

# Lingwistyka Stosowana

---

## Applied Linguistics Angewandte Linguistik

PRZEGLĄD / REVIEW

---

**TOM 16: 1/2016**

**Redaktor naczelny** – *prof. Sambor Grucza*  
**Z-ca Redaktora naczelnego** – *dr Monika Płużyczka, dr Justyna Alnajjar*  
**Sekretarz redakcji** – *mgr Agnieszka Kaleta*

**Redaktorzy tomu** – *dr Marta Małachowicz, dr Magdalena Filar, dr Anna Radzik*  
**Redakcja językowa** – *dr Marta Małachowicz, dr Magdalena Filar, dr Anna Radzik*  
**Redakcja techniczna** – *mgr Agnieszka Kaleta*  
**Skład** – *dr Marta Małachowicz, dr Magdalena Filar, dr Anna Radzik*



Adres redakcji – Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej UW,  
ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa, tel. (+48 22) 553 42 53, [www.ls.uw.edu.pl](http://www.ls.uw.edu.pl)  
e-mail: [ls.wls@uw.edu.pl](mailto:ls.wls@uw.edu.pl)

Founded by prof. Sambor Grucza  
© Copyright by Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej  
ISSN 2080-4814

## SPIS TREŚCI / TABLE OF CONTENTS

### ARTYKUŁY / ARTICLES

#### Translatoryka / Translatorics

**Isabel DE LA CRUZ-CABANILLAS, Cristina TEJEDOR-MARTÍNEZ**

*The Error Analysis Approach for the Assessment of Automatic Translation*, 1–9

**Magdalena FILAR**

*Złożenia i związki frazeologiczne w tekście i w przekładzie – implikacje dla dydaktyki przekładu*, 11–22

**Jolanta HINC**

*Tutoring akademicki jako metoda kształcenia kompetencji translatorskiej – opis projektu*, 23–35

**Monika NADER-CIOCZEK**

*Tłumaczenie a vista w dydaktyce innych rodzajów translacji*, 37–45

**Katarzyna TRYCZYŃSKA**

*Czy „glazen huizen” to nadal „szklane domy Żeromskiego”? Tłumacz a kulturowe uwarunkowania przekładu*, 47–58

**Piotr UŚCIŁOWSKI**

*Deutsch – polnische Zusammenarbeit im Selbstverwaltungsbereich. Ein Rückblick aus der Perspektive eines Übersetzers*, 59–71

#### Glottodydaktyka / Glottodidactics

**Monika J. NAWRACKA**

*Międzykulturowość w refleksyjnym nauczaniu języków na przykładzie polskiego jako obcego. Perspektywa antropologiczna*, 73–86

**Anna SZAFERNAKIER-ŚWIRKO**

*Nauczanie dorosłych. Nowe wyzwania. (Na przykładzie indywidualnych zajęć języka rosyjskiego z klientem biznesowym)*, 87–93

**Paweł SZERSZEŃ**

*Dydaktyka „języka ekonomii” (II). Teksty ekonomiczne, ich gatunki i komponenty oraz metody uczenia „języka ekonomii”*, 95–108

**Małgorzata SZUPICA-PYRZANOWSKA**

*Language attrition – implications for second/foreign language acquisition* 109–120

**Ewa ZAJDLER, Aneta STAL**

*Ekspozycja na język tonalny a wrażliwość słuchowa*, 121–134

### POLEMIKI I PRZEGLĄDY / REVIEWS

Norbert MORCINIEC, *Gramatyka kontrastywna. Wprowadzenie do niemiecko-polskiej gramatyki kontrastywnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, Wrocław, 2014, 96 str. **Hanka KONIECZNA-ZIĘTA**, 135–138

Elke Hentschel, Theo Harden, *Einführung in die germanistische Linguistik*, Peter Lang Verlag, Bern 2014, 238 S. **Luiza CIEPIELEWSKA-KACZMAREK**, 139–141

Artur Dariusz KUBACKI, *Wybór dokumentów austriackich dla kandydatów na tłumaczy przysięgłych. Auswahl österreichischer Dokumente für Kandidaten zum beeideten Übersetzer/Dolmetscher*, Wydawnictwo Biuro Tłumaczeń KUBART, Chrzanów, 2015, 288 str. **Magdalena ŁOMZIK**, 143–144

## **SPRAWOZDANIA / REPORTS**

Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im translatorischen und glottodidaktischen Paradigma*, 9-11.10.2015 r., Uniwersytet Wrocławski **Kwiryna PROCZKOWSKA**, 145–146

Bericht über die Internationale wissenschaftliche Jubiläumskonferenz *Angewandte Linguistik: Erfahrungen und Perspektiven*, Poznań 16-17.10.2015 **Magdalena JASZCZYK**, **Anna MARKO**, 147–149

**Isabel DE LA CRUZ-CABANILLAS**

**Cristina TEJEDOR-MARTÍNEZ**

University of Alcalá, Spain

## **The Error Analysis Approach for the Assessment of Automatic Translation<sup>1</sup>**

### **Abstract:**

The Error Analysis Approach has been widely used to improve the learning of foreign languages and to evaluate human translation, but Error Analysis can also be applied to automatic translation, as shown by different scholars (see M. Koponen 2010). This article reports on a European project, called Organic.Lingua, which tries to demonstrate the potential of a multilingual web portal for Sustainable Agricultural & Environmental Education by using a machine translator in order to make available all materials in different languages. The selected texts are taken from the corpus compiled for this project. The source texts are translated into various target languages using computer translation tools. We have chosen some of these texts in English and their translations into Spanish, and have applied a classification of human errors to check whether the errors generated by machines could be avoided if we can ‘teach’ the machines or to what extent they are specific to computer tools or human beings. Some metric systems, such as BLEU (Bilingual Evaluation Understudy), are being employed to evaluate the quality of the target translation. However, our role as philologists is to concentrate on more specific linguistic features. By defining the different types of errors and by trying to establish a scale of gravity, we intend to determine the quality of the automatic translations. After analysing the data, we will propose linguistic measures for improvement that would be implemented by computer experts working on the project.

### **Introduction**

There are some issues that must be addressed concerning the process of translation. An important aspect is quality, which is often difficult to define in translation terms. Different scholars point out what should be understood by quality. Koponen claims it covers accuracy, fluency and fitness for the purpose (see M. Koponen 2010: 1). Other authors (see R. Rabadán/ B. Labrador/ N. Ramón 2009: 303) warn about the elusive nature of the concept because of the lack of conceptual clarity and the inadequacy of the tools used to measure it. In addition, Colina (see S. Colina 2009: 237) remarks that the absence of theoretical foundations on the part of the experiential approaches contributes to the fact that the existing tools do not allow the results to be transferred to other

---

<sup>1</sup> This article includes research results which were enabled by the EC-funded project CIP-ICT-PSP.2010.6.2, reference number: 270999 under the ICT Policy Support *Programme*.

**Magdalena FILAR**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

## **Złożenia i związki frazeologiczne w tekście i w przekładzie – implikacje dla dydaktyki przekładu**

### **Abstract:**

#### **Compounds and Idioms in the Text and Its Translation – Some Implications for the Didactics of Translation**

The article discusses the phenomenon of compounds and idioms as a vital issue in the didactics of translation, exemplified by Polish and German. The author applies Langacker's cognitive grammar to the description of compound nouns, explains the partial compositionality of complex linguistic units, presents their semantic types and analyses their semantic potential in the press article entitled *Grauer Markt* (Der Spiegel 2006/32). The cognitive analysis of its translation equivalents comprises the description of the main difficulties related to the translation of particular types of compounds, both literal and non-literal Polish constructions and the explanation of typical errors made by Polish students.

### **Wstęp**

Zastosowanie kognitywnej teorii języka w przekładzie, zapoczątkowane na gruncie polskim głównie w pracach E. Tabakowskiej (2000, 2001a), pozwoliło na wyeksplikowanie i staranne zbadanie szeregu istotnych zagadnień, które nie były dotąd przedmiotem badań przekładoznawczych. Prowadzone przez autorkę rozważania koncentrują się głównie wokół wywodzącej się z psychologii poznawczej i obecnej także w badaniach literaturoznawczych kategorii obrazowania oraz na metaforze. Wśród omówionych dotychczas w kontekście przekładu aspektów obrazowania znalazły się m.in. perspektywa z kluczową dla jej ustalenia kategorią punktu widzenia, stopień schematyczności sceny, a także wyrazistość i układ figura-tło. Różnice w obrazowaniu wynikające z zastosowania różnych środków leksykalnych i konstrukcji gramatycznych w języku oryginału i w przekładzie są najczęściej analizowane w tekstach literackich, zarówno prozatorskich, jak i poetyckich.

W germanistycznej tradycji badań kognitywna teoria języka jest wykorzystywana głównie w dydaktyce przekładu, np. w rozważaniach nad konceptem jako jednostką sensu w tłumaczeniu (zob. J. Kubaszczyk 2000) i w badaniach nad zagadnieniem kreatywności w przekładzie (zob. P. Kussmaul 2007).

P. Kussmaul zwraca szczególną uwagę na rolę kreatywnego rozumienia tekstu wyjściowego jako pierwszego etapu działania tłumacza i na kreatywne myślenie językowe.

W celu analizy kreatywnego myślenia językowego tłumacza odwołuje się do modeli kreatywnego myślenia językowego zaproponowanych przez psychologię poznawczą (zob. E. de Bono 1999, E. Rosch 1973) i do kognitywnych teorii języka, w tym do gramatyki kognitywnej (zob. R. Langacker 1987), kategoryzacji przez prototyp, a także do będącej jej rozszerzeniem koncepcji łańcucha powiązań (zob. G. Lakoff 1987) oraz semantyki ram i scen (zob. Ch. J. Fillmore 1976, 1977)<sup>1</sup>. Swoje analizy przeprowadza na tekstach o różnych funkcjach komunikacyjnych.

W nawiązaniu do prac J. Kubaszczyk (2000) i P. Kussmaula (2007) chciałabym przyjrzeć się bliżej zagadnieniu złożzeń i związków frazeologicznych w tekście i w przekładzie. Rozważania będą się koncentrować w szczególności na omówieniu struktury i potencjału znaczeniowego złożzeń, w tym także na opisie okazjonalnych złożzeń powstających na potrzeby danego tekstu, i na analizie ich odpowiedników w języku docelowym pod kątem ich ekwiwalencji z tekstem wyjściowym. Jako materiał do analizy posłuży niemiecki tekst prasowy pt. *Grauer Markt* („Der Spiegel” 2006/32) i jego przekłady na język polski wykonane przez studentów w ramach warsztatów tłumaczeniowych.

## 1. Znaczenie w tekście i w przekładzie

Spośród wymienionych wyżej teorii punktem wyjścia dla naszych rozważań jest gramatyka kognitywna R. Langackera (1995, 2005b, 2009), głównie ze względu na kompleksowość omawianych zagadnień, a także ze względu na dynamiczną i encyklopedyczną koncepcję znaczenia. Langacker, podobnie jak inni kognitywiści, przyjmuje, że znaczenie nie jest zawarte w języku, lecz że jest tożsame z konceptualizacją, tzn. jest każdorazowo konstruowane w umyśle konceptualizatora na potrzeby danej sytuacji i w interakcji z innymi uczestnikami dyskursu. W odróżnieniu od pozostałych badaczy postuluje również, że na znaczenie wyrażenia językowego składa się nie tylko określony układ treści pojęciowych, ale także sposób ich przedstawiania przez mówiącego, określany także jako konstruowanie sceny lub konwencjonalne obrazowanie. Mówiący konceptualizator może na przykład konstruować tę samą scenę na różne sposoby, dokonując wyboru w zakresie poziomu uszczegółowienia konceptualizowanej sceny, zakresu predykcji, perspektywy oraz poziomu wyróżnienia konceptualizowanych obiektów (profilowanie, układ figura – tło). To, który sposób konstrukcji sceny wybierze, zależy od szeroko rozumianego kontekstu pragmatycznego wypowiedzi.

Przyjęcie takiej koncepcji znaczenia w przekładzie oznacza, że główne zadanie tłumacza jako pierwszego odbiorcy tekstu polega na rekonceptualizacji tego, co w tekście wyjściowym chciał przekazać autor, określeniu zakresu rozumienia tekstu przez odbiorców języka wyjściowego, a następnie na rekonstrukcji tych treści dla odbiorcy w języku docelowym. Ekwiwalencja w takim ujęciu jest więc ekwiwalencją na poziomie interpretacji tekstu w umysłach odbiorców oryginału i przekładu, w rozumieniu E. Tabakowskiej (2001a: 99) ekwiwalencją na poziomie obrazowania. Podstawową jednostką do tłumaczenia jest wobec tego jednostka tekstu odpowiadająca scenie, a w ujęciu J. Kubaszczyk (2000) jednostka mniejsza odpowiadająca pojęciu, zarówno złożonemu, jak i szczegółowemu.

---

<sup>1</sup> Bibliografia prac dotyczących modeli kreatywnego myślenia w psychologii poznawczej i kognitywnej teorii języka za P. Kussmaul (2007: 81-122).

Tłumaczenie polega więc na zastąpieniu pojęcia wyrażonego w języku wyjściowym identycznym lub maksymalnie podobnym pod względem znaczeniowym konstruktem wyrażonym w języku docelowym. Jest to możliwe poprzez nałożenie na treści kognitywne leżące u podstaw pojęcia w języku wyjściowym schematów organizacji treści języka docelowego, przy czym należy dążyć do zachowania maksymalnej identyczności pojęć (J. Kubaszczyk 2000: 81, tłum. M.F.).

Zaproponowana przez Langackera analiza treści pojęciowej wyrażeń w odniesieniu do domen kognitywnych i parametrów konstrukcji sceny może stać się także przydatnym narzędziem badawczym w analizie różnic w sposobie konstrukcji znaczeń w tekście wyjściowym i docelowym, a także w określaniu stopnia ekwiwalencji powstałych w przekładzie scen.

### 1.1. Złożenia i związki frazeologiczne w gramatyce kognitywnej

Gramatyka kognitywna Langackera formułuje dwa założenia szczególnie istotne w kontekście analizy znaczenia w tekście wyjściowym i w przekładzie. Pierwszym z nich jest teza o symbolicznej, a więc znaczeniowotwórczej naturze gramatyki, drugim teza o niepełnej kompozycjonalności wyrażeń językowych (ang. *partial compositionality*), określana również jako zasada niepełnej rozkładalności na składniki.

W gramatyce kognitywnej termin *złożenie* jest rozumiany w specyficzny sposób, ponieważ odnosi się do złożenia symbolicznego, a więc do podstawowej jednostki językowej i gramatycznej, i oznacza konwencjonalne połączenie jednostki semantycznej z jednostką fonologiczną, ściślej związek między biegunem semantycznym a fonologicznym jednostki. Ze względu na strukturę symboliczną wyróżnia się proste złożenia symboliczne, które nie ulegają dalszemu rozkładowi, takie jak morfemy fleksyjne i słowotwórcze, oraz złożenia wieloelementowe, które składają się z mniejszych jednostek symbolicznych – konstrukcje.

W przypadku takich konstrukcji jak złożenia rzeczownikowe dochodzi do połączenia dwóch elementów nominalnych. Wyznacznikiem profilu, tj. członem głównym w tak powstałej strukturze semantycznej, jest zawsze drugi element składowy, np. złożenie *Haustür* dziedziczy swój profil po rzeczowniku *Tür* i w rezultacie profiluje ten sam typ obiektu co człon główny. Na wartość semantyczną złożenia składa się określony układ treści pojęciowych, a także relacja znaczenia wyrażenia złożonego do jego komponentów czyli tzw. ścieżka kompozycjonalna. Dane złożenie reprezentuje konwencjonalny sposób dostępu do zbioru domen kognitywnych. Jego użycie w różnych kontekstach powoduje, że pewne domeny pełnią funkcję domen centralnych, inne natomiast pełnią funkcję domen peryferyjnych i są rzadziej aktywowane<sup>2</sup>. Mamy w tym przypadku do czynienia ze zjawiskiem dostosowania kontekstualnego zakresu aktywacji domen kognitywnych. Ze względu na stopień rozkładalności i czytelności przyjmuję za M. Schwarz/J. Chur (2007: 111–114) rozróżnienie na złożenia transparentne, złożenia zleksykalizowane oraz złożenia okazjonalne. Do grupy złożenia transparentnych semantycznie należą

---

<sup>2</sup> Termin *domena kognitywna* zdaniem R. Langackera (2005b: 16) odpowiada temu, co Fillmore określa jako *rama semantyczna*, a George Lakoff jako *idealizacyjny model kognitywny* (Idealized Cognitive Model - ICM).

złożenia, których znaczenie jest w pełni kompozycyjne, tzn. wynika ze znaczenia poszczególnych części składowych. Możemy wśród nich wyróżnić złożenia, które bazują na znaczeniu podstawowym lub rozszerzonym elementów składowych, takie jak np. *Finanzmarkt*, *Arbeitsmarkt*, *Arbeitgeber*. Treść pojęciowa tych złożań jest ustalana w odniesieniu do domen gospodarki i ekonomii. Ciekawym pod względem semantycznym typem złożań są zwłaszcza złożenia okazjonalne, w których znajomość znaczenia struktur składowych nie wystarcza do ich pełnego zrozumienia. Dobrym przykładem może być złożenie *Rettungsroutine* (słowo roku 2012). Konstrukcja *Rettungsroutine* jest terminem informatycznym i w konwencjonalnym znaczeniu oznacza program komputerowy zabezpieczający dane przed utratą w przypadku awarii. W konwencjonalnym znaczeniu aktywuje więc takie domeny, jak technologia komputerowa, system zabezpieczający, automatyzm, biegłość. W żargonie medialnym i politycznym zaczęto go jednak używać na określenie stałej pomocy finansowej udzielanej krajom członkowskim w ramach Unii Europejskiej, które najbardziej dotknął kryzys finansowy w Europie. Takie użycie tego złożań powoduje pozostawienie wśród domen centralnych domeny automatyzmu, ale aktywuje równocześnie inne struktury wiedzy jako centralne, np. kryzys finansowy, programy pomocowe UE, waluta Euro, zadłużenie, wiarygodność kredytowa<sup>3</sup>.

Analiza przytoczonych przykładów pokazuje więc, że całościowe zrozumienie znaczenia struktury złożonej wymaga także znajomości szerszego kontekstu oraz wiedzy o świecie, do której wybrana struktura złożona odnosi się tylko pośrednio (zob. E. Tabakowska 1995: 95). W porównaniu z takimi konstrukcjami jak *Finanzmarkt* i *Rettungsroutine* inny przypadek stanowią zleksykalizowane złożenia i związki frazeologiczne, jak np. *Flohmarkt* i *grauer Markt/szary rynek*. Złożenie *Flohmarkt* oznacza rodzaj bazaru, na którym można nabyć lub wymienić różne produkty, często używane, po niskich cenach, jego znaczenie nie wynika więc ze znaczenia części składowych. Z kolei związek frazeologiczny *grauer Markt/szary rynek* cechuje większa rozkładalność na płaszczyźnie fonologicznej niż na płaszczyźnie semantycznej. Całe wyrażenie jest odbierane jako skonwencjonalizowana jednostka treści i oznacza „działalność niezgodną z obowiązującymi przepisami lub niezarejestrowaną działalność gospodarczą” (Duden Wirtschaft /SJP PWN), również w tym przypadku cecha nielegalności nie wynika ze znaczenia części składowych związku frazeologicznego<sup>4</sup>.

## 1.2 Złożenia i związki frazeologiczne w tekście prasowym pt. *Grauer Markt*

Będący przedmiotem analizy tekst prasowy z zakresu gospodarki pt. *Grauer Markt* pochodzący z tygodnika „Der Spiegel” (2006/32) cechuje z jednej strony duży potencjał obrazotwórczy, metaforyczność i nacechowanie emocjonalne, a z drugiej – duży stopień fachowości, skrótowość sformułowań i kondensacja treści, wynikające z użycia w tekście terminologii ekonomicznej w języku niemieckim i angielskim. Wszystkie te cechy

<sup>3</sup> Szczegółową analizę semantyczną złożań *Rettungsroutine* przeprowadza J. Bär (<http://www.duden.de>).

<sup>4</sup> Szerszej problematyką związków frazeologicznych w tym paradygmacie badawczym zajmuje się gramatyka kognitywna J.R. Taylora (2007).



semantyczne tekstu możemy obserwować już w tytule i w wielu złożeniach rzeczownikowych.

### **Grauer Markt**

**Während Franz Müntefering mehr Arbeitsplätze für Ältere schaffen will, erleben hochqualifizierte Senioren einen zweiten Frühling. Ihr Fachwissen ist gefragter denn je.**

Dass ihnen ausgerechnet ein Rentner aus der Patsche helfen würde, damit hatten die Pietschmanns nun wirklich nicht gerechnet. Kurz vor Weihnachten hatte ihre Lüftungsfirma Außenstände von 250 000 Euro aufgetürmt - und die Hausbank kündigte das Konto. 15 Mitarbeiter bangten um ihren Job. "Wir standen vor der Pleite und haben mit dem Schlimmsten gerechnet", sagt Juniorchef Georg Pietschmann, "bis uns ein Freund den Rat gab: 'Geht doch zum SES.'" Der Senior Experten Service (SES) in Bonn schickt Fachkräfte im Ruhestand als ehrenamtliche Entwicklungshelfer rund um den Erdball - und seit geraumer Zeit vermehrt in ein nahe liegendes Krisengebiet: den deutschen Mittelstand. Firmen in Not erhalten kostenlose Sofortberatung von einem der etwa 7200 registrierten *Senior-Experten*. Bloß Spesen und Bearbeitungsgebühren müssen die Unternehmen bezahlen.

Zu den Pietschmanns im sächsischen Ebersbach fuhr Hans-Reinhard Wimmeroth, 61, der jahrzehntelang ein Baugeschäft geführt hatte. Mit Josef Pietschmann, 62, und dessen Sohn Georg, 29, studierte er den Pleitefall. Unterstützt von zwei weiteren SES-Männern, einem *Ex-Wirtschaftsprüfer* und einem Anwalt a. D., half er beim Ausfüllen von Formularen, suchte den Kontakt zum Insolvenzverwalter, beschwor die Banken und telefonierte mit Auftraggebern. Wie im TV-Hit "Der große Bellheim" waren es *graue Stars*, die das Unternehmen schließlich retteten. "Im Kern war die Firma gesund, es fehlte nur etwas unternehmerisches Knowhow", sagt Wimmeroth. Die guten Kunden und alle Mitarbeiter wurden schließlich von einer Nachfolgefirma in Familienbesitz übernommen - das 1875 gegründete Geschäft war gerettet.

Solche *Rentner-Einsätze* machen Schule: Quer durch die Republik vermitteln Gesellschaften und Vereine mittlerweile Fachkräfte im Ruhestand als Berater. Der Gründer Support Ruhr aus Essen beispielsweise stellt jungen Firmengründern erfahrene Ex-Unternehmer zur Seite. Etliche regionale *Wirtschaftssenioren- und Alt-hilft-Jung-Vereine* unterstützen Start-up- und Problemfirmen.

Auch Konzerne nutzen immer häufiger das Rentner-Wissen. Bosch, Siemens oder der deutsche Ableger des Pharmakonzerns Pfizer etwa engagieren ihre eigenen Ex-Mitarbeiter für dann allerdings *gutbezahlte Kurzeinsätze*. "Der Prozess des Umdenkens ist in vollem Gange", sagt Hans Böhm, Geschäftsführer der Deutschen Gesellschaft für Personalführung. Immer mehr Personalchefs würden erkennen, dass mit *Rentner-Einsätzen vorhanden*es Know-how *rasch, günstig und vor allem flexibel eingekauft werden könne*. Zudem kenne oft niemand die Bedürfnisse einer Firma besser als die Ex-Mitarbeiter. Mit *Nachwuchsproblemen* haben die *Rentner-Pools* jedenfalls nicht zu kämpfen. Mehr als 20 Millionen Ruheständler leben schon jetzt in der Bundesrepublik. Und es werden immer mehr - auch mit staatlicher Unterstützung (...). [<http://www.spiegel.de>, 20.07.2015]

W przypadku wykorzystanego w tytule tekstu związku frazeologicznego *grauer Markt* mamy do czynienia z częściową deleksykalizacją tego wyrażenia i swoistą grą językową. Wyrażenie pierwotnie wprowadzone na gruncie ekonomii na oznaczenie nielegalnej działalności gospodarczej i niosące ze sobą negatywne konotacje zostaje użyte

na określenie organizacji zrzeszających seniorów aktywnych zawodowo (Senior Experten Service - SES). Deleksykalizacji ulega w tym kontekście słowo *grau/szary*, które zostaje użyte w swym pierwotnym znaczeniu koloru i odnosi się w tym przypadku bezpośrednio do koloru włosów. W rezultacie wyrażenie *grauer Markt* zyskuje w tym kontekście nowe nieoczekiwane znaczenie i w przeciwieństwie do zwrotu frazeologicznego nie budzi negatywnych konotacji. Z takim znaczeniem przymiotnika *grau/szary* mamy również do czynienia w dalszej części tekstu, np. w wyrażeniu *graue Stars*, które odnosi się do emerytowanych pracowników w telewizyjnym hicie *Der große Bellheim* oraz w wyrażeniu *grauelierte Kunden*.

Dla interpretacji złożzeń występujących w tekście istotne jest ustalenie, które treści muszą być aktywowane i jakie są semantyczne relacje między elementami składowymi, przy czym przedmiotem analizy są głównie złożenia, które cechuje duża złożoność semantyczna. Seniorzy są przedstawiani w tekście z jednej strony jako wysokiej klasy specjaliści, z drugiej strony jako klienci SES. Służy temu cały szereg złożzeń transparentnych semantycznie, takich jak *Senior-Experte*, *Senior-Manager*, *Ex-Wirtschaftsprüfer*, *Wirtschaftssenioren-Vereine*, aktywujących domenę pracy, oraz konstrukcje *Vermittlungswillige* czy *grauermelierte Kunden*, aktywujące domenę związaną z transakcjami handlowymi. W tej grupie złożzeń uwagę zwraca konstrukcja *Wirtschaftssenioren-Vereine*, którą cechuje skrótowość i kondensacja treści typowa dla języka fachowego. Złożenie powstało na bazie złożenia *Wirtschaftsberater* i oznacza związki emerytowanych doradców gospodarczych.

Specyfika pracy seniorów w ramach związków SES jest uwarunkowana przez sytuację ekonomiczną i demograficzną w Niemczech, co znajduje wyraz w grupie złożzeń okazjonalnych z rzeczownikiem *Einsatz* występującym w tekście zarówno w liczbie pojedynczej, jak i w liczbie mnogiej. Na przykład złożenie rzeczownikowe *Rentner-Einsätze* powstało niejako w analogii do często stosowanego złożenia *Polizeieinsätze* lub frazy *Einsätze bewaffneter Streitkräfte* i bazuje na podstawowym znaczeniu rzeczownika *Einsatz*, który prototypowo oznacza akcję, operację, a także interwencję bądź misję, np. policji lub wojska, zwykle w sytuacji zagrożenia. Jego okazjonalny charakter wynika z nietypowego pod względem semantycznym zestawienia z rzeczownikiem *Rentner* i z użycia rzeczownika *Einsatz* w nietypowym dla niego kontekście. Celem tego niekonwencjonalnego połączenia jest przede wszystkim wyprofilowanie interwencyjnego charakteru współpracy między przedsiębiorcami a seniorami w celu zażegnania sytuacji kryzysowej na rynku pracy spowodowanej brakiem młodej kadry. W rezultacie emerytowani pracownicy są konceptualizowani jako ci, którzy podejmują się misji ratowania przedsiębiorstw znajdujących się w trudnej sytuacji kadrowej lub ekonomicznej. Potwierdzenie dla takiej interpretacji złożenia *Rentner-Einsätze* możemy znaleźć w dalszej części tekstu, np. w zdaniu „Sobald die Abteilung funktioniert und der neue Chef eingearbeitet ist, hat der Senior-Manager seine Mission beendet”. Tego rodzaju modyfikacja znaczenia zachodzi również w pozostałych złożeniach z rzeczownikiem *Einsatz*, takich jak *gutbezahlte Kurzeinsätze*, *Einsatztage* i *BMS-Einsatz* (Bosch Management Support – Einsatz).

Ciekawy przypadek stanowią także złożenia *Rentner-Pools* i *Nachwuchsprobleme* w zdaniu „Mit Nachwuchsproblemen haben die Rentner-Pools jedenfalls nicht zu kämpfen. Mehr als 20 Millionen Ruheständler leben schon jetzt in der Bundesrepublik.

Und es werden immer mehr (...)”. Złożenie *Rentner-Pools* powstało w wyniku połączenia rzeczownika *Rentner* z rzeczownikiem *Pool*, który jest używany w języku angielskim jako termin ekonomiczny oznaczający „konsorcjum lub też krótkotrwale porozumienie przedsiębiorców zawierane w celu realizowania konkretnych przedsięwzięć” (SJP PWN). Do pełnego zrozumienia tego złożenia potrzebna jest oprócz znajomości części składowych również wiedza o sposobie funkcjonowania tego rodzaju podmiotów. W tym przypadku chodzi o rodzaj współpracy między koncernami a zakładanymi przez nie spółkami, w których zatrudniani są byli pracownicy. Również drugie złożenie *Nachwuchsprobleme* wymaga uruchomienia dodatkowej wiedzy pozajęzykowej. Nie chodzi w tym przypadku o problemy młodej kadry, jak mogłoby wynikać z interpretacji części składowych złożenia, lecz o brak młodych pracowników na stanowiskach specjalistycznych i wskutek tego ponowne zatrudnianie emerytowanych już pracowników. Rzeczownik *Nachwuchs* odnosi się więc w tym kontekście paradoksalnie i także ironicznie do stale powiększającej się grupy seniorów w Niemczech.

W kontekście całego tekstu i z punktu widzenia przekładu istotny jest również sposób konceptualizowania wieku i wiedzy seniorów, manifestujący się w takich sformułowaniach jak *graue Stars*, *rüstige Rentner*, *der Nachwuchs* czy *das in den Ruhestand verabschiedete Fachwissen reanimieren*, a także w potocznie stosowanym idiomie *zum alten Eisen gehören* sygnalizującym częściowo pozytywne, częściowo ironiczne stanowisko autora tekstu. Za sprawą zdania „Immer mehr Personalchefs würden erkennen, dass mit Rentner-Einsätzen vorhandenes Know-how rasch, günstig und vor allem flexibel eingekauft werden könne” wiedza fachowa seniorów jest z kolei konceptualizowana jako obiekt transakcji handlowej. U podstaw tej konstrukcji w planie pojęciowym leży metafora konceptualna, którą na potrzeby tej analizy określam jako WIEDZA FACHOWA TO PRODUKT.

## 2. Złożenia i związki frazeologiczne w przekładzie na język polski – analiza kognitywna

Dalsze rozważania koncentrują się na prześledzeniu procesu decyzyjnego początkujących tłumaczy i na analizie zaproponowanych przez nich rozwiązań translatorskich dla wybranych wyrażen złożonych pod kątem ich ekwiwalencji z tekstem wyjściowym. Analiza rozwiązań translatorskich obejmuje omówienie zarówno ekwiwalentów dosłownych, jak i niedosłownych, a także wyjaśnienie najczęściej popełnianych błędów semantycznych. Pierwsze różnice w sposobie konstruowania wyrażen złożonych w języku polskim i niemieckim i zarazem pierwsze trudności w przekładzie możemy obserwować już w tytule tekstu oraz w pozostałych związkach wyrazowych z przymiotnikiem *grau*.

- |                  |                                       |
|------------------|---------------------------------------|
| (1) Grauer Markt | (1a) *Szara strefa                    |
|                  | (1b) *Szary rynek                     |
|                  | (1c) Siwy rynek                       |
|                  | (1d) Rynek pracy otwarty dla seniorów |

Zasadniczą trudność w przekładzie stanowi w tym przypadku oddanie gry językowej w tytule tego tekstu i znalezienie trafnego ekwiwalentu dla konstrukcji z przymiotnikiem *grau*. Próba przetłumaczenia wyrażenia *Grauer Markt* przy pomocy podobnego związku

frazeologicznego w języku polskim w przykładzie (1a) pozwala na oddanie tylko części znaczenia związanej z prowadzeniem nielegalnej działalności gospodarczej i towarzyszącej mu negatywnej konotacji, nie prowadzi jednak do przekazania zasadniczej treści tekstu, tj. pewnej tendencji na rynku pracy związanej z ponownym zatrudnianiem seniorów przez firmy. Również konstrukcja składniowa *Szary rynek* w przykładzie (1b) nie spełnia tej funkcji komunikacyjnej, ponieważ przymiotnik *szary* nie implikuje żadnego odniesienia do seniorów. Pewną alternatywą dla przymiotnika *szary* może być w tym kontekście przymiotnik *siwy*, stosowany w języku polskim tylko w odniesieniu do koloru włosów. Wyrażenie *Siwy rynek*, choć niekonwencjonalne, może odnosić się do fizycznych oznak starzenia, a poprzez to pośrednio również do seniorów i w ten sposób do treści całego tekstu. Zdecydowanie bardziej trafnym ekwiwalentem w tym kontekście jest równoważnik zdania *Rynek pracy otwarty dla seniorów*. Przywołuje on explicite pojęcie rynku pracy, pojęcie seniora i sygnalizuje zachodzącą między nimi relację za pomocą wyrażenia imiesłowowego *otwarty na*. Mamy więc w tym przypadku do czynienia z uszczegółowieniem konceptualizowanej sceny, a w szerszym kontekście także z wyjaśnieniem treści tytułu dla polskiego odbiorcy. Innym, bardziej kreatywnym rozwiązaniem, mogłoby być w tym przypadku także zbudowanie gry językowej na odniesieniu do innego obszaru wiedzy, na przykład do domeny nieruchomości i zaproponowanie jako ekwiwalentu wyrażenia *Rynek wtórny*, które właśnie tym kontekście i za sprawą przymiotnika *wtórny* może odnosić się do ponownego zatrudniania seniorów.

Podobne trudności możemy obserwować również w tłumaczeniu pozostałych konstrukcji składniowych z przymiotnikiem *grau*, takich jak *graue Stars* czy *graumelierte Kunden*, np.

- (2) Wie im TV-Hit „Der große Bellheim” waren es graue Stars, die das Unternehmen schließlich retteten.
- (2a) Podobnie jak w telewizyjnym hicie „Der große Bellheim”, siwe gwiazdy uratowały przedsiębiorstwo.
- (2b) Podobnie jak w telewizyjnym hicie „Der große Bellheim”, gwiazdami byli również seniorzy/emerytowani pracownicy, ratujący ostatecznie przedsiębiorstwo.
- (2c) I tak jak w znanym niemieckim serialu „Der große Bellheim”, seniorzy stali się superbohaterami, którzy ostatecznie uratowali firmę.

Analiza zaproponowanych ekwiwalentów dla wyrażenia *graue Stars* pozwala zauważyć, że tłumaczenie dosłowne w przykładzie (2a) jest wprawdzie poprawne pod względem gramatycznym i znaczeniowym, ale równocześnie trudno akceptowalne w języku polskim. Znaczenie trafniejszymi i bardziej czytelnymi odpowiednikami dla polskiego odbiorcy są w tym przypadku ekwiwalenty niedosłowne, takie jak *seniorzy* czy *emerytowani pracownicy* w przykładzie (2b) przywołujące zamiast domeny koloru domenę związaną z wiekiem. Ciekawym odpowiednikiem nawiązującym również do niemieckiego oryginału jest także określenie seniorów jako *superbohaterów* w przykładzie (2c) aktywujące równocześnie domenę związaną z wiekiem i domenę filmu, również przywoływaną w oryginale.

Kolejne zadanie translatorskie polegało na znalezieniu właściwego ekwiwalentu w języku polskim dla złożenia z rzeczownikiem *Einsatz/Einsätze*-, które ze względu na swoją okazjonalność wymagały nie tylko dokładnej analizy znaczenia, ale także pewnej kreatywności językowej w przekładzie.

(3) Solche Rentner-Einsätze machen Schule.

(3a) \*Takie akcje-emerytów znajdują naśladowców.

(3b) Taka forma angażowania seniorów znajduje coraz większą liczbę naśladowców.

Próba oddania tego złożenia przy pomocy analogicznych okazjonalizmów i dosłownych ekwiwalentów w języku polskim, takich jak *akcje-seniorów* (z zachowaniem oryginalnej pisowni) lub *operacje seniorów* jest błędna, ponieważ nie uwzględnia kontekstu wypowiedzi. Bardziej adekwatnym odpowiednikiem wyrażenia *Rentner-Einsätze* jest w tym kontekście konstrukcja *taka forma angażowania seniorów*, bazująca na znaczeniu czasownika *angażować*, tj. „przyjmować do pracy, włączać kogoś w jakąś działalność, jakieś sprawy” (SJP PWN) i wyjaśniająca także znaczenie tego złożenia okazjonalnego. Tego rodzaju tłumaczenie generalizujące pozwala na równoczesne odniesienie się zarówno do działalności seniorów prowadzonej w ramach wolontariatu, jak i do działalności zarobkowej. Kreatywność językowa tłumacza przejawia się w tym przypadku w oddaniu liczby mnogiej rzeczownika *Einsatz*, która w polskim tekście zostaje wyrażona nietypowo – na płaszczyźnie leksykalnej przy pomocy wyrażenia *taka forma* i poprzez rzeczownik odczasownikowy o znaczeniu iteratywnym *angażowanie*, który implikuje powtarzalność czynności.

Również w przypadku innych złożzeń okazjonalnych z rzeczownikiem *Einsatz/Einsätze* konieczny jest wybór ekwiwalentu niedosłownego uwzględniającego kontekst wypowiedzi.

(4) Bosch, Siemens oder der deutsche Ableger des Pharmakonzerns Pfizer etwa engagieren ihre eigenen Ex-Mitarbeiter für dann allerdings gutbezahlte Kurzeinsätze.

(4a) \*Bosch, Siemens czy niemiecka filia koncernu farmaceutycznego Pfizer angażują swoich ekspracowników do krótkich, ale dobrze płatnych akcji/ operacji.

(4b) Bosch, Siemens czy niemiecka filia koncernu farmaceutycznego Pfizer angażują swoich byłych pracowników do krótkich, ale dobrze płatnych zleceń/zadań.

Ekwiwalenty dosłowne również w tym przypadku nie oddają właściwego znaczenia złożenia. Uszczegółowienie złożenia przez imiesłów bierny *gutbezahlte Kurzeinsätze* w niemieckim tekście wyjściowym wymaga również uszczegółowienia w przekładzie, dlatego bardziej trafnymi ekwiwalentami w języku polskim są w tym kontekście wyrażenia *dobrze płatne zlecenia* lub *dobrze płatne zadania, projekty*, a także *krótkoterminowe umowy o pracę*. Następne zadanie translatorskie polegało na przetłumaczeniu dwóch złożzeń rzeczownikowych *Rentner-Pools* i *Nachwuchsprobleme*, co wymagało od tłumacza nie tylko dokładnej analizy ich części składowych, ale także uruchomienia dodatkowej wiedzy dla prawidłowego oddania ich znaczenia w języku polskim.

(5) Mit Nachwuchsproblemen haben die Rentner-Pools jedenfalls nicht zu kämpfen. Mehr als 20 Millionen Ruheständler leben schon jetzt in der Bundesrepublik. Und es werden immer mehr – auch mit staatlicher Unterstützung

(5a) \*Stowarzyszenia seniorów nie muszą walczyć \*z problemami młodego pokolenia. W Republice Federalnej Niemiec żyje obecnie ponad 20 milionów emerytowanych pracowników. I będzie ich jeszcze więcej – również ze wsparciem ze strony państwa.

- (5b) \*Seniorzy nie muszą konkurować \*z młodą kadra. W Republice Federalnej Niemiec jest ich już ponad 20 milionów. A dzięki wsparciu państwa będzie ich jeszcze więcej.
- (5c) Pule emerytów nie muszą walczyć z brakiem pracowników. Obecnie w Niemczech jest już ponad 20 milionów seniorów, a dzięki wsparciu państwa będzie ich coraz więcej.
- (5d) Koncerny zatrudniające byłych pracowników w swoich filiach nie muszą martwić się o brak pracowników. Obecnie w Niemczech jest już ponad 20 milionów seniorów, a dzięki wsparciu państwa będzie ich coraz więcej.

Złożenie rzeczownikowe *Rentner-Pools* wymaga od tłumacza uruchomienia wiedzy z zakresu ekonomii, ponieważ jego człon główny stanowi termin ekonomiczny z języka angielskiego. Dla poprawnego tłumaczenia tego złożenia istotne jest zrozumienie, że samo oddanie terminu w języku polskim jest niewystarczające i że potrzebne jest doprecyzowanie, na czym polega tego rodzaju współpraca z seniorami. Użycie w tym kontekście rzeczownika *stowarzyszenia* w języku polskim jest błędne, ponieważ wskazuje na inny rodzaj współpracy. Termin ten profiluje głównie idee zrzeszania ludzi o wspólnych zainteresowaniach w celach niezarobkowych. Również próba tłumaczenia zaproponowana w przykładzie (5c) nie jest do końca zgodna z treścią złożenia w tekście wyjściowym, ponieważ kładzie nacisk tylko na wierne oddanie terminu ekonomicznego i nie uwzględnia kontekstu. Wskutek tego zaproponowany ekwiwalent staje się mało czytelny dla polskiego odbiorcy. Najlepszym odpowiednikiem dla złożenia *Rentner-Pools* spośród analizowanych przykładów jest tłumaczenie wyjaśniające *Koncerny zatrudniające byłych pracowników w swoich filiach* w przykładzie (5d) aktywujące równocześnie domenę pracy zawodowej oraz domenę ekonomii.

Z równie ciekawym przykładem mamy do czynienia w przypadku złożenia *Nachwuchsprobleme*, które zmienia swoje znaczenie pod wpływem kontekstu, i którego przekład wymaga od tłumacza odniesienia do aktualnej sytuacji na niemieckim rynku pracy. Analiza rozwiązań translatorskich wskazuje, że główny błąd w tłumaczeniu polegał w tym przypadku na zbyt dużej dosłowności i niedoprecyzowaniu relacji między członami złożenia. Błędem jest tłumaczenie tylko części składowych tego złożenia bez odniesienia się do szerszego kontekstu, tj. trudnej sytuacji na niemieckim rynku pracy. Nie chodzi w tym przypadku o problemy młodej kadry, ani o problemy związane z konkurencją między młodą a starą kadra, jak to mogą sugerować przykłady (5a) i (5b), lecz o problemy spowodowane brakiem młodych pracowników. Mylące może się okazać również tłumaczenie rzeczownika *Nachwuchs* jako *młodej kadry*, ponieważ w tym kontekście odnosi się on nie do ludzi młodych, lecz do aktywnych zawodowo seniorów. Poprawne tłumaczenie złożenia na język polski wymaga zwerbalizowania obu kwestii znaczeniowych jak w przykładach (5c) i (5d). Również kolejne próby tłumaczenia rzeczownika *Nachwuchs* w dalszej części tekstu potwierdzają trudności z właściwym rozumieniem tego złożenia, prowadzą do zaburzeń spójności semantycznej w przekładzie i skłaniają do wyboru ekwiwalentu niedosłownego.

- (6) In der Bonner SES-Zentrale hilft er auch bei der Senioren-Rekrutierung. Der Nachwuchs sei topfit und voller Tatendrang, erzählt Wimmerroth.
- (6a) W Bonn pomaga on także przy rekrutacji emerytowanych pracowników. Młoda kadra jest w świetnej formie i ma zapał do działania, opowiada Wimmerroth.

(6b) W Bonn, gdzie mieści się centrala SES, pomaga on także przy rekrutacji emerytowanych pracowników. Nowa kadra jest w świetnej formie i pełna zapału.

(6c) W Bonn, gdzie mieści się centrala SES, pomaga on także przy rekrutacji emerytowanych pracowników. Seniorzy są w świetnej formie i pełni zapału.

Ponowne użycie dosłownego odpowiednika *młoda kadra* może się więc okazać mylące, a zawarta w nim ironia trudna do uchwycenia dla polskiego odbiorcy. Rozwiązaniem w przekładzie może być np. związek wyrazowy *stara nowa kadra*, który łączy w sobie odniesienie zarówno do wieku, jak i do ponownego zatrudnienia lub też rezygnacja z zawartej w tekście wyjściowym ironii i wieloznaczności rzeczownika *Nachwuchs* na rzecz jednoznacznych ekwiwalentów, np. takich jak *seniorzy*, *nowo zatrudnieni seniorzy*, *nowa kadra*, *nowi eksperci* lub *nowi rekrutanci*.

Ostatnie zadanie translatorskie polegało na znalezieniu w języku polskim odpowiednika dla idiomu *zum alten Eisen gehören*, który w języku potocznym profiluje „stan bycia przestarzałym i niepotrzebnym” (SI PONS), i w analizowanym tekście odnosi się do seniorów.

(7) In Suzhou gehört Weinmann dennoch zum alten Eisen.

(7a) \*W Suzhou Weinmann odchodzi już jednak do lamusa.

(7b) W Suzhou Weinmann nadaje się już na złom.

Ekwiwalent słownikowy *odchodzić do lamusa* przywołuje wprawdzie zamierzone w tekście wyjściowym znaczenie „bycia starym i niepotrzebnym”, jest jednak używany w języku polskim w odniesieniu do obiektów nieożywionych, zwyczajów, a nie w odniesieniu do ludzi. Dlatego trafniejszym rozwiązaniem w tym kontekście jest wyrażenie *nadawać się na złom* (SI PONS) zaproponowane w punkcie (7b). Wyrażenie to nawiązuje zarówno w płaszczyźnie znaczeniowej *das alte Eisen* (żelazo)/*złom*, jak i w rejestrze stylistycznym do użytego w tekście wyjściowym idiomu i jest stosowane w języku polskim w odniesieniu i do ludzi, i do rzeczy.

### 3. Implikacje dla dydaktyki przekładu

Kognitywna teoria języka może znaleźć zastosowanie w dydaktyce przekładu, zarówno na etapie przygotowania do tłumaczenia, jak i na etapie wyboru konkretnych ekwiwalentów.

Na etapie przygotowania do tłumaczenia umożliwia dokładniejszą analizę semantyczną złożzeń i związków frazeologicznych w tekście niż inne koncepcje badawcze, ponieważ kładzie nacisk na analizę ich znaczenia w powiązaniu z szeroko rozumianym kontekstem, a także zwraca uwagę na sposób konstruowania treści w tekście wyjściowym. Na etapie tłumaczenia pomaga w świadomym wyborze ekwiwalentów w języku docelowym. Analiza rozwiązań translatorskich wskazuje, że w przypadku złożzeń transparentnych semantycznie wystarczające jest często tłumaczenie dosłowne, natomiast tłumaczenie złożzeń, w których dochodzi do zmiany znaczenia jednego z członów lub złożzeń okazjonalnych wymaga więcej nakładu interpretacyjnego i kreatywności ze strony tłumacza. Tłumaczenie tego rodzaju konstrukcji może na przykład wymagać od tłumacza rozszerzenia lub zawężenia konceptualizowanej sceny w przekładzie, przywołania innych komponentów wiedzy niż tekst wyjściowy lub zwerbalizowania treści, do

których złożenie odnosi się tylko pośrednio, w celu zapewnienia zrozumienia tekstu przez odbiorcę w języku docelowym.

W przypadku tłumaczenia związków frazeologicznych, analizowanych w artykule w niewielkim stopniu, analiza kognitywna uwzględniająca sposób konstruowania treści, może pomóc rozstrzygnąć, który z proponowanych ekwiwalentów słownikowych oddaje trafniej obraz występujący w tekście wyjściowym, i tym samym będzie bardziej adekwatnym ekwiwalentem tłumaczeniowym.

## Bibliografia

- Bär, J., *Rettungsroutine*. (URL <http://www.duden.de>). [Pobrano 27.07.2015].
- DUDEN Duden Wirtschaft von A bis Z: Grundlagenwissen für Schule und Studium, Beruf und Alltag. 5. Aufl. Mannheim. (URL <http://www.bhp.de>). [Pobrano 27.07.2015].
- Kubaszczyk, J. (2000), *Kognition und Übersetzen. Über das Übersetzen von Konzepten*, (w:) L. Zabrocki (red.), *Glottodidactica XXVII*, 77–89.
- Kussmaul, P. (2007), *Kreatives Übersetzen*. Tübingen.
- Langacker, R. (1995), *Wykłady z gramatyki kognitywnej. Kazimierz nad Wisłą, grudzień 1993*. Lublin.
- Langacker, R. (2005b), *Wykłady z gramatyki kognitywnej 2*. Lublin.
- Langacker, R. (2009), *Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie*. Kraków.
- Pstyga, A. (2013), *Składnia derywatów w tekście: kompozycja i dekompozycja struktur złożonych oryginału w kontekście doboru odpowiedników w przekładzie (na materiale rosyjskich i polskich tekstów prasowych)*, (w:) *Slavia Meridionalis* 13, 171–184. (URL <https://ispan.waw.pl/pdf/DOI:10.11649/sm.2013.009>). [Pobrano 22.07.2015].
- Ramspeck, S. (2006), *Grauer Markt*, (w:): *Der Spiegel* 32/2006, 82–83. (URL <http://www.spiegel.de/spiegel/>). [Pobrano 20.07.2015].
- Schwarz, M. / J. Chur (2007), *Semantik. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen.
- SI PONS Słownik Internetowy PONS. (URL <http://pl.pons.com>). [Pobrano 27.07.2015].
- SJP PWN Słownik Języka Polskiego PWN. (URL <http://sjp.pwn.pl/>). [Pobrano 27.07.2015].
- Tabakowska, E. (1995), *Gramatyka i obrazowanie. Wstęp do językoznawstwa kognitywnego*. Kraków.
- Tabakowska, E. (2000), *Przekład a językoznawstwo kognitywne*, (w:) U. Dąbska-Prokop (red.), *Mała encyklopedia przekładoznawstwa*. Częstochowa, 171–176.
- Tabakowska, E. ([1993] 2001a), *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu [Cognitive Linguistics and Poetics of Translation]*. Tłum. A. Pokojńska. Kraków.
- Taylor, J. R. (2007), *Gramatyka kognitywna*. Tłum. M. Buchta, Ł. Wiraszka. Kraków.



environments. Finally, Popovic & Ney (see M. Popovic/ H. Ney 2011: 658) mention some of the constraints on the assessment of machine translation: “A limitation of most measures of translation quality, including human judgments, is that they are not diagnostic, and there have been few attempts to analyze MT errors so that researchers can identify the types of errors that are made. Analyses of the errors produced by machine translation (MT) systems have the potential to focus research aimed at improving translation performance, but translation error annotation is problematic because there are many ways to translate a single expression from one language to another”.

However elusive the concept of quality may be, our study focuses on the comparison of parallel corpora to check the equivalence of the original and translated texts by means of error analysis. Parallel or translation corpora are understood as “original texts in one language and their translations into one or several other languages” (see B. Altenberg/ S. Granger 2002: 8). In order to assess the quality of the target corpora, English original texts on agricultural topics have been selected from the Organic Edunet web portal. The Organic.Edunet portal aims to facilitate access, usage and exploitation of digital educational content related to Organic Agriculture and Agroecology. This is achieved by deploying a multilingual online federation of learning repositories, populated with quality content from various content producers (see J.C. Luengo/ M.A. Sicilia/ S. Sánchez, forthcoming). The total amount of words of the English corpus is 13,506. The original corpus has been translated into Spanish using two different translators: Google Translator (henceforth, GT) and Yahoo Bablefish (henceforth, YB). In order to carry out this study, eight texts from the corpus were selected, a total amount of 1,088 words, and the translations in the target language, Spanish, have been analysed.

Our research focuses on human translation assessment of machine translation texts. Automated metrics, such as BLEU metric, have not been applied in this pilot study as automated quality metrics have been criticised when dealing with accuracy of content. In fact, studies have demonstrated that higher score by the metric does not guarantee better translation quality (see C. Callison-Burch/ M. Osborne/ P. Koehn 2006). Nevertheless, the application of this evaluation method should be the next step in order to obtain more detailed information about the types of errors shown by automated metrics and compare the results with human assessment.

## **1. Error Analysis Approach Applied to the Target Corpora**

The taxonomy of errors is wide and varied when applied to the learning of foreign languages and also to evaluate human translation. It can also be easily adapted to machine translation, as Popovic and Ney (see M. Popovic/ H. Ney 2011: 686) remark that “the results obtained by the proposed framework [automatic error analysis] correlate very well with the results of human error analysis”.

After reviewing several error classifications designed to assess translations and language learning (I. Borrego Ledesma 2001, M. Koponen 2010, M. Popovic/ H. Ney 2011, I. Santos Gargallo 1993, G. Vázquez 1999), a taxonomy of error categories has been established in order to analyse the different translations outputs using both machine

translators. These error categories deal mainly with the use of words, but also with syntactical structures.

Broadly speaking, the categorization that has been set is that which involves errors of:

- 1) omission, a concept in the source text that is not conveyed in the target text or a word that should appear in the target text because it is not redundant in this language;
- 2) addition, a concept that is not present in the source text but appears in the target text or a word that appears in the target text, but is redundant;
- 3) mistranslation, the incorrect selection of terms in a specific context, the wrong formation of terms or the literal translation of a term in the target text;
- 4) untranslated concepts, a source language word that appears in the target text or the use of recent loan words; and
- 5) syntactical errors, lack of gender or number agreement, wrong or not totally correct order of elements in a sentence, wrong use of verbal forms and literal translation of syntactical structures. In some cases, the mismatches will be further classified into smaller groups within its category, depending on the type of error detected.

#### (1) Omission

A very common mistake has to do with the omission of the article. When generalizing, the English language can make use of different devices. One of them is the use of nouns in their plural form without the article. However, the article is compulsory in Spanish. Thus, multiple instances of this kind of omission are observed, as illustrated by:

- (1) Topographic and climatic conditions, neighbouring vegetation, soils and erosion risks were evaluated.  
Condiciones topográficas y climáticas, la vegetación vecina, los suelos y los riesgos de erosión fueron evaluados. (gt)

In this case the Yahoo Bablefish translator includes the compulsory article in Spanish.

Las condiciones topográficas y climáticas, la vegetación vecina, los suelos y los riesgos de la erosión fueron evaluados. (yb)

Likewise, the use of the article is also compulsory with nouns in singular on most occasions. This type of omission is not so frequently found, but it also occurs in:

- (2) This study analyses the use of an agroforestry system to reclaim landscape spoiled.  
Este estudio analiza el uso de un sistema agroforestal para recuperar paisaje dañado. (gt)

As in the previous example Yahoo Bablefish has included the article in its translation:

- (3) Este estudio analiza el uso de un sistema de la agrosilvicultura de reclamar el paisaje estropeado. (yb)

There are also examples of omission of prepositions in the translated texts. These omissions can be present in both target texts or just in one, as in example (4) where the article is absent just in the case of Yahoo Bablefish:

- (4) discussed the challenges  
discutieron los desafíos (gt)  
discutieron los desafíos (yb)

- (5) influence the conversion process  
 influyen en el proceso de conversión (gt)  
 influncian el proceso de conversión (yb)

As the use of articles and prepositions is in some results correct in one of the machine translations, it means that it would be possible to improve the internal computer algorithm to improve the final output.

## (2) Addition

The additions are found in different word categories. In the first case, the determiner *one hundred*, when accompanying a noun, does not need a preposition in front of it; it does not need either to be turned into a noun *cientos*, which makes the noun phrase absolutely wrong employing a noun as modifier of another noun. This word structure is sometimes found when calquing English noun phrases in Spanish, but it is not the usual pattern.

- (6) one hundred high-level Ministers  
 de cien ministros de alto nivel (gt)  
 cientos ministros de alto nivel (yb)

Additions can also affect verbs. In example (6) the verb *funcionar* is not reflexive in Spanish. That is why the first translation provided by Google Translator is correct because the verb takes the particle *se*, but completely incorrect with a verb like *funcionar*. Likewise, the use of two prepositions one after another is not grammatical in this same example.

- (7) Scenarios are run on a 2013 baseline.  
 Los escenarios se ejecuta en una línea de base 2013. (gt)  
 Los panoramas se funcionan con en una línea de fondo 2013. (yb)

In the following example, we are dealing with the addition of a preposition that is not correct in Spanish although necessary in English to indicate that it is an infinitive.

- (8) To review  
 Para supervisar (yb)  
 Para revisar (gt)

## (3) Mistranslation

Wrong formation. Sometimes the translator divides the lexical unit into different components creating a new word in the target language that is completely wrong. Thus, from *agroforestry* a new coinage *agrosilvicultura* is provided. Both the *Diccionario de la Lengua Española* (henceforth, *DRAE*) and *Diccionario de uso del español* record *agro* and *silvicultura*, but there is no such a term as *agrosilvicultura*, while the adjective *agroforestal* is properly documented.

- (9) an agroforestry system  
 un sistema agroforestal (gt)  
 un sistema de la agrosilvicultura (yb)

In addition, there are several examples of wrong morphological word-formation. The right verb in number (9) is *influir*, although the backformation *influnciar* is widely spread among some native speakers in spite of the fact of not being correct:

- (10) influence  
 influncian (yb) → influyen

In the next example, the machine translator creates a verb which follows the regular pattern of applying the first conjugation ending to the noun from which it derives; however, the prevalent word in Spanish is formed from the base noun plus the suffix – *izar*:

- (11) monitor  
monitorear (gt) → monitorizar

Use of the possessive. While the possessive determiner is frequently found in English, in Spanish it is not so extensively used, as in the following example where the definite article would be the common determiner in such a context:

- (12) its Twenty-Fifth Session in Ottawa  
su vigésima quinta sesión en Ottawa (gt)  
su vigésimo quinto período de sesiones (yb)

The concept is not a direct lexical equivalent. The word could be right in other contexts but not in this one, which implies the use of a substituted concept. This holds true in the case of *atar* which is used to mean ‘to link, to bind’, but not ‘to attach a document or an appendix to a report’:

- (13) The complete list of participants is attached as Appendix I to this report.  
La lista completa de participantes se adjunta como Apéndice I del presente informe. (gt)  
La lista de participantes completa se ata como el apéndice I a este informe. (yb)

False friends. These are paronyms in both languages, because they share a similarity in form but not in meaning. Thus, in English the lexeme *vegetables* is used to designate ‘greens, leafy vegetables and others eaten by human beings and animals’; although theoretically the Spanish term *vegetal* has the same meaning of ‘living organism belonging to the vegetable kingdom’, when we talk about edible vegetables the words *hortaliza* and *verdura* are preferred.

- (14) Field vegetables  
Vehículos de campo (yb)  
Vegetales de campo (gt) → hortalizas

Another false friend is *paper*, which can have different meanings in an academic context, where *trabajo* or *comunicación* are used, but not *papel*.

- (15) The paper presents an alternative approach.  
El papel presenta un acercamiento alternativo. (yb)  
El documento presenta un enfoque alternativo. (gt)

Another example that implies the literal translation of the term is number (15) where *leche orgánica* is provided by both translators instead of *leche ecológica*. The term *orgánica* exists in Spanish, but has a different meaning:

- (16) organic milk  
leche orgánica (gt) (yb)

In (16) *ganar* does not collocate with understanding. For instance, you can *ganar* money, a prize, but not *comprensión*.

- (17) gain a better understanding  
ganar una mejor comprensión (yb)  
obtener una mejor comprensión (gt)

## (4) Untranslated concept

Acronyms that are left in English or whose constituents are translated into Spanish but the initials follow the English order are considered as untranslated items. Just on one occasion the NGO has been correctly rendered into Spanish ONG:

- (18) The Intergovernmental Group on Bananas and Tropical Fruits (IGG) is exploring what steps can be taken with non-governmental organizations (NGOs).

Del Grupo Intergubernamental sobre el Banano y las Frutas Tropicales (IGG) está estudiando qué medidas se pueden tomar con las organizaciones no gubernamentales (ONG). (gt)

El grupo intergubernamental en los plátanos y las frutas tropicales (IGG) está explorando qué pasos se pueden tomar con las organizaciones no gubernamentales (NGOs). (yb)

Some other examples of untranslated terms have been found when the Yahoo Bablefish was used:

- (19) animal health care, housing and biosecurity

cuidado médico animal, cubierta y biosecurity (yb)

atención de la salud animal, la vivienda y la bioseguridad (gt)

- (20) The web site

El web site (yb)

El sitio web (gt)

## (5) Syntactical errors

Within the syntactical errors we have distinguished several kinds of errors: a) wrong use of verbal forms; b) reordering errors; c) lack of gender and number agreement; and d) lack of subject and verb agreement.

