, typologicznej (por. m.in. Janich 2001: 174 i nn.; Opiłowski 2006: 145 i nn.), polegającej na asocjacyjnym nawiązaniu do lub wkomponowaniu we własną makrostrukturę całości bądź fragmentu struktury innego rodzaju tekstu, tu autentycznego przepisu kulinarnego, rozpoznany zostaje paradoksalnie jako reklama przepisu, a nie produktu. Mimowolne, zwykle słabo rejestrowane, obcowanie z licznymi tekstami reklamowymi w radiu, telewizji, prasie, a nawet Internecie, nie przekłada się więc na samoistne uświadomienie sobie ich struktury, języka czy funkcji poszczególnych elementów składowych. Czytanie przekazów prasowych w postaci różnorodnych tekstów dziennikarskich podobnie nie wywołuje refleksji nad ich formą, strukturą i funkcją. W konsekwencji nieznaną pozostaje zarówno makro-, medio- i mikrostruktura, jak i językowe środki wyrazu, a nawet pewne elementy graficzne tekstu lub ich brak.

Przyczyny takiego stanu rzeczy są różne, jedną z nich jest z pewnością zdecydowana dominacja komunikacji ustnej i języka potocznego nad komunikacją w formie pisemnej, co przy jednoczesnym braku uświadomionej refleksji powoduje, iż różnice między poszczególnymi typami komunikacji, odmianami językowymi i rodzajami tekstów zaczynają się zacierać, a elementy strukturalne i językowe jednego tekstu odnajdujemy w innych. Prowadzi to do powstania wrażenia swoistego rodzaju intertekstualności w rozumieniu m.in. klasyków lingwistyki tekstu takich jak Beaugrande i Dressler (por. 1981: 3 i nn.), którzy mimo dość szerokiego ujęcia intertekstualności wyraźnie podkreślają, iż przykładowo „tekst naukowy musi mieć inną strukturę niż zwykła rozmowa, a podanie/petycja inną niż informacja prasowa”. Uświadomienie tej prostej różnicy ma zasadniczy wpływ na pracę z tekstami, ich rozumienie i tworzenie w języku ojczystym i obcym, a przede wszystkim na ich tłumaczenie na drugi język. Na tę zależność i jej ściśle powiązanie z tłumaczeniem wskazuje również Żmudzki (1999: 251 i nn.). Margot Heinemann (por. 2009: 70 i nn.)

konstatuje natomiast, że dopiero dzięki uwzględnieniu uwarunkowań pragmatycznych możemy stwierdzić zmiany zachodzące aktualnie w procesie rozumienia i tworzenia tekstów i jednocześnie zaakceptować fakt coraz częstszego łamania reguł tworzenia poszczególnych rodzajów tekstu i w efekcie naruszania uznanych i stosowanych wzorców tekstowych. Zaakceptowanie tego nie może jednak oznaczać, że w procesie kształcenia na poziomie uniwersyteckim nie zostanie podjęta przynajmniej próba przygotowania dobrych specjalistów od pracy z tekstami, zaś świadomość raczej słabego obycia z tekstami prezentowana przez studentów na początku studiów może i powinna jedynie wpłynąć na odpowiedni dobór tekstów i metod pracy dydaktycznej z nimi.

Na ten element aspektu pragmatycznego zwraca uwagę również Wilkoń (2002: 275) pisząc: „Teksty, zarówno pisane, jak i te mówione, są różnorodne, i nie wszystkie noszą znamiona ładu i organizacji właściwej większości gatunków spetryfikowanych i poddanych oddziaływaniu różnych konwencji. Tym bardziej

zresztą na ich tle rysują się wszystkie te teksty, które mają charakter utworów, dzieł indywidualnych i niepowtarzalnych, wyłamujących się z konwencji bądź też tak posługujących się jej składnikami, iż przynoszą wartości kreatywne, artystyczne i poznawcze wielkiego formatu”.

