

Lingwistyka stosowana

Applied Linguistics
Angewandte Linguistik

PRZEGLĄD / REVIEW

TOM 3 2010

Warszawa 2010

Redaktor naczelny – *prof. dr hab. Sambor Grucza*

Z-ca Redaktora naczelnego – *dr Paweł Szerszeń*

Sekretarz redakcji – *dr Katarzyna Hryniuk, dr Monika Płużyczka*

Rada Naukowa – prof. dr hab. **Barbara Kielar** (przewodnicząca, Uniwersytet Warszawski), prof. dr hab. **Janusz Arabski** (Uniwersytet Śląski), prof. dr hab. **Zofia Berdychowska** (Uniwersytet Jagielloński), prof. dr hab. **Maria Dakowska** (Uniwersytet Warszawski), prof. dr hab. dr h.c. **Jacek Fisiak**, czł. rzecz. PAN (Uniwersytet im. A. Mickiewicza), prof. dr hab. **Stanisław Gajda**, czł. koresp. PAN (Uniwersytet Opolski), prof. dr hab. dr h.c. **Franciszek Grucza**, czł. rzecz. PAN (Uniwersytet Warszawski), prof. dr hab. **Stephan Habscheid** (Uniwersytet w Siegen), prof. dr hab. **Jerzy Lukszyn** (Uniwersytet Warszawski), prof. dr hab. **Beata Mikołajczyk** (Uniwersytet im. A. Mickiewicza), prof. dr hab. **Władysław T. Miodunka** (Uniwersytet Jagielloński), dr hab. **Magdalena Olpińska-Szkielko** (Uniwersytet Warszawski), prof. dr hab. **Teresa Siek-Piskozub** (Uniwersytet im. A. Mickiewicza), prof. dr hab. **Barbara Skowronek** (Uniwersytet im. A. Mickiewicza), prof. dr hab. **Stanisław Szadyko** (Uniwersytet Warszawski), prof. dr hab. **Zenon Weigt** (Uniwersytet Łódzki), prof. dr hab. **Wanda Zmarzer** (Uniwersytet Warszawski), prof. dr hab. **Jerzy Żmudzki** (Uniwersytet im. M. Curie-Skłodowskiej)

Adres redakcji – Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej UW, ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa, tel. 55 34 225, fax 55 34 225, e-mail: ls.wls@uw.edu.pl

Founded by prof. Sambor Grucza

© Copyright by Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej

ISSN 2080-4814

Wydanie I. Ark. wyd. 28,124 Ark. druk 22,5



Łamanie, druk i oprawa:
PAN Warszawska Drukarnia Naukowa
00-656 Warszawa, ul. Śniadeckich 8
tel./fax: (+48 22) 628 87 77
e-mail: wdnpan@wdnpan.pl
www.wdnpan.pl

SPIS TREŚCI

Lingwistyka stosowana – perspektywy i strategię rozwoju

Konferencja naukowa zorganizowana przez Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej i Wydział Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego (09.04.2010) Sambor GRUCZA.....	7
Barbara LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK <i>Nowe spojrzenie na przekład: podobieństwo, granice ekwiwalencji i rekonceptualizacja</i>	9
Teresa TOMASZKIEWICZ <i>Przekład audiowizualny, werbo-wizualny czy intersemiotyczny: różne wymiary tej samej rzeczywistości?</i>	33
Roman LEWICKI <i>Pojęcie transformacji przekładowych w kontekście statusu tłumacza</i>	45
Stanisław GAJDA <i>Perspektywy badań nad językami specjalistycznymi</i>	53
Zofia BERDYCHOWSKA <i>Komunikacja specjalistyczna na studiach filologicznych - podstawy lingwistyczne i profile kompetencyjne</i>	61
Maria DAKOWSKA <i>Glottodydaktyka jako nauka</i>	71
Władysław MIODUNKA <i>Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego</i>	87
Bernadeta NIESPOREK-SZAMBURSKA <i>Język pierwszy dziecka - od nabywania do kształcenia kompetencji językowej i komunikacyjnej</i>	99

Rozprawy i artykuły

Anna BAJEROWSKA <i>Intelligenzarten und Dolmetschen. Einige Bemerkungen zu Howard Gardners Theorie der vielfachen Intelligenz</i>	113
Agnieszka DICKEL <i>Analyse von Texten aus dem Sprachbereich Wirtschaft für den Fachsprachunterricht Wirtschaftsdeutsch für angehende Dolmetscher/Übersetzer</i>	125
Andrzej DĄBROWSKI <i>When law goes pop - teaching Legal English through TV courtroom shows</i>	139
Katarzyna GARLACZ-SOBCZYK <i>Typologia dialogu</i>	149
Sambor GRUCZA <i>Nowe narzędzia dydaktyki translacji: Lingwistycznie Inteligentne Systemy Translacji Glottodydaktyczne (LISTiG)</i>	167
Katarzyna HRYNIUK <i>Extensive reading and vocabulary development</i>	177
Iwona JACEWICZ <i>Zur Frage des gemeinsamen Interessensobjekts der Linguistik und Rechtswissenschaft: Sprache und Recht</i>	185
Joanna KIC-DRGAS <i>Senior - (nie)zwykły uczeń w centrum zainteresowania glottodydaktyki</i>	197
Magdalena OLPIŃSKA-SZKIELKO <i>Dydaktyka niemieckiego języka specjalistycznego prawa i ekonomii w praktyce. Koncepcja serii podręczników „Polens Wirtschafts- und Rechtssystem”</i>	209
Joanna OSIEJEWICZ <i>Zum ontologischen und komponentalen Status von Versicherungsfachsprachen</i>	219
Agnieszka ŚWIRKO <i>Przyswajanie języków przez osoby niewidome od urodzenia</i>	247
Paweł SZERSZEŃ <i>Nowe kierunki w badaniach nad gramatyką i leksykonem</i>	257
Robert SKOCZEK <i>Cechy fonostylistyczne mowy spontanicznej w tekstach czytanych. Analiza akustyczna oraz implikacje dydaktyczne</i>	265
Reinhold UTRI <i>Migrantenliteratur im DaF-Unterricht: Potential für das interkulturelle Lernen</i>	279

Recenzje i przeglądy

Lesław CIRKO, <i>Akceptacja w komunikowaniu się. Między preskrytywizmem a permissywizmem</i> . Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, 2009, 298 s. Sambor Grucza.....	291
Paweł SZERSZEŃ, <i>Glottodydaktyka a hiperteksty internetowe</i> (= Języki, Kultury, Teksty, Wiedza 12). Warszawa: Wydawnictwo Euro-Edukacja, 2010, 217 s. Renata Czaplukowska.....	296
Sylwia ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ: <i>Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter. Theoretische und empirische Grundlagen zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen</i> , Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009, 405 S. Magdalena Pieklarz.....	299
Renata CZAPLIKOWSKA, Artur KUBACKI, <i>Grundlagen der Fremdsprachendidaktik</i> , Wydawnictwo Krakowskie, Kraków 2010, 120 s. Aleksandra Łyp-Bielecka.....	302
Artur Dariusz KUBACKI, <i>Klasyfikacje statystyczne w przykładzie na język niemiecki</i> C. H. Beck, Warszawa, 2009, 1403 s. Piotr Iwan.....	304
Katarzyna SUJKOWSKA-SOBISZ, Katarzyna WYRWAS, <i>Mały słownik terminów teorii tekstu</i> , Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa 2005, 224 s. Mariusz Mela.....	307
Marian SZCZODROWSKI (2009): <i>Fremdsprachliche Lehr-Lern-Vorgänge im kodematischen Blickfeld</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, 225 S. Adam Szeluga.....	311
Stefan FORLICZ <i>Informacja w biznesie</i> . Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2008, 206 s. Jan Lompięś.....	313
Eva LAVRIC, Gerhard PISEK, Andrew SKINNER, Wolfgang STADLER, (eds.): <i>The Linguistics of Football</i> . Gunter Narr Verlag. Tübingen 2008. (= Language in Performance; Bd. 38). 418 S. Janusz Taborek.....	321
Barbara LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, Marcel THELEN (red.), 19. Meaning in Translation, Peter Lang 2010, 482 s. Justyna Zajac.....	326
Roman OCIEPA, <i>United Kingdom at a Glance</i> . Park Edukacja: Bielsko-Biała 2010, 280 str. Sylwia Tyszkla.....	331
Agnieszka BŁAŻEK, Aleka RAPTI, Burkhard SCHAEEDER, <i>Unilex. Universitätswörterbuch Deutsch-Polnisch. Ein Leitfaden zur studentischen Mobilität. Słownik uniwersytecki niemiecko-polski. Poradnik mobilności studenckiej</i> . Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji 2010 Monika Bielińska.....	335

Komunikaty i sprawozdania

<i>Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit – Wielość i jedność germanistyki w skali światowej</i> : XII Światowy Kongres Międzynarodowego Stowarzyszenia Germanistów (Internationale Vereinigung für Germanistik, IVG), Warszawa – Uniwersytet Warszawski, 30.07 – 07.08. 2010 r. Sambor Grucza...	339
<i>Przemówienie Prezydenta Międzynarodowego Stowarzyszenia Germanistów (IVG), prof. dr hab. dr. h.c. Franciszka Gruczy otwierające XII Kongres Międzynarodowego Stowarzyszenia Germanistów</i> . Warszawa, Uniwersytet Warszawski 30.07.2010 r. Franciszek Grucza.....	344
<i>Przemówienie JMR Uniwersytetu Warszawskiego, prof. dr hab. dr. h.c. Katarzyny Chałasińskiej-Macukow z okazji otwarcia XII Kongresu Międzynarodowego Stowarzyszenia Germanistów</i> . Warszawa, Uniwersytet Warszawski 30.07.2010 r.....	349
<i>Terminologia w naukach o języku i komunikacji międzykulturowej - kod dla wtajemniczonych czy narzędzie poznania?: VI. Konferencja „Język trzeciego tysiąclecia”, Zorganizowana przez Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”</i> . Kraków, 17-19 marca 2010. Paweł Szerszeń.....	351
<i>Diskurse als Mittel und Gegenstände der Germanistik</i> : Międzynarodowa konferencja naukowa Stowarzyszenia Germanistów Polskich, Olsztyn 8-10 maja 2009. Adam Sitarek.....	353
<i>Translation: Theorie – Praxis – Didaktik [Przeład: teoria – praktyka – dydaktyka]</i> Międzynarodowa konferencja Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, 17-19 września 2009 r. Anna Małgorzewicz.....	357

CONTENTS

Applied Linguistics – perspectives and strategies of its development

The scientific conference organized by Polish Association of Applied Linguistics and the Faculty of Applied Linguistics at Warsaw University (09.04.2010) Sambor GRUCZA.....	7
Barbara LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK: <i>A new look at translation: similarity, limits of equivalence and reconceptualization</i>	9
Teresa TOMASZKIEWICZ: <i>Audiovisual, verbo-visual or intersemiotic translation: various dimensions of the same reality?</i>	33
Roman LEWICKI: <i>The concept of translation transformation in the context of a translator's status</i>	45
Stanisław GAJDA: <i>Perspectives for specialist languages research</i>	53
Zofia BERDYCHOWSKA: <i>Specialist communication at Philology Studies – linguistic foundation and competence profiles</i>	61
Maria DAKOWSKA: <i>Glottodidactics as a science</i>	71
Władysław MIODUNKA: <i>Linguistics and didactics in educational programs for teachers of Polish as a foreign language</i>	87
Bernadeta NIESPOREK-SZAMBURSKA: <i>The child's first language – from gaining to developing language and communication competence</i>	99

Discussions and articles

Anna BAJEROWSKA <i>Types of intelligence and conference interpreting in the context of Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences</i>	113
Agnieszka DICKEL <i>An analysis of texts from the field of economics to be used in teaching the German language of economics to the budding translators and interpreters</i>	125
Andrzej DĄBROWSKI <i>When law goes pop - teaching Legal English through TV courtroom shows</i>	139
Katarzyna GARLACZ-SOBCZYK <i>The dialogue typology</i>	149
Sambor GRUCZA <i>New didactic tools: the Linguistically Smart Software System for Glottodidactics and Translation Didactics</i>	167
Katarzyna HRYNIUK <i>Extensive reading and vocabulary development</i>	177
Iwona JACEWICZ <i>Zur Frage des gemeinsamen Interessensobjekts der Linguistik und Rechtswissenschaft: Sprache und Recht</i>	185
Joanna KIC-DRGAS <i>Senior language learner - an (un)usual student</i>	197
Magdalena OLPIŃSKA-SZKIEŁKO <i>Didactics of German Legal and Business Language in practice. The concept of the coursebook series „Polens Wirtschafts- und Rechtssystem” by U. Burda, A. Dickel, M. Olpińska. Publ. by C.H. Beck, Warszawa, 2007-2010</i>	209
Joanna OSIEJEWICZ <i>On ontological and componential status of Languages for Insurance Purposes</i>	219
Agnieszka ŚWIRKO <i>The acquisition of languages by the blind since birth</i>	247
Paweł SZERSZEŃ <i>New directions in research on grammar and lexis</i>	257
Robert SKOCZEK <i>Phonostylistic characteristics of spontaneous speech in reproduced texts. Acoustic analysis and teaching implications</i>	265
Reinhold UTRI <i>Migrant literature in teaching German as a Foreign Language: potential for the intercultural learning</i>	279

Reviews and notices

Lesław CIRKO, <i>Akceptacja w komunikowaniu się. Między preskrytywizmem a permisywizmem</i> . Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, 2009, 298 s. Sambor Grucza.....	291
Paweł SZERSZEŃ, <i>Glottodydaktyka a hiperteksty internetowe</i> (= Języki, Kultury, Teksty, Wiedza 12). Warszawa: Wydawnictwo Euro-Edukacja, 2010, 217 s. Renata Czaplukowska.....	296
Sylvia ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ: <i>Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter. Theoretische und empirische Grundlagen zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen</i> , Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009, 405 S. Magdalena Pieklarz.....	299
Renata CZAPLIKOWSKA, Artur KUBACKI, <i>Grundlagen der Fremdsprachendidaktik</i> , Wydawnictwo Krakowskie, Kraków 2010, 120 s. Aleksandra Łyp-Bielecka.....	302
Artur Dariusz KUBACKI, <i>Klasyfikacje statystyczne w przekładzie na język niemiecki</i> C. H. Beck, Warszawa, 2009, 1403 s. Piotr Iwan.....	304
Katarzyna SUJKOWSKA-SOBISZ, Katarzyna WYRWAS, <i>Mały słownik terminów teorii tekstu</i> , Oficyna Wydawnicza Rytm, Warszawa 2005, 224 s. Mariusz Mela.....	307
Marian SZCZODROWSKI (2009): <i>Fremdsprachliche Lehr-Lern-Vorgänge im kodematischen Blickfeld</i> , Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, 225 S. Adam Szeluga.....	311
Stefan FORLICZ <i>Informacja w biznesie</i> . Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2008, 206 s. Jan Lompiś.....	313
Eva LAVRIC, Gerhard PISEK, Andrew SKINNER, Wolfgang STADLER, (eds.): <i>The Linguistics of Football</i> . Gunter Narr Verlag. Tübingen 2008. (= Language in Performance; Bd. 38). 418 S. Janusz Taborek.....	321
Barbara LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, Marcel THELEN (red.), 19. Meaning in Translation, Peter Lang 2010, 482 s. Justyna Zajac.....	326
Roman OCIEPA, <i>United Kingdom at a Glance</i> . Park Edukacja: Bielsko-Biała 2010, 280 s. Sylwia Tyszka.....	331
Agnieszka BŁAŻEK, Aleka RAPTİ, Burkhard SCHAEDEER, <i>Unilex. Universitätswörterbuch Deutsch-Polnisch. Ein Leitfaden zur studentischen Mobilität. Słownik uniwersytecki niemiecko-polski. Poradnik mobilności studenckiej</i> . Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji 2010, Monika Bielińska.....	335

News and reports

<i>Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit – Multiplicity and unity of German Philology at the world scale: 12th World International Congress of the Association of German Philologists</i> (Internationale Vereinigung für Germanistik, IVG), Warsaw University, 30.07 – 07.08. 2010 r. Sambor Grucza.....	339
<i>The opening speech delivered by the President of the Association of German Philologists (IVG), prof. dr hab. dr. h.c. Franciszek Grucza, at the 12th International Congress of the Association of German Philologists</i> . Warsaw, Warsaw University, 30.07.2010. Franciszek Grucza	344
<i>A speech delivered by Her Magnificence Rector of the University of Warsaw, prof. dr hab. dr. h.c. Katarzyna Chalasińska-Macukow at the opening of the 12th International Congress of the Association of German Philologists</i> . Warsaw, Warsaw University, 30.07.2010. Katarzyna Chalasińska-Macukow.....	349
<i>Terminology in linguistic and intercultural communication sciences – a code for the initiates or the instrument of cognition?</i> 6 th Conference „The language of the third millennium” organized by the Cracow Association of Popularizing Knowledge About Language Communication „Tertium”. Cracow, 17-19 March 2010. Paweł Szerszeń.....	351
<i>Diskurse als Mittel und Gegenstände der Germanistik</i> . International scientific conference of the Association of German Philologists, Olsztyn 8 – 10 May 2009. Adam Sitarek.....	353
<i>Translation: Theorie – Praxis – Didaktik [Translation: theory – practise – didactics]</i> International Conference of the Institute of German Philology, Wrocław University, 17 – 19 September, 2009. Anna Małgorzewicz.....	357

Warszawa, 09.04.2010
Uniwersytet Warszawski

Lingwistyka stosowana – perspektywy i strategię rozwoju

Konferencja naukowa zorganizowana przez Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej i Wydział Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego

Zeszłoroczna Konferencja Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej przebiegała pod hasłem „Lingwistyka stosowana jako nauka”. Jej celem nadrzędnym było reaktywowanie krajowej platformy wymiany naukowych, organizacyjnych i instytucjonalnych osiągnięć polskiej lingwistyki stosowanej w postaci naszego Towarzystwa.

Celem tegorocznej Konferencji PTLs było przeprowadzenie głębszej dyskusji nad możliwościami dalszego rozwoju lingwistyki stosowanej – rozwoju zarówno jej tradycyjnych, jak i nowych dziedzin i kierunków badawczych. I tak, tegoroczna Konferencja Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej podzielona została na trzy części.

W części pierwszej, którą prowadził profesor Jerzy Żmudzki (Uniwersytet im. M. Curie-Skłodowskiej), wyniki swoich rozważań nad zagadnieniami translatorycznymi przedstawili (w kolejności wystąpień): profesor Barbara Lewandowska-Tomaszczyk (Uniwersytet Łódzki) – *Nowe spojrzenie na przekład: interakcyjne modele kognitywne i korpusy językowe*, profesor Teresa Tomaszekiewicz (Uniwersytet im. A. Mickiewicza) – *Przekład audiowizualny, werbo-wizualny czy intersemiotyczny: różne wymiary tej samej rzeczywistości?* oraz profesor Roman Lewicki (Uniwersytet im. M. Curie-Skłodowskiej): *Przekładoznawstwo w kontekście lingwistyki stosowanej*.

Części drugiej, poświęconej zagadnieniom lingwistyki języków specjalistycznych, przewodniczył profesor Zenon Weigt (Uniwersytet Łódzki). W tej części z referatami wystąpili: profesor Stanisław Gajda (Uniwersytet Opolski) – *Perspektywy badań nad językami specjalistycznymi* i profesor Zofia Berdychowska (Uniwersytet Jagielloński) – *Komunikacja specjalistyczna na studiach filologicznych – podstawy lingwistyczne i profile kompetencyjne*.

Część trzecią, której przedmiotem były zagadnienia glottodydaktyczne, moderowała profesor Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. A. Mickiewicza). W części

trzeciej wystąpili: profesor Maria Dakowska (Uniwersytet Warszawski) – *Glottodydaktyka jako nauka*, profesor Władysław Miodunka (Uniwersytet Jagielloński) – *Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego*, profesor Bernadeta Niesporek-Szamburska (Uniwersytet Śląski) – *Język pierwszy dziecka – od nabywania do kształcenia kompetencji językowej*. W niniejszej publikacji zamieszczamy pełne teksty tych wystąpień.

W imieniu Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej i Wydziału Lingwistyki Stosowanej wszystkim referentom i moderatorom raz jeszcze bardzo dziękuję za udział w tej Konferencji. Referentom dziękuję także w imieniu Redakcji *Lingwistyki Stosowanej* za dotrzymanie terminu nadsyłania tekstów do druku. Panu Profesorowi Alojzemu Nowakowi, Dziekanowi Wydziału Zarządzania UW, serdecznie dziękuję za umożliwienie zorganizowania Konferencji po sąsiedzku, w murach Wydziału Zarządzania.

*Prof. dr hab. Sambor Grucza
Dziekan Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW
Przewodniczący PTL*

Barbara LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK

Uniwersytet Łódzki

Nowe spojrzenie na przekład: podobieństwo, granice ekwiwalencji i rekonceptualizacja

1. Czym jest język i znaczenie?

Używanie języka zarówno w kontekście monolingwalnym, jak i w przekładzie może być naukowo wyjaśnione poprzez analizę i identyfikację relacji między aspektami poznawczymi, znaczeniem językowym oraz kontekstem interakcyjnym. Bardziej konsekwentne próby takiego podejścia do przekładu i wypracowania ogólniejszego modelu nie są liczne w literaturze językoznawczej w Polsce (por. B. Lewandowska-Tomaszczyk 1984/1979, 1986, 2010; K. Hejwowski 2006).

Między światem zewnętrznym a językiem istnieje połączenie poprzez procesy *mentalnego konstruowania wyobrażeń*, powstających zarówno na kanwie struktur pojęciowych i językowych z jednej strony, oraz wszelkiej wiedzy pozajęzykowej, intencji i wyborów nadawcy, oczekiwań, konwencji pragmatycznych, itd. z drugiej. Znaczenia rozumiane są tu jako *konceptualizacje wycinków rzeczywistości*, które wyłaniają się *online*, na planie interakcji. Wynikają z tego faktu pewne ważne uwarunkowania komunikowania się między ludźmi. Po pierwsze, nie jesteśmy w stanie werbalnie wyrazić wszystkich bez wyjątku szczegółów i niuansów w odniesieniu do przekazywanych znaczeń, komunikacja więc jest w swej istocie cząstkowa, *metonimiczna*. Daje to pole do wprowadzania wszelkich zmian, dodatków, modyfikacji, itd. przez adresata, zgodnych z jego wiedzą, intencjami, kontekstem, itd., czyli prowadzi każdorazowo do *rekonceptualizacji oryginalnych znaczeń* wyłaniających się jako interpretacja wypowiedzi przez adresata (B. Lewandowska-Tomaszczyk 2010). W przypadku przekładu, rekonceptualizacja taka przyjmuje bardziej rozwiniętą postać, mamy tu bowiem do czynienia z wieloma *cyklami rekonceptualizacji*, gdyż w grę wchodzi zmiany semantyczne powodowane transferem znaczenia oryginalnego w ewidentnie semantyzowaną strukturę składniową wypowiedzi w języku docelowym. Dla mnie bowiem gramatyka, a więc morfologia i składnia oraz ich plan fonetyczny, są podobnie jak u kognitywistów (R. W. Langacker 1987, 1991) symboliczne, co oznacza, że są nośnikami znaczeń. Inna struktura więc, zarówno w tym samym języku, jak i w języku innym (docelowym), niesie za sobą semantyczną

modyfikację przekazu. Język więc jest skonwencjonalizowaną konceptualizacją znaczeń, wyłaniających się na planie wypowiedzi.

Tak pojęty – *dynamiczny model języka* – pozwala na uchwycenie zarówno roli i funkcji jednostek językowych w dyskursie, jak i na dynamikę interpretacji semantycznej danego dyskursu. Jednostki językowe to jednostki symboliczne, charakteryzujące się tym, czym zwykle charakteryzują się znaki semiotyczne, a więc formą fonologiczną i ładunkiem semantycznym. Ten ostatni wywiera szczególny wpływ na kształtowanie się dyskursu oraz na wyłanianie się znaczeń w trakcie jego trwania. Między znaczeniem jednostki leksykalnej a wyłaniającym się dynamicznie procesem interpretacji semantycznej dyskursu istnieje dająca się zdefiniować *dialektyka*. Jednostka leksykalna jest jednostką wyabstrahowaną z danego zdarzenia werbalnego, poddanego wszelkim mechanizmom działania kontekstu, z drugiej zaś strony sama wywiera wpływ na kontekst i tworzy znaczenia na planie wypowiedzi, *online*. Ta podwójna dynamika jest nieodzownym atrybutem zachowań jednostek językowych w tworzeniu przekazu werbalnego informacyjnego, perswazyjnego, artystycznego, itd.

Czymże jest więc znaczenie w przekazie semiotycznym (werbalnym, wizualnym, itd.) w sensie konceptualnym? Znaczenia wypowiedzi są *dynamicznymi konceptualizacjami*, kierowanymi systemem kategorii wyobrażeniowych i procesów (takich jak obiektywizacja i subiektywizacja), poprzez które aktywują się obrazy, słowa, działania, emocje czy afekty (por. R. W. Langacker 1987). Znaczenia leksykalne natomiast są *stymulatorami*, które powodują aktywację pojęć do różnej ich głębokości i zakresu, przetasowania pojęciowe, wypychanie starych pojęć i rodzenie się nowych w znanych lub nowych przestrzeniach mentalnych (B. Lewandowska-Tomaszczyk 1996).

Zarówno w komunikacji monolingwalnej, jak i w przekładzie jednym z warunków *sukcesu komunikacyjnego* jest pewne *podobieństwo semantyczne*, które musi zachodzić między pojęciami i strukturami komunikatów nadawanych i treściami konstruowanymi przez odbiorcę.

2. Komunikacja i przekład

Obserwacje i analizy zarówno dyskursu monolingwalnego, jak również przekładu prowadzą do generowania następujących twierdzeń, z których część będą chciała bliżej omówić i zilustrować.

Język wyjściowy w przekładzie wykazuje *stopnie naturalności* wobec probierza, którym jest naturalny mało monitorowany język spontanicznej konwersacji (zarówno w języku źródłowym, jak i docelowym). I tu, paradoksalnie, bardziej „sponianiczny” będzie język literatury (czyli język „pisany”) – który nie jest *przygotowywany*

jako język do przekładu i którego pierwszoplanowym odbiorcą jest odbiorca własny, posługujący się tym samym systemem. Najmniej zaś spontaniczny (w tym kontekście: naturalny) jest natomiast język mówiony przygotowywany do przekładu, monitorowany. Przykładem mogą być oficjalne wypowiedzi polityczne na forach międzynarodowych. Odmiana ta najbardziej różni się od spontanicznego języka konwersacyjnego w sytuacjach słabo monitorowanych.

Język źródłowy używany przez rodzimych użytkowników dla komunikacji nie jest w całości domeną przekładu – niektóre odmiany języka źródłowego (np. język spontaniczny konwersacyjny) są rzadko lub nie są nigdy językiem przekładanym.

Język komunikacji werbalnej, w tym interkulturowej, a w istocie znaczenia w nich zawarte, którymi posługują się uczestnicy interakcji, konstruowany jest na planie wypowiedzi (*online*) i pozostaje w ciągłym użyciu przedmiotem rekonceptualizacji u kolejnych użytkowników języka, zarówno poprzez zmianę kodu oraz poprzez szereg (mniej lub bardziej uświadomionych) procesów kognitywno-językowych. Zakotwiczeniem interakcji, które pozwala na jej efektywną realizację, jest relacja różnych stopni *podobieństwa* między używanymi pojęciami. Zewnętrznym nośnikiem tych procesów jest rekontekstualizacja, nierzadko związana z *ideologizacją* przekazu jednojęzycznego czy przekładanego.

Język komunikacji werbalnej wykazuje *stopnie zbliżania się* do zakresu znaczeniowego lub domeny charakterystycznej dla pojęć prototypowych używanych przez interlokutora w interakcji monolingwalnej, zaś w przypadku przekładu – do takich zakresów i domen w języku docelowym. Jest więc język przekładu albo (i) wersją *aproxymacyjną* (przybliżoną) języka źródłowego w różnych odmianach (przekład uogólniający, czyli powierzchniowy, przekład metonimiczny, metaforyczny, itd.), (ii) jego wersją *równoległą* (związana) lub (iii) jego odmianą uszczegółowioną (*partykularną*), wykazującą naddatki w stosunku do języka wyjściowego (B. Lewandowska-Tomaszczyk 2010a).

Głównym wnioskiem analiz opartych na powyższych przesłankach jest stwierdzenie, że język przekładu generuje *amalgamat semantyczny i pragmatyczny*, hybrydę znaczeń języka źródłowego i języka docelowego.

EkspONENTEM wspomnianych wyżej procesów jest użycie języka, które oprócz swoich wykładników kognitywnych i dyskursowych *jakościowych*, ma swoje przełożenie na parametry *ilościowe*, wykrywalne przy pomocy narzędzi używanych do wydobywania jednostek i ich analizy w korpusach językowych. Parametry ilościowe obejmują częstotliwość użycia w różnych kontekstach, w różnych typach tekstu, frekwencję użycia kombinacji kolokacyjnych, a także zmieniające się frekwencyjne profile diachroniczne na przestrzeni miesięcy czy lat (por. B. Lewandowska-Tomaszczyk 2010b).

3. Pojęcie podobieństwa w języku: problemy synonimii i ekwiwalencji

Podstawowe pojęcia w analizie komunikacji i przekładu to pojęcia odnoszące się do ustalania stopnia podobieństwa między zakresami semantycznymi w tym samym języku oraz między językami oraz postulowanie *skal podobieństwa* oraz zbiorów *kryteriów* i *parametrów* służących do porównań i wydobywania różnic pojęciowych. Kluczową rolę odgrywa tu parametr odnoszący się do reprezentacji znaczeń – przedstawianych w terminach symbolicznych logicznych, asocjacyjnych (koneksjonistycznych) czy konceptualnych – z których każdy inaczej formuluje stopień ekwiwalencji na skali podobieństwa między obiektem modelowanym a jego reprezentacją.

Czy na przykład częste pojęcie czasownikowe *to go* w języku angielskim, występujące nieodmiennie jako odpowiednik polskiego *iść* w słownikach dwujęzycznych, jest ekwiwalentne do polskiego *iść*? W języku angielskim czasownik *go* oznacza zarówno poruszanie się samodzielne, jak i przy pomocy pojazdu. Ponadto, w swoim znaczeniu prototypowym odnosi się do ruchu w kierunku *od mówiącego*. Język polski nie posiada takiej jednej zleksykalizowanej formy. Dlatego odpowiedników angielskiego *go* jest wiele w języku polskim – *iść/chodzić//odejść/odchodzić, jechać/jeździć//odjechać/odjeżdżać, itd.* One z kolei mają liczne odpowiedniki angielskie – *go/walk/ride*. To swoiste przemieszczenie znaczeniowe (*displacement of senses* B. Lewandowska-Tomaszczyk 1987), w tym przypadku brak odpowiednika na poziomie pojęcia nadrzędnego w hierarchii kategoryzacyjnej w języku polskim oraz nieobecność wielu form nacechowanych kategorią gramatyczną w języku angielskim, wyraża jeden z możliwych objawów międzyjęzykowej *asymetrii semantycznej* (por. Diagram 1.), odpowiedzialnych za interakcyjną *rekonceptualizację znaczeń*.

	pol. <u><i>iść/chodzić</i></u>	{ ang. <i>go (to school)</i>
ang. <i>go</i> ; pol. \emptyset {		<i>walk</i>
	pol. <u><i>jechać/jeździć</i></u>	{ ang. <i>go(by bus)</i>
		<i>drive(a car)</i>
		<i>ride(a bike,</i>
		<i>horse, etc.)</i>

Schemat 1. Przemieszczenie znaczeniowe (por. displacement of senses: B. Lewandowska-Tomaszczyk 1996).

Obecność procesów rekonceptualizacyjnych w języku wiąże się ściśle z kwestią *ikoniczności*, czyli istnienia związków między składnią a semantyką w takim stopniu, iż system wyklucza obecność elementów pustych w języku oraz, w ujęciu

takich badaczy jak Ch. Fillmore (zob. Ch. J. Fillmore et al. 1988) czy A. Goldberg (1996), w rozwijanej przez nich *gramatyce konstrukcji*, przyjęcie założenia o istnieniu interpretowalnych semantycznie struktur składniowych. Składnia konstrukcji zakłada ich unikalną interpretację semantyczną. Jeśli tak, to tym bardziej składnia różnych kodów ma odmienne nacechowanie semantyczne. Nie jest więc konstrukcja finalna, czyli wypowiedź w języku naturalnym, w pełni kompozycyjna, jest więc semantycznie konstrukcją nową, choć motywowaną, lecz nie poddającą się regułom predykcji.

3.1. Wyraz, definicja, obcojęzyczny ekwiwalent

Kwestia kompozycyjności znaczeń wiąże się też z kwestią podobieństw znaczeniowych między wyrazem a jego definicją oraz z relacją między jednostką lingwistyczną w języku źródłowym a jej przekładem na język docelowy. Kognitywiści nie odrzucają radykalnie tezy kompozycyjności znaczeń, lecz odbierają jej walor wyczerpującej całkowitości, prymarności i uniwersalności. W miejsce schematów czy matryc dekompozycyjnych (np. matrycy cech w postaci: + *ożywiony*, + *ludzki*, + *żeński*, + *młody* dla formy *dziewczyzna*), kognitywizm wprowadza pojęcia *prototypu*, cech *peryferyalnych* i *strefy aktywnej* (E. Rosch 1993, R. W. Langacker 1987, 1991) związanych z nowszą teorią integracji konceptualnej, czyli *stapiania* (*amalgamatów*) (G. Fauconnier, M. Turner 1996).

Te właśnie atrybuty pojęć dostarczają argumentów za tezą o braku ekwiwalencji czy synonimii między jednostkowym wyrażeniem językowym, a sumą elementów jego definicji, m.in. dlatego, że każdy z elementów składowych definicji jest obrosły w swoje konotacje, użycia stylistyczne, ematywne itd. oraz tworzy swoje derywaty morfologiczne i semantyczne, z których nie wszystkie występują w odniesieniu do pojedynczej, choć sumarycznej formy całościowej. Forma całościowa z kolei – o czym pisałam w swoich pracach (B. Lewandowska-Tomaszczyk 1995) – wykazuje się pewnym naddatkiem znaczeniowym, nieobecny w częściowych, tworzących ją elementach. Jaskrawym przykładem takiego stanu rzeczy są właśnie relacje między znaczeniami wyrazów a ich definicjami, a także zakresy semantyczne tzw. ekwiwalentów międzyjęzycznych. Żeby posłużyć się prostym przykładem, weźmy wyraz *włoszczyzna*. W swojej części semantycznej zawiera on w sobie komponenty znaczeniowe, takie jak: *marchew*, *pietruszka*, *seler* i *por*, lecz każde z tych pojęć jest jednocześnie bogatsze niż jego częśćka składowa w wyrazie *włoszczyzna*, a z drugiej strony całkowite znaczenie wyrazu *włoszczyzna* obejmuje inny obszar semantyczny niż suma poszczególnych części. Brak zleksykalizowanego ekwiwalentu tego pojęcia w języku angielskim i używanie odpowiednika definicyjnego *soup vegetables* dosł. ‘warzywa do zupy’ wprowadza jeszcze jeden element różnicujący. Jest nim różne użycie podmiotów referencyjnych tych form

w kulturze polskiej i kulturze angielskiej w odniesieniu do przyrządzania potraw i preferencji kulinarnych, co skutkuje ich różnym miejscem i funkcją w wyidealizowanych schematach kognitywnych użytkowników obydwu języków oraz różnych ich odmian językowych i kulturowych.

Różnice semantyczne mają także swoje źródło w obecności zjawiska polisemii. Weźmy formę polisemiczną *platforma* w języku polskim, która odnosi się zarówno do obiektów fizycznych (*platforma wiertnicza*, *platforma samochodowa*), jak również abstrakcyjnych (*wspólna platforma dyskusji*, *Platforma Obywatelska*), z których część zajął się z ekwiwalentami angielskiego *platform*, lecz inne występują tylko w jednym z języków (por. przykłady angielskich konkordancji dla formy *platform* w (1), źródło: IntUne corpus).

(1)

(i) On the *station platform* [*peron kolejowy*], before the green flag fell, they sang "Auld Lang Syne".

(ii) *The Peoples Democracy Platform* [*Ludowa Platforma Demokratyczna*], the reformers' ally, wants to avoid a major split

(iii) should a singer decide to quit *the stage and concert platform*? [*scena; estrada*]

Polisemiczne jednostki leksykalne związane są więc niepodzielnie z systemem językowym, którego są częścią. Wszelkie więc zabawy językowe na nich oparte (humor, ironia, przenośnia, itd.) znajdują swój pełny wyraz jedynie na gruncie natywnego kodu językowego.

Konkluzję tego wywodu da się streścić w prostej maksymie: *każda forma lingwistyczna nosi odmienny ładunek semantyczny i jej podmiana na inną formę w tym samym języku czy w przekładzie skutkuje nieuniknioną rekonceptualizacją znaczeń językowych*. Skutki te mają jednak różny charakter w zależności od typu i skali odmienności, o czym będzie mowa w dalszej części pracy.

4. Przekaz metonimiczny w komunikacji. Interakcyjne typy przekładu

W praktyce komunikacji werbalnej w tym samym języku, jak również w przekładzie, opisane powyżej zjawiska nie występują jako obecne lub nieobecne w całości, lecz są raczej kwestią stopnia (por. B. Lewandowska-Tomaszczyk 2010a). Zarówno komunikacja monolingwalna, jak również tłumaczenie, charakteryzują się pod tym względem cechą gradacji. I choć widzimy miejsce dla porozumienia *równoległego*, wiążącego prawie horyzontalnie tekst źródłowy i docelowy, naj-

częściej porozumiewanie się ma miejsce do pewnej głębokości semantycznej – jest albo zupełnie naskórne, powierzchniowe *aproksymacyjne*, w sposób ‘z grubsza’ lub w sposób ‘z deformacją’, pozostawiając dużą część informacji procesom inferencyjnym, lub też celem komunikacji staje się porozumiewanie uszczegółowione ‘w głąb’, *partykularne*, w procesie negocjacji form i znaczeń. Bez względu jednak na typ porozumienia, część materiału mentalnego pozostaje niewypowiedziana, będąc w samym założeniu interakcji częścią wiedzy wspólnej jej uczestników, część zaś pozostawiona zostaje mentalnym aktom inferencyjnym, które nie w każdym przypadku prowadzą do podobnych wyników (ustaleń, przekonań, decyzji, itd.) u wszystkich uczestników dyskursu.

Można by zadać tu pytanie – porozumienie aproksymacyjne czy partykularne wobec czego? Co jest punktem odniesienia? Sądzę, że tymi punktami w komunikacji monolingwalnej są *znaczenia intencjonalne*, pomyślane, niekoniecznie werbalne, czasem niekoniecznie w pełni uświadomione i możliwe do wypowiedzenia i określenia, jak to ma miejsce w przypadku relacji między uczuciami, pojęciami, które je wyrażają, oraz używanymi dla ich nazywania formami słownymi (por. B. Lewandowska-Tomaszczyk, P. Wilson 2010), w przypadku zaś tłumaczenia punktem odniesienia jest stan i tekst wyjściowy, wobec którego stawiany jest przekład. I tak,

(i) przekład werbalny może być *aproksymacyjny* w dwóch sensach:

a. po pierwsze, w akcie *sumarycznym* wobec tekstu oryginału, może charakteryzować się cechą *gruboziarnistości (uogólniania)* wobec przekazu źródłowego;

b. druga opcja aproksymacyjna, to przekład typu *kubistycznego*, z możliwymi niedopowiedzeniami i *deformacjami* (widocznymi także w parafrazach i adaptacjach);

(ii) przekład może być (w miarę) *równoległy*, wiązać oryginał i wersję w języku docelowym;

(iii) przekład może mieć także formę wypowiedzi *partykularnej*, uszczegółowionej, w sensie *drobnoziarnistości* i wydobywania *detalu*.

Każdy z tych typów przekładu wiąże się z kilkoma zmiennymi. Miarą jednego będzie więc tryb wypowiedzi – wypowiedzi ustne są zwykle bardziej aproksymacyjne. Inne kody semiotyczne, wizualny, słuchowy, kinetyczny itd. są narzędziami dopełnień i doprecyzowań. Często też noszą w sobie cechę uogólnień wobec znaczeń intencjonalnych, pomyślanych. Wypowiedzi literackie to zwykle niedopowiedzenia – niepełne w innym sensie, kubistyczne. Podobnego typu modyfikacje i deformacje mają miejsce w parafrazach i adaptacjach. Niektóre inne konteksty zaś, na przykład konteksty naukowe czy kontekst prawny – wymagają wypowiedzi partykularnych, kompletnych, dopowiedzianych, drobnoziarnistych. We wszystkich, choć może najpełniej w komunikacji typu kubistycznego, obserwuje się rodzenie się, *emergencję*, znaczenia w dyskursie, znaczenie, które nie jest dane, lecz objawia się w akcie mownym.

5. Konstruowanie i emergencja znaczeń w dyskursie

Znaczenie pojmowane w sposób opisany wskazuje na fakt, że język to zorganizowana dynamiczna działalność mentalna, podobnie jak percepcja wzrokowa i inne kody semiotyczne, dysponująca szeregiem kategorii obrazowania, które mogą być różnie wykorzystywane zarówno w produkcji, jak i w odbiorze komunikatu. Opis semantyczny danego systemu semiotycznego jest częścią *organizacji struktur pojęciowych*. Eksplicytnym eksponentem tej organizacji jest system danego języka czy system innego kodu, także wizualnego, charakterystycznego dla danej społeczności¹. Z każdym z nich jednak współdziała, jak wyżej wspomniano, mentalna struktura inferencyjna – czyli zdolność dopełniania przekazu dalszą treścią. Zdarzenia mowne, choć indywidualne w swej istocie, są dyskursowo aktywizowane dla przekazywania treści. Zdarzenia te są produkowane i rozpoznawane według wzorców wyznaczników językowych (preferencji fonologicznych i morfo-syntaktycznych), wyznaczników paralingwistycznych oraz kontekstowych, na które składa się m.in. szczegółowy repertuar punktów referencyjnych i meta-amalgamaty tekstów.

Każde zdarzenie werbalne można opisać za pomocą skonwencjonalizowanego zestawu schematyzacji (czyli wyabstrahowanych z poprzednich zdarzeń cech wspólnych takich zdarzeń), w postaci sieci schematycznych kategorii radialnych oraz zestawu dynamicznych właściwości aktualizujących, charakterystycznych dla tego szczególnego aktu. Znaczenia poszczególnych jednostek językowych związane są z różnego rodzaju (leksykalnymi i technicznymi) instrukcjami inkrementacji dyskursu lub instrukcjami wskazującymi na miejsce tych jednostek poza domeną dyskursu (por. szczegółowa dyskusja w B. Lewandowska-Tomaszczyk 2006).

Nowa informacja może zostać dodana w jednej z dwóch form: w *systematycznej inkrementacji* w postaci przyłączania kolejnych części niosących informację lub w postaci *skokowej*, gdy proces inkrementacyjny skutkuje mentalnym przeskokiem semantycznym i objawia się w formie stopionej struktury amalgamatowej (por. G. Fauconnier, M. Turner 1996, S. Coulson 2000). Ten typ emergencji znaczeń daje się szczególnie zauważyć w puencie dowcipu, nieoczekiwanym zwrocie akcji w narracji, itd. Przestrzenie dyskursowe mogą być *rekonstruowane* zarówno poprzez cechy konstrukcyjne pojęć, jak również poprzez parametry obrazowania. Różnica między interpretacją zdań *Lampa wisi nad stołem* oraz *Stół stoi pod lampą* to różnica w konstruowaniu elementów figury wobec tła.

Nawet najbardziej banalne zestawienia wyrazów w języku nie są do końca kompozycjonalne, a więc spora część mentalnych wyobrażeń opartych na nich zawiera element przeskoku inkrementacyjnego, często o charakterze podobnym w wielu językach. *Duży dom* nie musi mieć dużych okien czy komina. Niektóre konstrukcje znaczeniowe mogą być konwencjonalne, tak jak w procesie stapiania

¹ Jak wykazano w wielu badaniach obserwacyjnych i eksperymentalnych postrzeganie wizualne, słuchowe, itd. posiada swoje umocowanie kulturowe i umocowanie to wpływa na percepcję (por. M. H. Segall et al. 1966).

w przypadku amalgamatu *dojrzałe banany*, choć i tutaj powiązanie tej cechy z rzeczywistością nie jest jednoznaczne (kiedy, w którym dokładnie momencie banany robią się dojrzałe?). Kombinacje wyrazowe i frazeologizmy prezentują jeszcze inny proces konstruowania znaczeń. *Świnka morska* to nie *świnka* ani nie *morska*, *falszywe perły* to nie są perły, mimo tego że semantyczne wartości prototypowe pojęć *świnka* czy *perły* mogłyby na to wskazywać. Zaprezentowane przykłady integracji konceptualnej nastroczą mniej trudności przekładowych, choć muszą być one interpretowane także w terminach prototypów kulturowych (prototyp pojęcia *dom* – w niektórych społecznościach, np. afrykańskich czy południowoamerykańskich, pozbawiony jest okien, zaś prototyp *dojrzałego banana* przedstawia w kontekście europejskim dużo mniej dojrzały owoc niż w obszarach ich naturalnego występowania). Rzecz jest jeszcze bardziej złożona, gdy amalgamat jest konwencjonalnie rozszerzany o wiedzę doświadczeniową i encyklopedyczną. Na przykład *bitwa pod Waterloo* nasuwa odmienne skojarzenia i generuje inne emocje niż *bitwa pod Grunwaldem* u polskiego użytkownika języka, także wobec warstwy asocjacyjnej i emotywniej w modelach mentalnych obydwu zdarzeń u Anglików. Wspominana poprzednio polisemia także stwarza, choć innego typu, problemy przekładowe. Używana w kontekście skokowego (saltacyjnego) przyrostu informacji stwarza często duży problem przekładoznawczy, szczególnie gdy, uwarunkowana językowo, wykorzystywana jest w grach słownych, dowcipach i języku metafory.

6. Typy emergencji a przekład

Przykład, który uznałabym za klasyczny w egzemplifikacji emergencji znaczeń narracyjnych, pochodzi z prozy Lema:

(2) (*Kongres futurologiczny* – Stanisław Lem)

1. Nic.
2. Nic.
3. Nic, ale to zupełnie nic.
4. Zdawało mi się, że coś, lecz gdzie tam. Nic.
5. Nie ma nic – mnie też nie.
6. Jak długo jeszcze? Nic.
7. Jak gdyby coś, chociaż to niepewne. Muszę się skoncentrować.
8. Coś, ale bardzo niewiele tego. W innych okolicznościach uznałbym, że nic.
9. Lodowce białe i błękitne. Wszystko jest zrobione z lodu. Ja też.
10. Ładne te lodowce, gdyby tylko nie było tak cholernie zimno.

11. Igły lodowe i śniegowe kryształki. Arktyka. Kra w gębie. Szpik w kościach? Jaki tam szpik – czysty, przezroczysty lód. Jest lodowaty i sztywny.
12. Mrożonka – to ja. Ale co to znaczy „ja”? Oto pytanie.
13. Jeszcze nigdy nie było mi tak zimno. Całe szczęście, że nie wiem, co to „mi”. Mnie? Niby komu? Lodowcowi? Czy góry lodowe mają dziurki?
14. Jestem zimowym kalafiorom w promieniach słońca. Wiosna! Wszystko już taje. Ja przede wszystkim. W ustach – sopol albo język.
15. Jednak to język. Męczą mnie, turlają, łamią, trą, a nawet, zdaje się, biją. Leżę pod plastikową płachtą, nade mną – lampy. A więc stąd mi się wziął ten inspektowy kalafior. Musiałem majaczyć. Biało – wszędzie biało, ale to ściany, nie śnieg.
16. Odmrozili mnie.

(2a) (*The Futurological Congress*. – Stanisław Lem, tłum. Michael Kandel)

- 1a. Nothing.
- 2a. Nothing.
- 3a. Nothing, absolutely and positively nothing.
- 4a. For a while I thought, maybe something, but no. I was wrong. Nothing.
- 5a. There's nothing here – that goes for me too.
- 6a. How much longer? Nothing.
- 7a. Almost something, but I can't be sure. Have to concentrate.
- 8a. Something all right, but not very much. Normally I'd say it was nothing.
- 9a. Glaciers, blue and white. Everything made of ice. Me too.
- 10a. Pretty, those glaciers. If only it wasn't so damned cold.
- 11a. Needles of ice, crystals of snow. The Arctic. Frozen to the bone. Bone? What bone – pure, transparent ice. Brittle and stiff.
- 12a. Try me, I'm freezer-fresh. But what means "me"?
- 13a. I have never, never been this cold. But luckily it's a complete mystery what "I" is. Is "I" a who, a which or a what? An iceberg perhaps? Do icebergs have little holes?
- 14a. I am a winter cauliflower basking in the rays of the sun. Spring at last! Everything thawing. Particularly me. In my mouth – either an icicle or a tongue.
- 15a. It's a tongue. Meanwhile they're twisting me, bending me rolling me out and pounding me. And rubbing, and punching. I'm under a plastic sheet, above raving. White everywhere – but it's the walls, not snow.
- 16a. They have defrosted me.

Rozumienie tego tekstu jest głęboko kulturowe – zakłada znajomość sceny w sali operacyjnej, jej wyglądu, oświetlenia, itd. Z drugiej strony są tu obecne elementy uniwersalne – uchwycenie przez autora początkowego stanu braku świadomości, czy lepiej, w pół- czy pod-świadomości oraz bardzo powolne budzenie się pełnej

świadomości. Przekład angielski jest typem komunikacji prawie w pełni paralelnej w odniesieniu do tekstu polskiego, choć znajduje się tam parę nieuniknionych, elementów aproksymacyjnych, takich jak przekład kubistyczny *szpik – bone* (11, 11a), kreatywny *a who*, itd. w (13a) czy naddany *Try me* (12a).

Ciekawym przykładem mało emergencyjnej roli języka w przekładzie, a raczej jego roli eksplikującej (czyli partykularnej), są teksty *tłumaczenia środowiskowego*. W porównaniu ze spontaniczną komunikacją werbalną, zawierają one stosunkowo liczne wyrażenia metajęzykowe – działające zarówno od nadawcy tekstu źródłowego do tłumacza, jak i od tłumacza do użytkownika tekstu źródłowego, jak również w interakcji między tłumaczem a odbiorcą/użytkownikiem tekstu docelowego.

Oto przykłady (3 i 4) uszczegółowienia komunikatu w języku źródłowym (polskim) w kontekście sali sądowej²:

(3)

A (sędzia): *That means you are guilty*

T (tłumacz): To znaczy że Pan jest winny?

B (oskarżony): Nie.

T: To znaczy nie przyznaje się Pan do winy?

B: Tak.

T: *No*.

(4)

A: *Do you swear?*

T: Przysięga Pan?

B: Tak.

T: Proszę powiedzieć przysięgam.

B: Przysięgam.

B: *I swear*.

Konteksty przedstawione powyżej przedstawiają w istocie hybrydę komunikacji aproksymacyjnej i partykularnej. Pełnej rekonceptualizacji znaczenia w tekście nadawcy sprzyjają także nierzadkie w przekładzie środowiskowym modyfikacje oryginału przez tłumacza poprzez zmianę rejestru i stylu wypowiedzi, omijanie wulgaryzmów, pominięcie z natury rzeczy języka ciała, oraz warstwy suprasegmentalnej i prozodycznej. W tym sensie przekład ustny środowiskowy najdalej odbiega od tekstu oryginalnego, jest streszczaniem, choć niepozbawionym elementów uszczegółowienia. Przyczynia się do tego warstwa metajęzykowa interakcji, prośby o porady przez prymarnego użytkownika języka i udzielanie porad ze stro-

² Przykłady adaptowane z oryginalnych źródeł hiszpańskich i angielskich na podstawie materiału zawartego w C. V. Garcéz, A. Martin 2008.

ny tłumacza, prośby o dodatkowe wyjaśnienia, podawanie przez tłumacza definicji znaczenia wyrazów i fraz, itd.

7. Przekład jako rekonceptualizacja znaczeń dyskursowych

7.1. Uniwersalia kognitywne i rekonceptualizacja znaczeń

Kognitywiści próbują argumentować przede wszystkim za tezą o uniwersalności szeregu podstawowych ludzkich predyspozycji i doświadczeń, nie zaś za tezą o uniwersalności struktur semantycznych czy istnieniu uniwersalnego zestawu semantycznych cech prymarnych. Uniwersalia propozycjonalne, charakterystyczne dla formalnych podejść semantycznych, zastępowane są uniwersalnymi schematami wyobrażeniowymi, usytuowanymi w przestrzeniach mentalnych (por. G. Fauconnier 1994), zbiorami psychofizjologicznych preferencji (R. Jackendoff 1983), percepcjami poziomu podstawowego, które prowadzą do kształtowania pojęć podstawowych (E. Rosch 1973), opartych na przedjęzykowych konfiguracjach sensomotorycznych, uwzględniających takie wymiary, jak: poziomy/pionowy, góra/dół, wewnątrz/na zewnątrz, jak również odczuwaniu *hic et nunc* oraz postrzeganej wcześniej w rozwoju dziecka odrębności obiektów od siebie i od podłoża. Z drugiej strony, z typologicznego punktu widzenia, różnice między *systemami* pojęciowymi różnych społeczności ludzkich są jeszcze dużo większe i o wiele bardziej zróżnicowane niż te, na które wskazuje na przykład B. L. Whorf (1956).

Jak więc wynikałoby, poznanie ludzkie nie jest zasadniczo *predeterminowane* przez język. Problemem jednak, który należałoby rozważyć jest to, jaki wpływ na interpretację znaczenia i rozumienia języka ma fakt, że jedne systemy leksykalne i składniowe pozwalają na bezpośrednią dostępność niektórych znaczeń, zaś inne systemy językowe, które nie posiadają odpowiadających im bezpośrednio zleksykalizowanych czy zgramatykalizowanych odpowiedników, muszą przekazywać podobne znaczenia pośrednio poprzez peryfrazę czy struktury analityczne. Wydaje się, że fakt występowania tak różnych dróg opisu rzeczywistości przemawiałby na korzyść relatywistycznej hipotezy B. L. Whorfa (1956). Podczas gdy jednak konsekwencją takiej postaci relatywizmu byłoby przyjęcie tezy o radykalnej nieprzetłumaczalności między językami, a dalej - tezy o niemożliwości rozumienia innego niż rodzimy kodu językowego, model prezentowany tutaj pozwala na osłabienie tak radykalnych wniosków oraz przejście na pozycje z grubsza uniwersalistyczne, choć nieoparte na uniwersaliach językowych w ścisłym sensie, lecz na uniwersalizmie właściwości poznawczych człowieka.

Znaczy to jednak, że ponieważ mamy do czynienia z uniwersaliami kognitywnymi, nie zaś językowymi – język w każdej swojej warstwie – fonologicznej, mor-

fologicznej, składniowej, dyskursowej – jest specyficzny dla siebie i swojej kultury. I choć naturalnie są w nim także cechy powtarzające się, nie są to stałe zestawy właściwości, lecz głównie zbiory cech połączonych relacją *podobieństwa rodzinnego* (L. Wittgenstein 1953). W związku z tym każda z tych wartości ma szansę na wniesienie swojej części do interpretacji semantycznej form językowych.

Jeśli tak – to z tego wywodzi się nieobecność pełnej ekwiwalencji między językami (podobnie, jak nie istnieją dwa identyczne osobniki w świecie rzeczywistym). W każdej interakcji werbalnej więc, musi wystąpić mniejsza lub większa *rekontekstualizacja* znaczeń językowych.

7.2. Rekontekstualizacja

Ważnym elementem budowania dyskursu jest jego zakotwiczenie (*grounding*) (R. W. Langacker 1987). Pojęcie zakotwiczenia może być interpretowane z perspektywy dwóch aspektów. Po pierwsze, zakotwiczenie to referencyjne powiązanie wyrażeń języka i osób, przedmiotów, miejsca oraz czasu relewantnych dla danej interakcji. Zakotwiczone są te użycia języka, które występują w kontekście sytuacyjnym. Im większe ich wyabstrahowanie z kontekstu i przechodzenie struktur do magazynu językowych konwencji, czyli im większa ich *schematyzacja*, tym mniejszy stopień zakotwiczenia tych struktur. W przekładzie ma miejsce *rekontekstualizacja*, czyli zmiana zakotwiczenia, której następstwem są zmiany w konceptualizacji postrzeganych zdarzeń.

Związana jest z tym faktem druga właściwość procesu zakotwiczenia, a mianowicie rodzaj i typ struktur językowych występujących w konstrukcjach o *różnym poziomie schematyczności*. Większa liczba elementów zakotwiczenia, takich jak kategorie gramatyczna *czasu* i *aspektu*, występuje na przykład w zdaniu *Spróbowałam się z nim umówić* niż w ekwiwalentnej nominalizowanej frazie *próba umówienia się z nim...*, gdzie nie są obecne gramatyczne elementy kotwiczące osoby, rodzaju, liczby czy czasu. Nic więc dziwnego, że zdania zawierające pełny dostępny katalog kategorii gramatycznych pełnią inną rolę dyskursową – funkcjonują często jako uszczegółowienia, odnoszą się do bardziej konkretnych zdarzeń czy osób niż konstrukcje znominalizowane czy zdania o mało rozbudowanej strukturze zakotwiczenia, takie jak *Janek jest sumienny*, gdzie struktury bardziej schematyczne są nierzadko nośnikami twierdzeń ogólniejszych, definicyjnych czy wyliczeniowych.

Przykłady rekontekstualizacji są także jasno widoczne w kontaktach językowych oraz analizach kontrastywnych. Formy adresatywne³, powitania i formy grzecznościowe w różnych kulturach, najczęściej nie-ekwiwalentne językowo,

³ Np. w analizie A. Szarkowskiej (2005), która wskazuje na używanie formy apelatywnej ‘ty’ w odniesieniu do aktorów angielskich w przekładzie ustnym rozmów z nimi, natomiast formy ‘Pan/Pani’, gdy rozmówcą jest Polak/Polka.

a traktowane jako odpowiedniki pragmatyczne, są także w praktyce przekładu znany wynikiem rekontekstualizacji.

7.2.1. Rekontekstualizacja i ideologia

Przekłady są częstym instrumentem ideologizacji przekazu. Nowy kontekst, w którym informacja jest przekazywana ułatwia to w znacznym stopniu. Mona Baker w swoich ostatnich opracowaniach edytorskich (2009), odnosi się na przykład do analizy przekładów tekstów arabskich na język angielski, w których autorzy wskazują na niedopuszczalną, ich zdaniem, kolonizację myśli i pojęć przez język angielski, czytając: tłumaczy anglojęzycznych, którzy poprzez przekształcanie szyku wypowiedzi, odmienne rozłożenie akcentów w języku angielskim niż w tekście oryginalnym, pokazują w wyolbrzymionym (nieprawdziwym) świetle fakty z życia kultury krajów arabskich (na przykład, wyolbrzymioną, zdaniem tych analityków, opresję kobiet arabskich). Warto zauważyć, że dominacja amerykańsko- i europocentrycznych pojęć i systemów filozoficznych w literaturze przekładoznawczej jest ważną tematyką wielu ostatnio wydawanych prac.

7.3. Amalgamat przekładowy

Znaczenia używane w dyskursie są najczęściej zbitkami, amalgamatami znaczeń (G. Fauconnier, M. Turner 1996) używanych w obrocie interakcyjnym. Zarówno w kontekście monolingwalnym, jak również w przekładzie, użytkownicy budują znaczenia zarówno z wieloźródłowego materiału wyjściowego, jak i ze znaczeń wynegocjowanych w kontekście wymiany informacji. W kontekście przekładu, podstawowym źródłem amalgamatów są systemy konfrontowanych języków, z których tłumacz czerpie garściami. Wynikiem tych procesów jest więc nieodmiennie *ściśle zazębiająca się, hybrydowa przestrzeń semantyczna*, powstała na styku tych materiałów źródłowych oraz znaczeń nowych powstałych w procesie emergencji.

Granica jednak, która nie pozwala na całkowicie liberalne odchodzenie od materiału wyjściowego, jest zestaw kryteriów podobieństwa mierzzonego wobec probiezra *fizycznego* (podobieństwo fonetyczne formy, ewidentnie jednak semantyzowane na planie wypowiedzi, na przykład w czasie gier słownych czy w elementach humoru werbalnego), probiezra *konceptualnego* (zawierającego w sobie wachlarz typów semantyzacji struktur oraz czystej postaci znaczeń leksykalnych i propo-

zycjonalnych), jak również probierza *statystycznego* frekwencji jednostek językowych w różnych typach dyskursu.

8. Ekwiwalencja przekładowa: Kryteria i *skale podobieństwa* językowego w przekładzie

Jakie wnioski z dyskusji tak pojętego modelu przekładu wypływają dla pojęcia ekwiwalencji? Otóż ekwiwalencja rozumiana na sposób arystotelowski, czyli jako relacja jednoznaczności między dwoma *takimi samymi* systemami, nie istnieje w przekładzie, mamy bowiem do czynienia z systemami różnymi. Można więc raczej mówić o pewnych analogiach, typach i konstruowaniu *podobieństwa* między systemami (por. także E.-A. Gutt 1991, A. Chesterman 1997). Ekwiwalencja tak rozumiana, jako analogia i podobieństwo, rozszerzona wobec klasycznych modeli ekwiwalencji, jest warunkiem *sine qua non* przekładu. Bez niej przekład nie istnieje.

Biorąc pod uwagę stopnie podobieństwa między tekstem wyjściowym a docelowym, tłumacz poddawany jest działaniu kilku procesów, a więc wspomnianej już rekonceptualizacji, wynikającej między innymi ze zmiany kontekstu, w więc rekontekstualizacji tekstu oryginalnego. Rekontekstualizacja może sięgać bardzo daleko i ingerować głęboko w tekst źródłowy. Są to czasem działania samego autora oryginału, jak w przypadku Normana Davisa, który dodaje specjalnie dedykowany wstęp do polskiego wydania swojej książki *No Simple Victory: World War II in Europe, 1939-1945* (2006 New York: Viking) z myślą o polskim czytelniku (*Europa walczy 1939-1945. Nie takie proste zwycięstwo* Kraków: Wydawnictwo Znak 2008). Interpretowane jest to jednak w różny sposób przez czytelników polskiego wydania. Oto komentarz w tygodniku *Wprost* (35/2008/1340): „Do najnowszej książki Davies dopisał prawie 50 stron, dlatego można odnieść wrażenie, że Polska odegrała jakąś wyjątkową rolę w II wojnie światowej. Wydanie zachodnie jest pozbawione wielu informacji o Polsce.”

Kryteria podobieństwa językowego zasadzają się na parametrach (por. B. Lewandowska-Tomaszczyk 2010) przedstawionych w schemacie 2. Każdy z typów komunikacji (i ich odmian uwidocznionych przy ilustrowaniu klasyfikacji przykładami) może wykorzystywać różne rodzaje podobieństwa fizycznego, conceptualnego i statystycznego w różnym stopniu, na przedstawionych w diagramie skalach – od pełnego (wyidealizowanego) stanu tożsamości do wartości zerowej na skali, czyli braku podobieństwa (tzn. zróżnicowania) wedle danego kryterium. Jest rzeczą oczywistą, że w przypadku przekładu *minimalnie jedno z kryteriów* podobieństwa między tekstem oryginalnym a docelowym musi być zachowane. Ponadto, parametry poniższe nie mają charakteru cech wyłączających się, przeciwnie, są *ku-*

mulowane (por. komunikacja o typie złożonym), w zależności od rodzaju dyskursu i indywidualnej kreatywności tłumacza.

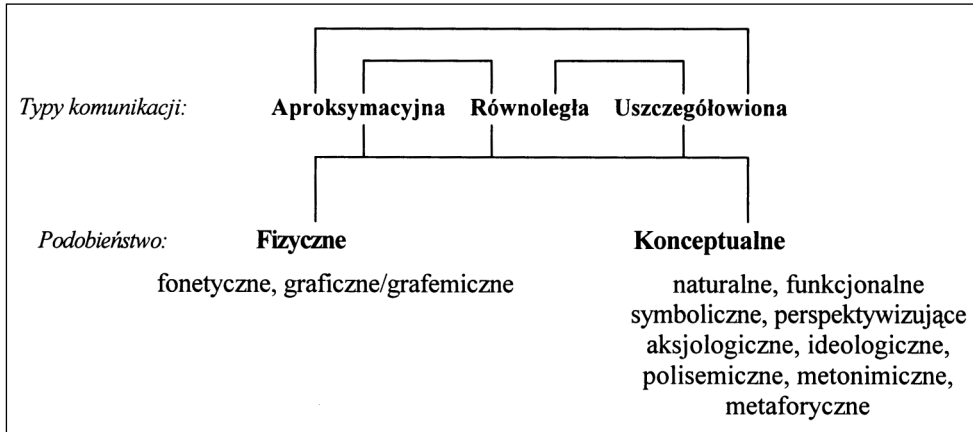


Diagram 2. Kryteria i skale podobieństwa między komunikatem źródłowym a komunikatem docelowym.

Dla zilustrowania poszczególnych kryteriów podam garść przykładów z polskich i angielskich przekładów⁴.

I. Podobieństwo aproksymacyjne:

(i) generalizujące (schematyczne, upraszczające, pomijające): *It was quite definitely early morning now, not late night* – *Był wczesny ranek*. (Lion); *sprawnie niczym ZHR na manewrach* – *skillfully, like the Boy Scouts doing their maneuvers*; *Zabiera. Magdę. Do Reichu* – *Magda. To the Reich*; *Barmanka chciała powiedzieć: dziękuję proszę, a zdanza powiedzieć tylko: dzięk.* – *She wanted to say to the Bartender: Thank you very much, but she ends up saying: Thanks*. [D. Masłowska] [pominięcie odmiany slangowej];

(ii) kubistyczne (selektywne): *Blowed if I ain't a muck sweat* – *Niech skonam, jeśli się paskudnie nie zamachnąłem* [Lion] [kolokwializmy → archaizmy].

II. Podobieństwo równoległe:

(i) pełne: *Mr Whatever-his-name* – *Jak-mu-tam-na imię* (Lion) [udomowienie]; *Patrz, jak kielbasa się smaży* – *I'm watching as the kielbasa's frying* (D. Masłowska) [uobcowienie];

(ii) kulturowe – modyfikowane:

He would have been about three feet high – *nie miałby nawet metra wysokości* [Lion];

⁴ Szczegółowe omówienie i przykłady wydobywania kryteriów w materiale polskim i angielskim dostępne są w publikacji B. Lewandowskiej-Tomaszczyk (2010). Dziękuję swoim studentkom na seminarium magisterskim Karolinie Gerwat i Małgorzacie Samuś za dostarczenie przykładów z (Lion) i (Lem).