Wrong use of verbal forms. Among the wrong use of verbal forms, the passive voice is pervasive in the translated texts. Passive can be formed in Spanish by means of the auxiliary *ser* + past participle. Nevertheless, this kind of passive is very rarely used. Unlike English, another type of passive voice can be formed with the verb in the indicative mood preceded by the pronoun *se*. The target texts show the periphrastic passive with *ser* + past participle, as it is found in English. On the contrary, very few instances of reflexive passive with *se* are found all through the target texts. Thus, the instances of passive are numerous.

- (21) Visual impacts of the vegetation recover of the area were observed.

El impacto visual de la vegetación recuperarse de la zona se han observado. (gt)

Los impactos visuales de la vegetación se recuperan del área fueron observados. (yb)

A special case of passive occurs with the verb *asistir* ('to attend') which is transitive in English and can be used in the passive voice, while in Spanish is intransitive and does not have this possibility.

- (22) The meeting was attended by 213 delegates.

La reunión contó con la participación de 213 delegados. (gt)

La reunión fue asistida por 213 delegados. (yb)

Reordering errors. As head nouns in noun phrases in English tend to be modified by adjectives as well as nouns, when these nouns are translated into Spanish the order will be the opposite: The head takes the first position followed by the adjective and finally the noun is turned into a prepositional phrase.

(23) longitudinal case studies

los estudios de caso longitudinales (yb)

los estudios longitudinales de caso (gt)

Likewise, the following example shows clearly the problems of reordering the elements of a long noun phrase in English with several premodifiers when it is translated into Spanish: “*en la Conferencia sobre Investigación Ecológica celebrada en el Reino Unido en 2002*”. It implies not only a reordering of the elements but the need of prepositions and articles. In this case, both translators produce a totally incorrect sentence in the target language.

(24) at the UK Organic Research 2002 Conference

en la conferencia orgánica BRITÁNICA de la investigación 2002 (yb)

en el Reino Unido Orgánica Investigación 2002 de la Conferencia (gt)

Lack of gender and number agreement. As gender is an inherent grammatical feature of all nouns in Spanish, it is necessary to agree the noun with every adjective, pronoun, determiner or noun in apposition that refer to a given noun. Thus, in the case of the person mentioned in the example (24), the feminine reference must be present in the article (*la*), the title (*Doctora*) and her post (*Directora*):

(25) Dr. Anne MacKenzie, Director-Generalla Dra. Anne MacKenzie, Director General (gt)

el Dr. Anne MacKenzie, director general (yb)

Lack of subject and verb agreement. Likewise, although sometimes the collective nouns can be used in plural in English, the tendency in Spanish is to follow the grammatical agreement rather than what is known as agreement ad sensum, that is, according to the meaning. It follows from here that, in the case of *grupo*, the correct agreement should be in singular, rather than in plural:

(26) The IGG discussed the topics of fair trade and organic bananas.

El Grupo Intergubernamental discutieron los temas de comercio justo y el banano orgánico. (gt)

El IGG discutió los asuntos del comercio justo y de los plátanos orgánicos. (yb)

## 2. Conclusions

In the previous pages we have presented one of the few studies that have been carried out applying the Error Analysis Approach to machine translations. The error analysis categories applied to human learning errors are often reproduced when the translators are human beings; this work has made use of these categories to analyse machine translator outputs. We have based our analysis on parallel corpora which are understood as “original texts in one language and their translations into one or several other languages” (B. Altenberg/ S. Granger 2002: 8). We have illustrated our findings with examples from these corpora: the original English corpus and two Spanish corpora which

are the result of the automatic translations generated by two translators: Google and Yahoo Bablefish.

The focus of this work has been the classification of errors to determine whether they are similar to those produced by human beings and to what extent they are specific to computer tools and how we can compare two machine translators by their outputs. The taxonomy is established following five categories: omission, addition, mistranslation, untranslated concepts and syntactical errors. This has been just a sample of research that needs further exploration, but generally speaking it can be stated that the final texts offered by Google Translator are more accurate and present fewer errors than those displayed by Yahoo Bablefish. Nevertheless, both automatic translators produce quite a number of mistakes, so we should try to implement some general rules to improve the quality of the target texts generated automatically.

According to the results obtained after analysing the translations, the most common errors are those of mistranslation, followed by syntactical errors, omission, addition and, finally, untranslated concepts. The automatic translators do not often add terms or forget to translate one when working, but very often they select the wrong word in a context, or a wrong formation of terms, or produce a literal translation of a concept, or not totally correct order of elements in a sentence or lack of correct syntactical rules. Thus, in the light of the data we can conclude that the same kind of errors produced by human translators is generated by automatic translators. But, how can we 'teach' automatic translators to improve their results? Maybe we can start with the lack of gender and number agreement and the order of the elements in a sentence. Some rules can be defined so that the machine can process the information and obtain better results. Although some of the mistranslation errors are quite difficult to correct, because in most cases it seems complex to explain why a specific term is used in such a context, often we are dealing with a word selection based on the usage, rather than on grammatical rules. Nonetheless, we should try to implement some general rules to improve the quality of the target texts generated automatically.

## References

- Altenberg, B./ S. Granger (2002), *Recent trends in cross-linguistic lexical studies*. In: B. Altenberg/ S. Granger (eds), *Lexis in Contrast. Corpus-Based approaches*. Amsterdam, 3–48.
- Borrego Ledesma, I. (2001), *Errores y aprendizaje*. In: A. Larrañaga Domínguez (coord.), *FORMA. Formación de Formadores*. Vol. 2 *Interferencias, Cruces y Errores*. Madrid, 85–100.
- Callison-Burch, C./ M. Osborne/ P. Koehn (2006), *Re-evaluating the Role of BLEU in Machine Translation Research*. In: *EACL-2006: 11<sup>th</sup> Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics*, 249–256.
- Colina, S. (2009), *Further evidence for a functionalist approach to translation quality evaluation*. In: *Target* 21/2, 235–264.
- Condon, S./ D. Parvaz/ J. Aberdeen/ C. Doran/ A. Freeman/ M. Awad (2011), *Machine Translation Errors: English and Iraqi Arabic*. In: *ACM Transactions on Asian*

- Language Information Processing 10/1. (URL doi>10.1145/1929908.1929910). [Retrieved April 2015].
- Koponen, M. (2010), *Assessing Machine Translation Quality with Error Analysis*. In: Electronic proceedings of the Kätü symposium on translation and interpreting studies 4, 1–12. (URL [http://www.sktl.fi/@Bin/40701/Koponen\\_MikaEL2010.pdf](http://www.sktl.fi/@Bin/40701/Koponen_MikaEL2010.pdf)). [Retrieved March 2015].
- Kutuzov, A. (2008), *Using descriptive mark-up to formalize translation quality assessment*. In: Translation industry and information supply in international business activities: materials of international conference. Perm, 90–101.
- Luengo, J.C./ M.Á. Sicilia/ S. Sánchez (forthcoming), *Evaluating MT Systems for Metadata Records in Organic Edunet*.
- Popovich, M./ H. Newy (2011), *Towards Automatic Error Analysis of Machine Translation Output*. In: Computational Linguistics 37/4, 657–988. (URL <http://aclweb.org/anthology-new/J/J11/J11-4002.pdf>). [Retrieved April 2015].
- Moliner, M. (2008), *Diccionario de uso del español*. Madrid. 3rd ed. on DVD.
- Rabadán, R./ B. Labrador/ N. Ramón (2009), *Corpus-based contrastive analysis and translation universals*. In: Babel 55/4, 300–328.
- Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española (DRAE)*. Available in URL [www.rae.es](http://www.rae.es)
- Santos Gargallo, I. (1993), *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid.
- Vázquez, G. (1999), *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid.



**Jolanta HINC**

Uniwersytet Gdański

## **Tutoring akademicki jako metoda kształcenia kompetencji translatorskiej – opis projektu**

### **Abstract:**

#### **Academic tutoring as a teaching method of translation competence – description of a project**

The following article describes a project that relates to the developing of translation competence between German and Polish languages. The project was conducted at the University of Gdańsk among students of applied linguistics with the major of translation. The method used was academic tutoring as a personalized way of recognizing students' potential and needs in the field of translation and the most efficient opportunity to correct texts translated by the students. The second aim of the project was to investigate the role of tandem work and its impact on the translation competence developing process.

### **Wstęp**

Niniejszy artykuł porusza temat spersonalizowanej ścieżki edukacji w akademickim kształceniu kompetencji translatorskiej. Przedstawioną w artykule metodą edukacji jest tutoring naukowy, u podstaw którego leżą psychologia pozytywna oraz nawiązująca do starożytnej relacji mistrz-uczeń relacja między nauczającym a uczącym się. Teoretyczne rozważania artykułu dotyczą teorii, pochodzenia oraz założeń tutoringingu jako metody pracy dydaktycznej. Część empiryczna jest opisem projektu wdrożeniowego, w którym metodę edukacji spersonalizowanej zastosowano w procesie kształcenia kompetencji translatorskiej w przekładzie dotyczącym języków polskiego oraz niemieckiego. Opis dokumentuje proces rozwoju sprawności tłumaczeniowej czterech uczestniczek projektu, studentek Uniwersytetu Gdańskiego studiujących na kierunku lingwistyka stosowana i rozpoczynających edukację w zakresie przekładu.

### **1. Podstawy tutoringingu**

Tutoring jest obok edukacji masowej oraz edukacji zindywidualizowanej trzecią formą pracy dydaktycznej. Różnica między tutoringiem a powszechną w polskich szkołach i

na polskich uczelniach edukacją masową, realizowaną w formie zajęć, wykładów, ćwiczeń, konwersatoriów czy warsztatów, jest znacząca, ponieważ dotyczy kwestii ilościowej. Od ścieżki zindywidualizowanej, która dzięki współdziałaniu nauczającego i uczącego się prowadzić ma do osiągnięcia szczególnego celu, jakim może być udział w konkursach i olimpiadach, a na uczelniach wyższych praca naukowa dyplomanta, magistranta czy doktoranta, tutoring różni się podejściem holistycznym opartym na głębszej niż w edukacji zindywidualizowanej analizie potencjału uczącego się, jego wyjątkowości oraz wartości. Ujmującą te cechy definicję tutoringu znajdziemy u P. Czekierdy (2015: 20): „Tutoring to metoda indywidualnej opieki nad podopiecznym, oparta na relacji mistrz-uczeń, która dzięki integralnemu spojrzeniu na rozwój człowieka stara się o pełny rozwój jego potencjału.”

Tutoring jest metodą pracy, która wprowadza do pracy dydaktycznej techniki oparte na założeniach psychologii pozytywnej. Za twórcę psychologii pozytywnej uznaje się M. Seligmana, a za jej początek rok milenijny. Psychologia pozytywna jako nowy nurt naukowy i terapeutyczny podkreśla pozytywną stronę funkcjonowania jednostki, koncentruje się na poznaniu sensu życia i tworzeniu warunków do harmonijnego rozwoju człowieka. Nie odcinając się zupełnie od tradycyjnej pracy terapeutycznej, związanej z analizą zaburzeń, deficytów czy patologii, w sposób szczególny akcentuje aspekty związane ze szczęściem, spełnieniem i pozytywnymi wartościami (zob. M. Seligman 2011). B. Gulla i K. Tucholska podkreślają najważniejsze elementy psychologii pozytywnej, do których należą skupienie uwagi na mocnych stronach człowieka, pobudzanie pozytywnych emocji, poszukiwanie drogi do szczęścia oraz sposobów utrzymania szczęścia. Jako jeden z istotniejszych celów psychologii pozytywnej uznaje się pomoc w osiągnięciu stanu równowagi między wartościami hedonistycznymi a eudajmonistycznymi, której utrzymanie daje człowiekowi szansę zrozumienia i pełnego przeżywania sensu istnienia (zob. B. Gulla/ K. Tucholska 2007: 133–134, a także K. Tucholska/ B. Gulla 2007: 115–117). Psychologia pozytywna mimo swoich niepodważalnych wartości i cennych metod pracy, które znajdują zastosowanie między innymi w biznesie, naukach społecznych czy w edukacji, zbiera także głosy krytyczne. Przywołane już K. Tucholska i B. Gulla zwracają uwagę, iż jednym z głównych zarzutów stawianych psychologii pozytywnej jest tendencyjne udzielanie porad, z których część uznać można za oczywiste, a nawet trywialne, co wiąże się z drugim ważnym zarzutem nieróżnicującego i nieuwzględniającego specyficznej sytuacji jednostki podejścia psychologów pozytywnych do człowieka (zob. K. Tucholska/ B. Gulla 2007: 120–122).

Drugą podstawą metody tutoringowej jest relacja mistrz-uczeń. B. Fingas odwołując się do Sokratesa tłumaczy, iż mistrzostwo nauczającego polega przede wszystkim na umiejętnym stawianiu pytań. Stosując metodę majeutyczną, mistrz potrafi doprowadzić dyskutanta do konkluzji, wydobyć jego wiedzę nieświadomioną i nauczyć myślenia krytycznego (zob. B. Fingas 2015: 40–41). B. Fingas zaznacza dalej, że mądrość mistrza nie jest równoznaczna z wiedzą ekspercką. Mądrość mistrza wychodzić powinna od arystotelesowskiej idei „mądrości w ogóle”, która pozwala partnerom kroczyć wspólną drogą dialogu, nawet jeśli wiedza i doświadczenia mistrza oraz zainteresowania ucznia niewiele mają punktów stykowych (zob. B. Fingas 2015: 43–44). A. Brzezińska i L. Rycielska podkreślają, iż naturalna w tej relacji różnica kompetencji intensyfikuje wysiłek

obu stron, uprawdopodobniając realizację założonego celu. Mistrz przejmuje rolę inicjatora określonej zmiany u uczącego się, a uczący się, właściwie zmotywowany i odpowiednio zaangażowany, zmiany tej doświadcza (zob. A. Brzezińska/ L. Rycielska 2009: 24).

Podsumowując powyższe rozważania, warto przywołać jeszcze pogląd J. Mischke i A. K. Stanisławskiej, dla których określanie mianem mistrza wszystkich nauczycieli akademickich jest nieuprawnione i negatywnie wpływa na jakość kształcenia, a edukacja w relacji mistrz-student nie może być realizowana poniżej poziomu studiów doktoranckich. Zdaniem J. Mischke i A. K. Stanisławskiej prawdziwe mistrzostwo zapewnić mogą nieliczni profesorowie, wybitni znawcy swojej dziedziny, dlatego też paradygmat pobierania nauki u mistrza jest łatwiejszy w realizacji na płaszczyźnie edukacji e-learningowej niż w ramach edukacji tradycyjnej (zob. J. Mischke/ A.K. Stanisławska 2004). W kontekście tego poglądu warto zatem zauważyć, iż w nauczaniu metodą tutoringową w polskich warunkach edukacyjnych relacja mistrz-uczeń rozumiana powinna być przede wszystkim w kategorii edukacji spersonalizowanej, a stosowane nieco na wyrost określenie mistrz odnosi się do prowadzącego tutorial, nauczyciela z większym doświadczeniem i zasobem wiedzy, przygotowanego metodycznie do stymulowania procesu konstruowania wiedzy, którego subiektywnym i autonomicznym kreatorem jest uczeń.

## 2. Specyfika tutoringu akademickiego

Tradycja tutoringu akademickiego wywodzi się z kultury anglosaskiej, a metoda ta praktykowana jest przede wszystkim na uniwersytetach w Oksfordzie oraz Cambridge. Wśród cech podstawowych, które stanowią o wyjątkowości i szczególnej wartości tej formy współpracy nauczyciela akademickiego i studenta, wymienić można za Z. Pełczyńskim, wieloletnim tutorem Uniwersytetu Oxfordzkiego, elitarność, osobowe podejście nauczającego do uczącego się, ich bliską, partnerską relację oraz autonomię studenta. Istotę tutoringu akademickiego stanowi zatem spersonalizowana praca nauczyciela akademickiego ze studentem, która poprzez dyskusję problemową prowadzić ma do rozpoznania potencjału intelektualnego studenta oraz jego oczekiwań i problemów związanych z przedmiotem tutoringu. Drugim ważnym celem tutoringu akademickiego jest wsparcie podopiecznego w procesie jego samorozwoju i samokształcenia się (zob. Z. Pełczyński 2007: 31–34). K. Czayka-Chelmińska uzupełnia przedstawioną powyżej charakterystykę, dodając jako istotne elementy tej formy pracy dydaktycznej sytuacyjność, praktyczność i holistyczne podejście do problemu oparte na relacji i doświadczeniu uczestników tutoringu oraz na ich autorefleksji (zob. K. Czayka-Chelmińska 2007: 38–39). Istotę tutoringu akademickiego trafnie oddają także słowa B. Karpińskiej-Musiał (2012: 58): „(...) podmiotowa decyzyjność, refleksja nad własnymi potrzebami oraz świadome poszukiwania poznawcze leżą u podstaw edukacji prowadzonej metodą tutoringu”. Autorka cytatu zwraca przy tym uwagę, iż w nauczaniu metodą tutoringu akademickiego krzyżują się dwa paradygmaty, ideowy oraz epistemiczny. Przywódcą ideowym tutoringu jest nauczyciel akademicki, poznanie epistemiczne wynika zaś z doświadczeń i zaangażowania, jakie do współpracy wnosi student (zob. B. Karpińska-Musiał 2015: 124–129). W kontekście paradygmatu ideowego nauczyciel wypełnia zadanie wskazania zagadnień osiowych, które mają ułatwić zrozumienie badanego problemu

oraz zadanie tworzenia indywidualnych, autorskich wariantów projektu, student zaś wypełnia zadanie odróżniania kwestii szczegółowych od ogólnych i zasadniczych, a także zadanie przyswajania wiedzy według własnych zasad konstrukcji (zob. A. Brzezińska/L. Rycielska 2009: 26). Aspekt ten podejmuje także A. Sajdak, podkreślając, iż w procesie subiektywnego kreowania wiedzy istotną rolę ogrywa indywidualne pojmowanie rzeczywistości uczącego się w oparciu o jego doświadczenia oraz wiedzę posiadaną, a rolą nauczyciela staje się stworzenie optymalnych warunków dla rozwoju i twórczej pracy studenta (zob. A. Sajdak 2013: 59–66).

Analiza specyfiki pracy metodą tutoringu akademickiego daje podstawę do przyjęcia założenia o braku skodyfikowanego modelu współdziałania nauczającego i uczącego się. Plan pracy, strategie działania, a nawet techniki wdrożeniowe opracowywane są indywidualnie dla każdego projektu. Kształt i organizacja współpracy krystalizują się w układzie współzależności tutora, dysponującego większym doświadczeniem i zasobem wiedzy, oraz studenta, który przystępuje do przedsięwzięcia z określoną inicjatywą, potrzebami, doświadczeniem, stylem uczenia się i poziomem refleksyjności. Ten aspekt podkreśla przywołana już wcześniej K. Czayka-Chelmińska (2007: 40), dla której szczególną wartość tutoringu stanowi indywidualny wzorzec rozwoju, wyznaczony przede wszystkim potrzebami, zasobami, ale także deficytami uczącego się.

Organizacja pracy w oparciu o metodę tutoringu akademickiego polega na bezpośrednich spotkaniach nauczyciela akademickiego ze studentem. Prowadzone dyskusje opierają się na analizie przygotowanego przez studenta przed spotkaniem eseju, który stanowi argumentatywne odniesienie się do badanego i omawianego problemu. Esej ma formę otwartą, wymaga jednak od studenta zaangażowania, między innymi poprzez poznanie literatury przedmiotu i pogłębioną analizę słowa jako precyzyjnego sposobu wyrażenia intencji. Wnikliwej analizie eseju podjął się P. Pijanowski, badając zbiór tekstów *Minima Moralia* niemieckiego myśliciela Theodora W. Adorno. Według P. Pijanowskiego esej łączy dwa wymiary, epistemologiczny oraz antropologiczny, jest równocześnie metodą poznawczą i określoną postawą poznającego, a cechą główną eseju jest krytycyzm, rozumiany nie jako nonkonformizm, lecz jako pogłębiona analiza przedmiotu i weryfikacja poglądów o otaczającej podmiot rzeczywistości (zob. P. Pijanowski 2012). W procesie analizy eseju tutor poznaje poglądy studenta, jego stosunek do rzeczywistości oraz jego kod kulturowy. Dyskusja jest pogłębioną analizą problemu i równocześnie konfrontacją dyskursów nauczyciela i studenta. Właściwie prowadzony dialog nabiera charakteru interakcji, bo, jak przekonuje J. Kordziński, w tak realizowanych zadaniach edukacyjnych transmisja przebiega w obu kierunkach i jest interaktywna (zob. J. Kordziński 2013: 121–122).

Podsumowując charakterystykę pracy metodą tutoringu akademickiego, można stwierdzić, iż celem tej formy edukacji jest spersonalizowana współpraca nauczyciela i studenta, w ramach której student czerpie nie tylko z zasobów wiedzy i doświadczeń nauczającego, ale przede wszystkim z autentycznej, wnikliwej dyskusji, której podstawą są refleksja oraz pogłębiona analiza problemu.

### 3. Tutoring akademicki – projekt realizowany na Uniwersytecie Gdańskim

Relacjonowany w niniejszym artykule projekt stanowi część szerokiego projektu dydaktycznego prowadzonego od października 2014 roku na Uniwersytecie Gdańskim i noszącego nazwę „W trosce o jakość w ilości – program interdyscyplinarnego wspierania studenta filologii obcej w oparciu o metodę tutoring akademickiego”. Realizacja projektu zaplanowana została na okres od wiosny 2014 do wiosny 2016 roku. Faza przygotowawcza rozpoczęła się w kwietniu 2014 roku cyklem szkoleń dla pracowników naukowo-dydaktycznych Uniwersytetu Gdańskiego, w czasie których trenerzy coachingu oraz tutoring z wrocławskiego Collegium Wratislaviense przedstawili teoretyczno-praktyczne podstawy pracy metodą tutoring akademickiego. Fazą wdrożeniową projektu był rok akademicki 2014/2015. Konferencja podsumowująca pracę zaplanowana została na maj 2016 roku. Przewidziana jest także publikacja artykułów beneficjentów projektu, zarówno nauczycieli akademickich, jak i zaangażowanych studentów.

Projekt finansowany jest ze środków funduszy norweskich i funduszy EOG, pochodzących z Islandii, Liechtensteinu i Norwegii oraz ze środków krajowych. Operatorem Programu w ramach Funduszu Stypendialnego i Szkoleniowego ze strony polskiej jest Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

Opisany poniżej projekt dotyczy spersonalizowanej współpracy nauczyciela akademickiego i studenta w zakresie rozwoju kompetencji translatorskiej w obrębie języków polskiego oraz niemieckiego. Realizacja projektu miała miejsce w semestrze zimowym w roku akademickim 2014/2015.

Przyjęta metodologia pracy opiera się na metodzie projektowej, którą za B. Sajdukiem, opisać można w następujących fazach:

- wybór tematyki projektu
- wprowadzenie studentów do projektu, przedstawienie celów i metod pracy
- wyłonienie grup projektowych
- nadzorowane przez prowadzącego organizacja pracy w grupie
- realizacja projektu
- ocena efektów projektu (zob. B. Sajduk 2014: 106–107).

Tematyka projektu dotyczyła rozwoju kompetencji translatorskiej w pisemnym przekładzie tekstów o różnej tematyce w obrębie języków polskiego oraz niemieckiego.

Idea i cele projektu przedstawione zostały na stronie internetowej Uniwersytetu Gdańskiego, a także w formie plakatów umieszczonych w poszczególnych instytutach i katedrach. Tutorzy zaangażowani w projekt przeprowadzali także bezpośrednią rekrutację wśród uczestników swoich zajęć. Celem relacjonowanej w niniejszym artykule części projektu było wprowadzenie studenta rozpoczynającego edukację w zakresie przekładu w proces refleksyjnego kierowania rozwojem kompetencji translatorskiej przez dyskusję o istocie przekładu, czynnikach warunkujących adekwatność i jakość przekładu, a także o organizacji procesu translacyjnego. Dodatkowym celem projektu była obserwacja pracy studentów w tandemie, która opierała się na poznaniu drugiej wersji przekładu tekstu i krytycznym odniesieniu się w eseju do pracy partnerki.

Grupę docelową projektu stanowili studenci piątego semestru studiów stacjonarnych na kierunku lingwistyka stosowana ze specjalnością translatorską rozpoczynający edukację w zakresie przekładu. Dobór uczestników miał charakter dobrowolnego akcesu.

Stosując zasadę kolejności zgłoszeń, do projektu wybrano cztery studentki. Trzy studentki ukończyły wszystkie wcześniejsze etapy edukacji w Polsce, jedna studentka ukończyła szkołę podstawową w Niemczech. Poziom kompetencji językowej w języku niemieckim trzech pierwszych studentek określić można jako B2, studentki czwartej jako C1.

Współpraca zainicjowana została spotkaniem wstępnym, które służyło wyłonieniu par tandemowych, rozpoznaniu potrzeb studentek w związku z uczestnictwem w projekcie, przedstawieniu organizacji i metody pracy oraz określeniu kryteriów służących do przygotowania recenzji przekładu.

Zadaniowa rama badania obejmowała przekład trzech tekstów, jednego tekstu z języka polskiego na język niemiecki oraz dwóch tekstów z języka niemieckiego na język polski. Dobór tekstów zakładał różnorodność tematu, funkcji oraz rejestru języka. Pierwszy tekst, którego językiem wyjściowym był język niemiecki, był tekstem fachowym, recenzją albumu z muzyką klasyczną. Tekst drugi, zredagowany w języku polskim, był tekstem publicystycznym, dyskusją dziennikarzy oraz ekspertów o kompleksach Polaków wobec innych narodów. Oba teksty dostępne są na podanych w bibliografii stronach internetowych. Trzeci tekst był tekstem użytkowym, prośbą o wsparcie finansowe fundacji opiekującej się ludźmi chorymi, starszymi i samotnymi, językiem wyjściowym tekstu był język niemiecki.

Po każdym zadaniu translacyjnym studentki zapoznawały się z przekładem przygotowanym przez tandem partnerkę. Przekład własny przesyłały prowadzącemu tutorial, którego zadaniem była korekta translatu. Kolejną fazą projektu było przygotowanie przez studentki eseju, zawierającego trzy elementy, refleksje na temat własnej pracy nad przekładem, refleksje dotyczące przekładu przygotowanego przez tandem partnerkę, a także odniesienie do uwag zawartych w opinii tutora. Finalnym etapem pracy było spotkanie tutora oraz studentek współpracujących w tandemie po każdym zadaniu translacyjnym. Celem dyskusji było krytyczne spojrzenie na pracę własną oraz pracę tandem partnerki, analiza czynników wpływających na jakość i wartość przekładu, takich jak stopień złożoności językowej tekstu, znajomość tematu, rozpoznanie funkcji tekstu, stylu oraz rejestru języka.

Obserwacja pracy zaangażowanych w projekt studentek oraz analiza ich refleksji sporządzonych w formie pisemnej stanowiła podstawę badania jakościowego, w którym pytania badawcze sformułowane zostały następująco:

- W jaki sposób tutoring akademicki jako spersonalizowana forma współpracy nauczyciela akademickiego i studenta wpływa na proces kształcenia kompetencji translatorskiej studenta rozpoczynającego edukację w zakresie przekładu?
- W jaki sposób praca studentów w tandemie wpływa na proces kształcenia kompetencji translatorskiej studenta rozpoczynającego edukację w zakresie przekładu?

W badaniu zastosowano trzy narzędzia badawcze, ankietę wstępną, eseje studentek po każdym zadaniu translacyjnym oraz ankietę ewaluacyjną. Ankieta wstępna oraz ankieta ewaluacyjna dostępne są na stronie internetowej projektu: <http://www.projektiq.ug.edu.pl/>.

Ankieta wstępna dotyczyła motywacji oraz oczekiwań studentek odnośnie pracy w oparciu o metodę tutoring akademickiego. Część motywacji była wspólna dla wszystkich uczestniczek projektu i dotyczyła spersonalizowanej ścieżki kształcenia sprawności

translatorskiej, opartej na zindywidualizowanej pracy nad poprawą jakości tłumaczeń, szczegółowej korekcie przekładu, wspólnej analizie błędów oraz dyskusji o metodach pracy, służących podniesieniu jakości przekładu. Trzy studentki uszczegółowiły swoje oczekiwania, podając motywację dodatkową. Decyzja studentki B o udziale w projekcie podyktowana została zamiarem poznania drugiej wersji przekładu tego samego tekstu. Dla studentki C istotne było rozpoznanie własnego potencjału i umiejętności w zakresie przekładu. Oczekiwania studentki D, która swój pierwszy etap edukacji ukończyła w Niemczech, dotyczyły rozpoznania jej języka dominującego dla sprawności pisania.

Materiał zebrany przy pomocy esejów opracowany został według trzech kryteriów. Należą do nich refleksja w odniesieniu do własnego przekładu, odwołanie się do korekty tutora oraz do przekładu tandem partnerki.

Podsumowanie refleksje studentki A pozwala zwrócić uwagę fakt, iż tłumaczka w sposób szczególny podkreśla korelację znajomości tematu i stopnia trudności zadania translacyjnego. Studentka potrafi dokonać analizy złożoności strukturalnej tekstu oraz jego funkcji, wyznaczonej między innymi przez tytuł tekstu. Tłumaczka stwierdza, iż ze względu na swoją niską kompetencję w języku niemieckim przekład na ten język jest dla niej zadaniem o dużym stopniu trudności. Studentka ma trudności z rozpoznaniem zakresu semantycznego słownictwa, brakuje jej pewności w ocenie naturalności i adekwatności kontekstualnej użytych ekwiwalentów, praca słownikowa jest dla niej żmudna i nie przynosi spodziewanych rezultatów. Odniesienie się do oceny przekładu sporządzonej przez tutora świadczy o tym, iż komentarze i oceny nauczającego mają dla studentki wartość szczególną i stanowią bodziec do refleksji nad pracą własną. W ocenie prac tandem partnerki studentka odnotowała dużą sprawność w posługiwaniu się językiem niemieckim, zwracając równocześnie uwagę na brak naturalności w używaniu języka polskiego i częste tłumaczenia dosłowne. Zaznaczyć przy tym należy, że studentka A recenzowała prace studentki D, dla której jedną z motywacji przystąpienia do projektu było rozpoznanie swojego języka dominującego dla sprawności pisania.

Refleksje studentki B dowodzą, iż tłumaczka dostrzega związek znajomości tematu i stopnia trudności zadania translacyjnego. Studentka sprawniej tłumaczy na język niemiecki, potrafi dokonać właściwej interpretacji treści oraz prawidłowo wyrazić intencję w adekwatnych sformułowaniach. Jako przykład frazy, której interpretacja miała kluczowe znaczenie dla prawidłowego doboru ekwiwalentu, studentka podaje zdanie z tekstu drugiego (tekstu publicystycznego): „Rosja jakoby dybie na naszą niepodległość, a sama tak niewiele sobą przedstawia.” Tłumaczka stwierdza, iż ze względu na prawidłowy odbiór treści oraz przesłania tekstu przekład na język niemiecki okazał się być dla niej zadaniem łatwiejszym niż przekład tekstów na język polski. Studentka wysoko ceni informację zwrotną od nauczającego, który ocenia jej pracę w sposób indywidualny, szczegółowo odnosząc się do błędów, podkreślając jednocześnie wartość trafnie przetłumaczonych pasażów tekstu. Studentka B w większym stopniu niż studentka A docenia możliwość porównania własnego przekładu oraz przekładu tandem partnerki. Porównania są dla niej bodźcem do ponownej refleksji nad jakością własnej pracy. Tłumaczka przyznaje jednocześnie, iż jednoznaczna ocena jakości przekładu tandem partnerki jest utrudniona przez jej ogólną niską zdolność wydawania opinii na temat poprawności przekładu.

Eseje studentki C świadczą o tym, iż porównanie dwóch wersji przekładu oraz ocena przekładu tandem partnerki nie stanowią dla tłumaczki szczególnej wartości. Studentka

skupia się na swoim potencjale i umiejętnościach, odnosi się do swojej niskiej kompetencji w języku niemieckim, dostrzega trudności w odróżnianiu stylu formalnego od nieformalnego, zauważa także, iż słownikowe użycie zwrotów nie zawsze przynosi naturalną w danym kontekście wypowiedź. Studentka zwraca szczególną uwagę na zachowanie stylu i rejestru wypowiedzi i dostosowanie ich do funkcji tekstu. W przekładzie na język polski studentka akcentuje swoje kłopoty z poprawnością stylistyczną, stwierdza mimo to, iż ze względu na natywną kompetencję w języku polskim sprawniej tłumaczy na ten język i ma pewność odnośnie adekwatności i naturalności użytych sformułowań. Przemyślenia studentki C dają dowód jej szczególnej refleksyjności i wrażliwości językowej, a także gotowości do obiektywnej oceny swojej pracy oraz dojrzałości pozwalającej na analizę czynników warunkujących prawidłowy przekład tekstu. Studentka podejmuje próbę porównania wewnętrznej organizacji języków, mówiąc: „Od zdań niemieckich odróżnia je (zdania polskie, przyp. autora) restrykcyjność pod względem unikania powtórzeń, a także prostota, czyli nieużywanie wyrazów i zwrotów niewnoszących niczego istotnego do wypowiedzi. Tłumacząc tekst, niekiedy nie potrafiłam rozsądzić, czy pewne zwroty pozostawić, czy też ich uniknąć.”

Podsumowując refleksje studentki D, można sformułować wniosek, iż udział w projekcie zainicjował u niej proces uświadamiania dominacji języka niemieckiego w odniesieniu do sprawności pisanego, a prawdopodobnie także w odniesieniu do sprawności rozumienia tekstu czytanego. Studentka miała bowiem trudności ze zrozumieniem tekstu publicystycznego sformułowanego w języku polskim, szczególnie wyrażenia niedosłownych o implikowanym znaczeniu, na przykład w zdaniu: „Polacy pielęgnują swoją wizję chwały”. W przekładzie na język polski studentka zwraca uwagę na trudności z prawidłowym doбором ekwiwalentów, z oceną dostosowania użytych sformułowań do kontekstu wypowiedzi i funkcji tekstu, a także z rozpoznaniem rejestru języka. Korekta tutora oraz opinia tandem partnerki potwierdzają przypuszczenia tłumaczki, w obu opiniach wskazywano często na te same błędy językowe i stylistyczne. Oceniając swój przekład na język niemiecki, studentka uznaje, iż ten typ zadania jest dla niej powodem mniejszych trudności niż przekład na język polski. Studentka, podobnie jak pozostałe uczestniczki projektu, zwraca uwagę na korelację znajomości tematu i stopnia trudności zadania translacyjnego. Możliwość porównania dwóch wersji przekładu ma dla studentki D funkcję dwojaką. Porównując przekład na język polski, studentka uświadamia sobie, iż jej sprawność posługiwania się tym językiem jest niewystarczająca. Porównując przekład na język niemiecki, studentka konstatuje natomiast, iż łatwiej jest jej wydać opinię o tekście zredagowanym w języku niemieckim, w którym potrafi wykazać błędy stylistyczne i gramatyczne oraz odnieść się do adekwatności sformułowań w danym kontekście społeczno-kulturowym. Korekta tutora stanowi dla studentki D istotną wartość, szczególnie w odniesieniu do przekładu na język polski. Eseje studentki D dają dowód jej wyjątkowej refleksyjności. Studentka zwraca uwagę na wielostopniowość procesu przekładu, od prawidłowej recepcji treści, będącej warunkiem adekwatności treściowej, przez refleksję nad normą społeczno-kulturową, aż po korektę poprawności językowej przekładu.

Ostatnim etapem współpracy było wypełnienie ankiety ewaluacyjnej, w której uczestniczki projektu miały okazję wypowiedzieć się na temat jakości i skuteczności przeprowadzonych tutoriali. Ankieta obejmowała 5 pytań. Pierwsze dotyczyło korzyści,



jakie niesie praca metodą tutoringową, drugie dotyczyło oceny tutoringu jako formy kształcenia, trzecie pytanie odnosiło się do różnic między tutoringiem a tradycyjną formą kształcenia uniwersyteckiego, czwarte dotyczyło eseju jako formy wypowiedzi, piąte pytanie nawiązywało do relacji nauczającego i uczącego się.

Analiza zebranych danych pozwoliła na sformułowanie wniosków, z których część dotyczy wszystkich uczestniczących w projekcie studentek. Najważniejszą wartością, wyróżniającą tutoring akademicki na tle innych metod dydaktyki akademickiej, jest spersonalizowany charakter pracy. Z uwagi na możliwość szczegółowej analizy i omówienia każdego zadania translacyjnego ta forma edukacji ma, zdaniem studentek, wyjątkowe znaczenie w kształceniu kompetencji translatorskiej. Istotny jest także fakt, iż dyskusja z tutorem dotyczy w głównej mierze potrzeb oraz możliwości indywidualnego studenta. Takie podejście jest w ocenie uczestniczek projektu inspirujące i motywuje do dalszej pracy. Odnosząc się do relacji nauczającego i studenta, studentki zwróciły uwagę na znaczenie spotkania wstępnego i korekty pierwszego przekładu, oba elementy mają, ich zdaniem, kluczowe znaczenie w budowaniu dobrej i efektywnej współpracy. Wszystkie studentki uczestniczące w projekcie podkreśliły także motywującą rolę nauczającego, który poza wskazywaniem błędów dostrzegał i doceniał także pozytywne strony przekładu. Esej stanowił dla studentek ciekawe doświadczenie, nową formę swobodnej wypowiedzi na interesujące je tematy. Szczegółne znaczenie przypisała esejowi studentka C, dla której taka forma wypowiedzi stanowiła możliwość ponownej refleksji nad własnym przekładem. Uszczegółowione uwagi w związku z udziałem w tutoringach podały dwie studentki. Studentka A stwierdziła, iż udział w projekcie uświadomił jej brak istnienia jednej wzorcowej wersji przekładu tekstu oraz to, iż przekład stanowi wyzwanie także dla nauczającego. Dla studentki D istotną korzyścią z uczestnictwa w tutoringach był rozwój świadomości językowej i rozpoznanie swojego języka dominującego dla sprawności pisania.

Podsumowanie opinii studentek o przeprowadzonym tutoringach pozwala zwrócić uwagę na najistotniejszą, jak się wydaje, kwestia relacji nauczającego i uczącego się, która warunkuje prawidłową realizację projektu. W budowaniu tej relacji szczególne znaczenie przypisać należy spotkaniu inicjacyjnemu, jako temu, podczas którego nauczający wypełnia zadanie stworzenia atmosfery otwartości i zaufania, a także zadanie określenia zasad współpracy opartej na partnerstwie. W kontekście umasowienia edukacji akademickiej wniosek ten nabiera szczególnego znaczenia, bowiem także dla nauczającego forma edukacji spersonalizowanej, niezwiązanej z przygotowaniem pracy dyplomowej, a z kształceniem kierunkowym, stanowić może i zapewne często stanowi doświadczenie nowe i nietatwe. Mając na celu zwiększenie zaangażowania studenta oraz stworzenie efektywnej współpracy, której celem jest odkrycie potencjału i możliwości podopiecznego, tutor akademicki powinien wykazać umiejętność łączenia funkcji eksperta oraz funkcji słuchacza i doradcy, powinien umieć wykazać otwartość i tolerancję wobec poglądów studenta, szanować jego stanowisko, doceniać rozwiązania innowacyjne, a nawet okazywać gotowość do korzystania z zasobów intelektualnych studenta. Jest to szczególnie istotne w przypadku zajęć z translatoryki, zdarza się bowiem często, iż nie ma jednej wzorcowej wersji przekładu i musi być ona wypracowana w toku współpracy nauczyciela ze studentem. Z dobrą relacją nauczającego i uczącego się wiąże się

także sposób przygotowania przez tutora oceny przekładu studenta, w której oprócz wykazania błędów i usterek, doceniać powinno się wkład pracy tłumacza, a przede wszystkim prawidłowo przełożone fragmenty tekstu. Ta dwuaspektowość recenzji stanowi bowiem dla studenta czynnik wysoce motywujący.

#### 4. Wnioski z badania

Z uwagi na fakt niewielkiej liczby badanych studentek uczestniczących w opisywanym projekcie wnioski, jakie sformułowane zostały w wyniku obserwacji ich pracy oraz analizy materiału pisemnego, traktować należy wyłącznie jako badanie wstępne, wycinkowe, opisujące możliwości, jakie daje spersonalizowana edukacja metodą tutoringu akademickiego w obszarze kształcenia sprawności translatorskiej.

W odniesieniu do pierwszego pytania badawczego można sformułować wniosek, iż tutoring akademicki jako spersonalizowana forma edukacji optymalizuje proces kształcenia kompetencji translatorskiej i ma szczególną wartość w pierwszej fazie nauki, umożliwiając rozpoznanie potencjału i predyspozycji zawodowej studenta oraz jego potrzeb edukacyjnych. W przeprowadzonym projekcie personalizacja procesu kształcenia pozwoliła na rozpoznanie potrzeb edukacyjnych uczestniczących w badaniu studentek i wyznaczenie celów na dalsze etapy kształcenia. Profile edukacyjne poszczególnych studentek scharakteryzować można następująco.

Niska kompetencja studentki A w języku niemieckim nie pozwala jej sprawnie i adekwatnie przekładać na ten język. Nie znajdując właściwych ekwiwalentów, studentka tłumaczy dosłownie, ma trudności w parafrazowaniu i dobieraniu sformułowań bliskoznacznych, co wynikać może z braku umiejętności analizy struktury głębokiej wypowiedzi i dalej z predylekcji do poszukiwania ekwiwalentów wyłącznie dla struktury powierzchniowej. W przypadku studentki A konieczna jest kontynuacyjna praca nad poprawą kompetencji językowej w języku niemieckim, nad kształceniem metod rozpoznania struktury głębokiej oraz technik parafrazowania.

Poziom kompetencji językowej w języku niemieckim studentki B zbliżony jest do poziomu kompetencji językowej studentki A. Mimo to studentka B sprawniej radzi sobie z przekładem na język niemiecki, co wynikać może z jej umiejętności analizy struktury głębokiej wypowiedzi. Przekład na język polski wymaga natomiast szczególnej pracy nad zachowaniem odpowiedniej stylistyki i dostosowaniem rejestru języka do funkcji tekstu.

Studentka C wyraźniej niż pozostałe uczestniczki projektu analizuje związek funkcji i przesłania tekstu z dostosowaniem stylu oraz rejestru języka. Odnosnie stopnia trudności zadań translacyjnych większe trudności sprawia studentce C przekład na język niemiecki. Studentka koncentruje się na adekwatności przekazu struktury powierzchniowej, mając jednocześnie duże trudności z analizą struktury głębokiej wypowiedzi. Sprawność ta powinna stać się jednym z najważniejszych zadań w jej przyszłej pracy nad przekładem.

Studentka D ma trudności z poprawnym wyrażaniem się w języku polskim. Mimo iż biegle włada tym językiem w zakresie sprawności mówienia, jej dominującym językiem dla sprawności pisania jest język niemiecki. Wiąże się to bez wątpienia z jej wcześniejszą edukacją w Niemczech. Studentka ma trudności z precyzyjnym, naturalnym i adekwatnym w danym kontekście formułowaniem wypowiedzi w języku polskim, a także

z zachowaniem właściwego rejestru języka. W wypadku studentki D ta sprawność powinna być objęta szczególną uwagą w dalszym kształceniu kompetencji translatorskiej.

W odniesieniu do drugiego pytania badawczego sformułować można wniosek, iż na początkowym etapie edukacji translatorskiej poznanie drugiej wersji przekładu tekstu w relacji student-student zaspokaja bardziej ciekawość i pobudza do refleksji, niż daje wymierne korzyści dla podniesienia jakości pracy. Ze względu na fakt, iż badane osoby nie miały doświadczenia w zakresie translacji, ocena poprawności przekładu tandem partnerki stanowiła dla nich zadanie trudne. Trafnie oddają to słowa jednej z uczestniczek projektu: „Nie ukrywam jednak, że dość ciężko było mi wypowiedzieć się na temat tłumaczenia D., gdyż sama nie byłam pewna, czy dobrze zrozumiałam swoje. Podsumowując, współpraca z D. wiele mi dała, bardzo pomocne było zobaczyć drugą wersję tłumaczenia i odkryć ciekawsze rozwiązania.” W kontekście cytowanej opinii oraz faktu, iż jedna z uczestniczek projektu, studentka C, nie odniosła się w swoich esejach do przekładu tandem partnerki, koncentrując się przede wszystkim na swojej pracy, można za ryzykować stwierdzenie, iż ocena przekładu tandem partnerki stanowiła dla badanych formę opinii koleżeńskiej oraz wspomnianego powyżej zaspokojenia ciekawości odnośnie realizacji zadania. Eseje studentek są dowodem tego, iż największą wagę przypisują one ocenie przekładu przygotowanej przez nauczającego oraz wspólnemu omawianiu pracy. Takie podejście wynikać może z ich dotychczasowych doświadczeń wpisanych w praktykę kształcenia akademickiego, w którym nauczający z racji swojej wiedzy i doświadczenia pełni rolę eksperta, a praca w tandemie nie jest powszechna. Nie bez znaczenia jest w tym kontekście podkreślany już wielokrotnie fakt braku doświadczeń badanych studentek w zakresie tłumaczeń, czego naturalną konsekwencją musiało być oczekiwanie na ocenę przekładu sporządzoną przez osobę z większym doświadczeniem, zarówno w zakresie praktyki nauczania translacji, jaki w zakresie kompetencji językowej.

## 5. Podsumowanie

Podsumowując przebieg projektu oraz wyniki związanego z nim badania, można sformułować wniosek, iż spersonalizowana edukacja w ramach tutoringu akademickiego optymalizuje proces kształcenia studentów rozpoczynających naukę w zakresie przekładu. Wielowymiarowość i wieloaspektowość procesu translacji, zakres czynników, które wpływają na jakość i wartość przekładu, takich jak wiedza i umiejętności, między innymi umiejętność wyszukiwania informacji, umiejętności językowe czy umiejętność rozpoznania struktury głębokiej wypowiedzi, poddawane są w trybie pracy spersonalizowanej szczegółowej analizie i dyskusji. Personalizacja pracy pozwala także na lepsze rozpoznanie potrzeb i predyspozycji zawodowych studenta oraz na precyzyjne wyznaczenie celów na dalsze etapy kształcenia. Ta wartość wyróżnia tutoring akademicki na tle tradycyjnych form pracy akademickiej, w których rozpoznanie potrzeb studenta jest trudniejsze i bez wątpienia bardziej czasochłonne. Ograniczony czasem i liczebnością grupy tradycyjny tryb pracy akademickiej utrudnia indywidualną korektę każdego przekładu. Najczęściej możliwe jest jedynie ogólne sprawdzenie poprawności zadania translacyjnego i generalizacja wniosków.

Ponieważ spersonalizowana edukacja z założenia przynosić powinna lepsze efekty niż praca w dużej grupie, wnioski płynące z analizy projektu i związanego z nim badania

mają znamiona wniosków oczywistych, a wysokie koszty związane z prowadzeniem tutoringu stanowią dodatkowo obiektywną przeszkodę w stosowaniu tej formy pracy dydaktycznej. Z uwagi na te przesłanki konieczne wydaje się przeprowadzenie badania, sprawdzającego efektywność i ekonomiczność tej formy kształcenia kompetencji translatorskiej w porównaniu z dydaktyką tradycyjną, w której nauczyciel akademicki pracuje z większą grupą studentów. Prawdopodobne jest bowiem, iż tutoring akademicki sprawdza się w pracy ze studentem o wysokim stopniu refleksyjności, wyjątkowej ambicji i dążeniu do pogłębionej analizy przedmiotu, dając jednocześnie niewymierne efekty w pracy ze studentem o przeciętnym stopniu zainteresowania problematyką przekładu.

## Bibliografia

- Brzezińska, A.I./ L. Rycielska (2009), *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, (w:) P. Czekierda/ M. Budzyński/ J. Traczyński/ Z. Zalewski/ A. Zembrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław, 19–30.
- Czayka-Chelmińska, K. (2007), *Metoda tutoringu*. (w:) B. Kaczorowska (red.), *Tutoring, w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*. Warszawa, 38–43.
- Czekierda, P. (2015), *Czym jest tutoring*, (w:) P. Czekierda/ B. Fingas/ M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studium przypadków*. Warszawa, 15–36.
- Fingas, B. (2015), *Fundamenty i źródła tutoringu*, (w:) P. Czekierda/ B. Fingas/ M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studium przypadków*. Warszawa, 37–61.
- Gulla, B./ K. Tucholska (2007), *Psychologia pozytywna, cele naukowo-badawcze i aplikacyjne oraz sposób ich realizacji*, (w:) P. Francuz/ W. Otrębski (red.), *Studia z psychologii w KUL*. Lublin, 133–156.
- Karpińska-Musiał, B. (2012), *Tutoring akademicki jako rekonstrukcja relacji Uczeń-Mistrz wobec umasowienia kształcenia wyższego*, (w:) *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2/40, 55–70.
- Karpińska-Musiał, B. (2015), *Tutoring akademicki – pomiędzy epistemą a doxą. Tożsamość metody w kontekście kształcenia uniwersyteckiego*, (w:) P. Czekierda/ B. Fingas/ M. Szala (red.), *Tutoring. Teoria, praktyka, studium przypadków*. Warszawa, 123–139.
- Kordziński, J. (2013), *Nauczyciel, trener, coach*, Warszawa.
- Mischke, J./ A.K. Stanisławska (2004), *Mistrz, czyli kto?*, (w:) *E-Mentor* 5(7). (URL <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/7/id/86>). [Pobrano 14.08.2015].
- Morgenstern, M. (2013), *Recenzja albumu Eweliny Nowickiej*, (w:) *Das Orchester* 1/2013. (URL <http://ewelinanowicka.com/DE/recenzja.php>). [Pobrano 10.10.2014].
- Pelczyński, Z. (2007), *Tutoring wart zachodu. Z doświadczeń tutora oxfordzkiego*, (w:) B. Kaczorowska (red.), *Tutoring, w poszukiwaniu metody kształcenia liderów*. Warszawa, 31–34.
- Pijanowski P. (2012), *Esej o metodzie, esej jako metoda. Problematyka epistemologiczna w Minima Moralia Theodora W. Adorno*, (w:) *Polisemia* 2/9. (URL

- <http://www.polisemia.com.pl/numery-czasopisma/numer-2-2012-9/esej-o-metodzie-esej-jako-metoda-problematyka-epistemologiczna-w-minima-moralia-theodora-w-adorno>). [Pobrano 12.08.2015].
- Sajdak, A. (2013), *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Kraków.
- Sajduk, B. (2014), *Nowoczesna dydaktyka akademicka. Kto kogo uczy?* Kraków.
- Seligman, M. (2011), *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia*. Poznań.
- Tucholska, K./ B. Gulla (2007), *Psychologia pozytywna – krytyczna analiza koncepcji*, (w:) P. Francuz/ W. Otrębski (red.), *Studia z psychologii w KUL*. Lublin, 107–131.
- Tumiłowicz, B. (2011), *Czy Polacy mają kompleksy wobec innych narodów?* (URL <http://www.przegląd-tygodnik.pl/pl/artukul/pytanie-tygodnia-czy-polacy-maja-kompleksy-wobec-innych-narodow>). [Pobrano 28.10.2014].

**Monika NADER-CIOCZEK**

Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## **Tłumaczenie a vista w dydaktyce innych rodzajów translacji**

### **Abstract:**

#### **Sight translation in translator and interpreter training**

Growing international cooperation results in changing expectations of employers. Professional translators/interpreters who specialize in law, economy, accounting etc. and are knowledgeable about various types of specialised communication are highly sought-after. In view of that translator/ interpreter training has an ever increasing role to play. This paper discusses the characteristics of a particular type of translation, i.e. sight translation which actually falls between the categories of interpreting and translation. The aim of this paper is to characterise sight translation, enumerate the features which link it to written translation, consecutive and simultaneous interpretation, discuss pedagogical implications for sight translation teaching as well as highlight the potential benefits of application of sight translation in translator/ interpreter training programmes.

### **Wstęp**

Ze względu na coraz prężniej rozwijającą się współpracę międzynarodową zwiększa się zapotrzebowanie na specjalistów-tłumaczy, którzy posiadają wiedzę w dziedzinach takich jak: prawo, ekonomia, rachunkowość itd., kompetencję specjalistyczną dotyczącą rodzajów komunikacji specjalistycznej oraz umiejętność posługiwania się tekstami specjalistycznymi. W odpowiedzi na zmiany zachodzące na rynku pracy, tłumaczenia ustne i pisemne stają się coraz częściej atrakcyjnym elementem programów studiów na różnego rodzaju kierunkach filologicznych w Polsce. W związku z tym zmienia się postrzeganie translacji, wzrasta jej rola w nauczaniu języków obcych.

Ponadto w Polsce obserwuje się dynamiczny rozwój translatoryki jako dyscypliny. Za początki jej powstania większość badaczy, np. K. Hejwowski (2012: 108–114) i J. Żmudzki (2009a: 41), uznaje publikację O. Wojtasiewicza z 1957 r. „Wstęp do teorii tłumaczenia”, która dała podstawy teoretyczne i wytyczyła dalsze kierunki badań tej dziedziny. Największy wkład w rozwój translatoryki miał jednak szereg prac autorstwa F. Gruczy, który wielokrotnie podejmował rozważania nad istotą tłumaczenia, a w publikacji z 1981 r. po raz pierwszy sformułował podstawy translatoryki antropocentrycznej oraz przedstawił model układu translacyjnego. Model ten, który opisywał zjawiska występujące w rzeczywistości translacyjnej postrzegając translację jako komunikację, był opisywany również w późniejszych pracach F. Gruczy, np. z 1993 r., a także S. Gruczy np. z 2010 r. W artykule z 2014 r. „Grundzüge der anthropozentrischen Translatorkik”

S. Grucza przedstawia najnowszą wersję modelu translacyjnego, którego elementami składowymi są: twórca tekstu wyjściowego, tekst wyjściowy, tłumacz, który charakteryzuje kompetencje translatorskie oraz umiejętność realizacji fundamentalnych operacji translatorskich, a także tekst docelowy oraz odbiorca tekstu docelowego<sup>1</sup>. F. Grucza omawia również kwestie kompetencji tłumacza, rozróżnia kognitywną kompetencję translatorską jako wiedzę oraz kompetencję translacyjną jako umiejętność rozwiązywania konkretnych problemów translacyjnych w tekstach (zob. F. Grucza, 1990: 16).

Problematyka niniejszego artykułu sytuuje się w obszarze dydaktyki translacji ze szczególnym uwzględnieniem możliwości dydaktycznej instrumentalizacji tłumaczenia a vista w programach kształcenia innych rodzajów translacji pisemnej i ustnej, tzn. w kształtowaniu wcześniej wspomnianych kompetencji w ujęciu F. Gruczy. Celem niniejszego artykułu jest scharakteryzowanie tłumaczenia a vista, a także prezentacja argumentów świadczących o tym, że opanowanie umiejętności tłumaczenia a vista może stanowić przydatną bazę w przygotowaniu się do zawodu tłumacza.

## 1. Charakterystyka tłumaczenia a vista

### 1.1. Tłumaczenie a vista – definicja pojęcia i specyfika

Tłumaczenie a vista jest ciekawym rodzajem translacji chociażby z uwagi na to, jakich problemów dostarcza jednoznaczne zaklasyfikowanie tego rodzaju translacji jako przykładu translacji ustnej lub pisemnej. Te wątpliwości z kolei odzwierciedlają się w różnicowanym nazewnictwie, np. sight translation, Stegreifübersetzen, Blattdolmetschen, Vom-Blattübersetzen, itd.<sup>2</sup> S. Lambert (2004: 298) traktuje tłumaczenie a vista jako specjalny typ tłumaczenia pisemnego, ale także jako wariant tłumaczenia ustnego ze względu na to, że a vista wykorzystuje zarówno ustną, jak i pisemną formę przetwarzania informacji. J. Żmudzki (2015: 354–355) jednoznacznie przyporządkowuje tłumaczenie a vista do translacji ustnej ze względu na to, że *translat* ma formę tekstu ustnego i pełni rolę narzędzia w komunikacji ustnej. Idąc dalej J. Żmudzki (2012: 731) podkreśla, że tłumaczenie a vista polega właściwie na podwójnej transformacji: z języka wyjściowego na język docelowy oraz z formy pisemnej na ustną, jest więc przykładem transmedialności translacyjnej.

Na potrzeby niniejszego artykułu przyjmujemy definicję zaproponowaną przez J. Żmudzkiego (2015: 87–90), według którego tłumaczenie a vista polega na kognitywnym transferze tekstu sporządzonego w formie pisemnej w języku wyjściowym na tekst ustny w języku docelowym na potrzeby komunikacji ustnej również w języku docelowym. Przy czym wspomniany proces transferowania dokonuje się w przestrzeni kognitywnej tłumacza, w ramach jego kompetencji translatorskiej. W celu wykazania możli-

---

<sup>1</sup> J. Żmudzki (2013: 180) uważa, że pojęcie *odbiorcy tekstu docelowego* może sugerować przypadkowego uczestnika komunikacji dwujęzycznej i dlatego proponuje określenie *adresat tekstu docelowego*.

<sup>2</sup> Więcej na temat przyporządkowania typologicznego oraz różnorodności definicji tłumaczenia a vista zob. J. Żmudzki (2015: 15–29, 87–96).

wości dydaktycznej instrumentalizacji tłumaczenia a vista, w ramach kształcenia tłumaczy ustnych i pisemnych, będziemy się jednak odwoływać do opinii różnych badaczy, którzy postrzegają niekiedy tłumaczenie a vista jako swojego rodzaju hybrydę czy przypadek z pogranicza translacji ustnej i pisemnej.

## 1.2. Operacje zachodzące w ramach procesu tłumaczenia a vista

Poniżej przedstawiamy charakterystykę operacji zachodzących w ramach tłumaczenia a vista, która może pomóc uzasadnić potencjalne korzyści płynące z zastosowania tego typu translacji w kształceniu tłumaczy ustnych i pisemnych.

Tłumacz wykonujący tłumaczenie a vista rozpoczyna od recepcji tekstu wyjściowego. Czytając tekst w języku wyjściowym tłumacz przeprowadza rekonstrukcję conceptualną tekstu wyjściowego poprzez identyfikację poszczególnych konceptów, ich odniesień prepozycjonalnych, tworzenie hipotez dalszego rozwoju makrokonceptualizacji tekstowej, identyfikuje w tekście odniesienia intertekstualne, intersemiotyczne oraz kulturowe, dokonuje jego analizy m.in. pod względem jego funkcji komunikacyjnej, zakresu tematycznego, stopnia „fachowości”, przynależności do określonego rodzaju w ramach wzorca genologicznego zarówno w odniesieniu do tekstu wyjściowego, jak i docelowego jako translatu. Ponadto tłumacz podejmuje decyzje dotyczące wyboru trybu/ trybów transferowania: symulacji, deskrypcji, syntezy i eksplikacji tekstu wyjściowego w translacie.<sup>3</sup> J. Żmudzki (2013:183) zwraca uwagę na to, że uprzednie rozpoznanie tekstu wyjściowego ma również prowadzić do wytworzenia oceny na temat stanu wiedzy specjalistycznej adresata docelowego, jego umiejętności poznawczych, a także określenia jego receptywnych umiejętności przetwarzania tekstów o danym stopniu nasycenia terminologią specjalistyczną.

Po recepcji tekstu wyjściowego następuje transfer i produkcja translatu, przy czym, jak podkreśla J. Żmudzki (2013:180), zrekonstruowany profil conceptualny tekstu wyjściowego poddawany jest operacjom przeprofilowania w zakresie funkcjonalno-komunikacyjnym, tak jak to określa zadanie translacyjne jako komunikacyjne<sup>4</sup> oraz tekstualne sposoby werbalizacji charakterystyczne dla języka i kultury docelowej.<sup>5</sup> Produkcja translatu oznacza aktywację szeregu operacji: utworzenie mentalnej reprezentacji informacji, którą tłumacz ma przekazać, zaplanowanie wypowiedzi ustnej oraz realizacja planu tej wypowiedzi. Dodatkową trudność w tłumaczeniu a vista stanowi fakt, że rekonceptualizacja kognitywna tekstu wyjściowego odbywa się niemal jednocześnie z procesem tworzenia translatu. Ponadto tłumacz musi mieć ustawiczną świadomość tego, że translacja służy przede wszystkim komunikacji z adresatem tekstu docelowego. Z tego względu tłumacz pełniący rolę pośrednika komunikacji powinien dobrać najbardziej odpowiednie środki leksykalno-gramatyczne oraz rejestr, aby translát spełniał funkcję zgodną z zadaniem translacyjnym oraz respektował kryterium adekwatności względem adresata tekstu docelowego.

