

Justyna Zając

Kilka uwag na temat tłumaczenia wtórnych tekstów wspólnotowych

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 2,
27-240

2010

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.

innych ludzi wbrew swojej woli – do nich należą wszelkiego rodzaju wspólnoty więzienne, jak również niektóre wspólnoty wojskowe, a bywało, że należały do nich też niektóre wspólnoty rodzinne. Wspólnoty dobrowolne to wspólnoty ludzi, którzy wstąpili do nich „na swoje wyraźne życzenie”, czyli w rezultacie zrealizowanych przez siebie aktów perlokucji.

(6) Jako specyficzny rodzaj wspólnot trzeba wyróżnić wspólnoty, które można nazwać „wspólnotami celowymi” i/lub „wspólnotami zadaniowymi”. Na poziomie praktyki konstytutywne współczynniki obu tych rodzajów ludzkich wspólnot poniekąd pokrywają się, niemniej na poziomie analitycznym warto je odróżnić. Nie wdając się w tym miejscu w szczegóły, można powiedzieć, że wspólnoty celowe to wspólnoty, których członkowie pragną „osiągnąć” ten sam cel, a wspólnoty zadaniowe to wspólnoty, których członkowie pragną wykonać to samo zadanie (odpowiednią pracę) dla osiągnięcia jakiegoś wspólnego celu. Z pewnego rodzaju wspólnotami celowymi mamy do czynienia w przypadku zbioru ludzi podróżujących tym samym środkiem lokomocji do określonej miejscowości. Natomiast o istnieniu jakiejś wspólnoty zadaniowej można mówić wtedy, gdy została zawiązana lub istnieje (jej członkowie wstąpili do niej i uczestniczą w niej) po to, by wykonać określone zadanie (pracę) solidarnie wspierając się, po to, by, mówiąc inaczej, wspólnie osiągnąć określony wspólny cel. Z zasady wspólnoty zadaniowe mają charakter wspólnot addytywnych, a nie alternatywnych, i dobrowolnych, a nie wymuszonych: przymus nie konstytuuje żadnych wspólnot rzeczywistych. Nawiasem mówiąc: wspólnoty nazywane „partiami (politycznymi)” mogą mieć charakter już to wspólnot ideologicznych, czyli pewnego rodzaju wspólnot celowych, już to wspólnot zadaniowych.

(7) Bywa, że ludzie traktują pewne rodzaje wspólnot, do których należą, jako wspólnoty wyróżnione na podstawie współczynników wykluczających się (alternatywnych) i/lub zdeterminowanych, czyli takich, których natura wyklucza możliwość jednoczesnego przynależenia do kilku tego rodzaju wspólnot, choć w rzeczywistości tak nie jest. I tak na przykład często jako wykluczające się są traktowane współczynniki, na podstawie których konkretni ludzie są „zaliczani” („zaliczają” siebie) do różnych „wspólnot narodowych” nazywanych (od pewnego czasu) po prostu „narodami”. Tymczasem okazuje się, że faktycznie konieczność potraktowania przynależności narodowej jako właściwości wykluczającej się „zachodzi” tylko wówczas, gdy *a priori* naturę tego współczynnika zinterpretuje się w pewien specyficzny sposób. Słowem: jako pewną właściwość alternatywną i zarazem zdeterminowaną trzeba potraktować przynależność narodową tylko wtedy, gdy z góry założy się, że *naród* to pewna wspólnota genetyczna, czyli pewna wspólnota osób o wspólnym pochodzeniu. Z takim rozumieniem *narodu* mamy do czynienia, gdy traktuje się go jako zbiór ludzi wywodzących się ze „wspólnej krwi” i „wspólnych kości”. Natomiast konieczność taka nie zachodzi, gdy *naród* traktuje się jako pewien rodzaj wspólnot kulturowych i/lub politycznych. Wspólnotami alternatywnymi w żadnym razie nie są też wspólnoty językowe.

(8) Ludzie tworzą różne celowe i zadaniowe wspólnoty długo- lub krótkotrwałe, wstępują (czasem zapisują się) do różnych wspólnot zadaniowych na całe życie,

ale bywa też, że czynią to tylko na pewien czas, bądź to z góry określony, bądź „potrzebny” do osiągnięcia wspólnego celu (np. celu wspólnej podróży) lub wykonania wspólnego zadania. Bywa, że ludzie zawiązują jakąś wspólnotę tylko po to, by wspólnie spędzić jakiś czas, omówić jakieś sprawy, przeczekać jakieś zdarzenia, nie nudzić się, ale bywa, że czynią to z konieczności, czasem „w sposób przemyślany”, a czasem w sposób nieprzemyślany „do końca”. Bywa, że ludzie nadają niektórym wspólnotom zadaniowym formy instytucjonalne, a bywa, że tego nie czynią.

(9) Bywa też, że zawiązane wspólnoty biurokratyzują i (z reguły nieświadomie) przekształcają w pseudo-wspólnoty. I bywa też, że członkowie tych lub innych wspólnot cząstkowych „zapominają” o pierwotnym celu/zadaniu, z uwagi na który zostały zawiązane, powołane do życia i/lub wyróżnione, i „zaczynają” je traktować jako wspólnoty (instytucje) autonomiczne, czyli jako wspólnoty (instytucje) mające prawo do samodzielnego określania (definiowania) swoich celów i zadań. Jednym z efektów biurokratyzacji wspólnot akademickich jest „ustawowe” podstawienie w ich miejsce reprezentujących je instytucji, następnie zastąpienie w odpowiednim metajęzyku wyrażenia „wspólnoty akademickie” wyrażeniem „szkolnictwo wyższe”, czyli inaczej mówiąc: dokonanie biurokratycznej *relingwalizacji* odnośnej rzeczywistości, i wreszcie opisywanie odnośnego świata w tym tak wytworzonym „nowym (biurokratycznym) języku, a nie w języku odzwierciedlającym pierwotny teleologiczny sens akademickiego świata i jego „naturalną” strukturę.

5.

Zastanówmy się teraz przez chwilę nad następującymi pytaniami: co wyróżnia jakąkolwiek wspólnotę akademicką? Albo inaczej mówiąc: co wyróżnia desygnaty wyrażenia „wspólnota akademicka”? Co stanowi wspólny współczynnik (wspólną właściwość) wszystkich wspólnot akademickich? Co stanowi ich definiens? Co stanowi wspólny współczynnik (wspólną właściwość) wszystkich członków wszystkich wspólnot akademickich? Pod jakim warunkiem można jakikolwiek zbiór ludzi zasadnie nazwać „wspólnotą akademicką”?

5.1.

Żadnej wspólnoty akademickiej na pewno nie wyróżnia genetyczna historia jej członków – ich pochodzenie: nikt nie jest członkiem jakiegokolwiek wspólnoty akademickiej z powodu swego urodzenia. Nikt nie jest też członkiem jakiegokolwiek wspólnoty akademickiej z przymusu – każdy stał się nim dobrowolnie, każdy nawet o to zabiegał usilnie. Pewne jest też, że każdy członek jakiegokolwiek wspólnoty akademickiej stał się nim w rezultacie pewnego aktu perlokucyjnego – aktu dokonanego przez współtworzących ją członków i desygnowanych przez nią do spełniania tego rodzaju aktów. Żadna wspólnota akademicka nie jest też wspólnotą wyłącznie towarzyską, żadna nie została też zawiązana, ani nie istnieje po to (tylko), by jej członkowie „mogli” nabyć jakieś prawa. To prawda, że w rezultacie immatrykulacji każdy immatrykulowany student nabył pewne prawa. Ale prawdą jest też, że żadna wspólnota akademicka nie została zawiązana, ani nie istnieje po

to tylko, by bronić praw czy przywilejów swoich członków; i też nie w tym tkwi właściwy sens tzw. samorządów studenckich.

Postawmy kropkę nad „i”:

- każda konkretna wspólnota akademicka to niewątpliwie pewna wspólnota zadaniowa: każda wspólnota akademicka została zawiązana i istnieje po to, by umożliwić jej członkom osiągnięcie pewnego wspólnego celu poprzez solidarny udział w realizacji pewnych zadań – poprzez wspólne wykonywanie pewnych rodzajów pracy wysoce wyspecjalizowanej;

- każda konkretna wspólnota akademicka to pewna parcjalna wspólnota specjalistyczna w dwojakim sensie: każda z nich stanowi zarazem pewną część ogólnej wspólnoty akademickiej i (niejako poprzez nią) ogólnej wspólnoty narodowej, państwowej czy regionalnej (samorządowej), na rzecz której pracuje (powinna pracować) i która ją „utrzymuje” (finansuje);

- niektóre konkretne wspólnoty akademickie wykonują analogiczne rodzaje pracy specjalistycznej, a niektóre wykonują komplementarne rodzaje pracy specjalistycznej.

Zarówno akt immatrykulacji, jak i akt nominacji na nauczyciela akademickiego implikuje nie tylko akt przyjęcia/wstąpienia osoby poddanej/poddającej się mu do pewnej konkretnej i zarazem ogólnej wspólnoty akademickiej. W momencie dokonania zarówno aktu immatrykulacji, jak i aktu nominacji na nauczyciela akademickiego osoba dobrowolnie poddająca się mu dokonuje oficjalnie aktu zobowiązania, że będzie się systematycznie przyczyniać do realizacji zadań tejże wspólnoty – do tego, by mogła ona skutecznie osiągać swoje cele. Akt tego zobowiązania stanowi jeden z aktów parcjalnych zarówno aktu immatrykulacji, jak i aktu odpowiedniej nominacji. W przypadku immatrykulacji od pewnego czasu ten jej parcjalny akt powtarza się w postaci tzw. (w istocie zbędnego) uroczystego ślubowania, przysięgi.

Inną kwestię stanowi pytanie, czy wszyscy członkowie każdej aktualnie istniejącej wspólnoty akademickich mają pełną świadomość, po co do niej wstąpili. Rzecz jasna, że na to pytanie nie sposób odpowiedzieć jednoznacznie. Z mojego doświadczenia akademickiego wynika, iż w zdecydowanej większości przypadków tak nie jest, nawet wśród nauczycieli akademickich, ale w większym stopniu dotyczy to studentów. Pozytywnie trudno byłoby mi odpowiedzieć nawet na pytanie, czy z sensu aktów immatrykulacji i/lub nominacji zdają sobie sprawę wszyscy dokonujący ich. Natomiast nie mam wątpliwości co do tego, że żadnej z tych spraw należycie nie zrozumieli autorzy tekstu analizowanej tu ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym”.

5.2.

Z mojej analizy tekstu tej ustawy wynika, że nie odzwierciedla on adekwatnie rzeczywistości, dla opisu i uregulowania której został on sformułowany, czyli rzeczywistości nazwanej w jego tytule „szkolnictwem wyższym”. Przede wszystkim jego autorzy nie uwzględnili faktu, iż istotą tej rzeczywistości (tj. świata akademickiego) stanowią parcjalne wspólnoty nazwane tu „wspólnotami akademickimi”, że to te wspólnoty stanowią centralne współczynniki tego świata – jego podstawowe

molekuły, a nie odrębnie potraktowane zbiory podmiotów nazwanych przez nich „nauczycielami akademickimi” i/lub zbiory podmiotów tradycyjnie wyróżnianych za pomocą wyrażenia „studenci”, i że centralnymi współczynnikami tej rzeczywistości w żadnym razie nie są też ani instytucje nazywane „szkołami”, ani instytucje nazywane „szkołami wyższymi”.

Traktowanie jakichkolwiek *nauczycieli* w taki sposób, jakby stanowili oni jakąś kategorię podmiotów autonomicznych, jest zupełnym nieporozumieniem, by nie rzec nonsensem. *Nauczyciel* jest *nauczycielem* tylko o tyle, o ile jest związany z jakimś zbiorem uczniów obejmującym przynajmniej jeden element. A *uczeń* jest *uczniem* tylko o tyle, o ile jest związany z jakimś *nauczycielem*. Pierwotnie ów związek miał wyłącznie charakter pewnego związku prywatnego. Dopiero w pewnym momencie historii rozwoju ludzkiej kultury zaczęto go w niektórych przypadkach formalizować i następnie nadawać mu charakter związku instytucjonalnego i wreszcie połączone tym związkiem (zadaniem) podmioty (czyli nauczycieli i uczniów) poddawać procesowi profesjonalizacji. Dziś z reguły desygnaty wyrażenia „nauczyciele” niesłusznie traktuje się tak, jakby każdy z nich był z natury rzeczy nauczycielem profesjonalnym. A tak nie jest: nadal funkcjonuje kategoria nauczycieli naturalnych – nieprofesjonalnych.

Ale o tym, że autorzy tekstu rozważanej ustawy nie zrozumieli istoty świata nazwanego „szkolnictwem wyższym”, świadczy nie tylko fakt, że ani słowa nie poświęcili sprawie *wspólnot akademickich*, że właściwie w ogóle nie posługują się ich nazwą (że sformułowali jej tekst w języku nie obejmującym odpowiedniej jednostki leksemicznej), lecz także fakt, że ani słowa nie poświęcili też zagadnieniu, pod jakimi warunkami można dowolną osobę „zaliczyć” do zbioru osób wyróżnionych przez nich za pomocą wyrażenia „nauczyciele akademicy”, albo inaczej mówiąc: pod jakimi warunkami wolno dokonać względem niej odpowiedniego aktu mianowania. Tymczasem nie ulega żadnej wątpliwości, że wyróżniwszy szkoły wyższe jako szkoły, w których dokonuje się wyższe kształcenie, niejako automatycznie zobowiązali się do wyjaśnienia, po pierwsze, istoty tego kształcenia, czyli tego, co ich zdaniem stanowi jego specyficzną różnicę – jego wyższość nad kształceniem średnim i/lub niższym; i po drugie, kwestii, kto pod jakimi warunkami może to kształcenie realizować – wystąpić w jego obrębie w roli nauczyciela.

Z mojej analizy tekstu ustawy, o której tu mowa wynika, że jedyny warunek, jaki musi ktoś spełnić po to, by móc zostać nauczycielem akademickim to „wykazanie się” dyplomem ukończenia studiów wyższych. I że późniejsze awanse podmiotów nazwanych przez autorów tekstu tej ustawy „nauczycielami akademickimi” nie mają bezpośredniego związku z ich zadaniem wynikającym z zaliczenia ich do zbioru *nauczycieli*. W każdym razie: z tą ich funkcją bezpośredniego związku nie ma ani tzw. robienie doktoratu, ani robienie habilitacji. Bezpośredniego związku ze specyficzną funkcją (żadnego) *nauczyciela* nie ma też (polski) *tytuł profesora* – nie jest to tytuł dydaktyczny, lecz tytuł naukowy, albo inaczej mówiąc: nie jest to tytuł przyznawany za osiągnięcia dydaktyczne, lecz za osiągnięcia naukowe. Nie wdając się w szczegóły, można powiedzieć, że autorzy tekstu analizowanej ustawy pomieszali dwa różne rodzaje pracy specjalistycznej wyróżnione w trakcie rozwoju

ludzkiej kultury (i cywilizacji) jako odrębne. I że nie ujawnili specyfiki tego, co zgodnie z ich rozumowaniem należałoby nazwać „nauczaniem wyższym”.

Kolejny mankament tekstu tej ustawy polega na tym, że jego autorzy ani słowa nie poświęcili również pytaniu, na czym polega „wyższość” uczniów szkół wyższych względem uczniów szkół średnich (niższych). Albo inaczej mówiąc: Co wyróżnia w ogólnym świecie uczniów, których autorzy tekstu tej ustawy nazwani „studentami”? Na czym polega różnica między ich aktywnościami (obowiązkami) a aktywnościami uczniów szkół średnich (niższych)? Z faktu, że ani słowem nie opisali specyfiki aktywności (obowiązków) studentów, a nawet gorzej: że w ogóle przemilczeli ich obowiązki, wolno wyprowadzić wniosek, iż postąpili tak w konsekwencji milcząco przyjętego założenia, jakoby rola wszelkiego rodzaju uczniów, w tym także uczniów nazywanych „studentami”, nie polegała na niczym więcej, jak na „pobieraniu wiedzy” od swych nauczycieli, czyli, inaczej mówiąc, jakby ich rola „wyczerpywała się” w braniu udziału w tzw. zajęciach i zdawaniu sprawy z „pobrania” w trakcie ich trwania wiedzy.

W każdym razie: sposób potraktowania przez autorów tego tekstu studentów, w szczególności fakt, że wymieniają (aczkolwiek w sposób daleki od zadawalającego) tylko aktywności podmiotów wyróżnionych za pomocą wyrażenia „nauczyciele akademicy”, wywołuje wrażenie, że podmiotom wyróżnianym za pomocą wyrażenia „studenci” przyznali rolę swego rodzaju „pacjentów” swych nauczycieli i dokonywanego przez nich kształcenia, a nie aktywnych uczestników kształcenia. Tymczasem nie ulega żadnej wątpliwości, że wyrażenie „student” winno wyróżniać tylko takie podmioty, które podczas aktu immatrykulacji zobowiązały się realizować szerszy zakres aktywności niż te wykonywane przez *uczniów* niższych poziomów kształcenia. Mówiąc krótko: „studiować” znaczy więcej niż „uczyć się”. Dodajmy, że również aktywności wyróżniane za pomocą wyrażenia „uczyć się” w żadnym razie nie polegają na „pobieraniu” lub „przyswajaniu” sobie wiedzy innej osoby – nauczyciela. Każde *uczenie się* polega w tym samym sensie na wykonywaniu pewnego rodzaju pracy, co każde *nauczanie*.

5.3.

Bodaj najważniejszy błąd autorów tekstu omawianej ustawy polega na pomieszaniu, a nawet utożsamieniu, w nim ról (rodzajów specjalistycznej pracy) *nauczycieli* i *naukowców*, albo inaczej mówiąc, na nieuwzględnieniu faktu, że już dość dawno temu w trakcie rozwoju ludzkiej kultury zostały one nie tylko wyróżnione jako dwa teleologicznie różne rodzaje pracy specjalistycznej, lecz już także poddane procesowi profesjonalizacji, czyli procesowi wykształcania odpowiednich zawodów i nadawania im statusu zawodów odrębnych – procesowi, w rezultacie którego w pewnym momencie jego trwania (dokonywania się) zaczęto *nauczycieli* i *naukowców* zaliczać do dwóch różnych rodzajów specjalistów – do (pod)zbiorów podmiotów trudniących się wykonywaniem dwóch różnych rodzajów pracy specjalistycznej.

To bowiem głównie w konsekwencji tego pomieszania autorzy tekstu tej ustawy, po pierwsze, zdecydowanie niesłusznie potraktowali instytucje od wieków

wyróżniane za pomocą wyrażenia „uniwersytet(y)” w taki sposób, jakby nie były one, a nawet nie mogły być, niczym więcej, jak tylko pewnym rodzajem instytucji nazwanych „szkołami wyższymi” lub „uczelniami”; po drugie, również niesłusznie uznali, jakoby to, czy można w nazwie dowolnej konkretnej *szkoły wyższej* posłużyć się wyrazem „uniwersytet”, należało (wolno było) uzależnić od tego tylko, czy (upraszczając nieco to zagadnienie) zatrudnia ona odpowiednią liczbę nauczycieli akademickich posiadających odpowiednie stopnie lub tytuły naukowe (zob. art. 3. pkt 1. ustawy); i, po trzecie, nie dostrzegli ani specyfiki pracy podmiotów naz(y)wanych „studentami”, wyróżniających ich w obrębie ogólnego świata uczniów, ani specyfiki podmiotów, które należałoby wyróżnić za pomocą wyrażenia „studenci uniwersytetu” (zob. art. 3. pkt 20 ustawy).

Sprawę *uniwersytetów* autorzy tekstu tej ustawy postawili po prostu na głowie. Przede wszystkim dlatego, że pragnąc (racjonalnie) „wyjaśnić” teleologiczny sens jakiegokolwiek instytucji, trzeba w pierwszej kolejności odpowiedzieć na pytanie o zadania (rodzaje pracy), dla wykonania których instytucja ta została (ma być) powołana do życia, a nie na pytanie, kto może lub powinien być w niej zatrudniony. I dlatego, że na drugie z tych pytań z sensem można odpowiedzieć dopiero po udzieleniu wyraźnej odpowiedzi na pierwsze z nich. W istocie chodzi bowiem nie o to, kogo można zatrudnić w dowolnej instytucji, lecz o to, kto jest w stanie profesjonalnie wykonać zadania (prace), dla wykonania których została ona (ma być) powołana do życia.

Jeśli głównym zadaniem instytucji nazywanych „uniwersytetami” jest, jak sugerują (chcą) autorzy tekstu omawianej ustawy, kształcenie czy nauczanie nazywane przez nich z reguły „prowadzeniem studiów”, to instytucje te mogą wykonać swoje zadanie, nie zatrudniając osób legitymujących się stopniami naukowymi ani osób z tytułami naukowymi. Ani stopnie, ani tytuły naukowe nie zaświadczały bowiem wprost, że osoby posiadające je wykazały się jakimiś szczególnymi (wyższymi) właściwościami dydaktycznymi, lecz że wykazały się odpowiednimi umiejętnościami i dokonaniem na polu nauki (pracy naukowej).

Kto *ustawowo* utożsamia *uniwersytet* ze *szkołą* lub z *uczelnia*, ten *ustawowo* niweczy pierwotny sens zarówno instytucji wyróżnionej kiedyś za pomocą wyrażenia „uniwersytet”, jak i teleologiczny sens stanowiącej go wspólnoty uniwersyteckiej. Kto tak postępuje, czyni wyrażenie „uniwersytet” zbędnym. A kto nie odróżnia *uniwersytetu* jako pewnej instytucji od *uniwersytetu* jako pewnej wspólnoty konkretnych ludzi (podmiotów), ten pozbawił się możliwości zarówno adekwatnego opisanego, jak i sensownego uregulowania zakresu rzeczywistości wyróżnianego za pomocą wyrażenia „uniwersytet”.

Jako pewna instytucja *uniwersytet* został ukonstytuowany i powołany utworzony po to, by gromadzić i jednoczyć ludzi zainteresowanych (profesjonalnym) poznawaniem świata w ogóle (tzw. *uniwersum*), by dać im możliwość zajmowania się profesjonalną realizacją pracy poznawczej – pozyskiwaniem nowej wiedzy możliwie najlepiej uzasadnionej i/lub testowaniem wiedzy starej oraz upowszechnianiem pozyskanej nowej wiedzy lub przetestowanej wiedzy starej. Tak rozumiany *uniwersytet* (czyli *uniwersytet* z prawdziwego zdarzenia) musi zatrudniać naukowców,

a nawet więcej: musi ich zatrudniać przede wszystkim, a nie „tylko” nauczycieli. Specyficznym zadaniem *uniwersytetu* z prawdziwego zdarzenia nie jest bowiem ani „prowadzenie jakiegokolwiek kierunku studiów”, ani „kształcenie studentów na wyższym poziomie”, lecz „prowadzenie badań (naukowych)” – pozyskiwanie nowej wiedzy i/lub testowanie starej wiedzy.

5.4.

Stwierdzenie, że prymarnym zadaniem uniwersytetu z prawdziwego zdarzenia jest prowadzenie badań naukowych czy systematyczne uprawianie nauki w sensie pracy mającej na celu pozyskiwanie nowej wiedzy, a nie „kształcenie”, w żadnym razie nie wyklucza możliwości realizowania przez niektóre podmioty wspólnoty uniwersyteckiej też *ról* czysto nauczycielskich, a przez inne uczniowskich. Stwierdzenie to wyklucza „jedynie” możliwość „definiowania” nauczycielskich i/lub uczniowskich *ról* podmiotów wspólnot uniwersyteckich w sensie ich *ról* prymarnych, czyli w sensie *ról* znamionujących podmioty *szkół* (instytucji nazywanych „szkołami”). Poza tym podmioty wspólnot uniwersyteckich nie powinny spełniać ani roli nauczycielskiej, ani roli uczniowskiej tylko na tych zasadach, na których są one spełniane w *szkołach*.

W *uniwersytetach* z prawdziwego zdarzenia w szczególności nie powinno się ich realizować na zasadzie „przekazywania-pobierania wiedzy”. Dominować powinny w nich z zasady (z ustawy) sposoby dyskursywne nauczania i uczenia się, w tym dialogowe sposoby realizacji zadań nazywanych „kształceniem”. Wprawdzie role nauczycieli wypada w nich związać w pierwszej kolejności z ich podmiotami nazywanymi „naukowcami”, ale w żadnym razie nie należy wiązać tych *ról* w tych instytucjach z podmiotami na zasadzie wyłączności. Ustawowo dopuścić trzeba możliwość przynajmniej okazjonalnego spełniania *ról* nauczycielskich także przez studentów. Odnośna ustawa powinna przyczynić się do „odrestaurowania” rozumienia *uniwersytetu* jako instytucji wyróżniającej się tym, że wszelkie zadania, które ma ona do spełnienia, „zatrudnieni” w niej profesorowie starają się rozwiązywać wspólnie ze swoimi studentami i oczywiście także wspólnie ze swoimi asystentami (współpracownikami).

Uniwersytet z prawdziwego zdarzenia, a nie tylko z nazwy, to instytucja, której wszystkie podmioty stanowiące jego rdzenną wspólnotę, a nie tylko te, którą wyróżnia się za pomocą wyrażen „naukowcy”, „uczni” lub „badacze”, są zainteresowane realizacją jego podstawowego zadania i osiągnięciem jego celu finalnego, i rzeczywiście uczestniczą w odnośnych pracach. Innymi słowy: o *uniwersytecie* z prawdziwego zdarzenia można mówić tylko o tyle, o ile również immatrykulowani studenci są zainteresowani uczestniczeniem w realizacji jego naczelnego zadania i rzeczywiście uczestniczą w niej. Już z tych stwierdzeń wynika, że wspólnoty uniwersyteckie (z prawdziwego zdarzenia, a nie te, które na razie faktycznie istnieją) stanowią pewien specyficzny podzbiór ogólnego zbioru wspólnot akademickich.

Specyfika wspólnot uniwersyteckich polega na tym, że stawiają sobie inne zadanie i inny cel finalny niż pozostałe wspólnoty akademickie, oraz na tym, że ich podmioty realizują swoje zadanie i osiągają zarówno swój cel ogólny, jak i swoje

cele parcjalne w sposób zasadniczo inny niż pozostałe wspólnoty akademickie. Nawiasem mówiąc: nie podzielam ani gorliwości autorów tekstu omawianej ustawy, ani gorliwości ich doradców mającej na celu poddanie tych wspólnot generalnej standaryzacji. Każda standaryzacja ma swoją „stronę negatywną”. Negatywnym efektem standaryzacji (unormowania) jakichkolwiek działań ludzkich jest ograniczenie gotowości ludzi do innowacyjności, a w końcu „zabicie” w nich woli poszukiwania nowych rozwiązań metodologicznych.

W skrócie można powiedzieć, że wszelka standaryzacja metod zarówno pracy naukowej, jak i dydaktycznej w uniwersytetach z prawdziwego zdarzenia jest sprzeczna z ich naczelnym zadaniem (i celem) polegającym na nieustannym poszukiwaniu (czegoś) *nowego*, a nie na powielaniu *starego*, czyli *rzeczy już znanych*. Niemniej nie wykluczam, że w pewnej mierze można z sensem poddać standaryzacji także działania podmiotów uniwersytetów z prawdziwego zdarzenia. Ale dokładne rozważenie tego problemu należy do zadań *dydaktyki uniwersyteckiej* (z prawdziwego zdarzenia), a nie *lingwistyki*.

6.

Sumując przedstawione uwagi na temat instytucji nazwanych *uniwersytetami* (z prawdziwego zdarzenia) powiem, że odpowiedź na pytanie o teleologiczną sensowność (teleologiczną zasadność) powoływania ich i utrzymywania, trzeba uzależnić od tego, czy lub w jakiej mierze ułatwiają one możliwie skuteczną realizację podstawowych zadań i osiągnięcie ich celów finalnych wszystkim powstałym i istniejącym w ich ramach wspólnotom uniwersyteckim zajmującym się profesjonalnie poznawaniem wybranych przez nie przedmiotów, czyli wspólnot które można nazwać w skrócie „profesjonalnymi wspólnotami poznawczymi”.

Z kolei odpowiedź na pytanie o teleologiczną zasadność zawiązywania i/lub utrzymywania poszczególnych parcjalnych wspólnot uniwersyteckich wypada uzależnić od tego, czy lub w jakiej mierze ich członkowie uczestniczą w nich z chęci (wewnętrznej potrzeby) pozna(wa)nia wybranego przedmiotu. I wreszcie na pytanie o teleologiczny sens wstępowania do wspólnot uniwersyteckich i bycia ich członkami odpowiadam tak oto: sens tych aktów zależy od (stopnia) gotowości do uczestniczenia w działaniach (pracach) mających na celu pozysk(iw)anie możliwie ugruntowanej (zasadnej) wiedzy o wybranym przedmiocie, czyli od (stopnia) gotowości do uczestniczenia w realizacji pewnego zakresu pracy poznawczej – kognitywnej. Podkreślam: ostatnie z tych stwierdzeń dotyczy nie tylko sensu aktów immatrykulacji, lecz także sensu odnośnych aktów nominacji.

Przypominam, że o jakiegokolwiek wspólnocie zadaniowej (zarówno uniwersyteckiej, jak i każdej akademickiej) zasadnie można mówić tylko o tyle, o ile jej członkowie zawiązują ją lub wstępują do niej po to, by wzajemnie się wspierać w realizacji wspólnego zadania, czyli – w naszym przypadku w dążeniu do pozyskania o nim nowej wiedzy, w szczególności nowej zasadnej wiedzy. Podkreślam: chodzi o pomoc dwukierunkową, a nie jednokierunkową. Kto sądzi, że w ramach wspólnoty akademickiej tylko podmioty nazywane „nauczycielami akademickimi” są zobowiązane pomagać podmiotom nazywanym „studentami”, ten z góry podważa zasadność nazywania stanowiącego ją zbioru ludzi (podmiotów) „wspólnotą”.

Nową wiedzę o jakimkolwiek przedmiocie członkowie tych wspólnot mogą, rzecz jasna, zdobyć już to poprzez badanie (analizowanie, rozważanie) wybranego przedmiotu poznawania, już to dokonując znaczeniowej rekonstrukcji tekstów sformułowanych i uzewnętrzzonych przez inne podmioty, zajmujące się jego poznaniem, dla przedstawienia swej pozyskanej o nim wiedzy. Zajmujący się głównie pierwszym sposobem pozyskiwania wiedzy o danym przedmiocie to naukowcy, badacze, myśliciele. Zajmujący się głównie drugim rodzajem pozyskiwania wiedzy o danym przedmiocie to studenci. Ale rzeczą oczywistą jest, że każdy badacz musi realizować również pewne aktywności studenckie, że musi stale „uczyć się”, w tym analizować teksty wytwarzane przez innych badaczy zajmujących się tym samym przedmiotem. Z kolei każdy student (z prawdziwego zdarzenia) ma obowiązek uczestniczyć (przynajmniej w jakiejś mierze) w pracy badacza, z którym został związany (związał się) więzami odpowiedniej wspólnoty, poddając się aktywności immatrykulacji. A uczestnicząc w tej pracy, uczestniczy w procesie naukowego kształcenia się.

Rzeczą oczywistą jest też, że do zbioru podstawowych zadań wszystkich członków każdej wspólnoty uniwersyteckiej należy też (a) permanentne dokonywanie możliwie adekwatnej tekstualizacji pozyskanej nowej wiedzy, czyli formułowanie i publikowanie nie tylko odpowiednich ustnych (mownych), lecz także pisemnych tekstów dla jej wyrażenia (transferencji), (b) poddawanie analizie tekstów sformułowanych przez innych autorów nie tylko w celu zrekonstruowania wyrażonej za ich pomocą wiedzy, lecz także w celu dokonania krytycznej ewaluacji zarówno analizowanych tekstów, jak zrekonstruowanej (starej) wiedzy, i wreszcie (c) przyczynianie się do upowszechnienia wiedzy lepiej uzasadnionej i eliminacji wiedzy gorzej uzasadnionej, a zwłaszcza do eliminacji wiedzy wcale nie uzasadnionej.

Badacze angażujący się w pracę mającą na celu umożliwienie lub ułatwienie realizacji zadania, jakiego podjęli się w ramach danej wspólnoty akademickiej studenci, to badacze wykonujący pracę nauczycieli akademickich. Intencją niniejszych uwag w żadnym razie nie jest wywołanie wrażenia, jakoby ta praca była mniej ważną lub drugorzędną w stosunku do pracy badawczej. Ich jedyną intencją jest wykazanie, że tzw. nauczanie (przekazywanie wiedzy i/lub umiejętności) nie jest jedynym, ani nawet prymarnym, zadaniem członków wspólnot uniwersyteckich z prawdziwego zdarzenia. Dodać wypada, że rzeczywista współpraca obu jej głównych (konstytutywnych) członków jest konieczna w przypadku każdej wspólnoty akademickiej. I że jest tak też dlatego, że wiedza jest czymś, czego nikt nie jest w stanie nikomu przekazać w żaden sposób. Że wiedza jest czymś, czego nikt nie jest w stanie przedstawić nikomu bezpośrednio. Że każdy jest w stanie przedstawić (uzewnętrznić) tylko reprezentujące ją teksty, z czego wynika, że teksty to zastępniki wiedzy, że na zastępowaniu wiedzy polega ich główna funkcja. Powtarzam: wbrew temu, co się notorycznie mówi o nich, teksty ani nie są wiedzą, ani nie zawierają w sobie żadnej wiedzy. Żadnej wiedzy nie zawierają też w sobie ani żadne wyrazy, ani żadne leksemy.

Z tego, co dziś wiemy o wiedzy, wynika w sposób ewidentny, że zupełnie mylne jest stosunkowo powszechne przekonanie (złudzenie), jakoby aktywność nauczy-

ciela polegała na wydalaniu z siebie wiedzy i/lub na przekazywaniu jej w takim samym sensie, w jakim ktoś komuś przekazuje pieniądze czy kwiaty. Zupełnym złudzeniem jest też, jakoby jakikolwiek słuchacz, w tym student, siedząc na sali wykładowej, wchłaniał wiedzę jak powietrze. Chcąc zrozumieć, o czym mówi wykładowca, musi z nim intensywnie współpracować. To samo, *mutatis mutandis*, dotyczy zresztą pisania i czytania. Ale to już inne zagadnienie.

Tu powiem tylko tyle: zrozumieć i wytłumaczyć, na czym polega tzw. przekazywanie wiedzy, swoich wyobrażeń, przeżyć, doświadczeń życiowych, emocjonalnych doznań, swoich pragnień, swoich przekonań itd., oraz porozumienia się różnych ludzi, ich wzajemnego zrozumienia to główne zadanie wspomnianej lingwistyki antropocentrycznej. Zrozumieć i wytłumaczyć, co można lub trzeba zrobić, żeby usprawnić, w tym ułatwić, owo przekazywanie innym swojej wiedzy, swoich doznań itd., czyli dokonywanie ich tekstualizacji, a z drugiej strony dokonywanie adekwatnej rekonstrukcji wiedzy, doznań itd. wyrażonych przez innych ludzi za pomocą wytworzonych przez nich tekstów, czyli usprawnić tzw. rozumienie tekstów, to główne zadanie antropocentrycznej lingwistyki stosowanej.

Do zbioru wypowiedzi zgoła absurdalnych wypada zaliczyć sformułowanie autorów tekstu analizowanej tu ustawy przedstawione w art. 4. pkt 3; brzmi ono następująco: „Uczelnie, pełniąc misję odkrywania i przekazywania prawdy poprzez prowadzenie badań i kształcenie studentów, stanowią integralną część narodowego systemu edukacji i nauki”. Wywołuje ono bowiem wrażenie, po pierwsze, jakoby (ich zdaniem) instytucje nazwane przez nich „uczelniami”, były nimi o tyle, o ile spełniają opisaną misję – o ile są instytucjami „misyjnymi”; po drugie, jakoby nie zostały one zobowiązane do wykonywania swych zadań już poprzez samo ich związanie (istnienie), lecz dopiero w rezultacie jakiegoś specyficznego aktu zlecenia im odnośnej misji; i, po trzecie, jakoby były one „misyjnie” zobowiązane do „odkrywania i przekazywania prawdy poprzez prowadzenie badań i kształcenie studentów”.

W sposób szczególnie absurdalną czyni tę wypowiedź użycie w niej wyrazu „prawda” w liczbie pojedynczej. Za sensowną może ją z tego powodu uznać tylko ktoś, kto „wierzy” (założył z góry), że istnieje jakaś *prawda* absolutna i że ta (tak rozumiana) *prawda* istnieje w postaci jakiegoś odrębnego (samoistnego) *bytu singularnego*. Tymczasem na gruncie nauki za pomocą wyrażenia „prawda” wyróżnia się pewne znaczeniowe właściwości pewnych rodzajów tekstów (wypowiedzi), a nie właściwości jakichkolwiek współczynników rzeczywistości. W odniesieniu do niej nie sposób z sensem posługiwać się ani wyrażeniem „prawda”, ani wyrażeniem „fałsz”, ani odpowiadającymi im wyrażeniami przymiotnikowymi. Poza tym wiemy, że tylko niektóre wypowiedzi można oceniać alternatywnie jako „prawdziwe” lub „fałszywe”; że w wielu przypadkach trzeba się zadowolić oceną stopnia ich prawdopodobieństwa. Dodam, że za absurdalną wypadnie tę wypowiedź uznać także, jeśli w miejsce wyrazu „prawda” podstawimy wyrażenie „wiedza (zasadna)”, wiedza jest bowiem czymś, czego nie sposób ani odkry(wa)ć, ani przekaz(yw)ać.

Dostrzegłem też wiele innych zgoła absurdalnych urywków analizowanej ustawy, jak choćby ten, który brzmi następująco: „Studia w uczelni są prowadzone

w ramach kierunku studiów; ...” (por. art. 8. pkt 2). Ale nie będę ich tu analizował szczegółowo. Wspomnę jeszcze tylko, że niektóre ze sformułowań składających się na ten tekst budzą daleko idące wątpliwości innej natury. Jedną z nich wywołał u mnie tekst art. 9. Najpierw dlatego, że moim zdaniem pomieszane zostały w nim rzeczy różne i zarazem powtórzone rzeczy te same. Jego autorzy oznajmiają bowiem za jego pomocą, że: „Minister ... określa ... standardy kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, uwzględniające: a) kwalifikacje absolwenta, b) przedmioty kształcenia pedagogicznego, w tym w zakresie wychowania, c) przygotowanie do nauczania dwóch przedmiotów (rodzajów zajęć), ...”.

Pytam się: w jaki sposób można w standardach kształcenia, które się dopiero planuje, uwzględnić kwalifikacje (właściwości) produktu kształcenia, który nie został jeszcze wytworzony? Czyż jakiegokolwiek kwalifikacje jakiegokolwiek absolwenta oraz przedmioty jakiegokolwiek kształcenia nie należą do zbiorów rzeczy zupełnie różnych? I co znaczy wyrażenie „w tym w zakresie wychowania”? Czy tyle co wyrażenie „w tym przedmioty w zakresie wychowania”? Czy chodzi o to, by student w czasie studiów nabył wiedzę dotyczącą wychowania? Czy o to, by został wychowany? Jeśli trafne jest podejrzenie, że chodzi o jego wychowanie, to trzeba dodatkowo postawić pytania typu: Kto ma prawo rościć sobie pretensje do wychowywania innych pełnoprawnych ludzi? W jakim zakresie? Wedle jakich wzorców?

Kończąc, pragnę podkreślić, że konieczne jest moim zdaniem nie tyle poprawienie tekstu analizowanej ustawy „Prawo o szkolnictwie wyższym”, ile napisanie nowych tekstów: (a) tekstu nowej ustawy mającej na celu (normatywne) opisanie i uregulowanie świata szkół wyższych (uczelni) oraz (b) tekstu nowej ustawy mającej na celu (normatywne) opisanie i uregulowanie świata uniwersytetów z prawdziwego zdarzenia – ustawy, która przywróciłaby wyrażeniu „uniwersytet(y)” jego pierwotny sens. Z punktu widzenia historycznego sensu wyrażenia „uniwersytet(y)” za absurdalne wypada uznać zarówno (proponowane) wyrażenia typu „uniwersytet badawczy”, jak wyrażenia typu „uczelnie badawcze”. Instytucje funkcjonujące w naszym kraju współcześnie pod nazwami implikującymi wyrażenie „uniwersytet” są tylko w niewielkiej części uniwersytetami z prawdziwego zdarzenia, ale, podkreślam to mocno, nie tyle z własnej winy, ile z powodu odgórnie narzucanych im już od dłuższego czasu regulacji ustawowych sprzecznych z ich pierwotnym sensem teleologicznym.

BIBLIOGRAFIA PRAC WYKORZYSTANYCH

- GRUCZA F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- GRUCZA F. (1988), *O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych*, w: F. Grucza (ed.), *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych*. Warszawa, s. 17-67
- GRUCZA F. (1996), *O przeciwstawności ludzkich interesów i dążeń komunikacyjnych, interkulturowym porozumiewaniu się oraz naukach humanistyczno-społecznych*, w: F. Grucza, K. Chomicz-

- Jung (eds.), *Problemy komunikacji interkulturowej: Jedna Europa – wiele języków i wiele kultur*. Warszawa, s. 11–31
- GRUCZA F. (2000), *(Neu-)Philologien – Fremdsprachenlehrerausbildung - Glottodidaktik/Sprachlehrfor-schüöng*, w: B. Helbig, K. Kleppin, F.G. Königs (eds.), *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag*. Tübingen, s. 97–111
- GRUCZA F. (2007), *Lingwistyka Stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia*. Warszawa
- GRUCZA F. (2009), *Metanaukowa i metalingwistyczna wizja lingwistyki (stosowanej)*, w: *Lingwistyka Stosowana. Applied Linguistics. Angewandte Linguistik: 1* (2009), s. 19–39
- GRUCZA F. (2010) *Od lingwistyki wyrazu do lingwistyki tekstu i dyskursu: o wielości dróg rozwoju lingwistyki i kryteriów jego oceny*, w: J. Lukszyn, (ed.), *Lingwistyka stosowana. Języki specjalistyczne. Dyskurs zawodowy, Seria Jubileuszowa KJS, tom III*, Warszawa (w druku).
- GRUCZA F. (2010), *Nauka – poznanie – wiedza – język(i). Zarys lingwistycznych podstaw epistemologii antropocentrycznej*. Warszawa (w przygotowaniu).
- GRUCZA S. (2008) *Lingwistyka tekstu a Analiza dialogu – w sprawie nieporozumień wokół ich przedmiotowej dyferencjacji*, w: *Przegląd Glottodydaktyczny 24*, s. 7–18
- GRUCZA S. (2009) *O nieporozumieniach w sprawie siły lingwistyki*, (w:) *Lingwistyka Stosowana. Applied Linguistics. Angewandte Linguistik: 1* (2009), s. 99–114
- GRUCZA S. (2004) *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa (wydanie drugie poprawione i uzupełnione: Warszawa 2007)
- GRUCZA S. (2005) *Lingwistyczne badania nad dialogiem w Niemczech. Zarys historii*, w: *Orbis Linguarum*, vol 28/2005, s. 343–352
- GRUCZA S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa
- HAŁAS B. (1995), *Terminologia języka prawnego*. Zielona Góra
- JOPEK-BOSIACKA A. (2008), *Przekład prawny i sądowy*. Warszawa
- KIELAR B. Z. (1977), *Language of the Law in the Aspect of Translation*. Warszawa
- KIELAR B. Z. (1996b), *Translating statutory texts: in search of meaning and relevance*, w: M. Thelen, B. Lewandowska-Tomaszczyk (ed.), *Translation and Meaning, Part 4*, Maastricht, s. 393–398
- KIELAR B. Z. (1999), *Aspects of Legal Language and Legal Translation*, w: J. Tomaszczyk (ed.), *Aspects of Legal Language and Legal Translation*, Łódź, s. 183–190
- KIELAR B. Z. (2003), *Zarys translatoryki*. Warszawa
- KIELAR B. Z. (2007), *Językowe aspekty tłumaczenia tekstu „Traktatu ustanawiającego Konstytucję dla Europy” podpisanego w 2004 roku*, w: S. Grucza (ed.), *W kręgu teorii i praktyki lingwistycznej. Księga pamiątkowa ofiarowana profesorowi Jerzemu Lukszynie w 70. rocznicę urodzin*. Warszawa, s. 147–156
- KIELAR B. Z. (1996a), *Na manowcach tłumaczenia tekstu prawnego: prawdopodobieństwo wywołania szoku kulturowego*, w: F. Grucza, K. Chomicz-Jung (eds.) *Problemy komunikacji interkulturowej: Jedna Europa – wiele języków i wiele kultur*. Warszawa, s. 135–141
- KIERZKOWSKA D. (2002), *Tłumaczenie prawnicze*. Warszawa
- SANDER G. G. (2004), *Deutsche Rechtsprache. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen, Basel
- STAWECKI T., Winczorek P. (1995), *Wstęp do prawodawstwa*. C.H. Beck
- ZMARZER W., J. Lukszyn (2001), *Teoretyczne podstawy terminologii*. Warszawa

**ON TEXTS CALLED „ACTS OF LAW”, LINGUISTIC DEFICIENCIES OF
POLAND’S „HIGHER EDUCATION ACT” AND LEGISLATIVE LINGUIS-
TICS**

This article presents the outcome of my previous deliberations concerning texts on acts of law and languages for special purposes connected with them. The fundamental purpose of this article is to underline the fact that it is very urgent to create a special subfield of linguistics which should concentrate on systematic analysis of the texts of acts of law. I suggest that this subfield of linguistics be called “legislative linguistics”. Its aim is, first of all, to perform the systematic reconstruction of languages for special purposes in which texts of acts of law were composed. Furthermore, this field of study would deal with developing criteria for linguistic evaluation as well as ways of rationally improving both these languages and their practical use, i.e. among others, with the skill of properly formulating given texts of acts of law “with the help of” appropriate languages for special purposes. This task needs to be carried out as soon as possible due to the absolutely horrifying quality of the texts of acts of law, and the languages in which they were composed. Moreover, due to the fact that linguistics, especially so-called text linguistics, may contribute to the significant improvement of the quality of such texts, on condition that when analyzing them, it will take into account everything that representatives of anthropocentric linguistics know already about *texts* and *actual languages for special purposes*, and not only what their authors and/or representatives of traditional linguistics know about them.

Słowa kluczowe: lingwistyka języków specjalistycznych, lingwistyka legislacyjna, język specjalistyczny, język prawa, ustawa, tekst ustawy, tekst prawny, terminologia, zadania lingwistyki, świat akademicki, wspólnota akademicka, nauczyciel akademicki, student, prawo o szkolnictwie wyższym

Sambor GRUCZA
Uniwersytet Warszawski

Główne tezy antropocentrycznej teorii języków

1. Początki antropocentrycznego myślenia o językach ludzkich – poglądy J.N. Baudouina de Courtenay

Już J.N. Baudouin de Courtenay miał świadomość, że trzeba odróżnić język konkretnej osoby (indywiduum) od języka plemienia/narodu, a więc od tego, co się określa za pomocą takich wyrażeń, jak „język polski” czy „język niemiecki”. Napisał on w tej sprawie: „Tak np. odróżniamy indywiduum w przeciwstawieniu do plemienia, do narodu; a więc z naszego stanowiska będziemy mieli język indywidualny i język plemienia albo narodu, rozwój indywidualno-językowy w różnicy od historii języka całego plemienia lub narodu”. (J.N. Baudouin de Courtenay 1889/1974: 181); „Język plemienny lub narodowy jako całość, jako zbiornik wszystkiego tego, co do niego należy, co się do niego odnosi, istnieje tylko w ideale. Pojęcie pewnego języka, a jego urzeczywistnienie nie idą wcale ręką w rękę”. (ibid. s. 187); „Główne części tego idealnego obrazu języka plemiennego mogą być tylko przeciętną wypadkową z połączenia języków indywidualnych osobników, należących do danego plemienia” (ibid. s. 188).

W jednej ze swoich późniejszych prac (J.N. Baudouin de Courtenay 1903/1974) myśli te uściślił w następujący sposób: „Język istnieje tylko w mózgach indywidualnych, tylko w duszach, tylko w psychikach indywiduów, czyli osobników, składających się na daną społeczność językową. Język narodowy jest abstrakcją i konstrukcją uogólniającą, wytworzoną z całego szeregu języków indywidualnych, jest sumą skojarzeń językowo-pozajęzykowych, właściwych indywiduom i przeciętnie, abstrakcyjnie, ludom i plemionom”.

Niestety, J.N. Baudouin de Courtenay nie rozwinął dalej swoich myśli dotyczących rzeczywistych języków konkretnych ludzi, nie podjął też próby przedstawia ich w postaci odnośnej teorii. Nie uczynili tego także jego następcy. Niemniej jednak spostrzeżenia J.N. Baudouina de Courtenay można uznać za prekursorские. Oceniając ich wagę, F. Grucza (1993b: 31) napisał: „Dopiero dziś można ocenić, jak wielką genialnością odznaczał się lingwistyczny instynkt J. Baudouina de Courtenay, który pod niejednym względem wyprzedził nie tylko swych konkurentów, lecz także wielu następców, zwłaszcza dogmatycznych strukturalistów. Trzeba przestać oceniać jego poglądy wyłącznie przez pryzmat koncepcji sądu de

Saussure'a, albowiem niejedyn jego sąd wypada dziś uznać za trafniejszy od analogicznego sądu de Saussure'a. Dotyczy to przede wszystkim poglądu Baudouina de Courtenay w sprawie istnienia języków ludzkich".

2. Antropocentryczna teoria języków ludzkich – koncepcja F. Gruczy

Na zasadnicze mankamenty dotychczasowych sposobów rozumienia tego, do czego odnosi się wyrażenie „język(i)” i „wiedza”, wynikające z ignorowania odnośnych ontologicznych pytań, bodaj jako pierwszy uwagę zwrócił w swoich pracach F. Grucza i zarazem jako pierwszy podjął próbę ich przewyciężenia. Już w latach 70. XX w. zaczął tworzyć zręby teorii rzeczywistych języków ludzkich (zob. F. Grucza 1976, 1978, 1979, 1981a,b), którą z początku nazywał „relatywistycznym podejściem do języków ludzkich”, a następnie (pod wpływem m.in. piszącego te słowa) zdecydował się określać ją jako „antropocentryczną teorię języków ludzkich”. Pierwszą wersję tej teorii przedstawił w opublikowanej w 1983 r. monografii *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Niektóre jej elementy uściślił i zarazem rozwinął w kolejnych pracach (por. np. F. Grucza 1988, 1992b, 1993a,b,c, 1994a, 1997a,b). Nieco później zaczął rozwijać swą antropocentryczną teorię rzeczywistej kultury ludzkiej (1989, 1992a, 1993c), natomiast w ostatnim czasie wiele uwagi poświęcił ontologicznym zagadnieniom dotyczącym wiedzy (1997a,b, 2006). Nie jest to miejsce na dokładne przedstawienie historii jej powstawania¹. Tu zreferuję jedynie najważniejsze założenia tej teorii.

Najogólniej można powiedzieć, że antropocentryczna teoria (rzeczywistych) języków ludzkich powstała w konsekwencji postawienia przez jej twórcę pytania, po pierwsze, o ontologiczny status tego, do czego odnoszą się wyrażenia typu „język(i) ludzki(e)”, czyli pytania, jak istnieje to, co się tak nazywa, oraz po drugie, pytania, w jaki sposób dokonuje się to, co nazywa się „przyswajaniem języka”. Skądinąd wiadomo, że wyraz „język” jest wyrażeniem wysoce wieloznacznym, że za jego pomocą określa się bardzo różne rzeczy. F. Grucza wypowiedział się na ten temat następująco: „(...) wyraz „język” jest z jednej strony obciążony bardzo różnorodnymi znaczeniami, a z drugiej – jakby dodatkowo – także bardzo zróżnicowanymi asocjacjami, emocjami i przekonaniami. «Język» jest ponadto wyrazem występującym zarówno w dyskursach i kontekstach całkiem codziennych, potocznych, jak i specjalistycznych, fachowych. Obszar rzeczywistości, którą wyraz ten jak gdyby obsługuje znaczeniowo, jest tak rozległy i jednocześnie tak wielowarstwowy, że

¹ Różne uwagi na jej temat można znaleźć m.in. w: B.Z. Kielar, W. Woźniakowski 1984, W. Pasterniak 1984, W. Lehfeltd 1985, A. Mańczyk 1985, Z. Wąsik 1986, 1987, A. Sakaguchi 1986, R. Sadziński 1986/1987, W. Woźniewicz 1987, W. Woźniakowski 1994a, 1994b, A. Dębski 2000, E. Wąsik 2007.

zrazu nie sposób ogarnąć go jakąkolwiek wspólną ramą pojęciową. Nadto z różnymi elementami tej rzeczywistości związane są nie tylko różne wartości natury komunikacyjno-informacyjnej, lecz także estetycznej, a nierzadko również politycznej i nawet religijnej”. (F. Grucza 1993a: 151).

Jednakże F. Grucza nie kończy swoich rozważań dotyczących wyrażenia „język” na stwierdzeniu, iż jest ono wieloznaczne, lecz następnie pyta, czy wszystkim rzeczom wyróżnionym za pomocą tego wyrażenia przysługuje ten sam status ontologiczny. Odpowiedź udzielona na to pytanie przez F. Gruczę jest jednoznaczna – nie przysługuje. Z ontologicznego punktu widzenia te rzeczy trzeba, jego zdaniem, podzielić na dwie kategorie: (a) rzeczywiste języki ludzkie (idiolekty), czyli języki konkretnych osób, (b) intelektualne konstrukty (idealne modele), określane jako „języki narodowe”, czyli także jako „język polski” czy „język niemiecki”. Te intelektualne konstrukty (idealne modele) nie są ani językami rzeczywistymi, ani „rzeczywistym wspólnym językiem” Polaków lub Niemców. Tymczasem to, co nazywa się tradycyjnie „wspólnym językiem polskim”, to logiczna suma form jednostek leksykalnych, wytworzonych przez członków polskiej wspólnoty językowej, oraz logiczny przekrój struktur ich języków (por. F. Grucza 2005: 49).

Obok idiolektów, czyli rzeczywistych języków konkretnych osób, F. Grucza wyróżnia jeszcze polilekty. Polilekty to logiczna suma lub logiczny przekrój dowolnego zbioru idiolektów, tj. logiczna suma lub przekrój składających się na te idiolekty właściwości wszystkich wziętych pod uwagę osób. Polilekt rozumiany jako logiczna suma to faktycznie wszystkie części zbioru idiolektów wziętych pod uwagę osób, natomiast polilekt rozumiany jako logiczny przekrój to faktycznie tylko wspólne części idiolektów branych pod uwagę podmiotów zbiorowych – wspólnot. Tradycyjnie w kategoriach logicznego przekroju pojmuje się w lingwistyce fonemiki i gramatyki języków ludzkich, natomiast w kategoriach logicznej sumy ich składy leksykalne (słowniki). F. Grucza (1993a: 159) scharakteryzował tę kwestię następująco: „W konsekwencji tych definicji możemy powiedzieć, że idiolekt jest językiem (lektem) konkretnej (pojedynczej) osoby, natomiast polilekt językiem (lektem) jakiejś grupy osób”.

W konsekwencji trzeba, zdaniem F. Gruczy, lingwistykę z góry podzielić na lingwistykę zajmującą się rzeczywistymi językami (lingwistykę języków rzeczywistych) i lingwistykę zajmującą się owymi intelektualnymi konstruktami (wzorcami), idealnymi modelami (opisami), przy czym prymat przyznać wypada lingwistyce języków rzeczywistych – jej wyniki stanowią bowiem podstawę do rozważań lingwistyki konstruktów intelektualnych. Podobnie sprawa przedstawia się, moim zdaniem, w przypadku lingwistyki języków specjalistycznych – ją również trzeba już na samym początku podzielić na lingwistykę zajmującą się rzeczywistymi językami specjalistycznymi, czyli na lingwistykę rzeczywistych języków specjalistycznych, i na lingwistykę zajmującą się idealnymi modelami (opisami) języków specjalistycznych. Także w tym wypadku należy uznać tę pierwszą za podstawową.

Rzeczywiste języki ludzkie to immanentne właściwości (współczynniki) konkretnych (rzeczywistych) ludzi, dokładniej – immanentne właściwości ich mózgów – i jako takie stanowią pewne zakresy wiedzy konkretnych ludzi. Rzeczywiste

języki ludzkie nie są bytami autonomicznymi, lecz czymś, co istnieje wyłącznie w powiązaniu z konkretnymi (rzeczywistymi) ludźmi, z ich mózgami: „(...) język jest pewną właściwością ludzi, pewnym wyposażeniem ich mózgów, a więc pewnym ich składnikiem. Natomiast w żadnym razie nie jest on jakąś samoistną rzeczą” (F. Grucza 1993a: 169).

Rzeczywiste języki ludzkie są zlokalizowane w mózgach ludzkich. Do tej pory zakładano, iż operacji językowych nie wykonuje cały mózg, a jedynie jego wyspecjalizowane centra. Wyniki wielu obserwacji klinicznych wskazują jednak na to, że funkcje językowe mogą przejmować także partie mózgu, które tradycyjnie nie są utożsamiane z tzw. centrami językowymi. Tak czy inaczej, choć już wiadomo, które centra są „tradycyjnie” odpowiedzialne za dokonywanie operacji językowych, to jednak niewiele wiadomo jeszcze o tym, gdzie dokonywane są poszczególne cząstkowe operacje językowe, czyli jakie centra są odpowiedzialne za spełnianie poszczególnych funkcji językowych: „Organami, w których zlokalizowane są języki ludzkie, są – jak to powszechnie dziś wiadomo – mózgi ludzkie. Jednocześnie mózgi ludzkie są też „urządzeniami” wykonawczymi wszelkich operacji językowych, czyli procesorami językowymi” (F. Grucza 1993a: 169).

Każdy człowiek tworzy (rekonstruuje) swój własny język „sam z siebie”, choć czyni to pod wpływem docierających do niego bodźców językowych i zarazem na wzór oraz na podobieństwo języków innych mówców-słuchaczy. To, co nazywa się „przyswajaniem języka”, jest procesem, w którym każdy człowiek „wytwarza” (swój własny) rzeczywisty język, w oparciu o specyficzny rodzaj biologiczno-genetycznych właściwości, określanych jako „właściwości lingwogeneratywne”. Dzięki nim ludzie mogą nabywać i rozwijać umiejętności wykonywania skomplikowanych operacji morfosyntaktycznych, a także równie skomplikowanych operacji semantyczno-pragmatycznych (szerzej na ten temat zob. F. Grucza 1993a: 165).

Odróżnić trzeba rzeczywiste języki ludzkie, jako biologiczno-genetyczne potencjały, jako biologiczne zdolności ludzi, od języków jako wytworów powstałych na ich podstawie. Potencjał biologiczno-genetyczny umożliwia (wy)tworzenie konkretnego języka (idiolektu) przez konkretnego człowieka, czyli to, co określa się „przyswajaniem języka” lub „akwizycją języka”. Inaczej mówiąc, dzięki temu biologiczno-genetycznemu potencjałowi w mózgu człowieka dokonuje się konkretyzacja poszczególnych właściwości zarówno strukturalnych, jak i generatywnych. Przebieg tej konkretyzacji oraz jej efekty zależą od jakości bodźców (właściwości konkretnych wypowiedzi) wytwarzanych przez innych mówców-słuchaczy i docierających do podmiotu owej konkretyzacji językowej (por. F. Grucza 1997b: 33). W konsekwencji należy odróżnić: „(...) a) język ludzki w sensie pewnej gatunkowej właściwości ludzi, tzn. pewnej wspólnej właściwości wszystkich ludzi, całego ludzkiego rodzaju, b) język ludzki w sensie pewnego genetycznego potencjału czy wyposażenia poszczególnych konkretnych osób, c) język ludzki w sensie pewnej skonkretyzowanej właściwości tej lub innej osoby, tzn. w sensie pewnej właściwości będącej rezultatem rozwoju (socjalizacji) odziedziczonego przez nią (naturalnego) potencjału językowego oraz d) język ludzki w sensie pewnej właściwo-

ści charakterystycznej dla tego lub innego zbioru ludzi, dla tej lub innej ludzkiej wspólnoty” (F. Grucza 1994a: 10).

Rzeczywiste języki konkretnych osób stanowią integralne i konstytutywne współczynniki konkretnych (rzeczywistych) osób. Ludzie są z natury rzeczy istotami językowymi od początku do końca swego istnienia. Inaczej mówiąc – nie istnieje człowiek „beźjęzyczny”, każdy (nieupośledzony) człowiek posiada swój komponent językowy, czyli swoją językową zdolność: „Pojęcie człowieka implikuje obligatoryjnie pojęcie języka, a wyrażenia typu «człowiek i jego język» trzeba uznać za nieadekwatne, a nawet za mylne. Człowiek jest ze swej natury istotą językową” (F. Grucza 1997b: 81).

Wytworzenie konkretnego (rzeczywistego) języka przez człowieka możliwe jest jedynie dzięki jego indywidualnej zdolności językowej. O osobie, która mimo tego, że posiada(ła) językowy potencjał biologiczno-genetyczny, nie wytworzyła (nie rozwinęła) żadnego konkretnego języka, można jedynie powiedzieć, że jest „beźlektalna” (por. F. Grucza 1997b).

Mówiąc o rzeczywistych językach, odróżnić trzeba język jako zbiór elementarnych jednostek wyrażeniowych oraz reguł składania ich w większe jednostki, tj. reguł, według których generowane są jednostki wyrażeniowe (reguł fonemicznych, morfologicznych, syntaktycznych, tekstowych, dyskursywnych), od zbioru już wytworzonych, złożonych jednostek wyrażeniowych (jednostek leksemicznych, syntaktycznych, tekstowych, dyskursywnych): „Na konkretne języki ludzkie, tzn. na języki poszczególnych (żywych) osób, składają się nie tylko zinternalizowane w ich mózgach systemy reguł operacyjnych (= wiedzy praktycznej), lecz także pewne zasoby zgromadzonej przez nie wiedzy innego rodzaju, w szczególności znajomość pewnej ilości wcześniej wytworzonych form wyrażeniowych (przede wszystkim morfemowych i leksemicznych, ale w pewnej mierze także zdaniowych i nawet tekstowych) oraz ich funkcji semantycznych i kulturowych, czyli w pewnej mierze również znajomość tego, do czego się one odnoszą, oraz kto, kiedy, względem kogo itd. może lub nie może się nimi posłużyć. (...) Natomiast zgoła irracjonalne są poglądy, według których języki ludzkie nie tylko zawierają się, lecz zgoła istnieją prymarnie w słownikach, w książkach czy innych zbiorach wyrażen językowych lub ich zapisów” (F. Grucza 1994a: 8).

Zakres znaczeniowy wyrażenia „język rzeczywisty” („idiolekt”) nie jest wyznaczony z góry. Można go ograniczyć tak, że obejmie on (a) tylko struktury wyrażeniowe lub (b) struktury wyrażeniowe powiązane ze znaczeniem, bądź (c) struktury wyrażeniowe powiązane ze znaczeniem i regułami komunikacyjnymi (pragmatycznymi) (dokładniej na ten temat zob. F. Grucza 2007b). Oznacza to, że granice zbioru właściwości, który określa się jako „język”, są względne (relatywne), bowiem zbiór właściwości językowych można wyznaczyć wężiej lub szerzej, choć jego rdzeniem są zawsze struktury wyrażeniowe: „Odpowiedź na pytanie, gdzie zaczynają się i kończą granice zbioru właściwości językowych jest (...) zależna w dużej mierze od arbitralnego osądu. Właściwości językowe są tylko pewnym podzbiorem zbioru wszelkich właściwości ludzi. A ponieważ zbiór reguł językowych jest zbiorem pewnych składników właściwości zakwalifikowanych jako

właściwości językowe, nie sposób ściśle wyznaczyć zewnętrznych ram czy granic języka, nawet wtedy nie, gdyby ograniczyło się jego pojęcie do poziomu idiolektu” (F. Grucza 1983: 330).

Skoro zakres tego, co wyróżniane jest za pomocą wyrażenia „język” („idiolekt”), można ująć wężziej, szerzej lub najszerszej, trzeba również lingwistykę podzielić na (a) lingwistykę zajmującą się językiem ograniczonym tylko do struktur wyrażeniowych – czyli lingwistykę w ujęciu węższym, (b) lingwistykę zajmującą się językiem, do którego zalicza się struktury wyrażeniowe powiązane ze znaczeniem – czyli lingwistykę w ujęciu szerszym, i wreszcie (c) lingwistykę zajmującą się językiem, do którego zalicza się struktury wyrażeniowe, powiązane ze znaczeniem i regułami komunikacyjnymi (pragmatycznymi) – czyli lingwistykę w ujęciu najszerszym:² „Lingwistyczne zainteresowania koncentrują się wokół tych właściwości ludzi, które przejawiają się w tym, że potrafią aktywnie uczestniczyć w aktach komunikacji mownej. Specyficznie lingwistyczny zakres zainteresowań jest jednak ograniczony do tego tylko, że ludzie uczestnicząc w tych aktach, działają według pewnych zasad, reguł” (F. Grucza 1983: 300).

Przedmiot lingwistyki zajmującej się rzeczywistymi językami konstytuują konkretni ludzie, którymi interesuje się ona ze względu na ich konkretne właściwości (umiejętności) językowe. Są to właściwości językowe, które umożliwiają ludziom tworzenie i nadawanie własnych oraz odbieranie i rozumienie (interpretowanie) wypowiedzi językowych innych mówców-słuchaczy. Podstawowym i centralnym przedmiotem zainteresowań lingwistyki nie są więc wypowiedzi językowe, lecz ludzie jako mówcy-słuchacze i ich właściwości językowe (por. F. Grucza 1983: 292).

Wiedza stanowiąca poszczególne języki istnieje wyłącznie w mózгах konkretnych ludzi: „Język ludzki to praktyczna wiedza poszczególnej osoby, na podstawie której (a) tworzy ona formy (struktury) wyrażień/wypowiedzi określonego typu i substancjalizuje (uzewnętrznia) je, (b) realizuje (spełnia) określone cele za pomocą wyrażień/wypowiedzi tego typu, tzn. posługuje się nimi jako pewnymi środkami, (c) przypisuje im określone wartości, przede wszystkim funkcje znakowe, (d) poznaje analogiczne wyrażenia/wypowiedzi wytworzone przez inne osoby, tzn. identyfikuje je i dyferencjuje, (e) odczytuje i rozumie nadane im wartości, przede wszystkim ich znaczenia. Praktyczna wiedza, składająca się na poszczególne języki, to po prostu pewien rodzaj czy zakres posiadanej przez konkretne osoby wiedzy operacyjnej, tj. wiedzy umożliwiającej jej „wykonanie” określonych ruchów, działań, aktów itp. zarówno mózgowych (umysłowych), jak i cielesnych (mięśniowych)” (F. Grucza 1993b: 31f.).

Ale pewną immanentną właściwością mózgow konkretnych (rzeczywistych) osób jest nie tylko wiedza językowa. Jest nią także każda inna wiedza – zarówno wiedza parajęzykowa, jak i pozajęzykowa, zarówno „teoretyczna” (tzn. deskryp-

² To, iż zbiór właściwości, które określa się jako „język”, ująć można wężziej lub szerzej, oraz to, że w konsekwencji także przedmiot lingwistyki można wyznaczyć wężziej lub szerzej, było powodem, dla którego F. Grucza pierwotnie swoją teorię nazwał „relatywistycznym podejściem do języków ludzkich”.

tywna, eksplikatywna, prognostyczna itd.), jak i aplikatywna oraz praktyczna, zarówno uświadomiona, jak i nieświadomiona, zarówno wiedza podstawowa, jak i metawiedza. Ontologiczny status wszystkich rodzajów wiedzy jest identyczny (F. Grucza 1997a: 14).

Szczególnie mocno wypada podkreślić, że żadne wyrażenia językowe, żadne wyrazy, ani żadne zdania, ani żadne teksty nie zawierają w sobie żadnej wiedzy, ani żadnego znaczenia, ani żadnej treści semantycznej, ani żadnych sądów. Wyrażenia językowe – wyrazy, zdania, teksty – są jedynie swoistymi zastępnikami, eksponentami (reprezentacjami) określonej wiedzy lub jej pewnego zakresu, jej substancjalną reprezentacją (dźwiękową, graficzną), ale nie są jej modelami ani odbiciami (szerzej na ten temat zob. F. Grucza 1999: 141 oraz w najnowszej monografii autora zatytułowanej *Nauka – poznanie – wiedza – język(i). Zarys lingwistycznych podstaw epistemologii antropocentrycznej* – zob. F. Grucza 2010).

3. Koncepcje zbieżne z teorią antropocentryczną – poglądy

V.H. Yngvego, Z. Wąsik, E. Wąsik

Do analogicznych wniosków w sprawie istnienia języków ludzkich, do których doszedł najpierw J.N. Baudouin de Courtenay, a później F. Grucza, doszedł m.in. także V.H. Yngve (1986, 1991, 1996, 1998), który jednak, podobnie jak J.N. Baudouin de Courtenay, nie podjął próby rozwinięcia teorii rzeczywistych języków ludzkich. Także on ograniczył się jedynie do sformułowania kilku postulatów badawczych. Jak piszą E. Wąsik, Z. Wąsik (2008:139): „Victor H. Yngve (1996) swoje credo sformułował w odniesieniu do założenia, że jedynymi obiektami badań lingwistycznych są ludzie, a nie ciągi foniczne segmentowane w komunikacji językowej na wyrazy czy zdania. (...) Dla Yngvego ludzie są jednakże relewantnymi obiektami o tyle, o ile bada się ich ze względu na takie właściwości lingwistyczne, które umożliwiają jednostkom komunikowanie się z innymi jednostkami w związkach interakcyjnych. Natomiast fale dźwiękowe i wszelkie rodzaje energii wydatkowanej przy mówieniu i słuchaniu wypowiedzi językowych oraz inne obiekty używane jako konkretne ostoje (props) dla owych fal i energii, jak na przykład teksty pisane pośród zastępczych kodów mowy, za których pośrednictwem jednostki komunikujące się jednoczą w tymczasowe i długotrwałe związki lingwistyczne, są traktowane jako należące jedynie do świata fizycznego. Same w sobie nie noszą one, jak przyjmował Yngve, żadnej informacji, ani nie mają żadnego znaczenia w ogóle”.

W ślad – najpierw za F. Gruczą, a następnie za V.H. Yngvem – ontologiczny status języków ludzkich dostrzega także Z. Wąsik (1986, 1996, 2005a,b). Ostatnio główne założenia teorii antropocentrycznej zreferowała E. Wąsik w monografii *Język – narzędzie czy właściwość człowieka?* (2007, zob. także E. Wąsik 2006a,b, Wąsik E., Wąsik Z., E. Wąsik 2008, Z. Wąsik, M. Kielar 2006).

Już we wstępie E. Wąsik wyraźnie stwierdza, że „(1) W badaniach lingwistycznych należy wychodzić w pierwszym rzędzie od człowieka, stanowiącego ciągłość ewolucyjną w naturze i kulturze, ze względu na język jako gatunkowo specyficzną formę porozumiewania się, a nie tylko od samego języka w stosunku do lub w oderwaniu od człowieka. (2) W holistycznym podejściu do języka, uwzględniającym człowieka jako punkt wyjścia, powinno się brać pod uwagę fakt, że wszelkie aspekty i składniki języka stanowią zespół specyficznych właściwości i elementów należących do jednostek i grup społecznych jako uczestników aktów komunikacyjnych. (3) Badania języka ze względu na jego genezę i sposoby funkcjonowania skupiać się powinny na poszukiwaniu właściwości lingwistycznych człowieka w jego wytworach i czynnościach komunikacyjnych” (2007: 8 i n.).

Słusznie zauważa także E. Wąsik, że fakt, iż człowiek dysponuje tylko jemu specyficzną właściwością określaną jako „język”, spowodował, że „w XX wieku ukształtowały się kierunki filozoficzne, w których punkt ciężkości przeniesiono z człowieka na samą problematykę języka i komunikacji językowej” (2007:15). Bodaj najbliższy omawianemu tu antropocentrycznemu podejściu do języków ludzkich w obrębie filozofii polskiej był, jak się zdaje, M.A. Krapiec, który tym zagadnieniom poświęcił XIII tom swoich rozpraw, zatytułowany *Język i świat realny* (1995). W tej kwestii napisał on m.in. tak: „Język zatem będąc w sposób istotny i nierozdzielny spleciony z myślą wraz z nią tworzy u człowieka swoistą całość, będąc właśnie zbitką relacji podmiotowo-przedmiotowych. Będąc swoistą – wraz z myślą – całością nie utożsamia się jednak z myślą, ale jest z nią związany genetycznie” (1995: 35).

4. Teoria antropocentryczna w świetle wyników badań neurobiologicznych i genetycznych

W ostatnich latach coraz więcej badaczy dostrzega słuszność założeń teorii antropocentrycznej. Podobnie jak F. Grucza, tak S. Krämer (2002), H.J. Schneider (2002), A. Schönberger (2003), K. Zimmermann (2004, 2006) zdają się postrzegać kwestie dotyczące ontologicznego statusu rzeczywistości określanej jako „język”. A. Schönberger (2003: 272), powołując się na wyniki badań neurobiologicznych, wyraźnie zakwestionował wyrażany w duchu strukturalistycznym pogląd, że język jest systemem ponadindywidualnym: „Wenn die Erkenntnisse der Neurobiologie stimmen, wovon auszugehen ist, dann kann es prinzipiell keine mehreren Menschen gemeinsame *langue* oder kein überindividuelles Sprachsystem im strukturalistischen Sinne geben, sondern es gibt dann nur die *paroles*, konkrete sprachliche Äußerungen von Individuen, und eine *langue* bestenfalls auf individueller Ebene, wobei das diese beherrschende Individuum sie beständig weiterentwickelt (...) und die von ihm (re-)konstruierten Bedeutungen der *paroles* anderer Sprecher erst in der Wirklichkeit seines Gehirns zu dem Konstrukt eines ‘einheitlichen’ Sprachsystems verschmilzt”.

Zasadność tez teorii antropocentrycznej zdają się potwierdzać również najnowsze wyniki badań neurolingwistycznych (zob. G. Roth 1996, 2003, E. Linz 2002, J.E. Gorzelańczyk 2003a,b) oraz wyniki rozważań prowadzonych zarówno w obrębie ogólnej lingwistyki tekstu (zob. W. Schnotz 1994, G. Antos 1997, 2007a,b, K. Ehlich 2002, G. Weidacher 2004), jak i lingwistyki tekstu specjalistycznego (zob. Ch.M. Schmidt 2001, W.-A. Liebert 2002, B. Lönneker 2005, J. Engberg 2002a,b). Także w obrębie rozważań filozoficzno-antropologicznych coraz częściej wyrażany jest pogląd, iż język ludzki nie tylko jest nierozzerwalnie związany z człowiekiem, ale że ponadto jest on jego kognitywną właściwością konstytutywną. L. Jäger (2004: 37) wypowiedział się w tej sprawie następująco: „In diesem Sinne scheint Sprache sowohl phylogenetisch für die Herausbildung wesentlicher Eigenschaften der menschlichen Kognition als auch ontogenetisch für die Entstehung von Ich-Identität und kulturspezifisch organisiertem begrifflichem Weltbezug verantwortlich zu sein”.

Słuszność zajętego prawie 30 lat temu przez F. Gruczę stanowiska w sprawie genetycznego uwarunkowania zdolności wytwarzania (konkretnych) umiejętności językowych (właściwości lingwogeneratywnych) coraz wyraźniej potwierdzają przede wszystkim wyniki najnowszych badań eksperymentalnych przeprowadzonych na gruncie genetyki. Jak podaje J.E. Gorzelańczyk (2003), zlokalizowano już pierwszy gen bezpośrednio odpowiedzialny za realizację określonych funkcji językowych (gen FOXP2)³.

Ale jak pisze A. MacAndrew⁴ „No-one should imagine that the development of language relied exclusively on a single mutation in FOXP2. There are many other changes that enable speech. Not least of these are profound anatomical changes that make the human supralarygeal pathway entirely different from any other mammal. (...) Human mind needs human cognition and human cognition relies on human speech. We cannot envisage humanness without the ability to think abstractly, but abstract thought requires language. This finding confirms that the molecular basis for the origin of human speech and, indeed, the human mind, is critical”.

5. Antropocentryczna teoria języków specjalistycznych – koncepcja S. Gruczy

Ogólna odpowiedź na pytanie, do czego odnoszą się wyrażenia typu „język specjalistyczny”, „języki specjalistyczne”, czyli na pytanie, jak istnieje to, co się tak nazywa, brzmi: rzeczywiście istnieją tylko języki specjalistyczne konkretnych (rzeczywistych) mówców/słuchaczy-specjalistów (w skrócie: specjalistów), stanowiące ich pewne immanentne, integralne i konstytutywne właściwości – tyl-

³ Dokładny opis poszukiwań genu FOXP2 podają: W. Enard et al. 2002, J. Kraule et al. 2007.

⁴ http://www.evolutionpages.com/FOXP2_language.htm; zob też: http://genome.wellcome.ac.uk/doc_wtd020797.html, C. S. Lai et al. 2001.

ko o nich (o ich pewnych postaciach) można powiedzieć, że spełniają konkretne funkcje, tylko one są rzeczywistymi językami. Natomiast rzeczywistymi językami nie są żadne uogólnienia języków specjalistycznych, żadne ich idealizacje, żadne abstrakcyjne modele, żadne języki specjalistyczne jako takie. Te wytwory nie są, bo być nie mogą, integralnymi współczynnikami konkretnych (rzeczywistych) specjalistów. Natomiast wszystkim tego rodzaju intelektualnym wytworom można przypisać status bytów autonomicznych, tyle tylko, że status bytów idealnych.

Z poczynionych powyżej ustaleń wynika, że rzeczy, które określa się jako „języki specjalistyczne”, trzeba najpierw podzielić na dwie kategorie: (a) rzeczywiste języki specjalistyczne, czyli języki konkretnych specjalistów, oraz (b) owe ogólne języki specjalistyczne (intelektualne konstrukty, idealne modele), określane też jako „branżowe” lub „dziedzinowe” języki specjalistyczne. Do stwierdzenia, że te ostatnie nie są rzeczywistymi językami konkretnych osób, dodać należy, że wbrew temu, co się o nich zwykle sądzi, nie są one rzeczywiście „wspólnymi” językami specjalistycznymi określonych grup specjalistów, lecz tylko ich wspólnymi (wy)tworami. Z punktu widzenia podziału języków specjalistycznych na języki rzeczywiste i ich uogólnienia (idealne modele), wyrażenia typu „język prawniczy”, czy „język chemiczny” jawią się zatem jako co najmniej dwuznaczne. Są to bowiem określenia oznaczające zarówno odpowiednie rzeczywiste języki, jak i ich uogólnienia (idealne języki specjalistyczne).

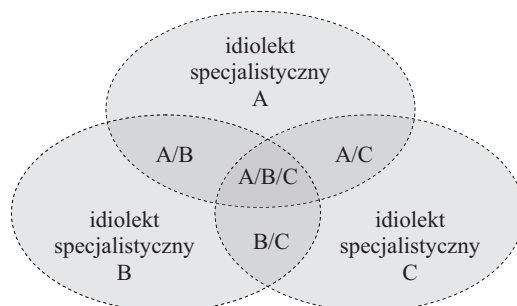
Na określenie rzeczywistych języków specjalistycznych (konkretnych) specjalistów będę, w analogii do wyrażenia „idiolekt”, używał określenia „idiolekt specjalistyczny”. Teraz można powiedzieć, że rzeczywiście istnieją wyłącznie idiolekty specjalistyczne, czyli konkretne języki specjalistyczne konkretnych specjalistów, że są one specyficznymi właściwościami (współczynnikami) ich mózgow, że idiolekty specjalistyczne są immanentnymi, integralnymi i konstytutywnymi właściwościami konkretnych rzeczywistych specjalistów, że wreszcie są one pewnymi specyficznymi zakresami wiedzy konkretnych specjalistów, oraz że rzeczywiste języki specjalistyczne nie są żadnymi bytami autonomicznymi.

Na grunt lingwistyki języków specjalistycznych przenieść trzeba także wyrażenie „polilekt”, czyli nie tylko specjalistyczne idiolekty, lecz także specjalistyczne polilekty. Jak wiadomo, teoria antropocentryczna dopuszcza dwa sposoby rozumienia wyrażenia „polilekt”: polilekt rozumiany jako przekrój logiczny lub polilekt rozumiany jako suma logiczna zbioru idiolektów wziętych pod uwagę osób.

Tylko o polilektach specjalistycznych rozumianych jako przekrój logiczny zbioru idiolektów wziętych pod uwagę specjalistów można powiedzieć, że rzeczywiście istnieją, o ile potraktuje się je jako pewne części składowe każdego wziętego pod uwagę idiolektu specjalistycznego. O tak rozumianych polilektach można też powiedzieć, że są rzeczywistymi „wspólnymi” językami specjalistycznymi zbioru wziętych pod uwagę specjalistów. Natomiast z oczywistych względów nie sposób potraktować ich jako rzeczywiście istniejących polilektów, stanowiących sumę logiczną zbioru wziętych pod uwagę idiolektów specjalistycznych, ponieważ są one wyłącznie pewnymi konstruktami. Można je natomiast potraktować jako byty autonomiczne. Dodam jeszcze w tym miejscu, że zarówno idiolekty specjalistyczne,

jak i specjalistyczne polilekty trzeba odróżnić od ich opisów (por. F. Grucza 1994: 21).

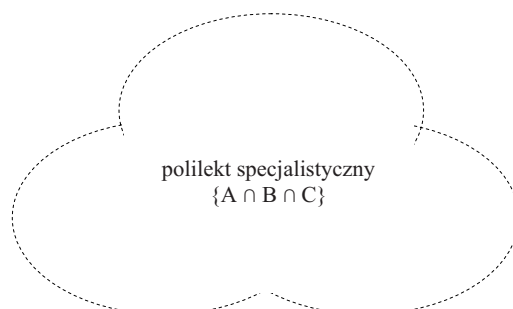
Pojęcie polilektu specjalistycznego rozumianego jako przekrój logiczny zbioru trzech idiolektów można zilustrować w następujący sposób:



Schemat 1: Części polilektalne (przekroje logiczne) zbioru trzech idiolektów specjalistycznych⁵

W powyższym schemacie zakres A/B/C jest polilektem specjalistycznym, stanowiącym przekrój logiczny idiolektu specjalistycznego A, idiolektu specjalistycznego B i idiolektu specjalistycznego C. Natomiast zakres A/B stanowi polilekt specjalistyczny, będący przekrojem logicznym idiolektu specjalistycznego A i idiolektu specjalistycznego B, a zakres A/C polilektem specjalistycznym będącym przekrojem logicznym idiolektu specjalistycznego A i idiolektu specjalistycznego C, zakres B/C jest polilektem specjalistycznym będącym przekrojem logicznym idiolektu specjalistycznego B i idiolektu specjalistycznego C.