(iii) formalne (językowo typologiczne) – kompensujące: *the towers went thundering down* – wieże *runęły z loskotem na ziemię* [Lion]; *my house is between those two hills* – mój dom *leży między tymi dwoma wzgórzami*.

III. Podobieństwo partykularyzujące (rozwinęte): [*cat*] *scratched himself* - [kot] *podrapał się za uchem* (Lion); *Ptasie Mleczko – Bird Milkies, chocolate-covered marshmallows* (D. Masłowska); *Udało mi się wykazać, że w każdej ludzkiej populacji, przy panmiksyjnym założeniu* - *I was able to show that in any human population, assuming panmixia (random inbreeding)* [Głos].

Każdy z powyższych typów komunikacji odnosi się albo do sfery fizycznej wypowiedzi (formy) i jej odmian, albo do pojęć i znaczenia (i wariantów), lub też przedstawia typ złożony z różnymi kombinacjami skal i typów podstawowych:

A. Podobieństwo fizyczne:

1. fonetyczne: *Ed – Ed; Cair Paravel – Ker-Paravel* (Lion); (fonetyczno-grafemiczne) *Chubbs – Czubowie* (fonetyczne), wobec *Chubbs – Pyzowie* w skali podobieństwa konceptualnego w drugiej wersji przekładu (Lord); *Fakju – Fuck you; Dzień Bez Ruska - No Russkies Day* [D. Masłowska];
2. fizyczne – grafemiczne: *Peter – Peter; Do Reichu – To the Reich* (D. Masłowska).

B. Podobieństwo konceptualne:

1. naturalne, oparte na prototypie kulturowym: *school - szkoła*, oraz perceptualnym, t.zn. wizualnym: *wróbel - robin* słuchowym: *Snip-snip-snip – Rozległ się szybki zgrzyt nożyc*; smakowym: *Turkish delight – ptasie mleczko* [Lion], dotykowym, itd.;
2. składnikowe (definicyjne): *włoszczyzna – soup vegetables*;
3. funkcjonalne: *Private – Wejście służbowe; Father Christmas – Święty Mikołaj* (Lion), *cały kram – the whole kit and caboodle* (D. Masłowska); *I don't believe in God as I don't believe in Mother Goose – Nie wierzę w Boga, jak nie wierzę w krasnoludki* [God];
4. symboliczne: *Czerwony Krzyż – Czerwony Półksiężyc; Wojna polsko-ruska pod flagą biało-czerwoną – Red and White; Snow White and Russian Red* [D. Masłowska];
5. perspektywizujące (figura – tło): *Drzwi otwieram kluczem – I open the door with the key* [D. Masłowska];
6. konotacyjne: *honeysuckle* (dosłownie *wiciokrzew przewierceń*) – *miodunka, miodolepek* (neologizm) (por. J. Jarniewicz 1992);
7. aksjologiczne: *patriotism – patriotyzm* (ewaluacja bardziej pozytywna dla użytkowników polskich por. B. Lewandowska-Tomaszczyk 1999);
8. ideologiczne: *liberal – liberal* [ocena bliższa pozycji skrajnej dla użytkowników polskich];
9. polisemiczne: *platform – platforma; run – bieć/prowadzić/ścigać się* [także metaforyczne];

10. metonimiczne: *drzwi dokrecono wtedy na glucho - the doors were bolted shut* (Da Vinci); *Silny – Nails* (D. Masłowska);

11. metaforyczne (porównania, metafory, użycia figuratywne): *mój bracki skitrał na wypadek dymów z policją [slang] – my bro evidently squirreled away in case of trouble with the police; *okazało się, że ten bal z krwią Robert Sztorm pozostawił mnie – it turned out that that Robert Sztorm left me a bloodbath* (D. Masłowska).*

C. Podobieństwa statystyczne – generowane w oparciu o zrównoważone korpusy referencyjne, monomodalne (np. język mówiony konwersacyjny), terminologiczne, itd.:

1. jednowymiarowe (np. frekwencja wystąpień formy w korpusie);
2. wielowymiarowe (frekwencja wystąpień formy pojedynczej w korpusie oraz inne frekwencje kombinatoryczne np. kolokacyjne).

D (A, B, C). Podobieństwa złożone - klaster powyższych kryteriów o różnym umiejscowieniu na skali od zera (nieobecność cechy) do pełnego nacechowania. Przykłady:

1. neologizmy: podobieństwo kubistyczne, fonetyczno-konceptualne (asocjacyjne) *kurdel – squamp* (Lem) [*ciężki, krótki, gruby, nieprzyjemny, niebezpieczny*]; asocjacyjne: *Ruskie – Russkies* (D. Masłowska);
2. podobieństwo pragmatyczne [odniesienia do naukowej (uniwersalnej) wiedzy o rzeczywistości, efekty perlokucyjne, intertekstualność]; *Królowna Śnieżka – Sleeping Beauty* (D. Masłowska); najłatwiej jest, dla zachowania czystych rąk, metodą strusio-piłatową, nie mieszać się do niczego - *The easiest way to keep one's hands clean is the ostrich-Pilate method of not involving oneself with anything* (Głos);
3. podobieństwo złożone naturalne, różne wartości na skali podobieństwa statystycznego, różne wartości intertekstualne, różna siła kombinatoryczna (kolokacyjna) *Teraz nie ma przebaczenia - Now there's no possibility of forgiveness* (Masłowska).

Każdy przypadek zdarzenia komunikacyjnego monolingwalnego i przekładu jest regulowany i powinien być rozpatrywany wg swoistej dla siebie kombinacji powyższych skal i kryteriów. Np. porównanie angielskiego *but* i polskiego *aliści* jest aproksymacyjne (polski element jest archaizujący), przy niskim podobieństwie statystycznym jednowymiarowym 51,840 wystąpień w 20-milionowym korpusie angielskim Longmana dla *but* oraz 15 wystąpień w 20-milionowym samplerze języka polskiego PELCRA dla *aliści*. Mimo takich różnic statystycznych w użyciu współczesnym, wyrazy te funkcjonują często jako ekwiwalenty w stylizowanych fragmentach przekładu medialnego (np. *Shrek*). Klaster taki dostarcza bogaty materiał do porównań międzyjęzykowych i wskazują bardziej precyzyjnie na cechy tekstu obcojęzycznego. Na przykład fraza *Turkish delight*, użyta jako przy-

kład w diagramie, która dosłownie znaczy *turecka rozkosz*, konwencjonalnie odnosi się do *rachathukum*, wyrazu rzadko dziś używanego, choć ten produkt znowu sprowadza się na nasz rynek. Zastąpiono go więc w przekładzie swojskim *ptasim mleczkiem*. W innym kontekście natomiast, gdzie nazwa *ptasie mleczko* występuje w oryginale, tłumacz D. Masłowskiej daje przekład równoległy konceptualny *Bird Milkies*, lecz odczuwa potrzebę partykularyzacji tego pojęcia w postaci przybliżenia go do anglosaskiego *marshmallow*, czyli słodyczy składających się z podobnej do ptasiego mleczka pianki czy galaretki żelowej.

11. Wnioski

Przekład nie dotyczy zwykle wszystkich możliwych kontekstów. Podczas gdy język pisany ma większą paletę odmian, które są podmiotem przekładu, nawet tu nie są to odmiany wszystkie, choć postęp jest widoczny. Teksty internetowe, a więc witryny, blogi, usenet i inne nowe media stają się ostatnio przedmiotem pierwszych prób działań przekładowych przy użyciu mniej czy bardziej sprawnych narzędzi automatycznego przekładu. W języku mówionym nie tłumaczymy spontanicznych tekstów konwersacyjnych, stąd też przekładowe dane językowe spontanicznych konwersacji nie są liczne. W takich przypadkach możemy pozyskiwać dane z przekładu środowiskowego, lecz naturalnie ich stopień sformalizowania jest często wyższy. Ponadto, sam przebieg konwersacji, wtręty metalingwistyczne, itd. czynią je w klasyfikacji dalekimi od spontanicznych konwersacji. Wywiady, obrady przedstawicieli publicznych, komisje, itd. – wszystkie te formy prezentują odmianę oficjalną.

Tłumaczenia medialne z kolei podlegają dość ścisłym rygorom i ograniczeniom technicznym, są ponadto tworem najczęściej stylizowanym, a więc nie zawsze odzwierciedlają bardziej autentyczny uzus. Powstające narzędzia informatyczne typu *Speech-to-Text software*, a więc automatyczna transkrypcja tekstu mówionego spontanicznego na pisany, dotyczy jeszcze głównie komunikacji monolingwalnej.

Najczęstsze podmioty przekładu tekstów mówionych należą do grupy tłumaczenia konferencyjnego (styl formalny, najczęściej niespontaniczny), środowiskowego w kontekstach medycznych, prawnych (przesłuchań policyjnych i prokuratorskich, sądowych, itd.) czy interakcji pracodawca – zatrudniony.

Przedstawiona w pracy dyskusja i wnioski są w dużej mierze uwarunkowane typologią przekładu i typologią tekstów. Jeśli przyjrzymy się typologii tekstów, które występują w większości języków świata, to będą to teksty spontaniczne konwersacyjne, publiczne monologowe kreatywne i odtwarzane, pisane tradycyjne (spontaniczne – literackie i nieliterackie oraz użytkowe – także dla rozrywki) oraz pisane z wykorzystaniem nowych mediów (smsy, emaile, blogi, listy dyskusyjne, itd.).

Są też teksty pisane z przeznaczeniem do wygłaszania, jak również teksty mówione dla celów zapisania.

Z powyższych grup najczęściej przekładane są teksty użytkowe i literackie, rzadziej prywatne teksty konwersacyjne, inne zaś, jak teksty nowych mediów – w szczególności strony internetowe i ogłoszenia pełniące funkcje informacyjne, jak również odmiany o funkcji rekreacyjnej, jak na przykład język używany w grach komputerowych – znajdują się na krzywej użycia szybko wzrastającej. Zarówno skale i typy podobieństwa omawiane w pracy oraz związane z nimi typy rekonceptualizacji wykazują pewne korelacje z typologią tekstów, co jest przedmiotem rozważań i bardziej precyzyjnej analizy w pracach w przygotowaniu.

Przedstawiona analiza przekładu jako rekonceptualizacji w procesie emergencji znaczeń dyskursowych, którego jedynym ogranicznikiem są różne typy *podobieństwa* między tekstem wyjściowym a docelowym, to także sygnał powrotu do analizy ekwiwalencji, za którym opowiada się nie tylko wielu semantyków i teoretyków przekładu, np. A. Pym (2008), ale też, co nie jest bez znaczenia, praktyków przekładu. Ekwiwalencji rozumianej na nowo, inspirowanej przez nowe odkrycia językoznawcze, przez coraz lepsze rozumienie języka i chwywanie natury komunikowania się.

Rekonceptualizacja, punkt widzenia i nowa perspektywa w spojrzeniu na przekład i tłumacza jako łącznika i strony w dialogu międzykulturowym, dają w efekcie wzorce *transkulturowe* o nowej jakości, amalgamat odmienny od wzorców wyjściowych, sprzężonych jednak poprzez *tertium comparationis* w postaci podobieństw językowych i dyskursowych, które prezentują się w swojej pełniejszej postaci w tekście przełożonym na inny język.

BIBLIOGRAFIA

- BAKER, M. (red.) (2009), *Critical Readings in Translation Studies*. Routledge: UK.
- CHESTERMAN, A. (1997), *Memes of Translation. The Spread of Ideas in Translation Theory*. Amsterdam, Philadelphia.
- COULSON, S. (2000), *Semantic Leaps: Frame-Shifting and Conceptual Blending in Meaning Construction*. Cambridge.
- FAUCONNIER, G. (1985/1994), *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge.
- FAUCONNIER, G., M. TURNER (1996), *Blending as a central process of grammar*, (w:) A. Goldberg (red.), *Conceptual Structure, Discourse, and Language*. Stanford, 113-131.
- FILLMORE, Ch. J., P. KAY, M. C. O'CONNOR (1988), *Regularity and Idiomaticity in grammatical constructions: the case of let alone*, (w:) *Language* 64, 501-538.
- GARCÉZ C. V., A. MARTIN (2008), *Crossing Borders in Community Interpreting: definitions and dilemmas*. Amsterdam.
- GOLDBERG, A. E. (red.) (1996), *Conceptual Structure, Discourse, and Language*. Stanford.
- GUTT, E.-A. (1991), *Translation and Relevance: Cognition and Context*. Oxford.

- HEJWOWSKI, K. (2006), *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa.
- HOUSE, J. (1997), *Translation Quality Assessment. A Model Revisited*. Tübingen.
- JACKENDOFF, R. (1983), *Semantics and Cognition*. Cambridge, Mass.
- JARNIEWICZ, J. (1992), *A few remarks on translating contemporary poetry*, (w:) B. Lewandowska-Tomaszczyk, M. Thelen (red.), *Translation and Meaning, Part 2*. Maastricht, 191-195.
- LAKOFF, G. (1987), *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago.
- LAKOFF, G., M. JOHNSON (1980), *Metaphors We Live By*. Chicago.
- LANGACKER, R. W. (1987), *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. 1: *Theoretical Prerequisites*. Stanford.
- LANGACKER, R. W. (1991), *Foundations of Cognitive Grammar*. Vol. 2: *Descriptive Application*. Stanford.
- LANGACKER, R. W. (1993), *Reference-point constructions*, (w:) *Cognitive Linguistics* 4-1, 1-38.
- LANGACKER, R. W. (1999), *Grammar and Conceptualization*. Berlin.
- LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B. (1979/1984), *Frames of Advertisements*, (w:) T. Barbé (red.), *Semiotics Unfolding*. The Hague, 1183-1191.
- LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B. (1987), *Conceptual Structure, Linguistic Meaning, and Verbal Interaction*. Łódź.
- LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B. (1995), *Worldview and Verbal Senses*, (w:) B. B. Kachru, H. Kahane (red.) *Cultures, Ideologies, and the Dictionary*. Studies in honor of Ladislav Zgusta. Tübingen, 223-235.
- LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B. (1996), *Depth of Negation – A Cognitive – Semantic Study*. Łódź.
- LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B. (1999), *Conceptual Clusters: Democracy, Patriotism, Nationalism and Citizenship in English and Polish*, (w:) J. Tomaszczyk (red.) *Aspects of Legal Language and Legal Translation*. Łódź, 31-50.
- LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B. (2006), *Konstruowanie znaczeń i teoria stapiania*, (w:) J. Ślósarska, G. Habrajska (red.), *Kognitywizm z poetyce i stylistyce*. Kraków, 7-31.
- LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B. (2010a), *Approximative and Particulate Communication in Translation*. Maastricht, (w druku).
- LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B. (2010b), *Przekład i korpusy językowe* (w przygotowaniu).
- LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B., (2010c) „Re-conceptualization and the emergence of discourse meaning as a theory of translation”. In: Lewandowska-Tomaszczyk, B. and M. Thelen (eds.) *Meaning in Translation*. Frankfurt a. Main: Peter Lang. 105-147
- LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, B., P. WILSON (2010), *Culture Based Conceptions of Emotion in Polish and English*, (w druku) PALC 2009.
- PYM, A. (2008), *Western translation theories as responses to equivalence*, (referat wygłoszony w Uniwersytecie w Innsbrucku).
- ROSCH, E. (1973), *Natural Categories*, (w:) *Cognitive Psychology* 4, 328-350.
- SEGALL, M. H., D. P. CAMPBELL, M. J. HERSKOVITS. (1966), *The Influence of Culture on Visual Perception*. Indianapolis, Indiana.
- SEUREN, P. A. M. (1985), *Discourse Semantics*. Oxford.
- SZARKOWSKA, A. (2005), *Mów mi you, czyli językowy obraz Anglików i Polaków w Anglii, w Polsce i w przekładzie*. (referat wygłoszony na konferencji *Imago Mundi. Językowy obraz świata w oryginale i w przekładzie*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski).
- WHORF, B. L. (1956), *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. New York.
- WPROST (35/2008/1340).

Teksty analizowane

- BROWN, D. (2004), *The Da Vinci Code*. London: Corgi Groups - The Random House [Da Vinci].
- BROWN, D. (2005), *Kod Leonarda da Vinci*; tłum. Krzysztof Mazurek, Sonia Draga. Katowice: Wydawnictwo Albatros Andrzej Kuryłowicz, Warszawa [Da Vinci].
- DAVIS, N. (2006), *No Simple Victory: World War II in Europe, 1939-1945* New York: Viking [Davis].
- DAVIS, N. (2008), *Europa walczy 1939-1945. Nie takie proste zwycięstwo*; tłum. Elżbieta Tabakowska. Kraków: Wydawnictwo Znak [Davis].
- DAWKINS, R. (2006), *The God Delusion*. Orlando, Fl.: Houghton Mifflin Harcourt [God].
- DAWKINS, R. (2006), *Bóg Urojony*; tłum. Piotr J. Szwejcer. Warszawa: CiS [God].
- LEM, S. (1976), *Dzienniki Gwiazdowe*. Warszawa: Czytelnik [Lem].
- LEM, S. (1985), *The Star Diaries*; tłum. Michael Kandel. San Diego: Harvest Books [Lem].
- LEM, S. (1968/1973), *Głos Pana*. Kraków: Wydawnictwo Literackie [Głos].
- LEM, S. (1983), *His Master's Voice*; tłum. Michael Kandel. Evanston, Illinois: Northwestern University Press [Głos].
- LEM, S. (1971), *Kongres futurologiczny, tom Bezsenność*. Kraków: Wydawnictwo Literackie [Kongres].
- LEM, S. (1974), *The Futurological Congress*; tłum. Michael Kandel. San Diego: A Harvest Book [Kongres].
- LEWIS, C. S. (1950), *The Chronicles of Narnia. The Lion, the Witch and the Wardrobe*. Harper Collins (Geoffrey Bles: London) [Lion].
- LEWIS, C. S. (2005), *Opowiesci z Narnii. Lew, Czarownica i Stara Szafa*; tłum. Andrzej Polkowski. Poznań: Media Rodzina [Lion].
- MASŁOWSKA, D. (2002), *Wojna polsko-ruska pod flagą białą-czerwoną*. Warszawa: Lampa i Iskra Boża [Masłowska].
- MASŁOWSKA, D. (2005), *Snow White and Russian Red*; tłum. Benjamin Paloff. New York: Black Cat. [Masłowska].
- TOLKIEN, J. R. R. (1994), *The Lord of the Rings*. Boston/New York: Houghton Mifflin Company [Lord].
- TOLKIEN, J. R. R. (1996), *Bractwo Pierścienia*; tłum. Jerzy Łoziński. Poznań: Zysk i S-ka [Lord].
- TOLKIEN, J. R. R. (2001), *Drużyna Pierścienia*; tłum. Marta Skibniewska. Warszawa: MUZA S.A.

Korpusy językowe

- IntUne Corpus of British English (Katedra Języka Angielskiego i Językoznawstwa Stosowanego Uniwersytetu Łódzkiego).
- Longman Corpus of British English.
- Sampler Języka Polskiego PELCRA (Katedra Języka Angielskiego i Językoznawstwa Stosowanego Uniwersytetu Łódzkiego).

A new look at translation: similarity, limits of equivalence and reconceptualization

The paper focuses on an interactional cognitive model of linguistic meaning (Lewandowska-Tomaszczyk 1987, 1996) and a *re-conceptualization* of an original SL message as received by the TL addressee in an SL to a TL communication (Lewandowska-Tomaszczyk 2010). Meaning is assumed

to be constructed and emerge with the flow of discourse, forming a *blended entity*, which combines, in the case of monolingual communication, context-bound meanings as perceived by an author and the addressee. In the case of translation, the blended outcome exploits elements of TL and SL as well as the subjective properties of language users' mental models. Types of communication in terms of its *depth*, i.e. *aproximative communication*, *aligned communication*, and *particulate communication* are shown to be present in different acts of translation (Lewandowska-Tomaszczyk 2010a).

Re-conceptualization is a matter of degree. As the linguistic message consists of both conceptual-semantic *content* as well as *the way* this content is construed, properties of message construal contribute to its overall meaning. Re-conceptualization of a monolingual message is basically influenced by the content subjectivity and context, a message in translation on the other hand is constrained by content, and in some cases, form *similarity*, or *resemblance* between the SL and TL message. The notion of *resemblance* is crucial for the discussion and undergoes particular scrutiny in terms of its parameters. It is also widely constrained by the *context of use* in which a message and its translated version(s) are to function. A set of *similarity criteria* and *scales of resemblance parameters* are proposed as an essential contribution to translation theory and practice.

Teresa TOMASZKIEWICZ

Uniwersytet im. A. Mickiewicza

Przekład audiowizualny, werbo-wizualny czy intersemiotyczny: różne wymiary tej samej rzeczywistości?

1. Ustalenia wstępne

Zacznijmy od tego, że praktyka tłumaczenia jako takiego pojawiła się wtedy, kiedy zaistniały różne języki naturalne. Oczywiście formy ustne wyprzedziły formy pisane. Natomiast, jednym z pierwszych tekstów, świadczących o tym, że istniała praktyka tłumaczeniowa jest kamień z Rosetty datowany na 196 rok p.n.e., na którym widnieje ten sam tekst zapisany w 3 wersjach: w alfabecie greckim, w hieroglifach i pismem demotycznym. Nie przeszkadza to temu, że badania naukowe dotyczące teorii przekładu zostały zapoczątkowane dopiero w latach 50. XX wieku. A więc praktyka wyprzedziła teorię o jakieś 2000 lat.

Jeżeli chodzi o praktykę tłumaczenia filmów, to pojawiła się ona w Europie już na początku lat trzydziestych, wraz z narodzinami kina dźwiękowego. Kino nieme wydawało się być uniwersalne, natomiast dialogi wypowiedane w danym języku stały się barierą w odbiorze sztuki filmowej dla użytkowników innych języków.

Na początku duże studia filmowe francuskie, niemieckie czy włoskie starały się rozwiązać problem transferu językowego poprzez kręcenie kilku wersji językowych tego samego filmu. Na przykład film „The merry window” Ernsta Lubitch’a (1934) został nakręcony w dwóch wersjach językowych: angielskiej i francuskiej, a „L’homme de nulle part” Pierre Chenal’a (1937) francuskiej i włoskiej. Szybko okazało się jednak, że była to metoda zbyt kosztowna. Przystąpiono zatem do tłumaczenia wersji oryginalnej. Paramount stworzył swoje własne studio w Boulogne – Billancourt, w którym poddawano „obróbce” językowej filmy amerykańskie, tworząc ich wersje francuskie.

Z teoretycznego punktu widzenia uważano, że ten typ przekładu tak znacznie odbiega od klasycznej definicji procesu tłumaczenia, że raczej można tu mówić bardziej o adaptacji, niż faktycznie o tłumaczeniu. Stąd dość mało było teoretycznych opracowań translatorskich dotyczących do tłumaczenia audiowizualnego.

Bardzo długo uważano również, że problem filmu jako takiego, to problem bardziej semiologii niż językoznawstwa, stąd jakby brak teoretycznego zainteresowania językoznawców czy filmoznawców problemami przekładu w tej dziedzinie.

Właściwie dopiero druga połowa lat 90. XX w. przyniosła prawdziwy rozwój refleksji naukowej, jeżeli chodzi o ten typ tłumaczenia.

2. Tłumaczenie intersemiotyczne

Przypomnijmy jednak, że już w 1959 r. R. Jakobson rozróżnił trzy formy tłumaczenia:

- tłumaczenie wewnątrzjęzykowe, zwane inaczej reformulacją (rewording), które polega na interpretacji znaków językowych za pomocą innych znaków językowych należących do tego samego języka.
- tłumaczenie międzyjęzykowe lub tłumaczenie właściwe, które polega na interpretacji znaków jednego języka za pomocą znaków innego języka.
- tłumaczenie intersemiotyczne, zwane *transmutacją* polegające, na interpretacji znaków językowych za pomocą systemów znaków niejęzykowych.

Oczywiście dzieło Jakobsona ma już ponad 50 lat, niemniej zastanawiającym jest fakt, że wprowadzając to rozróżnienie, opatrzył on komentarzem tylko dwie pierwsze definicje, pomijając milczeniem trzecią z nich. Dziwne również jest to, że w bibliografiach lingwistycznych, poza niewielkimi przyczynkami do tej dziedziny generalnie przez długi okres czasu nie pojawiła się żadna monografia dotycząca rozumienia *transmutacji*, choć wielu współczesnych autorów zajmujących się nowymi mediami w jakimś sensie nawiązuje do tej idei R. Jakobsona. J. Peeters (1999: 17) również zwraca uwagę na fakt, że pojęcie *tłumaczenie intersemiotyczne* rzadko jest cytowane w pracach lingwistycznych lub w tych, dotyczących teorii tłumaczenia.

Jak powiedziałam, sam Jakobson nie rozwinął tego pojęcia w swych pracach, ale gdybyśmy chcieli pokusić się o interpretację pojęcia *transmutacji*, to można by powiedzieć, że w przypadku tłumaczenia intersemiotycznego, w odróżnieniu od tłumaczenia międzyjęzykowego, poza nielicznymi wyjątkami, nie ma dwóch tekstów, dwóch komunikatów i osoby pośrednika między nimi, jak to ma miejsce w tłumaczeniu międzyjęzykowym.

W przypadku tłumaczenia intersemiotycznego, nadawca komunikatu, stwierdzając pewien brak perfekcji rzeczywistej lub przypuszczanej w komunikacji za pomocą środków tylko językowych, wyraża pewien sens, stosując elementy kodu niejęzykowego. Ten sposób rozumowania zakłada potencjalne istnienie komunikatu językowego, który zostaje zakodowany w inny sposób. Ten inny sposób, to mogą na przykład być znaki drogowe, piktogramy w programach komputerowych

itp. A więc jest to przejście od komunikatu wyrażonego w języku do takiego samego komunikatu wyrażonego w innym systemie semiologicznym.

Ten sposób rozumowania zakłada potencjalne istnienie komunikatu językowego, który zostaje zakodowany w inny sposób. A więc ten komunikat w wersji języka naturalnego nie istnieje fizycznie, jak to ma miejsce w tłumaczeniu między językami, w postaci tekstu źródłowego. Źródłem w tym wypadku jest komunikat zakodowany w innym systemie niż językowy i zostaje on „przetłumaczony” przez odbiorcę, który ma zrozumieć jego sens. Transmutacja według R. Jakobsona, jak zauważa L. Spa (1993: 54), to sytuacja relacji niesymetrycznej, kiedy z jakichś powodów komunikacja językowa nie może mieć miejsca, albo jest w jakiś sposób utrudniona, jej uczestnicy tworzą systemy semiologiczne substytucyjne, nieposiadające z góry określonych reguł. Spa (op.cit) nazywa te substytuty „proteżami” języka.

Nie wszyscy jednak semiolodzy podzielali pogląd R. Jakobsona. J. Prieto (1975: 136) zdefiniował język jako kod charakteryzujący się „omnipotencją semiologiczną”, to znaczy, że każdy element znaczący, wyrażony w kodzie niejęzykowym, powinien być przetłumaczalny za pomocą elementów językowych, przy czym relacja ta nie musi zachodzić w drugą stronę. Ten sposób pojmowania przekładu intersemiotycznego jest odwrotnością transmutacji Jakobsona.

Myślę, w kontekście tego artykułu, że rzeczywiście w komunikacji, co najmniej masowej, bo tej dalej chciałabym się przyjrzeć, posługujemy się elementami innych kodów w momencie, kiedy z jakiegoś powodu odczuwamy niedostatki komunikacji czysto lingwistycznej. Niemniej komunikaty tak przedstawione są interpretowane, „tłumaczone” przez odbiorców, na ich użytek za pomocą środków językowych.

Mało tego, odbiorcy danego komunikatu wizualnego, mówiący różnymi językami, „tłumaczą sobie” jego znaczenie na własny język. Na przykład znak drogowy w formie trójkąta, przedstawiający na żółtym tle parę dzieci, zależnie od odbiorcy może być przetłumaczony jako: *Attention enfants!*, *Vorsicht Kinder!* lub *Uwaga dzieci!*

Jak jednak tłumaczyć te obrazy na komunikaty językowe jest kwestią umowy społecznej. Ta umowa opiera się na różnych przesłankach i jest kulturowo zdeterminowana. W większości jednak przypadków schematyczny obraz jakiegoś obiektu wcale nie jest referentem samym dla siebie. Nigdy nie interpretujemy jakiegoś obiektu na zasadach deiktycznych: *Oto walizka, czy Oto telewizor*. Dany obraz ma odesłać do danego konceptu, a ten musi być tłumaczony na odpowiedni akt językowy, w którym dany koncept jest tylko jednym z elementów składowych, np. rysunek walizki odsyła do komunikatu: *Tu znajduje się przechowalnia bagaży*, a telewizora: *Pokoje w tym hotelu dysponują telewizorami*.

Te dwa ostatnie przykłady ilustrują fakt, że przypisanie danemu obrazowi właściwego komunikatu jest ściśle powiązane z kontekstualizacją, czyli określeniem miejsca występowania danego obrazu⁵.

⁵ Sprawę tłumaczenia komunikatów wizualnych traktuję szerzej w T. Tomaszewicz (2006, 2009b).

3. Tłumaczenie intersemiotyczne pojmowane jako tłumaczenie w mediach

Wyżej starałam się rozwinąć pojęcie tłumaczenia intersemiotycznego w znaczeniu przypisywanym mu przez Jakobsona. Jednak pojęcie to funkcjonuje coraz częściej w innym znaczeniu. W tytułach lub tematyce organizowanych w ostatnich latach konferencji naukowych i publikacjach pojawiało się pojęcie tłumaczenia intersemiotycznego, jako tłumaczenia na potrzeby środków masowej komunikacji, a więc wchodzi tu w grę nie tylko „tłumaczenie” komunikatów językowych za pomocą środków niejęzykowych, ale o tłumaczenie tekstów w danym języku naturalnym na teksty w innym języku naturalnym, przy założeniu, że teksty te są uwikłane w cały szereg relacji znaczących z innymi, niejęzykowymi środkami komunikacji. Okazuje się dalej, że te niejęzykowe elementy znaczące, na przykład obraz, nie zawsze mają znaczenia uniwersalne i często wymagają również dodatkowych wyjaśnień ze strony tłumacza, kiedy ma on do czynienia z tłumaczeniem tekstów werbo-wizualnych.

Przypomnijmy jeszcze raz, że klasycznie operacja przekładu międzyjęzykowego była pojmowana jako przejście od tekstu w języku wyjściowym do ekwiwalentnego, zarówno z punktu widzenia treści, jak i formy tekstu w języku docelowym. Ta wizja operacji tłumaczenia była oczywiście szeroko dyskutowana i poddawana różnym analizom, krytykowana i wzbogacana o nowe elementy. Jest to spowodowane faktem, że różne parametry, decydujące o właściwym przebiegu tej operacji i o jakości produktu finalnego, dotyczą różnych poziomów analizy. Dość długo tłumaczenie było pojmowane jako działanie na poziomie tylko i wyłącznie językowym, jako zastępowanie jednych słów przez inne, jednych zdań przez inne ekwiwalentne na poziomie porównania językowego między dwoma systemami lingwistycznymi. Dopiero badania socjolingwistyczne wykazały, że sens danego tekstu nie jest tylko i wyłącznie ukryty w słowach i wyrażeniach, a wręcz przeciwnie wynika z wielu elementów pozatekstowych, z parametrów kontekstu wypowiedzenia.

W tym duchu M. Pergnier (1978/1993: 17), np., zaproponował odejście od kanonicznego schematu operacji tłumaczenia:

język wyjściowy ----→ język docelowy

i zastąpienie go nowym schematem teoretycznym:

komunikat wyjściowy ----→ komunikat docelowy

W tym podejściu translatorycy musieli się zmierzyć z nowymi pojęciami, takimi jak: komunikacja, sytuacja wypowiedzenia, kontekst, komunikat, intencjonalność itd. Rozważania teoretyków przekładu na tym poziomie daleko wychodziły

poza poziom zdania jako jednostki przekładowej, ale daleko im było jeszcze do pojmowania tekstu jako jednostki przekładowej.

Pod koniec lat 70. działalność przekładowa zaczyna być łączona z tekstologią porównawczą (B. Spillner 1981) czy z typologią dyskursów (K. Reiss 1976 i szkoła niemiecka). W tych podejściach ważne jest ustalenie, z jakim gatunkiem i typem tekstów tłumacz ma do czynienia. Gatunki i typy tekstów są zdeterminowane pewną konwencją i tradycją narzucającą określone normy ich tworzenia i interpretacji. Badania w zakresie tekstologii porównawczej wykazały, że jest ona ściśle powiązana z translatoryką, gdyż z jednej strony opiera się na porównywaniu tekstów i ich przekładów, a z drugiej na porównywaniu tekstów paralelnych, funkcjonujących w różnych kręgach językowo-kulturowych. Ze swej strony porównywanie tekstów paralelnych może dawać wskazówki dotyczące właściwego tłumaczenia tego typu tekstów. Wobec tego nowego podejścia do operacji przekładu pojawiła się konieczność modyfikacji schematu M. Pergniera (op.cit.) i pojmowania tłumaczenia jako przejścia od tekstu wyrażonego w języku A do tekstu w języku B:

tekst wyjściowy----→tekst docelowy ⁶.

3.1. Tłumaczenie werbo-wizualne

Jednak coraz intensywniejszy rozwój komunikacji medialnej, powstawanie wielkich korporacji międzynarodowych, łączących produkcję prasową, radiową, telewizyjną, filmową doprowadziły do szalonego rozwoju rynku medialnego, który wymaga transferów językowych i kulturowych. Analiza tego typu działalności przekładowej wykazuje wyraźnie, że nie można utożsamiać tłumaczenia na potrzeby mediów z innymi typami tłumaczenia. Po pierwsze zachodzi konieczność określenia, o jakie media chodzi.

Tłumaczenie na potrzeby prasy zbliżone jest w sumie do tłumaczenia innego typu tekstów nie literackich, choć nie jest wolne od wielu zabiegów adaptacyjnych. Systematyczna analiza tygodników czy miesięczników typu *Elle*, *Cosmopolitan* czy *Marie Claire* ukazujących się we francuskiej i polskiej wersji językowej wykazuje, że część artykułów jest tłumaczonych, na przykład wywiady z gwiazdami filmu czy innymi osobami publicznymi. Okazuje się, że teksty te nie są absolutnie ekwiwalentne. Niektóre kwestie są pomijane, inne związane z wymiarem kulturowym kraju docelowego, dodawane. Nawet liczne ilustracje, towarzyszące tym artykułom, mogą być inne niż w wersji wyjściowej. Zatem często mamy do czynienia

⁶ Szerzej zajmowałam się tą problematyką w kilku artykułach, łącząc refleksję translatoryczną z teorią modeli tekstów (cf. T. Tomaszewicz 2002a, 2002b, 2003). Można się też tu odwołać do pracy doktorskiej D. Antoniewskiej (2005), traktującej o zastosowaniu teorii modeli tekstów w tłumaczeniu prawniczym.

z adaptacją do wiedzy i gustów czytelnika docelowego. Liczne również adaptacje można zaobserwować w informacjach słownych, towarzyszących reklamom.

W tych wszystkich wypadkach pokusiłabym się o nazwanie tej operacji tłumaczeniem werbo-wizualnym.

3.2. Dwa problemy związane z tego typu tłumaczeniem

Po pierwsze, jedną z najważniejszych spraw jest przedefiniowanie pojęcia tekstu. Wiemy, że pojęcie to napotykało na różne trudności definicyjne, do których nie zamierzam tu powracać, bo są powszechnie znane. Ograniczę się tylko do paru stwierdzeń dotyczących definicji tekstu, pokazujących jak bardzo to pojęcie jest skomplikowane.

3.2.1. Pojęcie tekstu

Zdefiniowanie tego, czym jest tekst, zawsze stwarzało problemy badaczom. „Tekst: we właściwym językoznawstwie strukturalistycznym – obiekt konkretny służący do przekazywania informacji na bazie abstrakcyjnego języka zarówno w mowie, jak i w piśmie. W tym sensie mówi się, że język istnieje w tekstach, które go realizują” (K. Polański 1999: 595).

Tej definicji strukturalistycznej K. Polański przeciwstawia inną: „Wtórnie termin tekst odnosi się również do obiektów przekazujących komunikaty w innych systemach znakowych, np. w systemie znaków drogowych, piśmie nutowym itp.” (K. Polański 1999: 259). Natomiast J.-M. Adam (2002: 570) stwierdza:

„Pojęcie *tekst* wbrew ogólnie przyjętej definicji: «Każdy rodzaj dyskursu w formie pisemnej» (Ricoeur 1986 :137)», nie powinno odnosić się z definicji tylko i wyłącznie do form pisanych. Każde staranie się przeciwstawienia *tekstu* pisanego innej formie dyskursu *mówionego* sprowadza się do opozycji między kanałem albo środkiem przekazu nie biorąc pod uwagę, że jakkolwiek tekst w większości wypadków jest wielosemiotyczny. Przepis kulinarny, reklama, artykuł w prasie, przemówienie jakiegoś polityka, wykład uniwersytecki czy w końcu codzienna konwersacja nie składają się tylko ze znaków językowych, ale również z gestów, intonacji, obrazów (fotografii, fotogramów, rysunków, obrazów ikonicznych itd.)” (tłum. T.T.).

Jednym z celów istnienia tych wszystkich tekstów, wyprodukowanych w ramach danego społeczeństwa, jest komunikacja społeczna szeroko rozumiana. Oczywi-

ście w tym momencie musimy rozróżnić różne typy komunikacji społecznej uzależnionej od kontekstu. W tym duchu zacytujmy jeszcze raz J.-M. Adam (2002: 572): „Ostatecznie, określenie, na czym polega koherencja tekstu będzie zależało od pojawienia się tego tekstu w określonym kontekście społeczno-pragmatycznym interakcji, to znaczy w ogólnie przyjętym wymiarze dyskursywnym” (tłum. T.T.).

Tymczasem odrębną wydaje się sprawa zdefiniowania tekstu medialnego, który jest tekstem łączącym elementy językowe i inne elementy semiotyczne uczestniczące w konstruowaniu jego sensu. Te inne elementy to wymiar graficzny tekstu, różne czcionki, różne kolory tytułów i podtytułów, grafiki, wykresy, schematy, mapy, obrazy w formie rysunków, zdjęć, zdjęć w seriach itd. Nie wspomnę o dodatkowych elementach, jakie występują w tekstach audiowizualnych, takich jak: dźwięki, muzyka, wymiar mimiczno-gestykulacyjny postaci itd., o których będzie mowa dalej.

3.2.2. Relacje między tekstem a obrazem

Następną sprawą jest określenie, w jaki typ relacji wchodzi elementy językowe i niejęzykowe w danym tekście. W wielu publikacjach opisałam te różne relacje⁷, które wymienię dla przypomnienia.

- *Relacja substytucji, inaczej ekwiwalencji.*

Relacja ta zachodzi w komunikatach, w których pewne elementy wizualne wyrażają te same treści jakby dwoma kanałami: słownie i za pomocą obrazów. Oczywiście trudno jest mówić o ekwiwalencji totalnej, bo komunikat wizualny ze względu na swą formę odróżnia się od formy komunikatu słownego. Chodzi jednak o takie konteksty, w których informacja zawarta w komunikacie wizualnym jest taka sama jak informacja słowna. Jeden kod wzmacnia drugi, ułatwiając zrozumienie i zapamiętywanie.

- *Relacja komplementarności.*

Jest to najbardziej klasyczna relacja między warstwą wizualną i słowną. Zachodzi ona w komunikatach, w których pewne fragmenty treści są wyrażone słownie, a inne wizualnie. Niemniej nie jest możliwe zrozumienie całości komunikatu, ani nawet jego fragmentu bez zrozumienia znaków w każdej z tych warstw i odczytania, w jaki sposób razem przekazują sens.

- *Relacja interpretacji.*

To inny przypadek niż komplementarność. Interpretacja ma dużo wspólnego z funkcjonowaniem metadyskursywnym języka. Użyte w komunikacie obrazy mają za zadanie wyjaśnić, zilustrować jakiś fragment tekstu. Bez tej ilustracji pewne elementy wydają się niejasne, niezrozumiałe. Obraz zatem wyjaśnia znaczenie

⁷ Dokładną analizę tych relacji można odnaleźć np. w T. Tomaszewicz 1999, 2006.

słów i pojęć. Relacja ta może funkcjonować w drugą stronę: pewne objaśnienia są konieczne, aby wiedzieć do czego, do jakiego fragmentu rzeczywistości lub pojęcia odsyła dany obraz.

- *Relacja paralelizmu, przeciwwagi.*

W tym wypadku chodzi o takie funkcjonowanie tekstu i obrazu, w którym każdy z tych elementów wyraża pewien komunikat samodzielnie. Właściwie można by wyobrazić sobie, że funkcjonują one niezależnie od siebie. Oczywiście łączy je jakiś związek tematyczny, niemniej niezrozumienie jednego nie przeszkadza w rozumieniu drugiego komunikatu. Oczywiście dla pełni odbioru informacji całego komunikatu ważne jest, aby zrozumieć obie warstwy: słowną i obrazową.

- *Relacja sprzeczności.*

Jest to specyficzny typ komunikatu, w którym to, co zostało przekazane słownie, jest negowane za pomocą środków wizualnych. Jest to rodzaj zabiegu stylistycznego, na przykład aby uzyskać efekt ironii, humorystyczny czy komiczny. Dla tłumacza jest to duże wyzwanie, bo musi ustalić, jaki cel przyświecał tej relacji w zamierzeniu autora, aby taki cel odtworzyć w języku docelowym.

W każdym z tych przypadków zachowanie tłumacza musi być inne, musi on ocenić, do jakiego stopnia obraz pomaga w tłumaczeniu tekstu, a do jakiego stopnia tworzy pewną barierę. Tłumacz zatem ma za zadanie dokonania teoretycznie tylko transferu międzyjęzykowego, gdyż nie może ingerować w warstwę wizualną. Niemniej, ponieważ tłumaczenie międzyjęzykowe opiera się na tłumaczeniu sensu tekstów, a w przypadku tłumaczenia na potrzeby mediów sens ten jest wypadkową znaczenia obrazu, tekstu i relacji zachodzących między tymi elementami znaczącymi, dlatego tłumacz nie może ignorować wymiaru wizualnego, dokonując transferu językowego. Czasami zmuszony jest również do dodawania pewnych informacji w warstwie językowej, które ułatwiają zrozumienie sensu obrazu towarzyszącego komunikatowi słownemu.

3.3. Tłumaczenie audiowizualne

Jednak najbardziej specyficzną formą tłumaczenia intersemiotycznego jest *przekład filmowy i telewizyjny*, nazywany coraz częściej *przekładem audiowizualnym* czy *przekładem na potrzeby ekranu (screen translation)*. Ten ekran to może być oczywiście ekran w kinie, ale również ekran telewizora czy komputera. W tym wypadku „transfer językowy zastępuje tylko jeden element komunikatu, jakim jest tekst mówiony, na zasadach podobnych do innych typów tłumaczenia. Jednak nowy tekst musi tworzyć organiczny związek z innymi elementami dzieła, których transfer językowy nie może zmodyfikować” (G.-M. Luyken et al. 1991:166) (tłum. T.T.).

Teoretycznie moglibyśmy zakładać, że obraz może ułatwiać rozumienie tekstu, a więc może również być podporą dla tłumacza. Z drugiej jednak strony, różne sy-

stemy semiotyczne wykorzystywane w komunikacji medialnej, nie mają charakteru uniwersalnego np. gesty, mimika, konwencje przedstawiania obrazów, ich symbolika. Zatem trudności rozumienia przekazu wizualnego mogą wynikać z dwóch przesłanek:

- z różnych konwencji kulturowych przypisujących znakom niejęzykowym ich znaczenie;
- z różnego bagażu kognitywnego odbiorców oryginału i przekładu. Nie jest to problem związany tylko i wyłącznie z tłumaczeniem audiowizualnym, ale szybkość odbioru przekazu, niemożliwość powrotu czy weryfikacji powoduje, że sens musi być rozumiany natychmiastowo.

Dlatego w komunikacji audiowizualnej: „(...) transfer językowy dodaje pewne informacje w stosunku do oryginału, a inne pomija. Nigdy nie należy starać się odtworzyć każdy atom informacji z jednego języka do drugiego. Chodzi o przekład mniej lub bardziej klasyczny. Mniej, bo nie tłumaczy się wszystkiego, a bardziej, ponieważ tłumacz audiowizualny musi ciągle podejmować decyzje redakcyjne, dotyczące pominięć i kondensacji, a także elementów dodatkowych, które należy wprowadzić do tekstu przekładu” (G.-M. Luyken et. al. 1991: 167) (tłum. T.T.).

Wobec takich realiów tłumaczenia na potrzeby ekranu, swego czasu zaproponowałam (cf. T. Tomaszewicz 1998: 235) dostosowanie wyżej przedstawionego schematu tłumaczenia i pojmowanie tej operacji jako transferu między dwoma kompleksami semiologicznymi:

kompleks semiologiczny wyjściowy----→ kompleks semiologiczny docelowy

Reasumując, należy stwierdzić, że tłumaczenie audiowizualne, zwane inaczej tłumaczeniem na potrzeby ekranu jest specyficznym rodzajem tłumaczenia łączącego w sobie elementy klasycznego tłumaczenia międzyjęzykowego i tłumaczenia inersemitycznego, zwanego przez R. Jakobsona *transmutacją*.

Do tego dochodzą nowe formy zaliczane do tłumaczenia audiowizualnego: podpisy dla niesłyszących i audiodeskrypcja oddająca za pomocą form językowych to, co jest widoczne na ekranie z przeznaczeniem dla osób niewidzących. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z formą tłumaczenia wewnątrzjęzykowego, a w drugim intersemiotycznego.

4. Zjawisko redundancji „na usługach” tłumaczenia audiowizualnego

Z tego wszystkiego, co zostało powiedziane, wynika, że tłumaczenie audiowizualne rządzi się trochę innymi prawami niż tłumaczenie tekstów nieaudiowizualnych. Różne ograniczenia techniczne wymuszają na tłumaczu stosowanie różnych

technik tłumaczenia audiowizualnego, takich jak: dubbing, tłumaczenie w formie podpisów, voice over (wersja lektorska, nazywana również przez M. Garcarza (2007) „szeptanką”), narracja, komentarz, tłumaczenie wielojęzyczne (teletekst), nadpisy, tłumaczenie symultaniczne, podpisy dla niesłyszących, audiodeskrypcja itd. Analiza tych wszystkich technik tłumaczenia audiowizualnego doprowadziła do konstatacji, że tłumaczenie audiowizualne ze względu na te różne ograniczenia techniczne jest pewną manipulacją tekstem oryginału. Ta manipulacja jest możliwa dzięki istnieniu zjawiska redundancji.

W sposób najbardziej prosty można powiedzieć, że redundancja to nadmiar informacji w komunikacie sformułowanym w danym kodzie. Informacja może być rozumiana zarówno w sensie ścisłym, definiowanym na gruncie teorii informacji, jak i w sensie potocznym. Nas interesuje tutaj to drugie rozumienie, a więc redundancja kodu wpływa na zwiększenie długości komunikatu, ułatwia jednak jego odbiór, pozwala bowiem uzupełnić jego fragmenty zniekształcone lub niedokładnie zdekodowane.

To zjawisko jest szczególnie istotne w komunikacji masowej, a w tym w komunikatach audiowizualnych, gdzie przeszkody w zrozumieniu mogą mieć charakter czysto techniczny lub wynikać z różnej wiedzy i kompetencji odbiorców. Często okazuje się, że to, co dla jednych jest ewidentne, bo mają na ten temat już jakieś informacje, dla innych jest pewnym *novum*. Zjawisko to zatem, co najmniej w naszym potocznym rozumieniu, powinno być zrelatywizowane w stosunku do odbiorcy i do celów komunikacyjnych, jakie stawia sobie nadawca.

Ale to zjawisko może również wykorzystać tłumacz, kiedy zmuszony jest właśnie ograniczeniami technicznymi do kondensacji czy redukcji tekstu oryginału. Wykorzystanie zjawiska redundancji w procesie tłumaczenia audiowizualnego było wiele razy przeze mnie opisane (por. T. Tomasziewicz 2006, 2009a), dlatego zmierzam do konkluzji.

5. Podsumowanie

Zatytułowałam ten artykuł: *Przekład audiowizualny, werbo-wizualny czy intersemiotyczny: różne wymiary tej samej rzeczywistości?* Otóż z tego co poprzedza wynika jasno, że mylenie różnych pojęć w tej jeszcze młodej dziedzinie wiedzy nie jest dobre. Każde z tych pojęć obrosło już swoją tradycją, każde doczekało się różnych przyczynkowych badań i analiz. Tymczasem wielu badaczy zapomina o fundamentalnym pojęciu konstruowania znaczenia przez nadawcę w tekście łączącym elementy werbalne i wizualne, bezkrytycznie przyjmuje, że obraz ma uniwersalne znaczenie, nie skupia się na semiotyce, szeroko pojmowanej jako nauka o znaczeniu znaków, zakłada, że obraz reprezentujący fragment rzeczywistości jest wiernym odzwierciedleniem tej rzeczywistości itd.

Zbyt dużo prac z dziedziny przekładu audiowizualnego pomija absolutnie wymiar wizualny tych produkcji, zajmując się tylko i wyłącznie technikami transferu językowego. Dzieje się tak dlatego, że wielu językoznawców czy translatoryków z definicji nie zajmuje się semiologią szeroko rozumianą. Otóż myślę, że coraz trudniej wyobrazić sobie badania nad komunikacją z pominięciem wymiaru niejęzykowego.

W konsekwencji mój postulat zmierzałby do tego, żeby semiologia stała się nieodzowną częścią kształcenia tłumaczy, ale również dydaktyków języków obcych, bo w obecnym świecie masowej komunikacji element wizualny jest integralną częścią wielu komunikatów i tekstów.

BIBLIOGRAFIA

- ADAM J.-M. (2002), *Texte*, (w:) P. Charaudeau, D. Mainguenu (red.), *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paryż, 164-168.
- ANTONIEWSKA D. (2005), *L'Analyse contrastive des textes modèles de droit civil français et polonais appliquée à la traduction*. Praca doktorska obroniona na Wydziale Neofilologii UAM.
- GARCARZ M. (2007), *Przekład slangu w filmie. Telewizyjne przekłady filmów amerykańskich na język polski*. Kraków.
- JAKOBSON R. (1959/1966), *On Linguistic Aspects of Translation* (w:) R. A. Brower (red.), *On translation*. Cambridge, Nowy Jork, 232-239.
- LUYKEN G-M. et al. (1991), *Vaincre les barrières linguistiques à la télévision. Doublage et sous-titrage pour le public européen*. Manchester.
- PEETERS J. (1999), *La médiation de l'étranger. Une sociolinguistique de la traduction*. Arras.
- PERGNIER M. (1978/1993), *Les fondements socio-linguistiques de la traduction*. Lille.
- POLAŃSKI K. (1999), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław, Warszawa, Kraków.
- PRIETO L. (1975), *Études de linguistique et de sémiologie générales*. Genewa.
- REISS K. (1976), *Texttyp und Übersetzungsmethode. Der Operative Text*. Kronberg.
- SPA J. (1993), *La traduction intersémiotique*, (w:) Travaux 10, Université de Provence, 53-64.
- SPILLNER B. (1981), *Textsorten im Sprachvergleich. Ansätze zu einer kontrastiven Textologie*, (w:) W. Kühlwein, G. Thome, W. Wilss (red.), *Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft*. München, 239-250.
- TOMASZKIEWICZ T. (1998), *Traduction dans les mass-médias*, (w:) S. Puppel (red.), *Scripta Mament*. Poznań, 229-242.
- TOMASZKIEWICZ T. (1999), *Texte et image dans les communications aux masses*. Poznań.
- TOMASZKIEWICZ T. (2002a), *Théorie des modèles de textes appliquée à la traductologie: l'exemple du contrat de bail*, (w:) M. Drescher (red.), *Textsorten im romanischen Sprachvergleich*. Tübingen, 121-136.
- TOMASZKIEWICZ T. (2002b), *Transfer i adaptacja nowych modeli tekstów poprzez operację przekładu*, (w:) R. Lewicki (red.), *Przekład – Język – Kultura*. Lublin, 13-24.
- TOMASZKIEWICZ T. (2003), *Textologie contrastive et traductologie*, (w:) M. Ballard, A. El Kaladi (red.), *Traductologie, linguistique et traduction*. Arras, 41-56.
- TOMASZKIEWICZ T. (2006), *Przekład audiowizualny*. Warszawa.
- TOMASZKIEWICZ T. (2009a), *Linguistic and semiotic approaches to audiovisual translation*, (w:) M. Freddi, M. Pavesi (red.), *Analysing Audiovisual Dialogue. Linguistic and Translational Insights*. Bologna, 19-30.

TOMASZKIEWICZ T. (2009b), *Tłumaczenie piktogramów i ikon*, (w:) A. Kwiatkowska, J. Jarniewicz (red.), *Między obrazem a tekstem*. Łódź, 49-64.

Audiovisual, verbo-visual or intersemiotic translation: various dimensions of the same reality?

In this text the author presents three concepts which are sometimes used interchangeably and which, in essence, relate to different spheres of human communication.

Firstly, the concept of intersemiotic translation – introduced by Jakobson – which has been found to have been interpreted not quite in line with the author's intention and which denotes translation of linguistic messages via nonlinguistic messages. Verbo-visual translation pertains to the kind of translation employed broadly by the media, in all contexts where a translated text is accompanied by various forms of pictures. The author endeavors to elucidate the concept of picture and the relation between the text and the picture in constructing the sense of the message. Finally, the issue of a translation which is, not quite correctly, referred to as audiovisual translation, in which a translator deals with the spoken text and the written text while they appear on the cinema, television and computer screens. The whole text is crowned by a call for the introduction of issues relating to semiology in the broad sense of its meaning to the training of translators.

Roman LEWICKI

Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej

Pojęcie transformacji przekładowych w kontekście statusu tłumacza

Ujęcie statusu tłumacza w schemacie komunikacji przekładowej, który w ślad za Franciszkiem Gruzą bywa nazywany układem translacyjnym, a który po raz pierwszy został zaprezentowany przez Otto Kadego (O. Kade 1968), zyskało już rangę klasycznego w przekładoznawstwie. Zakłada ono kompleksowość i wielofunkcyjność tego uczestnika aktu komunikacyjnego. Cytując bądź omawiając ten schemat komunikacyjny, najczęściej mówi się o podwójnej roli tłumacza, będącego zarazem odbiorcą oryginału i nadawcą tekstu wtórnego – przekładu. Jednak nadzwyczaj istotna w działaniu tłumacza jest trzecia jego funkcja, o której nierzadko w ogóle się zapomina, a gdy jest ona uwzględniona, to z jej określeniem bywają trudności. Chodzi mianowicie o funkcję tego, kto pomiędzy dwiema wcześniej wspomnianymi funkcjami jest niezbędny, bo zapewnia konieczną więź pomiędzy oryginałem a przekładem, a ponadto dostosowanie przekładu do odbiorcy w taki sposób, by mógł on efektywnie reprezentować tekst oryginalny. Nazwanie tej funkcji może być różne, ale pominąć jej nie sposób; w przeciwnym razie bowiem sankcjonowalibyśmy dowolność formułowania tekstu docelowego, a ze statusu tłumacza wyeliminowalibyśmy jego celowe działanie w trosce o ekwiwalencję i adekwatność przekładu. Badacze z kręgu szkoły lipskiej, głównie Gert Jäger (1975), określają tę funkcję jako funkcję pośrednika językowego (*Sprachmittler*), a przekład interpretują jako szczególny przypadek pośrednictwa językowego (*Sprachmittlung*). Na czym jednak polega jej pełnienie w przypadku komunikacji przekładowej i jak się ona ma do podstawowych pojęć translatoryki – pozostaje, jak się wydaje, nieco niejasne i domaga się bliższego ustalenia. A zatem wydaje się, że dookreślając istotę tej właśnie centralnej dla procesu translatorskiego funkcji tłumacza, należy stwierdzić, że polega ona na zapewnieniu:

- ekwiwalencji przekładu – poprzez ustalenie stosunków ekwiwalencji przekładowej pomiędzy odcinkami (segmentami) oryginału i przekładu;
- adekwatności przekładu – poprzez zapewnienie odpowiedniej relacji pomiędzy przekładem a jego odbiorcą, co umożliwi skutecznego przekaz do odbiorcy informacji zawartej w oryginale, a zatem efektywne funkcjonowanie przekładu.

W odniesieniu do punktu pierwszego zauważmy, że tłumacz odpowiada za całość stosunków ekwiwalencji przekładowej. Oznacza to, że nie można uznać, iż tłumacz tylko stosuje obiektywnie istniejące relacje tego typu w oparciu o znane mu i zazwyczaj opisane w pracach z dziedziny językoznawstwa konfrontatywnego różnice w obu systemach językowych oraz o ujęte w słownikach pary ekwiwalentów leksykalnych. Niewątpliwie czyni on to, nieustannie posiłkując się gotowymi relacjami ekwiwalencji, choć teoretyk powinien raczej powiedzieć inaczej, bardziej precyzyjnie: posiłkując się pewnymi potencjalnymi możliwościami wyrażania tej samej informacji w obu językach. Pamiętajmy bowiem o fundamentalnym dla prawidłowego rozumienia pojęcia ekwiwalencji przekładowej odróżnieniu jej od korespondencji formalnej (J. C. Catford 1965). Ostatnia jest relacją pomiędzy systemami językowymi, nawet gdy zawiera reguły, które niekoniecznie są bezkontekstowe. Odpowiedzialność tłumacza za ekwiwalencję przekładu oznacza zatem, że:

- korzysta on z istniejących już stosunków ekwiwalencji, tj. z potencjalnej ekwiwalencji pomiędzy danymi segmentami obu tekstów, opartej na cechach korespondencji formalnej pomiędzy odnośnymi jednostkami obu języków; ale nie tylko, bo także
- sam nawiązuje, ustala stosunki ekwiwalencji przekładowej, co dzieje się wtedy, gdy nie istnieje korespondencja formalna pomiędzy zastosowaną jednostką języka oryginału a stosowanym przez tłumacza wyrażeniem języka docelowego.

W odniesieniu do punktu drugiego zauważmy, że działania tłumacza byłyby całkowicie bezowocne, gdyby nie zapewniły w efekcie skutecznego przekazu do odbiorcy informacji zawartej w oryginale. Musi zatem jego przekaz być adekwatny do oczekiwań odbiorcy, do jego potrzeb poznawczych i/lub operatywnych, wreszcie niekiedy także do jego systemu wartości. Zapewnienie tego jest warunkiem koniecznym funkcjonowania przekładu jako reprezentanta tekstu oryginalnego.

Przejdźmy w tym momencie do pojęcia transformacji przekładowych. Zmieniam bowiem do sformułowania tezy o tym, że jest to pojęcie o sporej przydatności teoretycznej, niesłusznie przez wielu autorów zapomniane bądź uznawane za nieaktualne. Po to jednak, by mogło ono stać się teoretycznie sensowne i nietrywialne, wymaga w moim przekonaniu istotnej modyfikacji, które zamierzam przedstawić w dalszej części artykułu.

Transformacje przekładowe to termin stosowany w pracach translatorskich rosyjskich od dawna i bardzo w nich zakorzeniony. Jego początki sięgają klasycznych już dziś prac Leonida Barchudarova (1975) oraz Jakova Reckera, który oparł swą „teorię odpowiedniości regularnych” („теория закономерных соответствий”) na relacjach logicznych pomiędzy wyrażeniami oryginału i przekładu (J. Recker 1974). Zanim przejdę do krótkiej prezentacji pojęcia transformacji przekładowych u J. Reckera i L. Barchudarova, poczynię jedno istotne zastrzeżenie. Otóż można uznać, że każdy przekład jest w istocie transformacją, gdyż przekształca oryginał, zatem transformacyjnie można rozumieć sam przekład jako taki, w swej istocie;

zmierzamy wówczas ku tzw. transformacyjnemu modelowi przekładu (takie rozumienie pojęcia transformacji przekładowych reprezentują w szczególności T. R. Levickaja i A. M. Fiterman 1975: 50-69, co J. Recker poddaje krytyce. Dokładny opis modelu transformacyjnego przekładu patrz: Z. D. L'vovskaja 1985). Jednak wypada zgodzić się z J. Reckerem, że traktowanie transformacji przekładowych jako wszelkich operacji na tekście oryginalnym jest w gruncie rzeczy czystą tautologią, jako że przekształcenie jednostek jednego języka w jednostki drugiego w toku tłumaczenia jest aksjomatem, nie wymagającym dowodu (J. Recker 1980: 84).

Barchudarov przedstawia koncepcję z dzisiejszego punktu widzenia skupioną na porównaniach powierzchniowych, strukturalnych. Dlatego proponuje on rozróżnianie czterech elementarnych typów transformacji: dodanie elementu, usunięcie elementu, zamiana elementu (= usunięcie + dodanie), zmiana szyku elementów (L. Barchudarov 1975: 190). Niewątpliwie obserwacja przekładów w porównaniu z oryginałami wykazuje, że te ilościowe transformacje rzeczywiście mają często miejsce, ponadto, jak słusznie zauważa autor, zdarza się, że dwa bądź nawet więcej spośród wymienionych typów transformacji występuje łącznie, składając się na jedno kompleksowe przekształcenie (L. Barchudarov 1975: 191). A jednak dziś wartość tej koncepcji wypada uznać za dość ograniczoną i nie tylko ze względu na fakt, że zarówno dodanie, jak i usunięcie elementu może być pozorne, bo zasób informacyjny tekstu się nie zmienia; także dlatego, że takie zewnętrzne postrzeganie zjawiska transformacji przekładowych nie rozróżnia działania tłumacza w dwóch różnych sytuacjach: korzystania z zastanych stosunków ekwiwalencji i samodzielnego ich ustalania.

W pracach J. Reckera transformacje przekładowe pojmowane są jako wszelkie przekształcenia tekstu oryginalnego wykraczające poza relacje zastane przez tłumacza, a więc np. wyznaczające nowe, nie ujęte w słownikach ekwiwalenty leksykalne. Dzieje się tak dlatego, że istota transformacji polega na zamianie jednostki oryginału wyrażeniem o „innej formie wewnętrznej” („иной внутренней формы”), aktualizującym ten składnik jego znaczenia, który realizuje się w danym kontekście (J. Recker 1974: 38). Również kontekst umożliwia niekiedy połączenie dwóch zdań pojedynczych w jedno złożone lub na odwrót – podział, rozbitcie zdania. Dodam do tego (autor tego nie czyni), że mówiąc „kontekst” należy mieć na myśli także tok narracji zmierzający ku realizacji określonego celu komunikacyjnego, zatem czynnik natury retoryczno-pragmatycznej, który nieradko powoduje decyzję tłumacza o przekształcaniach struktury syntaktycznej tekstu. Wszystkie te możliwości tłumacza biorą się stąd, że wyjawienie kontekstualnie zaktualizowanego znaczenia danego wyrażenia (segmentu) oryginału odbywa się za pomocą operacji o charakterze logicznym; te właśnie operacje leżą u podstaw wszelkich transformacji przekładowych w koncepcji J. Reckera.

Pojęcie transformacji przekładowych jest stosowane także przez innych autorów rosyjskich i włączane w system terminologiczny przekładoznawstwa, co potwierdza jego obecność w słownikach terminologicznych. I tak R. K. Min'jar-Beloručev (1996: 201) podaje następującą definicję: „Podstawa większości chwytów translatorskich.

Polega na zmianie formalnych (transformacje leksykalne lub gramatyczne) lub semantycznych (transformacje semantyczne) komponentów tekstu oryginalnego przy zachowaniu informacji przeznaczonej do przekazania” („Основа большинства приемов перевода. Заключается в изменении формальных (лексические или грамматические трансформации) или семантических (семантические трансформации) компонентов исходного текста при сохранении информации, предназначенной для передачи”). W tym znaczeniu przejmuje pojęcie transformacji przekładowej Jurij Lukszyn, zamieszczając w *Tezaurusie terminologii translatorycznej* (TTT) hasło „transformacja tłumaczeniowa”, podając jego definicję wyraźnie opartą na przytoczonej tu definicji Min’jara-Beloručeva, ale zmodyfikowaną w kierunku większej precyzyjności, w szczególności wykorzystującą pojęcie wartości komunikacyjnej tekstu pochodzące z koncepcji G. Jägera (1983: 55–57): „Procedura lingwistyczna stanowiąca podstawę większości technik tłumaczeniowych i polegająca na przekształcaniu komponentów formalnych i/lub semantycznych tekstu wyjściowego przy zachowaniu jego wartości komunikacyjnej” (TTT 1993: 372).

Można zatem zdefiniować transformacje przekładowe jako wszelkie przekształcenia tekstu oryginalnego podejmowane w procesie tłumaczenia w celu osiągnięcia ekwiwalencji i adekwatności przekładu. Szczególnie istotne jest przy tym owo *constans* zasobu informacyjnego w procesie tłumaczenia. Nie wchodzi w zakres transformacji przekładowych jakiegokolwiek ingerencje tłumacza w ten zasób, jak również błędy i niedokładności jego przekazu.

Nie ma wątpliwości co do tego, że takie przekształcenia podejmuje tłumacze bardzo często. W żadnym razie nie są to wyjątkowe sytuacje, naruszające „normalny” tok tłumaczenia i także relacje pomiędzy obu tekstami. Zasięg i częstotliwość tak pojmowanych transformacji są różne w zależności od typu i gatunku tłumaczonego tekstu (co mogłoby być tematem odrębnego badania), a także różne u różnych tłumaczy. Nie mają one przy tym żadnego przełożenia na jakość przekładu: dobry może być zarówno przekład intensywnie transformujący, jak i stosunkowo mało przekształcony.

Z punktu widzenia działania tłumacza transformacje przekładowe można podzielić na dwa zasadnicze typy:

- obligatoryjne (nieuniknione, bo wymuszone przez relacje międzyjęzykowe),
- opcjonalne (niekonieczne, ale możliwe do zastosowania).

Te dwa typy, jak widać, różnią się zasadniczo w aspekcie sytuacji, w jakiej postawiony jest tłumacz. Musi on je zastosować – albo może, ale nie musi. Ale czy nie powinien? To ostatnie pytanie ma sens tylko w odniesieniu do typu opcjonalnego. Zastosowanie transformacji tego typu wpływa bowiem najczęściej z pobudek stylistycznych; sprawia to, że bywają one nazywane „figurami przekładu” (patrz np. J. Brzozowski 2010: 101-117). To właśnie głównie te transformacje mają w przekładach różny zasięg, co nie musi wiązać się z jakością przekładu. Dobry może być zarówno przekład oszczędnie wykorzystujący możliwości transforma-

cji, jak i przekład, obficie przekształcający oryginalny tekst. Z drugiej strony, ani jedna, ani druga opcja nie są gwarancją udanego przekładu. Natomiast zaniechanie transformacji obligatoryjnych z reguły stanowi wadę przekładu, prowadzi bowiem do przekładu dosłownego (choć w szczególnym przypadku dosłowność może mieć uzasadnienie).