<sup>3</sup> Więcej na ten temat zob. J. Żmudzki (2005, 2008a, b, c, d, 2009a, b, 2015).

<sup>4</sup> J. Żmudzki wprowadza do układu translacyjnego jako komunikacyjnego kategorię zadania translacyjnego również jako komunikacyjnego (zob. J. Żmudzki 2005, 2006, 2008c, d).

<sup>5</sup> Zobacz także J. Żmudzki (2010b: 181).



## 2. Tłumaczenie a vista – implikacje dydaktyczne

Na podstawie omówionych powyżej operacji które zachodzą w ramach procesu tłumaczenia a vista, można postawić wniosek, że strategie i umiejętności jakich wymaga ten rodzaj translacji, mają charakter uniwersalny, w związku z tym mogą być przydatne w programach kształcenia zarówno tłumaczy ustnych, jak i pisemnych.

Trening tłumaczenia a vista polega na ćwiczeniu umiejętności szybkiego czytania tekstu ze zrozumieniem, efektywnej analizy tekstu, szybkim wyszukiwaniu informacji kluczowych dla tekstu wyjściowego, tj. jego funkcji, rejestru. Tłumacz wykonujący ten rodzaj translacji powinien umieć zidentyfikować w tekście wyjściowym również odniesienia intertekstualne, intersemiotyczne, interkulturowe, itd. Kształcenie umiejętności tłumaczenia a vista obejmuje także tworzenie wypowiedzi ustnych w języku docelowym adekwatnie do wymogów systemu języka docelowego, a także zgodnie z treścią tekstu wyjściowego (m.in. funkcją, rejestrem, sensem). H. Błaszowska (2012: 201) uważa, że najistotniejszym wymogiem wobec translatu jest „realizacja określonego celu i wywołanie konkretnego efektu komunikacyjnego przy odniesieniu do oczekiwań odbiorców. Ważna jest też spójność translatu, dopasowanie go w warstwie stylistycznej do rejestru językowego adresatów oraz płynny przekaz”. W związku z tym ćwiczenia w tworzeniu wypowiedzi ustnych polegają nie tylko na realizacji określonej formy wypowiedzi, np. opowiadanie, dyskusja za lub przeciw itd., ale także na odpowiednim doborze środków leksykalnych i struktur gramatycznych typowych dla określonego w zadaniu rejestru.

Ze względu na symultaniczny przebieg trzech rodzajów operacji w ramach procesu tłumaczenia a vista: recepcji tekstu wyjściowego, produkcji translatu oraz monitorowania własnej wypowiedzi w celu dokonania ewentualnej autokorekty, trening tłumaczenia a vista powinien obejmować również rozwijanie umiejętności rozumienia ze słuchu.

Podsumowując, kształcenie kompetencji translatorskiej w ramach tłumaczenia a vista wiąże się z rozwijaniem sprawności receptywnych: czytania ze zrozumieniem tekstu w języku wyjściowym, słuchania i monitorowania własnej wypowiedzi ustnej podczas tworzenia translatu, a także sprawności produktywnych – mówienia, a więc tworzenia wypowiedzi ustnej w języku docelowym. Dodatkowo trening tłumaczenia a vista polega na poszerzaniu znajomości słownictwa i struktur gramatycznych poprzez analizę wypowiedzi pisemnych, a następnie aktywne wykorzystanie leksyki i gramatyki przy tworzeniu wypowiedzi ustnej w języku docelowym. Ponadto, dzięki rozwijaniu umiejętności tłumaczenia a vista, kształci się kompetencję bilingwalną poprzez sprawne przechodzenie z języka wyjściowego na język docelowy, a także kompetencję kulturową ze względu na kontakt z dużą liczbą tekstów w języku wyjściowym. Poniżej przedstawiamy opinie różnych badaczy dotyczące umiejętności, które powinien posiadać tłumacz, aby wykonać tłumaczenie a vista. Omówione poniżej umiejętności znajdują również zastosowanie w nie-autonomicznym tłumaczeniu a vista (zob. J. Żmudzki 2015: 94–96), a więc w ramach innych rodzajów translacji i określonego trybu transferowania.

F. Pöchhacker (1997: 227–228) uważa tłumaczenie a vista za specjalną umiejętność translatorską ze względu na to, że polega ona zwykle na tłumaczeniu tekstu charakteryzującego się wysokim stopniem kompleksowości, np. zawierającego zdania wielokrotnie złożone, cechy typowe dla wypowiedzi pisemnej, m.in. interpunkcję, strukturę, tytuły, podtytuły, cytaty itd. Przy tym tłumacz ma stosunkowo niewiele czasu na zapoznanie się z tekstem. Trening tłumaczenia a vista powinien zatem obejmować ćwiczenia,

które pomogą uprościć tekst charakteryzujący się wielokrotnie złożonymi zdaniami albo długimi zdaniami zawierającymi dużo informacji.

H. Błaszowska (2012: 201) twierdzi, że w tłumaczeniu a vista „punkt ciężkości spoczywa na kompetencji swobodnego i spontanicznego formułowania wypowiedzi ustnych (...), których rozwój i doskonalenie powinny stanowić jedno z zadań dydaktyki.” Tłumacz wykonujący tłumaczenie a vista, a także każdy inny typ translacji ustnej, powinien zwrócić uwagę na staranną wymowę, odpowiednią dykcję, umiarkowane tempo wypowiedzi, głośnie i wyraźne mówienie. W związku z tym trening tłumaczenia a vista powinien obejmować ćwiczenia, które rozwijają umiejętność mówienia do publiczności. Przykłady ćwiczeń można zaczerpnąć z podręcznika R.D. González/ V.F. Vásquez/ H. Mikkelsen (2012: 903).

Trening tłumaczenia a vista powinien obejmować również zadania, które mają na celu wytworzenie określonej świadomości na temat adresata tekstu docelowego. Jak podkreśla J. Żmudzki (2013:183), „tłumacz musi niejednokrotnie rozbudować lub uzupełnić informacje zawarte w tekście zlecenia dotyczące przede wszystkim określenia celu translacji, podania pełnej charakterystyki adresata, instytucjonalnych lub innych uwarunkowań, determinujących realizację komunikacji zapośredniczonej (...). Wszystko to w celu stworzenia wyprofilowanej perspektywy dla wykonania niezbędnych działań i operacji translacyjnych, zapewniających skuteczność komunikacyjną produktu finalnego oraz całości działania/ aktu komunikacyjnego.” Z tego względu trening tłumaczenia a vista powinien obejmować również różne tryby transferowania: symulacyjny, deskryptyczny, syntetyzujący i eksplikatywny.<sup>6</sup>

Ponadto w ramach treningu tłumaczenia a vista istotnym jest kształcenie umiejętności antycypacji rozwinięcia treściowego tekstu wyjściowego oraz efektywnej analizy tekstu wyjściowego. Przykłady ćwiczeń dotyczących rozwijania wyżej wymienionych umiejętności autorka niniejszego artykułu omówiła w swojej wcześniejszej publikacji.<sup>7</sup>

### 3. Tłumaczenie a vista a inne typy translacji ustnej i pisemnej

Przeprowadzono szereg badań, które miały na celu zaobserwować cechy łączące tłumaczenie a vista z innymi rodzajami translacji ustnej i pisemnej. Na przykład A. Biela-Wołośniej (2007: 37), która prowadzi badania nad specjalną odmianą tłumaczenia a vista – nagrywanym tłumaczeniem a vista<sup>8</sup> – porównywała tłumaczenie a vista z innymi typami translacji ustnej i pisemnej, tzn. tłumaczeniem symultanicznym, tłumaczeniem a vista w ramach tłumaczenia symultanicznego (z ang. sight interpreting), nagrywanym tłumaczeniem a vista oraz przekładem pisemnym. Autorka zauważa, że tłumaczenie a vista pod względem synchroniczności przetwarzania tekstu wyjściowego i docelowego, presji czasu, stopnia koncentracji podczas wykonywania translacji, a także trwałości translatu (produkt jednorazowy, ulotny) jest podobne do tłumaczenia symultanicznego. Cechy wspólne tłumaczenia a vista i translacji pisemnej to: wzrokowy odbiór tekstu wyjściowego oraz (opcjonalnie) diachroniczne przetwarzanie tekstu wyjściowego i docelowego.

<sup>6</sup> Więcej na ten temat zob. J. Żmudzki (2005, 2008a, b, c, d, 2009a, b, 2015).

<sup>7</sup> Zob. M. Nader-Cioczek (2015: 272–275).

<sup>8</sup> Badania nad nagrywanym tłumaczeniem a vista prowadzi również P. Gorszczyńska (2010, 2012).

Badanie przeprowadzone przez M. Agrifoglio polegało na porównaniu translatów wykonanych przez sześciu zawodowych tłumaczy ustnych w ramach tłumaczenia symultanicznego, konsekutywnego i a vista. Agrifoglio stwierdziła (2004: 47), że najczęściej problemów z poprawnym sformułowaniem tekstu w języku docelowym tłumacze doświadczali wykonując tłumaczenie a vista, przy czym większość zaobserwowanych błędów tłumaczeniowych dotyczyła gramatyki, a ściślej mówiąc składni, np. braku zgodności podmiotu z orzeczeniem. Badaczka zauważyła również, że główny problem związany z wykonaniem tłumaczenia a vista polegał na interferencji językowej ze względu na ciągły dostęp wzrokowy do tekstu w języku wyjściowym.

J. Żmudzki (2012: 732–733) nie tylko wykazuje cechy wspólne tłumaczenia a vista z innymi typami translacji ustnej, ale uważa, że tłumaczenie a vista powinno się rozpatrywać z jednej strony jako autonomiczny typ translacji, z drugiej strony natomiast jako sub-translację w ramach tłumaczenia konsekutywnego i symultanicznego (zob. J. Żmudzki 2015: 94–96). Jeśli chodzi o typologiczne przyporządkowanie tłumaczenia a vista jako nie-autonomicznego rodzaju tłumaczenia, należy rozpatrywać je jako jedną z operacji wymaganych do tego, żeby wykonać tłumaczenie konsekutywne. Według J. Żmudzkiego, podczas tłumaczenia konsekutywnego w trakcie słuchania i analizowania tekstu wyjściowego tłumacz sporządza notatki w formie słownej lub graficznej i słownej. Następnie tłumacz analizuje swoje notatki, żeby dokonać produkcji tekstu w języku docelowym w formie ustnej w celu zapewnienia komunikacji pomiędzy nadawcą (*inicjatorem komunikacji* według koncepcji J. Żmudzkiego) a odbiorcą tekstu docelowego (*adresatem tekstu docelowego* za J. Żmudzkim) w układzie translacyjnym zgodnie z założeniami wspomnianej na początku artykułu translatoryki antropocentrycznej F. Gruczy (1981) i S. Gruczy (2010). Inaczej mówiąc, tłumacz wykonuje operacje charakterystyczne dla procesu tłumaczenia a vista. Wówczas a vista stanowi wariantywny element strategii dotyczącej realizacji procesu tłumaczenia konsekutywnego, która polega na utrwaleniu wyników receptywno-kognitywnej rekonstrukcji tekstu wyjściowego.

Ponadto tłumaczenie a vista może stanowić element kształcenia tłumaczy ustnych i pisemnych ze względu na to, że trening tłumaczenia a vista przyczynia się do podniesienia świadomości tłumaczy-uczników związanej z różnicami składniowymi czy stylistycznymi pomiędzy językiem wyjściowym a docelowym (zob. A. Martin 1993: 400, a także S. Viaggio 1995: 34–35). Rozwijanie umiejętności tłumaczenia a vista może korzystnie wpłynąć na poprawę umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnych, co jest ważne również przy wykonywaniu innych typów translacji ustnej. G. Ilg i S. Lambert (1996: 73) argumentują to tym, że wykonując tłumaczenie a vista tłumacz często stosuje parafrazę tekstu wyjściowego lub przebudowuje strukturę poszczególnych zdań w tekście wyjściowym zanim stworzy tekst w języku docelowym. Ta umiejętność przydaje się również w innych rodzajach translacji ustnej, a także pisemnej.

#### 4. Wnioski

Niniejszy artykuł jest próbą zwrócenia uwagi na potencjalne korzyści płynące z zastosowania tłumaczenia a vista w dydaktyce innych rodzajów translacji. Z jednej strony przedstawiona powyżej charakterystyka tłumaczenia a vista, opis przebiegu poszczególnych operacji w ramach procesu tłumaczenia a vista, a także opinie badaczy świadczą o tym, jak złożonym i trudnym jest ten typ translacji. Z drugiej strony jednak strategię i

umiejętności jakich wymaga tłumaczenie a vista, m.in. czytanie ze zrozumieniem, słuchanie ze zrozumieniem, umiejętność tworzenia wypowiedzi ustnych poprawnych leksykalnie i gramatycznie, a także umiejętność mówienia do publiczności mają charakter uniwersalny, mogą być przydatne w programach kształcenia tłumaczy ustnych i pisemnych.

Ze względu na zaprezentowaną powyżej specyfikę tłumaczenia a vista, zasadnym wydaje się być stwierdzenie, że kształcenie umiejętności tłumaczenia a vista może stanowić obiecującą bazę dla dydaktyki translacji. W konsekwencji, nabycie umiejętności w zakresie tłumaczenia a vista może znacząco wpłynąć na jakość tłumaczeń ustnych i pisemnych, a także może stanowić odpowiedź na bieżące potrzeby zglobalizowanego rynku pracy.

Z powyższej charakterystyki tłumaczenia a vista wynika jednoznaczna konkluzja dotycząca potrzeby opracowania i stosowania modeli strategicznych w ramach konkretnych rodzajów translacji, w tym również dla tłumaczenia a vista, ponieważ obecnie realizowane kształcenie tłumaczy zawiera w wielu przypadkach deficyty w zakresie strategii dydaktyki translacji.<sup>9</sup> Drugie źródło potrzeb stanowi rzeczywista praktyka translacji, gdzie tłumaczenie a vista stosowane jest zarówno w trybie autonomicznym, a także jako element strategii tłumaczenia konsekutywnego, symultanicznego i środowiskowego.

## Bibliografia

- Agrifoglio, M. (2004), *Sight Translation and Interpreting: A Comparative Analysis of Constraints and Failures*, (w:) *Interpreting* 6/1, 43–67.
- Biela-Wołońciewicz, A. (2007), *A-Vista: New Challenges for Tailor-Made Translation Types on the Example of Recorded Sight Translation*, (w:) *Kalboryta* 57/3, 30–39.
- Błaszowska, H. (2012), *Tłumaczenie bez przygotowania – bez przygotowania? Rola i miejsce tłumaczenia a vista w dydaktyce translacji w kształceniu tłumaczy języka niemieckiego w Polsce*, (w:) P. Janikowski (red.), *Tłumaczenie ustne – Teoria, Praktyka, Dydaktyka: Stare problemy, nowe metody* 2. Częstochowa, 191–211.
- González, R.D./ V.F. Vázquez/ H. Mikkelsen (2012), *Fundamentals of Court Interpretation: Theory, Policy and Practice*. Durham/ North Carolina.
- Gorszczyńska, P. (2010), *The Potential of Sight Translation to Optimize Written Translation*, (w:) O. Azadibougar (red.), *The Known Unknowns of Translation Studies. Selected Essays in Honor of the Twentieth Anniversary of CETRA (1989–2009)*. (URL <http://www.arts.kuleuven.be/cetra/papers/files/paula-gorszczynska-the-potential-of-sight.pdf>). [Pobrano 12.12.2014].
- Gorszczyńska, P. (2012), *Nieoczywisty potencjał tłumaczenia a vista*, (w:) P. Janikowski (red.), *Tłumaczenie Ustne – Teoria, Praktyka, Dydaktyka: Stare problemy, nowe metody* 2. Częstochowa, 117–138.
- Grucza, F. (1981), *Zagadnienia translatoryki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a*

---

<sup>9</sup> Por. wnioski przedstawione przez J. Żmudzkiego (2008a, b, 2010a) na podstawie badań ankietowych przeprowadzonych w instytucjach filologii germańskiej w Polsce.

- translatoryka. Warszawa, 9–30.
- Grucza, F. (1990), *Zum Forschungsgegenstand und -ziel der Übersetzungswissenschaft*, (w:) R. Arntz/ G. Thoine (red.), *Übersetzungswissenschaft. Ergebnisse und Perspektiven*. Tübingen, 9–18.
- Grucza, F. (1993), *Interkulturelle Translationskompetenz – ihre Struktur und Natur*, (w:) A.P. Frank, K.-J. Maaß, F. Paul, H. Turk (red.), *Übersetzen verstehen, Brücken bauen. Geisteswissenschaftliches und Literarisches Übersetzen im internationalen Kulturaustausch. Göttinger Beiträge zur Internationalen Übersetzungsforschung* Bd. 8, T. 1–2. Berlin, 158–171.
- Grucza, S. (2010), *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 2, 41–68.
- Grucza, S. (2014), *Grundzüge der anthropozentrischen Translatorik*, (w:) A. Łyp-Bielecka (red.), *Mehr als Worte. Sprachwissenschaftliche Studien*. Professor Dr. habil. Czesława Schatte und Professor Dr. habil. Christoph Schatte gewidmet. Katowice, 127–137.
- Hejwowski, K. (2012), *Olgiard Wojtasiewicz – ojciec polskiej translatoryki*, (w:) *Przekładaniec* nr 26, 108–114.
- Ilg, G./ S. Lambert (1996), *Teaching Consecutive Interpretation*, (w:) *Interpreting* 1/1, 69–99.
- Lambert, S. (2004), *Shared Attention during Sight Translation, Sight Interpretation and Simultaneous Interpretation*, (w:) *Meta* XLI 1, 293–306.
- Martin, A. (1993), *Teaching sight translation to future interpreters*, (w:) C. Picken (red.), *Translation: The Vital Link* (13<sup>th</sup> World Congress of FIT, Brighton, 6–13 August 1993). London, 398–405.
- Nader-Cioczek, M. (2015), *Thumaczenie a vista jako narzędzie w dydaktyce języków obcych*, (w:) M. Sowa/ M. Mocarz-Kleindienst/ U. Czyżewska (red.), *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*. Lublin, 266–276.
- Pöhhacker, F. (1997), *(Vom-)Blatt-Übersetzen und (-)Dolmetschen*, (w:) N. Grbic/ M. Wolf (red.), *Text – Kultur – Kommunikation: Translation als Forschungsaufgabe*. Tübingen.
- Viaggio, S. (1995), *The Praise of Sight Translation (and Squeezing the Last Drop there-out of)*, (w:) *The Interpreters' Newsletter* 6, 33–42.
- Wojtasiewicz, O. (1957), *Wstęp do teorii tłumaczenia*. Wrocław, Warszawa.
- Żmudzki, J. (2005), *Transferprozesse und Typen beim Vollzug des Konsektivdolmetschens*, (w:) G. Antos/ S. Wichter (red.), *Transferwissenschaft. Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem*. Berlin etc., 251–264.
- Żmudzki, J. (2006), *Texte als Gegenstände der translatorischen Forschung und Lehre*, (w:) F. Grucza (red.), *Texte Gegenstände germanistischer Forschung und Lehre*. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten 12.–14. Mai 2006. Toruń. Warszawa, 41–61.
- Żmudzki, J. (2008a), *Ein holistisches Modell des Konsektivdolmetschens*, (w:) B. Lewandowska-Tomaszyk/ M. Thelen (red.), *Translation and Meaning*. Part. 8. Maas-tricht/ Łódź, 175–183.
- Żmudzki, J. (2008b), *Intermedialität in der Translation*, (w:) K. Myczko/ B. Skowronek/

- W. Zabrocki (red.), *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. Urodzin Profesora Waldemara Pfeiffera*. Poznań, 333–345.
- Żmudzki, J. (2008c), *Translationsdidaktik in den polnischen Germanistikinstituten. Realität und Anspruch*, (w:) F. Grucza (red.), *Translatorik in Forschung und Lehre der Germanistik*. Warszawa, 71–96.
- Żmudzki, J. (2008d), *Zum Stand der Translationsdidaktik in den polnischen Germanistikinstituten. Ein Arbeitsbericht*, (w:) *Glottodidactica* 36, 153–172.
- Żmudzki, J. (2009a), *Problemy, zadania i wyzwania translatoryki*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 1, 41–61.
- Żmudzki, J. (2009b), *Text(e) aus der Translationsperspektive – einige ausgewählte Aspekte*, (w:) M. Czyżewska/ W. Czachur (red.), *Od słowa do tekstu. Zmiana paradygmatów w językoznawstwie*. Warszawa, 39–45.
- Żmudzki, J. (2010a), *Aktuelle Profile der germanistischen Translationsdidaktik in Polen*, (w:) A. Małgorzewicz (red.), *Translation: Theorie – Praxis – Didaktik*. Dresden, Wrocław, 117–136.
- Żmudzki, J. (2010b), *Transfer eksplikatywny w tłumaczeniu konsekutywnym – próba typologizacji*, (w:) S. Grucza/ A. Marchwiński/ M. Płużyczka (red.), *Translatoryka. Koncepcje – Modele – Analizy*. Warszawa, 180–198.
- Żmudzki, J. (2012), *Translatorische Transmedialität am Beispiel der Notizennahme beim Konsekutivdolmetschen*, (w:) M. Olpińska-Szkiełko/ S. Grucza/ Z. Berdychowska/J. Żmudzki (red.), *Der Mensch und seine Sprachen. Festschrift für Professor Franciszek Grucza*. Frankfurt am Main, 731–739.
- Żmudzki, J. (2013), *Holizm funkcjonalny w perspektywie translatoryki antropocentrycznej*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 8, 177–188.
- Żmudzki, J. (2015), *Blattdolmetschen in paradigmatischer Perspektive der anthropozentrischen Translatorik*. Frankfurt am Main.

Katarzyna TRYCZYŃSKA

Uniwersytet Wrocławski

## Czy „glazen huizen” to nadal „szklane domy Żeromskiego”? Tłumacz a kulturowe uwarunkowania przekładu

### Abstract:

**Do „glazen huizen” still stand for „szklane domy Żeromskiego”? The translator and culture-bound translation problems**

The article outlines the problem of difficulties resulting from cultural differences encountered by the Dutch translators of two Polish novels: *Ferdynand* and *Początek*. Culture is present in such texts produced in a certain literary system and socio-cultural context on nearly every level and it often poses serious translation problems. The author focuses on the choices made by Gerard Rasch and Willem A. Maijer, Herman van der Klei and Chris de Ruig in order to draw conclusions concerning the consequences these decisions have and to state whether the *couleur locale* of the novels has been preserved. The topic in question is thoroughly analysed from the perspective of the target text reader.

### Wstęp

Stawiając sobie pytanie o stopień, w jakim *couleur locale* oryginału znajduje odzwierciedlenie w przekładzie, warto przywołać słowa jednego z najbardziej utytułowanych i cenionych tłumaczy literatury polskiej, którego można bez cienia wątpliwości określić mianem tłumacza kongenialnego. Mowa tu o Karlu Dedeciusie, który jako idealny przekład literacki postrzega taki, który transponuje do języka docelowego artystyczne walory tekstu wyjściowego przy jednoczesnym zachowaniu wierności dla przekazu treści. Przekład taki Dedecius określa mianem *Übertragung*, w odróżnieniu od przekładu wiernego, acz nie artystycznego, który nazywa *Übersetzung* (zob. K. Dedecius 1988: 27). Podjęcie próby jak najpełniejszego oddania w przekładzie znaczeń oryginału wydaje się niezbędne i taką konieczność dostrzega wielu przekładoznawców (zob. S. Bassnett 1991: passim, J. Di 2003: 44, A.P. Frank 2004: 813, K. Hejwowski 2004: passim, B. Schulte 2001: 3, O. Wojtasiewicz 1992: 78). Niemniej jednak problem tłumaczenia idealnego nie stanowi już obecnie osi rozważań i dlatego też uwaga zostanie tu poświęcona adekwatności i akceptowalności analizowanych przekładów w obrębie kultury docelowej<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Przywołane pojęcia będą tu stosowane w rozumieniu zaproponowanym przez przedstawicieli izraelskiej szkoły przekładu (zob. G. Toury 1995: 60, I. Even-Zohar 1990: passim).

W tym kontekście rodzi się pytanie o efekt końcowy działań translacyjnych holenderskich tłumaczy analizowanych powieści, tj. *Ferdudyrke* i *Początku*, które stanowią jednocześnie część korpusu badawczego mojej dysertacji (zob. K. Tryczyńska 2014).

Głównym zamierzeniem niniejszego artykułu jest próba odpowiedzi na powyższe pytanie na podstawie analizy wyborów translatorskich w odniesieniu do wybranych elementów kulturowych. Analizie poddano przekłady dokonane przez Willema A. Maijera, Hermana van der Kleia, Chrisa de Ruiga – tłumaczy *Ferdudyrke* – oraz Gerarda Rascha<sup>2</sup>, tłumacza *Początku*. Ponadto moim celem jest ukazanie, czy i w jakim stopniu udało się przenieść koloryt lokalny świata przedstawionego powieści do świadomości niderlandzkich odbiorców.

## 1. Elementy kulturowe

Przekład utworów literackich, które są z reguły wyjątkowo silnie zakorzenione w danej kulturze, odzwierciedlają jej specyfikę, a przez to odwołują się w szczególny sposób do kodu kulturowego stanowiącego narzędzie komunikacji danej społeczności, stanowi dla tłumacza szczególne wyzwanie. Specyfika kulturowa tekstów literackich jest bez wątpienia widoczna w efekcie końcowym procesu translatorskiego pod warunkiem, że zostanie wyeksponowana przez tłumacza oraz gdy jej rola w tekście wyjściowym i docelowym zostanie odpowiednio wyrażona (zob. A. Švejcer 2004: 239). W tego typu tekstach kultura obecna jest na wielu płaszczyznach. W przekonaniu holenderskiego przekładoznawcy, Tona Naaijkensa, „kultura znajduje się wszędzie” (zob. T. Naaijken 2004: 19, tłum.: K.T.) i przejawia się na każdym poziomie dzieła literackiego, co oznacza, że jest obecna zarówno w jego makro- jak i mikrostrukturze (zob. E. Skibińska 1999: 57), a jej nośnikami są elementy kulturowe.

Nie ulega wątpliwości, że przekłady literatury współtworzą obraz danej kultury, a tym samym literatury danego kraju czy też kręgu kulturowego (zob. P. Boulogne 2013: 66–68). Elementy kulturowe pełnią zatem istotną rolę w tekstach wyjściowych i stają się niezwykle ważne w procesie przekładu. Mogą one ponadto wzbogacić, podkreślić walory i uwypuklić wartość estetyczną i literacką przekładu (zob. U. Eco 2001: 45, T. Naaijken 2002: 14). Interesujące wydaje się tu porównanie, jakie stosuje S. Evenepoel (2004: 126). Flamandzki przekładoznawca postrzega elementy kulturowe jako klucze, które jeśli zostaną starannie wykute przez tłumacza, otwierają przed czytelnikami nowe, nieznane wcześniej światy i horyzonty.

W niniejszych rozważaniach za elementy kulturowe uznaje się takie elementy tekstu, które w określonym kontekście i w określony sposób wykazują związek z kulturą danego kraju. Takie ich pojmowanie stanowi odzwierciedlenie definicji zaproponowanej przez Javiera Franco Aixelá, który określa je mianem *culture-specific items* (CSIs). W jego rozumieniu są to: „elementy występujące w tekście, których funkcja i konotacje w tekście źródłowym wywołują problem przekładowy w trakcie przenoszenia ich do tekstu

---

<sup>2</sup> Gerard Rasch cieszy się w Niderlandach podobną estymą jak Karl Dedecius w Niemczech. Jego liczne przekłady każdorazowo spotykały się z dobrym przyjęciem czytelników, a sam tłumacz był laureatem wielu prestiżowych nagród, jak np. Martinus Nijhoff Prijs, najważniejszej holenderskiej nagrody dla tłumaczy.



docelowego, przy czym problem ten wynika z braku danego elementu albo z jego odmiennego statusu intertekstualnego w systemie kulturowym odbiorcy tekstu docelowego” (zob. J. Aixelá 1996: 58).

Należy przy tym podkreślić, że elementy kulturowe na ogół kojarzone są z najbardziej skrajnymi obszarami danego języka, natomiast wszystkie przypadki, które można usytuować pośrodku tego systemu, nie są rozpatrywane (zob. J. Aixelá 1996: 57). Niejednokrotnie to właśnie one dostarczają niezwykle ciekawych wyników badań. Na pierwszy rzut oka mogą wydawać się zjawiskami obecnymi zarówno w kulturze wyjściowej, jak i docelowej, zatem pozornie nie sprawiającymi większych trudności w przekładzie. Ich skomplikowana i problematyczna natura objawia się jednak w pełni dopiero w momencie, gdy zostaną niejako oderwane od ich pierwotnego kontekstu i przeniesione na grunt kultury docelowej, w której funkcjonują w zgoła odmienny sposób.

Całościowe rozumienie terminu *elementy kulturowe* proponują także inni badacze, m.in. polski przekładoznawca Krzysztof Hejwowski (zob. K. Hejwowski 2004: 71–124), który dostrzega dwa źródła problemów translatorskich, a mianowicie różnice w systemach językowych i kulturowych. Ojciec polskiej translatoryki, Olgierd Wojtasiewicz, używa natomiast nieco innego określenia wobec takich elementów tekstu literackiego, określa je mianem *aluzji erudycyjnych*, przy czym erudycja jest w jego przekonaniu znajomością konkretnych faktów (zob. O. Wojtasiewicz 1992: 77–78). Panasiuk mówi w tym kontekście o lakunach, które definiuje w następujący sposób: „lakuna jest kulturową niezmienną, która ustala stopień różnicy między kulturami. Powstaje ona w momencie kontaktu międzykulturowego i zostaje zinterpretowana przez odbiorcę jako coś, czego nie ma w swojej własnej kulturze” (zob. I. Panasiuk, 2003: 101). Definicje elementów kulturowych znajdujemy także w rozważaniach wielu innych przekładoznawców: Mory Baker (1992), Paula Armina Franka (1992, 2004), Christiane Nord (1997), Brigitte Schultze (2004) czy też Williego Vandeweghe (2005)<sup>3</sup>.

Niewątpliwą zaletą koncepcji Aixeli jest jej dynamiczny charakter, a dokładniej sposób, w jaki badacz postrzega elementy kulturowe. Autor podkreśla wyraźnie, iż należy rozpatrywać je zawsze w kontekście i konkretnym otoczeniu tekstowym. Ponadto elementy te stają się problemem przekładowym dopiero, gdy zostają odłączone od kultury, do której przynależą, gdy tłumacz musi je odpowiednio wyrazić w języku docelowym, w którym nie istnieje dla nich odpowiedni ekwiwalent. Innymi słowy chodzi o sytuację, gdy w języku odbiorców przekładu nie istnieje denotacja i konotacja odpowiednia dla pojęć występujących w oryginale, a więc gdy są one nieznane w języku i kulturze docelowej. Trudność w przekładzie może pojawić się jednak również, gdy elementy te funkcjonują w kulturze docelowej w sposób zupełnie odmienny niż w kulturze wyjściowej. Istotny jest zatem fakt, iż „*culture specific items* nie istnieją samodzielnie i zawsze muszą być rozpatrywane w odniesieniu do tekstu docelowego” (zob. T. Naaijken 2004: 19, tłum.: K.T.). Błędne jest więc założenie o istnieniu stałych CSIs w odłączeniu od kultur, do których odnoszą się analizowane teksty, a także w oderwaniu od funkcji tychże elementów w danym tekście (zob. J. Aixelá 1996: 57).

---

<sup>3</sup> Znamienny jest fakt, iż wielu przekładoznawców porusza kwestię kulturowych uwarunkowań przekładu oraz problem przekładu elementów kulturowych, nie definiując tychże elementów (zob. J. House 2004: 494–504).

## 2. Rola tłumacza

Wszyscy jesteśmy fotografami posługującymi się zmienną ogniskową. Dzięki tej właściwości, poruszając pierścieniem obiektywu, możemy obraz każdego obiektu czy sceny powiększyć lub zmniejszyć, wyodrębnić albo pominąć. Za pomocą tego właśnie mechanizmu manipulujemy obrazami świata. Jedne utrwalamy, inne skazujemy na niebyt. Ale ponieważ każdy w każdej chwili i miejscu ciągle tą zmienną porusza i przedstawia, każda rzecz wygląda na milion sposobów – różnie – i w związku z tym na tych milion sposobów jest również widziana i przeżywana (R. Kapuściński 2002: 11).

Subiektywizm w postrzeganiu rzeczywistości oraz dynamiczność tego procesu są nieuniknione i pozwalają za każdym razem dostrzec nowe płaszczyzny obserwowanego zjawiska. Podobnie rzecz ma się w przypadku tworzenia i odbioru przekładu. Powyższy cytat może z jednej strony zostać odebrany jako argument broniący tezy o nieprzetłumaczalności, w tym nawet nieprzekładalności absolutnej (zob. T. Bałuk-Ulewiczowa 2000), z drugiej zaś przyznanie tłumaczowi prawa do odbierania świata przedstawionego utworu i wszystkich jego znaczeń w sposób subiektywny implikuje konieczność zanegowania istnienia tegoż zjawiska. Działania przekładowe bardzo często ocierają się o pewną nieprzekładalność, która bez wątpienia stanowi immanentny element procesu tłumaczenia. Jeśli nawet różnice językowe i kulturowe, a tym samym wywołane przez nie rozbieżności w odbiorze rzeczywistości, sprawiają, że przekład nie jest wiernym odwzorowaniem oryginału, może mimo to stanowić dla czytelnika bezcenne źródło wiedzy o „Innym” oswajanim z kolejnymi przekładami (zob. E. Skibińska 1999: 38). Tłumacz pełni w tym procesie szczególnie istotną rolę pośrednika między narodami, językami, kulturami i literaturami. Jako swego rodzaju łącznik międzykulturowy przyczynia się do kreowania obrazu „Innego”, a jednocześnie kształtuje poniekąd tożsamość narodową. Dlatego też wybiera strategie i techniki tłumaczeniowe niezwykle starannie, mając na uwadze wartości panujące w kulturze docelowej, a zatem bliskie czytelnikowi przekładu oraz zachowanie istotnych elementów tekstu wyjściowego. Świadomy swojej funkcji tłumacz dokonuje operacji translacyjnych niejako dwuetapowo. Poddaje on oryginał podwójnej interpretacji, w pierwszej kolejności wykorzystuje swoją kompetencję komunikacyjną w języku i kulturze wyjściowej, a następnie odwołuje się do możliwości językowo-kulturowych potencjalnych czytelników przekładu (zob. G. Lüdi 1987: 60, cyt. za E. Skibińska 2004).

Jako mediator w dialogu między kulturami tłumacz musi przezwyciężać różnego rodzaju bariery, a także wspomnianą powyżej relatywność w pojmowaniu, powodowaną dorastaniem w określonym środowisku językowym i kulturowym. Teksty literackie oraz teksty o charakterze kulturoznawczym zakorzenione mocno w kulturze danego kraju nasycone są wyrażeniami i znaczeniami typowymi dla konkretnego kręgu kulturowego, a elementy kulturowe, które pojawiają się niemal w każdym takim tekście, sprawiają największą trudność w tłumaczeniu i niejednokrotnie uchodzą za nieprzetłumaczalne (zob. W. Koller 1997: 163). W tym kontekście refleksja J. House stanowi pewną przeciwwagę dla powyższego stanowiska. Badaczka konstatuje, iż nie należy kłaść zbyt dużego nacisku na różnice kulturowe. Istniejące rozbieżności tłumacz powinien odpowiednio przeanalizować, a następnie dzięki znajomości języka oraz kultury docelowej właściwie wyrazić w przekładzie (zob. J. House 2004: 500).

Nie ulega wątpliwości, że kompetencja językowa jest niewystarczająca, by we właściwy sposób przetransponować kontekst kulturowy oryginału na grunt kultury, w której będzie funkcjonował przekład. Niezbędne jest także posiadanie kompetencji interkulturowej oraz komunikacyjnej. Ostatnia z wymienionych kompetencji postrzegana jest jako nadrzędna (zob. A. Małgorzewicz 2014: 3)<sup>4</sup>. Uwzględnienie norm panujących w kulturze docelowej, jak również specyfiki kulturowej oryginału zapewnia skuteczność działań i decyzji translacyjnych. Przekład jest bowiem procesem interlingwalnym i interkulturowym (zob. H. Vermeer 1986: 50), którego celem jest transfer kulturowy (zob. T. Naeijens 2004: 17). Chcąc zagwarantować transfer tłumacz musi kształtować swoje posunięcia translacyjne stosując filtry kulturowe oraz odczytując oryginał w sposób właściwy dla odbiorców przekładu (zob. J. House 2004: 499, M. Piotrowska 2005: 403). Oznacza to więc, iż powinien być szczególnie wrażliwy na panujące w kulturze docelowej przekonania etyczne, moralne czy też religijne oraz być w stanie dokonać projekcji powstającego tłumaczenia na język i kulturę docelową. Zgodnie z powyższym należy więc postawić pytanie, czy rolą tłumacza jest zwrócenie uwagi czytelników przekładu na wszystkie kulturowo nacechowane elementy oryginału, czy jedynie uwrażliwienie na obecność takich elementów i unaocznienie ich w sposób fragmentaryczny. Innym słowy, chodzi o wybór pomiędzy egzotyzacją a adaptacją tekstu, który w swej ekstremalnej formie rodzi zagrożenie polegające na przesadnym nasyceniu tekstu docelowego pojęciami i formami językowymi nieznanymi czytelnikowi, a tym samym utrudnienie właściwego odbioru przekładu. Drugą skrajnością jest z kolei pominięcie elementów specyficznych kulturowo, co w efekcie prowadzić może do całkowitej utraty kolorytu lokalnego tekstu wyjściowego (zob. K. Kwieciński 2001: 13–15).

Tłumacz staje zatem przed arcytrudnym i misternym zadaniem. Dokonując wyborów translatorskich musi bowiem wykazać się wyczuciem, erudycją, a także znajomością realiów i gustu czytelniczego odbiorców przekładu, by w wyniku jego działań powstał tekst, który będzie zapoznawał czytelnika z obcym, otaczając go jednocześnie tym, co znane i rodzime. Proporcje muszą być wyważone, by uzyskać optymalny efekt w postaci tekstu, którego lektura nie przypomina czytelnikowi nieustannie o tym, że ma przed oczyma przekład, a przy tym nie wywołuje zdziwienia poprzez przesadne i nienaturalne udomowienie. Spostrzeżenie to zyskuje na znaczeniu, gdy wspomnimy, że przekład, w którym różnice między tłem kulturowym oryginału i tekstu docelowego zostają pominięte, rzadko bywa czytelny i przystępny. R. Leppihalme twierdzi, iż powstające na skutek takich działań przeszkody – tzw. *culture bumps* (zob. R. Leppihalme 1997: passim) – wydają się być nie zawsze zauważalne, ale bardzo często stanowią poważną przeszkodę w procesie komunikacji, utrudniając w efekcie odbiór. Kluczowa jest tu ponadto świadomość opiniotwórczego wpływu przekładu na proces kreowania wizerunku kultury, do której należy tekst wyjściowy, w kulturze docelowej. Nie budzi to obecnie żadnych wątpliwości, bowiem „przekład wywiera ogromny wpływ na budowanie wyobrażeń na temat obcych kultur” (zob. L. Venuti 1998: 67, tłum.: K.T.). Rozpatrując powyższe stwierdzenia z perspektywy socjologii przekładu, można założyć, że tłumacz powinien przewidzieć możliwe luki w doświadczeniach i wiedzy odbiorców przekładu oraz zastosować strategie i techniki translatorskie, by odpowiednio uzupełnić tego rodzaju luki.

---

<sup>4</sup> Autorka omawia zasadnicze kompetencje tłumacza w kontekście translodydaktyki akademickiej (zob. A. Małgorzewicz 2014: 2-3).

### 3. Analiza

Gerard Rasch oraz Willem A. Majjer, Herman van der Klei i Chris de Ruig, holenderscy tłumacze analizowanych powieści, *Początku* A. Szczypiorskiego i *Ferdydurke* W. Gombrowicza, musieli zmierzyć się z różnymi trudnościami wynikającymi z obecności licznych aluzji obyczajowych, nazw realiów, a także słów nacechowanych emocjonalnie. Na podstawie strategii i technik translatorskich zastosowanych w odniesieniu do elementów kulturowych obecnych w analizowanych powieściach podjęta zostanie próba zbadania stopnia zachowania kolorytu lokalnego wybranych tekstów. Postaram się także określić ogólny kierunek obrany przez tłumaczy w działaniach translacyjnych oraz stopień odtworzenia nacechowania tekstu wyjściowego w przekładzie.

Należy przy tym zaznaczyć, że elementy kulturowe zostały przeanalizowane z perspektywy czytelnika tekstu docelowego i taki też punkt widzenia został obrany podczas dokonywania oceny stopnia udomowienia (*domestication*) bądź wyobcowania (*foreignisation*) analizowanych zjawisk. Analiza elementów kulturowych wyekscerpowanych z niderlandzkich przekładów wybranych powieści została przeprowadzona w oparciu o model zaproponowany przez P. Kwiecińskiego (zob. P. Kwieciński 2001: 157–184) zmodyfikowany w pewnym stopniu na potrzeby niniejszego badania<sup>5</sup>. Analizując trudności, jakie tłumacze napotkali w procesie przekładu, oraz przedstawiając jednocześnie dokonane przez nich wybory translatorskie zastosowano klasyfikację technik tłumaczeniowych zaproponowaną w powyższym modelu badawczym.

Analiza przekładu *Ferdydurke* unaoczniała bezdyskusyjną dominację trzech technik translatorskich. Dwie spośród nich należą do technik egzotyzujących, a trzecia jest przykładem techniki adaptującej tekst przekładu w wyraźny sposób. Łącznie odnoszą się one aż 75% wszystkich analizowanych CSIs. Poniższe przykłady wydają się być reprezentatywne i pokazują szerokie spectrum zjawisk, do jakich odnoszą się badane elementy kulturowe:

#### 1. *borrowing*

- Pl. Konrad Wallenrod – Nl. Konrad Wallenrod;
- Pl. Endecja – Nl. Endetsia;
- Pl. Sokoły – Nl. Sokols;
- Pl. king – Nl. 'king'.

#### 2. *calque*

- Pl. Marsz Sokołów – Nl. Sokolmars;
- Pl. Dziady – Nl. 'De Bedelaars';
- Pl. chłopomania – Nl. boeremanie;
- Pl. instytucja "Społem" – Nl. vereniging 'Samenwerking'.

#### 3. *covert cultural substitution*

- Pl. kompot z gruszek – Nl. perenmoes;
- Pl. cham – Nl. pummel;
- Pl. bigos – Nl. snoekbaars in mayonaise;
- Pl. chamskie palce – Nl. plebejersvingers.

<sup>5</sup> Opisując zastosowane techniki tłumaczeniowe posługuję się anglojęzycznymi określeniami zaproponowanymi przez P. Kwiecińskiego ze względu na to, iż często zawierają w sobie kilka technik używanych przez różnych badaczy pod różnymi nazwami, a przez to mają ogólniejszy charakter. Tak dzieje się choćby w przypadku techniki określanej mianem *normalisation* czy *covert cultural substitution* (zob. P. Kwieciński 2001).

Czwartą techniką translatorską stosowaną dość często, bowiem w 15% przypadków, jest *normalisation*, a zatem technika gwarantująca wysoki stopień udomowienia, polegająca najczęściej na zastępowaniu wyrażen tekstu wyjściowego hiponimami lub hipe-ronimami, bądź neologizmami:

Pl. PKO – Nl. spaarbank;

Pl. kolonia Staszica, kolonia Lubeckiego – Nl. nieuwe wijken;

Pl. szklane domy Żeromskiego – Nl. glazen huizen;

Pl. “Cyrulik Warszawski” – Nl. blad met cabaretliedjes.

W tłumaczeniu *Początku* dostrzec można całkowicie inną konstelację. Dominuje w nim jedna technika translatorska wykorzystana w 36% badanych CSIs. Trzy inne techniki translatorskie stanowią jej wyraźne uzupełnienie i znajdują odzwierciedlenie w 45% badanych elementów kulturowych. Pozostałe techniki translatorskie stanowią mniejszość i łącznie pojawiają się w 1/5 wszystkich przypadków. Dominująca technika reprezentuje pośrednie techniki translatorskie opatrzone z reguły dość obszernym wyjaśnieniem w tekście bądź w przypisie dolnym.

Poniższe przykłady dają pewien obraz specyfiki analizowanych elementów kulturowych w przypadku najczęściej stosowanej techniki translatorskiej:

#### 1. *borrowing + gloss*

Pl. Orzeszkowa – Nl. Orzeszkowa<sup>6</sup>;

Pl. na Szucha – Nl. in de Szuchstraat;

Pl. Pawiak – Nl. Pawiakgevangenis;

Pl. Marszałek – Nl. ‘de Marschalk’<sup>7</sup>.

Trzy techniki, o których mowa powyżej, należą do różnych kategorii i reprezentują odpowiednio techniki asymilujące, pośrednie oraz egzotyzujące:

#### 2. *normalisation*

Pl. podsędek – Nl. rechter;

Pl. Bezpieka – Nl. Veiligheidsdienst;

Pl. rogiatka – Nl. pet;

Pl. oenerowcy – Nl. nationaal-radicalen.

#### 3. *calque + gloss*

Pl. sarmacka polskość – Nl. Sarmatische<sup>8</sup> Pool;

Pl. kampania wrześniowa – Nl. septembercampagne van 1939;

Pl. sanacja – Nl. sanatie<sup>9</sup>;

Pl. szklane domy – Nl. glazen huizen<sup>10</sup>.

<sup>6</sup> *Orzeszkowa*: Eliza Orzeszkowa (1841-1910), eerste grote Poolse schrijfster.

<sup>7</sup> *de Maarschalk*: Józef Piłsudski (1867-1935), onafhankelijkheidsstrijder, commandant van de Poolse legioenen die in 1914 met Oostenrijk tegen de Russen vochten; was later, na een staatsgreep in 1926, de feitelijke leider van Polen.

<sup>8</sup> *Sarmatisch*: in de Poolse geschiedenis synoniem voor ‘echt’ Pools: nationalistisch, provinciaal, conservatief.

<sup>9</sup> *de sanatie*: het kolonelsbewind dat Polen na Piłsudski’s dood weer gezond wilde maken (saneren).

<sup>10</sup> *glazen huizen*: uit de roman ‘Voorlente’ (1924) van Stefan Żeromski (1864-1925), symbool van de hoop op betere tijden.

4. *borrowing*

Pl. rapaport bielski – Nl. Bielitzer Rapaport;

Pl. kacet – Nl. KZ;

Pl. Nowy Kurier Warszawski – Nl. Nowy Kurier Warszawski.

Powyższe przykłady zostały zaprezentowane bez kontekstu, ponieważ ze względów praktycznych nie jest możliwe omówienie każdego nich w oparciu o zastosowany model analityczny z uwzględnieniem poszczególnych etapów analizy, a więc w szerszym kontekście, w jakim się pojawiają. Służą one przede wszystkim pokazaniu bogatego spektrum zjawisk, jakie konstytuują elementy kulturowe, oraz ich relatywnego charakteru.

Na podstawie powyższej analizy można bez wątpienia stwierdzić, iż w obu przekładach zauważalne jest stosunkowo umiarkowane podejście, jednak wybór technik tłumaczeniowych sugeruje dość wyraźne dążenie do egzotyzacji tekstu. Elementy typowe dla polskiej kultury zostały bowiem zachowane, co umożliwiły takie techniki translatorskie, jak zapożyczenie czy kalka. Są one więc widoczne dla czytelników przekładu, a ponadto w wielu przypadkach zostały opatrzone dodatkowymi komentarzami bądź odwołaniami. Powyższe wnioski należy jednak uznać za niepełne, gdyż ocena zastosowanych rozwiązań translatorskich ulega jednak pewnej zmianie, gdy wybrane elementy kulturowe przeanalizujemy w kontekście. Zauważymy wówczas, że technika egzotyzująca może przynieść efekt, który można w zasadzie założyć w oparciu o jej charakter, mianowicie przekłada się na poziomie makrostrukturalnym na wyobcowanie. Tak też się dzieje w pierwszym przytoczonym przykładzie z tłumaczenia *Ferdydurke*. Dla czytelników przekładu nie jest to oczywiste, że wspomniana nazwa własna, Konrad Wallenrod, jest jednocześnie tytułem poematu literackiego, który odegrał znaczącą rolę dla polskiej historii literatury. Nierzadko jednak kontekst znacząco zmienia sposób odbierania danego elementu kulturowego przez czytelników przekładu czego dowodzą *chłopomania* oraz *rapaport bielski*. W obu przypadkach w wyniku zastosowania egzotyzującej techniki translatorskiej (*borrowing*) elementy te są dostrzegane przez czytelników, których tłumacz prowadzi tym samym w stronę oryginału, a mimo to za sprawą kontekstu są one całkowicie zrozumiałe i na poziomie makrostrukturalnym mamy do czynienia z udomowieniem.

Podobne spostrzeżenie dotyczy technik asymilujących, w przypadku których możemy mówić o uzyskaniu efektu pełnego udomowienia, co jest najbardziej oczywistym i najczęstszym wynikiem takich zabiegów translatorskich. Dowód stanowią praktycznie wszystkie przytoczone przykłady zastosowania *covert cultural substitution* oraz *normalisation*. Niemniej jednak zastosowanie takich technik może przynieść zgoła odmienny rezultat i doprowadzić nawet do wyobcowania. Pewne zdziwienie czytelników przekładu *Początku* może wywołać zastąpienie *bigosu* dość nietypową potrawą – *snoekbaars in mayonaise*, w tłumaczeniu dosłownym to sandacz w majonezie. Nie jest ona bowiem ani popularna w kulturze niderlandzkiej, ani nie wpisuje się w kontekst, w jakim się pojawia.

Techniki pośrednie stosowane chętnie przez tłumacza *Początku* (łącznie aż w ponad połowie przypadków) stają się dzięki kontekstowi zazwyczaj w pełni zrozumiałe, a przy tym udaje się zachować koloryt lokalny oryginału. I tak oto czytelnicy dostrzegają element obcy w postaci nieznanego im, acz zrozumiałych nazw własnych, takich jak: *in de Szuchstraat*, *Pawiakgevangen* czy *sanatie*. Tłumaczenie to oscyluje więc na poziomie makrostrukturalnym w kierunku strategii udomowienia.

Na pewną uwagę zasługuje element kulturowy obecny w obu powieściach, mowa tu o odniesieniu do szklanych domów z *Przedwiośnia* Stefana Żeromskiego. Zostaje on przetłumaczony przez trio translatorskie: Maijer, van der Klei oraz Ruig przy pomocy udomawiającej techniki (*normalisation*), natomiast Rasch stosuje kalkę oraz przypis, a zatem technikę pośrednią. W pierwszym przypadku element ten okazuje się być niewidoczny dla niderlandzkojęzycznych odbiorców, a użyty hiperonim wywołuje pewną konsternację, gdyż fragment, w którym występuje, częściowo traci spójność. W drugim przypadku dostrzegają oni pewną obcość, jednak zrozumiały jest dla nich zarówno sam element kulturowy, jak i skojarzenia, jakie może wywoływać wśród czytelników oryginału.

Chcąc zatem określić ogólny kierunek, jaki obrali tłumacze, a tym samym podjąć próbę zdefiniowania stopnia odtworzenia w tekście niderlandzkim elementów podkreślających jego obcokulturowe pochodzenie, dochodzimy do wniosku, iż trzech tłumaczy *Ferdydurke* zastosowało wyobcowanie z pewnymi elementami strategii udomowienia, wprowadzając tym samym czytelnika do świata przedstawionego oryginału w sposób przystępny i niezakłócający odbioru. Natomiast przekład Gerarda Rascha można określić mianem poszukiwania złotego środka pomiędzy wyobcowaniem a udomowieniem z zauważalnym dążeniem do zbliżenia tekstu przekładu do kultury wyjściowej poprzez stosowanie technik pośrednich. Techniki te pozwoliły na zachowanie „obcego” oraz wyjaśnienie go tam, gdzie to niezbędne przy pomocy odwołań i zwięzłych komentarzy.

#### 4. Wnioski

Przytoczone przykłady elementów kulturowych z wybranych tekstów dowodzą, że elementy kulturowe należy rozpatrywać w kontekście, a efekt końcowy, jaki wywołują, może być niejednokrotnie odmienny i zależy od kontekstu historycznego, kulturowego oraz bezpośredniego otoczenia tekstowego. Szeroko pojęta sytuacja socjokulturowa i ekonomiczna, zmiany geopolityczne w obrębie danej kultury lub ich brak determinują pozycję języka, a jednocześnie także pozycję kultury. Niemalże wpływ mają na nią również wydarzenia historyczne. Czynniki te często leżą u podstaw decyzji o wyborze konkretnej techniki i strategii tłumaczeniowej, która zostaje dopasowana do aktualnego stanu rzeczy i wiedzy o kulturze źródłowej z uwzględnieniem norm kultury docelowej. Zauważalna tendencja wyboru technik egzotyzujących i pośrednich, która w dużej mierze przekłada się na poziomie makrostrukturalnym na umiarkowane wyobcowanie, dowodzi założeń M. Tymoczko (1999) dotyczących języków peryferyjnych, w których przekład odgrywa istotną rolę, tłumacze cieszą się poważaniem i mają wysoki status oraz często stosowane są egzotyzujące techniki tłumaczeniowe.

Wracając do konkretnych przykładów, szczególnie ciekawe są przypadki, gdy użycie egzotyzujących technik translatorskich nie przesądza o ostatecznym efekcie, którym może być niemal całkowite udomowienie – przeciwieństwo wyobcowania, które w takich przypadkach mogłoby wydawać się wręcz oczywiste. Sytuacja wygląda podobnie w momencie, gdy elementy kulturowe zostają przetłumaczone przy użyciu asymilujących technik translatorskich, które w kontekście mogą okazać się absolutnie niezrozumiałe, a co więcej wprowadzać czytelnika w błąd, choć zaznaczyć należy, że taka sytuacja pojawia się nad wyraz rzadko. Nie w każdym przypadku należy jednak uznać je za

uciażliwe. Jeśli nie utrudniają one lektury, mogą okazać się dla czytelników intrygujące. Z analizy wynika ponadto, że egzotyzujące techniki translatorskie przynoszą częstokroć taki sam efekt na poziomie makrostrukturalnym prowadząc nawet do wyobcowania (*foreignisation*) i odwrotnie – asymilujące techniki translatorskie skutkują udomowieniem (*domestication*).

Reasumując, chciałabym raz jeszcze podkreślić, że w obu przekładach zauważamy konsekwentne stosowanie określonych technik translatorskich, będących wynikiem starannego i świadomego wyboru. Tłumacze zbliżali się w swoich tłumaczeniach nieznacznie w stronę wyobcowania. Ich działania były jednak ostrożne i nie doprowadziły do przesycenia przekładów elementami kulturowymi, które są obce i niezrozumiałe dla czytelników. Zarówno Rasch, jak i Maijer, van der Klei oraz Ruig decydują się na rozwiązanie pośrednie, w moim przekonaniu najbardziej optymalne. Ich przemyślane wybory translatorskie przyczyniają się do powstania przekładów, w których kultura tekstu wyjściowego jest wyeksponowana, tam gdzie to możliwe, a objaśniona tam, gdzie to konieczne.

## Bibliografia

- Aixelá, J. F. (1996), *Culture-specific Items in Translation*, (w:) R. Alvarez/ M.C.A. Vidal (red.), *Translation, Power, Subversion*. Clevedon–Philadelphia–Adelaide, 52–78.
- Baker, M. (1992), *In other words. A coursebook on translation*. London–New York.
- Bałuk-Ulewiczowa, T. (2000), *Beyond cognizance: Fields of absolute untranslatability*, (w:) W. Kubiński/ O. Kubińska (red.), *Przekładając nieprzekładalne. Materiały z I Międzynarodowej Konferencji Translatorycznej*. Gdańsk, 173–182.
- Bassnett, S. (1991), *Translation Studies*. London–New York.
- Boulogne, P. (2013), *Nietes-welles. Waarom vertaalwetenschap wel cruciaal is voor de Receptiewetenschap*, (w:) *Filter* 20 (1), 66–72.
- Dedecius, K. (1974/1988), *Notatnik tłumacza*. Warszawa.
- Di, J. (2003), *Literary translation. Quest for Artistic Integrity*. Manchester–Northampton MA.
- Eco, U. (2001), *Experiences in Translation*, tłum. A. McEwen. Toronto–Buffalo–London.
- Even-Zohar, I. (1978/1990), *The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem*, (w:) *Polysystem Studies, Poetics Today* 11 (1), 45–51.
- Evenepoel, S. (2004), *Bij wijze van slot. Zoeken naar sleutels voor Notebooms Hotel*, (w:) S. Evenepoel/ G. Rooryck/ H. Verstraete (red.), *Taal en cultuur in vertaling. De wereld van Cees Noteboom*. Antwerpen–Apeldoorn, 123–127.
- Frank, A. P. (1992), *Zu einer 'konkreter Theorie' des übersetzerischer Umgangs mit Fremdheitspotential: Waste Land-Übersetzungen französisch und deutsch*, (w:) F. Lönker (red.), *Die literarische Übersetzung als Medium der Fremderfahrung*. Göttingen, 63–68.
- Frank, A. P. (2004), *Translation research from a literary and cultural perspective: Objectives, concepts, scope*, (w:) H. Kittel/ A.P. Frank/ N. Greiner/ T. Hermans/



- W. Koller/ J. Lambert/ F. Paul (red.), *Übersetzung Translation Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung. An international Encyclopedia of Translation. Studies Encyclopédie internationale de la recherche sur la traduction.* Berlin–New York, 790–851.
- Hejwowski, K. (2004), *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu.* Warszawa.
- House, J. (2004), *Culture-specific items in translation*, (w:) H. Kittel/ A.P. Frank/ N. Greiner/ T. Hermans/ W. Koller/ J. Lambert/ F. Paul (red.), *Übersetzung Translation Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung. An international Encyclopedia of Translation. Studies Encyclopédie internationale de la recherche sur la traduction.* Berlin–New York, 494–504.
- Kapuściński, R. (2002), *Lapidarium V.* Warszawa.
- Kwieciński, K. (2001), *Disturbing strangeness.* Toruń.
- Koller, W. (1979, 1997), *Einführung in die Übersetzungswissenschaft.* Wiesbaden.
- Leppihalme, R. (1997), *Culture bumps. An empirical Approach to the Translation of Allusions.* Clevedon–Philadelphia–Toronto–Sydney–Johannesburg.
- Lüdi, G. (1987), *Aspects énonciatifs de la traduction*, (w:) Cahiers du Département des Langues et des Sciences du Langage, 5 (La Traduction).
- Małgorzewicz, A. (2014), *Językowe i niejęzykowe kompetencje tłumacza. Próba zdefiniowania celów translodydaktyki akademickiej*, (w:) *Lingwistyka Stosowana* 11, 1–10.
- Naaijken, T. (2002), *De slag om Shelley en andere essays over vertalen.* Nijmegen.
- Naaijken, T. (2004), *Een wereld van verschil. Over taal en cultuur in vertaling*, (w:) S. Evenepoel/ G. Rooryck/ H. Verstraete (red.), *Taal en cultuur in vertaling. De wereld van Cees Noteboom.* Antwerpen–Apeldoorn, 13–23.
- Nord, Ch. (1997), *Translation as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained.* Manchester.
- Panasiuk, I. (2003), *Miejsce modelu lakun w obrębie teorii tłumaczenia kultur*, (w:) K. Hejwowski (red.), *Teoria i dydaktyka przekładu.* Olecko, 99–112.
- Piotrowska, M. (2005), *Strategia kompensacji w tłumaczeniu kultury*, (w:) *Język Trzeciego Tysiąclecia III*, vol. 2. Konteksty przekładowe. *Język a komunikacja* 8., 397–404.
- Schulte, R. (2001), *The Geography of Translation and Interpretation. Traveling Between Languages.* Lewiston–Queenston–Lampeter.
- Schultze, B. (2004), *Kulturelle Schlüsselbegriffe und Kulturwörter in Übersetzungen fiktionaler und weiterer Textsorten*, (w:) H. Kittel/ A.P. Frank/ N. Greiner/ T. Hermans/ W. Koller/ J. Lambert/ F. Paul (red.), *Übersetzung Translation Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung. An international Encyclopedia of Translation. Studies Encyclopédie internationale de la recherche sur la traduction.* Berlin–New York, 926–936.
- Skibińska, E. (1999), *Przekład a kultura. Elementy kulturowe we francuskich przekładach „Pana Tadeusza”.* Wrocław.
- Skibińska, E. (2004), *W szkole interkulturowości: problematyka różnic między kulturami w dydaktyce przekładu*, (w:) *Między oryginałem a przekładem IX*, 79–90.
- Švejc, A. D. (2004), *Possibilities and limitations of linguistic approaches to Translation*, (w:) H. Kittel/ A.P. Frank/ N. Greiner/ T. Hermans/ W. Koller/ J. Lambert/ F. Paul (red.), *Übersetzung Translation Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung. An international Encyclopedia of Translation.*

- Studies Encyclopédie internationale de la recherche sur la traduction. Berlin–New York, 236–242.
- Toury, G. (1995), *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam–Philadelphia.
- Tryczyńska, K. (2014), *Vertaaltendensen in de Nederlandse vertalingen van Poolse hedendaagse romans. Een vergelijkende studie van cultuurgebonden elementen* (niepublikowana rozprawa doktorska). Uniwersytet Wrocławski, Wrocław.
- Tymoczko, M. (1999), *Post-colonial writing and literary translation*, (w:) S. Bassnett/ H. Trivedi (red.), *Post-colonial Translation*. London–New York, 19–41.
- Vandeweghe, W. (2005), *Duo teksten. Inleiding tot vertaling en vertaalstudie*. Gent.
- Venuti, L. (1998), *The Scandals of Translation: Towards an Ethics of Difference*. London.
- Vermeer, H. (1986), *Übersetzen als kultureller Transfer*, (w:) M. Snell-Hornby, (red.), *Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung. Zur Integrierung von Theorie und Praxis*. Tübingen–Basel, 30–53.
- Wojtasiewicz, O. (1957, 1992), *Wstęp do teorii tłumaczenia*, Warszawa.