Pojęcie polilektu specjalistycznego, rozumianego jako suma logiczna trzech idiolektów wziętych pod uwagę idiolektów specjalistycznych, można przedstawić graficznie następująco:



Schemat 2: Część polilektalna (suma logiczna) zbioru trzech idiolektów specjalistycznych

⁵ Linia przerywana poszczególnych zakresów wskazuje na relatywność zakreślonych zbiorów.

Z poczynionych uwag wynika, że wyrażenie „język specjalistyczny” znaczy zarówno tyle, co rzeczywisty język specjalistyczny, i tyle, co „konstrukt intelektualny”, oraz że wyrażenie „rzeczywisty język specjalistyczny” znaczy zarówno tyle, co „idiolekt specjalistyczny”, jak i tyle, co „polilekt specjalistyczny” rozumiany jako przekrój logiczny zbioru idiolektów wziętych pod uwagę specjalistów. Wynika z nich także, że wyrażenie „konstrukt intelektualny” znaczy zarówno tyle, co „idealny model (wzorzec)”, jak i tyle, co „polilekt specjalistyczny” rozumiany jako suma logiczna zbioru idiolektów specjalistycznych wziętych pod uwagę specjalistów.

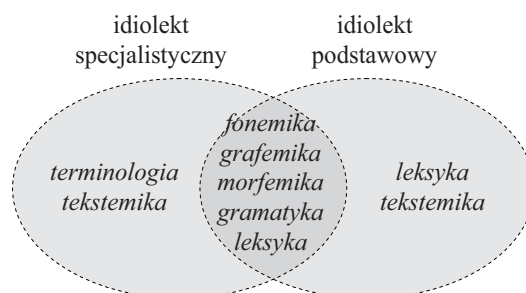
Przejdźmy teraz do pytania, co różni i co łączy idiolekt specjalistyczny z odpowiednim idiolektem podstawowym badanej osoby (badanego specjalisty)? Dotychczas pytanie to rozważano prawie wyłącznie na płaszczyźnie współczynników konstytuujących oba rodzaje idiolektów. Natomiast na płaszczyźnie funkcjonalnej – jeżeli w ogóle zwracano na nią uwagę – zadowalano się stwierdzeniem, że to, co różni idiolekty specjalistyczne od idiolektu podstawowego, to szczególna funkcja komunikacyjna tych pierwszych, czego wyrazem są sformułowania typu „języki specjalistyczne służą do komunikacji specjalistycznej”. Prawie w ogóle nie brano pod uwagę tego, iż to, co szczególnie wyróżnia języki (idiolekty) specjalistyczne, to ich funkcje kognitywne (poznawcze). Tymczasem podejmując próbę odpowiedzi na pytanie, co różni, a co łączy poszczególne idiolekty specjalistyczne z idiolektem podstawowym, trzeba odróżnić płaszczyznę konstytuujących je współczynników oraz płaszczyznę ich funkcji, a w obrębie tej ostatniej trzeba koniecznie odróżnić funkcje kognitywne od funkcji komunikacyjnych.

Rozpocznę od kwestii pierwszej. Niesłuszne byłoby potraktowanie idiolektu specjalistycznego w taki sposób, jakby stanowił on pewien wariant idiolektu podstawowego. Niesłuszne byłoby również potraktowanie obu jako idiolekty równoważne, bowiem tylko idiolekt podstawowy jest pełnym (kompletnym) językiem rzeczywistym w lingwistycznym tego słowa znaczeniu, tzn. obejmującym zarówno swoistą fonemikę, grafemikę, gramatykę i słownictwo. Nie jest tak w przypadku idiolektów specjalistycznych, które bazują na tej samej fonemice, grafemice, gramatyce, co idiolekty podstawowe. W konsekwencji trzeba odróżnić znaczenie wyrażenia „X zna dwa języki” od znaczenia wyrażenia „X zna (jakiś) idiolekt podstawowy i (odpowiedni) idiolekt specjalistyczny”. Mówiąc krótko – podzielam pogląd, że idiolekty specjalistyczne nie są pełnymi (kompletnymi) językami w lingwistycznym znaczeniu tego słowa, że każdy z nich jest ściśle związany z jakimś językiem podstawowym.

Gdyby idiolekty specjalistyczne były pełnymi (kompletnymi) językami w lingwistycznym tego słowa znaczeniu, oznaczałoby to, że osoba, która zna (posiada już) polski idiolekt podstawowy, ucząc się polskiego idiolektu specjalistycznego musi zrekonstruować np. całą jego fonemikę i grafemikę po to, aby być w stanie wytwarzać teksty specjalistyczne. W konsekwencji oznaczałoby to, że osoby, o których można powiedzieć, że wytworzyły (posiadają) zarówno idiolekt podstawowy, jak i idiolekt specjalistyczny, posiadają podwójną ilość takich samych współczynników językowych. Dodam tu jeszcze, że analogicznie sprawa przedsta-

wia się w przypadku np. tego, co się nazywa „podstawowym językiem (idiolektem) polskim” i „podstawowym językiem (idiolektem) niemieckim”. Także te idiolekty niesłusznie traktuje się tak, jakby były one pełnymi (kompletnymi) idiolektami w lingwistycznym znaczeniu tego słowa. O idiolektie specjalistycznym konkretnej osoby można powiedzieć tylko wtedy, że jest on pełnym (kompletnym) językiem, jeżeli żaden z jego współczynników nie jest współczynnikiem, który można zaliczyć także do innego rodzaju idiolektu tej osoby lub ewentualnie wtedy, gdyby osoba ta posiadała w swoim wyposażeniu lektalnym tylko ten idiolekt specjalistyczny.

Idiolekty specjalistyczne nie są więc, w sensie lingwistycznym, pełnymi (kompletnymi) idiolektami. Z tego punktu widzenia każdy idiolekt specjalistyczny powiązany jest zwykle w jakiś sposób z idiolektem podstawowym. To, co łączy idiolekty specjalistyczne z idiolektem podstawowym na płaszczyźnie konstytuujących je współczynników, to przede wszystkim fonemika, grafemika, morfemika, gramatyka, leksyka (niespecialistyczna). Natomiast to, co je różni na płaszczyźnie konstytuujących je współczynników, to terminologia i tekstemika. Wspólny zakres współczynników idiolektów specjalistycznego i podstawowego graficznie można przedstawić następująco:



Schemat 3: Wspólny zakres współczynników idiolektu specjalistycznego i podstawowego

Zakres współczynników konstytuujących idiolekty specjalistyczne może w mniejszym lub większym stopniu pokrywać się z zakresem współczynników konstytuujących idiolekt podstawowy, jednak w jakim stopniu zakres idiolektu specjalistycznego pokrywa się z zakresem idiolektu podstawowego zależy od tego, jak bardzo (w jakim stopniu) specjaliści rozwinęli, ukształtowali swoje języki specjalistyczne, ale także od tego, w jakim stopniu współczynniki idiolektu podstawowego umożliwiają wytwarzanie, porządkowanie, utrwalanie i transferowanie odnośnej wiedzy specjalistycznej. To, na ile współczynniki konstytuujące idiolekty specjalistyczne różnią się od współczynników konstytuujących idiolekt podstawowy, czyli na ile ich zakresy pokrywają się, jest pochodną tego, w jakim stopniu współczynniki konstytuujące idiolekt podstawowy mogą „służyć” tworzeniu, porządkowaniu, utrwalaniu i transferowaniu wiedzy specjalistycznej. Inną sprawą jest oczywiście pytanie, w jakim stopniu konkretne idiolekty (języki) specjalistyczne spełniają

funkcje kognitywne, tj. w jakim stopniu umożliwiają tworzenie, porządkowanie, utrwalanie i transferencję wiedzy specjalistycznej.

Jak już wspomniałem, różnic pomiędzy idiolektami specjalistycznymi a idiolektem podstawowym nie można rozpatrywać wyłącznie na płaszczyźnie konstytuujących je współczynników, bowiem to, co prymarnie wyróżnia idiolekty specjalistyczne, to nie tylko ich funkcja komunikacyjna, lecz także, a poniekąd nawet przede wszystkim, ich funkcja kognitywna. Innymi słowy, zasadnicza różnica pomiędzy idiolektami specjalistycznymi a idiolektem podstawowym polega na tym, że idiolekty specjalistyczne spełniają funkcje kognitywne, których nie spełniają idiolekty podstawowe. Dlatego też, o ile idiolekty specjalistyczne nie są w rzeczywistości pełnymi (kompletnymi) idiolektami, o tyle trzeba je traktować jako takie pod względem funkcjonalnym.

Funkcjonalna autonomia idiolektów specjalistycznych względem idiolektu podstawowego, ale także względem innych idiolektów polega na tym, że nie można posługiwać się zarówno idiolektem specjalistycznym, jak i idiolektem podstawowym, bądź różnymi idiolektami specjalistycznymi w odniesieniu do tego samego zakresu rzeczywistości, do tej samej domeny. To, że idiolekty specjalistyczne i idiolekt podstawowy mają mniejszy, bądź większy wspólny zakres współczynników je konstytuujących, nie oznacza, że mają one także wspólny zakres na płaszczyźnie funkcjonalnej. Jest tak, ponieważ tekstu specjalistycznego sformułowanego w języku specjalistycznym nie można przetłumaczyć na tekst w języku podstawowym z zachowaniem tej samej wartości (ściśłości) informacyjnej. Nie da się także zachować tej samej wartości informacyjnej, tłumacząc tekst specjalistyczny, napisany w języku fizyki, na tekst sformułowany w języku lingwistyki. Oznacza to, że język podstawowy i języki specjalistyczne nie są – jak już powiedziałem – językami funkcjonalnie kompatybilnymi, lecz komplementarnymi, i dlatego należy je traktować, zwłaszcza funkcjonalnie, jako języki w dużej mierze odrębne (autonomiczne).

6. Apendyks

Równoległe z kształtowaniem się antropocentrycznej teorii języków ludzkich następowała jej implementacja do rozważań translatorycznych i glottodydaktycznych. Antropocentrycznie ukierunkowane rozważania translatoryczne zainicjował F. Grucza, a w sposób szczególnie rozwinięta najpierw B.Z. Kielar, a następnie rozszerzył J. Żmudzki (zob. bibliografia 7.4.). Najświeższe podsumowanie dyskusji w tej sprawie J. Żmudzki przedstawił obszernie w rozprawie „Problemy, zadania i wyzwania translatoryki”, opublikowanej w pierwszym numerze „Lingwistyki Stosowanej”.

Także podstawy teoretyczne, jeżeli można ją tak nazwać, glottodydaktyki antropocentrycznej nakreślone zostały przez F. Gruczę. Do ich dalszego rozwoju

przyczyniła się przede wszystkim, i bodaj w największym stopniu, M. Dakowska i B. Sadownik. W ostatnim czasie kwestiom tym poświęcili się także M. Olpińska-Szkiełko oraz P. Szerszeń. Rozwój tak translatoryki, jak i glottodydaktyki antropocentrycznej dokumentują materiały z sympozjów organizowanych przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW (zob. bibliografia 7.6).

Niejako rozszerzeniem i uzupełnieniem antropocentrycznej teorii języków ludzkich jest antropocentryczna wizja kultury przedstawiona przez F. Gruczę w pracach z przełomu lat 80. i 90. Te kwestie podjęte zostały intensywniej w rozważaniach przedstawionych przez S. Bonacchi (2009; zob. także artykuł zamieszczony w niniejszym numerze *Lingwistyki Stosowanej*).

7. Bibliografia (analityczna)

7.1. Antropocentryczna teoria języków ludzkich i jej początki

- BAUDOIN DE COURTENAY J. N. (1889/1974), *O zadaniach językoznawstwa*, w: Jan Niesław Baudouin de Courtenay. Dzieła wybrane, 1974, t. I. Warszawa, s. 176–201
- DEBSKI A. (2000), *Problem stosowalności opisu lingwistycznego*, w: B. Z. Kielar, Krzeszowski T. P., Lukszyn J., Namowicz T. (eds.), *Problemy komunikacji międzykulturowej*. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka. Warszawa, s. 35–66.
- GRUCZA F. (1976), *Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki* w: F. Grucza (ed.), *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa 1976, s. 7–25.
- GRUCZA F. (1978), *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, w: *Przegląd Glottodydaktyczny* 1, s. 29–44.
- GRUCZA F. (1979), *Ansätze zur wissenschaftlichen Fundierung der Glottodidaktik*, w: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung aus dem Konstanzer SLI* 6. Konstanz, s. 50–54.
- GRUCZA F. (1981a), *Zagadnienia translatoryki*, w: F. Grucza (ed.), *Glottodydaktyka a translatoryka*. Warszawa, s. 9–30.
- GRUCZA F. (1981b), *Glottodydaktyczne implikacje bilingwizmu*, w: F. Grucza (ed.), *Bilingwizm a glottodydaktyka*. Warszawa, s. 9–40.
- GRUCZA F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki*. *Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- GRUCZA F. (1985), *Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydaktyka, translatoryka*, w: F. Grucza (ed.), *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*. Warszawa, s. 19–44.
- GRUCZA F. (1985), *Pierwsze dziesięciolecie Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego*, w: F. Grucza (ed.), *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*. Warszawa, s. 9–17.
- GRUCZA F. (1988), *Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz*, w: CHLOE. *Beihilfe zum Daphnis* 7. Daß eine Nation die Andere verstehen möge. Festschrift für Marian Szyrocki zu seinem 60. Geburtstag. Amsterdam, s. 309–331.
- GRUCZA F. (1989), *Język a kultura, bilingwizm a bilingwizm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*, w: F. Grucza (ed.), *Bilingwizm, bilingwizm – implikacje glottodydaktyczne*. Warszawa, s. 9–49.
- GRUCZA F. (1991), *Terminologia – jej przedmiot, status i znaczenie*, w: F. Grucza (ed.), *Teoretyczne podstawy terminologii*. Wrocław, s. 11–43.

- GRUCZA F. (1992a), *Kulturowe determinaty języka oraz komunikacji językowej*, w: F. Grucza (ed.), *Język, kultura – kompetencja kulturowa*. Warszawa, s. 9–70.
- GRUCZA F. (1992b), *O komunikacji międzyludzkiej – jej podstawach, środkach, rodzajach, płaszczyznach, składnikach i zewnętrznych uwarunkowaniach*, w: W. Woźniakowski (ed.), *Modele komunikacji międzyludzkiej*. Warszawa, s. 9–30.
- GRUCZA F. (1993a), *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, w: J. Piontka, A. Wiercińska (eds.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*, Poznań, s. 151–174.
- GRUCZA F. (1993b), *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: O językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*, (w:) *Opuscula Logopaedica*. In honorem Leonis Kaczmarek. Lublin, s. 25–47.
- GRUCZA F. (1993c), *Interkulturelle Translationskompetenz - ihre Struktur und Natur*, w: A. P. Frank, F. Paul, H. Turk, K.-J. Maaß (eds.), *Übersetzen verstehen, Brücken Bauen. Geisteswissenschaftliches und Literarisches Übersetzen im internationalen Kulturaustausch*. Berlin, s. 158–171.
- GRUCZA F. (1994), *O językach specjalistycznych (= technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*, w: F. Grucza, Z. Kozłowska (eds.), *Języki specjalistyczne*. Warszawa, s. 7–27.
- GRUCZA F. (1994b), *Drugie dziesięciolecie Instytutu Lingwistyki Stosowanej*, w: Kiejar B. Z., Bartoszewicz L., Lewandowski J. (eds.), *Polska szkoła lingwistyki stosowanej*. Warszawa, s. 21–32.
- GRUCZA F. (1994c), *O wieloznaczności nazwy „język”, heterogeniczności wiązanych z nią desygnatów i istocie rzeczywistych języków ludzkich*, w: *Przegląd Glottodydaktyczny* 13, s. 7–38.
- GRUCZA F. (1997), *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, w: F. Grucza, M. Dakowska (eds.), *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa, s. 7–21.
- GRUCZA F. (1997b), *Problemy historii i genezy języków ludzkich*, w: A. Dębski (ed.), *Plus ratio quam vis*. Festschrift für Aleksander Szulc zum 70. Geburtstag, Kraków 1997, s. 77–99.
- GRUCZA F. (1999), *Nauka – pseudonauka – paranauka*, w: Hałoń E., Labuda G. (eds.), *O nauce, pseudonauce, paranauce. Zbiór wypowiedzi*. Warszawa, s. 137–164.
- GRUCZA F. (2001), *Origins and Development of Applied Linguistics in Poland*, w: E. F. K. Koerner, A. Szwedek (eds.), *Towards a History of Linguistics in Poland. From the Early Beginnings to the End of the Twentieth Century*. Amsterdam, Philadelphia, s. 53–100.
- GRUCZA F. (2002), *Języki specjalistyczne - indykatory i/lub determinatory rozwoju cywilizacyjnego*, w: J. Lewandowski (ed.), *Języki specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki*. Warszawa, s. 9–26.
- GRUCZA F. (2004), *O językach dotyczących europejskiej integracji i Uni Europejskiej i potrzebie ukonstytuowania ogólnej lingwistyki języków specjalistycznych*, w: J. Lewandowski (ed.), *Języki specjalistyczne 4. Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*. Warszawa, s. 9–51.
- GRUCZA F. (2005), *Wyrażenie „upowszechnianie nauki” – jego status i znaczenie w świetle teorii aktów komunikacyjnych i lingwistyki tekstów*, w: F. Grucza, W. Wiśniewski (eds.) *Teoria i praktyka upowszechniania nauki wczoraj i jutro*. Warszawa, s. 41–76.
- GRUCZA F. (2006), *Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza*, w: *Glottodydaktyka* 20, s. 5–48.
- GRUCZA F. (2007), *Lingwistyka Stosowana*. Warszawa.
- GRUCZA F. (2009), *Metanaukowa i metalingwistyczna wizja lingwistyki (stosowanej)*, w: *Lingwistyka Stosowana – Przegląd. Applied Linguistics – Review. Angewandte Linguistik – Studien 1* (2009), s. 19–40.
- GRUCZA F. (2010), *Nauka – poznanie – wiedza – język(i). Zarys lingwistycznych podstaw epistemologii antropocentrycznej*. Warszawa (w druku).
- GRUCZA F. (ed.) (1991b), *Terminologia – jej przedmiot, status i znaczenie*. Wrocław.
- GRUCZA S. (2009), *O niezrozumieniu w sprawie „sily” lingwistyki*, w: *Lingwistyka Stosowana – Przegląd. Applied Linguistics – Review. Angewandte Linguistik – Studien 1* (2009), s. 99–114.

- HUMBOLDT W. von (1968), *Über das Vergleichende Sprachstudium*, w: W. Humboldt von 1903–36. *Gesamelte Schriften* (ed. Albert Leitzmann), t. IV. Berlin
- KIELAR B. Z., Woźniakowski W. (1984), *F. Grucza, Zagadnienia Metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana* (recenzja), w: *Kwartalnik Neofilologiczny* XXXI 1984 z. 3, s. 369–373.
- MAŃCZYK A. (1985), *Grucza, F.: Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana. Warszawa 1983*, w: *Zeszyty Naukowe WSP Zielona Góra. Studia i Materiały* XXI, s. 112–114.
- PASTERNAK W. (1984), *Grucza, F.: Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana. Warszawa 1983*, w: *Dialectics and Humanism* XI 1984/4, s. 697–700.
- SADZIŃSKI R. (1986/1987), *F. Grucza: Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana, Warszawa 1983*, (recenzja), w: *Zeitschrift für Phonetik und Kommunikationsforschung* 39, 1986, 4, s. 495–498; *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 6, 1, 1987, s. 156–160.
- SZERSZEŃ P. (2009), *Polska szkoła lingwistyki stosowanej – kilka uwag na kanwie monografii F. Gruczy pt. „Lingwistyka stosowana. Zarys jej historii, zadań i dokonań.”* w: *Lingwistyka Stosowana – Przegląd. Applied Linguistics – Review. Angewandte Linguistik – Studien* 1 (2009), s. 247–253.
- WOŹNIAKOWSKI W. (1994), *Badania w zakresie lingwistyki czystej prowadzone w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego – próba charakterystyki przez odniesienie do badań światowych*, w: B. Z. Kielar, L. Bartoszewicz, J. Lewandowski (eds.), *Polska szkoła lingwistyki stosowanej*. Warszawa, s. 81–100.
- WOŹNIAKOWSKI W. (1994), *Lingwistyczny status tzw. subjęzyków specjalistycznych*, w: F. Grucza, Z. Kozłowska (eds.), *Języki specjalistyczne*. Warszawa, s. 45–60.

7.2. Poglądy zbieżne z antropocentryczną teorią języków ludzkich, badania neurobiologiczne i genetyczne

- ANTOS G. (1997), *Texte als Konstitutionsformen von Wissen. Thesen zu einer evolutionstheoretischen Begründung der Textlinguistik*, w: G. Antos, H. Tietz (eds.), *Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends*. Tübingen, s. 43–63.
- ANTOS G. (2007a), „*Texte machen Wissen sichtbar!*“, *Zum Primat der Medialität im Spannungsfeld von Textwelten und (inter-)kulturellen Wirklichkeitskonstruktionen*, w: F. Grucza, M. Olpińska, H.–J. Schwenk (eds.), *Germanistische Perspektiven der Multimedialität, Multilingualität und Multikulturalität. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten, Opole 11–13 Mai 2007*. Warszawa, s. 34–45.
- ANTOS G. (2007b), *Semiotik der Text–Performanz. Symptome und Indizien als Mittel der Bedeutungskonstitution*, w: A. Linke, H. Feilke (eds.), *Oberfläche und Performanz. Untersuchungen zur Sprache als dynamische Gestalt*, (w druku).
- EHLICH K. (2002), *Schrift, Shrifträger, Schriftform: Materialität und semiotische Struktur*, w: E. Greber, K. Ehlich, J.–D. Müller (eds.), *Materialität und Medialität on Schrift*. Bielefeld, s. 91–111.
- ENGBERG J. (2002a), *Fachsprachen – Grundlagen ihrer (kognitionslinguistischen) Beschreibung*, w: M. Koskela, et al. (eds.), *Porta Scientiae*. Vasa: University of Vasa, s. 161–173.
- ENGBERG J. (2002b), *Fachsprachlichkeit – eine Frage des Wissens*, w: Ch. Schmidt (ed.), *Wirtschaftsalltag und Interkulturalität. Fachkommunikation als interdisziplinäre Herausforderung*. Wiesbaden, s. 219–238.

- GORZELAŃCZYK E. J. (2003a), *Genetyczne źródła języka*. Scripta Neophilologica Posnaniensia V, s. 49–54.
- GORZELAŃCZYK E. J. (2003b), *Neurobiology and the evolution of human culture and language*, w: Acta Neuropsychologica, 2003, 1(4), s. 436–448.
- JÄGER L. (2002), *Medialität und Mentalität. Die Sprache als Medium*, w: S. Krämer, E. König (eds.), Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen? Frankfurt, s. 45–75.
- JÄGER L. (2004), *Wie viel Sprache braucht der Geist? Mediale Konstitutionsbedingungen des Mentalen*, w: L. Jäger, E. Linz (eds.), Medialität und Mentalität. Theoretische und empirische Studien zum Verhältnis von Sprache, Subjektivität und Kognition. München, s. 15–42.
- KRÄMER S. (2002), *Sprache und Sprechen oder: Wie sinnvoll ist die Unterscheidung zwischen einem Schema und seinem Gebrauch? Ein Überblick*, w: S. Krämer, E. König, (eds.), Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen? Frankfurt a. M., s. 97–125.
- KRĄPIEC M. A. (1995), *Dziela XIII. Język i świat realny*. Lublin.
- LAI C. S., S. E. FISHER, J. A. HURST, F. VARGHA-KHADEM, A. P. MONACO (2001), A fork-head-domain gene is mutated in a severe speech and language disorder, w: Nature 2001 Oct 4, s. 519–523.
- LIEBERT W.-A. (2002), *Wissenstransformationen: Handlungssemantische Analysen von wissenschafts- und Vernunfttexten*. Berlin.
- LINZ E. (2002), *Indiskrete Semantik. Kognitive Linguistik und neurowissenschaftliche Theoriebildung*. München.
- LÖNNEKER B. (2005), *Weltwissen in Textannotationen mit Konzeptframes: Modell, Methode, Resultate*, w: S. Brauu, K. Kohn (eds.), Sprache(n) in der Wissensgesellschaft. Frankfurt a. M., s. 127–142.
- ROTH G. (1996), *Das Gehirn und seine Wirklichkeit: kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt a. M.
- ROTH G. (2003), *Fühlen, Denken, Handeln: Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt a. M.
- SCHMIDT Ch. M. (2001), *Abstraktionsgrad als Fachsprachenparameter? Die methodologische Relevanz eines kognitionslinguistisch fundierten Fachsprachen-Begriffs aus interkultureller Perspektive*, w: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, 34, s. 83–104.
- SCHNEIDER H. J. (2002), *Beruht das Sprechenkönnen auf einem Sprachwissen?*, w: S. Krämer, E. König (eds.), Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen? Frankfurt a. M., s. 129–150.
- SCHNOTZ W. (1994), *Aufbau von Wissenstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim.
- SCHÖNBERGER A. (2003), *Drei falsche Grundannahmen der modernen Sprachwissenschaft*, w: H.-I. Radatz, R. Schlösser (eds.): Donum grammaticorum: Festschrift für Harro Stammerjohann. Tübingen, s. 267–286.
- WAŚIK E. (2006a), *Porozumiewanie się językowe jako gatunkowo-specyficzna właściwość człowieka uwarunkowana rozwojem ekologiczno-społecznym ludzkości*, w: Scripta Neophilologica Posnaniensia 8, s. 223–234.
- WAŚIK E. (2006b), *Linguistic Properties of Communicating Individuals in the Construction of Inter-subjective World of Meanings*, w: T. Siek-Piskozub, E. Lorek-Jezińska, T. Więckowska (eds.), Words in Making: Constructivism and Postmodern Knowledge. Toruń, s. 87–101.
- WAŚIK E. (2007), *Język – narzędzie czy właściwość człowieka?* Poznań.
- WAŚIK E., Z. WAŚIK, M. KIELAR (2006), *Applying Victor H. Yngve's theory of human linguistics to the analysis of interpersonal relationships among communication participants in social reality and literary fiction*, w: K. Dziubalska-Kołaczyk (ed.) IFAtuation: A Life in IFA. A Festschrift for Professor Jacek Fisiak on the Occasion of His 70th Birthday. Poznań, s. 709–728.
- WAŚIK Z, E. WAŚIK (2008), *Zagadnienie właściwości lingwistycznych człowieka wobec definicji przedmiotu językoznawstwa na potrzeby glottodydaktyki*, w: K. Myczko, B. Skowronek,

- W. Zabrocki (eds.), *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera*. Poznań, s. 129–143.
- WAŚNIK Z. (1986), *W sprawie koncepcji antropocentrycznej języka na potrzeby lingwistyki stosowanej. Na marginesie książki Franciszka Gruczy Zagadnienia Metalingwistyki*, w: *Acta Universitatis Wratislaviensis. Studia Linguistica X 1986*, s. 91–102.
- WAŚNIK Z. (1987), *Semiotyczny paradygmat języka*. Wrocław.
- WAŚNIK Z. (1996), *O heteronomicznej naturze przedmiotu nauk o języku i sposobach jego autonomizowania*, w: Z. Waśnik (ed.), *Heteronomie języka*. Wrocław, s. 9–26.
- WAŚNIK Z. (2005a), *Język, języki czy właściwości językowe członków wspólnot komunikatywnych w przedmiocie badań lingwistycznych*, w: *Scripta Neophilologica Posnaniensia VII*, s. 195–219.
- WAŚNIK Z. (2005b), *Rozumienie sposobów istnienia języka a kryteria podziału pracy lingwistycznej*, w: M. Bałowski, W. Chlebda (eds.), *Ogród nauk filologicznych. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Stanisławowi Kochmanowi*. Opole, s. 657–65.
- WEIDACHER G. (2004), *Der gefrorene Text. Zur Rolle der Textoberfläche als Grenze der Interpretation*, w: *ZfAL (Zeitschrift für Angewandte Linguistik)*, 41, s. 49–66.
- YNGVE V. H. (1986), *Linguistics as a Science*. Bloomington, Indianapolis.
- YNGVE V. H. (1991), *Concepts of text and knowledge*, w: A. D. Volpe (ed.), *The 17th LACUS Forum, 1990, Linguistic Association of Canada and the United States, Lake Bluff, IL*, s. 539–550.
- YNGVE V. H. (1996), *From Grammar to Science: New Foundations for General Linguistics*. Amsterdam, Philadelphia.
- ZIMMERMANN K. (2004), *Die Frage der Sprache hinter dem Sprechen: Was kann die Gehirnforschung dazu beitragen?*, w: A. Graumann, P. Holz, M. Plümacher (eds.) *Towards a Dynamic Theory of Language. A Festschrift for Wolfgang Wildgen on Occasion of his 60th Birthday*. Bochum, s. 21–57.
- ZIMMERMANN K. (2006), *Wilhelm von Humboldts Verstehens- und Wortbegriff. Eine konstruktivistische Sprachtheorie avant la lettre*, w: *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 16 (2006), s. 1–26.

7.3. Antropocentryczna teoria języków specjalistycznych

- ENGBERG J. (2002a), *Fachsprachen – Grundlagen ihrer (kognitionslinguistischen) Beschreibung*, w: M. Koskela, et al. (eds.), *Porta Scientiae. Vasa*, s. 161–173.
- ENGBERG J. (2002b), *Fachsprachlichkeit – eine Frage des Wissens*, w: Ch. Schmidt (ed.), *Wirtschaftsalltag und Interkulturalität. Fachkommunikation als interdisziplinäre Herausforderung*. Wiesbaden, s. 219–238.
- ENGBERG J. (2007), *Wie und warum sollte die Fachkommunikationsforschung in Richtung Wissensstrukturen erweitert werden?*, w: *Fachsprache. Fachsprache. International Journal of LSP*, 2007, z. 3–4, s. 2–25.
- GRUCZA F. (1994), *Języki specjalistyczne – ich rozumienie i znaczenie*, w: F. Grucza, Z. Kozłowska (eds.), *Języki specjalistyczne*. Warszawa 1994, s. 7–27.
- GRUCZA F. (2002), *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, w: J. Lewandowski (ed.), *Języki specjalistyczne: Problemy technolingwistyki*, (= J. Lukszyn, ed., *Języki specjalistyczne t. 1*), Warszawa, s. 9–26.
- GRUCZA F. (2004), *O językach dotyczących europejskiej integracji i Unii Europejskiej i potrzebie ukonstytuowania ogólnej lingwistyki języków specjalistycznych*, w: J. Lewandowski (ed.), *Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*, (= J. Lukszyn, ed., *Języki specjalistyczne t. 4*), Warszawa, s. 9–51.

- GRUCZA S. (2002), *Badania nad językami specjalistycznymi w Niemczech*, w: L. Lukszyn, J. Lewandowski (eds.), *Języki specjalistyczne 1. Problemy technolingwistyki*. Warszawa, s. 81–100.
- GRUCZA S. (2003), *Badania z zakresu lingwistyki tekstu specjalistycznego*, w: B. Z. Kielar, S. Grucza (eds.), *Języki Specjalistyczne 3. Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*. Warszawa, s. 35–55.
- GRUCZA S. (2004), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa, Katedra Języków specjalistycznych.
- GRUCZA S. (2006), *Idiolekt specjalistyczny – idiokultura specjalistyczna – interkulturowość specjalistyczna*, w: J. Lewandowski, M. Kornacka (eds.), *Języki Specjalistyczne 6: Teksty specjalistyczne w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach*. Warszawa, s. 30–49.
- GRUCZA S. (2006), *Zu den Forschungsgegenständen und den Forschungszielen der Fachtextlinguistik*, w: F. Grucza, H.–J. Schwenk, M. Olpińska (eds.), *Texte – Gegenstände germanistischer Forschung und Lehre. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten, 12.–14. Mai 2006, Toruń. Warszawa 2006*, s. 101–122.
- GRUCZA S. (2006), *Idiolekt specjalistyczny – idiokultura specjalistyczna – interkulturowość specjalistyczna*, w: J. Lewandowski, M. Kornacka (eds.), *Języki Specjalistyczne T. 6: Teksty specjalistyczne w kontekstach międzykulturowych i tłumaczeniach*. Warszawa, s. 30–49.
- GRUCZA S. (2006), *Komunikacja specjalistyczna a idiokontekst specjalistyczny i konsytuacja specjalistyczna*, w: A. Wołodźko–Butkiewicz, W. Zmarzer (eds.), *Glottodydaktyka i jej konteksty interkulturowe (= Studia Rossica XVIII)*. Warszawa, s. 209–223.
- GRUCZA S. (2007), *O konieczności tworzenia korpusów tekstów specjalistycznych*, w: S. Grucza (ed.), *W kręgu teorii i praktyki lingwistycznej. Księga pamiątkowa ofiarowana profesorowi Jerzemu Lukszynowi w 70. rocznicę urodzin*. Warszawa, s. 103–122.
- GRUCZA S. (2007), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego* (wydanie 2 poprawione i uzupełnione). Warszawa.
- GRUCZA S. (2007), *Zwischen Fachtext und Nicht–Fachtext: Grenzbereiche*, w: F. Grucza, M. Olpińska, H.–J. Schwenk (eds.), *Germanistische Perspektiven der Multimedialität, Multilingualität und Multikulturalität. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten, Opole 11–13 Mai 2007*. Warszawa, s. 151–160.
- GRUCZA S. (2008), *„Teksty specjalistyczne: Językowe eksponenty wiedzy specjalistycznej*, w: Ł. Karpiński (ed.), *Języki Specjalistyczne T. 8: Kulturowy i leksykograficzny obraz języków specjalistycznych*. Warszawa, s. 181–193.
- GRUCZA S. (2008), *Fachsprachen – Fachwissen – Fachkommunikation*, w: B. Mikołajczyk, M. Kotin (eds.), *Terra grammatica: Ideen – Methoden – Modelle. Festschrift für Józef Darski zum 65. Geburtstag*. Frankfurt/M, s. 117–133.
- GRUCZA S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- GRUCZA S. (2008), *Lingwistyka tekstu a Analiza dialogu – w sprawie nieporozumień wokół ich przedmiotowej dyferencjacji*, w: *Przegląd Glottodydaktyczny* 24, s. 7–18.
- GRUCZA S. (2009), *Fachwissen – Fachsprache – Fachtexte: Fachdiskursanalyse aus der Sicht der anthropozentrischen Sprachentheorie*, w: F. Grucza, M. Olpińska, H.–J. Schwenk (eds.), *Dis-kurse als Mittel und Gegenstände der Germanistik. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten, Olsztyn 9–11 Mai 2009*. Warszawa, s. 15–28.
- GRUCZA S. (2009), *Kategoryzacja języków (specjalistycznych) w świetle antropocentrycznej teorii języków ludzkich*, w: *Komunikacja Specjalistyczna* 2 s. 15–30.

- GRUCZA S. (2009), *Zur kognitiven Funktion von Fachsprachen und zur Geschichte ihrer Erforschung* w: Księga pamiątkowa poświęcona prof. dr hab. Irenie Światłowskiej-Prędocie. Uniwersytet Wrocławski. Wrocław s. 153–165.
- SCHMIDT Ch. M. (2001), *Abstraktionsgrad als Fachsprachenparameter? Die methodologische Relevanz eines kognitionslinguistisch fundierten Fachsprachen-Begriffs aus interkultureller Perspektive*, w: Zeitschrift für Angewandte Linguistik, 34, s. 83–104.

7.4. Antropocentryczne podejście w translatoryce

- GRUCZA, F. (1984), *Translatorik und Translationsdidaktik. Versuch einer formalen Bestimmung und Abgrenzung ihrer Gegenstände*, w: W. Wills, G. Thome (eds.), *Die Theorie des Übersetzens und ihr Aufschlußwert für die Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik*, Tübingen, s. 28–36.
- GRUCZA, F. (1985), *Aspects of Translation and Translation Theory*, w: *Kwartalnik Neofilologiczny* XXXII, 1985/3, s. 259–276.
- GRUCZA, F. (1986), *Kilka słów o translatoryce i potrzebie kształcenia tłumaczy zawodowych – zamiast wstępu*, w: F. Grucza (ed.), *Problemy translatoryki i dydaktyki translatorycznej*. Warszawa, s. 5–7.
- GRUCZA, F. (1986), *Tłumaczenie, teoria tłumaczeń, translatoryka*, w: F. Grucza (ed.), *Problemy translatoryki i dydaktyki translatorycznej*. Warszawa, s. 9–27.
- GRUCZA, F. (1990), *Zum Forschungsgegenstand und –ziel der Übersetzungswissenschaft*, w: R. Arntz, G. Thome (eds.), *Übersetzungswissenschaft: Ergebnisse und Perspektiven. Festschrift für Wolfram Wilss zum 65 Geburtstag*. Tübingen, s. 9–18.
- GRUCZA, F. (1993), *Interkulturelle Translationskompetenz – ihre Struktur und Natur*, w: A. P. Frank, F. Paul, H. Turk, K.–J. Maaß (eds.), *Übersetzen verstehen, Brücken Bauen. Geisteswissenschaftliches und Literarisches Übersetzen im internationalen Kulturaustausch (= Göttinger Beiträge zur Internationalen Übersetzungsforschung Bd. 8, T. 1 und 2)*. Berlin, s. 158–171.
- GRUCZA, F. (1996), *Wyodrębnienie się, stan aktualny i perspektywy świata translacji i translatoryki*, w: J. Snopek (ed.), *Tłumaczenie – rzemiosło i sztuka*. Warszawa, s. 10–45; przedruk w: *Lingua Legis* 6, 1998, s. 2–12.
- GRUCZA, S. (2004), *Adaptacja tekstów specjalistycznych w dydaktyce translacji* w: *Język Trzeciego Tysiąclecia t. II* (red. tomu M. Piotrkowska; Zbiór referatów z konferencji, Kraków 4–7. marca 2004) (= *Język a komunikacja* 8). Kraków, s. 407–415.
- GRUCZA, S. (2004), *Dydaktyka translacji. Terminologiczna preparacja dydaktycznych tekstów specjalistycznych*, w: *Języki Specjalistyczne. T. 4. Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*, red. serii J. Lukszyn, red. tomu J. Lewandowska. Warszawa, s. 243–267.
- KIELAR B. Z. (1977), *Language of the Law in the Aspect of Translation*. Warszawa.
- KIELAR B. Z. (1981), *Nauczanie tłumaczenia w zakresie języka specjalistycznego*, w: F. Grucza (ed.), *Glottodydaktyka i translatoryka*. Warszawa, s. 111–125.
- KIELAR B. Z. (1986), *O adekwatne ujęcie właściwości językowych tłumacza*, w: F. Grucza (ed.), *Problemy translatoryki i dydaktyki translatorycznej*. Warszawa, s. 29–38.
- KIELAR B. Z. (1988), *Tłumaczenie i koncepcje translatoryczne*. Wrocław, Warszawa.
- KIELAR B. Z. (1991), *Problemy tłumaczenia tekstów specjalistycznych*, w: F. Grucza (ed.), *Teoretyczne podstawy terminologii*, Wrocław, s. 133–140.
- KIELAR B. Z. (1992), *O wzorach kulturowych i tekstowych w tłumaczeniu i w dydaktyce translacyjnej*, w: F. Grucza (ed.), *Bilingwizm, biculturyzm, implikacje glottodydaktyczne*. Warszawa, s. 229–242.

- KIELAR B. Z. (1994), *Kształtowanie się translatoryki w latach 1972–1992*, w: B. Z. Kielar, L. Bartoszewicz, J. Lewandowski (eds.), *Polska szkoła lingwistyki stosowanej*. Warszawa, s. 45–60.
- KIELAR B. Z. (1996), *Translating statutory texts: in search of meaning and relevance*, w: M. Thelen, B. Lewandowska–Tomaszczyk (eds.), *Translation and Meaning, Part 4*, Maastricht, s. 393–398.
- KIELAR B. Z. (1996), *Gramatyka translacyjna a ekwiwalencja przekładowa*, w: J. Lukszyn (ed.), *Gramatyki translacyjne*. Warszawa, s. 87–100.
- KIELAR B. Z. (1997), *Zasada relewancji mechanizmem napędowym tłumaczenia?*, w: F. Grucza, M. Dakowska (eds.), *Podejście kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa s. 93–97.
- KIELAR B. Z. (1999), *Aspects of Legal Language and Legal Translation*, w: J. Tomaszczyk (ed.), *Aspects of Legal Language and Legal Translation*, Łódź, s. 183–190.
- KIELAR B. Z. (2000), *O tłumaczeniu tekstów specjalistycznych*, w: B. Z. Kielar, T. P. Krzeszowski, J. Lukszyn, T. Namowicz (eds.), *Problemy komunikacji międzykulturowej*. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka, Warszawa, s. 235–246.
- KIELAR B. Z. (2002), *Aspekty komunikacyjne i funkcjonalne tłumaczenia w dydaktyce translacyjnej*, w: *Przegląd Glottodydaktyczny* 18, s. 5–13.
- Kielar B. Z. (2002), *Języki specjalistyczne a translatoryka*, w: L. Lukszyn, J. Lewandowski (eds.), *Języki specjalistyczne. Problemy technolingwistyki*, Warszawa, s. 171–180.
- MARCHWIŃSKI A. (1985), *Pragmatyczne aspekty tłumaczenia*, w: F. Grucza (ed.), *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*. Warszawa, s. 263–271.
- MARCHWIŃSKI A. (1992a), *Kompetencja kulturowa a kompetencja translatorska. Implikacje dydaktyczne*, w: F. Grucza (ed.), *Język, kultura – kompetencja kulturowa*. Warszawa, s. 243–253.
- MARCHWIŃSKI A. (1992b), *Gramatyka a kompetencja tłumacza*, w: F. Grucza (ed.), *Gramatyka – konstrukt intelektualny czy rzeczywistość: glottodydaktyczne implikacje tej alternatywy*. Warszawa, s. 103–110.
- MARCHWIŃSKI A. (2001), *Związki interdyscyplinarne w słowniku terminologii lingwistycznej*, w: J. Lukszyn (ed.), *Języki specjalistyczne 1. Metajęzyk Lingwistyki*. Warszawa, s. 147–154.
- MARCHWIŃSKI A. (2003), *Determinanty ekwiwalencji przekładowej tekstów specjalistycznych*, w: B. Z. Kielar, S. Grucza (eds.), *Języki Specjalistyczne 3. Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*. Warszawa, s. 147–158.
- MARCHWIŃSKI, A. (1987), *Niektóre różnice pomiędzy procesem nauczania tłumaczenia a procesem glottodydaktycznym*, w: *Przegląd Glottodydaktyczny* 8, s. 119–129.
- MARCHWIŃSKI, A. (1989), *Status translatorskich technik glottodydaktycznych w świetle koncepcji tzw. tłumaczenia pragmatycznego*, w: *Przegląd Glottodydaktyczny* 10, s. 29–37.
- ŻMUDZKI J. (1989), *Das Ziel als Kategorie der kommunikativ-pragmatischen Textanalyse*, w: M. Abramowicz, J. Bartmiński (eds.), *Tekst ustny – texte orale. Struktura i pragmatyka – problemy semantyki – ustność w literaturze*. Wrocław, s. 119–140.
- ŻMUDZKI J. (1991), *O przedmiocie translacji inaczej*, w: Z. Muszyński (ed.), *Język, znaczenie, rozumienie, relatywizm*, Warszawa s. 105 – 117.
- ŻMUDZKI J. (1991), *Zum Problem der bilingualen Äquivalenz lexikalischer Einheiten*, UMCS Lublin.
- ŻMUDZKI J. (1992), *Dynamika tekstu a jego struktura*, w: T. Dobrzyńska (ed.), *Typy tekstów. Zbiór studiów*. Wrocław, s. 145–155.
- ŻMUDZKI J. (1997), *Über einige Aspekte der Textualität in der Rezeptionsperspektive des Konsektivdolmetschen*, w: G. Antos, H. Tietz (eds.), *Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends*. Tübingen, s. 179–192.
- ŻMUDZKI J. (1998), *Konsektivdolmetschen – Handlungen, Operationen, Strategien*. Paris, London, Berlin, New York.
- ŻMUDZKI J. (1998), *Zum Stand der Translatorik in Polen*, w: F. Grucza (ed.), *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke*, Warszawa 1998 s. 487–499.
- ŻMUDZKI J. (1999), *Über Heterogenität intertextueller Relationen*, w: Z. Bilut–Homplewicz (ed.), *Zur Mehrdimensionalität des Textes. Repräsentationsformen, Kommunikationsbereiche, Handlungsfunktionen*. Rzeszów, s. 247–259.

- ŻMUDZKI J. (2004), *Blattdolmetschen als eine bekannte und verkannte Sondersorte der Translation*, w: A. Dębski, K. Lipiński (eds.), *Perspektiven der polnischen Germanistik in Sprach- und Literaturwissenschaft*. Kraków, s. 353–363.
- ŻMUDZKI J. (2004), *Translationsaufgabe als Kommunikationsaufgabe – Etablierung eines Kategorie-Begriffs*, w: I. Bartoszewicz, M. Haľub und A. Jurasz (eds.), *Werte und Wertungen. Sprach-, literatur- und kulturwissenschaftliche Skizzen und Stellungnahmen. Festschrift für Eugeniusz Tomiczek zum 60. Geburtstag*. Wrocław, s. 320–330.
- ŻMUDZKI J. (2005), *Ekspansja specjalistycznych tekstów docelowych w tłumaczeniu konsekutywnym*, w: M. Piotrowska (ed.), *Konteksty przekładowe, Język trzeciego tysiąclecia III*, Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”. Kraków, s. 349–358.
- ŻMUDZKI J. (2005), *Transferprozesse und Typen beim Vollzug des Konsekutivdolmetschens*, w: G. Antos, S. Wichter (eds.), *Transferwissenschaft. Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem*. Berlin, New York, Wien, Zürich, s. 251–264.
- ŻMUDZKI J. (2006), *Texte als Gegenstände der translatorischen Forschung und Lehre*, w: F. Grucza (ed.), *Texte Gegenstände germanistischer Forschung und Lehre. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten 12.–14. Mai 2006*, Toruń. Warszawa, s. 41–61.
- ŻMUDZKI J. (2007), *Das Fremde in der Translation*, w: B. Maksymćuk, H. Eggert, I. von der Lühse (eds.), *Kulturräume und Erinnerungsorte aus sprach-, literatur- und kulturwissenschaftlicher Sicht*. Lwiw, s. 107–128.
- ŻMUDZKI J. (2007), *Translacja w dydaktyce języka obcego na przykładzie ćwiczeń tłumaczeniowych w polskich podręcznikach do nauki języka niemieckiego – próba odtabuizowania*, w: H. Kardela, T. Zygmunt (eds.), *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*. Cheľm, s. 25–35.
- ŻMUDZKI J. (2008), *Das Problem des Übersetzens im Deutschunterricht. Fortsetzung einer Diskussion*, w: J. Janoszczyk, L. Krzysiak, J. Żmudzki (eds.), *Deutsch lernen und Lehren mit Lehrwerken. Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft*. Lublin, s. 99–115.
- ŻMUDZKI J. (2008), *Ein holistisches Modell des Konsekutivdolmetschens*, w: B. Lewandowska-Tomszczyk, M. Thelen (eds.), *Translation and Meaning, Part 8, Maastricht/Łódź – Duo Colloquium*. s. 175–183.
- ŻMUDZKI J. (2008), *Intermedialität in der Translation*, w: K. Myczko, B. Skowronek, W. Zabrocki (eds.), *Perpektywy glottodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera*. Poznań, s. 333–345.
- ŻMUDZKI J. (2008), *Translationsdidaktik in den polnischen Germanistikinstituten. Realität und Anspruch*, w: F. Grucza (eds.), *Translatorik in Forschung und Lehre der Germanistik*. Warszawa. s. 71–96.
- ŻMUDZKI J. (2008), *Zum Stand der Translationsdidaktik in den polnischen Germanistikinstituten. Ein Arbeitsbericht*, w: *Glottodidactica Vol 36*. s. 153–172.
- ŻMUDZKI J. (2009), *Problemy, zadania i wyzwania translatoryki*, w: *Lingwistyka Stosowana – Przegląd. Applied Linguistics – Review. Angewandte Linguistik – Studien 1 (2009)*, s. 41–61.
- ŻMUDZKI J. (2009), *Text(e) in der Translationsperspektive – einige ausgewählte Aspekte*, w: M. Czyżewska, W. Czachur (eds.), *Od słowa do tekstu. Zmiana paradygmatów w językoznawstwie*. Warszawa, s. 39–45.

7.5. Antropocentryczne podejście w glottodydaktyce

- DAKOWSKA, M. (1979), *Znaczenie podejścia eklektycznego dla teorii glottodydaktycznej*, w: *Przegląd Glottodydaktyczny 4*, s. 35–42.
- DAKOWSKA, M. (1987), *Czym jest a czym nie jest teoria glottodydaktyczna*, w: *Przegląd Glottodydaktyczny 8*, s. 7–18.

- DAKOWSKA, M. (1987), *Funkcje lingwistyki w modelach i procesach glottodydaktycznych*, Warszawa.
- DAKOWSKA, M. (1990), *Psycholingwistyczne aspekty procesu rozumienia języka pisanego a techniki pracy z tekstem fachowym*, w: *Przegląd Glottodydaktyczny* 11, s. 45–54.
- DAKOWSKA, M. (1993), *Language, metalanguage and language use*. *International Journal of Applied Linguistics*, 3, 1, s. 79–100.
- DAKOWSKA, M. (1993), *Reductionist accounts of second language acquisition: an emerging synthesis* *Kwartalnik Neofilologiczny*, 40, 1, s. 3–20.
- DAKOWSKA, M. (1995), *Models of Language Use and Language Learning in the Theory of Language Didactics*, Warszawa.
- DAKOWSKA, M. (1996), *Models of Language Use and Language Learning in the Theory of Language Didactics*, Frankfurt am Main.
- DAKOWSKA, M. (1996), *Ocena podejścia komunikacyjnego do nauczania języków obcych z punktu widzenia psycholingwistyki* *Przegląd Glottodydaktyczny*, 15, s. 37–48.
- DAKOWSKA, M. (1996), *Theories of Learning an L2. A paradigm shift?* *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, 32, s. 5–17.
- DAKOWSKA, M. (1997), *Cognitive Modeling of Second Language Acquisition* *Communication and Cognition* 30, special issue: *Communication, Cognition, and Second Language Acquisition*, s. 29–53.
- DAKOWSKA, M. (1997), *Koncepcje kognitywne a modelowanie akwizycji języków obcych*. w: F. Grucza and M. Dakowska (eds.) *Koncepcje kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 99–111.
- DAKOWSKA, M. (1997), *Ocena podejścia komunikacyjnego do nauczania języków obcych z punktu widzenia psycholingwistyki*, w: *Przegląd Glottodydaktyczny* 15, s. 37–48.
- DAKOWSKA, M. (1998), *Glottodydaktyka u progu XXI wieku* *Glottodidactica*, 26, s. 43–56.
- DAKOWSKA, M. (1999), *Glottodydaktyka jako nauka empiryczna*, w: J. Bańcerowski and T. Zgółka (eds.) *Lingua amicabilem facere. Ludovico Zabrocki in memoria*. Poznań, s. 405–418.
- DAKOWSKA, M. (2000), *Mechanizm czy organizm? Dwa bieguny modelowania akwizycji języków obcych*, w: B. Z. Kielar, J. Lewandowski, J. Lukszyn, T.P. Krzeszowski (eds.) *Problemy komunikacji międzykulturowej*. Warszawa, s. 335–351.
- DAKOWSKA, M. (2000), *Second Language Error in a Cognitive Psycholinguistic Perspective*, w: M. Dakowska (ed.), *English in the Modern World. Festschrift for Hartmut Breitzkreuz on the Occasion of his 60th Birthday*. Frankfurt a. M., s. 23–48.
- DAKOWSKA, M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- DAKOWSKA, M. (2002), *A cognitive view of foreign language teaching*, w: W. Oleksy (ed.), *Language Function, Structure and Change*, Frankfurt a. M., s. 117–131.
- DAKOWSKA, M. (2003), *Current Controversies in Foreign Language Didactics*, Warszawa
- DZIEGIELEWSKA, Z. (1978), *Mikronauczanie – założenia i podstawowe pojęcia*, w: *Przegląd Glottodydaktyczny* 2, s. 37–46.
- GRUCZA, F. (1976), *Fehlerlinguistik, Lapsologie und kontrastive Forschungen*, w: *Kwartalnik Neofilologiczny* XXIII, 1976/3, 237–247.
- GRUCZA, F. (1976), *Lingwistyka a glottodydaktyka*, w: *Języki Obce w Szkole*, 1974/3, s. 133–143.
- GRUCZA, F. (1978), *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, w: *Przegląd Glottodydaktyczny* 1, s. 7–12
- GRUCZA, F. (1978), *Ogólne zagadnienia lapsologii*, w: F. Grucza (ed.), *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa, s. 9–59.
- GRUCZA, F. (1979), *Ansätze zur wissenschaftlichen Fundierung der Glottodidaktik*, w: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung aus dem Konstanzer SLI* 6. Konstanz, s. 50–54.
- GRUCZA, F. (1979), *Metajęzyk, kodematyka, nauczanie języków obcych*, w: F. Grucza (ed.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945 – 1975*. Warszawa, s. 43–51.
- GRUCZA, F. (1979), *Nauczanie języków obcych a tłumaczenie*, w: F. Grucza (ed.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945 – 1975*. Warszawa, s. 314–326.

- GRUCZA, F. (1979), *Rola gramatyki w nauczaniu języków obcych*, w: F. Grucza (ed.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945 – 1975*. Warszawa, s. 52–59.
- GRUCZA, F. (1982), *Thumaczenie i jego funkcje glottodydaktyczne*, w: J. Siatkowski (ed.), *Podstawy pedagogiczne i socjologiczne nauczania języka rosyjskiego*. Warszawa, s. 279–294.
- GRUCZA, F. (1983), *Zum Gegenstand und zur inneren Gliederung der Linguistik und der Glottodidaktik*, w: *Kwartalnik Neofilologiczny* XXX, 1983/3, s. 217–234.
- GRUCZA, F. (1986), *Kontrastive Linguistik – angewandte Linguistik – Glottodidaktik. Bemerkungen zu ihren gegenseitigen Beziehungen*, w: *Kwartalnik Neofilologiczny* XXXIII, 1986/3, s. 257–270.
- GRUCZA, F. (1986), *O niemożności ukonstytuowania stosowanej lingwistyki kontrastywnej*, w: *Przeгляд Glottodydaktyczny* 7, s. 7–34.
- GRUCZA, F. (1988), *Kształcenie nauczycieli języków obcych jako program dydaktyczny i/lub jako przedmiot poznania naukowego*, w: F. Grucza ed., *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych*. Warszawa, s. 7–15.
- GRUCZA, F. (1988), *O filologii, neofilologii i kształceniu nauczycieli języków obcych*, w: F. Grucza (ed.), *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych*. Warszawa, s. 17–67.
- GRUCZA, F. (1988), *W sprawie pojęcia środków i materiałów glottodydaktycznych*, w: F. Grucza (ed.), *Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych*. Warszawa, s. 9–25.
- GRUCZA, F. (1989), *Język a kultura, bilingwizm a biculturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*, w: F. Grucza (ed.), *Bilingwizm, biculturyzm – implikacje glottodydaktyczne*. Warszawa, s. 9–49.
- GRUCZA, F. (1990), *Grammatik, Fremdsprachenlernen und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Glottodidaktik)*, w: E. Leupold, Y. Petter (eds.), *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch*. Tübingen, s. 61–75.
- GRUCZA, F. (1990), *Zur Theorie und Praxis der wissenschaftlichen Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, w: K.–R. Bausch, H. Christ, H.–J. Krumm (eds.), *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegendstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (= Manuskripte zur Sprachlehrforschung 33)*. Bochum, s. 93–101.
- GRUCZA, F. (1992), *Gramatyka a nauka języków obcych*, w: F. Grucza (ed.), *Gramatyka – konstrukt intelektualny czy rzeczywistość: Glottodydaktyczne implikacje tej alternatywy*. Warszawa, s. 7–47.
- GRUCZA, F. (1993), *Ansätze zu einer Theorie der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, w: F. Grucza, H.–J. Krumm, B. Grucza, *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*, Warszawa, s. 7–96.
- GRUCZA, F. (1993), *O potrzebie tworzenia naukowych podstaw kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy: Słowo wstępne*, w: F. Grucza (ed.), *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*. Warszawa, s. 5–10.
- GRUCZA, F. (1993), *Podstawy teorii kształcenia nauczycieli języków obcych*, w: F. Grucza (ed.), *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*. Warszawa, s. 11–42.
- GRUCZA, F. (2002), *Theoretische Voraussetzungen einer holistischen Fremdsprachenpolitik*, w: U. Haß–Zumkehr, W. Kallmeyer, G. Zifonun (eds.), *Ansichten der deutschen Sprache. Festschrift für Gerhard Stickel zum 65. Geburtstag*. Tübingen, s. 439–461.
- GRUCZA, F. (2004), *Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza*, w: *Przeгляд Glottodydaktyczny* 20, s. 5–48.
- GRUCZA, F. (2000), *Kultur aus der Sicht der angewandten Linguistik*, w: H. D. Schlosser (ed.), *Sprache und Kultur (= Forum Angewandte Linguistik Bd. 38)*. Frankfurt a. M. etc., s. 17–29.
- GRUCZA, S. (1998), *Tekst (glotto)dydaktyczny, tekst naturalny, tekst autentyczny, tekst oryginalny – próba sprecyzowania pojęć*, w: *Przeгляд Glottodydaktyczny* 16, s. 13–27.
- GRUCZA, S. (2000) *Kommunikative Adäquatheit glottodidaktischer Texte – Zur Kritik des Authentizitätspostulats. Aдекватność komunikacyjna tekstów glottodydaktycznych. Krytyka tzw. postulatu autentyczności*, w: *Deutsch im Dialog. Niemiecki w Dialogu* 2, s. 73–99.
- GRUCZA, S. (2003), *Autentyczność i oryginalność tekstów a glottodydaktyczne nieporozumienia w tej sprawie*, w: *Przeгляд Glottodydaktyczny* 19, s. 75–83.

- GRUCZA, S. (2004), „Teksty” a teksty implikacje glottodydaktyczne ich stratyfikacji, w: *Przegląd Glottodydaktyczny* 21, s. 5–24.
- GRUCZA, S. (2007) *Glottodydaktyka specjalistyczna. Cz. I: Założenia lingwistyczne dydaktyki języków specjalistycznych*, w: *Przegląd Glottodydaktyczny* 23, s. 7–20.
- GRUCZA, S. (2010), *Specyfika uczenia języków specjalistycznych w świetle antropocentrycznej teorii języka*, w: J. Lukszyn (ed.), *Publikacja Jubileuszowa III*. Warszawa: KJS, (w druku).
- OLPIŃSKA M. (1977), *Erstspracherwerb versus Zweitspracherwerb. Versuch einer Auswertung einiger Theorien und Hypothesen*, w: M. Heinemann, E. Tomiczek (ed.), *Mehr als ein Blick über den Tellerrand. 1. Deutsch–polnische Nachwuchskonferenz zur germanistischen Linguistik*. 8.–11. Mai 1997 in Karpacz. s. 164–171.
- OLPIŃSKA M. (2004), *Wychowanie dwujęzyczne*. Warszawa.
- OLPIŃSKA–SZKIEŁKO M. (2008), *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych*. Warszawa.
- OLPIŃSKA–SZKIEŁKO M. (2009), *Implikacje glottodydaktyczne antropocentrycznej teorii języków*, w: *Lingwistyka Stosowana – Przegląd. Applied Linguistics – Review. Angewandte Linguistik – Studien* 1 (2009), s. 187–202.
- SADOWNIK B. (1997), *Glottodidaktische und psycholinguistische Aspekte des Fremdspracherwerbs: Lernerperspektive*. Lublin.
- SADOWNIK B. (1998), *Ansätze, Forschungsmethoden und Interdisziplinarität der polnischen Glottodidaktik*, w: F. Grucza (ed.), *Deutsch und Auslandsgermanistik in Mitteleuropa. Geschichte – Stand – Ausblicke. Dokumentation einer internationalen Konferenz* 10.–12. 1998. Warszawa, s. 432–456.
- SADOWNIK B. (1999), – *Spracherwerb und Kognition. Zur Kontroverse zwischen Modularismus und Holismus aus glottodidaktischer Sicht*, w: *Lubelskie Materiały Neofilologiczne* 23 (1999), s. 179–198.
- SADOWNIK B. (1999), *Implikationen der Zweitspracherwerbsforschung für die Glottodidaktik*. Lublin.
- SADOWNIK B. (2000) *Teoria akwizycji języków obcych w glottodydaktyce – główne problemy*, w: B. Z. Kielar, T. P. Krzeszowski, J. Lukszyn, T. Naumowicz (eds.), *Problemy komunikacji międzykulturowej. Lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Warszawa, s. 372–397.
- STYSZYŃSKI, J. C. (2003), *Rodzime materiały glottodydaktyczne jako czynnik efektywizacji procesu nauki języka obcego w polskiej szkole – możliwości oceny ich lokalnej przydatności*, w: *Przegląd Glottodydaktyczny* 19, s. 21–40.
- SZERSZEŃ, P (2007), *Charakterystyka wybranych klasyfikacji oprogramowania do nauki języków obcych*, w: *Przegląd Glottodydaktyczny* 23. Warszawa, s. 79–93.
- SZERSZEŃ, P (2009), *Rozwój umiejętności społecznych, umysłowych, etycznych, policyjnych oraz medialnych w procesie glottodydaktycznym, wspieranym poprzez media elektroniczne*, w: *Przegląd Glottodydaktyczny* 26, s. 137–157.
- SZERSZEŃ, P (2010), *Glottodydaktyka a (hiper)teksty internetowe* (Języki – Kultury – Teksty – Wiedza, t. 11). (Redaktor naukowy S. Grucza). Warszawa (w druku).
- WOŹNIAKOWSKI, W. (1980), *Kompetencja komunikacyjna a glottodydaktyka*, w: *Przegląd Glottodydaktyczny* 5, s. 73–82.
- WOŹNIAKOWSKI, W. (1990), *O przydatności realnego pojmowania gramatyki w badaniach nad akwizycją językową*, w: *Przegląd Glottodydaktyczny* 11, s. 7–20.

7.6. Antropocentryczna wizja kultury

- BONACCHI S. (2009a), *Zur Vieldeutigkeit des Ausdrucks Kultur und zur anthropozentrischen Kulturtheorie*, w: Kwartalnik Neofilologiczny, LVI, 1/2009, s. 25–45.
- BONACCHI S. (2009b), *Zum Gegenstand der Kulturwissenschaft*, w: Lingwistyka Stosowana – Przegląd. Applied Linguistics – Review. Angewandte Linguistik – Studien 2 (2010).
- GRUCZA F. (1989), *Język a kultura, bilingwizm a biculturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*, w: F. Grucza (ed.), *Bilingwizm, biculturyzm – implikacje glottodydaktyczne*. Warszawa, s. 9–49.
- GRUCZA F. (1992c), *Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej*, w: F. Grucza (ed.), *Język, kultura – kompetencja kulturowa*. Warszawa, s. 9–70.
- GRUCZA S. (2006), *Idiolekt specjalistyczny – idiokultura specjalistyczna – interkulturowość specjalistyczna*, w: J. Lewandowski, M. Kornacka (eds.), *Języki Specjalistyczne T. 6: Teksty specjalistyczne w kontekstach międzykulturowych i tłumaczeniach*. Warszawa, s. 30–49.

7.7. Materiały z sympozjów naukowych ILS UW.

- GRUCZA F. (ed.) (1976), *Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka* (Materiały z I Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW, Warszawa, 20–22 listopada 1973), Wyd. UW: Warszawa 1976.
- GRUCZA F. (ed.) (1976), *Glottodydaktyka a lingwistyka*. (Materiały z II Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW, Jadwisin 13–15 listopada 1974 r.). Warszawa.
- GRUCZA F. (ed.) (1978), *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*. Materiały III. Sympozjum ILS (Białowieża 17–19 listopada 1975), Warszawa 1978.
- GRUCZA F. (ed.) (1981a), *Glottodydaktyka a translatoryka*. (Materiały z IV Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW, Jachranka 3–5 listopada 1976 r.). Warszawa.
- GRUCZA F. (ed.) (1981b), *Bilingwizm a glottodydaktyka*. (Materiały z V Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Białowieża, 26–28 maja 1977 r.). Warszawa.
- GRUCZA F. (ed.) (1985), *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*. (Materiały z VIII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW, Jadwisin 5–7 listopada 1982 r.). Warszawa.
- GRUCZA F. (ed.) (1986), *Problemy translatoryki i dydaktyki translatorycznej*. (Materiały IX Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW, Białowieża 15–17 maja 1983 r.). Warszawa.
- GRUCZA F. (ed.) (1988), *Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych*. (Materiały X Sympozjum ILS (Stawiska/Kościerzyna, 15–17 listopada 1984), Warszawa.
- GRUCZA F. (ed.) (1988), *Problemy kształcenia nauczycieli języków obcych*. (Materiały XI Sympozjum ILS Jaszowiec, 7–10 listopada 1985), Warszawa.
- GRUCZA F. (ed.) (1992a), *Bilingwizm, biculturyzm, implikacje glottodydaktyczne*. (Materiały z XII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 18–20 września 1986 r.). Warszawa.
- GRUCZA F. (ed.) (1992b), *Język, kultura – kompetencja kulturowa*. (Materiały z XIII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 5–8 listopada 1987 r.). Warszawa.
- GRUCZA F. (ed.) (1992c), *Gramatyka – konstrukt intelektualny czy rzeczywistość: glottodydaktyczne implikacje tej alternatywy*. (Materiały z XIV Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Warszawa, 16–18 grudnia 1988 r.). Warszawa.

- WOŹNIAKOWSKI W. (ed.) (1992), *Modele komunikacji międzyludzkiej*. (Materiały z XV Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej oraz Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej Łąck, 26–28 kwietnia 1989), Warszawa.
- GRUCZA F. (ed.) (1993), *Przyczynki do teorii kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*. (Materiały z XVI Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Białobrzegi, 16–17 listopada 1990 r.). Warszawa.
- GRUCZA F., Z. Kozłowska (ed.) (1994), *Języki specjalistyczne*. (Materiały z XVII Ogólnopolskiego Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW. Warszawa 9–11 stycznia 1992 r.). Warszawa.
- KIELAR B. Z, L. Bartoszewicz, J. Lewandowski (eds.) (1994), *Polska szkoła lingwistyki stosowanej*. (Materiały XVIII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Warszawa, 18–19 grudnia 1992), Warszawa 1994.
- GRUCZA F., K. Chomicz–Jung (ed.) (1996), *Problemy komunikacji interkulturowej: Jedna Europa – wiele języków*. (Materiały z XIX Ogólnopolskiego Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW i Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej. Warszawa–Bemowo, 17–19 lutego 1994 r.). Warszawa.
- GRUCZA F., M. Dakowska (ed.) (1997), *Podejście kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glotto-dydaktyce*. (Materiały z XX Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW i Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej, Grzegorzewice, 12–14 stycznia 1996 r.). Warszawa.

MAIN THESES OF THE ANTHROPOCENTRIC THEORY OF HUMAN LANGUAGES

The anthropocentric theory of human languages was created as a consequence of a question posed by F. Grucza concerning, firstly, the ontological status of what expressions such as „human language(s)” apply to, i.e. a question how exists this what we call in such a way, and secondly, a question, how the so-called „acquisition of language” takes place. From the ontological point of view these things need to be divided into two categories: (a) actual human languages (idiolects), i.e. languages of concrete people, (b) intellectual constructs (ideal models). Also the things that we refer to as „languages for special purposes” should in the first line be divided into two categories: (a) actual languages for special purposes, i.e. languages of concrete specialists, and (b) the mentioned general languages for special purposes (intellectual constructs, ideal models), also called „trade” languages for special purposes or „field” languages for special purposes.

Słowa kluczowe: język, język specjalistyczny, idiolekt, idiolekt specjalistyczny, polilekt, polilekt specjalistyczny, umiejętności językowe, teoria języków, antropocentryczna teoria języków

Silvia BONACCHI
Uniwersytet Warszawski

Zum Gegenstand der anthropozentrischen Kulturwissenschaft

In den letzten Jahren ist eine lebendige Diskussion um den Gegenstand der Kulturwissenschaft als an deutschen und polnischen Hochschulen neu etablierter selbstständiger wissenschaftlicher Disziplin entbrannt. In welchen breiteren Erkenntnisbereich gehört diese Disziplin? Gehört sie in den Bereich der „klassischen“, Disziplinen bzw. Geisteswissenschaften, etwa Philologien und – kulturanthropologisch vermittelte (D. Bachmann-Medick 1998: 7ff.) – Literaturwissenschaft (F. Schößler 2006: VIIIff.), oder etwa in den der „moderneren“, Kommunikationswissenschaft und Medienwissenschaft (vgl. dazu Ch. Karpenstein-Eßbach 2004: 7ff.)? Inwiefern gehört Kulturwissenschaft in den Erkenntnisbereich der Linguistik? Wie lässt sich ihr Gegenstand aus dieser Sicht bestimmen?

1.

„Kulturwissenschaft“, versteht sich intuitiv als eine wissenschaftliche Disziplin, die sich mit Kultur befasst. Dieses dem Anschein nach¹ harmloses, ja anstandsloses Verständnis birgt aber eine Reihe von begrifflichen Fallen, die aus dem unreflektierten Gebrauch der dieses Kompositum bildenden Elemente, resp. „Kultur“, und „Wissenschaft“, resultieren. Denn „Kultur“, und „Wissenschaft“, sind sprachliche Ausdrücke, die zum Alltagswortschatz gehören und deren Designate und Denotate soweit aufgefächert sind, dass es sogar in der Fachkommunikation zu großen Missverständnissen kommen kann. In den letzten Jahren sind Studien² veröffentlicht worden, die tiefe Widersprüche aufgedeckt haben bezüglich:

- a) der genauen Bestimmung des ontologischen Status des jeweils durch diese zwei Ausdrücke designierten Wirklichkeitsbereich;
- b) der Kohärenz der zu diesen Ausdrücken zugehörigen Denotate und Designate.

¹ Die Tatsache, dass eine bestimmte wissenschaftliche Disziplin besteht, bedeutet nicht automatisch, dass die darunter subsumierten Inhalte Wissenschaft *sind* (vgl. F. Grucza 2006: 34).

² Vgl. vor allem F. Grucza 2000, des weiteren F. Grucza 2006, 2008, S. Grucza 2006, 2007, 2008, 2009, S. Bonacchi 2009, M. Olpińska 2009.

Ein großer Verdienst dieser Studien ist darin zu sehen, dass bestimmte grundlegende Fragen aus einer neuen Perspektive, eben aus der Perspektive des konkreten sozial handelnden Menschen als sprach- und kulturerzeugendes Subjekt (F. Gruzca F. 1999: 12f.) neu aufgeworfen wurden.

Es geht um die folgenden Fragestellungen:

- a) Was *ist* Wissenschaft? Und genauer: Was *ist* eine wissenschaftliche Disziplin? Was rechtfertigt die Konstituierung einer *neuen* wissenschaftlichen Disziplin?
- b) Was *ist* Kultur?
- c) Inwiefern lässt sich Kultur als Gegenstand einer (*neuen*) wissenschaftlichen Disziplin erfassen? Und genauer: Was rechtfertigt die Konstituierung von Kulturwissenschaft als *neuer* wissenschaftlicher Disziplin?
- d) Welche (*neuen*) Erkenntnisziele soll diese Wissenschaft verfolgen?
- e) Mit welchen Modalitäten des Wissenstransfers soll diese (*neue*) wissenschaftliche Disziplin operieren?

Auf die Frage b) habe ich bereits versucht, eine Antwort aus der Sicht der anthropozentrischen Theorie der *wirklichen* menschlichen Kulturen zu geben (S. Bonacchi 2009). Im Folgenden wird der Versuch unternommen, einen Beitrag zur Klärung der weiteren Fragen zumindest ansatzweise zu leisten. Dies wäre zweifelsohne ein wichtiger Schritt zur Selbstbestimmung der Erkenntnisziele der Kulturwissenschaft im Hinblick auf deren zunehmend verstärkte institutionelle Etablierung.

Zunächst gilt es zu prüfen, ob „Kulturwissenschaft“, tatsächlich eine *neue* wissenschaftliche Disziplin mit einem spezifischen Gegenstand und spezifischen Forschungsmethoden ist. Auf die Frage: Ist „Kulturwissenschaft“, eine *neue* wissenschaftliche Disziplin? könnte man „ja“, und „nein“, antworten. Denn *alt* ist zweifelsohne die wissenschaftliche Beschäftigung mit so genannten „kulturellen Phänomenen,.. Die *Germania* des Tacitus (98 a. D.) ist beispielsweise ein Werk, das all die Kriterien einer kulturwissenschaftlichen Abhandlung erfüllt. Die Erörterung der Frage, wann die Anfänge der Kulturwissenschaft anzusiedeln sind, würde ins Uferlose münden. Wenn man sich dann auf die Entwicklungen der letzten 50 Jahre beschränkt, kann man feststellen, dass die gelungene Verselbständigung der *Cultural Studies* und der Kulturwissenschaften von den herkömmlichen (geistes) wissenschaftlichen Disziplinen – wie etwa Philologie, Literaturwissenschaft, Kunstgeschichte, Geschichtswissenschaften, Soziologie – relativ *neu* ist (vgl. dazu A. Assmann 2006: 16ff., C. Altmayer 2004: 26f.), nicht zuletzt in Folge einer – auch institutionellen – Entwertung dessen, was vermutet wird, im „Hochheitsgebiet“, des so genannten „Geistes“, und demzufolge der Geisteswissenschaften zu liegen. Im Laufe dieses – immerhin m. E. wünschenswerten – Verselbständigungsprozesses ist aber bedauerlicherweise eine gründliche Reflexion über die diese Disziplin fundierenden theoretischen Grundlagen ausgeblieben. Weder den eher historisch orientierten Kulturwissenschaften noch der angelsächsischen postmarxistischen Kulturforschung der *Cultural Studies* ist es gelungen, eine einheitliche Kulturtheorie

begrifflich zu begründen. So fasst W. Müller-Funk diesen Tatbestand zusammen: „Erschwert wird die Unübersichtlichkeit in diesem Feld noch durch die Tatsache, dass mit der angelsächsischen post-marxistischen Kulturforschung (*Cultural Studies*) und den deutschen, eher historisch orientierten, methodisch nicht selten antiquierten Kulturwissenschaften zwei unterschiedliche Typen von Theoriebildung vorliegen, die sich hinsichtlich ihrer methodischen Präferenzen, ihres intellektuellen Temperaments, ihrer Geschichte, ihres (politischen) Selbstverständnisses, ihrer Themenwahl und hinsichtlich ihrer Positionierung im Feld der Kultur gravierend voneinander unterscheiden,, (W. Müller-Funk 2006: IX). Wenn man eine Zwischenbilanz ziehen möchte, lässt sich behaupten, dass es den „Kulturwissenschaften,, nicht gelungen sei, eine genuine disziplinäre und um so weniger eine interdisziplinäre Methodik zu entwickeln (W. Müller-Funk 2006: 203). Man kann sich kaum dem Eindruck entziehen, dass es sich bei den so genannten „Kulturwissenschaften,, eher um eine Gruppe von theoretischen Ansätzen – und um die jeweils dazu gehörige methodologische Praxis – handelt, die in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen erarbeitet wurden und deren Gemeinsamkeit darin besteht, dass sie einen bestimmten Konvergenzbereich – wie beispielweise „Sinnproduktion,, (H-G. Pott 2005:8) – des semantischen Korrelats des Wortes „Kultur,, aufweisen, aber je nach konkretem Gegenstand durchaus unterschiedlich sein können. Die „Kulturwissenschaften,, scheinen sich als „Ensemble der bisherigen human- und geisteswissenschaftlichen Fächer,, konstituiert zu haben in einem „schieren Akt der Umbenennung,, (W. Müller-Funk 2006: IX), d.h. als bloße Zusammenfügung von Disziplinen, die unterschiedliche Forschungsgegenstände und Forschungsmethoden haben. Die Frage, die sich am Anfang der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts erhob, ob es in der Kulturwissenschaft nur um einen „Etikettenwechsel,,³ ging, wodurch alte Disziplinen vor allem eine bessere institutionelle Verankerung vor dem Hintergrund ihrer thematischen Neuorientierung und methodologischen Neubestimmung anstrebten, ist daher noch heute aktuell. Was an den Lehrstühlen für Kulturwissenschaft in Deutschland und in Polen betrieben wird, ist kunterbunt, und umfasst möglicherweise ein breites Spektrum an Disziplinen, etwa von Politologie zur Touristik, von kontrastiver Pragmatik bis zur Technik wirkungsstarker Werbemethoden internationaler Konzerne. Dies findet Niederschlag in der an vielen Stellen aufgestellten These, dass Kulturwissenschaft eine fächerübergreifende wissenschaftliche Disziplin sei, die in beinahe jeder beliebigen Fakultät getrieben werden könnte.

Im Folgenden wird versucht zu zeigen, dass der Kulturwissenschaft aus dem Standpunkt der anthropozentrischen Sprachentheorie der Status einer *neuen* eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin zukommt. Sie ist eine Wissenschaft, die die

³ Vgl. exemplarisch J. Mittelstraß 1996, U. Steiner 1997, A. Karpenstein-Eßbach 2004: 8. Vor allem philologische Disziplinen wären mit dem Beisatz „Kultur-, umgetauft worden, ohne dass es eine Reflexion über ihren Forschungsgegenstand und ihre Forschungsmethoden stattgefunden hätte. Also wäre die neuen Lehrstühle für Kulturwissenschaft bloß ein Rettungsversuch für die Philologie als „Orchideenwissenschaft,, der eine soziale Legitimierung abhanden gekommen sei.

Erlangung von theoretischem und praktischem Wissen anstrebt und die bezüglich der Forschungsinteressen, der Methodologie und der Erkenntnisziele in engem Zusammenhang mit der Linguistik steht.

2.

Der Ausdruck „Wissenschaft,“ weist vielerlei Designate auf: so beispielsweise „überlieferter Bestand des Wissens einer Zeit,“ (Brockhaus III: 801), „Organisation, Systematisierung und Kodierung von Wissen,“, Auslagerung von „Wissensinhalten,“ auf Medien sowie dessen Übertragung, Vermittlung, Überlagerung in Raum und Zeit (W. Balzer 2002:30 ff.). „Wissenschaft,“ wird daher als *etwas* verstanden, das selbstständig existiert. Die verschiedenen Personifizierungen und ikonographischen Darstellungen der *scientia* (aus dem Lateinischen *scientia*: Wissen) geben berechtigt Aufschluss über den intendierten Sprachgebrauch des Ausdrucks als autonome Entität, ja als Person – man denke etwa an Leonardo da Vincis *vitruvianischen Menschen*, oder an Gustav Klimts *Philosophie*, die Wissenschaft schlechthin. Oft wird der Ausdruck „Wissenschaft,“ nicht selten zu bildungspolitischen Zwecken, zu einer Art „Qualitätssiegel,“ für bestimmte menschliche (Hoch)Leistungen.

Die anthropozentrische Theorie *wirklicher* Sprachen und Kulturen versteht Wissenschaft operativ als eine bestimmte Art „Arbeit,“ die von einer bestimmten Gruppe von Menschen (von den *Wissenschaftlern* bzw. der *wissenschaftlichen Gemeinschaft*) ausgeführt wird: „Celem (aktów, procesów) pracy, do której odnosi się (która wyróżnia) wyraz „nauka” użyty w stwierdzeniach typu: „glottodydaktyka jest pewną nauką” jest pozysk(iw)anie nowej wiedzy naukowej o przedmiocie tej dziedziny – o jakimś jego fragmencie lub aspekcie, albo inaczej mówiąc: jego pozn(aw)anie” (F. Grucza 2006: 7). Bezeichnet das Wort „Arbeit,“ Akte und Prozesse, die in einem bestimmten Raum und in einer bestimmten Zeit zu bestimmten Zielen von konkreten Menschen ausgeführt werden, designiert dann „wissenschaftliche Arbeit,“ durch die attributive Qualifizierung die kreative kognitive Erkenntnisarbeit der Wissenschaftler, deren erste Funktion darin besteht, *neues* Wissen zu erwerben: „Nauka to przede wszystkim pewien rodzaj kreatywnej pracy poznawczej (kognitywnej). [...] Nauka jest nauką tylko o tyle, o ile jest (odpowiednią) kreatywną pracą poznawczą lub o ile spełnia swoją podstawową funkcję, czyli realizuje ten rodzaj pracy.” (F. Grucza 1999: 142) Das Ziel der Arbeitsprozesse und -akte, worauf sich der Ausdruck „Wissenschaft” bezieht, ist also der Erwerb eines *neuen* wissenschaftlichen Wissens über einen bestimmten Wirklichkeitsbereich: „Celem (aktów, procesów) pracy, do której odnosi się (która wyróżnia) wyraz „nauka” [...] jest pozysk(iw)anie nowej wiedzy naukowej o przedmiocie tej dziedziny – o jakimś jego fragmencie lub aspekcie, albo inaczej mówiąc: jego pozn(aw)anie.” (F. Grucza 2006: 7). „Wissenschaft,“ bezeichnet sowohl „die wissenschaftliche Arbeit,“ sowie das Endprodukt dieser Arbeit, was auch in der Doppeldeutigkeit des Ausdrucks „Arbeit,“ als Prozess (Forschung, wissenschaftliche Untersuchungen, wissenschaftliche Reflexion u. ä) und als Ergebnis dieses Prozesses (Abhandlungen, wissenschaftlichen Aufsätzen, Publikationen u. ä.) seinen Niederschlag findet.