Pora na omówienie typów transformacji przekładowych. Poszczególni autorzy stosują różne klasyfikacje; przytoczę tu w skrócie klasyfikację J. Reckera, który wyodrębnia transformacje leksykalne i gramatyczne. Wśród transformacji leksykalnych autor ten wyróżnia: dyferencjację, generalizację, konkretyzację, przekład antonimiczny, rozwinięcie semantyczne, przekształcenie kompleksowe i kompensację (J. Recker 1974: 38-58). Natomiast transformacje gramatyczne polegają na przekształcaniach struktury zdania (w całości lub częściowo), czemu mogą towarzyszyć zamiany części mowy.

Przedstawiona klasyfikacja, mimo że oparta na wspólnym fundamencie kategorii logicznych, nie wydaje się jednak do końca udana. Przede wszystkim uderza dysproporcja w uszczegółowieniu obu typów: typ „leksykalny” jest znacznie lepiej uszczegółowiony. Dalej, nie ulega wątpliwości, że w praktyce najczęściej obserwujemy transformacje, w których czynnik leksykalny i czynnik gramatyczny są ze sobą powiązane i występują łącznie, na przykład zmiana przyimka powoduje zmianę przypadku rzeczownika, zmiana typu zdania powoduje zmianę leksykalnego operatora logicznego. Sam autor zresztą to zauważa (tamże: 76). Wreszcie, wyodrębnienie niektórych typów pozostaje cokolwiek enigmatyczne: chodzi mi o „rozwinięcie semantyczne” („смысловое развитие”) i „przekształcenie kompleksowe” („целостное преобразование”). Pierwsze z nich polega na zastosowaniu takiego odpowiednika kontekstualnego, który wykazuje logiczną więź z odpowiednikiem „słownikowym” (tamże: 45); wydaje się, że można by nie tylko zastosować inną, bardziej precyzyjną nazwę, lecz także wyodrębnić kilka różnych transformacji wykazujących tak sformułowaną cechę. Drugi ze wspomnianych typów transformacji zakłada kompletną przebudowę struktury zdania, tak że widoczny związek pomiędzy wewnętrzną strukturą jednostki źródłowej i docelowej już nie jest widoczny (tamże: 54). Na czym jednak polega „przekształcenie kompleksowe” – nie ma całkowitej jasności. W dodatku oba typy oparto na różnych kryteriach: pierwszy – na logicznym, drugi – na formalnym.

Uznając, jak już wspomniałem, przydatność i siłę objaśniającą pojęcia transformacji przekładowych, proponuję następującą ich klasyfikację.

Z punktu widzenia poziomu oglądu obiektu można mówić o transformacjach ilościowych czyli strukturalnych (zewnątrznie widocznych w strukturze tekstu) i jakościowych czyli semantycznych, dotyczących semantycznej struktury tekstu. Transformacje strukturalne i transformacje semantyczne nie są zatem różnymi zjawiskami (obiektami obserwacji), lecz różnymi interpretacjami tych obiektów. Może dać się zaobserwować transformacja strukturalna w postaci np. dodania wyrazu, w wyniku którego transformacja semantyczna nie nastąpi, ponieważ wyraz dodany może być dopuszczalny przez reguły składniowe języka docelowego, podczas gdy

reguły języka źródłowego nie zezwalały na odnośny element leksykalny. Podobnie zmiana szyku elementów może, ale nie musi prowadzić do zmiany semantycznej.

Typy wyodrębnione przez L. Barchudarova interpretuję więc jako transformacje ilościowe, czyli strukturalne. Będą to:

- dodanie elementu,
- usunięcie elementu,
- zamiana elementu (w gruncie rzeczy połączenie obu poprzednich typów),
- inwersja, czyli przestawienie kolejności elementów w porównaniu z oryginałem.

Transformacje jakościowe, czyli semantyczne, to:

- generalizacja – zastosowanie odpowiednika o szerszym zakresie znaczeniowym, włączającym zakres znaczeniowy elementu oryginalnego; dodajmy, że generalizacja zawsze prowadzi do zubożenia informacyjnego tłumaczonego tekstu;
- konkretyzacja – zastosowanie odpowiednika o węższym zakresie znaczeniowym, wchodzącym w zakres znaczeniowy elementu oryginalnego; dodajmy, że konkretyzacja zawsze prowadzi do wzbogacenia informacyjnego tłumaczonego tekstu i jest ważną kwestią, skąd tłumacz czerpie dane do konkretyzacji i czy nie popełnia nadużycia;
- przesunięcie semantyczne, czyli przekład przybliżony (aprosymacja) – zastosowanie odpowiednika o zakresie znaczeniowym niedokładnie pokrywającym się z zakresem znaczeniowym elementu oryginalnego;
- zamiana metonimiczna – zastosowanie odpowiednika wykazującego związek metonimiczny z elementem oryginalnym (zamiana cechy na nosiciela cechy, zdarzenia na uczestnika zdarzenia, zdarzenia na informację o zdarzeniu i in.);
- przekład konwersyjny – oparty na zjawisku konwersji, tj. oglądu opisywanej sytuacji z odmiennego punktu widzenia (szerzej o konwersji np. w: J. D. Апресян 1974: 256–284);
- przekład antonimiczny – zastosowanie odpowiednika o przeciwnym znaczeniu niż wyrażenie użyte w oryginale; często towarzyszy mu zamiana konstrukcji syntaktycznej twierdzącej na przeczącą lub odwrotnie, jednak nie jest to warunek konieczny.

Zauważmy, że zaproponowana klasyfikacja nie identyfikuje przekształczanych elementów jako wyrazów lub jakichkolwiek innych jednostek języka, może bowiem dotyczyć różnych jednostek tekstu, niezależnie od ich statusu w systemie językowym; nadto jest rzeczą ogólnie wiadomą, że przekład nie jest związany z poziomem języka, co umożliwi stosowanie odpowiedników o odmiennym statusie językowym niż wyrażenia oryginalne. Działaniem zamierzonym jest również usunięcie podziału na transformacje leksykalne i gramatyczne.

Na koniec przytoczę kilka przykładów działań tłumacza, które interpretuję jako transformacje przekładowe.

niem. *Der Friedhof war seit langem stillgelegt.*
 pol. *Na tym cmentarzu od dawna już nikogo nie grzebano.*

Ten przypadek to zamiana metonimiczna – nazwę zdarzenia (czynności zakończonej w przeszłości – *stillgelegt*) zastąpiono nazwą czynności zaniechanych, których początek i przyczynę wyznacza czynność określona (nazwana) w oryginale. Próba zaniechania transformacji kończy się niepowodzeniem, ponieważ nie można po polsku powiedzieć o cmentarzu, że został *zamknięty* bez wprowadzenia niepożądanego znaczenia ‘zabroniono wstępu’. Transformacja jest zatem obligatoryjna.

ang. *Not without my daughter* (tytuł filmu)
 pol. *Tylko razem z córką*

To przekład antonimiczny: opcjonalny, bo można było pozostawić konstrukcję z podwójnym przeczeniem: *Nie bez mojej córki.*

pol. *Oba kraje mają jednakowe szanse przyjęcia do Unii Europejskiej.*
 ros. *Обе страны имеют одинаковые шансы вхождения в Евросоюз.*

Mamy tu wręcz modelowy przykład konwersji (określonej także niekiedy mianem zmiany wektorowej): zdanie polskie postrzega sytuację z punktu widzenia krajów przyjmujących, tj. od wewnątrz Unii Europejskiej, podczas gdy w zdaniu rosyjskim ta sama sytuacja postrzegana jest z punktu widzenia kraju aspirującego, tj. od zewnątrz. Zaniechanie transformacji jest możliwe, ale daje zdanie dość dziwne w odbiorze (choć gramatycznie bez zarzutu); zapewne obecność w dyskursie rosyjskim kolokacji *вхождение в Евросоюз*, a nie **прием в Евросоюз* wynika z położenia Rosji względem Wspólnoty.

Konkludując, zauważmy, że pojęcie transformacji przekładowych bardzo ściśle łączy się ze statusem tłumacza, mianowicie ze sposobem pełnienia przezeń funkcji pośrednika językowego. Wykorzystując możliwości transformacji przekładowych i jednocześnie mając świadomość (mniej lub bardziej o to, czy zaczerpniętą z translatorskiego wykształcenia, czy z praktyki) ograniczeń w tym względzie, tłumacz staje się kreatorem ekwiwalencji przekładowej, postacią nawiązującą stosunki ekwiwalencji; ponadto z pomocą transformacji tłumacz staje się postacią realizującą postulat adekwatności funkcjonalnej przekładu. A translatorolog zyskuje instrument jeśli nie wyjaśniający, to przynajmniej – jak sędzę – przydatny w wyjaśnianiu zjawiska twórczości translatorskiej i autorskich aspektów jego pracy.

BIBLIOGRAFIA

APRESJAN J. D. (1975): Апресян Ю.Д., *Лексическая семантика. Синонимические средства языка.* Москва.

- BARCHUDAROV L.S. (1975): Бархударов Л.С., *Язык и перевод*. Москва.
- BRZOZOWSKI J. (2009), *Problem figur przekładu*, (w:) K. Hejwowski, A. Szczęsna, U. Topczewska (red.), *50 lat polskiej translatoryki*. Warszawa, 101-119.
- CATFORD J.C. (1965), *A Linguistic Theory of Translation. An Essay in Applied Linguistics*. London.
- JÄGER G., D. MÜLLER (1982), *Kommunikative und maximale Äquivalenz von Texten. Bedeutung und Translation* (= Übersetzungswissenschaftliche Beiträge 9). Leipzig.
- JÄGER G. (1983), *Theorie der sprachlicher Bedeutungen und Translation*, (w:) G. Jäger, A. Neubert (red), *Semantik und Übersetzungswissenschaft* (= Übersetzungswissenschaftliche Beiträge 6). Leipzig.
- KADE O. (1968), *Kommunikationswissenschaftliche Probleme der Translation*. Beiheft II zur Zeitschrift „Fremdsprachen,„. Leipzig.
- LEVICKAJA T. R., FITERMAN A. M. (1975): Левицкая Т. Р., А. М. Фитерман, *Чем вызываются лексические трансформации при переводе?*, «Тетради переводчика» 12, с. 50 – 69.
- L'VOVSKAJA Z.D. (1985): Львовская З.Д., *Теоретические проблемы перевода (на материале испанского языка)*. Москва.
- MIN'JAR-BELORUČEV R. K. (1996): Миньяр-Белоручев Р. К., *Теория и методы перевода*. Москва.
- RECKER J. I. (1974): Рецкер Я.И., *Теория перевода и переводческая практика*. Москва.
- TTT (1993): LUKSZYN J. (red.), *Tezaurus terminologii translatorycznej*. Warszawa.

The concept of translation transformation in the context of a translator's status

The role of a translator in the translation process was defined a long time ago, yet, it is not always clear that the relationships of translation equivalence are entirely translator-depended. This means that a translator not only applies already existing equivalence relationships (potential translation equivalence), but he also creates such. The concept of translation transformation, mostly encountered in works by Russian authors, is used relatively rarely; however, it may be applied to illustrate the way a translator creates relationships of translation equivalence. It is also an instrument used to explain the phenomenon of creativity in translation and individual aspects of translator's input. Descriptions of translation transformations, present in literature, in the author's opinion, require some improvement, particularly in relation to the classification of types of translation transformations. This paper presents a new proposal for such a classification.

Stanisław GAJDA

Uniwersytet Opolski

Perspektywy badań nad językami specjalistycznymi

1. Prognoza w nauce

Ogólnie akceptowany model nauki można przedstawić schematyczną formułą:

DIAGNOZA — OCENA — PROGNOZA — ZASTOSOWANIE.

Nie oznacza to, że każde konkretne postępowanie badawcze łączy się z pokonywaniem całej wskazanej w tej formule drogi.

Obecność słowa *perspektywy* w tytule niniejszego tekstu sugeruje nastawienie prognostyczne, a więc orientację na trzeci człon formuły. Na myślenie o przyszłości – nawet w nauce – silny wpływ wywierają doświadczenia z nieodległej przeszłości, a także specyficzne uwarunkowania kulturowe, np. polskie nastawienia. Żywe w pamięci są nie najlepiej oceniane doświadczenia związane z XX-wieczną futurologią, którą realny przebieg dziejów całkowicie zaskoczył. W Polsce i w innych krajach Europy Środkowo-Wschodniej wybieganie w przyszłość kojarzy się – negatywnie – z socjalistycznym planowaniem w ramach państwowej polityki nakazowo-rozdzielczej. Wraz z zaprowadzeniem nowego ustroju (demokracji, gospodarki rynkowej itp.) termin *planowanie społeczne* stał się wstydlivy. Psycholodzy społeczni i socjolodzy stawiają tezę, że Polacy żyją bardziej „wczoraj” i „dziś”, zatracając perspektywę bliższej i dalszej przyszłości. Analitycy polskiego charakteru narodowego wręcz za jedną z jego cech osiowych (rdzennych) uważają zapatrzenie w przeszłość.

Jednak jeśli nawet uświadamiamy sobie ludzką ograniczoność w przewidywaniu jutra, to trudno zaprzeczyć temu, iż myśl o przyszłości stanowi nieodłączny element ludzkiego życia. Otwarcie ku przyszłości, pewien horyzont oczekiwań można dostrzec, analizując wiedzę o wczoraj i dziś. W tych oczekiwaniach to, co racjonalne, krzyżuje się z nadziejami, obawami, życzeniami i wolą. Podstawę do tworzenia obrazów przyszłości stanowią zależności między wiedzą o czasie przeszłym i teraźniejszym a tymi oczekiwaniami. Te obrazy to, m.in.: potoczne marzenia, artystyczne fantazje, ideologiczne utopie, religijne proroctwa oraz – respektujące logikę naukowego myślenia – prognozy.

Prognozy wyrastają z diagnozy i oceny. Tworzymy je, wykorzystując dotychczasową wiedzę teoretyczną i empiryczną, zarówno tę skodyfikowaną, tj. usystematyzowaną i zwerbalizowaną, jak i tę skrytą, związaną ze zdolnościami i doświadczeniami. Jednakże błędzi ten, kto uważa, iż przyszłość logicznie wyprowadzi z wiedzy i doświadczenia. W dziejach zdarza się i mniej, i więcej niż to wynika z przesłanek. Prognozowanie to sztuka wymagająca zaangażowania także wyobraźni.

Kłopoty z prognozowaniem biorą się z wielu powodów. Przede wszystkim niełatwo jest ustalić punkt wyjścia, czyli postawić trafną diagnozę oraz ocenę. Zawarta w diagnozie wiedza nigdy nie bywa pełna, raczej fragmentaryczna i niewystarczająco głęboka. Jej zintegrowanie i ustalenie tzw. tendencji rozwojowych to zadanie bardzo trudne do wykonania. Ponadto w najnowszych czasach zmieniła się relacja: wiedza (i doświadczenie) a oczekiwania. Tradycyjnie przenosiło się doświadczenia na oczekiwania i to wystarczało, by prognozować. Wraz z przyspieszeniem dziejów i zrywaniem ciągłości (por. liczne *zwroty, kryzysy, przełomy, rewolucje*) oczekiwanie zaczęły wyprzedzać doświadczenie, a bieg rzeczy oczekiwania. Stąd nie bardzo wiadomo, jak badać przyszłość. Trafności (pewności) prognoz nie gwarantują najczęściej stosowane metody, tj. rzutowanie rozpoznanych dotychczasowych tendencji na przyszłość, negocjowanie przez ekspertów prawdopodobnych scenariuszy przyszłych stanów czy nawet w pewnym zakresie eksperymentalne symulacje. W rezultacie ścisła i kategoryczna futurologia została zastąpiona słabszym, nierezygnującym z hipotetyczności i wariantywności, prognozowaniem (zob. S. Krzemień-Ojak 2000, 2001).

Kłopoty z prognozowaniem nie zwalniają z prognostycznego myślenia. Jest ono niejako w naturalny sposób zakorzenione w ludzkiej refleksyjności. Ludzkie społeczności nie mogą unikać konstruowania wybiegających w przód programów. Podstawowe funkcje prognozowania sprowadza się do następujących zadań:

- informowanie o przyszłych stanach rzeczy,
- ostrzeganie przed zagrożeniami,
- doradzanie trafnych decyzji.

J. Szacki (2001) wyróżnia dwa typy świadomości prognostycznej. Jeden orientuje się na realizację wyższych wartości z kanonu kultury (globalnej, europejskiej, narodowej) i przyjmuje za cel zbudowanie wspólnoty ludzkiej o pożądanych właściwościach. Natomiast drugi koncentruje się na rozwiązywaniu problemów technokratycznych, jakie rodzą się przy zarządzaniu społecznym.

2. Sytuacja poznawcza w badaniach nad językami specjalistycznymi

Skoro punktem wyjścia do rozważań nad prognozą powinna być diagnoza i ocena, to, podejmując temat „perspektywy badań nad językami specjalistycznymi”,

trzeba wyjść od stanu tych badań. Rezygnuję tu z klasycznego przedstawiania tego stanu w manierze rozumowanej bibliografii. Spróbuję natomiast wskazać niektóre czynniki we współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej, które wpływają na stan języków specjalistycznych (2.1.), a także spojrzeć na współczesną poznawczą aurę intelektualną, która rzutuje na ich badanie (2.2.), oraz przyjrzeć się paradygmatom stosowanym w tych badaniach (2.3.).

2.1. Współczesna ludzka rzeczywistość cywilizacyjno-kulturowa ulega szerokim zakresowo i głębokim przeobrażeniom. Właściwie nie ma sfery życia jednostek i społeczności, które nie ulegałyby dość zasadniczym zmianom. Gdybym miał wskazać główne czynniki o największej sile (bezpośredniego i/lub pośredniego) oddziaływania na języki specjalistyczne (na ich korpus, status i funkcjonowanie), to w pierwszej kolejności wymieniałbym następujące determinanty:

1. Nowe oraz przeobrażające się stare ludzkie potrzeby i pragnienia wymagają odpowiedzi także ze strony nauki i techniki. Głośne hasło gospodarki opartej na wiedzy odnosi się do nowo powstających gałęzi przemysłu i usług, w których stosuje się wysoko zaawansowane technologie (m.in. informatyczne, komunikacyjne, farmaceutyczne, biologiczne) i które wymagają wysoce wykwalifikowanej kadry. Zmieniające się warunki życia człowieka przekształcają „naturalne” potencje człowieka (w tym komunikacyjne) oraz relacje międzyludzkie. Ludzie oczekują od nauki spełnienia nie tylko funkcji technologicznej, lecz także poznawczej i światopoglądotwórczej, tj. dostarczania wiedzy pozwalającej ogarnąć poznawczo współczesny świat, by zrozumieć to, co dzieje się wokół nich. Wszystko to stanowi wyzwanie nie tylko dla nauk technicznych, medycyny i rolnictwa, lecz także i przede wszystkim dla nauk podstawowych, w tym humanistycznych i społecznych.

2. W tym kontekście może niepokoić marginalizacja, izolacja i atomizacja kultury wysokiej w stosunku do kultury popularnej. Rozchodzenie się obu kultur (dominacja w mediach zmieniającej się z modą popkultury) jest z wielu względów bardzo niekorzystne dla ludzkiej cywilizacji i wymaga powstrzymania choćby poprzez wspieranie kanonu kulturowego. Taki kanon pełni funkcję stabilizującą oraz jest niezbędny dla orientacji w świecie, dla utrzymania tożsamości i ciągłości. To poprzez kanon wytwory kultury wysokiej (naukowej, artystycznej itd.) docierają do konsumentów kultury popularnej i upowszechniają się.

3. Cechą naszych czasów stała się zmiana medium dominującego – druk abdykuje na rzecz nowych mediów, zwłaszcza internetu. Nowe media szybko się rozwijają i nie sposób przewidzieć ich postaci oraz mocy obecności w życiu ludzi w bliższej i dalszej przyszłości. Niemniej już widać, że relacji druk – nowe media nie można sprowadzać do prostego przeniesienia tekstów do nowego środowiska. O ile kultura druku zachęcała do racjonalności, precyzji i specjalizacji, wywierała presję edukacyjną i wymuszała poprawę funkcjonowania demokracji, o tyle nowe media, obok wielu zalet, ujawniają również swoje słabsze strony, m.in. sprzyjają powierzchowności myślenia, logice newsów, perswazji i manipulacji. W każdym

razie komunikacja specjalistyczna w różnych swoich postaciach jest w coraz większym zakresie obecna w internecie, co zapewnia nie tylko pasywny z nią kontakt.

4. Na uwagę zasługuje zmiana sytuacji języków narodowych. W obrębie komunikacji specjalistycznej szerzy się użycie języka angielskiego jako nie tylko międzynarodowego języka nauki. W niektórych dyscyplinach, również w skali krajowej, w komunikacji formalnej dominuje angielski (artykuły, czasopisma, książki). W ten sposób zawęża się spektrum funkcjonalne języków narodowych (cofa się użycie ich odmiany naukowej), zwłaszcza języków o mniejszym zasięgu i potencjale kulturowo-politycznym. W 2002 r. dokonano nowelizacji *Ustawy o języku polskim* z 1999 r., pozwalając na „okładkową” normalizację terminologii. Zgodnie z nowelizacją (związaną z akcesją Polski do Unii Europejskiej) normy w języku angielskim można przejmować z Zachodu, ograniczając się do polskiej okładki.

2.2. Zasadnicze zmiany widać w aurze intelektualnej naszych dni. Zmieniają się potoczne i teoretyczno-metodologiczne (zwłaszcza w naukach humanistycznych i społecznych) oglądy świata, tego, co było i jest. Mamy do czynienia z „kryzysem ideału nauki nowożytnej” oraz z postmodernistyczną krytyką nie tylko nauki. Według tej krytyki (naukowej i społecznej) świat wymaga nowego odczytania. Podważa się modele stabilności, kontroli i homeostazy świata, w którym porządek utrzymują same siły natury, a w społeczeństwie – władza. Modelom systemowym i socjocybernetycznym przeciwstawia się modele uwytatniające ewolucyjną dynamikę, chaotyczne fluktuacje, autonomię i spontaniczne procesy przystosowania w kontekście świata słabo zdeterminowanego. Zaleca się wgląd w sytuację aktorów społecznych. Kwestionuje się tzw. racjonalność obiektywną, przeciwstawiając jej racjonalność autonomicznych grup i podmiotów konstruujących rzeczywistość społeczną stosownie do swoich systemów wartości i norm oraz interesów (pluralizm).

W sytuacji, gdy większość ludzi nie rozumie świata w którym żyje, nie wie, co się dzieje i dlaczego, a nauka nie nadąża za zmianami, naturalne staje się poszukiwanie konstrukcji objaśniających. M.in. postuluje się interdyscyplinarne współdziałanie specjalistów z różnych dziedzin wiedzy, korzystanie z oponenckich ekspertyz, kształtowanie podstaw dyskursywnej demokracji z dominacją otwartego i rzetelnego dialogu między różnymi grupami społecznymi. W nauce sięga się wówczas po nowe paradygmaty.

2.3. Badawcze zainteresowanie językami specjalistycznymi filozofów (logików), językoznawców i specjalistów z poszczególnych dziedzin (dyscyplin) sięga czasów antycznych. Było też kontynuowane w średniowieczu. Nowy etap otwiera się wraz z ukonstytuowaniem się nauki nowożytnej w XVII w. oraz z wejściem do niej języków narodowych. W Polsce narodziny tego zainteresowania przypadają na przełom wieku XVIII na XIX, por. zwłaszcza działalność osób związanych z Komisją Edukacji Narodowej i reformami oświatowymi. Przez cały wiek XIX i większość wieku XX koncentrowało się ono na terminologii. Autorami refleksji terminologicznej byli przede wszystkim specjaliści z różnych dyscyplin. Często

czynili to przy okazji działań normalizacyjnych, zwłaszcza w technice, por. W. Wojtan (1936), M. Mazur (1961), W. Nowicki (1986). Językoznawcy – poza sporadycznymi wycieczkami – zajęli się na szerszą skalę terminologią dopiero w latach siedemdziesiątych XX w. Po ćwierćwieczu te zainteresowania wyraźnie osłabły; zob. S. Gajda (1990), F. Grucza (red. 1991), J. Lukszyn, W. Zmarzer (2001).

Obok nurtu terminologicznego (językoznawczego i stosowanego – normalizacyjnego) ukształtowały się w drugiej połowie XX w. jeszcze dwie językoznawcze tradycje zajmowania się sferą specjalistyczną: stylistyczno-funkcjonalna oraz lingwistyka języków specjalistycznych.

Nurt stylistyczno-funkcjonalny narodził się w praskiej szkole lingwistycznej w okresie międzywojennym. Ta daleka od strukturalistycznej ortodoksji szkoła zajęła się nie tylko systemem języka, lecz także jego funkcjonowaniem (zwłaszcza środkowym ogniwem w zaproponowanej później przez E. Coseriu triadzie: system – norma – uzus). Za podstawową kategorię opisu przyjęła kategorię stylu funkcjonalnego, tj. odmiany języka związanej określoną sferą ludzkiego myślenia i działania. Wydzielono kilka stylów funkcjonalnych: potoczny, naukowy, artystyczny, urzędowy, publicystyczny, religijny (por. H. Kurkowska, S. Skorupka 1957). Zajmowano się nimi niejako *en block* (zob. S. Gajda red., 1995), w tym stylem naukowym (zwłaszcza w Czechosłowacji, ZSRR/Rosji i w Polsce), wyróżniając w nim podstyle: właściwy naukowy (akademicki), dydaktyczny, popularny i praktyczny (zob. S. Gajda 1982).

Paradygmat stylistyki funkcjonalnej upowszechnił się w krajach Europy Środkowo-Wschodniej. Na zachodzie był znany stosunkowo słabo, choć poprzez NRD przenikał do RFN. Tam „zarzucono” na specjalistyczną sferę inną sieć kategoriałną. Jej ogniwem stała się kategoria język specjalistyczny (ang. *language for specific purposes*). Lingwistyka języków specjalistycznych w Polsce zaczęła się rozwijać właściwie dopiero od lat 90. XX w. (zob. S. Grucza 2008).

Rozwój lingwistyki (od badania jednostek mniejszych poprzez zdanie ku tekstowi i dyskursowi, od strukturalizmu po paradygmaty poststrukturalistyczne: komunikacjonizm, kulturalizm, kognitywizm) sprawia, że wskazane nurty wyraźnie zbliżyły się. Zaistniały warunki do ich integracji.

3. Tworzenie przyszłości badań nad językami specjalistycznymi

Słowo *perspektywy* w słownikach języka polskiego jest objaśnione nie tylko przez wyrażenia „przewidywalna przyszłość”, „widoki na przyszłość” (H. Zgółkowa, red., 2000), czy „perspektywy na coś to szansa na uzyskanie lub zrealizowanie tego” (M. Bańko, 2000). Zwłaszcza w tej ostatniej definicji uwypukla się podmiotowy i aktywistyczny charakter perspektyw. Przypomina się tu sąd teoretyka zarzą-

dzania P. F. Druckera: „Najlepszym sposobem przewidywania przyszłości jest jej tworzenie”. O jakie szanse idzie w badaniach nad językami specjalistycznymi? Jak je wykorzystać?

Gdybym miał te główne szanse i zarazem cele wskazać, to wymieniłbym w pierwszej kolejności trzy:

- zwrócenie uwagi badaczy na specjalistyczną sferę działalności oraz jej rosnącą obecność i wagę w życiu człowieka;
- integracja różnych podejść badawczych – paradygmatów, dyscyplin i tradycji badawczych narodowych;
- wykorzystanie istniejących i przyjęcie nowych rozwiązań organizacyjnych.

3.1. Współczesne przemiany struktury społecznej oraz przeobrażenia kulturowe sprawiają, że określenie *specjalistyczna sfera działalności ludzkiej* stało się treściowo rozmyte. Niewątpliwie jego jądro stanowi nauka i technika, lecz w swoim szerokim znaczeniu obejmuje ono różnego rodzaju usługi (np. turystyczne, rozrywkowe). Współczesna ludzka mobilność (przestrzenna, społeczna, profesjonalna itd.) sprawia, że człowiek wchodzi w różnego rodzaju społeczności o mniej lub bardziej trwałym charakterze i o zróżnicowanym prestiżu. Socjologowie dostrzegają odchodzenie od wielkich i stabilnych struktur społecznych (typu klasa, naród) i kształtowanie się nowych „plemion”, m.in. doraźnych społeczności jednostek (fanów, kibiców, zwolenników określonych idei, uczestników pewnych akcji).

Te przekształcenia ściśle wiążą się z nowym dominującym medium, jakim stał się internet. Pozwolił on na niebywałe powiększenie i zagęszczenie się przestrzeni dyskursywnej, a także sprzyja wytwarzaniu się coraz to nowych dyskursów, wciągających coraz to więcej uczestników. Przebudowują się tradycyjne role i relacje komunikacyjne: specjalista – specjalista, specjalista – laik (popularyzacja), specjalista – adept (edukacja), specjalista – klient/petent. Burzy się dawne standardy, a ich miejsce zajmują nowe i szybko zmieniające się.

W rezultacie w sferze specjalistycznej wytworzyła się nowa rzeczywistość komunikacyjnojęzykowa. Jest ona mało przejrzysta dla wszystkich jej uczestników, a jesteśmy nimi wszyscy. Stanowi też wzywanie poznawcze dla badaczy – kulturoznawców, medioznawców, socjologów, psychologów, językoznawców itd. Tym bardziej, że ranga tej sfery w życiu społeczności i jednostek jest nie do przecenienia.

3.2. Ostatnie kilkadziesiąt lat po tzw. zwrocie językowym (*linguistics turn*) w naukach humanistycznych i społecznych przyniosło wzrost zainteresowania ludzką komunikacją w wielu dyscyplinach. Doceniono rolę języka nie tylko jako narzędzia komunikacji i poznania, lecz także sterowania ludzkimi zachowaniami i budowania ludzkich społeczności. Zmieniło się wiele w samym językoznawstwie. Wydaje się, że zaistniały warunki, aby wykorzystując różnodyscyplinową wiedzę o języku i w znacznym stopniu komplementarne paradygmaty lingwistyczne, a także tradycje badań nad językami specjalistycznymi w różnych kręgach kulturowo-narodowych (Rosja, Niemcy, USA itd.), budować nową lingwistykę języków specjalistycznych. W Polsce istotną byłaby współpraca polonistów i neofilologów (rusycystów, ger-

manistów, anglistów, romanistów itd.) Przyśpieszałyby to wymianę i obieg idei naukowych, jak również otwierało nowe perspektywy badawcze. Obserwowane ostatnio ożywienie zainteresowania badawczego językami specjalistycznymi wychodzi od neofilologów.

3.3. Efektywne badanie języków specjalistycznych w dużej mierze zależy od umiejętnego wykorzystania istniejącej i stworzenia odpowiedniej organizacji oraz infrastruktury. Niezbędni są przede wszystkim ludzie autentycznie zaangażowani w badania języków specjalistycznych oraz umiejący stworzyć kolektywy badawcze (liderzy). Dalszy etap to powołanie czasopism i serii wydawniczych oraz przyjęcie rozwiązań instytucjonalnych (tworzenie jednostek organizacyjnych w uniwersytetach, stowarzyszeń itp.). Takie rozwiązania organizacyjne częściowo już w Polsce istnieją. Niezbędny byłby większy rozmach badawczy (duże międzyuczelniane projekty badawcze) i zaangażowanie nowych badaczy.

BIBLIOGRAFIA

- BAŃKO M. (red.) (2000), *Imy słownik języka polskiego*. Warszawa.
- GAJDA S. (1982), *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*. Wrocław.
- GAJDA S. (1990), *Wprowadzenie do teorii terminu*. Opole.
- GAJDA S. (red) (1995), *Przewodnik po stylistyce polskiej*. Opole.
- GRUCZA F. (red.) (1991), *Teoretyczna podstawy terminologii*. Wrocław.
- GRUCZA S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- KRZEMIEN-OJAK S. (2000) *Prognostyka*. (w:) W. Kwaśniewicz (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 3. Warszawa, 215-221.
- KRZEMIEN-OJAK S., B. NOWOWIEJSKI (red.) (2001), *Przyszłość języka*. Białystok.
- KURKOWSKA H., S. SKORUPKA (1957), *Stylistyka polska*. Warszawa.
- LUKSZYN J., W. ZMARZER (2001), *Teoretyczne podstawy terminologii*. Warszawa.
- MAZUR M. (1961), *Terminologia techniczna*. Warszawa.
- NOWICKI W. (1986), *Podstawy terminologii*. Wrocław.
- SZACKI J. (1991), *Świadomość historyczna a wizja przyszłości*, (w:) J. Szacki (red.), *Dylematy historiografii idei oraz inne szkice i studia*. Warszawa, 266-284.
- WOJTAN W. (1936), *Historia i bibliografia słownictwa technicznego polskiego*. Lwów.
- ZGÓŁKOWA H. (2000), *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*. Poznań.

Perspectives for specialist languages research

The word *perspectives* refers to the future and to forecasted opportunities i.e. to the third part of the science model: diagnosis – evaluation – forecast - application. Due to the fact that the best way for forecasting future is its creation (P.F. Drucker), the opportunities should be changed for objectives:

- researchers' interest in dynamic transformations of communication-language reality in a specialist sphere of human activity;
- an integration of paradigms, national research traditions and multi-disciplinary approaches;
- an introduction of new organisational solutions and the use of the existing ones.

Zofia BERDYCHOWSKA

Uniwersytet Jagielloński

Komunikacja specjalistyczna na studiach filologicznych – podstawy lingwistyczne i profile kompetencyjne

Tak jak wytworzenie się języków specjalistycznych, tak i komunikacja specjalistyczna nieodłącznie związana jest z rozwojem i ciągle postępującym specjalizowaniem się ludzkiej działalności, czyli z przyrostem i, jako jego konsekwencją, ze zróżnicowaniem wiedzy.

To właśnie wiedza stanowiąca przedmiot komunikacji, wiedza specjalistyczna, tj. wiedza odnosząca się do określonego wyspecjalizowanego obszaru rzeczywistości, jest głównym wyróżnikiem komunikacji specjalistycznej. W przeciwieństwie do nabywanej przede wszystkim w procesie socjalizacji przez doświadczenie indywidualne, ale dla określonej wspólnoty kulturowej wspólnej w swoim jądrze wiedzy codziennej, zróżnicowana pod względem dziedziny, rozległości, stopnia abstrakcji i zastosowania, wiedza specjalistyczna przyswajana i gromadzona jest w procesie derywowania jej z wiedzy ogólnej oraz świadomego uczenia się. Wiedza specjalistyczna, którą ludzie rozwijają indywidualnie przy pomocy kognicji, przechowywana jest w formie licznych reprezentacji mentalnych, stanowiących kognitywne modele obiektów i zdarzeń, do których się odnoszą (W. Schnotz 1994, za K.-D. Baumann 2000: 24).

Ponieważ także w komunikacji ogólnej występują elementy wiedzy specjalistycznej, powstaje pytanie, kiedy komunikacja staje się specjalistyczną. Komunikacja staje się specjalistyczną wówczas, gdy jej przedmiotem jest wiedza specjalistyczna, a jej podmiotami ludzie taką wiedzę posiadający, specjaliści w określonej węższej lub szerszej dziedzinie wiedzy. Wejście do wspólnoty komunikacyjnej posiadających wiedzę specjalistyczną w określonej dziedzinie wymaga znajomości i umiejętności stosowania „fragment[u] językowej rzeczywistości” (F. Grucza 2008: 10), który tę wiedzę specjalistyczną reprezentuje. Wzajemna zależność między wiedzą i językiem jako środkiem jej wytwarzania i reprezentacji powoduje, że ani wiedzy specjalistycznej ani języka specjalistycznego nie można przyswajając odrębnie. Całość nie jest w tym przypadku sumą jej części.

W odróżnieniu od codziennej komunikacji celem komunikacji specjalistycznej jest transfer wiedzy, czyli osiągnięcie porozumienia z adresatem co do specjali-

stycznej zawartości treściowej komunikatu. Ze względu na indywidualne zróżnicowanie zasobów wiedzy specjalistycznej można mówić o porozumieniu z zastrzeżeniem co do stopnia, w jakim jest ono każdorazowo zarówno zamierzone, możliwe do osiągnięcia, jak i ostatecznie osiągnięte. Gdy podmiotami komunikacji są specjaliści posiadający porównywalną, zorganizowaną wiedzę specjalistyczną w tej samej dziedzinie, można mówić o komunikacji symetrycznej, tj. specjalistycznej w wąskim znaczeniu. Możliwe jest jednak także osiągnięcie pewnego porozumienia w komunikacji specjalistycznej w szerokim rozumieniu, charakteryzującej się asymetrią wiedzy specjalistycznej partnerów komunikacji. Ze względu na asymetrię kontekstu specjalistycznego komunikacja taka jest satysfakcjonująca, ale na określonym poziomie oczekiwań. O jej powodzeniu decyduje trafność oceny posiadanej przez adresata wiedzy oraz zakładanych możliwości jej przetworzenia przez adresata.

Transfer wiedzy, także wiedzy specjalistycznej, polega na udostępnieniu rezultatów myślenia i ich wymianie między uczestnikami pewnej wspólnoty kulturowej. Wymaga zatem nadania określonemu wycinkowi wiedzy postrzegalnej zmysłami reprezentacji: albo przez działania praktyczne albo przez organizowanie myśli przy użyciu znaków i reguł łączliwości określonego systemu semiotycznego w charakterystycznym dla niego formacie - zazwyczaj, chociaż nie wyłącznie, w formacie tekstowym, jako rezultat działania językowego, ale niejednokrotnie w połączeniu z elementami, takimi jak: obrazy, znaki graficzne, itp. Systemy semiotyczne o funkcji kognitywnej i komunikacyjnej, stosowane do wytworzenia i reprezentacji wiedzy specjalistycznej to języki specjalistyczne.

Wiedza na temat istoty języków specjalistycznych, ich funkcji kognitywnych i komunikatywnych ewoluje. Po okresie utożsamiania ich ze słownictwem specjalistycznym nastąpił etap określania cech szczególnych języków specjalistycznych, pojmowanych jako funkcjonalne warianty języka, związane z dziedziną specjalistyczną dwojako – zarówno przez konkretną komunikacyjną płaszczyznę odniesienia (H. W. Eroms 2008: 24), jak i przez działających na tej płaszczyźnie językowo, a więc przez specjalistów w konkretnej dziedzinie. W ujęciu funkcjonalnym języki specjalistyczne nie są odrębnymi systemami językowymi, czerpią bowiem środki wyrazu z zasobu tego samego systemu językowego co i używany w codziennej komunikacji język ogólny i stosują normy poprawnościowe w nim obowiązujące. Natomiast wybór środków spośród oferowanych przez system wykazuje wyraźne preferencje ilościowe w użyciu określonych form i struktur. Ze względu na częstotliwość występowania i użycie w komunikacji specjalistycznej w wielu dziedzinach, część środków językowych uważa się za charakterystyczne dla ogółu specjalistycznych odmian języka i ich określonych warstw, chociaż różnice kwantytatywne zachodzą także między poszczególnymi dziedzinami i gatunkami tekstowymi, a wyniki badań nad wykorzystaniem środków morfologicznych i składniowych w tekstach specjalistycznych w porównaniu z tekstami niespecialistycznymi wskazują także na różnice jakościowe (L. Hoffmann et al. 1998, Ch. Schatte 1997, Z. Berdychow-

ska 1999, 2001). W wielu dziedzinach część wiedzy specjalistycznej otrzymuje inną, niejęzykową reprezentację znakową. Ponieważ na gruncie funkcjonalnej teorii języków specjalistycznych elementy te jako znaki niejęzykowe nie stanowią komponentów języków specjalistycznych, ich obecność w tekstach specjalistycznych wyjaśnia się wykorzystywaniem w komunikacji specjalistycznej także innych niż język systemów semiotycznych.

L. Hoffmann (1988) stwierdza, że lingwistyka języków specjalistycznych nie wypracowała (czy może dotychczas nie wypracowała) własnych metod badawczych, natomiast czerpie z szerokiego wachlarza metodologii językoznawczej i innych nauk humanistycznych oraz społecznych. Nie świadczy to jednak o jej niedojrzałości czy słabości metodologicznej, a zatem także poznawczej, lecz stanowi raczej mocny argument za tym, że jest to ta część lingwistyki, która określiła jako swój obiekt badań fragment językowej rzeczywistości, której nosicielami są specjaliści w określonej dziedzinie i który reprezentuje wiedzę specjalistyczną.

Aktualne ujęcie języków specjalistycznych ma swoje źródła w antropocentrycznej teorii języka F. Gruczy (1993, 1997, 2008), akcentującej ontologiczny związek języka z jego konkretnymi nosicielami: język jest indywidualną właściwością człowieka.

Rozpatrując istotę języków specjalistycznych w ramach antropocentrycznej teorii języka, S. Grucza (2008) ujmuje języki specjalistyczne jako pewne właściwości konkretnych specjalistów. Właściwości te dają się zrekonstruować przez analizę wytworzonych przez nich tekstów (2008: 155). To, jaki jest produkt kognitywnej działalności producenta jako pewna podlegająca interpretacji odbiorcy oferta wiedzy specjalistycznej i jak ten produkt wypełnia funkcję komunikacyjną, zależy od sposobu, w jaki konkretny specjalista intencjonalnie operacjonalizuje swoją wiedzę językową i specjalistyczną, inaczej mówiąc: w jaki sposób stosuje swoją specjalistyczną kompetencję językową i komunikacyjną do pewnego wycinka wiedzy specjalistycznej. Taki pogląd na języki specjalistyczne pozwala na włączenie do ich inwentarza także pozajęzykowych znakowych reprezentacji wiedzy specjalistycznej, a języki specjalistyczne uznać za autonomiczne systemy semiotyczne.

Jakie miejsce przypada komunikacji specjalistycznej na studiach filologicznych? W jakim zakresie i w jakich specjalistycznych dziedzinach wiedzy student filologii uczestniczy w komunikacji specjalistycznej?

Komunikacja specjalistyczna na studiach filologicznych ma miejsce - na określonym dla danego stopnia kształcenia poziomie fachowości - jedynie i wyłącznie w obrębie treści przyswajanych w ramach filologicznych przedmiotów kierunkowych.

Komunikacja specjalistyczna stanowi w kształceniu filologów cel ogólnie wyznaczający kierunek działań dydaktycznych, które mają doprowadzić w dłuższym czasie do osiągnięcia pewnego poziomu tej kompetencji jako jednego z profili kompetencyjnych całościowej sylwetki absolwenta. Zdobywane kompetencje specjalistyczne nie dają żadnych uprawnień zawodowych. W tym sensie można mó-

wić o zdobywaniu na studiach filologicznych wiedzy propedeutycznej z zakresu lingwistyki języków specjalistycznych.

Ponieważ kształcenie w zakresie komunikacji specjalistycznej poza ramą wyznaczoną przez wiedzę określonej dziedziny czy specjalności nie może osiągnąć celu, jakim jest transfer wiedzy, punktem wyjścia do osiągnięcia pewnej kompetencji w tym zakresie, wyznaczonej potencjalnymi przyszłymi jedno- i dwujęzycznymi rolami zawodowymi, takimi jak: tłumacz, nauczyciel języków specjalistycznych, autor techniczny, lektor wydawniczy itp., stanowi wiedza specjalistyczna nabywana w toku studiów filologicznych.

Komunikacja specjalistyczna wymaga posiadania wszystkich trzech podstawowych rodzajów kompetencji specjalistycznej, wyróżnionych przez S. Gruczę (2008: 154-170). Są to: specjalistyczna kompetencja językowa, specjalistyczna kompetencja interakcyjna (dalej zwana dyskursywną) oraz specjalistyczna kompetencja kulturowa. Wszystkie te rodzaje kompetencji specjalistycznej czekają na uszczegółowienie przez wyliczenie konkretnych umiejętności je konstytuujących. Tutaj tylko zasygnalizuję niektóre aspekty tych umiejętności.

Rozwijane i kształtowane w toku studiów filologicznych wszystkie trzy rodzaje kompetencji specjalistycznej dotyczą dwu zależnych od siebie, lecz różniących się rodzajów wiedzy: wiedzy specjalistycznej w obszarze częściowych zakresów wiedzy filologicznej – językoznawczej, literaturoznawczej, kulturoznawczej, przekładoznawczej i glottodydaktycznej – oraz wiedzy praktycznej, tj. umiejętności rozpoznawania i stosowania językowych indykatorów tekstów specjalistycznych i rekonstrukcji struktury fragmentu wiedzy reprezentowanej w konkretnych tekstach oraz wyrażania wiedzy specjalistycznej wymienionych zakresów w tekstach.

Tworzenie tekstów specjalistycznych jako umiejętność współkonstytuująca specjalistyczną kompetencję dyskursywną, zasługuje - wzorem kształcenia tłumaczy - na o wiele większą uwagę w procesie rozwijania i doskonalenia kompetencji specjalistycznej. Jak podkreśla F. Grucza (2008: 10), to właśnie glottodydaktyce i translatoryce zawdzięczamy zrozumienie, że języki specjalistyczne nie dają się sprowadzić do specjalistycznego słownictwa i że wszystkie dziedziny wyspecjalizowanej ludzkiej działalności mają swoje języki specjalistyczne. Powtarzając ten kierunek przybliżania się do całościowego i wszechstronnego zrozumienia i ujęcia istoty języków specjalistycznych, tzn. posuwając się od praktyki do teorii i z powrotem, warto przyjrzeć się przede wszystkim praktyce kształcenia profesjonalnych tłumaczy i skorzystać z tych doświadczeń. Do zadań przygotowujących do tłumaczenia należy szeroko praktykowane w szkoleniu tłumaczy tworzenie własnych tekstów, w tym także tekstów specjalistycznych – w języku wyjściowym i docelowym. Teksty z reguły nie powstają z myślą o ich tłumaczeniu. Tłumacz nie jest adresatem tekstów specjalistycznych, lecz ich odbiorcą, który analizuje tekst będący rezultatem określonych działań kognitywnych i komunikacyjnych nadawcy-specjalisty, aby na tej podstawie stać się producentem nowego tekstu (translatu). Stąd też jego produkcja tekstów specjalistycznych (tłumaczenie) obejmuje co prawda recepcję

tekstu wyjściowego, tj. aktywację zasobów wcześniej zdobytej wiedzy i selekcję potrzebnych do zrozumienia informacji za pomocą sieci kognitywnych, ekstrakcję struktury fragmentu wiedzy specjalistycznej wyrażonej w tekście, powiązanie aktywowanych i wyselekcjonowanych zasobów wiedzy specjalistycznej z informacjami przekazanymi za pośrednictwem tekstu wyjściowego oraz rozumienie tekstu wyjściowego i dopiero na tej podstawie tworzenie tekstu docelowego. Tłumaczenie jako tworzenie tekstu docelowego nie obejmuje jednak tej części procesów produkcji tekstu, które należą do wyłącznych działań kognitywnych i komunikacyjnych producenta wyjściowego tekstu specjalistycznego, tj. selekcji konkretnych fragmentów wiedzy specjalistycznej oraz ich pierwotnej sekwencyjnej werbalizacji. Warto więc zdać sobie sprawę z tego, że tłumaczenie jako działanie profesjonalne, tak jak profesjonalne działania wydawnicze na tekście, stanowią umiejętności wysoce specjalistyczne, które znacznie wykraczają poza znajomość języków specjalistycznych i których komponenty mogą podlegać także normowaniu.

Jednak specjalistyczna kompetencja dyskursywna nie ogranicza się do umiejętności rozumienia i tworzenia postrzegalnych, materialnych przejawów wiedzy specjalistycznej, czyli tekstów, lecz obejmuje także zdolność wytwarzania ze zgromadzonej już wiedzy nowej wiedzy specjalistycznej, tj. naukowego lub praktycznego rozwiązywania specjalistycznych problemów. Zdolność ta jest atrybutem specjalistów i ekspertów tworzących naukę i/lub jej zastosowania, nie profiluje zatem kompetencji dyskursywnej filologa w dziedzinach pozafilologicznych. Kompetencja dyskursywna filologa jest w tym zakresie siłą rzeczy ograniczona. Powinna być natomiast znacznie bardziej rozbudowywana w zakresie tworzenia tekstów specjalistycznych.

Kompetencja specjalistyczna w zakresie „filologicznych” języków specjalistycznych nie może stanowić co prawda kompensacji wiedzy w innych wyspecjalizowanych dziedzinach i ich obszarach, ale są to zasoby specjalistycznej wiedzy językowej i wiedzy praktycznej, pozwalające na przyswajanie wiedzy w innych dziedzinach oraz zdobywanie umiejętności jej wyrażania.

Profile kompetencyjne absolwentów filologii obcych w zakresie komunikacji specjalistycznej determinowane są najsilniej przez wnioski płynące z określenia języków, w tym także języków specjalistycznych, jako kognitywnych i komunikacyjnych indywidualnych właściwości konkretnych osób, w szczególności konkretnych specjalistów, „którzy są obiektami konstytuującymi właściwy przedmiot antropocentrycznej lingwistyki języków specjalistycznych” (S. Grucza 2008: 155). Właściwości te można zrekonstruować przez analizy wytworzonych przez nich tekstów.

Po drugie, profile kompetencyjne są pochodną wymagań dla I i II stopnia kształcenia, sformułowanych w standardach MNiSW. Opisane w standardach kształcenia dla kierunku filologia⁸ kwalifikacje absolwenta I stopnia przewidują umiejętność posługiwania się językiem specjalistycznym niezbędnym do wykonywania zawo-

⁸ Załącznik nr 29 do Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 12.07.2007.

du, a nabyte umiejętności powinny umożliwić absolwentowi pracę w wydawnictwach, redakcjach czasopism, środkach masowego przekazu, turystyce i sektorze usług wymagających dobrej znajomości języka i kultury. W rachubę wchodzi zatem trudna do określenia liczba i rodzaj zawodów i języków specjalistycznych. Dalej w efektach kształcenia w zakresie praktycznej nauki języka obcego jest mowa o umiejętności posługiwania się językiem naukowym, a w zakresie wiedzy o języku i komunikacji o umiejętności wykorzystania pojęć i metod współczesnego językoznawstwa do analizy tekstów i dyskursu oraz interpretacji gramatycznej dowolnego tekstu, natomiast w zakresie wiedzy o akwizycji i nauce języków o umiejętności wykorzystywania sprawności uczenia się języków obcych do rozwijania aktywności poznawczych w praktyce komunikacyjnej, translatorskiej i nauczycielskiej. Nauka języka specjalistycznego przewidziana jest także na studiach II stopnia. Jej efektem ma być swobodne posługiwanie się nim. Sztandarowym reprezentantem języków specjalistycznych na filologiach obcych stał się, m.in. z powodu transformacji systemowej i rosnącej społecznej rangi wiedzy ekonomicznej i gospodarczej, tzw. specjalistyczny język gospodarki (niem. *Wirtschaftsdeutsch*, ang. *Business English*), realizowany z reguły jako część praktycznej nauki języka obcego. Tymczasem języki specjalizacji, w tym metajęzyk, chociaż to w ich zakresie możliwa jest do osiągnięcia i jest osiągana wysoka i zróżnicowana kompetencja, nie są wymieniane jako języki specjalistyczne. Opisane w standardach kształcenia kwalifikacje i kompetencje absolwenta w zakresie języków i komunikacji specjalistycznej implikują zatem bardzo tradycyjną perspektywę ich oglądu. Pomija się ich funkcję kognitywną i nie wspomina o akwizycji innej wiedzy specjalistycznej niż wiedza danej specjalizacji.

Trzecią perspektywą spojrzenia na profile kompetencyjne są oczekiwania potencjalnych pracodawców. Na tym tle stosunkowo niewielki wpływ na kształtowanie kompetencji specjalistycznej mają motywacje i oczekiwania samych studentów, zainteresowanych przecież nie tyle samymi językami specjalistycznymi (a jeżeli już, to obecnie głównie językiem prawa), co raczej ich zastosowaniem, tj. wiedzą i umiejętnościami praktycznymi związanymi z antycypowanymi przyszłymi rolami zawodowymi.

Jakie kompetencje i w jakiej mierze rozwijają, według absolwentów, studia filologiczne i które są szczególnie cenione przez pracodawców?

Raport z pierwszego etapu zaplanowanych na pięć lat badań losów zawodowych absolwentów UJ (M. Ćwiąkałska et al. 2009) przynosi m.in. następujące dane: najliczniejszą grupę absolwentów badanych 12 wydziałów UJ stanowią osoby pracujące (44%), ale wśród filologów więcej, bo 52%, następną - pracujące i kontynuujące naukę (30%), wśród filologów nieco mniej, bo 24%. Ogólnie 15%, po studiach filologicznych 11% absolwentów kontynuuje naukę i nie pracuje, zaś ogólnie 11%, a wśród filologów 13% to respondenci niepracujący i niekontynuujący nauki. W sumie 35% absolwentów filologii kontynuuje naukę, z czego studia podyplomowe podejmuje 42% (i jest to najwyższe wskazanie wśród wszystkich

respondentów), natomiast dodatkowy kierunek studiuje 38% (reszta to studia doktoranckie i kursy kwalifikacyjne).

42% wykonujących pracę najemną to osoby kontynuujące pracę podjętą na studiach, 58% respondentów znalazło ją po uzyskaniu dyplomu uczelni. Wskazania te są takie same dla absolwentów filologii. Pomimo, iż najwięcej wszystkich absolwentów pracuje w branży edukacja / szkolenia, 64% respondentów ogólnie, ale po filologii tylko 27% potwierdziło, że zdobyte wykształcenie miało wpływ na zatrudnienie, przy czym 40% ogólnie, wśród filologów 41% podkreśliło, że był to jeden z wymogów formalnych, a 22%, że nie miało to znaczenia. Przy tym badania wykazały, że ogólnie 54% respondentów prowadzi działalność gospodarczą, której charakter nie pokrywa się ze zdobytym wykształceniem⁹.

W opinii absolwentów badanych dwunastu wydziałów Uniwersytetu Jagiellońskiego studia w bardzo niskim lub niskim stopniu przyczyniły się do rozwoju takich umiejętności i kompetencji, jak: znajomość języka obcego (54%, na filologii 10%), obsługa komputera (46%, na filologii 61%) oraz zdolność zarządzania (37%, na filologii 53%). Natomiast w stopniu bardzo wysokim lub wysokim studia wpłynęły na ukształtowanie się umiejętności samokształcenia (80%), na rozwinięcie samodzielności (74%, na filologii 71%), skutecznego komunikowania się (64%), umiejętności analitycznego myślenia (63%) oraz dobrej organizacji pracy własnej (61%, na filologii 60%)¹⁰. Według respondentów do kompetencji i umiejętności najbardziej oczekiwanych przez pracodawców należą: skuteczne komunikowanie się (92%), a następnie (po 90% wskazań) umiejętność rozwiązywania problemów, samodzielność i dobra organizacja pracy własnej.

Na tle wyników ogólnych absolwenci filologii zarówno pod względem losów zawodowych, jak i ukształtowanych przez studia umiejętności prezentują się dobrze. Wskazania odnoszące się do absolwentów filologii odpowiadają w zasadzie wskazaniom średnim, a częściowo są wyższe.

10% niezadowolenia z rozwinięcia na studiach filologicznych kompetencji językowej skłonna jestem przypisać właśnie niespełniającej oczekiwań respondentów w praktycznych działaniach zawodowych kompetencji w zakresie języków specjalistycznych. Brak przygotowania do zarządzania nie oznacza, że filologia ma się zamienić w studia zarządzania, ale to sygnał braku przygotowania także do zarządzania wiedzą, wiedzą specjalistyczną. A przecież przyswajana w czasie studiów specjalistyczna wiedza filologiczna może i powinna być tym fragmentem wiedzy, który posłuży za modelowy przykład zarządzania nią.

Kształcenie w zakresie języków specjalistycznych ma zadanie znacznie szersze i ogólniejsze niż nauczanie określonego języka specjalistycznego - kształtowanie nowych i na nowo specjalistycznych struktur kognitywnych oraz umiejętności nadawania im odpowiedniej reprezentacji znakowej. Studia filologiczne powinny

⁹ W raporcie brak wskazania odnoszącego się do absolwentów filologii obcych.

¹⁰ Najwyższe wskazanie = 81% dotyczy Wydziału Filozoficznego.

i mogą kształtować komunikacyjną kompetencję specjalistyczną w kierunku zdobywania świadomości dyferencjacji języka ze względu na specjalizację wiedzy, zdolności odróżniania tekstów specjalistycznych od niespecialistycznych, umiejętności ekstrakcji z tekstu struktury fragmentu wiedzy reprezentowanej przez tekst oraz przetwarzania językowego i kognitywnego informacji specjalistycznej w celu wytworzenia spójności w komunikacji specjalistycznej, a także umiejętności poszukiwania informacji specjalistycznej.

Natomiast generalnym wnioskiem jest pilna potrzeba zmiany tradycyjnego oglądu języków specjalistycznych zarówno w standardach kształcenia, jak i w samym kształceniu na zgodny z aktualnym stanem badań nad językiem i językami specjalistycznymi. Kolejnym wnioskiem jest potrzeba systematycznego monitorowania losów zawodowych absolwentów filologii obcych i lingwistyki stosowanej pod względem odpowiedniości kształtowanych na studiach profili kompetencji specjalistycznej.

BIBLIOGRAFIA

- BAUMANN K.-D. (1994), *Fachlichkeit von Texten*. Egelsbach, Frankfurt, Washington.
- BAUMANN K.-D. (2000), *Wissenstypologische Grundlagen kommunikativer Fachtextuntersuchungen*, (w:) M. Stegu, J. Engberg (red.), Fachkommunikation 2000. Kompetenzprofile für Lehrende und Lernende an universitären und außeruniversitären Einrichtungen des In- und Auslandes. Schriften des Internationalen Deutschlehrerverbandes 6, 21-32.
- BERDYCHOWSKA Z. (1982), *Język fachowy w nauczaniu języka niemieckiego na studiach germanistycznych*, (w:) Germanica Wratislaviensia XLIX, 59-64.
- BERDYCHOWSKA Z. (1989), *Fachliche Rollensprachen. Ein Beitrag zum Problem der sprachlichen Isoliertheit*, (w:) Skamandros, 238-246.
- BERDYCHOWSKA Z. (1989), *Gemeinsames und Differentes, Häufigkeit und Exklusivität in den Fachsprachen*, (w:) A. Dębski (red.), Studien zum polnisch-deutschen Sprachvergleich 3, Zeszyty Naukowe UJ Prace Językoznawcze 94, 15-29.
- BERDYCHOWSKA Z. (1994), *Beitrag der Fachsprachenforschung für die linguistisch-didaktische Fundierung und Konzipierung der fach- und berufsbezogenen DaF-Ausbildung (von der Perspektive der Auslandsgermanistik aus)*, (w:) S. Fiß (red.), Deutschsprachige Fachkommunikation im universitären und außeruniversitären Bereich. Regensburg, 43-55.
- BERDYCHOWSKA Z. (1998), *Maßgeschneiderte Fachtexte - nach was für einem Maß?*, (w:) Glotodidactica XXVI, 35-41.
- BERDYCHOWSKA Z. (1999), *Valenzbeschreibungen fachsprachlich gebrauchter Verben für zweisprachige Fachwörterbücher*, (w:) A. Kałny, Ch. Schatte (red.), Das Deutsche von innen und von außen. Ulrich Engel zum 70. Geburtstag. Poznań, 183-196.
- BERDYCHOWSKA Z. (2000), *Überlegungen zu fachkommunikativen Kompetenzprofilen in der philologischen Ausbildung und in der Fachausbildung*, (w:) M. Stegu, J. Engberg (red.), Fachkommunikation 2000. Kompetenzprofile für Lehrende und Lernende an universitären und außeruniversitären Einrichtungen des In- und Auslandes. Schriften des Internationalen Deutschlehrerverbandes 6, 33-43.

- BERDYCHOWSKA Z. (2001), *Verbvalenz und fachsprachliche Verbvalenz*, (w:) U. Engel (red.), Grammatik im Fremdsprachenunterricht – aus polnischer Sicht. Beiträge zu den Karpacz-Konferenzen. Bonn, 9-22.
- BERDYCHOWSKA Z. (2006), *Kontrastive Analysen von Fachtexten*, (w:) F. Gruzca (red.), Texte – Gegenstände germanistischer Forschung und Lehre. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten 12.-14. Mai 2006, Toruń. Warszawa, 123-128.
- BERDYCHOWSKA Z. (2008), *O przesłankach, przejawach i następstwach wielojęzyczności nauki*, (w:) Wielojęzyczność nauki. Fundacji Dyskusje o Nauce 12. Wrocław, Warszawa, 121-126.
- BERDYCHOWSKA Z. (2010), *Rahmenbedingungen und Ziele fachkommunikativer Ausbildung im Germanistikstudium*, (w:) M. Duś, G. Zenderowska-Korpus (red.), Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium. Częstochowa, 39-48.
- ĆWIAKALSKA M., P. HOJDA, M. OSTROWSKA-ZAKRZEWSKA (2009), *Losy zawodowe absolwentów Uniwersytetu Jagiellońskiego, rocznik 2007/2008. Raport z badań*. Kraków.
- EROMS H.-W. (2008), *Stil und Stilistik. Eine Einführung*. Berlin.
- GRUCZA F. (1993), *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: o językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*, (w:) B. L. J. Kaczmarek (red.), *Opuscula logopaedica – in honorem Leonis Kaczmarek*. Lublin, 25-47.
- GRUCZA F. (1997), *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) F. Gruzca, M. Dakowska (red.), *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glotto-dydaktyce*. Warszawa, 7-21.
- GRUCZA F. (2008), *Języki specjalistyczne - indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, (w:) J. Lukszyn (red.), *Podstawy technolingwistyki I*. Warszawa, 5-23.
- GRUCZA S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- HOFFMANN L. (1988), *Vom Fachwort zum Fachtext*. Tübingen.
- HOFFMANN L., H. KALVERKÄMPER, H. E. WIEGAND (red.) (1998), *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. 1. Halbband (= HSK 14.1). Berlin; New York.
- LUKSZYN J. (2008), *Tekst specjalistyczny pod lingwistyczną lupą*, (w:) J. Lukszyn (red.), *Podstawy technolingwistyki I*. Warszawa, 155-172.
- SCHATTE Ch. (1997), *Fachtextsortenspezifische Verbundgebungen und ihre lexikographische Beschreibung*, (w:) E. Fleischmann, W. Kutz, P. A. Schmitt (red.), *Translationsdidaktik. Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*. Tübingen, 483-487.
- SCHNOTZ W. (1994), *Aufbau von Wissensstrukturen*. Weinheim.

Specialist communication at Philology Studies – linguistic foundation and competence profiles

On a basic level specialist communication includes specialist, interactive (discursive) and cultural language competence (S. Gruzca 2008: 154-170). Competence profiles of philology studies graduates in specialist communication, defined most eloquently by the assumption that specialist languages are cognitive and communicative qualities of individual specialists, which can be recreated by an analysis of the texts they produce (S. Gruzca 2008: 155), implicitly derive from the requirements of study programs for bachelor's and master's degrees as defined by the Ministry of Science and Higher Education of Poland. On the other hand, research conducted at the Jagiellonian University (Ćwiąkalska et al. 2009) proves that the competence and skills most desired by employers are effective communication, problem-solving, self-reliance and good work organization skills. Philology studies, which develop

all three types of specialist competence embedded in the study programs of linguistics, literature, cultural studies, translation studies and applied linguistics, should and can develop specialist communicative competence by shaping and reshaping specialist cognitive structures and by providing skills necessary to give them appropriate sign structure, to extract from the text and reconstruct a fragment of knowledge and to process linguistically and cognitively specialist information, as well as to search for specialist information. Following the program of translation studies, one should pay more attention to the production of specialized texts which helps to shape specialist discursive competence.

Maria DAKOWSKA

Uniwersytet Warszawski

Glottodydaktyka jako nauka

1. Wstęp

Refleksja nad uczeniem się i nauczaniem języków obcych jako dziedziną naukową, czyli glottodydaktyką (F. Grucza 1974, 1976, 1983, 2007), przechodzi kolejne stadia, co wynika z trzech powodów: po pierwsze, z dojrzewania glottodydaktyki, po drugie z dynamicznego rozwoju innych koncepcji akwizycji językowej, po trzecie z różnorodności poglądów na temat poznania naukowego, a szczególnie rosnącego sceptycyzmu, co do jego niezawodności. Do pierwszego etapu rozwoju tej refleksji zaliczyć należałoby koncepcję glottodydaktyki jako nauki w opozycji do wcześniejszych koncepcji przednaukowych, na przykład koncepcji dziedziny rozumianej jako sztuka lub metodyka nauczania języków obcych czy też koncepcji dziedziny praktycznej lub prakseologicznej, instruowanej przez lingwistykę czystą i/lub stosowaną. Stadium drugie dotyczy relacji glottodydaktyki do badań akwizycji języków nieprymarnych rozumianych jako dziedzina interdyscyplinarna, rozwijająca się przede wszystkim na gruncie amerykańskim i w Europie Zachodniej, mająca na celu konstruowanie teorii akwizycji językowej. Trzecie stadium to potrzeba określenia, a nawet wzmocnienia, statusu glottodydaktyki jako 'normalnej' nauki w kontekście tych współczesnych koncepcji, które kwestionują/relatywizują możliwości poznawcze nauki, co także odnosi się do nauk o akwizycji językowej.

W chwili obecnej nie sposób w dziedzinach humanistycznych przejść obojętnie wobec dyskusji na temat postmodernistycznej krytyki założeń epistemologicznych modernizmu, głoszącego nieograniczoną moc poznania naukowego (na gruncie SLA, zob. Jordan 2004, 2007). Kwestię tę bardzo syntetycznie ujmuje M. Long (2007: 147), pisząc:

„Dating from the late 18-century Enlightenment, *modernism* is associated with beliefs in the self-motivated, rational subject, individual freedom, self-determination, the possibility of steady progress through scientific discovery, and a capacity for self-emancipation in the struggle for a more just, humane society. Modernists put their faith, in particular, in rational thinking and science. *Postmodernism* is the antithesis of all that. Postmodernists espou-

se a relief in decentered, socially constructed subjects. In place of science and reason, various of them value chaos, desire, and the uncscious. With all forms of epistemological relativism, claims for the existence of 'correct' ways of knowing (e.g. scientific ways), or for 'correct' knowledge systems (e.g. accepted research findings) are regarded as spurious."