### **Teksty źródłowe**

- Gombrowicz, W. (2009 [1938]), *Ferdydurke*. Kraków.
- Gombrowicz, W. (1967), *Ferdydurke*, tłum.: W.A. Maijer/ H. van der Klei/ C. de Ruig. Amsterdam.
- Szczypiorski, A. (1991 [1986]), *Początek*. Poznań.
- Szczypiorski, A. (1988), *De mooie mevrouw Seidenman*, tłum.: G. Rasch. Amsterdam.

**Piotr UŚCIŁOWSKI**  
Uniwersytet Warszawski

## **Deutsch – polnische Zusammenarbeit im Selbstverwaltungs- bereich. Ein Rückblick aus der Perspektive eines Übersetzers.**

### **Abstract:**

**Polish – German cooperation in the realm of self-governance. A look back at the problem from a translator's point of view.**

The main impulse to write this article arose from my experience of working for one of the Polish local government institutions. Through the years of my professional activity I had the opportunity to become familiar with the phenomenon of local government, its structure and fundamental goals. But there is something else, what I believe, should be of interest for the potential reader of this paper. It is the language. The language used in the communication between the organizations of local government in the EU has its own specific which is to become the core of my scientific research. My article below should only give a small insight into the problem, here based on the example of Polish – German cooperation, seen from the perspective of a translator. The article touches upon the origin of local government and gives a brief overview of its history in Poland and Germany. The further part of the article concerns some critical remarks on the language and typical problems in the translation process in this specific area.

### **Einleitung**

Mit folgendem Artikel habe ich die Absicht, die deutsch – polnische Kooperation im Bereich der Selbstverwaltung ein bisschen näher zu bringen. Wie sie heute aussieht, versuche ich aus einer ganz konkreten Perspektive zu zeigen, nämlich aus der sprachlichen. Seit dem Beitritt Polens zu der Europäischen Union haben sich die Kontakte zwischen unseren Ländern, die schon sowieso relativ breit waren aufgrund der geographischen Lage in Europa, weiter intensiviert. Die Arbeitsmigration hatte u.a. zur Folge, dass diese Zusammenarbeit, weil es inzwischen auch notwendig wurde, von der zwischenstaatlichen auf die sozusagen „zwischenstädtliche“ Ebene verlagert wurde. Die Natur der Kommunikation zwischen den betroffenen Trägern ist selbstverständlich die sprachliche. Die Sprache ist das Medium, das uns verbindet und trennt zugleich. Aufgrund der EU-Sprachenpolitik, für die 24 Sprachen als offiziell gelten, versteht es sich von selbst, dass die Kommunikation zwischen den EU-Organen aus zwei verschiedenen Mitgliedsstaaten eine Unterstützung braucht und dies in Person eines Übersetzers. Seine Sprach- und Fachkenntnisse (eine Orientierung über die Materie, die im Hintergrund der Kommunikation steht, hat sich für deren Erfolg als unabdingbar erwiesen) garantieren eine richtige und vor allem effektive Zusammenarbeit auf internationalem Niveau.

Bevor ich aber auf meine eigenen Erfahrungen eingehen kann, versuche ich hier den schon von mir angesprochenen Hintergrund ganz kurz zu skizzieren. Die Idee der Selbstverwaltung, ihre Genese, Entwicklung schildere ich in der Hoffnung, dass sie dem Leser helfen werden, die Spezifik der Verwaltungssprache besser zu verstehen.

## 1. Genese der öffentlichen Verwaltung

Die Entwicklungsprozesse der Zivilisation bringen seit jeher verschiedene organisatorische Probleme mit sich, die gelöst werden müssen. In vielen Fällen konzentrieren sie sich darum, die Effektivität der Machtausübung zu steigern, wobei die Lösungsvorschläge auch von Gesellschaft zu Gesellschaft unterschiedlich sein können. Es entstand beispielsweise die sog. *Kameralwissenschaft* (pol. *kameralistyka*), die jene Wissenschaften umfasste, die für die künftigen Beamten von besonderer Bedeutung waren<sup>1</sup>. Die Geschichte der Selbstverwaltung als solcher setzt grundsätzlich in der Neuzeit an. Ihre Entwicklung, verlangsamt nur durch die etwaigen Kriege oder andere kleinere Konflikte, läuft ununterbrochen bis hin in die moderne Zeit. Anfänglich war die Idee der Selbstverwaltung hauptsächlich vom Herrscher ausgegangen, dessen Aufgabe es war, Kriege zu führen, aber auch, und vielleicht vor allem, für den Bau der Städte, Brücken und Wege Sorge zu tragen. Er erhob auch Steuern, um die Staatskasse zu füllen. Später kamen auch Tendenzen zum Vorschein, die sich darin manifestierten, dass die Kleinstädte begannen, sich zu größeren Einheiten zu verbinden. Dies wird heutzutage ebenfalls als eine Form früher öffentlicher Administration<sup>2</sup> angesehen. Diese und ähnliche Erscheinungen waren erst einmal nicht unter dem Begriff der Administration (oder: Verwaltung) bekannt, denn diese Terminologie entstand erst zusammen mit der Herausbildung des Rechts, das die meiste Anerkennung in der Aufklärung fand (vgl. J. Gierszewski 2012). Zurzeit ist der administrative Apparat so ausgebaut, dass seine Prozesse kaum überblickbar sind. Dennoch ist die Verwaltung nicht mehr wegzudenken, wenn es darum geht, dem Staat eine korrekte Führung zu gewährleisten. Die Verwaltung macht vom Recht Gebrauch und schafft es. Sie verändert sich stets, so dass immer weitere Bereiche von ihr abgedeckt werden können.

## 2. Selbstverwaltung auf dem Gebiet Polens – ein historischer Überblick

Die Ursprünge der administrativen Teilung in Polen reichen bis in das XIII. Jahrhundert zurück, in die schwierigen Zeiten nach der Zersplitterung des Staates. Eine intensivierte Entwicklung des administrativen Gedankens datiert man allerdings erst auf das XVI. Jh.

---

<sup>1</sup> Im 18. u. 19. Jh. entwickelte sich eine Gruppe von Wissenschaften wie etwa Rechtswissenschaft, Wirtschaftswissenschaft, Politikwissenschaft und Philosophie, die man zusammen als Kameralwissenschaften bezeichnete. Für die Kammerbeamten waren sie insofern wichtig, als sie die Tätigkeit in der Verwaltung im absolutistischen Staat ermöglichten. Kameralwissenschaften waren insbesondere an den deutschen Universitäten gelehrt. Heute können sie als Vorläufer der modernen Staatswissenschaften verstanden werden. In: <https://de.wikipedia.org/wiki/Kameralismus>, Zugang: September 2015.

<sup>2</sup> Synonym zu: verwaltende Behörde, Verwaltung. Etymologisch geht der Begriff auf lat. administratio = Dienstleistung, zu: administrare, administrieren zurück. In: DUDEN – Deutsches Universalwörterbuch, 2003.

Damals lag die Macht in den Händen des polnischen Adels. 1791 wurde ein Stadtmagistrat ins Leben gerufen und der Staat wurde in vierundzwanzig Abteilungen (pol. *wydziały*) unterteilt. Die Teilungen Polens brachten es allerdings mit sich, dass der Staat administrativ zu existieren aufhörte. Die Teilungsmächte haben ihre eigenen Systeme aufgedrängt, die aber auch ganz unterschiedlich fortgeschritten waren. Auf den preußischen und österreichischen Teilungsgebieten funktionierten zumeist Gemeinden, Kreise und Woiwodschaften. Das schwächste russische Teilungsgebiet wies lediglich Gemeinden auf (vgl. B. Suchodolski 2013).

Nach 1918 kam die Zeit der langersehnten Unabhängigkeit, die eine Vereinheitlichung der Rechtsvorschriften auf dem ganzen Gebiet der Republik zur Folge hatte. Eine klare Konzeption der neuen administrativen Teilung Polens wurde zusammen mit der Verfassung vom 17. März 1921 (sog. Märzverfassung, poln. *Konstytucja Marcowa*) beschlossen. Das Gesetz setzte voraus, dass der Staat und seine Staatsform auf einer weit ausgebauten territorialen Selbstverwaltung aufbauen. Es wurden Woiwodschaften<sup>3</sup>, Kreise sowie Land- und Stadtgemeinden eingeführt. Dem Staat war allerdings eine Aufsichtsfunktion überlassen. Nunmehr hatte man mit einer ausgesprochenen Dezentralisierung der öffentlichen Administration zu tun.<sup>4</sup>

Eine weitere Reform fand mit dem Gesetz vom 23. März 1933 (sog. Integrierungsgesetz, poln. *ustawa scaleniowa*) statt. Dieses neue Gesetz regulierte u.a. solche Aspekte wie die Amtszeit, die fünf Jahre betragen sollte, aber auch das Wahlrecht sowie die Form und Kompetenzen der Kreise und Gemeinden. Das Integrierungsgesetz führte in jeder Verwaltungseinheit erlassende und Kontrollorgane (poln. *organy stanowiące i kontrolne*), wie auch Verwaltungs- und Ausführungsorgane (poln. *organy zarządzające i wykonawcze*) ein. Die Ersteren waren: in den Landgemeinden – Gemeinderat, in den Stadtgemeinden – Stadtrat, in den Kreisen – Kreisrat. Als Verwaltungs- und Ausführungsorgane galten: in den Landgemeinden – Gemeindevorstand, in den Stadtgemeinden – Stadtvorstand und in den Kreisen – Kreisabteilungen. An der Spitze einer Landgemeinde stand ein Gemeindevorsteher, an der der Stadtgemeinde – ein Bürgermeister oder Präsident. Der Gemeindevorstand bestand aus dem Gemeindevorsteher, seinem Stellvertreter und zwei Schöffen. Der Stadtvorstand bestand dagegen aus dem Bürgermeister und Vizebürgermeister bzw. dem Präsidenten und einem oder mehreren Vizepräsidenten und Schöffen. Ein Kreisrat bestand aus Kreismitgliedern und Mitgliedern der Kreisabteilung. Geleitet wurde der Kreis vom Kreisleiter<sup>5</sup>.

Mit dem Beschluss der sog. Aprilverfassung (poln. *Konstytucja Kwietniowa*, 23. April 1935) wurden weitere Schritte in die Richtung territoriale Selbständigkeit gemacht.

Der II. Weltkrieg war eine äußerst schwierige Zeit in der Geschichte des polnischen Staates. Formal hörte er praktisch auf zu existieren. Auf den von Besatzungsmächten kontrollierten Gebieten galt die russische bzw. die Nazi-deutsche Administration. Nach

---

<sup>3</sup> Eingeführt wurden insgesamt 16 Woiwodschaften. Allerdings verfügten nur die Woiwodschaften Pomorskie und Poznańskie über den Status eines Selbstverwaltungsorgans (pol. *województwo samorządowe*). Die Woiwodschaft Śląskie war hingegen im Wesentlichen autonom, außer in den Fragen der Außenpolitik und des Militärs.

<sup>4</sup> Ibid.

<sup>5</sup> Ibid.

dem Ende des Krieges wurde die territoriale Selbstverwaltung in Polen quasi reaktiviert. Die größten Verdienste gehörten hierbei, namentlich in der Anfangsphase, dem PKWN<sup>6</sup>. Das Komitee lehnte die bisher geltende Aprilverfassung dezidiert ab. Gleichzeitig wurde verkündet, dass das PKWN durch die Woiwodschafts-, Kreis-, Stadt- und Gemeinernationalräte über das gesamte Land regieren wird. An der Bildung der Nationalräte nahmen verschiedene demokratische Organisationen teil, die ihre Tätigkeit vorher bei dem PKWN angemeldet hatten. Das Dekret des PKWN vom 23. November 1944 determinierte den Aufgabenbereich der territorialen Selbstverwaltung und bestimmte die Funktionsweise solcher Einheiten wie: Woiwodschaften, Kreise, Städte und Gemeinden. Seit 1950 war Polen administrativ nach russischem (sprich sowjetischem) Muster geteilt. In der Praxis bedeutete das, dass das bisher funktionierende System weitgehend abgeändert wurde, und zwar insofern, als die tatsächliche Macht an die Nationalräte überging<sup>7</sup>.

Die in den Jahren 1972-1975 durchgeführten Reformen bestätigten nur, dass die Nationalräte als Grundverwaltungsorgane gesehen werden konnten. Die Gemeinden, die für eine kurze Zeit durch analoge Einheiten ersetzt wurden, wurden wiederhergestellt. Ihre Anzahl belief sich damals auf 2365. Der entscheidende Punkt war allerdings, dass man mit dem Beschluss des Zentralkomitees der PZPR<sup>8</sup> die Kreise abgeschafft und Woiwodschaften reorganisiert hat, so dass letztendlich aus bisherigen 1749 Woiwodschaften wurden. Die Regierungskreise wollten, dass sich durch die Dezentralisierung der Macht alle Woiwodschaften, auch die verhältnismäßig kleineren, gleichmäßig entwickeln.

Das Jahr 1989 brachte eine Revolution mit sich, die sich, nicht nur in Polen, sondern in allen Ländern des ehemaligen Ostblocks vollzog. Radikale Änderungen waren damals angesagt. Diese kamen auch im Bereich der Selbstverwaltung deutlich zum Vorschein. Kraft des Gesetzes vom 8. März 1990<sup>9</sup> wurden westeuropäische Lösungen eingeleitet. Die Nationalräte wurden komplett abgeschafft. Seit 1999 gibt es in Polen ein 3-Stufen-System: Gemeinden, Kreise und Woiwodschaften. Die Zahl der Letzteren wurde auf 16 festgesetzt und gilt bis zum heutigen Tag (vgl. B. Suchodolski 2013).

### **3. Kommunale Selbstverwaltung in Deutschland – Gemeinden als Hauptpfeiler der Demokratie**

Die Anfänge der öffentlichen Administration auf dem deutschen Boden reichen in das XVIII. Jh. zurück. Der damalige Ausgangspunkt war die absolutistische Monarchie, deren Reformen die öffentliche Verwaltung dem König und nicht dem Parlament unterstellten. All diese Reformen hatten eine Rationalisierung des Verwaltungssystems, Einführung eines beruflichen Beamtentums sowie territorialer Selbstverwaltung zum Ziel.

<sup>6</sup> Die Abkürzung PKWN steht für Polski Komitet Wyzwolenia Narodowego, dt. Polnisches Komitee für die Nationale Befreiung.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Die PZPR steht für die Polnische Vereinigte Arbeiterpartei, eine kommunistische Partei, die in den Jahren 1948 bis 1989 in Polen an der Macht war.

<sup>9</sup> Dz.U. 1990 nr 16 poz. 95, ustawa z dnia 8 marca 1990r. o samorządzie terytorialnym.

Als unbestreitbarer Einschnitt in der kommunalen Selbstverwaltung in Deutschland gelten aber die vom Freiherr vom Stein<sup>10</sup> durchgeführten Städtereformen. Mit der Preußischen Städteordnung vom 19. November 1808, denn so hieß es offiziell, wurden Grundlagen des heutigen Kommunalrechts geschaffen. Damit wollte man versuchen, das bürgerschaftliche Engagement für die öffentlichen Aufgaben zu wecken. Dem aufstrebenden Bürgertum in den Städten wurde hiermit ein, obwohl nur begrenzter, Spielraum in den örtlichen Angelegenheiten eingeräumt. So hat vom Stein auch einen erzieherischen Effekt erzielt, der sich auch auf den gesamten Staat auswirken sollte. Nach dem Wiener Kongress 1815 wurden die Reformen vom Steins ausgeweitet. Sie umfassten nämlich auch die Gebiete, die sich bisher unter französischer Besatzung befanden. Mit der 1856 verkündeten Rheinischen Städteordnung begann die Zeit einer modernen Gemeinde. In der Zeit der Weimarer Republik kam es zu einer weitreichenden Demokratisierung, auch im Bereich der kommunalen Selbstverwaltung, die im Art. 127 der Weimarer Reichsverfassung verankert und garantiert wurde. Eine dunkle Zeit in der deutschen Geschichte kam erst später. 1933 kommt die *Nationalsozialistische Arbeiterpartei Deutschlands (NSDAP)* an die Macht. Mit Adolf Hitler als Kanzler erfährt Deutschland einschneidende Veränderungen in sämtlichen Bereichen öffentlichen Lebens, was für die bisher erreichten administrativen Fortschritte eher einen tiefen Rückschlag bedeutete. Mit dem Inkrafttreten der einheitlichen Deutschen Gemeindeordnung aus 1935 werden nicht nur die traditionellen Differenzierungen beseitigt, sondern mit der Gleichschaltung im Einheitsstaat auch die kommunale Selbstverwaltung praktisch abgeschafft (vgl. U. Andersen/ W. Woyke 2013). Mit diesen beiden Gesetzen hat man all das zugrunde gerichtet, was in der bisherigen Gesetzgebung und kommunaler Praxis erreicht wurde. Nach der Niederlage im II. Weltkrieg waren die Gemeinden die einzige deutsche Verwaltungsebene, die noch halbwegs funktionsfähig war. Einen besonderen Stellenwert gewannen sie vor allem dann, wenn es um die Versorgung der leidenden Bevölkerung mit lebensnotwendigen Gütern und Dienstleistungen ging. Nun wurde die Gemeinde zu einer gewissen Grundzelle einer langsam aufkeimenden Demokratie. Die Restaurierungsprozesse verliefen, aufgrund der Tatsache, dass Deutschland damals in vier Besatzungszonen aufgeteilt war, unterschiedlich schnell. Drei von denen waren natürlich von den westlichen Alliierten administriert, die vierte unterlag der sowjetischen Aufsicht. Die westlichen Siegermächte förderten die kommunale Ebene, da sie fest daran glaubten, einen politischen Neuaufbau sozusagen von „unten“ starten zu können. Sie verstanden die Kommunen als eine gewisse „Schule der Demokratie“<sup>11</sup>.

Die Bundesrepublik Deutschland ist ein dezentral organisiertes Land, in dem neben der Bundesebene und der Länderebene auch Gemeinden und Landkreise eigene Zuständigkeiten haben. Die Verwaltungspraxis ist in allen Bundesländern ähnlich, d.h. das

---

<sup>10</sup> Heinrich Friedrich Karl vom und zum Stein (geb. am 25. Oktober 1757 in Nassau, ges. am 29. Juni 1831 in Cappenberg bei Lünen) – ein preußischer Beamter, Staatsmann und Reformier. Zum Höhepunkt seiner Karriere war er Hauptbetreiber der Preußischen Reformen. 1812 trat er in die Dienste des russischen Zaren Alexander I. Später wurde er zum Leiter der Zentralverwaltungsbehörde und verwaltete die vom Napoleon zurückeroberten Gebiete in Deutschland und Frankreich. In: [https://de.wikipedia.org/wiki/Heinrich\\_Friedrich\\_Karl\\_vom\\_und\\_zum\\_Stein](https://de.wikipedia.org/wiki/Heinrich_Friedrich_Karl_vom_und_zum_Stein), Zugangsdatum: September 2015.

<sup>11</sup> Ibid.

Selbstverwaltungsrecht umfasst vor allem solche Bereiche wie den öffentlichen Nahverkehr, den örtlichen Straßenbau, die Versorgung mit Strom, Wasser und Gas, die Abwasserentsorgung und die städtebauliche Planung. Hinzu kommen der Bau und die Unterhaltung von Schulen, Theatern und Museen, Krankenhäusern, Sportstätten und Bädern, was allerdings als eine freiwillige Leistung der Gemeinde einzustufen ist. Ferner sind die Gemeinden auch für die Erwachsenenbildung und Jugendpflege zuständig<sup>12</sup>. Daran erkennt man die Allzuständigkeit der Gemeinden, die ihnen nur auf dem Gesetzeswege entzogen werden kann. Der einzige Faktor, der der Realisierung kommunaler Aufgaben hinderlich sein kann, sind natürlich die Finanzen. Die Gemeinden haben grundsätzlich das Recht, eigene Steuern und Abgaben zu erheben. Hiermit gemeint sind vor allem die Grund- und Gewerbesteuern. Zusätzlich erhalten die Gemeinden vom Bund und von den Ländern Anteile aus der Lohn- und Einkommensteuer sowie der Umsatzsteuer.

Über das, in welche Richtung sich eine Gemeinde entwickelt, entscheidet die Bürgerschaft. Das erledigt sie naturgemäß nicht persönlich, sondern durch die von ihr gewählten Organe, d.h. den Gemeinderat und den Bürgermeister<sup>13</sup>. Als Rat versteht man ein Gremium, das die Verwaltungsführung wahrnimmt. An seiner Spitze steht der Bürgermeister, der von den Bürgern in unmittelbarer (allgemeiner, freier, gleicher und geheimer) Wahl gewählt wird<sup>14</sup>. Für das Amt des Bürgermeisters können nicht nur Deutsche, sondern auch Bürger, die andere (EU-)Staatsangehörigkeit haben, kandidieren. Zu seinen Aufgaben gehört u.a. die Vorbereitung und Ausführung der Beschlüsse des Gremiums, gemeindliche Vermögensverwaltung oder Repräsentation der Gemeinde bei öffentlichen Anlässen (vgl. R. Grzeszczak 2006). Nicht selten werden dem Bürgermeister staatliche Aufgaben übertragen, wie etwa Polizeiaufgaben oder Durchführung von Wahlen. Damit wird er verpflichtet, die Weisungen einzuhalten, die direkt aus Berlin kommen. Die Rechtsgrundlage, an die sich jede Gemeinde in der Bundesrepublik halten muss, ist die Gemeindeordnung. Sie ist eine Art Verfassung und regelt u.a. die Arbeit der kommunalen Organe wie z.B. der Gemeindevertretung oder des Bürgermeisters. Die Kommunalverfassungstypen unterscheiden sich untereinander, ihre Anzahl ist aber auf vier beschränkt. Diese sind: süddeutsche und norddeutsche Ratsverfassung, Bürgermeisterverfassung und Magistratsverfassung.<sup>15</sup>

Ihre Aufgaben nehmen die Kommunen zumeist in öffentlich-rechtlichen Rechts- und Organisationsformen wahr. Es verstärkt sich aber ein Trend, der in Ausgliederung von Verwaltungsbereichen besteht. Immer mehr Ausgaben bzw. Umsätze entfallen nämlich auf Eigen- bzw. GmbH-Betriebe. Was die Typologie der Gemeinden angeht, so unterscheidet man grundsätzlich Gemeinden, die keine Kreisaufgaben übernehmen. Hierzu gehören etwa *amtsangehörige Gemeinden*, *amtsfreie Gemeinden* oder *Einheitsgemeinden*. Auf der anderen Seite gibt es hingegen Gemeinden mit Kreisaufgaben, diese sind u.a. *große kreisangehörige Städte*, *große Kreisstädte*.<sup>16</sup>

<sup>12</sup> Tatsachen über Deutschland, Berlin, 2003.

<sup>13</sup> § 1 Abs. 4 der Gemeindeordnung für den Freistaat Sachsen (SächsGemO).

<sup>14</sup> § 48 SächsGemO.

<sup>15</sup> Gemeinde (Deutschland) in: [https://de.wikipedia.org/wiki/Gemeinde\\_%28Deutschland%29#Gemeindeordnungen](https://de.wikipedia.org/wiki/Gemeinde_%28Deutschland%29#Gemeindeordnungen), Zugang: September 2015.

<sup>16</sup> Ibid.



#### 4. Verwaltungssprache und ihre Problematik im Übersetzeralltag

Am 1. Mai 2004 ist Polen der Europäischen Union beigetreten. Nach langjährigen Verhandlungen und mühsamen Vorbereitungsprozessen wurde unser Land in den engen Kreis der höchstentwickelten Staaten des Alten Kontinents offiziell aufgenommen. Hoffnungen und Bedenken, die es mit sich brachte, glichen sich aus. Erst aus der Perspektive einer Dekade haben wir die Möglichkeit, die ersten Rückschlüsse zu ziehen. Die Bilanz erweist sich als durchaus positiv. Polen, einem Staat des ehemaligen Ostblocks, stand ganz am Anfang eine wichtige Aufgabe bevor. Erstmal den enormen Abstand reduzieren, dann langsam nach vorne schauen, hieß es damals. Diese Zielsetzungen, wie unbescheiden sie auch klingen mögen, wurden weitgehend erfüllt. Von einem übertriebenen Optimismus kann natürlich nicht die Rede sein, dennoch ist der Entwicklungsabstand zu den EU-Leadern spürbar geringer geworden. Die Anfangsjahre der Integration hatten zur Folge, dass zahlreiche Mechanismen miteinander koordiniert werden mussten, andere hingegen, speziell was den rechtlichen Bereich anlangt, einfach nur aufgezwungen wurden. Polen, wie jeder neue Mitgliedsstaat, musste sich den neuen Regularien einfach anpassen.

Der Bereich, in dem ich seit längerer Zeit beruflich tätig bin, betrifft, im weiteren Sinne, die Systeme der sozialen Sicherheit in der Europäischen Union. Seit dem 1. Mai 2004 haben die polnischen StaatsbürgerInnen die Wahl, frei durch die Länder der EU zu reisen und sich dort niederzulassen, wo die Lebensbedingungen ihren Erwartungen am meisten entsprechen. Dies hängt natürlich eng zusammen mit der Tatsache, dass die beruflichen Perspektiven der entscheidende Punkt sind bei der Wahl des richtigen Lebenszentrums. Die meisten polnischen „Arbeitstouristen“ entscheiden sich, in die wirtschaftlich starken westeuropäischen Länder zu gehen. Auf der Ziellandwunschliste stehen allen voran Deutschland, England, Irland, Belgien und die Niederlande.

Sämtliche Arbeitnehmer, die in den EU-Ländern legal eine Beschäftigung aufnehmen, müssen durch ein Sozialversicherungssystem erfasst werden. Welches System das sein soll, entscheiden die Vorschriften über die Koordinierung der Systeme der sozialen Sicherheit. Es muss natürlich angemerkt werden, dass es derzeit kein überstaatliches System gibt. Vielmehr wird ein solches System von der EU gar nicht angestrebt. Jedes Land behält seine eigenen Regelungen, die darüber entscheiden, wer leistungsberechtigt ist, auf welche Leistungen Anspruch besteht und in welcher Höhe. Eines ist hierbei sicher, ein Arbeitnehmer darf zwei Versicherungssystemen nicht gleichzeitig unterliegen. Für jede einzelne erwerbstätige Person muss zuerst ermittelt werden, in welchem der EU-Länder sie sozialversichert ist. Als Rechtsgrundlage für die Koordinierung der Systeme der sozialen Sicherheit sind die Verordnung des Europäischen Parlaments und des Rates Nr. 883/2004 sowie die Durchführungsverordnung 987/2009 maßgebend.

Die Koordinierung der Systeme der sozialen Sicherheit innerhalb der EU setzt eine enge Zusammenarbeit zwischen einzelnen Mitgliedsstaaten voraus. Bei dieser vielseitigen Kooperation sind jeweils zwei Träger für die Durchführung und Inkraftsetzung europäischer Vorschriften zuständig. Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej ist eine Behörde, die für Sozialpolitik im weiteren Sinne zuständig ist. Im engeren Sinne werden

von den ROPS<sup>17</sup> in ganz Polen u.a. solche Aufgaben wahrgenommen wie die ständige Kontrolle über die sozialen Probleme in der jeweiligen Region, regelmäßige Berichterstattung über ergriffene Maßnahmen oder Aufgaben, die mit der Auszahlung von Familienleistungen für Arbeitnehmer, die auf dem Gebiet der EU, des EWR<sup>18</sup> und der Schweiz erwerbstätig sind, verbunden sind. Die Letzteren werden im Rahmen der Koordinierung der Systeme der sozialen Sicherheit realisiert.

Die Problematik der Familienleistungen verlangt von uns und unseren Partnern, die in diesem Falle meist die deutschen Familienkassen sind, eine enge Kooperation. Diese wäre dann unmöglich ohne den stetigen Austausch von Informationen. Der Datenaustausch ist insofern notwendig, als die jeweils betroffenen Träger untereinander entscheiden müssen, welche Rechtsvorschriften ab wann gelten. Es stellt sich von selbst die Frage nach dem Medium dieser Kommunikation, hier also der Sprache. Die Sprachpolitik der EU hat sich zum ganz klaren Ziel gesetzt, die europäische Sprachenvielfalt zu unterstützen. Diese Politik findet ihren Niederschlag auch in der Kommunikation im institutionellen Bereich. In der Praxis bedeutet das, dass es eine offizielle Sprache der Europäischen Union gar nicht gibt. Es werden derzeit innerhalb der EU 24 Sprachen gesprochen und jede von ihnen hat den Status einer Amtssprache. Auf diesen Status berufen sich zahlreiche Vorschriften der EU, hier die Verordnung (EG) Nr. 883/2004, die für die Koordinierung der Systeme der sozialen Sicherheit maßgebend ist: *Die Behörden, Träger und Gerichte eines Mitgliedstaats dürfen die bei ihnen eingereichten Anträge oder sonstigen Schriftstücke nicht deshalb zurückweisen, weil sie in einer Amtssprache eines anderen Mitgliedstaats abgefasst sind, die gemäß Artikel 290 des Vertrags als Amtssprache der Organe der Gemeinschaft anerkannt ist*<sup>19</sup>.

Sich an dieses Prinzip zu halten, bedeutet für die EU-Organe, dass die Kommunikation in den Muttersprachen der Parteien stattfinden kann, was wiederum zur Folge hat, dass eine Übersetzung als unerlässlich erscheint. Die tägliche Kommunikation zwischen einer ROPS und den Familienkassen in der ganzen Bundesrepublik hat vorwiegend einen schriftlichen Charakter. Die Informationen kommen entweder als herkömmliche Schriftstücke, E-Mails oder SED-Vordrucke<sup>20</sup> an, die speziell für den Datenaustausch zwischen den zuständigen Stellen konzipiert wurden. Nachdem die Korrespondenz registriert wird, wird sie unter verschiedene Mitarbeiter verteilt und anschließend gelangt sie zur Übersetzung.

In sprachtechnischer Hinsicht haben die meisten Texte, die zwischen den o.a. Institutionen ausgetauscht werden, eine fachsprachliche<sup>21</sup> Charakteristik. Präziser gesagt

---

<sup>17</sup> Jede Woiwodschaft in Polen verfügt über die eigene ROPS. Obwohl die Namen dieser Institutionen sich manchmal unterscheiden (siehe z.B. Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej), bleiben die Aufgaben prinzipiell gleich.

<sup>18</sup> Europäischer Wirtschaftsraum.

<sup>19</sup> Art. 76 (7) der Verordnung (EG) Nr. 883/2004 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 29. April 2004 zur Koordinierung der Systeme der sozialen Sicherheit.

<sup>20</sup> Die Abkürzung SED steht für *Structured Electronical Document*. Es ist ein Standardvordruck für den Austausch von Informationen zwischen den Trägern im Rahmen der Koordinierung der Systeme der sozialen Sicherheit.

<sup>21</sup> Auf den Begriff Fachsprache will ich hier nicht speziell eingehen, denn ich nehme an, dass er den meisten Lesern dieses Artikels schon vertraut sein soll.

handelt es sich um eine schon mehrfach in diversen Quellen diskutierte Verwaltungssprache. Diese Texte zeichnen sich erst einmal durch eine Reihe von Regularitäten aus, die auch beim Übersetzen ins Auge stechen. Bescheide, Beschlüsse, Mahnbriefe<sup>22</sup> und andere Schreiben werden nach einem vorher klar definiertem Muster vorbereitet, d.h. sie müssen bestimmte Elemente enthalten, die sie als amtliche Texte überhaupt definieren lassen. Um nur einige davon zu nennen, sind das:

- Überschrift, es kann auch ein Stempel sein,
- Aktenzeichen<sup>23</sup>,
- Bezeichnung der Partei (Parteien),
- Tenor/Spruch u. Rechtsgrundlage,
- Begründung,
- Rechtsbehelfsbelehrung.

Es sind Bausteine, die auch beim Übersetzen berücksichtigt werden müssen, da sie die Struktur des Textes (Schreibens) erhalten lassen. Hierbei verdient vor allem die Rechtsgrundlage ein besonderes Augenmerk, denn sie ist nicht nur strukturmäßig relevant, sondern auch inhaltlich von eminenter Bedeutung. Sie begründet nämlich die gegenseitigen Ansprüche der Parteien in einem Schreiben. Im Bereich der Koordinierung der Systeme der sozialen Sicherheit berufen wir uns regelmäßig auf die Rechtsakte des Europäischen Parlaments und des Rates. Diese Texte sind bereits in allen Amtssprachen der EU erhältlich, so dass es sich lohnt, bei der Übersetzung z.B. einer Rechtsgrundlage einfach zu diesen zu greifen. Sie liefern nämlich eine große und vor allem verlässliche Quelle der Terminologie, was den Übersetzungsprozess erstens viel schneller macht, zweitens gibt es dem Übersetzer eine gewisse Sicherheit für den finalen Text.

Neben der Rechtsgrundlage ist eine Rechtsbehelfsbelehrung (poln. pouczenie o środkach zaskarżenia) ein weiterer wichtiger Bestandteil eines Bescheides/Beschlusses. Sie ist insofern wichtig, als sie der Partei die Möglichkeit zur Verfügung stellt, den Bescheid, falls er für sie nachteilig ist, anzufechten. Normalerweise enthält sie Informationen darüber, wie und wo der evtl. Einspruch (poln. odwołanie) eingelegt werden kann und wie viel Zeit die Partei hat, um ihn vorzubereiten. Nur aus diesem Grund soll man bei der Wiedergabe dieser Informationen möglichst präzise sein.

Die SED-Vordrucke sind standardisierte Formulare, deren Gebrauch von der Europäischen Kommission empfohlen wurde mit dem Ziel, die zukünftige Kommunikation zwischen den EU-Stellen wesentlich zu beschleunigen. Ein SED ist in seiner Grundkonzeption eine elektronische Nachricht, die im Rahmen des Systems EESSI<sup>24</sup> funktioniert und zum Datenaustausch zwischen einzelnen Mitgliedstaaten dient. Zur Zeit werden allerdings nur seine Papierformen verwendet, eine elektronische Übermittlung soll in den kommenden Jahren Wirklichkeit werden. Was die SED-Vordrucke von den herkömmlichen Schreiben unterscheidet, ist es, dass die auszutauschenden Daten hier eher kurz gefasst werden müssen. Sprachlich gesehen bedeutet das, dass es in vielen Fällen kurze

---

<sup>22</sup> Nicht selten wird anstelle des Terminus *Mahnbrief/Mahnschreiben* (poln. *monit*) einfach *Erinnerung* geschrieben, was inhaltlich vergleichbar erscheint, dafür aber wesentlich kommunikativer (sprich weniger fachsprachlich) ist.

<sup>23</sup> Auch: Geschäftszeichen, oft abgekürzt zu: Zeichen.

<sup>24</sup> EESSI ist ein elektronisches System zum Datenaustausch zwischen EU-Organen.

einfache Sätze bzw. gar Stichwörter sind. Die Kommunikation mittels der SED-Vordrucke findet natürlich zwischen Fachpersonen bzw. innerhalb eines Fachpersonals statt. Sie muss daher terminologiebeladen sein, um sie so effizient zu machen, wie es nur möglich ist. Formal sind diese Texte eigentlich merkmillos (siehe oben), aber nur im Vergleich zu einem konventionellen amtlichen Schriftstück, denn als Formulare haben sie schon ihren eigenen Aufbau. Ein solcher „Sparstil“ wird vermutlich deswegen angenommen, weil der größte Nachdruck doch auf die Schnelligkeit der Übermittlung gelegt wird. Um die Sprachbarriere ein wenig zu reduzieren, stehen alle Sprachvarianten der SED zur Verfügung, was aber nur die graphische Struktur des Formulars angeht.

Das aus sprachlicher Sicht einfachste Kommunikationsmittel sind natürlich die E-Mails. Sowohl was die Struktur, als auch den inhaltlichen Bereich betrifft, sind sie von der traditionellen Amtssprache etwas weiter entfernt als sonstige Schriftstücke. Dadurch bereiten sie auch beim Übersetzen am wenigsten Probleme. Eine formelle Dimension einer E-Mail (hier in der öffentlichen Verwaltung) darf aber nicht dermaßen reduziert werden, dass sie gleich auf das Niveau einer Straßenkonversation abrutscht. Die terminologische Sättigung eines solchen Textes ist zwar unvergleichbar geringer als die eines typischen amtlichen Schreibens, dennoch lässt es sich auch hier auf sie (sprich Terminologie) so einfach nicht verzichten. Dafür kann bei der stilistischen Gestaltung der Mitteilung etwas variiert werden. Oft wird es auf die Nominalisierung verzichtet zugunsten einer fließenden allgemeinsprachlichen Stilistik. Je nach Grad der Terminologisierung (bzw. je nach Schwierigkeitsgrad beim Übersetzen) lässt sich folgendes Schema aufstellen:

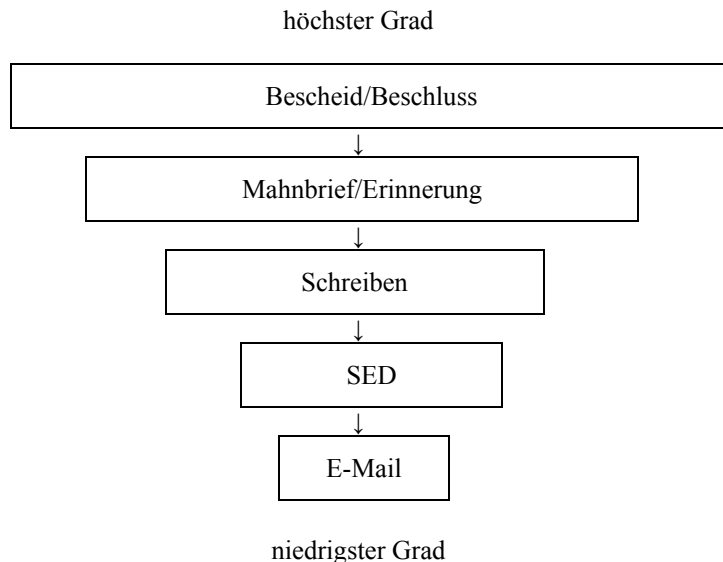


Abbildung 1.

Beim Übersetzen amtlicher Texte stößt man generell auf die Frage: Soll man beim Zieltext den für viele skurrilen amtlichen Stil (und Terminologie) beibehalten und dadurch vielleicht mit potentiellen Verstehensproblemen rechnen oder soll man doch als

Übersetzer in die Oberflächenstruktur eingreifen, dadurch auf die Fachsprachlichkeit etwas verzichten aber dafür an der Übersichtlichkeit des gesamten Textes gewinnen. Das Problem könnte folgenderweise dargestellt werden:

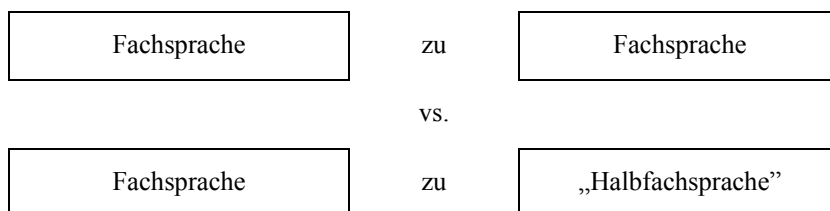


Abbildung 2.

Meine Erfahrungen scheinen, was hier doch ein bisschen erstaunen mag, in gewissem Sinne eher die zweite These zu bestätigen. Dies resultiert aus dem bilateralen Charakter des Übersetzungsprozesses. Speziell auf der Ebene eines gewöhnlichen amtlichen Schreibens kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass der Unterschied zwischen einem deutschen Schriftstück und seinem polnischen Pendant deutlich sichtbar ist. Auffällig ist zum Beispiel der Gebrauch bzw. die Übersetzung von Eigennamen. Meine Beobachtungen lassen hier eine gewisse Tendenz zur Pronominalisierung erkennen, und zwar vor allem im deutschen Text. Auf der anderen Seite bemerkt man im polnischen Schreiben eine Neigung dazu, den Sendernamen manchmal in der dritten Person zu verwenden. Hierzu folgendes Beispiel:

1. *W dniu 12.01.2015r. Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Białymstoku wystąpił do Państwa z prośbą o ...*

Das Verb *wystąpić/występować* nimmt hier die Wortform *wystąpił* an, was auf die 3. Person Singular hinweist und kongruiert so mit dem Subjekt des Satzes. Bei der Übersetzung kann man den Namen entweder im Original stehen lassen, versuchen, ihn zu übersetzen oder, weil eine solche 3.-Person-Verwendung für die Deutschen eher unüblich ist, einfach zu ersetzen. Als eine logische Wahl erscheint mir hier die Wahl eines Personalpronomens. Da gar kein Zweifel besteht, wer der Verfasser/Sender des Schreibens ist, könnte unser Beispielsatz auch folgendermaßen lauten:

2. *Am 12.01.2015 haben wir uns an Sie mit der Bitte gewandt, ...*

Als Ergebnis erhalten wir einen klaren und vor allem kürzeren Einleitungssatz ohne den umständlichen Namen der Behörde, die aber als Personalpronomen *wir* erscheint, also nicht einfach übersprungen wird.

Wenn wir uns den polnischen Ausgangssatz weiter anschauen, dann bemerken wir, dass er noch ein schönes polnisches Funktionsverbgefüge<sup>25</sup> *wystąpić do kogoś z prośbą o* enthält. Das größte Problem besteht hierbei darin, bei der Übersetzung den Sinn dieser Fügung richtig wiederzugeben. Je stärker man versucht, dieses polnische Idiom unbedingt durch ein deutsches Äquivalent zu ersetzen, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass man in Schwierigkeiten gerät und über den Satz hinaus nicht weiterkommt. Die Lösung für dieses Problem erscheint hier zunächst banal, denn am besten geeignet scheint meiner Meinung nach das einfache Verb *bitten* zu sein. Die Oberflächenstruktur

<sup>25</sup> In der Schulgrammatik oft als Nomen-Verb-Verbindung bezeichnet.

ist ein wenig unterschiedlich, semantisch wird allerdings die gleiche Leistung erbracht. Die Tiefenstruktur bleibt erhalten. Unser primäres Ziel ist daher erreicht. Als Resultat erhalten wir:

3. *Am 12.01.2015 haben wir Sie gebeten, ...*

Das Prinzip der Substitution trifft auch auf Adverbien zu. Nicht selten werden in der deutsch – polnischen Korrespondenz statt Ländernamen Lokaladverbien eingesetzt. Schauen wir uns das nächste Beispiel an:

4. *Es besteht hier ein Anspruch auf volles Kindergeld ab 01.02.2015.*

Auf den ersten Blick ist dieser Satz problemlos zu übersetzen, so etwa:

5. *Od dnia 01.02.2015r. przysługuje tu prawo do zasiłku rodzinnego w pełnej wysokości.*

Beim zweiten Hinschauen fällt ein kurzes Wort auf, das den Gesamteindruck massiv stört, nämlich *tu*. Was heißt denn *tu* (hier)? Ist hier dort, wo das Schreiben entstanden ist oder vielleicht dort, wo der Leser/Empfänger es gerade liest. Nur der Kontext hilft uns erraten, dass sich hinter dem Lokaladverb der Name Deutschland versteckt. Folgerichtig wäre der Satz so zu übersetzen:

6. *Od dnia 01.02.2015r. prawo do zasiłku rodzinnego w Niemczech przysługuje w pełnej wysokości.*

Möglich ist auch eine Variante mit Adjektiv:

7. *Od dnia 01.02.2015r. prawo do niemieckiego zasiłku rodzinnego przysługuje w pełnej wysokości.*

Durch diese Modifikationen erhalten wir einen schönen polnischen Satz, der sich ohne das Lokaladverb wesentlich besser anhört. Semantisch besteht zwischen dem Ausgangssatz und seiner Übersetzung kein Unterschied.

Meine weitere Bemerkung bezieht sich überwiegend auf die Stilistik amtlicher Texte. Solche Texte verlangen vom Übersetzer generell eine eher konservative Herangehensweise, was hier mit einer höchstmöglichen Präzision verbunden ist. Dennoch bedeutet es auch nicht, dass an bestimmten Stellen eines Textes, die verhältnismäßig wenig terminologisiert sind bzw. wenn gar kein Fachwortschatz auftritt, man sprachlich nicht etwas „kreativer“ sein kann. Was ich hiermit meine ist es, dass man bei der Übersetzung nicht etwa vom Sinn des Satzes abgeht und ihn um völlig unlogische, unbegründete Elemente bereichert, sondern dass man bei der Wortwahl vielleicht nicht die selbstverständlichste Entscheidung trifft. Schauen wir uns den folgenden Satz an:

8. *Jednakże do dnia dzisiejszego nie otrzymaliśmy odpowiedzi na ww. pismo.*

Die kritische Stelle ist in dem Falle die von mir unterstrichene polnische Phrase *otrzymać odpowiedź na*. Das Problem lässt sich erst einmal ganz einfach lösen durch: *eine Antwort erhalten auf*, also etwa:

9. *Bis zum heutigen Tag haben wir allerdings auf das o.g. Schreiben keine Antwort erhalten.*

Das wäre eine Variante, die mehr oder minder selbstverständlich ist und wortwörtlich den polnischen Ausgangssatz wiedergibt. Da der vorstehende Satz aber nicht terminologiebeladen ist, könnte man hier etwas variieren und sich zum Beispiel für ein Adverb entscheiden. So würde der Satz wie folgt aussehen:

10. *Bis zum heutigen Tag ist unser Schreiben allerdings unbeantwortet geblieben.*

Das Resultat dieser Modifikation ist wie bei allen von mir genannten Beispielen gleich. Durch die Wahl anderer lexikalischer Mittel wird die Struktur des Ausgangssatzes ein wenig abgewandelt, was aber auf die inhaltliche Seite keinen Einfluss hat. Wir erhalten einen semantisch völlig gleichwertigen Zielsatz. Die Kreativität des Übersetzers ist wichtig, da sie ihm eine breitere „Instrumenten-Palette“ zur Verfügung stellt, was wiederum nicht ohne Einwirkung auf die Effektivität des Übersetzungsprozesses bleibt.

Die Sprache der Verwaltung ist ein Phänomen für sich. Sowohl eine spezifische Nomenklatur, wie auch eine eigenartige Stilistik sind Ursache dafür, dass die „normalen“ Sprachbenutzer häufig Schwierigkeiten damit haben, die an sie adressierte Korrespondenz richtig zu verstehen. Innerhalb der Europäischen Gemeinschaft ist ein Schriftenwechsel zwischen verschiedenen Verwaltungsorganen eine logische Konsequenz der Integration. Um eine störungsfreie Kommunikation auf dieser nicht einfachen Ebene zu gewährleisten, ist in den meisten Fällen die Hilfe einer sprachlich kompetenten Mittelsperson unumgänglich.

Natürlich bin ich nicht in der Lage, hier, in dem vorliegenden Artikel, sämtliche Probleme unter die Lupe zu nehmen, die während der Übersetzungsarbeit entstehen. Das wird mir hoffentlich verziehen. Eine ausführliche und gründliche Analyse der Kommunikation zwischen den polnischen und deutschen Verwaltungsorganen wird künftig Thema eines größeren Elaborats sein.

## Bibliografie

- Andersen, U./ W. Woyke (2013), *Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland*, 7. Aufl., Heidelberg.
- Dietz, B./ D. Eißel/ D. Naumann (1999), *Handbuch der kommunalen Sozialpolitik*, Leske + Budrich, 1999.
- Duden, (2003), *Deutsches Universalwörterbuch*, Mannheim.
- Gierszewski, J., (2012), *Administracja publiczna. Skrypt*. PWSH Pomerania.
- Grzeszczak, R., (2006), *Struktura administracji w Niemczech*. Mysłakowice.
- Suchodolski, B., (2013), *Zarys historii administracji samorządowej w Polsce*, In: *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach*, Nr. 96.
- Tatsachen über Deutschland*, (2013), Berlin.

**Monika J. NAWRACKA**

## **Międzykulturowość w refleksyjnym nauczaniu języków obcych na przykładzie polskiego Perspektywa antropologiczna**

### **Abstract:**

**Interculturality in reflective teaching of foreign languages. Polish as an Example.**

### **An anthropological perspective**

Through quality research and reflective approach we may observe the cultural dimensions of learning/ teaching of foreign languages. In my research on cultural aspect of learning/ teaching of Polish language as the next language I demonstrate the relation between the learner and the teacher in the endolingual environment and their perception of culture(s) as well as the impact on the effectiveness of the didactic processes. Using this perspective I describe the influence of decision making, opinions, stereotypes, choices, unconscious attitudes etc. on learning/ teaching and the possibility of taking these experiences into consideration in order to develop the teacher's reflective attitude, which results in a better and more effective teaching process.

### **Wstęp**

Każdy z elementów tytułu poniższego artykułu pociąga za sobą szereg skojarzeń, definicji, odsyłając do ich ewolucji i historii zarówno w wymiarze osobistych doświadczeń uczących się oraz nauczających, jak i tych znanych z badań a także literatury. Dogłębne spojrzenie na ten temat, a co się z tym również wiąże wyłaniające się możliwości interpretacji, staje się szerokim zakreśleniem perspektywy w polifonicznej rzeczywistości, w której opisie często znajdujemy odniesienia do niejednoznacznych pojęć typu wielojęzyczność, wielokulturowość, różnojęzyczność etc.

Klamrę tekstu stanowi *refleksyjność* charakteryzująca i łącząca antropologię kultury oraz glottodydaktykę. W centrum obydwu tych dyscyplin znajduje się ukierunkowanie na osoby. Są nimi użytkownicy i użytkowniczki języków oraz kultur, uczący się ich oraz nauczający<sup>1</sup>, także badacze i badaczki.

---

<sup>1</sup> Za W. Wilczyńską w tekście autorskim i w przywołaniach cytowanych prac, stosowane są określenia: „uczący się”/ „osoba ucząca się” i „nauczający”/ „osoba nauczająca”. Taki wybór określił to bezpośrednie wskazanie na podmiotowość partnerów i partnerek w relacji dydaktycznej. Badaczka proponując takie rozwiązanie, odwołuje się do stosowanych w literaturze dydaktycznej sformułowań: „learner” i „teacher” (ang.) oraz „apprenant” i „enseignant” (fr.) (W. Wilczyńska 1999: 29).



W świetle powyższych uwag istotne jest wskazanie na (z)rozumienie roli kultury w nauczaniu i uczeniu się – w naszym przypadku języka polskiego jako obcego<sup>2</sup>. Szkicując tę propozycję interpretacji interesujących mnie zjawisk, odwołuję się do wybranej literatury przedmiotu. Źródłem refleksji ponadto stają się rozmowy – (wywiady)<sup>3</sup> częściowo strukturyzowane<sup>4</sup> – z osobami mającymi doświadczenie w uczeniu się/ nauczaniu JPJO.

## 1. Refleksyjność

Tytułowe *międzykulturowość, refleksyjne nauczanie języków obcych oraz perspektywa antropologiczna* odsyłają do interdyscyplinarnego ujęcia tematu. Warto przy tym odwołać się do słów Władysława Miodunki (2009a: 15), który odnosząc się do kultury w nauczaniu polskiego, pisał:

(...) znajdujemy się na polu badawczym o charakterze interdyscyplinarnym: na temat kompetencji kulturowej mogą się wypowiadać tacy specjaliści jak językoznawcy, literaturoznawcy, kulturoznawcy, czy też socjologowie kultury, etnologowie, antropologowie.

Wobec powyższego, antropologiczne spojrzenie na kulturę w uczeniu się/ nauczaniu, przejawiające się w definiowaniu przedmiotu badań i metodzie badawczej podporządkowane jest glottodydaktyce, która, jak podkreślają Anna Michońska-Stadnik i Weronika Wilczyńska (2010: 69–70), ujmuje rozwój kompetencji komunikacyjnej z perspektywy zależności między nauczaniem a uczeniem się.

Pojęcie *refleksyjności* używane jest na określenie świadomości procesu badawczego i konsekwencji obecności badaczy i badaczek. W badaniach antropologicznych *refleksyjność* przedstawiana jest jako najistotniejsza praktyka metodologiczna. Badaczka/ badaczkę uznaje się za jedno z „narzędzi” – tzn. za element zmienny i uwarunkowany wieloma przesłankami np. światopoglądowymi, zapleczem intelektualnym, wykształceniem etc. (M. Banks 2013: 92–94). Celem jest nie tylko obserwowanie i eliminowanie ukrytych założeń, lecz także wykorzystywanie rozważań na temat przedstawień etnograficznych – tzn. że piszący etnograf/ pisząca etnografka, ale i każdy inny badacz/ badaczka są twórcami/ twórczyniami, tworzącymi „nieprzezroczyste” teksty i opisy.

Poprzez etnograficzne badania jakościowe dąży się do „przyjrzenia się światu zewnętrznemu” a zarazem wyjaśnienia go z perspektywy „wewnętrznej”. Celem przeprowadzanych analiz jest zaś opis – przy użyciu kategorii znaczących i bogatych w szczegóły – tego, w jaki sposób ludzie tworzą świat wokół siebie, co robią lub co im się przydarza. Uchwycenie doświadczeń, interakcji w ich naturalnym kontekście oraz powstrzymanie się na wstępie badań od hipotez i dokładnego definiowania przedmiotu badawczego stanowi podstawę badań etnograficznych. (U. Flick 2011: 12–14).

Na gruncie glottodydaktycznym swoje teoretyczne refleksje badaniom jakościowym poświęciły m. in. A. Michońska-Stadnik i W. Wilczyńska (2010). Warto przy tym

---

<sup>2</sup> Dalej w tekście posługuję się skrótem JPJO.

<sup>3</sup> Ze względu na ograniczenia artykułu zrezygnowałam z cytowania wywiadów, pragnąc przez to uniknąć wybiórczego ich traktowania.

<sup>4</sup> Więcej o badaniach jakościowych w glottodydaktyce np. A. Michońska-Stadnik/ W. Wilczyńska (2010), w naukach społecznych i humanistycznych P. Atkinson/ M. Hammersley 2010, M. Banks 2013, B. Gibbs 2011, U. Flick 2011.

wziąć pod uwagę, że wg tych autorek badania jakościowe stosowane w glottodydaktyce dobrze oddają indywidualne postawy oraz wyobrażenia. Należy przy tym uwzględnić wpływ kontekstu, charakter indywidualnych procesów czy zjawisk leżących w centrum zainteresowań tej dyscypliny. Dzięki nim można uchwycić opisywane fenomeny – zwłaszcza te nowe czy słabiej rozpoznane – w pełniejszym zrozumieniu ich dynamiki oraz uwarunkowań. Ogromną zaletą opisywanej metody staje się możliwość uchwycenia różnorodności z perspektywy badanych (tamże: 139–145).

Celem refleksyjnych badań jakościowych oraz wyrabiania refleksyjnej postawy nauczających jest uświadamianie różnych wymiarów doświadczeń – m. in.: wiedzy ukrytej, przekonań, wartości, uwarunkowań, sposobów podejmowania decyzji, które mogą wpływać na procesy nauczania i uczenia się. Kultura bowiem to proces negocjacji pomiędzy nauczającymi oraz uczącymi się, kontekstem, jawnymi i ukrytymi treściami nauczania etc<sup>5</sup>. Dzięki postawie refleksyjnej a także badaniom jakościowym zdobywamy dostęp do doświadczeń z pierwszej ręki – teorii osobistych, zwanych również subiektywnymi teoriami uczących się/ nauczających dotyczących języka, uczenia się oraz komunikacji (A. Michońska-Stadnik/ W. Wilczyńska 2010: 55).

Poprzez wydanie książki pt. *Jak uczyć lepiej? czyli refleksyjny praktyk w działaniu* i korzystając z podejścia Donalda Schöna, Małgorzata Taraszkiewicz przyczyniła się do popularyzacji podejścia refleksyjnego. Według niej refleksyjny praktyk:

(...) to osoba, która myśli o tym, co aktualnie robi. Poddaje refleksji swoje funkcjonowanie, a zatem strukturę swoich przekonań, które określają własny sposób myślenia i działania. Pracuje poprzez autorefleksję i otrzymywane informacje zwrotne. Studiuje i bada swój warsztat pracy, założenia i rezultaty; analizuje doświadczenia, wprowadza zmiany. (M. Taraszkiewicz 1998: 19).

Dla M. Taraszkiewicz refleksyjny praktyk to osoba aktywna – ucząca się, odnosząca się do nowości oraz kreatywnie z nich korzystająca. W jej propozycji wiedza naukowa stanowi ważny „punkt oparcia” inspirujący do tworzenia własnego warsztatu.

Powstaje pytanie: czy wobec określonych kulturowo, osobowościowo mniej lub bardziej uświadomionych strategii uczenia się należy/ można je podtrzymywać czy wprowadzać nowe i inne. W odpowiedzi na powyżej zarysowane pytanie należy moim zdaniem wziąć za W. Wilczyńską (1999: 208–210) „świadomość własnej specyfiki uczeniowej”, uwzględniając ogólne kierunki działania w refleksyjnym nauczaniu zorientowanym na uczącego się. Poznawanie „specyfiki uczeniowej” obejmuje poznawanie generalnych uwarunkowań i czynników uczenia się w celu właściwego formułowania sądów o uczących się, tolerancję wobec ich wyborów będących efektem świadomych i wyważonych decyzji, uznawanie różnic indywidualnych, ale nie z zamiarem dostosowania się do nich. Takie założenie byłoby zdaniem W. Wilczyńskiej zamiarem utopijnym i jałowym. Sugeruje ona raczej otwarty styl nauczania stymulujący indywidualny rozwój np. poprzez stwarzanie okazji do zastosowania różnych strategii z naciskiem na wypróbowywanie tych dotąd niepraktykowanych.

Pamiętając, że refleksyjni nauczający mogą stawać się wzorem dla uczących się, inspirując i wspomagając postawę refleksyjną a także autonomiczne działania uczących się (por. W. Wilczyńska 1999: 209, M. Piotrowska-Skrzypek 2008: 248), wydaje się,

<sup>5</sup> Por. M.J. Kirkebæk/ X.Y. Du/ A.A. Jensen 2013.

że odpowiedzią na powyższe pytanie może stać się wypracowywanie rozwiązań na pograniczu kultur. Zakładając, że uczenie się może być się konfrontacją z czymś nowym, po części charakteryzującym kulturę docelową, uważam że przedstawione powyżej podejście zgodne jest z postrzeganiem nauczania jako doświadczenia transformacyjnego.