Die wissenschaftliche Arbeit beschränkt sich aber nicht nur auf die bloße „Forschung“,⁴ sondern setzt sich aus einer komplexen Reihe von kognitiven und operativen Prozessen zusammen. Zu den Aufgaben der Mitglieder der wissenschaftlichen Gemeinschaft gehören:

- Aneignung, Evaluierung und Systematisierung des alten, d.h. schon „verfügbaren“, Wissens;
- Erwerb von *neuem* Wissen und dessen Verbreitung/Veröffentlichung;
- Bestimmung des eigenen Erkenntnisbereiches (d.h. die Bestimmung, auf welche Fragen eine wissenschaftliche Disziplin antworten kann und auf welche nicht);
- Ausführung der Operationen des Wissenstransfers (vor allem Lern- und Lehrprozesse, sowie die Akten des Wissenstransfers zu anderen Subjekten der wissenschaftlichen Gemeinschaft sowie zu Subjekten, die nicht der wissenschaftlichen Gemeinschaft angehören);
- die kritische Evaluierung des eigenen Tuns und die Teilnahme an Evaluierungsprozessen der Arbeit anderer Mitglieder/Subjekte der wissenschaftlichen Gemeinschaft;
- schließlich die Konstituierung von *neuen* wissenschaftlichen Disziplinen, ihre Abgrenzung von den klassischen institutionalisierten Wissenschaftszweigen, falls dies notwendig ist (F. Grucza 2006: 15).

3.

Die Definition der Kriterien, die eine in wissenschaftlichen Institutionen verankerte Disziplin zu erfüllen hat, um sich als Wissenschaft zu qualifizieren, ist die primäre Aufgabe der metawissenschaftlichen Reflexion (F. Grucza 2006: 6, F. Grucza 2008: 354). Metawissenschaftlich gesehen charakterisiert sich jede wissenschaftliche Disziplin durch die Gegenstandsbestimmung, d.h. die Bestimmung des Wirklichkeitsbereiches, worauf das Erkenntnisinteresse gerichtet ist; des weiteren setzt sie sich bestimmte Ziele, legt ihre Methodologie fest, erarbeitet die Modalitäten des Wissenstransfers, reflektiert über die erzielten Ergebnisse und entwickelt dabei ein eigenes Selbstverständnis: „Wszystkie (dziedziny) nauki łączy [...] ich sens teleologiczny, czyli to, że zostały one ukonstytuowane i są utrzymywane oraz uprawiane w celu pozyskiwania (wytwarzania, zdobywania) wiedzy o świecie, jej coraz to pełniejszego (mocniejszego) uzasadniania, jej systematycznej transferencji. Wszystkie łączy obowiązek systematycznego zastanawiania się nad sobą, w tym dokonywania ewaluacji realizowanej pracy oraz jej wyników, systematycznego doskonalenia metod wykonywania wszystkich rodzajów pracy naukowej, a więc również pracy ewaluacyjnej.” (F. Grucza 2006: 14).

⁴ Vgl. etwa die im Internet laufende *definitio vulgata*: „Wissenschaft ist die Erweiterung des Wissens durch Forschung, seine Weitergabe durch Lehre, der gesellschaftliche, historische und institutionelle Rahmen, in dem dies organisiert betrieben wird, sowie die Gesamtheit des so erworbenen menschlichen Wissens., (<http://de.wikipedia.org/wiki/Wissenschaft>, letzte Einsicht: 2.10.2009).

Ist jedes wissenschaftliche Objekt notwendigerweise ein kognitives Konstrukt (F. Grucza 1999: 150) bzw. das Ergebnis von Abstraktions- bzw. Kategorisierungsprozessen, repräsentiert es nichtsdestoweniger einen bestimmten Wirklichkeitsbereich. In anderen Worten stellt ein wissenschaftliches Objekt immer eine bestimmte Segmentierung und Repräsentation der Wirklichkeit dar. Nun erhebt sich die Frage: Auf welchen Wirklichkeitsbereich richtet sich das Erkenntnisinteresse der Kulturwissenschaft? Sind das Artefakte (Werke, Hervorbringungen), Mentefakte (Werte, Denkmuster, soziale Konstrukte), oder sonstige Entitäten (etwa Mentalität, Habitus, Volksgeist, Rasse, Kulturkreis u. ä.)?

Der Ausgangspunkt für die Kulturwissenschaft aus der Sicht der anthropozentrischen Theorie ist der konkrete Mensch als Lebewesen mit bestimmten gattungsspezifischen Eigenschaften, die ihm ermöglichen, sprachliche i. w. S. Äußerungen und kulturelle Realisierungen hervorzubringen, d.h. der Mensch eben als sprach- und kulturerzeugendes Subjekt. Der Mensch *besitzt* nicht eine Sprache und eine Kultur, sondern *ist* Sprache und Kultur. In diesem Sinne besteht eine unzertrennbare Einheit zwischen einem Menschen und seiner „Idiokultur,, (S. Bonacchi 2009: 37): „Die Kultur eines Menschen macht eine bestimmte Teilmenge jener von ihm internalisierten Regeln und Mustern aus, die sein Verhalten, seine Aktivitäten bestimmen und/oder die Ausführung dieser Aktivitäten möglich machen, ihn in die Lage versetzen, einerseits entsprechende „Dinge,, – sowohl geistige als auch materielle, als auch entsprechende Äußerungen – hervorzubringen, und andererseits die auf ihn zukommende Umwelt [...] entsprechend zu erkennen, zu kategorisieren, zu interpretieren und [...] zu evaluieren, d.h. ihnen u.a. Sinn zu verleihen und ihren Sinn zu verstehen,, (F. Grucza 2000: 20). Kultur wird also nicht als substantielle Größe aufgefasst, sondern als ein wirkliches dynamisches Gefüge einer Teilmenge von menschlichen Eigenschaften, und als solches kann es synchronisch oder/und diachronisch erforscht werden. Statt „Was ist Kultur?,, wirft die anthropozentrisch orientierte Kulturwissenschaft (S. Bonacchi 2009: 39ff.) die folgenden Fragen auf:

- Was sind die *kulturellen Eigenschaften* der Menschen?
- Wie stehen sie zueinander?

Unter „kulturellen Eigenschaften,, lassen sich folgende Eigenschaften subsumieren (Bonacchi 2009:):

- Die Eigenschaften des Menschen, die ihn befähigen, sich mit anderen Menschen zu verständigen und Bedeutungen auszuhandeln (*sprachliche bzw. kommunikative Eigenschaften*);
- Die Eigenschaften des Menschen, die ihn befähigen, sozial zu handeln (*pragmatische soziale Eigenschaften*);
- Die Eigenschaften des Menschen, die ihn befähigen, seine „inneren,, Inhalte zu externalisieren, (*expressive Eigenschaften*).

Diesen drei Eigenschaftsbereichen entspricht das so genannte „kulturelle Wissen,, also das Wissen, das im Prozess der Sozialisierung oder durch Erkenntnisakte erworben wird (F. Grucza 2006: 17f., A. Friedrici 2003: 33), namentlich: prakti-

sches und theoretisches Sprachwissen, pragmatisches soziales Wissen, Weltwissen, sowie die spezifischen dazugehörigen Kompetenzen.

Die kulturellen Eigenschaften, unter denen die sprachlichen Eigenschaften eine sehr wichtige Rolle spielen, zeichnen den Menschen als kommunikatives und soziales Wesen aus, aber ihre Funktion erschöpft sich nicht nur in dieser kommunikativen Dimension. Die kulturellen Eigenschaften sind „menschliche Faktoren“, bzw. Formanten des Menschen: „Kultur bezieht sich [...] auf solche menschlichen Faktoren, die einerseits – sowohl das geistige als auch das körperliche – Verhalten und Tun der Menschen (ihr Denken, ihre Arbeit, ihre Einstellung zu sich selbst und zu ihrer Umwelt etc.) bestimmen und andererseits selbst als Ergebnis früher menschlicher Aktivitäten geschaffen worden sind [...]. In diesem Sinne können im Grunde genommen zunächst die Regeln, die Prinzipien bzw. die Erkenntnisse und die Wissens-, die Überzeugungs- bzw. Glaubenselemente, und/oder -systeme als Kulturfaktoren bezeichnet werden, vorausgesetzt, dass sie als von Menschen erdachte, erfundene, gesetzte etc. Determinanten, oder besser: Formanten, ihres Verhaltens, Tuns etc. funktionieren.“, (F. Grucza 1988: 325f.)

Der Mensch verfügt nicht nur über die Fähigkeit, mit anderen Menschen zu kommunizieren – diese Fähigkeit ist auch verschiedenen Tierarten gemein – sondern darüber hinaus kann er seine Lebenserfahrungen und das daraus resultierende theoretische, praktische, emotionale Wissen und Weltwissen⁵ (Arten des Wahrnehmens, Fühlens, Denkens, Wertens und Handelns) *intern* kodieren, *extern* speichern und daher in Raum und Zeit ablagern und für die weiteren Generationen zugänglich machen. Durch seine kulturellen Eigenschaften wird der Mensch zu einem Menschen, und gleichzeitig gestaltet er seine Umgebung als „Lebenswelt“,⁶ als die für ihn signifikante „geteilte Welt“.

Für die wissenschaftliche Erfassung der kollektiven Dimension der kulturellen Phänomene ist es angebracht, auf den in der anthropozentrischen Theorie grundlegenden Begriff der Polykultur zurückzugreifen. „Polykultur“, wird als „Kultur einer beliebigen Gemeinschaft“, (vgl. F. Grucza 2000: 26f.) definiert. Nun wird gewöhnlich angenommen, dass Individuen eine Gemeinschaft bilden, wenn sie Gesinnung, Selbstverständnis und Gemeinsamkeit der Ziele *teilen*. Woraus besteht aber *wirklich* diese „gemeinsame“, bzw. *geteilte* Kultur,? Was bezeichnen wir als „unsere Kultur,“?

⁵ Für den Begriff „Wissen“, in diesem Sinne verweise ich auf F. Grucza 2006: 5–48.

⁶ „Jeder Schritt meiner Auslegung der Welt beruht jeweils auf einem Vorrat früherer Erfahrungen, die mir von meinen Mitmenschen, vor allem meinen Eltern, Lehrern usw. übermittelt wurden. All diese mitgeteilten und unmittelbaren Erfahrungen schließen sich zu einer gewissen Einheit in der Form eines Wissensvorrat zusammen, der mir als Bezugsschema für den jeweiligen Schritt meiner Weltauslegung dient. All meine Erfahrungen in der Lebenswelt sind auf dieses Schema bezogen, so daß mit Gegenstände und Ereignisse in der Lebenswelt von vornherein in ihrer Typenhaftigkeit entgegneten, allgemein als Berge und Steine, Bäume und Tiere, spezifischer als Grat, als Eiche, als Vögel, Fische usw., (A. Schütz/Th. Luckmann 1979/1984: 29). Vgl. darüber hinaus E. Husserl 1962, A. Schütz 1991. Eine weitere Ausprägung des Lebenswelt-Begriffes findet in der Theorie des kommunikativen Handelns Jürgen Habermas' statt (vgl. J. Habermas 1981: 449ff. und dazu C. Altmayer 2004: 138ff.)

In Anlehnung an die analoge Formalisierung der Idiolekte und der Polylekte (vgl. F. Grucza 1993c: 158f., 2000: 25ff., 2008: 222ff. und 231ff.) lässt sich Polykultur auf zweierlei Weise definieren:

a) *intersektiv*⁷ – d.h. sie lässt sich mit den Mitteln der mathematischen Mengenlehre als Schnittmenge der Idiokulturen der Individuen, die diese Gemeinschaft bilden, erfassen, d.h. $P_k = I_{k_1} \cap I_{k_2} \cap \dots \cap I_{k_n}$, wobei P_k für Polykultur, und I_k für Idiokultur steht.

b) *summarisch-extensiv* – d.h. sie lässt sich mit den Mitteln der mathematischen Mengenlehre als Vereinigungsmenge der Idiokulturen der Individuen, die diese Gruppe bilden, erfassen, d.h. $P_k = I_{k_1} \cup I_{k_2} \cup \dots \cup I_{k_n}$, wobei P_k für Polykultur, und I_k für Idiokultur steht (S. Bonacchi 2009: 40ff.).

Es liegt nahe, dass man eine *wirkliche* Polykultur logischerweise nur *intersektiv* auffassen kann, es sei denn, man nimmt an, dass alle Mitglieder einer Gemeinschaft die gleichen gemeinsamen Merkmale aufweisen. Je breiter sich die Gemeinschaften definieren lassen, desto enger sind ihre *wirklichen* einschlägigen Polykulturen gefasst. Die Kultur einer Gemeinschaft als *wirkliche* Polykultur kann zwar ethnisch (Ethnokultur),⁸ sozial (Soziokultur), fachwissenschaftlich (Technokultur)⁹ bestimmt werden, aber die *wirklich gemeinsamen* Elemente/Eigenschaften sind oft weniger, als man annimmt. Man geht zwar davon aus, dass ein grundlegendes Element der *wirklichen* Polykultur der Polylekt ist, d.h. die Gesamtheit der verbalen und nicht verbalen Mittel, die eine Gruppe benutzt, um zu kommunizieren, und dass eine Polykultur sich durch ein bestimmtes „geteiltes Wissen“, charakterisiert, es geht aber vor allem darum, diese Elemente genauer und vor allem in Bezug auf die konkreten Menschen zu definieren. Dies bringt mit sich, dass wenn man Mitgliedern einer Gruppe Merkmale zuschreibt und zuweist, größere Sorgfalt walten lassen soll, als dies normalerweise geschieht. Da „unsere Kultur“, eigentlich „ärmer“, als „meine Kultur“, ist, hängt die Verständigung unter den Menschen in großem Maße nicht von diesen gegebenen gemeinsamen Elementen, sondern eher von der Fähigkeit und Bereitschaft ab, sich in Frage zu stellen, Bedeutungen auszuhandeln, Kompromisse zu schließen, Gemeinsamkeiten aufzudecken und sogar neu zu kreieren, d.h. eine gemeinsame Plattform des Dialogs (heraus) zu finden. Die primäre Aufgabe der Kulturwissenschaft ist daher, Kulturkompetenz bei Forschern und Lernern zu entwickeln, die metakulturelle Reflexion zu fördern, um die Fähigkeit einer raschen adäquaten Positionierung in unterschiedlichen polykulturellen Gemeinschaften zu stärken.

⁷ Unter „intersektiv“, verstehe ich die in einer Schnittmenge auftretenden Elemente.

⁸ Es steht außer Frage, dass in Zeiten der Globalisierung die nationalen Grenzen den Charakter von Grenzziehung zwischen so genannten Kultureinheiten verlieren. Norbert Elias hat versucht, die verschiedenen „Figurationen“, von in- und übereinander verschachtelten transnationalen Kollektiven zu beschreiben (vgl. Elias 1987, 274ff.). Vgl auch dazu Hansen 2000: 168.

⁹ Sambor Grucza hat bewiesen, dass eine Gruppe von Fachleuten, die sich durch ein bestimmtes Fachwissen und eine Fachsprache auszeichnet, eine polykulturelle Ausprägung ist (S. Grucza2008: 160ff.).

Wenn man etwa über „deutsche,“ oder „polnische Kultur,“ spricht, meint man damit keine *wirklichen* Polykulturen, sondern intellektuelle Konstrukte bzw. das Ergebnis von Abstraktionsprozessen. Solche Konstrukte sind schon „Kulturelle Fakten,“ bzw. „Kulturelle Hervorbringungen,“ Auf der Ebene der intellektuellen Konstrukte, mit denen man eine bestimmte Gemeinschaft – Sprachgemeinschaft, ethnische Gemeinschaft, Kommunikationsgemeinschaft (A. Knapp-Potthoff 1997), Interessensgemeinschaft – charakterisieren kann, sind andere Mechanismen von Belang. Zu den „intellektuellen Konstrukten,“ gehören sowohl wissenschaftliche Modelle als auch Stereotype bzw. Verallgemeinerungen. Im letzten Fall handelt es sich um selektive Verallgemeinerungen, wodurch bestimmte Elemente oder Merkmale als „typisch,“ angesehen, während andere heruntergespielt oder sogar verschwiegen bzw. ignoriert werden. Das daraus resultierende „intellektuelle Konstrukt,“ (Stereotyp, Fremdbild) d.h. die Weise, in der wir über „Kulturentitäten,“ sprechen, dient dann oft bestimmten politischen, bildungspolitischen oder kulturpolitischen Zwecken.

Die wissenschaftlichen Konstrukte stellen den Forschungsbereich mehrerer wissenschaftlicher Disziplinen – so etwa der Sozialpsychologie, der Politikwissenschaft, der Soziologie - dar. Diese Disziplinen können die menschlichen Akteure, die konkret wirkenden Subjekte ausklammern. Die anthropozentrisch orientierte Kulturwissenschaft beschäftigt sich auch mit diesen Konstrukten, allerdings nicht als selbstständige Entitäten, sondern immer aus der Sicht der Menschengruppen, die diese Konstrukte gebildet haben.

4.

Die anthropozentrisch orientierte Kulturwissenschaft ist eine empirische Wissenschaft, weil sie sich mit Eigenschaften von Objekten beschäftigt, von denen man ausgeht, dass sie *wirklich* existieren (*wirkliche* menschliche kulturelle Eigenschaften) (F. Grucza 2006:14). Ihr Forschungsziel ist die Erlangung von neuem theoretischem (Erarbeitung von Theorien und Modellen) und praktischem Wissen (Erarbeitung von didaktischen Konzepten und Programmen, Erarbeitung von Konzepten zum Wissenstransfer). Da sie „applikative,“ bzw. „konkret anwendbare,“ Ziele verfolgt, ist sie eine angewandte Wissenschaft, die sowohl synchronisch als auch diachronisch operiert.

Greift man die von F. Grucza vorgeschlagene Taxonomie des durch eine Wissenschaft erzielten Wissens auf (F. Grucza 2006: 17), dann lassen sich drei Operationalitätsbereiche unterscheiden:

1) aus der Sicht des angestrebten *diagnostischen Wissens* (Wissen über Objekte/ Tatbestände, von denen man annimmt, dass sie gegenwärtig existieren) werden *auf der deskriptiven Ebene* die folgenden Fragen gestellt:

- Was ist der Gegenstand (die Klasse der Gegenstände) der Kulturwissenschaft?
- Welche Eigenschaften charakterisieren diese Gegenstände, bilden ihre gemeinsamen distinktiven Merkmale?

Auf der explikativen (theoretischen) Ebene dagegen die folgenden:

- Warum verhalten sich die untersuchten Gegenstände so, und nicht anders?

- Warum interagieren sie so, und nicht anders?

2) aus der Sicht des angestrebten *anagnostischen Wissens* (Wissen über Objekte/Tatbestände, von denen man annimmt, dass sie in der Vergangenheit existierten) werden *auf der deskriptiven Ebene* die Fragen gestellt:

- Wie wurden bestimmte kulturelle Hervorbringungen in der Vergangenheit angesehen?
- Sind die sie konstituierenden Eigenschaften die gleichen wie heute? Wodurch unterschieden sie sich?

Auf der explikativen (theoretischen) Ebene:

- Warum verhielten sich die untersuchten Objekte so, und nicht anders?
- Warum interagierten sie so, und nicht anders?

3) Aus der Sicht des angestrebten *prognostischen Wissens* (Wissen über Objekte/Tatbestände, von denen man annimmt, dass sie künftig existieren werden) können nur *auf der explikativen Ebene* die Grundfragen gestellt werden:

- Wie ändern sich/entwickeln sich die untersuchten Objekte?
- Was soll man machen, damit die Objekte sich in eine bestimmte Art und Weise verhalten, damit sie ihre Eigenschaften ändern oder nicht ändern?

6.

Anhand dieser Ausführungen lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

a) das primäre Erkenntnisobjekt der anthropozentrisch orientierte Kulturwissenschaft ist der Mensch mit seinen kulturellen Eigenschaften, vor allem in Hinblick auf sein „tiefes“, kulturelles Wissen, das diese Eigenschaften fundiert (*kulturelle Eigenschaften sensu strictu*).

b) das sekundäre Erkenntnisobjekt der anthropozentrisch orientierten Kulturwissenschaft sind die Realisierungsformen dieser Eigenschaften (die kulturellen Hervorbringungen, die Texte, die Werke, die Manufakte, die Artefakte und Mentefakte bzw. Werte, Ideen, sowie die Verhaltensweisen usw.) vor allem vor dem Hintergrund der kulturellen Konstituenten, sprich: die a) kulturellen Formanten (innere Faktoren) und Kultur determinanten (äußerlichen Faktoren) sowie b) der sie ermöglichenden intermenschlichen Dynamik.

Folgende Forschungsbereiche lassen sich dann für die anthropozentrisch orientierte Kulturwissenschaft abzeichnen:

- Die Erforschung der konkreten Menschen in ihrer kulturellen Anlage, insbesondere: Erforschung der interidiokulturellen Kommunikation und Diagnose ihrer Störungen (Dialogforschung, Fremdheitsforschung, Verständigungsforschung);
- Die Bestimmung und Erforschung von Polykulturen (Ethnokulturen, Sozio-kulturen, Fachkulturen, Ludokulturen, Superkulturen, usw.), insbesondere: Erforschung der inter – und intrapolykulturellen Kommunikation und Diagnose ihrer Störungen;
- Die Erforschung von Konstrukten auf idiokultureller Ebene (Selbstbilder, Eigenbilder, Wunschbilder);

- Die Erforschung von Konstrukten auf polykultureller Ebene (Konstituierung von wissenschaftlichen Modellen, Stereotypen, Verallgemeinerungen, Ideologien usw.)

- Die Erforschung von kulturellen Hervorbringungen auf individueller und auf kollektiver Ebene (Texte, Werke, soziale Mythen u. ä., Weltbilder, Weltanschauungen, Ideologien, Trends, Stile usw.)

Die anthropozentrisch orientierte Kulturwissenschaft setzt sich nicht nur zum Ziel, theoretisches explikatives und deskriptives Wissen zu erlangen, sondern strebt eine praktische Anwendung (Operationalisierbarkeit) ihrer Forschungsergebnisse an, sowie die Optimierung der Prozesse des Wissenstransfers.

LITERATURVERZEICHNIS

- ALTMAYER C. (2004) *Kultur als Hypertext: Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*, München.
- ASSMANN A. (1995) *Was sind kulturelle Texte?*, in: POLTERMANN A. (Hrsg.): *Literaturkanon – Medienereignis – kultureller Text*, Berlin, 232–244.
- ASSMANN A. (2006) *Einführung in die Kulturwissenschaft*, Berlin.
- BACHMANN-MEDICK D. (1998) (Hrsg.) *Kultur als Text: Die anthropologische Wende in der Literaturwissenschaft*, Frankfurt a.M.
- BALZER W. (2002) *Die Wissenschaft und ihre Methoden: Grundsätze der Wissenschaftstheorie*. 2. Aufl., Freiburg/München.
- BONACCHI S. (2009) *Zur Vieldeutigkeit des Ausdrucks Kultur und zur anthropozentrischen Kulturtheorie*, „Kwartalnik Neofilologiczny“, LVI, 1/2009, 25–45.
- BROCKHAUS IN DREI BÄNDEN (2004), 3. völlig neu bearbeitete Auflage, Leipzig.
- ELIAS N. (1987) *Die Gesellschaft der Individuen*, Hrsg. von Michael Schröter, Frankfurt a.M.
- FRIEDERICI A. (2003) *Neurologische Grundlagen der Sprache*, in: H.-O. Karnath, P. Thier (Hrsg.), *Neuropsychologie*, 2. aktualisierte Auflage, Heidelberg, 346–355.
- GOODENOUGH W. H. (1964) *Cultural Anthropology and Linguistics*, in: Hymes D. (Hrsg.) *Language and Culture in Society*, New York / Evanston / London, 36–39.
- GRAVERIUS I. (1987) *Kultur und Alltagswelt. Einführung in Fragen der Kulturanthropologie*, Zweite Auflage, Frankfurt a.M.
- GRUCZA F. (1988) *Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz*, in: Honscha N, Roloff H.G. (Hrsg.): *Daß eine Nation die andere verstehen möge. Festschrift für M.Szyrocki zu seinem 60. Geburtstag*, Amsterdam, 309–331.
- GRUCZA F. (1989) *Język a kultura, bilingwizm a bikulturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*, in: Grucza F. (red.) *Bilingwizm, bikulturyzm, implikacje glottodydaktyczne*, Warszawa, 9–49.
- GRUCZA F. (1992) *Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej*, in: Grucza F. (Hrsg.) *Język, kultura – kompetencja kulturowa*, Warszawa, 9–70.
- GRUCZA F. (1993a) *Zum Begriff der interkulturellen Verständigungskompetenz und über die Notwendigkeit ihrer Pflege*, in: Gamkrelidze et. al. (Hrsg.): *Brücken*, Tbilisi/Konstanz, s. 147–172.
- GRUCZA F. (1993b) *Interkulturelle Translationskompetenz – ihre Struktur und Natur*, in: Frank A.P., Paul F., Turk H., Maaß K.-J. (Hrsg.): *Übersetzen verstehen, Brücken bauen. Geisteswissenschaftliches und literarisches Übersetzen im internationalen Kulturaustausch*, Berlin, s. 158–171.

- GRUCZA F. (1993c) *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, in: Piontka J., Wierczyńska A. (Hrsg.): *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*, Poznań, 151–171.
- GRUCZA F. (1993d) *Zagadnienia ontologii lingwistycznej. O językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*, in: Bartmiński J. (Hrsg.): *Opuscula Logopaedica in honorem Leonis Kaczmarek*, Lublin, 25–47.
- GRUCZA F. (1999) *Nauka – pseudonauka – paranauka*, in: Halon E. (Hrsg.) *O nauce, pseudonauce, paranauce. Zbiór wypowiedzi*, Warszawa, 137–164.
- GRUCZA F. (2000) *Kultur aus der Sicht der Angewandten Linguistik*, in: Schlosser H. D. (Hrsg.) *Sprache und Kultur* (= „Forum Angewandte Linguistik„, 38), Frankfurt a.M., 17–29.
- GRUCZA F. (2006) *Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza*, in: „Przegląd Glottodydaktyczny” 20, Warszawa, 5–48.
- GRUCZA F. (2008) *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*, Warszawa.
- GRUCZA S. (2006) *Zu den Forschungsgegenständen und den Forschungszielen der Fachtextlinguistik*, in: Grucza F., Schwenk H.-J., Olpińska M. [Hrsg.] *Texte – Gegenstände germanistischer Forschung und Lehre*, Warszawa, 101–122.
- GRUCZA S. (2007) *Glottodydaktyka specjalistyczna. Cz. I: Założenia lingwistyczne dydaktyki języków specjalistycznych*, in: „Przegląd Glottodydaktyczny” 23, 7–20.
- GRUCZA S. (2008) *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa.
- GRUCZA S. (2009) *Idiolekt specjalistyczny – idioskultura specjalistyczna – interkulturowość specjalistyczna*, in: „Języki specjalistyczne” 6, 30–49.
- HABERMAS J. (1981/2) *Theorie des kommunikativen Handelns*, Band 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. Frankfurt a.M.
- HABERMAS J. (1981/1) *Theorie des kommunikativen Handelns*, Band 1: Handlungsrationality und gesellschaftliche Rationalisierung, Frankfurt a.M.
- HUSSERL E. (1962) *Die Krise der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenale Philosophie*. Hrsg. von Walter Bielemeier, 2. Aufl., Haag: M. Nijhoff.
- KARPENSTEIN–ESSBACH Ch. (2004) *Einführung in die Kulturwissenschaft der Medien*, München.
- KNAPP–POTTHOFF A. (1997) *Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel*, in: Knapp–Potthoff A./Liedke, M. (Hrsg.) *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*, München, 181–205.
- MITTELSTRASS J. (1996) *Die unheimlichen Geisteswissenschaften*, in: *Berlin–Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. Berichte und Abhandlungen* AB, Berlin, 215–235.
- MÜLLER–FUNK W. (2006) *Kulturtheorie. Einführung in Schlüsseltexte der Kulturwissenschaften*, Tübingen.
- OLPIŃSKA M. (2008) *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań glottodydaktycznych*, Warszawa.
- POTT H.G. (2005) *Kurze Geschichte der europäischen Kultur*, München.
- SCHÖSSLER F. (2006) *Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft*, Tübingen.
- SCHÜTZ A. (1991) *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*, Frankfurt a. M.
- SCHÜTZ A., LUCKMANN, TH. (1979/1984): *Strukturen der Lebenswelt*, Frankfurt a.M.
- STEINER U. (1997) *Können die Kulturwissenschaften eine neue moralische Funktion beanspruchen? Eine Bestandaufnahme*, w: „Deutsche Vierteljahrsschrift” 71, H.1, 5–38.

SOME REFLECTIONS ABOUT THE OBJECT OF CULTURAL SCIENCE

The present paper aims at defining, on the background of the institutionalization of Cultural Studies at Polish and German Universities and the animated discussion about its status as a new autonomous scientific discipline, the specific object, the goals and the methods of Cultural Science („Kulturwissenschaft”) from the point of view of F. Grucza’s Anthropocentric Theory of Language. According to the assumptions of this theory „Culture”, like „Language”, has to be considered in the scientific investigation primarily as a set of specific human properties founded through a particular competence (knowledge and ability) which enable the subject to realize cultural expressions (texts, works, symbols, rituals, styles, forms of behavior); these „realizations” are also the object of the Anthropocentric Theory of Culture, anyway always in relationship to the acting subject. Anthropocentric Theory of Culture aims at investigating its objects in a diachronic and synchronic way and attempts to gain anagnostic, diagnostic and prognostic explicative and descriptive knowledge.

Słowa kluczowe: kultura, wiedza, wiedza kulturowa, nauka, kulturowe właściwości, kompetencja, teoria antropocentryczna, przedmiot nauki, denotat, desygnat, Kulturwissenschaft, Cultural Studies, idiokultura, polikultura

Luiza CIEPIELEWSKA

Uniwersytet im. A. Mickiewicza

Mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht

„Kein Lerner kann eine Fremdsprache linear und additiv, von Lektion zu Lektion fortschreitend erwerben.“, (Polleti 2001: 6)

Viele Fremdsprachendidaktiker und -methodiker sind sich einig – die Fehler sollten so schnell und so weit wie möglich ausgemerzt werden. Auch der schulische Alltag zeigt, die Lehrkräfte tendieren dazu, alle Fehler sofort zu korrigieren, ungeachtet der Tatsache, dass es im (außer)schulischen Alltag Aussagen gibt, in denen trotz der Normverletzung die Kommunikationsabsicht erreicht wird. Obwohl sich im Laufe der Zeit die Methoden des Fremdspracheunterrichts gewandelt haben, werden bis heute die Fehler und der Umgang mit Fehlern selten im Unterricht aufgegriffen. Fragen wie: Wie soll im Unterricht mit den Fehlern umgegangen werden? Welche Fehler und zu welchem Zeitpunkt, in welcher Lehr- und Lernphase sollen korrigiert werden? Wer soll die Korrektur vornehmen? In welchem Bereich könnte Fehlertoleranz herrschen? bleiben nach wie vor aktuell.

Im folgenden Beitrag wird der Versuch unternommen, didaktische Aspekte der mündlichen Fehlerkorrektur zu erörtern.

1. Mündliche Fehler im Fremdsprachenunterricht – Problemaufriss

„Der beständige Drang zur Korrektur beruht auf einem falschen Verständnis von Lehren und Lernen. So ist heute sicherlich bekannt, dass die Entfernung zwischen Arbeitsgedächtnis und Langzeitgedächtnis in der Gehirnrinde zwar klein ist, der Weg dorthin aber bis zu einem Jahr beanspruchen kann. In dieser Zeit müssen die Lernenden Gelegenheit haben, eine Äußerung oder ein Wort mehrfach zu lesen, außerschulisch situativ anzuwenden, zu hören, zu schreiben, kontextvariierend zu benutzen etc.“ (Kieweg 2007: 5) Trotz dieser Erkenntnis ist in der schulischen Realität die Einstellung zu Fehlern fast immer negativ. Unbeachtet bleibt die Tatsache, dass Fehler auch als Hilfe für die Lehrkräfte dienen können, da an Fehlern, deren Art und Zahl erfahrener Lehrer erkennen können, welche Bereiche im Unterricht,

sei es explizit oder auch implizit, (noch mal) aufgenommen werden müssen. „Oft zeigen Fehler an, dass Lernende kognitiv und kreativ tätig sind. Sie nehmen zum Beispiel Übertragungen aus anderen Sprachen vor, bilden Analogien, stellen Hypothesen über Regeln auf oder sie experimentieren mit der Fremdsprache, um ihre Äußerungsabsichten innerhalb und außerhalb des Unterrichts zu realisieren“. (Kleppin/Raabe 2001: 15) Der schulische Alltag, wohl auch international, zeigt aber, was schon vor vielen Jahren Macht (1998: 28, bei Aßbeck 2001: 28) thematisierte, dass viele Lehrende dazu neigen, „die Zahl der von den Lernenden gemachten Fehler als Gradmesser des Erfolgs ihrer eigenen Arbeit zu betrachten. Auch aus diesem Grunde verwenden sie so viel Mühe darauf, solche Fehler so schnell wie möglich ‚auszumerzen‘“. Ein zur Routine erstarrter Unterrichtsablauf wie etwa: „Fehler des Lerners → Reaktion des Lehrenden → Korrektur/Sanktion → Reaktion des Lerners“ (vgl. Polletti 2001: 6) stellt somit den mühsamen Prozess des langen Übens in Frage. Anstatt den Lernenden Reize zur mündlichen Produktion zu geben, produzieren unbedachte Korrekturen seitens der Lehrkräfte ungewollt neue Sprachhemmschwellen, lösen nicht selten auch Demotivation und Entmutigung aus.

Das heißt aber nicht, dass die Lernenden nicht korrigiert werden wollen. Die Schwierigkeit bei der mündlichen Korrektur ergibt sich aus ihrem Modus; eine mündliche Korrektur stellt im Gegensatz zu der schriftlichen Korrektur für den Fremdsprachenlehrer eine viel größere Herausforderung dar. Um eine Aussage zu verbessern, hat der Lehrer nicht die nötige Zeit, die er bei der schriftlichen Korrektur hat, er muss sofort Entscheidungen treffen, welche Fehler korrigiert werden sollen sowie auch auf welche Art und Weise. In Bruchteilen von Sekunden muss er eine Entscheidung treffen.

Der Begriff der Korrektur ist komplex und wird von Kleppin (1997: 82) wie folgt zusammengefasst: (1) Als Korrektur wird die Selbstkorrektur durch den Lernenden bezeichnet, der den Fehler gemacht hat. (2) Als Korrektur wird das einfache Signalisieren von Nichteinverständnis (des Lehrers oder auch eines Mitschülers) mit einer Äußerung bezeichnet. (3) Als Korrektur wird das Signalisieren von Nichteinverständnis mit einer Äußerung im Zusammenhang mit einer dazugehörigen Hilfe bezeichnet. (4) Von Korrektur kann man erst sprechen, wenn das zuvor fehlerhafte sprachliche Phänomen dauerhaft gesichert ist.

So weit der Begriff der Fehlerkorrektur gefasst werden kann, so groß ist auch das Dilemma um das Korrigieren.

2. Das scheinbare Dilemma – korrigieren oder nicht korrigieren?

Wer kennt das nicht, man ist gerade dabei etwas zu schildern, ist endlich im Redefluss, da wird man unterbrochen, die Fehler werden aufgelistet, man verliert den Faden. Bei inhaltsorientierten Gesprächen, vor allem in freien Gesprächsphasen,

sind direkte verbale Korrekturen fehl am Platz, denn im Laufe der Zeit gewinnen die Lernenden den Eindruck, die formale Seite der Aussage sei viel wichtiger als der Inhalt, die Mitteilungsabsicht selbst. Auch nach Aßbeck kann folgende Gefahr entstehen: „Durch die Korrektur von Verstößen gegen das sprachliche System lenkt die Lehrkraft das Gespräch jedoch immer wieder auf die sprachformale Ebene und signalisiert dabei auch implizit, dass die formale Korrektheit der Schüleräußerung letztlich eine entscheidendere Rolle spielt als der Inhalt des Gesagten“ (Aßbeck 2001: 29). Um Ablenkung oder sogar Abbruch eines Gesprächs oder einer Aussage zu vermeiden, empfiehlt Polletti (2001: 13) den Lehrern ein kleines „Fehlertraining“. Sie sollen für sich u.a. herausfinden: (a) Ist die Aussage wirklich fehlerhaft oder bewegt sie sich noch im Rahmen der „normalen“ Bandbreite? (b) Bleibt die Aussage trotz des Fehlers noch verständlich? (c) Wie hoch lassen sich die Erfolgsaussichten einer Spontankorrektur einschätzen? (d) Kann Bewusstmachung eventuell weiterhelfen?

Auch Kleppin (1997: 93) warnt vor einer vorschnellen Reaktion: „Sie können, wenn Sie korrigieren, bevor Sie wissen, was der Lernende eigentlich sagen will, größeren Schaden anrichten, als wenn Sie gar nicht korrigieren“. Die Autorin (1997: 82f.) verweist an dieser Stelle auf die Unterscheidung zwischen Reparatur und Korrektur: (a) Die Korrektur wird als eine Handlung gekennzeichnet, bei der der Lernende das, was er eigentlich sagen will, aufgibt und die Version des Lehrers übernimmt. (b) Bei der Reparatur passt sich der Lehrer der Äußerungsabsicht des Schülers an, übernimmt sie und gibt dem Lernenden eine Formulierungshilfe.

Die Korrektur ist schwer zu erkennen, da der Schüler meistens dann sprachlich nicht weiter reagiert. Im besten Fall widerspricht der Schüler dem Lehrer und macht ihm klar, dass die Korrektur nicht mit seiner Äußerungsabsicht übereinstimmt. Daher ist es in Zweifelsfällen ratsam, immer nachzufragen. Selbst wenn das in der Muttersprache erfolgen sollte, ist es weniger schädlich für den Lernprozess als der Aufbau von falschen Hypothesen über die Sprache.

Eines steht fest: wenn die Mitteilungsabsicht des Sprechers nicht mehr erkannt werden kann, dürfen die Fehler nicht mehr akzeptiert werden. Auf solche Fehler, seien es Aussprachefehler oder pragmatische Fehler, sollte im Fremdsprachenunterricht explizit eingegangen werden. Nach Kieweg (2007: 5) muss den Lernenden „immer exemplarisch aufgezeigt werden, wie sich die gewollte Mitteilungsabsicht durch fehlerhafte Realisierung verändern kann.“ Zu den stets zu verbessernden Fehlern zählen daher pragmatische Fehler. Diese sollten auf jeden Fall nicht einfach unkorrekt hingenommen werden, da sie in einer echten Gesprächssituation von Muttersprachlern negativ bewertet werden (es herrscht keine Akzeptanz wie bei Aussprache- und Grammatikfehlern) und sie werden häufig als Verhaltensfehler oder sogar als schlechte Charaktereigenschaft der Sprechenden bewertet. Die Lehrer sollen auf derartige Fehler besonders achten, sie hervorheben, erklären, besprechen und Verhaltensalternativen vorstellen. Dazu eignen sich z.B. Dialogmodelle und Rollenspiele. (vgl. Kleppin 1997: 105f.)

3. Zum Problem der Fehlertoleranz

Bei Fehlern, die die Kommunikation nicht beeinträchtigen, sollten die Lehrkräfte einsehen, dass es dem Lernen sicher nicht abträglich sein wird, wenn auch nicht immer und nicht alle Fehler korrigiert werden, da das Gehirn eines *native speaker* über ein „Restaurationsprogramm“ (Kieweg 2007: 4) verfügt, das die Aussage für sich korrigiert und somit bleibt die Bedeutung einer Aussage oftmals verständlich: *ich gehe, der Buch*, etc. Eine gute Lösung für die Bewusstmachung der Fehler, ohne den Redefluss zu stören, wäre z.B. das Mitnotieren der Fehler. Eine Liste, die dabei entsteht, erleichtert die Besprechung der Fehler nach der freien Phase und stört somit die Aussage des Schülers nicht. Kieweg macht jedoch darauf aufmerksam, dass Irritationen bei Muttersprachlern oft durch völlig andere Erscheinungen ausgelöst werden, wie z.B. durch den „*Answer-in-a-complete-sentence-Fimmel*“. Der Autor ist darüber entsetzt, dass zahlreiche Lehrkräfte dieses Fehlverhalten den Lernenden einhämmern, „indem sie immer ganze Sätze als Antwort erzwingen, was jeglichem Verständnis von Grammatik entgegenwirkt“ (Kieweg 2007: 5). Der Autor nennt noch andere Beispiele aus dem Englischen: (a) Fehlende Höflichkeitsformen („*I want ...*“, anstatt „*I'd like ...*“). (b) Missachtung der weniger direkten Gesprächseröffnungen und der geringeren Direktheitsgrade im englischen Sprachgebrauch. (c) Die Verwendung von zu stark elaborierten Formen im sprachlichen Alltag: *Would you be so kind as to pass me the sugar, please?* (d) Die falsche Positionierung von „please“ im Satz: „*Could you please shut the door?*“ anstatt „*Could you shut the door, please?*“

Aber nicht allein die Lehrkräfte sind für diese fehlerhaften Erscheinungen verantwortlich. Als Fehlerursache kommen bei Kieweg auch Schulbücher in Frage: „Dies ist immer dann der Fall, wenn durch eine überzogene Gewichtung einer niedrigfrequenten Struktur den Lernenden suggeriert wird, dass diese besonders wichtig sei.“ (Kieweg 2007: 3). Der Autor führt hier das Beispiel im Englischen der eher in der geschriebenen Sprache anzutreffenden Zeitenfolge *past perfect – simple past* an, die allein schon wegen ihrer Komplexität zu einer fehlerhaften Versprachlichung führen kann (*After I had finished the letter, I left the house.*), was durch die zweimalige Verwendung der *simple past*-Form zu vermeiden wäre (*I finished the letter and left the house.*) (vgl. Kieweg 2007: 3). In den Lehrwerken für DaF betrifft es ähnlich wie im Englischen die Zeitenfolge nach der Konjunktion „*nachdem*“, obwohl die Struktur in der Alltagskommunikation seltener als im Klassenzimmer gebraucht wird. Oder auch die Formen des Konjunktiv I, für die im Sprachunterricht viele Stunden vorgesehen werden müssen, bevor es die Lernenden verstehen und anwenden lernen. Wenn nicht die Lehrbuchautoren, dann müssten sich spätestens die Lehrkräfte fragen, inwiefern der Konjunktiv I in der Alltagskommunikation überhaupt gebraucht wird.

Es lässt sich also das Fazit ziehen, dass man neuen Fehlern durch eine überlegte Auswahl am Lehrstoff vorbeugen kann.

4. Zum Zeitpunkt sowie zur Art und Weise der Korrektur

Bei Fehlern im Unterricht ist es offensichtlich, dass sie korrigiert werden sollen, denn andernfalls kommt es zur Stigmatisierung, also einer negativen Brandmarkung des *non-native speaker* (vgl. Kieweg 2007: 7). Wenn wir nicht mit Kindern oder Schülern zu tun haben, bei denen die *native speakers* eine erfreulich hohe Fehlertoleranz aufzeigen, soll damit gerechnet werden, dass sowohl eine „defizitäre Aussprache als auch eine beständige Missachtung der Syntax, der Wortbildungs- und Diskursregeln“ dazu beitragen können, „dass der Sozialstatus des *non-native speaker* bewusst oder unbewusst herabgestuft wird“ (Kieweg 2007:7).

Die goldene Mitte muss deshalb gefunden werden und dies stellt eine besondere Herausforderung für die Lehrkräfte dar. Nach Butzkamm (2004: 317) besteht die Kunst darin, „den fruchtbaren Moment abzustimmen, an dem eine Unterbrechung Hilfe statt Hindernis ist“. Direkte Korrekturen sind daher während freier Phasen fehl am Platz im Gegensatz zu stillen Korrekturen. Einerseits unterbrechen sie den Sprecher nicht, auf der anderen Seite stillen sie das schlechte Gewissen der Lehrenden, die zu viele Fehler nicht einfach unkorrekt bleiben lassen können/wollen. Folgendes wurde wissenschaftlich belegt: „ad hoc angebotene Verbesserungen werden während des Unterrichtsgesprächs seitens der Schüler nicht ausreichend wahrgenommen und generieren kaum ein nachhaltiges Wissen“ (Kieweg 2007: 4). In der langjährigen Erfahrung des Lehrers tauchen oftmals immer wieder dieselben Fehler auf. Viele Lehrer fühlen sich dann oft verärgert, wenn sie immer wieder dieselben Fehler hören. Manchen ist leider in solch einer Situation sogar ein öffentliches Bloßstellen in der Klasse des „Sünders“ passiert. Dabei ist es eine gravierende Behinderung für den weiteren Lernprozess. Sogar Muttersprachlern unterlaufen Fehler, schon daher sollte als Grundregel gelten: kein Bloßstellen, kein Tadeln, kein Auslachen. Glücklicherweise sind diejenigen, die von spöttischen „Korrekturen“ im Unterricht verschont blieben. Sogar eine ganz spitze Bemerkung kann Sprachbarrieren hervorrufen und die Lust am Lernen nehmen. Daher darf bei der mündlichen Fehlerkorrektur die affektive Dimension nicht unberücksichtigt bleiben. Wenn der Lehrende dazu tendiert, die Fehler immer streng zu beurteilen, wirkt sich das negativ auf das Lernklima im Klassenzimmer aus. Die Lernenden wollen verbessert werden, jedoch fehlerorientiert und nicht auf die irrende Person gerichtet. Die Lehrkräfte müssen dazu ein ausdifferenziertes Fingerspitzengefühl entwickeln (vgl. Kieweg 2007: 7). Es geht also viel weniger um die Art der Korrektur, um die Noten, die man dabei evtl. bekommt, sondern viel mehr um Fairness und Klarheit. Die Vorgehensweise der Lehrkraft bei der Fehlerkorrektur muss für die Lernenden transparent sein. Wenn der Lehrer zusätzlich noch vermitteln kann, dass mündliche Äußerungen keineswegs „den gleichen Grad an *accuracy* aufweisen“ (Vetter 2007: 37) müssen wie schriftliche Texte, werden seine Schüler unverkrampfter sprechen.

In Übungsphasen werden als geeignetes Mittel verbale und nonverbale Aufforderungsarten zur Selbstkorrektur empfohlen. Kleppin (1997: 96) unterscheidet

folgende verbalen Aufforderungsarten: (a) Man signalisiert, dass ein Fehler in der Lerneräußerung vorkommt. (b) Man kennzeichnet den Fehlerort (z.B. durch explizite Wiederholung des Fehlers, durch Wiederholung der Lerneräußerung und Abbruch direkt vor dem Fehler). (c) Man nimmt eine Fehlerkennzeichnung vor (z.B. über einen metasprachlichen Hinweis). (d) Man weist auf eine mögliche Fehlerursache hin (z.B. Übertragung aus L1, Übergeneralisierung einer Regel). (e) Man erinnert an den Lernzusammenhang einer Struktur (in welchem Zusammenhang und/oder wann wurde das Phänomen behandelt?) (f) Man verweist auf inhaltliche/logische/pragmatische Zusammenhänge.

Um eine Äußerung oder ein Gespräch nicht zu unterbrechen oder abubrechen, erweisen sich nonverbale Aufforderungsarten zur Selbstkorrektur als hilfreich. Bei Blickkontakt kann die Lehrkraft unauffällig, ohne die Aussage des Lernenden zu unterbrechen zur Selbstkorrektur auffordern. Kleppin (1997: 97) nennt in diesem Zusammenhang folgende Aufforderungsarten:

- nonverbales Signal, dass ein Fehler vorliegt (z.B. Kopfschütteln, Stirnrunzeln, Kopfbewegung, Handbewegung, ...)
- nonverbales Signal als Hilfestellung. Einige Beispiele für nonverbale Signale: (i) Generelles Fehlersignal: Stirnrunzeln etc., (ii) Umlaut: mit zwei Fingern Umlautstriche in die Luft malen, (iii) Stimmhafter Konsonant: Finger an Kehlkopf legen, (iv) Wortumstellung (z.B. Inversion): zwei Finger oder beide Arme kreuzen, (v) Vergangenheit: hinter sich zeigen, (vi) Verb unregelmäßig: Wellenbewegung mit Hand.

Die Vorteile dieser Art von Korrekturen liegen auf der Hand: sie sind kürzer und meistens sogar ohne vorhergehende Erklärungen verständlich, unterbrechen die Äußerung nicht, lenken von dem, was der Lerner sagen will, nicht ab, und, worauf Kleppin noch (1997: 96) hindeutet, sie sind günstig für die Gruppenatmosphäre, da sie häufig humorvoll sind und oft als Gruppensprache angesehen werden.

Natürlich eignen sich diese Signale überwiegend bei monologischem Sprechen. In Dialogen oder Forumsgesprächen können die Lehrer nicht verlangen, dass die Lernenden ihre Aufmerksamkeit auf die Signale richten. In diesen Situationen geht es um die Konzentration auf den/die Gesprächspartner. Bei Gesprächspausen, Übergängen oder offensichtlichem Zögern eines Sprechenden kann der Lehrer beiläufig Sätze wie „*meintest du ...*“, „*wolltest du ... sagen?*“ einstreuen, oder sogar die Lerner dazu ermuntern, sich kurzfristig Rat von der Lehrkraft zu holen mit Floskeln wie „*kann ich ... sagen?*“, „*ist das richtig?*“. In einer echten Gesprächssituation sind solche Zwischenfragen realistisch und hilfreich (vgl. Vetter 2007: 38).

5. Fehler als Übungsanlass

Die Spontankorrektur zeigt sich vor allem bei den Fehlern ineffektiv, „die dadurch entstehen, dass die Fremdsprache eine kontextabhängige Wortdifferenzie-

rung erfordert, die so in der Muttersprache nicht existiert” (Aßbeck 2001: 31). Um nur ein Beispiel aus dem Alltag der Deutsch lernenden Polen zu nennen: „Ich fuhr *auf* dem Fahrrad zur Schule.” In solchen Fällen bedarf es nach Aßbeck (2001: 31) „eines ausführlichen metasprachlichen Feedbacks, das zunächst die Divergenz von Muttersprache und Fremdsprache bewusst macht.”

Wenn den Lernenden im Rahmen des regulären Unterrichts die Möglichkeit eingeräumt wird, Strategien zum Umgang mit Fehlern zu lernen und anzuwenden, so wird es für die Lernenden etwas ganz Natürliches, Fehler zu machen und Fehler machen zu dürfen. Ihre Sprechfreude wird nicht unterdrückt. Vetter (2007: 36) betont, „ein erfolgreicher Umgang mit Fehlern zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass Falsches nicht einfach verbessert oder aber unkommentiert stengelassen wird, sondern man gemeinsam mit den Lernern über Fehlerarten, Fehlerursachen und Vermeidungsstrategien spricht”. Die Autorin (2007: 38) empfiehlt u.a. folgende Strategien:

Strategie	Trainingsmöglichkeiten
Umschreibungs- techniken anwenden	Lerner beschreiben Sachverhalte, berichten von Ereignissen usw., die über das Niveau ihrer aktiven Sprachbeherrschung hinausgehen, um so zwangsläufig zu Umschreibungen zu greifen (z.B. Sprachmittlung, Two-Minute-Talk) Lehrkraft zeigt verschiedene Techniken auf wie das Beschreiben von Gegenständen oder deren Verwendungszweck, Einsatz von Vergleichen oder ähnlichen Wörtern
Nachfragen	Lehrkraft äußert sich z.B. im Lehrervortrag oder Unterrichtsgespräch bewusst auf höherem sprachlichen Niveau, um so Nachfragen zu provozieren Lehrkraft hilft den Lernern, Nachfragen zu formulieren
auf Nachfragen ein- gehen	Lehrkraft oder ein Mitschüler stellt gezielte Nachfragen, z.B. zu einer Präsentation oder einem Referat Lehrkraft zeigt verschiedene Möglichkeit des Nachfragens auf und hilft bei möglichen Reaktionen
Reparaturen vor- nehmen	ein gerade neu eingeführtes Phänomen (z.B. Verwendung einer bestimmten Tempusform) wird ins Zentrum gestellt: auf ein vereinbartes Signal der Lehrkraft hin wissen die Lerner, dass sie in diesem Bereich einen Fehler gemacht haben und versuchen sollten, sich selbst zu verbessern (z.B. Partner- oder Gruppenarbeit, Lehrer geht von Gruppe zu Gruppe) Lehrkraft hilft, wenn nötig auch indem sie die richtige Struktur vorgibt

Um ein an die freie Phase anschließendes Besprechen von Fehlern zu erleichtern, empfiehlt Vetter (2007: 38) die Fehler zu klassifizieren, die je nach Wirkung in die Tabelle eingetragen werden: (i) Kommunikation gewährleistet, (ii) Kommunikation beeinträchtigt, (iii) Kommunikation fehlgeschlagen, (iv) nicht adressaten- oder situationsgerecht. Für die Korrekturphase sollten dann nur die gravierenden Fehler ausgesucht und durch den Einsatz je nach Fehlerart unterschiedlicher Verfahren besprochen werden.

Einen anderen Vorschlag machen Kleppin und Raabe (2001: 19), die ergänzend zu bekannten Formen von Fehlerprotokollen, ein Lieblingsfehlerprotokoll vorschlagen, in dem Fehler aufgeschrieben werden, die man bei sich selbst immer wieder bemerkt, bzw. die häufig korrigiert werden. Die Fehler und die entsprechenden Korrekturen werden gesammelt und z.B. einmal pro Monat „werden die Protokolle in Kleingruppen bearbeitet: Gemeinsamkeiten können gesucht und letztlich die Lieblingsfehler der Kleingruppe gekürt werden. Es kann darüber reflektiert werden, warum gerade diese Lieblingsfehler so resistent sind.“ (Kleppin/Raabe 2001: 19). Oder z.B. eine Fehlerjagd, auf der sich die Lernenden bestimmte Fehler vornehmen sollen (vgl. Kleppin/Raabe 2001: 19): z.B. in einer Übungsphase, in der die Verbstellung im Satz geübt werden soll, können die Schüler auf die falsche Position des Verbs im Satz bei anderen achten. Wenn zusätzlich lustige „Strafen“ (Kniebeugen, Rückwärtszählen, o.ä.) vereinbart werden, kann der Umgang mit Fehlern auf eine humorvolle Art und Weise verlaufen.

Eine nachbearbeitende Fehlertherapie ist auch nach Aßbeck (2001: 30) aus lernpsychologischer Sicht effektiver als die Spontankorrektur, da sie nicht in Konkurrenz stehe zum Interesse des Schülers am Inhalt seiner Äußerung, und somit also die ausschließliche Konzentration auf den Fehler erlaube. „Zudem ermöglicht sie eine Ursachenklärung, Sprachreflexion mit Rückgriff auf sprachvergleichende Verfahren und verständnis- sowie gedächtnisstützenden Medieneinsatz (Verknüpfung von auditiver und visueller Information durch Heranziehen von Schemata, Symbolen, Kontexten zur Verdeutlichung etc. an der Tafel oder auf dem Overheadprojektor).“, (Aßbeck 2001: 30)

6. Abschließende Bemerkungen

Es lässt sich das Fazit ziehen, aus Fehlern wird man eben doch nicht immer klug. Oft werden implizite Korrekturen von den Lernenden einfach hingenommen, ohne dass sie kognitiv verarbeitet werden. Es gibt vieles, was im Zusammenhang mit einer erfolgreichen Fehlerkorrektur berücksichtigt werden muss. Zusammenfassend ergeben sich für die mündliche Korrektur folgende Empfehlungen:

- In manchen Unterrichtsphasen wie z.B. in freiem Sprechen hat das Gespräch an sich allein höchste Priorität. Direkte verbale Korrekturen sollten unterlassen werden, der Lehrer kann die häufig vorkommenden Fehler evtl. sammeln und dann als Übungsanlass nutzen.
- Auch in Zweifelsfällen besser nicht korrigieren.
- Entweder alle oder keinen Schüler korrigieren (nicht bei guten Schülern annehmen, dass das ein einmaliger Fehler war und bei schlechten, dass sie immer wieder Fehler machen werden). Diese Gleichbehandlung ist auch günstig für die Gruppenatmosphäre, sie verschafft den Eindruck, dass alle Fehler machen. Somit werden die schwächeren Schüler weniger Sprachhemmungen haben.
- Fair und gerecht benoten.
- Keine neuen Fehler generieren wie z.B. durch die Aufforderung immer in ganzen Sätzen die Fragen zu beantworten.
- Fehler ab und zu auch auf humorvolle Weise darstellen und bearbeiten.

Die Lehrkräfte sollen die Fehler für den Lernprozess nutzen (lernen) und als Hinweise und Informationsquelle über die Fortschritte, evtl. Rückschritte ihrer Lernenden sehen. Die Lernenden dagegen sollen lernen, die Fehler als Zwischenschritte im Lernprozess und nicht als Behinderung zu sehen. Wenn auch ein kleiner Schritt in diese Richtung getan wird, kommen wir dem allgemeinen Wunsch eines effektiveren Lernprozesses näher.

LITERATURVERZEICHNIS

- ABBECK J. (2001) *Noch immer das ewige Dilemma: die mündliche Fehlerkorrektur*, „Der fremdsprachliche Unterricht Französisch“, Heft 4, 28–31.
- BUTZKAMM W. (2004) *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*, Tübingen und Basel.
- KIEWEG W. (2007) *Fehler erkennen – Fehler vermeiden*, „Der fremdsprachliche Unterricht Englisch“, Heft 88, 2–11.
- KLEPPIN K. (1997) *Fehler und Fehlerkorrektur*. Fernstudieneinheit 19, München.
- KLEPPIN K., RAABE H. (2001) *Fehler als Übungs- und Lernanlass*, „Der fremdsprachliche Unterricht. Französisch“, Heft 4, 15–19.
- KÖNIGS F.G. (2003) *Fehlerkorrektur*, in: Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel, 377–382.
- POLLETI A. (2001) *Mon Dieu! Qu'est-ce qu'ils font? Von kapitalen Böcken und ihrer Erlegung*, „Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch“, Heft 4, 4–13.
- VETTER C. (2007) *Nothing ventured, nothing gained. Mündliche Fehler für den Lernprozess nutzen*, „Der fremdsprachliche Unterricht Englisch“, Heft 88, 36–41.

CORRECTING ORAL ERRORS IN TEACHING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Although the approaches and methods of foreign language teaching have been changing, the problem of correcting oral mistakes is rather not discussed frequently in the literature. Researchers and practitioners agree that errors should be corrected/eliminated immediately in the learning process. However, there are still many doubts concerning when, in what way and by whom learners' errors should be corrected. The present article tries to examine the most common problems related to the problem of error correction in teaching speaking.

Słowa kluczowe: błędy językowe, niemiecki jako język obcy, ustna poprawa błędów językowych, nauczanie, ustne korekty

Elżbieta JENDRYCH Beata PUŁASKA-TURYNA Halina WIŚNIEWSKA
Akademia Leona Koźmińskiego Uniwersytet Warszawski Akademia Leona Koźmińskiego

Samoocena kompetencji językowych studentów uczących się angielskiego języka biznesu - badanie ankietowe

„Określone sytuacje komunikacyjne wymagają od użytkowników języka/uczących się wykonywania różnych czynności, do realizacji których wykorzystują swoje kompetencje wynikające z ich dotychczasowych doświadczeń. W efekcie działalność podjęta w danych sytuacjach komunikacyjnych – również tych zaplanowanych z myślą o nauce języka – przyczynia się do dalszego rozwoju tych kompetencji, które mogą się okazać przydatne zarówno w toku nauki, jak i w przyszłości. Wszystkie rodzaje kompetencji, jakimi dysponuje użytkownik języka, wpływają w ten lub inny sposób na jego sprawność komunikacyjną i mogą w związku z tym być uważane za składniki jego kompetencji komunikacyjnej” (ESOK 2003: 94).

Główną ideą ESP zawsze była, i nadal jest, analiza potrzeb, analiza tekstu oraz przygotowanie odbiorców do efektywnej komunikacji w sytuacjach określonych przez potrzeby dziedziny, którą studiują lub ich sytuację zawodową. W przypadku języka specjalistycznego biznesu właściwa komunikacja z otoczeniem wymaga specjalistycznych kompetencji językowych oraz merytorycznych. Aby użytkownicy języka obcego efektywnie wykorzystywali swoje umiejętności lingwistyczne w zakresie tego języka w sytuacjach biznesowych, należy uczyć sprawności komunikacyjnych łączących w sobie sprawności językowe z umiejętnościami społecznymi.

Sprawności językowe mogą być oceniane analitycznie, poprzez sumaryczną ocenę, na którą składają się oceny za poszczególne umiejętności uczącego się, lub holistycznie, poprzez jedną ocenę za całokształt umiejętności (bez podziału na pojedyncze kryteria, np. za zakres słownictwa czy łatwość używania różnych struktur gramatycznych). Jak pisze H. Komorowska (2007: 161), w przypadku oceny holistycznej oceniamy ogólnie kompetencję językową ucznia.

W ostatnich latach pojawiło się jednak wiele nowych egzaminów ukierunkowanych na testowanie poszczególnych umiejętności w zakresie języka specjalistycznego, np. trzy duże brytyjskie instytucje edukacyjne oferują egzaminy certyfikacyjne uznawane w wielu krajach świata. The London Chamber of Commerce and Industry Examination Board umożliwia zda-

wanie egzaminu ustnego *Spoken English for Industry and Commerce* oraz egzaminu pisemnego i ustnego *English for Business* na czterech poziomach zaawansowania. The University of Cambridge Examinations Syndicate oferuje *the Certificate in English for International Business and Trade*, egzamin adresowany głównie do osób pracujących w administracji. The University of Oxford Delegacy of Examinations ma w swojej ofercie prestiżowy egzamin umożliwiający kadrze menedżerskiej uzyskanie dyplomu *Oxford International Business English Certificate*. Wówczas podawane są wyniki (zazwyczaj procentowe) w zakresie poszczególnych sprawności, np. w przypadku *English for Business* LCCI ocenie podlegają następujące sprawności: pisanie i rozumienia tekstu pisanego oraz mówienia i słuchania ze zrozumieniem.

Nie zawsze jednak w ramach lektoratów języka specjalistycznego prowadzonych w uczelniach ekonomicznych dokonuje się oceny poszczególnych sprawności językowych, czy to w ramach przeprowadzanych zaliczeń czy egzaminów wewnętrznych. W praktyce formalna, najczęściej holistyczna, ocena kompetencji językowej studentów jest dokonywana przez lektorów najpierw na początku lektoratu (celem przypisania studenta do odpowiedniej dla jego poziomu grupy), a następnie okresowo w związku z zaliczeniami i egzaminami z języka. Ocena holistyczna jest zazwyczaj wyrażana albo stopniem albo ilością zdobytych punktów. Nie daje ona studentowi informacji na temat jego kompetencji w zakresie poszczególnych podstawowych sprawności językowych, tj. mówienia, pisanie (sprawności czynne) oraz rozumienia tekstu mówionego i pisanego (sprawności bierne).

Lektorzy uczelni ekonomicznych nauczający w małych (6–12-osobowych) grupach mają okazję przekazać studentom informacje na temat sprawności językowych, które mogą być szczególnie przydatne w przyszłej karierze zawodowej wraz ze wskazówkami, jakimi sposobami studenci mogą je rozwijać, a następnie dokonać oceny postępów w poszczególnych sprawnościach językowych. Jak pokazuje praktyka, w większych (15–20-osobowych) grupach lektoratowych rzadko dokonywana jest odrębna ocena kompetencji językowych w zakresie każdej sprawności; z reguły lektorzy uczelni ekonomicznych oceniają sprawność pisanie i rozumienia tekstu pisanego, rzadziej sprawność mówienia i sporadycznie sprawność rozumienia tekstu mówionego (np. wykładu).

Pojawia się więc pytanie, czy studenci są w stanie sami ocenić, które sprawności nie sprawiają im trudności, a które stanowią dla nich problem. Aby zbadać tę kwestię, opracowano ankietę, której celem było określenie, jak studenci uczący się angielskiego języka biznesu sami oceniają swoje kompetencje językowe w zakresie czterech podstawowych sprawności językowych. Wyniki tej ankiety mogą okazać się przydatne dla praktycznych celów glottodydaktycznych.

Ankieta przeprowadzono w 3 grupach studentów: w grupie studentów dziennych, studentów zaocznych i słuchaczy studiów podyplomowych. Grupa studentów dziennych to studenci uczelni ekonomicznych bez do-

świadczenia zawodowego (ankietę przeprowadzono na roku I–III wyłącznie wśród studentów, którzy nie pracują zawodowo, a więc nie mają doświadczenia zawodowego; dorywcze prace w czasie wakacji nie zostały uznane za doświadczenie zawodowe). Grupa studentów zaocznych to studenci uczelni ekonomicznych, którzy pracują, tak więc są to studenci z doświadczeniem zawodowym. Obie te grupy były tak dobrane, aby respondenci w zakresie znajomości języka angielskiego byli na poziomie zaawansowanym. Trzecia grupa studentów objętych badaniem ankietowym to słuchacze studiów podyplomowych Business English. Są to albo nauczyciele – absolwenci filologii i lingwistyki stosowanej – dotychczas nauczający ogólnego języka angielskiego, albo osoby, które właśnie ukończyły takie studia. Podjęli oni studia podyplomowe, aby poszerzyć swoją wiedzę w zakresie specjalistycznego języka biznesu na tyle, by móc go nauczać w przyszłości. Ich kompetencja językowa była wyższa niż w grupach studentów dziennych i zaocznych. Identycznej kompetencji językowej we wszystkich grupach nie udało się zapewnić ze względu na to, że studenci uczelni ekonomicznych nie mają tak wysokiego poziomu kompetencji językowej jak nauczyciele/przyszli nauczyciele języka.

Ankieta była przeprowadzona w lutym 2009 roku. W ankiecie uczestniczyło łącznie 128 respondentów (51 studentów dziennych, 42 – zaocznych, 35 – podyplomowych). Ankieta zawierała 5 pytań, zarówno zamkniętych, jak i otwartych. W przypadku większości pytań zamkniętych ankietowany mógł zaznaczyć jedną, a maksymalnie dwie odpowiedzi. Respondenci mieli nieograniczony czas na wypełnienie ankiety. Żaden z poproszonych nie odmówił wypełnienia ankiety.

Struktura ankiety i jej pytania

Ankieta w języku polskim, poprzedzona listem towarzyszącym wyjaśniającym cel badania, zawierała pytania dotyczące profilu językowego osoby uczącej się – w rezultacie przeprowadzenia badania ankietowego uzyskano materiał, który pozwolił dokładniej poznać jak studenci w badanych grupach oceniają swoje kompetencje w zakresie języka biznesu, a co za tym idzie, precyzyjniej określić priorytetowe potrzeby glottodydaktyczne tych grup respondentów. Zakres ankiety, dobór i treść pytań zostały opracowane przy współpracy i w konsultacji z psychologiem, dzięki czemu badanie ankietowe spełnia kryteria psychologiczne.

Pierwsza część ankiety daje informację o tym, jak często i w jakich sytuacjach respondenci posługują się specjalistycznym angielskim językiem biznesu. Kolejna jej część dotyczy samooceny kompetencji respondentów w zakresie posługiwania się tym językiem. We wstępie do ankiety informuje

się respondentów o celu badania. Oto krótka charakterystyka poszczególnych pytań ankiety: (i) pytania 1 i 2(A) mają na celu uzyskanie informacji o tym, jak często i w jakich sytuacjach (zawodowych, akademickich i prywatnych) respondent używa specjalistycznego języka angielskiego, (ii) pytanie 3 daje samoocenę kompetencji językowych respondenta w zakresie czterech podstawowych sprawności językowych, (iii) pytanie 4 pokazuje, jak student postrzega swoje najmocniejsze strony w komunikacji w języku angielskim, (iv) w pytaniu 5 student podaje co, jego zdaniem, jest jego największym problemem w komunikacji w języku angielskim.

Dokładne statystyczne opracowanie wyników ankiety przedstawia się w opisany poniżej sposób.

Analiza statystyczna wyników badania ankietowego

Uwagi metodologiczne

W większości przypadków, omawiając wyniki ankiety, posługiwano się przede wszystkim rozkładami procentowymi uzyskanych w próbie odpowiedzi, ilustrując je, tam gdzie to było możliwe, także graficznie. W odniesieniu do niektórych pytań zastosowano bardziej specyficzne metody statystyczne. W pytaniu trzecim ustalono wartości średniej arytmetycznej, dominanty, odchylenia standardowego oraz klasycznego współczynnika zmienności w celu dokonania porównawczej analizy struktury. Biorąc pod uwagę, iż uzyskane wyniki pozwoliły na dokonanie głębszych porównań uzyskanych rozkładów odpowiedzi w zależności od typu studiów, o ile to było możliwe zastosowano analizę wariancji w klasyfikacji pojedynczej. Postawiono dwie hipotezy: hipotezę zerową (H_0) głoszącą, iż próby pochodzą z populacji o takich samych średnich oraz hipotezę alternatywną (H_1) głoszącą przeciwne założenie.

Powyższe hipotezy sformalizowano następująco: $H_0: m_D = m_Z = m_P$ [1], H_1 : nieprawda, że $m_D = m_Z = m_P$ [2] gdzie: m_D – średnia arytmetyczna w populacji studentów dziennych, m_Z – średnia arytmetyczna w populacji studentów zaocznych, m_P – średnia arytmetyczna w populacji słuchaczy studiów podyplomowych. Następnie obliczono wartość statystyki F oraz krytyczny poziom istotności (wartość p). Decyzję weryfikacyjną podejmowano na poziomie istotności $\alpha=0,05$. W przypadku pytania pierwszego i trzeciego, chcąc ocenić, czy rozkłady odpowiedzi są zależne od typu studiów, po pierwsze obliczono wartość współczynnika zbieżności V-Cramera (V_C), a ponadto zastosowano test niezależności χ^2 . Wartość statystyki χ^2 posłużyła do ustalenia krytycznego poziomu istotności (wartość p). Przy podejmowaniu decyzji weryfikacyjnej posłużono się ponownie 5% poziomem istotności.

Wszystkich obliczeń dokonano w arkuszu kalkulacyjnym EXCEL97 posługując się ponadto funkcjami arkusza i modułem analizy danych.

Prezentacja wyników badania

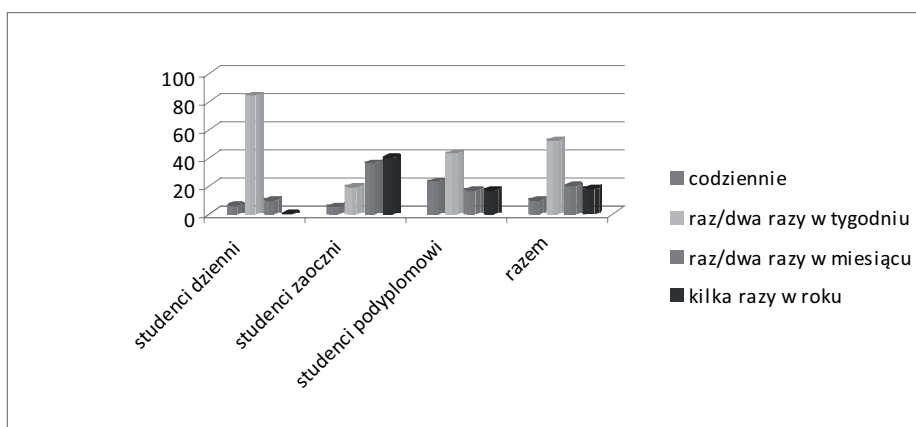
Pytanie pierwsze dotyczyło częstotliwości używania języka biznesowego. Zbiorcze wyniki w tym zakresie zawiera tabela 1.

Tabela 1. Częstotliwość używania *biznesowego języka angielskiego* (w %).

Wyszczególnienie	Studenci dzienni	Studenci zaoczni	Studenci podyplomowi	Razem
Codziennie	6	5	23	10
Raz/dwa razy w tygodniu	84	19	43	52
Raz/dwa razy w miesiącu	10	36	17	20
Kilka razy w roku	0	40	17	18
Razem	100	100	100	100

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Graficzną ilustrację powyższego zestawienia przedstawia wykres 1. Uzyskane w tym punkcie ankiety dane wskazują, iż niezależnie od typu studiów nieco ponad połowa ankietowanych używa języka angielskiego raz/dwa razy w tygodniu, zaś co dziesiąty z nich codziennie. Jeżeli jednak dokonać analizy omawianego zjawiska w każdej z trzech grup badanych z osobna, to okazuje się, że najczęściej (codziennie) językiem angielskim biznesowym posługują się studenci podyplomowi.



Wykres 1. Częstotliwość używania *biznesowego języka angielskiego*. Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Z kolei najrzadziej (kilka razy w roku) mają taką możliwość studenci zaoczni. Jedynie co dwudziesty pracujący student ma okazję do używania języka na co dzień. Studenci dzienni w przeważającej mierze wykorzystują angielski język biznesowy kilka razy w tygodniu (takiej odpowiedzi udzieliło aż 84% ankietowanych w omawianej grupie).

Rozkłady odpowiedzi uzyskane w pyt. 1 w próbie skłoniły do ustalenia siły zależności między tokiem studiów a częstotliwością posługiwania się językiem. Uzyskana wartość współczynnika zbieżności $V_c=0,383$ świadczy, iż w analizowanej próbie związek ten należy uznać za słaby. Sprawdzone także, czy istnieje badana relacja na poziomie populacji generalnej. Postawiono dwie hipotezy: hipotezę zerową (H_0) głoszącą, iż częstotliwość posługiwania się językiem jest niezależna od typu studiów oraz hipotezę alternatywną (H_1) głoszącą przeciwne założenie. W celu sprawdzenia prawdziwości założenia w H_0 posłużono się testem niezależności χ^2 . Przyjęto poziom istotności $\alpha=0,05$. Uzyskana wartość $p=2,55053E-10$, a zatem praktycznie 0 pozwala stwierdzić, iż przyjmując 5% błąd, należy odrzucić hipotezę zerową, co w praktyce oznacza, że częstotliwość używania języka angielskiego zależy w populacji od toku studiów.

Pytanie 2 odnosiło się do sytuacji, w których jest używany język angielski. Respondent mógł wskazać maksymalnie 2 odpowiedzi. Oto tabelaryczne zestawienie otrzymanych wyników.

Tabela 2. Sytuacja, w której respondent używa języka angielskiego (w %*).

Wyszczególnienie	Studenci dzienni	Studenci zaoczni	Studenci podyplomowi	Razem
Sytuacja zawodowa	16	40	86	6
Sytuacja akademicka	96	55	34	57
Sytuacja prywatna	37	57	34	45

* Kolumny nie sumują się do 100, gdyż respondent mógł wskazać dwie odpowiedzi.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Analizując dane zbiorcze, można stwierdzić, iż ankietowani najczęściej używają języka angielskiego w sytuacjach akademickich. Tę odpowiedź zadeklarowało 57% osób. Odsetek wykorzystujących język angielski w pracy wynosi 6%, natomiast 45% ogółu respondentów posługuje się językiem w kontaktach prywatnych. W wykorzystaniu języka biznesowego w sytuacji zawodowej przodują studenci podyplomowi; aż 86% spośród nich ma kontakt z językiem w pracy. Najrzadziej tę możliwość używania języka w sytuacjach zawodowych wskazują studenci dzienni. Z kolei studenci zaoczni używają języka angielskiego przede wszystkim w sytuacjach prywatnych (taką odpowiedź zadeklarowało 57% ankietowanych).

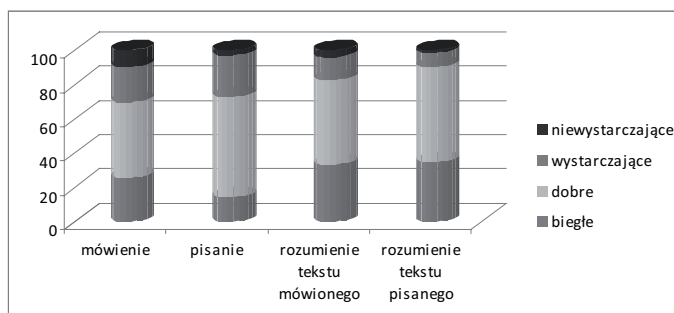
Obliczona wartość współczynnika $V_c = 0,317$ sugeruje istnienie relatywnie słabego związku między tokiem studiów a sytuacją, w której respondent posługuje się językiem. Jednakże uzyskana wartość testu niezależności χ^2 oraz ustalona na tej podstawie wartość $p = 2,32544E-98$ (a zatem w praktyce blisko 0) pozwala uogólnić, iż przyjmując 5% błąd, należy stwierdzić, że w populacji badany związek jest istotny statystycznie.

Pytanie 3 odnosiło się do samooceny kompetencji językowych w zakresie czterech podstawowych sprawności językowych, tj. mówienia, pisania, rozumienia tekstu mówionego oraz tekstu pisanego. Tabela 3 i rysunek 2 obrazują uzyskane w tej materii wyniki zbiorcze.

W zakresie *mówienia* około $\frac{1}{4}$ respondentów ogółem deklaruje biegłość, natomiast ponad 40% dobrą znajomość języka angielskiego. Niestety, co dziesiąty badany w omawianej kategorii oceniał swoją kompetencję za niedostateczną. Sytuacja taka może budzić niepokój, bowiem kurs języka biznesowego jest kierowany do osób z zaawansowaną znajomością języka ogólnego. Martwić może jednocześnie relatywnie niewielki odsetek, sięgający zaledwie 14% ankietowanych, deklarujących biegłe posługiwanie się językiem *pisanym*.

Tabela 3. Samoocena kompetencji językowych ogółem (w %). Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Wyszczególnienie	Mówienie	Pisanie	Rozumienie tekstu mówionego	Rozumienie tekstu pisanego
Biegłe	26	14	33	35
Dobre	44	59	50	55
Wystarczające	20	24	13	9
Niewystarczające	10	3	4	1
Razem	100	100	100	100



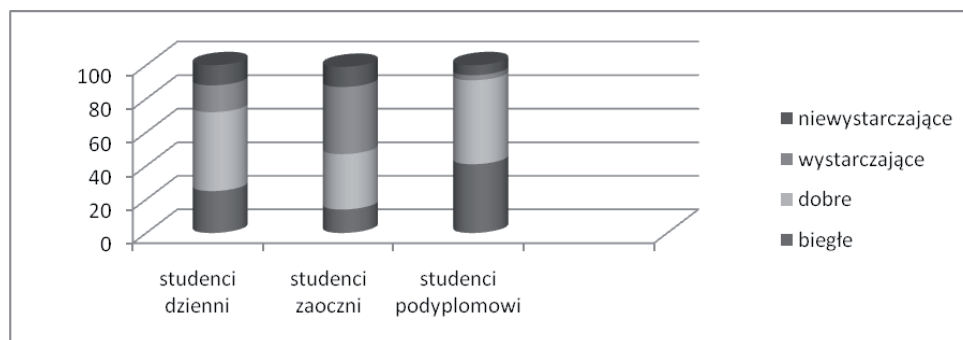
Wykres 2. Samoocena kompetencji językowych.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Z kolei pozytywnie należy ocenić fakt, iż w zakresie *rozumienia tekstu mówionego i pisanego* ponad 1/3 ankietowanych przyznała sobie ocenę biegłą zaś ponad 1/2 ocenę dobrą. Tabela 4 oraz wykres 3 prezentują rozkłady procentowe kompetencji ankietowanych w zakresie *mówienia* w zależności od toku studiów.

Tabela 4. Samoocena kompetencji językowych w zakresie *mówienia* według toku studiów (w %). Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Wyszczególnienie	Studenci dzienni	Studenci zaoczni	Studenci podyplomowi
Biegłe	25	14	41
Dobre	47	33	50
Wystarczające	16	40	3
Niewystarczające	12	12	6
Razem	100	100	100



Wykres 3. Samoocena kompetencji językowych w zakresie *mówienia* według toku studiów. Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Wśród ogółu respondentów, przypomnijmy, nieco ponad 1/4 deklarowała biegłość w posługiwaniu się językiem mówionym, a ponad 40% dobrą jego znajomość. Rozkład odpowiedzi w pytaniu 3 jest jednakże, podobnie jak miało to miejsce we wcześniejszych pytaniach, silnie zróżnicowany w zależności od toku studiów. Bliższe co drugi student podyplomowy i co czwarty słuchacz studiów dziennych deklarował biegłą znajomość języka angielskiego w zakresie mówienia, podczas gdy jedynie co siódmy student studiów zaocznych. Jednocześnie 12% respondentów ze studiów dziennych i zaocznych ocenia swoje zdolności mówienia jako niewystarczające. Wśród studentów podyplomowych omawiany odsetek jest o połowę niższy, aczkolwiek biorąc pod uwagę specyfikę zawodową i wykształcenie filologiczne słuchaczy studiów podyplomowych, można go uznać za relatywnie wysoki.

W celu pogłębienia analizy kompetencji badanych w zakresie mówienia (pytanie 3a) porównano samoocenę za pomocą podstawowych miar opisu struktury. Na wstępie samoocenie *biegłe* przypisano cyfrę 3, samoocenie *dobrze* cyfrę 2, samoocenie *wystarczające* cyfrę 1, zaś samoocenie *niewystarczające* cyfrę 0, by następnie ustalić średnią arytmetyczną, dominantę, odchylenie standardowe oraz klasyczny współczynnik zmienności. Oto otrzymane wyniki.

Tabela 5. Podstawowe miary opisowe w samoocenie kompetencji w zakresie mówienia według toku studiów. Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Wyszczególnienie	Studenci dzienni	Studenci zaoczni	Studenci podyplomowi
Średnia arytmetyczna	1,86	1,50	2,26
Dominanta	2	1	2
Odchylenie standardowe	0,94	0,89	0,79
Współczynnik zmienności (w %)	51	59	35

Najwyższą średnią samoocenę kompetencji w zakresie posługiwania się językiem mówionym deklarowali studenci podyplomowi, najniższą zaś studenci zaoczni. Różnica jest znacząca wynosi bowiem w skali od 0 do 3 aż 0,76. Najczęściej studenci dzienni oraz słuchacze studiów podyplomowych ocenili swoje kompetencje w omawianej kwestii na ocenę dobrą (2), natomiast studenci zaoczni twierdzili, iż znają język mówiony w stopniu wystarczającym (1).