Wspomniane przemieszanie wzorców można bowiem – poza kierującą się innymi zasadami i celami twórczością literacką i artystyczną – dopuścić w pewnych, zwykle mniej oficjalnych sytuacjach i w odniesieniu do określonych rodzajów tekstu. Natomiast w sytuacjach oficjalnych, a zwłaszcza zrytualizowanych i instytucjonalizowanych, może to mieć skutki niekorzystne dla nadawcy czy odbiorcy bądź obu i prowadzić do nieporozumień lub nawet zerwania komunikacji. Wniosek w sprawie zatrudnienia, wnioski o stypendium, życiorys, opinia i inne pisma oficjalne muszą zachować formę i zawierać treści ustalone przez konwencję i/lub określoną instytucję, a nieuwzględnienie tych wymogów może skutkować odrzuceniem wniosku z przyczyn formalnych i z powodu braku pewnych oczekiwanych informacji. Tak dzieje się czasem z niekompletnymi lub zbyt ogólnikowymi wnioskami stypendialnymi przedkładanymi różnym instytucjom, w tym zwłaszcza zagranicznym.

Z drugiej strony naruszenie konwencji danego wzorca może być celowe i spełniać określone funkcje pragmatyczne, co w przekonujący sposób tematyzuje Antos (1999: 11 i nn.), mówiąc o strategiczno-instrumentalnej refleksji językowej.

Jako przykład mogą tu posłużyć teksty reklamy prasowej, w których odstępstwo od „klasycznej” struktury takiego tekstu (por. m.in. Sowiński 1998: 50 i nn.; Janich 2001: 43 i nn.) jest zamierzonym zabiegiem strategicznym mającym na celu zwrócenie uwagi odbiorcy na dany tekst właśnie jego strukturalną odmiennością. I tak dotychczasowy element zamykający tekst reklamowy, czyli slogan, występuje w kolejnej reklamie produktu tej samej firmy czy marki w pozycji nagłówka lub jest usytuowany tak, że można go równie dobrze uznać za jedno i drugie. Wieloletni i dobrze utrwalaony w pamięci odbiorców slogan marki Toyota pojawia się od jakiegoś czasu w niemieckich reklamach w pozycji drugiego nagłówka jako tzw. *subheadline* (por. Janich 2001: 45), przyciągając tym samym swoją rozpoznawalnością uwagę odbiorców. Jego prymarna funkcja wspomagająca utrwalenie nazwy marki i jej rozpoznawalność ulega więc zmianie na funkcję przyciągania uwagi typową dla nagłówka (por. Sowiński 1998: 54, 59), a jednocześnie w jakiś sposób łączy w sobie obie:

- Von 7 auf 2 Sitze im Handumdrehen. **Nichts ist unmöglich.** (Stern 19/2004 – reklama nowego modelu samochodu).

W nowszych reklamach sieci sklepów z odzieżą łatwo rozpoznawalny slogan angielskojęzyczny usytuowany jest na tle ilustracji tak, że można mu przypisać obie funkcje, nagłówka i sloganu. Za funkcją nagłówka przemawia m.in. wielkość druku, za sloganem występowanie w bezpośredniej bliskości nazwy:

- KappAhl® **You look great!** („Wysokie Obcasy” 41/2007 – reklama kolekcji zimowej).

Wspomniana uprzednio reklama produktu żywnościowego zbudowana na wzór przepisu kulinarnego to również przykład instrumentalnej kreatywności wykorzy-

stującej strategię intertekstualności typologicznej celem zwrócenia uwagi odbiorcy swoją nietypowością.