## 2. Międzykulturowość

Powyższe pojęcie implikuje istnienie *kultur(y)*. Kultura wymyka się jednoznacznym a zarazem wyczerpującym opisom/ definicjom i jako pojęcie stosowane jest w obrębie wielu dziedzin badawczych. Choć z pozoru jest raczej terenem zastrzeżonym dla innych dyscyplin i badaczy/ badaczek je reprezentujących, np. antropologów i antropolożek kultury, przyjmuje się, że kultura „od zawsze” jest obecna w nauczaniu/ uczeniu się języków, ale raczej jako podporządkowany/ niedostrzegany element/ wymiar nauczania/ uczenia się języków.<sup>6</sup>

Niezależnie do tego, czy nauczany język to język obcy, drugi czy (o)dziedziczony, kultura ze współczesnej perspektywy – tzn. z połowy drugiej dekady XXI wieku – wydaje się nieodłącznym i wręcz kluczowym elementem procesu uczenia się/ nauczania, pomocnym w zrozumieniu zachowań społecznych i indywidualnych, światopoglądu itd. W bogatej literaturze znajdujemy różne – czasem dość enigmatyczne – koncepcje relacji „kultura” a „język”, roli kultury w uczeniu się/ nauczaniu języków. Formułuje się opinie, że język jest częścią kultury, a kultura jest częścią języka, albo kultura jest językiem, a język kulturą, że są nierozdzielne, kultura w nauczaniu języków jest „lingwakulturą” bądź „languakulturą”, albo mamy do czynienia z „kulturą-i-językiem” lub „kulturojęzykiem”.<sup>7</sup> W literaturze przedmiotu dostępnej po polsku, także odnoszącej się do nauczania JPJO, napotykamy m.in. następujące określenia: „komponent kulturowy”, „treść kulturoznawcza”, „treści kulturowe”, „wiedza o kulturze”, „treści kulturopoznawcze”, „elementy kultury”, „lingwakultura”, „przestrzeń kulturowa” oraz „realia”. Pojawiają się różne próby opisu zjawisk czy sposobu ich przedstawiania: „paradygmat kulturowy”, „fenomen kulturowy”, „dekalog kulturowy”, „algorytm zachowania kulturowego”, „kulturowe inwentarze/ obrazy” etc.

Wobec mnogości terminów i ujęć trwają poszukiwania odpowiedniego terminu na określanie kultury w nauczaniu JPJO – jako po prostu kultury (*culture* w nauczaniu angielskiego), cywilizacji czy kultury (*civilisation/ culture, civilta/ cultura* w nauczaniu języków romańskich), realioznawstwa (*Landeskunde* na gruncie języka niemieckiego). W pracach polskich glottodydaktyków i glottodydaktyczek, także w zakresie glottodydaktyki polonistycznej również nie widać ujednolicenia terminów. Nabiera to szczególnie znaczenia, kiedy weźmie się pod uwagę standaryzację i europeizację (w odniesieniu do standardów Rady Europy) kształcenia językowego w Polsce (P.E. Gębał 2013: 78–79, 98).

Widoczna jest potrzeba zwiększenia świadomości, czym jest kultura, czym jest kultura w uczeniu się/ nauczaniu języków (np. prace A. Burzyńskiej, P. Garncarka, P.E. Gębała, W. Miodunki, G. Zarzyckiej). Świadectwem tego są toczące się dyskusje.

<sup>6</sup> Por. np. Prace P.E. Gębała 2009, 2010.

<sup>7</sup> Przytoczenia za A. Heidari, S. Ketabi, R. Zonoobi 2014.

Nawet nie werbalizując tego, autorzy i autorki np. przewodników metodycznych biorą udział w dyskusjach o kulturze; sugerując treści zajęć, dzieląc się pomysłami na jej odkrywanie i nauczanie<sup>8</sup>. Mimo to wydaje się, że w glottodydaktyce polonistycznej studia nad kulturą wciąż stanowią temat, do którego można wprowadzać nowe perspektywy i weryfikować dotychczasowe podejścia oraz teorie, szczególnie w konfrontacji z badaniami dotyczącymi innych języków. Zwłaszcza że w zakresie pragmatyki języka polskiego, zasad kulturowych czy wartości polszczyzna wciąż pozostaje mało opisana<sup>9</sup>.

Podjęciu badań nad kulturą w uczeniu się/ nauczaniu towarzyszą pytania: po co je prowadzić i czym jest kultura w nauczaniu. Badania prowadzą do rozumienia i uświadamiania kultury docelowej, ale własnej i innych kultur (na ten temat P.E. Gębał 2010), szczególnie w zakresie postrzegania tego, czym jest nauczanie/ uczenie się, jakie role odgrywają uczący się/ nauczający etc. Wraz z zachodzącymi procesami internacjonalizacji, globalizacji, studiami postkolonialnymi, rosnącą mobilnością, kultury i języki nie są utożsamiane wyłącznie z narodami oraz narodowymi identyfikacjami<sup>10</sup>. Przy ich analizie wskazane wydaje się uwzględnianie międzynarodowych procesów, sieci i wspólnot, także zmienności historycznej oraz wariantywności wynikającej z subiektywności. Zdaniem niektórych kultura polska a także język polski są wyjątkowe i wymagają specjalnych narzędzi, ponieważ prezentują inną tzn. własną perspektywę motywowaną historycznie, nieobejmującą np. refleksji postkolonialnej. Mimo to wydaje się, że warto mieć na uwadze fakt, że polskiego oraz kultury polskiej uczą się osoby z kultur dyskutujących i uczestniczących we współczesnych przewartościowaniach. Zresztą owe przewartościowania znajdują swoje odbicie np. jako nowe spojrzenie na historię czy przejawiają się w konfliktach modelowych ról osób nauczających i uczących się wynikających m. in. z reprezentowania odmiennych systemów kulturowych, które na swój sposób definiują role uczących się i nauczających<sup>11</sup>.

Podejście do nauki języków obcych oraz badania na ten temat rozwijają się z odniesieniami do studiów kulturowych, antropologii, socjologii, pragmatyki etc. Jednocześnie zmienia się myślenie o kulturze i następuje przejście od tradycyjnego/ klasycznego modelu reprezentującego spuściznę narodową, utożsamianego ze sztuką i literaturą, do perspektywy uwzględniającej różne sposoby życia danej wspólnoty językowej w obrębie granic narodowych lub ponad nimi. Tak przedstawiony rozwój zarówno spojrzenia na kulturę i dydaktykę języków sprawia, że celem nie jest dążenie do biegłości rodzimego użytkownika/ rodzimej użytkowniczkę języka/ kultury<sup>12</sup>. Współczesny stosunek do języków i kultur zakłada mniej normatywne podejście, bardziej komunikacyjne, otwarte na wariantywność oraz językowe i kulturowe spotkania. Celem uczenia się języków obcych jest nie tylko nabycie umiejętności porozumiewania się z osobami odmiennymi kulturowo, o różnych identyfikacjach i zapleczu kulturowym, lecz także nabywanie kompetencji międzykulturowej. (H. L. Andersen/ K. Lund, K. Risager 2006: 7–8).

W dydaktyce JPJO obserwujemy 3 podejścia do nauczania kultury: faktograficzne,

<sup>8</sup> Zob. A. Dąbrowska/ U. Dobesz/ M. Pasieka 2010.

<sup>9</sup> Por. z pracą na temat pragmatyki językowej L. Ruiz de Zarobe/ Y. Ruiz de Zarobe 2012: 11.

<sup>10</sup> Więcej na ten temat C. Kramsch 2006 i H. L. Andersen/ K. Lund/ K. Risager 2006.

<sup>11</sup> Por. Piekot, T./ G. Zarzeczny 2010.

<sup>12</sup> Co komplikuje się jeszcze bardziej, gdy spróbujemy zdefiniować „modelowego użytkownika/ modelową użytkowniczkę języka obcego”.

komunikacyjne i międzykulturowe (P.E. Gębał 2010). Cenne wydaje się choćby po-  
bieżne spojrzenie na analizy poświęcone kulturze w nauczaniu języków tzw. świato-  
wych, by wyrobić sobie zdanie o ścieżkach refleksji dydaktycznych. Jest to istotne  
zwłaszcza w próbach przenoszenia i/ lub adaptowania rozwiązań z gruntu innych języ-  
ków.

Wg C. Kramsch od wieku XIX kultura jako domena klasy średniej była promowana  
przez system szkolnictwa, zaś narracje narodowe uznawały język za narzędzie homo-  
genicznych wspólnot narodowych. Do II wojny światowej kulturę utożsamiano z literac-  
kim bądź humanistycznym elementem nauczania języków. Po wojnie i po „przewrocie”  
komunikacyjnym postrzegano ją jako sposób życia, zachowań członków i członkiń  
wspólnot językowych, połączonych wspólnymi doświadczeniami. Obecnie – kiedy kul-  
tury narodowe, kolektywne wydają się w odwrocie, tworzą hybrydy, nie są ograniczone  
terytorialnie – takie ujmowanie kultury stało się problematyczne. Zatem jakiej kultury  
należy nauczać? Narodowej, regionalnej, globalnej? To pytanie implikuje następne:  
która z dziedzin nauki powinna się tym zająć?<sup>13</sup> (C. Kramsch 2006: 15–17)

C. Kramsch z jednej strony wyróżnia perspektywę modernistyczną, ukazującą ho-  
mogeniczną i terytorialną kulturę – uwzględniającą podejścia humanistyczne (zaintere-  
sowanie literaturą i sztuką), socjolingwistyczne (akcent na życie codzienne, normy, kon-  
wencje). Z drugiej zaś strony dostrzega podejście międzykulturowe oraz perspektywę  
postmodernistyczną – traktującą kulturę jako subiektywną, zróżnicowaną, mobilną i po-  
łączoną z indywidualną uwarunkowaną kontekstowo historią. W tej ostatniej postawie,  
czerpiąc z interdyscyplinarności, traktuje się uczących się języków – obcych, drugich i  
(o)dziedziczonych – podmiotowo.

W latach 80. wraz z podejściem komunikacyjnym zaczęto stosować bardziej prag-  
matyczne spojrzenie na kulturę. Postrzegano ją jako sposób życia, komunikacji, interak-  
cje, zasady kształtujące życie na co dzień (zachowania, sposoby jedzenia, prowadzenia  
rozmów, wierzenia, wartości). Koncentrowano się m.in. na pragmatyce, nauczając zasad  
socjolingwistycznych tak, jak nauczano gramatyki. Jednak wciąż kultura była postrze-  
gana jako monolit, tak jak i rodzimi użytkownicy i użytkowniczki języków, co w prak-  
tyce oznaczało koncentrację na typowych, nierzadko stereotypowych czy „egzotycz-  
nych” zachowaniach (C. Kramsch 2006: 11–14).

Z perspektywy postmodernistycznej kultura łącząca nierozzerwalnie język oraz myśl  
to domena badań nad komunikacją i edukacją, zaś międzykulturowość uwzględnia kon-  
takt między osobami o różnorodnym zapleczu kulturowym. Wskazuje się, że każda wy-  
powiedź znajduje się w asymetrycznych relacjach władzy, w których negocjuje się zna-  
czenia. Nastąpiło przesunięcie akcentu z kultury na dynamiczne, wielokrotne i sprzeczne  
identyfikacje – także grupowe i indywidualne (C. Kramsch 2006: 17).

Interesujące nas podejście międzykulturowe (międzykulturowość) wyłoniło się w  
latach 80. XX w. na gruncie komunikacji i edukacji. Jego celem było/ jest zwiększenie  
dialogu, współpracy pomiędzy członkami i członkiniami różnych wspólnot, kultur na-  
rodowych. Postrzegane jest jako element edukacji humanistycznej, szczególnie mocno  
propagowany w Skandynawii czy Niemczech (C. Kramsch 2006: 14).

---

<sup>13</sup> Należy podkreślić, że w przywoływanym tekście autorka analizuje kulturę m.in. w nauczaniu  
języka angielskiego w USA i Europie a także jego wpływ mniej lub bardziej bezpośredni na inne  
dydaktyki.

Pojawiło się ono wraz z koncepcją „kompetencji komunikacyjnej”. Jest mniej skoncentrowane na osiągnięciu językowej oraz pragmatycznej biegłości a bardziej *na subiektywnym doświadczeniu osoby uczącej się zaangażowanej w proces stawania się bilingwalną bądź wielojęzyczną i borykania się [struggling] z innym językiem, inną kulturą i identyfikacją* (C. Kramersch 2006: 14–15) oraz analizie siebie i innych. Dzięki kompetencji międzykulturowej w nauczaniu/ uczeniu się języków następuje rozwój i wzbogacenie całej osobowości i tożsamości poprzez doświadczanie inności (*the otherness*) poprzez język i kulturę (M. Byram 2010: 319; *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*,<sup>14 15</sup> 2003: 50–51, W.T. Miodunka 2009b: 100).

Z perspektywy europejskiej podejście międzykulturowe jest kojarzone z jednoczeniem się Europy. Eksponuje się w nim uzyskiwanie kompetencji międzykulturowej, rozumianej jako umiejętność porozumiewania się z osobami o różnym zapleczu kulturowym. Podejście to jest konsekwencją uznania nierozłączności języka i kultury, stanowiąc wypadkową umiejętności językowych, kulturowych, komunikacyjnych, psychologicznych a z punktu widzenia nauczających pedagogicznych oraz umiejętności uczenia się. *Kompetencja międzykulturowa ułatwia lepsze zrozumienie nie tylko kultury obcej, ale i własnej, gdyż ta druga również jest obecna na każdych zajęciach z języka obcego* (P.E. Gębał 2009: 73)<sup>16</sup>. Wyjściowy język i kultura (język i kultury) stanowią zawsze odniesienie dla uczących się i nauczających.

Analizując refleksję międzynarodową i polską, warto odwołać się do Przemysława E. Gębała. W swych pracach (m. in. 2010, 2013) formułuje i proponuje zasady glottodydaktyki porównawczej, realizując postulat W. Miodunki, by w glottodydaktyce polonistycznej refleksyjnie korzystać z dokonań innych dydaktyk, m. in. języków światowych. (P.E. Gębał 2013: 85-87).<sup>17</sup>

P.E. Gębał podsumowując współczesny stań badań i refleksji również nad miejscem kultury w nauczaniu języków, wpisuje glottodydaktykę polską w kontekst europejski. Oznacza to m.in. prawne aspekty funkcjonowania Polski w ramach Unii Europejskiej, z drugiej zaś strony istnienie zasad, w ramach których polskie systemy kształcenia i ich realizatorzy oraz realizatorki muszą się odnaleźć. Jak wskazuje ten autor, wielojęzyczność (różnojęzyczność) i wielokulturowość są pojęciami, które w największym stopniu kształtują rozwój glottodydaktyk (P.E. Gębał 2013: 40–43). Postawa międzykulturowa<sup>18</sup> jawi się zarazem jako produkt jak i cel współczesnego nam nauczania języków. Mobilność, kontakty i możliwości komunikacyjne wymagają nowych bądź wzmacnianych kompetencji.

Kompetencja międzykulturowa bywa opisywana jako przyjęcie czy raczej uwzględnienie perspektywy innej osoby, nietraktowanie siebie i własnego punktu widzenia jako najważniejszych i dominujących. Oznacza to także akceptację oraz „dopuszczanie do głosu” innej osoby, osoby z innej kultury. To również przewidywanie i reagowanie na

<sup>14</sup> W dalszej części tekstu korzystam ze skrótu ESOKJ.

<sup>15</sup> Nie odnoszę do nieobecnego właściwie w polskich analizach czy propozycjach programowych *A Framework of References of Pluralistic Approaches* (franc. *Un Cadre de Référence pour Les Approches Plurielles*).

<sup>16</sup> Por. P.E. Gębał 2013: 41–42.

<sup>17</sup> Więcej na ten temat P.E. Gębał 2014.

<sup>18</sup> Promowana przez swą prekursorkę na gruncie polskim G. Zarzycką.

możliwe zaburzenia komunikacji, (nie)adekwatność zachowań np.: prośby, wyrażanie zgody i niezgody, możliwość odmiennego od założonego postrzegania. Model Michaela Byrama (1997) zakłada umiejętność interpretacji, samodzielnego odkrywania, podejmowania interakcji, obejmując również krytyczną świadomość kulturową. Wiedza obejmuje poznanie grup społecznych, produktów, procesów i interakcji, zaś postawę międzykulturową charakteryzuje ciekawość i otwartość wobec innych, a także gotowość do zmiany wartości kulturowych oraz przekonań, podjęcia współpracy i zaangażowania się. Ponadto próby rozumienia perspektyw kulturowych, pośredniczenia między nimi w nowych kontekstach, nabywania wiedzy, wypracowywania postaw i umiejętności, a także świadomość krytyczna jest definiowana jako zdolność do krytycznej oceny perspektyw i praktyk we własnej kulturze oraz innych kulturach (A. Heidari/ S. Ketabi/ R. Zonoobi 2014).

Także w ESOKJ akcentuje się kompetencję socjolingwistyczną i rolę działań mediacyjnych – w tym rolę pośrednika kulturowego. Autorzy dokumentu zwracają uwagę na osobowościowe i kulturowe uwarunkowania komunikacji, postrzegając kulturę jako „drażliwy punkt” w kontaktach międzykulturowych. Z drugiej strony *wrażliwość interkulturowa* jest dla autorów jedną z kluczowych umiejętności, prowadzącą do skutecznej komunikacji. Skuteczna komunikacja oznacza dla nich wypadkową uwzględniania i przewyżniania stereotypów, zróżnicowania społecznego i kulturowego, znajomości języków oraz kultur. Celem nauczania staje się, by świadomi uczestnicy i uczestniczki komunikacji (w tym uczący się języków) zdobywali umiejętność postrzegania związków między kulturami (własną i obcą), *wrażliwość*, umiejętność wybierania strategii i sposobów wyrażania siebie.

Nie do przecenienia w tym dokumencie pozostaje element związany ze zmianami tożsamościowymi<sup>19</sup>. W ESOKJ (2003: 23–24, 96–97, 117–118, 128–129, 133–134 i nast.) z jednej strony podkreślona została wspólnota kultury europejskiej, z drugiej zaś zróżnicowanie kulturowe między państwami, narodami, regionami, klasami lub grupami społecznymi a także płciami. W takim ujęciu autorzy wskazują istotne ryzyko związane z próbami przedstawienia użytkownikom i użytkowniczkom języków oraz kultur – ryzyko wymuszone przez uogólnienia, odwoływanie się do stereotypów czy korzystanie z technik informacyjnych i podawczych.

Kwestie kulturowe w ESOKJ są rozproszone. Znajdują się one m. in. w części poświęconej uwarunkowaniom osobowościowym, postawom, relatywizacji opinii oraz punktów widzenia czy systemów wartości, a także dystansowaniu się wobec konwencjonalnych nastawień do różnic kulturowych. Takie rozproszenie moim zdaniem oddaje stan myślenia o kulturze nauczających (nauczycieli i nauczycielek, osób odpowiedzialnych za programy oraz autorstwo materiałów). Wydaje się to zrozumiałe, ponieważ kultura nie poddaje się łatwym opisom i jest zjawiskiem złożonym, czego świadectwem zdają się toczące dyskusje.

---

<sup>19</sup> Można mieć wątpliwości co do niektórych stwierdzeń w dokumencie, czy są one uprawnione i uzasadnione np. „wrodzone umiejętności socjolingwistyczne” i „pragmatyczne”. Owe umiejętności są przyswajane wraz z socjalizacją i enkulturacją, które, jak sama nazwa wskazuje, są procesami ściśle powiązanymi z kulturą i wychowaniem. Takie próby nakreślenia zjawisk motywowanych językowo i kulturowo wskazują na trudności mówienia o *kulturze* i szukania odpowiedniego języka opisu. Konfrontując je z deklaracjami autorów, przyjmuję, że celem jest wyrabianie umiejętności korzystania z potencjału uczących się.



W polskiej literaturze realizacją założeń kompetencji międzykulturowej jest propozycja Marty Torenc (2007), w której kładzie ona nacisk na proaktywną postawę uczących się, ich otwarcie na odmienność, ale i zrozumienie własnego zaplecza językowo-kulturowego<sup>20</sup>. Natomiast P. Gębał, odnosząc refleksję na temat międzykulturowości do JPJO, w swoich pracach zwraca uwagę na kontakt z kulturą i osobiste, subiektywne jej doświadczanie – bezpośrednio w Polsce bądź zagranicą:

(...) Nauczanie języka polskiego jako obcego i przekazywanie treści realioznawczych w Polsce odbywa się w inny sposób niż jego nauczanie w sąsiadujących krajach słowiańskich, pozostałych krajach europejskich i w reszcie świata. Uczący się języka w Polsce stykają się z obcą dla nich kulturą na co dzień. Im dalej od Polski, tym mniejsza możliwość bezpośrednich kontaktów. „Przeżywanie” obcej kultury może odbywać się tam tylko podczas wykonywania różnego rodzaju zadań i lektury tekstów (P.E Gębał 2010: 185, por. 36–38).

Ważna przy tym wydaje się refleksja Anny Jaroszewskiej, wg której wzbogacenie kultur, osób je reprezentujących, czerpie z postaw prospołecznych wyrażanych m. in. w zainteresowaniu innością kulturową, potrzebą poznania i uczestniczenia w niej. W tym zakresie wszystko zależy od kompetencji indywidualnych, z których powstają zmiany relacji między przedstawicielami oraz przedstawicielkami różnych kultur:

(...) Wzmoczone procesy interakcji zachodzące między nimi są wyrazem transpozycji kulturowych relacji z wielokulturowości (reakcyjności) na międzykulturowość (interakcyjność). Przeobrażenia takie nie byłyby możliwe, gdyby nie potrzeby poznawcze i postawy życiowej aktywności, tolerancji, zrozumienia i akceptacji dla „inności” (...) (A. Jaroszevska 2013: 100).

Kompetencja międzykulturowa jest zmienna w czasie – uczący się jak i nauczający dysponują nią oraz rozwijają ją w kontaktach międzykulturowych. Ważne przy tym jest, czy odbywa się to w kontakcie z osobami z kultury docelowej, w kraju kultury docelowej, czy wyłącznie w ramach zajęć językowych. Niemniej ważna jest postawa uczących się (i nauczających): czy ich zainteresowania skłaniają do samodzielnych poszukiwań i autonomicznych działań zmierzających do rozwoju kompetencji językowej oraz międzykulturowej.

### 3. Perspektywa antropologiczna

Dysponujemy programami, listami zagadnień, katalogami zagadnień, analizami, czy postulatami tworzenia klarownych, zamkniętych opisów uczących się, kultur docelowych, czy propozycji przedstawiania ich odbiorcom oraz odbiorczyniom. Są to jednak w większości moim zdaniem podejścia niedynamiczne, nie dość elastyczne i często trudne do przełożenia na praktykę uczenia się/ nauczania, ponieważ nie uwzględniają indywidualnych biografii językowo-kulturowych.

Warto przy tym brać pod uwagę, że współczesność oraz koncentracja na uczących się wymagają zweryfikowania poglądów, zarówno na nauczanie jak i na procesy zachodzące w uczeniu się. Wielojęzyczność i wielokulturowość w panującym paradygmacie międzykulturowości otwierają przestrzeń dla nowych narzędzi opisu.<sup>21</sup> Biorąc pod uwagę spojrzenie na zajęcia z języków obcych jako na spotkanie minimum dwóch kultur

<sup>20</sup> Por. prace P. Gębała, A. Jaroszewskiej, G. Zarzyckiej.

<sup>21</sup> Por. W. Wilczyńska 2007: 39.



i języków<sup>22</sup>, mamy możliwość prowadzenia wzbogacającej refleksji, która może stawać źródłem rozwoju i to dwóch stron interakcji – uczących się i nauczających.

Użytecznym narzędziem w prowadzeniu zajęć językowych w modelu wspierania rozwoju kompetencji międzykulturowej może być antropologia kultury. Poniżej odwołuję się do klasycznego już tekstu Beverly McLeod (1976), w którym w bardzo uniwersalny a przez to aktualny sposób opisuje pożytki korzystania z podejścia antropologicznego w nauczaniu języka angielskiego w USA. Wiele z jej uwag, moim zdaniem, może być przydatnych w nauczaniu dowolnego języka.

Zdaniem B. McLeod, zajęcia wolne od wartościowania czy ocen, na których otwarcie dyskutuje się, mogą posłużyć za pomoc w wytworzeniu neutralnej czy wręcz przyjaznej atmosfery<sup>23</sup>, w której zarówno uczący się jak i nauczający mogą stać się adeptami i adeptkami antropologii, dzięki której odkrywają swoje kultury. Ponieważ zajęcia językowe to także nauczanie kultury, rozwój umiejętności komunikacyjnych; od nauczających oczekuje się wiedzy o zapleczu językowo-kulturowym uczących się<sup>24</sup>. Co wobec tego może zaoferować antropologia? Jakimi dysponuje narzędziami? Żeby odpowiedzieć na to pytanie, należy wziąć pod uwagę kulturę – rozumianą jako m.in. system wartości danego społeczeństwa, którego reguły mogą być zaobserwowane przez outsiderów – osoby spoza niego. Ukazywanie równości kultur jako spójnych systemów realizujących potrzeby swoich członków oraz członkiń a także porównywanie kultur może przyczynić się do scharakteryzowania każdej z nich. (B. McLeod 1976: 211–212).

Zakładając, że kulturę przyswajamy<sup>25</sup> jak język – to znaczy przez ekspozycję od dzieciństwa – uznaję, że kultura jest wyuczonym (przyswojonym) zachowaniem, które jest realizacją kulturowych wartości, wierzeń, sposobów postrzegania etc. Zatem można nauczyć się kultury tak, jak można nauczyć się języka. Dalej McLeod argumentuje, że dorośli tak samo jak w przypadku nauki języka, potrzebują wsparcia w poznawaniu kultury. Jej zdaniem powinna być ona nauczana eksplicytnie, ponieważ dysponują oni zbyt ograniczonym czasem na naukę implicytną, by przechodzić proces stawiania hipotez i testowania. Ponadto bardzo wiele aspektów kultury jest nabywanych w czasie dzieciństwa i dorastania, więc jest to bezsprzecznie etap niemożliwy do odtworzenia dla dorosłych. Co więcej, implicytność nabywania kultury przez dorosłych jest zagrożona niezrozumieniem przekazu, błędnymi interpretacjami do czasu uczynienia ich eksplicytnymi. Ważne przy tym jest, by nauczający mieli świadomość ukrytych wartości, informacji nauczanej kultury i współtworzyli okazję do mówienia o nich oraz ich analizy.

---

<sup>22</sup> Np. nauczający i uczący się z dwóch kultur narodowych, gdy język docelowy jest językiem ojczystym nauczającego (Brytyjka ucząca angielskiego Polaków), nauczający i uczący się z jednej kultury narodowej (polski nauczający i polscy uczący się na zajęciach z francuskiego), nauczający i uczący się dwóch kultur narodowych uczący się języka niebędącym pierwszym dla żadnej z osób (Czeszka ucząca polskiego Portugalczyków i Portugalki bądź niemieckiego Polaków) etc.

<sup>23</sup> Autorka mówi o relatywizmie kulturowym jako postawie, która ma pomóc w kreowaniu takiej atmosfery/ przestrzeni.

<sup>24</sup> Por. W.T. Miodunka (2009b: 105): „(...) W istocie uczący się języka polskiego oczekują od nas kontrastywnego opisu kultury polskiej, uwzględniającego porównanie z elementami ich własnej kultury”.

<sup>25</sup> W oryginale „learn”.

Taką świadomość można nabyć dzięki własnym studiom, lekturom i dzięki znajomości innych kultur. Kluczowym wydaje się rozumienie przekazywanych wartości i wartości z kultur osób uczących się (B. McLeod 1976: 212).

W nauczaniu grup homogenicznych pomocą okazują się informacje, programy szkoleniowe zaznajamiające ze specyfiką pracy danej grupy o określonym zapleczu kulturowym. Jednak w pracy z grupami heterogenicznymi, oczekiwanie znajomości każdej z kultur, z których pochodzą uczący się, jest nierealne. Nierzadko nauczający napotykać wyzwanie w postaci nauczania osób z nieznannej kultury. W takiej sytuacji przydatna wydaje się postawa antropologiczna, w której osoba nauczająca słucha, obserwuje, jest świadoma nieporozumień czy konfliktów (C. Paulston za B. McLeod 1976: 212–213). Oczywiście z dzisiejszej i bogatszej perspektywy możemy dodać, że należy mieć na uwadze to, że uczący się mogą nie pasować do uogólnionych wniosków i wypracowanych na ich podstawie podejść, przejawiać inne od założonych postawy, oczekiwania, potrzeby itd.

B. McLeod sugeruje zachęcanie uczących się do rozwijania swojej postawy antropologicznej. Dzięki niej mają szansę stać się bardziej aktywni i zaangażowani w proces uczenia się<sup>26</sup>. Uczący stają się amatorem antropologiem/ amatorką antropolożką a także źródłem wiedzy dla nauczających – i to w ramach zajęć stwarzających okazję do stawiania pytań na drażliwe tematy oraz stawiania hipotezy odnośnie kultury, zadawania pytań, radzenia się u nauczających – bez lęku o ocenę czy urażenie/ obrażenie kogoś. Wydaje się to niezbędne, ponieważ obserwuje się, że zachowania osób dorosłych są niechętnie korygowane a przez to istnieje ryzyko ich popełniania. Nauczający powinni zadawać pytania, by zwiększać swoją wiedzę, zgodnie z założeniem, że nauczający i uczący stają się dla siebie jej źródłem. Dzięki takiej postawie część z potencjalnych problemów może zostać zminimalizowana lub uniknięta np. lęk przed zagrożeniem własnej identyfikacji i kultury czy współzawodnictwo w grupie.<sup>27</sup> Uczący się, mówiąc o własnej kulturze, stają się ekspertem/ ekspertką – wzmacnia zaufanie do samego/ samej siebie. Celem ponadto staje się umiejętność komunikacji społecznej; możliwość wyrażania swoich wartości, wzorów zachowania, rozwoju wiedzy i umiejętności w stosunku do nabywanych języka i kultury oraz kultury rodzimej (wyjściowej) (B. McLeod 1976: 213–217). Od nauczających zależy wytworzenie dobrej atmosfery, w której współzawodnictwo i ewentualne wątpliwości, lęki mogą być przekute w wzbogacające doświadczenie. To wykorzystywanie potencjału różno- i wielokulturowego uczestników i uczestniczek zajęć może być okazją do wzbogacenia ich postawy międzykulturowej.

Wydaje się, że postawa antropologiczna nauczających może stawać się dobrym modelem postaw proaktywnych i źródłem inspirujących refleksji. Szacunek oraz dowartościowanie obydwu stron interakcji – nauczania/ uczenia się języka – stanowią o zorientowanej humanistycznie, a przez to refleksyjnie postawie, której efektywność zdaje się być celem nadrzędnym.

---

<sup>26</sup> Dziś w tym kontekście przychodzi nam na myśl autonomia uczących się, nauczających – fakultatywnie półautonomia i autonomizacja (zob. W. Wilczyńska 1999).

<sup>27</sup> Uwagi poczynione na gruncie amerykańskim mogą być aktualne także w polskim kontekście. Jest to związane z rosnącą różnorodnością społeczeństwa polskiego oraz potrzebą integracji uchodźców i uchodźczyń.

#### 4. Podsumowanie

Dzięki badaniom jakościowym a także podejściu refleksyjnemu można dostrzec m.in. (między)kulturowe aspekty nauki języków obcych. Z perspektywy antropologicznej obserwujemy wpływ decyzji, opinii, stereotypów, wyborów, nieuświadomionych postaw etc. na nauczanie/ uczenie się. Poprzez nie zdobywamy możliwość uwzględnienia tych doświadczeń w wyrabianiu i zwiększaniu/ umacnianiu postawy refleksyjnej uczących oraz uczących się – traktujących się partnersko w procesie uczenia (się), co ostatecznie skutkuje efektywniejszymi procesami nauczania. Wydaje się, że postawa refleksyjna umożliwia dostęp do kulturowego wymiaru zjawisk, ponadto pozwalając na lepsze przystosowanie metod nauczania, ale także i badawczych do języków innych niż np. wszechstronnie opisywany angielski.

Uważam, że współczesna wielokulturowość oraz wielojęzyczność sprawiają, że niemożliwe jest wypracowanie uniwersalnych metodycznych czy dydaktycznych narzędzi/ zasad (nawet w obrębie jednego języka czy jednej „kultury narodowej”), które mogłyby odpowiadać na potrzeby przede wszystkim uczących się, w tym za prawidłową komunikację – czy w ramach grup homogenicznych, heterogenicznych, zajęć indywidualnych czy grupowych. Dynamika procesów grupowych, a także indywidualne cechy osobowościowe podważają możliwość wypracowania takich rozwiązań. Jednak, odwołując się do np. dokonań antropologii kulturowej, etnografii i ich zastosowań w glottodydaktyce (M. Byram, P.E. Gębał, A. Jaroszewska, B. McLeod, A. Michońska-Stadnik, W. Wilczyńska, G. Zarzycka), można tworzyć środowisko, w którym różnice kulturowe staną się źródłem twórczej pracy, rozwoju zarówno kompetencji językowych jak i międzykulturowych uczących oraz nauczających.

Role uczących się oraz nauczających są dynamiczne i wymienne. Współtworzą oni sytuację, w której uczący się rozwija swoje umiejętności językowe, a osoba nauczająca może rozwinąć również swoje kompetencje nauczycielskie, międzykulturowe a także językowe – o ile potraktuje uczącego się jako eksperta/ ekspertkę np. od jego/ jej języka wyjściowego/ kultury wyjściowej, a zwłaszcza od jego/ jej specyfiki – indywidualnej i kulturowej. Koreponduje to z obserwacją, w której we współczesnych trendach, metodach odchodzi się od monologiczności nauczających i przechodzi ku podmiotowemu oraz autonomizującemu traktowaniu uczących się.

Warto uwzględniać teorie osobiste nauczających oraz uczących się i to, jakie są ich cele, potrzeby, oczekiwania a także wyobrażenia wynikające również ze wcześniejszych doświadczeń. Celem jest oddanie głosu innym, żeby zobaczyć, kim są i czego potrzebują. Dzięki temu może to stać się częścią ich doświadczenia szeroko rozumianej polskości, zdobywania kompetencji międzykulturowych, stając się przez to pożądanym narzędziem w *ich* ale i *naszych* doświadczeniach.

Reasumując, perspektywa międzykulturowa – refleksyjna i antropologizująca – jest angażująca i zakłada zmianę (w) uczących się i nauczających. Cel ten można osiągnąć poprzez odnoszenie się do doświadczeń uczących się i nauczających, języków i kultur już znanych. W ten sposób uczący się wychodzą ponad własną dotychczasową znaną im językową oraz (między)kulturową perspektywę, poprzez którą rozumieją swój świat i konstytuują go. Kluczową rolę w tych procesach poznania odgrywa empatia i zasady dobrego komunikowania się oraz otwarcie (się) na Innego i/ lub Obcego.

**Bibliografia**

- Andersen, H. L./ K. Lund/ K. Risager (2006), *Culture in Language Teaching*, (w:) H.L. Andersen, K. Lund, K. Risager (red.), *Culture in Language Learning*. Aarhus, 11–27.
- Atkinson, P./ M. Hammersley (2000), *Metody badań terenowych*, Poznań.
- Byram, M. (2010), *Linguistic and Cultural Education for Bildung and Citizenship*, (w:) *The Modern Language Journal* (94), 317–321.
- Coste D./ B. North/ J. Sheils/ J. Trim (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa.
- Dąbrowska, A./ U. Dobesz/ M. Pasięka (2010), *Co warto wiedzieć: poradnik metodyczny dla nauczycieli języka polskiego jako obcego na Wschodzie*, Warszawa.
- Flick, U. (2011a), *O serii Niezbędnik badacza*, (w:) B. Gibbs (red.), *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa, 11–17.
- Flick, U. (2011b), *O tej książce* [wstęp], (w:) B. Gibbs (red.), *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa, 17–18.
- Garncarek, P. (2006) *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa.
- Gębal, P.E (2009), *Realizacja w nauczaniu języka niemieckiego*, (w:) W.T. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego, stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*. Kraków, 69–94.
- Gębal, P.E (2010), *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców, Podejście porównawcze*, Kraków.
- Gębal, P.E (2013), *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i Niemczech, W stronę dydaktyki porównawczej*, Kraków.
- Gębal, P.E (2014), *Krakowska szkoła glottodydaktyki porównawczej na tle rozwoju glottodydaktyki ogólnej i polonistycznej*, Kraków.
- Gibbs, G. (2011), *Analizowanie danych jakościowych*, Warszawa.
- Heidari, A./ S. Ketabi/ R. Zonoobi (2014), *The Role of Culture Through the Eyes of Different Approaches to and Methods of Foreign Language Teaching*, (w:) *Journal of Intercultural Communication* (34) 6, [dostęp 09.07.2014].
- Jaroszewska, A. (2013), *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce, Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*. Kraków.
- Kirkebaek, M. J./ Du X(iang-Yun)/ A.A. Jensen (2013), *The Power of Context in Teaching and Learning Culture*, (w:) J. M. Kirkebaek/ X.-Y. Du/ A.A. Jensen (red.), *Teaching and Learning Culture, Negotiating the Context*. Rotterdam-Boston-Taipei, 1–12.
- Kramsch, C. (2006), *Culture in Language Teaching*, (w:) H.L. Andersen/ K. Lund/ K. Risager (red.), *Culture in Language Learning*. Aarhus, 11– 27.
- McLeod, B. (1976), *The Relevance of Anthropology to Language Teaching*, (w:) *TESOL Quarterly* 2, 211–220.
- Michońska-Stadnik, A. / W. Wilczyńska W. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce*, Kraków.
- Miodunka, W.T. (2009a), *Czy kultura była traktowana po macoszemu w nauczaniu języka polskiego jako obcego? Rozważania na marginesie książki Anny Burzyńskiej*, w: *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego, stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, (w:) W.T. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego, stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*. Kraków, 13–35.

- Miodunka, W.T. (2009b), *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego/ Zarys programu nauczania*, (w:) *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*, (w:) W.T. Miodunka (red.), *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego, stan obecny – programy nauczania – pomoce dydaktyczne*. Kraków, 97–117.
- Piekot, T./ G. Zarzeczny (2010), *Miedzy zdrowym rozsądkiem a polityczną poprawnością – polskie podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego oczami cudzoziemców*, (w:) *Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców* 17, 517–528.
- Piotrowska-Skrzypek, M. (2008), *Uczę (się) refleksyjnie, więc jestem... autonomiczny? – podejście refleksyjne na lekcjach języka obcego w gimnazjum*, (w:) M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań/ Kalisz/ Konin. 245–255.
- Ruiz de Zarobe, L./ Y. Ruiz de Zarobe (2012), *Introduction: Pragmatics across Languages and Cultures*, (w:) , L. Ruiz de Zarobe/ Y. Ruiz de Zarobe (red.), *Speech Acts and Politeness across Languages and Cultures*. Bern, 9–23.
- Torenc M. (2007) *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*, Wrocław.
- Wilczyńska, W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym?, O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa/ Poznań.
- Wilczyńska, W. (2007), *Wielojęzyczność – przegląd problematyki w ujęciu dydaktycznym*, (w:) M. Jodłowiec/ A. Niżegorodcew (red.), *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. Kraków, 27–40.
- Zarzycka, G. (2000a), *Dialog międzykulturowy, Teoria i opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*. Łódź.
- Zarzycka, G. (2000b), *Etnocentryzm, polonocentryzm, wielokulturowość, wielogłosowość... – opis orientacji obecnych w nauczaniu języków obcych*, (w:) J. Mazur (red.), *Polonistyka w świecie. Nauczanie języka i kultury polskiej studentów zaawansowanych*. Lublin, 61–89.

**Anna SZAFERNAKIER-ŚWIRKO**

Uniwersytet Warszawski

## **Nauczanie dorosłych – nowe wyzwania. (Na przykładzie indywidualnych zajęć języka rosyjskiego z klientem biznesowym)**

### **Abstract:**

#### **Teaching adults – new challenges (the case of Russian language classes with an individual business client)**

In the article the issue of teaching the foreign language to adult learners has been raised. The author presented a set of components allowing to conduct individual foreign language classes with a business client effectively. Special attention has been paid to non-linguistic elements of a didactic unit which allow to diversify the classes and which introduce friendly atmosphere that simplifies the memorization of the material. The opinion has been stated that the key to effective teaching and educational success is the attitude of a teacher who builds a creative and dynamic team together with a student. As a conclusion the author presented a few rules of good foreign language classes in business environment .

### **Wstęp**

Nauczanie dorosłych jest niewątpliwie ważnym aspektem współczesnej metodyki. Osoby dorosłe w ostatnim czasie często podejmują decyzję o rozpoczęciu nauki języka obcego. Jest to motywowane potrzebą doskonalenia języka w celach zawodowych, samodoskonalenia, dążenia do samorozwoju (zob. E. Stolarczyk-Ambrozik 2005). Rozpoczynający naukę języka obcego bardzo często mają jasne wyobrażenie o tym, dlaczego decydują się na naukę bądź powrót do nauki języka, mają jasno sprecyzowane cele i – szczególnie na samym początku – są bardzo zmotywowani i pozytywnie nastawieni do nauki.

W niniejszym artykule poruszona zostanie problematyka nauczania języka rosyjskiego wśród dorosłych uczniów – konsultantów, managerów, dyrektorów finansowych ponownie rozpoczynających naukę języka rosyjskiego w prywatnych firmach. Przedstawiony zostanie profil ucznia, jego potrzeby, cechy charakterystyczne po to, aby wyodrębnić i pokazać kilka zasad efektywnych zajęć w firmie. Zwrócona zostanie uwaga na problemy, z jakimi może zetknąć się nauczyciel języka obcego pracujący z klientem biznesowym, a przede wszystkim na nielingwistyczne składowe jednostki dydaktycznej,

mające istotny, zdaniem autora, wpływ na lepszą jakość zajęć językowych. Należy zwrócić uwagę na to, jak ważne jest umiejętne motywowanie kursantów, jak istotne są metody, dzięki którym zapamiętywanie nowego materiału przebiega szybciej, a przede wszystkim na ważną rolę umiejętnie wykorzystywanych technik nauczania.

Przed nauczycielami języków obcych, którzy uczą dorosłych, stoją nowe wyzwania. Warto uświadomić sobie, że współczesny lektor, nauczyciel, wykładowca to osoba, która jest współuczestnikiem i współkreującym zajęcia, partnerem w procesie glottodydaktycznym, monitorem postępów. Aby zajęcia były efektywne i efektywne oraz wychodziły naprzeciw oczekiwaniom zainteresowanego, trzeba zwrócić uwagę na kilka czynników. Należy przede wszystkim ustalić profil ucznia, wyznaczyć cele nauczania, określić metody szkoleniowe oraz opracować działania szkoleniowe.

Określenie profilu uczestnika kursu jest ważne, ponieważ pomaga doprecyzować cele oraz stworzyć program, który musi być dostosowany do potrzeb uczącego się. Wspólne (w relacji nauczyciel-uczeń) dążenie do realizacji celów ma strategiczne znaczenie i ich określenie powinno odbyć się już na pierwszym spotkaniu. Warto dodać, że osoby dorosłe mają naturalną skłonność do wartościowania umiejętności lub wiedzy i pragną dowiedzieć się, jakie jest jej praktyczne zastosowanie (zob. R. Zemke/S. Zemke 1984). Dlatego szczególnie w momentach zmęczenia i zniecierpliwienia należy na bieżąco przypominać o postawionych sobie na wstępie celach, a po ich osiągnięciu – wyznaczać nowe. To wpływa motywująco na dalszy przebieg nauki. Uczniowie dorośli bardzo często dość nerwowo reagują na zbyt długie teksty, zbyt dużą ilość ćwiczeń gramatyczno-leksykalnych, podkreślając, że nie są w stanie zapamiętać aż tak obszernego materiału, nie przyjmują entuzjastycznie wielowątkowych kursów przeglądowych, znacznie bardziej odpowiadają im zajęcia skupione wokół jednego tematu. Dorośli są dość trudną grupą docelową, ponieważ co prawda na samym początku mają bardzo dużo zapału i chęci do nauki, to jednak po trzech, czterech tygodniach pracy pojawiają się zniecierpliwienie, zniechęcenie, wymawianie się brakiem czasu. Co zatem zrobić, aby podtrzymać chęć w uczniach do językowego doskonalenia? Jak zwiększyć ich zaangażowanie w zajęcia? Odpowiedź na te pytania nie jest prosta i zależy od wielu składowych. Przede wszystkim należy dobrze dobrać i zastosować odpowiednią metodę.

## **1. Wybrane metody nauczania dorosłych**

Należy podkreślić, że nie ma jednej metody nauczania, która byłaby dobra dla danej grupy odbiorców. Dlatego nauczyciel, oprócz licznych kompetencji i umiejętności takich jak umiejętności interakcyjne, pedagogiczne, językowe, dydaktyczne (zob. H. Komorowska 2002: 86-87), powinien wykazywać się zdolnościami elastycznego modyfikowania metod nauczania. Zasygnalizowane poniżej metody nauczania w żadnej mierze nie wyczerpują możliwości, jakie daje nauczycielowi współczesna metodyka, jednak wskazują interesującą alternatywę w dydaktyce języków obcych, mogą stanowić uzupełnienie dla innych metod nauczania.

Jeśli chodzi o nauczanie dorosłych, na uwagę zasługuje naszym zdaniem, oprócz tradycyjnych metod – bezpośredniej, audiolingwalnej czy gramatyczno-tłumaczeniowej, przede wszystkim metoda uczenia się przez działanie (zob. M. Silberman 2004: 158). Polega ona na odgrywaniu ról, grach i symulacjach, obserwacjach, ćwiczeniach

rozwijających wyobraźnię. Owa metoda pozwala utrzymać odpowiedni rytm zajęć, zachować ich dynamikę. Ciekawą propozycją jest zindywidualizowana metoda komunikacyjna, której autorem i propagatorem jest Aleksy Awdiejew, rozwijająca sprawność mówienia i rozumienia ze słuchu, umiejętność czytania ze zrozumieniem oraz pisanie (zob. D. Gałyga 2010: 283-285). Owa metoda pomaga uczniowi odnaleźć się w wirtualnym świecie, rozwija umiejętność wypowiadania się w języku obcym na podstawie autentycznych materiałów internetowych. Interesującym wydaje się model nauczania wykorzystywany przez szkoleniowca Toma Andrews, który wprowadza zmiany w relacjach wykładowca-student, proponując układ wykładowca-partner. Wyznaje on zasadę: „Szanuję was i dzielę się z wami swoją najcenniejszą wiedzą, a więc najlepszymi narzędziami, informacjami, ćwiczeniami i technikami jakie znam” (zob. M. Scannel/ J. Cain 2014: 18). Otwartość nauczyciela, przyjazna atmosfera na zajęciach, dobre tempo zajęć oraz odpowiednio dobrana metoda zwiększają prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu dydaktycznego, sprawnego odbioru przekazywanej wiedzy oraz, co ważne, zadowolenia ucznia.

## 2. Kilka uwag przed rozpoczęciem zajęć

Przed wyborem najlepszej metody dla konkretnego ucznia należy najpierw określić jego profil.

### (1) Profil ucznia

Uczeń, z którym pracuję indywidualnie, jest bardzo wymagający. Ze względu na pełnione funkcje kierownicze jest często zabiegany, zmęczony, ma napięty grafik, spieszy się i jego telefon informuje go o przychodzących mailach średnio 5-10 razy w ciągu 60 minut. Oprócz tego normalną praktyką jest odbieranie telefonu i krótkie rozmowy z klientami w czasie trwania zajęć. Jeżeli spojrzeć na umiejętności ucznia, to w większości przypadków zna literki, uczył się wcześniej rosyjskiego, ale nie potrafi mówić. Poza tym od razu zastrzega, że nie lubi gramatyki i że nie będzie odrabiał pracy domowej. Jest niecierpliwy, oczekuje szybkich efektów kształcenia. Z drugiej jednak strony ma ogromne pokłady energii i nawet po bardzo ciężkim dniu pracy w firmie jest w stanie zapamiętywać podczas zajęć trudne konstrukcje i skomplikowane wyrażenia, które natychmiast z sukcesem wykorzystuje w komunikacji z rosyjskojęzycznym partnerem biznesowym.

### (2) Określenie celu

Po określeniu profilu ucznia, wysłuchaniu jego oczekiwań należy dostosować program do potrzeb uczącego się. Uczeń i uczący muszą jasno widzieć cel i sukcesywnie dążyć do jego realizacji. Rozmowa przed rozpoczęciem kursu zazwyczaj przebiega w języku ojczystym, sprzyja zapoznaniu się, zbudowaniu pierwszych relacji uczeń-nauczyciel, doprecyzowaniu celów i oczekiwań. Kursanci, z którymi pracuję na co dzień, na pierwszym miejscu stawiają cel komunikacyjny. „Chciałbym porozumiewać się”, „Chciałbym umieć o coś zapytać w hotelu, restauracji, na ulicy”, „Chciałbym umieć dokonać auto-prezentacji na oficjalnym spotkaniu biznesowym” – to najczęstsze wypowiedzi moich uczniów, którymi dzielą się ze mną na pierwszym spotkaniu.

### (3) Środowisko edukacyjne

Zajęcia odbywają się poza miejscem pracy uczniów. Kilkunastoletnie doświadczenie



pracy z klientem biznesowym pokazuje, że organizowanie zajęć poza biurem, które kojarzy się jednoznacznie z pracą a nie przyjemnością, jaką jest uczenie się języka, owocuje zwiększeniem koncentracji na zajęciach, wpływa na poprawę jakości nauczania. Uczniowie są bardziej aktywni, rozmowni i mniej zestresowani pracą. Moim małym sukcesem jest to, że niektórzy zupełnie wyłączają telefon na 60 minut.

#### (4) Techniki

W swojej pracy bardzo często wykorzystuję materiały audiowizualne, prezentacje, slajdy tematyczne systematyzujące wiedzę leksykalną, slajdy gramatyczne pozwalające na przyjemne zapamiętywanie gramatyki. Wszystkie wymienione elementy wpływają na dynamiczny przebieg zajęć, mają nieoceniony i pozytywny wpływ na kształt lekcji. Warto dodać, iż zajęcia są zawsze zwięźle opracowane, oparte zazwyczaj wokół jednego zagadnienia leksykalnego (np. hotel, restauracja, środki transportu).

#### (5) Cechy lektora

Lektor to przede wszystkim partner w procesie przyswajania wiedzy. Lektor nie poucza, nie krytykuje. Podczas zajęć staram się używać formy „my”, która pozwala budować pozytywne i partnerskie relacje. Razem z moim uczniem tworzymy zespół i zależy nam na osiągnięciu wspólnego celu. Jeżeli uczeń nie zapamiętał danego zagadnienia, nie rądzi sobie z problemem gramatycznym, wstrzymuję się od krytycznych komentarzy. Stosuję następujące uwagi: „Jeszcze nie udało nam się opanować materiału”, „Spróbujmy powtórzyć to zagadnienie”, „Pamiętajmy, że ....”, „Uważajmy na formy typu...”. Takie formułowanie uwag sprzyja uczeniu się w przyjaznej atmosferze, gdzie uczeń i uczący są partnerami współkreującymi zajęcia.

### 3. Nielingwistyczne składowe jednostki dydaktycznej

Należy zauważyć, że utrzymanie uwagi ucznia na zajęciach jest niesłychanie ważnym, aczkolwiek trudnym zadaniem. Dzisiejszy uczący się lubi być zaskakiwany, często szybko się nudzi. Dlatego istotnym jest dobry początek zajęć (zob. A. Szafernakier 2015). Należy podkreślić istotę efektywnego wykorzystania początku zajęć, gdzie uwaga ucznia jest maksymalnie skupiona. Nie sprawdzamy w tym czasie zadania domowego, nie zadajemy pytań, na które sami nie chcielibyśmy odpowiadać. Zamiast sztafpetowego zachowania, warto zdecydować się na niestandardowe pytania i prowokować do niebanalnych odpowiedzi. Ponadto należy samemu dzielić się swoimi emocjami i myślami, ponieważ pozwala to podtrzymywać dobre relacje, które z kolei wpływają pozytywnie na chęć wypowiadania się w języku obcym. Schematyczność i przewidywalność lekcji powinny być największymi wrogami lektora. Prowadzą one do znudzenia, zniecierpliwienia, a czasem do frustracji ze strony uczniów. W przypadku pojawienia się powyższych symptomów na zajęciach indywidualnych możemy spodziewać się nagminnego odwoływania zajęć, a nawet rezygnacji z uczestnictwa w nich.

Warto zwrócić uwagę na inne nielingwistyczne składowe jednostki dydaktycznej, a mianowicie na budowanie pozytywnego, przyjaznego klimatu na zajęciach. Nauczyciel powinien być dziś dynamicznym trenerem językowym, elastycznym, umiejętnie modyfikującym ćwiczenia oraz właściwie reagującym na zaistniałe podczas zajęć sytuacje, doceniającym swojego ucznia i jego starania. Czasami nawet idealnie przygotowane za-

jęcia nie będą udane, jeśli po drodze zgubimy „czynnik ludzki”. Mamy na myśli stosowanie częstych pochwał, docenianie pracy ucznia. Zauważajmy nawet małe postępy, drobne kroki do przodu na edukacyjnej ścieżce naszych uczniów. Każdy prowadzący zajęcia zastanawia się co zrobić, aby efektywnie uczyć. I każdy ma swój własny sposób, swoją własną metodę, która się sprawdza i daje zadowalające rezultaty. Jednak aby efektywnie uczyć, należy odpowiednio dopasować przekazywaną wiedzę i umiejętności do stylów uczenia się. Jak wiadomo, inaczej materiał przyswajają wzrokowcy, słuchowcy i kinestetycy. Warto wykorzystać aktywne formy uczenia się (zob. M. Urban 2010: 10–12) – zaliczamy do nich elementy zabawy, teatru, a także wykorzystywanie rekwizytów, przedmiotów ogólnie dostępnych, ponieważ bodźce oddziałują na tworzenie skojarzeń, które idealnie wpływają na proces zapamiętywania materiału.

Ciekawym wydaje się również stosowanie prowokacji jako metody uruchamiającej myślenie twórcze (zob. R. Fisher 1999: 97–98). Aby twórczo rozwiązać problem, pomocne jest wykorzystanie metafor i analogii. Synektycy<sup>1</sup> wyróżnili trzy rodzaje metafor: analogie bezpośrednie, osobiste i symboliczne. Metoda skojarzeniowa wydaje się skutecznym narzędziem uruchamiającym myślenie twórcze. Na zajęciach języka rosyjskiego wykorzystuję łączenie na pozór niepowiązanych ze sobą elementów. Uruchamiam liczne skojarzenia, czasem skojarzenia czysto sytuacyjne, na przykład ucząc słowa „krawat” (ros. галстук), najpierw odwołuję się do sformułowania „ubrać się galowo”, pomagając zapamiętać początek słowa, a następnie stukając w stół proszę o słowną rekonstrukcję dźwięku („stuk”). Propozycja skojarzenia tego typu daje stuprocentową poprawną reprodukcję słowa. Oprócz skojarzeń, wprowadzam obrazowanie wykorzystując mowę ciała, np. pokazuję za pomocą układu palców prawej dłoni literę „o” a następnie lewą dłoń, prosząc o wskazanie po rosyjsku ilości palców lewej dłoni. W ten oto sposób zapoznaję ucznia ze słowem „znowu” (ros. „опять”).

Jedną z ulubionych metod jest rysowanie. Szczególnie często w okresie świątecznym proszę uczniów o graficzne przedstawienie świątecznych skojarzeń. Ćwiczenie wydawać by się mogło nieskomplikowane, „nielingwistyczne”, aczkolwiek uczniowie widzący na zajęciach kredki i kolorowe flamastry od razu ożywiają się, są zaciekawieni, jaki będzie ciąg dalszy i co my właściwie będziemy robić (przecież to zajęcia językowe, a nie plastyka (!)). Podczas wykonywania tego zadania jest dużo zabawy i radości, dzięki czemu złożenie życzeń po rosyjsku nie stanowi większego problemu. Warto dodać, że pisanie życzeń, na przykład urodzinowych w dniu, kiedy są one obchodzone (np. przeze mnie lub mojego ucznia), jeszcze bardziej motywuje do zapamiętywania typowych dla tego rodzaju świąt konstrukcji. Dużą popularnością cieszą się ćwiczenia pozwalające uruchomić wyobraźnię ucznia. Mam na myśli ćwiczenia w postaci dokończenia historyjki, bądź to obrazkowej, bądź to pisanej oraz poprzez dopisywanie zakończenia zdań.

---

<sup>1</sup> Synektyka jest metodą, która wykorzystuje zdolność i pojemność ludzkiego umysłu do łączenia razem na pozór niepowiązanych ze sobą elementów, co z kolei motywuje umysł do poszukiwania nowych idei i rozwiązań w wybranym przez nas problemie (zob. URL [http://mfiles.pl/pl/index.php/Synektyka\\_Gordona](http://mfiles.pl/pl/index.php/Synektyka_Gordona)). [Pobrano 28.08.2015].

#### 4. Postawa lektora kluczem do edukacyjnego sukcesu

Lekcja języka obcego w audytorium dorosłych to dzisiaj nie tylko przekazywanie wiedzy stricte podręcznikowej, to przede wszystkim praca z kreatywnie skonstruowanymi materiałami dydaktycznymi, to wyakcentowanie indywidualnych możliwości ucznia, a także podkreślenie wagi nielingwistycznych składowych zajęć. Uważam, że kluczem do edukacyjnego sukcesu jest postawa lektora, który:

- (6) jest partnerem w procesie nauczania;
- (7) jest wyrozumiały, cierpliwy, bo pamięta swoje edukacyjne potyczki;
- (8) razem z uczniem tworzy kreatywny zespół;
- (9) przypomina o celach, których realizacja jest priorytetem, oraz stale nadzoruje postępy swojego ucznia;
- (10) nie krytykuje, nie upomina, nie wypomina braków i błędów;
- (11) zadaje dobre, stymulujące pytania, ponieważ dobre pytania to esencja dobrego nauczania, to pomost między nauczaniem a uczeniem się (zob. R. Fisher 1999: 97–98);
- (12) rozwija myślenie twórcze, wykorzystuje w pracy różnorodne techniki – skojarzenia, obrazowanie, rysowanie;
- (13) nie dystansuje się w stosunku do ucznia, nie boi się samemu uzewnętrznić swoich emocji, aby stworzyć atmosferę otwartości.

#### 5. Kilka zasad dobrych zajęć

Na podstawie własnego wieloletniego doświadczenia w pracy z klientem biznesowym pozwolę sobie sformułować i zaproponować kilka zasad dobrych zajęć w firmie.

1. Zajęcia powinny odbywać się w komfortowej, przyjaznej oraz bezstresowej atmosferze, ponieważ stres buduje dystans, a to z kolei powoduje wewnętrzną blokadę mówienia w języku obcym oraz aktywnego zapamiętywania słów i wyrażań. Stres wpływa demotywująco.
2. W centrum uwagi powinna być osoba ucząca się, która jest aktywnie zaangażowana w proces dydaktyczny. Uczeń powinien być w centrum uwagi nauczyciela.
3. Środowisko edukacyjne powinno budzić pozytywne, przyjemne skojarzenia, zachęcać do nauki. Należy unikać głośnych pomieszczeń, wywołujących poczucie dyskomfortu.
4. Zajęcia powinny być urozmaicone elementami wizualnymi, dzięki którym ułatwiamy proces zapamiętywania słów, fraz i wyrażań, a także mamy możliwość aktywizować różne kanały percepcyjne<sup>2</sup>.
5. Odpowiednio dobrany materiał dydaktyczny powinien być realizowany tylko i wyłącznie w ramach jednego spotkania, opatrzone komentarzem kulturowym, gramatycznym oraz powtórką niezbędnych słów.

Nie ulega wątpliwości, że nigdy nie jest za późno, aby rozpocząć naukę, dlatego należy dołożyć wszelkich starań, aby ci, którzy podjęli się wyzwania, jakim jest uczenie się języka obcego, z przyjemnością i sukcesem realizowali postawiony sobie cel.