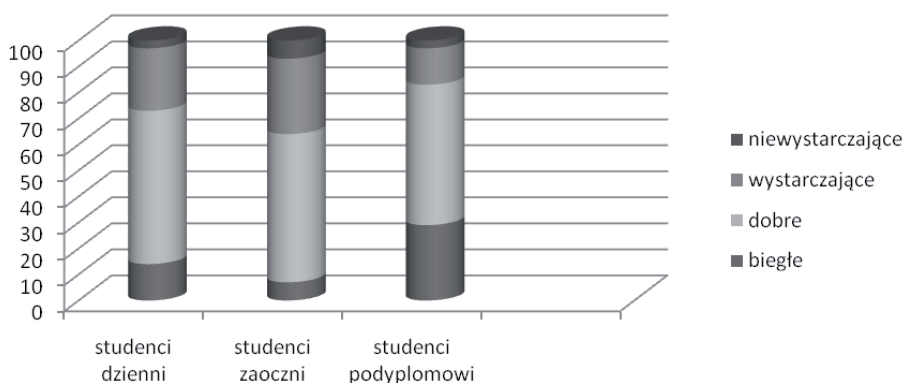
Wszystkie kategorie respondentów charakteryzują się bardzo znaczącym poziomem zróżnicowania odpowiedzi. Najwyższa dyspersja unaoczniała się jednak wśród studentów zaocznych. Różnice w kształtowaniu się średniej wartości samooceny w zakresie mówienia w trzech rozpatrywanych grupach respondentów potwierdziła analiza wariancji w klasyfikacji pojedynczej. Postawiono dwie hipotezy: hipotezę zerową głoszącą, iż próby pochodzą z populacji o takich samych wartościach średnich oraz hipotezę alternatywną, głoszącą przeciwne założenie. Przy przyjęciu poziomu istotności $\alpha=0,05$ hipotezę zerową należy odrzucić (wartość $p=0,001294$). Powyższy wynik skłania do wniosku, iż tok studiów w istotnym stopniu determinuje samoocenę respondentów odnośnie kompetencji językowych w zakresie mówienia.

W drugiej części pytania 3 zapytano respondentów o samoocenę kompetencji językowych w odniesieniu do *pisania*. Oto zestawienie tabelaryczne w tym zakresie.

Tabela 6. Samoocena kompetencji językowych w zakresie *pisania* według toku studiów (w %). Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Wyszczególnienie	Studenci dzienni	Studenci zaoczni	Studenci podyplomowi
Biegle	14	7	29
Dobre	59	57	54
Wystarczające	24	29	14
Niewystarczające	3	7	3
Razem	100	100	100

Poniżej zaprezentowano rozkłady odpowiedzi w pytaniu 3(b) w sposób graficzny.

Wykres 4. Samoocena kompetencji językowych w zakresie *pisania* według toku studiów. Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Niezależnie od toku studiów najczęściej pojawiającą się odpowiedzią w ocenie kompetencji językowych w zakresie pisania była ocena dobra. Tę ocenę zadeklarowało ponad 50% studentów na wszystkich tokach studiów. Jednocześnie blisko 30% słuchaczy studiów podyplomowych sądzi, iż biegle posługuje się językiem angielskim. Bieglą znajomość pisania zadeklarował jedynie co siódmy student dzienny i co czternasty student zaoczny. Odsetek osób, które oceniają swoje kompetencje w zakresie pisania za niewystarczające, jest stosunkowo niewielki: od 3% (studenci dzienni i podyplomowi) do 7% (studenci zaoczni). Podstawowe miary opisowe odnośnie omawianej kwestii zawiera tabela 7.

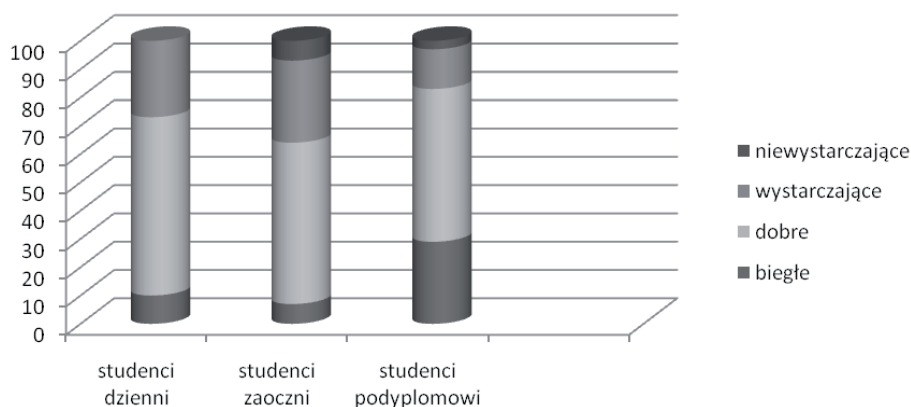
Tabela 7. Podstawowe miary opisowe w samoocenie kompetencji w zakresie *pisania* według toku studiów. Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Wyszczególnienie	Studenci dzienni	Studenci zaoczni	Studenci podyplomowi
Średnia arytmetyczna	1,82	1,64	2,09
Dominanta	2	2	2
Odchylenie standardowe	0,59	0,73	0,74
Współczynnik zmienności (w %)	32	45	35

Podobnie jak w odniesieniu do pytania 3(a), także w pytaniu 3(b) najwyższą średnią samoocenę zadeklarowali studenci studiów podyplomowych, najniższą natomiast studenci studiów zaocznych. Różnica średnich w odniesieniu do tych dwóch grup respondentów sięga 0,44, jest zatem mniejsza niż miało to miejsce w pytaniu 3(a). Jak powiedziano wcześniej, wszyscy studenci, niezależnie od formy kształcenia, najczęściej deklarowali dobrą znajomość języka pisanego. Rozproszenie odpowiedzi w omawianym zakresie można w stosunku do wszystkich trzech kategorii badanych uznać za relatywnie silne, aczkolwiek znacząco mniejsze niż w aspekcie samooceny kompetencji w zakresie mówienia. Występujące różnice w średnim poziomie samooceny w próbie skłoniły do przypuszczenia, iż średni poziom samooceny w populacji różni się w trzech analizowanych grupach badanych. Ponownie zastosowano analizę wariancji w klasyfikacji pojedynczej dla weryfikacji hipotezy o równości średnich w populacji. Uzyskana wartość $p=0,01952$ oznacza, iż hipotezę zerową należy odrzucić na poziomie istotności $\alpha=0,05$. Innymi słowy, zarówno w próbie, jak i w populacji występują statystycznie istotne różnice w kształtowaniu się średniego poziomu samooceny kompetencji w zakresie poprawnego pisania w języku angielskim biznesowym według toku studiowania. Kolejna część pytania trzeciego odnosiła się do samooceny kompetencji respondentów w zakresie *rozumienia tekstu mówionego*. Tabela 8 oraz wykres 5 ilustrują omawiany problem.

Tabela 8. Samoocena kompetencji językowych w zakresie *rozumienia tekstu mówionego* według toku studiów (w %). Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Wyszczególnienie	Studenci dzienni	Studenci zaoczni	Studenci podyplomowi
Biegłe	10	7	29
Dobre	63	57	54
Wystarczające	27	29	14
Niewystarczające	0	7	3
Razem	100	100	100



Wykres 5. Samoocena kompetencji językowych w zakresie *rozumienia tekstu mówionego* według toku studiów. Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Rozkłady odpowiedzi w pytaniu 3(c) wskazują stosunkowo wysoką samoocenę studentów w zakresie rozumienia tekstu mówionego. We wszystkich grupach respondentów odsetek uznających swoje kompetencje za niewystarczające jest bardzo mały. W przypadku studentów dziennych ani jedna osoba nie wskazała tego wariantu odpowiedzi. Z drugiej jednak strony biegłość w rozumieniu tekstu mówionego zadeklarowało aż 29% słuchaczy studiów podyplomowych i jedynie 7% studentów zaocznych. Różnica jest zatem bardzo wyraźna, wynosi bowiem 22%. Poniżej zaprezentowano zestawienie zbiorcze podstawowych miar opisowych.

Tabela 9. Podstawowe miary opisowe w samoocenie kompetencji w zakresie *rozumienia tekstu mówionego* według toku studiów. Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Wyszczególnienie	Studenci dzienni	Studenci zaoczni	Studenci podyplomowi
Średnia arytmetyczna	2,18	1,76	2,47
Dominanta	2	2	2
Odchylenie standardowe	0,77	0,83	0,51
Współczynnik zmienności (w %)	35	47	20

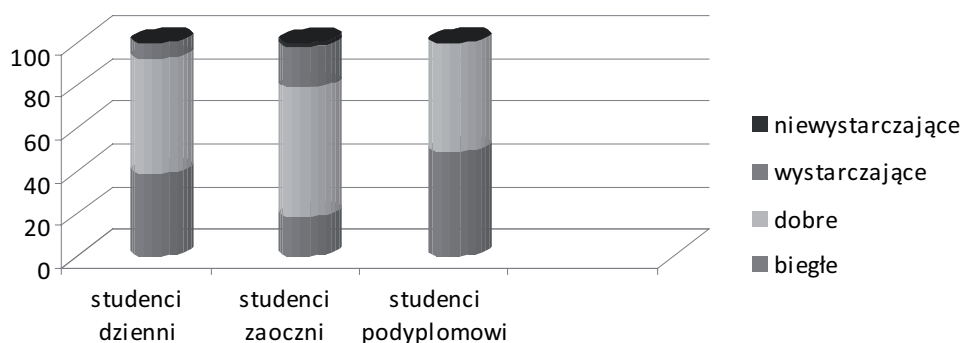
Podobnie jak we wcześniejszych pytaniach dotyczących kompetencji językowych, także w zakresie rozumienia tekstu mówionego najwyższą samoocenę deklarowali studenci podyplomowi, najniższą zaś zaocznicy. Różnica w średniej arytmetycznej wynosi aż 0,71 (przypomnijmy skala od 0 do 3, gdzie 3 oznacza biegłość). Wszystkie grupy respondentów najczęściej wskazywały na dobrą samoocenę w omawianej kwestii. W porównaniu z wcześniejszymi rozkładami odpowiedzi w pytaniach 3(a) i 3(b) w pytaniu 3(c) dała się zauważyć słabsza dyspersja. Najmniej zróżnicowane odpowiedzi deklarowała grupa studentów podyplomowych.

Dokonując analizy wariancji w klasyfikacji pojedynczej, można stwierdzić, iż także samoocena kompetencji w odniesieniu do rozumienia tekstu mówionego wyrażona średnią arytmetyczną różni się istotnie w populacji w zależności od toku studiów (wartość $p=0,000202$). Ostatnia część pytania 3. odnosiła się do oceny kompetencji w zakresie *rozumienia tekstu pisanego*. Zbiorcze zestawienie wyników w formie tabelarycznej i graficznej przedstawiono w tabeli 10.

Ponad 50% respondentów w każdej z trzech grup studentów deklarowało dobrą znajomość rozumienia tekstu pisanego. Jednocześnie blisko połowa studentów podyplomowych uważa się za biegłych w rozumieniu tekstu pisanego. Studenci dzienni „biegłość” deklarowali w 39% odpowiedzi, natomiast studenci zaocznicy w 19%. Rozrzut między deklaracją „biegłości” w rozumieniu słowa pisanego jest zatem olbrzymi, jeżeli porówna się studentów zaocznych i dziennych, i sięga aż 20%. Na uwagę zasługuje fakt, iż żaden student dzienny i podyplomowy nie zadeklarował niewystarczającego poziomu kompetencji w omawianej kwestii, zaś wśród studentów zaocznych odsetek osób dających sobie niską samoocenę jest znikomy.

Tabela 10. Samoocena kompetencji językowych w zakresie *rozumienia tekstu pisanego* według toku studiów (w %). Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Wyszczególnienie	Studenci dzienni	Studenci zaocznicy	Studenci podyplomowi
Biegłe	39	19	49
Dobre	53	60	51
Wystarczające	8	19	0
Niewystarczające	0	2	0
Razem	100	100	100



Wykres 6. Samoocena kompetencji językowych w zakresie *rozumienia tekstu pisanego*.
 Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Tabela 11. Podstawowe miary opisowe w samoocenie kompetencji w zakresie *rozumienia tekstu pisanego* według toku studiów. Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Wyszczególnienie	Studenci dzienni	Studenci zaoczeni	Studenci podyplomowi
Średnia arytmetyczna	2,32	1,93	2,47
Dominanta	2	2	2
Odchylenie standardowe	0,62	0,69	0,51
Współczynnik zmienności (w %)	27	36	21

Najwyższą średnią samoocenę rozumienia tekstu pisanego wystawili sobie, podobnie jak to miało miejsce w odniesieniu do wcześniejszych podpunktów pytania 3, studenci podyplomowi, najniższą zaś studenci zaoczeni. Różnica średnich jest tu jednak mniejsza niż w pyt. 3(a) i 3(c) i wynosi jedynie 0,54. Najczęściej, niezależnie od formy kształcenia, badani deklarowali dobrą znajomość rozumienia tekstu pisanego. Rozproszenie wyników w analizowanej kwestii jest niezbyt silne i relatywnie najłabsze w porównaniu z wcześniej omówionymi podpunktami pytania 3. Analizując po raz kolejny kwestię różnicy w średnim poziomie samooceny na poziomie populacji generalnej należy stwierdzić, iż także w odniesieniu do kompetencji w rozumieniu tekstu pisanego istnieją statystycznie istotne (na poziomie $\alpha=0,05$) różnice w tym zakresie w rozpatrywanych podgrupach ankietowanych (wskazuje na to wartość $p=0,000489$).

Reasumując, szczegółowe rozkłady odpowiedzi na pytanie 3 pozwoliły stwierdzić, iż relatywnie najgorzej oceniają swoje kompetencje językowe w zakresie mówienia, pisania, rozumienia tekstu mówionego i rozumienia tekstu pisanego studenci zaoczeni, najlepiej zaś studenci podyplomowi. W odniesieniu do wszystkich czterech aspektów samooceny można zauważyć statystycznie istotne różnice, przy przyjęciu poziomu błędu 5%.

W pytaniu 4 zapytano studentów o ich najmocniejszą stronę w komunikacji w języku angielskim. W pytaniu tym można było zaznaczyć maksymalnie 2 odpowiedzi spośród zawartych w kwestionariuszu oraz podać inne odpowiedzi. Zestawienie zbiorcze zawiera tabela 12.

Tabela 12. Najmocniejsza strona w komunikacji w języku angielskim (w %*).
Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Wyszczególnienie	Studenci dzienni	Studenci zaoczeni	Studenci podyplomowi	Razem
Słownictwo	37	50	66	49
Gramatyka	35	36	57	41
Znajomość różnic kulturowych	16	33	40	28
Umiejętności biznesowe	12	5	29	14

* Kolumny nie sumują się do 100, gdyż respondent mógł wskazać dwie odpowiedzi.

Wśród ogółu studentów, a zatem niezależnie od toku studiów, blisko połowa ankietowanych deklarowała jako swoją najmocniejszą stronę słownictwo, zaś ponad 40% gramatykę. Najrzadziej wśród odpowiedzi pojawiły się umiejętności biznesowe; te ostatnie zaznaczył co siódmy badany. Rozrzut odpowiedzi jest wyraźnie zróżnicowany według toku studiów. W zakresie słownictwa aż 2/3 słuchaczy studiów podyplomowych „czuje się najmocniej”. To samo zadeklarowała połowa studentów zaocznych i niewiele ponad 1/3 studentów dziennych.

Zdziwienie budzi fakt stosunkowo niewielkiego odsetka „mocnych w zakresie słownictwa” spośród studentów dziennych, biorąc pod uwagę zdecydowanie większą w porównaniu ze studentami pracującymi liczbę godzin lektoratów. Wynik ten jest godny odnotowania, jako że może wskazywać, iż studenci dzienni bardziej potrzebują nauki terminologii specjalistycznej niż pozostałe dwie grupy. Blisko 60% studentów podyplomowych deklarowało bardzo dobrą znajomość gramatyki. Odsetek „mocnych” w tym zakresie wśród studentów dziennych i zaocznych był zbliżony przekraczając nieznacznie 1/3 ogółu odpowiedzi. Zaskakiwać może także, iż jako mocną stronę w komunikacji w języku angielskim znajomość różnic kulturowych deklarowało jedynie 16% studentów dziennych, podczas gdy wśród studentów zaocznych omawiany odsetek był 2-krotnie wyższy. Nie dziwi natomiast fakt, że wśród studentów podyplomowych odsetek ten był 2,5-krotnie wyższy.

Pytanie 4, obok wyróżnionych powyżej wariantów dawało możliwość podania innych odpowiedzi. Ankietowani wymieniali w tym względzie m.in. umiejętności interpersonalne, umiejętność rozmowy na różne tematy, akcent brytyjski.

Pytanie 5 z kolei odnosiło się do głównego problemu w zakresie komunikacji specjalistycznej, czyli brzmiało, jakie, zdaniem ankietowanego, są jego słabe strony w komunikacji w języku angielskim. Dane w tej kwestii zostały przedstawione w tabeli 13. Wśród ogółu respondentów jako największą trudność w poprawnym komunikowaniu się w języku angielskim najczęściej wskazywano brak umiejętności biznesowych (40% odpowiedzi). Jest to bardzo interesująca informacja, która wskazuje na potrzebę włączenia umiejętności społecznych tego typu do programu kursu języka specjalistycznego. Co trzeci student uważa, iż ma niewystarczający zasób słownictwa, także blisko co trzeci sądzi, iż nie zna w należyтым stopniu gramatyki, natomiast co jedenasty, że nie zna w wystarczającym stopniu różnic kulturowych.

Tabela 13. Główny problem w komunikacji w języku angielskim (w %*).

Źródło: Opracowanie własne na podstawie wyników ankiety.

Wyszczególnienie	Studenci dzienni	Studenci zaoczni	Studenci podyplomowi	Razem
Słownictwo	35	40	29	35
Gramatyka	35	29	31	32
Znajomość różnic kulturowych	8	2	20	9
Umiejętności biznesowe	33	52	34	40

* Kolumny nie sumują się do 100, gdyż respondent mógł wskazać dwie odpowiedzi.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że wśród studentów podyplomowych najmniej odsetek ankietowanych uznał słabą znajomość słownictwa za swój główny problem w komunikacji. Ciekawą cechą rozkładu odpowiedzi w pytaniu 5 jest to, że w odróżnieniu od wcześniejszych pytań kwestionariusza nie występują zbyt silne różnice w zależności od typu studiów. Jedyny wyłom w tym względzie stanowi częstotliwość wymieniania nieznanymi różnic kulturowych jako przeszkody w komunikacji. To wskazanie wystąpiło u co piątego studenta podyplomowego, co dwunastego studenta dziennego i co pięćdziesiątego zaocznego. Relatywnie duża liczba respondentów ze studiów podyplomowych uważających poznanie różnic kulturowych za ważne w komunikowaniu się w języku obcym wynika zapewne z sytuacji posługiwania się tym językiem (por. rozkład odpowiedzi w pyt. 2).

W pytaniu tym ankietowany mógł również podać inne przyczyny trudności komunikacyjnych poza uwzględnionymi w kwestionariuszu. Najczęściej wymie-

niano: słabe rozumienie języka mówionego, trudności z pisownią, trudny akcent, niewystarczającą praktykę w mówieniu.

Podsumowanie

Jak powiedziano we wstępie, ankieta służyła uzyskaniu oceny kompetencji językowych w zakresie specjalistycznego języka biznesu podanej przez samych studentów. Wzięło w niej udział 128 respondentów uczących się w trzech tokach (studenci dzienni, studenci zaoczeni, słuchacze studiów podyplomowych). Oto najważniejsze wnioski statystyczne z przeprowadzonego badania: (1) Istnieją statystyczne różnice w częstotliwości posługiwania się językiem biznesowym w zależności od toku studiów. Największa grupa studentów dziennych i podyplomowych korzysta z języka kilka razy w tygodniu, podczas gdy studenci zaoczeni kilka razy w roku. (2) Istnieją statystyczne różnice w sytuacji, w jakiej respondent wykorzystuje język angielski według typu studiów. Studenci podyplomowi w przeważającej mierze wykorzystują język w pracy, studenci dzienni w trakcie nauki, natomiast zaoczeni w sytuacjach prywatnych. (3) Istnieją statystyczne różnice w samoocenie kompetencji językowych w zakresie mówienia, pisania, rozumienia tekstu pisanego, rozumienia tekstu mówionego w trzech badanych grupach respondentów. We wszystkich przypadkach najwyższą notę wystawili sobie studenci podyplomowi, najniższą studenci zaoczeni. Największa różnica w średniej samoocenie dotyczyła sprawnego mówienia w języku obcym. (4) W opinii największej liczby respondentów (bez podziału na tok studiów) najmocniejszą ich stroną stanowi słownictwo. Jednocześnie blisko ta sama liczba respondentów na studiach dziennych i zaocznych uważa niedostateczną znajomość słownictwa biznesowego za swój główny problem. (5) Duży odsetek ankietowanych uważa, że ich najsłabszą stroną w komunikowaniu się w angielskim języku biznesu jest brak umiejętności biznesowych.

Wnioski glottodydaktyczne

Powyższe wnioski wynikające z badania statystycznego dają także podstawę do wyciągnięcia wniosków glottodydaktycznych, które mogą mieć istotny wpływ na proces glottodydaktyczny, jego kształtowanie i realizowanie, a także na wybór istniejących materiałów dydaktycznych oraz tworzenie nowych materiałów do nauczania języka biznesu na poziomie zaawansowanym.

Wniosek 1 i 2 potwierdza, że częstotliwość używania języka specjalistycznego oraz jego wykorzystanie do celów zawodowych są najwyższe w grupie studentów podyplomowych. Wnioski te nie mają w zasadzie bezpośredniego przełożenia na

proces nauczania i materiały glottodydaktyczne, niemniej jednak sugerują potrzebę zintensyfikowanie nauki języka specjalistycznego na studiach zaocznych.

Na uwagę zasługuje wniosek 3 i 4, które mogą być traktowane jako najważniejsze w tym badaniu. I tak badanie statystyczne wyników ankiety potwierdziło, że wśród filologów samoocena kompetencji w zakresie podstawowych czterech sprawności językowych jest znacząco wyższa niż wśród studentów kierunków ekonomicznych. Stąd wniosek, że poziom znajomości języka ogólnego ma wpływ na pozyskiwanie sprawności w zakresie języka specjalistycznego; im wyższy poziom znajomości języka ogólnego, tym mniej problemów z nabywaniem sprawności w języku specjalistycznym. Innymi słowy, badanie potwierdziło, że wyższa samoocena kompetencji językowych wśród słuchaczy podyplomowych, a więc absolwentów anglistyki i lingwistyki stosowanej w stosunku do samooceny studentów kierunków ekonomicznych, wynika z różnic w poziomie zaawansowania.

Należy jednak zastanowić się, dlaczego największa różnica w samoocenie pomiędzy badanymi grupami dotyczyła sprawności mówienia. Można, patrząc na wniosek 4, przyjąć, że badanie sugeruje istnienie zależności pomiędzy sprawnością mówienia a znajomością słownictwa: im lepsza znajomość słownictwa, tym lepsza samoocena w zakresie sprawności mówienia (a także, choć już w nieco mniejszym stopniu, w zakresie pozostałych sprawności językowych). Zależność tę wyraźnie widać, analizując wyniki ankiety w pytaniu czwartym. Jeśli bowiem porówna się wyniki obu grup studentów kierunków ekonomicznych z wynikami filologów i lingwistów przedstawionymi w tabeli 4 i w tabeli 12, to widać, że wysoka samoocena w zakresie sprawności mówienia koreluje z wysoką oceną w zakresie znajomości słownictwa.

Doświadczenie autorów w zakresie nauczania języka biznesu na poziomie zaawansowanym potwierdza istnienie tej korelacji. Można zatem postulować, że kursy języka biznesowego na poziomie zaawansowanym powinny być ukierunkowane przede wszystkim na poszerzenie i utrwalenie słownictwa specjalistycznego. W praktyce glottodydaktycznej przekłada się to na potrzebę właściwego doboru materiałów pod kątem ich nasycenia terminologią specjalistyczną oraz na potrzebę tworzenia dodatkowych materiałów o wysokim wskaźniku terminologizacji.

Wniosek 5 to dla praktycznej glottodydaktyki angielskiego języka biznesu informacja o potrzebach studentów w zakresie zdobycia sprawności biznesowych, które, ich zdaniem, mogłyby znacznie poprawić komunikację w tym języku. Ankietowani są zdania, że z uwagi na brak umiejętności biznesowych ich kompetencja komunikacyjna jest gorsza.

Włączanie kształcenia sprawności biznesowych do kursu Business English jest sprawą trudną z co najmniej czterech powodów: (1) nieliczni lektorzy opanowali sprawności biznesowe, takie jak np. negocjowanie, uczestnictwo w spotkaniach biznesowych z klientami i partnerami, prowadzenie zebrań i udział w zebraniach, protokołowanie zebrań, sporządzanie umów, prezentacje, interpretowanie danych graficznych, załatwianie reklamacji, sporządzanie raportów i oświadczeń dla prasy, prowadzenie korespondencji handlowej itp. w takim stopniu aby pomagać studentom w ich opanowaniu; studia językowe nie uczą tych sprawności, tak więc lektoro-

rzy muszą sami się ich nauczyć, (2) czas kursu czy lektoratu jest często ograniczony i nie pozwala wykraczać poza naukę języka specjalistycznego, (3) sprawności biznesowe zazwyczaj wymagają specjalistycznej terminologii i frazeologii, a te nie zawsze są włączane do kursu Business English, (4) kształcenie sprawności biznesowych jest procesem długotrwałym i wymagającym interakcji w grupie – nikt sam nie nauczy się negocjować, nawet jeśli pozna techniki negocjacyjne i język negocjacji.

Reasumując, badanie wykazało, że mówienie jest najtrudniejszą sprawnością dla studentów uczących się angielskiego języka biznesu na poziomie zaawansowanym. Można oczekiwać, że podniesienie samooceny studentów w tym zakresie może nastąpić w wyniku poprawy znajomości słownictwa specjalistycznego w tej grupie. Ponadto dla poprawy komunikacji w języku biznesu należy wszędzie, gdzie czas trwania kursu na to pozwala, włączyć do kursu językowego także nauczanie tzw. business skills.

BIBLIOGRAFIA

- BRIEGER N. (1997) *Teaching Business English Handbook*, York.
- BRIEGER N., COMFORT J. (1992) *Language Reference for Business English*, New York.
- BURGESS S., HEAD K. (2005) *How to Teach for Exams*, Harlow.
- CARTER R., NUNAN D. (2001) *Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge.
- COMFORT J. (1995) *Effective Presentations*, Oxford.
- COUNCIL OF EUROPE (2001) *Europejski system opisu kształcenia językowego*, Strasburg.
- COUNCIL OF EUROPE (2001) *Common European Framework for Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*, Cambridge.
- ĆWIKLIŃSKA J., SZADYKO S. (2005) *Obszary wiedzy specjalistycznej w wybranych wariantach języka business communication*, w: LEWANDOWSKI J., KORNACKA M. (red.) *Teksty zawodowe w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach*, „Języki specjalistyczne” t. 5, Warszawa, s. 81–88.
- ESOK (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego*, Warszawa.
- FRENDO E. (2007) *How to Teach Business English*, Harlow.
- GRUCZA S. (2004) *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa.
- GRUCZA S. (2008) *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa.
- GRUCZA S. (2008a) *Dydaktyka translacji. Terminologiczna preparacja dydaktycznych tekstów specjalistycznych*, w: LUKSZYN J. (red.) *Podstawy technolingwistyki II*, Warszawa, s.163–171.
- GOUMOVSKAYA G. (2008) *LSP: English for Secretaries*, w: KARPIŃSKI Ł. (red.) *Kulturowy i leksykograficzny obraz języków specjalistycznych*, „Języki specjalistyczne” t. 8, Warszawa, s. 168–180.
- HARMER J. (1998) *How to Teach English*, Harlow.
- JOHNSON K. (2008) *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*, Harlow.
- KELLY M., GRENFELL M. (2006) *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków*, Warszawa.
- KOMOROWSKA, H. (2007) *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola -Ocena -Testowanie*, Warszawa.
- LUKSZYN J. (2002) (red.) *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, Warszawa.

- LUKSZYN J. (2007) *Tekst specjalistyczny pod lingwistyczną lupą*, w: KORNACKA M. (red.) *Teksty specjalistyczne jako nośniki wiedzy fachowej*, „Języki specjalistyczne” t. 7, Warszawa, s. 51–70.
- LUKSZYN J. (2009) *W kwestii definicji pojęcia „tekst specjalistyczny”*, w: SZADYKO S. (red.), *Komunikacja specjalistyczna*, 1/2009, Warszawa, s. 7–13.
- MAMET P. (2008) *Czy język specjalistyczny musi być trudny? Próba adaptacji założeń Plain English Campaign do tekstów w języku polskim*, w: KARPIŃSKI Ł. (red.) *Kulturowy i leksykograficzny obraz języków specjalistycznych*, „Języki specjalistyczne” t. 8, Warszawa:, s. 49–62.
- NEYMANN M., KARPIŃSKI Ł., SZADYKO S., ŻYWOT-CHABŹYK M. (2008) *Business communication czyli sztuka porozumiewania się w biznesie*, Warszawa.
- NEYMANN M., ARCHUTOWSKA J. (2008) *Business English for Linguists*, Warszawa.
- NUNAN D. (1991), *Language Teaching Methodology*, Hemel Hempsted Herts.
- RADA EUROPY (2001) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa.
- RICHARDS J. C. (1985) *The Context of Language Teaching*, Cambridge.
- UR P. (1996) *A Course in Language Teaching*, Cambridge.
- ZMARZER W. (2007) *O strukturze wiedzy specjalistycznej* w: KORNACKA M., (red.) *Teksty specjalistyczne jako nośniki wiedzy fachowej*, „Języki Specjalistyczne” t. 7, Warszawa, s. 9–18.

SELF-ASSESSMENT OF LINGUISTIC COMPETENCE BY BUSINESS ENGLISH STUDENTS - QUESTIONNAIRE

Self-assessment of four basic language skills was researched in a group of 128 advanced students of Business English in two business schools. The study included questionnaire design and statistical analysis of the data. Additionally, the authors researched into the situations in which students use Business English. The research shows that speaking is the most difficult skill for all groups of respondents: full-time students, part-time students and postgraduate students. Students say that in order to improve their language competence they need to practise business skills and learn more business vocabulary.

Słowa kluczowe: glottodydaktyka języka specjalistycznego, język biznesu, podstawowe sprawności językowe, samoocena sprawności językowych, praktyka glottodydaktyczna, analiza potrzeb

Joanna KIC-DRGAS

Uniwersytet im. A. Mickiewicza

Rola refleksji w nauczaniu języków obcych

0. Niniejszy artykuł ma odpowiedzieć na pytanie, czym jest refleksja w nowoczesnej glottodydaktyce, czy jest w ogóle potrzebna, jakie zadania i funkcje przed nią stoją. R. Piłat (1999: 34) definiuje refleksję jako „źródło odpowiedzialnych sądów, narzędzie uczenia się, a także jako narzędzie samopoznania”. W świetle tego stwierdzenia okazuje się, że termin refleksja nie jest do końca jednoznaczny. Z jednej strony jest to bowiem narzędzie pozwalające na swoisty rekonesans własnych doświadczeń, analizę osiągnięć oraz dokonanie szeroko zakrojonych planów na przyszłość. Z drugiej jednak strony refleksja pozwala na globalne spojrzenie na całokształt danego problemu, wydanie osądu, być może znalezienie także możliwości rozwiązania zaistniałego problemu. Nie bez powodu autor cytatu zamieścił także określenie refleksji jako narzędzia uczenia się. Otóż refleksja jest nieodłącznym elementem dydaktyki, praktycznie w każdym procesie, który się na nią składa. Znaczenie refleksji można ująć w skali mikro i makro. W formie mikro dotyczy pojedynczej osoby biorącej udział w procesie dydaktycznym, może być to uczeń lub nauczyciel. W formie makro dotyczy natomiast całego systemu nauczania, rzutując tym samym na istniejącą w danym układzie glottodydaktycznym jednostkę.

1. Aby móc objąć i zrozumieć sens i cel refleksji w nauczaniu, należy przyjrzeć się bliżej i zanalizować istniejący w procesie nauczania języka obcego układ glottodydaktyczny, który stanowi swego rodzaju układ komunikacyjny (F. Grucza 1978: 10).

źródło informacji → kanał informacyjny → uczący się
Sygnały (znaki)

Rysunek 1. Układ glottodydaktyczny według F. Gruczy (1978: 10).

Ważną cechą układu jest fakt polegający na tym, że układ ten musi uwzględnić „zmienną się rzeczywistość obiektywną i rzeczywistość glottodydaktyczną” (W. Pfeiffer 2001: 21). Układ glottodydaktyczny jest układem dynamicznym, podlegającym ciągłym zmianom, zapewniającym mu dostosowanie się do wymagań

świata zewnętrznego. Ten dynamizm jest niewątpliwie wynikiem refleksji dotyczącej całego procesu nauczania pozwalającej na reformułowanie założeń i ciągle dopasowywanie ich do otaczającej rzeczywistości. Brak refleksji powoduje ograniczenie dynamizmu i skuteczności procesu nauczania.

Najważniejszym ogniwem układu glottodydaktycznego jest osoba ucząca się, nauczyciel jest natomiast szczególnym rodzajem źródła informacji. Dynamizm układu powinien mieć na względzie osobę uczącego się, który również nie istnieje w danej rzeczywistości odizolowany od bodźców czy zmian. Stąd też sam proces uczenia się określa się jako proces aktywny, przebiegający w interakcji z otoczeniem (G. Lewicka 2007: 18).

Układ glottodydaktyczny nie jest odizolowanym, hermetycznie zamkniętym układem, ale dynamiczną, otwartą strukturą wchodzącą bezustannie w interakcje z otoczeniem (G. Lewicka 2007: 15). Pojedynczy układ jest częścią większej struktury, systemu, który konstytuuje także jego działanie. Wzajemne relacje pojedynczego układu i całego systemu wzajemnie oddziałują na siebie, inicjując wzajemne modyfikacje. W tym skomplikowanym mechanizmie bardzo łatwo zatracić to, co najistotniejsze – podmiot tego procesu, którym jest uczący się. Aby tego uniknąć, należy w sposób ustawiczny dokonywać refleksji, a poprzez nią weryfikacji celów.

2. Refleksja w skali mikro dotyczy indywidualnych przemyśleń jednostki, na skutek których indywiduum pragnie kształtować proces dydaktyczny. Analizując kwestię refleksji w skali mikro, należy z góry podkreślić potrzebę podjęcia dwóch wątków w tym temacie, mianowicie perspektywy nauczyciela oraz perspektywy ucznia. Jak pisze J.F. Herbart (1967:34) „Intencją, jaką wychowawca powinien się kierować w swojej pracy, jest praktyczna refleksja, refleksja licząca się z regułami postępowania, będącymi funkcją zdobytej przez nas dotychczas wiedzy.” G. Lewicka (2007: 35) podkreśla, że w obecnym świecie nie ma miejsca dla nauczyciela w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, gdyż, powtarzając za W. von Humboldtem (1903–1936), języka nie można nikogo nauczyć. W aspekcie powyższego stwierdzenia pojawia się pytanie, czym w takim razie ma zajmować się dzisiejszy nauczyciel, jaka jest jego rola. „Zadaniem nauczyciela (...) jest więc organizowanie i kierowanie procesem akwizycji języka drugiego” (G. Lewicka 2007: 36).

Nauczyciel przestaje być niedoścignionym wzorem, który narzuca określone rozwiązania, a staje się w myśl słów G. Lewickiej – partnerem do rozmów, przewodnikiem w procesie uczenia się. Właśnie ta zmiana w sposobie postrzegania nauczyciela powoduje zmianę w podejściu do samego procesu nauczania. Uczenie przestało być wykładaniem, a stało się procesem zindywidualizowanym, refleksyjnym, w którego centrum znajduje się uczeń. Takie podejście jest możliwe dzięki refleksji stwarzającej podstawy do uwzględnienia indywidualnych możliwości każdego ucznia i potraktowania go jako „system autopojetyczny” – samostanowiący (H. Maturana 1982). W przypadku nauczycieli kwestię refleksji można rozpatrywać na dwóch poziomach, a mianowicie jako refleksję nad działaniem oraz refleksję w działaniu (Z. Kwieciński, B. Świdorski 2007: 202). Według J. Deweya (1988: 29) proces refleksji zaczyna się wówczas, gdy nauczyciel natrafia na

problem. Refleksja jest więc reakcją na swego rodzaju niepokój, jakiego doznaje nauczyciel w konfrontacji z daną sytuacją.

W wyniku takiego zajęcia nauczyciel ma do wyboru dwie drogi. Pierwsza polega na zatrzymaniu się w środku danego działania i dokonaniu refleksji na temat dalszego postępowania (*reflexion-on-action*), druga z kolei zakłada dokonywanie refleksji symultanicznie z podejmowanym działaniem oraz w miarę możliwości natychmiastowych modyfikacji (*reflexion-in-action*). Zwłaszcza ta druga forma gwarantuje możliwość wnikliwego postrzegania danej sytuacji tu i teraz oraz jej analizy. Na te symultanicznie dokonywane czynności składają się wielokrotnie elementy testowania, eksperymentowania, a czasami nawet błędzenia. D. Schön (1983: 55) podkreśla mające miejsce „ponowne obramowanie problemu” (*re-framing*), doświadczony nauczyciel jest w stanie zmodyfikować swoje działanie już po kilku sekundach, odczytując potrzeby danej grupy, z którą prowadzi zajęcia i całkowicie zespolić swoje działanie z refleksją. Krytyczna refleksja oraz ustawiczne poszukiwanie są cechami refleksyjnego modelu nauczania. Model ten charakteryzuje się ciągłym dążeniem do zmiany mającej na celu osiągnięcie jak najwyższej efektywności w procesie nauczania. Nauczyciel refleksyjny to taki, który nie tylko krytycznym okiem spogląda na swego ucznia, ale przede wszystkim swoiste poszukiwania rozpoczyna od własnej osoby. K. Zeichner i D. Liston (1996: 10) wskazują wśród cech refleksyjnego nauczyciela otwartość umysłu, odpowiedzialność, ale także twórczy niepokój. Otwartość skłania refleksyjnego nauczyciela do poznania charakteru problemu z więcej niż jednej perspektywy. Odpowiedzialność skutkuje ciągłym stawianiem pytań o cel i sens konkretnego działania, zmusza nauczycieli do sprawdzania i analizy wyników własnej pracy. Niepokój to cecha, która powoduje ciągłe poszukiwania, rozwój sfery osobistej.

Zdaniem P. Freire (1973: 53) proces nauczania to budowanie, tworzenie, konstruowanie, ale także rozmyślanie, analiza, wyciąganie wniosków czy odwoływanie się do własnych doświadczeń. Z tego wynika, że proces nauczania to współlistnienie i wzajemne uzupełnianie się akcji (działania i refleksji). Nauczyciel rozpoczyna swą pracę z dokładną świadomością nie tylko tego, co chce osiągnąć, poprawić, ale także dlaczego. Posiadając taką wiedzę, stara się diagnozować pracę ucznia poprzez stosowanie ankiet, wywiadu, eksperymentu czy monitoringu. J. Dewey (1988: 76) podkreśla, że nauczyciel nierefleksyjny to taki, który bezkrytycznie przyjmuje daną rzeczywistość, starając się przyjąć za pewnik rozwiązanie podane jako kolektywne wobec danego problemu. Często taki właśnie nauczyciel zatracą umiejętność spojrzenia na daną sytuację czy problem z kilku perspektyw. J. Edge (1994: 119) wspomina o umiejętności świadomego kształtowania swojego życia zawodowego, ale także podkreśla, że każdy nauczyciel powinien posiadać tzw. *self-awareness*, czyli umiejętność refleksji, analizy własnego działania oraz wysnuwania wniosków z porażek czy sukcesów. H.-J. Krumm (2003: 354) poszerza zakres refleksji nauczyciela języków obcych o przemyślenia dotyczące metod aktywizacji uczniów, przypisując nauczycielowi rolę animatora, doradcy uczącego się, który nie tylko zajmuje się poprawnością gramatyczną czy rozwojem poszczególnych sprawności uczniów, ale także aktywizuje do podjęcia samodzielnych refleksji na temat

braków i niedociągnięć w zakresie przedmiotu. Ważnym elementem tego zadania stojącego przed nauczycielem jest zachęcanie ucznia do podjęcia autonomicznej pracy w zakresie opanowania danego języka. Z kolei K. Dahlberg *et al.* (2001: 20) wskazuje na nowe spojrzenie na ucznia jako współtwórcę wiedzy i kultury, który istotną wagę przykłada do rozwoju umiejętności metakognitywnych, takich jak umiejętność rozwiązywania problemów oraz dążenie do samorozwoju.

4. Każdy uczeń wnosi do procesu nauczania swoje wcześniejsze doświadczenia, przemyślenia oraz opinie. Niezwykle istotne jest, aby nauczyciel nie ignorował tych doświadczeń, tylko potrafił nowe wiadomości zakotwiczyć w znanych już informacjach. Osiągnięcie tego jest możliwe poprzez stosowanie odpowiednich metod zwłaszcza na zajęciach z języka obcego. Sprzyja temu nie tylko budowanie przyjacielskiej, bezstresowej atmosfery, ale także prowadzenie dialogu czy nawet dyskusji z uczniami. Ważne są nie tylko rozmowy dotyczące bezpośrednio omawianego materiału, możliwości jego praktycznego zastosowania, ale też po prostu praktyczne ćwiczenia komunikacyjne, a także rozmowy na temat metod, technik uczenia się, wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się wybranym sposobem. Takie „meta-rozmowy” służą przede wszystkim nauczycielowi w zapoznaniu się z grupą, jej możliwościami i potrzebami, ale także stwarzają możliwość wymiany doświadczeń i pomysłów. Metoda dyskusji nadaje się również do ewaluacji zajęć, wówczas uczniowie są bardziej skłonni do wyrażenia swoich opinii. Dyskusja zmusza do formułowania określonych tez, które wielokrotnie są podstawą do głębszej, bardziej wnikliwej analizy danego problemu. R. Caine i G. Caine (1991: 35) podkreślają istotę trzech podstawowych pytań: Co wiemy? Czego chcemy się dowiedzieć? Czego się już nauczyliśmy? (**K**WL activity – What do we **Know**? What do we **Want** to know? What have we **learned**?) Zadanie tych pytań może być wstępnym etapem rozwijania w uczniach potrzeby refleksji, która w późniejszym etapie może rozwinąć się w formę dyskusji. R. Caine i G. Caine (1991: 56) zachęcają także do rozwijania tzw. refleksyjnego pisania ćwiczonego indywidualnie lub w grupie, polegającego na swobodnej pisemnej wypowiedzi na określony temat na początku lub końcu zajęć. Wypowiedź pisemna staje się podstawą do nawiązania dialogu między nauczycielem a uczniem, bądź uczniami, w postaci dygresji lub spostrzeżeń, które nauczyciel zapisuje pod wypowiedzią. Forma ta nie podlega ocenie, a jest jedynie swego rodzaju impulsem do wymiany opinii. Formę tę można zmodyfikować zakładając forum internetowe i umożliwiając uczniom równoczesne wypowiedzi na dany temat.

Ważnym elementem nauczania refleksyjnego jest wprowadzenie i rozwijanie w uczniach potrzeby tworzenia własnego portfolio językowego. Portfolia, czy to w wersji tradycyjnej, czy elektronicznej, rozwijają potrzebę refleksji i krytycznej oceny własnych osądów, a co najważniejsze dają również możliwość analizy wcześniejszych refleksji i porównania ich z otaczającą rzeczywistością. B. Głowacka (2003: 111) podkreśla, że „portfolio może sprawić, że nauka języka stanie się również projektem osobistym ucznia”. Uczeń staje się dzięki niemu świadomym uczestnikiem procesu nauczania. Świadomym to znaczy gotowym na samodzielne stawianie sobie celów edukacyjnych i śledzenie postępów w ich osiągnięciu.

P. Bimmel i U. Rampillon (2000: 47) podkreślają, że refleksyjność procesu nauczania można zaszcześcić w uczniach poprzez zachęcenie ich do zaprojektowania planu uczenia się wraz z zadaniami do wykonania wzmacniającymi słabiej opanowane partie materiału. Realizację założonego planu przeprowadza i ocenia każdy uczeń samodzielnie, analizując, co się udało, a co nie. W. Okoń (1998: 56) zachęca nauczyciela refleksyjnego do korzystania z materiałów autentycznych, tekstów źródłowych. W nauce języka obcego mogą to być na przykład autentyczne ulotki informacyjne, reportaże z prasy czy nagrania autentycznych rozmówców niepoddane procesowi dydaktyzacji. Materiał autentyczny zwiększa motywację, ale także uczy samodzielności w wyciąganiu wniosków, odnajdywaniu w danym tekście istotnych informacji. „Uczeń nie korzysta z wyników cudzej pracy, lecz sam poszukuje potrzebnych wiadomości w dostępnych mu źródłach informacji, sam je opracowuje i przedstawia do oceny” (W. Okoń 1998: 35).

5. Nauczanie jest wypadkową wielu różnorodnych sytuacji i celów, które składają się na całokształt procesu. Spontaniczny proces motywacji pozwala osiągać cele krótkotrwałe, niemniej jednak człowiek zdolny jest również do osiągnięcia złożonych celów, jak na przykład nauka języka obcego. Staje się to możliwe dzięki woli (por. T. Goschke 2002:272). Wola nie jest wynikiem spontanicznego, emocjonalnego impulsu, lecz działaniem poprzedzonym procesem dogłębnej refleksji. Istotna jest nie tylko wola osiągnięcia danego celu (opanowanie języka obcego), ale także środki i nakład sił niezbędny do jego osiągnięcia. Im dokładniej opisany i uświadomiony jest cel, tym bardziej prawdopodobne i możliwe jest jego osiągnięcie. W procesie uczenia wola przeplata się z motywacją, tworząc podstawę funkcjonowania jednostki w danym układzie glottodydaktycznym.

Faza początkowa procesu glottodydaktycznego charakteryzuje się ogromnym optymizmem podsycanym siłą motywacji. Wówczas uczący się i nauczający jest skłonny do większego wysiłku, gdyż czuje impuls działania. Z czasem motywacja słabnie i zostaje zastąpiona przez wolę, która objawia się coraz większą świadomością i rozważą w stawianiu sobie celów częściowych. Uczeń zaczyna analizować stan obecny oraz wcześniejsze wyobrażenia dotyczące osiągnięcia postawionego na początku procesu celu (istotna rola portfolio językowego w procesie uczenia się języka obcego). Z czasem dochodzi do dyskrepancji między motywacją a wolą, gdyż każde odstępnie od zaplanowanego wcześniej działania powoduje z jednej strony swobodę, a z drugiej poczucie niezrealizowania celu. Osiągnięcie wyznaczonego celu często związane jest z realizacją wielu pomniejszych celów częściowych. Ważne jest, aby uczący się miał świadomość, w którym momencie się znajduje i ile dzieli go jeszcze od osiągnięcia głównego celu. Wreszcie krótko przed osiągnięciem głównego celu następuje intensyfikacja działań związana z tzw. motywacją oczekiwania na efekty. W momencie określonym przez uczącego się jako koniec danego procesu (może być nim na przykład data egzaminu bądź wyjazdu zagranicznego) następuje moment oceny i analizy działania – tej części procesu refleksyjnego uczeń poświęca stosunkowo dużo czasu, gdyż jest to swoisty rozrachunek zysków i strat, który będzie owocował w przypadku podjęcia kolejnych działań. Często najistotniejsze dla ucznia staje się niekoniecznie osiągnięcie

zamierzonego celu, lecz trud i droga do osiągnięcia tego celu (por. S. Holstein i D. Wildenauer-Józsa 2008: 90).

S. Holstein i D. Wildenauer-Józsa (2008: 95) podkreślają znaczenie uczenia się jako procesu ciągłego, trwającego przez całe życie człowieka. B.G. Donmall (1985: 7) zwraca uwagę, że jedną z istotnych cech ucznia refleksyjnego jest jego świadomość językowa. Tę świadomość B.G. Donmall (1985: 97) definiuje jako zdolność do refleksji nad naturą języka i jego rolą w życiu społecznym. Świadomość językowa traktowana jest jako stan podwyższonej percepcji i wiedzy językowej osiągnięty przez jednostkę (B.G. Donmall 1985: 99). Świadomość językowa pozwala na przekształcenie „intuicyjnej kompetencji językowej” w świadomy, oparty na wiedzy sposób posługiwania się danym językiem. Istota świadomości językowej polega na tym, że nie jest ona ani efektem końcowym, ani początkowym, lecz stanowi „wielotorowy zespół działań, które mają na celu pobudzenie, uwrażliwienie i przygotowanie jednostki do świadomej percepcji języka na tle społecznym i kulturowym” (C. James i P. Garrett 1991: 4). Nieskończone możliwości refleksji na temat podejmowanych działań w zakresie akwizycji języka obcego dał uczniom Europejski System Opisu Kształcenia Językowego.

6. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego jest pierwszym bardzo obszernym dokumentem umożliwiającym rozwijanie sprawności językowych i podejmowanie świadomych decyzji edukacyjnych zarówno nauczycielom, jak i uczącym się. Dokument ten jest wynikiem wieloletnich badań i analiz, które miały na celu przygotowanie „poradnika” wspierającego niezależne myślenie, ocenianie i działanie w zakresie kształcenia językowego. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego w sposób bardzo dokładny opisuje kompetencje językowe niezbędne do komunikowania się w języku obcym. System pozwolił na ujednoczenie standardów i wymagań związanych z opanowaniem danego języka obcego, umożliwiając nauczycielom i uczniom obiektywną ocenę i sprawdzenie umiejętności językowych. Bardzo ważny stał się podział ogólnej kompetencji językowej na poszczególne sprawności, co umożliwi uczącym się dokładną weryfikację i refleksję w odniesieniu do postawionych sobie celów. Oznacza to, że każdy uczeń powinien rozwijać sprawności adekwatne do jego potrzeb.

System Opisu Kształcenia Językowego stał się od samego początku źródłem refleksji nie tylko na temat języków obcych, ale także na temat języka ojczystego. Często znajomość jednego języka obcego może owocować transferem na grunt nowego języka. Struktury gramatyczno-leksykalne istniejące w zakresie jednego języka mogą istnieć w formie bardzo podobnej także w zakresie innego.

Okazuje się, że kluczem do opanowania języka obcego może stać się wiedza lingwistyczna poznana już na gruncie języka ojczystego. Niezbędna jest tu jednak umiejętność refleksji. Dokument skłania zarówno uczących się, jak i nauczycieli, do przemyśleń, na które być może nigdy nie zwróciliby uwagi, a także uświadamia istnienie zjawisk mających wpływ na uczenie się (H. Komorowska 2003: 77).

7. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego stał się także narzędziem pozwalającym na refleksję w skali makro. Twórcy dokumentu zachęcają do holistycznego spojrzenia na nauczanie i uczenie się języków obcych. Dzięki wspomnia-

nemu już wcześniej ujednoliceniu poziomów opanowania języka możliwa stała się międzynarodowa uznawalność certyfikatów językowych, a także uwrażliwienie na kwestie międzykulturowe. Dzięki dokumentowi zmianie uległy priorytety stawiane w nauczaniu języków obcych w obrębie państwa. Istotą stało się przygotowanie samodzielnych, myślących użytkowników języka, którzy gotowi są do samodzielnych refleksji na temat podejmowanego działania.

8. Refleksja odgrywa ogromne znaczenie w życiu człowieka, nie tylko na polu osobistym, ale także zawodowym czy edukacyjnym. Nauka, jak i nauczanie języka obcego to obszary, które powinny być tej refleksji poddane w sposób szczególny. Świadome podejmowanie decyzji, krytyczne wyciąganie wniosków z realizacji zamierzonych celów umożliwia realizację zamierzeń. Refleksja pozwala na zrozumienie budowy i funkcjonowania języka oraz świadome zastosowanie go w celu komunikacyjnym. Refleksja jest także podstawą skutecznej samooceny i sterowania własnym procesem edukacyjnym w zależności od indywidualnych potrzeb.

BIBLIOGRAFIA

- AHRENHOLZ B., OOMEN-WELKE I. (2008) *Deutsch als Zweitsprache* Schneider Verlag, Hohengehren.
- BAUSCH K., CHRIST H., KRUMM H.-J. (2003) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* A. Francke Verlag, Tübingen und Basel Dahlberg.
- BIMMEL P., RAMPILLON U. (2000) *Lernerautonomie und Lernstrategien*, Langenscheidt, Berlin.
- CAINE, R., CAINE, G. (1991) *Making Connections*, Addison-Wesley Innovative Learning Publications, London.
- CODN (2003) *Europejski System Opisu Kształcenia językowego (uczenie się, nauczanie, ocenianie)*, Warszawa.
- DAHLBERG K., DREW N., NYSTRÖM N. (2001) *Reflektive lifeworld research* Studentlitteratur, Lund.
- DEWEY J. (1988) *Jak myślimy*, tłum. Z. Bagstenówna, Warszawa.
- DONMALL B.G. (1985) *Language Awareness: NCLE Papers and Reports* Centre for Information on Language Teaching and Research, London.
- EDGE J. (1994) *Empowerment: Principles and procedures in teaching education*, „Triangle” 12, Paris, s. 113–134.
- FREIRE P. (1973) *Education for critical consciousness*, Seabury Press, New York.
- GŁOWACKA B. (2003) *Europejskie portfolio językowe – dlaczego warto*, „Języki Obce w Szkole” nr 6/2003, numer specjalny, s. 111–114.
- GOSCHKE T. (2002) *Volition und kognitive Kontrolle* w: Müsseler J. (red.) *Allgemeine Psychologie*, Berlin Spektrum s. 270–335.
- GRUCZA F. (1978) *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej* w: Grucza F. (red.) *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*, Warszawa, s. 7-26.
- GRUCZA F. (red). (1978) *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*, Warszawa.
- HERBART J. F. (1967) *Pisma pedagogiczne*, Wrocław.
- HOLSTEIN S., WILDENAUER-JÓZSA D. (2008) *Wissenskonstruktion und Lernmotivation* w: Ahrenholz B., Oomen-Welke I. *Deutsch als Zweitsprache* Schneider Verlag, Hohengehren s. 81–95.
- HUMBOLDT W., von (1903–1936) *Gesammelte Schriften*, Berlin.

- JAMES C., GARRETT P. (1991) *Language Awareness in the classroom* Longman, London.
- KOMOROWSKA H. (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego w kształceniu nauczycieli*, CODN Warszawa.
- KRUMM H.-J. (2003) *Fremdsprachenlehrer* w: Bausch K., Christ H., Krumm H.-J. *Handbuch Fremdsprachenunterricht* A. Francke Verlag, Tübingen und Basel Dahlberg s.352–358.
- KWIECIŃSKI Z., ŚWIDERSKI B. (2007) *Pedagogika*, t. 2, PWN, Warszawa.
- LEWICKA G. (2007) *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.
- MATURANA H. (1982) *Erkennen. Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit*, Braunschweig.
- MÜSSELER J. (red.) (2002) *Allgemeine Psychologie*, Spektrum, Berlin.
- OKOŃ W. (1998) *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- PARIS S.G., AYRES L.R., (1997) *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa.
- PFEIFFER W. (2001) *Nauka języków obcych*, Poznań.
- PIŁAT R. (1999) *Umysł jako model świata* IF i S PAN, Warszawa.
- SCHÖN, D. (1983) *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, Temple Smith, London.
- ZEICHNER K., LISTON D. (1996) *Reflective teaching: an introduction* Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.

THE ROLE OF REFLECTION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Reflection plays a significant role in the education. The aim of this paper is to explore the importance of reflection in foreign language teaching. Only conscious decisions, drawing critical conclusions from the achieved goals and constant analysis can lead to certain efforts in the didactic process. The author remarks on the correlation between the basic assumptions concerning foreign language teaching made by the Council of Europe and the constant reflection. The article focuses on the wide range of possible activities encouraging learners to reflect on foreign language acquisition. It also demonstrates the profits deriving from the critical analysis of the reached aims in order to make L2 acceptability judgments. The division of the reflection scope into micro and macro visualizes the relevance of the topic studies not only at the national but also at the global level.

Słowa kluczowe: refleksja, analiza, portfolio językowe, świadomość językowa, standardy, Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, skala makro, skala mikro, akwizycja, samoocena

Radosław KALETA
Uniwersytet Warszawski

Błędy fonetyczne Białorusinów uczących się języka polskiego

W pierwszym numerze „Lingwistyki Stosowanej” w artykule pt. *Dyskusja nad błędem językowym w wybranych polskich pracach językoznawczych wydanych w latach 1978–2008 (przeгляд)* został ukazany teoretyczny opis błędu językowego dokonywany na przestrzeni lat przez różnych badaczy. Pierwszą próbę scharakteryzowania tego zagadnienia podjął Franciszek Grucza, który swej pracy nadał naukowy kształt. Zjawisko błędu językowego samo w sobie nie jest niczym nowym, ale koncepcja lapsologii glottodydaktycznej – jak sam autor podkreślał – jest pierwszym, czyli też niewyczerpującym, tego rodzaju opisem (zob. F. Grucza 1978: 24). Franciszek Grucza wyróżnił naukę o błędach zwaną lapsologią. Odwoływali się do niej liczni badacze. Już w 1978 r. właśnie w pracy *Ogólne zagadnienia lapsologii* Franciszek Grucza zwalczał negatywny stereotyp pojmowania błędów: „[...] błędy językowe uczniów są zjawiskiem całkowicie naturalnym i niekoniecznie powinny być oceniane negatywnie. [...] Nie jest więc tak, że błędy językowe są jedynie skutkiem braku pilności, zdolności czy koncentracji albo zrozumienia (G. Nickel), lecz zjawiskiem wynikającym z samej natury języków, a także z natury procesu ich przyswajania. [...] Znaczy to, że opanować jakiś język można jedynie drogą prób, a zatem popełniania błędów. [...] Zachodzi więc potrzeba radykalnej zmiany stosunku do nich. W procesie nauki trzeba się z ich istnieniem zgodzić. [...] Zjawiska błędu nie należy zatem demonizować. Jest bowiem prawdą, że ten, kto będzie się bał prób komunikacyjnych tylko dlatego, żeby nie popełnić błędu, nigdy nie nauczy się żadnego języka” (ibid., s. 14, 53–54).

Sam termin *błąd* ma według niektórych stereotypowe zabarwienie pejoratywne i kojarzy się z czymś nieprzyjemnym, też z krytyką tego błędu czy jego ocenianiem. Witold Cienkowski w artykule *Błędy w języku ojczystym a błędy w języku obcym. Terminologia i problematyka* (W. Cienkowski 1980: 441–447) proponuje termin *odchylenie od normy*, który według autora pozbawiony jest zabarwienia emocjonalnego i pozwala na stopniowanie określeń błędności elementów języka i bliższe ich precyzowanie. To także jest krok w kierunku niedemonizowania zjawiska błędu.

Warto zatem dojrzyć pozytywny aspekt błędów językowych i wykorzystywać je w celach dydaktycznych. Kursanci powinni mieć przekonanie, że na lektoracie mogą sobie pozwolić na błąd, że nie będą za to piętnowani i nie będą musieli się wstydzić. Dobrze byłoby, gdyby usłyszeli to od swojego lektora, który zachęcałby ich do swobodnego wypowiedzania się i ćwiczenia się w trudnej sztuce, jaką jest opanowywanie języka obcego. Takie podejście pozwala przełamywać barierę psychologiczną i lęki przed ośmieszeniem się w grupie oraz umożliwia stworzenie życzliwej atmosfery sprzyjającej uczeniu się – także na błędach własnych i innych.

Zajmowanie się błędami jest sensowne, jeśli jest konstruktywne. Nie wystarczy tylko wskazać na błąd, trzeba jeszcze zinterpretować informacje, które z niego wynikają. One właśnie dają możliwość wybrania odpowiednich ćwiczeń, które pomogą uczącym się utrwalić formy najczęściej przez nich mylone.

Jako lektor języka polskiego miałem kontakt z Białorusinami podczas letniego kursu dla cudzoziemców organizowanego przez Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców „Polonicum” UW oraz kursu przygotowawczego do studiów w Polsce organizowanego przez Studium Europy Wschodniej UW w ramach rządowego Programu Stypendialnego im. Konstantego Kalinowskiego. Dodatkowo odbyłem staż naukowo-dydaktyczny w Mińsku (Białoruski Uniwersytet Państwowy, Białoruski Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. M. Tanka, Miński Państwowy Uniwersytet Lingwistyczny – wydziały filologiczne, na których prowadzone są lektoraty języka polskiego, zob. R. Kaleta 2009a). W trakcie badań miałem kontakt mniej więcej ze 130 osobami uczącymi się języka polskiego. Oprócz tego analizie zostały poddane wypowiedzi Białorusinów posługujących się językami: białoruskim i polskim przebywającymi w Polsce (na stałe lub czasowo). Byli to m.in. twórcy, tłumacze, redaktorzy, literaci, politycy (posługujący się choćby w minimalnym stopniu językiem polskim), którzy mieli swoje odczyty, prezentacje oraz spotkania autorskie po polsku, ewentualnie udzielali wywiadów polskim mediom. Oczywiście stopień opanowania języka polskiego był rozmaity, niektórzy posługiwali się nim bardzo dobrze, inni zaś dopiero zaczęli się go uczyć.

Na Białorusi są dwa języki urzędowe: białoruski i rosyjski, więc analiza błędów w języku polskim to badanie także interferencji polsko-białorusko-rosyjskiej. Sytuacja socjolingwistyczna na Białorusi oraz zjawisko dwujęzyczności Białorusinów to kwestie bardzo skomplikowane (zob. np. E. Smułkowa 2002), które utrudniają badanie błędów glottodydaktycznych w języku polskim.

Studenci białoruscy niezależnie od tego, czy na co dzień posługują się językiem rosyjskim czy białoruskim i tak odwołują się (świadomie czy nie) do języka białoruskiego przy nauce języka polskiego, gdyż „[...] w sytuacjach, kiedy nie mogą oni znaleźć polskiego odpowiednika, częściej sięgają po wyraz białoruski, a nie rosyjski, ponieważ w ich świadomości głęboko zakodowane jest przekonanie, że język białoruski jest bardziej podobny do polskiego niż rosyjski” (O. Guszczewa 2006: 104). Właśnie to zjawisko zainteresowało mnie najbardziej i dlatego ten szkic poświęcony będzie przede wszystkim tym językowym odchyleniom od normy, które mogą wynikać z nakładania się języka białoruskiego na język polski.

Trzeba przyznać, że Białorusini bardzo dobrze i szybko przyswajają język polski. Jednak fonetyka długo sprawia problemy ze względu choćby na różnice w akcentcie, który w obu językach jest inny. Wymawianie słów z nieprawidłowym akcentem jest najczęstszym rodzajem błędów fonetycznych.

1. Błędy fonetyczne

Ogólnie rzecz ujmując, do kategorii błędów fonetycznych zalicza się niepoprawną wymowę samogłosek nosowych, grup głoskowych, redukcję głosek lub ich grup, a także niepoprawne akcentowanie. „Całkowite opanowanie systemu fonetycznego języka obcego zakłada opanowanie dwóch procesów, a mianowicie: a. percepcji obcej głoski oraz b. jej realizacji przez uczącego się” (A. Szulc 1979: 626).

Oczywiście każda grupa obcokrajowców z danego państwa będzie miała swój zbiór trudności fonetycznych, przyczyniający się do popełniania błędów dla niej charakterystycznych, chociaż są również takie przypadki, z którymi ma problemy większość obcokrajowców niezależnie od narodowości, np. wymowa samogłosek nosowych. Poniżej zamieszczamy przykłady pułapek fonetycznych, w które dość często wpadają Białorusini (przy przykładach stosuję uproszczony zapis fonetyczny). Najwięcej błędów fonetycznych popełniają osoby początkujące i niefilolodzy.

1.1. Akcent

W języku białoruskim akcent jest swobodny i ruchomy, i może zmieniać miejsce w paradygmacie, np. *рука – рыкі* (*ręka – ręce*), *касіць – косім* (*kosić – kosimy*). W języku polskim natomiast akcent jest stały paroksytoniczny (pada na drugą sylabę od końca).

Akcent	
język białoruski swobodny i ruchomy	język polski stały i paroksytoniczny
рука – рыкі	ręka – ręce
касіць – косім	kosić – kosimy

W języku polskim są oczywiście wyjątki (zob. H. Jadacka, D. Zdunkiewicz-Jedynak, A. Markowski 2006: 97–101):

1. Czasowniki 1. i 2. osoby lm. czasu przeszłego mają akcent na trzeciej sylabie od końca: *gra-li-śmy*, *wy-ko-na-li-ście*.

2. Czasowniki trybu przypuszczającego w liczbie pojedynczej i w 3. osobie lm. mają akcent na trzeciej sylabie od końca: *na-ry-so-wał-bym*, *prze-ko-nał-byś*, *wy-stą-pił-by*, *na-u-czy-li-by*.

3. Czasowniki trybu przypuszczającego 1. i 2. osoby lm. mają akcent na czwartej sylabie od końca: *po-dzi-wia-li-byś-my*, *na-ma-lo-wa-li-by-ście*.

4. Rzeczowniki zapożyczone z łaciny i zakończone na *-ika/-yka* mają akcent na trzeciej sylabie od końca: *po-li-ty-ka*, *e-ty-ka*, *a-stro-nau-ty-ka*.

5. Rzeczowniki 1-sylabowe z częstką *arcy-*, *eks-*, *wice-* mają akcent na ostatniej sylabie: *eksmąż*, *arcymistrz*, *wicekról*.

Wyjątków jest więcej, ale nawet w języku potocznym dominuje akcentowanie ich na drugą sylabę od końca, co jest uznawane już za normę potoczną (ibid., s. 97–98).

Różnice w akcencie pomiędzy językami białoruskim i polskim powodują powstawanie licznych błędów akcentowania polskich wyrazów, zwłaszcza tam, gdzie brzmią one w obu językach podobnie; wówczas mamy do czynienia z akcentowaniem polskich wyrazów w taki sposób, w jaki akcentowane są w języku ojczystym.

(i) Akcentowanie całych wyrazów

Oto lista przykładów.

- 1) **ale* – zamiast *ale*, bo błrus. *але* [ale]
- 2) **bazar* – zamiast *bazar*, bo błrus. *базар* [bazar]
- 3) **dusza* – zamiast *dusza*, bo błrus. *душа* [duša]
- 4) **kino* – zamiast *kino*, bo błrus. *кіно* [k'ino]
- 5) **student* – zamiast *student*, bo błrus. *студэнт* [student]
- 6) **pacjent* – zamiast *pacjent*, bo błrus. *пацыент* [pacyjent]
- 7) **ściana* – zamiast *ściana*, bo błrus. *цяна* [s'c'ana]
- 8) **akademia nauk* – zamiast *akademia nauk*, bo błrus. *Акадэмія навук* [akadem'ija navuk]
- 9) **kościół* – zamiast *kościół*, bo błrus. *касцёл* [kas'c'oł]
- 10) **kapelusz* – zamiast *kapelusz*, bo błrus. *капялюш* [kap'aluš]
- 11) **wampir* – zamiast *wampir*, bo błrus. *вампір* [wamp'ir]
- 12) **bałagan* – zamiast *bałagan*, bo błrus. *балаган* [bałahan]
- 13) **reguła* – zamiast *reguła*, bo błrus. *правіла* [praw'ila]
- 14) **z drugim* – zamiast *z drugim*, bo błrus. *з другім* [z druh'im]
- 15) *z książkami* – zamiast *z książkami*, bo błrus. *з кніжкaмі* [z knižkam'i]
- 16) *na parkingu* – zamiast *na parkingu*, bo błrus. *на паркінгу* [na park'ingu]
- 17) **oni byli* – zamiast *byli*, bo błrus. *яны былі* [jany byl'i]
- 18) **odwieź Hanię do domu* – zamiast *odwieź*, bo błrus. *адвязі* [adw'az'i]

Dotyczy to także czasowników z przedrostkiem *wy-*, np.:

- 1) **wyjechać* – zamiast *wyjechać*, bo błrus. *выехаць* [wyjehac']

- 2) **wypisać* – zamiast *wypisać*, bo białrus. *выпісаць* [wyp'isac']
 - 3) **wypłacić* – zamiast *wypłacić*, bo białrus. *выплаціць* [wypłac'ic']
- Jednak w innych częściach mowy także się to zdarza, np.
- **wyborczy* – zamiast *wyborczy*, bo białrus. *выбарчы* [wybarčy]

(ii) Akcentowanie połączeń przyimków z zaimkami jednosylabowymi

Oto lista przykładów.

- 1) **dla nas* – zamiast *dla nas*
- 2) **dla nich* – zamiast *dla nich*
- 3) *Nie pisałem* **do was od 5 miesięcy* – zamiast *do was*
- 4) *Módl się* **za mnie* – zamiast *za mnie*
- 5) *Zjem* **za nią* – zamiast *za nią*
- 6) *Zadzwoń* **do mnie wieczorem* – zamiast *do mnie*
- 7) **U nas* *wszyscy mówią po polsku* – zamiast *U nas*

Czasem może to dotyczyć połączeń przyimków z innymi 1-sylabowymi częściami mowy (niekoniecznie z zaimkami), np. *Mieszkamy* **na wsi* – zamiast *na wsi*.

(iii) Akcentowanie 1-sylabowych form czasowników zaprzeczonych

Oto kilka przykładów.

- 1) **Nie ma* – zamiast *Nie ma*
- 2) **Nie wiem* – zamiast *Nie wiem*
- 3) **Nie znam pani Kowalskiej* – zamiast *Nie znam*

(iv) Akcentowanie wyrazów z enklitykami

Często zdarzają się także błędne akcentowania wyrazów z enklitykami, np. **składa się* zamiast *składa się*, **ukłonił się* zamiast *ukłonił się*. W języku białoruskim cząstka zwrotna *się* pisana jest łącznie z czasownikiem. Być może dlatego polskie czasowniki zwrotne traktowane są jako całość. Ma to swoje konsekwencje, jeśli chodzi o akcent. Skoro akcent w języku polskim zwykle pada na drugą sylabę od końca, a czasowniki zwrotne traktowane są jako jedno słowo, nie dziwi więc akcentowanie typu: **składa się*. Warto wspomnieć, że tego typu akcentowanie w polszczyźnie występowało, ale uległo zmianie w okresie nowopolskim, nastąpiła zmiana miejsca akcentowania, np. z *nazywa się* na *nazywa się* (A. K. Кіклевіч, А.А. Кожынава, І.У. Кур'ян 2000: 12).

Podsumowując uwagi na temat akcentu, warto podkreślić fakt, że na Białorusi na zajęciach uniwersyteckich z języka polskiego dużą wagę przywiązuje się do poprawnego akcentowania. Jeśli studentka sama się nie poprawi, to poprawiają ją koleżanki lub wykładowca. Uczy się także wzorcowego akcentowania na trzecią sylabę od końca w odpowiednich wyrazach, np.: *zrobiliśmy*, *muzyka*, chociaż większość osób w Polsce zaakcentuje w takich przypadkach drugą sylabę od końca, co mieści się już w normie potocznej (zob. H. Jadacka, D. Zdunkiewicz-Jedynak, A. Markowski 2006: 98).

1.2. Spółgłoski

Odchylenia od normy zdarzają się także w wymowie polskich spółgłosek, które wymawiane są tak jak w wyrazach rodzimych.

(i) Wymowa *w* po spółgłoskach bezdźwięcznych

Białorusini często wymawiają dźwięczne *w* po spółgłoskach bezdźwięcznych. Ma to miejsce na przykład w zaimkach: [twuj] zamiast [tfuj] (*twój*), [swuj] zamiast [sfuj] (*swój*), lecz także w innych sytuacjach, np.: [moskwa] zamiast [moskfa] (*Moskwa*), [litwa] zamiast [litfa] (*Litwa*), [kw'at] zamiast [kf'at] (*kwiat*), [s'w'in'a] zamiast [sf'in'a] (*świnia*), [čwarty] zamiast [čfarty] (*czwarty*), [čwartek] zamiast [čfartek] (*czwartek*), *w tej chwili* – [xw'il'i] – zamiast [xf'il'i]), [kw'ec'eń] – zamiast [kf'ec'eń]), [państwowy] – zamiast [państfowy]) itp.

W Polsce taką artykulację uznaje się za regionalną, mieszczącą się w potocznej normie regionalnej (poniżej jednak normy wzorcowej, por. A. Markowski 2007: 34); z taką mamy właśnie do czynienia na Podlasiu, w gwarach sejneńsko-suwalskich na substracie białoruskim (por. T. Zdancewicz 1966), a także w przeważającej ilości przypadków w polszczyźnie północnokresowej pod wpływem dialektów wschodniosłowiańskich (białoruskiego na północy, ukraińskiego na południu, por. I. Grek-Pabisowa 2002: 116–117).

(ii) Miękkie *l*

Do regionalnej normy użytkowej (północno-wschodnia Polska) zaliczana jest wymowa miękkiego *l*, np. [l'as], [l'ewy] (A. Markowski 2007: 34, 107–108). Są to wpływy wschodnie, a skoro tak, to niech nie dziwi następująca wymowa Białorusinów: [l'ehka suk'enka] (*lekka sukienka*), wymowa z dźwięcznym *h*, po białorusku *lekki* to *lėzki* [l'ohk'i]; [l'ampa] (*lampa*), [pol'e] (*pole*), [l'upa] (*lupa*); [l'ody] (*Niech pan zje lody*); [w škol'e] (*Pracuje w szkole*); [fspańal'e] (*wspaniale*); *Ja [myśl'ał], że to już przerwa*; [sformulować] *temat* (*sformulować temat*) itp.

(iii) Dźwięczne *h* i przedniojęzykowe *l*

W języku białoruskim występuje dźwięczne *h* (r) i bezdźwięczne *ch* (x). Jedyne w leksyce obcego pochodzenia dopuszczalne jest wymawianie dźwięcznego *h* jako *g*, ale zauważalna jest też tendencja do ujednoczenia wymowy, czyli wymawiania dźwięcznego *h* także w wyrazach zapożyczonych.

Na początkowym etapie nauki języka polskiego mogą zachodzić przypadki wymawiania polskiego *g* jak *h*¹. *Ogólny* może być więc wymawiany jak *[ahulny], a *gość* jak *[hos'c'], zwłaszcza że tak właśnie brzmią te wyrazy po białorusku. W tej sytuacji trudno odróżnić, czy jest to białoruska wymowa polskiego słowa czy po prostu przeniesienie całego wyrazu z języka białoruskiego do polskiego. Skłaniam się jednak ku wersji pierwszej, gdyż podobnie wymawiane są te wyrazy przy odczytywaniu ich z polskiego tekstu.

Innym ciekawym przykładem jest wymowa *l*. W języku białoruskim jest to *l* przedniojęzykowe, w polskim zaś – tylnojęzykowe. Przedniojęzykowe *l* wystę-

¹ Zachodzą one także w białoruskiej wymowie rosyjskiego *z*, np. ros. *говорить* [gavarit'] bywa wymawiane jak [havarit']; jest to jedna z cech tzw. *trasianki* (mieszanki białorusko-rosyjskiej).

powołało w polszczyźnie kresowej, dziś występuje także we wschodniej Polsce i uznawane jest za normę: „W normie wzorcowej mieści się też wymawianie bądź niewymawianie dźwięcznego *h*, a także przedniojęzykowego *ł*. Dźwięczne *h* i przedniojęzykowe *ł* są charakterystyczne dla Kresów Wschodnich, ich brak – dla reszty kraju” (A. Markowski 2007: 107). Wymowa dźwięcznego *h* obecna jest także w polszczyźnie północnokresowej (por. I. Grek-Pabisowa 2002: 92–94, 96–97) oraz na południowym Śląsku (wpływy czeskie), a przedniojęzykowe *ł* także w dialektach śląskich granicznych z morawskimi oraz w dialekcie podhalańskim.

Skoro – jak pisze Andrzej Markowski – obie artykulacje mieszczą się w normie wzorcowej, chociaż są ograniczone terytorialnie, to nie powinna także dziwić wymowa dźwięcznego *h* i przedniojęzykowego *ł* wśród Białorusinów, przy czym należy ich poinformować, że jest ona charakterystyczna tylko dla wschodniej Polski i że w innych częściach kraju traktowana jest niezbyt przychylnie, bo nie jest zgodna z przyzwyczajeniami, wielu osobom wydaje się więc błędna (gorsza).

Usłyszeć można także wymowę przedniojęzykowego *ł* w niektórych wyrazach, np. w wyrazie *łyżka*. Zauważalna jest też tendencja do wymawiania w niektórych takich sytuacjach polskiego *ł* zamiast polskiego *l* tylnojęzykowego. Następuje to tam, gdzie wyrazy w obu językach są podobne. Wtedy polski wyraz wymawiany jest jak białoruski albo wymawiana jest jakaś głoska po białorusku, np.:

- 1) *[fałszywy] – zamiast [fałszywy], bo błrus. *фальшывы* (*falszywy*)
- 2) *[jenzyk b'jelarusk'i] – zamiast [jenzyk b'jałorusk'i], bo błrus. *беларускі* (*bielaruski*)
- 3) *[ona jest wesola | ładna | ma dług'e włosy] – zamiast [ona jest wesola | ładna | ma dług'e włosy].

(iv) „Śledzikowanie”, czyli przedniojęzykowe: *dz', c', z', s'*

Kolejnym przykładem interferencji jest zastępowanie szeregu środkowojęzykowych: *dź, ć, ź, ś* szeregiem przedniojęzykowych: *dz', c', z', s'* (jak w wyrazie *sinus*). Często jest więc wymowa: [s'ano] zamiast [śano] (*siano*), [s'c'ana] zamiast [ściana] (*ściana*), [ludz'e] zamiast [ludże] (*ludzie*) itd. Proces ten sięga czasem tak daleko, że zmiękczane są głoski, które w polskich wyrazach są twarde, a w białoruskiej wymowie zmiękczone, np. pol. *zbierać znaczki* [zb'jeradz' značk'i] wymawiane jest jak [z'b'jeradz' značk'i], czyli miękkość ma cała grupa spółgłoskowa *zb* (*z'b'*), a nie tylko spółgłoska *b* (*zb'*); kolejny przykład to pol. *zmiana* [zm'ana] wymawiana jest [z'm'ana] pod wpływem błrus. [z'm'ena]². W języku polskim zbitka spółgłoskowa *zm* może mieć w wymowie wariant miękki tylko w wygłosie, np. dopuszczalne są obie wymowy: [romantyzm'e/romantyzm'e] (na piśmie tylko: *romantyzmie*). W nagłosie jednak wymowa zmiękczona jest błędem fonetycznym: poprawnie [zm'ana] a nie *[źm'ana] (na piśmie tylko: *zmiana*). W środku wyrazu przed spółgłoskami wargowymi miękkimi piszemy zawsze *z*, np. *marazmie*; wyjątki: *weźmiesz, weźmie, weźmiemy, weźmiecie*.

² W oficjalnej pisowni białoruskiej (*narkomauka*), upodobnionej do rosyjskiej, ta typowo białoruska cecha fonetyczna nie jest zaznaczana na piśmie (*змена*), a w klasycznej (*taraszkiewica*) jest zaznaczana zgodnie z zasadą „pisz jak mówisz” (*зьмена*).

Wymowa przedniojęzykowa *dz', c', z', s'* wpłynęła na gwary polskie wschodniej Polski. W języku północno-wschodniej Polski jest nazywana „śledzikowaniem” i zaliczana do regionalnej normy użytkowej (por. A. Markowski 2007: 107–108). Zróżnicowana wymowa tych miękkich spółgłosek występuje także w polszczyźnie północnokresowej (zob. I. Grek-Pabisowa 2002: 88–89).

(v) Wymowa wyrazów z rodzimymi wymianami spółgłoskowymi

Do języka polskiego przeniesione zostają wymiany, które występują w języku białoruskim, np.:

*[papuz'e] – zamiast [papudze], bo w języku białoruskim występuje wymiana *g(h):z'*, np. *Прага – у Празе (Praha – u Prazie)*.

(vi) Upraszczenie grup spółgłoskowych

W niektórych wyrazach obserwujemy uproszczenie grup spółgłoskowych w wymowie, np. *[p'ica] zamiast [p'icca] (*pizza*), bo błrus. *ніца (pica)*; Charakterystyczna jest wymowa nazwiska znanego polskiego reżysera Krzysztofa Zanussiego – *[zanus'i], bo błrus. *Занусі (Zanusi)*. Inny przykład: *[ze skrynk'i] zamiast [skšyнк'i] (*skrzynki*), bo *skrzynka* po białorusku to *скрынка (skrynka)*;

(vii) Wymowa zapożyczonych rzeczowników rodzaju żeńskiego zakończonych na *-ia*

Jest charakterystyczna grupa rzeczowników, które z tekstu polskiego odczytywane bywają w specyficzny sposób, np. pol. *poezja* odczytywane jest jak *[paez'ija], pol. *chirurgia* jak *[x'irurh'ija]. Po białorusku te wyrazy brzmią odpowiednio: *наэзія, (paezija), хірургія (chirurhija)*. Białorusini w tego typu przypadkach jakby instynktownie delikatnie wymawiają końcówkę *-ija*.

Warto przypomnieć, że w języku polskim wyrazy tego typu także miały tę końcówkę. W okresie nowopolskim (poł. XVIII – 1845 r.) nastąpiła zmiana połączeń *-ija/-yja* w *-ia*, np. *opiniya* przeszło w *opinia* (A. K. Кіклевіч, А.А. Кожынава 2000: 12).

1.3. Samogłoski

Odchylenia od normy zdarzają się także w wymowie polskich samogłosek, które wymawiane są tak jak w wyrazach rodzimych.

(i) Samogłoska *o*

Samogłoska *o* wymawiana przez Białorusinów jest bardziej labializowana i ściągnięta niż ta, którą wypowiadają Polacy, np. błrus. *лѳc (los)* [lôs] i pol. *los* [los]. W wyrazach typu: *obiad, ojciec, piwonie, boję się, spotkał* głoska *o* jest silnie akcentowana, bardziej labializowana i ściągnięta.

Taka wymowa stosowana do polskich wyrazów jest od razu słyszalna i może razić.

(ii) Samogłoski: *i, y*

(a) Nakładanie się samogłosek *i* oraz *y*

Wyrazy, które w obu językach wyglądają podobnie, są przyczyną wielu usterek. Wyraz polski jest wtedy wymawiany albo w całości jak wyraz białoruski, albo w części – zwykle jest to jedna głoska, np. *[festywal] – zamiast [fest'iwal], bo białrus. *фестываль* (*fiestywal*)

Częste jest także nierozróżnianie samogłosek *i* oraz *y*, zwłaszcza kiedy pełnią one funkcje końcówek. Możemy więc usłyszeć:

- 1) *[ludz'e zw'oŕzany z literaturoŭ] (ludzie związani z literaturą)
- 2) *[xcoŭ byc' čytany] (chcą być czytani)
- 3) *[jestes'my zaprašany] (jesteśmy zapraszani)
- 4) *[jestes'my zobow'oŕzany] (jesteśmy zobowiązani)
- 5) *[białorus'iny soŭ odb'erany] (Białorusini są odbierani)
- 6) *[byl'i skompromitowany] (byli skompromitowani)

Może to być jednak także związane z budową imiesłowu w języku białoruskim, np. pol. *związani* to białrus. *звязаныя* (*związanyja*), dopuszczalne jest i często stosowane używanie krótszej formy bez końcówki *-ja* i wtedy powstaje forma *звязаны* (*związany*) – z *y* na końcu. Cały ten model przenoszony jest do języka polskiego i to jest przyczyną błędu.