W przypadku glottodydaktyki problem polega na tym, że z jednej strony badacze i specjaliści uświadamiają sobie skomplikowany charakter materii językowej w procesach przyswajania i nauczania języków, która nie poddaje się łatwo procesom poznawczym, a z drugiej strony mają oni już za sobą tradycje badań w formule nienaukowej i przednaukowej, które dały określone, mało zadowalające wyniki poznawcze (zob. M. Dakowska 2010a i b). Droga poznania naukowego nie gwarantuje sukcesu, daje nam jedynie szanse na sukces, których nie sposób lekceważyć w przypadku dziedziny, która ma odpowiadać na społeczne zapotrzebowanie na wiedzę praktycznie użyteczną. Dlatego warto formułować, precyzować i negocjować stanowiska w kwestii rozumienia pojęcia 'normalna' nauka. To z kolei może mieć daleko idące korzyści nie tylko w postaci wzmocnienia poczucia tożsamości młodej jeszcze i podatnej na wpływy dziedziny akademickiej, ale także umacniania się jej naukowych podstaw. W chwili obecnej nie sposób bowiem zignorować pytania: glottodydaktyka jako nauka w jakim sensie tego terminu?

Aby te kwestie podjąć, należy odróżnić od siebie terminy: 'paradygmat' i 'format' dziedziny, odnoszące się do kwestii kształtowania badań akwizycji językowej. Paradygmat jest terminem ogólniejszym i może być rozumiany w sensie Kuhnowskiego systemu przekonań natury epistemologicznej, reprezentatywnego dla kilku nawet dziedzin, w naszym przypadku dziedzin humanistycznych. Paradygmatem takim był, dla przykładu, strukturalizm, akceptowany w różnych dziedzinach humanistyki. Format dotyczy pojedynczych dyscyplin, a polega na wyborze tych, a nie innych parametrów uprawiania refleksji oraz prowadzenia badań w ramach dyscypliny akademickiej. Format dyscypliny pozostaje w ciągłej interakcji z jej indywidualną, wewnętrzną charakterystyką merytoryczną, wynikającą ze specyfiki przedmiotu badań.

2. Cel artykułu

Kwestia glottodydaktyki jako nauki jest bardzo złożona i obejmuje wiele aspektów, którymi nie mogę się tu zająć, choć pisałam o nich w swoich pracach (dojrzwanie poprzez relacje z lingwistyką, zob. M. Dakowska 1987; glottodydaktyka a badania akwizycji języków nieprymarnych, M. Dakowska 1994, modele użycia i uczenia się języka a teoria glottodydaktyczna, zob. M. Dakowska 1996; glottodydaktyka jako dziedzina empiryczna, M. Dakowska 1999, 2003, rodzaj modelo-

wanego obiektu, M. Dakowska 2000, uwarunkowania przedmiotu badań glottodydaktycznych, M. Dakowska 2008, glottodydaktyka a metodyka, M. Dakowska 2010a, warunki generowania wiedzy praktycznie użytecznej, M. Dakowska 2010b. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie mojego stanowiska w kwestii pojęcia glottodydaktyki jako ‘normalnej nauki’, wynikającego z określonych wyborów w sferze podstawowych dla refleksji akademickiej parametrów, takich jak:

- 1) cele dyscypliny;
- 2) jej relacje ze rzeczywistością empiryczną i innymi dziedzinami akademickimi;
- 3) rodzaje i poziomy operacji rozumowania.

Konsekwentne dokonywanie wyborów przez badaczy z dziedziny uczenia się i nauczania języków obcych zgodnie z cechami dystynktywnymi pracy naukowej umożliwi jej ukonstytuowanie się jako względnie niezależna dziedzina empiryczna, pozostająca w interakcji nie tylko z rzeczywistością empiryczną, ale także innymi dziedzinami humanistyki, o tożsamości wynikającej ze specyfiki właściwego jej przedmiotu badań. Określanie glottodydaktyki jako nauki nie jest zadaniem łatwym, ale ma istotne walory poznawcze, rzutujące nawet na wyższej rangi kwestie paradygmatu nauk humanistycznych na początku XXI wieku. Wypada bowiem zauważyć, że chociaż droga naukowa nie jest pewnym czy niezawodnym sposobem poznania rzeczywistości, lepszego po prostu nie mamy.

3. Co oznacza określenie ‘normalna’ nauka?

Warto wskazać dwa ściśle powiązane ze sobą aspekty pojęcia ‘normalna’ nauka, jeden wywodzący się z koncepcji Thomasa Kuhna (1962), drugi, moje własne rozumienie, nawiązujące do tradycyjnie ujętych cech dystynktywnych nauki, które można wykorzystać w celu umacniania glottodydaktyki jako młodej dziedziny akademickiej. Kuhn definiuje pojęcie ‘normalnej’ nauki w kontekście dynamiki rozwojowej nauk, to znaczy w procesie strukturyzowania i restrukturyzowania się paradygmatów badawczych. Według niego, normalna nauka jest stanem dyscypliny w trakcie obowiązywania pewnego w miarę ustabilizowanego paradygmatu. Ten z kolei należy rozumieć jako system przyjętych przez badaczy przekonań natury epistemologicznej, to znaczy pojęciowej, teoretycznej, metodologicznej, na temat zjawisk oraz ich wspólnej interpretacji. Paradygmat to cały układ dopuszczający określony rodzaj pytań i sposoby poszukiwania na nie odpowiedzi, wyróżniający się spośród innych paradygmatów. Kiedy określony paradygmat ‘okrzepnie’, normalna nauka może zająć się aktywnością polegającą na podejmowaniu jego zagadnień cząstkowych i rozwiązywaniem zagadek, które ów paradygmat pozwala wskazywać. T. Kuhn (1962: 5) stwierdza:

„Normal science, the activity in which most scientists inevitably spend all their time, is predicated on the assumption that the scientific community knows what the world is like. Much of the success of the enterprise derives from the community's willingness to defend that assumption, if necessary, at a considerable cost. Normal science, for example, often suppresses fundamental novelties because they are necessarily subversive of its basic commitments. Nevertheless, so long as these commitments retain an element of the arbitrary, the very nature of normal research ensures that novelty shall not be suppressed for very long.”

‘Normalna’ nauka jest więc aktualizacją potencjału danego paradygmatu w celu jego doprecyzowania. Paradygmat jest wyższej rangi konstruktem w stosunku do ‘normalnej’ dojrzałej nauki funkcjonującej w jego ramach. Nie wchodząc - z uwagi na podjęty tu temat - w kwestie restrukturyzacji paradygmatów i ich stanów przejściowych, wypada podkreślić, że takie znaczenie stanu ‘normalnej’ (dojrzałej) nauki nie jest chyba jeszcze udziałem glottodydaktyki, która wciąż rozwija się w tym względzie, inkorporując nowe koncepcje i wyniki badań w celu określenia się jako względnie samodzielna dyscyplina naukowa. Poza tym, obecny paradygmat nauk humanistycznych, w tym nauk o języku, jest w fazie bardzo zasadniczych przemian, trudno byłoby więc pokusić się o jego wyczerpującą systematyzację. Nie o to tu zresztą chodzi. Niektóre implikacje dla nauk o języku na poziomie paradygmatu zawarte zostały w Tabeli 2.

W niniejszych rozważaniach używam pojęcia ‘normalna’ nauka w odniesieniu do wiązki jej cech dystynktywnych w dość uniwersalnym znaczeniu, w opozycji do innych form działalności człowieka (F. Grucza 1983). W moim rozumieniu, tym, co naukę konstytuuje, czyli wyróżnia spośród innych form aktywności człowieka, jest dążenie do zrozumienia zjawisk w rzeczywistości empirycznej na drodze rozumowania uzasadnianej przez wszystkie inne dostępne nam strategie, metody i protezy badawcze. Problem ten uważam za doniosły, godny sformułowania, a także polemik bowiem z punktu widzenia problematyki uczenia się i nauczania języków obcych model ‘normalnej’ nauki jest o tyle interesujący, że status odnośnej dziedziny rozumiany był wcześniej zarówno jako działalność intuicyjna i zdroworozsądkowa, jak i dziedzina sztuki, metodyka oparta na tezach dziedzin źródłowych, a także poletko praktycznych zastosowań dyscyplin źródłowych. Istnieje niewątpliwie grono badaczy, którzy wciąż jeszcze zadają sobie pytanie czy dziedzina uczenia się i nauczania języków obcych może być nauką w takim znaczeniu jak na przykład nauki ścisłe (K. Gregg 2003). Jeśli dodać do tego podzielane w niektórych kręgach badaczy zwątpienie w racjonalizm poznania naukowego odnoszony do badań przyswajania języka, powstaje dość nieostry obraz tożsamości glottodydaktyki, mało atrakcyjny z punktu widzenia jej rozwoju, bo zawierający zbyt dużą ilość niewiadomych. Warto więc przyjrzeć się tym kwestiom, aby oddzielić rzeczywiste problemy merytoryczne od koncepcji zgoła bałamutnych, które, gdyby potraktować je poważnie, zaszkodziłyby interesom poznawczym naszej dziedziny.

4. Program ‘normalnej’ nauki jako alternatywa względem ujęć skrajnych

W niniejsze części artykułu zajmę się kwestią walorów programu ‘normalnej’ nauki jako drogi unikającej nie tylko niebezpieczeństw relatywizmu, o których była mowa powyżej, ale także absolutyzmu poznawczego, czyli modernistycznej wiary w nieograniczone możliwości poznania naukowego. Spróbuję tu wykazać, że poznanie naukowe nieodzownie łączy się z procesami konstrukcji, czyli selekcji i integracji. Co więcej, są to nieodłączne elementy ludzkiego poznania w ogóle. Wprawdzie w poznaniu zdroworoządkowym, czy praktycznym ludzie w różnym stopniu radzą sobie z negatywnymi skutkami tych procesów, poznanie naukowe dysponuje zasadami i kryteriami, które mają za zadanie im przeciwdziałać, przynajmniej w pewnym stopniu.

Moje rozumienie pojęcia ‘normalnej’ nauki jest humanistyczną, umiarkowanie optymistyczną jej koncepcją. W myśl tego stanowiska, naukę należy traktować jako przypadek procesów poznawczych człowieka (R. Giere 1988, 1999, 2006, R. Giere red, 1992, D. Klahr 2000), służących jego interakcji ze środowiskiem oraz adaptacji, wysoce wyspecjalizowanych kulturowo w celu zaspokajania jego potrzeb poznawczych (ciekawości poznawczej) z uwzględnieniem negocjacji i interpretacji znaczeń na drodze komunikacyjnych procesów grupowych. Nauka rozumiana jest więc a) jako zjawisko kultury, które podlega takim samym czasoprzestrzennym zróżnicowaniom jak i inne zjawiska kultury; b) jako specjalizacja procesów poznawczych człowieka zorientowana na zrozumienie świata; a jednocześnie c) jako forma interakcji grupowej, wykorzystująca do tego celu szczególne struktury i konwencje komunikacyjne.

Tabela 1. Nauka jako kulturowo uwarunkowana specjalizacja procesów poznawczych i komunikacyjnych człowieka.

Cechy nauki jako zjawiska kulturowego	Procesy badawcze w nauce jako specjalizacja procesów poznawczych człowieka	Interakcja naukowa jako wyspecjalizowana forma komunikacji językowej
<ul style="list-style-type: none"> - celem nauki jako zjawiska kultury jest zaspokojenie potrzeb człowieka, w tym wypadku potrzeb poznawczych; potrzeby te są w zasadniczym stopniu zdeterminowane przez nasz rozwój cywilizacyjny; - nauka jest zjawiskiem i procesem grupowym; 	<ul style="list-style-type: none"> - celem naukowych procesów poznawczych jest zrozumieć świat w znaczeniu poszukiwania sensu, czyli koherencji otaczających nas zjawisk (P.N. Johnson-Laird 1983, 2006); - naukowe procesy poznawcze wykorzystują dostępne nam receptory przetwarzania infor- 	<ul style="list-style-type: none"> - cele nauki i jej poziom specjalizacji wykraczają daleko poza możliwości poznawcze pojedynczych badaczy; procesy komunikacyjne służą koordynacji działań poszczególnych osób w grupie; - celem komunikacji naukowej jest nie tylko upowszech-

<p>- wartości nauki są szczególnym wyspecjalizowanym przypadkiem wartości kulturowych, podlegają także zróżnicowaniu grupowym;</p> <p>- tak jak inne formy działalności kulturowej, poznanie naukowe dotyczy środowiska człowieka i jego zasobów, w tym przyrody ożywionej, nieożywionej, świata materialnego i niematerialnego, a także samego siebie, w celach adaptacyjnych;</p> <p>- należy zatem uznać fundamentalny związek nauki ze środowiskiem człowieka w szerokim rozumieniu tego słowa;</p> <p>- specjalizacja nauki, tak jak i innych sfer i przejawów kultury, wynika ze specyfiki substancji, której dotyczy, czyli domeny;</p> <p>- nauka służy zaspokajaniu poznawczych potrzeb człowieka, jednocześnie daleko wykraczając poza absolutną konieczność;</p> <p>- charakterystyczne dla kultury wykorzystanie konwencji przez określoną grupę ludzi ma miejsce także w nauce i prowadzi do różnic grupowych, czyli kulturowych.</p>	<p>macji z otoczenia oraz procesy rozumowania, szczególnie ich bardziej zaawansowane formy, takie jak: kategoryzacja (podstawa pojęć), poszukiwanie analogii, porównanie, porządkowanie chronologiczne, indukcja, dedukcja, modelowanie, rozwiązywanie problemów, formułowanie reguł, rozumowanie przyczynowo-skutkowe, poszukiwanie anomalii, itd. (K.J. Holyoak i R.G. Morrison, red. 2005);</p> <p>- procesy poznawcze warunkowane są specyfiką badanej substancji, czyli dostosowane są do specyfiki przedmiotu badań w myśl zasady interakcji (wzajemnego determinowania) pomiędzy procesami 'góra-dół' i 'dół-góra';</p> <p>- znaczną rolę przyznać należy informacjom zwrotnym pochodzącym z badanego przedmiotu;</p> <p>- w myśl swoich wartości nauka opracowuje sposoby na pokonanie subiektywizmu czy też indywidualizmu poznawczego, polegające na przykład na wykorzystaniu replikacji, triangulacji, analizy statystycznej, pomiaru przez inne niż ludzkie instrumenty badawcze.</p>	<p>nianie informacji naukowych, ale przede wszystkim negocjacja znaczeń i interpretacji badanych zjawisk;</p> <p>- taką funkcję uzgadniania znaczeń spełniają polemiki, kontrowersje, dyskusje oraz opinie;</p> <p>- tak jak w każdym innym przypadku komunikacji w grupie (sub-kulturze), komunikacja naukowa wykorzystuje konwencje komunikacyjne, wiedzę wspólną, szczególnie dla swojej domeny schematy poznawcze, scenariusze, wyspecjalizowaną terminologię, normy, oczekiwania, presupozycje, typy dyskursu, reguły komunikacji, etc.;</p> <p>- akceptowanie powyższych struktur komunikacyjnych i terminologii, czyli języka komunikacji naukowej, decydujących o spójności grupy badawczej stanowi o przynależności indywidualnego naukowca do danej społeczności naukowej.</p>
--	--	--

Istotną cechą wyróżniającą prezentowane tu stanowisko jest stwierdzenie faktu, że skoro nauka zajmuje się zjawiskami, to glottodydaktyka jako nauka ma za zadanie zajmować się przyswajaniem i nauczaniem języków nieprymarnych jako rzeczywistym zjawiskiem. Nie mamy wątpliwości, że procesy użycia, przyswajania oraz nauczania języków są nie tylko zjawiskiem rzeczywistym, ale także zjawiskiem uniwersalnym - naturalnym i kulturowym, przejawiającym się w swojej najbardziej elementarnej postaci jako komunikacja językowa, która konstytuuje

człowieka jako jednostkę oraz członka społeczności. Przy takiej konstatacji spełniony zostaje warunek pierwszy, a mianowicie, konieczność skupienia się naszej nauki na zjawiskach w rzeczywistości empirycznej. Dla glottodydaktyki oznacza to przede wszystkim, że posiada ona swoje terytorium, domenę, w rzeczywistości empirycznej, co w dalszej kolejności pozwala jej wyznaczyć tam swój przedmiot badań, będący kognitywnym narzędziem pobierania danych płynących z tej rzeczywistości z jednej strony, z drugiej zaś narzędziem jej kształtowania. Aby przedmiot badań był wystarczająco czułym i precyzyjnym narzędziem poznawczym, musi odwzorowywać zjawiska przyswajania i nauczania języków (nieprymarnych) w wymiarze czasu i przestrzeni, czyli być systemem empirycznym, co umożliwia względem niego uruchomienie programu nauki empirycznej.

Mając swoje terytorium w rzeczywistości empirycznej, glottodydaktyka musi w dalszej kolejności ustosunkować się do kwestii kodu dostępu poznawczego do tych zjawisk, a więc postawić pytanie: czy procesy językowe interesujące glottodydaktykę jako zjawisko występujące w rzeczywistości empirycznej, dostępne są naszemu poznaniu (w jakimś zakresie czy aspekcie) przy pomocy glottodydaktycznej bazy pojęciowej czy też na drodze poznania tych procesów pośredniczą w sposób zadekretowany konstrukty pojęciowe innych, bardziej zaawansowanych nauk? Do wyboru pierwszej z tych opcji wykorzystujemy kryteria glottodydaktyki jako nauki autonomicznej, która ma za zadanie określenie własnego przedmiotu badań jako odwzorowania zjawisk przyswajania i nauczania języków w relewantnym dla niej samej aspekcie, co nie wyklucza wykorzystanie do tego celu terminologii wspólnej z psychologią, psycholingwistyką, lingwistyką, socjolingwistyką, teorią komunikacji, neurolingwistyką, jeśli ich aspekty zainteresowań pokrywają się ze sobą. Nie jest to zaskoczeniem w przypadku nauk humanistycznych, w których przedmioty badań, dotyczące różnych aspektów i poziomów funkcjonowania człowieka, przecinają się ze sobą.

5. Stopień skomplikowania materii językowej a zapotrzebowanie na wiedzę praktycznie użyteczną

Aby ustalić zasadniczą kwestię rozumienia przyswajania i nauczania języka jako zjawiska, zacząć należy od uświadomienia sobie wieloaspektowości rzeczywistości rozumianej pod pojęciem 'język' w naukach o języku. Taki właśnie charakter języka od dawna ujawnia się specjalistom z dziedziny akwizycji językowej w sposób bardzo spektakularny. Uważana do niedawna za kwintesencję języka jego struktura, czyli zamknięty system w sensie formalnym, okazuje się obecnie jednym z wielu możliwych sposobów rozumienia jego natury. Uświadamiamy sobie, że, jak chyba żaden inny przedmiot refleksji, język można definiować i badać z wielu punktów widzenia, w różnym zakresie i na wielu poziomach abstrakcji. Nie jest

on przedmiotem dostępnym poznaniu naukowemu w jakiejś zamkniętej, gotowej postaci, a przeciwnie, każdorazowo wymaga pojęciowego określenia, za każdym razem dając wielorakie możliwości prowadzenia sensownych badań empirycznych. Jak obserwujemy w rozmaitych dziedzinach językoznawstwa, język może odnosić się do różnych aspektów zjawiska użycia i przyswajania języka, a także do konstruktów formalnych. Język można badać w wymiarze czasu, tak jak robi to językoznawstwo diachroniczne, zarówno w wymiarze ontogenetycznym i filogenetycznym, ale jednocześnie w wymiarze asynchronicznym jako system relacji między formami językowymi, składający się z określonych podsystemów, dalej, w wymiarze przestrzeni (na przykład, z uwagi na rodziny języków, ich regionalne odmiany), z punktu widzenia normy, anomalii i patologii, języka ogólnego i specjalistycznego, mówców i grup społecznych monolingwalnych i multilingwalnych, na poziomie neurolingwistycznym, psycholingwistycznym, socjolingwistycznym, politycznym, a nawet filozoficznym. Dodatkowo obraz ten podlega zróżnicowaniu z uwagi na wielość tradycji i szkół myślenia o języku, takich jak, na przykład, językoznawstwo strukturalne, generatywne, stratyfikacyjne, gramatyka uniwersalna, językoznawstwo kognitywne, itp. Jeśli przyjmiemy tezę relatywistów, iż wszystkie punkty widzenia są ważne ('let all the flowers bloom' J. Lantolff 1996), pozostajemy w sytuacji indywidualizmu poznawczego bez możliwości oferowanych przez program nauki w dwóch co najmniej zakresach, po pierwsze, uzgodnienia wspólnej definicji przedmiotu badań, a po drugie, koordynowania kroków badawczych według uznanego przez grupę badaczy programu. Z punktu widzenia interesów poznawczych glottodydaktyki jest to regres, polegający de facto na cofnięciu się jeszcze bardziej wstecz, niż do etapu zdroworozsądkowego w rozwoju naszej dziedziny, kiedy funkcjonowały przynajmniej jakieś autorytety. Nie jest to stan pożądaný z punktu widzenia społecznego zapotrzebowania względem naszej dziedziny na wiedzę praktycznie użyteczną, która powstaje w wyniku zrozumienia zjawisk w rzeczywistości empirycznej. W związku z zaakceptowaniem formatu i programu nauki powstaje możliwość wykorzystania nieprzypadkowych kryteriów umożliwiających sprowadzenie wielości przejawów języka do jego relewantnego aspektu.

Czy kod językowy może być uważany jedynie za przedmiot konstrukcji społecznej? Jest to przecież ściśle uporządkowany system transformacji dokonywanych na substancji komunikacyjnej składającej się z nośnika (na przykład fal dźwiękowych modulowanych przez użytkownika języka w sposób zgodny z regułami kodu), który jest opanowany przez członków danej społeczności językowej. W jego zasadniczej funkcji komunikacyjnej, kod językowy jest rządzony ścisłymi regułami, znanymi i respektowanymi przez członków tej społeczności. W tym sensie jest więc przedmiotem badań istniejącym jako system interpersonalny, dostępny naszym procesom poznawczym zarówno z pierwszej ręki, z perspektywy wewnętrznej (na przykład jako własnych obserwacji i doznań oraz intuicji językowych i komunikacyjnych), uczestnika tej rzeczywistości w interakcji z innymi uczestnikami, jak i zewnętrznej względem analizowanego obiektu, obserwowanej przez niego rzeczywistości spo-

łeczno-kulturowej. Znaczenia komunikowane za pomocą kodu językowego mogą być przedmiotem konstrukcji i interpretacji szczególnie w przypadku takich elementów kultury, jak dzieło literackie, nawet w stopniu bardzo daleko idącym i zindywidualizowanym, jednak, z uwagi na swoją funkcję, kod językowy służący do ich komunikowania ma charakter ściśle uregulowany. Dlatego też należy przyjąć, że specyfika kodu językowego w komunikacji, a tym samym w dziedzinach koncentrujących się na akwizycji językowej jako komunikacji, ma ewidentnie status bytu realnego, a nie wyłącznie konstruktu społecznego.

1. Podsumowując, pierwszym przyjętym przeze mnie wyznacznikiem naukowego ujęcia języka w procesie jego przyswajania i nauczania jest pojmowanie go jako zjawiska, czyli zdarzenia w czasie i przestrzeni, jako operacji użycia języka, dokonywanych przez ludzi, podmiotów sprawczych, poznawczo wyposażonych w szczególnie sposób, wchodzących w typowe dla danego środowiska społeczno-kulturowego interakcje za pomocą kodu językowego, służącego do nadawania i odbierania znaczeń, czyli zjawisk komunikacji w języku nieprymarnym.

2. Drugim wyznacznikiem nauki jest ukierunkowanie działalności badawczej na zrozumienie zjawisk, polegające na ukazywaniu ich jako (koherentnej) całości (W. Kintsch 1998), a także poszukiwaniu generaliów i prawidłowości ich funkcjonowania. Tu właśnie upatrywać należy jakościowej różnicy pomiędzy koncepcjami interdyscyplinarnymi badań nad akwizycją języka nawet w warstwie ich przedmiotu badań, polegającymi na integrowaniu zakresów zainteresowań dziedzin pokrewnych (S. Gass 1997, G. Crookes, 1992, W. Wilczyńska i A. Michońska-Stadnik 2010), a koncepcją glottodydaktyki jako nauki autonomicznej w pierwszym rzędzie, a dopiero w drugim rzędzie dziedziny wchodzącej w interakcje z dyscyplinami pokrewnymi. Suma przedmiotów badań innych dziedzin nie może funkcjonować jako model zjawiska, w dodatku koherentnego. Jest to tylko wiązka różnych czynników, wyróżnionych przez te dziedziny, która nie odwzorowuje istotnego dla nas aspektu rzeczywistości empirycznej (komunikacji w języku nieprymarnym) jako rzeczywistego zjawiska.

Inną sprawą jest kwestia, czy zjawisko przyswajania i nauczania języków nieprymarnych jako przypadek komunikacji językowej jest zjawiskiem jednorodnym, homogenicznym z uwagi na centralne miejsce form językowych, czy też heterogenicznym i polimorficznym? Na poziomie komunikacji językowej widać bowiem trzy stany skupienia substancji językowej, po pierwsze jako reprezentacja mentalna, wiedza, po drugie jako zachowanie, sprawność, a po trzecie, jako uzewnętrzniony produkt procesów komunikacyjnych, dyskurs. Za procesy transformacji jednej formy w drugą odpowiada system przetwarzania informacji przez człowieka (P. H. Lindsay i D. A. Norman 1991), a strategiczne decyzje, warunkujące dynamiczny i sterowny charakter procesów komunikacyjnych podejmuje podmiot komunikacji w ramach swoich świadomych działań wolicjonalnych. Wprawdzie opis systemu form językowych odwołuje się do cech dystynktywnych i wewnętrznie skonstruowanych kategorii, proces akwizycji ma charakter inkrementalny, stopniowy, wiąże

się z proceduralizacją/integracją wiedzy, wzrostem poprawności językowej oraz pewności/poprawności działań użytkownika języka. Są to jakości stopniowalne, a nie kategorialne, charakterystyczne dla procesu akwizycji, nieprzydatne w opisie systemu języka.

Korzyści wynikające z wyboru drogi poznania naukowego wiążą się przede wszystkim właśnie ze zrozumienia swoistego charakteru zjawiska akwizycji językowej (w warunkach edukacyjnych), nawet jeśli ujawnia ona charakter heterogeniczny i polimorficzny. Jest to podstawa wiedzy praktycznie użytecznej. Wiedza, odnosząca się do systemów czysto formalnych podnosi zapewne nasz poziom rozumienia tychże, jednak jej walor praktycznej użyteczności jest pochodną związku pomiędzy systemem formalnym a zjawiskiem, którego dotyczy. Jeśli relacje te są zbyt odległe, szanse na generowanie wiedzy praktycznie użytecznej w odniesieniu do takich systemów są raczej mierne. W przypadku glottodydaktyki wiedza może mieć walor aplikatywny wtedy, kiedy pochodzi z tego samego źródła, którego dotyczyć będą jej zastosowania. Innymi słowy, glottodydaktyczna wiedza aplikatywna odnosi się do: a) uczniów jako osób, ponieważ w komunikacji uczestniczymy całymi swoimi osobami; b) ich struktury poznawczej (J. R. Anderson 1983, 1985, M. W. Eysenck 2006, M. W. Eysenck i M. T. Keane 1995), tam bowiem przebiegają procesy akwizycji; oraz c) interakcji komunikacyjnej, w ramach której uczniowie gromadzą potrzebne im doświadczenie i umiejętności językowe.

6. Program ‘normalnej’ nauki jako sposób na redukcję niepewności

Powody podjęcia programu nauki w odniesieniu do przyswajania i nauczania języków nieprymarnych są następujące:

1) jedynie program nauki obliuguje do określenia językowego przedmiotu badań jako specyficznego dla danej dziedziny modelu (P. Johnson-Laird 1983, 2006) przyswajania i nauczania języków obcych; inne koncepcje, wspomniane już wcześniej tego nie wymagają, ani nie umożliwiają, wykorzystując optykę dziedzin źródłowych; program nauki wymusza definicję przedmiotu badań w ramach bardzo złożonej wieloaspektowej substancji językowej, definicję tego przedmiotu w sferze zjawisk na wystarczająco szczegółowym poziomie;

2) w ten sposób powstaje jakiś względnie konwergentny punkt odniesienia do dalszych badań; program nauki wymusza badanie tego przedmiotu w celu jego zrozumienia, czyli poszukiwania jego koherencji i generalistów funkcjonowania; bez niego mamy sytuację eksploracji różnych aspektów przez różnych badaczy, bez konkretnych szans na koordynację wysiłków oraz postęp w rozumieniu przyswajania i nauczania języków; w ten sposób program nauki umożliwi procesy komunikacyjne badaczy na temat wspólnej domeny;

3) z uwagi na cele aplikacyjne, czyli wpływanie na przyswajanie i nauczanie języków w warunkach edukacyjnych, program nauki (empirycznej) wymusza ukierunkowanie aparatu poznawczego dziedziny na procesy przyswajania i nauczania języków obcych jako zjawiska w rzeczywistości empirycznej, w wymiarze czasu i przestrzeni, tak aby odkryte prawidłowości można było wyrazić w formie sądów aplikacyjnych; dodatkowo, obserwacje odmian i kształtu tych zjawisk w rzeczywistości empirycznej dostarczają badaczom orientacji co do ich charakteru;

4) wskazując na przedmiot badań usytuowany w sferze zjawisk, czyli rzeczywistych procesów przyswajania i nauczania języków, określony w sobie właściwych kategoriach, program nauki wykorzystuje zupełnie niezbędne dla dyscypliny autonomicznej źródło informacji w postaci danych na temat przyswajania i nauczania języków, pochodzących z rzeczywistości empirycznej - w myśl tezy wyrażanej przez Cordera, że naukowe dane nie są nam podane, ale muszą być pobrane ('data are taken, not given').

Program 'normalnej' nauki ma więc istotny walor redukcji niepewności z punktu widzenia glottodydaktyki:

Tabela 2. Poziomy glottodydaktyki jako nauki (autonomicznej i empirycznej zarazem) wyróżnione z punktu widzenia celów badawczych według stopnia ogólności.

6. Poziom paradygmatu wspólnego dla nauk humanistycznych	Odwołanie się do charakterystycznych dla działań człowieka hybrydowych (kontrolowanych i automatycznych jednocześnie) dynamicznych systemów otwartych; interakcjonizm uwzględniający relacje wzajemnego determinowania; działania strategiczne i interpretujące człowieka; aspektualizm/perspektywizm poznania, wykorzystanie pojęcia zdecentralizowanych siatek rozproszonych jako metafory układów społecznych w komunikacji językowej;
5. Poziom refleksji na swój własny temat:	zagadnienia metaglottodydaktyczne: tożsamość i zadania dziedziny, specjalizacja jej poddziedzin, polityka badawcza, samoocena dokonań badawczych, szczególnie skuteczności aplikacyjnej, relacje z dziedzinami pokrewnymi, miejsce glottodydaktyki w humanistyce, zagadnienia epistemologiczne;
4. Poziom badań teoretycznych:	konstruowanie teorii wyjaśniających zjawiska glottodydaktyczne lub ich fragmenty, uzasadnianie lub odrzucanie tychże, synteza badań empirycznych na określony temat, kwestia kryteriów teorii glottodydaktycznej na danym etapie jej rozwoju, porównanie i ocena różnych teorii według tych kryteriów, etc.; formułowanie wniosków aplikacyjnych;

3. Poziom badań empirycznych:	formułowanie pytań badawczych w kontekście modelu/i i teorii glottodydaktycznych, pobieranie danych empirycznych do testowania hipotez; interpretowanie wyników w świetle teorii, przekształcanie poznanych prawidłowości w sady aplikacyjne; refleksja nad ilościowymi i jakościowymi metodami i strategiami badań empirycznych oraz kierunkami badań empirycznych w glottodydaktyce, a także relacjami pomiędzy badaniami czystymi i stosowanymi;
2. Poziom modelowania przedmiotu badań	modelowanie polegające na odwzorowaniu relewantnych cech zjawiska jako spójnego (integralnego) systemu, a nie wiązki czynników innych modeli (trzech systemów), a jednocześnie jako systemu empirycznego, czyli operacji mentalnych oraz działań komunikacyjnych dokonywanych przez człowieka w czasie i przestrzeni w jego środowisku społeczno-kulturowym z drugiej strony; uchwycenie polimorficznych przejawów języka w procesach komunikacyjnych jako: a) reprezentacji mentalnej, tzn. wiedzy, b) formy zachowania, czyli sprawności, i c) wytworu, to jest dyskursu;
1. Poziom dziedziny	<i>interface</i> pomiędzy nauką empiryczną a rzeczywistością, w tym przypadku glottodydaktyką a domeną przyswajania i nauczania języków obcych; refleksja na temat specyfiki, granic oraz hierarchicznej struktury przedmiotu badań; operacje komunikacyjne muszą mieć swoje podmioty - przedmiot badań z konieczności konstytuowany jest przez człowieka, szczególnie jego wyposażenie poznawcze, czyli system przetwarzania informacji wyspecjalizowany dla celów komunikacji językowej.

7. Program ‘normalnej’ nauki jako panaceum na rozterki związane z akademicką tożsamością glottodydaktyki

1. W przeciwieństwie do koncepcji alternatywnych (praktycyzmu, koncepcji interdyscyplinarnej, koncepcji nauczania jako zastosowań językoznawstwa, koncepcji ‘importowania’ kryteriów naukowych dla dziedziny), jedynie ten program wymusza określenie własnego przedmiotu badań, a to on właśnie jest źródłem tożsamości/specyfiki glottodydaktyki, pod warunkiem, że ujmuje relewantny z jej punktu widzenia aspekt.

2. Glottodydaktyka jako nauka autonomiczna i empiryczna zarazem może mieć wystarczająco wrażliwą poznawczą aparaturę przygotowaną do ‘komunikacji’

z rzeczywistością empiryczną, czyli zajmuje się systemem empirycznym w wymiarze czasu i przestrzeni zdefiniowanych przy pomocy stosownie szczegółowych terminów.

3. Oznacza to specyficzną dla glottodydaktyki definicję procesów językowych w rzeczywistości empirycznej. Tak skonstruowany model przedmiotu badań jest odwzorowaniem pod względem interesujących nas aspektów przyswajania/użycia języka obcego jako zjawiska empirycznego. Daje to szansę uchwycenia zależności i prawidłowości funkcjonujących w badanych zjawiskach empirycznych objętych przedmiotem badań dydaktyki języków obcych.

4. Jest to przeciwieństwem typowego dla wcześniejszych ujęć przepływow informacji z dziedzin źródłowych na zasadzie góra-dół, zapożyczeń, określanych niesłusznie aplikacjami. W niniejszej koncepcji aplikacje wyprowadzane są w drodze wnioskowania dotyczącego relacji pomiędzy elementami przedmiotu badań z uwagi na ich funkcje i charakterystykę, czyli działań nauczyciela z uwagi na procesy uczenia się.

5. Jest to jednorodna, zintegrowana koncepcja przedmiotu badań glottodydaktyki w formie modelu, w przeciwieństwie do koncepcji interdyscyplinarnej, która definiuje przedmiot badań na drodze sumowania przedmiotów badań dziedzin źródłowych.

Określenie specyficznego przedmiotu badań jako aktywności człowieka, tzn. komunikacji językowej, warunkowanej mentalnymi procesami przetwarzania informacji przez człowieka w architekturze jego systemu poznawczego jako formy zachowania i jej wytwory, komunikacji, w której użytkownicy języka uczestniczą jako nadawcy - aktywizując procesy produkcji językowej - oraz odbiorcy - aktywizując procesy rozumienia dyskursu.

Określenie przedmiotu badań jako konstruktów mentalnych. Powyższe pojęcia odnoszą się do naturalnych, specyficznie językowych zjawisk użycia języka, w naszym przypadku użycia języka nieprymarnego, co wynika z wykorzystania koniecznych dla nauki empirycznej ograniczeń (co do abstrakcyjności i zakresu) modelu przedmiotu badań w świetle skomplikowanej, polimorficznej i wieloaspektowej materii, jaką jest język. Model przedmiotu badań jest wprawdzie konstrukcją mentalną, ale jego przydatność można więc uzasadnić posługując się kryteriami glottodydaktycznej relewancji.

8. Plusy i minusy programu ‘normalnej’ nauki jako redukcji niepewności

Odniesienie się do użycia języka przez ludzi w kontekście naturalnych i kulturowych zjawisk językowych eliminuje niekorzystną ilość niewiadomych, dając w efekcie pewną dozę orientacji w ramach definiowanego problemu. Orientacja ta wynika:

1. ze struktury umysłu i procesów poznawczych człowieka;
2. z charakteru przetwarzania informacji przez człowieka;
3. ze specyfiki przetwarzania systemu informacji językowych w odróżnieniu od pozostałych systemów informacji;
4. z charakteru komunikacji oraz komunikacji językowej jako uniwersalnego – naturalnego i kulturowego – zjawiska społecznego o szczególnych dla siebie formach, odmianach i wytworach;
5. procesów produkcji (związanych z rolą nadawcy) i rozumienia (związanych z rolą odbiorcy) dyskursu w języku nieprymarnym występujących w ramach komunikacji językowej jako głównych rodzajów użycia języka przez człowieka/ ucznia w języku mówionym i pisanym.

Odejście od koncepcji glottodydaktyki jako nauki interdyscyplinarnej, a uznanie jej przedmiotu badań za model zjawiska w rzeczywistości empirycznej pozwala docenić duży stopień skomplikowania tego zjawiska:

1. istotny z punktu widzenia glottodydaktyki polimorfizm tego zjawiska, polegający na co najmniej trzech stanach skupienia substancji językowej: procesy akwizycyjne mają bowiem swoje korelaty mentalne, a nawet mózgowie, behawioralne oraz materialne w sensie wytworów;

2. uwzględnienie faktu, iż dynamika uczenia się języka obcego polega zarówno na zmianach egzogennych, czyli motywowanych zewnątrz, jak na przykład przyrost wiedzy, jej specjalizacja i proceduralizacja, jak i endogennych, motywowanych wewnątrz, jak na przykład restrukturalizacja wiedzy językowej, a także wzrost dokładności jej reprezentacji mentalnej, czyli eksplicytacja;

3. proces przyswajania języka obejmuje zarówno zjawiska kategoriałne, jak i stopniowalne; rozróżnienia wymaga kwestia, jak wiedza jest reprezentowana, od tego, jak jest używana; natomiast rodzaj postulowanej reprezentacji mentalnej uwarunkowany jest jej sposobem wykorzystania w procesach komunikacji językowej.

9. Konkluzja

Wyznaczenie terytorium jest względnie autonomicznej nauce bezwzględnie potrzebne jako źródło życiodajnych informacji i danych, które są jej siłą napędową, ponieważ dostarczają odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Będąc względnie autonomiczną nauką empiryczną, która wyznaczyła swoje terytorium, glottodydaktyka może uruchomić własną agendę badawczą według akceptowanych w naszej kulturze naukowej skoordynowanych kroków badawczych. To warunkuje prowadzenie badań i jej rozwój, a w dalszej kolejności - także sukces poznawczy jako nauki czystej i stosowanej. Wynika więc z tego, że zidentyfikowanie przedmiotu badań w sposób autonomiczny ma zupełnie podstawowe znaczenie dla jej

przetrwania w świecie akademickim, ponieważ dziedziny istnieją z uwagi na unikalne aspekty swojego przedmiotu badań, dopiero w kontekście takiego modelu/systemu możliwe jest podjęcie zagadnień bardziej szczegółowych oraz interakcji z innymi dziedzinami. Dalszą korzyścią z podjęcia programu nauki jest definiowanie modelu przedmiotu badań według kryteriów relewantnych dla glottodydaktyki z takimi konsekwencjami, iż powstały w wyniku tego konstrukt mentalny może spełniać swoje funkcje koordynujące względem badań empirycznych, a także syntetyzujące w odnośnej nauce. Specjalizacja poziomów badań typowa dla hierarchii nauk humanistycznych pozwala precyzyjniej przypisać poszczególne metody badawcze, teoretyczne i empiryczne, do skali problemów, które musi podejmować każda nauka. Jak wiadomo z doświadczeń starszych dziedzin humanistycznych, ani inwestowanie głównie w teorię, ani tym bardziej wyłącznie w badania empiryczne nie zagwarantują dziedzinie pomyślnego rozwoju, który ma charakter skokowy, uwarunkowany postępowaniem na każdym z wyróżnionych powyżej poziomów.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON J. R. (1983), *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA.
- ANDERSON J. R. (1985), *Cognitive Psychology and its Implications*. New York.
- CROOKES G. (1992), *Theory format and SLA theory*, (w:) *Studies in Second Language Acquisition* 14, 425-449.
- DAKOWSKA M. (1987), *Funkcje lingwistyki w modelach i procesach glottodydaktycznych*. Warszawa.
- DAKOWSKA M. (1994), *Glottodydaktyka jako nauka*, (w:) B. Z. Kielar, L. Bartoszewicz, J. Lewandowski (red.), *Polska szkoła lingwistyki stosowanej*. Warszawa, 65-80.
- DAKOWSKA M. (1996), *Models of Language Use and Language Learning in the Theory of Foreign Language Didactics*. Frankfurt am Main.
- DAKOWSKA M. (1999), *Glottodydaktyka jako nauka empiryczna*, (w:) J. Bańcerowski, T. Zgółka (red.), *Linguam Amicabilem Facere. Ludovico Zabrocki in Memoriam*. Poznań, 405-418.
- DAKOWSKA M. (2000), *Mechanizm czy organizm? Dwa bieguny modelowania akwizycji języków obcych*, (w:) B. Z. Kielar, J. Lewandowski, J. Lukszyn i T.P. Krzeszowski (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej*. Warszawa, 335-351.
- DAKOWSKA M. (2003), *Current Controversies in Foreign Language Didactics*. Warszawa.
- DAKOWSKA M. (2008), *Determinanty modelu badań glottodydaktycznych*, (w:) A. Jaroszevska, M. Lorenc (red.), *Kultury i języki. Poznawać-uczyć się-nauczać*. Warszawa, 39-50.
- DAKOWSKA M. (2010a), *W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzewaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej*, (w:) *Neofilolog* 34, 9-20.
- DAKOWSKA M. (2010b), *Dydaktyka języków obcych we współczesności*, (w:) J. Fisiak (red.) *Studia językoznawcze: od językoznawstwa teoretycznego do stosowanego*. Kraków.
- EYSENCK M. W. (2006), *Fundamentals of Cognition*. Hove, New York.
- EYSENCK M. W., M. T. KEANE (1995) *Cognitive Psychology. A Student's Handbook*. Hove.
- GASS S. (1997), *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah.
- GIERE R. (1988), *Explaining Science. A Cognitive Approach*. Chicago.
- GIERE R. (1999), *Science without Laws*. Chicago.

- GIERE R. (2006), *Scientific Perspectivism*. Chicago.
- GIERE R. (red.) (1992), *Cognitive Models of Science*. Minneapolis.
- GREGG K. (1993), *Taking explanation seriously; or, Let a couple of flowers bloom*, (w:) Applied Linguistics 14/3, 276-294.
- GREGG K. (2003), *SLA Theory: Construction and Assessment*, (w:) C. J. Doughty, M. H. Long (red.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden, 831-866.
- GRUCZA F. (1974), *Lingwistyka a glottodydaktyka*, (w:) *Języki Obce w Szkole* 3, 133-143.
- GRUCZA F. (1976), *Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa, 7-25.
- GRUCZA F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- GRUCZA F. (2007), *Lingwistyka Stosowana*. Warszawa.
- HOLYOAK, K.J., R.G. MORRISON (red.) (2005), *The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*. Cambridge.
- JOHNSON-LAIRD P. N. (1983), *Mental Models*. Cambridge.
- JOHNSON-LAIRD P. (2006), *How We Reason*. Oxford.
- JORDAN G. (2004), *Theory Construction in Second Language Acquisition*. Amsterdam.
- KINTSCH W. (1998), *Comprehension*. Cambridge
- KLAHR D. (2000), *Exploring Science. The Cognition and Development of Discovery Processes*. Cambridge, Mass.
- KUHN T.S. (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago.
- LANTOLFF J. (1996), *SLA theory building: "Letting all the flowers bloom!"*, (w:) *Language Learning* 46/4, 713-749.
- LINDSAY P. H., D. A. Norman (1991), *Procesy przetwarzania informacji u człowieka*. Warszawa.
- LONG M. (1993), *Assessment strategies for SLA theories*, (w:) *Applied Linguistics* 14, 225-249.
- LONG M. (2007), *Problems in SLA*. Mahwah, N.J.
- WILCZYŃSKA W., A. MICHONSKA-STADNIK (2010), *Metodologia badań glottodydaktyce*. Kraków.

Glottodidactics as a science

Among various about the field of glottodidactics as a science, this article asks the question: in what sense is the term 'science' used in the expression 'Glottodidactics as a science? The conception outlined here uses such criteria of 'normal' science as the goals of the discipline, its relationships with the empirical reality and other disciplines, and the kinds and levels of its reasoning operations. The main goal of 'normal' science is to explain empirical phenomena. In the context of various other conceptions, my moderately optimistic humanistic idea of science regards it as an integral part of culture, its research operations - as a special case of our cognitive processes, and the interaction among the scientists as a special form of verbal communication.

Władysław T. MIODUNKA

Uniwersytet Jagielloński

Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego

1.

Nowoczesne kształcenie nauczycieli języka polskiego jako obcego stanowi duże wyzwanie już choćby z tego powodu, że wszystkie regulacje Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego odnoszące się do studiów polonistycznych biorą pod uwagę tylko jedną możliwość: nauczanie polszczyzny jako języka ojczystego w szkolnictwie polskim na trzech poziomach – w szkołach podstawowych, w gimnazjach i w liceach. Do wykonywania tego zawodu przygotowuje się studentów w ramach tzw. specjalizacji nauczycielskiej w trakcie studiów polonistycznych. Odpowiedzialni pracownicy tego Ministerstwa nie wzięli dotychczas pod uwagę faktu, że polszczyzny można i trzeba nauczać także jako języka obcego i jako języka drugiego. Rzeczywistość wygląda tak, jakby ci pracownicy w ogóle nie uświadamiali sobie, że kształcenie cudzoziemców w podległych Ministerstwu szkołach wyższych, gdzie przed rozpoczęciem studiów uczy się ich najpierw języka polskiego, stanowi nauczanie języka polskiego jako obcego i łączy się z nauczaniem innych języków obcych w Polsce. Skoro na poziomie Ministerstwa brak świadomości o wykonywaniu takiego zawodu w naszym kraju, jak zatem mogła się pojawić świadomość konieczności przygotowywania fachowców do jego wykonywania i regulacje prawne dotyczące standardów kształcenia nauczycieli języka polskiego jako obcego?

1.1.

Mimo takiego stanu świadomości na szczeblu Ministerstwa Nauki można mówić o kształceniu przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego w wielu polskich uczelniach. Dzieje się tak przede wszystkim na studiach podyplomowych, działających od kilkunastu lat w szkołach wyższych. Ostatnio na studiach polonistycznych zaczęto wprowadzać także dwuletnie studia magisterskie w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego. Studia te podlegają dotychczasowym regulacjom ogólnym Ministerstwa Nauki na temat studiów polonistycznych, a także regulacjom Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu na temat warunków, jakie winny spełniać studia magisterskie nadające uprawnienia do nauczania w szkołach

polskich. Oczywiście, nie mówi się tam nigdzie o nauczaniu języka polskiego jako obcego. W konsekwencji studia takie powstają niejako w b r e w aktom prawnym wydawanym przez Ministerstwo Nauki oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, z drugiej jednak strony mamy tu do czynienia z sytuacją dość typową dla tego, co dzieje się w Polsce, gdzie ludzie oddolnie próbują tworzyć różne inicjatywy, by odpowiedzieć na uświadamiane sobie przez nich potrzeby, których nie widzą kierownictwa resortów. Wszystko można by uznać za zjawisko normalne, gdyby nie to, że promocja języka polskiego poza granicami naszego kraju spoczywa jednak w rękach resortów. Ministerstwo Nauki wysyła np. corocznie do zagranicznych uczelni około 100 lektorów języka polskiego, którzy uczą tam języka polskiego jako obcego, przybliżając równocześnie swym studentom Polskę, jej społeczeństwo i kulturę polską. W trakcie rekrutacji przyszłych lektorów Ministerstwo Nauki uznaje posiadane przez kandydatów dyplomy ukończenia studiów poddyplomowych i studiów magisterskich w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, co jednak z drugiej strony nie przeszkadza mu akceptować kandydatów bez takich dyplomów i organizować dla nich kursów przygotowawczych do pracy za granicą, ograniczających się do zajęć szkoleniowych prowadzonych w czasie dwu- i trzydniowych sesji, praktyk pedagogicznych i egzaminu. W rezultacie osoby, które odbyły 4-semestralne studia magisterskie, mają za sobą praktyki pedagogiczne, napisały i obroniły pracę magisterską, są traktowane na równi z osobami, które nie mają takiego przygotowania, deklarują natomiast chęć nauczania języka polskiego w zagranicznej uczelni.

2.

Niniejszy artykuł opiera się na doświadczeniach wyniesionych z tworzenia i prowadzenia 2-letnich studiów magisterskich w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego. Studia te są prowadzone od 1 października 2005 roku w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Corocznie przyjmuje się na nie 25 studentów polskich oraz kilku zagranicznych poza limitem podstawowym. Trzeba dodać, że od 1 października 2009 r. w ramach tego limitu wyodrębniono ok. 10 miejsc dla osób zainteresowanych subspecjalnością o nazwie *Nauczanie języków obcych wspomagane komputerowo (na przykładzie języka polskiego jako obcego)*.

2.1.

Dwuletnie studia magisterskie w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego są adresowane do studentów, którzy uzyskali – w Polsce lub za granicą – licencjat z zakresu filologii polskiej lub neofilologii. Jak widać, nasze studia są przeznaczone dla osób posiadających już niższe wykształcenie filologiczne, które traktujemy jako istotny wkład do przyszłych studiów: poloniści powinni wnieść znajomość gramatyki i historii języka polskiego, dobrą znajomość literatury i kultury polskiej, neofilodzy zaś – dobrą praktyczną znajomość języka nowożytnego i jego struktury, także znajomość literatury i kultury danego kraju.

Od wszystkich kandydatów oczekujemy praktycznej znajomości przynajmniej jednego języka obcego na poziomie B1 lub B2, zakładamy bowiem, że wszyscy nasi absolwenci powinni być przygotowani do pracy za granicą, co trudno byłoby sobie wyobrazić w wypadku osób znających tylko język polski. Niezależnie od tego, że kandydaci na studia powinni dołączyć do dokumentów dyplomy i certyfikaty potwierdzające znajomość deklarowanego języka obcego, w ramach rozmów kwalifikacyjnych sprawdzamy praktyczną znajomość języków obcych wszystkich kandydatów, zależy nam bowiem na ocenie swobody prowadzenia przez nich rozmowy w języku obcym.

Kandydaci na studia magisterskie odbywają rozmowy kwalifikacyjne, składające się z kilku części: z autoprezentacji, z odpowiedzi na pytanie o motywację do podjęcia studiów w zakresie tej specjalizacji, odpowiedzi na pytanie o ogólne zasady nauczania języków obcych, odpowiedzi na pytanie z zakresu gramatyki współczesnego języka polskiego (ewentualnie gramatyki kontrastywnej), wreszcie – z konwersacji w wybranym języku obcym. Wszystkie elementy rozmowy kwalifikacyjnej są oceniane i punktowane przez komisję. Kandydaci, którzy uzyskali 60% i więcej możliwych punktów są zwykle kwalifikowani na studia magisterskie.

2.2.

Ponieważ kandydatom na omawiane studia magisterskie stawia się dość wysokie wymagania, chcemy od razu odpowiedzieć na pytanie, jak kształcenie przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego traktuje jednostka kształcąca, czyli Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie UJ. Czynimy to pod wrażeniem krytycznej oceny kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce, zawartej w bardzo interesującej książce prof. Elżbiety Zawadzkiej *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, gdzie znajdujemy np. takie stwierdzenie: „Niezadowolający stan kształcenia nauczycieli, zwłaszcza na uniwersytecie, jest spowodowany w znacznej mierze faktem, że kształcenie to jest traktowane przez społeczność ogólnouczeniłą jako działalność uboczna i jako „zabieranie czasu” potrzebnego na przygotowanie specjalistów z danej dziedziny. Metody i środki kształcenia są dość anachroniczne. Kształcenie pedagogiczne prowadzą niejednokrotnie nauczyciele akademicy z nie zawsze wystarczającym przygotowaniem. Samodzielni pracownicy naukowcy na ogół się nie angażują w kształcenie nauczycieli” (E. Zawadzka 2004: 55).

W trakcie przygotowywania tego artykułu zostały zebrane wyliczone przez E. Zawadzką negatywne cechy kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce, które posłużyły następnie jako kryteria oceny rzeczywistości dydaktycznej w Centrum. Poniżej wyniki tej oceny.

Przede wszystkim należy powiedzieć, że kształcenie przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego nie jest traktowane w Centrum jako działalność uboczna. Uczestnicy omawianych studiów to jedyna grupa polskich studentów, gdyż poza nimi Centrum kształci cudzoziemców w zakresie języka i kultury polskiej. Studenci polscy to uczestnicy studiów drugiego stopnia, podczas gdy

cudzoziemcy to kandydaci na studia albo studenci różnych stopni uczelni zagranicznych. Poza polskimi studentami studiów magisterskich Centrum opiekuje się jeszcze kilkunastoosobową grupą studentów trzeciego stopnia, czyli doktorantów zajmujących się także nauczaniem polszczyzny jako języka obcego i drugiego. Na tej podstawie można stwierdzić, że kształcenie nauczycieli mieści się w ramach działalności podstawowej Centrum.

W dodatku trzeba powiedzieć, że dyrekcja Centrum ma świadomość, iż w 2005 r. podjęła kształcenie nowej generacji w glottodydaktyce polonistycznej, jak o tym świadczy tom *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej* pod red. W. T. Miodunki (2009; zob. też U. Marzec 2009 oraz G. Zarzycka 2010), gdzie we wstępie znalazło się takie stwierdzenie: „Wiedza i umiejętności (wyniesione z 2-letnich studiów magisterskich) powodują, że mamy do czynienia z pierwszą generacją specjalistów solidnie przygotowanych do nauczania języka polskiego jako obcego, z pierwszą generacją profesjonalistów w tym zakresie. To, co było dotąd, to generacje polonistów i w mniejszym zakresie neofilologów, z większym lub mniejszym sukcesem przyuczonych do nauczania języka polskiego jako obcego” (W. T. Miodunka 2009: 12).

Dodajmy jeszcze, że w tomie *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej* zostały opublikowane najważniejsze części z pięciu najlepszych prac magisterskich napisanych przez absolwentki tych studiów z lat 2007 - 2008.

O tym, że kształcenie przyszłych nauczycieli jest w Centrum działalnością podstawową, świadczą też następujące fakty: 1) seminaria magisterskie prowadzą na zmianę samodzielni pracownicy naukowci (dwóch profesorów i dwóch doktorów habilitowanych); 2) pozostałe zajęcia prowadzą pracownicy naukowci ze stopniem doktora; 3) ci sami pracownicy prowadzą zajęcia z metodyki oraz pedagogiki i psychologii; 4) pracownicy kształcący nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego są równocześnie lektorami nauczającymi cudzoziemców, co pozwala im się prezentować także jako praktykom kształcenia cudzoziemców; 5) w ramach zajęć z metodyki nauczania języka polskiego jako obcego staramy się prezentować nie tylko metody i podejścia stosowane dość szeroko (jak np. podejście komunikacyjne), ale także pokazywać metody i podejścia nowe, dopiero wprowadzane w naszym kraju, jak choćby podejście zadaniowe (I. Janowska 2008).

3.

Jak już pisaliśmy wcześniej, przy układaniu programu studiów w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego musieliśmy wziąć pod uwagę standardy kształcenia dla kierunku studiów, jakim jest filologia polska, oczywiście w ramach studiów drugiego stopnia. Ponieważ jednak kształcimy nauczycieli, obowiązują nas *Standardy kształcenia nauczycieli na studiach wyższych zawodowych, uzupełniających studiach magisterskich, jednolitych studiach magisterskich oraz studiach podyplomowych*, które stanowią załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. Standardy te precyzują, że w ramach uzupełniających studiów magisterskich w zakresie jednej specjalności

nauczycielskiej prowadzi się: A) przedmioty kształcenia kierunkowego; B) przedmioty kształcenia nauczycielskiego łącznie w wymiarze co najmniej 60 godz.; C) praktyki pedagogiczne w wymiarze co najmniej 30 godz.; D) język obcy w wymiarze pozwalającym na uzyskanie znajomości języka na poziomie biegłości językowej B2+ według ESOKJ.

Biorąc pod uwagę fakt, że nasi absolwenci będą pracować przede wszystkim w Unii Europejskiej, powinniśmy uwzględnić także *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków* Michaela Kelly’ego i Michaela Grenfella, którzy już na wstępie podkreślają wagę kształcenia nauczycieli języków: „Kształcenie nauczycieli języków obcych nabiera coraz większego znaczenia ze względu na ich kluczową rolę w intensyfikacji kształcenia językowego oraz w rozbudzaniu u osób uczących się zainteresowania językami. Nauczyciele ci odgrywają ważną rolę w osiągnięciu celu wskazanego przez Unię Europejską, czyli doprowadzenia do sytuacji, kiedy to wszyscy jej mieszkańcy będą znali swój język ojczysty i dwa inne” (M. Kelly, M. Grenfell 2006: 6; zob. też P. E. Gębał 2008).

3.1.

Wyróżnione w rozporządzeniu MENiS przedmioty kierunkowe będą dotyczyły metodologii badań lingwistycznych oraz językoznawstwa polonistycznego, podczas gdy przedmioty kształcenia nauczycielskiego muszą dawać w sumie solidne podstawy nauczania języków obcych, czyli glottodydaktyki. A oto jakie przedmioty związane z metodologią badań lingwistycznych i językoznawstwem polonistycznym znajdują się w programie studiów:

w zakresie metodologii badań lingwistycznych:

- Teoria języka z metodologią badań lingwistycznych (60 godz.)
- Metodologia lingwistycznych badań kontrastywnych (30 godz.)

w zakresie językoznawstwa polonistycznego:

- Język polski na tle języków europejskich (30 godz.)
- Język polski w Europie i w świecie (15 godz.)
- Gramatyka opisowa języka polskiego (30 godz.)
- Gramatyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego (30 godz.)

W komentarzu do programu chcemy zwrócić uwagę na metodologię badań kontrastywnych, którą uważamy za ważną część naszej oferty, gdyż nauczyciel języka polskiego jako obcego będzie miał kontakty dydaktyczne z wieloma studentami, używającymi różnych języków ojczystych. W trakcie naszych zajęć jesteśmy w stanie zwrócić uwagę na kłopoty w opanowaniu polszczyzny wynikające z interferencji najczęściej używanych przez naszych studentów języków: angielskiego, niemieckiego, hiszpańskiego czy francuskiego. Ponieważ jednak zdarza się tak, że poszczególni absolwenci naszych studiów mogą wyjechać w celu nauczania języka polskiego jako obcego np. na Ukrainę, do Rosji, Włoch, Chin czy Japonii, chcemy ich przygotować metodologicznie do prowadzenia doraźnych studiów kontrastyw-

nych oponujących strukturę polszczyzny strukturze np. ukraińskiego, rosyjskiego, włoskiego, chińskiego czy japońskiego.

Język polski na tle języków europejskich to zajęcia, których celem jest pokazanie swoistości struktury języka polskiego na tle struktury innych języków słowiańskich, romańskich czy germańskich. Te zajęcia strukturalne różnią się istotnie od zajęć ukazujących historię i uwarunkowania społeczne powstawania największych skupisk polskich poza granicami naszego kraju, czyli w krajach Unii Europejskiej i na świecie. Celem zajęć jest także ukazanie polskiego szkolnictwa etnicznego w krajach zamieszkania Polonii oraz miejsce polszczyzny wśród języków krajów UE.

Zajęcia z gramatyki opisowej języka polskiego mają stanowić dla polonistów spojrzenie na strukturę polszczyzny w nauczaniu naszego języka, czyli na gramatykę naszego języka w ujęciu dydaktycznym. Neofilologom zaś mają dać wiedzę jasną na temat reguł funkcjonowania współczesnej polszczyzny. Zajęcia te zostały – na życzenie studentów – rozwinięte o zajęcia zwane gramatyką w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Ich celem jest nauczenie przyszłych nauczycieli radzenia sobie z problemami gramatycznymi polszczyzny, jakie napotykają w praktyce kształcenia studenci z różnych krajów świata, zwłaszcza na poziomach niższych A1, A2 i B1.

A oto zestaw zajęć związanych z dydaktyką nauczania polszczyzny jako języka obcego i drugiego:

1. rozkład szczegółowych treści kształcenia w ramach specjalności *Nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego*

a. w zakresie glottodydaktyki:

- Dydaktyka języków obcych (45 godz.)
- Wstęp do teorii akwizycji języka (15 godz.)
- Psychologia i pedagogika w nauczaniu języków obcych (45 godz.)

b. w zakresie metodyki nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego:

- Metodyka nauczania podsystemów języka polskiego (60 godz.)
- Metodyka nauczania sprawności językowych (60 godz.)
- Kontrola wyników w nauczaniu języka polskiego jako obcego (30 godz.)
- Multimedia w nauczaniu języka polskiego jako obcego (30 godz.)
- Praktyki pedagogiczne (40 godz.)
- Literatura w nauczaniu języka polskiego jako obcego (30 godz.)
- Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego (45 godz.)
- Specyfika nauczania języka polskiego jako drugiego (15 godz.)
- Komunikacja międzykulturowa (15 godz.)
- Historia nauczania języka polskiego jako obcego, drugiego i etnicznego (15 godz.)

Ponieważ wydaje się, że zajęcia związane z dydaktyką języków obcych, psychologią i pedagogiką ich nauczania nie wymagają specjalnego omawiania, chcie-

libyśmy zwrócić uwagę na wybrane zagadnienia metodyczne. Przede wszystkim należy zwrócić uwagę na to, że przedmioty związane ogólnie z metodyką nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego dzielimy na kilka grup: pierwszą z nich stanowią przedmioty składające się na metodykę nauczania polszczyzny jako języka obcego w ścisłym rozumieniu tego słowa (ułożone tu na zasadzie od teorii do praktyki); potem, w grupie drugiej staramy się pokazywać literaturę i kulturę polską w powiązaniu z nauczaniem języka; wreszcie w grupie trzeciej przedstawiamy specyfikę nauczania polszczyzny jako języka drugiego, swoistość komunikacji międzykulturowej oraz historię nauczania polszczyzny jako języka obcego, drugiego i etnicznego.

Podkreślenia wymaga fakt, że jako absolutnie równorzędne traktujemy dwa przedmioty: nauczanie podsystemów języka polskiego i nauczanie sprawności językowych. Bierze się to stąd, że nauczanie języka polskiego jako ojczystego i obcego przez wiele lat było sprowadzane do nauczania wiedzy o języku, a nie samego języka. Jeśli jednak zaczynamy uczyć języka polskiego, musimy umieć uczyć wymowy polskiej, pisowni, fleksji, składni, słowotwórstwa i słownictwa. Pokazanie, jak to należy robić, to krok we właściwym kierunku, ale krok zaledwie pierwszy. Drugim ważnym krokiem jest pokazanie, jak trzeba uczyć rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstów pisanych, redagowania tekstów pisanych i mówienia po polsku (tzn. wypowiedzania się w monologu, dialogu i polilogu), czyli interakcji z użyciem polszczyzny mówionej. Część spośród używanych obecnie podręczników wciąż nie uczy i nie ćwiczy wszystkich sprawności językowych, dlatego te zajęcia są takie ważne, gdyż przy okazji uczą przyszlých nauczycieli, jak być kreatywnym w stosunku do zastanych materiałów dydaktycznych. Warto dodać, że uświadomienie wagi nauczania sprawności językowych to efekt zwrotny wprowadzenia w 2004 r. certyfikacji języka polskiego jako obcego, gdyż w trakcie egzaminów certyfikatowych sprawdza się opanowanie polszczyzny w zakresie poszczególnych sprawności.

Liczba godzin przewidzianych na omówienie miejsca literatury i kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego jest różna, gdyż zajęcia związane z kulturą są dzielone na 15 godz. wykładu i 30 godz. ćwiczeń praktycznych polegających na przygotowywaniu projektów zajęć związanych z kulturą.

Specyfice nauczania języka polskiego jako drugiego poświęcamy stosunkowo niewiele miejsca, dzielając opinie np. dydaktyków francuskich uważających, że metodyki nauczania języka obcego i drugiego są zbliżone (J. P. Cuq 1991, 2003; J. P. Cuq I. Gruca 2002). Podobnie jak oni uważamy, że poznając metodykę nauczania podsystemów języka polskiego oraz sprawności językowych, nasi studenci uczą się także, jak uczyć polszczyzny jako języka drugiego.

Może się wydawać, że zajęcia z historii nauczania polszczyzny jako języka obcego, drugiego i etnicznego nie mają większego znaczenia dla kształcenia naszych studentów. Jeśli się jednak weźmie pod uwagę, że w dotychczasowych ujęciach historii języka polskiego polszczyzna jest traktowana wyłącznie jako język ojczysty,

jako narzędzie komunikacji i spójności narodu polskiego, uświadomimy sobie, że pokazanie studentom historii nauczania polszczyzny jako języka obcego i drugiego to uświadomienie im mocy naszego języka w minionych stuleciach, od wieku XVI poczynając (W. T. Miodunka 1990, 2010a, 2010 b).

4.

Ponieważ mówimy o 2-letnich studiach magisterskich, musimy też pamiętać o seminariach magisterskich, prowadzonych w wymiarze po 60 godz. na I i II roku studiów. Tematyka seminariów dotyczy glottodydaktyki polonistycznej, kontaktów językowych, dwu- i wielojęzyczności oraz języka polskiego w świecie. Ze względu na fakt, iż wcześniej nie prowadzono studiów magisterskich o takiej tematyce, przygotowywane magisteria mają oryginalny charakter, co w konsekwencji powoduje, że magistranci wkładają w prowadzone badania wiele pracy i serca. Rezultaty osiągnięte przez część z nich są naprawdę godne uwagi.

Jeśli porównamy program, według którego kształceni są nasi studenci, z minimum programowym zawartym w *Standardach kształcenia nauczycieli na studiach wyższych...*, okaże się, że na przedmioty kształcenia nauczycielskiego poświęcamy w sumie 285 godz. (zamiast 60 godz.), na praktyki pedagogiczne zaś 40 godz. (zamiast 30 godz.). Należy jednak uściślić, że przez praktyki pedagogiczne rozumiemy tylko obserwacje (hospitacje) zajęć i ich prowadzenie wraz z omówieniem, nie wliczając do nich innych zajęć prowadzonych przez studentów w ramach inicjatyw Koła Naukowego Glottodydaktyki Polonistycznej (np. indywidualne konsultacje językowe dla studentów wymagających dodatkowej pomocy, czy spotkania okolicznościowe z okazji świąt), ani zajęć dodatkowych (wieczorowych) w szkole letniej (np. dodatkowe konwersacje w grupach, śpiewanie popularnych piosenek, prowadzenie gier i zabaw po polsku, oglądanie filmów i rozmowy na ich temat).