---

<sup>2</sup> Wzbogacenie lekcji elementami wizualnymi zwiększa zapamiętywanie o 14-38%. Badania poświęcone uczeniu się nowych słów wykazały, że gdy procesowi temu służą środki wizualne, zwiększenie efektywności może sięgnąć nawet do 200% (zob. M. Silberman 2004: 23).

**Bibliografia**

- Fisher, R. (1999), *Uczymy się jak uczyć*. Warszawa, 97–98.
- Gałyga, D. (2010), *Zindywidualizowana metoda komunikacyjna nauczania języków obcych w ujęciu profesora Aleksego Awdiejewa*, (w:) A. Dudek (red.), *Idea i komunikacja w języku i kulturze rosyjskiej*. Kraków, 283–285.
- Komorowska, H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa, 86–87.
- Scannel, M./ J. Cain (2014), *Zbiór niedrogich gier szkoleniowych*. Warszawa, 18.
- Silberman, M. (2004), *Metody aktywizujące w szkoleniach*. Kraków, 158.
- Stolarczyk-Ambrozik, E. (2005), *Dorośli jako uczeń – zmiana społeczna a szansa uczestnictwa w oświacie*, (w:) M. Podgórny (red.), *Człowiek na edukacyjnej fali. Współczesne konteksty edukacji dorosłych*. Kraków, 39–49.
- Szafernaker-Świrko, A. (2015), *Хорошее начало полдела откачало или о том, как хорошо начать урок*, (w:) *Studia Methodologica* 40.
- Urban, M. (2010), *Niekonwencjonalne metody szkoleniowe czyli jak uatrakcyjnić zajęcia*. Gdańsk, 10–12.
- Zemke, R./ S. Zemke (1984), *30 things We know for Sure About Adult Learning*, (w:) „Innovation Abstract” 8/VI. (URL <https://gwplusone.files.wordpress.com/2014/06/30-things-we-know-about-adult-learning.pdf>). [Pobrano 26.08.2015].

**Paweł SZERSZEŃ**  
Uniwersytet Warszawski

## **Dydaktyka „języka ekonomii” (II). Teksty ekonomiczne, ich gatunki i komponenty oraz metody uczenia „języka ekonomii”**

### **Abstract:**

**Didactics of the “language of economics” (II). Economics texts, their genres and components, and methods of teaching the “language of economics”**

This article constitutes the second part of my paper entitled “Didactics of the ‘*language of economics*’ (I). ...”, published in the previous volume. The aim of this part is to characterize (didactic) economics texts with particular focus on their genres and components. Additionally, I will present a few remarks on the effective methods of teaching the language of economics. All the meta-analyses shown here have been conducted on the basis of German and – to a lesser degree – Polish and Russian literature.

### **Wstęp**

Celem pierwszej części artykułu (opublikowanej we wcześniejszym tomie) była próba odpowiedzi na pytanie, czym jest tzw. „język ekonomii”. Celem drugiej części jest charakterystyka (dydaktycznych) tekstów ekonomicznych z uwzględnieniem ich gatunków i komponentów oraz zaprezentowanie kilku uwag na temat efektywnych metod uczenia języka ekonomii. Podjęte tu rozważania powstały przede wszystkim w oparciu o niemieckojęzyczną – w mniejszym stopniu o polsko- i rosyjskojęzyczną – literaturę przedmiotu<sup>1</sup>.

### **1. Teksty z zakresu ekonomii: ich gatunki i komponenty**

Wyniki refleksji nad występującymi w komunikacji specjalistycznej z zakresu ekonomii tekstami, w tym w szczególności ich gatunkami i komponentami, są dla dydaktyki języków specjalistycznych szczególnie cenne. W myśl antropocentrycznej teorii języków ludzkich gatunki tekstów specjalistycznych stanowią pewne uogólnienia rzeczywistych tekstów specjalistycznych, tj. tekstów powstałych w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych z udziałem konkretnych użytkowników komunikacji specjalistycznej. Istotnym

---

<sup>1</sup> Szerzej na temat metod uczenia języków specjalistycznych wypowiedziałem się w monografii (P. Szerszeń 2014), w której odnoszę się także do warunkujących te metody celów oraz kontekstów uczenia języków specjalistycznych w ogóle (zob. s. 114-126).

przyczynkiem w refleksji wokół samych gatunków tekstów specjalistycznych są próby wyodrębniania relewantnych dla procesów ekonomicznych czy biznesowych form komunikowania się. Jednym z przykładów jest oparta o schemat form komunikacji społecznej w instytucjach J. Hausnera (1999: 86) propozycja J. Łompiesa, który wyróżnia m.in. ustne i pisemne (rutynowe i nierutynowe) formy jednokierunkowe, jak np. prezentacje czy sprawozdania, notatki, teksty promocyjne itd. oraz interaktywne, jak np. rozmowy/ konwersacje służbowe, rozmowy kwalifikacyjne, negocjacje biznesowe, dokumenty transakcyjne itd. (zob. J. Łompieś 2008: 16).

Jak zauważa M. Hundt (2010: 642), tematyka gatunków tekstów z zakresu gospodarki i handlu poruszana była dotychczas w ramach niemieckojęzycznej lingwistyki tekstu w stosunkowo niewielkim stopniu. Refleksja naukowa w zakresie wyróżniania i opisu gatunków tekstów ekonomicznych jest dość ograniczona m.in. ze względu na deficyt teoretyczny w obszarze badań nad językami specjalistycznymi (zob. T. Bungarten 1993: 21, T. Bungarten 1992), a także brak ogólnie akceptowanego wariantywnego modelu współczesnego języka niemieckiego. Wyróżniając gatunki tekstów z ww. dziedziny, niezależnie od głosów krytyki warto jednak – zdaniem M. Hundta – oprzeć się na wariantywno-lingwistycznym modelu obszarów komunikacji (niem. *varietätenlinguistisches Modell der kommunikativen Bezugsbereiche*), którego autorzy podejmują próbę językowej refleksji nad zakresem przedmiotowym gospodarki (zob. H. Steger 1988; M. Hundt 1995). Zgodnie z tym modelem wyróżnić można komunikację gospodarczą o charakterze instytucjonalnym (pomiędzy instytucjami) oraz teoretyczno-naukowym, przy czym pomiędzy tymi zakresami zachodzą zarówno wzajemne relacje, jak i relacje pomiędzy nimi a obszarem komunikacji odnoszącej się do dnia codziennego. Oprócz tego należy zwrócić uwagę na związki gospodarki z takimi dziedzinami, jak prawo, administracja czy polityka, co sprawia, że wyodrębnionych gatunków tekstów nie da się przyporządkować tylko jednej dziedzinie (zob. M. Hundt 2010: 645).

Aby móc przedstawić pełniejszy obraz komunikacji gospodarczej, konieczne jest jednak – zdaniem M. Hundta (2010: 642) – uwzględnienie zakresu funkcjonalnego tekstów, który z kolei pozwala wykroczyć poza ramy wcześniejszego podziału. I tak E. Rolf (1993) proponuje klasyfikację tekstów użytkowych, włączających m.in. ww. teksty instytucjonalne. Wedle niej teksty podzielić można w oparciu o pięć aktów mowy Searle’a na takie, które pełnią funkcję asertywną (albo informacyjną), dyrektywną, komisywną, ekspresywną oraz deklaratywną.

T. komisywne	T. deklaratywne	T. dyrektywne	T. asertywne	T. ekspresywne
np. umowa, kontrakt, zezwolenie, dopuszczenie, oferta, gwarancja, rękojmia	np. zaświadczenie, papier wartościowy, pokwitowanie, deklaracja podatkowa, certyfikat	np. zlecenie, rachunek, upomnienie, wniosek, instrukcja, reklamacja, ustawa, zakaz, konstytucja, regulamin, teksty reklamowe	np. lista, tabela, spis, bilans, sprawozdanie, wyciąg z konta, decyzja, opinia, ekspertyza, prognoza gospodarcza	np. hasło reklamowe, list polecający

Tabela 1. Gatunki tekstów relewantnych dla gospodarki  
(wg M. Hundta 2010: 648 i nast.)

Na podstawie badań korpusowych E. Rolf (1993) wyróżnia 475 relewantnych dla gospodarki gatunków tekstów, z których największą liczbę (ok. 27, 4%) stanowią teksty komisywne, następnie deklaratywne (26,3%), dyrektywne (23,6 %), asertywne (22,5%) oraz ekspresywne (0,2%) (zob. M. Hundt 2010: 465). Przykłady ww. gatunków tekstów przedstawia powyższa tabela.

Powracając do pierwszej klasyfikacji, należy zwrócić uwagę na to, że gatunki tekstów teoretyczno-naukowych charakteryzuje dość znaczna homogeniczność. Ich przykładami są monografie, sprawozdania z projektów badawczych, podręczniki, wystąpienia (referaty) na konferencjach naukowych itd. (zob. J. Zhao 2002, A. Borgulya 1988, J. Bolten 1991, G. Böhme 1999). Szczególnie istotne dla dydaktyki języków specjalistycznych są badania tych kategorii tekstów na płaszczyźnie morfosyntaktycznej i leksykalnej (zob. J. Zhao 2002: 48).

Inną ciekawą propozycją jest klasyfikacja tekstów w biznesie autorstwa J. Łompieś, która powstała w oparciu o typologię aktów komunikacyjnych Z. Nęckiego (2000: 89 i nast.). I tak J. Łompieś wprowadza rozróżnienie pomiędzy aktami metakomunikacyjnymi (dotyczącymi organizowania procesu komunikowania, aspektów formalnych, rytuałów rozpoczynania i kończenia komunikacji), informacyjnymi (odnoszącymi się do danych o wiedzy i przekonaniach rozmówców oraz stopniu pewności tych przekonań), ewaluacyjnymi (oceniającymi lub wartościującymi) oraz pragmatycznymi (dotyczącymi wywierania wpływu na zachowanie osób uczestniczących w komunikacji) (zob. J. Łompieś 2011: 76).

Oprócz tego w literaturze przedmiotu znane są próby przedstawienia charakterystyk gatunków tekstów z uwagi na graficzną bądź akustyczną formę ich realizacji (zob. J. Zhao 2002: 48). I tak przykładami często występujących gatunków tekstów w pisemnej komunikacji gospodarczej są m.in. artykuły z prasy gospodarczej, list handlowy (korespondencja handlowa), dokumentacja techniczna, sprawozdanie biznesowe, protokoły, zamówienia, rachunki, umowy, reklamy (gazetki konsumenckie, broszury zakładowe), zaś przykładami gatunków tekstów w ustnej komunikacji gospodarczej – rozmowy telefoniczne, negocjacje handlowe (np. rozmowy dot. sprzedaży), zebrania, rozmowy kwalifikacyjne. W związku z coraz intensywniejszym rozwojem mediów elektronicznych na uwagę zasługują także pierwsze prace poświęcone analizie wybranych gatunków tekstów w prasie internetowej (zob. np. I. Szwed 2012).

Po tej krótkiej charakterystyce głównych gatunków tekstów specjalistycznych z zakresu ekonomii chciałbym przejść do charakterystyki ich najważniejszych komponentów, których znajomość konieczna jest w tworzeniu materiałów glottodydaktycznych.

Na wstępie należy, w nawiązaniu do poglądów S. Gruczy (2004: 94 i nast.), zwrócić uwagę na to, że mówiąc o rzeczywistych komponentach tekstów specjalistycznych, mamy na myśli ich inherentne składniki czy elementy, a zatem przede wszystkim ich właściwości fizyczne, tj. takie, „na których opiera się możliwość ich substancjalnej identyfikacji i dyferencjacji, czyli fonemiczna i gramatyczna poznawalność” (zob. także F. Grucza 1993: 157). W związku z tym inherentnymi komponentami tekstów nie są ani znaczenia, ani sam język, na podstawie którego zostały one utworzone (zob. S. Grucza 2004: 94), ale raczej realizacje określonych gatunków tekstów specjalistycznych w postaci wyrażeniowej („komponenty tekstu”). Z drugiej strony, mówiąc o tych ostatnich,

należy odróżnić ich sformalizowaną postać (formę) od konkretnej realizacji substancjalnej implementującej tę formę (strukturę). Ta pierwsza jest zatem jedynie pewnym modelowym ujęciem tej drugiej.

W dalszej części artykułu będę odnosił się przede wszystkim do „komponentów tekstów” (głównie niemieckich tekstów specjalistycznych z zakresu ekonomii czy – w pewnym uproszczeniu – gospodarki, w skrócie TG) jako pewnych form w postaci struktur terminologicznych, gramatycznych (w tym morfologicznych i syntaktycznych), a także pragmatycznych (komunikacyjnych) czy tekstowych<sup>2</sup>.

Autorzy prac z zakresu analizy tekstów specjalistycznych zdają się nie zawsze odróżniać ww. elementy rzeczywistości, w związku z czym często dochodzi do pewnych nieścisłości i nieporozumień. Wyodrębnienie komponentów tekstów specjalistycznych z zakresu gospodarki stało się możliwe przede wszystkim dzięki badaniom korpusowym (szerzej na ten temat zob. m.in. J. Zhao 2002: 55 i nast.) i bywa szerzej dyskutowane w literaturze przedmiotu zwłaszcza na tle analizy komponentów innych tekstów specjalistycznych, np. przyrodniczo-technicznych (zob. R. Buhlmann, A. Fearn 2000: 321 i nast.).

Czyniąc dalsze uwagi, skoncentruję się zwłaszcza na wynikach badań dotyczących komponentów niemieckich tekstów specjalistycznych z zakresu ekonomii, przedstawionych m.in. przez R. Buhlmann i A. Fearn (2000) oraz J. Zhao (2002), a także, w mniejszym stopniu, na wynikach badań nad komponentami polskich i rosyjskich tekstów specjalistycznych. Przy wymienianiu poszczególnych struktur (komponentów) wskazuję jednocześnie rodzaje badanych TG, których analiza pozwoliła sformułować ogólniejsze wnioski na temat reprezentatywnych komponentów TG.

Wśród badanych TG należy w pierwszej kolejności wspomnieć o tekstach o charakterze teoretyczno-naukowym (zob. m.in. J. De Cort/ P. Hessmann 1977, 1978, 1979, Z. Berdychowska 2001, zob. także M. Hundt 1995: 27). Przedmiotem analizy ww. tekstów czyniono zwłaszcza takie elementy, jak długość zdań, człony zdań, tworzenie hipotaksy i parataksy, stronę bierną, przydawki, konstrukcje „zu (+ rodzajnik) + rzeczownik z końcówką -ung”, korelaty, czasowniki funkcyjne, tworzenie rzeczowników kończących się na -ung, formy bezosobowe czasownika (infinitywy) o charakterze rzeczownikowym, ograniczone wskazania deiktyczno-osobowe identyfikujące wykonawcę czynności, a także modalne konstrukcje czasownikowe „ist/sind + zu + Infinitiv” oraz „hat/haben + zu + Infinitiv”.

Obok ww. kategorii tekstów specjalistycznych badaniami objęto teksty prasowe (zob. I.T. Piirainen 1982) ze względu na częstotliwość występowania w nich komponentów reprezentujących poszczególne części mowy i struktury syntaktyczne, różne typy słowotwórcze, przydawki i słowa obcego pochodzenia, a także ze względu na syntaktyczne funkcje różnych części mowy, długość i jakość zdań, ich modeli dependencyjnych (zob. m.in. J. Airismäki/ I.T. Piirainen 1987, J. Zhao 2002: 56).

Stosunkowo niewiele badań poświęcono analizie TG w obrębie tzw. języka zawodowego czy potocznego. Przykładami tego typu prac są badania struktur morfosyntak-

---

<sup>2</sup> Na temat komponentów tekstów specjalistycznych wypowiadano się wielokrotnie (zob. np. uwagi na temat komponentów polskich tekstów prawno-ekonomicznych i prawniczo-ekonomicznych, np. S. Gajda 1982, J. Lewandowski online (URL [http://www.translegis.com.pl/ll\\_archiwum/LL\\_2\\_15.pdf](http://www.translegis.com.pl/ll_archiwum/LL_2_15.pdf)). [Pobrano 12.01.2015] i wiele innych).



tycznych w tekstach dokumentacji gospodarczej pod kątem występowania w nich wyrazów odpowiadających zdaniom, konstrukcji przydawkowych wykorzystujących przyimki, ograniczonej liczby czasowników (zob. A. Borgulya 1988), a także konstrukcji ekwiwalentnych dla skrótów, jak np. złożzeń, nazw własnych (zob. J. Zhao 2002: 56 i nast.). Ciekawe z dydaktycznego punktu widzenia wydają się być w tym zakresie próby typologizacji konstrukcji z użyciem werbalnych fraz składniowych, które występują zwłaszcza w charakterystycznych dla komunikacji gospodarczej frazach nominalnych (zob. F.-J. Schaarschuh 1990). F.-J. Schaarschuh wyróżnia trzy podstawowe typy werbalnych fraz składniowych, z których dwa pierwsze (typ 1 i typ 2) charakteryzuje pełna semantycznie synonimiczna werbalizacja – pomimo tego, że w przypadku drugiego typu czasownikowi obok znaczenia z zakresu gospodarki może być przyporządkowane co najmniej jedno znaczenie ogólne, np. niem. *Handel treiben* – podczas gdy w trzecim typie rzeczownik nie może ulec werbalizacji, np. niem. *einen Rabatt gewähren*.

Próbę zestawienia i ogólnej charakterystyki komponentów morfologicznych i syntaktycznych w TG o ukierunkowaniu naukowo-teoretycznym, praktyczno-fachowym oraz popularnonaukowym podjął także K. Ohnacker (1992, 1994), którego prace – pomimo późniejszej krytyki, dotyczącej braku przełożenia uogólnionych wyników obserwacji TG reprezentujących dwa ostatnie zakresy tematyczne na dydaktykę języka gospodarki (zob. J. Zhao 2002: 57) – stanowią dość obszerny spis komponentów TG pierwszego zakresu tematycznego (tj. o ukierunkowaniu naukowo-teoretycznym). Mogą one tworzyć ramę gramatyczną dydaktyki opartej na zredukowanych pod względem struktur języka specjalistycznego i/lub ogólnego sytuacjach komunikacyjnych<sup>3</sup>.

I tak K. Ohnacker (1992: 87-90) zwraca uwagę na takie komponenty, jak: liczne występowanie zdań złożonych współrzędnie i podrzędnie, zdań podrzędnych z użyciem spójników i konstrukcji bezokolicznikowych, zdań przysłówkowych w postaci zdań przyczynowych, warunkowych i czasowych z „wenn”, przydawek w dopełniaczu i z użyciem przyimków, czasowników w 3 os. l. poj., czasu teraźniejszego, trybu orzekającego, strony biernej, czasowników modalnych użytych do wyrażania możliwości, konieczności i poleceń, modalnych konstrukcji bezokolicznikowych „sein + zu + Infinitiv”, werbalnych fraz składniowych, nominalizacji etc.

Przykładem innego projektu, mającego na celu ustalenie istotnych z punktu widzenia dydaktyki języków specjalistycznych komponentów tekstów specjalistycznych, był projekt Uniwersytetu w Düsseldorfie, zakładający utworzenie list frekwencyjnych słownictwa oraz skupienie się na częstotliwości występowania poszczególnych morfosyntaktycznych komponentów w obrębie takich gatunków TG, jak list handlowy, instrukcja obsługi, dokumenty i rozporządzenia, umowy i teksty reklamowe (zob. J. Zhao 2002: 59).

S. Höhne (1992) natomiast podsumowuje prowadzone przez siebie badania, wymieniając trzy istotne cechy strukturalne TG: anonimowość, specyfikację i kondensację. Cechy te znajdują wyraz w użyciu takich komponentów, jak strona bierna i formy konkurencyjne z użyciem przyrostków „-lich” i „-bar”, przyimki „mittels”, „hinsichtlich”, „mit Hilfe”, czasowniki funkcyjne, złożenia, konstrukcje bezokolicznikowe, imiesłowowe i apozycje, neologizmy tworzone za pomocą prefiksacji i derywacji implicytnej, internacjonalizmy etc.

---

<sup>3</sup> W rzeczywistości występowanie poszczególnych komponentów tekstów specjalistycznych jest silnie uzależnione od specyfiki gatunku tekstu (zob. J. Zhao 2002: 58 i nast.).

S. Horst (1998) zbadała obecność przymiotnikowych i przysłówkowych konstrukcji słowotwórczych w reprezentatywnym korpusie TG, dochodząc do wniosku, że sufiksacja i tendencja do tworzenia złożów znacznie przewyższają prefiksację, przy czym do najczęstszych sufiksów zaliczyć trzeba „-ig”, „-lich”, „-isch”. Jeśli chodzi o frekwencję poszczególnych modeli słowotwórczych („-lich”, „-ig”, „-isch”, „-bar”, „-iv”, „-weise” etc.), autorka nie zauważyła żadnych istotnych różnic pomiędzy TG i tekstami ogólnymi. W przypadku złożów dominują złożenia determinatywne dwuczłonowe, przy czym największą ich obecność zaobserwować można w tekstach protokołów.

Interesującymi wydają się być także badania komparatywne, mające na celu uchwycenie różnic i podobieństw pomiędzy tekstami specjalistycznymi (i ich gatunkami) z zakresu różnych dziedzin. Zaliczyć można do nich badania R. Buhlmann i A. Fearn, które próbują porównać występowanie struktur (komponentów) w tekstach gospodarczych (TG) i przyrodniczo-technicznych (TPT). Jeśli chodzi o obecność struktur morfologicznych w TG należy zwrócić uwagę na ich znacznie szerszy repertuar w porównaniu z zakresem struktur morfologicznych w TPT. Mowa tu o występowaniu tzw. wypełnionych paradygmatów czasownikowych (zob. R. Buhlmann/ A. Fearn 2000: 322), obecnych zwłaszcza w tekstach magazynów/czasopism poświęconych gospodarce, listów handlowych oraz wiadomości prasowych i sprawozdań gospodarczych. Charakterystyczna dla TPT redukcja struktur morfologicznych może być zaobserwowana w przypadku TG na przykładzie tekstów monografii oraz artykułów naukowych z czasopism specjalistycznych.

Repertuar struktur syntaktycznych w TG cechuje także stosunkowo wysoka różnorodność (znacznie większa niż ma to miejsce w przypadku TPT). I choć częstotliwość występowania zdań współrzędnych w TG jest ogólnie znacznie mniejsza niż w TPT, to stosunek ilości zdań złożonych współrzędnie do zdań złożonych podrzędnie waha się i jest uzależniony m.in. od prezentowanych treści, osobistego stylu autora oraz od gatunku tekstu. Ilość i różnorodność zdań złożonych podrzędnie (przede wszystkim zdań dopełnieniowych, czasowych etc.) wzrasta w szczególności w czasopismach, gazetach, magazynach, podobnie jak ilość zdań wielokrotnie złożonych.

Przechodząc do charakterystyki komponentów leksykalnych czy terminologicznych, należy na wstępie zaznaczyć, że to właśnie one mają istotne znaczenie dla transferu wiedzy specjalistycznej. W związku z tym prowadzone są z jednej strony badania odnoszące się do płaszczyzny morfologicznej i semantycznej, których wyniki w połączeniu z wynikami badań dotyczących częstotliwości występowania poszczególnych jednostek leksykalnych (terminologicznych) stanowią z kolei podstawę do tworzenia odpowiednich słowników specjalistycznych, a także szerszej refleksji terminologiczno-leksykograficznej (zob. np. J. Lukszyn 2004, Z. Weigt 2004, Ł. Karpiński 2008, P. Michałowski 2004, 2006 i in.). Dzięki результатам owych badań powstają także dedykowane listy słownictwa (por. np. *Arbeitskreis Wirtschaftsdeutsch in Kanada*, zob. B. Desinger/ H.W. Frischkopf/ U. Scheck/ H. Seliger 1999, J. Zhao 2002: 61). Obok poszczególnych wyrazów podawane są w tego typu zbiorach leksykograficznych charakterystyki morfologiczne i syntaktyczne, jak np. rodzaj, przypadek (dop. l.poj.), liczba (l.mn.), relacja – przy czym hasła zestawiane są nie tylko alfabetycznie, lecz także z uwzględnieniem parametrów typowych dla tezaursów, a więc z polami pojęciowymi, synonimami, antonimami,

wskazówkami słowotwórczymi, kolokacjami etc. Niestety duża ilość powstałych i nowopowstających słowników specjalistycznych nie opiera się na solidnych podstawach metodologicznych, uwzględniających odpowiednio zrównoważone korpusy tekstów oraz tworzone w oparciu o nie listy frekwencyjne<sup>4</sup>.

O doborze obecnych w korpusie TG z prasy ekonomicznej powinny decydować wyniki regularnych badań. Te ostatnie mogą być zlecane przez samych wydawców, a także wzbogacane o wyniki ankiet uzupełniających na temat recepcji gazet i czasopism oraz oceny wydawnictw prasowych największych koncernów (zob. np. C. Ehrhardt, S. Horst 2000). Tego typu zabiegi sprawiają, że powstające korpusy stają się reprezentatywne, ponieważ składają się z tekstów, których relacje bądź proporcje odzwierciedlają rzeczywiste sytuacje komunikacyjne w świecie gospodarki. Na ich bazie tworzone są listy frekwencyjne stosowane w dydaktyce tzw. niemieckiego języka gospodarki (*Wirtschaftsdeutsch*).

Odwołując się do ww. wyników badań komparatywnych, którymi objęto TG i TPT (zob. R. Buhlmann/ A. Fearn 2000) także pod względem ich cech leksykalnych, należy zaobserwować w pierwszej kolejności szereg elementów wspólnych, jak np. obecność terminologii mieszanych w obrębie poszczególnych dziedzin i zakresów, występowanie w niektórych dziedzinach systemów terminologicznych oraz homonimii (inne zakresy pojęciowe wyrażen o tym samym brzmieniu w zależności od dziedziny ich funkcjonowania, np. nauki o gospodarce narodowej i nauki o przedsiębiorstwach). Wśród elementów wyróżniających TG wymienić trzeba: brak wiążącej normalizacji terminologii (w ramach tej samej dyscypliny terminy mogą być przez różne szkoły różnie definiowane), wykorzystywanie w niektórych tekstach struktur tworzonych ad hoc, używanie metafor, które mogą przyjmować postać terminologiczną, znacznie mniejszy udział terminów (np. w porównaniu z ich liczebnością w TPT) (zob. np. P. Bąk 2012)<sup>5</sup>.

Jeśli chodzi o repertuar struktur pragmatycznych w TG, to jest on większy niż w przypadku TPT, co przekłada się przede wszystkim na dość dużą liczebność struktur komunikacyjnych o charakterze językowym (niem. *sprachliche Kommunikationsverfahren*) w przeciwieństwie do struktur komunikacyjnych o charakterze niejęzykowym bądź tych, które jedynie w niewielkim stopniu wykorzystują elementy językowe, co daje się zaobserwować zwłaszcza w tekstach czasopism specjalistycznych i listów handlowych, w mniejszym stopniu gazet i czasopism.

Repertuar strukturalnych planów tekstowych (niem. *Textbaupläne*) jest – ogólnie rzecz biorąc – szerszy w przypadku TG niż w TPT, co nie zawsze przekłada się na ich

---

<sup>4</sup> Jedną z najlepszych list frekwencyjnych jest lista Uniwersytetu w Düsseldorfie, powstała w oparciu o organigram idealnego przedsiębiorstwa według J. Boltena, u której podstawy legły badania ankietowe przeprowadzone na ok. 1000 przedsiębiorstwach mających siedzibę w Niemczech (zob. J. Zhao 2002: 62). Pozwala ona wyodrębnić najbardziej reprezentatywne gatunki tekstów w komunikacji gospodarczej. W przypadku doboru TG z zakresu codziennej komunikacji w przedsiębiorstwie uzyskiwane są teksty dokumentów bezpośrednio od przedsiębiorstw, zaś w przypadku TG o charakterze podstawowym (propedeutycznym) bazuje się na wyborze monografii przeznaczonych dla studentów kierunków ekonomicznych.

<sup>5</sup> Por. także prace innych wybitnych polskich i niemieckich uczonych zajmujących się badaniami nad użyciem metafor w tekstach specjalistycznych (zob. np. B. Mikołajczyk 2004, B. Mikołajczyk/ J. Zinken 2003), a także badaniem eufemizmów (np. A. Dąbrowska 1993, P. Bąk 2012 i in.).

powszechne występowanie we wszystkich gatunkach tekstowych (niełatwo jest je np. rozpoznać w TG występujących w czasopismach). Repertuar środków strukturalnych bywa ponadto głównie narzucany i/ lub ograniczany poprzez wykorzystywane media, jak np. faks, layout. Np. w przypadku TG w czasopismach można zaobserwować dość częstą rezygnację z typo- i topograficznych środków strukturalnych.

W podsumowaniu można za R. Buhlmann i A. Fearn (2000: 323) przyjąć, że w przypadku TG mamy do czynienia z mniejszą redukcją komponentów językowych w relacji do komponentów języka ogólnego, niż ma to miejsce w przypadku TPT. Uzależniona jest ona od tego, do jak szerokiego kręgu odbiorców adresowane są konkretne informacje, w związku z czym jest ona różna w różnych gatunkach tekstów (np. duża w przypadku czasopism specjalistycznych, a stosunkowo mała w listach handlowych).

Warto także podkreślić istotną rolę komponentów odpowiadających sposobowi/ sposobom myślenia i informowania, typowym dla komunikacji w zakresie gospodarki (niem. *Denk- und Mitteilungsstrukturen*). Stają się one szczególnie widoczne w przypadku tekstów naukowych, podczas gdy w prasowych TG trudniej je uchwycić, gdyż w mniejszym bądź większym stopniu ulegają wpływom charakterystycznym dla tzw. stylu dziennikarskiego.

Do podobnych wniosków dotyczących obserwacji polskich i rosyjskich tekstów specjalistycznych (głównie z zakresu dyscyplin ekonomicznych) dochodzą także badacze polscy i rosyjscy. Do najbardziej reprezentatywnych poglądów w tym zakresie należą spostrzeżenia J. Łukszyna, mogące jednocześnie stanowić podsumowanie ww. uwag. Zdaniem tego badacza do głównych właściwości tekstów z zakresu biznesu można zaliczyć: hipotaksę na poziomie syntaktycznym, monosemię na poziomie semantycznym, symplifikację systemu gramatycznego na poziomie morfologicznym oraz neutralność na poziomie stylistycznym (zob. J. Łukszyn 2002: 43 i nast.). W obrębie warstwy leksykalnej i syntaktycznej teksty te cechuje głównie dokładność i terminologiczność, jednoznaczność i jednomianowość, systematyczność, tj. logiczna hierarchia pojęć, terminów, logiczna struktura tekstów, nazewnictwo oparte na językach klasycznych, operatywność, tj. wykorzystanie możliwości systemu morfologicznego, syntaktycznego i leksykalnego (zob. N. Krenska 2007: 152). Należy jednocześnie pamiętać, że subjęzyki języka biznesu czy ekonomii charakteryzują się powyżej wymienionymi właściwościami w stopniu bardzo zróżnicowanym i najpełniej są reprezentowane – zdaniem J. Łompiesia (2008: 18) – w subjęzyku prawnym biznesu oraz w subjęzyku finansów i rachunkowości, podczas gdy inne subjęzyki, jak np. reklamy, marketingu czy negocjacji handlowych, są mniej ściśle i mniej neutralne, natomiast bardziej metaforyczne.

## 2. Kilka uwag o metodach uczenia języka ekonomii

Pomimo dużej ilości podejść i metod do nauczania języków obcych w ogóle, niektóre z nich wykorzystywane są w dydaktyce języków specjalistycznych (ojczystych i obcych), w tym w dydaktyce języków ekonomii częściej, inne znacznie rzadziej<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Tematyka metod wykorzystywanych w uczeniu języków specjalistycznych była nawet przedmiotem odrębnych monografii, bądź ich części (zob. np. K. Morgenroth 1993, R. Buhlmann/ A. Fearn 1987, 2000, H.-R. Fluck 1992 i in.).

Wśród najczęściej przyjmowanych perspektyw, będących jednocześnie odpowiedzią na konieczność komunikowania się w języku specjalistycznym, należy wymienić przede wszystkim perspektywę komunikacyjną (por. podejście komunikacyjne i metodę komunikacyjną oraz jej szczególną odmianę w postaci metody dyskursywnej) czy perspektywę interkulturową, będącą konsekwencją refleksji dydaktyków nad rolą zjawisk kulturowych w procesie uczenia języków specjalistycznych i możliwości kształtowania (specjalistycznych) umiejętności kulturowych i interkulturowych, a także szeroko dyskutowaną w ostatnich latach perspektywę integracyjną, która, obok rozwoju szeroko rozumianych umiejętności językowych, uwzględnia istotny element kształtowania wiedzy specjalistycznej (podejścia integracyjne).

Zdaniem J. Zhao (2002: 116), która podjęła próbę stworzenia modelu uczenia języka ekonomii, w refleksji nad metodami uczenia dominują współcześnie dwie perspektywy: komunikatywna i interkulturowa. W przypadku pierwszej z nich to komunikacja stanowi cel i jest jednocześnie drogą do niego wiodącą (zob. W. Butzkamm 1989: 146, H.-J. Krumm 1989: 29, H. Komorowska 2000: 159 i nast.). W związku z tym J. Zhao zakłada, że o doborze treści nauczania decydują w dużej mierze przewidywalne (empirycznie weryfikowalne) potrzeby w zakresie komunikacji zawodowej danej grupy uczniów. Powinny one być stale sprawdzane i znajdować odzwierciedlenie w profilach kompetencyjnych absolwentów danego kierunku kształcenia, a zatem w programach nauczania. Z reguły korespondują one także ze zgłaszanymi przez pracodawców profilami kompetencyjnymi potencjalnych pracobiorców (por. m.in. wyniki badań potrzeb językowo-komunikacyjnych, zob. np. Ch. Efin 2010, 2013, 2014). Jednak profil kompetencyjny potencjalnych pracobiorców, zgłaszany przez pracodawców, nie zawsze jest zgodny z pożądanymi umiejętnościami, wynikającymi z potrzeb, które niesie praca na danym stanowisku. Dość często, co potwierdzają wyniki badań (zob. np. Ch. Efin 2010, 2013), bywa on znacznie szerszy bądź nie do końca przystający do późniejszych realiów.

Powołując się na uwagi W. Butzkamma (1989) na temat natury uczenia się języka w ogóle, należy przyjąć, że także w procesie przyswajania języka specjalistycznego mamy do czynienia z komunikacją „odnoszącą się” do języka (niem. *sprachbezogene Kommunikation*) oraz komunikacją „odnoszącą się” do komunikatu (niem. *mitteilungsbezogene Kommunikation*). Pierwsza z nich przygotowuje do drugiej i kładzie główny nacisk na językową prawidłowość wypowiedzi przy jednoczesnym uwzględnieniu kontekstu komunikacyjnego. W związku z tym słownictwo, gramatyka czy wyrażenia językowe powinny być eksponowane nie w sposób wyizolowany, lecz w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, przy czym produkcja językowa powinna przebiegać w zależności od kontekstu oraz kontekstotwórczo (zob. J. Bolten 1992b: 274).

Na podstawie powyższych uwag można zauważyć, że zaproponowane podejścia cechuje pewna odrębność, jednak w praktyce często okazuje się, że należy je rozumieć i stosować komplementarnie przy przewadze raz jednej, raz drugiej koncepcji.

W ramach realizacji perspektywy komunikacyjnej przy organizacji procesu nauczania powinno się wykorzystywać zróżnicowane formy pracy, tj. pracę w parach, grupach, dyskusje, przy czym rola nauczyciela ograniczona jest do tworzenia sytuacji, nawiązujących do konkretnych sytuacji zawodowych (por. metoda dyskursywno-zadaniowa zob. P. Szerszeń 2014: 122–126), organizacji procesu uczenia się, moderowania poczynąń uczniów czy doradzania im w konkretnych problemach.

Jeśli chodzi o perspektywę interkulturową, nauczanie języka ekonomii czy gospodarki nie może sprowadzać się – zdaniem J. Zhao (2002: 118) – jedynie do ukazania różnic w uwarunkowanych kulturowo sposobach formułowania tekstów, lecz powinno odnosić się do wszystkich aspektów nauczania i integrować wiedzę faktograficzną z elementami treningowymi. W zależności od składu grup uczących się należy dobierać w przypadku grup kulturowo heterogenicznych ćwiczenia zorientowane na eksponowanie elementów ogólnokulturowych wraz ze standardami kulturowymi, zaś w przypadku grup homogenicznych – ćwiczenia uwzględniające specyfikę kulturową wraz z elementami uwrażliwiającymi na obcą kulturę (zob. J. Bolten 1992b: 272, 1992a, 2006).

Realizacja celów edukacyjnych, przyświecających zwolennikom perspektywy komunikacyjnej i interkulturowej, może okazać się łatwiejsza poprzez szersze wykorzystanie w dydaktyce języków specjalistycznych mediów elektronicznych, w tym zwłaszcza platform edukacyjnych (dydaktycznych), opierających się na tzw. koncepcji modułów glottodydaktycznych (szerzej na ten temat zob. P. Szerszeń 2014). Jednym z przykładowych projektów wykorzystujących moduły glottodydaktyczne do nauki języka obcego fachowego jest wspierana ze środków Unii Europejskiej inicjatywa o nazwie „*IDIAL for Professionals (IDIAL4P): regionalny – interkulturowy – dający kwalifikacje – profesjonalny*”, mająca na celu zarówno wzmocnienie znaczenia języka niemieckiego w Europie Wschodniej, jak też języka rosyjskiego i innych, mniej popularnych języków wschodnioeuropejskich: polskiego, bułgarskiego, słoweńskiego oraz węgierskiego w Niemczech<sup>7</sup>.

Podsumowując powyższe uwagi, należy zgodzić się z J. Zhao, która twierdzi, że uwzględnienie obydwu ww. perspektyw wydaje się być nie tylko konieczne w kształtowaniu umiejętności uczestniczenia w komunikacji zawodowej, lecz nie wyklucza i – co więcej – tworzy podstawę do wykorzystywania elementów innych podejść, jak choćby integracyjnych, podejścia kognitywnego, konstruktywistycznego czy innych. Uczenie się i nauczanie języków specjalistycznych powinno współcześnie zakładać wykorzystanie elementów różnych koncepcji przy jednoczesnym powiązaniu treści specjalistycznych ze stałym odnoszeniem się do rzeczywistych sytuacji komunikacyjnych (zob. np. nauczanie przez treść, nauczanie poprzez działanie).

Aby móc realizować ww. założenia, należy nie tylko dobierać stosowne materiały glottodydaktyczne (zwłaszcza odpowiednie teksty), które nie zawsze mogą być bezpośrednio wykorzystane, lecz także odpowiednie ćwiczenia. Dobór tekstów powinien – zdaniem J. Zhao (2002: 119 i nast.) – uwzględniać takie kryteria, jak wykorzystanie tekstów reprezentatywnych (modelowych) dla konkretnych sytuacji komunikacyjnych, tj. gatunków tekstów, zorientowanie na konkretną specjalistyczną tematykę (teksty winny być eksponowane w sposób nie wyizolowany), dopasowanie do aktualnych moż-

---

<sup>7</sup> W związku z ww. celem strategicznym opracowano prototypowe moduły w wersji online do nauki języka obcego specjalistycznego, które mogą zostać rozbudowane w przypadku kontynuacji nauki. Wśród istotnych obszarów komunikacji uwzględnionych w modułach należy wymienić, obok gospodarki, m.in.: informatykę, turystykę, politykę, dziennikarstwo. Zdaniem autorów projektu, którego patronem jest Unia Europejska, Program Edukacyjny „Uczenie się przez całe życie” (LLP), moduły mogą zostać wykorzystane w ramach szkoleń firmowych i doksztalcania zawodowego w kształceniu językowym w liceach, technikach i szkołach zawodowych, jak też na uczelniach wyższych.

liwości językowych adresata, tzw. autentyczność tekstów (z ewentualnym udziałem tekstów adaptowanych), aktualność tekstów, sensybilizację interkulturalną. Wśród istotnych modeli ćwiczeń J. Zhao wymienia przed wszystkim studium przypadku, symulacje, prace w projekcie itp. (zob. np. K-H. Kiefer 2011).

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na toczącą się dyskusję na temat modeli uczenia języka ekonomii, nawiązujących do konkretnych działań językowych. Jedną z takich propozycji jest model J. Boltena (1992a), który zdecydował się zaproponować koncepcję opartą na strukturze procesów komunikacyjnych, zachodzących w dowolnym dużym przedsiębiorstwie produkcyjnym, stanowiącym idealne, modelowe ujęcie gospodarczych procesów makro- i mikroekonomicznych w mikroskali (zob. także A. Dickel 2010: 134). Model ten jest o tyle zgodny z ww. antropocentrycznym ujęciem języków (specjalistycznych), o ile przedmiotem analizy uczynione zostaną konkretne języki specjalistów, reprezentowane w postaci intencjonalnie użytych (tj. wykorzystanych w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych w obszarze działań przedsiębiorstwa) tekstów mówionych i pisanych, nie zaś ich uogólnienia (zob. uwagi S. Gruczy (2009) na temat kategoryzacji języków specjalistycznych). Inną, nowszą propozycją jest stanowiąca uszczegółowienie podejścia dyskursywnego do nauczania języków obcych (w oparciu o ww. podejście powstała m.in. seria podręczników „Dein Deutsch” do nauki języka niemieckiego, przeznaczonych dla uczniów polskich szkół podstawowych, gimnazjów i liceów) i rozwinięcie go o perspektywę zadaniową metoda dyskursywno-zadaniowa (szerzej na ten temat zob. P. Szerszeń 2014: 122 i nast.).

### 3. Podsumowanie

Podsumowując powyższe uwagi na temat wykorzystywanych w uczeniu tzw. języka ekonomii tekstów dydaktycznych, ich gatunków i komponentów oraz metod ich uczenia, należy podkreślić konieczność wzmożonej i stale pogłębianej refleksji i badań w tym zakresie z uwzględnieniem specyfiki konkretnych kontekstów glottodydaktycznych. W podejmowanych pracach należy na bieżąco odnosić się do stale aktualizowanych celów edukacyjnych, które z kolei powinny być wytyczane w oparciu o permanentnie monitorowane i weryfikowane potrzeby językowo-komunikacyjne rynku pracy oraz wewnętrzne potrzeby ucznia. Jednocześnie należy zdać sobie sprawę z istniejących barier i trudności w realizacji owych celów i stale szukać nowych rozwiązań, wybiegających poza szkolne ramy instytucjonalne, które można między innymi pokonać poprzez szerszą kooperację z zakładami pracy czy szersze wykorzystanie nowych technologii komunikacji i zdalnego uczenia.

### Bibliografia

- Airismäki, J./I.T. Piirainen (1987), *Sprache der Wirtschaftspresse. Untersuchungen zum Sprachgebrauch des 'Handelsblattes'*, (w:) Bochumer Studien zur Publizistik und Kommunikationswissenschaft 49. Bochum.
- Berdychowska, Z. (2001), *Zur Textsortenabhängigkeit der Personaldeixis in Fachtexten*, (w:) A. Kątny (red.), *Języki fachowe. Problemy dydaktyki i translacji*. Olecko, 91–104.

- Bąk, P. (2012), *Euphemismen des Wirtschaftsdeutschen aus Sicht der anthropozentrischen Linguistik* (Warschauer Studien zur Germanistik und zur Angewandten Linguistik). Frankfurt n. M. i in.
- Bolten, J. (1991), *Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch: Bestandsaufnahme und Perspektiven*, (w:) B.-D. Müller (red.), *Intertextuelle Wirtschaftskommunikation*. München, 71–91.
- Bolten, J. (1992a), *‘Fachsprache’ oder ‘Sprachbereich’? Empirisch-pragmatische Grundlagen zur Beschreibung der deutschen Wirtschafts-, Medizin- und Rechtssprache*, (w:) T. Bungarten (red.), *Beiträge zur Fachsprachenforschung 1*. Tostedt, 57–72.
- Bolten, J. (1992b), *Interkulturelles Verhandlungstraining*, (w:) *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18, 269–287.
- Bolten, J. (2006), *Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkundungen entsandter Führungskräfte*, (w:) K. Götz (red.), *Interkulturelles Lernen. Interkulturelles Training*. Monachium, 57–76.
- Borgulya, A. (1988), *Zu einigen wichtigen Merkmalen der deutschsprachigen Texte der Dokumentation in der Wirtschaft*, (w:) T. Bungarten (red.), *Sprache und Kultur in der interkulturellen Marketingkommunikation*. Beiträge zur Wirtschaftskommunikation 11. Tostedt, 420–429.
- Böhme, G. (1999), *Zur Vermittlung von Deutsch als Wirtschaftssprache – dargestellt am Beispiel von Textsorten der Geschäftssprache*, (w:) T. Bungarten (red.), *Wirtschaftshandeln. Kommunikation in Management, Marketing und Ausbildung*. Tostedt, 235–248.
- Buhlmann, R./ A. Fearn (1987), (2000), *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*, Berlin i in.
- Bungarten, T. (red.) (1992), *Beiträge zur Fachsprachenforschung. Sprache in Wissenschaft und Technik, Wirtschaft und Rechtswesen* (Hamburger Arbeiten zur Fachsprachenforschung 1). Tostedt.
- Bungarten, T. (1993), *Hinsichten zu einer Theorie der Fachsprachen. Zur Einführung*, (w:) T. Bungarten (red.), *Fachsprachentheorie. T. 1: Fachsprachliche Terminologie, Begriffs- und Sachsysteme, Methodologie*. Tostedt.
- Butzkamm, W. (1989), *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen.
- Dąbrowska, A. (1993), *Eufemizmy współczesnego języka polskiego*. Wrocław.
- De Cort J./ P. Hessmann (1977–1979), *Die wissenschaftliche Fachsprache der Wirtschaft. Eine Untersuchung ihrer syntaktischen und syntaktisch–lexikalischen Merkmale*. Cz. I: *Syntaktische Merkmale*, (w:) *Linguistica antverpiensia*“ XI/1977, 27–30; cz. II: *Syntaktisch–lexikalische Merkmale* (w:) *Linguistica antverpiensia*“ XIII/1979, 55–102.
- Desinger, B./ H.W. Frischkopf/ U. Scheck/ H. Seliger (red.) (1999), *Basiswissen Wirtschaftsdeutsch. Stoffgebiete und Fachwortschatz*. München.
- Dickel, A. (2010), *Die Wirtschaftssprache - geschichtliche Entwicklung, Definitionen sowie die Abgrenzung des Sprachbereiches Wirtschaft*, (w:) *Germanica Wratislaviensia*“ 130, 127–147.
- Efing, Ch. (2010), *Kommunikative Anforderungen an Auszubildende in der Industrie*, (w:) *Fachsprache*“ 1-2, 2–17.



- Efing, Ch. (2013), *Wir brauchen keine Diskussionsmechaniker! – Zum sprachlichen Handel der Industriemechaniker/-innen in der Ausbildung*, (w:) Lernen&Lehren Elektrotechnik-Informatik und Metalltechnik 28/2013, 56–63.
- Eling, Ch. (2014), *Theoretische und methodische Anmerkungen zur Erhebung und Analyse kommunikativer Anforderungen im Beruf*, (w:) K.-H. Kiefer, Ch. Efing, M. Jung, A. Middeke (red.), Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch (Reihe: Wissen — Kompetenz — Text. 7). Frankfurt a. M., 11–34.
- Ehrhardt, C./ S. Horst (2000), *Kriterien der Korpuserstellung*, (w:) J. Bolten (red.), Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation. Waldsteinberg, 185-192.
- Fluck, H.-R. (1992), *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen.
- Gajda, S. (1982), *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*. Warszawa.
- Grucza, F. (1993), *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, (w:) J. Piontka/ A. Wiercińska (red.), Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych. Poznań, 151–174.
- Grucza, S. (2004), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- Grucza, S. (2009), *Kategoryzacja języków (specjalistycznych) w świetle antropocentrycznej teorii języków ludzkich*, (w:) Komunikacja specjalistyczna 2, 15–30.
- Hausner, J. (red.) (1999), *Komunikacja i partycypacja społeczna*. Kraków.
- Horst, S. (1998), *Wortbildung in der deutschen Wirtschaftskommunikation*, Waldsteinberg.
- Höhne, S. (1992), *Vorüberlegungen zu einer fachsprachlichen Analytik. Kriterien zur Bestimmung sprachlicher Phänomene im Sprachbereich Wirtschaft*, (w:) T. Bungarten (red.), Beiträge zur Fachsprachenforschung. Sprache in Wissenschaft und Technik, Wirtschaft und Rechtswesen. Tostedt, 99–118.
- Hundt, M. (1995), *Modellbildung in der Wirtschaftssprache. Zur Geschichte der Institutionen und Theoriefachsprachen der Wirtschaft*. Tübingen.
- Hundt, M. (2010), *Textsorten des Bereichs Wirtschaft und Handel*, (w:) K. Brinker/ G. Antos/ W. Heinemann/ S. F. Sager (red.), Text- und Gesprächslinguistik. Linguistics of Text and Conversation. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research. Vol.1. Berlin, 642–658.
- Karpiński, Ł. (2008), *Zarys leksykografii terminologicznej*. Warszawa.
- Kiefer, K.-H. (2011), *Kommunikative Kompetenzen im Berufsfeld der Internationalen Steuerberatung. Möglichkeiten ihrer Vermittlung im fach- und berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht unter Einsatz von Fallsimulationen*. Dissertation. TU Berlin. (URL: <http://opus.kobv.de/tuberlin/volltexte/2011/3139/>). [Pobrano 20.02.2015].
- Komorowska, H. (2000), *Nauczanie języków obcych w kształceniu zawodowym*, (w:) B. Z. Kielar i in. (red.), Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka. Warszawa, 352–371.
- Krenska, N. (2007), *Język biznesu w kontekście komunikacji międzykulturowej*, (w:) M. Kornacka (red.), Języki Specjalistyczne 7. Teksty specjalistyczne jako nośniki wiedzy fachowej. Warszawa, 151–159.
- Krumm, H.-J. (1989), *Die Rolle der Fachsprache bei der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrern*, (w:) W. Pfeiffer (red.), Deutsch als Fachsprache in der Deutschlehrrausbildung und –fortbildung. Poznań, 26–43.

- Łukszyn, J. (2002), *Uniwersalia tekstów specjalistycznych*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki Specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki*. Warszawa, 41–48.
- Łukszyn, J. (2004), *Leksykon specjalistyczny – słownik terminologiczny – seria terminograficzna*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki Specjalistyczne 4. Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*. Warszawa, 55–64.
- Łompięś, J. (2008), *Czym jest business communication?*, (w:) M. Łukasik (red.), *Debiuty naukowe II. Terminologia – Translatoryka – Terminografia*. Warszawa, 11–25.
- Łompięś, J. (2011), *Pragmatyczne aspekty tekstów specjalistycznych w biznesie (na materiale wybranych polskich i brytyjskich raportów spółek giełdowych)*, (w:) M. Łukasik (red.), *Język bez granic*. Warszawa, 74–88.
- Michałowski, P. (2004), *W poszukiwaniu idealnego modelu słownika terminologii przedmiotowej*, (w:) J. Łukszyn (red.), *Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*. Warszawa, 193–201.
- Michałowski, P. (2006), *Słownik terminologiczny a dydaktyka języków specjalistycznych*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 26, 201–209.
- Mikołajczyk, B. (2004), *Metapher – ein schwieriger Fall für den Übersetzer, dargestellt anhand polnischer und deutscher Texte*, (w:) *Linguistische Studien im europäischen Jahr der Sprachen*. Frankfurt a. M., 433–442.
- Mikołajczyk, B./ J. Zinken (2003), *Metaphern im politischen Diskurs: die Rolle der Metapher in Vorstellungswelt und Argumentation (Anhand von polnischen und deutschen Texten zum EU-Beitritt Polens)*, (w:) L.N. Zybatow (red.), *Europa der Sprachen: Sprachkompetenz – Mehrsprachigkeit – Translation*. Frankfurt a. M., 369–378.
- Morgenroth, K. (red.) (1993), *Methoden der Fachsprachendidaktik und –analyse*. Frankfurt a. M. i in.
- Nęcki, Z. (2000), *Komunikacja międzyludzka*. Kraków.
- Ohnacker, K. (1992), *Die Syntax der Fachsprache Wirtschaft im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, (w:) *Werkstattreihe DaF* 39, Frankfurt a. M. i in.
- Ohnacker, K. (1994), *Eine didaktische Grammatik im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht – Fachsprache Wirtschaft*, (w:) *Zielsprache Deutsch* 2/1994, 92–97.
- Piirainen, I.T. (1982), *Die Sprache der Wirtschaftspresse*, (w:) *Muttersprache* 92, 27–37.
- Rolf, E. (1993), *Die Funktionen der Gebrauchstextsorten*. Berlin, Nowy Jork.
- Schaarschuh, F.-J. (1990), *Zur Typologisierung von Funktionsverbgefügen in Wirtschaft und Handel*, (w:) *DaF* 27, 230–236.
- Steger, H. (1988), *Erscheinungsformen der deutschen Sprache. Alltagssprache – Fachsprache – Standardsprache – Dialekt und andere Gliederungstermini*, (w:) *Deutsche Sprache* 16, 289–319.
- Szerszeń, P. (2014), *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych* (Studi@ Naukowe 15). Warszawa.
- Szwed, I. (2012), *Persuasive Kommunikation im polnischen und deutschen Wirtschaftskommentar der Online-Presse*, (w:) H.E.H. Lenk, M. Vesalainen (red.), *Persuasionsstile in Europa. Methodologie und Empirie kontrastiver Untersuchungen zur Textsorte Kommentar. Germanistische Linguistik*. Hildesheim i in., 293–322.
- Weigt, Z. (2004), *Język specjalistyczny – dydaktyka – słownik*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki Specjalistyczne 4. Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*. Warszawa, 202–212.
- Zhao, J. (2002), *Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache. Ein didaktisches Modell*. Tübingen.

**Małgorzata SZUPICA-PYRZANOWSKA**

Uniwersytet Warszawski

## **Language attrition – implications for second/foreign language acquisition**

### **Abstract**

The inquiry provides an overview of the central issues that arise in the consideration of second/foreign language attrition. The seminal articles included provide an insightful view of what constitutes the phenomenon in question. The research on non-native language attrition is still weak (K. Bardovi-Harlig/ D. Stringer 2010) and requires more attention not only on the part of linguists studying the problem but language teachers as well. Non-native linguistic knowledge is not given once and for all and as such cannot be taken for granted. It requires maintenance, effort, and diligence. Learners may begin to attrite long before they fully acquire the language they study. Consequently, teachers have to be aware of the means to prevent language decline.

Languages are intuitively associated with the processes of acquisition, learning, speech production or linguistic use. In other words, we associate languages with a gain. Therefore, it seems less intuitive to think of them in terms of breakdown, loss or attrition. However, language attrition is very much a linguistic reality. Overall, the term refers to longstanding loss rather than temporary losses of linguistic material (Brown 1994) and is triggered by “disuse, lack of input or reduced input” (K. Bardovi-Harlig/ D. Stringer 2010:34). More specifically, it covers a range of possibilities where language is lost by communities or individual speakers in both neurologically pathological (i.e., patients with language impairments due to a stroke or trauma to the brain) and non-pathological populations (i.e., language users or learners). Furthermore, the problem of language attrition in healthy individuals, is at least three-fold as it concerns: 1. first generation immigrant population - L1 (first language) loss in L2 (second language) environment; 2. second-generation speakers (also known as “heritage speakers” or “incomplete learners”) - loss of the heritage language; 3. (advanced) learners of second or foreign languages (FL) learned at school - loss of L2/FL in L1 environment which is the scope of the present inquiry. In the domain of non-native language acquisition a further division is made between L2 attrition (the context of immersed learning) and FL attrition (the context of instructed learning). They differ in terms of the quality and amount of input, exposure to and the use of non-native language as well as involvement of memory (M.S. Schmid/ T.H. Mehotcheva 2012). The literature recognizes a variety of reasons

contributing to the attrition of second/foreign language skills. The most common causes include the strength and quality of learning at the initial stages of the process, motivational factors triggering acquisition, and the way the acquired language is actually used (B. Weltens/ A.D. Cohen 1989; R.D. Lambert/ B.F. Freed 1982). Likewise, J. Holmes (2008) argues that language erosion is characterized by shrinking phonetic inventories, simpler phonetic rules, lack of grammatical flexibility, and smaller lexical repertoires (p.59).

M.S. Schmid (2002) emphasizes a dual nature of attrition and identifies it as both a process and phenomenon. The first perspective assumes a non-pathological decline in a language learned before (B. Köpke/ M.S. Schmid 2004:5). In the case of the non-pathological language loss we consider the loss of linguistic material a L1 speaker or late L2/FL learner previously possessed. In other words, we acknowledge the absence of linguistic knowledge that was once present and tangible, and could no longer compete with the other, more frequently used linguistic system. Attrition, as understood here, is not neurologically-conditioned and relates to a gradual change in one's linguistic behavior triggered by a lack of contact with a community in which the language is spoken natively. The severed or less frequent contact with the community results in a loss of language fluency and its proficient use. This is fuel for the argument that in order to be maintained, languages have to be constantly supplied with linguistic material. Otherwise they erode. The question remains, however, whether attrition is driven by insufficient input maintenance or linguistic competition. In the context of language loss, linguistic knowledge naturally divides itself into the phase leading up to the loss (a pre-attrition stage) and the part where attrition is full-fledged (an attrited stage). It is stipulated that the phenomenon of attrition is a by-product of the difference between the two aforementioned stages involved in the process of loss. We can draw a direct comparison between language acquisition and attrition in a sense that the complexity of language loss is compatible to that of language acquisition. For instance, the population of language attriters is as heterogeneous as the population of language learners. Some language users may attrite sooner than others. What contributes to the lack of homogeneity is a myriad of extra-linguistic (i.e., gender, education, age, personality), language-related (i.e., attitude towards languages, motivation to learn, B. Köpke/ M.S. Schmid 2004) as well as subjective and emotional factors (M.S. Schmid 2002) responsible for language loss. The list is by no means exhaustive as some of the reasons are not easily predictable.

There is no consensus as to the exact nature of language loss. The field of L1 attrition is prolific. Numerous theoretical approaches tackled the issue of language attrition (K. Bardovi-Harlig/ D. Stringer 2010). We begin with the first language perspective which is a natural prerequisite to understanding foreign or second language attrition. Chronologically, the regression hypothesis (R. Jakobson 1941) is one of the earliest theoretical accounts of language attrition. Under this view, the order of language acquisition is opposite to the order of language loss. Those aspects of language which are acquired early are the most resistant while those acquired late are the most susceptible to language loss. However, it is argued that there is hardly any empirical evidence supporting this hypothesis in the L1 studies. The next approach, the threshold hypothesis, is not only conceptually close to its predecessor but also takes it one step further. It states that not what is acquired first but what is acquired best is the least prone to loss. To put it differ-

ently, the sequence of acquisition is not as essential here as the notion of quality or frequency of exposure (P. Jordens, K. de Bot, C. Van Os/ J. Schumans 1986). The threshold hypothesis comes in different forms; all but one go beyond the scope of the present inquiry - the critical threshold hypothesis. Proponents of this view identify a diagnostic level in the process of language acquisition. Those learners who cross the threshold and achieve the required level of competence are said to have permanent knowledge of that language. As a result, the frequency of reinforcement strengthens abstract, underlying representations making them less prone, if not immune, to loss (U. Neisser 1984). To test it, H. Bahrick (1984) examined Spanish learned in school and observed that certain aspects (i.e., lexical) of the non-native knowledge stabilized and were preserved for 25 years. Practically no linguistic material was lost during the time between 5 and 25 years post-training. The results obtained in the study indicated that the linguistic knowledge was retained despite the lack of accessing and rehearsing it during this time.