Mylenie samogłosek *i* oraz *y* jest charakterystyczne dla cudzoziemców wielu narodowości i to nie tylko europejskich, lecz także azjatyckich (np. Hindusów, Pakistańczyków czy Banglijczyków, zob. R. Kaleta 2009b: 45).

(b) Prejotacja

Wymawianie spółnika *i* z tzw. prejotacją, czyli jak *[ji], co jest standardem w języku białoruskim.

(iii) Wymowa samogłosek jak w języku rodzimym

W niektórych wyrazach zamiast samogłoski *a* usłyszymy samogłoskę *e*, zwłaszcza tam, gdzie w rodzimych wyrazach ona występuje, np.

- 1) *[b'jelarusk'i] – zamiast [b'jałorusk'i], bo białrus. *беларускі* (*biełaruski*)
- 2) *[b'jelarusk'] – zamiast [b'jałorus'], bo białrus. *Беларусь* (*Biełaruś*) – *Rosja musi zwracać uwagę na to, co się dzieje w *[b'jelarusk']*.

Zjawisko to dotyczy jednak i innych samogłosek, np. *[žołty] – zamiast [żułty], ponieważ białrus. *жоўты* (*žołty*).

Można by się zastanawiać, czy omawiane zjawisko nie jest po prostu przeniesieniem całego wyrazu z języka rodzimego na grunt języka obcego (polskiego). Jednak błędy te zdarzają się także podczas odczytywania polskiego tekstu. Można więc przypuszczać, że uczący się albo nie czytają dokładnie – gdyż widząc znany im wyraz, sądzą, że go dobrze znają, a że jest podobny do białoruskiego, wypowiadają go właśnie z białoruska – albo czytają dokładnie, ale mają trudności w precyzyjnym rozróżnieniu samogłosek, a często jedna z nich odróżnia polski wyraz od białoruskiego.

(iv) Akanie

Zjawisko akania w języku białoruskim jest powszechne. Skrótowo rzecz ujmując, polega ono na zmianie samogłosek: *o*, *e* na *a* w słabej (nieakceptowanej) pozycji, np. białrus. *дом* [*dom*] – *дамы* [*damy*] (por. pol. *dom* – *domy*). W drugim wyrazie akcent pada na końcówkę *-y*, więc *o* nie jest akcentowane i dlatego

przeszło w *a* (zob. B.M. Ciŭковіч 2005: 50). Proces ten znacznie wpływa na wymowę Białorusinów, stąd taka wymowa przykładowych wyrazów: *[głasowac'] (*głosować*), *[ap'isuje] (*opisuje*), *[atpow'eć] (*odpowieź*), *[kab'eta] (*kobieta*), *[paw'inny] (*powinni*), *[spatkan'e] (*spotkanie*), *[spadz'ewac' s'e] (*spodziewać się*), *[zabran'onny] (*zabroniony*), *[zastan'e] (*zostanie*), *[w nawagrutku] (*W Nowogrodzku*), *[razmaw'ali] (*rozmawiali*), *[zabač] (*zobacz*), *[kalejka] (*kolejka*). Tym sposobem w ich rozumieniu „nieakcentowane” *o* powinno przejść w *a*. Są też sytuacje, kiedy wyrazy: polski i białoruski różni tylko akcent, który niesie za sobą zjawisko akania, np. *[prajekt] – zamiast [projekt], bo błrus. *праект* (*projekt*); *[kancert] – zamiast [koncert], bo błrus. *канцэрт* (*kancert*), [tab'e] – zamiast [tob'e], bo błrus. *табе* (*tabie*).

Słowa polskie są nie tylko wymawiane z białoruska, lecz także odczytywane w ten sposób z polskich tekstów, gdzie przecież są inaczej zapisane.

Oto kolejne przykłady.

- 1) *Ona* *[gatuje] *od 19 lat* – zamiast *gotuje*
- 2) *Z tego* *[pawodu] *ludzie zaczynają pić* – zamiast *powodu*
- 3) *Nikt go nie* *[razum'e] – zamiast *rozumie*
- 4) *Każdy człowiek* *[paw'in'en] *sam rozumieć, kiedy należy przestać* – zamiast *powinien*
- 5) *Nie było* *[w'iktara] – zamiast *Wiktora*
- 6) *Nie* *[pačuli] *ognia* – zamiast *poczuli*
- 7) *Nie mógł* *[parušyć] *palcem* – zamiast *poruszyć*
- 8) *Ktoś* *[acaleje] – zamiast *ocaleje*
- 9) *Przygotowanie* *[da kalacji] – zamiast *do kolacji*
- 10) *Patrzy okiem* *[spakojnym] – zamiast *spokojnym*

Co ciekawe, zjawisko akania (choć nie w innej formie) charakterystyczne jest dla Kresów. „Występuje w całej polszczyźnie północnokresowej – w dawnym języku pisarzy pochodzenia kresowego, w pismach kancelaryjnych i dokumentach (od XVI w. i wcześniej), polszczyźnie regionalnej mówionej w przeszłości i dziś, w gwarach współczesnych na całym terytorium dawnych Kresów północno-wschodnich” (I. Grek-Pabisowa 2002: 16).

(v) Jakanie

Podobnym zjawiskiem jest także białoruskie jakanie – czyli przejście *e* [je] w *ja* [ja] w pierwszej sylabie przed akcentem. Zjawisko to w białoruszczyźnie jest dość złożone i obwarowane pewnymi wyjątkami. Tutaj ograniczymy się tylko do kwestii niezbędnych.

Partykułę *ne* [n'e] Białorusini wymawiają jak *ня* [n'a]³, stąd wymowa *[n'a był] (*nie był*). Możliwa jest także interferencja białoruskiej wymowy przyimka *без* [b'ez], wymawianego jak *бяз* [b'az], na polski przyimek *bez*, który wymawiany

³ W oficjalnej białoruskiej ortografii, zwanej *narkomauką*, partykułę tę zapisuje się właśnie jako *ne* [n'e], choć wymawia się ją także jako *ня* (np. *не быў* [n'a^b'ɨŭ]). Powinno się tak wymawiać, choć nie odzwierciedlanie tej cechy na piśmie przyczynia się do tego, że bywa inaczej. Wymowę odzwierciedla na piśmie klasyczna białoruska ortografia, zwana *taraszkewicą* (*ня быў* [n'a^b'ɨŭ]).

być może jako *[b'ez] albo *[b'az] (pod wpływem jakania), jak w przykładowym zdaniu:

*Nie ma wolnej Europy *[b'ez] wolnej Białorusi i wolnej Białorusi *[b'ez] wolnej Europy.*

Warto przypomnieć, że pierwotnie w języku polskim przyimek ten był miękki, stwardnienie zaś nastąpiło pod wpływem czeskim (por. J. Rieger, J. Siatkowski 2001: 542).

1.4. Niewłaściwe odczytywanie tekstów polskich

Bardzo często samogłoska *e* jest odczytywana jak *je* ('*e*), np.

- 1) *Idź do *[jetka]* – zamiast *Edka*
- 2) *To jest *[jewaj]* – zamiast *Ewa*
- 3) *Gdzie jest *[gaz'eta]?* – zamiast *gazeta*

Jest to związane z tym, że w języku białoruskim występuje podobna graficznie litera *e*, którą tak właśnie się odczytuje [je].

Często też zdarza się, że spójnik *albo* czytany jest jak **abo*. Wynika to stąd, że w języku białoruskim (zwłaszcza w wersji oficjalnej – *narkomauka*) występuje właśnie spójnik *або* (*abo*). Trzeba jednak dodać, że obok niego spotyka się białoruskie formy *альбо* (*albo*), chociaż częściej są wykorzystywane w ortografii klasycznej.

W języku białoruskim samogłoska *o* jest zawsze akcentowana (pod akcentem). Ta reguła przeniesiona do języka polskiego może być przyczyną usterek akcentowych, np. **ciepło* zamiast *ciepło*.

Niektóre słowa, podobne w obu językach, mogą być odczytywane po białorusku, np. **budzie* zamiast *będzie*, bo biał. *будзе* (*budzie*).

W tym krótkim szkicu przeanalizowano tylko subiektywnie wybrane błędy fonetyczne, które najczęściej się powtarzały. Następnym krokiem powinna być profilaktyka i terapia fonetycznych błędów językowych – czyli na przykład dobór odpowiednich ćwiczeń fonetycznych, które utrwalały polskie zasady wymowy.

BIBLIOGRAFIA:

- CIENKOWSKI W. (1980) *Błędy w języku ojczystym a błędy w języku obcym. Terminologia i problematyka*, „Poradnik Językowy”, z. 8, s. 442–447.
- CZERNYSZ T. (2005) *Polsko-ukraińskie pułapki językowe: Korzyści i trudności nauczania języka polskiego w kontekście bliskości lingwogenetycznej i typologicznej*, w: Garncarek P. (red.) *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Warszawa
- GREK-PABISOWA I. (2002) *Współczesne gwary polskie na Litwie i Białorusi. Fonetyka*, Warszawa.

- GRUCZA F. (1978) *Ogólne zagadnienia lapsologii*, w: Grucza F. (red.) *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Warszawa.
- GUSZCZEWA O. (2006) *Typy błędów leksykalnych w pracach białoruskich studentów*, w: Важнік С., Кожынава А. (red.) *Актуальныя праблемы паланістыкі*, Мінск.
- JADACKA H., ZDUNKIEWICZ-JEDYNAK D., MARKOWSKI A. (2006) *ABC gramatyki*, w: Bańko M. (red.) *Polszczyzna na co dzień*, Warszawa.
- KALETA R. (2009) *Dyskusja nad błędem językowym w wybranych polskich pracach językoznawczych wydanych w latach 1978–2008 (przegląd)*, „Lingwistyka Stosowana”, t. 1, s. 151–171.
- KALETA R. (2009a) *Język polski w Mińsku*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 8, s. 50–54.
- KALETA R. (2009b) *Polski dla Banglijczyków – czyli kurs banglijski*, „Kwartalnik Polonicum”, nr 9, s. 43–45.
- KALETA Z. (1995) *Gramatyka języka polskiego dla cudzoziemców*, Kraków.
- КІКЛЕВІЧ А.К., КОЖЫНАВА А.А., КУР’ЯН І.У. (2000) *Польская мова*, Мінск.
- MAJEWSKA-TWOREK A. (2005) *Trudności fonetyczne i fonologiczne niemieckojęzycznych studentów uczących się języka polskiego jako obcego*, w: Garncarek P. (red.) *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Warszawa.
- MARKOWSKI A. (2007) *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
- RIEGER J., SIATKOWSKI J. (2001) *Kontakty polszczyzny z językami słowiańskimi*, w: Bartmiński J. (red.) *Współczesny język polski*, Lublin.
- СІЎКОВІЧ В.М. (2005) *Сучасная беларуская мова. Даведнік*, Мінск.
- SMUŁKOWA E. (2002) *Białoruś i pogranicza: studia o języku i społeczeństwie*, Warszawa.
- SZULC A. (1979) *Interferencja w systemie fonetycznym jako zakłócenie procesu komunikacji*, w: GRUCZA F. (red.) *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- ZDANCEWICZ T. (1966) *Wpływy białoruskie w polskich gwarach pod Sejnami*, Poznań.

PHONETIC ERRORS OF BELARUSIANS WHO LEARN POLISH LANGUAGE

The paper is a review of more important phonetic errors of Belarusians who learn Polish language both in Poland (Warszawa) and Belarus (Minsk). The paper shows types of phonetic errors and explains that they do not result from a lack of willingness to learn only. They are necessary as they seem to be the element of skills practice. It is necessary to distinguish between an error which is made in one's mother tongue and the one made by a foreigner in a foreign language. Thus, there are different norms to be taken into account: a different norm is applied for a native user of a language and for a person who is at a certain stage of learning a foreign language. Moreover, it seems indispensable that these errors should be taken advantage of in the process of teaching since they may hold the clue to the efficient working both for the teacher and for the student.

Słowa kluczowe: błąd językowy, błąd fonetyczny, lapsologia, akcent, wymowa, norma, dwujęzyczność, interferencja, terapia, profilaktyka

Marek LASKOWSKI
Uniwersytet Zielona Góra

Pisanie kreatywne na poziomie szkoły średniej

1. Wprowadzenie

Pisanie jest obok mówienia jedną z najtrudniejszych sprawności językowych, które należy kształcić w procesie glottodydaktycznym, gdyż jest to umiejętność bardzo wysoko ceniona w życiu codziennym i na wszelkiego rodzaju egzaminach. W każdym arkuszu maturalnym z języków obcych znajdują się ćwiczenia sprawdzające sprawność pisania. W niniejszym artykule przedstawię głównie problematykę pisania kreatywnego na poziomie szkoły średniej z uwzględnieniem form pisemnych na egzaminie maturalnym z języków obcych, poparte konkretnymi przykładami.

2. Znaczenie kompetencji pisania na poziomie szkoły średniej

Kształcenie sprawności pisania odbywa się zarówno poprzez pisanie reproduktywne, jak i kompletywne (dyktanda, ćwiczenia substytucyjne, uzupełnienia, teksty paralelne, opowiadanie tekstów). Poza tym należy zwrócić uwagę na pisanie tematyczne i formalne, np. warianty dialogowe, przekształcenia tekstów, listy, streszczenia, zestawienia, protokoły, krótkie referaty i pisanie kreatywne (komentarze, sprawozdania, notatki w formie pamiętnika, eseje, krótkie historyjki) (por. Henrici i Riemer 1996: 10).

Pisanie kreatywne (ang. *creative writing*, niem. *freies, kreatives Schreiben*), zwane też twórczym, jest określeniem wszelkich metod wychodzących z założenia, że pisanie jest procesem kreatywnym, w którym może uczestniczyć każdy człowiek, rozwijając swoje zdolności asocjacyjne, organizacyjne i kompozycyjne w zakresie tworzenia tekstu pisanego. Pojęcie pisania kreatywnego pojawiło się w końcu XIX wieku na uniwersytetach amerykańskich, gdzie na seminariach studenci zbierali praktyczne doświadczenia w pisaniu w ramach zajęć z literaturoznawstwa.

Oprócz kreatywnego pisania w szkolnej dydaktyce stosuje się to pojęcie również jako zabawę językiem, jako środek terapeutyczny i metodę autobiograficznej auto-refleksji i jako pragmatykę pisania w zakresie literatury, teatru, filmu i nauki.

Nas interesuje pisanie kreatywne na poziomie szkoły średniej. Brenner (1990: 16) definiuje to pojęcie następująco: „Kreativität in Schreibexperimenten bedeutet, dass Jugendliche sich ihnen bislang unzugängliche Möglichkeiten des Denkens, Empfindens und Formulierens erschließen”. W słowniku pedagogicznym możemy przeczytać, że określa się to pojęcie jako czynność twórczą, co obiektywnie nie przynosi ze sobą nic nowego, gdzie jednak pokonuje się nowe drogi i osiąga rezultaty, gdyż poprzez pisanie rozwija się cechy twórczego człowieka, twórcze zdolności (Laabs 1987: 324).

We wcześniejszych etapach nauczania pisania chodziło o to, jak uczniowie mogą nauczyć się w ogóle pisać, tzn. łączyć litery i tworzyć wyrazy. Teraz chodzi o to, w jaki sposób można przekazać informacje w bardziej kompleksowej formie pisemnej, tzn. jak łączyć wyrazy w zdania tworząc teksty. Nauka odbywa się już na poziomie wyższym i wymaga bardziej skomplikowanych procesów kognitywnych. Na tym poziomie zna się już lepiej strukturę języka i opanowane są reguły pisemnej wypowiedzi. Teraz należy udoskonalić tę sprawność.

Pisane kreatywne polega na utworzeniu przez osobę piszącą konkretnej treści na podstawie gotowej lub samodzielnie wybranej intencji komunikatywnej. Kreatywność wyrażana jest tutaj przez samodzielny wybór dowolnych jednostek leksykalnych i struktur gramatycznych.

Celem ćwiczeń produktywnych jest rozwijanie komunikatywnych możliwości porozumiewania się. Wraz z rosnącą liczbą konstelacji językowych zmienia się forma pisania kreatywnego. Punkt ciężkości przesuwa się w większej mierze na kompleksowe zadania, jak np. pisanie listu, sprawozdania o wydarzeniach osobistych, szkolnych, międzynarodowych i historycznych, sporządzanie notatek i w końcu pisemne utrwalanie własnych myśli. W trakcie takich ćwiczeń wzrasta stopniowo twórczy element i samodzielność. Na tym etapie muszą być czytelne dla uczącego się sytuacja, cel komunikatywny partnera i zamiar. Uczeń sam określa odpowiednie środki językowe i kolejność przekazywanych treści. Przy tym wsparcie ze strony nauczyciela jest coraz mniejsze. Dzięki takim produktywnym formom ćwiczeń nauczyciel może się przekonać, w jakim stopniu uczący przyswoili sobie ortografię, gdyż przy pisaniu kreatywnym uwaga bardziej skoncentrowana jest na stronie treściowej. Przy takich produktywnych formach ćwiczeń uczeń przyzwyczaja się do pracy ze słownikami, do samokontroli i autokorekty, które stanowią warunek dalszego doskonalenia języka obcego (por. Kast 1989: 145). Wzrasta, więc samodzielność uczniów. Podczas procesu pisania uczniowie odczuwają poza trudem również zadowolenie z wykonanej pracy

Davis i Widdowson (1983:153) rozróżniają trzy etapy w odbiorze i tworzeniu tekstów pisanych.

Najtrudniejszym poziomem procesu pisania jest kodowanie strukturalne z umiejętnym zastosowaniem komponentów graficzno-semantycznych w konkretnym

rodzaju tekstu, który wymusza na autorze tekstu użycia konkretnych, charakterystycznych dla niego elementów.

Faza pisania jest czymś szczególnym w procesie lekcyjnym. Uczniowie szukają wyrażen do swoich pomysłów zamiast wybierać z gotowych podanych list środków językowych. Podczas pisania można uczyć i powtarzać gramatykę według potrzeb, które występują podczas pisania i formułowania myśli, według planu. To wspiera również progresję indywidualną. Uczniowie stwierdzają, że nie tylko mają konkretne braki językowe, ale również, że coś potrafią (Mummert 1989: 75-76).

3. Brainstorming, clustering i mind-mapping

Pisanie kreatywne jest działaniem twórczym o znaczącej funkcji kształcącej u uczniów rozwój wyobraźni i pewności siebie w sytuacjach językowych, które mogą mieć duży wpływ na transponowanie umiejętności kreowania wypowiedzi w formie ustnej.

W zakresie pisania kreatywnego wypracowano różne techniki pracy. Należą do tego *brainstorming* (burza mózgów), *clustering* (grupowanie) i *mind-mapping* (mapa myśli).

Burza mózgów – technika wywodząca się z psychologii społecznej, która ma na celu doskonalenie decyzji grupowych. W jednej z wersji składa się z dwóch etapów. W pierwszym osoby uczestniczące zachęcane są do swobodnego zgłaszania pomysłów i wymiany poglądów z zastrzeżeniem braku jakiegokolwiek krytycyzmu. Wszystkie pomysły są zapisywane bądź sesja rejestrowana jest na taśmie.

W drugim etapie ekspert lub grupa ekspertów nieuczestnicząca w pierwszym etapie przegląda jego wyniki i stara się odsiać idee mające sens. W praktyce badania pokazały, iż jakkolwiek burza mózgów może być skuteczna, to jej skuteczność może być łatwo utracona. W szczególności czynnikami niszczącymi jej efektywność są np. obecność bardzo silnej dominującej osobowości w pierwszym etapie, zbyt duża ambicja niektórych członków, niepozwalających dojść innym do głosu, niewielka otwartość na nowe idee ekspertów oceniających pomysły, skłonność do zmiany tematu na niezwiązany z tematem.

Według Brenner (1990: 169) grupa próbuje przy *brainstorming* znaleźć rozwiązanie specjalnego problemu. Wszelkie myśli, które wypowiedane są przez uczestników, są zbierane. Dopiero później następuje krytyczna ocena. W pierwszej fazie *brainstorming* chodzi o niepohamowaną produkcję pomysłów. Uczniowie puszczaają wodze fantazji i spontanicznie zestawiają swoje pomysły. Wypowiedzi mogą wydawać się na pierwszy rzut oka niepoprawne i niedorzeczne, ale celem tego procesu jest zebranie myśli i poglądów na pewien temat. Każda wypowiedziana myśl wywołuje następną. Aby stworzyć miejsce dla kreatywności, dopuszcza się każdą wypowiedź. Przy *brainstorming* każdy ma prawo powiedzieć wszystko, co mu przychodzi na myśl, bez zastanawiania się, czy jego wkład będzie pożyteczny,

nawet gdy nie ma to nic wspólnego z innymi wypowiedziami. Pomysły zapisane zostają na tablicy i uporządkowane w drugim etapie pracy. Teraz uczniowie tworzą kategorie, którym przyporządkowują hasła, słowa klucze. *Brainstorming* stosuje się na początku procesu pisania, można go jednak użyć również, gdy proces pracy zatrzymał się i należy stworzyć nową przestrzeń do kreatywności (Brenner 1990: 169–170).

Drugą techniką, stosowaną przy pisaniu kreatywnym jest *clustering*. Zgodnie z Rico (1994: 27) *clustering* jest łączeniem sieci pomysłów. Jest to decydujący krok, który pomaga obejść logiczne myślenie oparte na myśleniu pojęciowym. *Clustering* jest metodą nielinearnego *brainstormingu*, który jest spokrewniony z asocjacją. Poprzez błyskawicznie pojawiające się skojarzenia widoczny jest sposób pracy obrazowego myślenia (por. Witwicka 2002: 24). Powstający w tym procesie *cluster* otwiera bez problemów liczne myśli i pomysły, które pochodzą z części mózgu, w którym piętują się i mieszają doświadczenia całego życia. Myśli i obrazy wyobrażeń występują zawsze w wiązkach lub grupach skojarzeń, jeżeli da się im wolną rękę. Przy *clusteringu* wychodzi się z założenia, że dobrze jest zaczynać proces pisania, nawet jeśli nie wiadomo, od czego zacząć. Osoby piszące blokują się same, gdy myślą, że należy wszystko wiedzieć przed rozpoczęciem pisania. Często przerywają zrezygnowani, ponieważ pisanie nie przebiega według założonego planu. Podczas *clustering* jedno słowo, jeden krótki zwrot może być bodźcem wyzwalającym naszkicowanie asocjacji, które pojawiają się na krótki czas (Rico 1994: 29). Zaczyna się, więc od słowa, które zostaje napisane na pustej kartce i otacza się go kołem. Należy spróbować skoncentrować się i uwolnić skojarzenia. Skojarzenia należy zapisać. Łączy się je liniami i strzałkami (Rico 1984: 27–34).

Trzecim pojęciem związanym z procesem kreatywnego pisania jest *mind-mapping* (mapy myśli, mapy mentalne, mapy pamięci, mapy pojęciowe, mapy skojarzeń). Jest to technika sporządzania notatek, w której myśli i słowa klucze dotyczące pewnego obszaru tematycznego są przedstawiane i hierarchizowane. Jedno pojęcie znajduje się w centrum, a inne związane z nim aspekty częściowe tworzą odgałęzienia, które wychodzą od środka. Aspekty o mniejszym znaczeniu, podporządkowane przedstawione są jako gałęzie, które połączone są z gałęziami głównymi. Struktura *mind-map* przypomina drzewo. Pień stanowi punkt środkowy, od którego odchodzą gałęzie boczne i główne we wszystkich kierunkach. Zalety *mind-mapping* w stosunku do zwykłych sekwencyjnych technik notowania polegają na łatwym rozpoznawaniu najważniejszych słów kluczy. Ćwiczy się w ten sposób sens związków i obopólnych współzależności (Schmidt i Lörscher 1997: 53). Buzan (1990) twierdził, że w ten sposób wykorzystuje się współdziałanie obu półkul mózgowych, wpływając znacząco na wydajność procesów kognitywnych. Osoba (2002: 81) konstatuje następująco: „*Mind map* to metoda/technika wizualnego opracowywania problemu, pojęcia, zjawiska, zdarzenia z wykorzystaniem słów, rysunków i symboli. Za jej pomocą można definiować pojęcia, rozwiązywać problemy, planować działania. Pomaga w uczeniu się i zapamiętywaniu, definiowaniu pojęć, poszukiwaniu związków między faktami, pojęciami oraz nowych wiadomości do już posiadanej wiedzy”.

Mind-mapping można zastosować jako strukturalną pomoc w planowaniu i przygotowaniu wypowiedzi ustnych, np. referatów, wykładów, ale również form pisemnych jako plan wypracowania i sporządzania notatek. *Mind-mapping* jest wsparciem strukturalnym, za pomocą której hierarchizuje i wizualizuje się zależności. Gałęzie główne odpowiadają kategoriom, którego powstały w procesie *brainstorming* (Schmidt i Lörcher 1997: 52–54).

4. Wypracowanie

Wypracowanie jest formą często stosowaną na poziomie szkoły średniej. Jest to kreatywna krótka forma przedstawienia, która inaczej niż opowiadanie lub podsumowanie opiera się na określonym tekście, lecz wspiera obok samodzielności formułowania również indywidualne omówienie podanego tematu. Na lekcjach języków obcych pisanie wypracowań powinno doprowadzić uczniów do tego, aby potrafili wypowiadać się w sposób swobodny i skondensowany (Köhring i Beilharz 1997: 30). Przy określeniu tematu należy uwzględnić poziom wiedzy i wiek uczniów. Tematy nie powinny być ani banalne, ani za trudne. Jeżeli teksty są za trudne i wymagają od uczniów zbyt bogatego doświadczenia życiowego, którego im jeszcze brakuje, może dojść do tego, że nie będą mogli prawidłowo poradzić sobie z nim. Uczący mogą mieć trudności z logiczną kolejnością i z połączeniem elementów. Jest nudno, gdy tematy są zbyt łatwe i ciągle się powtarzają. Nauczyciel powinien rozpatrzeć temat pod różnymi aspektami i formułować je inaczej, np.: *Jak spędziłeś wakacje zimowe? Opisz najbardziej miły moment wakacji. Jak spędzili Twoi rodzice święta Bożego Narodzenia?* Wzbudza to aktywność i zainteresowanie, jeśli uczniowie temat rozpatrują z perspektywy innej osoby. Jest bardzo ważne, aby nauczyciel przemyślał, jakie słownictwo i jakie struktury gramatyczne dany temat wymaga. Jeżeli uczniowie nie poradzą sobie z zadaniem, należy zrezygnować z niego lub najpierw opracować go w formie ustnej i podać wymagane słownictwo. Uczeń powinien wiedzieć dokładnie, na czym polega jego zadanie i co jest wymagane od niego. Zadanie nauczyciela polega na tym, aby dokładnie wyjaśnić temat, tzn. podać wskazówki i omówić aspekty ujęcia problemu. Przed pisaniem wypracowania każdy temat powinien być omówiony. Uczniowie mogą słuchać tekstów z kasyety lub płyty, czytać artykuły, prowadzić rozmowy i opowiadać krótkie historie. Następnie nauczyciel powinien sprawdzić, czy uczniowie zrozumieli treść. Nauczyciel może również zaproponować wewnętrzną organizację wypracowania, omówić więc połączenie pomysłów. Uczniowie powinni wprowadzić wiedzę z lekcji języka ojczystego, na czym polega kompozycja wypracowania, często zdarza się jednak, że prace są nieprawidłowo podzielone na części. Wypracowanie musi mieć dobrą strukturę, tak aby osoba czytająca je mogła bez problemu podążać za jego tokiem myślenia. Treść musi być uporządkowana, aby wywierać pożądaną cel na czytelniku. Części składowe powinny tworzyć zwarte

logicznie jedności. Każda część powinna omawiać jeden problem, tak, że sekwencja części tworzy wewnętrzną organizację tekstu. Jest ważne, co jest na początku, w środku i na końcu tekstu. Na początku należy zapoznać z tematem. Autor przedstawia, o czym będzie pisał i jak zinterpretuje temat. Następnie przechodzi do rozwoju treści, co stanowi główną część wypracowania. Najpierw sygnalizuje się komponenty i omawia się je. Przy tym pomocny jest plan wypracowania, który powinien zawierać organizację tekstu. Ostatnia część wypracowania zawiera przynajmniej krótkie omówienie najważniejszych elementów i wnioski lub odpowiedź na wcześniej postawione pytania. Aby poprawnie pisać wypracowania, należy ćwiczyć z uczniami szereg sprawności, tzn. reguły pisania wypracowań, słownictwo, np. synonimy, styl itp. (Sharwood i Smith 1977: 62–74, 77–89).

5. List

Na lekcjach języka obcego oprócz wypracowań pisze się również listy. Ta forma jest szczególnie lubiana przez uczniów. Sharwood i Smith (1977: 75–77) dzielą listy na dwie grupy. Pierwsza z nich obejmuje listy niekonwencjonalne – skierowane do przyjaciół, krewnych i ludzi, z którymi autor pozostaje w ścisłych stosunkach. Tu autor zwraca się do osób bez specjalnych form grzecznościowych.

Listy konwencjonalne skierowane są do osób, których autor darzy szczególnym szacunkiem. Mogą to być osoby starsze, ale również przełożeni i nieznani, do których musi się zwrócić. Listy te powinny być krótkie i mieć odpowiedni porządek. Nadają się do ćwiczenia pisemnego skierowanego na wyrażanie jasno myśli. Uczeń musi wiedzieć, że każdy rodzaj listu jest uwarunkowany sytuacją i konwencjami oraz stylem. Te konwencje obejmują odpowiednie formy językowe, np. skróty, formy grzecznościowe. Listy pozwalają wykonywać także różne ćwiczenia. Sharwood i Smith (1977: 75–77) proponują np. następujące zadania. Napisanie listu konwencjonalnego, w którym uczeń pisze usprawiedliwienie swojej nieobecności. Nauczyciel może opowiedzieć jakąś historię i uczący piszą na ten temat list, jednakże każdy z nich występuje w innej roli, tzn. każdy z nich ma inne zadanie. Ćwiczenia są bardziej efektywne, jeżeli uczniowie wiedzą, do kogo kierują list. Powinni więc znać partnera, zamiar, sytuację i cel komunikatywny. Korespondencja może odbywać się indywidualnie lub grupowo, zespołowo. Grupowa korespondencja to np. wymiana listowa z określonymi klasami lub szkołami. Z takiej formy rozwija się często korespondencja indywidualna (Desselmann i Hellmich 1981: 301-303). Takie sytuacje, w których uczniowie kierują swoje listy do rzeczywistych osób, oddziałują wysoce motywująco, gdyż istnieje możliwość, że na taki list otrzymamy odpowiedź w formie listowej. Wówczas tłumaczy się te listy z radością i istnieje chęć kontynuowania korespondencji. Chętnie opisuje się wówczas wydarzenia z różnych obszarów życia. Uczniowie chcą współpracować z nauczycielem, aby wykluczyć wszelkie nieporadności językowe. Nauczyciel odpowiada na pytania, nie czytając treści listu. List może mieć przecież charakter prywatny. Korekta może dotyczyć gramatyki, ortografii i leksyki, nie treści natomiast.

6. Opowiadanie

Do kreatywnych form prac pisemnych należy opowiadanie. Schalk i Rolfes (1986: 153) definiują ten rodzaj jako wszelkie rodzaje epicznej postaci realnych i fikcyjnych wydarzeń, najczęściej w prozie, możliwe jest również w wersach. Wszystkie wypowiedzi pisemne nie mające innych krótkich form literackich, jak nowela, krótka historia i nie dłuższe niż powieść, mogą być określone jako opowiadanie. Opowiadanie składa się z różnych części składowych, np. dialog, opis osoby, oddanie określonego nastroju. Każda forma może być ćwiczona oddzielnie. W jednej grupie można ćwiczyć to stopniowo. Wszyscy mają za zadanie przedstawić dialog lub obraz nastroju. Każdy wykonuje ćwiczenie osobno, ale wyniki i trudności omawia się wspólnie. Nauczanie pisania opowiadań może mieć następujące etapy: szkic przebiegu akcji, opis głównego bohatera, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, pisanie dialogu, w którym występują obie osoby, pisanie obrazu nastroju, opis miejsca. Rzadko opowiadanie obejmuje te wszystkie elementy i nie jest to konieczne. Ćwiczenia mają jednak za zadanie prawidłowe planowanie opowiadania.

Witwicka (2002: 24) podkreśla istotę opowiadań na lekcjach języków obcych: „Krótkie opowiadania są wspaniałą lekturą dla uczniów, ale mogą również pobudzać do podejmowania własnych prób pisania. Zadaniem może być np. dopisanie do tekstu zakończenia, napisanie tekstu z innej perspektywy czy napisanie listu do jednej z postaci opowiadania”.

Schalk i Rolfes (1986: 155–158) proponują następujące ćwiczenia: stworzenie nastroju dla sytuacji na dworcu głównym, na rynku, na stadionie piłki nożnej, dobrej lub złej informacji, na starym cmentarzu. Jeśli chodzi o opis osób, można opisywać np. spotkania z politykami, z różnych seriali, ze starych filmów, opis kolegi, koleżanki, ucznia, sportowca itp. Inną możliwością stanowią dialogi losowe. Uczniowie ciągną kartki z dwiema osobami i wydarzeniem, np. lekarz – kominiarz – wygrana w totolotku. Stanowi to punkt wyjścia do napisania dialogu. Poza tym pewna forma opowiadania jest wymagana również na ustnym egzaminie maturalnym, gdzie w sytuacji B zdający musi zrelacjonować jakies krótkie wydarzenie według podanego scenariusza, co stanowi z pewnością ćwiczenie o wysokim stopniu kreatywności. Oczywiście uczniowie wolą takie ćwiczenia wykonywać najpierw w formie pisemnej, ponieważ ta forma pozwala im na dłuższe zastanowienie, zebranie i sformułowanie myśli niż wypowiedź ustna.

7. Pisanie kreatywne w zadaniach maturalnych

Jak już wspomniałem na początku, skupimy się w niniejszych rozważaniach na pisaniu kreatywnym w zakresie szkoły średniej. Poniżej przedstawię kilka przykładów zadań maturalnych na przykładzie języka niemieckiego. Zaczniemy od krótkich form pisemnych, tak zwanych krótkich tekstów użytkowych na poziomie

podstawowym (notatka, pocztówka, ogłoszenie, zaproszenie, ankieta, wiadomości). W tego typu zadaniach nie ma określonego limitu słów. Ocenia się przede wszystkim umiejętność zwięzłego przekazu wszystkich informacji określonych w poleceniu (4 punkty) oraz poprawność językową (1 punkt). Zadania tego typu są zawsze sterowane, to znaczy, że w generowanych tekstach należy uwzględnić koniecznie informacje podane w poleceniu.

Znalazłeś/łaś pracę wakacyjną i musisz odwołać swoją wizytę u znajomej w Lipsku. Napisz do niej krótką wiadomość: (i) Poinformuj ją o podjęciu pracy wakacyjnej. (ii) Napisz, dlaczego ta praca jest dla Ciebie ważna. (iii) Wyraż żal z powodu odwołania wizyty. (iv) Zaproponuj inny termin swojego przyjazdu.

Inny przykład krótkiej formy użytkowej: Podczas pobytu w Berlinie na kursie języka niemieckiego obchodzisz urodziny. Sformułuj zaproszenie na przyjęcie urodzinowe dla osób ze swojej grupy. W zaproszeniu: (i) podaj okazję, której ono dotyczy, (ii) poinformuj, kiedy planujesz przyjęcie, (iii) napisz, gdzie się ono odbędzie, (iv) poproś o potwierdzenie przybycia.

Drugim rodzajem ćwiczeń pisemnych na poziomie podstawowym matury z języka obcego są dłuższe formy, tzw. dłuższe teksty użytkowe, którymi są przede wszystkim listy prywatne i formalne, które piszemy do konkretnych osób lub instytucji według podanego polecenia, wskazującego na to, jakie informacje należy umieścić w tekście. Wymaga to od abiturientów umiejętności redagowania własnych tekstów w sposób sterowany. Są to głównie: opis, opowiadanie, recenzja i rozprawka.

Oto dwa przykłady listów tego typu. Jesteś już po egzaminie maturalnym. W liście do kolegi z Niemiec napisz: (i) jakie przedmioty wybrałeś/łaś do egzaminu i dlaczego właśnie te, (ii) jak się przygotowywałeś/łaś i kto Ci pomógł, jak spędziłeś/łaś ostatni dzień przed egzaminem i jak się czujesz, (iii) gdzie chcesz studiować i jakie masz plany wakacyjne.

Chcesz studiować na jednej z niemieckich uczelni i potrzebujesz kilku informacji. Twój znajomy z Niemiec studiuje na uniwersytecie w Berlinie. Napisz do niego list, w którym: (i) przedstawisz dwa powody wyboru niemieckiej uczelni, (ii) poinformujesz o wynikach osiągniętych na maturze, (iii) i stresie towarzyszącym Ci podczas egzaminów, (iv) zapytaj o wymagania stawiane kandydatom i (v) możliwości uzyskania stypendium, (vi) wyraż nadzieję realizacji swoich planów i (vii) szybką odpowiedź kolegi.

W tego typu zadaniach należy zachować odpowiednią formę zgodną z rodzajem tekstu. Długość listu powinna wynosić od 120 do 150 słów. Oceniana jest umiejętność pełnego przekazu informacji (4 punkty), forma (2 punkty), bogactwo językowe (2 punkty) oraz poprawność językowa (2 punkty).

Na poziomie rozszerzonym matury z języków obcych należy wypowiedzieć się na jeden z trzech podanych tematów. Wypowiedź powinna zawierać 200–250 słów i spełniać wszystkie wymogi typowe dla formy wskazanej w poleceniu. W rozprawce np., podobnie jak w innych rodzajach tekstów, ważna jest zgodność z tematem. Następnie należy postawić tezę i zastosować odpowiednią argumentację. Na końcu pracy trzeba podsumować swoje myśli. Przykłady takich tematów:

1. Być jedynakiem czy mieć liczne rodzeństwo. Wyraż swoją opinię na ten temat w formie rozprawki, podając argumenty za i przeciw.
2. Podczas podróży wakacyjnej miałeś/łaś okazję gościć w niezwykłym lokalu gastronomicznym. Opisz go, uwzględniając wystrój lokalu, ofertę kulinarną oraz obsługę.
3. Napisz opowiadanie o problemach zdrowotnych swojego przyjaciela, w wyniku których poznał ciekawą osobę.
4. Ludzie młodzi, urodziwi i zadbani łatwiej odnoszą w życiu sukces. Napisz rozprawkę przedstawiającą argumenty za tą tezą i przeciw niej.
5. Napisz recenzję telewizyjnego programu satyrycznego, uwzględniając formułę programu, osobę prowadzącego oraz opinię widzów.
6. Napisz opowiadanie „Notlandung auf der Autobahn?”. O przygodzie, jaka przydarzyła się Ci w Austrii podczas ostatnich wakacji zimowych.

Jak widać, zadania maturalne są doskonałym ćwiczeniem w zakresie pisania kreatywnego i wpływają na rozwijanie twórczego myślenia, chociaż treść uzależniona jest ściśle od informacji określonych w poleceniu. Abiturienti mogą jednak swobodnie stosować konstrukcje leksykalno-gramatyczne w narzuconej formie i rodzaju tekstu.

8. Podsumowanie

Kompetencja tworzenia tekstów pisemnych jest umiejętnością trudną i wymagającą zarówno od nauczyciela, jak i ucznia wielu skomplikowanych, czasochłonnych i pracochłonnych zabiegów dydaktyczno-metodycznych. Davis i Widdowson (1983: 156) stoją na stanowisku, że „uczenie się porozumiewania nie jest po prostu sprawą tworzenia właściwych struktur językowych: jest to sprawa nauczania się konwencji retorycznych właściwych różnym rodzajom dyskursu. Jeśli uczący się pisać w języku ojczystym lub w języku obcym mają osiągnąć umiejętność porozumiewania się na piśmie, muszą oni nauczyć się nie tylko tego, jak pisać poprawne zdania, ale również, jak definiować, jak klasyfikować, jak zbudować opis, jak powiązać sformułowanie zasady ze stwierdzeniem ilustrującym jej działanie, jak wprowadzić modalność, jak podtrzymywać kontakt z czytelnikiem – itd.”

Z tego względu, że pisanie jest bardzo ściśle związane z innymi sprawnościami językowymi, warto je ćwiczyć równolegle, gdyż gwarantuje to rozwijanie zintegrowanych skomplikowanych procesów kognitywnych i otwieranie mentalnych przestrzeni, prowadzących do logicznego i kreatywnego myślenia, argumentowania i krytycznego podejścia do informacji przeczytanych lub usłyszanych w tekstach. Zadania pisemne wykorzystuje się w połączeniu z czynnościami receptywnymi w ramach tekstów czytanych lub słuchanych lub łączy się je z inną sprawnością produktywną – mówieniem. Tylko konsekwentne działania w całym procesie glotodydaktycznym mogą przynieść pożądane efekty. W obecnym stanie polskiego

szkolnictwa należy jednak stwierdzić, że sposób wyrażania na piśmie w języku ojczystym stanowi często dość duży problem. Przeważają jedynie krótkie formy, które nie wymagają stosowania od uczniów wiedzy proceduralnej, lecz deklaratywnej, co nie zmusza ich do szukania współzależności i wyciągania logicznych wniosków na bazie wiedzy interdyscyplinarnej. Ten deficyt kognitywny uwidacznia się automatycznie na lekcjach języków obcych i jest jednym z powodów wprowadzania modyfikacji w procesie egzaminacyjnym na maturze.

BIBLIOGRAFIA

- BRENNER, G. (1990) *Kreatives Schreiben. Ein Leitfaden für die Praxis. Mit Texten Jugendlichen*. Frankfurt am Main.
- BUZAN, T. (1990) *Mapy twoich myśli*. Łódź.
- DAVIES, A., WIDDOWSON, H.G. (1983) *Czytanie i pisanie*, w: Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego. Tom II. Warszawa, s. 132–157.
- DESSELMANN, G., HELLMICH, H. (1981) *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts*. Leipzig.
- HALTWISCH, H. (2002) *Mind Maps und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht. Erläutert an Beispielen aus dem Englischunterricht der Sekundarstufe*. In: *Fremdsprachenunterricht*. 1, s. 98–105.
- HENRICI, G., RIEMER, C. (1996) *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band I*. Göppingen.
- KAST, B. (1989) *Schreiben im Anfängerunterricht*, w: M. Heid (Hg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München, s. 118–147.
- KAST, B. (1989) *Vom Wort zum Satz zum Text*. w: *Fremdsprache Deutsch 1*, s. 9–16.
- LAABS, H.-J. (1987) *Pädagogisches Wörterbuch*. Berlin.
- MUMMERT, I. (1989) *Literarisches Schreiben im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. w: M. Heid (Hg.): *Die Rolle des Schreibens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. München, s. 61–77.
- OSOBA, E. (2002) *Mapy myśli na lekcjach – zastępstwach*. w: *Języki Obce w Szkole 5/2002*, s. 81–83.
- RICO, G. (1994) *Garantiert schreiben lernen*. Hamburg.
- SCHALK, G., ROLFES, B. (1986) *Schreiben befreit. Ideen und Tipps für das Schreiben in Gruppen und im stillen Kämmerlein*. Bonn.
- SCHMIDT, R., LÖRSCHER, M. (1997) *Brainstorming und Mind-mapping*, w: *Fremdsprache Deutsch*. 1, s. 52–54.
- SHARWOOD, E., SMITH, M. (1977) *O pisaniu w języku obcym*. Warszawa.
- WITWICKA, A. (2002) *Pisanie kreatywne*, w: *Języki Obce w Szkole 5/2002*, s. 21–26.

CREATIVE WRITING AT A HIGH SCHOOL

Reading and writing are the general modes of studying in the case of German studies and all the humanities. Creative writing is considered to be any form of writing e.g. fiction, poetry, or non-fiction that goes outside the bounds of normal professional, journalistic, academic, and technical forms of literature. Creative writing is usually taught in a workshop format rather than seminar style. In workshops students usually submit original work for peer critique. Students also format a writing method through the process of writing and re-writing. The number of written assignments does not have any impact on the quality and the improvement of the writing skills. The reason seems to be the fact shaping the very process of writing. The objective of the above article is an analysis of creative writing at a Polish high school. I will try to show the aims and tasks of the creative process, first of all in German lessons.

Słowa kluczowe: dydaktyka, pisanie kreatywne, recepcja, produkcja językowa, kognicja

Alina LESKIV

Institute of English Studies, University of Rzeszow

The factors that influence the perceptibility of Free Indirect Speech

The problem of Free Indirect Speech (FIS) has been the subject of lengthy investigation. Considerations of this topic can be found in the works by C. Onions (1905), E. Kruisinga (1909; 1925-32), O. Jespersen (1924) and many others. Among contemporary investigators of FIS the following can be mentioned: A. Banfield (1973), Г. Чумаков, (1975), B. McHale (1978), E. Кусько (1980), I. Бехта (1992, 1999), A. Арцишевська (2003) and others.

There is no question of FIS functioning in a given context unless it can be recognised by the reader and interpreted appropriately; it does not necessarily have to be identified as "free indirect speech" as such, but at the very least as the intrusion of some voice other than or in conjunction with that of the narrator's. The reader does not experience a text as a collection of syntactical patterns, but as a sequence of signals, only some of which may lead him to discern the presence of "other voices" in the text. Difficulty thus appears in determining the relative significance of various kinds of index available. It is obvious that no kind of index is uniquely constitutive of FIS in all cases, but rather that some kinds are decisive for the reader's recognition of it in some cases; others in other cases. The most recognisable indices of FIS are those of a lexical nature, i.e., those of immediate context and register.

Let us consider how these lexical indices function in a literary work. Throughout, the illustrations will be taken from W.S. Maugham's short story "Outstation".

Verbs of speech or thought bear crucially upon the perceptibility of a sentence of FIS when they appear in the context immediately preceding that sentence, or immediately following it, or both following and preceding it. This can clearly be seen in the following two passages from "Outstation" by W.S. Maugham:

"When entering the bungalow, he had taken off his toupee and flung it to a waiting boy. Mr. Warburton noticed that his large skull, covered with short, brown hair, contrasted somewhat oddly with a weak, small chin. He was dressed in khaki shorts, and khaki shirt, but they were shabby and soiled; Mr. Warburton reflected that the young man had spent a week on a coasting steamer ... " W.S. Maugham (1974: 87)

"He began to think he was unfair to Cooper. Of course he was not a gentleman, but that was not his fault, and when you got to know him it might be that he would turn out a very good fellow." W.S. Maugham (1974: 100)

The lexical units "noticed", "reflected", "began to think" function as a link between the reflections and the character reflecting. They give hints to the reader that the whole passage presents the thoughts of the given character. Moreover, R. Pascal (1977: 26-27) observes that any expression may serve as a "bridge" between narration and FIS. Thus, the reader's attention is always primarily directed at a particular personage, to whom sentences of FIS can be attributed.

The general context has a considerable effect on the perceptibility of FIS in many cases: "But he did not sleep very long, he had terrible dreams, and seemed to be awakened by a cry. Of course that was a dream too, for no cry – from the bungalow for instance – could be heard in his room. He lay awake till dawn." W.S. Maugham (1974:126)

Besides, the reader is more likely to interpret a sentence as FIS when it appears in the immediate neighbourhood of Direct Speech (DS) or Indirect Speech (IS) sentences, especially when one or more FIS sentences occur after an initial sentence of IS:

"The impression which Allen Cooper had given him was not very favourable, but he was a fair man, and he knew that it was unjust to form an opinion on so brief a glimpse. Cooper seemed to be about thirty. He was a tall, thin fellow, with a shallow face in which there was not a spot of colour. It was a face all in one tone." W.S. Maugham (1974:87)

But any attempt to account for the perceptibility of FIS solely or primarily in terms of contextual cues is sure to fail to capture the full implications that can be shown by an approach based on categories of literary representation. According to this approach, the decisive indices of FIS ought to be not the markers of its syntactical distinctiveness, or even its traces in the surrounding context, but the lexical signs; namely the "words" of a personage belonging to his/her characteristic register and idioms.

We can ascribe to FIS a differentiating meta-function within the system of situationally-related varieties of language. Just as, for instance, the register of unscripted spoken commentary is signaled by certain prosodic features and by distinctive forms of incomplete syntax; the register of legal documents by a particular set of archaisms and by a high density of adverbial clauses, so is literary prose signaled by FIS, among other indices. FIS is distinctively literary not because it is exclusive to literary texts, for that is demonstrably not so, but rather because the essential character of literature itself is inscribed in miniature within it.

In "Outstation" the reader encounters two contrary characters – Mr. Warburton and Cooper. The former is a person of refined manners; he strives to attain the upper echelons of high-class society, to be like them. More than that, he despises those whom he considers inferior (mainly in terms of social status). Nevertheless, Mr. Warburton remains a borderline case, since he belongs to the group of people which can loosely be termed as snobs, who are not accepted by nobles and are held in utter contempt by their peers. Cooper, on the contrary, is a harsh person; he scorns such people as Mr. Warburton. W.S. Maugham brings them together for, contrasted

with one another, they present the features typical of their classes. The reader is an eyewitness to the psychological battle between the characters, for neither of them expresses his opinion openly. The narrator penetrates the characters' minds and explores their thoughts. Such style of narration brings about numerous examples of FIS.

FIS may, primarily, be constituted by features which the reader interprets as markers of colloquialism in general. Consequently, it acquires the quality of spoken language prior to or underlying any finer distinctions into varieties of speech. These might be described as minimal lexical indices. Among these minimal indices are **exclamations** (ah, in heavens name, by George, etc.) and the so-called **lexical time fillers** which express continuing internal interchange (as a rule, of course, after all, so, perhaps, certainly, etc.):

"Of course Warburton would hear of what had happened, the old devil knew everything." W.S. Maugham (1974:124);

"After all, he liked to mix with people of his own class, he was only at home in their company, and how in heaven's name could anyone say that he was snob-bish?" W.S. Maugham (1974:104);

"His faults, perhaps, were faults of manner. And he was certainly good at his work, quick, conscientious, and thorough." W.S. Maugham (1974:101)

Usually lexical time fillers are placed propositionally, so that they introduce the passage of FIS. Interpositional location is also encountered.

Various **evaluative expressions** are an essential part of minimal lexical indices, particularly pronominal adjectives (poor, damned, fool, etc.) which seem to require the presence of some evaluating speaker other than the narrator:

"Poor Warburton was a dreadful snob, of course, but after all he was a good fellow." W.S. Maugham (1974: 94);

"That fool Cooper!" W.S. Maugham (1974:128);

"It was a damned shame that he had never got his commission in the war; he was as good as any one else. They were a lot of dirty snobs. He was damned if he was going to knuckle under now." W.S. Maugham (1974:124)

Evaluative expressions show the attitude of the speaker towards the subject of speech.

Modal verbs will make the survey of minimal lexical indices entirely comprehensive. In a particular context modal verbs serve to emphasise the psychological side of discourse, to individualise the narration:

"Mr. Warburton sighed. It was his duty to warn him, and of course he must do it." W.S. Maugham (1974:120);

"... his blue eyes, cold as a rule and observing, could flush with sudden wrath; but he was a man of words and he hoped a just one. He must do his best to get on with this fellow." W.S. Maugham (1974: 88)

The modal verb "must" in both examples above causes the discourse to be perceived not as the narration of the author but as the reflections of a character.

Beyond merely signalling the spoken nature of FIS, lexical features differentiate the supposed speaker's **personal idiom**. What is involved, in general, is a mode of expression perceived as incompatible with the narrator's voice. Related to these

particular effects are markers which indicate not idiolect or individuality as such, but social role-relationships; for instance, appellations which can appropriately be used only by particular speakers with respect to other people related to them in particular ways: "Of course Warburton would hear of what had happened; the old devil knew everything. He was not afraid. He was not afraid of any Malay in Borneo, and Warburton could go to blazes." W.S. Maugham (1974:124)

Colloquialisms, as another type of lexical indices, are a part of personal idioms, for they equally convey the typical features of the personage's nature, feelings and opinions, hidden in the connotational meanings of colloquial words, unlike those with a neutral literary meaning:

"Cooper! An envious, ill-bred fellow, bumptious, self-assertive and vain." W.S. Maugham (1974: 93);

"The idiot! Hesitation for a little was in Mr Warburton's mind. Did the man know in what peril he was?" W.S. Maugham (1974:125);

"The cad had had his warning. Now let him take what was coming to him." W.S. Maugham (1974:125)

Generalising the observations of lexical peculiarities of FIS in fiction, particularly in the short story "Outstation" by W.S. Maugham, it should be stated that defined lexical indices of FIS are not of regular character; they appear sporadically, in various qualitative and quantitative ranges and represent a subjective personage's plane. In order to get the approximate picture of the productivity of the enumerated lexical indices the analysis of the short story "Outstation" was carried out. The results are presented in table 1:

Lexical time fillers	Evaluative expressions	Exclamations	Modal verbs	Idioms colloquialisms
As a rule Perhaps Of course After all Of course Certainly Hardly After all Probably Of course Of course Perhaps Certainly Perhaps Of course Of course Of course	Poor Dreadful snob Insolent fool What a fool A coarse feeder Dammed That fool Dirty snobs	By heaven! Ah! In heaven's name! By George!	Must Could Might Might Could Could Might Should Could Must Could Ought Could Must	A good fellow To knuckle under Be in a tight corner Old devil Fellow Go to blazes Not a bad sort Put on airs Cad The idiot Birds of a feather Counter-jumpers Cad Bully A coarse feeder
17	8	4	14	15

Table 1. Lexical indices of FIS (in W.S. Maugham's "Outstation")

As is obvious from Table 1 the most frequent lexical indices of FIS in "Outstation" are lexical time fillers and idioms. They took 29.3% and 25.9% respectively. Modal verbs, evaluative expressions and exclamations took accordingly 24.1%, 13.8%, 6.9%.

The percentage correlations between the most productive types of lexical markers of FIS in "Outstation" – lexical time fillers and modal verbs – are presented in tables 2 and 3:

Lexical time fillers	as a rule	perhaps	of course	after all	certainly	hardly	probably
Quantity	1	3	7	2	2	1	1
%	5.9 %	17.6 %	41.18 %	11.76 %	11.76 %	5.9%	5.9%

Table 2. Lexical time fillers (in S.W. Maugham's "Outstation")

Considering the figures in Table 2, the lexical time filler "of course" is the most numerous among other lexical time fillers. It takes 41.2% of all available lexical indices of this type in the short story analysed.

Modal verbs	must	could	might	should	ought
Quantity	3	6	3	1	1
%	21.4 %	42.9 %	21.4%	7.1%	7.1%

Table 3: Modal verbs (in S.W. Maugham's "Outstation")

The data presented in Table 3 testifies to the fact that the most productive modal verb in "Outstation" is "could". "Actually" its frequency is explained by the broad spectrum of its possible meanings. Could expresses permission, offers, requests, orders, suggestions, and – last but not least – criticism.

From analysis of FIS on a lexical level certain conclusions follow. The examination of the lexical peculiarities of FIS verifies the notion of FIS as a distinct type of discourse. The observations from the genre of the short story confirm that the spoken style typical of FIS is reflected in the availability of various items of vocabulary of general use. The vocabulary of FIS is characterised, first of all, by its colloquial style. The absence of the author's refinement gives the opportunity for more unaffected, natural sounding of speech, and avoids the objectiveness of the narration.

Besides colloquialisms such spoken lexical forms characterise FIS as lexical time fillers, evaluative expressions, exclamations, modal verbs and idioms. Each of

them, while carrying out their usual function, creates the peculiar stylistic meaning of FIS. Lexical time fillers like "of course", "after all", "certainly", etc., serve as the indices of continuity of the speaking process. Often the subjective character of the personage's narration is rendered by means of emphatically coloured vocabulary and evaluative expressions. Usually they have negative indices and prompt the reader to treat the narration as FIS.

REFERENCES

- АРЦИШЕВСЬКА, А. (2003) *Взаємодія різновидів чужої мови в художньому тексті*, "Наукові записки". Серія: Мовознавство. Тернопільський педуніверситет ім. В. Гнатюка, Вип. 2 (10), s. 99–104.
- БЕХТА, І.А. (1992) *Модальна лексика як засіб демаркації невластне-прямої мови в американському "Short Story"*, "Іноземна філологія", Львів: Видавництво "Світ", Вип. 104, s. 94–102.
- БЕХТА, І. А. (1999) *Композиційна функціональність невластне-прямої мови в малому епічному жанрі*, "Іноземна філологія", Львів: Видавництво "Світ", Вип. 111, s. 166–172.
- КУСЬКО, Е. Я. (1980). Проблемы языка современной художественной прозы; несобственно прямая речь в литературе ГДР, Львов: Вища школа.
- ЧУМАКОВ, Г.М. (1975) *Синтаксис конструкций с чужой речью*, Киев: Вища школа.
- BANFIELD, A. (1973) *Narrative Style and the Grammar of Direct and Indirect Speech*, "Foundation of Language", s. 1–39.
- JESPERSEN, O. (1924) *The Philosophy of Grammar*, London: George Allen and Unwin.
- KRUISINGA, E. (1909; 1925–32) *Handbook of Present-Day English*, 4 vols. set, Utrecht.
- MAUGHAM, W.S. (1974) *Outstation. A Collection of Short Stories*, Moscow: Higher School Publishing House.
- Mc HALE, B. (1978) *Free Indirect Discourse: A Survey of Recent Accounts*, "Journal for Descriptive Poetic and Theory of Literature", t. 3, s. 249–287.
- ONIONS, C.T. (1905) *An Advanced English Syntax*, London, Swan: Sonnenschein.
- PASCAL, R. (1977) *The Dual Voice: Free Indirect Speech and its Functioning in the Nineteenth-Century European Novel*, Manchester: Manchester UP.

THE FACTORS THAT INFLUENCE THE PERCEPTIBILITY OF FREE INDIRECT SPEECH

The aim of the article consists of defining the indices of Free Indirect Speech on a lexical level which detect it in the body of a text as a distinguished type of represented discourse. The lexico-semantic peculiarities of Free Indirect Speech are analysed in fiction, in particular, in the genre of short story. Throughout, the illustrations are drawn from W.S. Maugham's short story "Outstation". It is typical of the writer to give a detailed description of the narrator himself and the circumstances of the narration. The narrator penetrates into characters minds, explores their thoughts. Such a manner of narration brings about numerous examples of FIS.

The examination of the lexical peculiarities of FIS verifies the notion of FIS as a peculiar type of discourse; it is an authentic style that serves to convey the message in its special way.

Key words: mowa pozornie zależna, minimalne wskaźniki leksykalne, narracja, narrator, sygnały kontekstualne, zwroty potoczne, wypełniacze czasu leksykalne, wyrażenia oceniające, czasowniki modalne, wykrzykniki.

Irena MYTNIK

Uniwersytet Warszawski

Imiona słowiańskie w antroponimii mieszczan i chłopów Wołynia w XVI w. Przyczynek do dydaktyki języka ukraińskiego jako obcego

Imiona rodzime, odziedziczone przez systemy nazewnictwa narodów słowiańskich z epoki prasłowiańskiej, są najbardziej archaiczną kategorią antroponimiczną, swoją historią sięgającą jeszcze czasów indoeuropejskich (T. Milewski 1969). Istniał wówczas system jednoimienny, a funkcję imion pełniły apelatywy, struktury złożone oraz ich formy skrócone i hipokorystyczne.

Imiona słowiańskie, występujące w dawnej antroponimii ukraińskiej¹, są w większości formami pochodzenia prasłowiańskiego, część z nich powstała później, już na gruncie rodzimym. Zarówno imiona jednotematowe, jak i dwuczłonowe pierwotnie były nośnikami pewnych treści (M. Malec 2001: 72–75). Wierzano, że imię wpływa na człowieka i jego los. Formacje złożone nadawane (najczęściej) nowo narodzonemu dziecku chroniły przed złem, miały być dobrą wróżbą na całe jego życie, samospełniającą się przepowiednią, zapewniającą opiekę dobrych, przyjaznych sił. Wyposażały je w odpowiednie cnoty i cechy charakteru, przypominały o szacunku dla starszych. Były błogosławieństwem rodziców dla potomka, wyrażeniem najlepszych życzeń i pragnień co do jego przyszłości.

Imiona złożone były strukturami składającymi się z dwóch leksemów. Ich znaczenie wskazuje na motywacje towarzyszące kreacji i nadawaniu imion, na system wartości, obraz świata duchowego oraz mentalność dawnych Słowian (Z. Kaleta 1995). Są wśród nich m.in. imiona rodzinne, mówiące o pokrewieństwie i domu, np. *Брат(ко)*, *Бративой*, *Дома(о)ратъ*, *Domostoy*, *Добросин*, o wartościach takich jak pokój, dobro, miłość, tworzenie porządku społecznego, np. *Володимиръ*, *Володиславъ*, *Драгомиръ*, *Добромилъ*, *Добромиръ*, *Ждимир*, *Любомилъ*, *Милорадъ*, *Просимир*, *Радомиръ*, *Сулимиръ*, *Хотимиръ*, a także imiona niosące treści związane z wojskiem, wojną i stosunkiem do wroga, np. *Воиборъ*, *Воинѣгъ*, *Воиславъ*, *Войте(и)х(ъ)*, *Мсчзислав*, *Святополк*, *Цтибор*, *Ярополк*, czy ze sferą wierzeń, np. *Боголюбъ*, *Богумилъ*, *Богуславъ*, *Божидар*.

¹ Imiennictwo rodzime na Ukrainie opisała Демчук М. О., *Слов'янські автохтонні особові власні імена в побуті українців XIV-XVII ст.*, Київ 1988. Por. też Чучка П. П., *Слов'янські автохтонні імена, гідні реабілітації*, „Українська мова”, № 4, Київ 2003, s. 97–106. Z opracowań tych zaczerpnięte zostały przykłady imion niepochodzących z ziem dawnego Wołynia.

Semantyka imion pochodzących od jednotematowych wyrazów pospolitych również była zróżnicowana. Mogła mieć związek z ich funkcją optatywną, np. *Коханъ*, *Щас(т)ний* oraz ze stosunkiem rodziców do swego potomka, wyrażającym oczekiwanie i pragnienia, np. *Бажанъ*, *Жаданъ*, *Ждан*, *Треба*, *Чекан*. Imiona wskazywały też na kolejność narodzin, np. *Первикъ*, *Друганъ*, *Третьакъ*, *Четвертакъ*, *Четвертня*, *Шостакъ*, *Семакъ*, *Семашъ*, *Осмакъ*, *Десятникъ*, oznaczały dzień przyjscia dziecka na świat, np. *Со(у)бота*, *Недзля*, porę (roku), np. *Полудень*, *Весна*, *Зима*, a nawet pogodę i zjawiska atmosferyczne towarzyszące narodzinom, np. *Буря*, *Веселка*, *Метелиця*, *Морозъ*. Jeszcze inne mówiły o charakterze, np. *Мов(л)чанъ*, *Лагода*, *Слуханъ*, i cechach zewnętrznych, np. *Величко*, *Довгаль*, *Краско*, *Кудра(я)*, *Рудик*, *Сухан*, *Чорниш*. Określenia odapelatywne występowały nie tylko w roli imion, mogły być również przezwiskami nadawanymi już w wieku późniejszym. Rozgraniczenie funkcji takich nazw osobowych, zwłaszcza tych, które w dawnych źródłach występowały w roli podstawowego środka identyfikacyjnego, nie zawsze jest możliwe.

Imiona jednotematowe miały też znaczenie magiczne, ochronne, związane z wiarą w istnienie sił zła oraz w moc wypowiedzanego słowa, które – jako imię – stawało się ochroną potomka daną mu na całe życie. Jeśli dziecko rodziło się chore czy zdarzały się martwe porody, wówczas chciano odwrócić od niego chorobę lub śmierć, oszukać złe moce, nadając imię sugerujące, że zostało ono znalezione, sprzedane lub kupione, np. *Найда*, *Найденъ*, *Проданъ*, *Куплений*. Podobne imiona spotykamy również w antroponimii bułgarskiej (W. Budziszewska 1989: 212). Na ziemiach polskich taką funkcję ochronną mogły pełnić formy *Nalezionek*, *Nietój*, *Wygnan* (E. Rzetelska-Feleszko 2006: 19). W rodzinach wielodzietnych nadawano imiona *Доста*, *Ненадъ*, *Непреба* w nadziei zatrzymania dalszych narodzin. By oszukać i odpędzić od dziecka złe siły, nadawano imiona o zabarwieniu negatywnym, ukrywające te właściwe, o treści pozytywnej, np. *Немова*, *Нехороший*, *Нечай*. Wierzono, że złe duchy, spotykając na swej drodze takie „niekochane”, „niechciane” i „gorsze” dziecko, zostawiały je w spokoju.

Funkcję magiczną pełniły również imiona związane ze światem zwierząt i ptaków, które miały przynieść potomkowi ochronę przed duchami ciemności, wszelkimi niebezpieczeństwami, urokami czy chorobami, być źródłem odwagi i siły, np. *Вол(в)чко*, *Зве(и)ръ*, *Медв(е,и)дъ*, *Орлик*, *Соболь*, *Тур*, *Цапъ*. W tekstach staropolskich w takiej właśnie ochronnej (apotropicznej) funkcji występowały imiona *Baran*, *Miedźwiedz*, *Nietopyrz*, *Wilk* i in. (M. Malec 2001: 73). Te, które pochodziły ze świata roślin, miały być zapewnieniem dziecku zdrowia, siły i długich lat życia, np. *Калина* (nadawane również chłopcom), *Дубъ*, *Грабъ*.

Aż do XIV w. imiona słowiańskie na Rusi były w powszechnym użyciu. Wraz z przyjęciem chrześcijaństwa stopniowo zaczęły wypierać je imiona chrześcijańskie, na co znaczący wpływ miały rozporządzenia Cerkwi prawosławnej, zakazujące nadawania na chrzcie imion, które nie wchodziły do kalendarza liturgicznego oraz naciski ze strony władzy świeckiej. Początkowo jednak chrystianizacja nie miała bezpośredniego wpływu na funkcjonowanie imion słowiańskich (П. П. Чучка 2003: 101). W pierwszych wiekach państwa kijowskiego nawet elity nie po-

rzucały imion pogańskich, które w życiu codziennym używane były powszechnie. Zabytki piśmiennictwa staroruskiego, będące źródłem informacji przede wszystkim o historii warstwy najbardziej uprzywilejowanej, świadczą o funkcjonującej wówczas dwuimienności. W latopisach księżęta i bojarowie zapisywani byli z imienia otrzymanywanego na chrzcie oraz imienia świeckiego (rodzimego), np. *въ крещеніи Иосифъ, а мирски Остромиръ* – 1056; *Нарекоша ему имя во святем крещеніи Дмитрей, а мирски Володимиръ* – 1187; *родися у Ярослава сынъ Михаилъ, а княже имя Изяславъ* – 1190; *въ лѣто 6720 преставися великий князь Всеволодъ, нареченный в святомъ крещеніи Дмитрый* – 1212 (M. O. Демчук 1988: 17–18). W późniejszych zabytkach zarówno szlachta, jak i prości ludzie przeważnie identyfikowani są już tylko za pomocą imion chrześcijańskich, a formy rodzime, występujące w formułach nazewniczych na pierwszym miejscu, są bądź imionami postaci historycznych, świętych i błogosławionych, np. *Борисъ, Володимиръ, Изяславъ, Ярославъ*, bądź formami nieoficjalnymi, używanymi na co dzień, zamiast imion chrzestnych. Religia najpierw więc wyparła imiona słowiańskie w środowisku duchowieństwa, następnie zaś wśród przedstawicieli grup najbardziej uprzywilejowanych. Stopniowy zanik imion o rodowodzie słowiańskim przyspieszyły zalecenia soboru trydenckiego (1545–1563), mówiące o obowiązku nadawania na chrzcie imion chrześcijańskich. Imiona te nie zniknęły jednak zupełnie. Nieliczne, zwłaszcza te noszone przez świętych, włączone zostały do kalendarza liturgicznego, inne z czasem przeszły do kategorii nazwisk bądź zachowały się w toponimach.

W antroponimii ukraińskiej XVI w. imiona słowiańskie należą już do rzadkich określeń osoby. Potwierdzają to również źródła z dawnego województwa wołyńskiego. Z dokumentów odnoszących się do mieszczan i chłopów wyekscerpowano zaledwie 49 form rodzimych (pełnych i derywowanych). Niemniej obecność takich imion świadczyć może o ich dawnej popularności: *Bohdan, Bohon, Choc, Chodzko, Czapik, Czarnysz, Dobruszyn, Drobysz, Гневоушь, Hodar, Hostilo, Гуцко, Гуць, Ярослав, Jarzko, Lepko, Ласко, Mal(e)ij, Malisz, Malko, Мальшико, Манецъ, Маниук, Maniuta, Manko, Mirzko, Нелень, Niemiera, Nesyp, Puciło, Radecz, Radziec, Rad(z)ko, Szasny, Stanisław, Станко, Stas, Stasiuk, Staszko, Stasuk, Субом, Was, Вацина, Waczko, Wojciech, Ziemiec, Żdan, Жданецъ, Żuk*. Imieniem nadawanym najczęściej był *Stanisław*. Jego wysoka frekwencja mogła mieć związek z wpływem antroponimii polskiej. Imię to było popularne również w środowisku szlacheckim (polskim i ruskim) dawnego Wołynia, ziemi halickiej i lwowskiej (W. Szulowska 1992: 15) oraz na północnym Podlasiu w XVI w. (L. Citko 2001: 34). Obok *Bohdana* i *Wojtecha*, należało do najczęstszych form złożonych w antroponimii ukraińskiej XIV–XVII w. (M. O. Демчук 1988: 39).

Znaczną większość przytoczonych przykładów stanowią struktury dwuczłonowe. Reliktem przeszłości wydają się być również nieliczne prezentowane formacje pochodzenia odapelatywnego, które w badanym materiale prawdopodobnie wciąż jeszcze pełniły funkcję imion. Większość tego typu określeń była w antroponimii omawianego okresu przezwiskami lub określeniami rodzinnymi, nierzadko, zwłaszcza wśród szlachty, już dziedzicznymi. Bardzo trudno jest oddzielić w daw-

nych źródłach imiona odapelatywne od formacji będących przezwiskami. Wydaje się jednak, że te określenia, które w zestawieniu stały na pierwszym miejscu przed określeniem dodatkowym (protonazwiskiem) bądź odnosiły się do rodzeństwa i były wymieniane obok imion chrześcijańskich braci, pełniły rolę imion. Należałoby tu dodać jeszcze formacje, które we wcześniejszych zabytkach występowały w funkcji imion, a ich semantyka wskazywała na stosunek rodziców do nowo narodzonego dziecka: *Ždan, Жданець, Жданько*, kolejność i dzień narodzin: *Szostak, Cybot*. W zebranych materiale grupę określeń odapelatywnych tworzą również nieliczne formy z negacją w pierwszym członie, które wystąpiły zarówno w funkcji imienia, na pierwszym miejscu w formule identyfikacyjnej, jak też określeń dodatkowych, również sufiksalnych: *Niekras(z), Хелень, Несыр*. Niegdyś były to imiona tabuistyczne, które służyły odpędzaniu od dziecka złych mocy. Być może funkcję imion pełniły w omawianym czasie również jednotematowe określenia odapelatywne związane ze światem zwierząt i owadów, takie jak *Czapik* czy *Žuk*, które wystąpiły obok imion chrzestnych w formacjach pluralnych, odnoszących się do członków rodziny, por. np.: *Maksym, Choma a Žuk a Czapik Kowalewicz* (OŁ 1552). Te i podobne przykłady form apelatywnych, występujących w roli imion, rejestrują również źródła XV- i XVI-wieczne z innych regionów Ukrainy (М. О. Демчук 1988: 19–21, 24–25, 102). W XVII w. formacje słowiańskie (dwuczłonowe oraz jednotematowe), używane zamiast imion chrześcijańskich, znane były także w antroponimii rosyjskiej (В. А. Никонов 1969: 54–55).

Wyekscerpowany ze źródeł materiał tworzą w większości hipokorystyka powstałe w wyniku derywacji sufiksальной, obok których wystąpiły postaci pełne imion dwuczłonowych oraz jednotematowych form odapelatywnych. Tworzone były za pomocą tych samych środków morfologicznych, co występujące w ówczesnych dokumentach imiona chrzestne. Najbardziej produktywnym okazał się formant *-ko*, pierwotnie deminutywny, który w antroponimii ukraińskiej z czasem zaczął tworzyć struktury bez nacechowania emocjonalnego. Imionami, od których najchętniej tworzone spieszczenia, był Stanisław oraz formy z początkowym *Mal-/Mal-* i *Boh-*. Z uwagi na homonimie początkowych sylab imion dwuczłonowych oraz chrześcijańskich nie można mieć pewności co do właściwej motywacji niektórych derywatów, np. z pocz. *Choc-*, *Chodzko*, z pocz. *Hud-*, *Jar-*, *Łasko*, z pocz. *Man-*, *Mirko-*, *Rad-*, *Siech-*, *Stach-*, *Stas(z)-*, *Wac-*. W jednym przypadku za podstawę słowotwórczą posłużyć mógł również apelatyw: *Hostiło* (por. niżej).

Przytoczone przykłady były prawdopodobnie formami nieoficjalnymi, używanymi na co dzień zamiast posiadanego imienia chrześcijańskiego. Zasób imion słowiańskich znanych w omawianym czasie na Wołyniu był jednak znacznie większy, o czym świadczą występujące w źródłach formacje patronimiczne o motywacji odimiennej. Wydobyto z nich przeszło 40 form rodzimych (pełnych i derywowanych), z których ogromna większość nie wystąpiła w funkcji imion: *Бал, Балута, Берешко, Богдаш, Bohdus, Borys(z), Бориско, Врон, Вудко, Хоцень, Чочко, Chot, Czech, Луд, Ludyk, Malusz, Мальшєня, Малишка, Мальша, Manczenia, Maniszka, Маń, Niekras(z), Nielubiec, Rasz, Роско, Siech, Stach, Stanec', Stasz, Стибор, Szostak, Waczynka/ Waczynko, Володко, Володимер, Жданько*.

Wykaz imion rodzimych w antroponimii nieszlacheckiej Wołynia w XVI w.

Bal- – por. bułg. im. złoż. *Балосин*, schw. *Balislav* (M. O. Демчук 1988: 57, 64): *Левкомъ Баличевичомъ* TU 1580, *Дмитр Балута* TU 1569.

Berezsko – prawdopodobnie w związku z im. złoż. *Бериславъ*, *Беридрагъ* (M. O. Демчук 1988: 43): *Веремеи Берешко* IO 1578.

Boh- – im. złoż. z pocz. *Бог-* (M. O. Демчук 1988: 89-90): *Bohdan Kunczyc* IP 1598, *Bohon* OO 1571, *Hodar* OŁ 1552; *Michno Vochoh* IP 1598, *Ziemiec Buchdanow* LK 1563, *Jowec Bohdanowicz* IO 1552, *Филип Богдашевич* OCZ 1578, *Chwil Bohdusewicz* OO 1571, *Hulko Vochohnowic* IP 1598, *Дорош Бохонович* OCZ 1578.

Borys – im. złoż. *Бориславъ* (M. O. Демчук 1988: 55) lub im. chrz. *Borys*: *Kutes Borys* LK 1563; *Makar Borysz* OŁ 1552, *Федко Борисковичъ* IO 1578, *Ониска Борисовича* (Gen.) TU 1578.

Bron- – im. złoż. typu *Bronisqd*, *Bronislaw* SEM I 19, por. *Брон* (M. O. Демчук 1988: 67): *Муско Bronewicz* OŁ 1552.

Budko – im. złoż. typu *Будиславъ*, *Budmir*, *Budziwuj* (M. O. Демчук 1988: 62, 67): *Панас Будъковичъ* IO 1578.

Choc- – im. złoż. typu *Хотислав*, *Хотимир*, *Доброхот* lub im. chrz. *Choma*, *Foma*, *Фотій*, *Фот*, *Мефодій*: *Choc* OŁ 1552; *Максим Хоценья* IO 1578, *Andrzej Chockowicz* LK 1563, *Rac Chosewicz* OŁ 1552, *Ostapko Chotewicz* OŁ 1552.

Chodzko – im. złoż. *Годеславъ* (M. O. Демчук 1988: 58, 70) lub im. chrz. *Гордій*: *Chodzko Fiedorowicz* LK 1563.

Czapik – por. *Czapik*, *Цапъ* (M. O. Демчук 1988: 24, 124): *Maksym, Choma a Żuk a Czapik Kowalewicz* OŁ 1552.

Czarnysz – por. serb. *Їрnomir*, chorw. *Їrningoj*, czes. *Їrnhost* (M. O. Демчук 1988: 60, 84): *Czarnysz Rozmiecieykowicz* LK 1563; *Fiedor Czarnysz* IP 1598.

Czech – im. złoż. *Czechosław* (M. O. Демчук 1988: 37, 40): *Jacko Czechowicz* IK 1548.

Dobruszyn – por. *Добросин* (M. O. Демчук 1988: 44): *Dobruszyn* IK 1548.

Drobysz – im. złoż. *Дрогобудъ* (M. O. Демчук 1988: 87): *Drobysz Petroszewycz* OŁ 1552.

Hnewosz – im. złoż. *Гньвомиръ* (M. O. Демчук 1988: 57, 70): *Гневошъ* OK 1552.

Hostyło – im. złoż. z pocz. *Гост-* (M. O. Демчук 1988: 71–72) lub ap. *гостити* ‘gościć, przyjmować gości’ СУМ XVI-XVII: *Hostyło* OO 1571.

Hud- – im. złoż. typu *Гудислав* lub im. chrz. *Гурій*: *Гуць* OCZ 1578, *Гуцка Селевича* (Gen.) TU 1578; *Iwaszko Huskiewic(z)* IP 1598.

Jarosław- – im. złoż. *Ярославъ* (M. O. Демчук 1988: 39). Forma pochodna również od innych im. złoż. z pocz. *Яро-* typu *Яромир* lub im. chrz. *Ярема*: *Ярослав* IO 1578, *Ерослав* OCZ 1578, *jarzko porowycz* RPW 1570.

Lepko – por. strus. *Лъпа* (: *лПа* ‘ładny’), *Лена* (П. П. Чучка 2005: 334), por. też **Nielepiec**: *Lepko Kozakowicz* IP 1598.

Lud- – im. złoż. typu *Людъслав*, *Людмил*, *Людомир* (M. O. Демчук 1988: 59, 76): *Федко Лудович* TU 1509, *Chwiedorec Ludykowicz* OO 1571.

Łasko – im. złoż. *Ласлав, Ладислав* (М. О. Демчук 1988: 89) lub od im. chrz. *Євласій, Євламій*: *Ласко* OK 1552.

Mał- – im. złoż. typu *Маломир, Малодобр* (М. О. Демчук 1988: 59, 76, 77) lub od im. chrz. *Малахія*: *Malej Pilyrowicz* RPW 1570, *malij* RPW 1570, *Мальшико* OCZ 1578, *Malko* OŁ 1552, *malisz* RPW 1570; *Кондрат Малышеня* IO 1578, *Mitko Maluszewicz* IP 1598, *Тишко Малишка* IB 1573, *Ułaszyn Małyszczuk* LK 1563, *Мальчишин Максим* OCZ 1578; *Нелеть Мальшичъ* IO 1578.

Man- – im. złoż. *Маниславъ* (М. Я. Морошкин 1867: 118) lub im. chrz. *Мануйло, Мануйл*: *maniecz* RPW 1570, *Манецъ Сыичевич* OCZ 1578, *Manko Struczka* LK 1563, *Maniuk* LK 1563, *maniuta stieranowycz* RPW 1570; *ihnath manczenia* RPW 1570, *Bartoszec Maniszka* IK 1548, *Грицко Манюкович* OZ 1566, *Сергеи Манькович* OCZ 1578, *Korniy Maniewicz* LK 1563.

Mirko – im. złoż. z pocz. *Мир-* typu *Мирослав* (М. О. Демчук 1988: 78) lub od im. chrz. *Мирон*: *mirzko* RPW 1570; *mirzkowycz lewko* RPW 1570.

Nekrasz – por. bułg. im. złoż. *Красимир*, pol. *Krasibor* (М. О. Демчук 1988: 59, 96), por. też *Niekraś*: ps. *krasa, krasiti* SEM I 126, 182: *Danyło Niekraszowycz* LK 1563, *Daniło Niekraszewicz* ibid., *Kuryło Niekraszowicz* LK 1563.

Nelep – por. *Nielep*: ps. * *lěpiti* SEM I 143, por. też **Lepko**: *Нелеть Мальшичъ* IO 1578; *Ивашко Нелепович* IO 1578.

Nielubiec – od im. złoż. typu *Lubomir, Lubgost* SEM I 146, por. też *Люб-, Нелюбъ* (М. О. Демчук 1988: 95–96): *Matwiy Nielubiec* LK 1563.

Nemyra – im. złoż. *Незнамиръ* (М. О. Демчук 1988: 30, 94): *Niemiera Porowicz* LK 1563.

Nesyp – por. *Sypło*: ps. * *sypati* SEM I 297: *Nesyp* OO 1571.

Putyło – im. złoż. *Putislav* (М. О. Демчук 1988: 60, 79): *Pucilo Wakulicz* LK 1563.

Rad- – od im. złoż. typu *Радославъ, Радиславъ, Радомиръ, Радовитъ, Радогостъ, Радосинъ, Домарадъ* (М. О. Демчук 1988: 29, 88–89) lub od im. chrz. *Радивон, Родіон*: *Radecz* OO 1571, *Radziec Iwaszkowicz* IK 1548, *Радько Юшкович* OCZ 1578, *Radzko Kalinowicz* LK 1563; *Iwan Radko* LK 1563, *Radcowicz Sierhey* LK 1563, *Jacko Radkowicz* LK 1563, *kunecz raszewycz* RPW 1570.

Rosko – im. złoż. *Ростислав* (М. О. Демчук 1988: 80): *Ostan Roskowicz* IO 1578.

Siech – im. złoż. typu *Sieciesław, Siemił* lub im. chrz. *Siemion, Семен* SEM I 265–267: *Marko Siechowicz* LK 1563.