Taką kreatywność pożądaną w reklamie trudno sobie jednak wyobrazić w odniesieniu choćby do tekstu instrukcji obsługi urządzeń technicznych czy ulotki załączonej do lekarstwa lub kosmetyku, w których każda informacja ma swoje ustawowo lub zwyczajowo określone miejsce w strukturze całości, a użytkownik wiedziony doświadczeniem odruchowo tam właśnie jej poszukuje. Jest to potwierdzeniem postulatów sformułowanego przez Margot Heinemann (por. 2009: 71) o uwzględnianiu w analizie i określaniu rodzaju tekstu w stopniu zdecydowanie większym niż dotychczas aspektów komunikacyjno-pragmatycznych zgodnie z wymogami wielopłaszczyznowego modelu analizy tekstów. Także ten postulat znajduje swoje przełożenie na działalność translatoryczną, ponieważ aspekty komunikacyjno-pragmatyczne mają istotny wpływ na rodzaj tekstu, różny w zależności od uwarunkowań socjokulturowych.

W świetle współczesnych teorii translacji tekst w języku docelowym nie może być wierną kopią tekstu wyjściowego (por. Żmudzki 2009: 87), tłumacz staje się bowiem do pewnego stopnia również współautorem tekstu w języku docelowym, a sam proces tłumaczenia rozumiany jest jako tworzenie tekstu od nowa z uwzględnieniem uwarunkowań komunikacyjnych właściwych dla odbiorcy docelowego, co jednocześnie nie jest równoznaczne z całkowitym oderwaniem tego tekstu od wyjściowego (por. Żmudzki 2009: 87 i n.). Z tego punktu widzenia (translatoryczna) kompetencja tekstowa tłumacza powinna bazować na refleksji odnośnie do wpływu elementów nie tylko językowych, ale i kulturowych na jakość tłumaczenia i (nowo)powstałego tekstu. Kolejne powołanie się na refleksję wskazywałoby na to, że jest to wprawdzie niezbędny element każdego działania, ale w dydaktyce przyjmowany nierzadko jako coś oczywistego i samoistnego, a nie coś, co można i powinno się wykształcić.

W kontekście pracy nad tekstem, jego rozumieniem i tworzeniem oraz tłumaczeniem konieczne staje się uwzględnienie refleksji językowej, rozumianej zwykle jako zdolność do świadomego operowania językowymi środkami wyrazu, oceny ich doboru i skuteczności użycia, którą każdy użytkownik języka ma rozwiniętą w różnym stopniu, przy czym najwyższym kontrolowanym stopniem refleksji wykazują się językoznawcy i osoby zajmujące się językiem zawodowo (por. Techtmeier 1984: 394). Z takim podejściem do refleksji językowej polemizuje Paul (1999: 193 i nn.), który postuluje rozróżnienie dwóch rodzajów refleksji: praktycznej (*praktische Reflexion*) i wyizolowanej z działania językowego (*handlungsentlastete Reflexion*). Refleksja praktyczna to proces kognitywny o charakterze proceduralnym i instrumentalnym, ujawnia się ona podczas praktycznego operowania językiem i stanowi rodzaj natychmiastowej kontroli działań językowych i ewentualnie korekty stosowanych środków językowych celem zapewnienia optymalnej jakości i skuteczności komunikacji (por. Paul 1999: 202 i n.). Refleksją praktyczną posługuje się w różnym stopniu każdy użytkownik języka. W odróżnieniu od niej refleksja wyizolowana nie ma zastosowania w toku praktycznej komunikacji językowej, lecz służy językoznawcy do modelowania zachowań językowych (por. Paul 1999: 194 i n.).

Wydaje się, że refleksja praktyczna w odniesieniu do tekstów nie jest ukształtowana u studentów w stopniu zadowalającym właśnie ze względu na wspomniane niewielkie doświadczenie w obyciu z tekstami, zwłaszcza pisanymi, dodatkowo wzmocnione przez obserwowane przemieszanie rodzajów tekstów.