4.1.

Program zajęć dla subspecjalności *Nauczanie języków obcych wspomagane komputerowo* odbywa się częściowo zgodnie z podanym wcześniej programem (w zakresie metodologii badań lingwistycznych i językoznawstwa polonistycznego, także w zakresie glottodydaktyki), częściowo w oparciu o program przygotowany tylko dla tej specjalności. Część specyficzna programu dotyczy metodyki nauczania języka polskiego wspomagane komputerowo. Rozkład szczegółowych treści kształcenia w ramach *Nauczania języków obcych wspomagane komputerowo (na przykładzie nauczania języka polskiego jako obcego)*:

- Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego (120 godz.)
- Komputer w uczeniu się i nauczaniu języków (150 godz.)
- Wpływ globalizacji i informatyzacji na języki narodowe (60 godz.)
- Computer-mediated communication (60 godz.)
- Seminarium magisterskie: Problematyka badań w nauczaniu języków wspomaganych komputerowo (120 godz.)
- Praktyki pedagogiczne (40 godz.)

Zmiana, która zwraca uwagę, jest najpierw połączenie metodyki nauczania podsystemów języka z metodyką nauczania sprawności językowych w jeden przedmiot o nazwie *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*, na który jednak przeznaczona jest tylko jedna godzina zajęć, co na dwa osobne przedmioty. Celem stworzenia osobnych zajęć była chęć integracji dwóch przedmiotów w ten sposób, by ułatwić koordynację tematyki tych zajęć z zajęciami równoległymi, czyli *Komputerem w uczeniu się i nauczaniu języków*, na które przeznaczono więcej godzin zajęć, gdyż w tym czasie studenci przygotowują specjalne programy komputerowe do nauczania sprawności językowych i części systemu językowego.

Podstawę teoretyczną do omówionych krótko zajęć praktycznych przynoszą dwa przedmioty: *Wpływ globalizacji i informatyzacji na języki narodowe* oraz *Computer-mediated communication*. Zajęcia drugie są prowadzone po angielsku z dwóch powodów: literatura naukowa jest dostępna w zasadzie tylko po angielsku, poza tym studentów UJ obowiązuje od roku 2010/2011 zaliczenie co najmniej jednego przedmiotu w języku obcym w trakcie odbywania studiów, więc zajęcia te stanowią naszą ofertę przedmiotu w języku angielskim, przedmiotu na tyle ogólnego, że mogą w nim brać udział także studenci spoza naszych specjalności.

Jak widać, liczba godzin przeznaczonych na seminarium magisterskie i na praktyki pedagogiczne jest taka sama jak w przypadku specjalności *Nauczanie języka polskiego jako obcego i drugiego*.

5.

Mimo że glottodydaktyka polonistyczna rozwija się od około 30 lat (zob. E. Lipińska, A. Seretny 2010), zorganizowane w postaci dwuletnich studiów magisterskich kształcenie przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego zaczęło się pięć lat temu. Ponieważ brak podręczników ułatwiających to kształcenie, Katedra Języka Polskiego jako Obcego UJ wystąpiła z inicjatywą publikacji serii prac zatytułowanej *Metodyka nauczania języka polskiego jako obcego*. W serii tej ukazało się dotąd osiem tomów, w tym tak ważne dla studentów publikacje jak *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego* A. Seretny i E. Lipińskiej (2005), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Praca zbiorowa* pod red. E. Lipińskiej i A. Seretny (2006), *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych* I. Janowskiej (2010). Dla osób zainteresowanych wspomaganym komputerowo nauczaniem języków obcych wydano dwie książki: *Od mediów przekazu do mediów uczestniczenia. Transmisja i nauczanie języków mniejszościowych* pod red. R. Dębskiego (2008) oraz *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji* R. Dębskiego (2009).

5.1.

Przedstawiony tu program podlega zmianom. Część z nich to zmiany wymuszone przez zmiany w rozporządzeniach wydawanych przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej. Jest jednak część

zmian wprowadzonych z inicjatywy kształconych studentów oraz prowadzących zajęcia wykładowców. Od roku 2007, roku kończenia studiów przez pierwszych absolwentów tej specjalności, przeprowadza się badania ankietowe wśród studentów na temat oceny całego programu oraz jego części. Oceny te i opinie są dla nas cenne, gdyż pozwalają skonfrontować nasz program z programem kształcenia nauczycieli języka polskiego jako ojczystego oraz z programami kształcenia nauczycieli języków obcych. Dla jednych i drugich szczególnie cenne w naszym programie jest zwrócenie uwagi na metodykę nauczania części systemu językowego obok konsekwentnego nauczania sprawności. To właśnie nauczanie sprawności jest największą nowością dla polonistów, z których część albo posiada już stopień magistra polonistyki, albo kończy polonistykę, studiując na piątym roku. Neofilolodzy widzą w glottodydaktyce polonistycznej glottodydaktykę porównawczą, gdyż autorzy prac polonistycznych chętnie odwołują się do badań z zakresu nauczania języków światowych, takich jak: angielski, niemiecki, francuski, rosyjski oraz do prac z glottodydaktyki ogólnej. Część z nich oczekuje, że z tego powodu studia te będą dla nich łatwiejsze, gdyż znaną teorię będą musieli stosować do nauczania swojego języka, czyli polszczyzny. Dlatego z satysfakcją czytamy ich uwagi na temat tego, jak to w prowadzonych zajęciach z angielskiego czy niemieckiego wykorzystują zdobyte na naszych studiach umiejętności.

Jak już wspominaliśmy, wprowadzenie dodatkowych zajęć z nauczania gramatyki języka polskiego nastąpiło także z inicjatywy studentów, co było to dla nas sporym zaskoczeniem.

Z inicjatywy wykładowców zlikwidowano np. osobne zajęcia na temat standardów europejskich w nauczaniu języków obcych, gdy okazało się, że wszyscy wykładowcy uwzględniają je w czasie swych zajęć. Z ich inicjatywy wprowadzono np. zajęcia z nauczania polszczyzny jako języka drugiego oraz z komunikacji międzykulturowej.

6.

Myśląc o programie naszych studiów, pamiętamy o funkcjach nauczycieli języków w ujęciu Elżbiety Zawadzkiej (2004): o tym, że każdy nauczyciel powinien być ekspertem w zakresie nauczanego języka i w zakresie metodyki jego nauczania, że powinien być pośrednikiem kulturowym między swoją kulturą a kulturami studentów (do kształcenia takich umiejętności stwarzamy wiele okazji, gdyż 50 kształconych u nas studentów polskich jest otoczonych przez około 400 cudzoziemców biorących udział w programach rocznych oraz ok. 500 studentów uczestniczących w szkole letniej kultury i języka polskiego) oraz że nauczyciel powinien być organizatorem, moderatorem i doradcą, a także ewaluatorem i innowatorem. Jesteśmy przekonani, że to właśnie w zakresie innowacji kształceni przez nas studenci mają szczególne pole do popisu – tradycje rozwoju glottodydaktyki polonistycznej są stosunkowo niewielkie, a oni przecież mają być nową generacją w tej glottodydaktyce – generacją profesjonalistów.

BIBLIOGRAFIA

- CUQ J.-P. (1991), *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Paris.
- CUQ J.-P., I. GRUCA (2002), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble.
- CUQ J.-P. (red.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris.
- DĘBSKI R. (red.) (2008), *Od mediów przekazu do mediów uczestniczenia. Transmisja i nauczanie języków mniejszościowych*. Kraków.
- DĘBSKI R. (2009), *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*. Kraków.
- GĘBAL P. E. (2008), *Kształcenie lektorów języka polskiego jako obcego na tle europejskich standardów pedeutologicznych*, (w:) W. T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków, 463- 471.
- JANOWSKA I. (2008), *Perspektywa zadaniowa w nauczaniu/ uczeniu się języków obcych*, (w:) W. T. Miodunka, A. Seretny (red.), *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Kraków, 35- 50.
- JANOWSKA I. (2010), *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*. Kraków.
- KELLY M, M. GRENFELL, *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków. Materiał pomocniczy – zarys treści kształcenia*. Warszawa.
- SERETNY A., E. LIPIŃSKA (2005), *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków.
- LIPIŃSKA E., A. SERETNY (red.) (2006), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego. Praca zbiorowa*. Kraków.
- LIPIŃSKA E., A. SERETNY (2010), *Trzydziestolecie glottodydaktyki polonistycznej w Uniwersytecie Jagiellońskim*, (w:) *Poradnik Językowy* 4 (673), 111 – 123.
- MARZEC U., 2009, *Obraz polonistyki włoskiej w świetle badań ankietowych*. Kraków.
- MIODUNKA W. (1990), *Moc języka i jej znaczenie w kontaktach językowych i kulturowych*. (w:) W. Mioucka (red.), *Język polski w świecie. Zbiór studiów*. Warszawa, Kraków.
- MIODUNKA W.T. (2009a), *Kto i dla czego należy do nowej generacji w glottodydaktyce polonistycznej?*, (w:) W. T. Miodunki (red.), *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*. Kraków.
- MIODUNKA W. T. (red.) (2009b), *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*. Kraków.
- MIODUNKA W. T. (2010a), *Historia polszczyzny jako języka obcego. O potrzebie i koncepcji opisu*, (w:) R. Przybylski, J. Kaś, K. Sikora (red.), *Symbolae grammaticae in honorem Boguslai Dunaj*. Kraków.
- MIODUNKA W. T. (2010b), *Polszczyzna jako język drugi. Definicja języka drugiego*, (w:) J. S. Gruchała, H. Kurek (red.), *Silva rerum philologicarum. Studia ofiarowane Prof. Marii Strycharskiej-Brzezynie z okazji jej jubileuszu*. Kraków.
- ZARZYCKA G. (2010), recenzja: *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*, red. W.T. Miodunka, (w:) *Poradnik Językowy*, 4 (673), 128- 134.
- ZAWADZKA E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków.

**Linguistics and didactics in educational programs
for teachers of Polish as a foreign language**

In 2005 the Faculty of Polish Studies of the Jagiellonian University in Kraków launched a two-year MA program in teaching Polish as a foreign language. This article discusses the MA curriculum, focusing especially on three types of courses: methodology of linguistic research, Polish linguistics and didactics of Polish as a foreign language compared to didactics of other foreign languages. The author elaborates on the reasons of changes made in the curriculum and discusses the features of the curriculum in comparison with other Polish foreign language teacher educational programs. The article also presents „Computer assisted language learning (CALL)”, a program which was introduced for teaching Polish as a foreign language in 2009.

Bernadeta NIESPOREK-SZAMBURSKA

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Język pierwszy dziecka – od nabywania do kształcenia kompetencji językowej i komunikacyjnej

1.

Zacznijmy od dość oczywistych uściśleń. Kompetencja językowa – termin N. Chomsky'ego, użyty w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku w odniesieniu do ludzkiej zdolności językowej, a ściślej do zdolności zinternalizowania reguł danego języka (uwewnętrzniania gramatyki), został uzupełniony przez D. Hymesa o określenie kompetencji komunikacyjnej, czyli o umiejętność posługiwania się tą zdolnością odpowiednio do sytuacji i innych uczestników interakcji komunikacyjnej.

Dziś pojęcie to – ciągle na nowo dyskutowane i reinterpretowane – nazywane także „wiedzą językową”, używane jest w „odniesieniu do łącznej umiejętności posługiwania się językiem, tzn. do zdolności rozumienia i tworzenia zdań w danym języku (kompetencja ściśle językowa) oraz do posługiwania się tą zdolnością” w interakcjach społecznych (kompetencja komunikacyjna lub pragmatyczna) (I. Kurcz 2005: 100).

2.

Kształcenie językowe kojarzy nam się z celowym działaniem szkolnym, które ma za zadanie doskonalenie sprawności językowej: odbiorczej i nadawczej. Rzadko uświadamiamy sobie, że nabywanie języka w rodzinie i w środowisku rówieśniczym służy tym samym celom. Przystawianie i kształcenie języka pierwszego odbywa się więc przynajmniej w trzech środowiskach zewnętrznych: w rodzinie, w środowisku rówieśniczym oraz instytucjonalnym (w szkole), przebiegając na zmianę: (a) w sposób niezorganizowany, bez celowego udziału osób, które w sposób systematyczny wpływałyby na osiągnięcie znajomości języka oraz (b) w sposób zorganizowany – z doprecyzowanym zachowaniem końcowym i zaplanowanymi etapami szkolenia (por. E. Ingram 1983: 209)¹¹.

¹¹ Nie zawsze tak jest – programy dla dzieci z dysfunkcjami są przykładami zorganizowanego uczenia języka pierwszego.

I tak przyjmuje się, że dziecko wyposażone w nieuszkodzone systemy fizjologiczne, przebywając w środowisku, które w wystarczającym stopniu zaspokaja jego potrzeby fizyczne i osobiste, przyswaja podstawowe elementy i wzorce językowe, podobnie jak uczy się chodzić i bawić przedmiotami. Współczesne badania nad rozwojem języka dziecka preferują podejście komunikacyjne, a w jego obrębie perspektywę interakcyjną (tzw. interakcyjną intencjonalność). Wewnętrznemu mechanizmowi przyswajania języka (LAD) przeciwstawia się system przyswajania języka przez socjalizację (LASS). „Dziecko, które zaczyna używać języka, jest silnie nastawione na wykonywanie (bądź komentowanie) czynności podejmowanej wspólnie z kimś innym” (J. S. Bruner 1980: 495). „Przyswaja sobie [ono – B.N.-Sz.] język pod presją potrzeby zwracania się do ludzi wokół niego oraz potrzeby komunikowania swego rozwijającego się postrzegania i rozumienia świata, w którym wzrasta” (E. Ingram 1983: 275).

Według teorii społeczno-pragmatycznych (M. Tomasello 2002) wszystko, czego dziecku trzeba, by opanowało język, to przebywanie z dorosłymi inicjującymi zabawy w interakcje, dostarczającymi mu wzorów językowych, reagującymi na jego zachowanie – na długo przed pojawieniem się u niego języka¹². Kilkanaście miesięcy zanurzenia (immersji) w takie teksty – dzięki dziecięcej zdolności naśladowania – tworzy istotę rozumiejącą i mówiącą językiem pierwszym¹³.

Nowe metody i schematy badań¹⁴ pozwoliły też odkryć w pierwszym roku życia dziecka przejście od uniwersalnego wzorca językowego w procesie percepcji mowy do percepcji według wzorca specyficznego dla danego języka. „Zanim [...] rozpocznie się nabywanie słów [między 6. a 12. miesiącem życia – B.N.-Sz], w umyśle dziecka powstają swoiste mapy mowy, w których odwzorowana jest informacja fonetyczna specyficzna dla języka otoczenia” (B. Bokus, G.W. Shugar 2007: 21). Pozwalają one niemowlętom na koncentrowanie się na aspektach sygnału akustycznego oddzielających kategorie w ich rodzimym języku i „stanowią swego rodzaju precyzyjnie dostrojony filtr dla języka” (B. Bokus, G. W. Shugar 2007: 21).

„Model rozwoju mowy zwany modelem magnesu języka ojczystego (P. K. Kuhl 2007) pokazuje [też], że językowa przestrzeń percepcyjna ulega przekształceniu, aby odwzorować umiejscowienie magnesów w języku ojczystym. Wprawdzie system słuchowy dziecka nadal przetwarza dane akustyczne oddzielające obcojęzyczne kategorie, ale te kategorie przestają być zauważane przez podmiot”

¹² Badacze reprezentujący tę hipotezę twierdzą, że dzieci rodzą się nie z określoną wiedzą o regułach gramatycznych i kategoriach semantycznych czy fonologicznych, ale ze zdolnością porządkowania doświadczeń, wykrywania zależności oraz zdolnością rozumienia i używania symboli (por. E. Ingram 1983).

¹³ Język pierwszy – nabywany od otoczenia automatycznie, bez udziału woli. Badacze stwierdzają nawet pierwotność kompetencji komunikacyjnej w nabywaniu języka (dzięki komórkom lustrzanym).

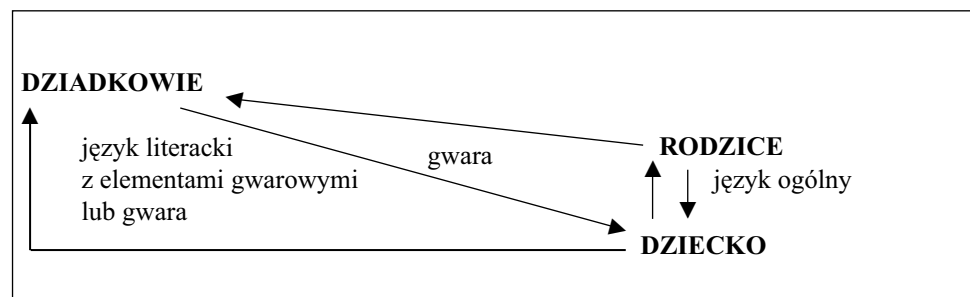
¹⁴ Jak pomiar rytmu i siły ssania smoczka, pomiar zwolnienia rytmu pracy serca dziecka, procedury warunkowania odwracania głowy przez dziecko. Por. B. Bokus, G.W. Shugar (red.) 2007.

(B. Bokus, G. W. Shugar 2007: 21). Przystawianie percepcyjnych cech sygnałów komunikacyjnych z języka ojczystego jest dla dzieci stosunkowo łatwe dzięki mowie matczynej (*motherese* – J. Berko Gleason, N. Bernstein Ratner 2005): uproszczonej syntaktycznie i semantycznie, wolniejszej, z przesadnym zarysowaniem konturów intonacyjnych, wzmacniających rozróżnienia fonetyczne. W takiej mowie pojawia się też więcej prototypowych egzemplarzy, które wywołują efekt percepcyjnego magnesu języka pierwszego i ułatwiają konstruowanie wspomnianych map percepcyjnych.

W procesie przyswajania języka pierwszego dziecko uczy się charakterystycznych dla danego języka wzorców *myślenia dla mówienia* (D. Slobin 2007). Coraz częściej przyjmuje się, że wraz z rozwojem doświadczenia językowego zaczyna ono odchodzić od uniwersalnych pojęć mających charakter pozajęzykowy w kierunku strukturyzowania rzeczywistości według zasad języka ojczystego. Podstawą są dwie umiejętności uniwersalne: odczytywania intencji i wychwytywania wzorów (kategoryzacji charakterystycznej dla danego języka).

3.

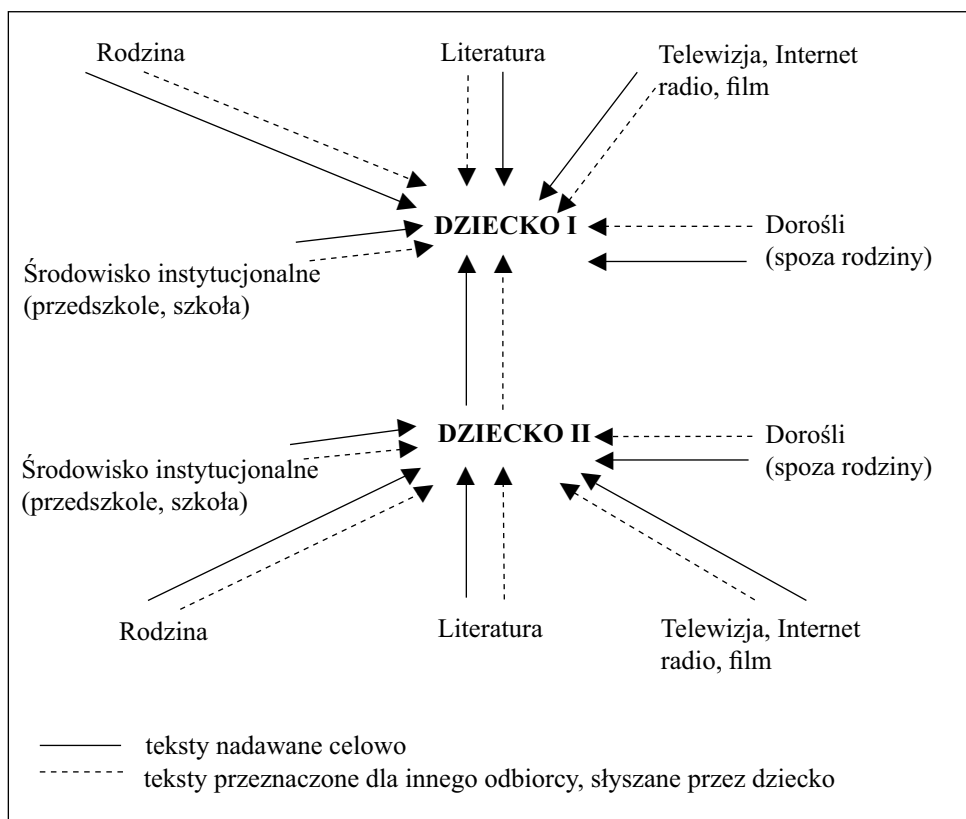
Dziecko opanowuje więc język pierwszy spontanicznie, w naturalnym procesie przyswajania (T. Zgółka 1980: 94). Pierwsze zewnętrzne środowisko przyswajania języka – rodzina, tworzy rodzaj wspólnoty, w której dziecko odczuwające potrzebę komunikacji z innymi ludźmi, uczy się także form, zwyczajów i rytuałów otoczenia, co pozwala mu utożsamić się z grupą i osiągnąć status pełnego jej członkostwa. Dzieci przyswajają sobie język przez odwoływanie się do kontekstu sytuacyjnego i komunikacyjnego: początkowo odpowiadają na uwagi rodziców, traktując je jako część całej interakcji – podczas np. karmienia i ubierania; później, kojarząc określone sytuacje z określonymi aktami, tworzą uogólnienia, prowadzące w końcu do poprawnych reguł. Nieobojętna jest przy tym częstotliwość występowania zdarzenia językowego i rodzinnych „ćwiczeń” pragmatycznych (np. z matką). Na ogół dziecko poznaje język w szybkim tempie, na jaki pozwala jego pamięć i zdolności poznawcze, jeśli tylko ma oparcie w pełnych zrozumienia rodzinnych interakcjach.



Schemat 1. Sytuacja komunikacyjna dziecka w rodzinie o podłożu gwarowym.

W rodzinie dziecko poznaje język mówiony i w zależności od relacji społecznych w niej panujących – inne odmiany językowe (np. gwargę, odmianę potoczną, literacką). Im bardziej złożona jest sytuacja językowa w rodzinie, tym większe szanse na poszerzenie repertuaru językowego małego użytkownika języka (por. schemat 1). Rodzina też ma wpływ na fakt, czy dziecko opanuje kod rozwinięty, czy będzie się posługiwać tylko kodem ograniczonym (B. Bernstein 1980). „Możliwość zetknięcia się dziecka ze stosunkowo szerokim repertuarem odmian językowych [...] zwiększa szansę na stosunkowo korzystne opanowanie języka, szanse te zwiększają się również wraz ze wzrostem poziomu świadomości językowej otoczenia dziecka” (H. Gzółkowska 1986: 18).

Komunikacja w rodzinie wiąże się także z pozyskiwaniem doświadczeń ze źródeł literackich (kiedy rodzice stają się odbiorcami-pośrednikami tekstów), telewizji i z nowych mediów. Krąg osób, z którymi dziecko wchodzi w interakcje, rozszerza się o osoby spoza rodziny, przypadkowych dorosłych, wreszcie – dziecko wchodzi w grupę rówieśniczą i w środowisko instytucjonalne, w którym w sposób systematyczny wpływa się na jego kompetencje (por. schemat 2).



Schemat 2. Sytuacja komunikacyjna (odbiorcza) dziecka (por. D. Bula, B. Niesporek-Szamburska 2004).

W ten sposób przejmują pojęcia, schematy, stereotypy, konwencje, reguły i wiele innych zapisów mentalnych (M. Dakowska 2008: 69).

4.

Kompetencja językowa i komunikacyjna, nabywana w naturalnych interakcjach w środowisku rodzinnym i rówieśniczym, stanowi bowiem podstawę uczenia się zorganizowanego, z jakim mamy do czynienia w edukacji szkolnej. Z chwilą rozpoczęcia nauki szkolnej język dziecka staje się przedmiotem analizy. Jego zorganizowane kształcenie obejmuje trzy sfery działań: (a) rozwijanie języka osobniczego dziecka; (b) budowanie jego świadomości językowej; (c) wdrażanie sprawności językowych dziecka w rolach nadawcy i odbiorcy (por. R. Pawłowska 2002).

a) Pierwsza sfera prowadzi do rozwijania języka ucznia, bogacenia jego słownictwa w zgodzie z rozwojem poznawczym (co oznacza też zgodę na język dziecięcy), gdyż troska o indywidualne wsparcie rozwoju językowego daje szansę na pełną komunikację z innymi ludźmi, na wyrażenie swoich potrzeb i emocji. Tego typu kształcenie daje też szansę dzieciom ze środowisk o niższej kulturze, w których opanowały one jedynie kod ograniczony¹⁵, a także dzieciom, których pierwszy język jest w konflikcie z obowiązującym w szkole językiem ogólnym (gdzie dziecko posługuje się gwarą lub jeśli jedynym znanym mu językiem mówionym jest język potoczny, por. H. Synowiec 1992: 20).

Środowisko instytucjonalne może mieć duży wpływ na zmianę lub poszerzenie przyswojonych przez dzieci odmian języka, dostarczając im nowych doświadczeń w zakresie np. tzw. przełączania kodów (czyli zastępowania wariantu środowiskowego językiem ogólnym).

b) Druga sfera działań edukacyjnych w sferze języka ojczystego wiedzie ku rozwijaniu kompetencji językowej – a dokładniej ku sprawności systemowej.

By mówić o zakresie tych działań, należy przypomnieć pojęcie sprawności językowej – kluczowej kategorii określającej zadania i cele w zreformowanej szkole. W „edukacji polonistycznej sprawność to szczególny rodzaj umiejętności wymagający określonej wiedzy, która bywa zarówno uświadomiona, jak i intuicyjna” (U. Żydek-Bednarczuk 2002: 119). Pojęcie niejednoznaczne, uszczegółowione przez S. Grabiasa, który w sprawności językowej – potem nazwaną komunikacyjną, wyodrębnił sprawności: systemową, społeczną, sytuacyjną i pragmatyczną (S. Grabias 1994)¹⁶. Model tej sprawności z perspektywy uczenia języka ojczystego przejrzysto ukazała U. Żydek-Bednarczuk (por. schemat 3.). Co istotne, model ten znajdu-

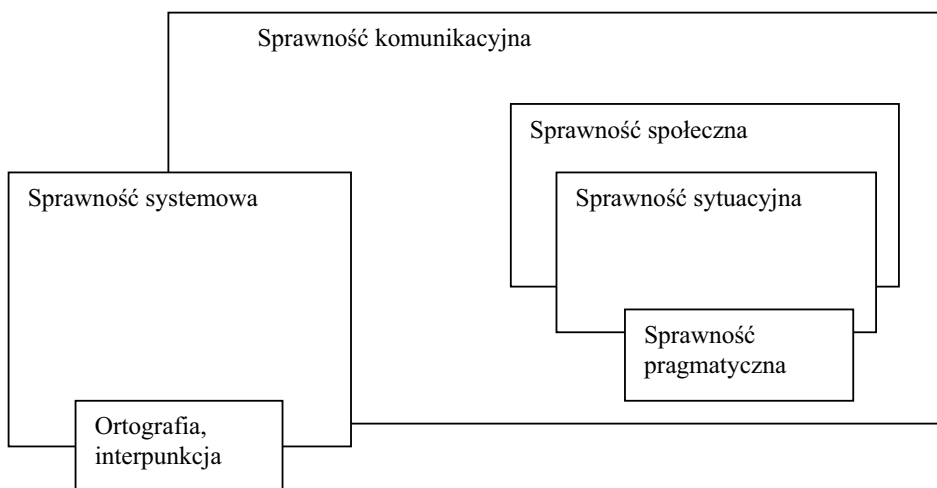
¹⁵ Posługiwanie się jedynie kodem ograniczonym stwierdza się u 40% populacji uczniów (R. Pawłowska 2002: 50). Jak zauważa autorka, kształcenie języka ojczystego prowadzone jest tak (dotyczy to także podręczników), jakby wszystkie dzieci posługiwały się kodem rozwiniętym.

¹⁶ W dydaktyce języków obcych sprawność, rozumiana jako struktura hierarchiczna, oparta jest na wzajemnie podporządkowanych planach: „W przypadku językowej sprawności mówienia na szczycie hierarchii jest nadrzędny cel wyrażania intencji komunikacyjnej, niżej znajdują się plany syntagmatyczne – przedwerbalne, a najniższej formy werbalne. [...] Struktura sprawności wynika z procesu transformowania intencji komunikacyjnej” (M. Dakowska 2008: 79).

je miejsce dla umiejętności ortograficznych i interpunkcyjnych dziecka, które, choć podlegają szkolnemu ocenianiu pod względem poprawności, nie wchodzą w zakres sprawności językowej – jako że nie należą do systemu (A. Markowski 1999).

Sprawność językowa w takim ujęciu będzie charakteryzować użytkownika języka, który swobodnie i szybko, funkcjonalnie i poprawnie tworzy teksty językowe (mówione i pisane) oraz równie sprawnie (szybko, swobodnie) odbiera teksty językowe – słyszane i czytane (R. Pawłowska 2002). Ujęcie to nawiązuje do sprawności eksperta na „poziomie opanowania samych paradygmatycznych odmian form językowych, aby można je było dostosować do kontekstu [...] w zakresie planów wypowiedzi o coraz dłuższym zasięgu [...], na poziomie uświadomienia sobie przez ucznia, co jest formą zgodną z regułami kodu językowego, a co nie jest, [...] wreszcie, w zakresie integrowania operacji w czasie, dającego efekt płynności wypowiedzi” (M. Dakowska 2008: 81). W takim rozumieniu, wskazanym także w opracowaniach normatywnych (por. A. Markowski 1999), poprawność jest częścią składową sprawności językowej, a precyzyjnie – sprawności systemowej, choć nauczyciele najczęściej utożsamiają tę pierwszą ze sprawnością językową w ogóle (co prowadzi do niefunkcjonalnego weryfikowania i oceniania umiejętności dziecka).

Sprawność systemowa bowiem to „umiejętność poprawnego wypowiedzania się w mowie i w piśmie przy zastosowaniu funkcjonalnej wiedzy, a także umiejętności z zakresu budowy języka” (U. Żydek-Bednarczuk 2002: 122).



Schemat 3. Model sprawności językowej (za: U. Żydek-Bednarczuk 2002: 122).

Przyjęta w szkole koncepcja kształcenia językowego uznaje wiedzę o systemie – gramatykę, za integralny składnik – nazywając ją nauką o języku. Naukę języka reprezentują tzw. ćwiczenia w mówieniu i pisaniu. „Służą one opanowaniu róż-

nych form wypowiedzi, doskonaleniu stylu dzięki sprawnemu, adekwatnemu do wyrażanych myśli posługiwaniu się strukturami składniowymi, wzbogacaniu zasobu leksykalnego, przyswajaniu oraz przestrzeganiu wszelkich norm poprawnościowych” (J. Kowalikowa 2004: 109). Przyjęto, że umiejętności językowe muszą się wspierać na wiedzy językowej o systemie¹⁷. Zdarza się jednak, że dzieci z przyswojoną wiedzą o języku nie radzą sobie w werbalnych interakcjach, gdy jej poznanie nie jest sfunkcjonalizowane (podporządkowane nadrzędnemu celowi).

Budowanie świadomości językowej dziecka powinno się zatem równać poznawaniu i rozumieniu przez niego struktury języka oraz funkcjonowania systemu znaków językowych, lecz nie jako zbioru reguł, zasad i formuł, ale konkretnego zastosowania dla wyrażenia intencji komunikacyjnej, „np. wiedzy o przymiotnikach, przysłówkach do tworzenia opisu, wiedzy o równoważnikach zdań czy zawiadomieniach zastosowanej w pismach użytkowych” itd. (U. Żydek-Bednarczuk 2002: 121). Celem tego typu edukacji jest łączenie wiedzy o funkcjach struktur gramatycznych języka z praktykowaniem poprawnych gramatycznie wypowiedzi¹⁸.

Szanse na takie kształcenie świadomości językowej dziecka daje nowa podstawa programowa (2008) organizująca treści dotyczące kształcenia kompetencji językowej pod takim właśnie tytułem: *Świadomość językowa* w zakresie odbioru i tworzenia wypowiedzi – chodzi więc o rozpoznawanie i ukazanie funkcji wiedzy (utajonej, nieświadomej), którą uczeń niejednokrotnie bezwiednie wykorzystuje. „Uświadamiając [bowiem] uczniowi posiadaną przez niego wiedzę intuicyjną o własnym języku, możemy uruchomić jeden z najbardziej pomocnych mechanizmów, jaki pozostaje do dyspozycji nauczyciela” (R. Clark 1983: 331).

c) Trzecia – i wydaje się współcześnie główna – sfera kształcenia języka w szkole odnosi się do kompetencji komunikacyjnej – w nauczaniu zwraca się szczególną uwagę na doskonalenie „sprawności komunikacyjnych” ucznia – nadawczych i odbiorczych, coraz częściej (zwłaszcza po roku 90. ubiegłego wieku) nazywanych w programach „kompetencją komunikacyjną”. Nazywa się tak wykonania językowe odpowiednie do kontekstu i konsytuacji aktu komunikacyjnego. Sprawność w zakresie tej kompetencji nie jest, jak już wspomniano, jednorodna. Dziecko uczy się jej „po części we własnym środowisku przez naśladowanie. Po części zaś powinna mu w ich doskonaleniu pomóc szkoła” (J. Kowalikowa 2004: 111).

Jej nabywanie rozpoczyna się w procesie socjalizacji dziecka „od opanowania sprawności pragmatycznej”. Dziecko uczy się języka od rozpoznawania czyichś intencji i właściwej ich interpretacji, rozwija zdolność do naśladowania intencjonalnych działań innych, w tym działań komunikacyjnych, z czasem także wtedy,

¹⁷ obrońcy gramatyki w kształceniu języka ojczystego dostrzegają wiele jej zalet, m.in.: a) świadome posługiwanie się jej składnikami pozwala doskonalić tworzenie wypowiedzi pisemnych; b) ułatwia opanowanie języków obcych; c) uczy normy językowej; d) uczy logicznego myślenia; e) jest potrzebna przy interpretacji tekstów literackich. (J. Kowalikowa 2004).

¹⁸ Dydaktycy języków obcych zwracają natomiast uwagę na fakt automatycznych wyborów (werbalnych i formalnych) na niższych poziomach hierarchii sprawności, by uwaga mogła być uwolniona na poziomie treści i innych istotnych aspektów wypowiedzi (por. M. Dakowska 2008).

gdy intencja ta jest wyrażona pośrednio. W szkole rozwija wiedzę i umiejętności dotyczące aktów mowy, skutecznego porozumiewania się, a także odczytywania informacji niejawnych, przekazywanych pośrednio, przy użyciu określonych środków językowych (np. rozmaite wyrażanie polecenia, por. R. Grzegorzycowa 2001: 145-148). Sprawność ta uzupełniana w interakcji o sprawności: systemową, społeczną i sytuacyjną, umożliwia pełne uczestnictwo w komunikacji społecznej i decyduje o powodzeniu w procesie porozumiewania (S. Grabias 1994: 283).

Kształtowanie sprawności społecznej rozpoczyna się także w środowisku rodzinnym, kiedy młody człowiek zaczyna się orientować w hierarchii między dorosłymi a dziećmi, w nierównorzędności roli i rangi społecznej rozmówców. Zabiegi pedagogiczne rodziców i opiekunów służą opanowaniu odpowiednich form językowych sankcjonujących tę nierównorzędność, zwracając uwagę: „Nie mówi się: *Daj!* – tylko: *Proszę mi dać!*” i dodają: *nie jestem twoją koleżanką* – co wyraźnie uświadamia odmienność relacji dziecko – dorosły i dziecko – dziecko. „Językowa sprawność społeczna wymaga wiedzy na temat relacji społecznych zachodzących w danej wspólnocie komunikacyjnej” – stwierdza S. Grabias. Jej kształtowanie „trwa przez całe życie, bo nieustannie zmieniają się role, jakie przychodzi człowiekowi pełnić w życiu społecznym” (S. Grabias 1994: 320).

Sprawność sytuacyjna wiąże się z umiejętnością dostosowania swej wypowiedzi do różnych okoliczności związanych z sytuacją mówienia, jak miejsce, temat, czas, liczba odbiorców. Dzieci bardzo wcześnie (już w okresie niemowlęcym) potrafią obserwować i naśladować sytuacyjne poczynania dorosłych, angażując się w interakcyjne wymiany zachowań¹⁹. Potem przyswajają sobie język przez ciągłe odwoływanie się do kontekstu sytuacyjnego: naturalne okoliczności porozumiewania się stanowią najlepszą motywację do doskonalenia sprawności systemowej, a brak możliwości do sytuacyjnego uwarunkowania wypowiedzi prowadzi do zakłóceń w komunikacji.

Obudowanie instytucjonalnego kształcenia języka ojczystego ramą komunikacyjną i wymiarem funkcjonalno-pragmatycznym spowodowało, iż sprawność językową określa się nie tylko ze względu na kod, ale ze względu na „wyznaczniki komunikacyjne: sytuację, intencję, zachowania pozawerbalne. [...] zwraca się uwagę na użycie języka, czyli opisuje typ rzeczywistych zachowań językowych człowieka oraz cele, jakim zachowania te służą” (U. Żydek-Bednarczuk 2002: 123). I tak, według dokumentów programowych, już na poziomie edukacji wczesnoszkolnej dziecko „tworzy wypowiedzi: [...] dobiera właściwe formy komunikowania się w różnych sytuacjach społecznych” (nowa *Podstawa programowa*, Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17: 7). Na II etapie kształcenia (klasy 4-6) wprowadza się „sposób wyrażania się [dostosowany] do oficjalnej i nieoficjalnej sytuacji komunikacyjnej oraz do zamierzonego celu” (*Podstawa programowa*, Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17: 11), a w gimnazjum: „zasady etykiety językowej – [czyli wiedzę, w jaki sposób uczeń ma] zwracać się do rozmówcy w zależności od sytuacji i relacji, jaka go

¹⁹ Już w zachowaniach o cechach protokonwersacji zaczynają naśladować mimikę dorosłego, poruszanie ustami, wysuwanie języka.

łączy z osobą, do której mówi, [...], konwencje językowe zależne od środowiska (np. sposób zwracania się do nauczyciela, lekarza, profesora wyższej uczelni)” (*Podstawa programowa*, Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17: 22). Taki model kształcenia kompetencji językowej i komunikacyjnej – pod warunkiem, że znajdzie wierne odbicie w realizacji – jest bliższy niedorośtemu użytkownikowi języka, zwłaszcza że umożliwi mu wykorzystywanie własnych doświadczeń komunikacyjnych, także tych zdobytych w środowisku rówieśniczym.

5.

Kształcenie komunikowania się podmiotu nauczania w języku ojczystym zostało dodatkowo wpisane w dokumentach programowych w cztery obszary jego aktywności werbalnej: czytanie, mówienie, pisanie i słuchanie. Ich skuteczne realizacje nazwano osiągnięciami. Mówienie i pisanie dotyczą operacji nadawczych, a czytanie i słuchanie (rozumienie tekstów) – odbiorczych. Nabywanie umiejętności w mówieniu, pisaniu, czytaniu i słuchaniu ma charakter rozwojowy, toteż kształcenie ich uwzględnia możliwości ucznia, jego wiedzę o świecie, zasób jego doświadczeń” (R. Pawłowska 2002: 54), by zbyt szybkie podniesienie wymagań nie stało się przyczyną niepowodzeń dziecka. Umiejętność czytania łączy się najczęściej z umiejętnością pisania – przez związek z odmianą pisaną języka.

Czytanie. Siedmioletnie dziecko uczy się podstaw procesu czytania i pisania wraz z ich doskonaleniem. Dziewięciolatek, według zapisów programowych, powinien już czytać poprawnie, płynnie, biegle i wyraziście. W kolejnych latach dziecko pogłębia umiejętność czytania ze zrozumieniem (i ten proces trwa do końca okresu edukacji).

Nie wdając się tutaj w szczegóły teorii i etapów w procesie nauki czytania, należy wspomnieć szkole, iż czytanie „zaczyna się jawić [dziecku] jako nudnawa czynność zbiorowa, gdy wszyscy czytają te same, z reguły mało zajmujące teksty, zachowując jednakowe myśli na temat poznawanej treści” (D. Klus-Stańska, M. Nowicka 2005: 14), gdy „uczy się” liter tych uczniów, którzy już je znają oraz gdy do czytania uczniom o wysokiej sprawności systemowej służą teksty ubogie leksykalnie i tematycznie. Tymczasem „w zależności od sposobu, w jaki dziecko zostaje od samego początku wprowadzone w świat pisma, będzie ono nadawało czytaniu różne znaczenia” (D. Klus-Stańska, M. Nowicka 2005: 21)²⁰. Dziecko jest gotowe bez przymusu pokonywać techniczne i językowe trudności, gdy czuje, że świat pisma wnosi nowe znaczenia i wartości w jego życie. Rola czytania wyraża

²⁰ Dla kształtu kompetencji i motywacji czytelnicy nie jest kluczowy – zdaniem wielu pedagogów – rodzaj metody czytania (gdyż dobra technika nie gwarantuje czytania ze zrozumieniem), a raczej sposób „ich lokowania w obszarze trzech wyróżnionych przez A. Brzezińską aspektów czytania (aspekty: techniczny (jak dziecko czyta), semantyczny (co czyta) i krytyczno-twórczy (po co czyta)). Zgodnie z ujęciem Brzezińskiej „nie umie czytać dziecko, które jedynie poprawnie nazywa litery, poprawnie reprodukuje dźwiękowo zapisane wyrazy czy zdania, które rozumie znaczenie pojedynczych słów, a nawet potrafi poprawnie odtworzyć treści przeczytanego zdania czy tekstu” (A. Brzezińska 1987: 35).

się w dwóch obszarach kompetencji: instrumentalnej i funkcjonalnej – osobotwórczej – pierwsza, choć ważna, nie zamyka drugiej – donioślejszej funkcji, która niezależnie od wagi aspektu technicznego w nauce czytania, zwraca uwagę na aspekt semantyczny, a zwłaszcza na rolę aspektu krytyczno-twórczego.

Pisanie. Dziecko przychodzi do szkoły z umiejętnością posługiwania się mową. W szkole opanowuje język pisany, który jest dla niego nowym językiem. Niewątpliwą trudnością do pokonania przez dziecko jest aspekt techniczny zapisu tej nowej odmiany języka: dekodowanie dźwięków mowy i ich transpozycja na znaki graficzne – odtwarzanie kształtu liter, proporcji i łączy między ich elementami, odległości między wyrazami, a nieco później – poprawność stylistyczno-ortograficzna. Szkoła wykazuje wielką troskę o jakość techniczno-ortograficzną nauki pisania, jednak „nadmierna koncentracja na piśmie jako graficznym zapisie” może być „dysfunkcyjna wobec pisania jako ekspresji własnych myśli” (D. Klus-Stańska, M. Nowicka 2005: 49), a więc także wobec własnego języka. Wiadomo też z doświadczeń edukacyjnych, że „niedoskonałość techniczna nie zamyka możliwości zredagowania (...) wypowiedzi, która spełni wymogi pragmatyczne, nie przeszkodzi też dziecku, które zdecydowanie chce nawiązać z kimś kontakt za pośrednictwem pisma” (D. Klus-Stańska, M. Nowicka 2005: 47).

W zakresie umiejętności pisania wyróżnia się, poza aspektem technicznym, aspekt formalny i pragmatyczno-twórczy. Aspekt formalny wiąże się z umiejętnością redagowania prostych tekstów zgodnych z kulturową konwencją i wzorcami gatunkowymi. Aspekt pragmatyczno-twórczy ujmuje funkcjonalny sens umiejętności pisania: wyrażenia siebie, swoich uczuć, oddziaływania na odbiorcę, utrwalenia myśli czy wreszcie – podtrzymania komunikacji. Na tym poziomie trudności w uzyskiwaniu sprawności mogą wynikać z braku świadomości różnic między językiem mówionym i pisanym: często jeszcze dziesięciolatek pisze tak, jak mówi. Pismo traktuje jedynie jako techniczną możliwość zapisu, podobnie jak nagranie, w czym utwierdza go odmiana młodzieżowa, zwłaszcza ta stosowana w mediach elektronicznych (SMS-y). Wykorzystanie wcześniejszych (mówionych) doświadczeń dziecka w nauce pisania jest jednak możliwe i psychologicznie uzasadnione (por. D. Bula, B. Niesporek-Szamburska 2004).

Ze względu na wagę aspektu pragmatyczno-twórczego w opanowaniu sprawności pisania pozytywną tendencją jest przekraczanie wąskich szkolnych motywów i dawanie dzieciom szansy, by ich teksty były twórczymi wypowiedziami w autentycznej interakcji (dyskursie szkolnym) i miały szerszego odbiorcę, np: dzieci piszą list oficjalny przed wycieczką szkolną do muzeum, piszą instrukcję nowej gry planszowej (w którą się potem bawią), tworzą książeczki z kolejną przygodą bohatera literackiego itd.

Słuchanie. W kształcenie umiejętności słuchania i rozumienia, ćwiczonej od urodzenia dziecka w sposób naturalny, wiele doświadczeń wnosi rodzina: to zwykle rodzice stają się pośrednikami tekstów literackich czytanych na głos. Czytanie przez dorosłego rozwija też wszystkie aspekty kompetencji czytelniczych. W szkole umiejętność słuchania może być rozwijana przez codzienne słuchanie nauczy-

ciela czytającego książki, zwłaszcza takie teksty, z którymi dziecko nie poradziłoby sobie samodzielnie. Poza technicznymi wartościami tego typu operacji, ćwiczącymi nastawienie uwagi czy słuch, utożsamianie i różnicowanie brzmień wyrazów i zdań, rozpoznawanie walorów intonacyjno-akcentowych słuchanego tekstu – słuchanie i rozumienie (z komentowaniem) głośno czytanego tekstu prowadzi do rozwijania krytyczno-twórczego aspektu czytania.

Mówienie jest tą formą ekspresji werbalnej, która w życiu wykorzystywana jest najczęściej. W szkole „rozwój i doskonalenie mowy dzieci” wiąże się przede wszystkim „z tworzeniem sytuacji w sposób naturalny wyzwalających chęć mówienia i umożliwienie wypowiedzi przez dostarczenie odpowiedniego słownictwa” (D. Czelakowska 2010: 122). D. Klus-Stańska rozróżnia dwa podejścia do kształcenia kompetencji komunikacyjnej w zakresie mówienia w szkole:

- podejście komunikacyjno-osobotwórcze – realizujące w pełni wszystkie wspomniane wcześniej wyznaczniki programowe dotyczące sprawności komunikacyjnej. W tym podejściu szkoła tworzy „na tyle zróżnicowane i wielorakie sytuacje mówienia, by możliwe było używanie języka w całym bogactwie sposobów, form i intencji”, uruchamia wszystkie funkcje języka (D. Klus-Stańska, M. Nowicka 2005: 82). Jest ono jednak rzadko praktykowane przez nauczycieli;
- podejście redukcyjno-formalne (instrumentalne) – mówienie traktowane jest jako „nośnik informacji (funkcja informacyjna języka), pozwalający kontrolować przebieg lekcji” (D. Klus-Stańska, M. Nowicka 2005: 78)²¹, ze szczególnym przywiązaniem do formalnej poprawności systemowej, ubóstwem sytuacji komunikacyjnych, brakiem zgody na język osobniczy ucznia – na język dziecięcy, także na gwara (jeśli pierwszym językiem dziecka jest gwara)²². To podejście stanowi dość powszechną praktykę – warto wspomnieć, a fakt ten potwierdzają badania pedagogiczne, że 70% czasu mówienia na lekcji zajmuje w klasie nauczyciel (A. Gis 1994).

Mówienie w szkole może się też wiązać z poczuciem zagrożenia, jeśli jest traktowane wyłącznie jako wypowiedź podlegająca ocenie, zwłaszcza pod kątem zgodności z normą, na którą zwraca uwagę nauczyciel. Może to być czynnik hamujący rozwijanie umiejętności, gdy dziecko wybiera milczenie. Aby umożliwić myślenie i rozwijanie kompetencji językowej i komunikacyjnej, „nauczyciel musi zrezygnować z władzy nad przestrzenią języka w szkole” (M. Dągiel 2002: 43).

²¹ Uczeń stosunkowo rzadko praktykuje w szkole język mówiony w charakterystycznej dla niego postaci: z elementami paralingwistycznymi (gest, mimika, intonacja, modulacja głosu), z większą swobodą w zakresie poprawności, większym udziałem ekspresywizmów.

²² Szkoła nie godzi się na język potoczny, choć jest to pierwszy język dziecka, stanowiący dominujący styl mówienia, istotny ze względu na znaczenie w rozumieniu świata przez dziecko, stanowiący jednocześnie punkt odniesienia dla odmiany oficjalnej (J. Bartmiński 1992: 38).

6.

Na koniec warto wspomnieć o istotnym w nabywaniu kompetencji językowej i komunikacyjnej środowisku zewnętrznym, jakim jest grupa rówieśnicza. Przebywanie wśród rówieśników jest naturalną sytuacją przyswajania języka grupy, ograniczonej do kontaktów spontanicznych i nieoficjalnych. Dziecko w grupie, ze względu na przebywanie z osobami o różnych doświadczeniach językowych (por. schemat 2.), rozszerza swoją kompetencję komunikacyjną. Środowisko rówieśnicze jest też dla niego bardziej atrakcyjne ze względu na panujące w niej inne relacje społeczne. Zwłaszcza, że dorastając – „dąży [ono] do [...] określenia siebie w otaczającym świecie i w naturalny sposób niejako określa się »przeciw« temu, co mu daje i przekazuje rodzina” (J. Szczepański 1972: 330).

Grupa rówieśnicza wytwarza swą podkulturę, która obejmuje także język, proponuje własny styl mówienia. Warto zaznaczyć, że współczesne dzieci różnią się zasadniczo od swoich rodziców. Jako pokolenie prefiguratywne, które odwróciło role, czy pokolenie sieci (jak określają je medioznawcy), dzieci i młodzież przede wszystkim cenią wolność, którą daje przestrzeń Internetu. Młodzi ludzie są innowacyjni, lubią rozwiązywać problemy metodą współpracy, pragną też, by praca była częścią zabawy. Szeroko korzystają z nowych mediów, konstruując własny świat w nowej przestrzeni – poza kontrolą dorosłych. Prowadzą rozległą działalność komunikacyjną, na okrągło esemesując, konwersując za pomocą komunikatorów internetowych, wymieniając się plikami muzycznymi i filmami, grając w sieciowe gry komputerowe (T. Goban-Klas 2002). Ten nowy typ porozumiewania spotyka się z zakazami w szkole i w domu. Okazuje się jednak, że ta pozornie bezproduktywna komunikacja jest też podstawą zjawiska *peer learning* – koleżeńkiego uczenia się – także językowego, jako że nowe media, niezależnie od posługiwania się obrazami, ciągle opierają się na słowie i tekście (D. Tapscott 1998). Dzieci i młodzież, porozumiewając się ze sobą, tworzą nową odmianę dyskursu (tekstu, języka), którego nie rozumieją dorośli: o dialogowym (odchodzącym od linearności) charakterze; cechującym się eliptycznym i skrótowym tekstem; łączącym kod werbalny z ikonycznym (z emotikonami i piktogramami); o cechach hybrydalnych – wiążącym kod mówiony i pisany; o dosadnym i „luźnym” stylu – niezależnym od sytuacji i kontekstu; nieuznającym norm poprawnościowych (B. Niesporek-Szamburska 2010). Przy okazji jednak zdobywają kompetencje potrzebne im do funkcjonowania we współczesnym świecie zupełnie odmiennym od wyobrażeń dorosłych. Współczesny nauczyciel języka ojczystego, biorąc pod uwagę te przemiany, powinien rozwijać własną kompetencję interakcyjną tak, by transmisja wiedzy z perspektywy „eksperta” do perspektywy „nowicjusza” odbywała się niezależnie od standardowo wyznaczonych ról – w szerokiej społecznej i kognitywnej perspektywie (T. Rittel 1998).

BIBLIOGRAFIA

- BARTMIŃSKI J. (1992), *Styl potoczny*, (w:) J. Anusiewicz, F. Nieckula (red.), *Język a Kultura*, t. 1: Potoczność w języku i w kulturze. Wrocław.
- BERKO GLEASON J., N. BERNSTEIN RATNER (2005), *Psycholingwistyka*. Gdańsk.
- BERNSTEIN B. (1980), *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji: uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*, (w:) G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Wybór tekstów. Warszawa, 557-596.
- BOKUS B., G. W. SHUGAR (red.) (2007), *Psychologia języka dziecka*. Gdańsk
- BRUNER J. S. (1980) *Ontogeneza aktów mowy*, (w:) G. W. Shugar, M. Smoczyńska (red.), *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Wybór prac. Warszawa, 483-512.
- BULA D., B. NIESPOREK-SZAMBURSKA (2004), *Komunikacja językowa dzieci*, (w:) D. Bula, D. Krzyżyk, B. Niesporek-Szamburska, H. Synowiec (red.), *Dziecko w świecie języka*. Kraków, 13-56.
- CLARK R. (1983), *Teorie dorosłych, strategie dzieci i ich implikacje dla nauczyciela języka*, (w:) J. P. B. Allen, S. Pit Order (red.), *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 1: *Rozprawy z językoznawstwa stosowanego*. Warszawa, 280-333.
- CZELAKOWSKA D. (2010), *Metodyka edukacji polonistycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Kraków.
- DAGIEL M. (2002), *Znaczenia i przestrzeń – próba interpretacji wieloprzestrzenności szkoły*, (w:) M. Nowicka (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*. Olsztyn, 68-81.
- DAKOWSKA M. (2008), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa.
- GIS A. (1994), *Strumień świadomości. O języku nauczycieli*, (w:) *Polonistyka 1994/ 4*, 295-300.
- GOBAN-KLAS T. (2002), *Edukacja wobec pokolenia SMS-u*, (w:) W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Media i edukacja w dobie integracji*. Poznań, 43-48.
- GRABIAS S. (1994), *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin.
- GRZEGORCZYKOWA R. (2001), *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa.
- INGRAM E. (1983), *Psychologia a uczenie się języka*, (w:) J. P. B. Allen, S. Pit Order (red.), *Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego*, t. 1: *Rozprawy z językoznawstwa stosowanego*. Warszawa, 209-248.
- KLUS-STĄŃSKA D., M. NOWICKA (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Warszawa.
- KOWALIKOWA J. (2004), *Kształcenie językowe. Teoria dla praktyki*, (w:) A. Janus-Sitarz (red.), *Polonista w szkole*. Kraków, 85-138.
- KUHL P. K. (2007), *Język, umysł i mózg: doświadczenie zmienia percepcję*, (w:) B. Bokus, G. W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka*. Gdańsk, 34-62.
- KURCZ I. (2005), *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa
- MARKOWSKI A. (red.) (1999), *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa
- NIESPOREK-SZAMBURSKA B. (2010), *Media elektroniczne a język ucznia*, (w:) U. Kopeć, Z. Sibiga (red.), *Kształcenie językowe w dobie kultury masowej polisensorycznej*. Rzeszów, 123-136.
- PAWŁOWSKA R. (2002), *Siatka podstawowych pojęć kształcenia językowego w szkole*, (w:) H. Synowiec (red.), *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*. Katowice, 47-56.
- Podstawa programowa* (2008) – rozporządzenie MEN z 23 grudnia 2008 r (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).
- RITTEL T. (1998), *Modelowanie dyskursu edukacyjnego. Kompetencja docelowa*, (w:) R. Mrózek (red.), *Kultura – język – edukacja*, t. 2. Katowice, 221-232.

- SLOBIN D. (2007), *Od użytkownika języka dziecięcego do użytkownika języka ojczystego*, (w:) B. Bokus, G. W. Shugar (red.), *Psychologia języka dziecka*. Gdańsk, 358-385.
- SYNOWIEC H. (1992), *Sprawność językowa uczniów w śląskim środowisku gwarowym*. Katowice.
- SZCZEPAŃSKI J. (1972), *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa.
- TAPSCOTT D. (1998), *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation*. New York.
- TOMASELLO M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*. Warszawa.
- ZGÓŁKA T. (1980), *Język, kompetencja, gramatyka. Studium z metodologii lingwistyki*. Poznań, Warszawa
- ZGÓŁKOWA H. (1986), *Czym język za młodu nasiąknie...* . Poznań.
- ŻYDEK-BEDNARCZUK U. (2002), *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*, (w:) H. Synowiec (red.), *W kręgu zagadnień dydaktyki języka i literatury polskiej*. Katowice, 119-126.

The child's first language – from gaining to developing language and communication competence

The study involves learning the first language by children. The author starts with describing external environment, where the process of getting familiar with the language and learning the mother tongue proceeds (family and peers' environment and institutional environment – school). The author mentions the theories describing the way the language is learned, and among others those which reveal how the universal language pattern transforms through the process of child's speech perception into the pattern which is typical for the mother tongue. Showing communicative approach (interactive perspective), the author also points to the different social relations which the children face in family, institutional and peers' environment and which influence, besides memory and cognitive skills, the rate at which the first language is learned.

Referring to the institutional actions, the study also describes three areas of activities which influence the children's language: developing individual language, building child's language consciousness and accustoming child's language skills to the role of a sender and a receiver. In addition, four areas of child's verbal activities were outlined: reading, speaking, writing and listening, of which effective realization was called an achievement in school's programme documents.

In conclusion, the author, once again, refers to very attractive for the children peers' environment which now brings very different, medial communication type, which influences the language and the texts created in the mother tongue by the young user.

Anna BAJEROWSKA

Uniwersytet Warszawski

Intelligenzarten und Dolmetschen. Einige Bemerkungen zu Howard Gardners Theorie der vielfachen Intelligenz

1. Einleitung

Im Rahmen des vorliegenden Artikels wird der Einfluss von einzelnen Intelligenzarten auf den Dolmetschprozess und auf die Dolmetschleistung dargestellt. Im zweiten Teil wird die von Howard Gardner verfasste Theorie der vielfachen Intelligenz präsentiert. Die nächsten Teile des Artikels beziehen sich auf die einzelnen Intelligenzen und auf die für jede Intelligenz konstitutiven Fähigkeiten. Auf die neurobiologische Basis jeder einzelnen Intelligenzart wird nicht eingegangen, weil derartige Informationen der Zielsetzung dieser Arbeit nicht entsprechen. Im Rahmen dieses Artikels werden ausschließlich die Intelligenzen besprochen, die vom Autor eindeutig als getrennte, relativ autonome Einheiten beschrieben wurden und die nach der Auffassung der Autorin dieses Artikels beim Dolmetschen eine bedeutsame Rolle spielen. Intelligenzen wie z. B. die moralische, spirituelle oder existentielle Intelligenz werden hier nicht berücksichtigt. Im dritten Teil werden die Beziehungen zwischen den Intelligenzen und dem Dolmetschprozess besprochen. Der Artikel wird mit einer allgemeinen Zusammenfassung abgeschlossen.

2. Zur Theorie der vielfachen Intelligenz

Die von H. Gardner verfasste Theorie der vielfachen Intelligenz zieht die traditionelle psychometrische Einstellung zur Intelligenzfrage in Zweifel. H. Gardner betrachtet Intelligenz nicht als eine eindimensionale Erscheinung oder messbare psychische Funktionen, die als IQ erfasst werden können, sondern eher als eine Vielfalt von Fähigkeiten, dank denen bestimmte Probleme gelöst werden können (H. Gardner 1983: 60). Die einzelnen Intelligenzarten wurden nach den von H. Gardner aufgestellten Kriterien definiert. Das erste Kriterium betrifft eine potentielle Iso-

lierung von bestimmten Fähigkeiten als Folge von Gehirnschädigungen. Darüber hinaus vertritt H. Gardner die Meinung, dass Intelligenzen der Evolution unterliegen. Aus analytischer Perspektive hält es H. Gardner für wichtig, auf konstitutive Fähigkeiten jeder Intelligenz hinzuweisen, die mit bestimmten neurobiologischen Mechanismen verbunden sind. Die Intelligenzen können als Symbolsysteme dargestellt werden, wie z. B. Sprache, mathematische Systeme. Außerdem muss jede Intelligenzart getrennt entwickelt werden (Mathematiker unternehmen bestimmte Handlungen, um logisch – mathematische Intelligenz zu entwickeln usw.). Als ein anderes Kriterium sieht H. Gardner die Tatsache an, dass es Personen gibt, die in einem Bereich entweder überdurchschnittliche Ergebnisse erzielen oder extrem unbegabt sind. Auf Grund von psychologischen Tests kann festgestellt werden, ob es irgendwelche Beziehungen zwischen zwei mentalen Operationen gibt. Kann ein Proband zwei Operationen gleichzeitig ausführen, stützen sich diese Operationen auf getrennte mentale Fähigkeiten. Die Existenz jeder Intelligenzart ist auf Grund von psychometrischen Tests nachweisbar (vgl. H. Gardner 1983: 62 ff.).

H. Gardner geht davon aus, dass die einzelnen Intelligenzen einen relativ autonomen Charakter besitzen. Sie entwickeln sich als getrennte Kompetenzen, jede von ihnen besitzt eine eigene neurologische Basis. Trotzdem betont der Autor, dass sie nicht als physisch erfassbare oder messbare Einheiten betrachtet werden können. Intelligenzen stellen mentale Konstrukte dar, die eine Debatte über bestimmte Fähigkeiten und Prozesse ermöglichen. In der Natur lassen sich keine scharfen Grenzen zwischen den einzelnen Intelligenzarten ziehen. H. Gardner (1983: 70) hat sie getrennt definiert, um einige wissenschaftliche Fragen darzustellen.

(1) Sprachlich – linguistische Intelligenz

Die Analyse der sprachlich – linguistischen Intelligenz beginnt H. Gardner damit, dass er den Arbeitsablauf eines Dichters darstellt. Dichter sind imstande, die kleinsten Bedeutungsnuancen zu erfassen, sie sind außerordentlich für den Wortklang, für die musikalische Interaktion der einzelnen Worte sowie für den Rhythmus sprachlicher Aussagen sensibilisiert. Von den erwähnten Elementen hängen metrische Aspekte der Dichtung ab: „The poet must have keen sensitivity to phonology: the sounds of words and their musical interactions upon one another” (H. Gardner 1983: 76). Als andere Voraussetzungen für gute Dichtung nennt der Autor die Kenntnis über syntaktische Regeln oder Intuition für Phrasenbildung. Dabei betont H. Gardner die Rolle der Pragmatik. Dichter kennen die Anwendungsbereiche bzw. -möglichkeiten der einzelnen stilistischen und syntaktischen Mittel. Sie wissen intuitiv, welche Metaphern oder syntaktische Strukturen z. B. bei einem Liebesgedicht Anwendung finden. (vgl. H. Gardner 1983: 76). Allerdings besitzt nicht jeder Mensch eine dichterische Begabung. Trotzdem verfügen alle über ein bedeutsames Potenzial an den präsentierten Fähigkeiten. Ohne Kenntnisse im Bereich der Syntax, Phonologie, Semantik oder Pragmatik wäre es unmöglich, sich in alltäglichen Kommunikationssituationen zurechtzufinden (vgl. H. Gardner 1983: 77).

Gardner nennt vier Aspekte des linguistischen Wissens, die nach seiner Auffassung für das gesellschaftliche Leben eines Individuums entscheidend sind. Der rhetorische Aspekt der Sprache beruht darauf, andere Personen zur eigenen Meinung überzeugen zu können. Diese Fähigkeit besitzen sowohl erfahrene Politiker als auch kleine Kinder: „This is the ability that political leaders and legal experts have developed to the highest degree, but that every three – year- old desirous of a second helping of cake has already begun to cultivate” (H. Gardner 1983: 78). Dank dem linguistischen Gedächtnis können Informationen unterschiedlicher Art gespeichert werden, wie z. B. Spielregeln oder die Bedienungsweise einer Maschine. Auf Grund der erläuternden Rolle der Sprache laufen Lern- und Lehrprozesse ab. Dies kann am Beispiel von Wissenschaft geschildert werden. Obwohl logische Gedankengänge sowie mathematische Symbole im wissenschaftlichen Umfeld geschätzt werden, werden die meisten Konzepte in Form von Texten dargestellt oder beschrieben. Der letzte Aspekt der Sprache ermöglicht die Durchführung einer metalinguistischen Analyse: „Finally, there is the potential of language to explain its own activities, to engage in ‘metalinguistic’ analysis” (H. Gardner 1983: 78).

H. Gardner stellt die sprachliche Entwicklung eines Individuums in Anlehnung an die von Noam Chomsky verfasste Theorie der menschlichen Sprachen dar. Der erwähnten Theorie zufolge besitzen kleine Kinder ein angeborenes Wissen, das sich auf sprachliche Regeln und Formen bezieht. Dieses Wissen lässt sie sprachliche Strukturen entziffern und Sprachen lernen. Die Hypothese von Chomsky stützt sich darauf, dass Kinder eine Sprache in einem schnellen Tempo lernen und relativ fehlerfrei sprechen können, wobei sie von Anfang an mit sprachlichen Fehlern konfrontiert werden (vgl. H. Gardner 1983: 80). H. Gardner erweitert diese Perspektive und formuliert eine Hypothese, die besagt, dass die menschliche linguistische Kompetenz der Endeffekt eines komplexen evolutionären Prozesses ist. Der Autor unterstreicht, dass mehrere Fähigkeiten, die im Fall von Menschen als sprachlich betrachtet werden, bei einigen Tierarten zu beobachten sind:

„Quite possibly, various pragmatic features of human language evolved from those emotional expressions and gestural capacities (pointing, beckoning) that we share with apes. There may also be certain formal or structural features that reflect or build upon musical capacities of the sort evinced by far more remote species, such as birds. Such cognitive abilities as classification of objects and the capacity to associate a name or sign with an object also seem of ancient origin: these may facilitate that provocative mastery of language-like systems recently reported in a number of chimpanzees” (H. Gardner 1983: 91).