Stanisław – im. złoż. *Станіслав, Станимир, Добростан* (М. О. Демчук 1988: 38, 63); формы z pocz. *Stach-, Stas(z)* także od im. chrz. *Остан, Стахій*: *Stanislaw Szyngar* IK 1548, *Stas Zolotar* OŁ 1552, *Станко Бортник* OZ 1566, *Stasko Piwowar* LK 1563, *Stasiuk* IK 1548, *Staszuk Zaporosza* LK 1563; *Oliksiy Stanko* LK 1563, *Iwan Stachowicz* IK 1548, *Mikołajec Stankowicz* IK 1548, *Makar Stancewicz* IK 1548, *staszewycz karzp* RPW 1570.

Stybor – im. złoż. *Стиборъ* (М. О. Демчук 1988: 36): *Стецко Стибор* IO 1578.

Subot – por. *Субота* (M. O. Демчук 1988: 134): *Субот Свиридович* OCZ 1578; *Subotycz* OO 1620.

Szczasnyj – por. *Щасний* (M. O. Демчук 1988: 26, 30, 33): *szasny* RPW 1570; *Якубомъ Щасновичом* (Instr.) TU 1563.

Szostak – por. *Шостакъ* (M. O. Демчук 1988: 30, 115), *Szosty* SEM I: *Szostakowicz* IK 1548.

Wacław – im. złoż. *Вятславъ* (M. O. Демчук 1988: 36–37) lub im. chrz. *Василь, Иван: was timoszewicz* RPW 1570, *Вацина Щуччич* OCZ 1578, *Waczko* LK 1563; *Яцко Вацинич* OCZ 1578, *Fiedor Waczunczyn* LK 1563.

Wojciech – im. złoż. *Wojciech* SEM I 347–348, *Войтех* (M. O. Демчук 1988: 36): *Wojciech Oniszkowicz* IP 1598.

Wołodymyr – im. złoż. *Володима(и)рѣ* (M. O. Демчук 1988: 39): *Петръ Володимир* IO 1578, *Игнат Володко* OCZ 1578, *Iwan Wołodymierow* LK 1563.

Ziemiec – im. złoż. typu *Земиборъ, Земиславъ*, por. *Земила*, (I. Фарион 2001: 196): *Ziemies Buchdanow* LK 1563.

Żdan – por. *Жданъ* (M. O. Демчук 1988: 33, 113); możliwe też pochodzenie od im. złoż. *Жд[имирь]* (I. Фарион 2001: 192): *Zdań Kodkiewicz* OŁ 1552, *Żdan Ciesla* LK 1563; *sdaniecz mikiticz* RPW 1570, *Zdanec Hłodewicz* OŁ 1552, *Жданецъ Васкович* IO 1578; *Жданович Лаврын* IO 1578; *Жданъчич Яцко* OCZ 1578.

Żuk – por. *Жукъ* (M. O. Демчук 1988: 30), 126, SEM I: *Maksym, Choma a Żuk a Czarik Kowalewicz* OŁ 1552; *Żuk* OŁ 1552, *Żuczenia* OZ 1566, *Żukow* LK 1563, *Żukowicz* LK 1563.

Cennym uzupełnieniem obrazu imiennictwa rodzimego w dawnym województwie wołyńskim może być również rekonstrukcja form słowiańskich z ojkonimów badanego terenu, por. *Борята, Воюта, Доброготиx, Знамір, Любом, Любит, Людмил, Невір, Радех, Радомисл, Радоша, Своєць, Щедрогоц, Яром* i in. (B. Шульгач 2001). Pewne imiona przeszły do kategorii nazwisk i zachowały się w antroponimii współczesnej. Spotykamy je m. in. wśród mieszkańców dzisiejszego Łucka na Wołyniu, np.: *Богодар, Мстислав, Радислав, Світозар, Святослав, Вячеслав, Всеволод, Зореслав* (I. Д. Скорук 1999: 148–149).

Zasób form słowiańskich występujących we współczesnym imiennictwie ukraińskim jest dość skromny w porównaniu z innymi językami słowiańskimi. Do najnowszego *Słownika imion ukraińskich* włączono przeszło 80 imion sięgających tradycją epoki przedchrześcijańskiej oraz rodzimych, powstałych na gruncie języka staroruskiego (I. I. Трійняк 2005). Są wśród nich nieliczne formy znane jeszcze w średniowieczu, popularne wśród książąt i bojarów, m.in. *Владислав, Володимир, Всеволод, В'ячеслав, Изяслав, Мстислав, Остромир, Ростислав, Святополк, Святослав, Ярослав*, jak również imiona odapelatywne, takie jak *Бажан, Боян, Ждан, Кий, Любим czy Лада* i *Либідь*. Niewielka część współczesnego zasobu imienniczego to formy pochodzenia zachodniosłowiańskiego, np. *Богумил, Власта, Войтех, Казимир, Милан, Божена, Кветослава*, które w ostatnim stuleciu weszły do antroponimii ziem będących w przeszłości terenem kontaktów z Polakami, Czechami oraz Słowakami. Kilka innych, tj. *Будимир*,

Зореслав, Радомир, Радослав, Стоян; Весна, Милиця, w ciągu ostatnich dziesięcioleci zaróżyczono od Bułgarów, Serbów i Macedończyków (П. П. Чучка 2002: 335; 2009: 84). Niektóre z nich, np. *Борис, Броніслав, Вацлав, Володимир, Мирослав, Радослав, Ростислав, Ярослав*, znane były również na dawnym Wołyniu.

Nazewnictwo rodzime oraz słowiańskie w antroponimii województwa wołyńskiego w XVI w. nie było dotąd przedmiotem badań. Przedstawienie semantyki imion w nawiązaniu do ich pierwotnych funkcji i motywacji towarzyszących kreacji onimów, przybliżających obraz świata duchowego oraz mentalności dawnych mieszkańców regionu, służyć będzie uzupełnieniu treści dydaktycznych z zakresu onomastyki ukraińskiej.

BIBLIOGRAFIA

- BUDZISZEWSKA W. (1989) *Imiona ochronne Słowian bałkańskich*, „Onomastica”, t. 34, s. 237–244.
- СІТКО Л. (2001) *Nazewnictwo osobowe północnego Podlasia w XVI w.*, Białystok.
- KALETA Z. (1995) *Świat ludzkich wartości odzwierciedlony w nazwach własnych osób (Imiona staropolskie z członami -mir-, -mysł-, -sław- na tle indoeuropejskim i wartości w nich wyrażone)*, „Slavia Occidentalis”, t. 52, s. 27–34.
- MALEC M. (2001) *Imię w polskiej antroponimii i kulturze*, Kraków.
- MILEWSKI T. (1969) *Indoeuropejskie imiona osobowe*, Wrocław.
- RZETELSKA-FELESZKO E. (2006) *W świecie nazw własnych*, Warszawa-Kraków.
- SEM — *Słownik etymologiczno-motywacyjny staropolskich nazw osobowych*, cz. 1 *Odapelatywne nazwy osobowe*, opr. A. Cieślíkowa, Kraków 2000.
- SZULOWSKA W. (1992) *Imiennictwo dawnej ziemi halickiej i lwowskiej*, Warszawa.
- ДЕМЧУК М. О. (1988) *Слов'янські автохтонні особові власні імена в побуті українців XIV-XVII ст.*, Київ.
- МОРОШКИН М. Я. (1867) *Славянскій именованіе или собрание славянских личных имен в алфавитном порядке*, С.-Петербург.
- НИКОНОВ В. А. (1969) *Русская адаптация иноязычных личных имен*, „Ономастика”, Москва, s. 54–79.
- СКОРУК І. Д. (1999) *Слов'янський шар в антропоніміконі м. Луцька*, w: Железняк І. М. (red.) *Slavica ta baltica в ономастиці України*, Київ, s. 147–160.
- СУМ XVI-XVII – *Словник української мови XVI-XVII ст.*, вип. 1-11, Львів 1994–2004.
- ТРІЙНЯК І. І. (2005) *Словник українських імен*, Київ.
- ФАРІОН І. (2001) *Українські прізвищеві назви прикарпатської Львівщини кін. XVIII – поч. XIX ст. з етимологічним словником*, Львів.
- ЧУЧКА П. П. (2002) *Антропонімія I – Імена*, w: Rzetelska-Feleszko E., Cieślíkowa A. (red.) *Słowiańska onomastyka. Encyklopedia*, t. I, Warszawa-Kraków, s. 335-339.
- ЧУЧКА П. П. (2003) *Слов'янські автохтонні імена, гідні реабілітації*, „Українська мова”, № 4, Київ, s. 97–106.
- ЧУЧКА П. П. (2005) *Прізвища закарпатських українців. Історико-етимологічний словник*, Львів.
- ЧУЧКА П. П. (2009) *Давньослов'янські особові імена, засвідчені південнокарпатськими українськими онімами*, „Studia slovakistica”, t. 9, Ужгород, s. 83–90.
- ШУЛЬГАЧ В. П. (2001) *Ойконімія Волині*, Київ.

WYKAZ ŹRÓDEŁ

Źródła drukowane

- IB - *Инвентарь замка и мѣстечка Буремль, съ исчисленіемъ крестьянскихъ повинностей и даней, 1573*, w: *Архивъ Юго-Западной Россіи, издаваемый Коммиссією для разбора древнихъ актовъ*, ч. УІІ, т. I, Кієвъ 1886.
- IP - *Инвентарь Полонскаго имѣнія 1598*, w: *Памятники изданные Кіевскою коммиссією для разбора древнихъ актовъ*, т. III, Кієвъ 1898.
- LK - *Люстрація Кременца 1563*, w: *Архивъ Юго-Западной Россіи, издаваемый Коммиссією для разбора древнихъ актовъ*, ч. УІІ, т. II, Кієвъ 1886.
- OCZ - *Опись имѣнія Черногородскаго 1578*, w: *Памятники изданные Кіевскою коммиссією для разбора древнихъ актовъ*, т. III, Кієвъ 1898.
- OK - *Описание Кременецкаго замка 1552*, w: *Архивъ Юго-Западной Россіи, издаваемый Коммиссією для разбора древнихъ актовъ*, ч. УІІ, т. I, Кієвъ 1886.
- OŁ - *Описание Луцкаго замка 1552*, w: *Архивъ Юго-Западной Россіи, издаваемый Коммиссією для разбора древнихъ актовъ*, ч. УІІ, т. I, Кієвъ 1886.
- OO - *Описи Острожчини другої половини XVI – першої половини XVII ст.*, Атаманенко В. (red.), т. I, Київ, Острог, Нью-Йорк 2004.
- OZ - *Опись имѣнія Заборольскаго 1566*, w: *Памятники изданные Кіевскою коммиссією для разбора древнихъ актовъ*, т. III, Кієвъ 1898.
- TU - *Торговля на Україні XIV-середина XVII століття*, Кравченко В., Яковенко Н. (red.), Київ 1990.

Źródła rękopiśmienne

- IK - *Inwentarz dóbr powiatu krzemienieckiego i wsi Kołosowo i Szpikolosy 1548*, ASK, oddział LVI, sygn. K.7, AGAD.
- RPW - *Rejestry poborowe woj. wołyńskiego i inflanckiego w XVI w.: powiat włodzimierski, 1569, Włodzimierz 1570*, ASK, oddział I, sygn. 31, AGAD.

SLAVONIC FIRST NAMES IN THE ANTHROPONYMY OF BURGESSES AND PEASANTS OF VOLYNIA IN THE 16TH CENTURY

The article presents Slavonic first names composed of two elements and single-stem names derived from common nouns in the anthroponymy of burgesses and peasants in the former voivodship of Volynia. Their etymology was presented together with the structure of hypocoristic forms. Attention was drawn to the original semantics of the Slavonic names and their functions as well as to their association with the beliefs of Slavs in the old days.

Słowa kluczowe: antroponimia ukraińska, imiona słowiańskie, formacje jednotematowe i dwuczłonowe, funkcje imion, etymologia, semantyka, formy hipokorystyczne, środki morfologiczne, świat duchowy, chrystianizacja

Agnieszka PAWŁOWSKA

Uniwersytet im. A. Mickiewicza

Podejście do błędu językowego w glottodydaktyce

1. Wstęp

Błędy językowe stanowią niewątpliwie element towarzyszący procesowi nauczania i uczenia się języków obcych. W niniejszym artykule podjęta zostaje próba porównania podejścia do błędu językowego w wybranych metodach nauczania języków obcych ze szczególnym uwzględnieniem jego roli we współczesnej dydaktyce języków obcych, w której to jeden z punktów ciężkości stanowi rozwój autonomii uczących się.

2. Ujęcie błędu językowego w wybranych metodach nauczania języków obcych

Analizując główne założenia metod nauczania języków obcych na przestrzeni wieków, można dostrzec, iż ewaluowało nie tylko podejście do np. statusu gramatyki czy języka ojczystego w procesie dydaktycznym, ale także do błędu językowego.

W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, której fundamentem jest nauczanie języków klasycznych, akcentuje się potrzebę kształcenia umysłu uczącego się, rozwoju logicznego myślenia, a zatem konieczność pracy nad osobowością ucznia. Do istotnych celów realizowanych na lekcji należy zapoznanie uczących się z dorobkiem kulturowym danej społeczności językowej poprzez lekturę literatury pięknej. Drogą prowadzącą do samodzielnej lektury tekstów jest solidne opanowanie podsystemu leksykalnego i gramatycznego języka obcego.

Jak zauważa H. Komorowska (2001: 21–22), główne założenia metody gramatyczno-tłumaczeniowej, tj. czytanie i tłumaczenie tekstów z języka obcego na język ojczysty, objaśnianie, komentowanie, analiza występujących w nich form gramatycznych, okazują się nie wystarczać dla sprawnego opanowania języka. W opisy-

wanej metodzie zakłada się, iż rozumienie reguł pozwoli uczącemu się budować poprawne zdania (W. Marton 1974: 61), przyczyni się zatem do uniknięcia powstawania błędnych form. Niestety, sam prymat sprawności czytania ze zrozumieniem oraz normatywizmu nie prowadzą do bezbłędnego posługiwania się językiem.

Główne założenia metody gramatyczno-tłumaczeniowej zostają poddane ostrej krytyce. Wilhelm Viëtor (1979) w publikacji „Der Sprachunterricht muß umkehren” wyraża swą dezaprobatę wobec ograniczenia się tylko do dzieł literatury pięknej w procesie nauczania i uczenia się języków obcych, proponując tym samym zwrot ku mówionemu językowi dnia codziennego. W metodzie bezpośredniej pojawiają się zatem tematy związane np. z rodziną, szkołą, życiem na wsi i w mieście, które nawiązują do zainteresowań i doświadczeń uczących się (J. Rusiecki 1964: 31), stąd też dużą wagę przywiązuje się do włączania materiałów autentycznych do procesu dydaktycznego.

Prymat języka obcego w procesie nauczania i uczenia się wymaga wypracowania licznych sposobów semantyzacji materiału leksykalnego, zaś gramatyka pozostaje na dalszym planie, a jej pojawienie się służyć ma usystematyzowaniu już posiadanej wiedzy. W metodzie bezpośredniej błędy językowe nie są, jak to ma miejsce w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, niepożądanym elementem wypowiedzi językowej i nie poświęca się im wiele uwagi.

Powstała po wybuchu drugiej wojny światowej i będąca pierwszą naukową metodą nauczania metoda audiolingwalna posiłkuje się nie tylko osiągnięciami amerykańskiego strukturalizmu, ale także psychologią. Według teorii behawiorystycznych u podłoża zachowań ludzi i zwierząt leżą bodziec i reakcja. Zachowanie językowe można zatem także wpisać w ten schemat. Nawyki językowe są wyrabiane na drodze częstych, automatycznie przebiegających, bezrefleksyjnych repetycji ćwiczonego materiału.

Metoda audiolingwalna wprowadza do nauczania i uczenia się języków obcych laboratorium językowe ułatwiające uczącemu się doskonalenie wymowy czy rozwijanie sprawności słuchania. Właściwa, bezbłędna reakcja ucznia na bodziec wzmocniona zostaje poprzez nagranie magnetofonowe, które zapewnia mu sprzężenie zwrotne. Ewentualne błędy uczący się rozpoznaje podczas słuchania poprawnej wersji z nagrania. Ciągłe powtarzanie ma na celu wyeliminowanie błędnych form (E. Ronowicz 1982: 185–186).

Zwolennicy metody audiolingwalnej upatrują w błędach zagrożenie, gdyż te mogą doprowadzić do utrwalenia się niepożądanych, nieprawidłowych reakcji językowych. Jednocześnie ich powstawanie objaśnia się wystąpieniem interferencji międzyjęzykowej. Dlatego też na lekcji celowo rezygnuje się z używania języka ojczystego ucznia. Występowanie błędów językowych tłumaczy się zbyt małą ilością wykonanych ćwiczeń, a tym samym brakiem odpowiednio dużego nakładu pracy.

Jak podkreśla B. Skowronek (1997: 147), decydujące językoznawcze veto wobec strukturalistyczno-behawiorystycznego nauczania języków obcych złożył N. Chomsky, który zwrócił uwagę na fakt, iż język ma charakter twórczy. Małe dziecko potrafi przecież budować wypowiedzi, których nigdy przedtem nie sły-

szło, i jest w stanie także dostrzec błędy innych osób. W metodzie kognitywnej niepoprawne formy stanowią tym samym dowód na to, iż proces uczenia się w ogóle zachodzi. Takie postrzeganie błędów wiąże się z większym zwróceniem się ku uczniowi jako podmiotowi procesu dydaktycznego, któremu przypisuje się kreatywność. Uczenie się i zapamiętywanie stanowią bowiem rezultat twórczych, świadomych procesów przebiegających w umyśle ucznia. Rola nauczającego polega zatem, m.in. na wspieraniu uczącego się w stawianiu i weryfikacji/falsyfikacji hipotez językowych (G. Henrici 1996: 515–516).

Powstałe w połowie lat 70., eklektyczne w swej postaci, podejście komunikacyjne dopuszcza pewną tolerancję błędów językowych pod warunkiem, iż nie zakłócają one komunikacji. Skuteczne komunikowanie się stanowi cel nadrzędny wobec bezbłędnego opanowania danego systemu językowego: „Kryteria komunikacyjnej oceny uczniowskich błędów językowych polegają na stwierdzeniu, czy dany błąd powoduje zakłócenia komunikacyjne, czy też nie. W porównaniu z oceną błędów z lingwistycznego punktu widzenia jest to znacznie trudniejszy rodzaj ewaluacji błędów językowych, ale jest to jednocześnie ocena bardziej wartościowa, wiąże się ona bowiem z zagadnieniem tolerancji błędów językowych, a także hierarchizacji tej tolerancji. W warunkach, w których wiadomo, że przy ich zachowaniu nie jest możliwe zrealizowanie perfekcyjnego programu akwizycji językowej, problem racjonalnej tolerancji błędów językowego jest szczególnie ważny. W takiej sytuacji trzeba jednak wiedzieć, które błędy są dopuszczalne z punktu widzenia funkcji komunikacyjnej założonej w programie dla danego ucznia lub dla danej grupy czy kategorii uczniów, a które nie”. (F. Grucza 1978: 36–37)

Ciągła korekta może doprowadzić u uczącego się do powstania obaw przed popełnianiem błędów, a zatem do nikłej gotowości do komunikowania się. Jak podkreślał już F. Grucza (1978: 38), powołując się na N. E. Enkvista (1973: 18): „[...] egzaminy nastawione na wyłapywanie błędów uczą uczniów ich unikania. Nie zachęcają one ludzi do uzewnętrzniania się i komunikowania. Po siedmiu, ośmiu czy dziewięciu latach unikania błędów normalna istota ludzka może łatwo nauczyć się traktować cudzoziemców jako egzaminatorów, których jedynym celem jest liczenie błędów. Jeśli nie da się uniknąć błędów, to można równie dobrze nie odzywać się wcale”.

Wyżej omówione podejście do błędów znajduje swe odzwierciedlenie także w programach nauczania zreformowanej szkoły polskiej, gdzie podkreśla się wyraźnie, iż: „[...] uczeń nie jest zatem postrzegany jako ‘maszyna do produkowania poprawnych wypowiedzi’, lecz jako wolny myślowo i emocjonalnie, odpowiedzialny, świadom swoich praw, wypaczeń, niedociągnięć, realnie oceniający siebie i innych użytkowników języka. Uczeń ma wpływ na stan swojej wiedzy i drogę, która pozostała mu do osiągnięcia postawionego sobie celu, popełnia i kontroluje błędy, które pomagają mu w nauce i stymulują do dalszej pracy. Nauczyciel jest jego doradcą, opiekunem, akceptującym niezależność ucznia i pomagającym mu w pokonywaniu błędów i niepowodzeń”. (E. Lewicka-Mroczyk 2003: 61)

Jak wynika z powyższych rozważań, ujęcie błędów językowych w dydaktyce języków obcych znacznie ewaluowało w ostatnich dziesięcioleciach, o czym świad-

czyć może także różnorodne jego postrzeganie w omawianych metodach nauczania języków obcych. Dopiero jednak lata 70. przynoszą żywe zainteresowanie tym zjawiskiem i dostarczają tym samym cennej wiedzy na ten temat. Błędne formy interpretowane z perspektywy hipotezy międzyjęzyka stanowią źródło informacji o poziomie opanowania języka przez uczącego się, o trudnościach w nauce, stanie wiedzy i umiejętnościach. Z pewnością warto zatem zastanowić się nad jego rolą w rozwijaniu autonomii uczniów i jego postrzeganiem we współczesnej dydaktyce języków obcych.

3. Rozwijanie autonomii uczących się a błędy językowe

Jednym z centralnych pojęć współczesnej dydaktyki języków obcych jest termin „autonomia”. Potrzebę wspierania autonomii uczących się należy postrzegać nie tylko w aspekcie nieustannej, po zakończeniu edukacji szkolnej już całkowicie samodzielnej, pracy nad językiem, który jest dynamicznie rozwijającym się tworem. Konieczność ta wynika także z wyzwań, jakie przed młodym człowiekiem stawia otaczająca go rzeczywistość. Musi on bowiem być gotów ciągle poszerzać wiedzę, doskonalić kwalifikacje, działać odpowiedzialnie i twórczo.

3.1 Pojęcie autonomii w dydaktyce języków obcych

Jedną z najbardziej rozpowszechnionych definicji pojęcia autonomii sformułował H. Holec (1981), który mianem tym określa zdolność uczącego się do przejęcia odpowiedzialności za własne uczenie się, co z kolei implikuje umiejętność uczącego się do określania celów, treści i progresji, umiejętność wyboru metod uczenia się, technik oraz umiejętność ich oceny, jak i oceny rezultatów swej aktywności (D. Wolff 1996: 554–555). P. Bimmel i U. Rampillon (2000: 33) wyjaśniają termin autonomii przez pryzmat autonomicznych uczących się, którzy sami podejmują decyzję, że chcą się uczyć, jak będą wówczas postępować, po jakie materiały, pomoce w tym celu sięgną, jakie strategie wykorzystają, czy będą uczyć się indywidualnie czy też z innymi, w jaki sposób rozplanują czas przeznaczony na naukę, jak skontrolują, czy ich działania zakończyły się powodzeniem. Także A.R. Trad (2004: 72) definiuje pojęcie autonomii poprzez charakterystykę autonomicznego ucznia, który jest kreatywnym, młodym człowiekiem, świadomym swych umiejętności (bądź ich braku), starającym się samodzielnie rozwiązywać problemy. Nie uchyla się on od odpowiedzialności za swoje działania w ramach pozostawionej mu wolności podejmowania decyzji i rozwijania osobowości. Taka osoba ma także zadatki na odpowiedzialnego, świadomego obywatela.

Autonomię postrzega się również w kategoriach zdolności uczącego się do wykonywania zadań samodzielnie – indywidualnie lub w grupie, w nowym kontekście, nieszablonowo, elastycznie (H. Komorowska 2001: 16).

Omawiany termin rozpatrywać można także na płaszczyźnie zdolności podejmowania, prowadzenia i ewaluacji własnego kształcenia językowego (W. Wilczyńska 2002: 54). Dla M. Wysockiej (2003: 38) autonomia oznacza częściowe przejęcie przez uczącego się odpowiedzialności za proces uczenia się, przy czym kieruje on wspomnianym procesem, uwzględniając własny styl uczenia się, cele oraz potrzeby. Wybiera on także strategie, które zastosuje. Za P. Bensonem i P. Vollerem (1997) A. Michońska-Stadnik (2004: 11–18) rozróżnia natomiast trzy wersje autonomii:

– techniczną, gdzie autonomia wiąże się z uczeniem się języka poza instytucją edukacyjną oraz bez interwencji nauczyciela, tj. doskonaleniem języka już po zakończeniu edukacji szkolnej, samodzielnie, poprzez wykorzystanie powszechnie dostępnych materiałów i środków, np. telewizji, komputera, Internetu, radia czy filmu, przy czym jest to możliwe zarówno w domu, jak i w odpowiednio wyposażonym centrum multimedialnym, pozostającym pod kontrolą szkoły językowej,

– psychologiczną, w której to autonomia postrzegana jest jako pewien rodzaj umiejętności pozwalający uczącemu się wziąć odpowiedzialność za swój proces uczenia się języka. Rozwój autonomii postrzega się zatem w kategoriach wewnętrznej transformacji ucznia w kierunku niezależności od nauczyciela i sytuacji szkolnej. Ta wersja autonomii wiąże się z tradycją konstruktywizmu, gdzie wiedzę przedstawia się jako konstruowanie znaczenia w kontekście sytuacyjnym i społecznym, właściwym każdej jednostce. Uczący się przyswajają sobie i konstruują wiedzę w sposób właściwy dla siebie, niezależnie od tego, jak ją prezentuje nauczająca. Proces ten zależy także od kontaktów jednostki z innymi ludźmi z otoczenia,

– polityczną, która dotyczy wpływu uczniów na formę, kształt własnej edukacji, a także kontrolę instytucji edukacyjnych.

Na podstawie powyższych rozważań dotyczących autonomii jako jednego z głównych pojęć współczesnej dydaktyki języków obcych można wywnioskować, iż cechuje ją złożoność, która jest rezultatem postrzegania uczącego się w kategoriach kreatywnej, współdecydującej, współodpowiedzialnej za proces uczenia się i nauczania jednostki, nie zaś w kategoriach pasywnego konsumenta wiedzy: „Dążenie do zwiększenia samodzielności ucznia w procesie dydaktycznym wiąże się z realizacją ogólnego celu wychowawczego. Oznacza to, że jest to proces długotrwały oznaczający zmianę akcentów w tradycyjnie pojmowanych rolach nauczyciela i ucznia”. (K. Myczko 2004: 27)

Odpowiedzialności za przebieg i rezultaty procesu dydaktycznego nie przypisuje się tylko nauczającemu, bowiem ten pełni przede wszystkim funkcję doradcy, dzieląc się z uczącym się swą fachową wiedzą, umiejętnościami i doświadczeniem.

3.2 Autoewaluacja a błąd językowy

Bardzo istotny warunek, pozwalający na wykształcenie u uczącego się postawy autonomicznej stanowi zdolność do autokorekty, a zatem autokontroli i samooceny.

ny. Jednak, jak podkreśla W. Wilczyńska (1999: 188): „Wielu uczących się doświadcza sporych trudności, gdy idzie o ocenę czy choćby obiektywną obserwację ich własnej aktywności w zakresie zdobywania wiedzy, umiejętności technicznych i praktyk komunikacyjnych. Nawet jeśli stać ich na niezbędny w tym wypadku dystans do siebie samych, ich wypowiedź na temat zwykłych problemów uczenia się i komunikacji czy wykonywania dość prostych zadań w grupach może często razić zarówno ich samych, jak i nauczającego swą nie zawsze dopracowaną formą i treściami. Taka, nierzadko dość nieporadna, aktywność uczącego się może jawić się jako zajęcie mało rentowne i mało poważne – zwłaszcza w zestawieniu z doskonałością syntez podręcznikowych czy trafnością uwag nauczającego”.

Pomimo wymienionych wyżej kłopotów uczących się z samooceną, nie wolno zaniedbać tego wysoce relewantnego w wychowaniu do autonomii elementu, gdyż, na co zwraca uwagę M. Aleksandrak (2001: 36), właśnie ona umożliwia diagnozowanie mocnych i słabych stron własnej kompetencji językowej, porównanie aktualnego poziomu wspomnianej kompetencji z osobistym modelem (ideałem) kompetencji, rozwój własnych kryteriów oceny dla monitorowania postępu w procesie uczenia się czy ukonkretnienie dalszego etapu pracy.

Wychodząc od zaproponowanych przez W. Wilczyńską (1999: 258) etapów samooceny, tj. samoobserwacji, oceny (osądu) oraz konsekwencji (wniosków), M. Aleksandrak (2002: 269–270) proponuje wpisać w nie działania związane z autokontrolą i autokorektą: (a) samoobserwacja – analiza materiału językowego, (b) osąd – określenie typu błędów, przyczyn, okoliczności ich występowania, (c) konsekwencje – kontrola konkretnych aspektów wypowiedzi, otwarcie na nowe struktury językowe, przydatne, aczkolwiek wcześniej nieobecne, obserwacja regularności i wyjątków w ich użyciu, planowanie procesu uczenia się w kontekście indywidualnych potrzeb i trudności.

Rozwój zdolności do autokorekty, jako zewnętrznego przejawu zadziałania mechanizmu autokontroli (M. Glinka i A. Surdyk 2002: 274), należy zatem do ważnych zadań dydaktyki języków obcych i wiąże się z odpowiednim podejściem do błędów językowych, o czym traktuje następny podrozdział.

3.3 Wspieranie autonomii uczących się a korekta błędów językowych na poziomie zaawansowanym

Autokorekta z pewnością nie należy do zadań łatwych, a wykształcenie tej umiejętności u uczących się wymaga od nauczającego stopniowego wdrażania do tejże poprzez poprawianie w grupach czy w parach, stąd też projekt badawczy realizowany wśród 117 studentów pierwszego roku filologii germańskiej na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu w ramach zajęć z praktycznej nauki języka niemieckiego o charakterze badania w działaniu obejmował przygotowane na

podstawie pisemnych prac studentów liczne ćwiczenia korekcyjne, które najpierw wykonywane były w grupach, a potem w parach.¹

Studenci prowadzili także dzienniczki błędów. W ich pierwszej części umieszczali wybrane przez siebie własne błędy, podczas gdy w drugiej części pojawiały się z ćwiczeń korekcyjnych błędy. Uczącym się zaproponowano również pracę ze ściągą bazującą na omawianej przez U. Rampillon (1985: 112–114) technice wielokrotnego czytania własnej wypowiedzi pisemnej pod kątem błędów. Podczas pierwszego czytania należało sprawdzić, czy nie zostały pominięte jakieś elementy (np. prefiksy, sufiksy itd.). Drugie czytanie pozwoliło zanalizować pracę pod kątem ewentualnych błędów, do czego studenci przygotowywali się w trakcie ćwiczeń korekcyjnych. Uczestnicy badania stworzyli także swoje listy kontrolne zawierające typowe dla danej osoby błędy i opierające się na dzienniczkach błędów, które wykorzystywali podczas trzeciego czytania pracy. Szczególną uwagę poświęcono błędom morfosyntaktycznym, gdyż właśnie je w porównaniu z leksykalnymi łatwiej zidentyfikować i właściwie poprawić, co potwierdziły także wyniki ankiet przeprowadzonych wśród studentów.²

Na podstawie ankiet, wywiadu, obserwacji uczestniczącej oraz analizy dokumentów, które towarzyszyły badaniu, można stwierdzić, iż podejście studentów do błędów znacznie ewaluowało. Podczas gdy początkowo większość respondentów miała pejoratywne skojarzenia z niepoprawnymi formami językowymi, w trakcie trwania projektu badawczego zaczęli oni dostrzegać, iż błąd nie musi być postrzegany wyłącznie w kategoriach porażki, potknięcia, wstydu, ale może stać się cennym źródłem informacji o poziomie opanowania języka, wskazać, jak dalej winien przebiegać proces uczenia się i nauczania. Kreatywne, eksperymentujące podejście do błędów pozwoliło uczącym się zauważyć, iż korekta nie jest zadaniem zastrzeżonym tylko dla nauczającego. Także uczący się mogą dokonać poprawy, sięgając po kompendia wiedzy, czy posiłkując się swoją wiedzą i umiejętnościami lub prosząc innych studentów o pomoc.

Niewątpliwie uczestnictwo w projekcie badawczym pozwoliło studentom zebrać wiedzę proceduralną i deklaratywną niezbędną przyszłym nauczycielom w czasie korekty uczniowskich błędów. Mogli oni bowiem spojrzeć na błędy językowe nie tylko z perspektywy uczących się, ale także z perspektywy przyszłych nauczycieli języka obcego. Podczas pracy z błędami uczący się mieli sposobność powtórzyć reguły gramatyczne, zapoznać się z nową leksyką, zastanowić się nad istotą języka i mechanizmami nim rządzącymi, udoskonalić własny warsztat pracy, zoptymalizować proces powstawania wypowiedzi pisemnych, stać się bardziej wrażliwymi na błędy własne oraz innych.

Zaproponowane uczestnikom badania wykorzystanie błędu językowego w procesie dydaktycznym stało się zatem źródłem refleksji nad językiem, nad własną

¹ Szczegółowej analizie przygotowania, przebiegu oraz rezultatów omawianego badania dokonano w manuskrypcie dysertacji (Pawłowska 2008).

² Por. Kühn (1998: 46–47) oraz Hecht i Hadden (1992: 50).

wiedzą i umiejętnościami, a przede wszystkim nad własnym procesem uczenia się, jego przygotowaniem, przebiegiem i wynikami.

4. Wnioski

Rozwijanie autonomii uczących się, które stanowi wyzwanie dla współczesnej dydaktyki języków obcych, stawia szereg zadań przed nauczającym i uczącymi się, a odpowiednie podejście do błędu językowego jako nieodzownego elementu procesu dydaktycznego może zostać wykorzystane we wspieraniu autonomii uczących się. Nie wolno jednak zapomnieć, iż wdrażanie do autonomii należy do długotrwałych procesów dokonujących się na drodze ewolucji, a nie rewolucji i jest możliwe tylko wówczas, gdy nauczający i uczący się są zgodni, co do celów i sposobów ich realizacji.

BIBLIOGRAFIA

- ALEKSANDRZAK M. (2001) *Samoocena jako element autoewaluacji w półautonomicznym uczeniu się i nauczaniu języka obcego – wprowadzenie do projektu badawczego*, „Neofilolog” 20, s. 34–39.
- ALEKSANDRZAK M. (2002) *Rozwijanie umiejętności samooceny*, w: W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*. Poznań, s. 257–272.
- APELT W. (1991) *Lehren und Lernen fremder Sprachen. Grundorientierungen und Methoden in historischer Sicht*, Volk und Wissen Verlag GmbH, Berlin.
- BENSON, P., VOLLER P. (red.) (1997) *Autonomy and independence in language learning*, Longman, London and New York.
- BIMMEL P., RAMPILLON, U. (2000) *Lernerautonomie und Lernstrategien*, Langenscheidt, Berlin, München, Wien.
- ENKVIST N. E. (1973) *Should We Count Errors or Measure Success?* w: J. Svartvik (red.), *Errata. Papers in Error Analysis*. Stockholm.
- GLINKA M., SURDYK, A. (2002) *Autokontrola w procesie kształtowania się strategii komunikacyjnych*. w: W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*. Poznań, s. 273–286.
- GRUCZA F. (1978) *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- HECHT K., HADDEN B. (1992) *Deklaratives und prozedurales Grammatikwissen bei Schülern des Gymnasiums mit Englisch als Zielsprache*, „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung” 3, s. 31–57.
- HENRICI G. (1996) *Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und lernmethode*, w: G. Henrici, C. Riemer (red.), *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler, s. 506–522.
- HOLEC H. (1981) *Autonomy in Foreign Language Learning*, Pergamon, Oxford.
- KOMOROWSKA H. (2001) *Metodyka nauczania języków obcych*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.

- KÜHN R. (1998) *Muß man Korrigieren üben? Zu den Ergebnissen einer Erkundigungsuntersuchung über das Korrekturverhalten ausländischer Deutschlehrer*, „Deutsch als Fremdsprache” 1, s. 44–49.
- LEWICKA-MROCZEK E. (2003) *Podejście do błędu językowego w programach nauczania języka angielskiego w gimnazjum*, w: H. Komorowska (red.), *Reforma w nauce języka obcego*. Warszawa, s. 53–61.
- MARTON W. (1974) *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej jako maksymalizacja uczenia się ze zrozumieniem*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań.
- MICHOŃSKA-STADNIK A. (2004) *Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych*, w: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz, s. 11–18.
- MYCZKO K. (2004) *Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych*, w: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz, s. 19–30.
- PAWŁOWSKA A. (2008) *Schriftliche Fehlerkorrektur und die Förderung der Lernerautonomie*. [niepublikowana rozprawa doktorska, Poznań].
- RAMPILLON U. (1985) *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch*, Max Hueber Verlag, Ismaning.
- RONOWICZ E. A. (1982) *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- RUSIECKI J. (1964) *O nauczaniu języków obcych*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa.
- SKOWRONEK B. (1997) *Methodologische Rekonstruktion glottodidaktischer Theorien*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.
- TRAD A. R. (2004) *Autonomia uczniowska a nauczanie na studiach wyższych filologicznych*, w: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz, s. 69–79.
- VIĚTOR W. (1979) *Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*. w: W. Hüllen (red.), *Didaktik des Englischunterrichts*. Darmstadt, s. 9–31.
- WILCZYŃSKA W. 1999: *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, PWN, Warszawa, Poznań.
- WILCZYŃSKA W. 2002: *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, w: W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*. Poznań, s. 51–67.
- WOLFF D. (1996) *Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik*, „Info DaF”, 5, s. 541–560.
- WYSOCKA M. (2003) *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

APPROACH TO LANGUAGE ERROR IN THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE PEDAGOGY THEORIES

Language errors indisputably accompany the didactic process. The article is an attempt at comparing the approaches to language error in selected foreign language teaching methods, with the particular focus on its role in modern language teaching in which learner's autonomy has become one of the key points.

Słowa kluczowe: autoewaluacja, autokontrola, autokorekta, autonomia, błąd językowy, dydaktyka języków obcych, metody nauczania języków obcych, metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, metoda bezpośrednia, metoda audiolingwalna, metoda kognitywna, podejście komunikacyjne

Małgorzata SZUK-BERNACIAK

Uniwersytet Warszawski

Instrukcja obsługi jako środek komunikacji typu specjalista-niespecjalista

Akt mowny, który jest realizowany za pomocą tekstu *instrukcji obsługi*, stanowi szczególną formę komunikacji między ludźmi. Z punktu widzenia kierunku tej komunikacji można tu mówić o interakcji werbalnej za pomocą tekstu (utrwalonego w formie graficznej) pomiędzy *specjalistą* a *niespecjalistą*. W przypadku takiej komunikacji z reguły występuje brak bezpośredniej relacji pomiędzy partnerami interakcji. Oznacza to nie tylko, że zarówno twórca tekstu, jak i jego odbiorca pozostają względem siebie nieznani, lecz także to, że nadawca (specjalista) nie ma możliwości weryfikacji stopnia zrozumienia tekstu przez odbiorcę. Prymarnym środkiem komunikacji pozostaje więc konkretny tekst instrukcji obsługi. Układ ten charakteryzuje asymetria przejawiająca się w nierównym wyjściowym poziomie wiedzy na temat przedmiotu opisywanego w instrukcji, jego budowy, funkcjonowania oraz bezpiecznego użytkowania.

Z powyższego wynika, że w ramach omawianego układu komunikacji to właśnie autorowi (twórcy) tekstu przypada szczególna rola polegająca na wyrażeniu wiedzy (fachowej) na temat budowy oraz obsługi sprzętu w sposób zrozumiały dla każdego potencjalnego czytelnika tekstu bez względu na jego wyjściowy poziom wiedzy (specjalistycznej, w tym również językowej), doświadczenia związane z obsługą podobnych sprzętów (kontekst wewnętrzny) oraz inne czynniki sytuacyjne. Z uwagi na fakt, że wyrażanie wiedzy instrukcyjnej następuje w omawianym przypadku za pomocą tekstu, musi on spełniać określone warunki formalnojęzykowe, których przejawy powinny być widoczne przede wszystkim na płaszczyźnie wyrażeniowej tekstu. Realizując prymarną funkcję, instrukcja obsługi musi sprostać oczekiwaniom potencjalnych użytkowników sprzętu, a zatem wyrażać odpowiednią wiedzę instrukcyjną w sposób precyzyjny i zrozumiały, aby każdy dowolny odbiorca mógł ją zrekonstruować adekwatnie, zgodnie z intencją nadawcy. Jednoznaczność referencjalna to podstawowy wymóg stawiany tekstom instrukcyjnym, a zarazem i czynnik determinujący niejako ostateczny ich kształt, a przede wszystkim ich warstwę wyrażeniową odzwierciedlającą wiedzę. Należy zwrócić uwagę, że w przypadku komunikacji za pomocą tekstów pisanych istnieją zupełnie inne uwarunkowania procesów rozumienia niż w ko-

munikacji bezpośredniej (ustnej), kiedy obaj interlokutorzy mogą kontrolować i wspierać przebieg procesu rozumienia, np. za pomocą dodatkowych pytań, powtórzeń, gestykulacji, tonacji głosu, praktycznej demonstracji konkretnych czynności itp. Dla interakcji z udziałem tekstu instrukcji obsługi utrwalonego w formie graficznej charakterystyczny jest brak tego typu środków wspomagających proces rozumienia. Odbiorca rekonstruuje więc potrzebną mu wiedzę przede wszystkim na podstawie struktury wyrażeniowej tekstu, przy czym na ogół (choć nie zawsze) dysponuje on także sprzętem, którego dana instrukcja dotyczy (M. Becker- Mrotzek, 2004).

Trudno byłoby mówić o instrukcji obsługi jako środku komunikacji, abstrahując od faktu, że po pierwsze (1) każdy tekst (czy to w formie ustnej, czy też pisemnej) stanowi konkretny obiekt (wytwór) i tym samym posiada konkretnego autora, który wytworzył go na podstawie swojego języka (idiolektu), a więc z uwagi na posiadane specyficzne kompetencje (np. kulturowe, komunikacyjne, specjalistyczne, językowe itd.). Po drugie (2), każdy tekst jest jednocześnie tworem powstałym w jakichś konkretnych okolicznościach, dlatego zarówno proces jego tworzenia, jak i odbioru należy postrzegać z perspektywy szeroko rozumianych kontekstów (zewnętrznych oraz wewnętrznych). Na tzw. kontekst wewnętrzny składa się indywidualna wiedza (idiowiedza) każdego z mówców-słuchaczy, m.in. ich wiedza o świecie, ludziach, znajomość społeczno-kulturowych uwarunkowań (zachowań) komunikacyjnych, specjalistyczna wiedza stanowiąca przedmiot interakcji, itp., natomiast kontekst zewnętrzny jest utożsamiany z konkretną sytuacją (konsytuacją), określaną m.in. czynnikami lokalnymi, temporalnymi, przyczynowo-skutkowymi, itp. Po trzecie (3) należy przyjąć, że znaczenie tekstu nie jest wartością stałą i w gruncie rzeczy w dużym stopniu zależy od samych twórców oraz odbiorców, którzy w zależności od wielu czynników, przede wszystkim kontekstowych oraz intencjonalnych, przypisują wypowiedziom konkretne znaczenia. W konsekwencji rozumienie danego tekstu przez konkretnego odbiorcę nie musi być identyczne ze znaczeniem przypisanym temu tekstowi przez jego nadawcę. Po czwarte (4) trzeba przyjąć założenie, że odbiór tekstu, a raczej jego właściwe zrozumienie przez konkretnego odbiorcę, zgodnie z intencją nadawcy, jest uzależnione od stopnia zbieżności ich idiolektów (specjalistycznych), a przede wszystkim denotatywnej zbieżności tych idiolektów, od stopnia ich ścisłości, następnie od stopnia zbieżności wewnętrznych, a wreszcie także zewnętrznych kontekstów tak tworzenia, jak i rozumienia danego tekstu. Analogicznie, te same współczynniki będą miały wpływ na stopień rozumienia konkretnego tekstu (np. instrukcji obsługi) przez dowolny podzbiór odbiorców. W tym przypadku stopień rozumienia będzie wprost proporcjonalny do stopnia zbieżności wspomnianych powyżej współczynników idiolektalnych oraz kontekstowych, a zatem adekwatne rozumienie uzależnione jest od tego, w jakim stopniu pokrywają się zakresy tzw. (specjalistycznej) kompetencji komunikacyjnej członków danej wspólnoty (S. Grucza, 2008a). W omawianym tu układzie komunikacyjnym z instrukcją obsługi można stwierdzić zarówno podobieństwa, jak i rozbieżności na poziomie poszczególnych elementów komunikacyjnego wyposażenia partnerów interakcji.

Odnosząc powyższe założenia do konkretnej sytuacji komunikacyjnej typu specjalista – niespecjalista z tekstem instrukcji obsługi należałoby dokonać próby udzielenia odpowiedzi na pytanie, co sprawia, że tekst instrukcji obsługi jest względnie jednolicie rozumiany przez różnych odbiorców pomimo rozbieżności na poziomie ich wiedzy (szczególnie specjalistycznej oraz językowej), różnych czynników kontekstów zewnętrznych oraz wewnętrznych tak w momencie tworzenia, jak i odbioru tekstu. Należy zatem ustalić uwarunkowania procesów nadawania znaczeń tekstom (tu: instrukcji obsługi) przez ich twórców (specjalistów), a także interpretowania znaczeń tekstów przez ich odbiorców (niespecjalistów).

Przyjęcie założenia, że tekst instrukcji stanowi prymarny środek komunikacji typu specjalista-niespecjalista oznacza, że na jego podstawie, a konkretnie na bazie jego warstwy wyrażeniowej, następuje rekonstrukcja konkretnej wiedzy (specjalistycznej) przez danego odbiorcę. Tekst stanowi zatem konkretne wyrażenie językowe pełniące konkretną funkcję znaczeniową. W komunikacji specjalistycznej to właśnie teksty występują w funkcji tzw. zastępników wiedzy specjalistycznej, która jako pewna właściwość, zawartość mózgow konkretnych mówców-słuchaczy nie podlega bezpośredniej obserwacji empirycznej. Opisanie jej jest zatem równoznaczne z jej rekonstrukcją na podstawie konkretnie zrealizowanych wypowiedzi językowych (S. Grucza, 2008a). W przypadku tekstu instrukcji obsługi istotną rolę pełnią ponadto tzw. niejęzykowe zastępniki wiedzy, chociaż z lingwistycznego punktu widzenia podstawowa funkcja polegająca na wyrażaniu wiedzy przypada tzw. językowym eksponentom wiedzy, a więc konkretnym tekstom rozumianym jako wytwory językowe. Rekonstrukcja danego idiolektu specjalistycznego, a tym samym danej wiedzy (tu: instrukcyjnej), polega zatem na ustaleniu repertuaru językowych właściwości konkretnego autora, tych elementów jego kompetencji (zarówno specyficznych współczynników jego wiedzy, jak i umiejętności), które umożliwiają mu tworzenie tekstów instrukcji obsługi, wyrażających jego wiedzę w sposób adekwatny i jednoznaczny. Realizacja tego zadania możliwa jest jedynie poprzez analizę konkretnych wypowiedzi (tekstów), przy czym analiza języka w jego szerokim rozumieniu nie powinna ograniczać się jedynie do badania jednostek leksykalnych (terminów), stanowiących co prawda istotne, ale nie jedyne eksponenty wiedzy (specjalistycznej), ale obejmować wszystkie elementy języka (wyrażenia językowe) w ich całościowym (tekstowym) wymiarze (S. Grucza, 2004).

Z powyższych założeń wynika, że zapewnienie skuteczności komunikacji za pomocą instrukcji obsługi w decydującym stopniu zależy od właściwie podejmowanych przez twórcę tekstu decyzji dotyczących wyboru odpowiednich środków językowych, stosownej formy wyrażeniowej, przejawiającej się na poziomie struktury tekstu odzwierciedlającej jego gatunkowość, oraz na poziomie leksykalnym i składniowym. Zrozumiałość tekstu instrukcyjnego będzie poza tym uzależniona od wyboru stosownych środków nie- i parajęzykowych, pełniących istotną rolę wspierającą procesy „właściwego” rozumienia. Chodzi tu przede wszystkim o przejrzysty układ tekstu osiągnąć za pomocą akapitów opatrzonych nagłówkiem, oddzielających od siebie jednostki tekstu o odrębnym znaczeniu, składające się na funkcjonalną całość. Wspieranie procesu rozumienia polega także na wprowa-

dzeniu elementów graficznych, tabel, znaków symbolicznych czy też stosowaniu czcionki o różnej wielkości lub różnym kolorze. Dbałość o jednoznaczność tekstu przejawia się również w konsekwentnym stosowaniu jednolitej terminologii w obrębie całego tekstu, a wysoki stopień informatywności zapewnia m.in. oszczędne stosowanie lub całkowity brak środków stylistycznych pełniących funkcje estetyczne, zachowanie spójności tematycznej (koherencji) czy też zabiegi syntaktyczne polegające na znacznym uproszczeniu składni, zapewniające maksymalny poziom zrozumiałości przy minimum środków językowych.

Chociaż „instruowanie” jest bez wątpienia podstawową i najistotniejszą funkcją omawianych tekstów, z punktu widzenia struktury illokucyjnej nie jest to jednak ich jedyna funkcja. Podobnie, ze względu na wyrażaną wiedzę tekst instrukcji obsługi należy postrzegać jako obiekt złożony (heterogeniczny), reprezentujący różne typy wiedzy. Chcąc zbadać strukturę tej wiedzy, należy poddać analizie wszystkie funkcyjnie różne fragmenty tekstu i na podstawie ich struktury językowej oraz realizowanej przez nie funkcji zrekonstruować charakter reprezentowanej wiedzy. Stwierdzenie, że instrukcja obsługi wyraża wiedzę instrukcyjną jest zabiegiem czysto generalizującym, który pozwala postrzegać tekst w charakterze przedstawiciela danego gatunku, a tym samym ustalić tzw. dominującą funkcję tekstu. Poszczególne części tekstu (jednostki wyrażeniowe), wyraźnie oddzielone od siebie za pomocą akapitów, nagłówków, czy też rozdziałów, podrozdziałów, odnoszą się wprawdzie do różnych treści znaczeniowych, jednak o komunikacyjnej funkcji całego tekstu można mówić, uwzględniając wszystkie jego fragmenty pełniące funkcję wspierającą dla osiągnięcia celu prymarnego, który najczęściej przekłada się na działanie, polegające na bezpiecznym i zgodnym z przeznaczeniem użytkowaniu sprzętu. Szczegółowe zalecenia dotyczące formy tekstu instrukcji obsługi, jego struktury wyrażeniowej oraz funkcji semantycznych poszczególnych jednostek wyrażeniowych zawiera Norma DIN EN 62079: 2001, a proponowane tam zalecenia stanowią bazę dla jej optymalnego ukształtowania, zarówno od strony zewnętrznej (szata graficzna, optyczne uporządkowanie), jak i wewnętrznej, dotyczącej struktury językowej oraz znaczeniowej. Wśród podstawowych zaleceń wynikających ze wspomnianej Normy warto wskazać na wymagany uproszczony, nieskomplikowany styl wypowiedzi: „*Ersteller der Anleitung muss einen klaren, direkten und eindeutigen Stil benutzen*”, który nie powinien jednak polegać na stosowaniu tzw. skrótów myślowych zmuszających czytelników do odwoływania się do różnego typu wiedzy kontekstowej (DIN EN 62079, Pkt. 6.1.8). Jednoznaczność oraz bezpośredni charakter wypowiedzi mogą być osiągnięte za pomocą pewnych zabiegów gramatycznych (składniowych), np. formułowania zdań w stronie czynnej, unikania strony biernej, preferowania stylu werbalnego poprzez znaczne ograniczenie stylu nominalnego, instruowania użytkowników sprzętu przede wszystkim za pomocą czasowników czynnościowych, unikania rzeczowników abstrakcyjnych oraz stosowania trybu rozkazującego czasowników dla wyrażania prośby, nakazu lub zakazu, co zwiększa bezpośredni charakter wypowiedzi. Poza tym Norma zaleca unikanie (bądź znaczne ograniczenie stosowania) czasowników modalnych, szczególnie tych, które wyrażają *możliwość* lub *powinność* („*können*” oraz „*soll-*

len”) i dopuszczają tym samym wybór formy działania lub nadają nieobligatoryjny charakter niezbędnym czynnościom wynikającym z instruowania. Powyższy wymóg dotyczy przede wszystkim nakazów i zakazów, które w przypadku obsługi sprzętu powinny mieć charakter wiążący.

Tekst instrukcji obsługi stanowi zatem obiekt kompleksowy, na który składają się różnego typu jednostki wyrażeniowe reprezentujące odmienne funkcjonalnie części, które w obliczu prymarnego przeznaczenia tekstu, jakim jest instruowanie, pełnią istotną rolę uzupełniającą, tworząc koherentną całość. Wśród podstawowych elementów tekstu instrukcji obsługi wyróżnić można pewne jednostki bazowe, funkcyjnie różne fragmenty, jak np.: (1) spis treści, (2) wstęp, na który najczęściej składają się informacje dotyczące bezpieczeństwa oraz ostrzeżenia, (3) część główną, dotyczącą budowy oraz obsługi, czyszczenia i konserwacji sprzętu, a także sposobów usuwania ewentualnych usterek, (4) zakończenie, pełniące funkcję uzupełniającą, zawierające informacje na temat serwisu, montażu oraz dane techniczne. Do podstawowej funkcji instrukcji obsługi należy zatem (a) instruowanie, przy czym nie w każdym przypadku będzie chodziło o funkcję stricte apelatywną, przejawiającą się w natychmiastowej reakcji użytkownika oraz podjęciu praktycznych działań wobec sprzętu, które w efekcie miałyby doprowadzić do spodziewanego rezultatu (np. prawidłowej obsługi). Instrukcja spełnia poza tym nie mniej ważną funkcję polegającą na (b) informowaniu. Chodzi tu przede wszystkim o fragmenty deskryptywne, opisujące oraz eksplikatywne, wyjaśniające np. budowę prezentowanego sprzętu oraz jego przeznaczenie (szczególnie istotne w przypadku skomplikowanych i zaawansowanych technologicznie urządzeń). Funkcję informującą może spełniać także cały tekst instrukcyjny w zależności od okoliczności i celu jego wykorzystania. Niektóre fragmenty instrukcji obsługi spełniają funkcje (3) ostrzegawcze i dotyczą partii tekstu opatrzonych najczęściej nagłówkiem typu „Ostrzeżenia”, „Środki ostrożności” lub po prostu „Uwaga”. Do funkcji pobocznych (uzupełniających) należą np. (4) zobowiązania producenta („Gwarancja”), będące zbiorem niezbędnych warunków dla realizacji ewentualnych roszczeń ze strony konsumenta (użytkownika sprzętu). Wstępna część tekstu instrukcji obsługi służy zazwyczaj nawiązaniu, ale także podtrzymaniu kontaktu z czytelnikiem, spełniając w ten sposób tzw. funkcję (5) fatyczną. Z punktu widzenia producenta danego sprzętu instrukcję obsługi można traktować jako swoisty instrument, za pomocą którego firma utrzymuje stały kontakt z użytkownikiem sprzętu, jeszcze długi czas po jego zakupie. W tym sensie instrukcja może pełnić ważną rolę marketingową.

Poddając analizie konkretny tekst instrukcji obsługi, można więc zrekonstruować konkretną wiedzę (specjalistyczną) autora tekstu. Wiedza ta, mając na uwadze prymarną funkcję tekstu, dotyczy konkretnego obiektu opisywanego w instrukcji, jego budowy i funkcji, a przede wszystkim jego bezpiecznej i zgodnej z przeznaczeniem obsługi. Chodzi tu więc zarówno o pewien rodzaj wiedzy teoretycznej (deklaratywnej), jak i praktycznej (proceduralnej), które rekonstruuje odbiorca tekstu, żeby na jej podstawie nie tylko móc wykazać się znajomością budowy i funkcji danego sprzętu, ale przede wszystkim być w stanie podjąć konkretne praktyczne

działania związane z jego obsługą. Należy zatem przyjąć, że umiejętność obsługi sprzętu implikuje posiadanie przede wszystkim pewnego zakresu wiedzy (zarówno teoretycznej, jak i praktycznej) oraz sprawności „posługiwania” się nią.

Rozważając problematykę fachowości wiedzy, jaką reprezentuje tekst instrukcji obsługi, oraz biorąc za punkt wyjścia kompleksowy charakter tekstu na płaszczyźnie wyrażeniowej jak i znaczeniowej, można założyć jego niejednorodność także z punktu widzenia tzw. fachowości, a więc istnienie obok siebie fragmentów tekstu nacechowanych różnym stopniem fachowości, zarówno wyrażeniowej, jak i informacyjnej. W przypadku tekstu instrukcji obsługi konieczne staje się więc rozstrzygnięcie pytania, na ile wiedza reprezentowana przez tekst instrukcji obsługi może być uznana za specjalistyczną. Odpowiedź na to pytanie należy poprzedzić założeniem, że w rzeczywistości nie istnieje ostra granica pomiędzy tzw. wiedzą specjalistyczną a wiedzą niespecialistyczną. O fachowości tekstu instrukcji można zatem mówić w kategoriach gradualnych, a nie binarnych, natomiast szczegółowa analiza poszczególnych, funkcjonalnie odrębnych fragmentów tekstu powinna wykazać rodzaj wyrażanej wiedzy (fachowość informacyjna) oraz sposób jej wyrażenia (fachowość wyrażeniowa). Warto wspomnieć, że specyfika wiedzy specjalistycznej, podobnie jak języka (idiolektu) specjalistycznego, czy też kompetencji (idiokompetencji) specjalistycznej, polega na tym, że nie jest ona niczym wyjątkowo wyodrębnionym w ramach konkretnego mózgu. Oznacza to, że nie ma wyraźnej różnicy zarówno pomiędzy idyowiedzą specjalistyczną a całą idyowiedzą, jak i pomiędzy różnymi rodzajami idyowiedzy specjalistycznej (S. Grucza, 2008). Chcąc określić fachowość wyrażanej za pomocą danego tekstu wiedzy, należy spojrzeć m.in. z perspektywy kompetencji konkretnego twórcy instrukcji (specjalisty), który z uwagi na posiadane właściwości potrafi wytworzyć tekst instrukcyjny. Należy przyjąć, że autor tekstu instrukcji obsługi jest specjalistą (w pewnym zakresie i stopniu), gdyż posiada tzw. „wiedzę instrukcyjną” wraz z praktyczną sprawnością, dysponuje zatem tzw. kompetencją specjalistyczną. Bezpośrednim tego przejawem jest wytworzony przez danego specjalistę tekst (specjalistyczny), a mówiąc ściślej jego warstwa wyrażeniowa oraz znaczeniowa (informacyjna).

Zgodnie z przyjętymi wcześniej założeniami, warunkiem wytworzenia tekstu instrukcji obsługi oraz jego adekwatnej rekonstrukcji przez odbiorcę jest posiadanie względnie zbieżnych właściwości językowych, zarówno formacyjnych, jak i funkcyjnych przez partnerów interakcji. Ponadto należy przyjąć, że uczestniczenie w (jakimkolwiek) akcie komunikacji zależy przede wszystkim od naturalnych zdolności odbiorczo-nadawczych mówców-słuchaczy, umiejętności tworzenia, magazynowania form sygnałowych oraz posługiwania się sygnałami w funkcji znaków (F. Grucza, 1992). Z uwagi na ich przynależność do tej samej etnokultury, zarówno autor tekstu instrukcji, jak i jego odbiorca znają w stosunkowo zbliżonym stopniu ten sam system reguł językowych i potrafią się nim posługiwać. Różnice wynikają tu przede wszystkim z charakteru komunikacji typu specjalista – niespecialista (laik). Można wprawdzie zakładać po obu stronach względną zbieżność kompetencji językowej, co oznacza, że obaj partnerzy posiadają tzw. formacyjne umiejętności substancyjne, potrafią generować, czyli materialnie realizować

sygnały, w tym przypadku w postaci graficznej (nadawca), a także identyfikować i dyferencjonować odebrany tekst (odbiorca). Oprócz tego obaj partnerzy potrafią tworzyć teksty, dysponują więc formacyjnymi umiejętnościami gramatycznymi, zarówno morfologicznymi, jak i syntaktycznymi. W ramach kompetencji językowej posiadają także umiejętności funkcyjne, przejawiające się w znajomości funkcji znaczeniowych różnych jednostek językowych (umiejętności semantyczne) oraz we właściwym doborze językowych środków wyrażania, uzależnionym od konkretnego aktu komunikacji (umiejętności pragmatyczne). Należy więc założyć, że zarówno twórca tekstu instrukcji, podobnie jak i jego odbiorca, posiadają najpierw pewien względnie zbliżony poziom kompetencji językowej w odniesieniu do tzw. języka podstawowego, potrafią tworzyć wypowiedzi językowe o charakterze ogólnym, posługiwać się nimi (w omawianym przypadku przede wszystkim wyrażeniami graficznymi, gdyż mowa tu o tekstach pisanych) w funkcji znaków, wyrażając za ich pomocą pewien konkretny rodzaj wiedzy. Wytwarzanie tekstów wyrażających jakiś rodzaj wiedzy specjalistycznej, na przykład tworzenie tekstu instrukcji obsługi, wymaga jednak posiadania pewnych dodatkowych umiejętności, czyli tzw. kompetencji specjalistycznej. W omawianym układzie komunikacji typu specjalista–niespecialista pewnymi właściwościami o charakterze specjalistycznym musi dysponować przede wszystkim twórca tekstu instrukcyjnego, natomiast nie są one wymagane od odbiorców. Oznacza to, że w przeciwieństwie do (przypadkowego) odbiorcy, często laika, specjalistyczną wiedzą oraz umiejętnościami w zakresie obsługi konkretnego sprzętu powinien dysponować autor tekstu instrukcji. Skoro wiedzę tę ma on wyrazić w formie graficznej za pomocą tekstu instrukcji obsługi, musi on, jako specjalista, posiadać właściwości, które pozwalają mu uczestniczyć w tzw. komunikacji fachowej, dysponuje więc pewnym stopniem specjalistycznej kompetencji kulturowej, przejawiającej się m.in. w znajomości pewnych charakterystycznych dla danej dziedziny konwencji (form) porozumiewawczych, określonych stylów wyrażania wiedzy. Chodzi tu przede wszystkim o znajomość określonego gatunku tekstu (instrukcji obsługi). Należy przy tym zauważyć, że instrukcja obsługi jest tekstem skonwencjonalizowanym, podlegającym uregulowaniu przez normę. Znajomość odpowiedniej normy jest konieczna dla wytworzenia tekstu instruktażowego, gdyż zawiera ona podstawowe wytyczne dotyczące konstruowania tego typu tekstów, reguluje zarówno kwestie formalne (konstrukcję, strukturę tekstu), jak i zawartość treściową. Wiedza na ten temat stanowi zatem element specjalistycznej kompetencji kulturowej twórcy tekstu instrukcji.

Warunkiem wytworzenia odpowiedniego tekstu dla wyrażenia wiedzy instrukcyjnej jest ponadto posiadanie tzw. specjalistycznej kompetencji tekstotwórczej. Jej podstawę stanowi szeroko pojęta (specjalistyczna) kompetencja językowa, zarówno formacyjna, jak i funkcyjna. Jednak z uwagi na specyficzny charakter omawianego układu komunikacji, opisane powyżej kompetencje autora tekstu instrukcji nie są wystarczające, aby wytworzyć tekst zrozumiały dla każdego odbiorcy, a tym samym zagwarantować skuteczność komunikacji typu specjalista–niespecialista. Zakładany nierówny poziom kompetencji specjalistycznej, wiedzy oraz sprawności specjalistycznych, a szczególnie rozbieżności w ramach tzw. językowego współ-

czynnika tej kompetencji po obu stronach układu komunikacji sprawiają, że wyrażając fachową wiedzę, specjalista musi mieć na względzie ograniczone możliwości odbiorcze czytelnika, wynikające m.in. z różnic na poziomie specjalistycznego wyposażenia językowego. Od twórcy tekstu instrukcji wymagane jest zatem posiadanie dodatkowych umiejętności, szczególnego rodzaju kompetencji intrakulturowej, pozwalającej mu na „przełączanie się” pomiędzy jego kulturą specjalistyczną a kulturą ogólną potencjalnych odbiorców (S. Grucza, 2008). Oznacza to, że specjalistyczna wiedza instrukcyjna musi być wyrażona za pomocą odpowiednich środków językowych, a w razie potrzeby także środków nie- i parajęzykowych, a nadawca tekstu instrukcji musi wziąć pod uwagę specyficzne okoliczności tworzenia tekstu oraz cel instrukcji obsługi. Chcąc, aby tekst spełniał należycie swoją funkcję, był adekwatnie zrozumiały dla każdego z przypadkowych odbiorców, twórca tekstu musi niejako przewidzieć (poprzez antycypację) poziom wiedzy i umiejętności odbiorców w zakresie obsługi sprzętu oraz ich oczekiwania względem tekstu. Musi być zatem w stanie „spojrzeć” z perspektywy odbiorcy instrukcji (potencjalnego użytkownika sprzętu), działającego w określonym kontekście sytuacyjnym, żeby zrozumieć, a nawet uprzedzić jego problemy wynikające z ewentualnej niezajomości obsługi sprzętu. Co prawda, w omawianym tu przypadku komunikacyjnym autentyczny autor tekstu instrukcji nie jest znany, możliwe jest jednak nakreślenie jego przybliżonego profilu na podstawie konkretnego tekstu. Można więc przyjąć, że tekst instrukcji obsługi tworzy tzw. *Technischer Fachmann*, konkretny specjalista w zakresie obsługi (np. sprzętu AGD), bądź też nawet sam jego konstruktor, którzy dysponowaliby wprawdzie wnikliwą znajomością sprzętu, specyficzną kompetencją specjalistyczną, stanowiącą podstawę porozumiewania się w ramach określonych branży. Problem dotyczący tzw. „fachowców” polega jednak często na tym, że brakuje im pewnych dodatkowych umiejętności, koniecznych z punktu widzenia komunikacji niebezpośredniej typu specjalista–nieszpecialista. Chodzi tu zarówno o posiadanie pewnego stopnia umiejętności dziennikarsko-edytorskich, jak i dydaktycznych, przejawiających się w przystępnej, łatwej w odbiorze prezentacji najistotniejszych informacji na temat sprzętu z punktu widzenia potencjalnego czytelnika. Tego typu umiejętności z reguły przypisuje się tzw. redaktorom technicznym, którzy fachową wiedzę potrafią wyrażać w sposób „przyjazny” odbiorcy, umiejętnie łącząc poszczególne elementy formalnostrukturalne oraz funkcjonalne. Zdaniem D. Möhna (2002) twórca tekstu instrukcji obsługi ma „do odegrania” swoistą rolę przewodnika („*Führer durch Handlungskomplexe*”), który w sposób efektywny i bezpieczny umożliwi czytelnikowi instrukcji podjęcie właściwych działań wobec sprzętu zgodnie z jego funkcją. Rola ta w sposób oczywisty determinuje konstrukcję tekstu, jego formę i strukturę, za pomocą których nadawca wyraża swoją wiedzę.

Powyższe rozważania nasuwają wniosek, że uznanie tekstu instrukcji obsługi jako prymarnego środka komunikacji typu specjalista–nieszpecialista jest o tyle możliwe, o ile zostaną uwzględnione specyficzne elementy układu komunikacyjnego, do których należą przede wszystkim konkretny twórca oraz odbiorca tekstu dysponujący określonym potencjałem wiedzy oraz umiejętności składających się

na ich tzw. kompetencję komunikacyjną i umożliwiającą im skuteczne porozumiewanie się, w tym także za pomocą tekstów instrukcyjnych. Zrozumienie tekstu instrukcji obsługi przez danego odbiorcę dokonuje się przede wszystkim na podstawie warstwy wyrażeniowej (językowej) konkretnego tekstu, która stanowi podstawowy wykładnik wiedzy (tu: instrukcyjnej) i umożliwia odbiorcy jej rekonstrukcję. Rozbieżności na poziomie kontekstów zewnętrznych oraz wewnętrznych tworzenia oraz odbioru tekstu rekompensują konkretne zabiegi ze strony producenta tekstu, będące wynikiem jego specjalistycznej kompetencji komunikacyjnej, polegające głównie na antycypacji oczekiwań i możliwości odbiorczych potencjalnych czytelników tekstu instrukcyjnego oraz umiejętności wyboru najwłaściwszych środków (językowych oraz niejęzykowych) dla stosownego wyrażenia wiedzy „instrukcyjnej” w zależności od specyfiki okoliczności komunikacji.

BIBLIOGRAFIA

- BECKER-MROTZEK M., 2004, *Schreibentwicklung und Textproduktion. Der Erwerb der Schreibfertigkeit am Beispiel der Bedienungsanleitung*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, s. 131–202.
- GRUCZA F., 1992, *O komunikacji międzyludzkiej – jej podstawach, środkach, rodzajach, płaszczyznach, składnikach i zewnętrznych uwarunkowaniach*, w: Woźniakowski W. (red.), *Modele komunikacji międzyludzkiej*. Materiały z XV Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW, Łąck, 26–28 kwietnia 1989r. Warszawa, s. 9–29.
- GRUCZA S., 2004, *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa, s. 121–136.
- GRUCZA S., 2008, *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa, s. 154–190.
- GRUCZA S., 2008a, „*Teksty specjalistyczne*”: *Językowe eksponenty wiedzy specjalistycznej*, w: Karpiński Ł. (red. tomu), *Języki specjalistyczne* 8, Warszawa, s. 181–193.
- MÖHN D., 2002, *Textsorten und Wissenstransfer*, w: K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, S.F. Sager (red.), *Text- und Gesprächslinguistik*. Bd. 1. Berlin, New York, s. 561–574.
- DIN EN 62079: 2001: „Erstellen von Anleitungen – Gliederung, Inhalt und Darstellung”.

USER GUIDE AS A MEANS OF COMMUNICATION OF THE SPECIALIST AND NON-SPECIALIST TYPE

The article presents matters pertaining to the determinant factors critical to the effectiveness of communication of the specialist – non-specialist type. User guide can be regarded as a primary means of communication provided that specific elements of the communication scheme are taken into consideration, such as a specific producer and recipient of the text, with knowledge potential and capabilities making the so-called communication competence. A given recipient understands the text of a user guide first of all on the basis of language layer of a specific text, which is here the main knowledge expression and allows a recipient its reconstruction. Discrepancies in external and internal contexts of writing and reception of the text are compensated by specific efforts on the part of text's producer as a result of his/her specialist communication competence, expressed mainly in anticipation of receptive capabilities of potential user guide readers as well as skills of choosing the best means (both language and non-language) for the right expression of „user guide” knowledge depending on the specifics of communication circumstances.

Słowa kluczowe: akt mowny, instrukcja obsługi, kompetencja komunikacyjna, kompetencja językowa, wiedza (specjalistyczna), sprawność, kontekst wewnętrzny, kontekst sytuacyjny

Malgorzata TRYUK

University of Warsaw

Strategies in Interpreting. Issues, Controversies, Solutions

Introduction

In her seminal paper Shlesinger (2000: 4) observes that the basic rule in interpreting studies is to „find the optimal balance between the intuitive and the scientific, the controllable and the ecologically valid, the definite and the viable, the task-specific and the psychologically universal”. Adhering to this rule seems hard when studying one of the most crucial concepts in interpreting, namely the concept of strategy. It is extremely difficult to define the concept of strategy from a theoretical (description of interpreting process), practical (performing interpreting task), or didactic point of view (teaching how to solve interpreting problems). We lack understanding of the explicit distinctive features of strategy, characteristic of interpreting. In many studies strategies are commonly referred to as methods or tactics chosen by the interpreter while performing his/her task. Frequently it is stated that strategic decisions are difficult to recognize because they are a part of the adopted „interpreting style” as notes Riccardi (2003: 263). Strategies are also determined by the way knowledge and interpreting skills or competences have been assimilated. Strategies can be a criterion of the interpreter’s experience: an expert in interpreting will use a different strategy than a novice or an inexperienced interpreter (Moser-Mercer, 1997).

The concept of a strategy in interpreting is ambiguous. This ambiguity and the multiplicity of approaches of dealing with strategies are indicated by Scott-Tenent, Gonzalez Davies and Rodriguez Torras (2000: 108) who claim that strategy means detecting a translation or interpreting problem and then applying an adequate solution. They observe that strategy is often confused with a range of other terms specific to translation or interpreting studies. When strategy is considered as translation method it means first and foremost a plan of processing the whole source text. Strategy considered as a procedure is a technique applied to individual text segments which convey elements of meaning. Strategy may be confused with translation skills or competence. Finally strategy may be seen as a norm while interpreting: it is not only the reaching of the goal but also reaching it „in some optimal

way". High quality of interpreting as perceived by the receivers may be such a goal. Observing this confusion of terms and approaches, Zabalbeascoa (2000: 119-122) proposes the following definitions of the above mentioned concepts:

- a method is a way of doing something in accordance with a predefined plan; it is less sensitive to contingencies than a strategy; translation method refers to global characteristics of the product and is used in product-oriented studies to refer to one or more translational criteria;

- a strategy is a specific pattern of behaviour aimed at solving a problem or attaining a goal; it is any conscious action intended to enhance the translator's performance for a given task, in terms of efficiency and effectiveness; in translation and interpreting, we can distinguish strategies specific in text or speech comprehension and production;

- a technique is an ability, an acquired skill to be applied according to a prescribed method or procedure (like a way of playing a musical instrument or of painting); the concept of translation techniques comes from a prospective and prescriptive approach, which involves looking at the source text and deciding which its constituent parts are for the purpose of translation, and then considering the most convenient way of rendering each unit.

Also, as Tomaszkiwicz (2004) states, strategy means overall proceedings of the translator/interpreter with reference to a certain text; it should be differentiated from technique which means proceedings with reference to specific elements of the source text with the purpose of achieving equivalence. Hence, technique is an individual decision, a way of solving a problem in relation to a specific interpreting unit, or an existing problem at the level of interpreting unit. We deal with interpreting techniques when an original text is too dense and abounds in information or when the speaker uses terminology unknown to the interpreter, or the speaker speaks too fast or with a foreign accent, and, as a result, the interpreter may have problems with distinguishing interpreting units.

Strategies in interpreting

In interpreting, strategy means such interpreter's behaviour that enables him to make the complex mental effort resulting from simultaneous listening and speaking when both source and target texts are produced only once, as a rule without any possibility to listen again. In addition the interpreter cannot verify nor even self-correct his/her performance. The whole interpreting operation is conducted under time pressure and stress. Strategies, as overall interpreter's behaviour, always appear, although they can be realized to a different extent, depending on the interpreter's professional experience. For a large group of researchers, strategy is an optimal operation, either conscious or automatic, it is a decision-taking action or sequence of actions aimed at solving an interpreting problem (Moser-Mercer, 1997).

Interpreting studies offers various classifications of strategies applied in interpreting. First of all, Pöchhacker (2004: 132) distinguishes general and specific strategies. General strategies refer to all languages while the specific ones are characteristic of certain language-pairs and are applied to overcome specific interpreting difficulties.

The most advanced analysis of strategies is provided by Gile (1995). The author argues that the choice of strategy depends on application of a series of rules, namely:

- the rule of maximum information in an original message,
- the rule of maximum effect on receivers,
- the rule of minimum effort,
- the rule of saving one's face in case of emergency,
- the rule of striving for safety.

As a consequence he puts forward a list of 19 strategies that facilitate the solving of interpreting problems: reconstruction of the message on the basis of the context, stalling, motivating the booth-mate, using documentation, using hyperonyms, phonetic reconstruction, tactic omission, explanation, paraphrase, simplification, producing a parallel text, phonetic or morphologic adaptation, transcoding, referring to different sources, re-ordering linguistic elements in a list, note-taking, using variable *décalage*, preceding the speaker, and finally turning off a microphone (p. 129–135).

Also Bartłomiejczyk (2006) proposes a list of 21 operations called strategies as follows: adding, approximation, anticipation, shifts, compression, delaying response, inference, parallel formulation, deletion, paraphrase, correction, lack of correction, reproduction, transcoding, syntactic transformation, transfer, lack of transfer, visualization, personal association, personal involvement, and finally general knowledge.

It seems that both authors identify appropriate strategies with interpreting techniques (e.g. transcoding) or even interpreter's aptitude (e.g. general knowledge). The last technique distinguished by Gile, e.g. turning off a microphone, may be particularly controversial since it can, by no means, be considered a way to solve an interpreting problem.

The above taxonomies are the longest lists of interpreting strategies. Other authors suggest reducing them to a few strategies only. For example Kalina (1992: 254–255) distinguishes the following strategies characteristic of interpreting:

- interference avoiding strategies, such as e.g. syntactic restructuring,
- anticipation strategy,
- monitoring strategies,
- approximation strategies.

In her later studies, Kalina (1998) defines strategy as a process adopted to find a solution to a problem and distinguishes product-oriented strategies, such as:

- transformation of avoiding interference and transcoding,
- approximation,
- chunks,

from target text-oriented strategies, encompassing:

- regaining information,
- *décalage*,
- expansion and compression,
- presentation (pauses, intonation, style).

Moreover, the author distinguishes emergency and general strategies.

In one of her studies concerning strategies, Riccardi (1998: 177-178) draws attention to the following interpreting strategies:

- anticipation,
- least commitment strategy allowing the interpreter to avoid one-way solutions,
- clause transformation strategy
- and chunk strategy.

Kohn and Kalina (1996) propose a distinction between speech perception and speech production strategies. Perception strategies include knowledge activation, anticipation, chunking and stalling. In order to complete mental patterns with information, the interpreter refers to both inferring strategy, i.e. inference, and memorizing and monitoring strategies. At the stage of speech production, the interpreter may, among others, apply adaptation, neutralisation or avoidance strategy. S/he may also reformulate or transcode chunks in the source language (SL), chunk them again, compress, generalize or add something on the basis of context. The interpreter may also employ emergency strategies or compensation strategies. Emergency strategies are based on the surface structure of the utterance in SL and encompass e.g. transcoding and compression (condensation). Compensation strategies cover omission, approximation, filtration, producing incomplete sentences, and substitution.

Moser-Mercer (1997: 258-259) reduces strategies to declarative or procedural knowledge used by the interpreter either consciously or unconsciously to solve an interpreting problem. Thus the author suggests the following distinction:

- comprehension strategies distinguishing between crucial and minor information,
- planning strategies activated at the stage of comprehending at all linguistic levels,
- monitoring strategies enabling the analysis and synthesis of information.

Moreover, the author suggests distinguishing two additional strategies, namely learning strategy and interpreting workload managing strategy.

Gran (1998) emphasises that the most important during interpreting are reformulation strategies, which she considers as creative and individual and which include paraphrasing or reconstructing on the basis of the interpreter's knowledge as well as individual strategies characteristic of a given person (e.g. paralinguistic resources such as intonation).

The relation between strategies and the quality of the product of interpreting is stressed by Riccardi (2003: 257). Quality in interpreting is a derivative of strategic behaviour adopted by the interpreter at the stage of comprehension, planning

and production. Therefore, the classification of strategies suggested by Riccardi includes the above mentioned stages of interpreting.

Strategies applied at the production stage are analyzed in the studies of numerous contemporary interpreting researchers. For instance, Gile (1995) presents the emergency strategy called „coping tactics” used when the interpreter’s processing capacity is overloaded or the knowledge base is inadequate to cope with the interpreting situation. The coping tactics presented by the author are to be used in accordance with the rule of maximum information, minimum interference and maximum communication. Riccardi (2005: 764) demonstrates that strategies should encompass all levels of language production and perception and refer to:

- divided attention and *décalage*,
- the activation of the relevant knowledge of a subject matter,
- selection of information,
- the choice between different options of the TL for interpreting syntactic structures of the SL,
- rapid switch from form-based interpreting when confronted with numbers, technical terms, proper names back to meaning-based interpreting.

Riccardi (2005: 764-765) not only presents comprehension and production strategies but also suggests distinguishing general and emergency strategies, previously described by Kohn and Kalina (1996). According to the author, comprehension strategies include: anticipation, chunking, selection of information and stalling. Production strategies include compression, expansion, approximation, generalisation, morphosyntactic transformations and use of elements of prosody, e. g. pauses and intonation. As regards general strategies, these are mainly *décalage* and monitoring of the produced communication, while emergency strategies are e.g. deletion, transcoding and parallel reformulation. This makes altogether 15 strategies. According to the author, „if strategies are to be a viable tool for pointing out the transfer mechanisms intervening during the simultaneous interpreting process and the results achieved, then, of course, categories will be open and can host numerous other strategies, depending on the kind of interpreting solution examined.” (Riccardi, 2005: 765).

Knowledge-based strategies constitute another group of strategies. Riccardi (1996, 1998, 2005) uses the expert-novice paradigm, depicting skill-based and knowledge based strategies connected with the work style of experienced interpreters (experts) and novices. A skill means that the interpreter uses certain stereotypic and standard solutions while the application of knowledge requires conscious, analytical processing.

All the authors discussed so far claim that all strategies are to some extent co-dependent. If one of the strategies is not properly activated, then it will be necessary to compensate for it using another strategy. It is noteworthy that, while interpreting, the interpreter uses a „super-strategy”, i.e. monitoring strategy, to assess proper application of other single strategies.

From the above it appears that there is no unanimity in presenting a list of strategies, which would undoubtedly be of importance at least for didactics in interpret-

ing studies. For many authors, the terms of technique, skill or competence and strategy still remain synonyms and are used interchangeably. Moreover, interpreting strategies include also those strategies that could be successfully considered characteristic of translation (i.e. transcoding, reformulating or paraphrasing). It is beyond any doubt that in the case of interpreting a strategy should be distinguished on the basis of those characteristic features of this type of bilingual communication that contribute to its exceptionality, i.e.:

- in interpreting we deal with simultaneous listening and speaking,
- the work is done under time pressure,
- the interpreter has to rely first and foremost on his short-term memory.

Such features allow us to propose the following list of strategies specific in interpreting:

- anticipation strategy which allows the interpreter to achieve simultaneous listening and speaking,
- condensation strategy which enables working under time pressure, while conveying complete information,
- notation strategy which supports interpreter's short-term memory.

These will be discussed in detail below.

Anticipation

Anticipation is a typical strategy at the stage of speech comprehension and production. It was empirically analysed as early as in the 70s, by Kirchhoff (1976/2002) who points out the interrelation between this strategy and text chunking. According to the author this strategy enables the interpreter to simultaneously listen and speak. Wilss (1978) stresses that the interpreter's linguistic, semantic, contextual, situational and thematic knowledge is the basis for the mechanism of anticipation. Lederer (1978, 1981) states in her research that semantic anticipation is of considerable importance to cognitive memory. Anticipation is the focus of attention in Chernov's (1979, 1994, 1996, 2004) probabilistic anticipation model. Anticipation as a fundamental strategy for simultaneous interpreting was first analysed for particular language-pairs, hence suggestions that it is a specific strategy, strictly connected with a given language-pair (e.g. Wilss 1978, Van Besien 1999). Later research, e.g. Zanetti (1999: 90), showed that it is „a powerful and favorite weapon” of all interpreters, irrespective of the language combination.