W praktyce uniwersyteckiej chodzi więc przede wszystkim nie o teoretyczny opis wzorców tekstowych jako modeli teoretycznych, lecz o wykształcenie u studentów lingwistyki stosowanej refleksji praktycznej na podstawie analizy tekstów głównie użytkowych, zinternalizowaniu wyników tej analizy i przełożeniu ich na teksty drugiego języka z każdorazowym uwzględnieniem uwarunkowań socjokulturowych i komunikacyjnych. Można przyjąć, że uwaga ta koresponduje ze stwierdzeniem Margot Heinemann (por. 2009: 71) o słabej reprezentacji komponentu dydaktycznego w lingwistyce tekstu.

O ile w odniesieniu do zajęć z praktycznej nauki języka obcego można już skończyć z dobrze przygotowanych materiałów dydaktycznych, o tyle do zajęć przygotowujących do profesjonalnej pracy z tekstem użytkowym i jego tłumaczeniem takich materiałów raczej brak. Prowadzącemu pozostaje częściowe korzystanie ze wspomnianych już podręczników i dopracowywanie na bieżąco we własnym zakresie potrzebnych elementów lub stopniowe przygotowywanie własnego zestawu tekstów wraz z odpowiednimi ćwiczeniami, w tym tłumaczeniowymi, i sukcesywna modyfikacja oraz aktualizacja tego zbioru, co wymaga jednak znacznego wkładu pracy. Biorąc pod uwagę zwykle, choć czasem tylko w sposób pośredni, obecny w kształceniu studentów lingwistyki komponent tłumaczeniowy, warto przynajmniej na początku dobierać teksty tak, aby miały one już swoją funkcjonującą w komunikacji społecznej wersję obcojęzyczną. Do takich tekstów należą przykładowo instrukcje obsługi drobnego sprzętu codziennego użytku, ulotki do kosmetyków i lekarstw, ulotki z rozkładem jazdy w pociągach międzynarodowych, krótkie prospekty turystyczne, informacje o składnikach i pochodzeniu produktu na opakowaniach i inne. Po pierwszym etapie obycia studentów z takimi tekstami można sięgnąć po teksty bez wersji drugojęzycznej, ale za to strukturalnie i funkcjonalnie paralelne, jak przepisy kulinarne i menu w lokalach gastronomicznych, horoskopy, drobne ogłoszenia gazetowe, nekrologi, kondolencje, podziękowania, zwiastuny i krótkie notki prasowe i liczne inne. Ich przetłumaczenie na drugi język będzie kolejnym zadaniem dydaktycznym po rozpracowaniu wersji pierwszej i porównaniu z odpowiednikiem strukturalno-funkcjonalnym drugiego języka. Kolejne teksty studenci mogą wyszukiwać sami. Ważne jest, żeby przedtem uświadomili sobie i opanowali praktycznie zarówno typowy, jak i w zwyczajowo dopuszczalnych granicach zmodyfikowany wzorzec danego rodzaju tekstu w języku ojczystym i obcym, czyli byli w stanie sami opracować dane teksty. Mając na uwadze raczej słabą umiejętność operowania tekstami również w języku ojczystym, warto w pracy z tekstami w dwóch językach kierować się zaleceniem sformułowanym przez S. Gruczę (2005: 15), że „w przypadku internalizacji umiejętności językowych w zakresie języka drugiego trzeba wziąć pod uwagę także zinternalizowane już umiejętności w zakresie języka pierwszego” i dopiero na tym osadzić „rozwój obcojęzycznej kompetencji tekstowej” (S. Grucza 2005: 7).

Analiza ze zrozumieniem, a potem tworzenie określonego rodzaju tekstu powinny być ukierunkowane na świadome wydobycie jego cech charakterystycznych na wszystkich poziomach, czyli uwzględniać kolejno: makro-, medio- i mikrostrukturę tekstu, a w szczególności

- środki językowe jak specyficzna leksyka,
- elementy sformalizowane bądź skonwencjonalizowane jak formy adresatywne, nazewnictwo, zwroty, wyrażenia,
- odmiany językowe,
- aspekty kulturowe.