A different approach is represented by the interference hypothesis stating that attrition is triggered by the newly acquired language which does not only compete with the native one but gradually comes to dominate it. In the same vein, H. Seliger/ R. Vago (1991) proposed that due to an insufficient L1 input a learner begins to unconsciously parse L2 input and replaces complex L1 rules with much simpler L2 rules only when they share the same semantic function. E.P. Altenberg (1991) put this hypothesis to test and examined L1 German learners of English. She found that German plural allomorphs rather than gender assignment were more likely to attrite. Gender was less affected because English does not mark this category and could not have been the source of influence. The overall underlying assumption is compatible with a version of the interference hypothesis stating that attrition is not only triggered by L1 transfer but also stems from similarity between the L1 and the L2 which impedes the process of acquisition (C.T. Best 1995; J.E. Flege 1995). The next account of attrition, the markedness hypothesis also known as the parameter hypothesis, posits that unlike successful acquisition, which is argued to involve the setting of appropriate values to language specific parameters, language attrition is said to involve the unmarking of parameters and assignment of default values (M.S. Schmid 2002; K. Bardovi-Harlig/ D. Stringer 2010). The unmarking is driven and strengthened by a permanent lack of input. Although theoretically plausible, the hypothesis has not been supported by compelling evidence. Lastly, the discussion would be incomplete without the dormant language hypothesis, which tries to address the question whether language loss is an accessing or representational phenomenon. One can probe deeper into the issue and ask: provided that it is feasible to identify the exact end of attrition, does it imply a complete loss of linguistic material or rather its retention and storage but in a residual form? Numerous studies investigating L1 attrition point to rapid declines in performance and competence across different languages (i.e., D. Kaufman/ M. Aronoff (1991) reported on lexical and morphological loss in Hebrew, E. Nicoladis/ H. Grabois (2002) presented the case of Cantonese-based attrition, R. Burling (1959) examined the loss of Garo spoken in India). Other studies address the issue from the vantage point of adult language acquisition and report on reversing attrition. Individuals who were exposed to different languages during the first few years of their lives were later able to retrieve and relearn them as adults (B. Köpke 1999). This pre-pubertal linguistic exposure assured language retention however residual.

The necessary next step in the discussion on attrition was taken by P. Herdina/ U. Jessner (2002) who proposed the Dynamic Model of Multilingualism (DMM). The authors identify the following factors as decisive in the process of language development: change of quality, reversibility, stability, complexity, non-linearity, and interdependence. The first component, change of quality, is understood as students' proficiency fluctuating between improvement and decline. The process is reversible. On one hand, with an increase in commitment and effort, deterioration can be reverted; on the other, language improvement can decline due to negligence. The process can also stabilize when the balance between improvement and decline is maintained. This model assumes the existence of two opposite trends, positive and negative growth. When there is enough time, effort and attention given to a linguistic system, it flourishes. If, however, there is a decrease in the amount of time, effort and attention, the linguistic system may attrite and eventually be lost. Teachers have to be vigilant as language attrition may escape their attention in its initial stages and be mistaken for less frequent use of language. Moreover, language development is not a by-product of a linear relation between cause and effect. By the same token, language attrition is nonlinear, dynamic, and results from a collective contribution of multiple variables. With regard to the last factor, developmental interdependence, the authors propose that the development of L2/FL competence to some extent corresponds to the level of L1 competence at the onset of L2/FL acquisition. The model also includes a *language maintenance effort* component that relates to a constant commitment required to preserve one's linguistic repertoire. If no such effort is made, owing to a lack of exposure to a language, this may lead to decline of linguistic competence. Though, the model predicts that lack of purposeful commitment to language maintenance does not have to be equated with mental representational losses because certain language aspects can be subject to crosslinguistic activation in a bilingual/multilingual context.

Finally, the Neurolinguistic Theory of Bilingualism (NTB) and its Activation Threshold Hypothesis (ATH), developed by M. Paradis (1993, 2004, 2007) to account for a pathological language loss, have been successfully used to justify L1 attrition in healthy populations (i.e., M.S. Schmid 2007). The hypothesis is based on neuronal activation where cells execute action potentials only when a required level of activation is reached. Every linguistic component or subsystem has its own unique activation level which has to be achieved to activate it. Higher activation threshold levels require more impulses to activate them, lower levels are less costly and need fewer impulses. In order to select a desired linguistic item, inhibitory mechanisms are necessary so as to deselect potential competitors (i.e., eliminate interference or transfer) from the same or another linguistic systems. Once the activation is complete, the threshold level is lowered. The activation is in flux and depends on the frequency of use and recency of that particular lexical item or grammatical structure. Recognition of the lexical item is triggered by outside signals, whether auditory or visual, while production of the same item requires stimulation from within the system and is, thus, more costly. A speaker unable to access a particular word may nevertheless be able to recognize it. This observation is compatible with the findings that receptive rather than productive skills are less prone to attrition (H. Bahrack 1984; L. Hansen 2011). Prolonged disuse of a particular language co-occurring with an intense exposure to a different language triggers an increase in the activation

level. Consequently, problems with lexical accessing (i.e., word finding problems) precede those of grammar retrieving.

The technologies from the field of psycholinguistics and neurolinguistics as well as the advent of brain imaging techniques shed more light on the debate between loss of access versus loss of representation (K. Bardovi-Harlig/ D. Stringer 2010). This dilemma was studied by C. Pallier (2007) and C. Pallier *et al.* (2003) who set out to investigate the process of L1 attrition in adopted children by the means of functional magnetic resonance imaging (fMRI) and phoneme discrimination tasks. The results indicated that language could be removed from the brain following a long period during which participants were deprived of any linguistic input in that particular language. In this case, the observed onset of attrition occurred after the age of 8 years. Conflicting results were produced by R. Footnick (2007) who applied highly controversial age-regression hypnosis to show that language lost in childhood can be revived. In the same vein, T.K. Au/ L.M. Knightly/ S. Jun/ J.S. Oh (2002) tested childhood overhearers who were only exposed to Spanish and neither learned to speak nor learned to understand their heritage language. Those incomplete learners were compared to individuals who were not exposed to Spanish before the age of fourteen. The authors demonstrated that it is possible to reactivate L1 after a prolonged lack of exposure to it as the overhearers, unlike their experimental counterparts, were able to master a nativelike accent. T.K. Au *et al.* have not only shown that the brain does not “lose” long forgotten childhood languages, but also attempted to explain the previous fMRI results. In their view, the results of C. Pallier *et al.*’s study stem from inactive linguistic knowledge rather than a complete loss of a language.

Early studies on L2 attrition, which identified summer vacation as the *period of dis-use*, focused on the loss of linguistic skills measured by test performance. Next emerged studies investigating changes in skill maintenance (reading, writing, speaking, listening) as well as linguistic structure (syntax, morphology) (K. Bardovi-Harlig/ D. Stringer 2010). The field of L2 attrition adopted some of the hypotheses formulated to account for L1 acquisition. The regression hypothesis was a natural candidate for L2-based studies. In its original formulation the hypothesis states that the order of acquisition is opposite to the order of attrition. All the studies done in the framework of the regression hypothesis, but in the context of L2 attrition, considered the notion of acquisition order differently. In A.D. Cohen’s (1974) small-scale longitudinal experiment 2 of the 3 children learning Spanish lost some of the previously learned linguistic material as compared to their pre-summer test. The participants differed in the use of the verb “to be”, definite articles, and the progressive versus non-progressive aspect. L. Hansen (1999) and B. Hayashi (1999) tested the regression hypothesis in the domain of Japanese negation patterns in two groups of L2 Japanese learners (adults and children) and found evidence for regression which mirrored the acquisition order. As for the threshold hypothesis stipulating the existence of an acquisitional level beyond which linguistic material does not attrite, it cannot be directly applied to second language acquisition because the notion of threshold is more challenging to define in L2 learning (K. Bardovi-Harlig/ D. Stringer 2010). The remnants of the dormant hypothesis are detected in the savings hypothesis (K. de Bot/ S. Stoessel 2000) according to which relearning is less effortful than first-time learning. It is based on assumption that attrition is the problem of accessing rather

that lack of mental representations. The remaining hypotheses of attrition originally formulated for L1 (i.e., interference, simplification, and markedness) are predominantly used to discuss the results, and are themselves rarely the scope of testing. K. Bardovi-Harlig/ D. Stringer (2010) assess the research in L2 attrition as *weak* and requiring further investigation. Consequently, they advocate necessary changes. For example, in their opinion certain concepts (i.e., peak of attainment) have to be *operationalized*, populations tested ought to be more compatible, measures used should be more consistent, and studies have to be longitudinal rather than cross-sectional.

Despite the lack of L2/FL studies thoroughly investigating the phenomenon in question, it is imperative for language instructors to be familiar with attrition and with its different manifestations because they are the ones who provide an adequate remedy. Preventive measures should be implemented so as to maintain languages. Undoubtedly, it is much easier to prevent a problem than to recognize it and revert it. In order to prevent attrition, we have to first identify it and understand its scope. How to prevent attrition in a second/foreign language classroom? By facilitating retention and studying limitations in the retention of FL/L2. Needless to say, language acquired in a meaningful way is less likely to be forgotten and more likely to be retained. It is argued that the retention of linguistic material is further strengthened by the quality of learning at the initial stages of acquisition (D. Ausubel 1963; H.D. Brown 1994). In order to be effective, language learning has to be not only meaningful and embedded in meaningful contexts but also systematic. In his subsumption theory of learning, D. Ausubel argues against mechanic repetition, imitation or other memory-related habits which impede the learning process. An excessive rote activity is detrimental to the development of communicative competence and obstructs long-term retention. Unlike meaningfully learned language material embedded in context, the acquisition of materials which are rote learned is not based on interaction with cognitive structure. Instead, it is based on inference and associations. The goal of language learning is reaching an ultimate attainment, a native-like proficiency, and thus, making the language use effortless and automatic. H.D. Brown (1994) argues that not only learning but also the process of language forgetting is systematic. Following this line of reasoning, at the outset of language learning students have a wide range of devices at their disposal (rules to obey, paradigms to memorize, definitions to learn). These devices facilitate acquisition at the early stages and lead to language automaticity. However, they are short-lived and should be gradually eliminated as the students become more and more fluent. If the devices are not excluded in the course of learning they would constitute an obstacle on the road to achieving communicative competence in both comprehension and production. That is not to say that meaningfully learned linguistic material is not susceptible to loss. It is, but less likely so and requires more purposeful action to be forgotten. Even though there has been a paradigm shift in language teaching ever since, certain aspects considered by these early approaches still hold today.

Next, the quality of the initial stages involved in the process of language acquisition along with course grades and the number of language classes attended are vital to sustain linguistic material (M.S. Schmid/ T.H. Mehotcheva 2012). Certain classroom activities and appropriate instructional factors could be conducive to preventing language loss. Such factors refer to the way languages are acquired at the initial stages of the process.



In addition to cultural and personal contributors, T. Reilly (1988) identified four instructional areas crucial in diminishing language attrition: instructional objectives, intensity of instruction, developmental considerations, and curriculum design. Language skills show different levels of susceptibility to attrition (P.C. Smythe, G.C. Jutras, J.R. Bramwell/ R.C. Gardner 1973; A.D. Cohen 1974). Early studies investigating attrition in the context of pedagogy reported on receptive skills being less prone to attrition. Students whose language curricula concentrated predominantly on productive (oral) skills showed rapid and extensive decline in comparison to those whose instruction targeted receptive (comprehension) and writing skills. Further, the intensity of instruction was identified as an important factor facilitating acquisition. Intensive language courses were shown to be more effective than less intensive programs including the same number of hours of instruction (i.e., H.P. Edwards 1976; H.H. Stern 1976). We can twist around the argument and state that not only acquisition but also attrition rates may differ in classes of different intensity of instruction. Language curricula have to be custom-made so as to best accommodate the particular populations they are designed to target. Early approaches to the problem of attrition recommended the implementation of different maintenance techniques and modification of linear syllabi to include lexical and grammatical recycling and frequent review sessions. It is vital to prevent or slow down, if not eliminate, attrition in its early stages (T. Reilly 1988). While considering the possibility of language attrition certain developmental considerations have to be taken into account. Specifically, learner types are crucial. Adult learners come well equipped to the process of language acquisition. They have good analytical, problem-solving, as well as metacognitive and metalinguistic skills. Also, they quickly grasp abstract patterns. However, adult language learners are famous for initial advantages only while children reach ultimate attainment as a result of prolonged, intensive exposure. Language curricula that capitalize on the aforementioned developmental differences do not only facilitate acquisition but also help prevent attrition.

Moreover, the more developed and established the linguistic system, in other words the higher the attained proficiency at the onset of attrition, the more likely it is to resist language decay and be retained. What stems from this is that beginner FL students have a greater tendency to attrite than advanced ones. Linguistic knowledge possessed by proficient learners is more resistant to forgetting (M.S. Schmid/ T.H. Mehotcheva 2012). Attained proficiency surfaced as a reliable predictor of language retention or attrition across different languages and populations (Dutch and English in Dutch immigrants – K. de Bot/ M.G. Clyne 1989; French in young learners – R.C. Gardner, R.N. Lalonde/ J. MacPherson 1985; French in adult Canadians – B. Harley 1993; FL Spanish in Dutch and German students – T.H. Mehotcheva 2010; Japanese in graduate students – S. Nagasawa 1999). However, length of exposure understood as the amount of time devoted to studying and speaking the language in the environment in which it is spoken natively was argued to be a much better predictor of language attrition or retention than attained proficiency. Needless to say, both phenomena cannot be easily torn apart and studied in isolation as suggested by L. Hansen (1999). Further, there is no consensus as to whether they indeed correlate. On the one hand, both factors correlated in the context of second language acquisition where longer exposure to the target language in its native environment contributed to more linguistic advances (A. Llanes/ C. Muños 2009). On the other

hand, T.H. Mehotcheva (2010) found no correlation between length of exposure and language retention in a group of foreign language students of Spanish (M.S. Schmid/ T.H. Mehotcheva 2012).

Age at the onset of attrition is a crucial non-linguistic factor in language retention. Attrition in children is much more severe than in adults (B. Köpke/ M.S. Schmid 2004; B. Köpke 2004). The early onset of attrition entails a considerable, if not complete, loss of language in children whereas such changes are usually less drastic and less recurrent in teenage and adult L2/FL learners (i.e., E. Nicoladis/ H. Grabois 2002). Even though young learners are more vulnerable to language loss, there is a shift in one's susceptibility to attrition around the age of 9. In B. Köpke's view greater resistance to attrition coincides with a development of literacy in children. Literacy helps children preserve language and vocabulary. Thanks to literacy, young learners are exposed to languages via books and other written materials. An extensive exposure to written language can compensate for the absence of spoken input. This is in line with an observation that educational level is one of the extralinguistic factors inhibiting attrition because it corresponds to the amount of declarative knowledge, the factual knowledge of a language possessed by learners (B. Köpke 2004). Undoubtedly, there is an educational merit to multisensory and multimodal exposure of young language learners. They have to be introduced to written materials in a language they learn. Early development of literacy skills in FL/L2 not only promotes reading and fosters acquisition but also prevents language deterioration.

Motivation is another non-linguistic predictor of attrition. This variable would predict the path of attrition differently in the context of L2 and FL acquisition. By nature the process of first or second language acquisition assumes a naturalistic use of the language, a greater need to communicate, and higher frequency of lexical and syntactic use. The FL communication often lacks spontaneity and authenticity and is frequently embedded in rather artificial context. Therefore, in the FL environment learners' need to communicate would be triggered by external factors (i.e. syllabus, teacher) rather than the inner-drive and necessity to get a message across. Motivation is intertwined with language attitude, that is students' outlook on the target language. Since both are known to facilitate language acquisition, it is only natural to assume that they will foster language retention as well. However, establishing the role of attitude in language attrition has proved challenging. Motivation and attitude are not stable entities and as such they are subject to dynamic adjustments and fluctuations (L. Nikitina/ F. Furuoka 2005). The only known to date studies demonstrating the role of attitude in the process of language attrition are based on self-reports, which are considered to be biased and, thus, unreliable measures of language attainment (T.H. Mehotcheva 2010; M.S. Schmid/ E. Dusseldorp 2010). It is unclear whether the results obtained in those studies were a by-product of the methodologies used or an accurate account of the participants' motivation and attitude. Lastly, taking into consideration motivation type, learners who are integratively motivated want to become part of the speech community around them and they are determined to use a language for social interaction. Therefore, integrative motivation, unlike its instrumental counterpart, is thought to lead to a linguistic success. Additionally, lack of integrative attitude concerning the corresponding culture can prompt language attrition (R.C. Gardner 1982). By embedding language in a cultural context teachers

would not only spark their students' interest in the target language culture but would also prevent language decline and, ultimately, enhance their motivation.

M.S. Schmid/ T.H. Mehotcheva (2012) identify contact with the language as a factor warranting language retention/preservation once the contact with the native community is either severed or sporadic. The higher the frequency of language use, the more successful its retention. M. Paradis (2004) found *frequency* of use and *recency* to be crucial in retention and accessing. Previously we stated, however, that rehearsal was not found to be a decisive factor of language maintenance in the situation of L1 or L2 attrition (see M.S. Schmid/ E. Dusseldorp 2010; T.H. Mehotcheva 2010). It goes without saying that contact with the language depends not only on the learning environment and teachers, but it also relies on students' ability to provoke situations in which the language is practiced outside classroom. The responsibility for the frequency and quality of language use has to be relegated not only to teachers but to students as well. Ultimately, they are in charge of their linguistic knowledge. One cannot stress it enough that to prevent language attrition teachers have to focus on providing students with a frequent opportunity to use a language in classroom. Students who are aware of their insufficient knowledge of language often resist using it, whether in a classroom or elsewhere. That is why teachers have to concentrate on helping students overcome this obstacle by encouraging them to practice the language from the earliest stages in the process of acquisition. Most importantly, teachers should work towards diminishing students' language speaking anxiety. If anxiety prevails, it may lead to a less frequent use of language, more resistance towards speaking, and consequently, it may cease language development and trigger deterioration. Also, the quality of classroom interaction and learning environment foster students' willingness to be actively involved in language learning.

The typological proximity or degree of similarity between L1 and FL/L2 has been identified as a factor fostering attrition. Even though cross-linguistic influence on language attrition and retention has not been studied extensively (K. de Bot 1997) we have to acknowledge a dual role of L1 in the context of foreign language attrition. On one hand, L1 motivates retention and leads to positive transfer triggered by similarity between languages. On the other hand, the similarity between languages could be the source of confusion and negative transfer. In the latter case, L1 interferes with and inhibits the process of language acquisition. Language domains are said to interact differently with typological similarity. For instance, linguistic proximity has been found helpful in lexical retention (L. Hansen 2011). In the study L1 played a role of a facilitator as the native speakers of English retained more Portuguese and Spanish words than L1 English speakers who studied Japanese, Korean and Mandarin Chinese.

Furthermore, attrition is selective in nature (H. Seliger/ R. Vago 1991). Different rates of attrition are predicted by different language modules. It is argued that, if attrition is detected at its early stages, it is more likely to influence the lexicon than syntax. Regarding syntactic structures, interfaces between syntax and other language modules (i.e., pragmatics, semantics) are more developmentally fluctuating than "narrow" syntax (i.e., phrase structure, agreement). In particular, instantiations of grammar at the syntax-discourse level are more likely to attrite than "purely syntactic" aspects of language. This should be reflected in teacher's attention given to language activities which target the vulnerable areas of language. Further, language deterioration does not have a steady

pace. Initially, attrition proceeds rapidly and reaches a plateau at later stages. A greater intensity of attrition has been observed during early years of language non-use (0-3) than subsequent years (5-25) (H. Bahrick 1984).

As a final point, we have to emphasize that an apparent benefit to be gained from attrition is the understanding of an unquestionable role of memory in language learning and teaching. Considering memory type, implicit rather than explicit memory is more resistant to forgetting and requires no consciousness to retrieve language material. The process of L2/FL acquisition is more dependent on explicit (i.e., intentional and conscious) type. However, implicit memory is not as resistant to attrition from the beginning as evidenced by, previously discussed, young children's linguistic sensitivity (B. Köpke 2004). Language attrition assumes a change in the linguistic repertoire and behavior. Change is an inherent feature of language. This fluctuation between presence and absence of language material or between linguistic gain and loss has always existed in languages. By nature, languages are dynamic entities and as such they are susceptible to different processes, whether alteration or attrition. In addition to teaching students syntax, phonetics, or pragmatics, in addition to exposing them to authentic language and providing them with intensive language practice, teachers should also communicate to their students that in order to prevent attrition, languages have to be maintained on a regular basis. If they are not, they get "rusty". Finally, language teachers should be aware of practical and pedagogical merit to attrition. Following T. Van Els/ B. Weltens (1989) as well as M.S. Schmid/ T.H. Mehotcheva (2012) we acknowledge that a thorough understanding of the nature of attrition might contribute to better designed language curricula, well-developed lesson plans, and teaching methods warranting long-standing linguistic outcomes.

## References

- Altenberg, E. P. (1991), *Assessing first language vulnerability to attrition*. In: H. W. Seliger / R. M. Vago (eds.), *First language attrition*, 189–206. New York.
- Andersen, R. W. (1982), *Determining the linguistic attributes of language attrition*. In: R. D. Lambert / B. F. Freed (eds), *The loss of language skills*. 83–118. Rowley, MA.
- Au, T. K. / L. M. Knightly/ S. Jun / J. S. Oh (2002), *Overhearing a language during childhood*. In: *Psychological Science* 13, 238–243.
- Ausubel, D. (1963), *Cognitive structure and the facilitation of meaningful verbal learning*. In: *Journal of Teacher Education* 14, 217–221.
- Bahrick, H. (1984), *Fifty years of second language attrition: Implications for programming research*. In: *Modern Language Journal* 68, 105–111.
- Bardovi-Harlig, K./ D. Stringer (2010), *Variables in second language attrition. Advancing the State of the Art*. In: *Studies in Second Language Acquisition* 32, 1–45.
- Best, C. T. (1995), *A direct realist view on cross-language speech perception*. In: W. Strange (ed.), *Speech perception and linguistic experience*, 171–204. Timonium, MD.
- Brown, H.D.(1994), *Principles of language learning and teaching*. Prentice Hall Regents.
- Burling, R. (1959), *Language development of a Garo and English speaking child*. In: *Word* 15, 45–68. Rowley, Mass.

- Cohen, A.D. (1974), *Culver City Spanish immersion progress: How does summer recess affect Spanish speaking ability?* In: Language Learning 24, 55–68.
- de Bot, K. (1997). *Language loss*. In: G.R. Tucker / D. Corson (eds.), Encyclopedia of language and education, 51–62. Dordrecht.
- de Bot, K./ M.G. Clyne (1989), *Language Reversion Revisited*. In: Studies in Second Language Acquisition 11, 167–177.
- de Bot, K./ S. Stoessel (2000), *In search of yesterday's words: Reactivating a long forgotten language*. In: Applied Linguistics 21, 364–384.
- Edwards, H.P. (1976), *Evaluation of the French immersion program offered by the Ottawa Roman Catholic Separate School Board*. In: Canadian Modern Language Review 33, 137–142.
- Flege, J. E. (1995), *Second language speech learning: Theory, findings, and problems*. In: W. Strange (ed.), Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research, 233–277. Timonium, MD.
- Footnick, R. (2007), *A hidden language: Recovery of a lost language is triggered by hypnosis*. In: B. Köpke / M. S. Schmid / M. Keijzer /S. Dostert (eds.), Language attrition: Theoretical perspectives., 169–187. Amsterdam.
- Gardner, R.C. (1982), *Social factors in language retention*. In: R.D. Lambert /B.F. Freed (eds), The loss of language skills., 83–118. Rowley, MA.
- Gardner, R. C. / R. N. Lalonde / J. MacPherson (1985). *Social factors in second language attrition*. In: Language Learning 3, 519–540.
- Grosjean, F. (1982), *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Harvard University Press.
- Hansen, L. (1999), *Not a total loss: The attrition of Japanese negation over three decades*. In: L. Hansen (ed), Second Language Attrition in Japanese Contexts., 142–153. Oxford.
- Hansen, L. (2011), *The acquisition, attrition, and relearning of mission vocabulary*. In: M.S. Schmid / W. Lowie (eds), Modeling Bilingualism: From structure to chaos., 115–134. Amsterdam/Philadelphia.
- Harley, B. (1993), *Maintaining French as a second language in adulthood*. Presentation at 10<sup>th</sup> AILA, Amsterdam.
- Hayashi, B. (1999), *Testing the regression hypothesis: The remains of the Japanese negation system in Micronesia*. In: L. Hansen (ed.), Second language attrition in Japanese contexts., 154–168. Oxford.
- Herdina, P. / U. Jessner (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism: Changing the Psycholinguistic Perspective*. Clevedon.
- Holmes, J. (2008), *An Introduction to Sociolinguistics*. Pearson Longman.
- Jordens, P. / K. de Bot / C. Van Os / J. Schumans (1986), *Regression in German case marking*. In: B. Weltens / K. de Bot / T. J. M. van Els (eds), Language attrition in progress., 159–176. Dordrecht.
- Kaufman, D./ M. Aronoff (1991), *Morphological disintegration and reconstruction in first language attrition*. In: H. W. Seliger /R. M. Vago (eds), First language attrition., 175–188. New York.
- Köpke, B./ M. S. Schmid (2004), *First language attrition: The next phase*. In: M. S. Schmid /B. Köpke/ M. Keijzer /L. Weilemar (eds), First Language Attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues., 1–43. Amsterdam.

- Llanes, A. / C. Muños (2009), *A short stay abroad: Does it make a difference?* In: System 37(3), 353–365.
- Lambert, R. D. / B.F. Freed (1982), *The Loss of Language Skills*. Rowley MA.
- Maher, J. (1991), *A crosslinguistic study of language contact and language attrition*. In: H. W. Seliger/ R. M. Vago (eds), *First language attrition*, 67–84. New York.
- Nagasawa, S. (1999), *Learning and Losing Japanese as a Second Language: a Multiple Case Study of American University Students*. In: L. Hansen (ed.), *Second Language Attrition in Japanese Contexts*, 169–212. Oxford.
- Neisser, U. (1984), *Interpreting Harry Bahrick's discovery: What confers immunity against forgetting?* In: *Journal of Experimental Psychology: General* 113, 32–35.
- Nicoladis, E./ H. Grabois (2002), *Learning English and losing Chinese: A case study of a child adopted from China*. In: *International Journal of Bilingualism* 6, 441–454.
- Nikitina, L./ F. Furuoka (2005), *Integrative Motivation in a Foreign Language Classroom: A Study on the Nature of Motivation of the Russian Language Learners in Universiti Malaysia Sabah*. In: *Jurnal Kinabalu, Jurnal Perniagaan & Sains Sosial* 11, 23–34.
- Paradis, M. (1993), *Linguistic, psycholinguistic, and neurolinguistics aspects of interference in bilingual speakers: The Activation Threshold Hypothesis*. In: *International Journal of Psycholinguistics* 9(2), 133–145.
- Paradis, M. (2004), *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia.
- Paradis, M. (2007), *L1 attrition features predicted by a neurolinguistic theory of bilingualism*. In: B. Köpke /M. S. Schmid /M. Keijzer /S. Dostert (eds), *Language Attrition: Theoretical Perspectives*, 121–133. Amsterdam/Philadelphia.
- Pallier, C. (2007), *Critical periods in language acquisition and language attrition*. In: B. Köpke / M.S. Schmid /M. Keijzer /S. Dostert (eds), *Language attrition: Theoretical perspectives*, 155–168. Amsterdam.
- Pallier, C. / S. Dehaene / J.-B. Poline / D. LeBihan / A.-M. Argenti / E. Dupoux (2003), *Brain imaging of language plasticity in adopted adults: Can a second language replace the first?* In: *Cerebral Cortex* 13, 155–161.
- Reilly, T. (1988), *Maintaining foreign language skills*. ERIC Digest.
- Schmid, M. S. (2002), *First Language Attrition, Use and Maintenance: The case of German Jews in Anglophone countries*. Amsterdam.
- Schmid, M. S. / E. Dusseldorp (2010), *Quantitative analyses in a multivariate study of language attrition*. In: *Second Language Research* 26(1), 125–160.
- Schmid, M. S. /T.H. Mehotcheva (2012), *Foreign language attrition*. In: *Dutch Journal of Applied Linguistics* 1:1, 102–124.
- Seliger, H.W. / R. Vago (eds.) (1991), *First language attrition*. Cambridge.
- Smythe, P.C./ G.C. Jutras / J.R. Bramwell/ R.C. Gardner (1973), *Second language retention over varying time intervals*. In: *Modern Language Journal* 57, 400–405.
- Stern, H.H. (1976), *The Ottawa-Carleton French project: Issues, conclusions, and policy implications*. In: *Canadian Modern Language Review* 33, 216–233.
- Van Els, T./ B. Weltens (1989), *Foreign Language Loss Research from a European Point of View*. In: *ITL-Review of Applied Linguistics* 83–84, 19–35.
- Weltens, B. / A. D. Cohen (1989), *Language attrition research: An introduction*. In: *Studies in Second Language Acquisition* 11, 127–133.

**Ewa ZAJDLER**

Uniwersytet Jagielloński

**Aneta STAL<sup>1</sup>**

Uniwersytet Warszawski

## **Ekspozycja na język tonalny a wrażliwość słuchowa<sup>2</sup>**

### **Abstract:**

#### **Exposure to a tonal language and the development of auditory attention**

The Chinese language is a tonal language. The four tones of Modern Standard Chinese cause difficulties for non-tonal language users. Learning to recognize foreign speech sounds and to distinguish their phonological features is the process influencing the complex auditory ability. This article presents the pilot study of auditory reactions of Polish-speaking people to learning a tonal language. Pure tone audiometry used in the study provides data of the hearing threshold of subjects exposed and not exposed to the tonal language. Results show change in auditory sensitivity, significant for some frequencies of pure tones stimuli. Due to the small scale of the study it is regarded as a preliminary research.

### **Wstęp**

Chociaż tonalność języka jest cechą suprasegmentalną, to sposób, w jaki wpisuje się w prozodię mowy, zasługuje na szczególną uwagę głównie ze względu na fonologicznie dystynktywny charakter. Obrazowo przedstawia to Künstler w swojej pracy *Języki chińskie* tak: „W językach omawianego obszaru mamy do czynienia ze strukturą bardziej skomplikowaną: otóż w językach tych – przypomnijmy: określanych jako tonalne – każda jednostka sylabiczna (mówimy tu oczywiście w ogromnym uproszczeniu) jest wymawiana w jednym z tonów, z których składa się system danego języka. Owe tony zajmują w tych językach „pierwsze piętro”, co stwarza sytuację, w której akcent znajduje się na „drugim piętrze”, a intonacja na „trzecim”.” (zob. M.J. Künstler 2000: 17). Fonemy tonalne języka chińskiego zajmują w dydaktyce fonetyki audytywnej i artykulatoryjnej ważne miejsce, bo od umiejętności ich rozróżniania zależą umiejętności językowe w zakresie mowy i jej recepcji oraz ich poprawny i efektywny rozwój.

---

<sup>1</sup> Pani Aneta Stal jest autorką aplikacji sczytującej dane liczbowe z PFD audiometrii tonalnej. Ukończyła z dyplomem licencjackim studia z zakresu fizyki i sinologii na UW oraz z dyplomem magisterskim studia na Wydziale Matematyki, Informatyki i Mechaniki UW.

<sup>2</sup> Badania przeprowadzono na Wydziale Orientalistycznym UW; sfinansowane były z funduszu badań statutowych jednostki, za co autorka wyraża podziękowanie.

## 1. Sygnał mowy

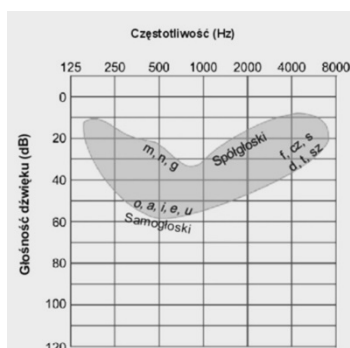
Zważywszy na różnice częstotliwości, w których realizowany jest sygnał mowy w różnych językach, potencjał słyszenia nie przekłada się na taką samą wrażliwość dla wszystkich częstotliwości dźwięku. Skoro poziom słuchu jest mierzalny subiektywnie i obiektywnie, i zależy od budowy i funkcjonowania narządu słuchu, nie można mówić o poprawie słuchu w wyniku wzmożonej pracy nad nim. A jednak ekspozycja dorosłych na język tonalny i konieczność nauczania się słyszenia i realizacji dźwięków (odbiegających od dotąd znanych częstotliwości i przebiegów) każe nam przyjrzeć się bliżej procesom słyszenia i rozróżniania dźwięków.

Tonalność języka chińskiego jest wyzwaniem dla użytkowników języków nietonalnych uczących się chińskiego w wieku dorosłym. „Słownik języka polskiego” podaje następujące znaczenie wyrazu *ton* w kontekście języka i komunikacji: „1. dźwięk wywołany przez drgania akustyczne o tej samej częstotliwości (...). 2. miara odległości pomiędzy dźwiękami skali (...). 3. jakość brzmienia głosu lub instrumentu (...). 4. *pot.* styl tekstu pisanego, mówionego, wyrażający uczucia mówiącego” (E. Sobol 2006: 1043). „Encyklopedia językoznawstwa ogólnego” definiuje *ton* w kontekście języka następująco: „1. Typ akcentu, którego istotą są zmiany wysokości brzmienia sylaby. Przeciwstawia się akcentowi dynamicznemu, polegającemu na sile artykulacji. (...) 2. Synonim intonacji” (K. Połański 2003: 605).

W niniejszym rozważaniu tylko pierwsze dwie definicje nawiązują do akustycznej materii mowy, jedna – do generowania dźwięku, druga – do różnicy między dźwiękami. *Ton* rozumiany jako fonem tonalny w języku chińskim łączy w sobie zbiór cech segmentalnych i suprasegmentalnych. Cechę segmentalną fonemu tonalnego stanowi ten dźwięk sylaby chińskiej, który posiada  $f_0$  realizowane w czasie. Obrazowo mówimy, że to samogłoska w sylabie jest nośnikiem tonu. Na wymiar suprasegmentalny składa się zmienna częstotliwość odpowiadająca za infleksję i diapazon danego tonu (zob. E. Zajdler 2010: 275). Cechy te czynią zatem ton w języku chińskim bliższym pojęciu tonu jako różnicy między punktami na skali dźwięków niż tonu rozumianego akustycznie jako drgania. Chociaż w językach tonalnych częstotliwości tonu i rozpiętość rejestru są względne i mają cechy osobnicze, to zakres częstotliwości dla przebiegu poszczególnych tonów, podobnie jak głosek, ma swoje uśrednione wartości  $f_0$ . O ile dla muzyki istotna jest bezwzględna wartość częstotliwości danego tonu, o tyle dla języków tonalnych ważna jest względna częstotliwość w danym rejestrze.

To  $f_0$  wyznacza wysokość dźwięku. Dolny zakres widma mowy (100-350 Hz) zawiera aż 50% energii akustycznej mowy. Mimo że dla języka polskiego istotne jest pasmo 100-2300 Hz, to częstotliwość powyżej 350 Hz, przy 50% energii akustycznej, gwarantuje w pełni jej zrozumienie, gdyż daje 98% wyrazistości mowy (E. Hojan/ E. Skrodzka 2005: 104-105). Rozkład akustyczny części składowych mowy oprócz częstotliwości podstawowych pokazuje rozkład energii akustycznej wyrażającej się przez natężenie dźwięku (optymalny próg słyszenia to 0-30 dB) (zob. źródło internetowe [1]). Wyraźnie widać, jak dużą energię przejmują samogłoski. Można domniemywać, że przesunięcie poziomu zrozumiałości mowy z niskich częstotliwości w języku polskim na wyższe wiąże się z wysoką frekwencją zbitek spółgłoskowych, które rekompensują utratę energii w niskim rejestrze.





Rysunek 1. Audiogram dźwięków mowy

Zakres częstotliwości podstawowej fonacji – najczęściej w  $\frac{1}{3}$  dolnego zakresu częstotliwości głosu – to przedział, w którym głos w czasie mowy przesuwają się w rejestrze ku górze lub dołowi od 4 do 6 półtonów, oscylując wokół średniej wartości maksimum spektralnego. U mężczyzn to zakres od *a* (220 Hz) do *e* (330 Hz), u dzieci i kobiet od *a* (220 Hz) do *e'* (660 Hz) (zob. źródło internetowe [2] str. 20). Dla zobrazowania rozpiętości częstotliwości podstawowych w różnych językach dla głosów żeńskich i męskich podano w tabeli wartości minimalne i maksymalne  $f_0$  trzech samogłosek. Przy czym dla języka chińskiego oddzielnie podano wartości skrajne  $f_0$  danej samogłoski, a oddzielnie wartości początkowe i końcowe  $f_0$  samogłoski w danym tonie (D.H. Whalen / A.G. Levitt 1995: 351-353<sup>3</sup>).

[u]		[i]		[o]		
głos żeński	głos męski	głos żeński	głos męski	głos żeński	głos męski	
min./ max.	min./ max.	min./ max.	min./ max.	min./ max.	min./ max.	
172 Hz/335 Hz	90 Hz/206 Hz	169 Hz/312 Hz	89 Hz/197 Hz	171 Hz/302 Hz	83 Hz/175 Hz	chiński
185 Hz/308 Hz	116 Hz/143 Hz	189 Hz/309 Hz	118 Hz/141 Hz	194 Hz/288 Hz	107 Hz/136 Hz	wietnamski
175 Hz/323 Hz	93 Hz/208 Hz	174 Hz/320 Hz	93 Hz/206 Hz	175 Hz/298 Hz	90 Hz/188 Hz	angielski
—/219 Hz	95 Hz/140 Hz	184 Hz/222 Hz	90 Hz/ 138 Hz	167 Hz/210 Hz	82 Hz/129 Hz	niemiecki
243 Hz/300 Hz	134 Hz/198 Hz	235 Hz/289 Hz	132 Hz/199 Hz	226 Hz/266 Hz	124 Hz/185 Hz	francuski
—	153 Hz	—	153 Hz	—	150 Hz	polski
220 Hz	122 Hz	212 Hz	120 Hz	182 Hz	104 Hz	duński
222 Hz	127 Hz	218 Hz	128 Hz	215 Hz	124 Hz	szwedzki

Tabela 1. Częstotliwości podstawowe w różnych językach dla głosów żeńskich i męskich – wartości minimalne i maksymalne dla wybranych samogłosek

<sup>3</sup> Z danych prezentowanych w publikacji D.H. Whalen i A.G. Levitt (1995: 351-353, 357) wybrano tutaj skrajne wartości częstotliwości. Jednak praca ta przywołuje wartości  $f_0$  z bardzo wielu publikacji zaznaczając, że reprezentatywność podanych wartości jest względna tak z powodu liczby uczestników (od 1 osoby do 33; najczęściej kilka osób) cytowanych badań, jak i różnorodności kontekstów samogłosek, których częstotliwość podstawową mierzono. Stwierdzono jednak brak statystycznie istotnych różnic wartości  $f_0$  dla reprezentowanych języków.

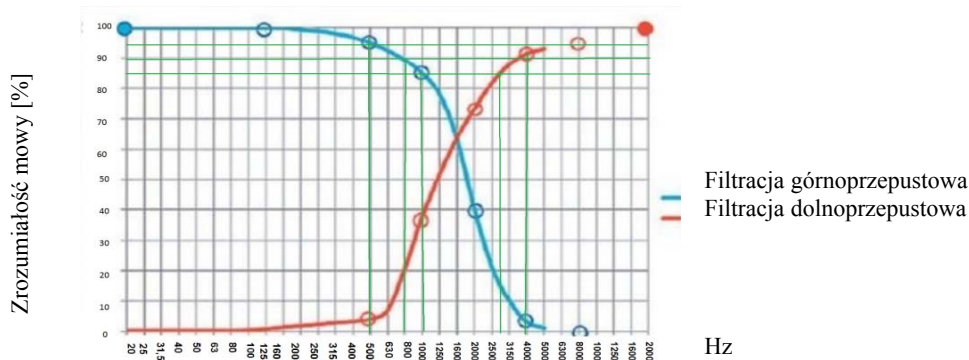
[u]		[i]		[o]		
głos żeński	głos męski	głos żeński	głos męski	głos żeński	głos męski	
307 Hz	181 Hz	297 Hz	175 Hz	276 Hz	154 Hz	chiński T1 <sup>-</sup>
209÷289 Hz	117÷168 Hz	205÷265 Hz	118÷167 Hz	198÷255 Hz	111÷151 Hz	chiński T2 <sup>+</sup>
218÷172 Hz	112÷90 Hz	219÷169 Hz	113÷89 Hz	227÷171 Hz	108÷83 Hz	chiński T3 <sup>+</sup>
335÷184 Hz	206÷105 Hz	312÷180 Hz	197÷97 Hz	302÷187 Hz	175÷97 Hz	chiński T4 <sup>+</sup>

Tabela 2. Wartości początkowe i końcowe  $f_0$  samogłoski w tonach języka chińskiego (T1, T2, T3, T4)

	T1 <sup>-</sup>	T2 <sup>+</sup>	T3 <sup>+</sup>	T4 <sup>+</sup>
[i]	259-257-258	182-162-255	192-142-212	294-227-130
[u]	291-290-290	186-170-249	197-163-208	334-246-153
[a]	245-243-244	188-175-243	190-150-202	287-225-154
[ai]	269-266-267	166-153-245	184-137-201	305-196-145
[ei]	273-271-275	182-153-246	180-155-214	307-231-142
[ao]	267-268-267	165-159-250	183-153-211	300-232-141
[ou]	258-260-255	173-159-241	189-153-211	327-213-143

Tabela 3. Wartości początkowe, środkowe i końcowe  $f_0$  samogłoski w tonach języka chińskiego (T1, T2, T3, T4). Guo Junhong et al. (2010: 83)

Spółgłoski, szczególnie bezdźwięczne, realizowane są w wyższym rejestrze, stąd w językach europejskich zrozumiałość mowy względem pasma częstotliwości szacuje się na 1-5 kHz.



Rysunek 2. Wpływ filtracji górno- i dolnoprzepustowej pasma mowy ludzkiej na zrozumiałość

Przez odfiltrowane pasmo sygnału mowy (filtr górnoprzepustowy) dla kolejnych wartości częstotliwości uzyskano odpowiednio: 100% zrozumiałości mowy przy częstotliwościach powyżej 100 Hz, 95% – powyżej 500 Hz i wciąż zadawalającą wartość 85% powyżej 1 kHz. Dalsze odcinanie częstotliwości wpływało na wyraźny spadek poziomu zrozumiałości mowy. Filtracja dolnoprzepustowa, odcinająca wysokie rejestry, wskazuje 4 kHz jako częstotliwość konieczną dla zrozumiałości mowy w więcej niż 90 %. Określa się w ten sposób konieczny zakres częstotliwości mowy jako 1-4 kHz (zob. źródło internetowe [3]). Pamiętać należy, że dla poszczególnych języków występują pewne

różnice eksploatowanych częstotliwości. Guo Junhong et al. (2010: 80) twierdzą, że  $f_0$  przebiegu tonów w języku chińskim lokuje się poniżej 300 Hz. Badania w kontekście przystosowania częstotliwości głosu do odbioru przez osoby chińskojęzyczne z poważnym uszkodzeniem słuchu wykazują, że korzystniej dla zachowania informacji wypada filtrowanie dolnoprzepustowe przy częstotliwości granicznej 650 Hz, a nawet 500 Hz, niż filtrowanie górnoprzepustowe.

## 2. Cel badania

Wiek rozpoczęcia nauki szkolnej określa się jako umowną granicę kształtowania się słuchu fonematycznego. Proces uczenia się różnicowania dźwięków w zakresie tonalności przez dorosłych jest sprzężony z nauką produkcji tonów i oceną ich poprawności. Nie jest to tylko jednowymiarowy proces decyzyjny. Bez wątpienia za kluczową należy uznać percepcję dźwięku, czyli możliwości zmysłu słuchu. Postawiono zatem pytanie, jaka jest relacja między słuchem osoby dorosłej (bez ubytku słuchu) i ostrością słyszenia (wrażliwością słuchu) po intensywniej ekspozycji na język tonalny. Za intensywny kontakt z językiem uważa się tu naukę języka chińskiego w mowie (recepja i produkcja) i w piśmie. Celem badania jest porównanie progu słyszenia w audiometrii tonalnej (częstotliwości standardowe 150-8000 Hz) przed rozpoczęciem nauki i na dwóch etapach zaawansowania. Istotny statystycznie wynik sugerowałby zmianę wrażliwości słuchu na określone częstotliwości.

## 3. Opis badania

Wykonano dwukrotny pomiar progu słyszenia w audiometrii tonalnej osób polskojęzycznych: przed rozpoczęciem uczenia się języka chińskiego i po siedmiu miesiącach kursu języka (ok. 400h po 45 min.). Pomiarami objęto 27 osób rozpoczynających intensywną naukę języka chińskiego. Ponieważ kilkanaście osób nie ukończyło kursu na oczekiwanym poziomie, uznano, że nie spełniały one kryterium intensywności ekspozycji na bodźce językowe. Zgodnie z założeniem samego kursu, za miarę spełnienia kryterium przyjęto osiągnięcie poziomu umiejętności zbliżonego do A1+/A2. Dlatego pomiar dwukrotny w tej grupie uczestników dotyczy 14 badanych. Zbadano także niewielką, dziewięcioposobową grupę studentów z zaawansowaną znajomością języka chińskiego na poziomie B2+/C1. Wyniki pomiarów stały się podstawą do analizy.

Przebieg krzywej progu słyszenia ustalono za pomocą audiometrii tonalnej – pomiaru reakcji na bodźcowanie tonami czystymi na jedenastu różnych częstotliwościach (125 Hz, 250 Hz, 500 Hz, 750 Hz, 1000 Hz, 1500 Hz, 2000 Hz, 3000 Hz, 4000 Hz, 6000 Hz, 8000 Hz). Wyniki to subiektywna odpowiedź na percepcję najcichszego dźwięku (wartości podane w dB).

Uczestnicy badania:

Grupa 1. poddana pomiarom dwa razy (próba zależna).

Grupa 2. i Grupa 3. (pomiar niezależny).

Uzyskane dane progu słyszenia:

1) Grupa 1. (14 osób); badanie pierwsze (lewy kanał, prawy kanał).

2) Grupa 1. (14 osób); badanie drugie (poziom A1+/A2) (lewy kanał, prawy kanał).

- 3) Grupa 2. (27 osób); badanie bez ekspozycji na chiński (lewy kanał, prawy kanał).  
 4) Grupa 3. (9 osób); badanie po długotrwałym uczeniu się języka chińskiego (poziom B2+/C1) (lewy kanał, prawy kanał).

#### 4. Analiza wyników

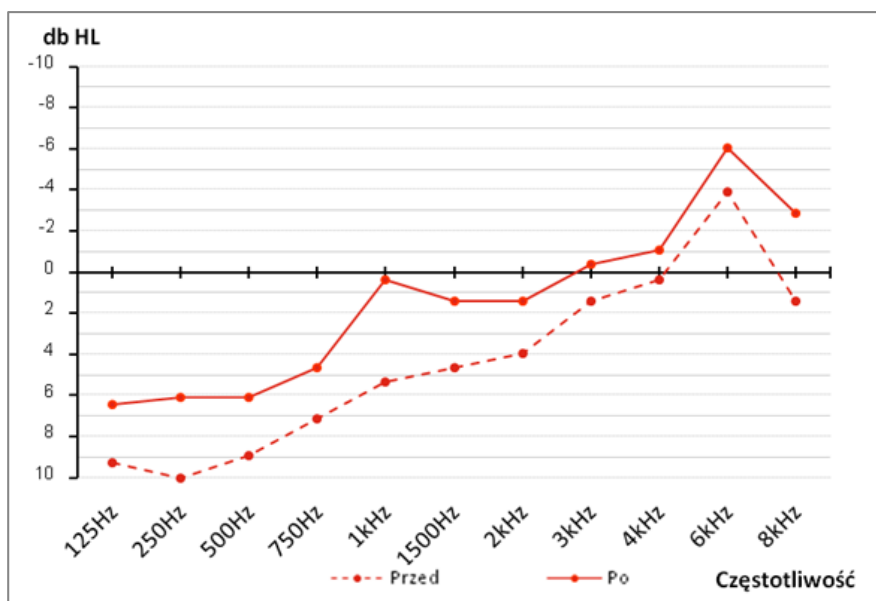
##### (1) Badanie 1

W celu sprawdzenia, czy próg słyszenia u osób polskojęzycznych po siedmio-miesięcznej intensywnej ekspozycji na język tonalny różni się od progu słyszenia osób nieznających języka chińskiego, porównano wyniki audiometrii tonalnej prawego (Tabela 4.; Wykres 1.) i lewego (Tabela 5.; Wykres 3.) kanału słuchowego. Dla weryfikacji statystycznej istotności pomiarów zastosowano test Wilcozona. W wykresach kolumnowych (2. i 4.) poniżej przedstawiono wyniki z przeprowadzonych porównań.

Ucho	Częstotliwość	Badanie	Średnia	Odchylenie standardowe	Wynik testu Z	Poziom istotności
Prawe	125 Hz	Przed nauką języka	9,29	5,50	1,28	0,201
		Po ok. 400h zajęć	6,43	5,35		
	250 Hz	Przed nauką języka	10,00	6,20	<b>2,18</b>	<b>0,029</b>
		Po ok. 400h zajęć	6,07	4,01		
	500 Hz	Przed nauką języka	8,93	6,56	1,73	0,084
		Po ok. 400h zajęć	6,07	3,5		
	750 Hz	Przed nauką języka	7,14	5,79	1,65	0,100
		Po ok. 400h zajęć	4,64	3,65		
	1 kHz	Przed nauką języka	5,36	4,14	<b>2,66</b>	<b>0,008</b>
		Po ok. 400h zajęć	0,36	5,71		
	1,5 kHz	Przed nauką języka	4,64	4,14	<b>2,17</b>	<b>0,030</b>
		Po ok. 400h zajęć	1,43	3,06		
	2 kHz	Przed nauką języka	3,93	5,61	1,73	0,084
		Po ok. 400h zajęć	1,43	4,13		
	3 kHz	Przed nauką języka	1,43	4,13	1,51	0,132
		Po ok. 400h zajęć	-0,36	4,14		
	4 kHz	Przed nauką języka	0,36	4,14	1,04	0,297
		Po ok. 400h zajęć	-1,07	5,94		
	6 kHz	Przed nauką języka	-3,93	5,94	1,15	0,250
		Po ok. 400h zajęć	-6,07	6,84		
	8 kHz	Przed nauką języka	1,43	8,42	1,62	0,106
		Po ok. 400h zajęć	-2,86	5,79		

Tabela 4. Wyniki audiometrii tonalnej prawego kanału słuchowego

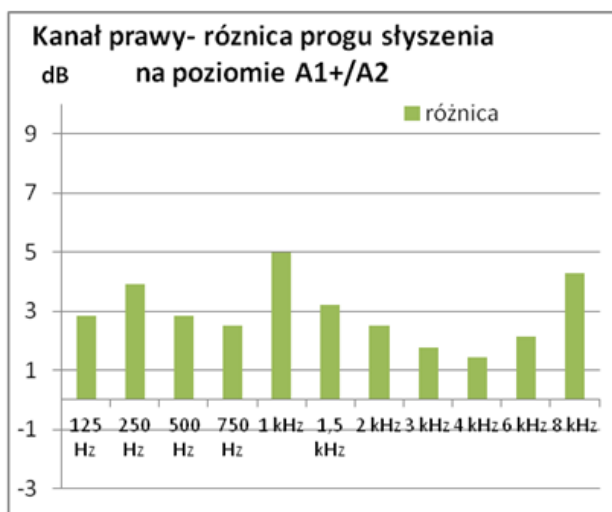
Analiza testem Wilcozona wykazała istotne statystycznie różnice. Oznacza to, że dla prawego kanału dla częstotliwości 250 Hz, 1 kHz i 1,5 kHz u badanych osób przed nauką języka próg słyszenia przebiegał na wyższym poziomie decybeli niż po intensywnej ekspozycji na język chiński.



Wykres 1. Wyniki dwukrotnej audiometrii tonalnej prawego kanału słuchowego

Różnica progu słyszenia według średnich wyników dwukrotnego pomiaru audiometrii tonalnej prawego kanału wypadła dla wszystkich częstotliwości dodatnio. Mieści się między 1,43 dB (dla częstotliwości 4 kHz) a 5 dB (dla częstotliwości 1 kHz). Najwyraźniejsza zmiana progu słyszenia dotyczy dwóch częstotliwości: 1 i 8 kHz.

	przed	po	róż- nica
125 Hz	9,29	6,43	2,86
250 Hz	10,00	6,07	3,93
500 Hz	8,93	6,07	2,86
750 kHz	7,14	4,64	2,5
1 kHz	5,36	0,36	5,0
1,5 Hz	4,64	1,43	3,21
2 kHz	3,93	1,43	2,5
3 kHz	1,43	-0,36	1,79
4 kHz	0,36	-1,07	1,43
6 kHz	-3,93	-6,07	2,14
8 kHz	1,43	-2,86	4,29

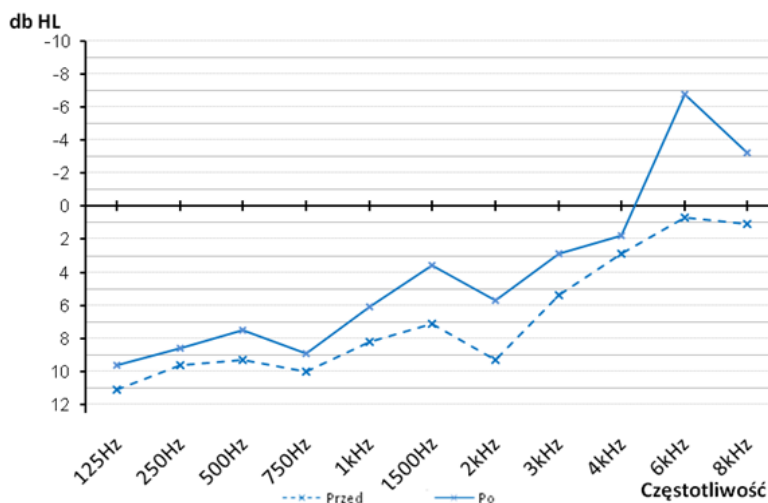


Wykres 2. Różnica progu słyszenia

Ucho	Częstotliwość	Badanie	Średnia	Odchylenie standardowe	Wynik testu Z	Poziom istotności
Lewe	125 Hz	Przed nauką języka	11,07	4,46	0,73	0,463
		Po ok. 400h zajęć	9,64	6,34		
	250 Hz	Przed nauką języka	9,64	5,36	0,83	0,405
		Po ok. 400h zajęć	8,57	5,69		
	500 Hz	Przed nauką języka	9,29	6,16	1,67	0,096
		Po ok. 400h zajęć	7,50	5,46		
	750 Hz	Przed nauką języka	10,00	6,20	0,69	0,490
		Po ok. 400h zajęć	8,93	5,25		
	1 kHz	Przed nauką języka	8,21	5,41	1,90	0,058
		Po ok. 400h zajęć	6,07	4,87		
	1,5 kHz	Przed nauką języka	7,14	6,42	<b>2,35</b>	<b>0,019</b>
		Po ok. 400h zajęć	3,57	4,13		
	2 kHz	Przed nauką języka	9,29	7,03	<b>3,16</b>	<b>0,002</b>
		Po ok. 400h zajęć	5,71	7,30		
	3 kHz	Przed nauką języka	5,36	6,03	1,81	0,070
		Po ok. 400h zajęć	2,86	6,11		
	4 kHz	Przed nauką języka	2,86	8,48	0,71	0,477
		Po ok. 400h zajęć	1,79	6,39		
	6 kHz	Przed nauką języka	0,71	6,75	<b>2,99</b>	<b>0,003</b>
		Po ok. 400h zajęć	-6,79	3,72		
	8 kHz	Przed nauką języka	1,07	4,46	<b>2,45</b>	<b>0,014</b>
		Po ok. 400h zajęć	-3,21	6,39		

Tabela 5. Wyniki audiometrii tonalnej lewego kanału słuchowego

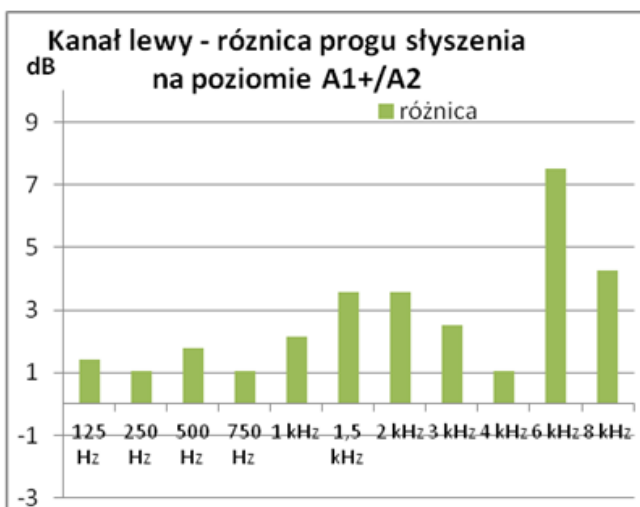
Analiza testem Wilcoxon'a wykazała istotne statystycznie różnice. Oznacza to, że dla lewego kanału dla częstotliwości 1,5 kHz, 2 kHz, 6 kHz i 8 kHz u badanych osób przed nauką języka próg słyszenia przebiegał na wyższym poziomie decybeli niż po intensywniej ekspozycji na język chiński.



Wykres 3. Wyniki dwukrotnej audiometrii tonalnej lewego kanału słuchowego

Różnica progu słyszenia według średnich wyników dwukrotnego pomiaru audiometrii tonalnej lewego kanału wypadła dla wszystkich częstotliwości dodatnio. Mieści się między 1,07 dB (dla częstotliwości 250 Hz, 750 Hz i 4 kHz) a 7,5 dB (dla częstotliwości 6 kHz). Najwyraźniejsza zmiana progu słyszenia dotyczy dwóch najwyższych sprawdzanych częstotliwości: 6 i 8 kHz.

	przed	po	różnica
125 Hz	11,07	9,64	1,43
250 Hz	9,64	8,57	1,07
500 Hz	9,29	7,50	1,79
750 Hz	10,00	8,93	1,07
1 kHz	8,21	6,07	2,14
1,5 Hz	7,14	3,57	3,57
2 kHz	9,29	5,71	3,58
3 kHz	5,36	2,86	2,5
4 kHz	2,86	1,79	1,07
6 kHz	0,71	-6,79	7,5
8 kHz	1,07	-3,21	4,28



Wykres 4. Różnica progu słyszenia

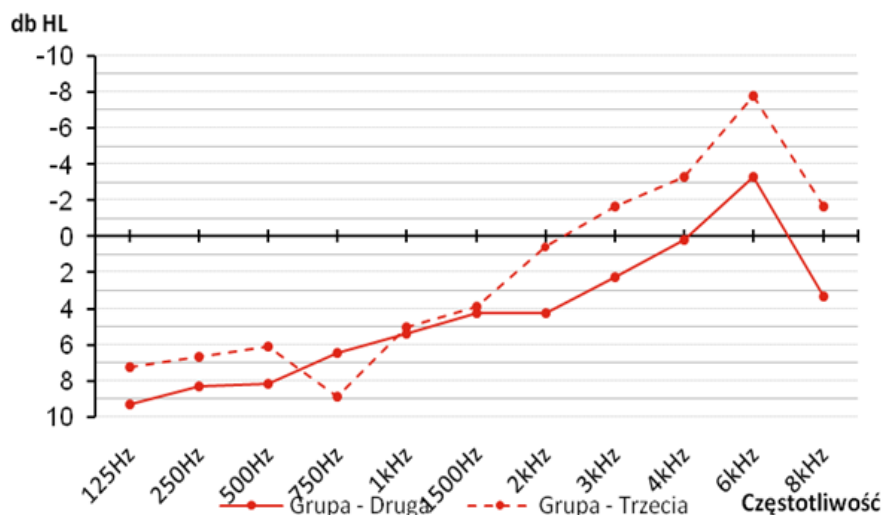
## (2) Badanie 2

W celu sprawdzenia, czy próg słyszenia u osób polskojęzycznych po kilkuletniej ekspozycji na język tonalny (poziom B2+/C1) różni się od progu słyszenia osób nie znających języka chińskiego, wykonano pomiary dla dwóch grup niezależnych. Porównano wyniki audiometrii tonalnej prawego (Tabela 6.; Wykres 5.) i lewego (Tabela 7.; Wykres 7.) kanału słuchowego. Dla weryfikacji statystycznej istotności pomiarów zastosowano test U Manna-Whitneya. W wykresach kolumnowych (6. i 8.) poniżej przedstawiono wyniki z przeprowadzonych porównań

Ucho	Częstotliwość	Grupa	Średnia	Odczylenie standardowe	Wynik testu Z	Poziom istotności
Prawe	125 Hz	Bez ekspozycji na chiński	9,26	6,31	0,77	0,472
		Po długotrwałej ekspozycji	7,22	5,65		
	250 Hz	Bez ekspozycji na chiński	8,33	6,65	0,72	0,494
		Po długotrwałej ekspozycji	6,67	4,33		
	500 Hz	Bez ekspozycji na chiński	8,15	6,07	0,83	0,428
		Po długotrwałej ekspozycji	6,11	4,86		
	750 Hz	Bez ekspozycji na chiński	6,48	5,85	1,05	0,330
		Po długotrwałej ekspozycji	8,89	3,33		
	1 kHz	Bez ekspozycji na chiński	5,37	5,18	0,17	0,886
		Po długotrwałej ekspozycji	5,00	3,54		
	1,5 kHz	Bez ekspozycji na chiński	4,26	5,13	0,31	0,774
		Po długotrwałej ekspozycji	3,89	3,33		

2 kHz	Bez ekspozycji na chiński	4,26	5,50	1,69	0,109
	Po długotrwałej ekspozycji	0,56	5,27		
3 kHz	Bez ekspozycji na chiński	2,22	4,87	<b>2,29</b>	<b>0,032</b>
	Po długotrwałej ekspozycji	-1,67	2,50		
4 kHz	Bez ekspozycji na chiński	0,19	4,90	1,66	0,109
	Po długotrwałej ekspozycji	-3,33	7,07		
6 kHz	Bez ekspozycji na chiński	-3,33	5,19	<b>2,35</b>	<b>0,024</b>
	Po długotrwałej ekspozycji	-7,78	3,63		
8 kHz	Bez ekspozycji na chiński	3,33	7,97	1,65	0,109
	Po długotrwałej ekspozycji	-1,67	7,91		

Tabela 6. Wyniki audiometrii tonalnej prawego kanału słuchowego



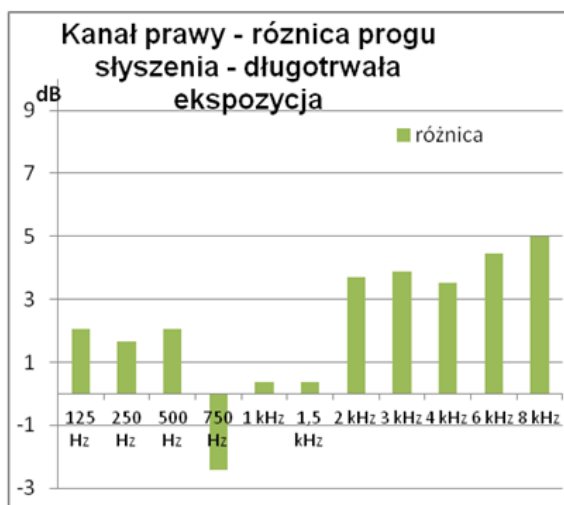
Analiza testem U Manna-Whitneya wykazała istotne statystycznie różnice. Oznacza to, że dla prawego kanału dla częstotliwości 3 kHz i 6 kHz u badanych osób z grupy bez ekspozycji na język chiński próg słyszenia przebiegał na wyższym poziomie decybeli niż u osób po długotrwałej i intensywnej ekspozycji na język chiński.