Anticipation is broadly analyzed as a phenomenon not only within interpreting studies. In psycholinguistics and cognitive psychology, anticipation is considered as one of the basic mechanisms of perception and speech production. In verbal communication anticipation consists of predicting linguistic behaviour of speakers on the basis of certain linguistic (grammatical and lexical) and non-linguistic elements according to probability of their occurrence in a given situation. Hence,

anticipation is a strategy by which the receiver (the interpreter) formulates hypotheses about yet unspoken speech parts. Those hypotheses may prove to be false, nevertheless, they activate cognitive processes in the receiver's brain, directing the processes of comprehending the message. Anticipation allows a reconstruction of the message elements, which the hearer fails to receive because of a lack of attention, lower concentration or other interference.

Anticipation is a complex process, functioning on every linguistic level: phonology, morphology, syntax, semantics, and is possible because of the phenomenon of redundancy, i.e. excess information, which facilitates perception and increases the probability of conveying the message effectively. Redundancy enables the receiver to formulate a hypothesis about an utterance and compare it with the models stored in memory, where the patterns of linguistic behaviour, updated by perception, are coded. The context of the utterance allowing for unequivocal comprehension of linguistic elements plays a vital role in the process of anticipating. By applying the anticipation strategy, the receiver (either a monolingual hearer or a bilingual interpreter) activates the *bottom-up* mechanism, where perception starts from processing the acoustic, then lexical, syntactic, and semantic features. S/he also activates the *top-down* mechanisms, where s/he formulates hypotheses, based on her/his knowledge and expectation, concerning the message. The more extensive the linguistic experience, the more effective the anticipation is.

In conference interpreting comprehension of a message in SL proceeds simultaneously with production of a message in TL. Due to the simultaneity of mental processes, the interpreter has to comprehend the message in the shortest possible time, and anticipation is the main factor contributing to this. In simultaneous interpreting this means predicting by the interpreter, the elements appearing after a given element, on the basis of frequency of occurrence of such element in comparable situations. Anticipation, thus, allows the interpreter to shorten the time of interpreting by decreasing the amount of information processed and enabling more effective use of the processing abilities.

In models whose aim is to explain the process of interpreting, anticipation occupies a special position. In the interpretive theory developed by Seleskovitch (1978), anticipation is a *sine qua non* condition of simultaneous interpreting. According to this approach, anticipation is based upon two kinds of knowledge: extralinguistic and linguistic. As a result, the author distinguishes linguistic (semantic) and extralinguistic (situational) anticipation. Linguistic anticipation is conditioned by knowledge of certain lexicon and grammatical rules, while extralinguistic anticipation results from the knowledge of both subject matter and communicative situation. Also Lederer (1981) distinguishes two types of anticipation: linguistic and cognitive. Linguistic anticipation, where knowledge of language plays an important role, consists in predicting by the interpreter the meaning of the next chunk before s/he hears it. A source of cognitive anticipation is the interpreter's cognitive memory. To compensate for insufficient cognitive knowledge, the interpreter frequently resorts to linguistic knowledge. Such operation is obviously impossible when the interpreter is not familiar with the speaker's terminology and style. Moreover, the speaker's

regional or foreign accent, type of text (written, improvised) and speech style (e.g. literary), significantly affect the possibilities of using anticipation. The cognitive model of interpreting developed by Moser-Mercer (1977) and based on processing information places anticipation as one of the stages of perception of speech. In the effort model described by Gile (1995), anticipation contributes to maintaining a balance between listening, analysis, production and memory. In Setton's (1999) cognitive-pragmatic approach, anticipation is considered as one of the central operations in simultaneous interpreting. Nevertheless, it was Chernov (1979, 1994) who to the greatest extent presented the role of anticipation. Chernov's model explains the process of probabilistic prediction and anticipating synthesis. These two mechanisms are the two sides of anticipation resulting from redundancy characterizing all utterances. Redundancy indicates the repetition of certain linguistic features. It also emphasizes co-dependence of linguistic elements, which means that utterances are formed in accordance with certain rules. Chernov is particularly interested in semantic redundancy which he considers the most important element of anticipation. Redundancy can be objective and subjective and is the only factor responsible for predicting in simultaneous interpreting. Prosodic, grammatical, semantic features as well as meaning are subjects of anticipation.

Chernov's (1994) model assumes the parallel functioning of the mechanism of anticipation at all stages simultaneously, multiple transformations of information and interaction between individual levels. Interaction starts before the moment of utterance. If the interpreter knows the speaker, then s/he starts general probabilistic predicting concerning the situation, which is to follow. In such a case anticipation occurs on a higher level and corresponds to *top-down* processing. Then, the process of probabilistic anticipation proceeds at the level of sound (*bottom-up* processing), as well as at syntactic and semantic levels. If the interpreter does not know the speaker, and her/his contextual and situational knowledge is scarce, then probabilistic anticipation begins at the level of sound. During speech perception, interaction between all levels occurs, and the interpreter creates a general plan of the whole speech, or its fragment. The interpreter's attention is focused on her/his own utterance. Alternatively, i.e. when it is difficult for the interpreter to comprehend the message, her/his attention is focused on the utterance in SL. The interpreter's attention is focused mainly on semantic components being new information carriers.

Simultaneous interpreting is based on inference during interpreting. The model suggested by Chernov (1979, 1996) demonstrates inferences occurring during interpreting. They depend on the degree of mastering the SL by the interpreter, his cognitive knowledge, situational knowledge, and knowledge of the sender. According to Chernov, there are four types of inference: linguistic, cognitive, situational and pragmatic. Linguistic inferences may result from the verbal form of the message, its linguistic meaning, and reference elements of semantic discourse structure. Cognitive inference is used when semantic components of the utterance (or its part) heard by the interpreter, interact with previous knowledge. The interpreter's previous knowledge facilitates anticipation of next utterance, which increases during the

course of the utterance and allows the interpreter to anticipate not only at linguistic levels, but also within the whole discourse. Chernov emphasizes that linguistic and cognitive inferences are interdependent and inseparable. Situational inference relates to the meaning of an utterance (or a part of the discourse) heard and results from the communicative situation (or situational context).

To sum up, we can claim that anticipation shows three advantages for the interpreter:

- reducing the time of interpreting by decreasing the amount of information,
- reducing energy required for interpreting (optimising processing ability),
- higher accuracy of reception due to a lower number of investigated possibilities.

Condensation

Condensation is a strategy that is applied at the stage of text production and is the second specific strategy for interpreting. Herbert (1952: 68) recommends that the interpreted text should not exceed 75% of the time of the original speech. However he does not explain how the interpreter is to achieve this, nor does he explicitly suggest that the interpreter should summarise the source text. He states rather that the interpreter should speak faster than the speaker. Nevertheless, he presents the possibility of omitting redundant elements and repetitions, which means compression of the original text. It seems to be contradictory to the rule of fidelity of interpreting. Viaggio (1992: 51) puts it as „saying it all” rule, suggesting that the interpreter’s biggest task is to convey the source language information contents as accurately as possible in his output. Consequently, in the assessment of quality in conference interpreting, omissions have usually been regarded as errors (e.g. Seleskovitch, 1978 and Kopyczyński, 1980). This strategy drew the attention of Kirchhoff (1976/2002: 116) who described reducing information resulting from selecting irrelevant elements. In the 80s Alexieva (1983) tried to explain why condensation can be considered as a strategy characteristic of simultaneous interpreting. It is commonly accepted that there are features in simultaneous interpreting which make it impossible to perform such a communication. However, Alexieva claims, it is possible, due to the fact that there are:

- two opposite tendencies in the speech realization of every natural language
 - the tendency towards redundancy and the tendency towards economy,
 - the spoken medium of SI,
 - the role and specific features of the elements of the communicative situation
- (p. 233).

Alexieva conducted analyses of interpreters performance in a Bulgarian-English language combination, which showed that the basic means for the realization of the communicative act in SI, was to produce a TL text of greater semantic load

and of shorter length, i.e. to render the information volume of the SL text with the optimum degree of compression. The basic operations for achieving compression are: omissions, substitutions and encapsulations. They can be employed in simultaneous interpreting with much greater ease and to a much higher extent than in any other type of translation as the oral form requires condensed structure of the text and the use of prosody, the use of non-verbal elements conveying semantic information, and the interpreted utterance fulfils only the communicative and informative function. Alexieva (1983: 234–237) distinguishes three types of compression:

- compression dependent upon the linguistic context and the specific features of the TL text as an oral text, of which examples are: omission, substitution and encapsulation caused by the presence or absence of anaphora,
- compression dependent upon the spoken medium of SI, i.e. omissions of utterances describing the speech act itself, omission of semantic components, clusters of components or whole predications indicated by prosodic features,
- compression dependent upon the role of the elements of the communicative situation., i.e. the role of the elements of the communicative situation as indicators of omitted portions of the SL text, and the channel capacity of the receiver of the TL text.

Also Dam (1993) shows that in the case where the interpreter is not able to note down the whole utterance in the reception stage or to memorize the message, compression should be recommended as a strategy since it allows the transmission of the meaning. Condensation consists of the pronominal or lexical substitution, omission of elements expressing propositional context (known and redundant), omission of elements expressing non-propositional content (phatic and metalinguistic function), and finally omission of expressions of attitude (Dam 1993: 300–310).

Condensation can proceed on different levels and cover various operations performed by the interpreter, mainly substitutions and deletions. Sunnari (1995) describes similar results and shows a synthetic dimension of such a strategy and its importance for fluent interpreting characterized by high quality. Condensation consists in formulating concise and synthetic utterances, and deleting superfluous words. By applying certain mental operations (referred to as macrorules) to the SL message (referred to as microstructure) during comprehension phase, the interpreter should construct macrostructure of what s/he hears. The macrorules activated during interpreting are as follows: selection (where particularly important or relevant micropropositions are adopted into the macrostructure), deletion (where particularly important or relevant micropropositions are deleted from the microstructure), generalization (where a set of propositions is merged into one generalizing proposition), and construction (where a microproposition can be constructed from several micropropositions that mutually imply it).

Notation

The third strategy specific in interpreting is note-taking that allows for overcoming the limitations of the interpreter's short-term memory. It is a characteristic strategy for text production. While taking notes, the interpreter simultaneously listens and analyzes the original text, and notes down information using a specific code of graphic signs. Note-taking in interpreting should not be mistaken with shorthand writing. For many interpreting researchers, this specific method of note-taking (Rozan, 1956, Minjar-Belortchev, 1969, or Matyssek, 1989) is treated as a technique to be taught during consecutive interpreting training. Note-taking allows the interpreter to store information and then use it during reproduction. It constitutes a proof of individual acquisition of knowledge. Ilg and Lambert (1996: 78) point out that notation supports memory and enhances the listening process. They claim that during training students are taught how to process aurally presented information and how to complement this process with the appropriate note-taking technique. It is noteworthy that the notes do not replace the process of interpreting itself. The interpreter does not note down the whole utterance or sentences. Neither does s/he chaotically put down accidental words or graphic signs, which only a cryptographer would be able to decode. Nevertheless, notes reflect the record of a logical whole built up around key information, coherence, connections, etc. While note-taking, the interpreter listens carefully and decides what should be noted down. The notes are made for single and immediate use. It is impossible to use them to draw up a protocol or a report. The interpreter using the notes has to rely first and foremost on his memory. While taking notes, the interpreter is at the same time conscious of the fact that s/he listens to (and comprehends) the message in one language, and then he has to produce the message in another language. It seems that due to these features of notation it can be viewed as specific strategy applied by the interpreter to complete the task of consecutive interpreting. It is an auxiliary strategy supporting listening process and communication comprehension. The strategic aspect of note-taking in consecutive interpreting means that the interpreter consciously knows that note-taking helps to overcome an interpreting problem, i.e. memory's shortcomings during listening and processing a message in a source language. Thus the interpreter knows why to note in order to render a message in a target language. This strategic dimension of note-taking must not be confused with the knowledge and the use of note-taking following rules: what to note, when to note, how to note, in what form to note (by using symbols, drawings, abbreviations, etc.), in what language to note and finally how to read the notes. As Ilg and Lambert (1996: 86) point out when note-taking techniques are appropriately used by the interpreter, the notation strategy may enhance the comprehension process and contribute to a successful performance of the interpreter.

Conclusion

The above mentioned three strategies, i.e. anticipation, condensation and notation, seem to be specific to both simultaneous and consecutive interpreting. They are characteristic of both speech perception and production. Numerous analyses showed also that they are a criterion of the interpreter's experience and the professional quality of his/her performance. At the same time they are distinct from methods, techniques, competences or norms in interpreting which are commonly confused with interpreting strategies.

REFERENCES:

- ALEXIEVA B. (1983) *Compression as a means of realization of the communicative act in simultaneous interpreting*, „Fremdsprachen” 27, 4: 233–238.
- BARTŁOMIEJCZYK M. (2006) *Strategies of simultaneous interpreting and directionality*, „Interpreting” 8, 2: 149–174.
- BEEBY A., ENSINGER D., PRESAS M., (eds.) (2000) *Investigating translation*, Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins.
- BEYLARD–OZEROFF A., KRÁLOVÁ J., MOSER–MERCER B., (eds.) (1998) *Translators' strategies and creativity*, Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins.
- CHERNOV G. (1979) *Semantic and aspects of psycholinguistic research in simultaneous interpretation*, „Language and Speech” 22 (3): 277–295.
- CHERNOV G. (1994) *Message redundancy and message anticipation in simultaneous interpretation*, in: Lambert S., Moser–Mercer B. (eds.), *Bridging the gap. Research in simultaneous interpretation*, Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 139–153.
- CHERNOV G. (1996) *Taking care of the sense in simultaneous interpreting*, in: Dollerup C., Appel V., (eds.) *Teaching translation and interpreting 3. New horizons*, Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 223–231.
- CHERNOV G. (2004) *Inference and anticipation in simultaneous interpreting*, Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins
- DAM H. (1993) *Text condensing in consecutive interpreting*, in: Gambier Y., Tammola J. (eds.), *Translation and knowledge: SSOTT IV*, Turku: University of Turku, Centre for Translation and Interpreting, 297–316.
- DAM H. V. (2004) *Interpreters' notes. On the choice of form and language*, in: Hansen G., Malmkjær K., Gile D., (eds.), *Claims, changes and challenges in translation studies*, Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 251–261.
- DOLLERUP C., LODDEGAARD A., (eds.) (1992) *Teaching translation and interpreting: training, talent and experience*, Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins.
- DOLLERUP C., APPEL V., (eds.) (1996) *Teaching translation and interpreting 3. New horizons*, Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins.
- GERVER D., SINAÏKO W., (eds.) (1978) *Language, interpretation and communication*, New York and London: Plenum Press.
- GIAMBALLI A. (1998) *La prise de notes peut-elle détourner d'une bonne qualité de l'écoute en interprétation consécutive*, „The Interpreters' Newsletter” 8: 121–134.
- GILE D. (1995) *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*, Lille: Presses universitaires de Lille.

- GRAN L. (1998) *In-Training development of interpreting strategies and creativity*, in: Beylard-Ozeroff A., Králová J., Moser-Mercer B., (eds.), *Translators' strategies and creativity*, Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 145–162.
- HERBERT J. (1952) *Manuel de l'interprète*, Genève: Georg.
- ILG G., LAMBERT S. (1996) *Teaching consecutive interpreting*, „Interpreting” 1: 69–99.
- KALINA S. (1992) *Discourse processing and interpreting strategies: an approach to the teaching of interpreting*, in: Dollerup C., Loddegaard A., (eds.), *Teaching translation and interpreting: training, talent and experience*, Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 250–257.
- KALINA S. (1998) *Strategische Prozesse beim Dolmetschen: Theoretische Grundlagen, empirische Fallstudien, didaktische Konsequenzen*, Tübingen: Gunter Narr.
- KIRCHHOFF H. (1976/2002) *Simultaneous interpreting: Interdependence of variables in the interpreting process, interpreting models and interpreting strategies*, in: Pöchhacker F., Shlesinger M., (eds.), *The Interpreting Studies Reader*, London/New York: Routledge, 111–119.
- KOHN K., KALINA S. (1996) *The strategic dimension of interpreting*, „Meta” XLI, 1: 118–137.
- KOPCZYŃSKI A. (1980) *Conference interpreting: some linguistic and communicative problems*, Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- LEDERER M. (1978) *Simultaneous interpretation: units of meaning and other features*, in: Gerver D., Sinaiko W., (eds.), *Language, interpretation and communication*, New York and London: Plenum Press, 323–332.
- LEDERER M. (1981) *La traduction simultanée. Expérience et théorie*, Paris: Minard Lettres modernes.
- MATYSSEK H. (1989) *Handbuch der Notizentechnik für Dolmetscher*, Heidelberg: Julius Gross Verlag.
- MINJAR-BELORUTCHEV R.K. (1969) *Posobie po ustomu perevodu*, Moskva: Iz. Vyschaya Skola.
- MOSER B. (1978) *Simultaneous interpretation: a hypothetical model and its practical application*, in: Gerver D., Sinaiko W., (eds.), *Language, interpretation and communication*, New York and London: Plenum Press, 353–368.
- MOSER-MERCER B. (1997) *The expert–novice paradigm in interpreting research*, in: Fleischmann E., Hrsg, *Translationsdidaktik: Grundfragen des Übersetzungswissenschaft*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, 255–261.
- MUÑOZ MARTIN R. (2000) *Translation strategies*, in: Beeby A., Ensinger D., Presas M., (eds.), *Investigating translation*, Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 129–137.
- PÖCHHACKER F. (2004) *Introducing Interpreting Studies*, London/New York: Routledge.
- RICCARDI A. (1996) *Language-specific strategies in simultaneous interpreting*, in: Dollerup C., Appel V., (eds.), *Teaching translation and interpreting 3. New horizons*, Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 213–222.
- RICCARDI A. (1998) *Interpreting strategies and creativity*, in: Beylard-Ozeroff A., Králová J., Moser-Mercer B., (eds.), *Translators' strategies and creativity*, Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 171–179.
- RICCARDI A. (2003) *The Relevance of interpreting strategies for defining quality in simultaneous interpreting*, in: Collados Aís A., Fernandez Sanchez M.M., Gile D., (eds.), *La evaluación de la calidad en interpretación : investigación*. Grenada: Editorial Comares, 257–265.
- RICCARDI A. (2005) *On the evolution of interpreting strategies in simultaneous interpreting*, „Meta” L, 2: 753–767.
- ROZAN F. (1956) *La prise de notes en interprétation consécutive*, Genève: Georg.
- SCOTT-TENENT CH., GONZALEZ DAVIES M., RODRIGUEZ TORRAS F. (2000) *Translation strategies and translation solutions. Design of a technique prototype and empirical study and its results*, in: Beeby A., Ensinger D., Presas M., (eds.), *Investigating translation*, Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 107–116.
- SELESKOVITCH D. (1978) *Language and cognition*, in: Gerver D., Sinaiko W., (eds.), *Language, interpretation and communication*, New York and London: Plenum Press, 333–341.

- SETTON R. (1999) *Simultaneous interpretation. A cognitive–pragmatic analysis*, Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins.
- SHLESINGER M. (2000) *Interpreting as a cognitive process: how can we know what really happen*, in: Tirkkonen–Condit S., Jääskeläinen R., (eds.), *Tapping and mapping the process of translation and interpreting. Outlooks on empirical research*. Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 3–15.
- SUNNARI M. (1995) *Processing strategies in simultaneous interpreting: „Saying it all” vs. synthesis*, in: Tommola J., (ed.), *Topics in interpreting research*, Turku: University of Turku. Centre for Translation and Interpreting, 109–120.
- TOMASZKIEWICZ T. (2004) *Terminologia tłumaczenia*, Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- TRYUK M. (2007) *Przekład ustny konferencyjny*, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- VAN BESIEN F. (1999) *Anticipation in simultaneous interpretation*, „Meta” XLVI, 2, 250–259.
- VIAGGIO S. (1992) *Translators and interpreters. Professionals or shoemakers*, in: Dollerup C., Loddegaard A., (eds.), *Teaching translation and interpreting: training, talent and experience*, Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 307–312.
- WILSS W. (1978) *Syntactic anticipation in German–English simultaneous interpreting*, in: Gerver D, Sinaiko W., (eds.), *Language, interpretation and communication*, New York and London: Plenum Press, 343–352.
- ZABALBEASCOA F. (2000) *From techniques to types of solutions*, in: Beeby A., Ensinger D., Prezas M., (eds.), *Investigating translation*, Amsterdam/Philadelphia: J. Benjamins, 117–127.
- ZANETTI R. (1999) *Relevance of anticipation and possible strategies in simultaneous interpretation from English into Italian*, „The Interpreters’ Newsletter” 9: 79–98.

STRATEGIES IN INTERPRETING. ISSUES, CONTROVERSIES, SOLUTIONS

It is extremely difficult to define the concept of interpreting strategies from a theoretical (description of interpreting process), practical (performing interpreting task) or didactic point of view (teaching how to solve interpreting problems). We are as yet unable to explicitly distinguish the features of such strategies that are characteristic of interpreting. In many studies strategies are commonly referred to as methods, tactics, competences or norms in interpreting. The aim of the article is to present different classifications and taxonomies of interpreting strategies and to propose three strategies specific in interpreting, i.e. anticipation strategy which allows the interpreter to achieve simultaneous listening and speaking, condensation strategy which facilitates working under time pressure, while conveying complete information, and notation strategy which supports the interpreter’s short-term memory.

Key words: anticipation, condensation, consecutive interpreting, notation, note-taking, simultaneous interpreting, strategy, technique

Dorota URBANEK
Uniwersytet Warszawski

Translatoryczna myśl postmodernistyczna: intertekstualny model przekładu

Zmiana statusu przekładu jako przedmiotu badań na przełomie XX i XXI wieku przejawia się między innymi w tym, że nauka o przekładzie z głównie lingwistycznej przekształciła się w dziedzinę o charakterze wyraźnie interdyscyplinarnym (por. m.in. S. Nergaard 1995; U. Dąbmska-Prokop 2000; H.K. Гарбовский 2004). To właśnie powoduje konieczność nowego spojrzenia na cechy ontologiczne przekładu oraz sam jego potencjalny model. W niniejszej pracy nie kwestionujemy szeroko rozumianej komunikacyjnej istoty przekładu, nie odrzucamy też powszechnie przyjętego i po wielokroć uzupełnianego układu translacyjnego (F. Grucza 1981; 1998), proponujemy natomiast zinterpretowanie obu zagadnień w duchu założeń filozofii postmodernistycznej. Wydaje się nam bowiem, że współczesne paradygmaty filozoficzne dają w tym względzie obiecującą perspektywę.

Wychodzimy zatem od, niezwykle istotnej dla całej humanistyki, postmodernistycznej idei panjęzykowego charakteru myślenia (G. Deleuze 1997; J. Derrida 1972; 1973; 1999). W jej ramach jako tekst zaczęto badać nie tylko kulturę czy historię, ale i społeczeństwo, i samego człowieka. Człowiek zaczyna być rozumiany jako fenomen kultury, jako „wykwit cywilizacji Gutenberga”, a jego samoświadomość, nazywana znanymi *bibliografią czytelniczą*, zostaje utożsamiona z pewną sumą tekstów, istniejących w tej nieskończoności tekstów różnego charakteru, które składają się na świat kultury. W rezultacie świat interpretowany jest jako niekończący się, bezgraniczny tekst – *texte général* (por. często powtarzającą się obecnie charakterystykę świata jako „kosmicznej biblioteki”, „encyklopedii” czy „słownika”). Przy takim podejściu zachwiane zostaje kryterium oryginalności – dowolny nowo utworzony tekst nawiązuje bowiem zawsze do „pratekstu”, jakim jest całościowa kultura ludzka, „staje się tkanką cytatów wywodzących się z tysięcy źródeł tradycji kulturowych” (R. Barthes 1973: 78).

Niezbędnym warunkiem wyjściowym dla istnienia dowolnego tekstu staje się zatem *intertekstualność* (termin wprowadziła J. Kristeva 1969: 146). Pojęcie to rozumiemy tu szeroko jako konstytutywną sferę rozpościerającą się pomiędzy poszczególnymi tekstami, jako „kategorię obejmującą ten aspekt ogółu własności i relacji tekstu, który wskazuje na uzależnienie jego wytwarzania i odbioru od znajo-

mości innych tekstów oraz architektów” (R. Nycz 2000: 83). Intretekstualność nie może być jednak sprowadzona jedynie „do problemu źródeł i wpływów, jest ona także, a może nade wszystko, polem anonimowych formuł, których pochodzenie rzadko można stwierdzić (...)” (R. Barthes 1973: 78), należy zatem zwracać uwagę na „konstytutywną rolę sfery relacji rozpościerającej się **między** poszczególnymi tekstami” (R. Nycz 2000: 81; podkreślenie – D.U.). Ostatecznie więc o samym pojęciu tekstu można mówić jako pewnej złożonej całości funkcjonującej na przecięciu więzi poza- i wewnątrztekstowych, a nie tylko jako o pewnym semiotycznie (najczęściej – graficznie) zakodowanym komunikacie.

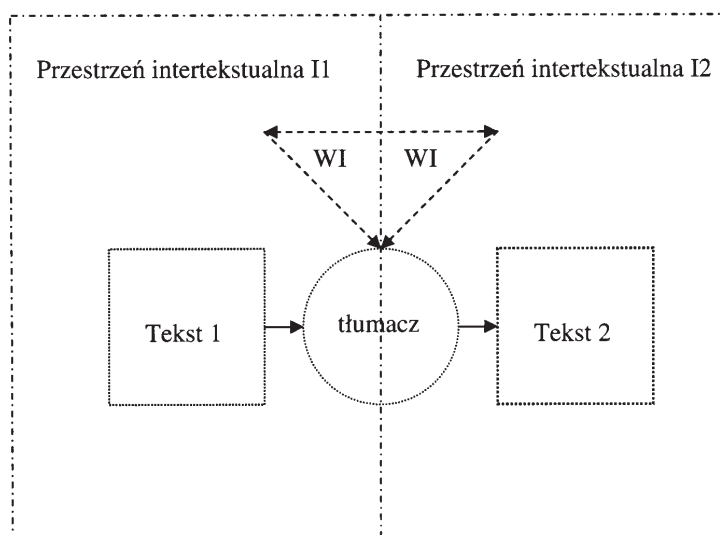
Wychodząc od pojęcia świata jako intertekstu, a dokładniej jako zbioru różnorodnych i różnokulturowych przestrzeni intertekstualnych, gdyż „wszyscy członkowie danej językowo-kulturowej społeczności żyją i funkcjonują we wspólnej intertekstualnej przestrzeni” (V. N. Toporov 1992: 17), proponujemy poniżej *intertekstualny model przekładu* (patrz: rys.1). Oczywiście wydaje się, że dowolny model jest zawsze prostszy od modelowanego procesu czy przedmiotu i odzwierciedla, w zasadzie, te ich aspekty, które stanowią istotę zainteresowania badacza. W naszym przypadku jest to, jak wskazaliśmy, intertekstowy i interkulturowy charakter przekładu. Teoretyczną podstawę modelu stanowi zatem opisana skrótowo powyżej postmodernistyczna „tekstowa” koncepcja rzeczywistości, zgodnie z którą każdy tekst powstaje jako odpowiedź na inny tekst, osiągając swoją pełnię sensu nie tylko dzięki swojej referencji, ale też za sprawą wzajemnego oddziaływania z innymi tekstami, znajdującymi się w danej przestrzeni intertekstualnej (ew. intertekstowej); na temat różnicy znaczeniowej tych terminów – patrz: D. Urbanek (2004: 135).

Autor, znajdujący się w określonej przestrzeni intertekstualnej, zawsze funkcjonuje w otoczeniu obcych tekstów, które są przez niego bardziej lub mniej świadomie absorbowane. Z tego też przyswojonego intertekstu (stającego się jego pamięcią) autor czerpie elementy swojego tekstu, które na zasadzie „kalejdoskopu” przetwarza w nowy tekst.

Istotne jest tu też rozumienie przekładu jako procesu stricte semiotycznego, jako niekończącej się semiozy¹, niekończącego się procesu oznaczania, w którym nie ma i nie może być żadnych „pierwotnych” sensów. W takim procesie każdy tekst jest pierwotny i wtórny jednocześnie, jest jednocześnie „oryginałem” i „przekładem”. Nawiązujemy w tym miejscu do klasycznego stwierdzenia Romana Jakobsona, który za Ch.S. Peircem uważał, że „znaczenie jakiegokolwiek znaku językowego jest jego przekładem na inny, alternatywny znak” (R. Jakobson 1989: 373).

W proponowanym przez nas modelu przekładu kultura wyjściowa i docelowa rozumiane są jako przestrzenie intertekstualne, a przekład jako „ogniwo łączące”, jako swoisty „most semiotyczny” pomiędzy nimi. Zgodnie z modelem tekst wyjściowy T1 („oryginał”) powstaje w przestrzeni intertekstualnej I1 i, odpowiednio, stanowi jej element. Będąc wplecionym w intertekst I1 jest związany z innymi teks-

¹ P. Torop (2008: 70 i dalej), wskazując na istnienie w ramach przekładu różnego typu semiozy, wyróżnia przekład tekstowy, metatekstowy, in- i intretekstowy, a także ekstratekstowy.



Rysunek 1. Interekstualny model przekładu

tami tej przestrzeni językowo-kulturowej. Przerywane linie na rysunku symbolizują płynność granic intertekstów.

Proces przekładu rozumiany jako przejście (przenikanie) z jednej przestrzeni intertekstualnej do drugiej zachodzi pod działaniem WI (wektora wpływów intertekstualnych). Wprowadzenie tego czynnika do opisu procesu przekładu jest bardzo istotne, choć w istniejących modelach zazwyczaj się go pomija. W trakcie konkretnego aktu przekładu tłumacz poddany zostaje wielu wpływom z różnych przestrzeni intertekstualnych, które kierują jego działaniami. Wpływy te noszą przeróżny charakter: są subiektywne i/lub obiektywne, językowe i/lub kulturowe, sytuacyjne i inne (por. m.in. А.Д. Швейцер 1988). Wszystkich przewidzieć nie sposób, ale włączenie tego elementu do modelu wydaje się konieczne, ponieważ istnienie owych wpływów, ich działanie na tłumacza i na jego produkt (tekst przekładu) jest decydujące i wyjaśnia liczne zjawiska w ramach działalności przekładowej (np. kilka wersji przekładu tego samego tekstu dokonanych przez jednego lub różnych tłumaczy).

Procesy przekładu zazwyczaj interpretuje się w duchu strukturalistycznym – jako próby zrekonstruowania przez bliżej niewcielony i bliżej nieokreślony umysł relacji między znaczeniami gotowego już i zamkniętego od wewnątrz tekstu, albo też w duchu fenomenologicznym – jako próby wprowadzenia sensu zrodzonego w świadomości tegoż niewcielonego umysłu do tekstu, skonstruowanego w postaci otwartego scenariusza. Zazwyczaj nie wskazuje się, że przekłada konkretny, żywy człowiek – w tym procesie udział bierze zarówno jego umysł, jak i ciało, „które staje się areną wspomnień, asocjacji nasłuchu, wszystkich innych doznań zmysło-

wych” (M.P. Markowski 1999: 28). Mówiąc inaczej, wprowadzenie elementu WI do modelu pozwala na pokazanie niepowtarzalności, unikalności aktu przekładu, jego osobowo-subiektywnej podstawy. Bez tego elementu model staje się statyczny i wskazuje na jednakowość działań, co przeczy rzeczywistej sytuacji tłumacza i istocie procesu. Dzięki temu proces przekładu można uznać za twórczy i jako taki go opisywać.

Wektor WI jest sumą oddziaływań obu przestrzeni intertekstualnych, a zatem proces powstania tekstu przekładu zależy od tekstu oryginału i obu przestrzeni intertekstualnych. Przekładając T1, który ostatecznie dzięki temu jako T2 zostaje wcielony w przestrzeń I2, tłumacz łączy obie przestrzenie intertekstualne, podlegając jednocześnie wpływom ze strony ich sensotwórczego uniwersum. Siła ich wpływu może być różna, co związane jest m.in. z przyjętą przez tłumacza strategią lektury, a następnie ze strategią przekładu i zastosowanymi szczegółowymi technikami przekładu. Niezależnie od poszukiwania „złotego środka”, tj. prób równoważenia wpływów obcej i swojej przestrzeni intertekstualnej, dosyć trudno wyobrazić sobie sytuację pełnej między nimi równowagi.

Niezależnie jednak od tego tłumacz buduje, jak powiedziano, most semiotyczny pomiędzy dwiema przestrzeniami intertekstualnymi, zdobywając dla tekstu przekładu, a pośrednio – tekstu wyjściowego pewien obszar w przestrzeni I2 i tworząc tym samym warunki dla jego funkcjonowania w tej nowej przestrzeni. Będąc przełożonym – przeniesionym w nową przestrzeń tekst wchodzi w nowe związki intertekstualne, nie tracąc przy tym całkowicie starych. Razem tworzą one jego nowe pole intertekstualne. Stanowią je relacje wszystkich elementów składających się na sytuacje komunikacyjne przekładu i oryginału, czyli przestrzeń działań przekładowych i wynikających z nich relacji tekstów.

Takie podejście pozwala rozumieć klasyczne pojęcie ekwiwalencji jako szczególny przypadek intertekstualności, a przekład można uznać za szczególny typ tekstu wtórnego. Teksty wtórne charakteryzują się osobliwą własnością: słowo ma w nich dwojake ukierunkowanie – na przedmiot (referent – rzeczywistość) i jednocześnie na drugie słowo, na cudzą mowę (na inny znak). Zgodnie z założeniami M. Bachtina „cudza mowa to nie tylko mowa w mowie, wypowiedź w wypowiedzi, ale też mowa o mowie, wypowiedź w wypowiedzi” (Волошинов 1995: 331). Ponadto uważa się, że teksty wtórne nie mogą być stworzone, zrozumiane i ocenione bez znajomości tekstu-podstawy. Tekst przekładu tym właśnie różni się od typowego tekstu wtórnego, że choć nie może być stworzony bez tekstu-podstawy (będącego dla przekładu niejako „źródłem cytatów bez cudzysłowu”), to z założenia powinien być rozumiany i oceniany przez odbiorcę finalnego bez odnoszenia się do tekstu wyjściowego, którego przeciętny odbiorca finalny zgodnie z istotą przekładu prostu nie zna.

W przekładzie wyróżnić można różne typy szeroko rozumianej intertekstualności. Zinterpretować je można w duchu klasycznej już pięcioczołowej klasyfikacji G. Genetta (1982), który wyróżnił: (1) intertekstualność właściwą – współwystępowanie w jednym tekście innych tekstów – cytat, aluzja, plagiat; (2) paratekstualność – stosunek tekstu do tytułu, posłowia, epigrafu; (3) metatekstualność – przejawia-

jąca się w komentarzach, krytycznych odsyłaczach; (4) hipertekstualność – parodia jednego tekstu przez drugi; (5) architekstualność – gatunkowa więź między tekstami.

Różne typy tak szeroko rozumianej intertekstualności uwidaczniają się, naszym zdaniem, na poziomie różnorodnych technik przekładowych. Przeniesienie nazw własnych za pomocą transkrypcji/transliteracji czy odtwarzanie (kalkowanie) struktur składniowych oryginału uznać można za cytowanie, czyli intertekstualność właściwą. W przekładzie znajdziemy także bogatą gamę zjawisk metatekstualnych. Objawiają się one jako komentarze, przypisy, zabiegi związane z przekładem przybliżonym, „dopisywanie tekstu” w amplifikacjach czy „gra językowa z tekstem wyjściowym”, pod którą rozumieć można zabiegi kompensacyjne. Architekstualność wreszcie obecna jest w przekładzie w postaci konwencji tekstowych, które wyznaczają potencjalną zdolność przekładu do tworzenia nowych gatunków w kulturze docelowej – na temat tej ostatniej por.: B.Z. Kielar (2003: 47).

Wykładnikami tak szeroko rozumianej intertekstualności, śladami podwójnego wypowiedzenia (przekładowości) są tzw. „ślady tłumacza” rozumiane jako ślady ekwiwalencji czy sygnały i nośniki obcości. To one właśnie stają się podstawą do rozpoznania językowych procedur i strategii dyskursywnych, które służą w przekonaniu odbiorcy wytworzeniu i uprawomocnieniu przez przekład efektu reprezentacji tekstu wyjściowego i przedstawionej w nim rzeczywistości – szerzej na ten temat: D. Urbanek (2004: 136–139). Dodajmy tu – rzeczywistości nie tylko zinterpretowanej kulturowo, ale i kształtowanej przez pojęciowo-językowe formy organizacji doświadczenia. Tym samym problem istnienia zjawiska reprezentatywności (ekwiwalencji) usytuowany zostaje w sferze pragmatyki komunikacji międzyjęzykowej i interkulturowej. Rozumiał to już G. Toury (1995; 2000), który charakteryzując pojęcie domniemanego przekładu, proponował, by przedstawiać go za pomocą trzech współzależnych postulatów: (1) postulatu tekstu źródłowego (chronologicznie i logicznie pierwotnego w stosunku do przekładu), (2) postulatu przeniesienia określonych właściwości domniemanego tekstu źródłowego, które stają się wspólne dla obu tekstów, (3) postulatu zależności przekładu od tekstu źródłowego.

Przy takim podejściu widoczne jest, że pojęcie intertekstualności i ekwiwalencji, krzyżujące się w newralgicznym punkcie reprezentacji i jej wieloznacznej postaci, są ze sobą ściśle powiązane. Nie jest to ani relacja przeciwieństwa, ani zawierania klas, a raczej osobliwe sprzężenie zwrotne. Intertekstualność w przekładzie staje się ukrytym wymiarem ekwiwalencji, a ta z kolei jawi się jako ideał, skryty cel intertekstualnej aktywności – więcej na ten temat: D. Urbanek (2004: 127–145).

Tym samym też tekst wyjściowy uzyskuje impuls dla dalszego rozwoju, „pączkowania”, co pozwala określić proces przekładu jako *dywergentny*. Można uznać, że rację mają ci, którzy uważają, że to wtórne pozwala na nowe istnienie pierwotnego: oryginalne może pozostać oryginalnym tylko dlatego, że następuje po nim wtórne: to właśnie wtórne umożliwia swoim opóźnieniem istnienie pierwotnego (por. J. Derrida 1972; G. Deleuze 1997).

Proces ten możliwy jest dzięki działalności tłumacza, ale pojawia się przy tym pytanie o status tekstu przekładu, o jego wtórność, jej absolutyzację bądź względność. Tu jednoznacznej odpowiedzi nie ma i być nie może. Związek tekst wyjściowy/przekład nie jest w żadnym wypadku jednostronny, to nie tylko pierwszy motywuje w przestrzeni intertekstualnej istnienie drugiego. Pozwala to uznać, że wtórność przekładu rozumiana tradycyjnie jako jego cecha ontologiczna ma charakter dialektyczny: z jednej strony jest ona absolutna – jako przejaw powszechnej uniwersalnej wtórności tekstów, absolutna, bo oryginał zawsze poprzedza przekład (to wtórność czasowa). Z drugiej strony – wtórność przekładu jest względna i przeplata się z oryginalnością, co przejawia się zarówno na etapie lektury – interpretacji tekstu oryginału, jak i tworzenia tekstu przekładu, kiedy tłumacz werbalizuje ostatecznie sens.

Tym samym przekład pojmowany być powinien jako dialektyczna gra oryginalności i wtórności, ich stosunek jest wartością zmienną, zależną w równej mierze od czynników obiektywnych (języki, typ i gatunek tekstu), jak i subiektywnych (związanych z osobowością tłumacza), czyli tego, co nazwalibyśmy wektorem wpływów intertekstualnych. Ontologiczna wtórność przekładu z powodzeniem może być zamieniona na pojęcie paradoksu ontologicznego, który leży u podstaw przekładu. Oznacza on jednoczesną zależność i niezależność przekładu w stosunku do tekstu wyjściowego, jednoczesne podobieństwo (wtórność) przekładu, jak i zróżnicowanie (nowatorstwo). Tak oto przez pryzmat myśli postmodernistycznej przekład jawi się jako byt dialektyczny.

Skłaniamy się zatem do postawienia hipotezy, że zjawisko tłumaczenia ma naturę dialektyczną – i to w dwojakim aspekcie: diaretycznym (gr. *diairesis* – podział) i dialogicznym. Pierwszy wynika z wielości sposobów podejścia do przekładu/tłumaczenia. W każdym z jego aspektów badawczych (takich jak m.in. ontologia zjawiska, jego procesualno-rezultatywny charakter, pragmatyka przekładu, walory poznawcze czy zjawisko przekładalności) występują przeciwstawne momenty lub siły, które dopiero w swych spięciach ukazują istotę tłumaczenia, rozwijającego się w jedności przeciwieństw. Aspekt dialogiczny ujawnia się przede wszystkim w pragmatycznych uwarunkowaniach przekładu (twórca – tłumacz – odbiorca) – szerzej na ten temat: Д. УРБАНЕК (2008).

BIBLIOGRAFIA

- BARTHES R. (1973) *Texte*, w: *Encyklopediae universalis*, t.15, Paris, s. 72–81.
BARTES R. (1999) *S/Z*, tłum. M.P. Markowski, M. Gołębiowska, Warszawa.
DĄBBSKA-PROKOP U. (red.) (2000) *Mala encyklopedia przekładoznawstwa*, Częstochowa.
DELEUZE G. (1997) *Różnica i powtórzenie*, tłum. B. Banasiak i K. Matuszewski, Warszawa.
DERRIDA J. (1972) *Różnica i powtórzenie*, tłum. B. Banasiak i K. Matuszewski, Warszawa.
DERRIDA J. (1973) *Structure, sign and play in the discourse of human sciences*, w: MACKSEY R., DONATO E. (red.) *The structuralist controversy*, Baltimore, s. 256–271.
DERRIDA J. (1999) *O gramatologii*, tłum. B. Banasiak, Warszawa.

- GENETTE G. (1982) *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris.
- ГАРБОВСКИЙ Н.К. (2004) *Теория перевода*, Москва.
- GRUCZA F. (1981) *Zagadnienia translatoryki*, w: Grucza F. (red.) *Glottodydaktyka a translatoryka, Materiały z IV Sympozjum ILS UW*, Warszawa, s. 9–27.
- GRUCZA F. (1998) *Wyodrębnienie się, stan aktualny i perspektywy świata translacji oraz translatoryki*, „Lingua legis”, 6, s. 2–12.
- GRUCZA F. (red.) (1981) *Glottodydaktyka a translatoryka. Materiały z IV Sympozjum ILS UW*, Warszawa.
- JAKOBSON R. (1989) *O językoznawczych aspektach przekładu*, tłum. L. Pszczołowska w: Jakobson R. *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*, t. I, Warszawa, s. 372–381.
- KIELAR B.Z. (2003) *Zarys translatoryki*, Warszawa.
- KRISTEVA J. (1969) *Semiotiké. Recherches pour une sémanalyse*, Paris.
- MARKOWSKI M.P. (1999) *Ciało, które czyta, ciało, które pisze*, w: Bartes R. *S/Z*, Warszawa, s. 5–34.
- NERGAARD S. (1995) *Teorie contemporanee della traduzione*, Milano.
- NYCZ R. (2000) *Tekstowy świat. Poststrukturalizm a wiedza o literaturze*, Kraków.
- ШВЕЙЦЕР А.Д. (1988) *Теория перевода. Статус. Проблемы. Аспекты*, Москва.
- ТОПОРОВ В.Н. (1992) *Translation: Sub Specie of Culture*, „Meta” XXXVII: 1, s. 29–49.
- TOROP P. (2008) *O tłumaczeniu*, Gdańsk.
- TOURY G. (1995) *Descriptive Translation Studies and Beyond*, Amsterdam.
- TOURY G. (2000) *Pojęcie „domniemanego przekładu”*. *Zaproszenie do nowej dyskusji*, tłum. J. Fast, w: Fast P., Żemła K. (red.) *Komparatystyka literacka a przekład*, Katowice, s. 19–35.
- URBANIEK D. (2004) *Pęknięte lustro. Tendencje w teorii i praktyce przekładu na tle myśli humanistycznej*, Warszawa.
- УРБАНИЕК Д. (2008) *Перевод как диалектическое явление* w: Л. Шипелевич (red.) *Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет*, Warszawa, s. 656–658.
- ВОЛОШИНОВ В. (1995) *Филология и социология гуманитарных наук*, Санкт-Петербург.

POSTMODERN THOUGHT ON TRANSLATION: THE INTERTEXTUAL MODEL OF TRANSLATION

In this article the influence of the Postmodernism's philosophic ideas on the theory of translation is discussed. The Author used these ideas to show that the process of translation has an intertextual character and the traditional translational chain could be treated as a particular example of intertexts chain. The philosophical frame also helps to understand the translation as a dialectical game between the ontological secondariness and originality.

Słowa kluczowe: układ translacyjny, intertekst, intertekstualność, przestrzeń intertekstualna, wektor wpływów intertekstualnych, dialektyka przekładu.

Reinhold UTRI

Uniwersytet Warszawski

Der Mensch im Mittelpunkt: Sokrates, H. v. Schoenebeck, F. Grucza und ihre anthropozentrischen Ansichten im interdisziplinären Vergleich

Mit diesem Beitrag möchte ich verschiedene Ansichten, die auf unterschiedlichen wissenschaftlichen Gebieten entstanden sind, auf ihre theoretischen gemeinsamen Grundlagen und Annahmen hin vergleichen. Damit soll jedoch kein Anspruch auf Vollständigkeit der potenziell zu vergleichenden charakteristischen Elemente erhoben werden - ganz im Gegenteil, der Leser soll dazu angeregt werden, selbst weiter zu forschen, in seinen ihm bekannten Gebieten ähnliche Überlegungen anzustellen und dies zum Ausgangspunkt von weiteren theoretischen wie auch eventuell praxisrelevanten Folgerungen zu machen. Außerdem beinhaltet jede von mir untersuchte geisteswissenschaftliche Richtung Elemente unterschiedlicher Art, von denen ich nur einige – nämlich die aufgrund meiner Überlegungen wichtigen – für meine Erörterungen nutze.

1. Sokrates

Die älteste Geistesströmung, auf die ich hiermit Bezug nehme, ist die Philosophie, und zwar diejenige des legendären Sokrates. Abgesehen davon, dass Sokrates durch seinen „sokratischen Dialog“, das ständige logische Nachfragen und Hinterfragen von damals auch Selbstverständlichem¹, zu einem ethischen Verständnis kommen wollte und beweisen wollte, „že niektóre normy są bezwarunkowe i uniwersalne“ (J. Gaarder, 1995: 79), also allgemeingültigen Prinzipien (der „Wahrheit schlechthin“) näherzukommen trachtete, hat Sokrates eine Art „Hebammentheo-

¹ Dieses Hinterfragen von Selbstverständlichem kommt von Sokrates' Grundannahme/ -Anschauung heraus, die allgemein bekannt ist: „Ich weiß, dass ich nichts weiß“. Dies bedeutet jedoch nicht, dass wir nicht nach Erkenntnis, Wissen und Wahrheit streben sollten, sondern lediglich die erste Erkenntnis, dass auch diese je nach Zeit(geist), nach Erkenntnisgewinnungsaspekt bzw. nach dem Niveau des Wahrheitsgehaltes veränderlich sind: „Podkreślał raczej, że prawdy, które odkrył na drodze zdobywanego z trudem doświadczenia, są płynne, ulotne, w najlepszym razie tymczasowe, zawsze podległe nowym ustaleniom, nowym informacjom, nowym alternatywom.“ (Ch. Phillips, 2005: 18).

rie² entwickelt. Dies bedeutet, dass jeder die wirklichen Antworten, die er braucht, um sich weiterzuentwickeln und dieser oben erwähnten „Wahrheit schlechthin“ näherzukommen, schon in sich trägt. Niemand braucht sie demzufolge irgendjemandem eintrichtern. Dieses Bild des Trichters, das übrigens auch für die traditionelle Pädagogik steht, wo man glaubte, der Mensch sei zum Zeitpunkt der Geburt eine „tabula rasa“ (engl. „blank slate“), ein leeres Etwas, das gefüllt werden müsse, wie ein leeres Gefäß, wo man durch Einfüllen (mittels Trichter) etwas auffüllen könne (das Sammeln von Wissen, sprachlichen Fertigkeiten usw.), das später bei entsprechendem Bedarf jederzeit wieder zur Verfügung stehe bzw. als mündliche oder schriftliche Äußerung hervorgebracht werden könne, ist mittlerweile obsolet geworden. Auch durch neuere Forschungen³ wurde diese Annahme, dass schon viel mehr Anlagen (im tierischen wie auch im menschlichen Gehirn), als so mancher zu meinen glaubte, zum Zeitpunkt der Geburt vorhanden sei, bestätigt. Damit kann das Festhalten bzw. der Glaube an die Theorie der „tabula rasa“, die schon von den alten griechischen Philosophen als unbeschriebene Tafel der *Seele* als Vergleichsmetapher verwendet wurde und später v.a. von John Locke (im 17. Jahrhundert) für den menschlichen Verstand eines Kindes bei der Geburt⁴ aufgegriffen wurde, endgültig ad acta gelegt und als veralteter Irrglaube entblößt und aufgegeben werden.

Dass Lernen erstens nicht erst ab der Geburt, zweitens nicht als ein Hineinschütten von Wissen in einen mehr oder weniger aufnahmebereiten Trichter (das Gehirn als Auffangbecken von Wissen, das zu speichern wäre) funktioniert, wissen wir schon längere Zeit. Das Lernen von Muttersprache und Zweitsprache vor der Geburt beschreibt z.B. A. Tomatis, der Begründer der APP (Audio-Psycho-Phonologie) Therapie. In „Klang des Lebens“ erzählt er von einem 4-jährigen Mädchen aus Venezuela, das nach einer Sprachtherapie (das Kind hatte sprachliche Hemmungen und wollte überhaupt nicht sprechen) nicht auf Spanisch, sondern auf Portugiesisch zu sprechen begann. Es stellte sich heraus, dass es von einer brasilianischen Mutter

² Diese „Hebammenkunst“ wird auch Mäeutik genannt, griechisch μαευτική; Sokrates bezeichnete diese Kunst der Gesprächsführung (später als sokratische Gespräche bekannt und kultiviert) in Anlehnung an den Beruf seiner Mutter. (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/M%C3%A4eutik>). Eine Hebamme kann nur die Natur, also die Gebärende beim Geburtsvorgang, unterstützen, kann also nicht selbst entscheiden oder die Gebärende zu der Geburt zu einem bestimmten Zeitpunkt zwingen. Daher der Vergleich mit der Hebammenkunst und der sokratischen Fragekunst, die auch nur das innere Interesse des Gesprächspartners erwecken bzw. entwickeln möchte.

³ Erwan Dupont u.a. vom Institut für Physiologie in Mainz konnten 2005 nachweisen, dass schon zum Zeitpunkt der Geburt das Netzwerk im Gehirn stark ausgebaut ist: „The immature cerebral cortex self-organizes into local neuronal clusters long before it is activated by patterned sensory inputs. In the cortical anlage of newborn mammals, neurons coassemble through electrical or chemical synapses either spontaneously or by activation of transmitter-gated receptors. The neuronal network and the cellular mechanisms underlying this cortical self-organization process during early development are not completely understood. Here we show in an intact *in vitro* preparation of the immature mouse cerebral cortex that neurons are functionally coupled in local clusters by means of propagating network oscillations in the beta frequency range.“ (in: *Nature* 439, 79-83, online unter: <http://www.nature.com/nature/journal/v439/n7072/full/nature04264.html>, 5 January 2006).

⁴ Vgl.: http://de.wikipedia.org/wiki/Tabula_rasa.

stammt und von der Frau aus Venezuela adoptiert wurde, also vor der Geburt das Portugiesische zu hören bekam (A. Tomatis, 1987: 37 ff).⁵

Sokrates vergleicht die Vermehrung von Wissen bzw. Verbesserung von ethischen Überlegungen – also alles, was im Kopf eines jeden Menschen passiert – mit der Arbeit einer Hebamme, die ja selbst weder das Kind in die Mutter reinstopft noch es selbst gebiert, sondern bei der Geburt anwesend ist und der Wöchnerin durch ihr Dabeisein (und eventuelle Unterstützung beim Atemrhythmus bzw. durch ein paar geschickte Handgriffe, falls erforderlich) hilft, das Kind zu entbinden, es auf die Welt zu bringen, es „sichtbar“ zu machen. So meint eben Sokrates, dass das *rechte Wissen*, das bei ihm auch eine stark ethische Komponente⁶ aufweist, hervorgebracht und ans Licht gebracht werden könnte: „Sokrates uważał, że jego zadaniem jest pomagać „wydać na świat” właściwą wiedzę.” (J. Gaarder, 1995: 80). Dieses Gleichnis wendet er für das „wirkliche“ Wissen bzw. die Erkenntnis an. Echte Erkenntnis müsse aus dem Inneren eines Menschen kommen, andere können sie einem nicht aufdrängen – daraus folgert er, dass nur solch eine Erkenntnis, die aus der Tiefe kommt, eine wirkliche sein könne. Insofern ist Sokrates jeweils auf ein Individuum konzentriert, und abhängig vom geistigen Befinden des Schülers/ Gesprächspartners stellt Sokrates seine Fragen, mit denen er Wissen und Erkenntnis beim Schüler wecken möchte. „Sokrates unterstützt und begleitet den Menschen im Erkenntnisprozess.“⁷ Die Ergebnisse dieses Prozesses würden vor allem intersubjektiv, also im Dialog zwischen zwei oder mehreren Menschen entstehen. Sokrates distanzieren sich von Belehrung, im Gegensatz zu so manch anderen Philosophen seiner Zeit, er sei ein „Lehrer, der nicht belehrt (...) sondern ihm vielmehr bei der Bewusstmachung von Wissen Hebammendienste leistet. Dass er dabei eine „göttliche Stimme“ fühlte (J. Gaarder, 1995: 81), die ihm sagte, dass er seine Mitbürger (inklusive der „noblen“ Gesellschaft, der Stadtväter und Politiker) ununterbrochen befragen, zum Nachdenken bringen, sozusagen „geistig piesacken“ sollte, soll uns hier nicht weiter beschäftigen.

Diese alte Philosophie hat sehr wohl Konsequenzen für die heutige Zeit – einerseits lebt die Ethik (im Sinne des Nachdenkens über die Richtung, Qualität, aber auch der Vertretbarkeit von Wissenschaften) - in verschiedensten Wissenschaftsgebieten davon, dass sich die Menschen fragen, ob etwas (kurz- bzw. langfristig) gut/günstig/ethisch vertretbar oder schlecht/ungünstig/ethisch bedenklich sei, und wie weit man mit der Anwendung eines neuen, wenig erforschten Wissens gehen könne, andererseits entwickelte sich eine Richtung der Philosophie, die diesem logischen Fragen nach den Zusammenhängen der Dinge bzw. einem Erkenntnis-

⁵ Näheres zu Tomatis' Überlegungen zur sprachlichen Entwicklung im Mutterleib bzw. zu den theoretischen Konsequenzen bezüglich Hörsinn sowie auch zu den sich daraus ergebenden Konsequenzen bezüglich etwaiger Therapien siehe R. Utri, 2007, 77ff.

⁶ Diese seine Ethik kam einmal so zum Vorschein, dass er sich als einziger im „Rat der 500“ (als Pyrtane) einer ungerechten Hinrichtung entgegensetzte (vgl. K. Klöckner, 2005:42). Er fragte sich eben ständig, was „fromme sein und was gottlos, was schön und was schimpflich, was gerecht und was ungerecht, was Besonnenheit und was Wahnsinn (...)“ (ibidem: 43).

⁷ <http://www.geistige-hebammenkunst.de/text1.html> (Stand: 15.12.2008)

oder Ethikgewinn schon im frühen Menschenalter nahekommmt. Dies ist das „Philosophieren mit Kindern“. Vielfältige Erfahrungen zeigen, dass die Gedanken der Kinder es wert sind, sich näher mit ihnen zu beschäftigen und diese auch in einem entsprechenden Prozess, der von einem Philosophen mehr oder weniger gesteuert wird, weiter zu entwickeln. Auch Pädagogen im Grundschulbereich, die direkt mit Philosophie nichts zu tun haben, sehen schon den Wert eines solchen Unterrichts und denken um, indem sie die Relevanz der Philosophie für Kinder erkennen. Erfahrungsberichte liegen „aus Canada, Australien, aus Europa, vor allem aus Dänemark, Deutschland und Frankreich und Österreich (...) vor.“ (D. Camhy, 1983: 206). Sowohl die allgemeinen Schulleistungen (Lesen, Rechnen) als auch das Sozialverhalten (Toleranz und Offenheit) steige bei denjenigen Kindern, die an Philosophiekursen teilnehmen (ebda.:206). Die Philosophie könne ein Hilfsmittel dafür sein, zu lernen, „Gedanken zu klären, Argumentationsfähigkeit zu erwerben, Zusammenhänge erkennen zu lernen, Vorstellungen und Auffassungen aufzuzeigen, alternative Denkmodelle zu erarbeiten, Entscheidungen zu treffen und zu lernen, Verantwortung für das eigene Denken und ‘vernünftige‘ Handeln zu übernehmen.“ (E. Martens, in: Camhy/ Dunitz/ Scheer, 1991: 15).

2. Hubertus von Schoenebeck

Zu ähnlichen Überlegungen kommen einige pädagogische Reformatoren. Da wären Persönlichkeiten zu nennen, die Alternativschulen in Gang gebracht haben: Alexander S. Neill, der *Summerhill School* 1921 gründete, Rebeca und Mauricio Wild, die ihr Lehren und Lernen an die pädagogischen reformatorischen Überlegungen von Pestalozzi, Maria Montessori und von Jean Piaget⁸ anlehnen⁹ sowie Paul Goodman und Ivan Illich¹⁰, die die Schwächen der herkömmlichen, „alten“ Erziehung, sowohl in der Struktur der Familie als auch im Schul- und Bildungssystem aufzeigen und vor der Entfremdung des Lernens vom Leben warnen. Insbesondere Hubertus von Schoenebeck, der von der Antipädagogik her kommt und seither beim Verein „Freundschaft mit Kindern – Förderkreis e.V.“ seine nicht-erzieherische Lebenseinstellung *Amication* nennt¹¹, pocht darauf, dass die Eigenverantwortung jedem Menschen eigen sei, ob der- oder diejenige bzw. auch die Umwelt (Lehrer, Eltern) dies wahrhaben wolle oder nicht.

⁸ Ausführlicher zu Piagets Gedanken in: Richard Kohler: Jean Piaget, 2008, UTB Stuttgart.

⁹ Näheres zu ihrem praktischen Schulprojekt siehe unter: <http://www.freie-schule-selent.de> (Stand: 11.11.2009). Dort wird auch das neurobiologische Grundkonzept, auf das dieses Schulprojekt aufbaut, beschrieben. Vorher bauten sie in Ecuador eine Schule mit ähnlichen Prämissen auf, die sie viele Jahre lang leiteten. Dieses Konzept und ihre damit verbundenen Erfahrungen beschrieben sie in „Erziehung zum Sein“ (1986), die innere Haltung des Erwachsenen hat das Folgewerk „Sein zum Erziehen“ (1991) zum Inhalt.

¹⁰ Die Fortführung der Diskussion seiner sozialkritischen Gedanken und deren problemlösendes Potenzial wird vom *International Journal of Illich Studies* weiter betrieben; siehe: <http://www.pudel.uni-bremen.de>.

¹¹ Näheres zum Konzept und zur Erziehungskritik siehe: www.amication.org (Stand: 11.11.2009).

H. v. Schoenebeck unterstreicht, dass Kinder Unterstützung brauchen, jedoch keine Bevormundung, keine traditionelle Erziehung in dem Sinne, dass die Erwachsenen (Lehrer, Eltern, Erzieher) meinen, besser zu wissen, was für das Kind (und seine Entwicklung) gut wäre. Schon der Titel seines Werkes („Unterstützen statt Erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung“) zeugt von seiner Grundeinstellung, die auch den Erwachsenen insofern eine psychische Erleichterung verschafft, als dass sie sich nicht einreden müssen, die ganze Verantwortung für das Kind übernehmen zu müssen.

3. Franciszek Grucza

Auch bei F. Grucza ist zu bemerken, dass die von ihm entwickelte anthropozentrische Theorie der menschlichen Sprachen beim Individuum ansetzt. Der einzelne Mensch sei Träger der Sprache, ohne Sprache sei der Mensch undenkbar. Eine konkrete Sprache kann nur im Gehirn eines konkreten Menschen als eine immanente Eigenschaft existieren: „[...] konkretny język może istnieć tylko w konkretnych mózgach.“ (F. Grucza 1993b: 161). Schon vorher gab es Vorläufer dieser Theorie. So z.B. meinte F. de Saussure, dass die Sprache im menschlichen Gehirn so existiere, dass sie in keinem Gehirn zur Gänze repräsentiert sei (vgl. in Grucza 1993: 160). F. Grucza betont, dass vor ihm (Anfang des 20.Jhs.) J. Baudouin de Courtenay dies schon in Ansätzen festgestellt hat, indem er schrieb: „Język istnieje tylko w mózgach indywidualnych, tylko w duszach, tylko w psychikach indywidualów czyli osobników, składających daną społeczność językową. Język narodowy jest abstracją i konstrukcją uogólniającą ...“ (zitiert nach F. Grucza 1993: 160). Diese Ansätze des Erkennens des wirklichen Wesens der Sprache waren es wert, zur viele Aspekte beinhaltenden und weitreichenden Folgen tragenden anthropozentrischen Sprachentheorie weiterentwickelt zu werden.

Wie sich die Sprache beim einzelnen Menschen entwickle, sei kaum vorhersehbar, sei sehr individuell. Daher müsse der Lehrer auch auf die Fähigkeiten des Einzelnen eingehen, um letztlich Erfolg haben zu können. Dies ergibt sich indirekt aus den Feststellungen F. Gruczys über das Wesen der Sprache. Der geistige Zustand des Menschen, der übrigens nichts Statisches, sondern immer als etwas Dynamisches gesehen werden sollte, bestimme darüber, wie sich der Mensch sprachlich entwickelt. Da die Sprache etwas dem Menschen Immanentes, etwas vom Menschen nicht zu Trennendes (F. Grucza 1997: 80), eine Eigenschaft seines Gehirns darstelle, würden sprachliche Fähigkeiten (v.a. der Produktion von mündlichen und schriftlichen Texten) selbst (mit Hilfe des Lehrers, der dazu ermuntert) entwickelt. Der Lehrer könne nur Anreize geben (vgl. F. Grucza 2007: 208), was der Lerner aufnehme, in seinem Gehirn weiterdenke, sprachlich weiterentwickle, in sein Langzeitgedächtnis aufzunehmen imstande sei, bleibe im großen Maße die Verantwortung des Lerners. Trotzdem sollte der ganzheitliche Zugang zum Lernprozess nicht vernachlässigt werden (siehe untenstehend in der Tabelle).

Des Weiteren sind zum Ansatz von H. v. Schoenebeck bei F. Grucza Parallelen sichtbar, und zwar insofern, als letzterer aufgrund linguistischer Untersuchungen

feststellt, dass es keine primitiven, „unterentwickelten“ Sprachen (man glaubte dies früher z.B. bei der Sprache der australischen Aborigines) gäbe, sondern er unterstreicht die Tatsache, dass in manchen Sprachgemeinschaften einfach aufgrund materieller Ursachen das Bedürfnis, ihr sprachliches Potenzial zu entwickeln, etwas geringer sei (vgl. F. Grucza 1997: 91; ebenso 1993b: „rozwój cywilizacyjny ogromnie zwiększył rolę i zakres pisemnego porozumiewania się, a do pewnego stopnia także rolę innych sposobów ‘wypowiadania się’”). Dadurch beugt er einer Diskriminierung aufgrund Vorurteile in sprachlicher Hinsicht vor. Er fördert die Zusammenarbeit, Bekanntschaft, Freundschaft und Zusammenarbeit unter Menschen (aus verschiedenen Ländern mit unterschiedlicher Muttersprache), indem er z.B. Konferenzen organisierte, wo Stereotype untersucht und entlarvt wurden und dadurch Vorurteilen entgegengearbeitet wurde. Dieses Wissen um Stereotype, um Schubladisierungen von anderen (Ethnien), aber auch der eigenen Nation, stelle auch einen Teil der interkulturellen Kompetenz dar, einer Kompetenz, die den Menschen befähige, sich sicher im Umfeld von zwei oder mehreren (Idio)Kulturen zu bewegen bzw. von der einen auf die andere entsprechend „umzuschalten“ (vgl. S. Grucza, 2006: 41).

Jeder Mensch, so F. Grucza, habe die Fähigkeit, eine Sprache zu lernen (eine sog. linguagenerative Fähigkeit), schon von Geburt an in sich, sodass er im Stande sei, jede Sprache (der Welt) bzw. auch mehrere Sprachen zu (er)lernen, ohne dass sein geistiges Potential zur Gänze ausgeschöpft würde: „[...] człowiek rodzi się nie tylko z pewną genetycznie przekazaną zdolnością do przyswajania sobie języków, lecz ponadto także z zawartą w jego strukturze mózgowej podstawową ‚wiedzą‘ językową w postaci pewnej uniwersalnej struktury językowej. W rezultacie przyswajanie sobie konkretnego języka przez konkretne osoby należy interpretować raczej jako pewien rodzaj konkretyzacji (wypełniania) owych ogólnych struktur językowych, konkretyzacji przyjmującej postać takiego lub innego idiolektu w zależności od natury dopływających z zewnątrz do mózgu konkretnych danych językowych, tzn. wypowiedzi innych ludzi.” (F. Grucza, 1993b: 171) Das Erlernen von Sprachen sei sozusagen „nur“ eine (je nach den äußeren Anreizen geringere oder größere) Erweiterung einer schon im Gehirn angelegten vorhandenen sprachlichen Struktur.

Somit sehen wir hier wieder die Parallelen zur Einstellung von Sokrates, der die Behauptung aufstellt, dass jeder Mensch prinzipiell die Fähigkeit besitze, zur Erkenntnis zu gelangen. Wie und wann der Mensch seine Fähigkeiten entwickelt – oder wie Sokrates dies formuliert: diese wie eine Hebamme zu einem gewissen Zeitpunkt zum Vorschein bringen kann – hängt von verschiedenen Faktoren ab. F. Grucza (1993b: 165) stellt nachdrücklich fest, dass die Menschen in der Lage seien, Sprachliches zu generieren. Dies würden sie der kognitiven Ausstattung verdanken: „[...] są wyposażeni w specyficzny rodzaj właściwości prejęzykowych, które nazwać można ich właściwościami lingwogenatywnymi lub glottogennymi.“

Eine neue / zweite Sprache lernen, so F. Grucza, bedeute, einen Weg in eine neue Welt zu gehen, bedeute ein Eintauchen in eine andere, zum Teil noch unbekannte Kultur. Für eine gelungene – vordergründig rein sprachlich aussehende

– Kommunikation (im Sinne des gegenseitigen Verstehens) berücksichtigt er viele, z.T. sehr unterschiedliche Faktoren („możliwość wzajemnego zrozumienia się zeterminowana jest także różnymi niejęzykowymi czynnikami“ F. Grucza 1992: 11), nicht nur sprachliche, auch diejenigen Faktoren, die sich aufgrund der jeweiligen Sozialisation in der Kulturgemeinschaft manifestieren (außersprachliche, non-verbale, Höflichkeitsformen, Wahrnehmungsfähigkeiten u.v.m., vgl. F. Grucza 1992: 37). Wie bei Sokrates bei der Erkenntnisgewinnung schlägt der Sprachenlerner einen Weg ins Ungewisse ein, wobei nicht sicher ist, wohin dieser Weg führen wird. Auf alle Fälle wird dieser Mensch ein zweisprachiger, bikultureller Mensch, der seinen Horizont erweitert, der sein äußeres und inneres Leben bereichert, der – und nun nehme ich auch Goethe zu Hilfe – so oft mehr Mensch wird, als er eine neue Sprache erlernt.

Im Folgenden stelle ich die wichtigsten Gemeinsamkeiten sowie auch die subtilen Unterschiede der drei oben besprochenen (wissenschaftlichen) Ansätze in Tabellenform dar, einerseits um die Interdisziplinarität der unterschiedlichen, aber in verschiedenen geisteswissenschaftlichen Bereichen auftretenden Fragestellungen inklusive der Antwortversuche (die eben aus verschiedenen, von der Denkrichtung der geisteswissenschaftlichen Disziplin geprägten Blickwinkeln an die Beantwortung der Fragen herangehen) in den Vordergrund zu stellen und andererseits auch dem Leser den direkten Vergleich zu erleichtern und noch einmal stärker vor Augen zu führen.

Sokrates	Hubertus von Schoenebeck und Reformpädagogen	Franciszek Grucza
Stellt „den Menschen in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen (...)“ (BI:49); ist auf das Individuum/ das Kind konzentriert	Jeder einzelne Mensch, auch jedes einzelne Kind, ist für sich selbst verantwortlich	Entwickelt die anthropozentrische Theorie von Sprache und Spracherwerb, ist also auch auf das Individuum (Sprecher/Hörer) bezogen.
Das geistige Befinden des Schülers/Kindes bestimmt das Handeln des Sokrates/ des Philosophen	„den Schüler dort abholen, wo er steht...“ – diese pädagogische Prämisse bleibt oft nur als „leere Worte“ stehen; Schoenebeck unterstreicht die Individualität wie die meisten Arten von Alternativpädagogik (s. auch R. Wild, 1986: 70ff)	Die sprachliche Entwicklung ist sehr individuell, daher muss der Lehrer auch darauf eingehen, um letztlich Erfolg haben zu können. Dies ergibt sich indirekt aus den Feststellungen über das Wesen der Sprache.
Sokrates unterstützt und begleitet den Menschen/ das Kind im Erkenntnisprozess. Den Weg muss der Mensch/ das Kind selbst beschreiten, aber andere Menschen können ihn dabei insofern unterstützen, dass sie auf eine gewisse Art und Weise versuchen, die schon im Menschen naturgemäß angelegten Entwicklungsmöglichkeiten zu fördern.	Das Motto „Unterstützen statt erziehen“ sagt eigentlich schon alles; das bedeutet auch „fördern“ statt „fordern“, kein Dogmatismus; auch bei der „Aktiven Schule“ von R. Wild (1986:199) bestätigt es sich, dass die Kinder in einer kinderfreundlichen Atmosphäre lediglich stimulierender Materialien bedürfen sowie der Beobachtung des Lehrers, der die individuellen Voraussetzungen der Kinder entsprechend einstufen kann.	Unterstützt die Behauptung, dass es keine primitiven, „unterentwickelten“ Sprachen gibt, sondern unterstreicht die Tatsache, dass in manchen Sprachgemeinschaften das Bedürfnis, ihr sprachliches Potenzial zu entwickeln, etwas geringer ist (vgl. F. Grucza 1997: 91). Dadurch beugt er einer (sprachlichen) Diskriminierung vor. Er fördert die Freundschaft und Zusammenarbeit unter Menschen (mit unterschiedlicher Muttersprache), indem er z.B. Stereotype untersucht und entlarvt und dadurch Vorurteilen entgegentritt.
Sokrates als „Geburtshelfer“: die Geburt ist immer ein Weg ins Ungewisse. Diese als Mäeutik bezeichnete Kunst bedient sich der Dialogtechnik, um beim Gesprächspartner „die Bereitschaft zum Lernen und zur Suche nach der Erkenntnis“ ¹ zu wecken.	Man sollte die Lehrmethoden so reformieren, dass „sie den Gesetzen der kindlichen Natur nicht entgegenwirken (...) [und] sie sollten es sich zum Hauptziel setzen, die latenten Fähigkeiten des Kindes zu wecken (...)“ (R. Wild, 1986:86).	Eine neue / zweite Sprache lernen bedeutet einen Weg gehen in eine neue Welt / Kultur, d.h. er berücksichtigt viele Faktoren, nicht nur sprachliche, auch diejenigen, die sich aufgrund der jeweiligen Sozialisation in der Kulturgemeinschaft manifestieren (z.B. non-verbale, vgl. F. Grucza 1992: 37).

<p>Ermutigt die Menschen, in ihre eigene Vernunft zu vertrauen.</p>	<p>Ermutigt die Menschen (auch Kinder!), zu erkennen, dass sie für sich selbst die Verantwortung zu tragen haben.</p>	<p>Sieht in der Sprache nicht mehr etwas Abstraktes, das untersucht werden will (so etwas existiert nicht – vgl. F. Grucza 1997:78), sondern er geht vom konkreten Menschen und seinen Fähigkeiten aus.</p>
<p>Fähigkeiten zur Erkenntnis bildet sich intersubjektiv und in Interaktion, im (sokratischen) Dialog mit anderen.</p>	<p>Der Erwachsene lernt den Entwicklungsstand und die Denkstrukturen der Kinder einzuschätzen, um in einem „aktiven Klassenzimmer“ Hilfestellungen geben zu können (vgl. R. Wild, 1986: 129)</p>	<p>Die sprachliche Entwicklung geschieht aufgrund von Kommunikation, Kontakt Lehrer – Schüler und umgekehrt (Kommunikationskanal); hier ist auch ein ganzheitlicher Zugang zu beobachten: „(...)z całkiem ogólnego punktu widzenia trzeba (...) wziąć pod uwagę także te, które składają się na umiejętności umożliwiające mówcom-słuchaczom realizowanie wypowiedzi językowych na przykład w postaci optycznej (graficznej, mimicznej, gestycznej lub taktylnej.” (F. Grucza, 2007:208).</p>
<p>Erkenntnis wird nicht „belehrt“, sondern vom Schüler „nur selbst aus sich selbst“ entdeckt.</p>	<p>Es gibt keinen „vorgeschriebenen und geraden Weg zum Erlangen von Fähigkeiten und Kenntnissen (...), sondern viele verschiedene Wege zu entdecken.“ (R. Wild, 1986:166)</p>	<p>Sprache ist etwas dem Menschen Immanentes, ist nicht von Menschen zu trennen (F. Grucza 1997: 80), ist ein Teil seines Gehirns, sprachliche Fähigkeiten (v.a. der Produktion von mündlichen und schriftlichen Texten) werden selbst (mit Hilfe des Lehrers, der dazu Anreize gestaltet) entwickelt.</p>

<p>Jeder Mensch besitzt prinzipiell die Fähigkeit, zur Erkenntnis zu gelangen.</p>	<p>Der Mensch ist nicht unreif geboren und muss nicht erst „reifen“, bevor er sich in die zivilisierte Welt einfügen kann (vgl. I. Illich, 1983:122). Oder die Haltung des Kindes verstehen: „Nie musisz robić ze mnie pełnowartościowego człowieka, jestem nim od chwili narodzin.“ (H.v. Schoenebeck, 2007:227).</p>	<p>Jeder Mensch hat solche sprachliche Fähigkeiten schon von Geburt an in sich, sodass er im Stande ist, jede Sprache (der Welt) zu lernen.</p>
<p>Der Weg zur Wahrheit ist mit Schmerzen verbunden (Geburtshelfertheorie)</p>	<p>Schmerzhaft ist es oft auch, wenn der Mensch sich dessen bewusst wird, dass er (auch das Kind) eigenverantwortlich ist</p>	<p>Das Lernen einer Fremdsprache ist eine langwierige und harte Arbeit (żmudna praca)</p>
<p>Lehrer, der nicht belehrt, sondern das Interesse für eine Wissensaneignung bzw. nur die Suche nach Wissen/ Erkenntnis erweckt.</p>	<p>Lehrer/Erzieher, der nicht erzieht, denn er weiß nicht, was für das Kind letztlich das Beste ist. Daher auch weg von der „schädlichen Schulpflicht“, das ein Teil des Verhängnisses der Schule darstellt (vgl. P. Goodman, 1964)</p>	<p>Häufiges Fragestellen und nicht (zur Gänze) das Beantworten dieser soll den Leser zum Nachdenken anregen (vgl. F. Gruzca, 1997: 97; 2007: 224, 358, 364;)</p>
<p>Versteht sich nicht als alleiniger Lehrer</p>	<p>Das Kind ist vielen Einflüssen ausgesetzt, die der Lehrer/ Erzieher/ die Eltern nicht immer beeinflussen können</p>	<p>Die sprachliche Entwicklung eines Menschen hat viele Facetten, viele Faktoren, die dazu beitragen, dass diese Entwicklung günstig verläuft (vgl. F. Gruzca 1997: 87f).</p>
<p>Tugend (menschliches Gutsein) ist Wissen, das erweckt werden will/kann.</p>	<p>Das Kind ist von Natur aus gut, wenn es die Möglichkeit bekommt, als eigenverantwortliche Person akzeptiert zu werden.</p>	<p>Der Mensch ist von Natur aus ein sprachliches Wesen, die Sprache ist ein konstitutives Element des Menschen (F. Gruzca 1997:81). Der Mensch hat (von Anfang seines Lebens an) ein enorm großes sprachliches Potential, eine generative Kraft, die Ihresgleichen sucht (F. Gruzca 1993b: 169).</p>

<p>Eigene Anschauungen werden im Dialog mit anderen entwickelt</p>	<p>Antipädagogik im Dialog, versucht mit der Pädagogik einen Dialog zu beginnen, um eine echte Anschauung der Pädagogik zu gewinnen; Vorträge, Seminare</p>	<p>Dialog durch Publizieren, Organisation von internationalen Konferenzen und Tagungen usw.</p>
<p>Suche nach dem Wesen der Dinge</p>	<p>Suche nach dem Wesen der Beziehung Kind - Erwachsener</p>	<p>Suche nach dem Wesen der Sprache</p>
<p>Argumentativer Prozess in der Erkenntnisgewinnung (These – Antithese), weg vom Dogmatismus, den viele Menschen haben</p>	<p>Weg von den alten Vorstellungen, dass die Älteren/ Erwachsenen, die „doch viel mehr Erfahrung“ haben, alles besser wissen, v.a. besser wissen, was für ein Kind gut ist.</p>	<p>Weg von Stereotypen und Vorurteilen bzw. vorschneller Beurteilung der Eigenschaften anderer Nationen (vgl. F. Grucza, 1994, 182ff.).</p>
<p>Aporie: Verwirrung, Verunsicherung während des Erkenntnisgewinns; manchmal Fingerzeige/ Anleitungen</p>	<p>Verunsicherung, bis „der einzelne das Gefühl seiner persönlichen Verantwortung für das, was er lernt und lehrt, wiedergewinnt [und] (...) bis dadurch die Entfremdung des Lernens vom Leben überwunden werden [kann].“ (I. Illich, 1983:130)</p>	<p>Häufige Fragestellungen, die einfach im Raum (bzw. auf dem bedruckten Papier) stehen bleiben, den Leser verunsichern oder zum Weiterdenken anregen; z.B. F. Grucza (Hg.), 1994: 184f.; F. Grucza 1993b: 159; F. Grucza 1997:97.</p>
<p>Unreflektiertes Alltagswissen zerstört – abgesichertes Wissen entsteht durch selbständige Reflexion</p>	<p>Die Menschen lernen nicht durch Zwang, sondern wenn sie tun, was ihnen Freude macht; sie übernehmen die Verantwortung für die eigene Ausbildung, müssen diese also ständig reflektieren (vgl. I. Illich, 1983: 130),</p>	<p>Reflexion über Sprache, Sprecher, über die Germanistik, über die Geschichte der Germanistik und das Verhältnis Deutschland – Polen, Metalinguistik</p>
<p>Das Selbstvertrauen in die (eigene) Vernunft (aber auch in die der anderen Menschen) führt letztlich zum Erkennen des Guten und zu einem besseren Leben</p>	<p>Nützliche Verwendung der Freiheit und der Fähigkeiten der Menschen, es sollte nicht in eine lebensfeindliche Richtung gehen (Abstumpfung durch inhumane Arbeit, Verblödung durch Verschulung) (vgl. I. Illich, 1983: 131)</p>	<p>Plädiert für eine „vernünftige“, nützliche Verwendung der gelernten Fremdsprachen (zeigt negative Beispiele und Missbräuche in der Geschichte auf)</p>

LITERATUR:

- CAMHY, D. (1983) *Philosophie für Kinder*. In: Bendkowski, H., Weißhaupt, B. (Hg.), *Was Philosophinnen denken*. Zürich, 204-213.
- CAMHY, D., DUNITZ, M., SCHEER, P. J. (1991) *Kinderphilosophie – Kinderpsychotherapie. Das philosophische Gespräch – das therapeutische Gespräch*. In: Zeitschrift für Didaktik der Philosophie, Themenheft: Kinderphilosophie, 1/1991, 12-16.
- GAARDER, J. (1995) *Świat Zofii. Cudowna podróż w głąb historii filozofii*. (Orig. 1991, Sofies Verden)
- GOODMAN, P. (1975) *Compulsory Mis-Education*. New York. Deutsche Ausgabe, 1975, Das Verhängnis der Schule. Frankfurt.
- GRUCZA, F. (1992) *Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej*. In: Grucza, F. (Hg.), *Język, kultura – kompetencja kulturowa*. Materiały z XIII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 5-8 listopada 1987 r. Warszawa, s. 9-68.
- GRUCZA, F. (1993a) *Interkulturelle Translationskompetenz: Ihre Struktur und Natur*. In: Frank, A. P. u.a. (Hg.), *Übersetzen, verstehen, Brücken bauen. Geisteswissenschaftliches und literarisches Übersetzen im internationalen Kulturaustausch*. Göttinger Beiträge zur internationalen Übersetzungsforschung, Bd. 8. Berlin, s. 158-171.
- GRUCZA, F. (1993b) *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*. In: Piontek, J., Wiercińska, A. (Hg.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Poznań, s. 151-174.
- GRUCZA, F. (1994) *Uprzedzenia między Polakami i Niemcami*. Materiały polsko-niemieckiego Sympozjum Naukowego Stowarzyszenia Germanistów Polskich, s. 9-11 grudnia 1992, Görlitz/Zgorzelec. Warszawa
- GRUCZA, F. (1997) *Problemy historii i genezy języków ludzkich*. In: Dębski, A. (Hg.), *Plus Ratio Quam Vis*. Festschrift für Aleksander Szulc zum 70. Geburtstag. Kraków, 77-99.
- GRUCZA, F. (2007) *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. Warszawa.
- GRUCZA, S. (1996) *Idiolekt specjalistyczny – idiokultura specjalistyczna – interkulturowość specjalistyczna*. In: *Języki Specjalistyczne 6. Teksty specjalistyczne w kontekstach międzykulturowych i tłumaczeniach*. Warszawa, s. 30-49.
- ILLICH, I. (1983) *Fortschrittsmythen. Schöpferische Arbeitslosigkeit, Energie und Gerechtigkeit, Wider die Verschulung*. Hamburg.
- ILLICH, I. (1994) *Celebrowanie świadomości*. (Orig. 1969, Celebration of Awareness). Poznań.
- KLÖCKNER, K. (2005) *Sokrates. Radikal dem Gewissen gehorsam*. In: Popp, G. (Hg.), *Die Großen der Welt: Menschen, die Geschichte machten*. Würzburg, 41-45.
- PHILLIPS, CH. (2005) *Sokrates Café. Świeży smak filozofii*. (Orig. 2000, Socrates Café: A Fresh Taste of Philosophy). Warszawa.
- VON SCHOENEBECK, H. (2007) *Antypedagogika. Być i wspierać zamiast wychowywać*. (Orig. 1982: Unterstützen statt Erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung). Warszawa.
- TOMATIS, A. (1987) *Der Klang des Lebens. Vorgeburtliche Kommunikation – die Anfänge der seelischen Entwicklung* (Orig.: „La Nuit utérine“, 1981). Hamburg.
- TOMATIS, A. (1994) *Klangwelt Mutterleib* (Orig.: „Neuf mois au paradis“, 1989. München.
- UTRI, R. (2007) *Interkulturalität und Fremdsprachenlernen in Österreich, Deutschland und Polen vor dem Hintergrund der Sprachenpolitik der Europäischen Union*, (Dissertation, Manuskript). Warschau.
- WILD, R. (1986) *Erziehung zum Sein. Erfahrungsbericht einer aktiven Schule*. Heidelberg.