Natomiast aspekt tłumaczeniowy powinien obejmować uświadomienie różnic w obrębie wymienionych elementów wynikających ze specyfiki języka i kultury oraz zależności użycia właściwych środków językowych – poczynając od etapu doboru słownictwa – nie tylko od rodzaju tekstu, ale także od profilu i oczekiwań adresata. Zwłaszcza ten ostatni element może okazać się problematyczny, co w sposób najbardziej przekonujący studenta można wykazać analizując istniejące tłumaczenia. Teksty z różnicami strukturalno-formalnymi pozwalają na wyraźne uwypuklenie i uświadomienie sobie tychże. Natomiast teksty z błędami w tłumaczeniu spełniają w tym przypadku rolę pozytywnego stymulatora i zachęcają wręcz do zaangażowanej analizy obu tekstów.

Analiza tylko jednej aktualnej niemiecko-polskiej ulotki z rozkładem jazdy pociągu międzynarodowego pozwoliła na wykazanie różnic, podobieństw, ale także niekonsekwencji w profesjonalnie przetłumaczonym tekście polskim. Struktura tekstu zostaje zachowana, bo tekst polski jest równoległy do niemieckiego, środki językowe podlegają jednak specyfice danego języka. W ulotkach kolei niemieckich i polskich obowiązuje grzecznościowa forma adresatywna *Sie/Państwo*, w przeciwieństwie choćby do tekstów reklamowych, w których w języku niemieckim stosuje się zwyczajowo również formę zdystansowaną *Sie*, ale w języku polskim strukturalnie prostsze i zmniejszające dystans *ty*. Ulotka kolejowa formy *ty* nie stosuje, ponieważ zwraca się nie do jednego pasażera, ale do wszystkich potencjalnych, a forma *Państwo* wyraża ponadto szacunek dla pasażera i respektowanie jego życzeń. W analizowanym tłumaczeniu polskim stosowane są jednak przemiennie obie formy.

Poszczególne rubryki odnosiły się do różnicowanych realiów i ich opis bądź opis odpowiednich ikonek zaproponowany w języku polskim spotykał się z zastrzeżeniami, ale też stanowił wyzwanie do poszukania odpowiednika bardziej przejrzystego znaczeniowo, poprawniejszego obyczajowo lub językowo:

- *Kleinkindabteil* – przetłumaczone jako *przedział dla matki z dzieckiem* (znany z dobrze opatrzonych, wieloletnich napisów w polskich pociągach) zaproponowano zastąpić bardziej dziś przyjętym *przedział dla podróżnych z małymi dziećmi*.
- *Toilette für Behinderte* – przetłumaczone jako *toaleta dla inwalidów* zostało zastąpione przyjętym dziś określeniem *dla niepełnosprawnych*.
- *Bahnhofsmision* – instytucja na dworcu nieznaną w polskich realiach przetłumaczona niewiele mówiącym *misja dworcowa* została zastąpiona inną, bardziej informatywną grupą wyrazową *punkt pomocy podróżnym*.

- *Provider* – oddane za pomocą raczej niefunkcjonującego w polskim anglicyzmu *provider* zastąpiono przyjętą powszechnie nazwą *operator*.

Praktyczna analiza wielopłaszczyznowa pozwala wykazać zasadność głębszego zapoznawania się ze strukturą innych tekstów użytkowych, szukania elementów wspólnych i różnych, ich charakterystycznych językowych środków wyrazu i ewentualnie układu graficznego. Wgląd w strukturę i intencję tekstów w języku obcym na tle języka ojczystego wyzwała praktycznie uświadomienie, że każdy najprostszy nawet tekst użytkowy ma swoje ramy strukturalne, cele i środki językowe odpowiednie do ich realizacji, a to z kolei powoduje nie tylko lepsze zrozumienie, ale i uchwycenie techniki tworzenia tekstów, czyli w konsekwencji wspomniany już uprzednio „rozwój obcojęzycznej kompetencji tekstowej” (S. Grucza 2005: 7), niezbędnej także przy tłumaczeniu czy adaptacji tekstów.