Wykres 5. Wyniki audiometrii tonalnej prawego kanału słuchowego grupy 2. i grupy 3.

Różnica progu słyszenia według średnich wyników pomiaru audiometrii tonalnej prawego kanału w dwóch niezależnych grupach (osób bez wystawienia na bodźcowanie językiem chińskim i po długotrwałej i intensywnej ekspozycji na bodźcowanie językiem chińskim) wypadła dla wszystkich częstotliwości dodatnio z wyjątkiem częstotliwości 750 Hz. Mieści się między 0,37 dB (dla częstotliwości 1 kHz i 1,5 kHz) a 5 dB (dla częstotliwości 8 kHz). Najwyraźniejsza zmiana progu słyszenia dotyczy dwóch najwyższych sprawdzanych częstotliwości: 6 i 8 kHz.



	przed	po	różnica
125 Hz	9,26	7,22	2,04
250 Hz	8,33	6,67	1,66
500 Hz	8,15	6,11	2,04
750 Hz	6,48	8,89	-2,41
1 kHz	5,37	5,00	0,37
1,5 kHz	4,26	3,89	0,37
2 kHz	4,26	0,56	3,7
3 kHz	2,22	-1,67	3,89
4 kHz	0,19	-3,33	3,52
6 kHz	-3,33	-7,78	4,45
8 kHz	3,33	-1,67	5

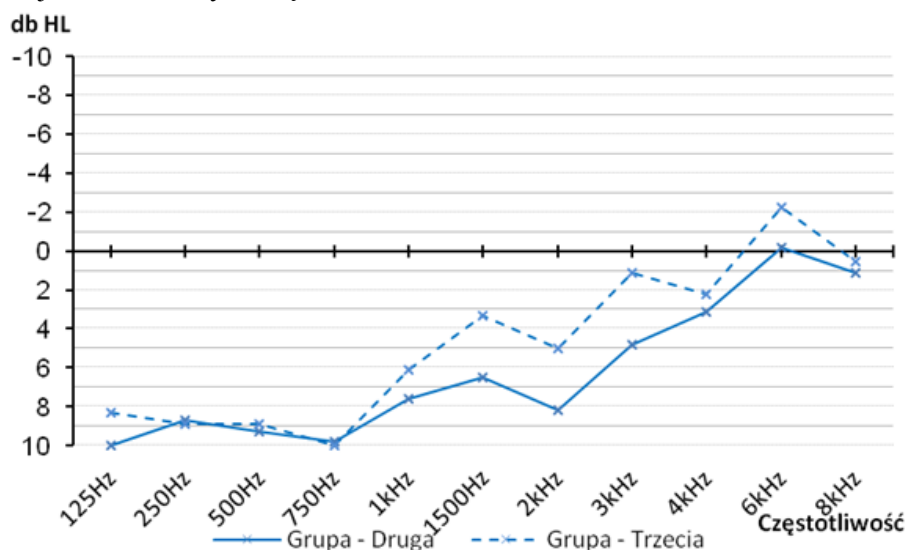


Wykres 6. Różnica progu słyszenia

Ucho	Częstotliwość	Grupa	Średnia	Odczylenie standardowe	Wynik testu Z	Poziom istotności
Lewe	125 Hz	Bez ekspozycji na chiński	10,00	5,55	0,84	0,428
		Po długotrwałej ekspozycji	8,33	5,00		
	250 Hz	Bez ekspozycji na chiński	8,70	5,11	0,35	0,747
		Po długotrwałej ekspozycji	8,89	6,97		
	500 Hz	Bez ekspozycji na chiński	9,26	5,83	0,19	0,858
		Po długotrwałej ekspozycji	8,89	6,01		
	750 Hz	Bez ekspozycji na chiński	9,81	5,80	0,44	0,693
		Po długotrwałej ekspozycji	10,00	8,29		
	1 kHz	Bez ekspozycji na chiński	7,59	5,26	0,97	0,368
		Po długotrwałej ekspozycji	6,11	6,01		
	1,5 kHz	Bez ekspozycji na chiński	6,48	5,85	1,19	0,263
		Po długotrwałej ekspozycji	3,33	7,07		
	2 kHz	Bez ekspozycji na chiński	8,15	6,95	1,06	0,312
		Po długotrwałej ekspozycji	5,00	8,29		
	3 kHz	Bez ekspozycji na chiński	4,81	6,86	1,45	0,180
		Po długotrwałej ekspozycji	1,11	5,46		
	4 kHz	Bez ekspozycji na chiński	3,15	7,61	0,04	0,971
		Po długotrwałej ekspozycji	2,22	7,12		
	6 kHz	Bez ekspozycji na chiński	-0,19	6,72	0,78	0,472
		Po długotrwałej ekspozycji	-2,22	6,67		
	8 kHz	Bez ekspozycji na chiński	1,11	6,70	0,11	0,914
		Po długotrwałej ekspozycji	0,56	5,83		

Tabela 7. Wyniki audiometrii tonalnej lewego kanału słuchowego

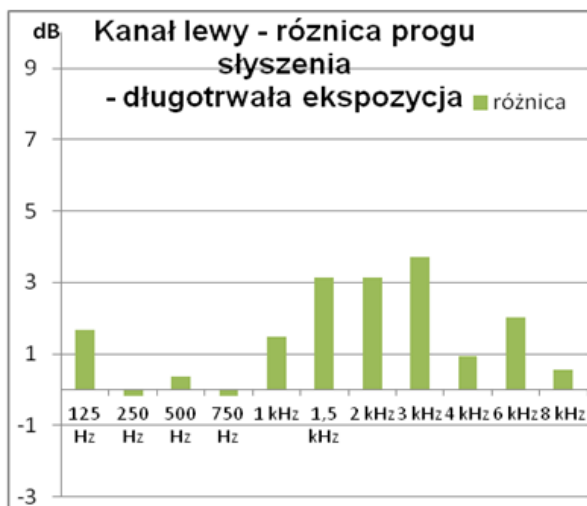
Analiza testem U Manna-Whitneya nie wykazała istotnych statystycznie różnic. Oznacza to, że osoby po długotrwałej i intensywnej ekspozycji na język chiński nie różnią się od osób bez terapii pod względem wyników audiometrii tonalnej bodźcowej lewego kanału na jedenastu różnych częstotliwościach.



Wykres 7. Wyniki audiometrii tonalnej lewego kanału słuchowego grupy 2. i grupy 3.

Różnica progu słyszenia według średnich wyników pomiaru audiometrii tonalnej lewego kanału w dwóch niezależnych grupach (Grupy 2. osób bez wystawieniem na bodźcowanie językiem chińskim i Grupy 3. po długotrwałej i intensywnej ekspozycji na bodźcowanie językiem chińskim) wypadła nieznacznie ujemnie dla częstotliwości 250 Hz i 750 Hz. Wynik dodatni mieści się między 0,37 dB (dla częstotliwości 500 Hz) a 3,70 dB (dla częstotliwości 3 kHz). Najwyraźniejsza zmiana progu słyszenia dotyczy 3 kHz. Wszystkie te wyniki nie wykazują jednak istotności statystycznej.

	przed	po	róż-nica
125 Hz	10	8,33	1,67
250 Hz	8,7	8,89	-0,19
500 Hz	9,26	8,89	0,37
750 Hz	9,81	10	-0,19
1 kHz	7,59	6,11	1,48
1,5 kHz	6,48	3,33	3,15
2 kHz	8,15	5	3,15
3 kHz	4,81	1,11	3,7
4 kHz	3,15	2,22	0,93
6 kHz	-0,19	-2,22	2,03
8 kHz	1,11	0,56	0,55



Wykres 8. Różnica progu słyszenia

## 5. Podsumowanie

Wyniki badań audiometrycznych poddane analizie jakościowej i ilościowej pozwalają przyjąć te pomiary za badanie pilotażowe wskazujące tendencje, potencjalne hipotezy i kierunek dalszych badań. Wang et al. (2006: 256) wykazują w swoich badaniach, że leksykalne tony chińskie są inaczej przetwarzane przez rodzimych użytkowników języka chińskiego i przez użytkowników języków nietonalnych. Większa aktywność lewej półkuli charakteryzuje pierwszych, podczas gdy uczący się chińskiego nie dostrzegają tonalności jako cechy różnicującej leksykalnie. Ograniczone do pomiarów audiometrycznych wyniki tego badania, uzyskane na niewielkich grupach, są niejednoznaczne.

Dla grupy mniej zaawansowanej (A1+/A2), która była badana dwukrotnie, średni wynik progu słyszenia dla częstotliwości 250 Hz, 1 kHz i 8 kHz zmienił się dla kanału prawego o 3,93 dB, 5 dB<sup>4</sup> i 4,29 dB. Wykazano bardzo wysoką istotność<sup>5</sup> statystyczną dla 1 kHz i zadowalająco dobrą dla 250 Hz. Dla lewego kanału słuchowego dla częstotliwości 1,5 kHz, 2 kHz, 6 kHz i 8 kHz zmiana osiągnęła wartości 3,57 dB, 3,58 dB, 7,5 dB i 4,28 dB, przy dobrej istotności statystycznej dla 1,5 kHz i bardzo wysokiej dla częstotliwości pozostałych.

Inaczej rzecz się ma dla niezależnych pomiarów grup o liczebności 24 i 9 osób. Wykazano zadowalającą istotność statystyczną wyników jedynie dla 3 kHz i 6 kHz kanału prawego (wartości średnie różnicy wrażliwości słuchowej – odpowiednio 3,89 dB i 4,45 dB). Pomiar wartości progowych dla lewego kanału słuchowego nie uzyskał wystarczająco wysokiego poziomu istotności ( $p < 0,05$ ) dla żadnej częstotliwości.

Podsumowując, wyniki tego badania wskazują na nieco wyższą wrażliwość słuchową prawego ucha osób polskojęzycznych znających język chiński biegle (B2+/C1) w porównaniu z nieznającymi chińskiego. Jednak osoby rozpoczynające naukę (poddane dwukrotnemu pomiarowi) wykazują na etapie poziomu A1+/A2 wyraźną (większą niż wyniki badania dwóch grup niezależnych) poprawę uwagi słuchowej, jeśli tak zinterpretujemy lepsze wyniki audiometrii tonalnej. Co ciekawe, wartości średniej różnicy zmiany wrażliwości słuchowej są lepsze dla ucha lewego. Wpisuje się to w interpretację Wanga et al. (2006: 250). Wskazują oni na znaczenie pozajęzykowych (akustycznych) cech dźwięku mowy przetwarzanych w prawej półkuli przez użytkowników języków nietonalnych uczących się języka tonalnego – chińskiego. Dalsze badania wpływu obcych dźwięków mowy na umysł mogą wnieść wiele w rozumienie procesów audytywnych i plastyczność mózgu wystawionego na stymulację dźwiękiem.

## Bibliografia

Guo Jyun-Hong 郭俊弘 / Liu Huei-Mei 劉惠美 / Hung Kuei-Chun 黃桂君 / Wang Hsiao-Chuan 王小川 / Tsao Feng-Ming 曹峰銘 (2010), *修改語音基頻曲線與低通濾波處理影響聽障學生國語聲調聽辨成效之研究*, (w:) „特殊教育研究學刊” 35(3), 77-101.

<sup>4</sup> 5 dB jest wartością graniczną dla błędu pomiaru audiometrycznego, ale znaczącą jako wartość średnia.

<sup>5</sup> Za poziom istotności statystycznej przyjęto  $p < 0,05$ .

- Hojan, E./ E. Skrodzka (2005), *Audiologiczne aspekty akustyki i psychoakustyki*, (w:) M. Śliwińska-Kowalska (red.), *Audiologia kliniczna*. Łódź, 97-106.
- Kratochvil, P. (1968), *The Chinese language today*. London.
- Künstler, M.J. (2000), *Języki chińskie*, Warszawa.
- Polański, K. (red.) (2003), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław.
- Sobol, E. (red.) (2006), *Słownik języka polskiego*. Warszawa.
- Wang, Y./ A. Jongman / J.A. Sereno (2006), *L2 Acquisition and Processing of Mandarin Tone*, (w:) Li P./ L.H. Tan/ E. Bates/ O.J.L. Tzeng (red.), *The Handbook of East Asian Psycholinguistics*. Vol.1. Chinese, 250-256.
- Whalen, D.H./ A.G. Levitt (1995), *The universality of intrinsic F0 of vowels*, (w:) *Journal of Phonetics* 23, 349-366.
- Zajdler, E. (2010), *Glottodydaktyka sinologiczna*. Warszawa.

### **Źródła internetowe**

- URL <http://laryngologia.pl/sites/19/> [Pobrano 23.03.2015].
- URL [http://www.staff.amu.edu.pl/~apraton/Jedrzej\\_Kocinski\\_pracownia\\_pschoakustyki\\_dla\\_kognitywistow.pdf](http://www.staff.amu.edu.pl/~apraton/Jedrzej_Kocinski_pracownia_pschoakustyki_dla_kognitywistow.pdf) [Pobrano 9.04.2015].
- URL <http://livesound.pl/tutorial/artykuly/4629-zrozumialosc-mowy> [Pobrano 23.03.2015].

**Norbert MORCINIEC, *Gramatyka kontrastywna. Wprowadzenie do niemiecko-polskiej gramatyki kontrastywnej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, Wrocław, 2014, 96 str.**

Uznany i ceniony germanista i niderlandysta – prof. dr hab. Norbert Morciniec, *profesor emeritus* Uniwersytetu Wrocławskiego – nie ustaje w staraniach, aby w jak największym wymiarze przekazywać swoją wiedzę kolejnym pokoleniom studentów. Od 2004 roku związany jest z Wyższą Szkołą Filologiczną we Wrocławiu, której obecnie jest rektorem, i prowadzi w niej cyklicznie wykłady z gramatyki kontrastywnej dla studentów filologii germańskiej. Na bazie tych wykładów powstał omawiany podręcznik.

Rozdział 1 (s. 7–15) stanowi wprowadzenie w tematykę – określa cele poznawcze i praktyczne gramatyki kontrastywnej, przedmiot jej badań i zastosowanie ich wyników. Umieszcza również lingwistykę kontrastywną wśród innych kierunków językoznawstwa porównawczego. Przy omawianiu dziedzin aplikacji wyników badań kontrastywnych autor szczególną uwagę skupia na glottodydaktyce, uwzględniając przy tym etapy obserwowane w procesie akwizycji języka związane z wiekiem i zjawisko interferencji językowej. Prognostyczna rola gramatyki kontrastywnej zgodnie ze stanem badań w dziedzinie lapsologii jest ograniczona tylko do potencjalnych błędów wynikających z różnic między językami, głównie językiem ojczystym i obcym.

Rozdział 2 (s. 17–20) jest w znacznej części poświęcony genezie gramatyki kontrastywnej. Poza ogólnie znanym wkładem lingwistyki amerykańskiej opisany jest rozwój badań w tej dziedzinie w Europie ze zwróceniem uwagi na dorobek językoznawców polskich: Jana Niecisława Baudouina de Courtenay jako prekursora gramatyki kontrastywnej na początku XX wieku i Ludwika Zabrockiego jako ważnego teoretyka tej dziedziny w drugiej połowie minionego stulecia. Wspomniana jest również pierwsza gramatyka niemiecko-polska (*Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*, Heidelberg 1999), którą opracowało pod kierunkiem prof. Ulricha Engela znaczne grono polskich językoznawców, w tym germanistów. W części końcowej rozdziału znajdziemy uwagi na temat zmian zakresu badawczego i podstaw teoretycznych kontrastywistyki będących odbiciem rozwoju kierunków w lingwistyce.

Na kolejnych stronach (s. 21–25) możemy zapoznać się z metodami stosowanymi w badaniach kontrastywnych. Autor szczegółowo omawia warunki prowadzenia porównań międzyjęzykowych, zwracając uwagę na homogeniczność modelu opisu porównywanych języków, zbieżność w metodach oraz spójność terminologiczną i wynikające z tych uwarunkowań trudności w praktyce badawczej. Cenna jest ewaluacja metody unilateralearnej i bilateralnej pod względem ich przydatności i możliwych ograniczeń. Rozważania teoretyczne – miejscami krytyczne w stosunku do formułowanych w innych źródłach, poparte są przykładami z par językowych niemiecko-polskiej i niemiecko-angielskiej. Zakończenie tego wykładu stanowi zestawienie zalet i wad metod stosowanych w gramatyce kontrastywnej.

Druga część opracowania poświęcona jest kontrastom między językiem polskim i niemieckim: w kolejnych rozdziałach omawiane są wybrane różnice w zakresie fonologii (s. 27–43), morfologii (s. 45–66), składni (s. 67–74) i leksyki (s. 75–91). Kontrasty rozpatrywane są z uwagi na możliwość wywoływania błędów interferencyjnych zwłaszcza w procesie opanowywania języka niemieckiego przez Polaków. W niektórych miejscach przytaczane są przykładowe błędy mające swoje źródło w różnicach między innymi językami (np. niemieckim i angielskim, niemieckim i niderlandzkim).

W obrębie pierwszego omawianego podsystemu językowego – fonetyczno-fonemicznego autor rozróżnia kontrasty fonemiczne, alofoniczne i kombinatoryczne, ilustrując ten podział licznymi przykładami błędów popełnianych przez Polaków uczących się języka niemieckiego i Niemców chcących opanować język polski. Błędy w zakresie wymowy różnicowane są pod kilkoma względami, np. z uwagi na ich wpływ na komunikację w języku obcym lub występowanie procesów tzw. *under-* i *overdifferentiation*. Mnogość błędów wymowy zostaje usystematyzowana, co posłużyło do sformułowania wskazówek przydatnych w dydaktyce językowej. W tym rozdziale sporo uwagi poświęcone jest również kontrastom w zakresie akcentu, zwłaszcza wyrazowego i wynikającym z nich błędom w akcentuacji. Omówienie różnic intonacyjnych musi ze względu na dotychczasowy stan badań kontrastywnych być ograniczone do przedstawienia typów intonacji, które okazują się być wspólne dla obu języków. Szkoda, że przytoczono tu jedynie przykłady z języka polskiego. Podkreślić należy, że użyte w wykładzie terminy (cecha dystynktywna, fonem, alofon, akcent, intonacja i in.) są objaśnione w przystępny sposób. Dotyczy to także pozostałych części opracowania, w tym również podstawowych pojęć z zakresu morfologii (np. morfem, typologia morfemów, kategorie gramatyczne) – ich wyjaśnienie poprzedza rozważania na temat kontrastów morfologicznych w następnym rozdziale. Autor pragnie uwrażliwić tu czytelnika na niebezpieczeństwo wystąpienia „interferencji terminologicznej” (s. 47) wynikającej z wykorzystania w badaniach kontrastywnych kategorii gramatycznych języka ojczystego do opisu języka obcego. Przykładem na występowanie ekwiwalencji nie tylko na tej samej płaszczyźnie językowej jest porównanie w zakresie kategorii przypadku, które powinno uwzględniać czynniki semantyczne, formalne oraz dystrybucyjne działające w różnych kombinacjach. Tak ujawnione stopnie ekwiwalencji (identyczność, lekki lub silny kontrast i – tylko w teorii – brak ekwiwalentu) mogą mieć wpływ na proces uczenia się języka obcego i skutkować występowaniem błędów różnego rodzaju.

Drugą kategorią gramatyczną przedstawianą w aspekcie kontrastywnym jest rodzaj gramatyczny. Zestawione są tu warianty podziału tej kategorii lub jej brak w wybranych językach europejskich. Język niemiecki i polski jest zaliczany do grupy języków z trójczłonowym rodzajem gramatycznym. Z punktu widzenia glottodydaktyki należałoby jednak zwrócić uwagę na rolę cech 'osobowy' i 'żywy' w języku polskim. O ile dla Polaka uczącego się języka niemieckiego trójpodział (rodzaj męski, żeński i nijaki) jest wystarczający, o tyle dla Niemca uczącego się języka polskiego pominięcie „podrodzajów” w języku polskim będzie uproszczeniem skutkującym problemami w przyswojeniu tej kategorii. Mimo tej luki przytoczone w rozdziale przykłady dobrze ilustrują trudności, jakie pojawiają się przy opanowaniu kategorii gramatycznej rodzaju rzeczownika w zależności od wybranej pary językowej, np. polsko-angielskiej, polsko-niderlandzkiej.

Dla pary polsko-niemieckiej znajdziemy w tym rozdziale przydatne wskazówki z zakresu słowotwórstwa i semantyki, ułatwiające identyfikację rodzaju oraz wyniki analiz lapsologicznych, wskazujące na bezpośredni transfer rodzaju gramatycznego rzeczowników polskich na ich odpowiedniki leksykalne w języku niemieckim.

W następnym podrozdziale omawianą częścią mowy jest przymiotnik, przedstawiony od strony jego funkcji syntaktycznych i form związanych z ich realizacją. Autor skupia uwagę na trudnej do opanowania dla Polaka odmianie przymiotników niemieckich w funkcji przydawki. Poddaje krytyce przyjętą w gramatykach języka niemieckiego zasadę monofleksji w relacji rodzajnik-przymiotnik i proponuje zastąpienie jej opisem uwzględniającym w odmienianej frazie także rzeczownik, co w konsekwencji pozwala na zredukowanie zasad odmiany niemieckich przymiotników w roli atrybutu praktycznie do jednej reguły. Do opisu szczegółowego wprowadzony zostaje aspekt semantyczny, mający zastosowanie w odmianie przymiotnika po zaimkach i liczebnikach nieokreślonych i tłumaczący występowanie oboczności fleksyjnych.

Kolejne dwa rozdziały podręcznika poświęcone są jednej, ale niezwykle istotnej z dydaktycznego punktu widzenia, kategorii gramatycznej czasownika, tj. kategorii czasu. Uwaga skupiona jest tu na użyciu poszczególnych czasów w języku niemieckim i ich ekwiwalentach w języku polskim. Funkcja niemieckiego czasu Präsens ograniczona zostaje tylko do wyrażania teraźniejszości, gdyż inne jego zastosowania powiązane są kontekstowo lub wynikają z ogólnej wiedzy. W następnym rozdziale (rozdz. 6) rozważania na temat możliwości tworzenia czasu przyszłego w języku polskim otwierają ciekawą perspektywę dla określenia, jak funkcjonują formy czasowe w języku niemieckim. Badanie kontrastywne okazuje się w tym kontekście owocne: kategoria gramatyczna aspektu czasowników polskich jest tu odróżniana od rodzaju czynności jako kategorii znaczeniowej czasowników niemieckich. Należy założyć, że dla przejrzystości tematu ta kategoria semantyczna została przypisana tylko językowi niemieckiemu, choć jest oczywiście też cechą fakultatywną czasowników polskich. Rozróżnienie aspektu od rodzaju czynności pozwala wyjaśnić zbieżność terminologiczną – czasowniki dokonane (perfektywne) z uwagi na aspekt w języku polskim i czasowniki perfektywne z uwagi na rodzaj czynności w języku niemieckim. Autor podręcznika krytycznie odnosi się do przedstawiania funkcji czasu Präsens w niektórych gramatykach języka niemieckiego i wskazuje jedynie na małą grupę niemieckich czasowników egresywno-momentalnych (np. *bekommen*, *treffen*) jako najbardziej zbliżonych do polskich czasowników perfektywnych pod względem wyrażania przyszłości za pomocą form czasu teraźniejszego.

Przedostatni rozdział książki poświęcony jest wybranym zagadnieniom z zakresu składni. I tu również o wyborze tematyki decyduje stopień trudności w opanowaniu ich przez Polaków uczących się języka niemieckiego – rozważania dotyczą miejsca *verbum finitum* w zdaniu oznajmującym i pytającym, ramy zdaniowej i miejsca orzeczenia w zdaniu podrzędnie złożonym spójnikowym i bezspójnikowym. Sporo uwagi poświęca się tu dopełnieniom rzeczownikowym i zaimkowym i – jak w poprzednich podrozdziałach – ilustruje zasady użycia przykładami zdaniowymi w obu językach. Niekiedy przytoczone są błędne tłumaczenia zdań niemieckich, w których ujawnia się wpływ interferencyjny języka ojczystego.

Kontrasty leksykalne to temat ostatniego rozdziału. Po wprowadzeniu w zagadnienie różnic w leksyce poszczególnych języków, i to nie tylko bardzo od siebie odległych,

autor zapoznaje czytelnika z pojęciem ekwiwalencji i jej rodzajami (pełną, częściową i zerową), podając odpowiednie przykłady par wyrazowych w obu porównywanych językach. W odniesieniu do ekwiwalencji częściowej, obejmującej konwergencję i dywergencję, zwraca uwagę na niebezpieczeństwo wynikające z tej ostatniej: występowanie wielu odpowiedników po stronie języka docelowego jest źródłem licznych błędów leksykalnych, których spora liczba jest przytoczona w tekście. Profesor wskazuje w tym zakresie na lukę w leksykografii, której wypełnienie byłoby bardzo przydatne w profilaktyce i terapii błędów leksykalnych. Inną omawianą grupą ekwiwalentów są pary, w których jeden wyraz w języku wyjściowym ma w języku docelowym jako odpowiednik złożenie lub grupę wyrazową. Trzy podane wyżej rodzaje ekwiwalencji dotyczą też związków frazeologicznych. Część cytowanych polskich odpowiedników niemieckich zwrotów idiomatycznych skłania do zadania pytania, czy np. jako ekwiwalentu niemieckiego *lange Finger haben* nie należałoby użyć *mieć lepkie palce* zamiast podanego *mieć długie palce* oraz czy niemiecki zwrot idiomatyczny *auf großem Fuß leben* i jego polski odpowiednik *żyć na wysokiej stopie* pozostają ze względu na różnice znaczeń przymiotników w relacji pełnej ekwiwalencji. Jako szczególny przypadek ekwiwalencji zerowej przytaczane są niemieckie i polskie żarty językowe, które bazują na wieloznaczności jednostek leksykalnych. Ostatni podrozdział podręcznika poświęcony jest *falszywym przyjaciółom*, wykazującym mimo podobieństwa formy różnice w znaczeniu. Wybrane polsko-niemieckie pary wyrazowe ilustrują kilka typów różnic znaczeniowych. Przedstawione na zakończenie rozdziału w formie tabelarycznej przykłady *falszywych przyjaciół* w języku polskim i niemieckim mogą po drobnych korektach posłużyć do przygotowania ciekawych ćwiczeń leksykalnych.

Obszerna bibliografia przedmiotu, obejmująca starsze, klasyczne już pozycje, ale także publikacje z ostatnich lat, pozwoli czytelnikom na poszerzanie wiedzy z zakresu gramatyki kontrastywnej, nie tylko niemiecko-polskiej.

W recenzowanym podręczniku omówione zostały zgodnie z założeniami tylko wybrane kontrasty niemiecko-polskie, relewantne w aspekcie glottodydaktycznym. Uczący się języka niemieckiego i nauczający go zyskali znaczące wsparcie. Publikacja może być też istotną pomocą dla studentów tych kierunków germanistycznych, na których nierzadko w programach studiów rezygnuje się z wykładów na rzecz konwersatoriów bądź tylko ćwiczeń. Studenci przygotowujący analizy kontrastywne znajdą w podręczniku wiele wskazówek, jak (nie) należy porównywać. Z uwagi na fakt, że omawiana pozycja zredagowana jest w języku polskim, może ona zainteresować również studentów innych kierunków filologicznych, tym bardziej że w pierwszych trzech rozdziałach wstępnych zawarta jest spora porcja usystematyzowanej wiedzy ogólnej na temat gramatyki kontrastywnej. Dodatkowym atutem tej publikacji jest wskazywanie na potrzeby badawcze i leksykograficzne oraz poszerzenie perspektywy porównawczej przez włączenie innych języków.

**Hanka KONIECZNA-ZIĘTA**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu



## **Elke Hentschel, Theo Harden, Einführung in die germanistische Linguistik, Peter Lang Verlag, Bern 2014, 238 S.**

Die Autoren Elke Hentschel, die als Professorin an der Universität Bern tätig ist, und Theo Harden, Professor Emeritus des University College Dublin und Professor Adjunto an der Universidade de Brasilia, haben, wie sie selbst im Vorwort schreiben, an verschiedenen Universitäten in unterschiedlichen Ländern Einführungsvorlesungen durchgeführt. Aufgrund ihrer langjährigen Lehrerfahrung entstand eine Einführung in die Sprachwissenschaft. Sie bietet zum einen den Studierenden eine erste Orientierungshilfe. Zum anderen kann die „Einführung in die germanistische Linguistik“ eine wertvolle Quelle für diejenigen Lehrkräfte darstellen, die nach Ideen suchen, die Grundlagen und Arbeitsgebiete der Linguistik den Studierenden auf interessante Art und Weise in gut verständlicher Form näher zu bringen.

Das Buch bilden sechzehn unabhängige Einheiten, die in beliebiger Reihenfolge gelesen werden können, da kein Vorwissen aus anderen Kapiteln vorausgesetzt wird. Bereits von der ersten Zeile an wird die Neugier der Leser auf die einzelnen Themengebiete geweckt. Hierzu bedienen sich die Autoren nicht nur griffiger Überschriften für einzelne Kapitel – überwiegend in Form von Fragen – sondern beginnen ihre Ausführungen u.a. mit interessanten Ergebnissen aus der Forschung. Und so beispielsweise stellt Elke Hentschel am Anfang des ersten Kapitels „Können Wörter müde machen? Semantik“ zunächst die Ergebnisse von zwei Experimenten dar, mit Hilfe deren der Einfluss der Wörter auf das Verhalten der Versuchspersonen belegt werden konnte. Die Autorin zeigt auf, wie in den beschriebenen Experimenten die Wörter die Versuchspersonen tatsächlich „müde“ gemacht haben. Aufgrund der zu Beginn des Kapitels angeführten Beispiele gelingt es der Autorin, die komplexen Beziehungen der Wörter (sowohl zu Sprachlichem wie auch zu Außersprachlichem) sehr gut zu illustrieren, was wiederum dem Leser den Einstieg in das komplexe Themengebiet der Semantik erleichtert. Den Schwerpunkt des Kapitels bildet die Zeichentheorie von Ferdinand de Saussure. Auch ein Einblick in die Merkmal- und Prototypensemantik wird dem Leser gewährt.

Theo Harden bedient sich ähnlich vieler Beispiele, um eine Antwort auf die Frage, die zugleich den Titel des zweiten Kapitels bildet: „Wo sind die Wörter im Kopf und wie greift man auf sie zu? Mentales Lexikon“, zu geben. Der Autor zieht einen Vergleich mit einem Auto, das plötzlich stehen bleibt, was darauf schließen lässt, dass vielleicht der Tank leer ist. Auf diese Weise will der Autor den Lesern vor Augen führen, dass es ähnlich bei der Erforschung des mentalen Lexikons zugeht. Harden schreibt hierzu: „Da wo Probleme auftreten ist ein Zugriff eher möglich als beim reibungslosen Alltagsbetrieb“ (S. 17). In dem Kapitel wird erklärt, inwiefern es möglich ist, über Störungen – Versprecher oder Aphasien – Rückschlüsse über das Funktionieren des mentalen Lexikons zu ziehen. Das zweite Kapitel liefert einen groben Überblick über die bisher entwickelten Modelle: die modularen und die konnektionistischen. In dem Schlusssatz des Kapitels trifft es Theo Harden auf den Punkt, wenn er sagt, dass es lediglich Modelle

sind, wie der Zugriff auf die Wörter im Kopf abläuft: „Eine Straßenkarte kann eine Stadt sehr präzise darstellen; sie ist aber eben nicht die Stadt.“ (S. 27).

In dem dritten Kapitel „Gibt es Sprachen ohne Grammatik? Syntax“ zeigt Elke Hentschel Schritt für Schritt auf, warum „das Ganze [...] mehr als die Summe seiner Teile [ist]“ (S. 32). Der Themenkomplex der Morphologie wird von der Autorin in drei eigenständigen Kapiteln erörtert: Kapitel 4 „Mein Reiseziel: Ein Land ohne unregelmäßige Verben. Morphologie: Verben“, Kapitel 5, „Wieso heißt es *der* Tisch, aber *die* Lampe und *das* Klavier – und wozu ist das gut? Morphologie: Genus und Numerus“ und Kapitel 6 „Wer? Was? Wem? Morphologie: Kasus“.

Die weiteren Einheiten sind auf ähnliche Art und Weise konzipiert: Ein Neugier weckender Einstieg, viele Beispiele, eindeutige Begriffsklärung. Am Ende jedes Kapitels befinden sich Literaturangaben, in denen die Autoren sowohl die zitierten Quellen auflisten als auch weitere Literaturtipps zum vertiefenden Lesen geben, was insgesamt eine aufschlussreiche Wissensquelle für interessierte Leser bildet. In Kapiteln sieben bis elf gewähren die Autoren Einblick in weitere Bereiche der Linguistik, deren Überschriften für ihren Inhalt sprechen: „Was es mit den Lauten auf sich hat. Phonetik und Phonologie“, „Sprachwissenschaft: Was ist das eigentlich? Wissenschaftsgeschichte“, „Das ist doch keine Sprache, das ist eine Halskrankheit. Dialektologie“, „Wer so schlampig spricht, kann bestimmt auch nicht richtig denken. Soziolinguistik“.

Die Kapitel Nummer 12 „Wie lernt man eigentlich sprechen? Erstspracherwerb“ und Nummer 13 „Warum ist Fremdsprachenlernen so anstrengend? Fremdspracherwerb“ thematisieren weitere relevante Untersuchungsgebiete der Linguistik. Hier werden die wichtigsten lernpsychologischen Ansätze innerhalb der Erstspracherwerbsforschung (Nativismus, Konstruktivismus) und ihr Einfluss auf die Fremdspracherwerbsforschung (Behaviorismus, Nativismus, Kognitivismus) vorgestellt. Nicht unberücksichtigt bleiben aber auch u.a. die soziokulturelle Theorie Lev Vygotskys sowie John Schumanns Akkulturationshypothese.

In dem vierzehnten Kapitel „Meine Nachbarin ist nicht im Gefängnis. Pragmatik“ bespricht Theo Harden zuerst die Sprechaktheorie und erklärt, was mit den Begriffen des lokutionären, illokutionären und des perlokutiven Akts gemeint ist. Um die Disziplin der Pragmatik den Lesern näher zu bringen, werden auch folgende Konzepte und Ansätze diskutiert: Glückensbedingungen, Kooperationsprinzip und konversationelle Implikaturen, Konversationsmaximen, Relevanz, Deixis und Höflichkeit.

Zu einer Sprache gehört auch das Schriftsystem. Elke Hentschel geht in ihren Ausführungen von den ikonischen Zeichen aus, um uns dann die Bedeutung zu erläutern und Beispiele für Piktogramme, Logogramme und Phonogramme zu geben. In dem vorletzten Kapitel „Und wie schreibt man das alles? Schriftsysteme“ findet der Leser auch Informationen über Prinzipien, denen die Schrift einer Sprache folgen kann: Was bedeutet es, dass eine Sprache dem phonologischen, morphologischen, dem ökonomischen oder dem Homonymie-Prinzip folgt?

Das Kapitel „Ein PS für die Fans formaler Systeme. Syntaxmodelle“, in dem Theo Harden den Leser mit Modellen der Grammatik vertraut macht (u.a. die Konstituentengrammatik, die Generative Grammatik, Dependenzgrammatik sowie die Optimalitätstheorie finden hier ihre Besprechung) schließt die Überlegungen ab.

Am Ende des Buches werden im Register nochmals die wichtigsten Termini mit einem Seitenverweis aufgeführt.

Die „Einführung in die germanistische Linguistik“ hat mehrere Vorteile: Der übersichtliche Aufbau, die vielen anschaulichen Beispiele und die verständliche Sprache bewirken, dass sich das Buch sehr gut liest. Den Autoren ist die Kunst gelungen, auf eine besondere, an vielen Stellen humorvolle Art der Darstellung eine ungezwungene Entlastung der Seriosität des Themas zu bewirken, ohne dabei den Inhalt zu trivialisieren. Als Einstieg in den Themenkomplex der Linguistik ist das Buch allen interessierten Lesern sehr zu empfehlen.

**Luiza CIEPIELEWSKA-KACZMAREK**  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**Artur Dariusz KUBACKI, *Wybór dokumentów austriackich dla kandydatów na tłumaczy przysięgłych. Auswahl österreichischer Dokumente für Kandidaten zum beeideten Übersetzer/Dolmetscher*, Wydawnictwo Biuro Tłumaczeń KUBART, Chrzanów, 2015, 288 str.**

Książka Artura Dariusza Kubackiego *Wybór dokumentów austriackich dla kandydatów na tłumaczy przysięgłych. Auswahl österreichischer Dokumente für Kandidaten zum beeideten Übersetzer/Dolmetscher*, wydana w tym roku przez wydawnictwo Biuro Tłumaczeń KUBART, stanowi kontynuację działalności naukowo-dydaktycznej autora w zakresie przekładoznawstwa i glottodydaktyki. Można postrzegać ją jako kolejny tom z serii podręczników do ćwiczeń translacyjnych.<sup>1</sup> Mimo iż tytuł książki sugeruje, że jest ona skierowana do kandydatów na tłumaczy przysięgłych, to autor już w przedmowie rozszerza grono odbiorców o studentów i aktywnych tłumaczy, którzy w życiu zawodowym niejednokrotnie muszą zmierzyć się z tekstami pochodzącymi z Austrii lub przygotować prawidłowo brzmiące tłumaczenia przeznaczone dla austriackich odbiorców.

Publikacja obejmuje bogaty i różnorodny zbiór dokumentów austriackich. Autor uporządkował wszystkie dokumenty według jednolitego kryterium, jakim jest instytucja, która je wydała, otrzymując w ten sposób 12 grup: USC i instytucje kościelne, szkoły i uczelnie wyższe, administracja samorządowa, notariusze, policja, sąd, banki i instytucje kredytowe, firmy ubezpieczeniowe, zakłady pracy/ organizacje pracobiorców, urzędy skarbowe, lekarze i szpitale oraz pozostałe instytucje. Taki przejrzysty podział oraz dodatkowo alfabetyczny spis dokumentów na końcu książki ułatwiają korzystanie z książki, przyspieszając wyszukiwanie konkretnych tekstów w publikacji.

Austriacka odmiana języka niemieckiego stanowi dla tłumaczy, zwłaszcza z niewielkim doświadczeniem z austriaczami, pewnego rodzaju język specjalistyczny, który z powodu występujących na wielu płaszczyznach różnic wymaga większego nakładu czasu przy przekładzie. Jest to uwarunkowane przede wszystkim analizą różnych wariantów występujących w poszczególnych odmianach języka niemieckiego oraz struktur danego tekstu w danej odmianie języka. W związku z tym zaprezentowany zbiór dokumentów jest niezwykle cenny, ponieważ mimo szybkiego rozwoju środków masowego przekazu, w tym Internetu, i mimo dużej ilości udostępnianych w nim dokumentów,

---

1 (1) Kubacki, A.D./ J. Iluk (2003), *Wzory polskich i niemieckich dokumentów do ćwiczeń translacyjnych/ Muster polnischer und deutscher Dokumente für Translationsübungen*, (2) Kubacki, A.D./ J. Iluk (2006), *Wybór polskich i niemieckich dokumentów do ćwiczeń translacyjnych/ Auswahl polnischer und deutscher Dokumente für Translationsübungen*, (3) Kubacki, A.D. (2011), *Neue Auswahl deutschsprachiger Dokumente*, (4) Kubacki, A.D./ K. Dahlmanns (2014), *Jak sporządzać tłumaczenia poświadczonych dokumentów? Przekłady tekstów z „Wyboru polskich i niemieckich dokumentów do ćwiczeń translacyjnych” z komentarzem/ Wie fertigt man beglaubigte Übersetzungen von Urkunden an? Kommentierte Übersetzungen zu den Texten aus der „Auswahl polnischer und deutscher Dokumente für Translationsübungen”*.

dostęp do tego typu przykładowych, ale zarazem autentycznych tekstów z różnych dziedzin wydanych w Austrii jest znacznie trudniejszy niż w przypadku dokumentów wydanych w Niemczech, które znacznie częściej są przedmiotem tłumaczeń poświadczonych. Przykładowe dokumenty mogą być nie tylko źródłem terminologii, lecz również podstawą do analizy tekstów paralelnych, a tym samym mogą umożliwić tłumaczowi sporządzenie poprawnych, bardziej zrozumiałych i lepiej brzmiących tłumaczeń.

Zbiór dokumentów odzwierciedla precyzyjny i przemyślany wybór materiałów do publikacji – z uwzględnieniem zarówno częściej spotykanych, standardowych dokumentów, takich jak np. akt urodzenia, zaświadczenie o zameldowaniu, dowód rejestracyjny, jak i trudniejszych tekstów, np. wyroki sądowe i akty notarialne. Na uwagę zasługuje również szata graficzna dokumentów, ponieważ autor wybrał czytelne teksty i na ogół zapisane odpowiednio dużą czcionką, co daje większy komfort czytania.

W porównaniu do wcześniejszych książek autora, obejmujących wybór polskich i niemieckich dokumentów, pozycja ta została wzbogacona o wartościowe wprowadzenie dotyczące austriackiej odmiany języka niemieckiego, która nadal jest „dyskryminowana” zarówno przez programy edukacyjne, jak i często przez samych tłumaczy ze względu na jej „obce, inne” brzmienie w porównaniu do standardowej niemczyzny. Omawiając różnice terminologiczne w zakresie języka prawa na płaszczyźnie morfologicznej, leksykalnej, pragmatycznej i ortograficznej autor umiejętnie łączy swoją wiedzę naukowca z doświadczeniami zdobytymi podczas wykonywania praktyki tłumacza przysięgłego: nie tylko prezentuje ciekawe zestawienie przykładowych niemieckich i austriackich ekwiwalentów z zakresu prawa, lecz również uczula na tzw. „fałszywych przyjaciół” i łatwość popełnienia poważnych błędów przy tłumaczeniu tekstów austriackich, która wiąże się z występowaniem odmienności językowych.

Oprócz wspomnianego już alfabetycznego spisu dokumentów na końcu książki znajduje się również wykaz literatury – zawierający także bardzo przydatne, ale mniej znane słowniki austriackie – oraz wykaz skrótów i skrótowców, który nie tylko ułatwia zrozumienie opublikowanych dokumentów, lecz może być przydatny przy tłumaczeniu innych dokumentów wydanych w Austrii.

**Magdalena ŁOMZIK**

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

## **Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im translatorischen und glottodidaktischen Paradigma*, 9-11.10.2015 r., Uniwersytet Wrocławski**

W dniach 9-11 października 2015 r. w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego odbyła się międzynarodowa konferencja pod tytułem *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im translatorischen und glottodidaktischen Paradigma*. Za organizację odpowiadali członkowie Zakładu Glottodydaktyki i Pracowni Translatoryki na czele z prof. Anną Małgorzewicz w roli kierownika naukowego. Do Wrocławia przybyło ponad pięćdziesięciu badaczy z Polski, Niemiec, Austrii, Czech, Danii, Ukrainy oraz Tunezji z referatami o szeroko pojętej tematyce glottodydaktycznej i translatorycznej.

Konferencja została zainaugurowana w barokowej sali Nehringa przez dziekana Wydziału Filologicznego, prof. Marcina Cieńskiego oraz przez dyrektora Instytutu Filologii Germańskiej, prof. Iwonę Bartoszewicz. Po uroczystym otwarciu nastąpiła pierwsza sesja wykładów plenarnych. Wśród mówców znaleźli się uznani w świecie nauki badacze w dziedzinie translatoryki: prof. Susanne Göpferisch, przewodnicząca niemieckiego Stowarzyszenia Lingwistyki Stosowanej (GAL e.V.), prof. Sambor Grucza, przewodniczący Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej (PTLS), prof. Jerzy Żmudzki, wiceprzewodniczący Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej (PTLS) oraz prof. Lew Zybatow, dyrektor Instytutu Translatoryki Uniwersytetu w Innsbrucku i przewodniczący IATI (International Academy for Translation and Interpreting).

Wzbogaceni o pierwsze refleksje z dziedziny glottodydaktyki, translodydaktyki, technologii eyetrackingowych oraz terminologii z zakresu tłumaczenia ustnego, uczestnicy udali się do trzech sekcji: kulturoznawczo-językoznawczej, glottodydaktycznej oraz sekcji IATI PhD School dla początkujących naukowców. Sekcja akademii IATI, która objęła patronatem wrocławską konferencję, trwała przez dwa dni i miała na celu umożliwienie doktorantom prezentacji swoich projektów dysertacyjnych i poddanie ich dyskusji, w której wzięli udział profesorowie translatorycy. Sekcja cieszyła się dużym zainteresowaniem, a jej uczestnicy otrzymali wiele cennych rad i wskazówek dotyczących podstaw teoretycznych ich dysertacji oraz realizacji ich badań.

Drugi dzień konferencji rozpoczęła prof. Gyde Hansen z Copenhagen Business School, wygłaszając wykład plenarny na temat przeprowadzania korekty tłumaczeń maszynowych. Następnie wystąpili prof. Anneli Rothkegel z Uniwersytetu w Hildesheim z referatem o językowo-kulturowych aspektach w ekokomunikacji i prof. Michael Schreiber z Uniwersytetu w Mainz z wykładem na temat wykorzystywania przemów politycznych w translodydaktyce. Sekcję plenarną zakończyła przewodnicząca Federalnego Związku Tłumaczy (BDÜ), dr Thurid Chapman, wypowiadając się w bardzo żywym referacie o trudnościach praktyki translatorskiej i jej przyszłości.

Po przerwie kawowej dalsze obrady prowadzone były w sekcjach. Oprócz trwającej od dnia poprzedniego sekcji IATI PhD School, uczestnicy konferencji mogli wziąć

udział w sekcji poświęconej językowi prawniczemu, jak i w sekcji glottodydaktycznej. Po kolejnej przerwie w centrum uwagi było tłumaczenie literackie i translatoryka. Adepti przekładu mieli także szansę podszlifować swoje umiejętności na warsztatach z tłumaczeń tekstów artystyczno-historycznych pod okiem Ursuli Kiermeier z Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, znanej tłumaczki literatury polskiej na język niemiecki.

Ostatni dzień konferencji rozpoczął się od wykładów plenarnych. W centrum zainteresowania znalazły się wielojęzyczność oraz rozwój kompetencji tłumaczeniowych i interkulturowych. Swoje naukowe poglądy wygłosili: prof. Zofia Berdychowska z Uniwersytetu Jagiellońskiego, prof. Barbara Skowronek z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, prof. Zenon Weigt z Uniwersytetu Łódzkiego oraz prof. Anna Jaroszewska z Uniwersytetu Warszawskiego.

Niedzielne sekcje zostały zdominowane przez tematykę glottodydaktyczną. Odbyły się dwie sekcje równoległe, w ramach których zajmowano się zagadnieniami nauczania języków obcych. Dla badaczy z dziedziny translatoryki i tłumaczy nie zabrakło jednak sekcji translatorycznej.

Wierząc, że muzyka łagodzi nie tylko obyczaje, lecz także stres związany z wygłaszaniem referatów, organizatorzy konferencji zapewnili dużą dawkę muzyki zarówno w piątkowy, jak i sobotni wieczór. W piątek, w restauracji „Dwór Polski”, odbyła się uroczysta kolacja przy akompaniamencie fortepianu w wykonaniu polskiej poetki i pianistki, Ewy Sonnenberg, natomiast w sobotę uczestnicy konferencji udali się na koncert „Bossa Nova” do nowopowstałego Narodowego Forum Muzyki.

Konferencja *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im translatorischen und glottodidaktischen Paradigma* cieszyła się dużym zainteresowaniem. Oprócz referentów w konferencji uczestniczyli także wolni słuchacze, doktoranci oraz studenci. W każdej z sekcji toczyły się żywe dyskusje, które były kontynuowane także podczas przerw. Wykłady wygłoszone na konferencji zostaną opublikowane w dwóch numerach czasopisma naukowego *Studia Translatorica*.

**Kwiryna PROCZKOWSKA**  
Uniwersytet Wrocławski

## **Bericht über die Internationale wissenschaftliche Jubiläumskonferenz *Angewandte Linguistik: Erfahrungen und Perspektiven*, Poznań 16-17.10.2015**

Vom 16.-17. November 2015 fand am Institut der Angewandten Linguistik der Adam-Mickiewicz-Universität zu Poznań (UAM) die Internationale wissenschaftliche Jubiläumskonferenz *Angewandte Linguistik: Erfahrungen und Perspektiven* statt. Der Anlass für diese wissenschaftliche Feier war der dreifache Jahrestag: im Studienjahr 2015/2016 feiert das Institut für Angewandte Linguistik, das bei seiner Gründung Lehrstuhl für Angewandte Sprachwissenschaften hieß, sein 50jähriges Bestehen. Auch seit 50 Jahren erscheint *Glottodidacta. An International Journal of Applied Linguistics*, die wissenschaftliche Zeitschrift des Instituts. Zugleich wurde dieses Jahr das zehnte Jubiläum der Umwandlung des direkten Vorläufers des Instituts - des Lehrstuhls für Glottodidaktik und Translatorik - in das heutige Institut für Angewandte Linguistik feierlich begangen. Die Jubiläumskonferenz wurde von den Mitarbeitern des Instituts mit dem Ziel veranstaltet, den Wissenschaftlern ein Forum zu bieten, auf dem Erfahrungen und Meinungen zur bisherigen Entwicklung der angewandten Linguistik ausgetauscht, sowie ihre Entwicklungstendenzen in Polen und im Ausland diskutiert werden konnten. Während der Konferenz wurden sowohl die Errungenschaften der Posener Schule der Angewandten Linguistik, als auch die Forschungsergebnisse anderer polnischer und ausländischer Forschungszentren auf dem Gebiet der Sprachwissenschaft, Translatorik, Fremdsprachendidaktik, Mehrsprachigkeit, der interkulturellen Kommunikation und Mediation, sowie der Literatur-, Medien- und Kulturdidaktik präsentiert. Zusammen beteiligten sich an der Konferenz über 140 Teilnehmer aus Polen und dem Ausland (Deutschland, aus den Niederlanden, Italien, Tschechien). Die Konferenz stand unter der gemeinsamen Schirmherrschaft des Rektors der Adam-Mickiewicz-Universität, Prof. Dr. habil. Bronisław Marciniak, der Dekanin der Neuphilologischen Fakultät, Prof. Dr. habil. Teresa Tomaszekiewicz und des Oberbürgermeisters der Stadt Poznań, Jacek Jaśkowiak.

Die feierliche Eröffnung der Konferenz fand in Collegium Minus, dem historischen Rektorat-Gebäude der Adam-Mickiewicz-Universität, statt. Prof. Dr. Andrzej Lesicki, Prorektor der Universität, Prof. Dr. habil. Teresa Tomaszekiewicz, Dekanin der Neuphilologischen Fakultät und Prof. Dr. habil. Izabela Prokop, Direktorin des Instituts für Angewandte Linguistik skizzierten in ihren aufeinanderfolgenden Eröffnungsreden, wie sich das Institut im Laufe der Jahre entwickelte: es wurde an die Geschichte der Universität erinnert, dann der Platz des Instituts für Angewandte Linguistik in der Struktur der Neuphilologischen Fakultät beschrieben sowie derzeitige Stand des Instituts dargestellt. Prof. Dr. habil. Waldemar Pfeiffer, Gründer und langjähriger Leiter des Instituts für Angewandte Linguistik, erzählte von dessen Anfängen und erinnerte zudem an das wissenschaftliche Werk von Prof. Dr. habil. Ludwik Zabrocki, einem herausragenden Posener



Sprachwissenschaftler, der 1965-1976 den Lehrstuhl für Angewandte Sprachwissenschaft innehatte. Unter den Gästen, die ihre Jubiläumsglückwünsche aussprachen, waren Prof. Dr. habil. Dr. h. c. mult. Franciszek Grucza, der Gründer des Instituts für Angewandte Linguistik der Warschauer Universität, Prof. Dr. habil. Stanisław Puppel, der Leiter des Lehrstuhls für Ekokommunikation der Adam-Mickiewicz-Universität, Prof. Dr. Andrzej Sitarski, Direktor des Instituts für Russische Philologie der UAM sowie Dr. Magdalena Wrembel im Namen der Dekanin der Englischen Fakultät der UAM, Prof. Dr. habil. Katarzyna Dziubalska-Kołaczyk.

Die Jubiläumskonferenz fand unter der wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. habil. Izabela Prokop (Vorsitzende), Prof. Dr. habil. Waldemar Pfeiffer (Ehrendirektor) und Mitgliedern in folgender Besetzung statt: Prof. Dr. Sylwia Adamczak-Krysztowicz, Prof. Dr. Camilla Badstübner-Kizik, Prof. Dr. Joanna Kubaszczyk, Prof. Dr. Marcin Maciejewski, Prof. Dr. Alicja Sakaguchi, Prof. Dr. Barbara Skowronek, Prof. Dr. Aldona Sopata, Prof. Dr. Danuta Wiśniewska und Prof. Dr. Stephan Wolting. Das Organisationsbüro wurde von Prof. Dr. Sylwia Adamczak-Krysztowicz und Dr. Augustyn Surdyk (Vorsitzende) geleitet und bestand aus den folgenden Mitgliedern: Dr. Magdalena Jurewicz, Dr. Joanna Kic-Drgas, Dr. Dorota Owczarek, Dr. Paweł Rybszleger, Dr. Katarzyna Trojan, Mag. Eva Teshajev, Dr. Anna Urban, Dr. Joanna Woźniak und Dr. Nadja Zuzok.

Zum Programm der Konferenz gehörten fünf Plenarvorträge, drei am ersten und zwei am zweiten Konferenztag. Den ersten Plenarvortrag hielt Prof. Dr. Csaba Földes, der über die Position, Entwicklungsdynamik und Förderung der deutschen Sprache weltweit im Blick der Angewandten Linguistik reflektierte. Im nächsten Plenarvortrag, den Prof. Dr. habil. Sambor Grucza hielt, wurde Angewandte Linguistik in Polen zwischen Tradition und Innovation beschrieben. Zum Abschluss dieses ersten thematischen Blocks fokussierte sich Prof. Dr. Fank G. Königs auf die Beschreibung des Beitrags der Angewandten Linguistik zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Den zweiten Konferenztag begann Prof. Dr. habil. Hanna Komorowska mit einem Plenarvortrag über Dilemmas der Fremdsprachenlehrer. Danach präsentierte Prof. Dr. habil. Stanisław Puppel das Konzept der Angewandten Linguistik als Manifestation von Endo- und Exo-Symbiose. Das Programm der Jubiläumskonferenz umfasste auch zwei Podiumsdiskussionen: eine am ersten Konferenztag zum Thema Perspektiven der Angewandten Linguistik weltweit unter Beteiligung von Prof. Dr. Bernhard Brehmer, Prof. Dr. Almut Hille, Prof. Dr. Bernd Müller-Jacquier und Prof. Dr. Norbert Nübler und eine am zweiten Tag zum Thema Perspektiven der Angewandten Linguistik in Polen (analog zum Motto der Konferenz) unter Beteiligung von Prof. Dr. habil. Andrzej Kątny, Prof. Dr. Beata Mikołajczyk, Prof. Dr. habil. Teresa Siek-Piskozub, Prof. Dr. Aldona Sopata und Prof. Dr. habil. Weronika Wilczyńska.

Im Rahmen der Konferenz wurden 79 Referate gehalten. Die thematischen Schwerpunkte der Vorträge umfassten die Gebiete der Sprachwissenschaft und der Translatorik, Fremdsprachendidaktik, Mehrsprachigkeit, der interkulturellen Kommunikation und Mediation sowie der Literatur-, Medien- und Kulturdidaktik, und nach dieser Klassifikation wurden sie in sechs Sektionssitzungen unterteilt:

1. Sprachwissenschaft-Übersetzungswissenschaft (Leitung: Prof. Dr. habil. Izabela Prokop, Prof. Dr. habil. Alicja Sakaguchi, Dr. Paweł Kubiak, Dr. Paweł Rybszleger, Dr. Magdalena Jurewicz, Dr. Hanka Błaszowska)

2. Glottodidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit (Leitung: Prof. Dr. Barbara Skowronek)

3. Linguistische und psycholinguistische Aspekte der Mehrsprachigkeit (Prof. Dr. Aldona Sopata, Prof. Dr. Danuta Wiśniewska)

4. Interkulturelle Sprachpädagogik [Glottopädagogik] (Prof. Dr. Sylwia Adamczak-Krysztofowicz, Dr. Magdalena Aleksandrak, Dr. Luiza Ciepiewska-Kaczmarek)

5. Interkulturelle Kommunikation (Prof. Dr. Stephan Wolting, Dr. Marta Janachowska-Budych, Dr. Anna Szczepaniak-Kozak)

6. (Medien-)Linguistische Sektion (Prof. Dr. Camilla Badstübner-Kizik, Prof. Dr. Joanna Kubaszczyk, Prof. Dr. Marcin Maciejewski, Dr. Agnieszka Pożlewicz, Dr. Anna Urban, Dr. Anna Pieczyńska-Sulik).

Die Ergebnisse der Konferenz lassen unter anderem die allgemeine Schlussfolgerung zu, dass die Perspektiven der Angewandten Linguistik weltweit und in Polen hochkomplex sind und dass ihr Untersuchungsgegenstand auf vielen wissenschaftlichen Gebieten weiter entwickelt und erweitert sein sollte.

Weiterführende Informationen zur Konferenz, zum Rahmenprogramm sowie Abstracts der Referate finden sich auf der Internetseite der Konferenz.<sup>1</sup>

**Magdalena JASZCZYK, Anna MARKO**  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

---

<sup>1</sup> Die Internetseite ist unter folgender Adresse zugänglich: [www.ils.konferencja.org](http://www.ils.konferencja.org)