(2) Musikalisch – rhythmische Intelligenz

H. Gardner vertritt die Meinung, die meisten Wissenschaftler seien sich darüber einig, welche Elemente für die Musik konstitutiv sind, obwohl es zahlreiche Defi-

nitionen dieser Elemente gibt, die sich voneinander unterscheiden. Die wichtigste Rolle wird der Melodie zugeschrieben, die vor allem im Orient betont wird, und dem Rhythmus, der in afrikanischen Musikwerken besonders betont wird. Es ist nicht zu bestreiten, dass sich die Musik und ihr Empfang auf auditive Fähigkeiten stützen. Es wurde jedoch festgestellt, dass einer der zentralen Aspekte der musikalischen Intelligenz - die rhythmische Ordnung - ohne jegliche auditive Realisierung existieren kann. Aus einigen Studien geht hervor, dass Rhythmus von tauben Personen erkannt und als Musik bezeichnet wird (vgl. H. Gardner 1983: 104f.). Außerdem betont H. Gardner die emotionale Dimension der Musik. Sie hängt nicht nur von analytischen Mechanismen ab, sondern auch von den für Emotionen und Gefühle verantwortlichen Strukturen. Die Musik erfasst die Form der Gefühle: „(...) if music does not in itself convey emotions or affects, it captures the *forms* of these feelings” (H. Gardner 1983: 106). Der Zusammenhang zwischen Musik und Emotionen wurde auf empirischem Wege bestätigt. Aus der durchgeführten Studie geht hervor, dass sich Patienten, bei denen das für Emotionen verantwortliche Gehirngelände geschädigt wurde, nicht besonders für Musik interessieren. Der Autor weist auf bestimmte Eigenschaften der musikalischen Intelligenz hin, die diese Intelligenzart mit der sprachlich – linguistischen Intelligenz teilt. Die beiden Kompetenzen werden nach H. Gardner von mündlich – auditiven Fähigkeiten bedingt, es besteht kein Zusammenhang zwischen ihnen und physikalischen Objekten. Sowohl literarische als auch musikalische Werke können in kleinere Abstrakte (z. B. einzelne Worte oder Laute) aufgeteilt sowie in einem umfangreichen Werk mitintegriert werden.

(3) Logisch – mathematische Intelligenz

Die dritte der von H. Gardner genannten Intelligenzen stützt sich auf logische und mathematische Regeln. Die logisch – mathematische Intelligenz bezieht sich auf die Fähigkeit, Probleme logisch zu analysieren, mathematische Operationen durchzuführen sowie wissenschaftliche Forschungen zu unternehmen. Bei der Charakteristik der genannten Intelligenzart beruft sich H. Gardner u. a. auf die Ausführungen von einem der erfolgreichsten gegenwärtigen Mathematiker, Henri Poincaré. Nach Poincaré wird Mathematik nicht nur von logischen Regeln oder Fähigkeiten des logischen Denkens bedingt. Wären die Prinzipien der Logik die einzige Basis von mathematischen Kompetenzen, könnte jeder normale Mensch Mathematik verstehen. Außerdem stellen mathematische Aufgaben keine bedeutsame Gedächtnisbelastung dar. Mathematiker müssen nicht die Elemente eines mathematischen Denkvorgangs im Gedächtnis behalten, sondern sich ein Gesamtbild der spezifischen Ordnung dieser Elemente verschaffen (H. Gardner 1983: 137). Wird die Ordnung eines bestimmten Modells intuitiv verstanden und ein ganzer Gedankengang in einem Augenblick erfasst, werden die einzelnen Elemente nicht vergessen. Poincaré legt großen Wert auf die Verbindungen zwischen den einzelnen Elementen von mathematischen Denkvorgängen. Werden diese Verbindungen berücksichtigt, können die einzelnen Schritte während der mathematischen Beweisführung rekonstruiert oder neu bearbeitet werden (H. Gardner 1983: 138).

H. Gardner unterstreicht, dass mathematische Begabung meistens darin besteht, bestimmte Muster schaffen zu können. Dichter und Maler führen ihre Arbeit in Anlehnung an ähnliche Regeln aus. Mathematische Regeln zeichnen sich allerdings durch ihren permanenten Charakter aus, den sie der Tatsache verdanken, dass sie nicht auf Worten, sondern auf Ideen basieren. Dank ihren Fähigkeiten können Mathematiker langen sowie komplizierten Gedankengängen folgen. Viele von ihnen behaupten, sie fühlen die Lösung eines Problems intuitiv noch bevor sie die Aufgabe detailliert analysieren: „Many mathematicians report that they sense a solution, or a direction, long before they have worked out each step in detail” (H. Gardner 1983: 139). Nach Poincaré muss die Richtigkeit jeder Lösung einer mathematischen Frage auf Grund von allgemein anerkannten wissenschaftlichen Prinzipien bewiesen werden, auch wenn solch eine Lösung intuitiv geschaffen wird.

(4) Körperlich – kinestetische Intelligenz

Die körperlich – kinestetische Intelligenz lässt die Vertreter bestimmter Berufsgruppen ihren Körper zielorientiert nutzen und dadurch unterschiedliche Probleme lösen. Darüber hinaus ermöglicht die körperlich – kinestetische Intelligenz eine geschickte Arbeit mit Objekten. Diese Arbeit erfordert viel Genauigkeit und motorische Fertigkeit der Finger, der Hände und des ganzen Körpers. Die genannte Intelligenz brauchen vor allem Tänzer, Schauspieler, Pantomimen und Athleten. Den Tanz definiert H. Gardner als eine Sequenz von zielorientierten rhythmischen körperlichen Bewegungen, die von Zuschauern als ästhetisch raffiniert empfunden werden. Der Tanz kann u. a. eine gesellschaftliche Ordnung oder religiöse Gefühle widerspiegeln sowie Bildungsprozesse fördern (vgl. H. Gardner 1983: 222 f.). Schauspieler entwickeln ihre körperlich – kinestetische Intelligenz, um die einzelnen Szenen genau beobachten, rekonstruieren und abspielen zu können. Athleten (z. B. Baseball-Spieler) besitzen besondere analytische Fähigkeiten, Kraft und entwickeln fortgeschrittene Beobachtungsstrategien. Außerdem sind sie im Stande, die ihnen bekannten räumlichen Muster zu erkennen und anzuwenden. Entdecker, Wissenschaftler, Chirurgen, Mechaniker und andere technische Berufe ausübende Experten leisten höchst präzise Arbeit. Dank ihren motorischen Fähigkeiten können sie komplizierte Werkzeuge und Instrumente benutzen (vgl. H. Gardner 1983: 231).

H. Gardner unterstreicht die Tatsache, dass die Kontrolle über den eigenen Körper schon vor Jahrhunderten von großer Bedeutung war. Im antiken Griechenland war die Harmonie und Schönheit des menschlichen Körpers sowie das Gleichgewicht zwischen dem Geist und dem Körper hoch geschätzt: „(...) they sought a harmony between mind and body, with the mind trained to use the body properly, and the body trained to respond to the expressive powers of the mind” (H. Gardner 1983: 207). H. Gardner verweist auf die vor allem im amerikanischen und europäischen Kulturkreis existierende Abgrenzung des mentalen und des körperlichen Aspekts der menschlichen Natur. In anderen Kulturen ist diese Abgrenzung nicht selbstverständlich. Für wesentlich bei der Entwicklung der körperlich – kinesteti-

schen Intelligenz hält H. Gardner die Kontrolle über den Körper sowie die Fähigkeit, mit Objekten geschickt zu arbeiten.

(5) Bildlich – räumliche Intelligenz

H. Gardner behauptet, dass bildlich – räumliches Denken vor allem für Künstler, Ingenieure und Wissenschaftler typisch ist. Die bildlich – räumliche Intelligenz enthält das Potenzial, Objekte entsprechend wahrzunehmen, das Wahrgenommene zu modifizieren und zu rekonstruieren, auch wenn sich die wahrgenommenen Objekte nicht im Blickfeld befinden. Die bildlich – räumliche Intelligenz besteht aus unterschiedlichen, nicht identischen Fähigkeiten. Eine Person, die über breite visuelle Wahrnehmungsmöglichkeiten verfügt, muss keine überdurchschnittliche Vorstellungskraft haben (H. Gardner 1983: 173).

Die bildlich – räumliche Intelligenz kommt u. a. in der Wissenschaft zur Anwendung. H. Gardner bemerkt, dass hervorragende Wissenschaftler ein „bildlich,, geprägtes Intellekt haben. Albert Einstein stützte sich vor allem auf räumliche Modelle, statt mathematischen Denkvorgängen zu folgen. Bildlich – räumliche Experimente führen oft zu einer gelungenen Rekonstruktion z. B. von molekularen Strukturen (H. Gardner 1983: 190). Dank der bildlich – räumlichen Intelligenz können Schachspieler die einzelnen Schritte beim Spielen und ihre Konsequenzen antizipieren. Bildhauer, Graphiker, Maler und Architekten nutzen die oben genannte Intelligenz, um relativ enge Raumfelder erfassen zu können.

Das räumliche Wissen ist besonders hilfreich bei der Formulierung und beim Lösen von zahlreichen u. a. wissenschaftlichen Problemen. H. Gardner hebt hervor, dass die bildlich – räumliche Intelligenz von sehbehinderten Personen entwickelt werden kann. Daraus ergibt sich, dass sie nicht auf visuelle Wahrnehmung eingeschränkt werden soll. Bildlich – räumliche Intelligenz stützt sich allerdings auf die Fähigkeit, eine Form oder ein Objekt wahrzunehmen und diese Form mit Hilfe der Vorstellungskraft umgestalten zu können.

(6) Personale Intelligenzen

H. Gardners Vorstellung der personalen Intelligenzen basiert auf der Überzeugung, dass sich die Psychologie auf das Konzept einer Person konzentrieren soll. Der Autor analysiert zwei Aspekte der menschlichen Persönlichkeit. Einerseits geht er auf die Fähigkeit ein, eigene Emotionen richtig zu erkennen. Andererseits präsentiert er die Beziehungen, die ein Individuum zu anderen Personen aufbauen kann (vgl. H. Gardner 1983: 239). Die Fähigkeit, sich selbst und andere Personen kennen zu lernen, beurteilt H. Gardner als unentbehrlich. Das zentrale Element von personalen Intelligenzen bildet das auf intra- und interpersonalem Wissen basierende Selbstgefühl. Darüber hinaus betont H. Gardner, dass es eine Vielfalt von personalen Intelligenzen gibt. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass jede Kultur ein spezifisches Symbolsystem entwickelt und unterschiedliche Erfahrungen nach bestimmten Mustern interpretiert. H. Gardner stellt fest, dass personale Intelligenzen

zen kulturell geprägt sind. Ihre Interpretation hängt mit den von konkreten Personen verinnerlichteten kulturellen Regeln zusammen (H. Gardner 1983: 240).

(6.1) Intrapersonale Intelligenz

Nach H. Gardner bezieht sich intrapersonale Intelligenz auf innere Aspekte der Persönlichkeit. Die genannte Intelligenzart ist mit dem Zugang zu eigenen Gefühlen und mit der Unterscheidung zwischen einzelnen Emotionen verbunden. Personen mit hoch entwickelten intrapersonalen Fähigkeiten können ihre Emotionen mit Hilfe von symbolischen Systemen zum Ausdruck bringen. Diese Intelligenzform entwickeln oft z. B. Schriftsteller wie Proust, der über Gefühle introspektiv schrieb, einer Psychotherapie unterworfenen Patienten oder Therapeuten, die umfangreiche Kenntnisse über Emotionen besitzen (vgl. H. Gardner 1983: 239).

(6.2) Interpersonale Intelligenz

Interpersonale Intelligenz lässt die Stimmung, das Temperament, die Motivationen und Intentionen von anderen Individuen erkennen. Personen mit einer hohen interpersonalen Intelligenz erfassen intuitiv sogar verborgene Wünsche und Intentionen und wenden die auf die erwähnte Art und Weise erworbenen Informationen in der Praxis an, indem sie z. B. das Verhalten von anderen Individuen oder Gruppen beeinflussen. Zum Kreis der Personen mit einer besonders effektiv entwickelten interpersonalen Intelligenz gehören nach H. Gardner u. a. Spitzenpolitiker, Lehrer, Therapeuten oder Berater (vgl. H. Gardner 1983: 239).

(7) Naturalistische Intelligenz

H. Gardner stellt fest, dass Menschen, die nicht nur Vertreter der einzelnen gefährlichen oder seltenen Gattungen erkennen, sondern auch unbekannte Organismen entsprechenden Kategorien zuschreiben können, in jeder Kultur geschätzt werden. Personen, die ein besonders breites Potenzial an naturalistischer Intelligenz besitzen, erkennen die „Exemplare„ einer Gattung, unterscheiden zwischen Mitgliedern einer Gruppe/ Gattung, bemerken andere verwandte Gattungen und die zwischen ihnen bestehenden Beziehungen. H. Gardner schließt daraus, dass die genannte Intelligenzart in der Evolutionsgeschichte das Überleben bedingte: „(...) the survival of an organism has depended on its ability to discriminate among similar species, avoiding some (predators) and ferreting out others (for prey or play)“ (H. Gardner 1999: 49). Es kann also festgestellt werden, dass nicht nur Menschen, sondern auch Tiere Operationen durchführen, die dem Kategorisieren und Identifizieren ähneln. Vögel können zwischen einzelnen Gattungen der Tiere und Pflanzen unterscheiden. Personen mit naturalistischer Begabung weisen die Tendenz auf, Tiere oder andere Lebewesen zu betreuen und eine besondere Beziehung zu ihnen aufzubauen. Darüber hinaus bemerkt H. Gardner dass die für Künstler, Dichter und Wissenschaftler typische Fähigkeit der Mustererkennung wahrscheinlich auf der naturalistischen Intelligenz basiert. Die oben genannte Fähigkeit wurde bisher nur wenigen psychologischen Tests unterworfen. Eine der wenigen Studien hat Eleanor Rosch durchgeführt. Aus ihrer Studie geht hervor, dass es bestimmte psycholo-

gische Mechanismen gibt, die für das Identifizieren von „natürlichen Gattungen“, verantwortlich sind (vgl. H. Gardner 1999: 52).

3. Zur Rolle der einzelnen Intelligenzen im Dolmetschprozess

Dolmetschen stellt einen komplexen mentalen Prozess dar, für den sprachliche und kognitive Kompetenzen des Menschen konstitutiv sind (vgl. S. Kalina 2003: 330). Linguistische Intelligenz ermöglicht dem Dolmetscher das Erfassen und Identifizieren der Bedeutungsnuancen. Die Fähigkeit, einen für den Empfänger verständlichen Text zu formulieren, basiert auch auf der linguistischen Intelligenz. Den Dolmetschern sind auch Kenntnisse im Bereich der Syntax, Pragmatik, Stilistik sowie Phonetik unentbehrlich. Die syntaktische und stilistische Textstruktur muss sowohl mit der gegebenen Textsorte als auch mit dem konkreten Anlass übereinstimmen. Entscheidungen über die stilistischen und syntaktischen Mittel, die im Ausgangstext Anwendung finden, werden in Anlehnung an das pragmatische Wissen des Dolmetschers getroffen. Entsprechende Kenntnisse des Dolmetschers auf dem Gebiet der Phonetik ermöglichen den Zuhörern einen ungestörten und als angenehm empfundenen Textempfang. Der Einfluss der linguistischen Intelligenz auf den Dolmetschprozess kommt am Beispiel der Antizipation deutlich zum Ausdruck. Auf Grund von den vom Redner angewandten syntaktischen oder phraseologischen Strukturen kann der Dolmetscher Strukturen und Inhalte prognostizieren, die in den nächsten Redeabschnitten potenziell vorkommen könnten. Dank dem rhetorischen Aspekt der Sprache, dem H. Gardner eine bedeutsame Rolle zuschreibt, kann der Dolmetscher den Empfang des von ihm formulierten Textes bewusst beeinflussen. Mit Hilfe von entsprechenden Phraseologismen, Betonung oder Stimmführung werden die gewünschten Reaktionen beim Publikum hervorgerufen. Das von H. Gardner besprochene linguistische Gedächtnis lässt den Dolmetscher große Mengen von Informationen speichern und in einem entsprechenden Moment verbalisieren. Der mit dem Gedächtnis verbundene Aspekt der linguistischen Intelligenz kommt auch beim Einsatz der Visualisierungsmethode zur Anwendung. H. Gardner erwähnt vorschriftliche Gesellschaften, die auf Bildern basierende Sprachsysteme entwickelten. Dank einer derartigen Verwandlung eines Begriffs in ein abrufbares Bild im Gehirn des Dolmetschers kann eine Information länger im Gedächtnis bleiben.

Jede Rede muss eine bestimmte rhythmische Struktur besitzen. H. Gardner unterstreicht, dass der Rederhythmus für einen erfahrenen Dolmetscher eine Quelle der Informationen über die Intentionen, Emotionen und Motivationen des Redners bildet. Nach H. Gardner verbindet sich die Musik nicht nur mit der rhythmischen Ordnung ihrer einzelnen Elemente, sondern auch mit den für Emotionen verantwortlichen Mechanismen im Gehirn. Die musikalisch – rhythmische Intelligenz

lässt den Dolmetscher die Intentionen und Emotionen des Redners auf Grund von Rhythmus, Betonung und Stimmführung erfassen. Obwohl die Stimmführung als ein der linguistischen Intelligenz gehörendes Element dargestellt wurde, kann sie auch der musikalisch – rhythmischen Intelligenz zugeschrieben werden. Bei der Wiedergabe einer Rede soll der Dolmetscher seine Stimme abwechslungsreich gestalten und situationsgerecht sprechen: „Der Klang der Stimme muss zur erwünschten Wirkung der Ausführungen passen. Von diesem dramaturgischen Effekt hängt es ab, ob der Vortragende bei den Zuhörern ankommt oder nicht“ (Duden 2004: 133). Dank der musikalisch – rhythmischen Intelligenz wird der Redetext in einem umfangreicheren emotionell – intentionalen Kontext eingebettet, wodurch sich für den Dolmetscher neue interpretatorische Perspektiven eröffnen.

Dolmetscher gebrauchen die logisch - mathematische Intelligenz, indem sie logische Zusammenhänge des Ausgangstextes erfassen und rekonstruieren. Die genannte Fähigkeit ist von Bedeutung besonders beim Konsektivdolmetschen, bei dem die Struktur des gegebenen Textabschnitts erfasst, mit Hilfe von bestimmten Symbolen notiert und wiedergegeben werden muss. Das Erfassen der allgemeinen Textstruktur, des Textsinnes entspricht der Erarbeitung mathematischer Modelle und Muster. Wird die Struktur des ganzen Textes verstanden, brauchen die einzelnen Elemente nicht unbedingt im Gedächtnis gespeichert zu werden. An dieser Stelle soll hervorgehoben werden, dass die Genauigkeit der Textwiedergabe als Anzeichen für Professionalität angesehen wird. Das Erfassen der Textstruktur lässt allerdings das Gedächtnis entlasten, weil die einzelnen Textelemente im Rahmen dieser Struktur geordnet sind.

Einige Dolmetschwissenschaftler weisen auf die Bedeutung der Gestik und Mimik beim Dolmetschen hin (vgl. F. Pöchhacker 2003: 328). Für diese Erscheinungen ist die körperlich – kinestetische Intelligenz verantwortlich. Diese Intelligenz lässt den Dolmetscher seine Geste am Redepult, in der Dolmetschkabine und am Verhandlungstisch kontrollieren. In einer Verhandlungssituation steht üblicherweise den Gesprächspartnern und dem Dolmetscher/ der Dolmetscherin ein begrenzter Raum zur Verfügung. Der Dolmetscher muss sich entsprechend verhalten, um die Gesprächspartner nicht zu stören. Solch ein Verhalten ermöglicht u. a. die körperlich – kinestetische Intelligenz.

Die bildlich – räumliche Intelligenz findet Anwendung beim Dolmetschen z. B. von technischen Texten. Bei einer Beschreibung von mechanischen Geräten oder geometrischen Figuren stellt sich der Dolmetscher diese Formen räumlich vor. Dadurch kann er den Textinhalt einfacher visualisieren und z. B. den Bestandteilen dieser Objekte fachliche Namen zuschreiben. Die dargestellte Dolmetschtechnik reduziert den Energieaufwand und vereinfacht das Textverstehen (vgl. H. Gardner 1983: 173).

Jede Dolmetschart erfordert eine kommunikative Interaktion (vgl. F. Pöchhacker 2003: 328, M. Bowen 2003: 320, M. Grünberg 2003: 317). Eine hoch entwickelte interpersonale Intelligenz brauchen vor allem Dolmetscher, die in kleinen Gruppen

arbeiten oder diejenigen, die sich mit Community Interpreting beschäftigen: „Für die Arbeit mit Kleingruppen oder Einzelpersonen ist wesentlich mehr Geschick im Umgang mit Menschen erforderlich als in einem großen Konferenzsaal,“ (M. Bowen 2003: 320). Interpersonale Kompetenzen sind für den Dolmetscher unentbehrlich, um die Intentionen, die Stimmung und die Motivationen des Redners und des Publikums zu erkennen. Dank diesen Fähigkeiten kann der Zieltext den Erwartungen des Redners und der Zuhörer angepasst werden. H. Gardner schreibt, dass unterschiedliche Muster der interpersonalen Intelligenz von kulturellen Regeln abhängen (vgl. H. Gardner 1983: 240). Dolmetscher kennen die Kulturen, zwischen denen sie vermitteln. Dank ihrer interpersonalen Intelligenz können Dolmetscher die potentielle Reaktion des Publikums auf den Ausgangstext prognostizieren sowie einzelne Textelemente an die Möglichkeiten der Textempfänger anpassen. Intrapersonale Intelligenz lässt den Dolmetscher seine Reaktionen z. B. auf Stresssituationen oder auf eine chaotische Redeweise des Redners vorhersehen. Sie übt einen positiven Einfluss auf den Umgang mit Stress aus.

Dank der für Kategorisieren und Identifizieren verantwortlichen naturalistischen Intelligenz ist der Dolmetscher im Stande, ein unbekanntes Lexem einer bestimmten Kategorie zuzuordnen. Das unbekannte Wort kann durch einen breiteren allgemeinen Ausdruck ersetzt werden. Die dargestellte Strategie kann einerseits zu gefährlichen Verallgemeinerungen führen. Andererseits lässt sie den Text lückenlos formulieren (vgl. H. Gardner 1999: 49).

4. Zusammenfassung

Die im Rahmen der Theorie der vielfachen Intelligenz präsentierten Intelligenzarten bezeichnet H. Gardner als intellektuelle Konstrukte, die zur wissenschaftlichen Debatte über Intelligenz beitragen sollen. Der Autor stellt die traditionellen psychometrischen Intelligenztests in Frage und schlägt eine neue Auffassung dieser Problematik vor. Die einzelnen Intelligenzen basieren auf spezifischen Fähigkeiten, die sowohl im Alltagsleben als auch bei der Ausübung bestimmter Berufe zur Anwendung kommen. Zu dieser Gruppe gehören u. a. sprachliche Kompetenzen, intra- und interpersonale Fähigkeiten, musikalische und mathematische Begabung.

Im Rahmen des vorliegenden Artikels werden die einzelnen Intelligenzarten vor dem Hintergrund des Dolmetschprozesses dargestellt. Für jeden Dolmetscher ist die linguistische Intelligenz entscheidend, weil sie die für den Dolmetschprozess konstitutiven sprachlichen Prozesse im Gehirn bedingt. Die musikalische Intelligenz ermöglicht die richtige Interpretation und Wiedergabe des Rederhythmus. Dank der logisch – mathematischen Intelligenz rekonstruieren Dolmetscher die logische Struktur des Ausgangstextes. Die körperlich – kinestetische Intelligenz ist zur Kontrolle der Gestik und Mimik am Pult, am Verhandlungstisch oder in der Ka-

bine unentbehrlich. Dank der bildlich – räumlichen Intelligenz erfolgt die Visualisierung von technischen Texten. Jede Dolmetschart erfordert eine hoch entwickelte interpersonale Intelligenz, weil Dolmetschen mit zwischenmenschlichen Kontakten verbunden ist. Die naturalistische Intelligenz ist wahrscheinlich beim Ersetzen von unbekanntem Termini durch allgemeine Begriffe behilflich. Die in dem vorliegenden Artikel dargestellten Feststellungen basieren auf der Theorie der vielfachen Intelligenz, sie wurden allerdings von keinen empirischen Studien bestätigt.

5. BIBLIOGRAPHIE

- BOWEN M. (2003), *Community Interpreting*. In: M. Snell-Hornby, H. G. Höning, P. Kußmaul (Hg.), Handbuch Translation. Tübingen, 319-321.
- DUDEN (2004), *Reden gut und richtig halten!* Mannheim.
- GARDNER H. (1993), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York.
- GARDNER H. (1999), *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York.
- GRÜNBERG M. (2003), *Verhandlungsdolmetschen*. In: M. Snell-Hornby, H. G. Höning, P. Kußmaul (Hg.), Handbuch Translation. Tübingen, 316-319.
- KALINA S. (2003), *Kognitive Verarbeitungsprozesse*. In: M. Snell-Hornby, H. G. Höning, P. Kußmaul (Hg.), Handbuch Translation. Tübingen, 330-335.
- PÖCHHACKER F. (2003), *Situative Zusammenhänge*. In: M. Snell-Hornby, H. G. Höning, P. Kußmaul (Hg.), Handbuch Translation. Tübingen, 327-330.

Types of intelligence and conference interpreting in the context of Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences

This paper aims to focus and further develop the issue of the potential applicability of Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences for exploring some crucial issues concerning interpreting as well as problems emerging in interpreters' everyday professional life. The paper begins by presenting Gardner's theoretical assumptions referring to human intelligence. Gardner's conceptual differentiation of intelligence argues that the idea of psychometrics (IQ tests) is too narrow and therefore irrelevant to the wide range of human cognitive abilities. The paper next describes some of the types of intelligence such as linguistic, musical, logical-mathematical, bodily-kinesthetic, visual-spatial, interpersonal and intrapersonal as well as naturalistic intelligence that fulfill a significant role in conference interpreting. The final part of the paper provides concepts for potential relations existing between interpreting and different types of intelligence.

Agnieszka DICKEL

Uniwersytet Warszawski

Analyse von Texten aus dem Sprachbereich *Wirtschaft* für den Fachsprachenunterricht *Wirtschaftsdeutsch* für angehende Dolmetscher/ Übersetzer

0. Einleitung

Fachbezogener Fremdsprachenunterricht ist zugleich Sprach- und Fachunterricht, denn Sprache und Fach lassen sich voneinander nicht trennen. In diesem Zusammenhang bleibt es zu überlegen, über welchen Umfang von Fachwissen Dolmetscher/Übersetzer verfügen sollten, die in einem Fachsprachenunterricht *Wirtschaftsdeutsch* Fachsprachenwissen aus diesem Bereich erwerben. In Übereinstimmung mit vielen Fachsprachendidaktikern wird die Auffassung vertreten, dass Übersetzer und Dolmetscher nicht nur über Fachsprachenwissen, sondern auch über ein gewisses Maß an Fachwissen verfügen sollten, um ihrer Aufgabe adäquat nachkommen zu können. Deswegen sollte auch in ihrer Ausbildung die Vermittlung von solchem Fachwissen mitberücksichtigt werden. Sie sollen aber nicht zu Fachleuten ausgebildet werden. Daher liegt es nahe, dass sie in dem gegebenen Fach, hier *Wirtschaft*, das Grundwissen erwerben sollten. Bei der Bestimmung des Sprachmaterials für so einen Fachsprachenunterricht sollte also vor allem an die Bedürfnisse der Dolmetscher/Übersetzer gedacht werden, an eine Bereitstellung solchen Materials, das ihnen ermöglicht, ein grundlegendes Fachwissen zu erwerben. Um so wichtiger ist es, das ausgewählte Material so zu analysieren, dass daraus sowohl das Fachwissen als auch sprachliches Material für den Fachsprachenunterricht abgeleitet wird.

Zunächst wird die Konzeption zur Bestimmung des Sprachbereiches *Wirtschaft* dargestellt, dann die der angenommenen Konzeption entsprechenden Themenbereiche und Texte. Die letzten beiden Abschnitte enthalten die Beschreibung der Methode der Textanalyse sowie die durchgeführte Analyse eines ausgewählten Textes.

1. Bestimmung des Sprachbereiches *Wirtschaft* anhand von Kommunikationsstrukturen eines Modellunternehmens

Der Bereich *Wirtschaft* wird unterschiedlich verstanden und definiert. Zunächst wird die geläufige Unterteilung in *Volkswirtschaftslehre* und *Betriebswirtschaftslehre* in Frage gestellt, gemäß dem Gedanken aus dem angelsächsischen Raum, wo nur von dem Bereich *Economy* die Rede ist. Innerhalb des deutschsprachigen Raumes, wo es diese Unterteilung gibt, bildet das Verständnis dessen, was *Betriebswirtschaftslehre* ist, ein weiteres Problem. Anhand von Gliederungsvorschlägen der *Betriebswirtschaftslehre* von Wirtschaftswissenschaftlern G. Wöhe und W. Hopfenbeck sieht man deutlich, dass es ganz stark voneinander abweichende Meinungen gibt, was den Gegenstand und die Ziele der Betriebswirtschaftslehre bildet (vgl. G. Wöhe 1986: VII ff. und W. Hopfenbeck 1993: 5 ff.). Der von Sprachwissenschaftlerinnen R. Buhlmann und A. Fearn vorgeschlagene Weg, Wirtschaftssprache in einzelne Fachsprachen zu unterteilen (vgl. R. Buhlmann, A. Fearn 1987: 306) oder gemäß der Auffassung vom Sprachwissenschaftler T. Bungarten (1988: 19 ff.) einzelne Bereiche der Betriebswirtschaftslehre als Fachsprachen zu definieren, wäre schon aus diesem Grunde fraglich, da es einer höheren Übereinstimmung innerhalb der Wirtschaftswissenschaften bedürfte, was überhaupt in ihren Gegenstandsbereich gehört.

Andererseits, wenn man das Alltagsgeschehen in der Wirtschaft in Betracht zieht, stellt man fest, dass man in der tagtäglichen wirtschaftlichen Kommunikation nicht mit reinen modellhaften Fachsprachen der BWL, VWL, des Rechts usw., sondern mit einer Sprachmischung aus all diesen Bereichen konfrontiert wird. Außerdem gibt es Problembereiche in der Wirtschaft, die in den Interessenbereich sowohl von BWL und VWL als auch Recht (Lohn/Gehalt, Kredite) gehören, die also schon aus rein fachsprachendidaktischen Gründen eher eine einheitliche Eingehensweise verdienen, und nicht eine Zerstückelung auf verschiedene Bereiche/Fachsprachen.

Der optimale Weg, auf den Bereich *Wirtschaft* einzugehen und den Sprachbereich *Wirtschaft* zu bestimmen, besteht demzufolge nicht darin, eines von den schon innerhalb der Wirtschaftswissenschaften umstrittenen Konzepten der Gliederung des Bereiches *Wirtschaft* anzunehmen oder sich auf diese Konzepte bildende Teilbereiche zu konzentrieren, sondern einen Ausschnitt aus dem wirtschaftlichen Leben zu untersuchen, und zwar einen solchen, der für das ganze wirtschaftliche Geschehen repräsentativ ist.

Gemäß dem Vorschlag von J. Bolten (1991: 77) erfüllt ein Großunternehmen der Industrie diese Bedingung, da es ein Teil des wirtschaftlichen Kreislaufes bildet und mit allen seinen Teilen verknüpft ist.

Ebenso repräsentativ für den Bereich *Wirtschaft* - obwohl um den wirtschaftlich-technischen Bereich gekürzt - ist ein Handelsunternehmen, was in der vorliegenden Konzeption als Modell eines als Organigramm der Wirtschaft verstandenen Unternehmens angenommen wird.

Hier wird auf die letzte Auffassung Bezug genommen, indem die komplexen Kommunikationsstrukturen eines im Rahmen einer komplexen Umwelt tätigen Unternehmens anhand seines Schriftverkehrs dargestellt werden. Dadurch lässt sich, gemäß der Konzeption von J. Bolten (1991: 77), ein Korpus von sprachlichem Material erfassen, das repräsentativ für das gesamtwirtschaftliche Handlungsfeld ist.

Im Unterschied zur Konzeption von J. Bolten erfolgt die vorgenommene Darstellung der Kommunikationsstrukturen eines Unternehmens jedoch nicht durch Analyse der Arbeit einzelner Abteilungen eines Unternehmens samt ihrer schriftlichen Kommunikation, sondern der für ein Unternehmen üblichen Stufen des Unternehmensprozesses. Es werden demgemäß Texte analysiert, die in einer für bestimmte Stufen des Unternehmensprozesses typischen Folge angeordnet werden (vgl. G. Nickolaus, H. Bock-Schweiger 1989: 58). Auf diese Weise können zu solch einer „Kette“ von Texten Schriftstücke aus verschiedenen Abteilungen eines oder sogar zwei/mehreren Unternehmen gehören, abhängig davon, ob es sich um innerbetriebliche Kommunikation, Kommunikation von Betrieb zu Betrieb, oder von Betrieb zu einer Institution (wie z.B. das Steueramt) handelt. Bei der Anordnung der Stufen des Unternehmensprozesses wurde darauf geachtet, die Tätigkeit eines Unternehmens von seiner Gründung an, bis zu seiner Liquidation widerzuspiegeln. Die angenommene Vorgehensweise soll zur Darstellung der Kommunikationsstrukturen eines Unternehmens in ihrer Komplexität führen, die ihrerseits als Grundlage der Ausarbeitung einer didaktischen Konzeption des Fachsprachenunterrichts *Wirtschaftsdeutsch* dienen soll.

2. Bestimmung der Texte im Hinblick auf die Zielgruppe Dolmetscher/Übersetzer

Die vorgenommene Darstellung der komplexen Kommunikationsstrukturen eines Unternehmens erhebt kein Anspruch auf Vollständigkeit im quantitativen Sinne, so wurde der ganze Bereich der mündlichen Kommunikation weggelassen. Zum einen decken sich jedoch inhaltlich in großem Umfang die Bereiche der mündlichen und schriftlichen Kommunikation, wobei oft Texte als schriftliche Repräsentation der mündlichen Absprachen aufgefasst werden können (z.B. Verträge, die Ergebnisse der vorhergehenden mündlichen Absprachen sind). Zum anderen wurden die Stufen des Unternehmensprozesses so ausgewählt, dass die wichtigsten Problembereiche der Arbeit eines Unternehmens und des Umfeldes dieser Arbeit abgedeckt werden können. Auf diese Weise lässt sich ein repräsentatives Korpus von acht, auf das Handlungsfeld Unternehmen bezogenen Stufen des Unternehmensprozesses feststellen, denen entsprechende Texte zugeordnet werden. Der Korpus kann eventuell sowohl um weitere Stufen des Unternehmensprozesses als auch Textsorten ergänzt werden.

1. Anmeldung eines Unternehmens: Anmeldung zum Handelsregister
2. Abwicklung eines Kaufgeschäfts: Anfrage, Angebot, Bestellung, Bestellungsannahme (Auftragsbestätigung), Kaufvertrag, Mängelrüge, Lieferungsverzug, Annahmeverzug, Zahlungsverzug
3. Das gerichtliche Mahnverfahren: Mahnbescheid, Zwangsvollstreckung
4. Der Produktionsfaktor Arbeit: Berufsausbildungsvertrag, Arbeitsvertrag Zeugnis, Generalvollmacht, Prokura, Kündigung
5. Der Absatz von Gütern: Agenturvertrag, Kommissionsvertrag
6. Zahlungsverkehr: Quittung, Wechsel, Kreditantrag, Kreditvertrag, Kreditzusage
7. Steuern und Versicherungen: Steuerbescheid, Steuererklärung, Anmeldung bei der Berufsgenossenschaft
8. Sanierung, Vergleich, Konkurs, Liquidation: Konkursantrag, Aussonderung aus der Konkursmasse

Die aufeinander folgenden einzelnen Themenbereiche sind nach dem *Ursache - Folge* Prinzip dargestellt. Ähnlich werden die Texte innerhalb eines Themenbereiches angeordnet. Auf diese Weise stellen sie ein Abbild einiger, in einem Unternehmen üblicher, Stufen des Unternehmensprozesses in ihrer Vernetzung dar. Eine solche Anordnung dieser Stufen und Texte ist in dem Fall vorrangig wichtig, wenn daraus abgeleitetes Fach- und Sprachmaterial an fachlich nicht kompetente Lerner vermittelt werden soll, die den fachlichen Hintergrund der Texte und die Zusammenhänge zwischen ihnen nicht kennen, so wie das im Fall von Dolmetschern/Übersetzern ist.

3. Gewählte Methode der Textanalyse von Fachtexten

Mit Hilfe der in der Arbeit gewählten Methode der Textanalyse werden die Funktionen von Fachtexten in Teilbereichen fachlichen Handelns sowie die fachlichen Situationen, und nicht nur die sprachsystematischen Einheiten aufgezeigt. Dementsprechend werden die analysierten Texte zunächst funktional und situativ eingeordnet, um erste Anhaltspunkte für ihre sprachlichen Besonderheiten zu gewinnen.

Da nahezu alles Geschehen in einem Unternehmen einen juristischen Hintergrundbezug besitzt, schaffen fast alle Texte aus dem Schriftverkehr eines Unternehmens rechtliche Tatbestände. In den Textanalysen werden daher viele Rechtszustände sowie auch der betriebswirtschaftliche Hintergrund mitberücksichtigt. Darüber hinaus erfolgt eine lexikalische und grammatikalische Analyse, um die typischen lexikalischen und grammatikalischen Strukturen des analysierten sprachlichen Korpus zu eruieren.

Die Analyse wurde nach dem von B. Schaefer (1995: 45 ff.) ausgearbeiteten Analyseraster durchgeführt und besteht aus folgenden drei Bausteinen:

1. Kommunikationskonstellation: Gegenstand, Textfunktion, Textsorte, Textrezipient, Rezeptionssituation, Textproduzent
2. Textmakrostruktur: Textdeklaration, Textfunktion; Überschrift, Textaufbau und Textinhalt; Art und Funktion nichtsprachlicher Mittel
3. Textmikrostruktur: Grammatik; Lexikalische Analyse

Ad 1: Der erste Punkt, die Kommunikationskonstellation, behandelt die Frage, in welcher Angelegenheit (Gegenstand/Sachverhalt) und mit welcher Intention (Textfunktion) wer (Textproduzent) sich an wen (Textrezipient) wendet. In diesem Teil wird dementsprechend näher auf die folgenden Fragen eingegangen: (1) Um welchen Gegenstand/Sachverhalt geht es im Text, welchem Fach ist er zuzuordnen? (2) Welche Intention hat der Textproduzent, welche Funktion(en) somit der Text. Spielen rechtliche Bestimmungen eine Rolle, wenn ja, welche? Welche Textsorte wird zur Umsetzung der primären Textfunktion benutzt? (3) An welche Art von Rezipienten wendet sich der Text und was wird von der Rezeption des Textes erwartet? (4) Für welchen Anlass ist die Rezeption des Textes gedacht, zu welcher Zeit, an welchem Ort findet die Rezeption normalerweise statt? (5) Wer ist der Textproduzent, welche Erwartungen hat er im Hinblick auf die Textrezipienten?

Ad 2: Mit Textmakrostruktur wird die Struktur eines Gesamttextes bezeichnet. Sie wird durch Inhalt, Aufbau und Gestaltung eines Textes realisiert. Es geht vorrangig um die Frage, welche Bedingungen die Textmakrostruktur erfüllen muss, um der Kommunikationskonstellation optimal zu entsprechen. Bei der Analyse des Textes unter diesem Gesichtspunkt ergeben sich folgende Problemfelder: (1) Grad der Standardisierung: Die Texte unterscheiden sich u.a. dadurch, dass sie mehr oder weniger strenge Anforderungen an ihren formalen und inhaltlichen Aufbau haben. Es muss mithin die Frage beantwortet werden, ob der zu analysierende Text hochgradig (z.B. Protokoll), mäßig (z.B. Bedienungsanleitung) oder gering (z.B. Bericht) standardisiert ist. (2) Inhalt des Gesamttextes: Besitzt der Text eine Textdeklaration (als Zuordnung zu einer Textsorte), einen Titel, wie bezieht er sich auf das Thema des Textes? (3) Aufbau des Gesamttextes: Wie ist der Text gegliedert, mit Hilfe welcher Mittel; wie viele und welche Informationseinheiten enthält der Text, in welcher Abfolge, mit welcher Funktion; welche Mittel der Textgliederung werden verwendet (Einteilung in Abschnitte bzw. Kapitel, Unterkapitel, Zwischenüberschriften, Nummerierung, Hervorhebung durch typographische Mittel); in welchem Maße stimmen inhaltliche und formale Gliederung des Textes überein; nach welchen Kriterien ist die Informationsprogression organisiert (beispielsweise chronologisch in Anlehnung an den Handlungsablauf)? (4) Abbildungen: Enthält der Text Abbildungen, Tabellen, Graphiken, was stellen sie dar, welcher Art sind sie, welche Funktion haben sie (Ersetzung, Ergänzung, Illustration), wo sind sie jeweils platziert, warum gerade dort, welche Gründe könnte es für die Auswahl und Art der Abbildungen geben?

Ad 3: Bei der quantitativen mikrostrukturellen Analyse sollen jene sprachliche Mittel erkannt und beschrieben werden, die für die betreffende Textsorte und ihre Funktion charakterisierend sind. Der Weg führt dabei nicht von den Formen zu den Funktionen, sondern umgekehrt von den Funktionen zu den Formen. Die Mikrostrukturanalyse setzt sich aus zwei Teilen zusammen:

(1) Grammatische Analyse. (i) Welche Satzformen, Satzarten, Satzbaupläne werden gebraucht? Die Analyse der Satzformen kann Aufschlüsse über die jeweils gewählten Strategien der Textverdichtung und zugleich über den Grad der Verständlichkeit eines Textes liefern. Die Analyse der Satzarten (Aussagesatz, Fragesatz, Aufforderungssatz) kann Aufschlüsse über die Übereinstimmung von Satzart und intendierter Funktion der Mitteilung an die Hand geben. Die Analyse der Satzbaupläne, d.h. der Abfolge von Satzgliedern (Subjekt, Prädikat, Objekt, Adverbial) kann – vor allem bei Abweichung von der normalen Abfolge – Aufschlüsse über den Grad der Verständlichkeit eines Textes liefern. (ii) Inwiefern erfüllen die Strukturen der Nominalgruppen die Forderung nach Knappheit des Ausdrucks einerseits und nach Präzision und Verständlichkeit andererseits? Sie tragen zur Verdichtung eines Fachtextes bei, bei einem hohen Grad der Verdichtung können sie jedoch das Verständnis erschweren. (iii) Welche grammatikalische Mittel werden zur sprachlichen Realisierung der Textfunktion (Information, Instruktion, Direktion) benutzt? Es handelt sich hier um persönliche vs. unpersönliche Ausdrucksweise, imperativische Ausdrucksweise.

(2) Lexikalische Analyse. (i) Die lexikalische Analyse dient zum einen der Bestimmung der Art sowie des Grades an Fachlichkeit eines Textes, zum anderen der Bestimmung des Grades an Verständlichkeit eines Fachtextes. Im Besonderen handelt es sich hierbei um folgende Fragenkomplexe: Verteilung von gemeinsprachlicher und fachsprachlicher Lexik, Verteilung der Fachlexik auf verschiedene Fachbereiche, auf lexikalische Felder, Grad der Fachlichkeit der Fachlexik (Theorie-, Fachumgangs-, Verteilersprache), Art der fachlichen Lexik (Fremdwörter, Zusammensetzungen, Ableitungen), Einführung, Definition, Erläuterung fachlicher Lexik.

Als Beispiel für die textlinguistische Analyse von fachsprachlichen Texten entsprechend der oben dargestellten Methode wurde aus dem Korpus von Stufen des Unternehmensprozesses der zweite Themenbereich *Abwicklung eines Kaufgeschäfts* gewählt und in dem folgenden Abschnitt der Text *Angebot* analysiert.

4. Beispiel der Analyse der ausgewählten Textsorte: *Angebot*

Möbelhaus
Werner Arnold
Postfach 2 24

6800 Mannheim 1

Ihre Zeichen, Ihre Nachricht vom Unsere Zeichen, Unsere Nachricht vom
Ortsname

Angebot

Sehr geehrter Herr Arnold,

vielen Dank für Ihre Anfrage. Wir bieten Ihnen an:

150 Wirtshaustische, aus fehlerfreiem gebleichtem Ahornholz, 80 x 80 cm, Fertigtstärke 30 mm. Zargen aus 26 mm gedämpftem Rotbuchenholz, 15 cm hoch. Füße 80 cm hoch, 60 x 60 mm gedämpfte Rotbuche. Kanten gebrochen, farblos lackiert, ab Werk je Stück 96 Euro.

Der Preis enthält noch keine Mehrwertsteuer.

Da eine Sonderanfertigung vorliegt, müssen wir auf folgenden Zahlungsbedingungen bestehen: 1/3 bei Erteilung des Auftrags, 1/3 bei Lieferung der Tische und 1/3 30 Tage nach Lieferung netto.

Wir können 4 Wochen nach Auftragseingang liefern.

Dieses Angebot gilt bis zum 30. April d. J. Erfüllungsort für beide Teile ist Herford.

Wir würden uns freuen, Ihren Auftrag zu erhalten.

Mit freundlichen Grüßen
Möbelfabrik Berger & Redlich
ppa.
Bergmann

4.1. Kommunikationskonstellation: Gegenstand, Textfunktion, Textsorte, Textrezipient, Rezeptionssituation, Textproduzent

Nachdem die *Anfrage* beim Lieferanten eingegangen ist, wird dessen Verkaufsabteilung prüfen, ob und zu welchen Bedingungen die gewünschten Güter geliefert werden können. Es ist auch möglich, dass aus verschiedenen Gründen (schlechte Bonität des Anfragenden, zu lange Lieferzeit) der Lieferant an einer Geschäftsbeziehung nicht interessiert ist. Falls jedoch ein Geschäft zustande kommen soll, verfasst der Textproduzent, ein Mitarbeiter der Verkaufsabteilung, das *Angebot*, das die Funktion des verbindlichen Anbietens und zugleich des Mitteilens der Bedingungen hat.

Im rechtlichen Sinne (§ 145 BGB) ist das *Angebot* eine an den Anfragenden gerichtete Willenserklärung des Lieferanten, eine bestimmte Ware zu den im *Angebot* genannten Bedingungen zu liefern. Im Fall der *Anfrage* fungiert dementsprechend der Verkäufer einer Ware als Textproduzent und der Käufer als Textrezipient. Das *Angebot* sollte folgende Daten enthalten: (1) Angaben über Menge, Art, Beschaffenheit und Güte der Ware, (2) Angaben über den Preis, (3) Lieferungs- und Zahlungsbedingungen, (4) Angaben über den Erfüllungsort. Formvorschriften für das *Angebot* bestehen nicht, es kann mündlich, schriftlich, oder per Fax bzw. per Email abgegeben werden. Im Fall von mündlichen Angeboten wird man eine schriftliche Bestätigung folgen lassen, um so Irrtümer in der Übermittlung zu vermeiden und im Fall eines Rechtsstreits auch schriftliche Beweismittel vorlegen zu können. Nach § 145 BGB ist derjenige, der einem Anderen die Schließung eines Vertrages anträgt, also ein *Angebot* unterbreitet, der Textproduzent also, an dieses *Angebot* gebunden.

Weitere rechtliche Bestimmungen beziehen sich auf Bindungsfristen des *Angebots*. In zeitlicher Hinsicht unterscheidet das Gesetz: (1) Gesetzliche Bindungsfrist (§ 147 BGB): (a) Das einem Anwesenden gemachte *Angebot* ist nur während der Dauer der Unterredung (auch beim Telefongespräch) wirksam, d.h. der Anbieter ist nur während dieser Zeit an sein *Angebot* gebunden. Folglich müssen mündliche *Angebote* während des Verkaufsgesprächs angenommen oder abgelehnt werden; (b) Wird das *Angebot* einem Abwesenden unterbreitet (im Fall von schriftlicher Übermittlung), so ist der Anbieter so lange an seinen Antrag gebunden, wie man unter verkehrsüblichen Umständen auf eine Antwort warten kann (bei Briefen in der Regel eine Woche). (2) Vertragliche Bindungsfrist (§ 148 BGB): unabhängig davon, ob das *Angebot* einem Anwesenden oder einem Abwesenden gemacht wurde, kann der Anbieter eine Frist für die Annahme des Angebots bestimmen (z.B. gültig bis 05.11.20..). Durch eine sogenannte Freizeichnungsklausel kann der Anbieter seine Bindung an das Angebot einschränken oder ganz ausschließen. Man unterscheidet folgende Freizeichnungsklauseln: 1. *Preis freibleibend* (Menge, Art, Güte, Beschaffenheit verbindlich - Preis unverbindlich); 2. *Solange Vorrat reicht* (Preis, Güte, Art, Beschaffenheit verbindlich - Menge unverbindlich); 3. *Unverbindlich* oder *freibleibend* oder *ohne Obligo* (Menge und Preis unverbindlich). Will der Anbieter sein *An-*

gebot widerrufen, so muss der Widerruf spätestens mit dem *Angebot* beim Kunden eintreffen. Andernfalls ist der Anbieter an sein *Angebot* gebunden.

4.2. Textmakrostruktur

(i) Textdeklaration, Textfunktion.

Die Überschrift *Angebot*, mithin die Textdeklaration, deutet auf die Textfunktion - Anbieten. Der Produzent des Textes, Mitarbeiter der Verkaufsabteilung, bietet eine bestimmte Ware an und teilt zugleich mit, informiert über die Lieferbedingungen, was auf die zweite Textfunktion deutet - Mitteilen. Der Textrezipient ist an sein *Angebot* gebunden, er kann es nur unter gewissen Bedingungen, gemäß den gesetzlichen Bestimmungen, widerrufen.

(ii) Überschrift, Textaufbau und Textinhalt.

Das Angebot gehört wie viele andere Texte der Handelskorrespondenz zu den mäßig standardisierten Texten. Die *Anfrage* wird auf dem Anfrageformular geschrieben, mit einigen vorgegebenen Daten, die Form der Mitteilung ist frei.

Die Textüberschrift bezeichnet den Gegenstand der Anleitung: *Angebot*. Oberhalb der Überschrift auf der linken Seite des Textes befindet sich die Anschrift des Rezipienten. Unter der Firmenbezeichnung folgen die Postfachnummern, die man von rechts nach links in Zweiergruppen gliedert. Abgesetzt durch eine Leerzeile stehen Postleitzahl und Bestimmungsort. Unter der Anschrift, getrennt durch einige Leerzeilen, beginnt die Bezugszeichenzeile mit dem Leitwort *Ihre Zeichen, Ihre Nachricht vom*. In derselben Zeile folgen weiter: *Unsere Zeichen, Unsere Nachricht vom* und dann der *Ortsname*. Unter der Überschrift folgt die Anrede, unter der Anrede die Mitteilung. Der Inhalt des Briefes ist kurz und klar formuliert, der Text ist engzeilig geschrieben. Der Inhalt des *Angebots* kann man in folgende inhaltlich gegliederte Abschnitte unterteilen: Bezeichnungen der angebotenen Ware samt Preis, Zahlungsbedingungen, Lieferungsbedingungen, Bindungsfrist des Angebots und Erfüllungsort.

Inhaltlich voneinander abweichende Abschnitte werden durch je eine Zeile voneinander getrennt. Wichtige Stellen wie hier z.B. die Bezeichnung des angebotenen Guts, *150 Wirtshaustische*, und die Angaben zu ihrer Ausführung, z.B. *Zargen aus 26 mm gedämpften Rotbuchenholz gehobelt* und der Preis, werden hervorgehoben, indem sie einen Block von engzeilig geschriebenem Text bilden. Die Bezeichnung der Ware und der Preis sind zusätzlich unterstrichen. Nach dem Ende der Mitteilung folgt der Gruß und darunter der Name der Firma.

(iii) Art und Funktion nicht-sprachlicher Mittel.

In dem Text ist eine eindeutige, klare Struktur zu entdecken. Der Text ist in inhaltlich abgegrenzte Textabschnitte aufgegliedert, um die verschiedenen Infor-

mationseinheiten voneinander zu trennen (das angebotene Produkt, der Preis, die Zahlungsbedingungen, die Bindungsfrist und der Erfüllungsort). Die gesonderte Stellung der Produktbezeichnung sowie Unterstreichungen dienen der Hervorhebung der wichtigsten Daten.

4.3. Textmikrostruktur

Aus der Textsorte und ihrer Funktion resultiert die Wahl der grammatischen und lexikalischen Mittel.

(i) Grammatik.

Der Text besteht aus acht Sätzen. Der erste Satz ist ein unvollständiger Satz, eine Einleitung der darauf folgenden Mitteilung, in der man für die zugeschickte Anfrage dankt, somit Bezug auf sie nimmt und zugleich den Inhalt der Mitteilung signalisiert: Anbieten der in der Anfrage angefragten Ware. Der zweite Satz ist ein erweiterter Satz mit Akkusativobjekt, der die Bezeichnung des angebotenen Guts, seine Ausführungseinzelheiten und den Preis pro Stück enthält. Dann folgen noch vier einfache Sätze, die Informationen über die Zahlungs- und Lieferungsbedingungen, Bindungsfrist und Erfüllungsort enthalten. Eine Ausnahme bilden zwei komplexe Sätze, der vierte und der achte. Der vierte Satz ist ein komplexer Kausalsatz mit Präpositionalobjekt im Hauptsatz, der die Zahlungsbedingungen enthält - sie folgen als eine Aufzählung, die aus Nominalphrasen gebildet wird. Der achte Satz besteht aus einem Hauptsatz und einem Nebensatz in Form eines Infinitivsatzes, der als eine Ergänzung des Hauptsatzes dient. Dieser Satz drückt eine Erwartung aus, für die angebotene Ware einen Auftrag zu erhalten. Die hier benutzte *würde Form* betont den höflichen Ton des Satzes.

Mit Ausnahme von zwei Sätzen besteht der Text aus einfachen Sätzen. Die geringe Zahl der komplexen Sätzen deutet daraufhin, dass es sich um einen Text handelt, in dem knappe, klare und verständliche Formulierungsweise eine wichtige Rolle spielt, mit deren Hilfe am besten die Textfunktion, Anbieten der Ware und Informieren über sie, erfüllt werden kann.

Die in dem Text verwendeten Satzbaupläne weisen auf das Bemühen hin, den Inhalt in möglichst verdichteter Form darzustellen, z.B. der erste unvollständige Satz und der zweite einfache Satz, der aus Subjekt, Prädikat und Akkusativobjekt besteht. Der Akkusativobjekt ist aus einer Reihe von Nominalphrasen und Partizipialkonstruktionen gebildet, die eine Aufzählung ausmachen.

Der vierte Satz, der ein Kausalsatz ist, fängt nicht mit dem Hauptsatz, sondern mit einem Nebensatz an, um die Begründung für die Zahlungsbedingungen zu verdeutlichen. Außerdem kommt die im Hauptsatz zu findende Aufzählung von Zahlungsbedingungen, bestehend aus Nominalphrasen, durch ihre gesonderte Stellung

am Ende des Satzes augenscheinlicher zur Geltung und der ganze Satz gewinnt an Klarheit und Überschaubarkeit.

Der Textproduzent verwendet im Text eine persönliche *wir Form*, der Leser aber wird in der *Sie Form* angesprochen, da ein Angebot eine Antwort auf zuvor geschickte Korrespondenz ist, die durch einen konkreten Mitarbeiter ausgearbeitet wurde.

(ii) Lexik

Die Lexik im Text ist fachsprachlicher und gemeinsprachlicher Art, obwohl selbst dann im fachsprachlichen Sinne gebraucht, wie z.B.: *anbieten, der Preis, liefern*. Die fachsprachliche Lexik kann in zwei Gruppen unterteilt werden: wirtschaftliche und technische. Zu den wirtschaftlichen Ausdrücken gehört schon die Überschrift: *Angebot*, dann folgen: *Anfrage, Lieferungs- und Zahlungsbedingungen, ab Werk, Mehrwertsteuer, Erfüllungsort*. Technische Ausdrücke beziehen sich auf die Bezeichnung des benötigten Guts, *Wirtshaustische*, und die Angaben zu ihrer Ausführung: *gebleichtes Ahornholz, Fertigstärke, gedämpftes Rotbuchenholz, Sonderanfertigung*. Typisch für die fachsprachlichen Ausdrücke sind Zusammensetzungen, z. B.: *Wirtshaustisch, Zahlungsbedingungen, Sonderanfertigung, Erfüllungsort, Mehrwertsteuer, Auftragseingang* sowie Nominalisierungen: *Lieferung, Sonderanfertigung, Erteilung des Auftrags*. Technische Ausdrücke bilden u.a. adjektivisch gebrauchte Partizipien: *gebleicht, gedämpft, lackiert*.

Da sich diese Analyse auf den Gebrauch der Fachsprache *Wirtschaft* konzentriert, werden Erläuterungen von technischen Begriffen weggelassen. Im Text findet man außerdem folgende wirtschaftliche Ausdrücke:

- *ab Werk, ex works (EXW), ab Fabrik, ex factory, ab Lagerhaus*.: der Käufer trägt alle Beförderungskosten. Er verpflichtet sich, die zum vereinbarten Zeitpunkt zur Verfügung gestellte Ware abzunehmen, sie zu bezahlen. Der Verkäufer dagegen verpflichtet sich, dem Käufer die Ware zu der vertraglich vereinbarten Zeit an den benannten Lieferungsort auf das vom Käufer zu beschaffende Beförderungsmittel zur Verfügung zu stellen.

- *Mehrwertsteuer: Umsatzsteuer*, bei der nur der mit jeder Handelsstufe entstehende Mehrwert steuerlich berechnet wird. Eine indirekte Steuer, die Traglast liegt also beim Endverbraucher. Diese Art von Steuer ist kein Kostenfaktor für den Unternehmer; er zieht sie lediglich für das Finanzamt ein. Der *Mehrwertsteuersatz* betrug 2010 in der Bundesrepublik i.d.R. 22%.

- *Erfüllungsort, Leistungsort*: Ort, an dem die Vertragspartner ihre Leistung erbringen.

Es gibt drei Arten von Erfüllungsorten: (i) *Gesetzlicher Erfüllungsort* (gilt immer dann, wenn weder ein vertraglicher noch natürlicher Erfüllungsort vorhanden ist): Wohn- oder Geschäftssitz des Verkäufers für die Lieferung der Ware (BGB § 169); Wohn- oder Geschäftssitz des Käufers für die Zahlung des Kaufpreises (BGB § 269, 270). (ii) *Vertraglicher Erfüllungsort* (gilt nur bei besonderer vertraglicher

Vereinbarung für beide Vertragspartner): für beide Leistungen der Wohn- oder Geschäftssitz des Lieferers; für beide Leistungen der Wohn- oder Geschäftssitz des Käufers; (iii) *Natürlicher Erfüllungsort* (gilt immer dann, wenn die Leistung ihrer Natur nach nur an einem festen Ort erbracht werden kann): Reparatur einer ortsfesten Maschine, Instandsetzung eines Wohnhauses; (vi) *Angebote* handeln von wirtschaftlichen Gütern. Die dafür zuständige Wissenschaft ist die Betriebswirtschaftslehre sowie Handelsrecht und entsprechender technischer Wissenschaftszweig wie hier z.B. die Holzverarbeitung.

5. Schlussbemerkungen

Oben wurde die Konzeption der Bestimmung des Sprachbereiches *Wirtschaft* anhand der in den Stufen des Unternehmensprozesses sich widerspiegelnden Kommunikationsstrukturen eines Unternehmens dargestellt. Dabei soll bemerkt werden, dass bei der Ausarbeitung dieser Konzeption daran gedacht wurde, eine unter den fachsprachendidaktischen Gesichtspunkten für den Fachsprachenunterricht *Wirtschaftsdeutsch* für angehende Dolmetscher/Übersetzer geeignetste Lösung zu finden. Die angehenden Dolmetscher/Übersetzer bilden eine ganz spezifische Zielgruppe, da sie üblicherweise über eine hohe Sprachkompetenz und fehlendes Fachwissen verfügen. An den Fachsprachenunterricht mit dieser Zielgruppe wird demzufolge eine besondere Anforderung gestellt, zugleich mit dem Sprachwissen auch einen gewissen Grad an Fachwissen zu vermitteln. Durch Auseinandersetzung mit den eine logische Reihenfolge bildenden Stufen des Unternehmensprozesses eines Unternehmens und zugleich diese Stufen repräsentierenden Texten, vor allem mit Hilfe der verwendeten Textanalyse, die sowohl die Kommunikationskonstellation und damit verbundenes Fachwissen als auch die sprachlichen Besonderheiten der untersuchten Texte ermitteln lässt, kann man der oben genannten Anforderung Rechnung tragen.

6. BIBLIOGRAPHIE

- BOLTEN, J. (1991). „Fremdsprache Wirtschaftsdeutsch: Bestandsaufnahme und Perspektiven,„. In: Müller, B.-D. (Hg.) (1991). *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München. S. 71-92.
- BUHLMANN, R., FEARN, A. (1987). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Berlin et al.
- BUNGARTEN, T. (Hg.) (1988). *Sprache und Information in Wirtschaft und Gesellschaft*. Toestedt.
- FLUCK, H.-R. (1992). *Didaktik der Fachsprachen*. Forum für Fachsprachen-Forschung. Tübingen.
- GNUTZMANN, C. (Hg.) (1988). *Fachbezogener Fremdsprachenunterricht*. Forum für Fachsprachen-Forschung. Tübingen.

- HOPFENBECK, W. (1993) *Allgemeine Betriebswirtschaft- und Managementlehre*. Landsberg am Lech.
- MÜLLER, B.-D. (Hg.) (1991). *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München.
- NICKOLAUS, G., BOCK-SCHWEIGER, H. (1989). *Schriftverkehr, rechtskonform und normgerecht. Ein Lehrbuch, das Theorie und Praxis verbindet*. Frankfurt.
- SCHAEDEER, B. (1995). *Grundkurs Angewandte Sprachwissenschaft*. SISIB-Schriftenreihe: Skripten 1. Siegen.
- SCHRÖDER, H. (1986). „Zur Arbeit mit sozialwissenschaftlichen Fachtexten in Sprachlehrveranstaltungen Deutsch als Fremdsprache,„ In: Wierlacher, A. (Hg.) *Jahrbuch DaF* 12/1986. S. 252-263.
- THOMSEN, K.T. (1991). „Technisches Denken,„ In: Müller, B.-D. (H.) (1991). *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*. München. S. 423-433.
- WÖHE, G. (1986). *Einführung in die allgemeine Betriebswirtschaftslehre*. München.
- WIERLACHER, A. (Hrsg.) *Jahrbuch DaF* 1983 ff.

An analysis of texts from the field of economics to be used in teaching the German language of economics to the budding translators and interpreters

The main aim of this article is to present a method of analysis of texts from the field of languages for special purposes, worked out by a Burkhard Schaefer, and to use this method to analyze one chosen text from the field of economics: *an offer*. The conclusions from this analysis are thought to be used in teaching the German language of economics to the budding translators and interpreters. Budding translators and interpreters are a very specific target group in teaching specialized languages, because they have a very high competence in the sphere of general language, but not in the sphere of specialized languages and specific areas. That is why teaching the language for this target group means teaching a specialized language and at the same time teaching a certain part of specialist knowledge, because language and the specialized area cannot be separated from each other. When determining which didactic materials to choose, one should consider such materials which would allow the budding translators or interpreters to acquire the basics of specialist knowledge. In the case of this conception at stake are texts used in an economic enterprise and the analysis of their communication contexts, forms, grammar and vocabulary, according to the chosen method of analysis.

Andrzej DĄBROWSKI

Uniwersytet Warszawski

When law goes pop - teaching Legal English through TV courtroom shows

1. Introduction

The idea of incorporating American TV courtroom shows into Legal English classes was conceived in response to lively discussions among my students, who eagerly exchanged their views on the most popular courtroom show on Polish TV – *Sędzia Anna Maria Wesółowska* ("Judge Anna Maria Wesółowska")²³. Surprisingly, the students expressed quite dissenting opinions about the programme. Pre-experience learners (second and third year university students at the Faculty of Law and Administration), however shamefacedly, did confess to watching the show. Even though they claimed it to be merely a show, it still bore in their opinion a strong resemblance to real court proceedings. Contrarily, learners with legal experience, including both legal trainees and practitioners, seemed to be vehement opponents of the dramatic lawyer series. As they put it, courtroom shows distort the image of real justice, as a result of which, both lay persons and lawyers-to-be, who have become addicted to watching lawyer shows, are unpleasantly surprised when confronted with the reality of the courtroom. Those dissenting views of the students, resulting in our case from the different professional backgrounds of the respondents, might to some extent exemplify two theories on internalizing information from the media. The first, called "cultivation theory", stipulates that "people's opinions are influenced by long-repeated, consistent themes in fictitious pop culture" (M. Asimow 2009: XXI). The "cultivation effect" itself involves absorbing information conveyed by pop culture media without being critical of it (B. Thym 2003). The other approach, called "viewer response" or "reception theory" advocates that pop culture "is subject to interpretation and consumers construct their own personal interpretations - make their own meanings - from the materials in a film or TV show"

²³ *Sędzia Anna Maria Wesółowska* is a Polish courtroom show, produced under the licence of Constantin Entertainment, which follows the example of the German show *Richter Alexander Hold*.

(M. Asimow 2009: XXII). Regardless of the value of "reel justice"²⁴ presented in TV programmes, I decided to reach for one of the most popular American TV courtroom shows *Judge Judy*²⁵, and to use it during my Legal English classes with the proponents of "cultivation theory" – second and third year full-time students at the Faculty of Law and Administration at Warsaw University.

2. Courtroom show as a genre

The first dramatic lawyer shows appeared on American TV in late 1940s. At that time, TV was gaining popularity and was therefore becoming an effective means of socialization and education (M. Asimow 2009: XXIX; Thym 2003: 20-30). The pioneering series, called *On Trial*, which ran for four seasons, merely discussed social and legal issues. However, following its revival in 1956 the program evolved into a real courtroom drama that depicted disputes between the state and the defendant in criminal cases or between opposing private parties in civil cases. As time elapsed, new shows and movies such as *Perry Mason*, *The Defenders*, *Gideon's Trumpet*, *L.A. Law*, *Rumpole of the Bailey*, *Judge John Deed*, *Judge Judy* started to emerge both in the USA and Great Britain. These days, the series are as varied as real court proceedings. Some of them resemble small claims sessions, during which a case is presided over by only a judge and accompanying bailiff. In other shows, however, serious crimes are handled by a judge, jurors and counsels. Generally speaking, TV lawyer shows have turned out to be extremely successful. *Judge Judy*, for example, has beaten the icon of American TV shows *Oprah Winfrey Show* in ratings. Seeing these high viewing ratings and the enormous popularity of courtroom shows in the USA, overseas TV producers decided to "go with the flow" and created domestic equivalents of the American series (See *Richterin Barbara Salesch* and *Streit um Drei* on German TV). As we have already mentioned before, dramatic lawyer shows have been criticised for projecting a false image of justice systems (G. Mackenroth 2002: 188, M. Huff 2002:361). The most visible difference, however, between real and reel justice, which can be interpreted as a major drawback of the latter, is the array of handled cases. The table below contrasts TV mock cases with real ones. At first glance we can see the predominance of violent crimes, mostly bodily harm offences, in fictional TV proceedings, which, in comparison, occur quite seldom in real courtrooms. Conversely, traffic offences making up 30.6% of all real cases, are almost never held on TV. The conclusion seems to be quite simple. As courtroom shows are expected not only to educate, but also (or

²⁴ Legal matters presented in movies and lawyer shows (fictional, docudrama and reality-based) are often described as reel justice.