**THE HUMAN BEING IN THE FOCUS: SOKRATES, H. V. SCHOENEBECK,
F. GRUCZA AND THEIR ANTHROPOCENTRIC APPROACH IN AN INTER-
DISCIPLINARY COMPARISON**

In this article, different scientific fields are approached, and their common elements are compared. One field is philosophy, in particular the Socratic method, which from the ancient Greek remained as a commonly used tool in a wide range of discussions. It is a method of pedagogy which poses a number of questions not only to draw individual answers, but also to encourage fundamental insight into the main questions of mankind. People who wanted to reform pedagogy (seeing the child as a fully-fledged human being) have a similar individual approach. It is also the case within the reasoning of the anthropocentric theory of language according to which the brain of a human being is not seen as a *tabula rasa*, but as an element that, indeed, has all the possibilities to develop from the very beginning of its existence.

Słowa kluczowe: teoria antropocentryczna, położna, filozofia, filozofowanie z dziećmi, właściwości lingwogeneratywne, wychowanie, uczenie języków, indywiduum, mózg, interdyscyplinarność

Agnieszka VOGELGESANG-DONCER

Uniwersytet Jagielloński

Einige Bemerkungen zur Übersetzung der Fachtexte

Das Problem der Translation der Fachtexte findet immer mehr Interesse. Es ist ohne Zweifel auf die rasche technologische Entwicklung zurückzuführen, die ihrerseits durch interkulturelle Fachkommunikation bedingt ist und ohne Übertragung der Fachtexte in andere Sprachen unmöglich wäre. Trotz des wachsenden Interesses an den Fachsprachen im Übersetzungsprozess kann man kaum von einer einheitlichen und vollständigen Theorie der Fachtext-Übersetzung sprechen. Einzelne Untersuchungen beschränken sich auf kritische Analyse von ausgewählten Texten und ihren zielsprachlichen Entsprechungen. Besondere Erkenntnisse auf diesem Gebiet sind den Tranlatologen wie R. Arntz, H. Picht (1982), H. Gerzymisch-Arbogast (1987, 1994), M. Snell-Hornby (1986), R. Stolze (1992, 1999), K. Reiss (1983), K. Reiss, H.J. Vermeer (1984) oder W. Wills (1977, 1988) zuzuschreiben.

Um sich der Spezifik der Übersetzung von Fachtexten bewusst zu werden, muss man zwei grundsätzliche Fragen beantworten: Was unterscheidet Fachtexte von übrigen Texten und was unterscheidet Texte aus einem Fachbereich von Texten aus anderen Fachbereichen? Als Antwort auf die erste Frage wird in der Literatur eine ganze Reihe von Merkmalen auf der Ebene der Lexik, Syntax und des Textes genannt, die für Fachtexte typisch sind. Zu den häufigst erwähnten gehören Terminologie, spezifische Wortbildungsmuster, syntaktische Komprimierung, Nominalisierung, Sachlichkeit, Deagentivierung, Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen und viele andere.¹ Um die zweite Frage zu beantworten kann man sich auf die Theorie von K.-D. Baumann (1992:37) berufen, nach dessen Meinung jede wissenschaftliche Disziplin bei der Gedankenformulierung ihren eigenen spezifischen Stil aufweist. Wenn man dieser These folgt, muss man annehmen, dass sich z.B. mathematische Texte von Texten aus dem medizinischen Bereich wesentlich unterscheiden, was für den Translationsprozess nicht ohne Belang bleiben darf. Dies beweist in hohem Grade die Analyse von R. Stolze (1999:150–201), der Texte aus dem Bereich der Technik, Wirtschaft, Religion, Jura und Informatik unterzogen

¹ Eine exakte Beschreibung der Fachsprache auf diesen drei Ebenen (der Lexik, der Syntax und des Textes) nehmen D. Möhn und R. Pelka (1984:14–23) vor.

wurden. Auch in dem vorliegenden Beitrag finden sich einige Bemerkungen zur Bestätigung dieser These.

Sehr oft wird man mit der Meinung konfrontiert, dass die präsentierte Spezifik der Fachtexte vom Übersetzer neben ausgezeichneten Sprachkenntnissen auch exzellente Fachkenntnisse verlangt. Tatsächlich wäre die Situation ideal, wenn der Übersetzer zwei Eigenschaften in sich vereinigen würde: Sprachkompetenz und Status des Fachmannes in dem betreffenden Bereich. Mit dem Fachwissen kann/muss der Übersetzer tatsächlich von Experten unterstützt werden, falls es notwendig ist. Der Übersetzer ist nämlich nicht der einzige Faktor im Translationsprozess. Nach K. Reiss und H.J. Vermeer (1984:148) gehören dazu auch der Textproduzent, der Texttyp, die Konsituation und der gesellschaftlich-kulturelle Kontext. Auch J. Holz-Mänttari (1986:351–352) definiert den Translationsprozess als eine umfangreiche Handlungskonzeption nach der Idee, dass die vom Übersetzer getroffenen Entscheidungen nicht nur auf den im Ausgangstext vorgefundenen Strukturen basieren, sondern aus einer Diskussion zwischen den in den betreffenden Kommunikationsakt verwickelten Personen resultieren können, oder sogar resultieren sollten. Denn oft beschränkt sich „die Fachlichkeit“, des Übersetzers auf das Bewusst-Sein, dass die Fachtexte besondere sprachliche Merkmale besitzen. In dem vorliegenden Artikel gilt es zu zeigen, dass vom Grad dieses Bewusst-Seins das Ergebnis des Translationsprozesses abhängt. Nicht ohne Grund wird der Übersetzer als der entscheidende Faktor im Translationsprozess bezeichnet. Denn er ist anders gesagt, meiner Meinung nach, imstande, auch ohne über solides Fachwissen zu verfügen, eine gute Fachübersetzung zu leisten, unter der Voraussetzung, dass er sich über die potenziellen Fallen und Schwierigkeiten, die hier zumindest zum Teil angedeutet werden, im Klaren ist. Das Ziel des Beitrags ist somit die Polemik mit gewissen Vorurteilen über die Übersetzung von Fachtexten und Zusammenstellung von einigen Quellen der Übersetzungsfehler, die an Beispielen aus zwei Wörterbüchern veranschaulicht werden. Es sind: „Deutsch-polnisches wissenschaftlich-technisches Wörterbuch,“ vom M. Sokołowska, A. Bender und K. Żak und „Deutsch-polnisches Wörterbuch der Sanitärtechnik,“ von E. Krzemińska-Niemiec.

Das erste abzubauen Vorurteil besagt, dass die Bedeutung eines Terminus in zwei Sprachen immer gleich ist. Dem zuwider sind solche Entsprechungen nicht immer deckungsgleich, wenn es um ihre Bedeutung geht. R. Arntz i H. Picht (1982: 143) differenzieren vier Fälle:

1. Termini A und B decken sich - Kongruenz (z.B. *der Dampfbefeuchter – nawilżacz parowy*)²
2. Terminus A hat einen weiteren Bedeutungsumfang als Terminus B, schließt B ein - Inklusion (z.B. *der Isolierstoß – złącze izolujące*, aber auch *złącze izolowane*)
3. Terminus A fehlt in der anderen Sprache - Lücke (z.B. *pasówka, kiwajpompka*)

² Gleichwertigkeit der Termini in verschiedenen Sprachen bezeichnet W. Wilss (1977:149) als „Deckungsgleichheit“.

4. Termini A und B sind partiell äquivalent, sie besitzen gleiche Grundbedeutung, aber unterscheiden sich in mindestens einer ihrer Nebenbedeutungen (z.B. *der Kolben* - *bańka*, aber auch *tłok*, *kolba*, andererseits bedeutet *bańka* auch *die Kanne*, *die Birne*).

Besondere Herausforderung für den Übersetzer bilden Fälle 2 und 4. Im dritten Fall besteht eine ganze Reihe von Möglichkeiten, die lexikalische Lücke zu füllen, z. B. durch Übernahme des Terminus aus der Ausgangssprache, durch Entlehnung, Paraphrase, Neubildung usw.³ Eine ähnliche Einteilung der Termini schlägt Pieńkos (1993: 110) vor, wenn er ihre drei Arten ausdifferenziert: solche, die in der Zielsprache ein semantisches Äquivalent besitzen, jene ohne genaues Äquivalent, denen man aber eine funktionale Entsprechung zuordnen kann und schließlich unübersetzbare Termini, bei denen der Übersetzer die Rolle des Terminologen übernehmen kann. Der erste Test der übersetzerischen Kompetenz ist die Fähigkeit, die im Text auftretenden Termini einer der genannten Gruppen zuzuordnen. Ein guter Übersetzer muss sich dabei über Mängel und Unzulänglichkeiten der Wörterbücher, auch der Fachwörterbücher, im Klaren sein, derer Autoren sehr oft gewisse Vereinfachungen und Verallgemeinerungen vornehmen und vollständige Äquivalenz zwischen entsprechenden Termini in zwei Sprachen annehmen.⁴ Ein guter Übersetzer geht immer davon aus, dass die Beziehung zwischen der Inhaltsseite und der Ausdrucksseite sehr different und komplex ist.

Übersetzen heißt das Verständnis erleichtern, oder sogar ermöglichen. Aber um einen Text zu übersetzen, muss man ihn zuerst selbst verstehen, d.h. die Textintention genau nachvollziehen. Diese triviale Feststellung verliert im Falle der Fachtexte ihre Banalität. Während die Disambiguierung der Lexeme in erster Linie durch den Kontext erfolgt, sind das Verstehen eines Terminus im Fachtext und seine richtige Wiedergabe in der Zielsprache manchmal erst durch die Identifizierung des Fachgebiets bedingt. Der Terminus *poprzecznica* heißt im Maschinenbau *das Querschnitt*, im Bauwesen *der Querbalken* oder *der Querträger*, im Bergbau *die Querstrecke*, und als ein Gerät *die Quersäge*. Ähnlich soll der Terminus *krosno* je nach dem Fachbereich, den der Text betrifft, als *der Webstuhl* (Textilindustrie), *die Heftlade* (graphische Industrie), *der Futterrahmen/die Futrine* (Bauwesen), der Terminus *kanal wentylacyjny* als *der Lüftungskanal* (Sanitärtechnik), *der Ventilationskanal* (Elektrotechnik), *der Kühlkanal* (Nukleonik) oder *der Wetterkanal* (Bergbau), und der Terminus *podgrzewacz* als *der Vorwärmer* (Dampfkessel), *der Heißwasserbereiter* (Sanitärtechnik) oder *der Anheizer* (chemisches Laboratorium) übersetzt werden.

³ Eine solche Neubildung kann entstehen, wenn drei Voraussetzungen erfüllt werden: in der Zielsprache ist tatsächlich kein Äquivalent vorhanden, der neu gebildete Termin ist eindeutig und entspricht 100% dem Termin in der Ausgangssprache (vgl. Pieńkos 1993:113).

⁴ In dem deutsch-polnischen Wörterbuch der Sanitärtechnik von E. Krzemińska-Niemiec findet man unter anderem folgende Vereinfachungen: *der Vorfluter* – *kolektor kanalizacyjny* (übergangen wird die Bedeutung: *odbiornik ścieków*), *die Viskosität* – *lepkość* (außer Acht gelassen: *tarcie wewnętrzne*), *der Vorschacht* – *komora studzienna* (übergangen: *szybki wiertniczy, szybki studzienny*).

Das nächste Klischee bildet die Überzeugung von absoluter Monosemie der Termini. In der Tat wäre es ein Idealzustand, wenn die Bezeichnung dem Designat in einer 1:1-Beziehung zugeschrieben wäre. Zweifellos sollten die Termini in jeder Wissenschaftsdisziplin durch Monosemie, und genauer Monoreferenzialität gekennzeichnet sein, die Pieńkos (1993: 272) als feste Beziehung zwischen dem Begriff und der Bezeichnung definiert. Große Schwierigkeiten bereiten außerdem Diskrepanzen zwischen Begriffen, die sich in zwei Sprachen hinter gleichen Termini verstecken. Daher ist die Analyse der Beziehung zwischen dem Begriff und dem Terminus viel wichtiger als Untersuchung der Beziehungen zwischen den Termini. Sie muss die Antwort auf die Frage berücksichtigen, ob der Begriff von allen Fachleuten aus einem Fachgebiet und von allen Fachleuten aus verschiedenen Fachbereichen gleich verstanden wird. Die Überzeugung von der Monosemie des Terminus hat sehr oft zur Folge, dass in der Übersetzung das Hauptäquivalent des polysemen Ausdrucks verwendet wird, während es sich in dem betreffenden Fall um die zweite oder weitere Bedeutung des Lexems handelt. Pieńkos (1993: 235) gibt zur Veranschaulichung des angeschnittenen Problems folgende Beispiele an:

capacity = pol. *pojemność*, aber auch *przepustowość*
communication = pol. *komunikacja*, aber auch *telekomunikacja*.

Die Aufgabe des Übersetzers wäre viel einfacher, wenn in der Fachterminologie, gemäß dem Postulat über den universellen Charakter der Wissenschaft und Technik unifizierte Prinzipien der Terminbildung erarbeitet und beachtet würden, so dass Begriffe in einzelnen Fachbereichen geordnet wären und ein übersichtliches Relationsnetz bilden würden. Der internationale Kommunikationsprozess könnte auf diese Weise beschleunigt werden, wenn in der Terminographie der Normalisation, Unifizierung und Transnationalisation der Termini mehr Beachtung geschenkt würde.⁵

Polysemie zählt zu den wichtigsten Übersetzungsfallen auch nach der Ansicht des französischen Traduktologen G. Mounin (1967). Er betont, dass sie sehr oft durch den Kontext aufgehoben und der polyseme Terminus für den Übersetzer unproblematisch wird.⁶ Nichtsdestotrotz schwer zu übersetzen sind Lexeme, die bei kleinem Bedeutungsinhalt einen großen Bedeutungsumfang haben, die von R. Stolze (1992:143) als „Multifunktionslexeme“ bezeichnet werden. Diese Lexeme werden oft durch syntagmatische Kollokationen disambiguiert, d.h. durch ihr Miteinandervorkommen mit Substantiven oder Adjektiven, die ihre denotative Bedeutung präzisieren. Daher soll ein kompetenter Übersetzer die Übersetzungsschwierigkeiten nicht nur mit Hilfe der Wörterbücher, sondern auch oder sogar vor

⁵ Bei der Bildung neuer Termini muss man viele Prinzipien beachten, zu denen gehören: das Prinzip der Allgemeingültigkeit, Eindeutigkeit, Einnamigkeit, Verständlichkeit, Internationalität, Adäquatheit und viele andere (vgl. Pieńkos 1993:237–239).

⁶ Als Kontext ist hier nicht nur die sprachliche Umgebung eines Lexems zu verstehen, sondern auch die Situation, in der es verwendet wurde, z.B. die Textsorte (vgl. Troskoleński 1982:204–210).

allem durch Kontextualisierung lösen können. Oft gehört ein Substantiv ohne Adjektiv zum Gemeinwortschatz und gewinnt erst mit ihm eine Fachbedeutung, z.B. *Kind*, *akt* gegenüber *uneheliches Kind*, *akt prawny*. Je nach dem Kontext, darunter auch nach den eingegangenen Kollokationen wird der Terminus *der Anzug* als *skos*, *nachylenie*, *dociągnięcie (śruby)*, der Terminus *die Aufnahme* als *pobieranie*, *uchwycenie*, *zamocowanie*, *przyjęcie* und der Terminus *das Kupferbad* als *elektrolit do miedziowania* oder *kapiel do miedziowania* übersetzt. Irreführend ist demzufolge die Überzeugung, dass die denotative Bedeutung fachsprachlicher Termini kontextunabhängig ist.

Mit polysemen Termini hat der Übersetzer sehr oft in geisteswissenschaftlichen Texten zu tun, deren Translation zu Unrecht oft als einfacher als die der technischen Texte eingeschätzt wird. Dieses Vorurteil geht darauf zurück, dass sich die Geisteswissenschaften sehr intensiv des Gemeinwortschatzes bedienen. Sie ordnen aber den gemeinsprachlichen Lexemen fachliche Bedeutungen zu. Es erfolgt dadurch, dass ein vorhandenes Lexem eine neue Bedeutung bekommt, z.B. durch Metapher. Ein neuer Begriff bekommt auf diese Weise eine vorhandene Bezeichnung. Als Beispiel einer Geisteswissenschaft kann an dieser Stelle die Sprachwissenschaft mit Termini aus der Gemeinsprache dienen wie im Polnischen *zgoda*, *rząd*, *przynależność* zur Bestimmung der Beziehung zwischen dem Prädikat und anderen Satzgliedern, *skupienie* zur Bezeichnung eines Syntagmas, *motywacja*, *fundacja* als Namen für die Relation zwischen dem Grundwort und der Ableitung, *okaz* als ein konkretes Sprachzeichen in der Semiotik (token), *wywód*, *wyspa*, *ślad (Spur)* in der generativen Transformationsgrammatik oder *stopniowanie (Graduierung)*, *stopień (Grad)*, *strona*, *tryb* und viele andere. Man muss die fachliche Bedeutung der gemeinsprachlichen Lexik identifizieren, was oft durch Qualifikatoren in den Wörterbüchern erleichtert wird. Der Übersetzer muss entscheiden, ob in dem gegebenen Fall die gemeinsprachliche oder fachliche Bedeutung des Lexems aktualisiert wird und ein Äquivalent in der Zielsprache finden, z.B. *rząd* bedeutet in diesem Fall nicht *Reihe* oder *Regierung*, sondern *Rektion*, und *zgoda* ist nicht als *Einigkeit*, sondern als *Kongruenz* wiederzugeben.

In der Translatologie hat sich die Meinung etabliert, dass im Gegensatz zur Polysemie kein translatologisches Problem aus der Homonymie resultiert, denn die homonymen Bedeutungsvarianten betreffen in der Regel Fachgebiete, die leicht abzugrenzen sind, z.B. *chodnik* im Straßenbau, Bergbau und in der Textilindustrie.⁷ Es stimmt nicht. Homonyme treten auch in benachbarten Disziplinen auf und bilden dann eine Falle für den Übersetzer. Der homonyme Terminus *der Kalksalpeter*, dessen homonyme Varianten Chemie und Mineralogie betreffen, wird im Polnischen entsprechend als *saletra wapniowa* und als *nitrokalcyt* wiedergegeben. Ähnlich verhält es sich mit dem Terminus *das Kaltmetall*, der in der Gießereitechnik als *metal zimny*, und in der Metallkunde als *stop o malej zdolności przewodzenia ciepła* wiederzugeben ist.

⁷ Es wird im Deutschen entsprechend als *Bürgersteig/Gehweg*, *Strecke/Gang* und *Läufer* wiedergegeben.

Mit einer noch größeren Herausforderung wird der Übersetzer im Falle der Synonymie konfrontiert, die im Nebeneinandervorkommen von mehreren Bezeichnungen für denselben Begriff besteht, von denen jede einen anderen Aspekt dieses Begriffs hervorhebt, z.B. *prąd rozruchu* heißt im Deutschen *Anzug-* oder *Anlassstrom*. Mit einer Reihe von solchen Synonymen zur Bezeichnung derselben Erscheinung kämpft der Übersetzer in technischen Texten, z.B. *der Saugkorb = der Saugkopf – kosz ssawny, der Leckfinder = der Lecksucher – wykrywacz nieszczelności, der Rohrbündelverflüssiger = der Rohrkesselverflüssiger – skraplacz płaszczowo-rurowy, wentylacja grawitacyjna = wentylacja naturalna/die Schwerkraftlüftung = natürliche Lüftung, die Falzspundung = die Überfalzung = die Überlappungsverbindung – połączenie na zakładkę*. In einer solchen Situation ist der Übersetzer gezwungen, zwischen den Synonymen eine Wahl zu treffen, wodurch er auch automatisch die Frage beantwortet, welcher der in der Bezeichnung jeweils hervorgehobenen Aspekte für den Textproduzenten der wesentlichste ist.⁸

Andererseits können Synonyme auch die vertikale Schichtung der Fachsprachen widerspiegeln. In der Wissenschaftssprache wird für *współczynnik przewodzenia ciepła* in der deutschen Sprache der Terminus *der Wärmeleitfähigkeitsbeiwert* gebraucht, während derselbe Begriff im Verteilungssektor die Form *die Wärmeleit-zahl* bekommt. Polnische wissenschaftliche Bezeichnung *odpylacz odśrodkowy* funktioniert in dem technologischen Register als *cyklon*. Als Beispiel, das diese vertikale Schichtung der Fachsprachen veranschaulicht, kann auch der Terminus *kotwica wielohakowa* dienen, der im Slang der Segler durch *drapacz* (eventuell *kot*) ersetzt wird. In der deutschen Sprache hat man dafür entsprechend den Terminus *der Drenganker* oder *der Dragger*. Ähnlich verhält es sich mit dem Terminus *kroik krążkowy*, der in der Werkstattsprache *kroik do otworów* oder noch einfacher *wycinak* genannt wird. Auch im Deutschen funktioniert neben der wissenschaftlichen Bezeichnung *der Scheibenschneidzirkel* der Terminus *der Kreisschneider* und *der Ausschneider*. Es bedeutet aber nicht, dass sich die Sprachen in jedem Fall hinsichtlich der vertikalen Schichtung decken. Leider stehen die Sprachen auch in diesem Punkt in keinem 1:1-Verhältnis zueinander. Einem Begriff, dem in Sprache A je nach der Schicht mehrere Bezeichnungen zukommen, kann in Sprache B nur ein Etikett zugeordnet werden, z.B. bei der Übersetzung des deutschen Terminus *der Saugsieb* ins Polnische verwendet man je nach dem Register *kosz ssawny, ssawa* oder *smok*. Im Polnischen funktioniert im Straßenbau einzig und allein der Terminus *pobocze*, der im Deutschen je nach der Sprachschicht, in der der Text verfasst wurde, als *der Randstreifen (der Seitenstreifen)* oder *die Schulter* wiederzugeben ist. Analoge Beispiele könnte man lange nennen. Zur Abrundung noch ein paar prägnante Beispiele aus der Sanitärtechnik mit ihrer Schichtung. Neben

⁸ Am Beispiel der Homonymie und Synonymie kann man sehr deutlich Unterschiede zwischen Fachsprache und Gemeinsprache sehen. In der Gemeinsprache ist Synonymie eine der Erscheinungen, welche die Ausdrucksmittel bereichern. In der Fachsprache verursacht sie dagegen Kommunikationsstörungen. Die Homonymie wird dagegen in der Gemeinsprache als ein Phänomen betrachtet, das die Beschreibung der Lexeme und auch die Kommunikation erschwert, während sie in der Fachsprache sehr selten - aber wie in dem Aufsatz bewiesen wurde auch - Quelle der Mehrdeutigkeit sein kann.

der wissenschaftlichen Bezeichnung *centrala z obrotowym wymiennikiem ciepła* wird hier im Verteilungssektor der Name *centrala z rotorem* verwendet, neben dem Terminus *kanal wentylacyjny prostopadłościenny z luźną ramką* gebraucht man im Berufsslang die Bezeichnung *pasówka*, *grzejnik z przyłączem dolnym* heißt im Slang der Monteure *valka* und *pompa kontrolna do ciśnieniowego sprawdzania szczelności instalacji - kiwajpompka*. Daher muss ein kompetenter Übersetzer imstande sein, die Termini den einzelnen Registern zuzuordnen sowie die für den Textstil inadäquaten Lexeme als solche zu identifizieren und durch richtige zu ersetzen. Nach der Bestimmung des Textregisters soll der Übersetzer überlegen, ob den differenzierten Termini der einen Sprache sich auch differenzierte Termini in der anderen Sprache zuordnen lassen. Man muss demzufolge Pieńkos (1993:212) widersprechen, wenn er behauptet, dass Synonyme beliebig austauschbar wären. Die obigen Erwägungen mögen auch das nächste Vorurteil abbauen, nach dem sich die Übersetzung von Fachtexten auf das Herausfinden der terminologischen Entsprechungen zwischen zwei Sprachen reduzieren lässt. Diese Feststellung ist eine grobe Vereinfachung und Verallgemeinerung. Die Aufgabe des Übersetzers ist viel komplizierter und beschränkt sich keineswegs auf die treue Wiedergabe der Terminologie. Neben der Inhaltsinvarianz sollte er auch Register und Stil des Ausgangstextes wiedergeben, wobei er die Konvention des Texttyps (textnormative Äquivalenz, die auch konventionelle Gleichwertigkeit genannt wird) beizubehalten und sogar die potenziellen sprachlichen Unterschiede zu beseitigen hat, die auf kulturelle Diskrepanzen zurückgehen.⁹

Ein oft begangener Übersetzungsfehler besteht in einer treuen Wiedergabe der ausgangssprachlichen Strukturen in der Zielsprache. So wird z.B. eine polnische Mehrwortbenennung auch als ein Syntagma ins Deutsche übersetzt, während die deutsche Sprache in dem betreffenden Fall über ein Einwortäquivalent verfügt, z. B. *woda zraszająca* heißt *das Berieselungswasser*, und nicht *berieselndes Wasser*, *sieć rozprowadzająca* heißt keineswegs *verteilendes Netz*, sondern *das Verteilungsnetz*, *zasuwa regulacyjna* heißt nicht *regulierende Klappe*, sondern *die Regulierklappe*, *regulacja wielostopniowa* heißt auf keinen Fall *mehrstufige Regelung*, sondern *die Mehrpunktregelung*, *grzejnik promieniujący* ist nicht *ausstrahlender Heizkörper*, sondern *der Radiator*. Die Bezeichnung hängt eben mit der syntaktischen Struktur der betreffenden Sprache eng zusammen, was ein kompetenter Übersetzer nicht aus den Augen verlieren darf. Aus gleichen Gründen sollte er bei der selbständigen Bildung von Zusammensetzungen aufgrund der Kenntnis von anderen Komposita sehr behutsam vorgehen. In Anlehnung an den deutschen Namen für *poprzeczka dolnej prasy hydraulicznej*, der *der Unterholm* lautet, wird der Übersetzer auf der Suche nach der Entsprechung für *poprzeczka górnej prasy hydraulicznej* dazu neigen, das Etikett *der Oberholm* zu gebrauchen, während der richtige Name *der Zylinderholm* ist. Wenn man dagegen aus dem Deutschen übersetzt und den Terminus *der Durchgangsbereich* als Äquivalent für *obszar przejściowy* kennt, verwendet

⁹ Das Problem der kulturellen Unterschiede im Translationsprozess der Fachtexte fand genaue Besprechung bei R. Stolze (1999:202–239).

man höchstwahrscheinlich als polnische Entsprechung für *den Durchgangshahn* die Mehrwortbenennung *kurek przejściowy*, während im Polnischen der Name *kurek przelotowy* funktioniert (analog in Anlehnung an das Kompositum *der Beutelentstauber* als *odpylacz workowy* wird *das Beutelfilter* falsch übersetzt als *filtr workowy* statt als *filtr rękawowy* usw.). Quelle für Fehler dieser Art ist auch die oft angewandte Technik, bei der die einzelnen Bestandteile einer Zusammensetzung wiedergegeben werden, anstatt dass die Bedeutung der ganzen lexikalischen Einheit übertragen wird. Der Übersetzer bekommt auf diese Weise z. B. für *die Wärmedehnung* *wydłużenie ciepła* statt *wydłużenie termiczne* oder für *die Installationszelle* *komórka instalacyjna* statt *węzeł sanitarny prefabrykowany* oder für *den Einspritzkühler* *chłodnica wtryskowa* statt *chłodnica bezprzeponowa*. Ein Paradebeispiel für solch ein Vorgehen gibt auch R. Stolze (1999:88) an. Es geht um den Terminus *three-way-catalyst*, der ins Deutsche als *der Drei-Wege-Katalysator* statt als *der Dreifach-Wirkungs-Katalysator* übersetzt wird.

Der Übersetzer muss sich auch darüber im Klaren sein, dass manche Termini einen internationalen Charakter haben, was wiederum aus dem internationalen Charakter der technisch-wissenschaftlichen Kommunikation resultiert. Dessen bewusst sollte er den Fehler vermeiden können, Internationalismen um jeden Preis mit Hilfe des zielsprachlichen lexikalischen Materials wiederzugeben. Demzufolge heißt *der Wärmerekuperator* *rekuperator ciepła*, nicht *odzyskiwacz*, *das Fan-coil* heißt eher *fan-coil* als *konwektor wentylatorowy*, *der Kondensator* ist einfach *kondensator*, und nicht um jeden Preis *skraplacz*, und *der Inhibitor* heißt nicht *czynnik hamujący*, sondern eben *inhibitor*. Internationalismen sollen die Übersetzung erleichtern, nicht erschweren. Möglich ist aber auch die umgekehrte Situation, wenn ein Fremdwort, das in der Ausgangssprache funktioniert, doch mit Hilfe der zielsprachlichen Lexik wiedergegeben werden sollte, z.B. *die Kompressibilität* heißt auf Polnisch *ściśliwość*, und *der Koeffizient* - *współczynnik*.

Zusammenfassend kann man feststellen, dass sich die Übersetzung von Fachtexten nicht von der Übersetzung von anderen Texten unterscheidet, wenn es um ihr Ziel geht – in allen Fällen strebt der Übersetzer danach, in der Zielsprache einen dem Ausgangstext gleichwertigen und nicht gleichbedeutenden Text zu erhalten, genauso wie es im Translationsmodell von E. Koschmieder (1965:104) dargestellt wird. Das Textverständnis wird nicht durch die richtige Perzeption von Lexemen, sondern durch korrekte Identifizierung von Begriffen gewährleistet, auf die die betreffenden Lexeme verweisen. Daher ist auf die Frage: Was ist zu übersetzen – Termini oder Begriffe - nur eine einzige Antwort möglich: Begriffe, was in dem vorliegenden Aufsatz mehrmals bewiesen wurde. Der zu diesem Ziel führende Prozess ist aber bei den Fachtexten viel komplizierter als bei anderen Texten und verlangt vom Übersetzer in erster Linie ein stark fundiertes sprachwissenschaftliches Wissen, das durch Fachwissen unterstützt werden muss. Daher scheint nach meiner Ansicht das Postulat über die Zusammenarbeit zwischen dem Übersetzer und Experten aus dem betreffenden Fachbereich durchaus begründet zu sein. Das Bewusst-Sein über die Existenz der Diskrepanzen zwischen der Ausgangs- und Zielsprache sowie die Fähigkeit, die potenziellen Fallen und Schwierigkeiten, die zum Teil in dem Aufsatz

angedeutet wurden, als solche zu identifizieren, können nur in gewissem Masse das mangelhafte Fachwissen rekompensieren.

Die Erarbeitung einer universellen Übersetzungstheorie der Fachtexte gehört sicher nicht zu den leichtesten Aufgaben, aber angesichts der Rolle, die diese Art der Übersetzung für die Entwicklung der Wissenschaft und Technologie und damit für die Entwicklung der ganzen Welt spielt, sollte sie zum wichtigsten Ziel der Translatologie werden. Vielfalt und Heterogenität der Probleme, mit denen der Übersetzer zu ringen hat, machen aus dem Translationsprozess eines Fachtextes eine sehr komplizierte und multiaspektuale Handlung, wobei jeder der Aspekte nur im Kontext und vor dem Hintergrund aller übrigen Aspekte gut verstanden und exakt beschrieben werden kann. Aus diesem Grunde scheint die Betrachtung des Translationsprozesses, die frei von den in diesem Aufsatz kritisierten Vorurteilen und Vereinfachungen ist, die einzig mögliche zu sein. Nur dann wird diese Betrachtung komplex und allseitig.

LITERATURVERZEICHNIS

- ARNTZ R., PICT H. (1982) *Einführung in die übersetzungsbezogene Terminologiearbeit*, Hildesheim, Zürich, New York.
- BAUMANN K.-D. (1992) *Die Fachlichkeit von Texten als eine komplexe Vergleichsgröße*, in: Baumann K.-D., Kalverkämper H. (Hrsg.) (1992) *Kontrastive Fachsprachenforschung*, Tübingen, 29–48.
- GERZYMISCH-ARBOGAST H. (1987) *Passepartoutwörter als fachsprachliches Übersetzungsproblem*, in: „TextconText“, vol. 2/1987, 23–31.
- GERZYMISCH-ARBOGAST H. (1994) *Übersetzungswissenschaftliches Propädeutikum*, Tübingen.
- HOLZ-MÄNTTÄRI J. (1986) *Translatorisches Handeln – theoretisch fundierte Berufsprofile*, in: SNELL-HORNBY M. (Hrsg.) (1986) *Übersetzungswissenschaft – Eine Neuorientierung*, Tübingen, 348–374.
- KOSCHMIEDER E. (1965) *Das Problem der Übersetzung*, in: Wills W. (1981) *Übersetzungswissenschaft*, Darmstadt, 48–59.
- KRZEMIŃSKA-NIEMIEC E. (1996) *Słownik techniki sanitarnej niemiecko-polski*, Warszawa.
- MÖHN D., PELKA R. (1984) *Fachsprachen. Eine Einführung* (= Germanistische Arbeitshefte 30), Tübingen.
- MOUNIN G. (1967) *Die Übersetzung. Geschichte, Theorie, Anwendung*. Piper (Sammung Dialog 20), München.
- NEUBERT G. (1985) *Kenntnisse über terminologische Bildungselemente und -regeln – eine Voraussetzung für erfolgreiches Übersetzen wissenschaftlich-technischer Literatur*, in: Bühler H. (Hrsg.) (1985) *X. Weltkongress der FIT 1984, Kongressakte*, Wien, 281–285.
- PIEŃKOS J. (1993) *Przekład i tłumacz we współczesnym świecie*, Warszawa.
- REISS K. (1983) *Texttyp und Übersetzungsmethode. Der operative Text*, Heidelberg.
- REISS K., VERMEER H.J. (1984) *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*, Tübingen.
- SNELL-HORNBY M. (Hrsg.) (1986) *Übersetzungswissenschaft – Eine Neuorientierung*, Tübingen.
- SOKOŁOWSKA M., BENDER A., ŻAK K. (Hrsg.) (1996) *Słownik naukowo-techniczny niemiecko-polski*, Warszawa.

- STOLZE R. (1992) *Hermeneutisches Übersetzen. Linguistische Kategorien des Verstehens und Formulierens beim Übersetzen*, Tübingen.
- STOLZE R. (1999) *Die Fachübersetzung*, Tübingen.
- TROSKOLAŃSKI A.T. (1982) *O twórczości. Piśmiennictwo naukowo-techniczne*, Warszawa.
- WILSS W. (1977) *Übersetzungswissenschaft*, Stuttgart.
- WILSS W. (1988) *Kognition und Übersetzen. Zu Theorie und Praxis der menschlichen und der maschinellen Übersetzung*, Tübingen.

HOW TO TRANSLATE TECHNICAL TEXTS – SOME DISCUSSION POINTS

The following article is an attempt to polemize with some stereotypes about translating of technical texts. One of such stereotypes is that there are no polysemic and homonymic words in technical languages. On the grounds of the analysis there has been an attempt to show that the awareness of the specificity of the special languages with their vertical and horizontal stratification and of the complex relations between terms and notions, and the ability to identify the translating problems can help to produce an equivalent text. The author shows it on examples from the German and the Polish language which have been found in the „*German-Polish Dictionary of Science and Technology*” edited by M. Sokołowska, A. Bender and K. Żak, and in the „*German-Polish Dictionary of Sanitary Engineering*” edited by E. Krzemińska-Niemiec.

Słowa kluczowe: przekład tekstów specjalistycznych, słowniki specjalistyczne, cechy leksykalne i składniowe języków specjalistycznych, cechy terminów, ekwiwalencja, wieloznaczność, synonimiczność i homonimia w językach specjalistycznych, desambiguizacja

Justyna ZAJĄC

Uniwersytet Warszawski

Kilka uwag na temat tłumaczenia wtórnych tekstów wspólnotowych

Wraz z przystąpieniem Polski do Unii Europejskiej (UE) 1 maja 2004 roku coraz częściej dyskutuje się w Polsce o kwestiach językowych i kulturowych związanych z tym wydarzeniem. Przeciwnicy wejścia Polski do UE zwracają przeważnie uwagę na zagrożenia, jakie niesie ze sobą integracja europejska dla języka polskiego i tożsamości Polaków. Z kolei zwolennicy integracji europejskiej rozważają możliwość stworzenia jednego języka, którym mogliby się posługiwać wszyscy obywatele UE. Faktem jest, że wiele uwagi poświęca się zagadnieniom językowym, a w szczególności aspektom tłumaczeniowym. W niniejszym artykule omówię kilka istotnych spraw z punktu widzenia tłumacza zajmującego się przekładem wtórnych tekstów wspólnotowych.

Należy zacząć od wyjaśnienia, co oznacza sformułowanie „wtórne teksty wspólnotowe”. Zgodnie z teorią tłumaczenia „tekst” jest podstawową jednostką tłumaczeniową, stąd w niniejszym artykule aspekty tłumaczeniowe są analizowane na bazie tekstów, nie zaś na podstawie zdań czy terminów. Warto w tym miejscu uzupełnić, że „tekst” jest tu rozumiany jako materialnie zrealizowana wypowiedź językowa, podlegająca bezpośredniej obserwacji empirycznej (S. Grucza 2008a: 13–14). Jednocześnie trzeba podkreślić, że znaczenie wyrazu „tekst” nie jest tożsame ze znaczeniem słowa „język”, gdyż „język” w odróżnieniu od „tekstu” nie podlega bezpośredniej obserwacji empirycznej. W niniejszych rozważaniach wyraz „język” rozumiany jest jako immanentne właściwości konkretnych ludzi, a dokładniej rzecz ujmując jako właściwości ich mózgów. Tak pojmowany „język” nie może zawierać się w żadnych tekstach ani w wypowiedziach językowych (por. antropocentryczna teoria F. Gruczy oraz S. Grucza 2008a: 18), dlatego też kwestie tłumaczeniowe będą tu analizować na podstawie konkretnych tekstów. Teksty są bowiem materialnie zrealizowanymi wypowiedziami językowymi, pozwalającymi na rekonstrukcję mentalnych form, które umożliwiają ludziom tworzenie tekstów, ich rozumienie i komunikowanie.

Jednocześnie trzeba dodać, że teksty stanowiące podstawę niniejszych rozważań są „tekstami specjalistycznymi”, ponieważ zostały one wytworzone za pomocą konkretnych języków specjalistycznych określanych mianem „języków dotyczą-

cych europejskiej integracji i Unii Europejskiej” (F. Grucza 2004: 9 i nast.). Zanim przejdę do dalszych rozważań na temat wyrażenia „wtórne teksty wspólnotowe”, zasygnalizuję kilka istotnych aspektów odnośnie do „języków dotyczących europejskiej integracji i Unii Europejskiej”, gdyż spełniają one bardzo ważne funkcje nie tylko z punktu widzenia konkretnej grupy specjalistów, lecz również w wymiarze powszechnym (*ibid.*). Ponadto nabierają one i będą nabierały w przyszłości coraz większego znaczenia.

Jak wspomniałam powyżej, „języki dotyczące europejskiej integracji i Unii Europejskiej” to języki specjalistyczne, tzn. są one immanentnymi właściwościami konkretnych specjalistów i w żadnym wypadku nie należy ich traktować jako byty autonomiczne. Jednocześnie należy podkreślić, że „języki dotyczące europejskiej integracji i Unii Europejskiej” nie są typowymi językami specjalistycznymi (F. Grucza 2002: 15 i nast.).

Po pierwsze z uwagi na fakt, że europejska integracja i UE stanowią zakresy rzeczywistości decydujące o jakości życia wszystkich członków Wspólnot Europejskich, to należy traktować „języki dotyczące europejskiej integracji i Unii Europejskiej” nie tylko jako właściwości mózgów konkretnych specjalistów, lecz także jako właściwości mózgów obywateli UE. W związku z europejską integracją wiele państw członkowskich dostosowuje różne elementy swojego ustroju do wymogów UE. Z wprowadzanymi zmianami muszą być zaznajomieni obywatele poszczególnych państw, aby mogli możliwie najpełniej korzystać z osiągnięć Wspólnot Europejskich. Oznacza to, że istniejące do tej pory narodowe języki specjalistyczne należy zastąpić nowymi, ponieważ tylko w „nowym języku” można opisać nowe jakości oraz mówić o nowej rzeczywistości. Języki „stare”, czyli języki „narodowe”, odwzorowują wyłącznie rzeczywistości narodowe, nacechowane bardzo mocno historycznie, i niemożliwe jest wiarygodne posługiwanie się nimi w odniesieniu do jakości europejskich. W momencie gdy „nowe” języki zostaną wykreowane, należy wprowadzić je do obiegu komunikacyjnego i upowszechnić umiejętność posługiwania się nimi (F. Grucza 2002: 25). Dodatkowo odpowiednie zmiany muszą nastąpić w mentalności, tożsamości i w postawie obywateli UE, gdyż język (specjalistyczny) istnieje zawsze w powiązaniu ze specyficzną kulturą, pragmatyką językową itp.

Po drugie „języki dotyczące europejskiej integracji i Unii Europejskiej” są językami dynamicznymi, ponieważ odnoszą się one do aspektów rzeczywistości będących w nieustannym rozwoju. „Integracja europejska” jest pewnego rodzaju procesem i rozumiana w ten sposób znajduje się permanentnie w stanie rozwoju. Z kolei „Unia Europejska” to wytwór „integracji europejskiej” oraz warunek jej urzeczywistnienia (F. Grucza 2004: 18 i nast.). „Unia Europejska” może być też postrzegana jako instytucja, która stanowi konkretyzację „integracji europejskiej”. W związku z tym, że „integracja europejska” znajduje się nieustannie *in statu nascendi*, to również „Unia Europejska”, która jest nierozzerwalnie związana z „integracją europejską”, musi być traktowana jako twór dynamiczny, co z kolei prowadzi do wniosku, że także „języki dotyczące europejskiej integracji i Unii Europejskiej” muszą się nieustannie zmieniać.

Z dynamiczną naturą „języków dotyczących europejskiej integracji i Unii Europejskiej” związana jest ich kolejna cecha, a mianowicie projekcyjność. Oznacza to, że „języki dotyczące europejskiej integracji i Unii Europejskiej” nie tylko pozwalają na opisywanie teraźniejszych i przeszłych stanów rzeczy, lecz umożliwiają one również formułowanie prognoz i planowanie przyszłych projektów (F. Grucza 2004: 30 i nast.).

Mówiąc o „językach dotyczących europejskiej integracji i Unii Europejskiej”, używam liczby mnogiej. Jest to podyktowane faktem, że nie istnieje jeden język, w którym można opisać stany rzeczywistości odnoszące się do europejskiej integracji i UE, lecz języków tych jest wiele. Ogólnie rzecz ujmując, można stwierdzić, że „języków dotyczących europejskiej integracji i Unii Europejskiej” jest co najmniej tyle ile języków urzędowych UE. Ponadto języki te można podzielić na „języki oryginalne” oraz „języki-kopie”. Wyrażenie „języki oryginalne” oznacza tu, że zostały one wykreowane przez wspólnoty, które zainicjowały proces europejskiej integracji i stworzyły podwaliny pod budowę Unii Europejskiej (francuski język specjalistyczny dotyczący europejskiej integracji i Unii Europejskiej, angielski język specjalistyczny dotyczący europejskiej integracji i Unii Europejskiej, niemiecki język specjalistyczny dotyczący europejskiej integracji i Unii Europejskiej). Polski język specjalistyczny w tym zakresie należy traktować jako „język-kopie”. Polska wspólnota językowa dołączyła bowiem do procesu europejskiej integracji i tworzenia Unii Europejskiej znacznie później niż wspólnoty wymienione wyżej, dlatego też polski język dotyczący europejskiej integracji i Unii Europejskiej jest tworzony na wzór i podobieństwo języków wykreowanych wcześniej przez inne wspólnoty (F. Grucza 2004: 12). Stosowanie liczby mnogiej w odniesieniu do „języków specjalistycznych dotyczących europejskiej integracji i Unii Europejskiej” jest też spowodowane tym, że istnieją różne kategorie wymienionych języków specjalistycznych w obrębie danej wspólnoty językowej. I tak, w zakresie np. polskiej wspólnoty językowej możemy wyróżnić języki specjalistyczne świata polityki i świata mediów, zajmujące się europejską integracją i UE. W obrębie innych wspólnot narodowych, które wytworzyły języki oryginalne dotyczące europejskiej integracji i UE, takich języków specjalistycznych można wymienić więcej, czego tu nie uczynię, ponieważ nie jest to przedmiotem niniejszego artykułu.

Przy tłumaczeniu tekstów wspólnotowych należy wziąć pod uwagę to, że założenia lingwistyczne nie pokrywają się z ustaleniami prawnymi. Po pierwsze z prawnego punktu widzenia brak we Wspólnotach podziału na „języki oryginalne” i „języki-kopie”. Języki państw członkowskich można natomiast pogrupować w następujący sposób:

- a) języki autentyczne traktatów założycielskich;
- b) języki urzędowe organów;
- c) języki robocze.

Językiem autentycznym (a) danej umowy międzynarodowej jest język, w którym ta umowa została sporządzona. Podstawą wiążącej interpretacji umowy może być wyłącznie tekst sporządzony w tym języku. Z kolei za języki urzędowe (b) uznano wszystkie języki państw członkowskich, a liczba tych języków wynosi

obecnie 23. Natomiast języki robocze (c) to języki stosowane w bieżącej działalności i pracy urzędów Wspólnot Europejskich. Zgodnie z wewnętrznymi ustaleniami zalicza się do nich języki: angielski, francuski i niemiecki. Z punktu widzenia tłumacza tekstów wspólnotowych ważną rolę odgrywają języki urzędowe, gdyż w językach urzędowych publikowany jest Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej. Na podstawie tego dokumentu (dostępnego także w wersji elektronicznej w portalu EUR-Lex <http://eur-lex.europa.eu/>) można bowiem porównywać różne wersje językowe wybranych aktów prawnych, co niejednokrotnie okazuje się bardzo przydatne w pracy tłumacza.

Kłopotliwe może być też dla tłumacza zrozumienie systemu instytucjonalnego Unii Europejskiej i Wspólnot Europejskich (WE). Z prawnego punktu widzenia jedyną instytucją UE jest Rada Europejska. Pozostałe instytucje: Parlament Europejski, Rada (Unii Europejskiej), Komisja (Europejska), (Europejski) Trybunał Sprawiedliwości, Sąd Pierwszej Instancji, Trybunał Obrachunkowy, instytucje doradcze i instytucje finansowe, choć uważa się je powszechnie za instytucje UE, są instytucjami Wspólnot Europejskich. Nazwy oficjalne wymienionych wyżej instytucji należy czytać bez wyrazów podanych w nawiasach. Warto pamiętać o rozgraniczeniu między instytucjami UE i instytucjami WE oraz nie mylić w tym kontekście przymiotników „wspólnotowy” i „europejski”. Tym samym wyjaśniony został kolejny człon wyrażenia „wtórne teksty wspólnotowe”. Zdecydowałam się na wyraz „wspólnotowe” z uwagi na rozdźwięk w systemie instytucjonalnym UE i WE. Najczęściej tłumacz zajmuje się przekładem dokumentów Parlamentu Europejskiego, Rady i Komisji, dlatego też przymiotnik „wspólnotowe” wydaje się być tu najbardziej odpowiedni.

Podobnie jak przy wyborze przymiotnika „wspólnotowe” w sformułowaniu „wtórne teksty wspólnotowe”, tak i w przypadku wyrazu „wtórne” zdecydowała terminologia wspólnotowa, a dokładniej rzecz ujmując, podział źródeł prawa wspólnotowego na dwa rodzaje: prawo pierwotne i prawo pochodne. Bez wnikania w szczegóły natury prawnej należy zaliczyć do pierwszej grupy traktaty założycielskie (Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską i Traktat o Unii Europejskiej), traktaty modyfikujące (Traktat z Amsterdamu, Traktat z Nicei, Traktat z Lizbony), traktaty akcesyjne, ogólne zasady prawa oraz prawo zwyczajowe (czyli normy powstałe w wyniku praktyki państw członkowskich). Z kolei do grupy prawa pochodnego należą rozporządzenia, dyrektywy, decyzje, zalecenia i opinie. Dokumenty, których przekładem zajmuje się tłumacz tekstów wspólnotowych niezatrudniony w urzędach wspólnotowych, bardzo rzadko są tekstami z zakresu prawa pierwotnego. Nieczęsto można je też zaliczyć do tekstów z dziedziny prawa pochodnego. Tłumaczone dokumenty nawiązują rzecz jasna do istniejących już tekstów z zakresu zarówno prawa pierwotnego jak i prawa pochodnego. Z tego względu z punktu widzenia tłumacza tekstów wspólnotowych teksty z dziedziny prawa pierwotnego i prawa pochodnego określam w niniejszym artykule mianem „tekstów prymarnych”, zaś dokumenty powstałe na bazie „tekstów prymarnych” nazywam „tekstami wtórnymi”.

Chociaż powyżej stwierdziłam już, że teksty wspólnotowe to dokumenty z zakresu wspólnotowego prawa pierwotnego lub pochodnego, to chciałabym w tym miejscu jeszcze raz zaznaczyć, że teksty wspólnotowe są tworzone przede wszystkim w języku prawnym i język ten traktuję tu jako język nadrzędny w stosunku do języków dotyczących europejskiej integracji i UE. „Język prawny” należy odróżnić od „języka prawniczego” (B. Wróblewski 1948: 54). W „języku prawnym” formułowane są akty prawne, a zatem również i teksty wspólnotowe, o których mowa w niniejszym artykule (będę je ogólnie określać „tekstami prawnymi”), natomiast „język prawniczy” to rodzaj specjalistycznego żargonu, w którym teoretycy i praktycy wypowiadają się na temat kwestii prawnych (będę je tu nazywać „tekstami prawniczymi”). W niniejszym artykule nie ma miejsca na to, by dokładnie omawiać wszystkie cechy tekstów prawnych i prawniczych. W związku z tym skupię się wyłącznie na elementach tekstów prawnych i prawniczych istotnych z punktu widzenia tłumaczenia dokumentów wspólnotowych, które są wytwarzane w językach dotyczących europejskiej integracji i UE.

Po pierwsze teksty prawne i prawnicze można podzielić ze względu na ich funkcje na teksty (S. Šarčević 1997: 11–12):

1. preskryptywne;
2. deskryptywne;
3. deskryptywne z elementami preskryptywnymi.

Do pierwszej grupy należą przepisy prawne, czyli wszelkiego rodzaju ustawy, traktaty i inne akty normatywne wytworzone w języku prawnym, mające moc prawną, których to przepisów należy bezwzględnie przestrzegać. Spośród tekstów wspólnotowych należy tu wymienić teksty prawa pierwotnego oraz rozporządzenia. Natomiast do grupy tekstów deskryptywnych zalicza się teksty prawnicze, czyli teksty pozbawione mocy prawnej, np. opinie na temat tekstów z pierwszej grupy, książki i artykuły dotyczące prawa, a spośród tekstów wspólnotowych opinie i zalecenia. Z kolei wśród tekstów trzeciej kategorii znajdują się teksty z pogranicza dwóch pierwszych grup, takie jak wyroki sądowe, apelacje itp. Do ostatniej grupy można zaliczyć też dyrektywy i decyzje.

Tłumaczenie tak rozumianych tekstów prawnych można natomiast podzielić na dwie grupy (S. Šarčević 1997: 19 i nast.):

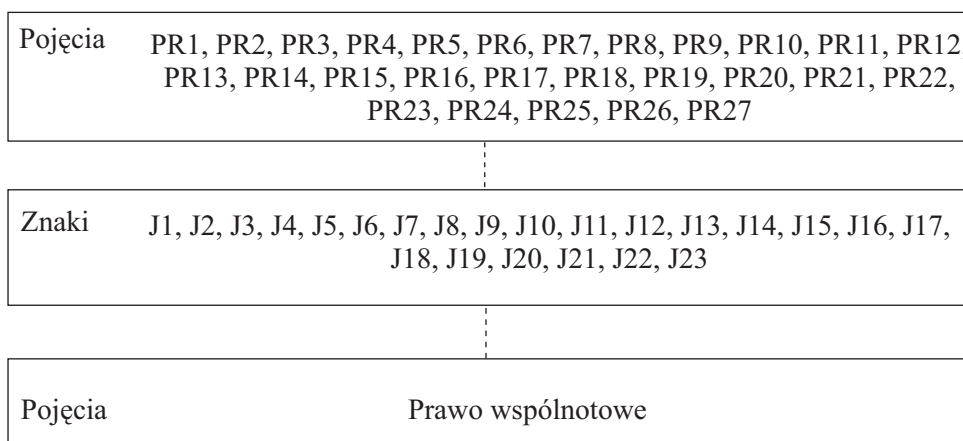
1. tłumaczenie autorytatywne (*authorative translation*);
2. tłumaczenie nieautorytatywne (*non-authorative translation*).

Tłumaczenia nieautorytatywne to tłumaczenia wykonane w celach informacyjnych. Tak przetłumaczone teksty nie mają mocy obowiązującej z prawnego punktu widzenia. Do tłumaczeń nieautorytatywnych można zaliczyć tłumaczenia tekstów wtórnych. Z kolei tłumaczenia autorytatywne to takie tłumaczenia, które mogłoby się wydawać, że stanowią jedynie „wersję językową” tekstu prawnego, lecz w rzeczywistości są to teksty prawne zweryfikowane przez prawników mających

odpowiednie kwalifikacje. Tłumaczenia autorytatywne to przede wszystkim tłumaczenia tekstów prymarnych, które tak jak tekst wyjściowy mają moc prawną. Teksty będące tłumaczeniami autorytatywnymi często określane są mianem „tekstów autentycznych” (S. Šarčević 1997: 20). Oznacza to, że teksty autentyczne uważa się za teksty oryginalne, co łączy się z określonymi skutkami prawnymi. Prawnicy powołując się na teksty autentyczne, nie używają terminu „tłumaczenie” i nie są zobowiązani do interpretowania znaczenia tekstu wyjściowego, na podstawie którego powstał tekst autentyczny. Wspólnotowe teksty autentyczne są publikowane jeden obok drugiego np. we wspomnianym wcześniej portalu EUR-Lex, co ułatwia ich porównywanie. Teksty autentyczne danego instrumentu prawnego i dostępne w różnych językach określa się mianem „tekstów paralelnych”.

Zarówno tłumaczenie tekstów prymarnych, jak i tekstów wtórnych nie jest sprawą prostą. Do niedawna uważano, że takie teksty powinno się tłumaczyć dosłownie (S. Šarčević 1997: 16). Obecnie panuje przekonanie, że podczas tłumaczenia tekstów prawnych (a zatem także tekstów wspólnotowych) tłumacz ma doprowadzić do zbliżenia (*approximation*) tekstu wyjściowego z tekstem docelowym (S. Šarčević 1997: 70 i nast.). Okazuje się bowiem, że niemożliwe jest, by nawet teksty paralelne miały identyczne znaczenia (*presumption of equal meaning*) i nie zawsze udaje się też zapewnić identyczny efekt tekstów paralelnych (*presumption of equal effect*). Z tego względu kwestią priorytetową z punktu widzenia tłumacza jest zachowanie identycznej intencji tekstu docelowego z tekstem wyjściowym (*presumption of equal intent*) (*ibid.*). Innymi słowy *presumption of equal intent* oznacza, że tekst tłumaczenia spełnia taką samą funkcję komunikacyjną jak tekst oryginału (*macro intent*) oraz, że jego intencja prawna jest identyczna z intencją prawną tekstu źródłowego (*legislative intent, micro intent*). Dlatego też głównym celem tłumacza tekstów wspólnotowych powinno być oddanie sensu tekstu wyjściowego.

Dążenie do tak wyznaczonego celu nie jest jednak łatwe, z uwagi na różnorodność nie tylko językową i kulturową, ale także z powodu zróżnicowania prawnego państw członkowskich. W obrębie UE wyróżnia się system prawa kontynentalnego zwany też prawem romańsko-germańskim oraz system prawny tzw. *common law* charakterystyczny dla państw anglosaskich. System prawa kontynentalnego można dalej podzielić na prawo romańskie, prawo germańskie i prawo skandynawskie. Dodatkowo należy pamiętać o tym, że dany narodowy język prawa jest ściśle powiązany z odpowiednim narodowym porządkiem prawnym (A.L. Kjær 1999: 64). Ponadto porządki prawne państw członkowskich, choć mogą być podobne, to jednak nie są one identyczne. Zdarza się na przykład, że jeden termin oznacza dwie zupełnie inne rzeczy w dwóch narodowych systemach prawnych. Natomiast, gdy się go użyje w kontekście Wspólnot Europejskich, nabiera on jeszcze innego znaczenia. Za A.L. Kjær (1999: 69–70) i za S. Šarčević (1997: 68) można w następujący sposób przedstawić aktualny stosunek języków urzędowych do prawa wspólnotowego oraz stosunek języków urzędowych do porządków prawnych (PR):



Rysunek 1. Stosunek języków urzędowych do prawa wspólnotowego oraz do narodowych porządków prawnych państw członkowskich (A.L. Kjær 1999: 69–70; i za S. Šarčević 1997: 68).

Powyższy schemat przedstawia w uproszczony sposób, że tworzenie terminologii prawnej w obrębie Wspólnot Europejskich nie odbywa się przez składanie wybranych znaków językowych rozpoznawanych przez obywateli państw członkowskich, lecz na podstawie analizy odpowiednich porządków prawnych i związanych z nimi doświadczeń w dziedzinie prawa. Ogromne znaczenie odgrywają tu stosowane przez państwa członkowskie terminy prawne oraz konteksty, w jakich terminy te są używane. Można zatem stwierdzić, że prawo wspólnotowe jest tworem dynamicznym, gdyż nieustannie się rozwija w oparciu o wypracowane przez stulecia porządki prawne.

Jak wobec tego tłumaczyć wtórne teksty wspólnotowe? Przede wszystkim należy pamiętać o tym, że wtórne teksty wspólnotowe to teksty wytwarzane w języku specjalistycznym, a dokładniej wtórne teksty wspólnotowe to teksty powstające w językach dotyczących integracji europejskiej i UE, w stosunku do których nadrzędny jest język prawny. W związku z tym należy zwracać szczególną uwagę na tłumaczoną terminologię.

Często zdarza się, że dane słowo może mieć jedno znaczenie w języku potocznym, natomiast znaczyć coś innego w języku prawnym. Przykładem takiego wyrazu jest angielskie *consideration*. Słowo to tłumaczy się zazwyczaj jako „rozważenie”, „przemyślenie”. Jednak w tekstach prawnych jest to „świadczenie wzajemne”, czyli czynność prawna, w której strony wzajemnie przekazują sobie jakieś korzyści materialne. Bardzo często wyrazu *consideration* używa się w kontekście zakupu danej usługi bądź produktu, stąd *service provided for consideration* to „usługa świadczona odpłatnie”. Z kolei *consideration* użyte w następującym przykładzie: *share issued for consideration other than cash* to w języku polskim „akcja aportowa”.

wa”, „akcja założycielska”, czyli akcja (lub udział) w spółce akcyjnej (lub w spółce z o.o.) wydawana w zamian za wniesiony majątek („Co brzmi w trzcinie” nr 2, 2004: 3–4).

Kolejnym ciekawym przykładem jest tłumaczenie na język polski angielskiego wyrazu *provision* (niemieckie *Bestimmung*) w odniesieniu do części składowych tekstów prawa. Otóż w języku polskim można przetłumaczyć *provision/Bestimmung* jako „postanowienia” lub „przepisy” w zależności od rodzaju tłumaczonego tekstu. W przypadku „postanowień” chodzi o akty prawne powołane do życia wolą dwóch równorzędnych stron (zazwyczaj wszelkiego typu umowy). Natomiast „przepisy” składają się na akty prawne wydawane przez właściwe organy i skierowane do adresata, przy czym strony te nie są równorzędne. Przykładami takich aktów są ustawy, dyrektywy, rozporządzenia, decyzje („Co brzmi w trzcinie” nr 1, 2004: 3).

Poza tym w kontekście prawa wspólnotowego często używa się angielskiego terminu *requirements*. Wielu tłumaczy przekłada ten wyraz na język polski jako „wymagania”. Tymczasem okazuje się, że terminem poprawnym w kontekście prawnym, a zwłaszcza w kontekście prawa wspólnotowego jest słowo „wymogi”.¹

Ponadto podczas tłumaczenia wtórnych tekstów wspólnotowych należy zachować „ścisłość języka” i zwracać uwagę na wszelkie szczegóły. Oznacza to, że stosowanie synonimów w celu „wygładzenia tekstu” jest zabronione. W języku prawnym bardzo często zdarza się, że dwóm słowom, na pozór synonimicznym, przypisuje się takie samo znaczenie. Na przykład wyrazy „umowa” i „kontrakt” są stosowane zamiennie, aby „urozmaicić” tekst, a tymczasem okazuje się, że terminem obowiązującym z punktu widzenia prawa jest „umowa”, zaś „kontrakt” jest prawniczo niepoprawny i nie powinien być stosowany w tekstach prawnych („Co brzmi w trzcinie” nr 2, 2004: 4). W tekstach prawnych należy zatem stosować termin „umowa” tyle razy, ile jest to potrzebne i nie posługiwać się innymi synonimami tego wyrazu.

Jednak nie tylko w przypadku terminów wskazane jest używanie powtórzeń, nie zaś rozwiązań synonimicznych. Charakterystyczne dla stylu tekstów prawnych, a w szczególności dla tekstów wspólnotowych, są częste powtórzenia nie tylko pojedynczych wyrazów czy wyrażań, lecz nawet całych zdań. W tym przypadku chodzi przede wszystkim o zachowanie tych samych skutków prawnych przez zastosowanie identycznych sformułowań. Wykorzystanie różnych (synonimicznych) konstrukcji językowych, z pozoru równoważnych, może prowadzić do rozbieżnych interpretacji prawa i różnych konsekwencji prawnych, czego należy bezwzględnie unikać („Co brzmi w trzcinie” nr 2, 2004: 3–4).

Podczas tłumaczenia wtórnych tekstów wspólnotowych należy bazować w głównej mierze na tekstach prymarnych, czyli korzystać z istniejących już tłumaczeń tekstów zarówno prawa pierwotnego, jak i prawa pochodnego. Są to bowiem naj-

¹ Wersja ustalona podczas konsultacji z p. Piotrem Stańczakiem, prawnikiem i koordynatorem ds. ADR w Europejskim Centrum Konsumenckim – Polska, kwiecień 2008 r. przy tłumaczeniu z języka angielskiego na język polski Pierwszego raportu dotyczącego stosowania dyrektywy 2000/31/WE.

bardziej wiarygodne źródła dotyczące tekstów wspólnotowych. Najwięcej aktów prawa wspólnotowego jest publikowanych w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej. Dziennik składa się z trzech serii: serii L (Legislacja), serii C (Informacje i zawiadomienia) oraz serii S (Suplement do Dziennika Urzędowego). Przydatność Dziennika polega na tym, że zazwyczaj wszystkie akty w nim publikowane mają jednolitą strukturę i układ na stronie we wszystkich wersjach językowych. Dzięki temu czytelnik może w szybki sposób odnaleźć potrzebną mu informację w wybranym przez siebie języku urzędowym i porównać ją z taką samą informacją podaną w innym języku urzędowym. Dziennik Urzędowy wraz z Traktatami, prawodawstwem obowiązującym i znajdującym się w przygotowaniu, orzecznictwem oraz zapytaniem poselskim jest dostępny w bazie aktów prawa wspólnotowego zwanej bazą EUR-Lex, o której wspominałam już wyżej. Baza EUR-Lex ma wiele przydatnych funkcji dla tłumaczy tekstów wspólnotowych. Można w niej na przykład wyszukiwać dokumenty według dziedziny, co ułatwia gromadzenie i opracowywanie terminologii z danej branży. W ten sposób można też zbadać konteksty użycia konkretnego sformułowania i sprawdzić łączliwość nazw. Pomoże to z pewnością przy ustaleniu, czy w danym kontekście mowa np. o *Programie Ramowym* [nazwa zinstytucjonalizowanej działalności], czy o *Programie ramowym* [tytuł dokumentu] czy o *programie ramowym* [obiegowa nazwa]. Na podstawie dostępnym w bazie tekstów można zdecydować, jak zapisać dane wyrażenie („Co brzmi w trzcinie” nr 3, 2006: 7).

Korzystając z tekstów prawa pierwotnego i pochodnego, które są zebrane w bazach aktów prawa wspólnotowego, odpowiednio wykwalifikowane i wyszkolone osoby zatrudnione w instytucjach wspólnotowych pracują nad uzupełnieniem dostępnych w Internecie baz terminologicznych. Największą z nich jest baza IATE (INTERAKTYWNA TERMINOLOGIA DLA EUROPY – *INTERACTIVE TERMINOLOGY FOR EUROPE*), w której połączono wszystkie istniejące dotychczas bazy poszczególnych instytucji, agencji i organów wspólnotowych (np. Eurodicautom, TIS, Euterpe). Wprowadzaniem i weryfikacją terminów do tej bazy zajmują się tłumacze zatrudnieni w Centrum Tłumaczeń dla Organów Unii Europejskiej. Spośród istniejących i przydatnych baz terminologicznych należy jeszcze wymienić: bazę EUROVOC, czyli tezaurus w językach urzędowych UE, obejmujący terminy związane z różnymi obszarami działań UE (tezaurus dostępny jest w Internecie na stronie: <http://europa.eu/eurovoc/>) oraz bazę danych terminologicznych Urzędu Komitetu Integracji Europejskiej (UKIE) dostępną pod adresem: <http://www.ukie.gov.pl/dtt.nsf>. W bazie UKIE można znaleźć hasła pochodzące z traktatów i glosariuszy Komisji oraz z wewnętrznych publikacji Departamentu Tłumaczeń. Wszystkie hasła w bazie UKIE podano w języku angielskim i polskim, niektóre z nich przetłumaczono także na język francuski i niemiecki.

Na stronie UKIE tłumacz tekstów wspólnotowych może też znaleźć ogólne wytyczne na temat przekładu tekstów wspólnotowych. Z wytycznych tych powinien przede wszystkim korzystać tłumacz prymarnych tekstów wspólnotowych. Jednak mogą się one okazać przydatne także dla tłumaczy tekstów wtórnych. „Wskazówki dla tłumaczy aktów prawa UE” zwane w skrócie „Wskazówkami UKIE” należy

szukać pod następującym adresem: <http://www.ukie.gov.pl/WWW/source.nsf/0/0019CDB28477CB5DC1256E8B003A2642?Open>. Na podanej stronie zamieszczono także link do Wskazówek dla tłumaczy orzecznictwa Trybunału Sprawiedliwości WE i Sądu I Instancji oraz link do wzorów tłumaczeń i wyroków. Tłumacz wtórnych tekstów wspólnotowych powinien się również zapoznać z wytycznymi sporządzonymi przez Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich, zwanych dotychczas najczęściej „Wskazówkami OPOCE”. Oficjalna nazwa tego dokumentu to „Międzyinstytucjonalny przewodnik redakcyjny”. Można go znaleźć we wszystkich językach urzędowych UE na stronie <http://publications.europa.eu/code/> (pełna wersja Przewodnika jest obecnie w trakcie przygotowywania, natomiast część IV tegoż dokumentu „Zasady dotyczące języka polskiego” jest dostępna w Internecie w formacie PDF: <http://publications.europa.eu/code/pdf/000300-PIV-pl-2008.pdf>). Należy nadmienić, że „Międzyinstytucjonalny przewodnik redakcyjny” jest dokumentem znacznie częściej aktualizowanym niż „Wskazówki UKIE”, toteż w kwestiach spornych (do takich zalicza się m.in. zapis małą/wielką literą terminu „państwa członkowskie”) zalecenia podane w „Międzyinstytucjonalnym przewodniku redakcyjnym” należy traktować priorytetowo w stosunku do wytycznych zapisanych we „Wskazówkach UKIE”.

Nieocenioną rolę w pracy tłumacza wtórnych tekstów wspólnotowych odgrywają także konsultacje z ekspertami. Większość tłumaczonych tekstów dotyczy bowiem dziedzin, w których tłumacz nie jest specjalistą. W takich sytuacjach odniesienie się do tekstów z danego zakresu nie wystarcza i wtedy, jeśli to możliwe i pozwala na to czas, należy poprosić o radę eksperta w danej dziedzinie. W zależności od tematyki tłumaczonego tekstu może to być np. urzędnik z ministerstwa, osoba zatrudniona w Europejskim Centrum Konsumentckim itp. (por. także „Co brzmi w trzcinie” nr 3, 2006: 5).

Natomiast w zakresie zachowania poprawności językowej tekstów tłumaczonych na język polski należy kierować się zasadami języka polskiego zgromadzonymi w różnych słownikach języka polskiego (np. „Słownik języka polskiego PWN” dostępny również w Internecie: <http://sjp.pwn.pl/>) oraz w poradnikach języka polskiego (np. „Język polski. Poradnik prof. Markowskiego”, „Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne”). Można też sięgać do wytycznych Zespołu Rady Języka Polskiego, czyli do dokumentu pt.: „Wielkie i małe litery w tekstach UE – ustalenia Zespołu Rady Języka Polskiego ds. Współpracy z Tłumaczami UE, poczynione na posiedzeniu Komisji Ortograficzno-Onomastycznej RJP 2 XII 2005 r. Z uzupełnieniami z dnia 30.12.2005 r.”.

Warto też korzystać z gazetki „Co brzmi w trzcinie” redagowanej przez polskich tłumaczy instytucji wspólnotowych. Do tej pory wydano już 5 numerów tego elektronicznego magazynu dla piszących po polsku, w którym można znaleźć wiele interesujących artykułów na różne tematy związane z tłumaczeniem tekstów wspólnotowych na język polski. Pierwszy numer magazynu jest dostępny na stronie: http://ec.europa.eu/translation/reading/periodicals/polish_newsletter/issue1_pl.pdf. Kolejne numery można także znaleźć w Internecie, zmieniając w podanym wyżej adresie cyfrę 1 na odpowiednio 2, 3, 4 i 5. Stałą rubryką w gazetce jest

„Terminologia”, w której tłumacze zwracają uwagę na to, jak należy tłumaczyć dany termin w zależności od kontekstu, co może okazać się przydatne nie tylko dla tłumaczy tekstów wspólnotowych. Ponadto tłumacze zatrudnieni w instytucjach wspólnotowych informują w swoich artykułach o aktualnych bazach tłumaczeniowych i bazach aktów prawnych, wspominają o poprawnych i obowiązujących w języku polskim formach stylistycznych, gramatycznych, interpunkcyjnych itp. Podają też przykłady niefortunnych tłumaczeń oraz błędów w tłumaczeniach tekstów wspólnotowych wraz z poprawionymi wersjami. Proponują również lekturę odpowiednich pozycji dostępnych na polskim rynku wydawniczym i ważnych z punktu widzenia tłumacza, a także podejmują wiele innych tematów interesujących polskich tłumaczy zajmujących się przekładem tekstów prawnych i prawniczych.

Biorąc pod uwagę wszelkie dostępne już rozwiązania translatorskie, które należy stosować, przekładając wtórne teksty wspólnotowe (np. w dokumentach prawa pierwotnego i pochodnego, w istniejących bazach terminologicznych), tłumacz takich tekstów napotyka wiele ograniczeń podczas dokonywania wyborów tłumaczeniowych. Bardzo często musi on dotrzeć do fragmentów istniejącego już tłumaczenia, by zachować spójność terminologiczną. Jest też zobowiązany do korzystania z dostępnych baz tłumaczeniowych i wytycznych redakcyjnych. Kreatywność tłumacza wtórnych tekstów wspólnotowych jest zatem w sposób zrozumiały bardzo ograniczona. S. Šarčević (1997: 117, 224) wyróżnia za prawnikiem-lingwistą, V. Koutsivitisem, standardowe (*standardized/restricted*) i niestandardowe (*non-standardized/non-restricted*) części tekstów wspólnotowych. W pierwszych z wymienionych fragmentów tłumacz musi wykorzystywać istniejące już rozwiązania translatorskie i stosować zalecane wytyczne. Z kolei w częściach „niestandardowych” tłumacz może pozwolić sobie na przekład w duchu języka docelowego, o ile zachowuje sens tekstu źródłowego (S. Šarčević 1997: 224). Pojawia się zatem pytanie, na jaki stopień kreatywności tłumacz wtórnych tekstów wspólnotowych może sobie właściwie pozwolić. S. Šarčević (1997: 195 i nast.) wskazuje, że efektywną kreatywność można osiągnąć w momencie, kiedy zachowana zostaje harmonizacja (*harmonisation*) na poziomie danego tekstu oraz konkordancja (*concordance*) tekstów paralelnych. Innymi słowy, harmonizacja to symetria/odpowiedniość intratekstowa (*intratextual symmetry or correspondence*), czyli zachowanie spójności terminologicznej w obrębie danego tekstu, zaś konkordancja to symetria/odpowiedniość intertekstowa (*intertextual symmetry or correspondence*), polegająca na zapewnieniu spójności terminologicznej między tekstami autentycznymi (S. Šarčević 1997: 202). Uważam, że konkordancja dotyczy nie tylko tekstów paralelnych/autentycznych, ale odnosi się także do spójności między tekstami prymarnymi i wtórnymi. O tym, jak ważne są harmonizacja i konkordancja, nie raz przekonali się tłumacze pracujący w instytucjach wspólnotowych. Swoje doświadczenia opisali m.in. w 4. numerze gazetki „Co brzmi w trzcinie” (2007: 2–3) na przykładzie tłumaczenia tekstu wniosku dotyczącego dyrektywy Parlamentu Europejskiego i Rady zmieniającej dyrektywę 82/714/EWG z dnia 4 października 1982 r. ustanawiającą wymagania techniczne dla statków żeglugi śródlądowej.

Reasumując, pragnę podkreślić, że niniejszy artykuł nie wyczerpuje tematu tłumaczenia wtórnych tekstów wspólnotowych. Temat ten jest niezwykle szeroki i nie sposób podać tu wszystkich istotnych informacji czy przedstawić listę choćby najbardziej typowych przykładów błędów tłumaczeniowych. Należy także podkreślić, że z uwagi na dynamiczny charakter języków dotyczących europejskiej integracji i UE, a tym samym ze względu na nieustanne zmiany w instytucjach wspólnotowych wszelkie podane w tym artykule dane mogą okazać się za pewien czas nieaktualne. Niezmiennie pozostanie jedynie to, że tłumacz wtórnych tekstów wspólnotowych będzie musiał zapoznać się z ogromną ilością materiałów referencyjnych, zanim przystąpi do przekładu danego dokumentu. Niejednokrotnie napotka on trudności w dostępie do odpowiednich źródeł. Jednocześnie nasuwa się uwaga, że tłumaczenie tekstów wspólnotowych to praca żmudna i czasochłonna, gdyż wiąże się z nieustannym przeglądaniem i poszukiwaniem materiałów referencyjnych, baz tłumaczeniowych itp. Z drugiej jednak strony charakter pracy tłumacza tekstów wspólnotowych zmusza go do ciągłego rozwoju i weryfikowania stanu swojej wiedzy, przez co praca ta jest także ciekawa i rozwijająca.

BIBLIOGRAFIA

- BUSSE, D. (1992) *Recht als Text. Linguistische Untersuchungen zur Arbeit mit Sprache in einer gesellschaftlichen Institution*, Tübingen.
- CHOLAWO-SOSNOWSKA, K., KARBOWSKA K., WNUKOWSKA A. (2004) *Unia Europejska. Słownik terminów i pojęć*, Warszawa.
- Co brzmi w trzcinie?* Nr 1 (2004).
- Co brzmi w trzcinie?* Nr 2 (2004).
- Co brzmi w trzcinie?* Nr 3 (2006).
- Co brzmi w trzcinie?* Nr 4 (2007).
- Co brzmi w trzcinie?* Nr 5 (2008).
- GRUCZA, F. (1983) *Zagadnienia lingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*, Warszawa.
- GRUCZA, F. (1994) *O językach specjalistycznych (= technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*, w: Grucza F., Kozłowska Z. (red.) *Języki specjalistyczne (materiały z XVII Ogólnopolskiego Sympozjum ILS UW, Warszawa 9–11 stycznia 1992 r.)*, Warszawa, s. 7–27.
- GRUCZA, F. (1996) *Kilka uwag o lingwistycznych zainteresowaniach komunikacją interkulturową*, w: Grucza F., Chomicz-Jung K. (red.) *Problemy komunikacji interkulturowej: Jedna Europa – wiele języków i wiele kultur (materiały z XIX Ogólnopolskiego Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW i Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej, Warszawa-Bemowo 17–19 lutego 1994 r.)*, Warszawa, s. 7–31.
- GRUCZA, F. (2002) *Język (narodowy) – tożsamość (narodowa) – integracja (europejska)*, w: Jeleń E., Rauen M., Świątek M., Winiarska J. (red.) *Zmiany i rozwój języka oraz tożsamości narodowej – trendy w procesie integracji europejskiej (referaty z konferencji Kraków 11–13 października 2001)*, Kraków, s. 25–49.

- GRUCZA, F. (2002) *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, w: Lewandowski J. (red.) *Języki Specjalistyczne 2. Problemy Technolingwistyki*, Warszawa, s. 9–26.
- GRUCZA, F. (2003) *Mehrsprachigkeit In Mitteleuropa und der Europäischen Union – Traditionen – Gefahren – Ausblicke*, w: Besters-Dilger J., de Cillia R., Krumm H.-J., Kindler-Schjerve R. (red.) *Mehrsprachigkeit In der erweiterten Europäischen Union*, Klagefurt, s. 15–27.
- GRUCZA, F. (2004) *O językach dotyczących europejskiej integracji i Unii Europejskiej i potrzebie ukonstytuowania ogólnej lingwistyki języków specjalistycznych*, w: Lewandowski J. (red.) *Języki Specjalistyczne 4. Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*, Warszawa, s. 9–51.
- GRUCZA, S. (2004) *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa.
- GRUCZA, S. (2008a) *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa.
- GRUCZA, S. (2008b) *Lingwistyka tekstu a analiza dialogu – w sprawie nieporozumień wokół ich przedmiotowej dyferencjacji*, w: „Przegląd Glottodydaktyczny” 24/2008, s. 7–18.
- HIX, S. (2005) *The Political System of the European Union*, Hampshire and New York.
- JOPEK-BOSIACKA, A. (2006) *Przekład prawny i sądowy*, Warszawa.
- KIELAR, B. (1977) *Language of the Law in the Aspect of Translation*, Warszawa.
- KJÆR, A. L. (1999) *Überlegungen zum Verhältnis von Sprache und Recht bei der Übersetzung von Rechtstexten der Europäischen Union*, w: Sandrini P. (red.) *Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache*, Tübingen, s. 63–79.
- MARKOWSKI, A. (2005) *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Warszawa.
- MARKOWSKI, A. (2007) *Język polski. Poradnik prof. Markowskiego*, Warszawa.
- MCCORMICK, J. (2005) *Understanding the European Union. A Concise Introduction*, Hampshire and New York.
- PIEŃKOS, J. (1999) *Podstawy Juryslingwistyki*, Warszawa.
- ŠARČEVIĆ, S. (1997) *New Approach to Legal Translation*, The Hague.
- Szkolenie pt.: Wstęp do prawa wspólnotowego – błąd w tłumaczeniu może być kłopotliwy z Piotrem Bogdanowiczem, 04.07.2009 r.
- WIESIOLEK, W. (2005) *Kilka uwag o tłumaczeniu tekstów specjalistycznych z zakresu prawa (w tym prawa europejskiego)*, w: Lewandowski J., Kornacka M. (red.) *Języki Specjalistyczne 5. Teksty specjalistyczne w kontekstach zawodowych i tłumaczeniach*, Warszawa, s. 70–78.
- WRÓBLEWSKI, B. (1948) *Język prawny i prawniczy*, Kraków.

A FEW REMARKS ON TRANSLATION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES' DERIVATIVE TEXTS

In this article 'text' is considered to be the basic unit of translation which can be observed empirically. In the context of the European Communities (EC), the Author also elaborates on the most important issues of 'the languages for special purposes concerning European integration and the European Union (EU)' (according to F. Grucza). The translation of 'derivative texts' is regarded as the translation of EC texts based on texts of primary and secondary Community Law. The Author underlines that the translator of the EC's derivative texts is very limited in their creativity and is bound to be most careful when rendering standardized/restricted parts of such texts. Their aim is to ensure harmonization of a text translated and concordance of the parallel texts. The translator of EC's derivative text also needs to be acquainted with special style guides concerning the translation of EC texts and with standards of the Polish language, as well as they are expected to use reference material and terminology databases provided on the Internet.

In addition, the Author describes the institutional system of the EU and the EC as well as gives examples of approved and unacceptable translations into Polish of specific words/phrases in given EC texts.

Słowa kluczowe: baza terminologiczna, integracja europejska, język specjalistyczny, państwa członkowskie, prawny, prawniczy, tekst, tłumaczenie, Unia Europejska, wspólnotowy