Na tej podstawie można rozwijać dalej refleksję jako samodzielne, świadome działania (*Reflexionen als eigenständige Handlungen*) w postaci przedstawionej przez Ingendahl'a w jego teorii na temat refleksji w procesie nauczania (1999: 123 i nn.). Z obszernego schematu refleksji wydzielającego refleksję praktyczną, teoretyczną, estetyczną i etyczno-polityczną (por. Ingendahl 1999: 127 i nn.) najbardziej istotna w odniesieniu do kształtowania kompetencji tekstowej staje się ta dotycząca procesu rozumienia i tworzenia tekstu, w której Ingendahl wyróżnia każdorazowo cztery aspekty podlegające uświadomieniu przed przystąpieniem do działania: dotyczące tematyzowanych treści, reguł i norm w relacjach socjalnych, własnego punktu widzenia i samego języka. Przedstawienie tej systematyzacji studentom nie przekłada się jednak na wywołanie zainteresowania i chęć wykształcenia odpowiednich zachowań. Natomiast wyjście właśnie od prostych, wręcz schematycznych tekstów użytkowych przesuwając akcent na praktykę językową i uwypuklając konieczność refleksyjnego działania językowego, ukazując jego skuteczność, co wzbudza zainteresowanie i pobudza do działania.

Na tej samej zasadzie, mając już opanowane świadome podejście do tekstów użytkowych, można wprowadzić studenta lingwistyki w obcowanie z tekstami fachowymi, naukowymi i z jego własną pracą dyplomową, których struktura i językowe środki wyrazu podlegają takim samym regułom tworzenia tekstu i wymagają wcześniejszych przemyśleń i ustaleń, jak każdy najprostszy nawet tekst. Wspomniane na początku i ogólnie potwierdzane słabe obycie z tekstami pisаныmi jest bowiem w trakcie studiów lingwistycznych przyczyną licznych trudności w obcowaniu z tekstami innymi, przyswajaniu ich treści i w przygotowywaniu własnych tekstów pisanych. Większa koncentracja nauki na komunikacji ustnej tego problemu nie rozwiązuje, a wręcz go pogłębia, co staje się widoczne najpóźniej na etapie pisania prac śródrocznych i pierwszej pracy dyplomowej. Wprowadzenie zajęć o charakterze praktyczno-teoretycznej pracy z tekstem z uwzględnieniem elementu translatorycznego pozwala na stopniowe oswojenie studenta z tekstami o określonej strukturze i wymogach komunikacyjno-językowych, stwarzając bardziej refleksyjne podstawy jego kompetencji tekstowej i translatorycznej jako przyszłego profesjonalnego autora i tłumacza. Trudność takich zajęć przenosi się na prowadzącego i polega głównie na gromadzeniu i przygotowaniu metodycznemu