²⁵ Material quoted from *Judge Judy* series is taken from the DVD entitled "Justice served" (2007), produced by Allumination FilmWorks, LLP.

mainly) to entertain, more "boring" cases are replaced by more „amusing" matters (B. Thym 2003:19).

Table 1. Types of complaints filed by plaintiffs in German courtroom shows: "Richter Alexander Hold" (RAH), "Richterin Barbara Salesch" (RBS) and "Das Jugendgericht" (DJG) vs. real convictions.²⁶

Types of offences	Percentage				
	Adults			Juveniles / Minors	
	Real convictions	RAH	RBS	Real convictions	DJG
Bodily harm	5.3%	44.8%	45.2%	13.1%	47.0%
Sexual abuse	0.3%	2.7%	1.1%	0.2%	5.1%
Sexual assault/rape	0.2%	12.4%	9.0%	0.3%	9.2%
Homicide/manslaughter	0.1%	7.7%	8.2%	0.1%	15.5%
Theft	18.8%	1.7%	3.9%	29.3%	4.2%
Forgery of documents	2.8%	0.0%	0.0%	1.9%	0.0%
Fraud	10.1%	2.3%	5.7%	2.8%	0.6%
Robbery/extortion	0.7%	3.0%	2.2%	4.4%	4.8%
Traffic offences	30.6%	1.0%	0.7%	18.8%	0.6%
Infringement on drugs act ¹	5.3%	0.7%	0,0%	10,3%	1,8%

3. Pedagogical rationale for using TV courtroom shows in teaching LSPs

(a) TV courtroom shows as authentic materials

Despite all the controversies concerning the influence of TV courtroom shows on the legal awareness of their native viewers, the fact remains that they are authentic materials which, among others, constitute an invaluable source of specialized terminology for foreigners studying Legal English. The table below presents legal vocabulary items occurring in four consecutive episodes of *Judge Judy* series.

²⁶ The cited data concerning real convictions were provided by *Statistisches Bundesamt Deutschland* (German Federal Statistical Office) in the document: *Verurteilte im Jahr 2000 nach Straftaten* (*Convicts in the year 2000 according to committed offences*), also quoted in Thym 2003: 18 (translated by Andrzej Dąbrowski for the purpose of this publication). As far as courtroom shows are concerned, the data were gathered by the BLM (*Bavarian Regulatory Authority for Commercial Broadcasting*). Since German courtroom shows are based on American programmes, the conclusions drawn in respect of fictional cases on German TV may overlap with those referring to the American shows.

Table 2. Legal vocabulary items used in selected episodes of Judge Judy series

Legal category	Vocabulary items
Parties to the dispute, names of legal jobs	plaintiff, defendant, bailiff, paralegal, attorney, District Attorney, minor, nominal parties
Legal documents	complaint, contract, counterclaim
Verb and noun legal collocations	to dismiss a charge; to be compensated for something; to plead (not) guilty; to file an order; to sue somebody for damages; to exacerbate, sustain an injury
Family law – custody cases	absentee father, order of support, visitation rights, notification to appear in court, order to show cause (OSC)
Names of crimes	assault, bribery, forgery, harassment
Real property law	eviction notice, landlord, moving expenses, rent, tenant, (shorthold) tenancy agreement

It is common knowledge that Communicative Language Teaching (CLT) postulates authenticity of language materials. As H. G. Widdowson (1990:67) puts it: "It has been traditionally supposed that the language presented to learners should be simplified in some way for easy access and acquisition. Nowadays there are recommendations that the language presented should be authentic". However, the notions of *authentic* and *authenticity* with reference to glottodidactic materials as well as the rationale for using them remain a contested issue. For the purpose of this paper, the following definition of authentic materials was used: "materials created to fulfill some social purpose in the language community in which they were produced" (D. Little et al. 1988:27). They are thus materials not originally produced for foreign language learners. As far as the pedagogical rationale is concerned, authentic materials are said to motivate learners more than those artificial or non-authentic, because as M. Peacock (1997: 144) says: "they are intrinsically more interesting or stimulating". Furthermore, they bring learners closer to the target language culture, which makes learning more enjoyable and motivating (J. K. See Swaffar 1985: 18, C. P. King 1990:70).

To strengthen the rationale, a few other pedagogical advantages of TV courtroom shows could be added. Firstly, the programmes present real language uttered in quasi-authentic settings and the culture in which the foreign language is spoken. Secondly, they enhance the learners' comprehension by enabling them to listen to exchanges and depend on visual supports (e.g. facial expressions and gestures) at the same time. Last but not least, programmes about issues that draw the learners' attention may boost their motivation (Kusumarasyati 2004: 1). According to D. Nunan (1998), listening involves an active process of deciphering and constructing meaning from both verbal and non-verbal messages, which contradicts the common view that listening comprehension as a receptive skill remains a passive activity. In reality, listening comprehension is a complex cognitive process comprising the following activities (C. Van Duzer 1997):

- a) determining a reason for listening
- b) taking the raw speech and depositing an image of it in short-term memory
- c) attempting to organize the information by identifying the type of speech event (conversation, lecture, advertisement) and the function of the message (persuading, informing, requesting)
- d) predicting information expected to be included in the message
- e) recalling background information (schemata) to help interpret the message
- f) assigning a meaning to the message
- g) checking that the message has been understood
- h) determining the information to be held in long-term memory
- i) deleting the original form of the message that has been received into short-term memory

Above all, however, video materials boost imaginative capability of learners (Kusumarasyati 2004: 4).

(b) Teaching Legal English to law undergraduates

Legal English classes at B2 and C1 levels are provided by Centre for Foreign Language Teaching to the students at the Faculty of Law and Administration at Warsaw University. The course is content-based and its syllabus covers the following legal topics:

- (a) Legal education and legal profession, (b) Sources of law, legal and court systems, (c) EU law, (d) Human and civil rights, (e) Criminal law, (f) Law of torts, (g) Litigation and ADR, (h) Real property law, (i) Employment law, (j) Contract law, (k) Sale of goods, (l) Company law, (m) IP law, (n) Tax law.

Subsequently, the design of the course is undertaken with three foci in mind, all of which are inherently interrelated. The first focus is dovetailing legal content with language skills. The Legal English course is by its very nature a language course and not a lecture on a selected branch of law (N. Bruce 2002: 322). Therefore, Legal English classes should not concentrate on the subject-specific knowledge (legal knowledge in our case), but integrate the language skills (language competence) with specific purpose content knowledge (subject-specific competence)

(M. Olpińska 2009: 155, D. Douglas 2002: 2). Much attention should also be paid to the development of other competences such as sociolinguistic, pragmatic and intercultural. The second focus is the contextualisation of the language tasks so that they resemble (at least to some extent) those completed by law graduates within the specific purpose domain (D. Douglas 2002: 16-17, B. Górska-Poręcka 2008: 56²⁷). The last prerequisite for the course design involves the incorporation of legal genres²⁸ into lesson plans of the course (J. Flowerdew 1993: 305). As far as language competence in LSPs is concerned, the knowledge of specialized terminology constitutes its integral part. The main teaching objectives of a LSP teacher should therefore be to apply various techniques that aim at consolidating this specialized (legal) terminology.

The Legal English lesson, which involved watching an episode from *Judge Judy* series, was about Real Estate law and the relations between landlords and tenants resulting from lease or tenancy agreements. The episode (case) in question was called *Roy v. Tzimeas*. The case history is as follows. Karina Roy (tenant) had an argument with Nicole Tzimeas (landlady) over a few pieces of Tupperware. As a result, the tenant was given a 14-day eviction notice. Karina Roy left the premises, but she filed a complaint against Nicole Tzimeas, in which she sought damages for assault, pro-rata rent and moving expenses. The court (*Judge Judy*) found for the plaintiff, who, however, was merely awarded damages for pro-rata rent.

a) Lesson description based on the lesson plan

Lesson plan

Aims

- teaching legal vocabulary related to landlord-tenant relations
- developing language, subject-specific and intercultural competences

Skills practised: All four skills

Introductory comments

SS had already analysed and discussed examples of lease agreements as well as disputes involving commercial property leases, which were subsequently followed by reading comprehension and vocabulary practice exercises. Therefore, legal terminology that occurs in standard lease or tenancy agreements should be familiar to them.

Warm-up

SS were asked to brainstorm reasons for a dispute between a landlord and a tenant, which are presented in the table below:

²⁷ For further information about *Language and Communication for Professional Purposes* Leonardo da Vinci project, go to: www.cefpro.org

²⁸ *Genre* is understood here as a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes, see J. Flowerdew 1993: 305.

Table 3.

REASONS FOR A DISPUTE	
-	unpaid rent
-	broken window
-	altered door lock
-	making noise
-	subletting premises
-	leaking sink
-	quiet enjoyment

Afterwards, SS acted out in pairs short landlord-tenant disputes. The „bones of contention” were the above mentioned items. T monitored the work and helped with vocabulary.

Previewing

T pre-taught relevant lexis using a matching exercise. SS completed the following task:

Match the following words and phrases with their definitions.

moving expenses, prerogative, eviction notice, prorated, Tupperware

- deductible expenses that are related to moving an individual and/or his or her family and possessions
- trade name for plastic bowls and canisters with seal that permits them to be stored on the side or upside down
- an exclusive right or privilege held by a person or group
- a notice from a landlord to a tenant to vacate a certain property
- divided or distributed proportionally

While-viewing

In this stage (detailed viewing), the show was played to SS and they were expected to answer following questions:

- How high was the rent?
- The plaintiff is seeking monetary damages. How high is the amount of the expected compensation?
- What did the landlord and the tenant quarrel about?
- What is the statutory notice period in shorthold tenancy agreements?
- Why was the tenant given a 14-day notice?

Post-viewing

In the last stage, SS answered questions related to their subject-specific and intercultural competences.

The show is taking place in a real courtroom. Which real court does it resemble? What do we call the person standing next to the Judge? Which Polish court or/and its division would handle such a case?

Homework setting

SS were asked to draft a brief of the case discussed in the classroom. The following case brief template was given as a prompt²⁹.

Table 4.

<p>CASE BRIEF TEMPLATE</p> <p>A) The name of the case, the names of the parties; useful terms: plaintiff, defendant</p> <p>B) A summary of the facts of the case; useful phrases: The facts of the case are as follows ..., The instant case involves the following circumstances ...</p> <p>C) The legal issues involved in the case; useful phrases: The question before court is whether..., The issue in this case is whether ..., The question raised by this case is whether ...,</p> <p>D) The ruling or holding of the court; useful phrases: The court ruled/held ...,</p> <p>E) The reasoning of the court; useful phrases: The court argued/reasoned that ..., The court pointed out/noted that ..., The court drew the conclusion that ...</p>
--

4. Conclusion

Despite its entertaining character, a TV courtroom show seems to be effective glottodidactic material that engages learners' interests due to its relevance to their concerns. For Legal English teachers, who in most cases have no legal background, courtroom shows provide an opportunity to contextualise the language tasks and expose learners to selected legal genres, e.g. handling small claims cases in the USA. Furthermore, students watching TV courtroom shows in the Legal English classroom will be given an opportunity to familiarise themselves with the subject-specific terminology, which is deeply embedded in the specific purpose domain. Above all, however, language tasks that accompany the presented video material enable students to boost their language and specific-purpose competences simultaneously.

²⁹ Adapted from Exercise 17 p.126, *International Legal English* (2006) by A. Krois-Lindner, Cambridge University Press.

REFERENCES

- ASIMOW M. (ed.) (2009), *Lawyers in Your Living Room! Law on Television*. Chicago.
- BRUCE N. (2002), *Dovetailing language and content: teaching balanced argument in legal problem answer writing*, In: *English for Specific Purposes* 21, 321-345.
- DOUGLAS D. (2002), *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge.
- FLOWERDEW J. (1993), *An educational, or process, approach to the teaching of professional genres*, In: *ELT Journal* 47/4, 305-316.
- GÓRSKA-PORĘCKA B. (2008), *Analiza rzeczywistych potrzeb językowych prawników i jej zastosowanie w nauczaniu języka specjalistycznego*, In: A.M. Harbig (ed.), *Nauczanie języków obcych w szkole wyższej*. Białystok, 54-64.
- HUFF M. (2002), *Gerichtsshow: Warum sich die Justiz dagegen wehren sollte. Gastkommentar. Neue Juristische Wochenschrift*, In: B. Thym, *Kultivierung durch Gerichtsshow. Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des Grades Magister Artium (M.A.)*, retrieved 16 July 2010 from: http://epub.ub.uni-muenchen.de/285/1/MA_Thym_Barbara.pdf.
- KING C.P. (1990), *A linguistic and a cultural competence: can they live happily together?* In: *Foreign Language Annals* 23/1, 65-70.
- KUSURMARASDYATI (2004), *Listening, Viewing and Imagination: Movies in EFL Classes*, retrieved 14 July 2010 from: <http://www.ierg.net/confs/2004/Proceedings/Kusurmarasyati.pdf>.
- LITTLE D., S. DEVITT, D. SINGLETON (1988), *Authentic Texts in Foreign Language Teaching: Theory and Practice*. Dublin.
- MACKENROTH G. (2002), *Interview „Das ist ein emotionales Theater“*, In: *Der Spiegel*, 42: 188-189.
- NUNAN D. (1998), *Approaches to Teaching Listening in the Language Classroom*. Paper presented at the Korea TESOL conference, Seoul. In: Kusurmarasyati, *Listening, Viewing and Imagination: Movies in EFL Classes*, retrieved 14 July 2010 from: <http://www.ierg.net/confs/2004/Proceedings/Kusurmarasyati.pdf>.
- OLPIŃSKA M. (2009), *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych*. Warszawa.
- PEACOCK M. (1997), *The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners*, In: *English Language Teaching Journal* 51(2), 144-156.
- SWAFFAR J.K. (1985), *Reading authentic texts in a foreign language: a cognitive model*, In: *Modern Language Journal* 69/1, 15-34.
- THYM B. (2003), *Kultivierung durch Gerichtsshow. Wissenschaftliche Arbeit zur Erlangung des Grades Magister Artium (M.A.)*, retrieved 16 July 2010 from: http://epub.ub.uni-muenchen.de/285/1/MA_Thym_Barbara.pdf.
- VAN DUZER C. (1997), *Improving ESL Learners' Listening Skills: At the Workplace and Beyond*. Washington D.C.
- WIDDOWSON H.G. (1990), *Aspects of Language Teaching*. Oxford.

Nauczanie języka prawniczego poprzez dokumentalno-fabularne seriale prawnicze (TV courtroom shows)

Artykuł dotyczy możliwości wykorzystywania anglojęzycznych seriali dokumentalno – fabularnych (*TV courtroom shows*) na zajęciach lektoratowych z języka angielskiego dla studentów Wydzia-

łu Prawa i Administracji UW. Autor przedstawia w skrócie historię telewizyjnych *courtroom shows*, a następnie wskazuje na możliwości ich wykorzystania w nauczaniu języka specjalistycznego, które integruje umiejętności językowe oraz kompetencję specjalistyczną. W oparciu o wybrany odcinek z amerykańskiego serialu *Judge Judy*, autor przedstawia konspekt zajęć językowych, związanych tematycznie z prawem nieruchomości (relacje między wynajmującym a najemcą), które przygotowują studentów prawa do przyszłych zadań zawodowych.

Katarzyna GARLACZ-SOBCZYK

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Typologia dialogu

1. Wprowadzenie

Badania nad typologią dialogu, choć prowadzone są od wielu lat, natrafiają nadal na wiele trudności. Powstało wiele różnych propozycji związanych z podziałem dialogu, jego prowadzeniem, opisem, przebiegiem. Próbowano ustalić kryteria typologii dialogu, wyjaśnić determinujące go czynniki zarówno z punktu widzenia językoznawstwa (m.in. H. Brinkmann 1971, H. Henne, H. Rehbock 1982, M. Kita 1999, Z. Bilut-Homplewicz 1998), filozofii języka (m.in. O. F. Bollnow 1966, B. Zielewska 2002), jak i literaturoznawstwa (m.in. G. Bauer 1969, K. L. Berghahn 1970). Istotną pracą, w której zebrano i omówiono większość powstałych dotychczas propozycji na ten temat, jest artykuł niemieckiego językoznawcy Franza Hundsnurschera „Dialog-Typologie” (1994). Jednak mimo tych wszystkich prób badania nad typologią dialogu nadal mają charakter otwarty.

Niniejszy artykuł, będący głosem w dyskusji wokół typologii dialogu (rozmowy), ma również charakter wprowadzający do tej tematyki. Jego celem jest wskazanie kryteriów podziału dialogów i próba odpowiedzi na pytanie, czy istnieje możliwość stworzenia jednej spójnej typologii dialogów.

2. Definicje dialogu

Dialog można rozpatrywać w kilku aspektach. Pojęcie to wywodzi się z języka greckiego (gr. *dialogos*) i oznacza „rozmowę”, w nieco szerszym znaczeniu „rozmowę dwóch lub większej liczby osób”. Jego cechą charakterystyczną jest wymiennosc ról nadawcy i odbiorcy (por. dialog jako „typ komunikacji zwrotnej” - A. Wilkoń 2000: 40). Każdy z uczestników rozmowy ma prawo do własnych poglądów, ma możliwość zabrania głosu. Stąd też dialog definiuje się jako wzajemną wymianę myśli, „wzajemną prezentację poglądów i postaw, w której uczestnikom zależy przede wszystkim na wytworzeniu wspólnotowej więzi” (J. Herbut 1997: 115). Bezpośredni kontakt nadawcy i odbiorcy to cecha charakterystyczna dialogu

mówionego, „żywego”. Jest on mocno powiązany z sytuacją, w której się toczy. Przez to może „sprawiać wrażenie tekstu niespójnego, niezrozumiałego, a nawet pozbawionego sensu” (A. Wilkoń 2000: 40). Przeciwnością dialogu mówionego jest dialog zapisany, który funkcjonuje niezależnie od konsytuacji. Brakuje bezpośredniego kontaktu z odbiorcą, którym często jest czytelnik nieznan. Drugorzędna, a nawet nieistotna jest tu także osoba nadawcy (autora). Istotną rolę odgrywa, jak podkreśla A. Wilkoń (2000), tekst.

W literaturze pojęcie „dialog” funkcjonuje jako typ utworu literackiego czy też jako nazwa gatunku literackiego, która oznacza „rzeczywistą lub fikcyjną dysputę na temat filozoficzny, literacki itd. spisana w formie rozmowy” (Z. Piszczek 1990: 188). Podkreśla się, że dialog w literaturze może być tylko stylizacją na mówienie potoczne, zwłaszcza gdy chodzi o konstrukcję, która w rzeczywistości jest bardziej rozchwiana i obfituje w powtórzenia (por. H. Markiewicz 1984). Dialog naturalny, „żywy” jest na ogół spontaniczny, natomiast dialog literacki jest konstruowany ze względu na różne funkcje, które ma spełniać w całości utworu.

M. Bachtin (1970) traktował dialog jako podstawowy i naturalny sposób funkcjonowania języka w przestrzeni społecznej. Jego cechą charakterystyczną jest wielogłosowość, polifoniczność. Język tworzy „rzeczywistość słowno-ideologiczną”. Dialog jest łańcuchem reakcji, uczestniczą w nim: podmiot piszący, odbiorca (adresat) i teksty zewnętrzne. Słowo w tekście należy tylko częściowo do podmiotu piszącego, druga część bowiem należy do odbiorcy (adresata). Jednocześnie jednak to słowo („cudze słowo”) koresponduje z innymi tekstami (por. intertekstualność). „Życie słowa – pisze M. Bachtin (1970: 305 i n.) – to wędrówka z ust do ust, z jednego kontekstu w inny, od jednej zbiorowości społecznej do drugiej, od jednego pokolenia do następnych. A przy tym słowo nie zapomina swej drogi i nigdy nie wyzwala się bez reszty spod władzy tych konkretnych kontekstów, w których bytowało”. Analizując powieści Dostojewskiego, Bachtin doszedł do wniosku, że są one mocno wysokim stopniu dialogowe. „Dla Dostojewskiego wszystko w życiu jest dialogiem, czyli dialogową przeciwstawnością” (M. Bachtin 1970: 66), wszystko zbiega się w dialogu. Jeden głos niczego nie rozstrzyga, dwa głosy - to minimum istnienia. U Dostojewskiego dialog jest dowodem na Istnienie. „Istnieć – to znaczy dialogowo obcować z kimś. Z końcem dialogu kończy się wszystko” (M. Bachtin 1970: 381).

Dialog określany jest również jako konwersacja, dyskusja, dyskurs, interlokucja. Warto tu zaznaczyć, że niektórzy badacze podkreślają, że błędem jest używanie pojęcia dialogu jako synonimu rozmowy czy konwersacji. „Konwersacja – pisze M. Kita (1999:129) - to rozmowa mieszcząca się w formule „łatwa, lekka i przyjemna”, prowadzona dla przyjemności”, czyli jest to jedna z odmian rozmowy, podobnie zresztą jak dialog. Rozmowa jest natomiast pojęciem nadrzędnym, neutralnym, jest punktem odniesienia dla innych typów interakcji werbalnej. Żydek-Bednarczuk podkreśla, że rozmowa jest formą komunikacji ustnej, występuje w „kontakcie bezpośrednim w odmianie oficjalnej i nieoficjalnej, dialog zaś może

wystąpić zarówno w odmianie pisanej, jak i mówionej” (U. Żydek-Bednarczuk 1994: 30). Zaznacza również, że w rozmowie luźna jest reguła zmienności tematu, w konwersacji natomiast obowiązują ściśle określone reguły. A. Wilkoń (2001) również akcentuje różnice między rozmową a konwersacją. Są to wprawdzie gatunki ze sobą spokrewnione, ale różnią się między sobą wieloma cechami. Konwersacja jest typem rozmowy kulturalnej, nie pozbawionej konwenansów, gier językowych, a nawet pewnej sztuczności przeciwstawiającej ją naturalnej rozmowie. Ta z kolei jest spontaniczna, dominuje w niej luźny, swobodny tok wymiany mówiących i tematów. Struktura rozmowy zależy od typu aktu mowy. Na akt mowy składa się wiele czynników, także pozajęzykowych, jak typ relacji łączących interlokutorów, ich status, wykształcenie itp. Rozmaitość dialogów wynika z wielości czynników składających się na dany akt mowy (A. Wilkoń 2001).

Dialog rozumiany jest również jako „rezultat językowej aktywności przynajmniej dwóch osób uczestniczących w działaniu (partnerów interakcji)” (Z. Bilut-Homplewicz 1998: 26). Takie ujęcie koresponduje z propozycją F. Hundsnerschera (1994). Traktuje on dialogi jako sekwencje aktów mowy, w których działający językowo realizują na przemian poszczególne akty mowy.

Niniejszy artykuł koncentruje się na dialogu mówionym, „żywym”, rozumianym jako rozmowa, forma komunikacji międzypodmiotowej, jako interakcja dwóch osób (będących na przemian nadającymi i odbierającymi informację), co nie pokrywa się z Bachtinowską formułą dialogu.

3. Kryteria podziału dialogu

Podczas prób tworzenia typologii dialogu (rozmowy) brano pod uwagę różne kryteria pozwalające wyodrębnić poszczególne typy dialogów, np. temat dialogu, ilość rozmówców, relacje między nimi, ich cele, wpływ otoczenia i warunków, w jakich dialog się toczy (konsytuacja), itd. Zróżnicowanie dialogów można rozpatrywać w kilku aspektach.

(i) Propozycja podziału wg. H. Markiewicza

H. Markiewicz uważa za najważniejsze kryteria podziału dialogu: „stosunki międzypodmiotowe, sytuację dialogową, funkcje dialogu, ukształtowanie stylowe dialogu, stosunek do konsytuacji, konstrukcję dialogu” (H. Markiewicz 1984: 61 i n.). W odniesieniu do stosunków międzypodmiotowych dokonuje on podziału dialogów na: (a) dialogi z udziałem dwóch osób, (b) dialogi wieloosobowe, (c) dialogi z podmiotami równorzędnymi lub nierównorzędnymi.

Sytuacja dialogowa może mieć charakter prywatny lub publiczny, może być spontaniczna lub konwencjonalna. Dialogi prywatne, choć prowadzone są w ramach określonych konwencji, posiadają znaczną dozę spontaniczności. Dialogi

publiczne są natomiast mocniej uformowane przez reguły. „Jedne, jak i drugie mają albo charakter praktyczny, tzn. zmierzają do celów znajdujących się poza obszarem samego dialogu, albo też cel rozmowy mieści się w osiągniętych przez nią rezultatach poznawczych czy nawet w jej samym prowadzeniu. Wśród dialogów prywatnych taki charakter pozapraktyczny ma np. konwersacja towarzyska, wśród publicznych – dyskusja naukowa” (H. Markiewicz 1984: 62). Ponadto Markiewicz rozróżnia: (a) dialogi jednotematyczne, bazujące na zasadzie zgodności (dialogi konsensualne) lub rozbieżności stanowisk (dialogi kontrowersyjne), (b) dialogi wielotematyczne traktowane jako suma dialogów jednotematycznych.

(ii) Koncepcja H. Brinkmanna

H. Brinkmann (1971), dokonując podziału rozmów, uwzględnia różne czynniki sytuacyjne, instytucjonalne, społeczne, które pozwalają wyodrębnić różne formy rozmowy. Autor rozróżnił: (1) rozmowy kontaktowe; (2) rozmowy nakierowane na: (a) zakupy, (b) informację, wśród których z kolei można wyróżnić: rozmowy informacyjne o drodze, rozmowy informacyjne o ruchu, zeznanie/ przesłuchanie, rozmowę egzaminacyjną/ wywiad; (3) pluralistyczne rozmowy: (a) w przypadku, gdy rozmówcy, choć mają odmienne zdanie na dany temat, dążą do porozumienia, wyróżnia się następujące formy rozmowy: wymianę poglądów, dyskusję, dyskusję na podium, debatę, obrady w parlamencie, negocjacje, konferencje; (b) rozmowy nastawione na podjęcie decyzji (H. Brinkmann 1971: 869). Rozmowy kontaktowe są prowadzone we wspólnotach rodzinnych i zawodowych. Zmieniają się wraz ze zmieniającym się zajęciem. Nie są przewidywalne w swojej treści i przebiegu, pozostają otwarte. Jedynie „pozdrowienie i pożegnanie są językowymi (i pozajęzykowymi) sygnałami granicznymi dla rozmowy kontaktowej” (H. Brinkmann 1971: 869). Rozmowy nakierowane dochodzą do skutku, gdy jeden z uczestników rozmowy (otwarcie lub skrycie) dąży do określonego celu. H. Brinkmann oddziela konsultacje ze względu na ich osobisty charakter od zeznania lub przesłuchania, podczas którego instancja żąda określonej informacji. Rozmowa egzaminacyjna charakteryzuje się natomiast zewnętrznym celem komunikacyjnym, podobnie jak wywiad, w którym konkretnej osobie stawia się pytania na użytek publiczny. Przy pluralistycznych rozmowach w przypadku, gdy rozmówcy mają odmienne zdanie na dany temat, istotna jest prawda lub prawidłowość (modalność informacji), natomiast w przypadku rozmowy nastawionej na podjęcie decyzji, chodzi o właściwą decyzję w celu podjęcia konkretnego działania (modalność realizacji).

(iii) Typologia rozmowy według U. Żydek-Bednarczuk i B. Bonieckiej

Niektóre z wymienionych przez H. Brinkmanna form rozmów można również znaleźć w pracach polskich językoznawców, np. U. Żydek-Bednarczuk (1994) wymienia następujące typy rozmów: (1) rozmowy kontaktowe, wśród których wyróżnia się: (a) rozmowy tradycyjne o pogodzie, o dzieciach, o codziennych problemach, (b) rozmowy o funkcji sprawczej na mocy konwencji typu: pozdrowienia,

zyczenia, podziękowania, komplementy, (c) plotkowanie; (2) rozmowy związane z działalnością pozajęzykową, które pełnią funkcję informacyjną oraz dyrektywną, występują w sytuacjach towarzyskich, domowych. Odnoszą się one do gier towarzyskich, naprawy urządzeń gospodarstwa domowego, przygotowywania posiłków. „Wypowiedzi językowe koordynują działanie lub sterują konkretnym zachowaniem pozajęzykowym rozmówców” (U. Żydek-Bednarczuk 1994: 150); (3) rozmowy związane z teoretyczno-poznawczą działalnością ludzi. Występują one w kontakcie bezpośrednim, odnoszą się do przekazywania i wymiany informacji, wyjaśniania, planowania oraz mobilizowania rozmówców do wypowiedzi. W obrębie tej grupy U. Żydek-Bednarczuk wyróżnia ponadto: (a) rozmowy informacyjno-wyjaśniające: przepisy kulinarne, porady, (b) rozmowy dyrektywne o wyraźnej funkcji wywołania działań typu: pytania, zakazy, żądania, nakazy; (4) rozmowy mające na celu zaspokojenie potrzeby psychicznej, rozmowy rodzinne i towarzyskie. Są one związane ze stanem emocjonalnym nadawcy. Mogą mieć formę opowiadania, mogą także przerodzić się w kłótnię.

Także w typologii rozmów zaproponowanej przez B. Boniecką (2006) wydzielone są: (a) rozmowy kontaktowe, które nastawione są na utrzymanie kontaktu; w tego typu rozmowach nie informuje się właściwie o niczym, niczego się nie przedstawia, (b) rozmowy nastawione na wymianę informacji, w których chodzi o zdobycie określonej informacji poprzez stawianie dociekliwych, badawczych i sondujących pytań, (c) rozmowy nastawione na planowanie, (d) rozmowy funkcjonujące na zasadzie „rozpatrywania czegoś dokładnie i forsowania własnego zdania” (B. Boniecka 2006: 28), (e) rozmowy perswazyjne, nakazujące określone zachowania, (f) rozmowy emocjonalne, np. rozmowa wyrażająca żal z powodu jakiejś straty, wśród których można wyróżnić również rozmowy sensacyjne, (g) rozmowy estetyczne, czyli rozmowy same dla siebie, dla doraźnej przyjemności.

(iv) Koncepcja H. Henne i H. Rehbocka

H. Henne i H. Rehbock (1982) skoncentrowali się na wytyczeniu istotnych obszarów rozmowy. Wyodrębnili: (i) obszar wolny od pracy, prywatny, w obrębie którego wyróżnili: (1) rozmowę osobistą, (2) rozmowy świąteczne, rozmowy przy piwie, bufecie, (3) rozmowy podczas gry; (ii) obszar zorientowany na pracę, publiczny z następującymi typami rozmów: (4) rozmowy w warsztacie, laboratorium, na polu, (5) rozmowy w trakcie robienia zakupów, sprzedaży, (6) sympozja, konferencje, dyskusje, (7) rozmowy podczas obsługiwaniania, wywiady, (8) rozmowy w trakcie lekcji, (9) porady, (10) rozmowy urzędowe, (11) rozmowy w sądzie (H. Henne, H. Rehbock 1982: 30).

Poprzez wprowadzenie dziesięciu kategorii H. Henne i H. Rehbock próbowali przyporządkować rzeczywistej rozmowie dany typ rozmowy. Wyróżnili następujące kategorie, dzięki którym rozmowy mogą być scharakteryzowane pod względem określonych typów: (1) Rodzaje rozmowy: 1.1. naturalna rozmowa 1.1.1. naturalna spontaniczna rozmowa 1.1.2. naturalna zaaranżowana rozmowa 1.2. fikcyj-

na/wymyślona rozmowa 1.2.1 fikcyjna rozmowa 1.2.2 wymyślona rozmowa 1.3. inscenizowana rozmowa; (2) Stosunek przestrzeni do czasu (kontekst sytuacyjny): 2.1. bliska komunikacja: czasowo symultanicznie i przestrzennie bliska (*face to face*) 2.2. dalsza komunikacja: czasowo symultanicznie i przestrzennie daleka: rozmowy telefoniczne; (3) Układ partnerów rozmowy: 3.1. interpersonalna rozmowa dwóch osób 3.2. rozmowa w grupie 3.2.1. rozmowa w małej grupie 3.2.2. rozmowa w dużej grupie; (4) Stopień jawności: 4.1. prywatna 4.2. niepubliczna 4.3. częściowo publiczna 4.4. publiczna; (5) Społeczne relacje między partnerami rozmowy: 5.1. symetryczna relacja 5.2. asymetryczna relacja 5.2.1 relacja uwarunkowana antropologicznie 5.2.2. relacja uwarunkowana społeczno-kulturalnie 5.2.3. relacja uwarunkowana naukowo, merytorycznie 5.2.4. relacja uwarunkowana poprzez strukturę rozmowy; (6) Płaszczyzny akcji rozmowy: (6) 6.1. dyrektywna 6.2. narracyjna 6.3. dyskursywna 6.3.1. codzienna 6.3.2. naukowa; (7) Stopień znajomości partnerów rozmowy: 7.1. zażyły 7.2. zaprzyjaźniony, dobrze znany 7.3. znany 7.4. powierzchownie znany 7.5. nieznany; (8) Stopień przygotowania partnerów rozmowy: 8.1. nieprzygotowani 8.2. standardowo przygotowani 8.3. wyjątkowo przygotowani; (9) Uzgodnienie co do tematu rozmowy: 9.1. brak uzgodnionego tematu 9.2. uzgodniony co do zakresu temat 9.3. szczególnie uzgodniony co do zakresu temat; (10) Stosunek komunikacji do pozajęzykowych działań: 10.1. empraktyczny 10.2. apraktyczny (H. Henne, H. Rehbock 1982: 32 i n.).

Zaproponowany powyżej podział może budzić pewne kontrowersje. Powyższa typologia dotyczy bowiem naturalnych „żywych” rozmów. H. Henne, H. Rehbock dzielą rozmowy najpierw na naturalne z dwoma podtypami: naturalne spontaniczne oraz naturalne zaaranżowane, następnie jednak wymieniają jako drugi rodzaj rozmów rozmowę fikcyjną/wymyśloną, którą dzielą z kolei na fikcyjną rozmowę i wymyśloną rozmowę. Zatem w jednym punkcie podają obie kategorie (fikcyjna i wymyślona) i przeciwstawiają je naturalnej rozmowie. Z tego można wnioskować, że oba typy rozmów różnią się od siebie cechą: realny (prawdziwy) i nie-realny. „Za rozmowy fikcyjne – pisze Z. Bilut-Homplewicz (1998: 15) – uznaje się te, które ułożone są w określonych celach np. lekcyjnych, a za wymyślone te, które występują w literaturze i filozofii”. Obie wymienione kategorie należałoby zatem potraktować osobno. Ogólnie jednak rzecz biorąc, można za pomocą wyżej wymienionych kryteriów wyodrębnić nie tylko obszary rozmowy, lecz także typy rozmowy w obrębie pojedynczych obszarów rozmowy. Zdaniem F. Hundsnurschera (1994) uwzględnienie przez H. Henne i H. Rehbocka różnych kryteriów różnicowania rozmów odzwierciedla pewien opisowy schemat myślowy, nie daje jednak żadnej do przyjęcia typologii.

4. Dialogi jako sekwencje aktów mowy

F. Hundsnurscher (1994) traktuje dialogi jako sekwencje aktów mowy. Odwołuje się do teorii aktów mowy Searle'a. Językowa komunikacja traktowana jako działanie odnosi się do prostych form praktycznego działania. Sekwencyjność oznacza, że mówca musi mieć partnera rozmowy, że jego działanie skierowane jest na adresata. Rezultat tego (językowego) działania jest powiązany w znacznym stopniu ze (świadomą) reakcją partnera. Dialogi w tym znaczeniu składają się z aktów mowy dwóch językowo działających, którzy na przemian realizują jedno po drugim akty mowy, przy czym razem działając, zmierzają oni do osiągnięcia indywidualnych celów. F. Hundsnurscher proponuje, by skupić się na pojedynczych formach, skoncentrować się na komunikacyjnej interakcji dwóch mówców. W tym celu trzeba najpierw wydzielić dla dialogu obszar badań i przedstawić go jako specyficzną część ogólnej typologii komunikacji. „Dialogi są – zdaniem F. Hundsnurschera – we wszystkich językowych formach komunikacji obszarem wymagającym zbadania, który jest z jednej strony do wydzielenia od obszaru aktów mowy (komunikacyjne działanie mówcy), a z drugiej strony należy do obszarów złożonych form komunikacji jak rozmowy z udziałem więcej niż dwóch osób – i dłuższe monologiczne ‘teksty’” (F. Hundsnurscher 1994: 215 i n.). Połączenie: akty mowy – dialogi z udziałem dwóch osób – złożone rozmowy z udziałem więcej niż dwóch osób – dłuższe monologiczne teksty – wymaga z punktu widzenia pragmatycznej lingwistyki ujęcia dialogu w ten sam sposób jak formy językowego działania. Obok celu działania jako najważniejszego kryterium dla charakterystyki działań istotne są przede wszystkim warunki działania (sytuacyjne okoliczności) i środki działania (językowe formy wyrażania) jako komponenty językowych działań. Językowe działanie charakteryzuje się tym, że mówca chce osiągnąć za pomocą specyficznej formy wyrażania w określonej sytuacji swój komunikacyjny cel działania.

J. R. Searle wyznaczył dla typologii aktów mowy jako najważniejsze kryterium illokucję, czyli intencję, zamiar, który realizuje człowiek za pomocą wyrażenia językowego. Także w odniesieniu do językowej interakcji, od której trzeba wyjść w przypadku dialogowych sekwencji aktów mowy, istotną cechą jest ukierunkowanie rozmówców na cel. Cele rozmówców można podzielić na cele wewnętrzne, które dotyczą samego kontaktu, potwierdzenia istnienia związków społecznych między jednostkami, oraz cele zewnętrzne. Te można ująć w „kategoriach działania i modyfikacji rzeczywistości (np. pewne dyskusje, konsultacje), bilansu zysków i strat (debata) czy poszukiwania wiedzy (pewne dyskusje, wywiady)” (M. Kita 1999:126). Odwołując się do typologii illokucji J. R. Searle'a, F. Hundsnurscher (1994) próbuje dokonać typologii dialogów rozumianej jako dialogowe sekwencje aktów mowy. Traktuje on inicjalny akt mowy jako dominującą instancję, która określa przebieg sekwencji. Otwierający sekwencję akt mowy określa jej ramy. Umożliwiają one poznanie celu działania rozmówcy, np. w przypadku stwierdzenia, że rozmówca może uwierzyć swojemu partnerowi rozmowy; w przypadku

żądania, że byłby on gotowy do jego wykonania; w przypadku obietnicy, że może on na niej polegać; w przypadku wyrażenia uczuć, że jego rozmówca może okazać mu zrozumienie. W obrębie tego rozmówca ocenia akty mowy swojego partnera rozmowy, zwracając uwagę na to, czy są one w odniesieniu do celu działania kontrybucyjne, tzn. czy są przydatne lub nie dla komunikacyjnego celu działania, do którego dąży.

F. Hundsnurscher (1994: 218) rozróżnia następujące typy minimalnych dialogowych sekwencji:

1. inicjalny akt mowy → pozytywna decyzja
2. inicjalny akt mowy → negatywna decyzja → rezygnacja
3. inicjalny akt mowy → negatywna decyzja → naleganie → ustępowanie (= pozytywna decyzja)
4. inicjalny akt mowy → negatywna decyzja → naleganie → negatywna decyzja („odpuszczanie”) → rezygnacja
5. inicjalny akt mowy → negatywna decyzja → naleganie → negatywna decyzja → naleganie ∞.

Powyższa systematyka obejmuje cztery „zamknięte” wzory i jeden „otwarty”. Jeśli mówca otrzymał na swój inicjalny akt mowy pozytywną odpowiedź („Idziesz z nami do parku?” – „Tak”), wtedy osiągnął on swój zamierzony cel działania. Osiągnięty jest efekt perlokucyjny jego językowego działania, tzn. partner rozmowy zareagował na jego wypowiedź, zasygnalizował gotowość. Sekwencja znalazła tym samym swoje zakończenie.

Można również wyjść od zespołu trzech elementów jako podstawowego modelu sekwencji dialogowej: INICJALNY AKT MOWY – DECYZJA - UZNANIE DECYZJI (F. Hundsnurscher 1994: 218).

Powyższy model zakłada, że po każdym akcie mowy następuje UZNANIE. W ten sposób kryje on w sobie niebezpieczeństwo ponownej konstruktywnej proliferacji (F. Hundsnurscher 1994), czyli rozbudowywania podstawowego systemu, tworzenia alternatywnych sekwencji dialogowych w odniesieniu do wyjściowego modelu. Wówczas po inicjalnym akcie mowy zapada „niedefinitywna” (np. „odwleczona”) decyzja. Z reakcji partnera nie wynika nic jasnego dla pierwszego mówcy, który nie wie, czy osiągnął swój cel działania, czy otrzymał definitywnie pozytywną odpowiedź od swojego partnera rozmowy. Po wyjaśnieniu pojawiają się definitywne decyzje (F. Hundsnurscher 1994: 218 i n.):

1. inicjalny akt mowy → niedefinitywna decyzja (np. dopytywanie się) → wyjaśnienie → pozytywna decyzja
2. inicjalny akt mowy → niedefinitywna decyzja (np. dopytywanie się) → wyjaśnienie → negatywna decyzja → rezygnacja
3. inicjalny akt mowy → niedefinitywna decyzja (np. dopytywanie się) → wyjaśnienie → negatywna decyzja → naleganie → ustępowanie

4. inicjalny akt mowy → niedefinitywna decyzja (np. dopytywanie się) → wyjaśnienie → negatywna decyzja → naleganie → negatywna decyzja → rezygnacja („odpuszczanie sobie”)
5. inicjalny akt mowy → niedefinitywna decyzja (np. dopytywanie się) → wyjaśnienie → negatywna decyzja → naleganie → negatywna decyzja → naleganie.

Można także tutaj wyodrębnić cztery zamknięte i jeden otwarty typ sekwencji. W związku z tym, że podczas każdej interakcji mogą pojawić się w trakcie rozmowy sprzeczne interesy, nie jest możliwa natychmiastowa reakcja partnera rozmowy często z powodu braku informacji lub jest ona związana z narażaniem własnego wizerunku. Dlatego istnieje w pewnym stopniu możliwość „wyjaśniającej pętli” (F. Hundsnurscher 1994: 219). Następujące wyjaśnienie może prowadzić z jednej strony w kierunku pozytywnej odpowiedzi, z drugiej jednakże ku negatywnej. Ostatecznie jeszcze nie podjęta decyzja może stanowić także próbę uniknięcia konfliktu interesów. Wyrażna rekonstrukcja możliwości sekwencji zależy od dokładniejszej specyfikacji systematyki dwóch (lub dalszych) ciągów. W podobny sposób można rozszerzyć podstawowy system, gdy partner rozmowy reaguje na inicjalny akt mowy przeciwną inicjatywą, np. odpowiada pytaniem na pytanie, na twierdzenie przeciwstawia odmienne twierdzenie lub na zarzut odpowiada kontrzarzutem (F. Hundsnurscher 1994: 219):

1. akt mowy skierowany przeciw inicjatywie → pozytywna decyzja
2. akt mowy skierowany przeciw inicjatywie → negatywna decyzja → rezygnacja
3. akt mowy skierowany przeciw inicjatywie → negatywna decyzja → naleganie → odpuszczanie
4. akt mowy skierowany przeciw inicjatywie → negatywna decyzja → naleganie → negatywna decyzja
5. akt mowy skierowany przeciw inicjatywie → negatywna decyzja → naleganie → negatywna decyzja → naleganie.

W pierwszym przypadku pozytywna odpowiedź rozmówcy oznacza, że zrezygnował on z pierwotnego celu działania i zgadza się z celem działania swojego partnera rozmowy. Inicjatywa przechodzi w tych sekwencjach niejako na tego partnera z możliwościami I i II jako rezultatami kontynuacji. Ostatni typ sekwencji jest także otwarty. Może dojść do przerwania komunikacji lub zakończenia odmiennych form sekwencji, np. kłótni.

Aktowi mowy, który otwiera sekwencję, przypisuje się specyficzny sposób działania (illokucję). Na tej podstawie można mówić o dialogowych typach sekwencji ukierunkowanych pośrednio, dyrektywnie, komisyjnie, ekspresyjnie i w możliwy sposób też deklaracyjnie. Należy też dokładniej wyszczególnić ogólne illokucje, jeśli da się zastosować dialogowe sekwencje aktów mowy, jakie zdarzają

się w codziennej komunikacji, tzn. wychodzi się za każdym razem od określonych illokucyjnych podtypów. Przy tym warto zaznaczyć, że np. PROŚBA może już na samym początku dać powód do dłuższych i bardziej urozmaiconych sekwencji niż ROZKAZ. TWIERDZENIE może być w większym stopniu okazją do dłuższych i zmieniających się sekwencji niż przykładowo KONSTATACJA. Niektóre typy inicjalnych aktów mowy są w szczególności sposobem zbudowane z sekwencji. Przykładowo po TWIERDZENIU następuje ARGUMENTACJA, po ZŁOŻENIU OFERTY następują NEGOCJACJE, po złożeniu PROPOZYCJI – SPRAWDZENIE PROPOZYCJI, po ZACHĘCIE – NAKŁANIANIE, po PYTANIU O RADĘ – ROZWIĄZANIE PROBLEMU, itd. Obok tego istnieją typy działania poprzez mówienie jak ZARZUT, którego konsekwencją może być próba WYTŁUMACZENIA SIĘ lub OCENIANIE, które może prowadzić do różnych sekwencji związanych z UZASADNIANIEM.

5. Typologia dialogu w odniesieniu do interesów obu rozmówców

Innym kryterium rozróżnienia dialogów mogą być ogólne interesy obu rozmówców. To pozwala rozróżnić dialogi, w których partnerzy rozmowy reprezentują zbieżne bądź odmienne interesy. W przypadku zbieżnych interesów można wyróżnić dialogi, w których komunikacyjny interes nie jest równomiernie rozłożony, i takie, w których ma on wyważony charakter. Na tym tle można rozróżnić supletywne dialogi i kontrybucyjne dialogi (W. Franke 1990). Przykładem dla supletywnego typu są dialogi, w których udziela się informacji, dialogi pouczające i dialogi, w których udziela się rad. Charakteryzują się one tym, że partner w celu osiągnięcia swojego komunikacyjnego celu działania w dużej mierze liczy na pomoc swojego rozmówcy. Możliwości działania są nierówno rozłożone – jeden z partnerów chce uzyskać informację, drugi z nich może mu jej udzielić i jednocześnie otrzymać od swojego rozmówcy informację. W. Franke (1990) mówi w związku z tym o różnego rodzaju deficytach, których usunięcie jest charakterystyczną cechą dla tych typów dialogu. Dzieli on dialogi na takie, które służą „usunięciu braku w wiedzy (dialogi mające na celu przekazanie informacji) lub usunięciu braku w praktyce (dialogi instruujące) lub w przypadku dezorientacji usunięcia braku emocjonalnej stabilności (dialogi pocieszające)” (za: F. Hundsnurscher 1994: 224). Przykładami dla kontrybucyjnych dialogów są dialogi nastawione na planowanie, dialogi, w których się nad czymś debatuje, i dialogi, w których wymienia się poglądy. Charakteryzują się one tym, że obaj partnerzy dążą do wspólnego celu i chcą w równej mierze przyczynić się do osiągnięcia komunikacyjnego celu działania. Obaj są zainteresowani wspólnym opracowaniem planu, wspólnym podjęciem decyzji co do dalszego działania, jednakowym wspólnym ocenieniem sytuacji. W przypadku od-

miennych interesów partnerów rozmowy dialogi można podzielić również na dwie grupy: (a) dialogi polubowne, (b) dialogi bezkompromisowe. Przykładami dla tego pierwszego typu są różnego rodzaju negocjacje. Obaj partnerzy mają przed oczami swoją własną korzyść, są zmuszeni do obrony swoich własnych interesów. Muszą jednakże przy pomocy zmodyfikowanych propozycji i kontrpropozycji osiągnąć kompromis, który byłby do zaakceptowania dla obu stron. Jeżeli każda ze stron będzie obstawać przy swoim stanowisku bez pójścia na kompromis, cel rozmowy nie zostanie osiągnięty. Przykładami dla bezkompromisowego typu są dialogi dyscyplinujące, dialogi nawracające i różne formy kłótni (spór o poglądy, roszczenia, kłótnie w związku). Charakteryzują się one tym, że jeden z partnerów rozmowy próbuje osiągnąć swój komunikacyjny cel działania mimo sprzeciwu swojego partnera rozmowy.

W odniesieniu do interesów obu rozmówców można zatem wyróżnić następujące typy dialogów: (1) przy zbieżnych interesach partnerów rozmowy: (a) supletywne dialogi: dialogi informujące, dialogi instruujące, dialogi stabilizujące, (b) kontrybucyjne dialogi: dialogi mające na celu poznanie prawdy, dialogi, w których debatuje się nad czymś, dialogi, w których szuka się poparcia; (2) przy odmiennych interesach rozmówców: (a) polubowne dialogi: dialogi negocjacyjne; (b) bezkompromisowe dialogi: dialogi nawracające, dialogi mające na celu przeforsowanie czegoś (F. Hundsnurscher 1994: 225).

Wyżej wymienione typy dialogu tworzą podstawę do zbadania innych form komunikacji, np. rozmowy z udziałem więcej niż dwóch osób.

6. Typy dialogu według Franke

Warto wspomnieć również propozycję W. Franke (1990), który dzieli dialogi na komplementarne, koordynatywne i kompetytywne. W obrębie komplementarnych typów dialogu (por. „supletywne” typy) wprowadza on rozróżnienie pomiędzy kognitywnym – praktycznym – emocjonalnym aspektem przedmiotów (II poziom), o których mowa w komunikacji (szerzej na ten temat w F. Hundsnurscher 1994: 237).

Na trzecim poziomie (obaj rozmówcy dominują) brana jest pod uwagę okoliczność, że inicjatywa komunikacyjna w jednym z tych przypadków jest po stronie tego, który chciałby otrzymać określone informacje (INDAGOWANIE), w innym przypadku po stronie tego, który chciałby przekazać informacje (np. POU CZANIE). Na czwartym poziomie INDAGOWANIE (wypytywanie) jest charakteryzowane według jego modalności sytuacyjnej jako eksploratywne (badawcze) i egzaminacyjne (sprawdzające); DIALOGI INFORMACYJNE jako rekonstruktywno-deskryptywne i eksplikatywne (wyjaśniające). Z dialogów indagujących można z kolei wyodrębnić następujące podtypy: DIALOGI BADA WCZE I DIA-

LOGI TESTUJĄCE, natomiast z dialogów informacyjnych: PRZEDSTAWIENIE STANU FAKTYCZNEGO i DIALOGI WYJAŚNIAJĄCE. Na piątym poziomie można w obrębie DIALOGÓW BADAWCZYCH dokonać rozróżnienia między badaniem stanu faktycznego a badaniem nastawienia. Na szóstym poziomie chodzi o uzyskanie pomocy. Konkretnymi przykładami są zasięganie informacji i ustalanie faktów podczas przesłuchania (współdziałanie sytuacyjnych i merytorycznych warunków ze specyficznymi celami działania, z których można zrekonstruować pojedyncze formy komunikacji identyfikowane w praktyce podczas rozmowy, zostało szerzej przedstawione w F. Hundsnerscher 1994: 237).

7. Problemy w badaniach nad typologią dialogu

Próby ogólnego podziału dialogów napotykają na poważne zastrzeżenia w naukowej dyskusji. Poddane w wątpliwość jest wykorzystanie najważniejszego kryterium klasyfikacji, czyli celu działania, w formach komunikacji, które przekraczają granicę aktu mowy lub brak w nich ciągłej intencji mówcy jak w tekstach monologicznych. Podkreśla się, że dla pewnych form interakcji (np. konwersacji) nie ma większego znaczenia wyznaczenie celu. Ich przebieg nie może być potraktowany jako podporządkowany regułom. Decydujące stanowisko w tej kwestii zajmuje J.R. Searle. Można mówić o opartym na regułach połączeniu następujących po sobie aktów mowy z pojedynczym aktem mowy tylko w odniesieniu do zupełnie wąsko wydzielonej klasy. Nie ma to znaczenia np. dla stwierdzeń (*assertions*) i także dla innych typów illokucji. Autorowi „Aktów mowy” umyka, że pojedyncze sekwencje dialogu rozwijają się na podstawie specyficznych illokucyjnych podtypów, np. prośby, propozycje itd. Stwierdzenie J. R. Searle’a, że „ani na podstawie analizy konwersacji Grice’a ani na podstawie mechanizmów turntaking analizy konwersacji nie można rozpoznać logicznej regularności i spójnej propozycji podziału, nie jest żadnym wystarczającym uzasadnieniem na to, że nie dało się w inny sposób oddać regularności i możliwości podziału rozmów” (F. Hundsnerscher 1994: 226). F. Hundsnerscher podkreśla, że cel działania językowej interakcji opiera się na celach działania partnerów interakcji i ma ścisły związek z nimi. Jako cel działania dialogu opartego na argumentacji można uważać np. udowodnienie stałości danego twierdzenia; jako cel działania dialogu, w którym udziela się porad, znalezienie odpowiedniego rozwiązania, itd. Cele działania partnerów mogą przy tym różnić się. Jeden z rozmówców próbuje np. udowodnić prawdziwość swojego stwierdzenia, drugi rozmówca chce dowieść jego fałszu – lub cele partnerów rozmowy mogą być zbieżne: jeden z nich chce znaleźć rozwiązanie dla swojego problemu, drugi chce i może pokazać mu sposób jego rozwiązania. Obaj partnerzy wdają się w dialog, by zrealizować swoje indywidualne komunikacyjne cele. Ustalenie celu działania autentycznej rozmowy nie jest zadaniem prostym. Obok grupy wyraźnie zdetermi-

nowanych co do celu typów rozmów, jak: instrukcja, porada, nawracanie mogą być przyporządkowane grupie rozmów ukierunkowanych na cel inne językowe interakcje, jak: oficjalna rozmowa, narada, wymiana poglądów, konwersacja, pogawędka, plotkowanie itp. Wprawdzie komunikacyjny cel działania jest nastawiony bardziej lub mniej na określony wynik, jednakże spełnia on ogólne społeczne cele jak np. podtrzymywanie kontaktów, dbałość o wizerunek, budowanie nastroju, itp. Te obie grupy można zestawić z grupą językowych form interakcji, które są ukierunkowane na pozajęzykowe związki. Chodzi tu o grupę rozmów towarzyszących postrzeganiu i działaniu, jakie są prowadzone podczas jazdy pociągiem lub podczas zwiedzania muzeum, gdy partnerzy rozmowy wymieniają między sobą ciekawe spostrzeżenia lub gdy wypowiadają różnego rodzaju uwagi podczas wspólnych czynności jak np. gotowanie. Z tego można wyprowadzić ogólny podział dialogów na: dialogi ukierunkowane na komunikację, dialogi kształtujące kontakty, dialogi towarzyszące działaniu (F. Hundsnurscher 1994: 227).

Istnieją również próby podziału dialogów w odniesieniu do obszaru zawodowego. A. Wilkoń (2000) wśród odmian języka wymienia odmiany zawodowe, które nazywa profesjolektami (por. T. Skubalanka 1976 – styl zawodowy, W. Pisarek 1978 – odmiany fachowe (zawodowe) języka). Można je wyodrębnić na podstawie specyficznego słownictwa (terminów, nomenklatury, nazw własnych). Odmiany zawodowe funkcjonują we wszystkich odmianach funkcjonalnych języka, przede wszystkim w języku naukowym, urzędowych odmianach języka oficjalnego, także w gwarach, np. murarzy, mechaników samochodowych, kierowców TIR-ów, informatyków, fryzjerów, prawników, lekarzy itd. Profesjolekty realizują się w fachowych rozmowach, dialogach, dyskusjach, czyli w danych sytuacjach i aktach mowy. W tym przypadku można mówić o dialogu zawodowym, w którym uczestniczą wykonawcy danego zawodu. Idąc dalej, można wyodrębnić dialog zakładowy prowadzony wewnątrz danego zakładu pracy z udziałem pracodawcy i pracowników (przedstawicieli pracowników). W tym miejscu wchodzimy w obszar rozmów służbowych, które można podzielić na: rozmowy oceniające, rozmowy motywujące, rozmowy dyscyplinujące, rozmowy pouczające, rozmowy zlecające, rozmowy instruktażowe, rozmowy doradcze, rozmowy handlowe. W obrębie rozmów handlowych można z kolei dokonać dalszego podziału na: (1) rozmowy inicjowane przez klienta: rozmowa z dostawcą w sprawie zakupu (w tym negocjacje), rozmowy reklamacyjne, (2) rozmowy inicjowane przez handlowca: rozmowa w celu wysłania oferty, rozmowy po wysłaniu oferty.

G. D. Roth (1964) wyróżnia następujące rodzaje rozmów handlowych: wymianę doświadczeń i poglądów wewnątrz zakładu, rozmowę z dostawcą w sprawie zakupu, rozmowę z klientem w sprawie sprzedaży, rozmowę z dziennikarzami, w której udziela się informacji (za: F. Hundsnurscher 1994: 228). W obrębie tych rodzajów rozmów można wyróżnić inne odmiany. Można wyodrębnić „twarde” rozmowy między kierownikiem sprzedaży a kierownikiem zakładu dotyczące jeszcze niezrealizowanych dostaw i niedotrzymanych terminów jako przykłady dla wymiany

poglądów wewnątrz zakładu, gdzie może chodzić o zarzut, interakcje usprawiedliwiające. Chodzi tu zatem o rozmowy dyscyplinujące i narzucające, które są przyporządkowane kompromisowemu lub bezkompromisowemu typowi.

Przyporządkowanie istotnych form rozmów typologii dialogu opartej o jednokowe kryteria napotyka często na trudności, ponieważ niektóre rozmowy mają dość złożoną wewnętrzną strukturę. Można wprawdzie mówić o rozmowie handlowej, rozmowie nawracającej, poradzie, rozmowie instruktażowej, itp. jako różnych typach dialogów (rozmów) i przyporządkować je powyżej rozwiniętemu schematowi działania poprzez mówienie na podstawie im podporządkowanego celu działania oraz interesu. Przy bliższym zbadaniu można oczywiście dojść do przekonania, że chodzi tu o kombinatoryczne wzory, które składają się z różnych „prostych wzorów dialogu”. W ten sposób można dokonać rozdziału na pojedyncze „funkcjonalne sekwencje dialogowe” (F. Hundsnerscher 1994: 227): na fazę wyznaczenia problemu, na fazę rozwiązania problemu, na fazę podejmowania decyzji, w której decyduje się o sposobie rozwiązania problemu po rozważeniu różnych możliwości rozwiązań, i z reguły na fazę przydziału zadań, w której różne zadania są przydzielone partnerom działania. Wyżej wymienione fazy wskazują na różny charakter działania: faza wyznaczania problemu może mieć supletywny charakter: partner rozmowy informuje swojego rozmówcę o zaistnieniu problemu i konieczności jego (wspólnego) rozwiązania. Faza rozwiązania problemu może mieć kontrybucyjny charakter: obaj partnerzy wnoszą propozycje rozwiązania i sprawdzają je na przemian. Faza podejmowania decyzji może mieć kompromisowy charakter: każdy z partnerów ma rozwiązanie, które chciałby za wszelką cenę przeforsować; także faza przydziału zadań może mieć nieprzejednany charakter, ale podobnie jak podczas fazy podejmowania decyzji, kiedy rozmowa na temat dalszych planów powinna prowadzić do jakiegoś rezultatu, będzie także faza przydziału zadań musiała mieć ugodowy charakter: przydział zadań podlega wspólnej negocjacji, ponieważ w przeciwnym razie praktyczne rozwiązanie problemu jest wątpliwe. W podobny sposób jest zbudowana rozmowa, w której udziela się porady. Dzieli się ona na fazę przedłożenia problemu, fazę rozwiązania problemu i fazę rozważania z różnym udziałem partnerów rozmowy i z różnym charakterem działania. Pytanie o poradę i jego opracowanie stanowią sedno sprawy. Rozmowę nawracającą można z kolei podzielić na fazę ukazywania braków, fazę obietnicy i fazę inspiracji. Każda z nich ma specyficzny dla siebie charakter działania. Także dla rozmów mających na celu zakup lub sprzedaż czegoś, okazuje się podział na poszczególne fazy przydatnym założeniem do analizy.

F. Hundsnerscher dostrzega wewnętrzną strukturyzację pewnych form rozmów: cele pośrednie są przyporządkowane pierwszorzędnemu celowi komunikacji. Problemy pojawiają się, gdy fragmenty autentycznych rozmów są powiązane bezpośrednio z pewnymi typologicznymi kryteriami, które mają znaczenie tylko dla celów pośrednich. Jak już wspomniano, rozmowa na temat dalszych planów może przekształcić się w swoim autentycznym przebiegu w kłótnię i w ten sposób minąć się

ze swoim celem działania. Konkretnie negocjacje np. w sprawie zawieszenia broni – także, kiedy one w ten sposób są nazwane – mogą, jeśli przeciwnik w pełni jest pokonany, nie mieć praktycznie żadnej swobody negocjacyjnej i charakteryzować się odpowiednią presją akceptacji jako bezkompromisowe. Autentyczna rozmowa może minąć się ze swoim komunikacyjnym celem, może być przedwcześnie przerwana, partnerzy rozmowy mogą w autentycznej interakcji świadomie lub nieświadomie, otwarcie lub w milczeniu zmienić swoje cele działania, uzasadniać je czy też błędnie je zrozumieć. Za wzór sekwencji może tu posłużyć argumentowanie: na początku jest teza (stwierdzenie stanu rzeczy). Poprzez krytyczne dopytywanie się (problematyzowanie tezy) i żądanie dalszych dowodów dla ważności tezy może dana teza dowodzić albo swej kruchości i w ten sposób może być unieważniona, albo dowodzić swojej trwałości. Teza wyjściowa może też w zmodyfikowanej formie być przekonywująca i zaakceptowana. Tak więc należałoby w odniesieniu do rezultatu rozmowy liczyć się z przynajmniej pięcioma wariantami przebiegu (zob. F. Hundsnurscher 1994: 231).

Wykorzystanie pojedynczych określeń językowych czynności wskazuje na ogólny problem w związku z typizacją i typologizacją językowego działania, mianowicie na problem relacji środków językowych określających działanie poprzez mówienie do odpowiednich działań (ewentualnie typów działań). Dane określenie może wywodzić się od bardziej lub mniej centralnych aspektów działania, np. od: (a) charakterystyki rozmówcy: np. rozmowa z ekspertem, kłótnie z uczniem, (b) charakterystyki przestrzeni i czasu: np. rozmowa przy stoliku, pogawędki przy kominku, (c) charakterystyki mediów: np. debata telewizyjna, wywiad w radio, (d) charakterystyki statusu: np. wstępne negocjacje, ponowne omówienie, (e) charakterystyki treści: np. rozmowy rozbrojeniowe, umówienie terminu, (f) charakterystyki celu działania: np. rozmowa nastawiona na planowanie, rozmowa nawracająca, rozmowa pocieszająca (F. Hundsnurscher 1994: 233). Tylko jeden wśród tych aspektów, mianowicie wymieniony jako ostatni, jest istotnym, przydatnym dla klasyfikacji aspektem. Rozmowy przy stole, rozmowy prowadzone w lokalu, w kawiarni, w salonie, przy kominku, na przyjęciu, itp. w odniesieniu do tematyki, przebiegu i stylu języka są określone przez specyficzne sytuacyjne i społeczne czynniki i budzą odpowiednie stereotypowe skojarzenia, ale bez bliższego poznania i zbadania zamiarów komunikacyjnych każdego uczestnika rozmowy i przyporządkowania komunikacyjnych celów działania nie jest możliwe ich ujęcie w formie typologii. Może chodzić każdorazowo w odniesieniu do interesu rozmówców o wymianę poglądów, rozmowę, w których udziela się porad, rozmowę pocieszającą, negocjacje, rozmowy w celu uzyskania informacji, rozmowy nawracające. Różne typy rozmów mogą być z powodu zewnętrznych okoliczności zmieniane, przerywane, łączone ze sobą i dalej przekazywane.

8. Podsumowanie

W przeciwieństwie do stanu badań w zakresie typologii tekstów, gdzie od dawna trwa dyskusja na temat literackich gatunków (wiersze, powieści, dramaty) i rodzajów tekstów naukowych, typologia dialogu (rozmowy) pozostaje nadal obszarem otwartym do zbadania. Choć opracowano różne kryteria podziału dialogów (np. cel działania, wymiennosc ról nadawcy i odbiorcy, status rozmówców), co daje pewien punkt zaczepienia, to nadal nie stworzono jednej spójnej typologii dialogu. F. Hundsnurscher (1994), który traktuje dialogi jako sekwencje aktów mowy, przedstawia liczne próby badaczy w tym zakresie, dostrzega w ich propozycjach braki, ograniczenia. Sam jest przekonany o ważności otwierających dialog aktach mowy, szuka pewnych regularności, których tak naprawdę brakuje. Niewątpliwie najłatwiej byłoby, poszukując wyznaczników do klasyfikacji typów dialogu (rozmowy), wykorzystać ogólne kryteria rozróżniania (por. H. Henne, H. Rehbock 1984, H. Markiewicz 1984, W. Franke 1990, F. Hundsnurscher 1994, B. Boniecka 2006), jak np.: (1) ilość rozmówców, co pozwala wyodrębnić: (a) dialogi z udziałem dwóch osób, (b) dialogi wieloosobowe; (2) relacje między partnerami rozmowy, co pozwoli dokonać podziału na: (a) dialogi z podmiotami nierównorzędnymi, wśród których wyróżnia się takie typy rozmowy jak: przesłuchanie, zeznanie, egzamin itp., (b) dialogi z podmiotami równorzędnymi z uwzględnieniem reprezentowanych przez nich interesów: w przypadku odmiennych interesów - negocjacje, debata, dysputa, kłótnia, w przypadku zbieżnych interesów - omówienie (problemu), wymiana poglądów, pogawędka, dyskusja; (3) temat rozmowy, co pozwoli wyróżnić: (a) dialogi jednotematyczne i wielotematyczne (por. H. Markiewicz 1984), (b) dialogi, w których temat nie jest określony, albo jest powierzchownie lub dokładnie uzgodniony (por. H. Henne, H. Rehbock 1984); (4) cel działania rozmówców, dający możliwość podziału dialogów na: (a) dialogi nastawione na planowanie, (b) dialogi pocieszające, (c) dialogi nakazujące, (d) dialogi instruujące, (e) porady, (f) dialogi informacyjne, (g) rozmowy estetyczne, (5) sytuację dialogową, co pozwoli wyodrębnić: (a) rozmowę prywatną z następującymi podtypami: rozmowa spontaniczna (potoczna), rozmowa staranna (przygotowana), konwersacja, pogawędka, (6) rozmowę publiczną, w obrębie której można wyróżnić: rozmowę publiczną spontaniczną, rozmowę publiczną konwencjonalną, dyskusję naukową, akademicką, wywiady, rozmowy z dziennikarzami, narady, konferencje, (7) w odniesieniu do czasu i przestrzeni można natomiast wyszczególnić: rozmowy przy stole, w urzędzie, w sklepie, w pracy, w domu, podczas spaceru, w trakcie lekcji, itd.