właściwych materiałów tekstowych wraz z ich odpowiednikami w drugim języku. Obserwacja zmian w podejściu studenta do tekstu trud ten jednak wynagradza.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMZIK K. (2001) *Die Zukunft der Text(sorten)linguistik – Textsortennetze, Textsortenfelder, Textsorten im Verbund*, w: U. Fix et al. (red.): *Textsorten*, Bd.3, Tübingen, 15–30.
- ANTOS G. (1999) *Struktur- und Funktionswandel in der alltagsweltlichen Sprachreflexion*, w: B. Döring, A. Feine, W. Schellenberg (red.): *Über Sprachhandeln im Spannungsfeld von Reflektieren und Benennen*. Frankfurt am Main, s. 11–25.
- BEAUGRANDE R.A. de, DRESSLER, W. (1981) *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen.
- GRUCZA S. (2000) Didaktische Texte im Bereich der Glottdidaktik. Versuch einer Begriffsbestimmung, „Glottodidactica“, XXVII (1999), s. 63–76.
- GRUCZA S. (2004) *Autentyczność i oryginalność tekstów a glottodydaktyczne nieporozumienia w tej sprawie*, „Przegląd Glottodydaktyczny“, 19, s. 75–83.
- GRUCZA S. (2005) „Teksty” a teksty – implikacje glottodydaktyczne ich stratyfikacji. „Przegląd Glottodydaktyczny” 21, s. 5–23.
- HEINEMANN M. (2009) *Textlinguistik vor nicht ganz neuen Herausforderungen*, w: W. Czachur, M. Czyżewska, A. Frączek (red.): *Wort und Text. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Warszawa, s. 69–74.
- ILUK J. (1998) *Entwicklung der Sprachfertigkeiten aus der Sicht der neuesten Fremdsprachencurricula*. Katowice.
- INGENDAHL W. (1999): *Ein Vorschlag zur Übersicht über Aufgaben schulischer Sprachreflexion*, w: B. Döring, A. Feine, W. Schellenberg (red.): *Über Sprachhandeln im Spannungsfeld von Reflektieren und Benennen*. Frankfurt am Main, s. 115–143.
- JANICH N. (2001) *Werbesprache. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen.
- KÖNIGS F. G. (1991) *„Ein Text über Texte“: Zur Mehrdimensionalität von Texten im und für den Fremdsprachenunterricht*, w: K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.): *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand*. Bochum, s. 79–89.
- KRUMM H.-J. (1991) *Die Funktion von Texten beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen*, w: K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.): *Texte im Fremdsprachenunterricht als Forschungsgegenstand*. Bochum, s. 97–103.
- OPIŁOWSKI R. (2006) *Intertextualität in der Werbung der Printmedien. Eine Werbestrategie in linguistisch-semiotischer Forschungsperspektive*. Frankfurt am Main.
- PAUL I. (1999) *Praktische Sprachreflexion*, w: B. Döring, A. Feine, W. Schellenberg (red.): *Über Sprachhandeln im Spannungsfeld von Reflektieren und Benennen*. Frankfurt am Main, s. 193–204.
- PFEIFFER W. (2001) *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- RESCH R. (2006) *Translatorische Kompetenz. Texte im Kulturtransfer*. Frankfurt am Main.
- SOWINSKI B. (1998) *Werbung*. Tübingen.
- STRAUSS D. (1984) *Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin.
- TECHTMEIER B. et al. (1984) *Thesen zur Sprachkultur*, „Zeitschrift für Germanistik“, Nr. 4, s. 389–400.
- WILKOŃ A. (2002) *Spójność i struktura tekstu*. Kraków.
- ŻMUDZKI J. (1999) *Über Heterogenität intertextueller Relationen*, w: Z. Bilut-Homplewicz (red.): *Zur Mehrdimensionalität des Textes. Repräsentationsformen, Kommunikationsbereiche, Handlungsfunktionen*. Rzeszów, s. 247–259.
- ŻMUDZKI J. (2009) *Text(e) aus der Translationsperspektive – einige ausgewählte Aspekte*, w: W. Czachur, M. Czyżewska, A. Frączek (red.): *Wort und Text. Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Warszawa, s. 85–91.

FUNCTIONAL TEXTS AS THE ELEMENT OF SYLLABUS IN THE UNIVERSITY COURSE OF APPLIED LINGUISTICS

The article discusses the role of simple functional texts such as circulars, manuals, press notes, advertising texts, recipes and CVs in the syllabus of the university course of applied linguistics. The practical analysis of such texts supports the development of linguistic reflection concerning the text structure, communicative, pragmatic and socio-cultural conditions, and the appropriate choice of linguistic means. Moreover, this kind of reflection helps to develop translatoric and text competence which is an important element of professional equipment of would-be authors and translators of functional (and other) texts.

Słowa kluczowe: teksty użytkowe i specjalistyczne, struktura tekstu, językowe środki wyrazu, konwencja językowa i socjokulturowa, refleksja językowa, refleksja praktyczna i teoretyczna, kompetencja tekstowa, kompetencja translatoryczna