Powyższe kryteria pozwalają wyodrębnić ogólne typy dialogów, a następnie w obrębie danego typu także dalsze podtypy, które też zawierają różne odmiany. Nie zawsze jednak da się wykorzystać jednakowe kryteria podziału dialogu w odniesieniu do danego obszaru (publicznego, zawodowego, prywatnego). Niejednokrotnie inne kryteria trzeba zastosować np. w odniesieniu do rozmów handlowych, inne w przypadku rozmów prywatnych. Nie da się podzielić dialogów za pomocą

jednego kryterium (np. ukierunkowanie rozmówców na cel), wówczas bowiem zaproponowana typologia jest niepełna, uproszczona. Dialogi należy badać, uwzględniając wiele wskaźników. Ponadto niektóre dialogi (rozmowy) mają dość złożoną wewnętrzną strukturę, co również nie pozwala utworzyć jednej spójnej typologii dialogów.

BIBLIOGRAFIA

- BACHTIN M. (1970), *Problemy poetyki Dostojewskiego*. Warszawa.
- BAUER G. (1969), *Zur Poetik des Dialogs. Leistungs und Formen der Gesprächsführung in der neueren deutschen Literatur*. Darmstadt.
- BERGHAHN K.L. (1970), *Formen der Dialogführung in Schillers klassischen Dramen*. Münster.
- BILUT-HOMPLEWICZ Z. (1998), *Zur Dialogtypologie in der Erzählung aus textlinguistischer Sicht*. Rzeszów.
- BOLLNOW O.F. (1966), *Sprache und Erziehung*. Stuttgart.
- BONIECKA B. (2006), *Funkcjonowanie rozmowy*, (w:) M. Kita, J. Grzenia (red.), *Czas i konwersacja. Przeszłość i terażniejszość*. Katowice, 25-34.
- BRINKMANN H. (1971), *Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung*. Düsseldorf.
- FRANKE W. (1990), *Elementare Dialogstrukturen*. Tübingen.
- HENNE H., REHBOCK H. (1982), *Einführung in die Gesprächsanalyse*. Berlin, New York.
- HUNDSNURSCHER F. (1994), *Dialog-Typologie*, (w:) G. Fritz, F. Hundsnurscher (red.), *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen, 203-238.
- KITA M. (1999), „.....porozmawiajmy o rozmowie”. *Kryteria typologii rozmowy jako interakcji werbalnej*, (w:) *Stylistyka VIII*, 119-131.
- HERBUT J. (red.) (1997), *Leksykon filozofii klasycznej*. Lublin.
- MARKIEWICZ H. (1984), *Morfologia dialogu*, (w:) H. Markiewicz (red.), *Wymiary dzieła literackiego*. Kraków, 60-72.
- PISAREK W. (1978), *Zróżnicowanie języka narodowego*, (w:) S. Urbańczyk (red.), *Encyklopedia wiedzy o języku polskim*. Wrocław, 406-408.
- PISZCZEK Z. (red.) (1990), *Mała encyklopedia kultury antycznej*. Warszawa.
- ROTH G. D. (1964), *Ich werde ein tüchtiger Kaufmann*. Olten etc.
- SEARLE J. (1990), *Sprechakte – Ein sprachphilosophischer Essay (Speech acts. An Essay in the Philosophy of Language)*. Frankfurt/Main.
- SKUBALANKA T. (1976), *Założenia analizy stylistycznej*, (w:) H. Markiewicz, J. Sławiński (red.), *Problemy metodologiczne współczesnego literaturoznawstwa*. Kraków, 250-273.
- WILKOŃ A. (2000), *Typologia odmian językowych współczesnej polszczyzny*. Katowice.
- WILKOŃ A. (2001), *Gatunki mówione*, (w:) Internetowa Konferencja Naukowa „Porozmawiajmy o rozmowie”. Katowice.
- ZIELEWSKA B. (2002), *Dialog we współczesnej edukacji filozoficznej*. Olsztyn.
- ŻYDEK-BEDNARCZUK U. (1994), *Struktura tekstu rozmowy potocznej*. Katowice.

The dialogue typology

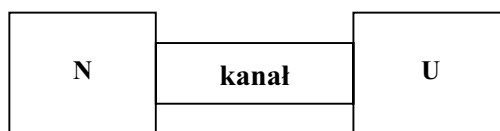
Research on the typology of dialogue, although carried out for many years, is still at the preliminary stage. There have been many different proposals for a classification of dialogues from the perspective of linguistics, philosophy of language and literature. Various criteria were taken into account, such as dialogue topic, dialogue context, the number of interlocutors, their relationships, their intentions, etc., which allowed to distinguish different types of dialogues such as dialogues with the participation of two persons, shared dialogues, dialogues between equal status participants and unequal status participants, single issue and cross-thematic dialogues, private dialogues, public dialogues, etc., though it did not develop a coherent proposal for distribution of the dialogues (conversations), and a typology of dialogues still remains an open area to explore. Researchers acknowledge that attempts to create a typology of dialogues in relation to the same criteria encounter many difficulties because some of the conversations have rather complex internal structure. You cannot always use the same criteria for the classification of dialogues for a given area (e.g. public, professional, private). Other criteria must be applied, for example, in relation to the trade negotiations, some other for private conversations.

Sambor GRUCZA
Uniwersytet Warszawski

Nowe platformy dydaktyczne: Lingwistycznie Inteligentne Systemy Translo- i Glottodydaktyczne (LISTiG)

1. Podstawy teoretyczne dydaktyki translacji i dydaktyki języków obcych

Ogólnie rzecz ujmując, każdy układ dydaktyki można przedstawić w następujący sposób:



Schemat 1³⁰.

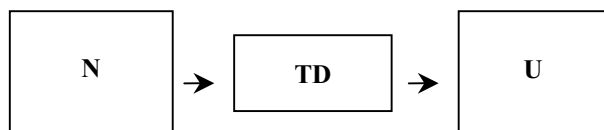
Układ dydaktyki to zatem taki układ, w którym nauczyciel (N) oddziałuje na ucznia (U) za pomocą określonych środków dydaktycznych (tu tekstów) i określonych metod dydaktycznych w taki sposób, że kształtuje u ucznia określone umiejętności, a dokładnie rzecz ujmując, oddziałuje on na ucznia tak, aby ten mógł wykształcić (zinternalizować) umiejętności będące celem nauki. W przypadku układu translodydaktycznego³¹ są to określone umiejętności translatorskie³², a w przypadku układu glottodydaktycznego są to oczywiście określone umiejętności językowe.

Zarówno w przypadku nauki translacji, jak i nauki języka (każdego, nie tylko obcego) jedynym bodźcem do wykształcenia umiejętności translacyjnych/językowych są teksty, które jako że pełnią funkcję dydaktyczną, nazywam tekstami dydaktycznymi (TD). W związku z tym powyższy schemat dydaktyki można uszczegółowić zgodnie ze schematem 2:

³⁰ Układ dydaktyczny; por. F. Grucza 1978; N = nauczyciel, U = uczeń.

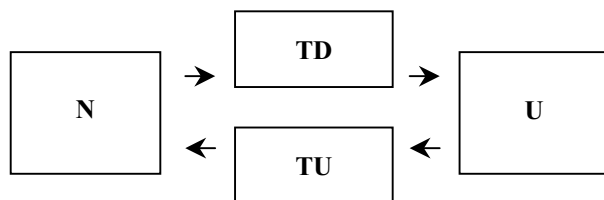
³¹ Nieco szerzej układ dydaktyki translacji przedstawiłem w pracach S. Grucza 2004, 2008.

³² W sprawie różnic pomiędzy procesem dydaktyki języków i dydaktyki translacji por. A. Marchwiński 1987, 1993, 2010.



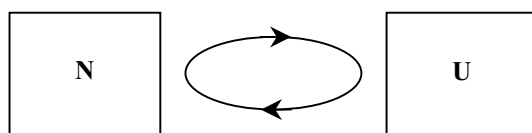
Schemat 2.

Dodać trzeba zarazem, że w procesie kształtowania umiejętności językowych (zarówno w zakresie języka ojczystego, jak i obcego) teksty spełniają dwojaką rolę: teksty dydaktyczne („obce” teksty) prezentują uczącemu się wzorce strukturalne dla materialnego realizowania własnych tekstów w danym języku, natomiast teksty zrealizowane przez samego uczącego się (TU) odzwierciedlają stopień opanowania już zinternalizowanych umiejętności językowych (zob. F. Grucza 1988: 12). Inaczej mówiąc, na podstawie tekstów zrealizowanych przez ucznia można dokonać rekonstrukcji umiejętności translacyjnych/językowych, w posiadaniu których jest uczeń. Poprzez porównanie tej rekonstrukcji z modelem umiejętności stanowiących cel finalny nauki można sformułować wnioski dotyczące umiejętności translacyjnych/językowych, (a) które uczeń już zinternalizował, (b) których uczeń nie zinternalizował w sposób dostateczny, (c) których w ogóle jeszcze nie zinternalizował. W zinstytucjonalizowanym procesie dydaktycznym wnioski (a) i (b) skutkują (powinny skutkować) dydaktyczną reakcją nauczyciela – reakcją językową bądź niejęzykową. Schematyczne powyższe uwagi można przedstawić w następujący sposób:



Schemat 3.

Z powyższych uwag wynika, że układ dydaktyki charakteryzuje swoistego rodzaju interakcyjność, jaka zachodzi pomiędzy nauczycielem a uczniem:



Schemat 4.

W odniesieniu do tekstów dydaktycznych postawić można trzy zasadnicze pytania³³: (1) Jak i w jakim stopniu poszczególne właściwości tekstów mogą wpływać na internalizację umiejętności translacyjnych/językowych. (2) Jak należy konstruować teksty dydaktyczne, aby osiągnąć określony (zamierzony) stan internalizacji umiejętności translacyjnych/językowych u uczącego się. (3) Za pomocą jakich mediów można efektywnie wykorzystywać teksty dydaktyczne w celu internalizacji umiejętności translacyjnych/językowych. (4) Czy, a jeżeli tak, to w jakim stopniu oraz za pomocą jakich platform dydaktycznych (urządzeń i programów) (PD) można zastąpić bezpośrednią interakcję dydaktyczną „nauczyciel-uczeń” interakcją „platforma dydaktyczna-uczeń”, która jest jedynie pośrednio inicjowana przez nauczyciela:



Schemat 5.

Ostatnie pytanie stanowi punkt wyjścia prowadzonych od niedawna w Instytucie Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej³⁴ Uniwersytetu Warszawskiego (zob. m.in.: P. Szerszeń 2006, 2007, 2010, E. Zwierchoń-Grabowska 2005, 2009a,b) rozważań z zakresu lingwistyki stosowanej oraz badań z zakresu lingwistyki komputerowej prowadzonych w Katedrze Tłumaczenia Maszynowego³⁵ Uniwersytetu w Saarbrücken (zob. J. Haller 2004, 2008, Ch. Rösener 2007, 2008, 2009a,b) oraz w Instytucie Towarzystwa Wspierania Stosowanych Badań Informatycznych³⁶ (zob. H. D. Maas, Ch. Rösener, A. Theofilidis 2009). Wagę prowadzonych na płaszczyźnie międzynarodowej badań naukowych w tym zakresie doceniła ostatnio Polsko-Niemiecka Fundacja na rzecz Nauki³⁷, przyznając grant badawczy na realizację projektu „Lingwistycznie Inteligentne Systemy Translo- i Glottodydaktyczne” (LISTiG).

2. Lingwistycznie Inteligentne Systemy Translo- i Glottodydaktyczne (LISTiG)³⁸

Stopień interaktywności internetowych modułów dydaktycznych do nauki języka i tłumaczenia jest ściśle powiązany z możliwościami technicznymi poszcze-

³³ Szerzej na ten temat zob. m.in.: S. Gucza 2000, 2004, 2008.

³⁴ www.ikla.uw.edu.pl

³⁵ <http://fr46.uni-saarland.de/index.php?id=161>

³⁶ <http://www.iai-sb.de/iai/>

³⁷ www.dpws.de / www.pnfn.pl

³⁸ W sprawie propozycji nazwy „translodydaktyka” zob. M. Płużyczka 2009a,b.

gólnych platform dydaktycznych. Dlatego też komponenty interaktywne dotychczasowych internetowych modułów dydaktycznych realizowały jedynie niektóre rodzaje ćwiczeń językowych i translacyjnych. Generalnie rzecz ujmując, można wyróżnić dwa rodzaje takich ćwiczeń/ zadań testowych: (i) ćwiczenia/zadania testowe, które umożliwiają automatyczne sprawdzenie/ocenę przez system albo (ii) ćwiczenia/zadania testowe, których sprawdzenie/ocenę dokonuje bezpośrednio prowadzący zajęcia. W drugim przypadku, dane (wykonane przez uczących się ćwiczenia/zadania testowe) są najpierw przekazywane prowadzącemu zajęcia. Po bezpośrednim sprawdzeniu/ocenie zostają one odesłane z powrotem do uczącego się. Możliwe jest także ich zapamiętanie w specjalnym systemie ocen. Ponieważ ćwiczenia/zadania testowe sprawdzane/oceniające są ręcznie, istnieje duża swoboda w ich konstruowaniu.

Natomiast, jeżeli chodzi o ćwiczenia/zadania testowe, które mogą być sprawdzone/ocenione automatycznie przez system operacyjny, to dotychczasowe systemy realizują tylko takie ćwiczenia/zadania testowe, których wzory odpowiedzi zostały uprzednio wprowadzone do systemu (np. ćwiczenia/zadania testowe wielokrotnego wyboru), bowiem tylko takie mogą zostać przez system rozpoznane i ocenione. Prace badawcze nad projektem „ILLU”, który został zrealizowany w ramach inicjatywy naukowej „eLearning 2007” na Uniwersytecie w Saarbrücken w latach 2007/2008, przyczyniły się do opracowania prototypu nowatorskiego systemu opartego na metodach lingwistyki komputerowej. W odróżnieniu od poprzednich, system ten umożliwia automatyczną ocenę wszystkich pełnych, dowolnie sformułowanych zdań. Stało się to możliwe dzięki stworzeniu dwóch interfejsów – interfejsu prowadzącego zajęcia i interfejsu uczącego się. Dzięki pierwszemu możliwe jest wprowadzanie własnych ćwiczeń testowych przez prowadzącego zajęcia. Dzięki drugiemu uczący się może rozwiązywać poszczególne jednostki dydaktyczne w dowolnym czasie i miejscu. System pracuje „krok po kroku”, tzn. po wprowadzeniu pełnego zdania, rozpoczyna się proces jego automatycznej oceny.

Celem projektu LISTiG jest w istocie rzeczy umożliwienie dalszego rozwoju istniejącego już w formie prototypu programu, następnie wypracowanie i zaimplementowanie do niego standardowych jednostek dydaktycznych dotyczących językowych problemów polsko-niemieckich. Celem finalnym niniejszego wniosku jest zapewnienie szerokiej dydaktycznej aplikacji programu w akademickim kształceniu językowym i translacyjnym w Polsce i w Niemczech. Z punktu widzenia nauki, celem nadrzędnym niniejszego projektu jest opracowanie produktywnego, lingwistycznie-inteligentnego oprogramowania zawierającego standardowe moduły dydaktyczne z zakresu polsko-niemieckich problemów językowych. Z punktu widzenia dydaktyki akademickiej, celem nadrzędnym niniejszego projektu jest opracowanie oprogramowania, które może być wykorzystywane na szeroką skalę na polskich i niemieckich uniwersytetach w celu efektywnego nauczania języka i tłumaczenia.

Głównym zadaniem dalszych prac nad prototypem oprogramowania jest implementacja rozszerzonego interfejsu dla prowadzącego zajęcia, która umożliwi mu wprowadzanie dodatkowych, wychodzących poza leksykę i frazeologię, informacji dotyczących wzorów rozwiązań ćwiczeń/zadań testowych. Dzięki implementacji takiego interfejsu możliwe będzie rozszerzenie modułu informacji zwrotnej („Feedbackmoduł”), na podstawie uprzednio wprowadzonej informacji dodatkowej. W konsekwencji możliwe będzie udzielanie uczącemu się jeszcze bardziej szczegółowych informacji zwrotnych, dotyczących wykonanych przez niego ćwiczeń/zadań testowych.

W tym celu trzeba m.in. zoptymalizować architekturę programu oraz odpowiednio rozbudować moduły wprowadzania danych tak, aby przygotowanie przez pracowników dydaktycznych kompleksowych modułów do nauki możliwe było także bez specjalnej umiejętności programowania. Ponadto trzeba także zoptymalizować implementację nowego programu do nowego środowiska e-learningowego (np. Moodle, Clix, Ilias), aby umożliwić bez większych problemów integrację nowego programu z istniejącymi już w poszczególnych jednostkach programami e-learningowymi.

Oznacza to, że poszczególne moduły programu muszą zostać tak zaprojektowane, aby koniec końców stanowiły system, który może być efektywnie wykorzystany w procesie dydaktycznym. Zadania parcjalne projektu to zatem: optymalizacja architektury programu („performance”), uzupełnienie interfejsu wprowadzania danych, dopasowanie systemu do konkretnych kontekstów dydaktycznych.

Ponadto koniecznym jest także opracowanie standardowych modułów dydaktycznych z zakresu polsko-niemieckich problemów językowych. Głównym zadaniem w tym zakresie będzie wykorzystanie przy konstruowaniu poszczególnych jednostek dydaktycznych nowych możliwości, jakie daje prototyp systemu w zakresie rozszerzonej automatycznej oceny odpowiedzi. Zadaniem finalnym projektu jest przeprowadzenie zakrojonych na szeroką skalę testów oprogramowania w ramach konkretnych zajęć dydaktycznych w poszczególnych jednostkach biorących udział w projekcie. Ich celem jest ewaluacja oprogramowania z punktu widzenia możliwości szerokiej aplikacji dydaktycznej systemu. W trakcie fazy testowania zebrane zostaną także wnioski i uwagi studentów dotyczące architektury i funkcjonowania oprogramowania – tym samym uwagi dotyczące akceptacji nowych jednostek treningowych przez studentów i/lub uwagi dotyczące ewentualnych ulepszeń programu. Projekt kończy przekazanie oprogramowania wszystkim uczestniczącym w projekcie jednostkom do dalszego własnego wykorzystywania.

W translatoryce już od dłuższego czasu prowadzone są badania nad rozwojem kompetencji translacyjnej. Mniej intensywnie prowadzona jest systematyczna dyskusja na temat zasad tworzenia dydaktycznie zoptymalizowanych materiałów do nauki tłumaczenia. Wyrazem tego jest fakt, iż w odnośnej literaturze przedmiotu z reguły stawiane jest pytanie „jak” a nie „za pomocą czego” uczymy się tłumaczenia. Z tego powodu szczególna wartość internetowych modułów dydaktycznych

do nauki języków i tłumaczenia zawiera się w pierwszej kolejności w rozszerzeniu oferty dydaktycznej. Wartość ta polega na tym, że oferta dydaktyczna nie jest ograniczona ani czasem, ani miejscem. Dzięki temu klasyczna oferta dydaktyczna w zakresie nauki języków obcych i nauki tłumaczenia może zostać efektywnie rozszerzona. Oznacza to, że wykorzystanie nowych metod nauczania i uczenia się w konsekwencji przyczyni się w znaczący sposób do rozwoju kompetencji medialnej uczących się. Zapewne wykorzystanie internetowych modułów dydaktycznych przyczyni się także do usprawnienia własnej organizacji nauki studentów.

Zarazem zastosowanie internetowych modułów dydaktycznych umożliwi wzrost jakości nauczania. Im szersze zastosowanie w przygotowaniu zajęć językowych i tłumaczeniowych znajdzie opracowany w ramach niniejszego projektu system, tym mniej czasu będzie trzeba poświęcać w czasie zajęć na korygowanie i wyjaśnianie ortograficznych i gramatycznych błędów językowych, gdyż te zostaną wyjaśnione już w fazie przedseminaryjnej. Dodatkowo system będzie umożliwiał nie tylko wstępne przygotowanie tłumaczeń tekstów, ale także wstępne ich sprawdzenie/ocenę. W ten sposób w czasie zajęć seminaryjnych prowadzący zajęcia będzie mógł skoncentrować się na kwestiach zasadniczych. Wszystko to pomoże jeszcze bardziej efektywnie wykorzystać i tak krótki czas zajęć dydaktycznych. Ponadto system umożliwi, dzięki specjalnie wbudowanym interaktywnym modułom treningowym, samodzielne ćwiczenie „online” kwestii uprzednio omówionych na zajęciach.

W ten sposób zasadnicza wartość projektu zawiera się w: (1) przygotowaniu standardowych jednostek ćwiczeniowych dla pary językowej polski-niemiecki; (2) możliwości ich natychmiastowego zastosowania w procesie dydaktycznym; (3) opracowaniu nowego typu ćwiczeń w ramach e-learninigu; (4) możliwości samodzielnego wprowadzania ćwiczeń/zadań testowych do systemu przez prowadzących zajęcia.

Nie ulega wątpliwości, że prototypowe oprogramowanie, które jest w stanie „zrozumieć” teksty, stanowi już ogromną innowację informatyczną. Prace zaplanowane w niniejszym projekcie, rozszerzą tę technologię do rangi narzędzia informatycznego, dzięki któremu prowadzący zajęcia będą w stanie samodzielnie kreować i treści ćwiczeń/zadań testowych i kryteria ich oceny. Do dyspozycji stoi zatem innowacyjna technologia, która może być wykorzystana nie tylko w nauczaniu języka i tłumaczenia.

Współpraca polsko-niemiecka akurat na tym obszarze przyczynia się do intensywnego zajmowania się kształceniem w zakresie danego języka kraju partnerskiego. Opracowane przez naukowców z obu krajów inteligentne internetowe moduły dydaktyczne do nauki języków i tłumaczenia bazują na indywidualnych aspektach językowych tej właśnie pary języków. Dlatego też moduły te uznać trzeba za ważny wkład w poprawę jakości kształcenia studentów, co w efekcie końcowym jednoznacznie przyczynia się do zacieśnienia europejskiej integracji, która koniec końców możliwa jest do urzeczywistnienia jedynie poprzez znajomość języków

obcych. Mówiąc krótko: inteligentne internetowe moduły dydaktyczne do nauki języków i tłumaczenia uznać trzeba za znaczący wkład w proces integracji europejskiej. Zarazem przyczyniają się one bezpośrednio do zintensyfikowania wymiany naukowej pomiędzy Polakami i Niemcami oraz zacieśniania współpracy w zakresie szeroko pojętej glottodydaktyki.

Niniejszy projekt badawczy ma na celu stworzenie lingwistycznie inteligentnych internetowych modułów dydaktycznych do nauki języków i tłumaczenia w Polsce i w Niemczech. Znajomość języków obcych jest warunkiem *sine qua non* efektywnej współpracy pomiędzy studentami, badaczami i naukowcami obu krajów, a tym samym warunkiem zarówno efektywnej wymiany wiedzy specjalistycznej, jak i lepszego wzajemnego zrozumienia. Z tego też powodu niniejszy, wysoce innowacyjny, projekt spełnia zasadniczy cel stawiany przez Polsko-Niemiecką Fundację na rzecz Nauki: jest to bilateralny polsko-niemiecki (międzynarodowy) projekt badawczy, który bezpośrednio przyczynia się do długofalowego zrozumienia pomiędzy narodami, a tym samym do umocnienia integracji europejskiej.

Internetowe moduły dydaktyczne do nauki języków i tłumaczenia, które umożliwiają dowolne wprowadzanie tekstów, stanowią innowację w dziedzinie e-learningu. Program, który spełniłby nie tylko powyższy wymóg, lecz ponadto umożliwiałby prowadzącym zajęcia jego modyfikacje, stanowi nowatorskie osiągnięcie techniczne.

Udział studentów zaplanowany jest w całym okresie realizacji niniejszego projektu, jednakże szczególnie w okresie zakrojonego na szeroką skalę testowania nowo opracowanych modułów dydaktycznych. W czasie implementacji tych modułów do zajęć dydaktycznych prowadzonych w jednostkach biorących udział w projekcie, studenci będą mieli niepowtarzalną możliwość nie tylko wyrażenia swojej opinii na temat stopnia użyteczności poszczególnych modułów, lecz także bezpośredniego wpłynięcia zarówno na ich kształt, jak i na treści tematyczne. Ponadto studenci biorący udział w seminariach magisterskich będą mieli możliwość podjęcia nowych kwestii lingwistycznych i translatorycznych w swoich pracach magisterskich.

Opracowany dzięki projektowi program umożliwia samodzielne jego rozwijanie i uzupełnianie przez pracowników naukowo-dydaktycznych. To daje tak studentom, jak i młodym naukowcom niepowtarzalną możliwość samodzielnego tworzenia – bez konieczności posiadania umiejętności programistycznych – własnych modułów dydaktycznych. Dlatego też niniejszy projekt może służyć jako podstawa do (s)tworzenia zupełnie nowych i innowacyjnych kontekstów oraz treści dydaktycznych. Ponadto opracowanie takiego programu daje możliwość jego zastosowania także w odniesieniu do innych par językowych. Jest to tym samym nowy teren badań dla młodych naukowców z obydwu krajów.

Po zakończeniu projektu do dyspozycji wszystkich jednostek, które wzięły w nim udział, zostanie przekazane zarówno stworzone w ramach projektu oprogramowanie, jak i wszystkie internetowe moduły dydaktyczne. Starania zmierzające

do udostępnienia jednostkom innych uniwersytetów opracowanych w ramach niniejszego projektu internetowych modułów dydaktycznych jest punktem centralnym koncepcji wykorzystania wyników zrealizowanego projektu. W ten sposób, dzięki szerokiemu zastosowaniu opracowanych w projekcie technologii, struktury dydaktyczne w zakresie nauki języków oraz nauki tłumaczenia zostaną trwale zmodyfikowane. W pierwszej kolejności chodzi o to, aby udostępnić zainteresowanym uniwersytetom publikacje, które zostały opracowane w ramach projektu. Kolejnym krokiem będzie prezentacja programu i możliwości jego zastosowania w ramach działalności dydaktycznej w poszczególnych jednostkach obydwu uniwersytetów.

3. BIBLIOGRAFIA

- GRUCZA, F. (1978), *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny 1, 7-12.
- GRUCZA, F. (1988), *W sprawie pojęcia środków i materiałów glottodydaktycznych*, (w:) F. Grucza (red.), *Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych*. Warszawa, 9-25.
- GRUCZA, S. (2000) *Kommunikative Adäquatheit glottodidaktischer Texte – Zur Kritik des Authentizitäts-postulats. Adekwatność komunikacyjna tekstów glottodydaktycznych*. Krytyka tzw. postulatu autentyczności, (w:) Deutsch im Dialog. Niemiecki w Dialogu 2, 73-99.
- GRUCZA, S. (2004), *Adaptacja tekstów specjalistycznych w dydaktyce translacji*, (w:) M. Piotrkowska (red.), *Język Trzeciego Tysiąclecia t. II (Język a komunikacja 8)*. Kraków, 407-415.
- GRUCZA, S. (2004), *Dydaktyka translacji. Terminologiczna preparacja dydaktycznych tekstów specjalistycznych*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki Specjalistyczne 4: Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*. Warszawa, 243-267.
- GRUCZA, S. (2008) *Instrumentalisierung von (Fach)Texten in der Ausbildung von (Fach)Übersetzern und (Fach)Dolmetschern – Grundannahmen*, (w:) I. Bartoszewicz, J. Szczęk, A. Tworek (red.), *Fundamenta linguisticae (= Linguistische Treffen in Wrocław, vol. 2)*. Wrocław, Dresden (2008), 299-310.
- HALLER, J. (2004), *Sprachtechnologie: Reale Lösungen und Zukunftsvision*, (w:) MDÜ 3/04, Berlin, 46-47.
- HALLER, J. (2007), *Elektronischer Tutor – Intelligente Werkzeuge für computerunterstütztes Fremdsprachen-Lernen*, (w:) J. Roche (red.), *Fremdsprachen lernen medial, Kommunikation und Kulturen*, Bd. 5. Berlin, 72-88.
- MAAS H. D. Ch. RÖSENER, A. THEOFILIDIS (2009), *Morphosyntactic and Semantic Analysis of Text: The MPRO Tagging Procedure*, (w:) *Communications in Computer and Information Science 1*, Vol. 41. State of the Art in Computational Morphology, 76-87.
- MARCHWIŃSKI, A. (1987), *Niektóre różnice pomiędzy procesem nauczania tłumaczenia a procesem glottodydaktycznym*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny 8, 119-129.
- MARCHWIŃSKI, A. (1993), *Z problematyki dydaktyzacji tłumaczenia*, (w:) F. Grucza (red.), *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy*. Warszawa, 133-139.
- MARCHWIŃSKI, A. (2010), *O pewnym aspekcie dydaktyki translacji*, (w:) S. Grucza, A. Marchwiński, M. Płużyczka (red.), *Translatoryka. Koncepcje – Modele – Analizy*. Warszawa, 339-348.

- PLUŻYCZKA M. (2009a), *Dydaktyka translacji – rozważania terminologiczne*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny 26, 195-200.
- PLUŻYCZKA M. (2009b), *Dydaktyka translacji tekstów specjalistycznych – aspekt metodyczny*. (w:) A. Waszczuk-Zin (red.), *W kręgu problematyki technolektalnej*. Warszawa, 285-312.
- RÖSENER Ch. (2005), *Die Stecknadel im Heuhaufen. Natürlichsprachlicher Zugang zu Volltextdatenbanken*. Frankfurt/M.
- RÖSENER Ch. (2007), *On-line training for translators and interpreters – a future perspective*, (w:) R. Dimitriu, K.-H. Freigang (red.), *Translation technology in translation classes*. Iasi, 149-160.
- RÖSENER Ch. (2009a), *A linguistic intelligent system for technology enhanced learning in vocational training – the ILLU project*, (w:) *Lecture Notes in Computer Science*, Vol. 5794, 800-805.
- SZERSZEŃ, P. (2006), *Badania z zakresu wspieranego komputerowo nauczania języków obcych w Niemczech*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny 20, 73-87.
- SZERSZEŃ, P. (2007), *Charakterystyka wybranych klasyfikacji oprogramowania do nauki języków obcych*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny 23, 79-93.
- SZERSZEŃ, P. (2010), *Glottodydaktyka a (hiper)teksty internetowe*. Warszawa.
- ZWIERZCHON-GRABOWSKA E. (2005), *Glottodydaktyczny potencjał Internetu. Model procesu glottodydaktycznego z jego wykorzystaniem*. Warszawa (niepublikowana rozprawa doktorska, Wydział Lingwistyki Stosowanej UW).
- ZWIERZCHON-GRABOWSKA E. (2009a), *Teksty specjalistyczne w procesie glottodydaktycznym z wykorzystaniem Internetu*, (w:) M. Kornacka, M. Górnica (red.), *Języki Specjalistyczne 9: Wyraz – Tekst – Interpretacja*. Warszawa, 208-223.
- ZWIERZCHON-GRABOWSKA E. (2009b), *Internet w procesie glottodydaktycznym*, (w:) A. Waszczuk-Zin (red.), *W kręgu problematyki technolektalnej*. Warszawa, 428-463.

New didactic tools: the Linguistically Smart Software System for Glottodidactics and Translation Didactics

In the didactic chain, the teacher influences the student with the help of specified utterances (here: texts) and specified didactic methods in such a way as to shape specific skills of the student. More precisely, the teacher influences the student in such a way that the student develops the skills which constitute the aim of the science. Thus, the didactic chain is characterised by interactivity that takes place between the teacher and the student. The process of language and translation competence must, on the one hand, develop an ability to understand other texts (linguistic utterances) and, on the other hand, produce his/her own texts (linguistic utterances). In the process of (foreign) language and translation learning, texts constitute the key didactic material that enables the language learner to develop specific language skills (competences).

When dealing with the effectivisation of the didactic process, one can pose a question if – and if yes then to what a degree and with the help of what kind of didactic platforms (tools and software) – the „teacher-student” direct interaction can be replaced by the „didactic platform-student” interaction, the latter being indirectly initiated by the teacher.

The Internet didactic modules for the purposes of teaching languages and translation have been marked by a low degree of interactivity so far. Tests have been proven and assessed automatically by an operating system, solely according to the answers entered to the system beforehand. Unlike the previous systems, the aim of the preparation of the Linguistically Smart Software System for Glottodidactics and Translation Didactics is to enable an automatic assessment of all full sentences written by the students themselves.

From the scientific point of view, the main goal of the given project is to prepare a productive, linguistically smart software consisting of standard didactic modules concerning Polish-German linguistic issues. From the point of view of academic didactics, the main goal of this project is to prepare software which can be used at Polish and German universities on a large scale in order to teach a given language and translation effectively.

Katarzyna HRYNIUK

Uniwersytet Warszawski

Extensive reading and vocabulary development

1. Foreword

Foreign vocabulary acquisition is often discussed in the literature in connection with *intensive* and *extensive* reading, which is the traditional, the most general division of the reading types. The latter type in particular is regarded as contributing to large vocabulary gains and the processes are described as reciprocal, i.e. the better reader one is, the more vocabulary s/he acquires, and conversely, the more vocabulary one knows, the better reader s/he becomes. However, as the results of studies discussed in this article show, the relationship between those two processes is much more complicated.

It was estimated in research that texts created for extensive reading should not include more than 5% of unknown tokens (i.e. all individual words which are counted each time they appear in a text even if they are repeated), excluding proper names, for expanding lexical knowledge, not more than 2% so that the text would be comprehended and guessing from context would take place, but not less than 1 – 2% so that there was new vocabulary to be learnt (I.S.P. Nation 2001: 150). Continuous texts on the same subject, in which the vocabulary is repeated, are optimal conditions for learning. Vocabulary acquisition in such circumstances is regarded as a gradual process of learning from one word encounter adding to, or strengthening small amounts of knowledge gained from previous ones. That is a very „fragile” process. If the small amount of dictionary knowledge gained is not strengthened with the next encounter of the word soon, then the knowledge will be wasted. For educational practice and long-term retention of new vocabulary there must be the multiplicity of exposures to the words through great amounts of materials to read and additional direct vocabulary studying or rehearsal after the initial encounter.

2. Incidental vocabulary learning

It is claimed that native-speakers acquire words „incidentally”, but it has to be pointed out that the term *incidental* is not used in the meaning of „subconscious”

here. In the latest literature the topic is also discussed in terms of *implicit*, „as learning without awareness of what is being learnt” (R. DeKeyser 2003: 314) and *explicit* learning. However, the implicit/explicit division refers only to a body of information which can be perceived as such during learning. Hence, the meaning of words is learnt deliberately and it requires deep processing at the semantic and conceptual levels paying attention to the form-meaning connections. More successful learners use sophisticated metacognitive learning strategies, as e.g. inferring word meanings from context and through semantic features or imagery, i.e. more elaborately (J. R. Anderson 1995). Such processing results in retention of new lexical information in long-term memory. N. C. Ellis (1994, 1997) claims that semantic aspects of words are acquired while focusing attention on them, what can be learnt incidentally, however, is the form, collocations as well as phonetic and phonological features of new words, following frequent exposures and the articulation of word forms, which develops as a result of practice. In the studies on this topic *implicit*, i.e. „incidental” learning, is most often regarded as the condition in which the students are not pre-warned about the following test on the target items.

The researchers, such as W. E. Nagy, P. A. Herman and R. C. Anderson (1985), carried out studies on vocabulary learning during intensive and extensive reading by American native-speakers. They concluded that such big vocabulary gains as they had would not be possible through explicit vocabulary instruction. Similarly, the studies on incidental learning of words through listening confirm this claim (W. B. Elley 1989). However, in the studies where incidental vocabulary gain was considerable the researchers noticed that the probability of it is higher, the sooner the retention of the words is tested. For example, in the research by M. Horst, T. Cobb and P. Meara (1998) the learners were given tests shortly after completing the reading task. The results, however, do not tell us if the words were retained by learners in their long-term memory and the research was not described from psycholinguistic perspective – there is no insight into how the subjects process the words in the text while reading.

R. Ellis (1995), in his analysis of the research results, found out that there must be made a distinction between *comprehension* and *acquisition* of vocabulary or retention of some knowledge after the task completion, and that there is a weak relationship between them „there were many cases where comprehension was high but acquisition low ... and, conversely, cases where comprehension was quite low but acquisition high” (R. Ellis 1995: 424f). He claims that the acquisition increases with the rise of the number of contexts in which the word appears. R. Ellis in his studies clearly distinguished „comprehension” assessment from that of the „acquisition”. The former was assessed by questions while reading or listening, the latter by tests – two days, one month and 2,5 months later.

There are considerable effects of having access to a bilingual dictionary on vocabulary learning while reading. The findings from studies show that the students with the access to the computerised dictionary, especially those of low ability,

acquired more vocabulary knowledge than those who did not. As it is claimed, however, the use of dictionary definitions in teaching is mainly driven by the need of written language use for communication and by the desire to achieve the level of precision in terminology by scientists. Hence, it can be more appropriate in the situation of teaching Languages for Special Purposes (LSP).

C. Brown (1993) in her experiment with the use of video-disc program found out that if the words are salient, there is more probability of learning them. Similarly, D. M. Chun and J. L. Plass (1996) in their study investigated the use of multimedia programs and visuals such as pictures and video clips illustrating the words, which were used apart from textual forms. In the case of words for which a picture to show the meaning was used without textual or video annotations, the score was better on the later acquisition tests. They drew conclusions that good static images are recalled better over time. The findings also point to the fact that the format of the test similar to the stimulus material facilitates their retention (J. H. Hulstijn 2003).

3. Types of contextual information available to the readers for inferring word meanings

While dealing with the problem of unknown vocabulary during reading, teachers have a few techniques at their disposal. Apart from the most popular ones such as pre-reading activities in the form of vocabulary presentations, using glosses with the text or presenting the meaning using native language equivalents, students apply their own strategies for inferring word meanings, especially outside the class. The most basic metacognitive strategy involves evaluating whether or not the unknown lexical item is worth figuring it out. However, inferring the meaning from information available in the text is regarded as the most important strategy among many. It involves deeper processing which contributes to the comprehension of the text and vocabulary learning. In their study D. F. Clarke and I.S.P. Nation (1980) suggest the following steps as strategies that can be taught and used when dealing with the unknown word:

- identifying its class,
- scanning the surrounding sentence for collocations,
- looking for cohesive devices linking the sentences in the text,
- analysing its morphological structure.

R. J. Sternberg and J. S. Powell (1983) proposed a comprehensive framework that distinguishes between „external” and „internal” context of the unknown word that students can make use of while inferring the meaning of a word. They categorise the former according to the information available in the surrounding text. The latter concerns the morphological structure of the word, i.e. prefix, stem and suffix.

If the word occurs in many contexts, it is more guessable because then the contexts provide useful clues, depending on the density of the unknown words in the text. This is the situation when considering external context, but in the case of internal context, the mediating variables are similar. The strategy of using internal context for inferring the meaning is encouraged if there are many words in the text that are internally interpretable. For example, if someone has knowledge of Greek or Latin, it can provide internal clues for academic vocabulary items as they often come from these languages.

However, R. J. Sternberg and J. S. Powell's framework is not exhaustive (J. Read 2000). As it was found out, it lacks the category of those clues used by learners which relate to the structure of the text. The strategies connected with them can be divided into: (i) syntactic – which is identifying the part of speech of the word and searching for grammatical clues, (ii) discoursal – which is looking for expressions of functions such as: definition, comparison, contrast, cause–effect, question–answer or main idea–details.

Most of the types of clues facilitating inferring word meanings from context apply both to L1 and L2 readers, as the research shows (e.g. I.S.P. Nation and J. Coady 1988). However, in the L2 studies, in comparison to the situation of native speakers, an important factor influencing the effective use of inferencing strategies is the level of the learners' language proficiency. If it is low, there is a large number of unknown words, i.e. their density is high. It is typical for a second language reader who may be unable to make use of contextual clues because the words providing them may be unknown themselves. One of the most convincing estimations for the necessary vocabulary threshold needed for second language readers of English is the vocabulary of at least 3000 word families, which is required in order to know about 95% of running words in a text (B. Laufer 1992). It was concluded on the basis of research that knowing such a number of words, the density of unknown words is one in twenty, on average.

Knowledge of the first language vocabulary while reading the second language text can also be the source of clues. L. C. Seibert (1945) was a pioneer in writing about lexical inferencing based on the use of cognate words shared by Western European languages. In his studies both the students' mother tongue and the target language originated from this group. He showed that the speakers of one of these languages can guess the meaning of many words from the other.

4. Inferring word meanings using clues available in a natural text

In the study conducted by M. Bensoussan and B. Laufer (1984), the researchers analysed the context for 70 target words from an „unedited” text, i.e. not specially

written to offer clues aiming to give the learners a chance of guessing the words successfully (J. Read 2000), of about 600 words. They found out no contextual clues for 41% and only 19% of the remaining ones were clearly cued by the surrounding text. Some other studies, for example by E. K. Schatz and R. S. Baldwin (1986) also point to the conclusion that the assumption of understanding unfamiliar words being necessarily made easier by the presence of context, may be false. In the research on the effectiveness of lexical guessing, the results are not consistent and they depend on whether the subjects have been trained in it before or not. Also the study by M. Bensoussan and B. Laufer (1984) shows that learners make guesses on narrow basis and the inferred meaning has little relationship to the wider context of the text.

C. F. Van Parreren and M. Schouten-Van Parreren (1981) found out that learners operated on four identified linguistic levels, in the following order from the lowest to highest: syntactic (i.e. the structure of the sentence in which the word occurred), semantic (i.e. meaning found in the immediate and wider context of the word), lexical (i.e. the form of the word) and stylistic (i.e. the exact usage of the word in this context).

In the study, the researchers mentioned above adopted the procedure, following which pairs of learners, matched according to their language proficiency level, produced „think-aloud” accounts of reasoning processes while inferring the meanings of the unknown words. Focusing on differences between „strong” and „weak” learners, it was found out that the weaker ones who have generally more limited knowledge, have more difficulty in integrating information from different sources. The research also shows that the inferences based on partial knowledge can be misleading and the learners often fail to check their guesses against the wider context.

The authors introduced strategy training in their studies as a way of developing learners’ lexical inferencing skills. The experiments show convincingly that the skill is not easily acquired. They concluded that strategy training is a complex activity and it is difficult to evaluate the effectiveness of training in lexical inferencing alone separated from other strategies concerning reading comprehension. Significant reviews of research on learner strategies were also written by J. M. O’Malley and A. U. Chamot (1990) or R. Oxford (1990) who support this view.

In sum, it must be stated that the multiplicity of issues connected with reading and vocabulary acquisition makes this area fascinating both for the researchers and teachers. Although many of the aspects researched appear to be quite problematic, they are worth investigating. It should result in better understanding of the mental processes involved in lexical inferencing, vocabulary acquisition as well as strategy use by the learners. As a consequence, it may also result generally in working out more effective ways of facilitating foreign language acquisition and use.

REFERENCES

- ANDERSON J. R. (1995), *Cognitive Psychology and Its Implications*. New York.
- BENSOUSSAN M., B. LAUFER (1984), *Lexical guessing in context in EFL reading comprehension*. In: *Journal of Research in Reading* 7, 15 – 32.
- BROWN C. (1993), *Factors affecting the acquisition of vocabulary: frequency and saliency of words*. In: T. Huckin, M. Haynes, J. Coady (eds.), *Second Language Reading and Vocabulary Learning*. Norwood, NJ, 263 – 286.
- CARTER R., M. MCCARTHY (1988), *Vocabulary and Language Teaching*. London.
- CHUN D. M., J. L. PLASS (1996), *Effects of multimedia annotations on vocabulary acquisition*. In: *Modern Language Journal* 80, 183 – 198.
- CLARKE D. F., I. S. P. NATION (1980), *Guessing the meanings of words from context: strategy and techniques*. In: *System* 8, 211 – 220.
- DeKEYSER R. (2003), *Implicit and explicit learning*. In: C. J. Doughty, M.H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition Research*. London, 313 -347.
- ELLEY W. B. (1989), *Vocabulary acquisition from listening to stories*. In: *Reading Research Quarterly* 24, 174 – 187.
- ELLIS N. C. (ed.) (1994), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London.
- ELLIS N. C. (1997), *Vocabulary acquisition, word structure, collocation, word-class, and meaning*. In: N. Schmitt, M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, 122 – 139.
- ELLIS R. (1995), *Modified oral input and the acquisition of word meanings*. In: *Applied Linguistics* 16, 409 – 441.
- HORST M., T. COBB, P. MEARA (1998), *Beyond a Clockwork Orange: acquiring second language vocabulary through reading*. In: *Reading in a Foreign Language* 11, 207 – 223.
- HULSTIJN J.H. (2003), *Incidental and intentional learning*. In: C. J. Doughty, M.H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition Research*. London, 348– 381.
- LAUFER B. (1992), *Reading in a foreign language: how does L2 lexical knowledge interact with the reader's general academic ability?* In: *Journal of Research in Reading* 15, 95 – 103.
- NAGY W. E., P. A. HERMAN, R.C. ANDERSON (1985), *Learning Words from Context*. In: *Reading Research Quarterly* 20 (2), 233 – 253.
- NATION I. S. P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge.
- NATION I. S. P., J. COADY (1988), *Vocabulary and reading*. In: R. Carter, M. McCarthy (eds.), *Vocabulary and Language Teaching*. London, 97-110.
- O'MALLEY J. M., A. U. CHAMOT (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge.
- OXFORD R. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York.
- READ J. (2000), *Assessing Vocabulary*. Cambridge.
- SCHATZ E. K., BALDWIN R. S. (1986) *Contextual clues are unreliable predictors of word meanings*. In: *Reading Research Quarterly* 21, 439 – 453.
- SEIBERT L. C. (1945), *A study of the practice of guessing word meanings from a context*. In: *Modern Language Journal*. 29, 296 – 323.
- STERNBERG R. J., J. S. POWELL (1983), *Comprehending verbal comprehension*. In: *American Psychologist* 38, 878 – 893.
- VAN PARREREN C. F., M. SCHOUTEN-VAN PARREREN (1981), *Contextual guessing: a trainable reader strategy*. In: *System* 9, 235 - 241.

Czytanie ekstensywne a poszerzanie zasobu słownictwa

Artykuł ten prezentuje zagadnienia związane ze zjawiskiem tzw. domysłu leksykalnego i z przyswajaniem słownictwa podczas czytania ekstensywnego. Omówione są rodzaje wskazówek w tekstach, zarówno w tych specjalnie stworzonych, jak i autentycznych, którymi powinni się uczniowie kierować. Wiele badań wskazuje na fakt, iż umiejętność domyślenia się znaczeń słów w tekście niekoniecznie wiąże się jednak z zapamiętywaniem tego słownictwa. Z analizy wielu tekstów oryginalnych wynika też, że nie zawsze istnieje duża ilość wskazówek naprowadzających uczniów i umożliwiających domyślenie się znaczenia konkretnych słów. Z tego względu nauczyciele mogą stosować szereg technik ułatwiających domysł leksykalny oraz prowadzić treningi tego typu strategii wśród uczniów. Przedstawione są też wyniki badań dotyczących treningu strategii mających na celu domyślenie się znaczenia nieznanego słownictwa w trakcie czytania. Autorka podkreśla, że istnieje tu wiele problemów związanych z zagadnieniami poruszonymi i badanymi przez naukowców, jednak warto podjąć ten temat w celu podwyższenia efektywności uczenia się i nauczania języków obcych.

Iwona JACEWICZ

Uniwersytet Warszawski

Zur Frage des gemeinsamen Interessensobjekts der Linguistik und Rechtswissenschaft: Sprache und Recht

Recht ist ohne Sprache nicht denkbar, genauso wenig wie die Sprache ohne Recht. Rechtsarbeit ist also tatsächlich Arbeit in, an und mit der Sprache und Rechtshandlungen können nicht anders bezeichnet werden als sprachliche Handlungen (R. Wimmer/R. Christensen 1989: 27), was endgültig zur Erkenntnis führt, dass Jurisprudenz eine philologische Wissenschaft ist (F. K. v. Savigny 1951: 15).

Folglich werfen sich automatisch einige Fragen auf, und zwar: (1) nach den gemeinsamen Forschungsinteressen der Linguisten und Rechtswissenschaftler und (2) nach den Eigenschaften der Rechtssprache, d.h. ihres gemeinsamen Interessensobjekts.

(1) Wie oben angeführt, ist die Jurisprudenz eine philologische Wissenschaft. Eine solche Feststellung lässt weiterhin schlussfolgern, dass die Rechtswissenschaft und Linguistik gemeinsame Forschungsinteressen haben sollten. Die ersten, die sich jedoch mit dem Phänomen der Rechtssprache beschäftigt haben, waren nicht die Linguisten, sondern die Rechtswissenschaftler.³⁹ Die Linguisten haben erst ab den 60er Jahren, nach Ausbreitung der Fachsprachen-Diskussion, angefangen, sich mit der Rechtssprache zu beschäftigen. Ihr Interessensgebiet betraf damals jedoch nur die Kritik der Rechtssprache, d.h. vor allem den Gebrauch der Fremdwörter und den komplizierten Satzbau⁴⁰ (D. Busse 1993: 12). Andere Aspekte des Themas „Sprache und Recht“ schienen lange Jahre für die Linguistik uninteressant zu sein. Als Ausnahme können jedoch Arbeiten gesprächsanalytischer Art betrachtet werden⁴¹ (D. Busse 1993: 13). Es ist wahrscheinlich kein Zufall, dass Linguisten so selten auf den Bedarf nach interdisziplinärer Forschung im Gebiet

³⁹ Einige der ersten Arbeiten zum Thema „Recht und Sprache,“: F. K. v. Savigny 1951 (1802), H. Weck 1913, E. Forsthoff 1964 (1940).

⁴⁰ Vgl. auch H. Müller-Tochtermann 1959, E. Oskaar 1967 und 1979, H. Fortheringham 1981, I. Radtke 1981, E. Dobing-Jülch 1982, M. T. Lizisowa 2006.

⁴¹ Vgl. E. Oskaar 1867, 1979, P. Hartmann 1970, L. Hoffmann 1983, E. Dobing-Jülch 1982, F. Müller 1989, M. Rzeszutko 2003, A. Malinowski 2006.

der Rechtssprache reagiert haben. Derartige Zusammenarbeit setzt nämlich eine aufwendige Einarbeitung in die Denk- und Arbeitsweise der Jurisprudenz voraus, ohne die die Erkenntnis der Probleme, mit denen sich die Linguistik beschäftigen könnte, nicht möglich ist (D. Busse 1992: 2).

Warum bereitet den Linguisten die Einarbeitung in die Denk- und Arbeitsweise der Jurisprudenz so große Probleme, wenn sich die beiden Wissensrichtungen mit der Sprache beschäftigen und ihre Arbeit auf Texte bezogen ist? Der Unterschied liegt in der Einstellung der Linguisten und Juristen zu der Sprache.

Die Juristen betrachten die Sprache als eine von Macht nicht berührte Sphäre der Verständigung, als ein präzises Regelwerk, das ihnen als Rechtsanwendern (R. Christensen, B. Jeand'Heur 1989: 9) zur Wahrheitsfindung in gesellschaftlichen Konflikten objektiv vorgegeben ist (R. Wimmer 1989: 13). Das Recht bedarf also der Sprache als eines Mediums, um seine verhaltensregulierende, vorschreibende Funktion erfüllen zu können (D. Busse 1993: 9). Seine Bestimmungen, seine Normen findet das Recht in der sprachlichen Niederlegung in allerart juristischen Texten, z. B. Gesetzen, Kommentaren, Urteilen usw., die demnächst von den Rechtsanwendern angewendet, indem sie ausgelegt, interpretiert werden. „Daher ist alles Recht zugleich Sprach-Auslegung, Verstehen von sprachlichen Äußerungen“ (ibid.).

Die sprachliche Auslegung betrifft jedoch nicht nur die gesetzlichen Normen, sondern auch umgekehrt, es werden von dem Richter Lebensereignisse in die Sprache des Gesetzes „übersetzt“ (D. Busse 1993: 10). Für Juristen spielen also in ihrer Arbeit Texte die entscheidende Rolle, selbst der zu entscheidende Fall liegt ihnen als ein Text vor. Rechtstexte, auf die sich Juristen als auf Quelle allgemeingültiger Regeln stützen, zeichnen sich durch Festigkeit und Unveränderbarkeit aus. Wenn es für die Linguisten klar ist, dass für alle Sprachen ständiger Wandel, dank dem sie sich entwickeln können, charakteristisch ist, ist es die Aufgabe des Juristen, gerade diese Wandlungen zu fixieren. Denn er ist verpflichtet, aktuelle Konflikte zu lösen und Regeln zu erarbeiten, die den Einzelfall überdauern (R. Wimmer 1989: 14).

Für Juristen ist also die Sprache das Instrument der Ordnung (B. Großfeld 1997: 637). Jener Ordnung, die die Welt mit definierten Begriffen beschreibt. Die Wandlung der Sprache und ihr abstrakter Charakter trugen zur Entstehung der Rechtssprache bei, die den Juristen die Beschreibung der Welt mit fest definierten Begriffen ermöglicht. „Denn während die Sprache sonst Ideen ausdrückt, handelt das Recht von Begriffen (...). Eine Idee kann in vielfältiger Weise wiedergegeben werden, während rechtliche Begriffe genaue sprachliche Grenzen haben.“ (B. Großfeld 1984: 163).

In Hinsicht auf die oben dargestellten Unterschiede, was die Ausgangspunkte der Linguistik und Rechtswissenschaft angeht, ist es fraglich, ob die Lösung der juristischen Probleme mit der Sprache von einer außenstehenden Disziplin, wie Linguistik, erwartet werden kann. „Was von linguistischer Forschung zur juristischen Textarbeit aber geleistet werden kann, ist ein besseres Verständnis der Funktions-

weise sprachlicher Elemente in einer komplexen, zudem institutionell geprägten, fachspezifischen Gebrauchsform der Sprache." (D. Busse 1992: 10f.).

Diese Aufgabe sollte für die Linguisten von Bedeutung sein ungeachtet der heutigen komplizierten und spezialisierten Lebenswirklichkeit, als auch der immer stärkeren Verrechtlichung aller Lebensbereiche, die die Rechtssprache „zwingen“, sich an diese Tendenzen anzupassen, was folglich zur Entstehung immer größerer Kluft zwischen der Rechts- und Gemeinsprache führt und auch in der Zukunft führen wird. Die Linguisten sollten also die Entstehung von zwei extremen Einstellungen zu der Rechtssprache, zu der diese Erscheinungen führen, außer Acht lassen, d.h., dass der Rechtssprache auf der einen Seite die Unverständlichkeit für die Laien vorgeworfen wird, andererseits dass sie als Instrument der Wahrheitsfindung und Ordnungssicherung hochgeschätzt wird.

Der Vorwurf der Unverständlichkeit der Rechtssprache und der juristischen Texte scheint nämlich auf keinen Erfolg rechnen zu können, da sich die Verständlichkeit oder Unverständlichkeit der Texte nicht auf die Texte selber bezieht, sondern mit konkreten Empfängern verbunden ist, „(...) mit ihren individuell unterschiedlichen kognitiven und motivationalen Voraussetzungen." (U. Christmann 2004: 3). Die Verständlichkeit des Textes ist also interpersonell verschieden.

Was die Hochschätzung der Rechtssprache und der Spracharbeit der Juristen als solcher betrifft, ist sie paradoxerweise auch mit ihrer Unverständlichkeit verbunden. Wenn sich ein Laie (Bürger) zu einem Experten (Juristen) begibt, mit der Erwartung, einen Konflikt zu lösen, erwartet er von dem Juristen nicht, dass alles für ihn verständlich sein wird. Ganz im Gegenteil, die Unverständlichkeit zieht das Gefühl der Autorität hinter sich. Gerade aus diesem Grund genießt die Sprachauffassung der Juristen weiterhin ein sehr hohes Ansehen. Es gibt kaum eine andere Fachsprache, die in der Öffentlichkeit einen dermaßen hohen Prestigewert hätte. Juristischer Sprachgebrauch gilt als Vorbild der Präzision, Differenziertheit und Sachangemessenheit und die ihm immer wieder vorgeworfener favorisierter Nominalstil, komplizierter Satzbau und schwierige Terminologisierung bleiben an der Oberfläche (R. Wimmer 1989: 15).

(2) Eine erfolgreiche Zusammenarbeit der Linguistik und Rechtswissenschaft setzt das richtige Verständnis der Eigenschaften der Rechtssprache voraus. Die Frage nach den Eigenschaften der Rechtssprache ist zugleich eine Frage danach, was die Rechtssprache von anderen Fachsprachen, z. B. von der Wissenschaftssprache, Wirtschaftssprache, Techniksprache, Fachsprache der Medizin unterscheidet. Bei der Beantwortung dieser Frage darf nicht außer Acht gelassen werden, dass der juristischen Tätigkeit „(...) die Herstellung einer Beziehung zwischen (sprachlich gefasster) Rechtsnorm und (außersprachlichem, d. h. zunächst auch außerrechtlichem) Sachverhalt (...)" (D. Busse 1993: 12) zugrunde liegt. In Zusammenhang damit lassen sich einige für die Rechtssprache charakteristische Merkmale unterscheiden:

1. Glaubwürdigkeit / Verlässlichkeit

Die Existenz der Rechtssprache hängt sehr stark davon ab, ob die Rechtsunterworfenen juristische Institute, z. B. solche wie Strafe, Delikt, Notstand, Notwehr, als wirklich hinnehmen. Sie müssen nämlich glauben, dass für ein rechtswidriges Verhalten eine entsprechende Strafe droht, dass der Notstand oder Notwehr als Rechtfertigungsmittel gelten können: „Von diesem Glauben hängt ja ab, dass die Begriffe wirken, dass die Rechtsunterworfenen sich freiwillig oder ergeben auf sie ausrichten. Der Glaube daran aber kommt vom Hören, von der Sprache, kommt vom Vertrauen in die Sprache. Deshalb muss eine `bestimmte` Sprache benutzt werden – und nichts außerhalb. Denn die bestimmte Sprache suggeriert genaue Kenntnis der Wirklichkeit, schafft Verlässlichkeit – auf die sich die Konvention stützt“ (B. Großfeld 1997: 634).

2. Genauigkeit

Damit die Rechtssprache ihre Funktion der Glaubwürdigkeit erfüllen kann, müssen die Rechtsbegriffe genau und immer gleich, von allen identisch, definiert, also auch verstanden werden. Gerade dies bereitet den Juristen jedoch die größten Schwierigkeiten. Deswegen sind auch in der Rechtswissenschaft Auseinandersetzungen mit einzelnen Begriffen in Form von Kommentaren und wissenschaftlichen Beiträgen keine Seltenheit.

Wäre dieses Postulat nicht erfüllt, käme es zu gesellschaftlichen Verständnisschwierigkeiten, was im Endeffekt auch zum Verlust der Glaubwürdigkeit führen könnte. Die Genauigkeit betrifft auch den Aufbau und Inhalt der juristischen Texte, deren Struktur immer gleich sein und der Inhalt bestimmten Vorschriften entsprechen muss.

3. Abstraktheit

Auf der anderen Seite, neben dem Postulat der Genauigkeit, ist die Rechtssprache und die in ihr formulierten Rechtsnormen, zugleich abstrakt und generell, weil sie sich zum Ziel setzt, eine Vielzahl von Sachverhalten identisch, vom Einzelfall absehend, zu erfassen. In der Hinsicht hängt das Merkmal der Abstraktheit mit dem Postulat der Gleichbehandlung stark zusammen.

4. Einheitlichkeit und Institutionsgebundenheit

Unter diesem Merkmal wird die Tradition verstanden, also Art und Weise auf die sich die Juristen äußern und mit Hilfe von welchen Begriffen sie ihre Argumentation durchführen. Das Merkmal der Einheitlichkeit und zugleich der Tradition hängt sehr eng mit demjenigen der Verlässlichkeit zusammen, da es nur dem Vertrauen geschenkt wird, was gut bekannt ist, was im menschlichen Bewusstsein und Gedächtnis fest verankert und für alle gleich ist.

Sie wird gewonnen dank der sog. „herrschenden Meinung“ zu Entscheidungsproblemen und vor allem auch Gesetzesauslegungen, die das einheitliche Institutionsinteresse, das Interesse der Justiz, ausdrückt (D. Busse 2004: 15f.). Die „herrschende Meinung,, ist in den Texten, d.h. Gerichtsurteilen, Gesetzes- und Urteilscommentaren, höchstrichterlich anerkannten wissenschaftlichen Literatur sprachlich festgehalten, woraus es sich schließen lässt, dass die rechtliche Textdeutung an die Institution gebunden ist“ (D. Busse 2004: 17).

5. Gleichbehandlung

Die Rechtssprache bemüht sich mit Hilfe von ihren Begriffen und Definitionen zu ermöglichen, die Rechtssituation eines Einzelnen und die anderer harmonisch anzugleichen. Im Hinblick darauf legen die Juristen so einen großen Wert darauf, sich möglichst präzise und mit Hilfe von gleichen, d. h. gleich definierten, Begriffen zu äußern. Der Einzelne kann nur dann der Rechtssprache und den Juristen sein Vertrauen schenken, wenn er davon überzeugt sein wird, dass er wie alle anderen behandelt wird.

6. Bildhaftigkeit

Die Juristen denken in Bildern. Das Recht beschreibt im weiteren Sinne des Wortes unser Leben (Sachverhalt eines konkreten Falles, in dem einzelne Ereignisse rechtlich formuliert werden) und versucht entsprechende Regeln (Rechtsnormen in Gesetzestexten, die konkreten Rechtsinstitute – einzelne Ereignisse des Sachverhalts) für unser friedliches Zusammenleben zu bestimmen.

7. Kulturimmanenheit und nationale Systemgebundenheit

Darunter wird die Verankerung der Rechtssprache in der eigener Kultur verstanden. Am Beispiel der Rechtssprache ist es besonders scharf zu beobachten, dass die eigene Sprache dem menschlichen Denken feste Grenzen setzen kann. Als Beispiel könnten die Schwierigkeiten mit der Vereinheitlichung des Privatrechts in Europa angeführt werden. Das europäische Recht hat schon viele Rechtsgebiete erreicht, insbesondere Verbraucher-, Wettbewerbs- und Gesellschaftsrecht, jedoch besteht nach wie vor im Kernbereich des Zivilrechts (Vertragsrecht, Deliktsrecht, Bereicherungsrecht) Rechtsverschiedenheit. Es gelten auf dem Gebiet Europas 27 verschiedene nationale Privatrechte aus unterschiedlichen Rechtskreisen, z. B. dem deutschen (Deutschland, Österreich), dem romanischen (Frankreich, Italien), dem anglo-amerikanischen (Großbritannien, Irland) und dem nordischen (Dänemark, Schweden). Und immer noch diskutieren Wissenschaftler aus allen Ländern der Gemeinschaft dieses Projekt (z. B. Study Group on a European Civil Code) (D. Martiny 2008).

Diese Eigenschaft der Rechtssprache stellt auch große Herausforderungen an den Übersetzer, der in Kauf nehmen muss, dass die Empfänger des Originaltextes und die des Zieltextes unterschiedliche Informationsvoraussetzungen haben.

8. Autorität

Die Hauptaufgabe der Juristen ist mit der Auslegung der Gesetzestexte verbunden, d. h. mit der Erschließung des autoritativen Willens eines solchen Textes. Sein Ziel ist es, sich einen überlegenen Sinn des Gesetzestextes anzueignen. In dem Sinne ist der Jurist, der über entsprechendes Wissen und entsprechende Ausbildung verfügt, um den Sinn der Gesetzestexte richtig interpretieren zu können (gesellschaftliche Autorität), dem Empfänger (dem Laien) von vornherein überlegen. Er fordert von dem Empfänger Vertrauen und Glauben an sich „als Rätsellöser“ (B. Großfeld 1997: 639). In dem Sinne ist auch der Gesetzestext an sich autoritär (überlegen) dem Empfänger (dem Laien) gegenüber, da er nicht im Stande ist, den, ohne Hilfe eines Juristen, richtig auszulegen.

Darüber hinaus ist die Überlegenheit des Juristen als Experten mit der Autorität der Macht verbunden, der Macht des Staates, im Namen dessen er handelt, über dessen Legitimation er verfügt.

9. Gehorsamkeit

Rechtssprache strebt größtmögliche Exaktheit an. Insbesondere im Strafrecht ist das Merkmal der Gehorsamkeit zu beobachten. Das Gesetz soll nämlich „(...) sagen, was für den Einzelnen Recht und Unrecht ist.“ (BVerfGE 39, Bd., S. 59). Anders gesagt, klar und deutlich den Unterschied zwischen Recht und Unrecht definieren, damit der Bürger sich danach orientieren kann.

Dieses Merkmal der Rechtssprache kann jedoch auch aus der Sicht des Juristen verstanden werden. Der Jurist soll nämlich dem Gesetz „gehorsam“ bleiben, d. h. seinen Text gemäß den im Gesetzestext festgesetzten Regeln auslegen.

10. Allgemeinunverständlichkeit

Unverständlichkeit der Rechtssprache für die Laien, die sich an Gesetze, d. h. Gebote und Verbote, wie alle Bürger, halten sollen, sie also gut verstehen müssen, wird immer wieder als Vorwurf der Rechtssprache gegenüber hervorgehoben⁴². Dieses Phänomen der Rechtssprache, das zugleich als Widerspruch in Hinsicht auf das Bemühen der Rechtssprache um Genauigkeit ist, kann einigermaßen dadurch gerechtfertigt werden, dass sich die Rechtssprache entsprechend dem gesellschaftlichen Wandel spezialisiert/spezialisieren muss, was neue Regelungen nach sich zieht, die bis jetzt nicht definiert wurden. Diese neuen Materien vor allem aus dem Bereich der Wirtschaft, Technik, Medizin und Ethik bereichern und vergrößern ständig das juristische Begriffsreservoir. Mit diesen Tendenzen, mit der Ausweitung und Spezialisierung wird die Rechtssprache vermutlich weiter an Allgemeinverständlichkeit verlieren (H. Müller-Dietz 1998: 32f.).

11. Gehobenheit

Ähnlich wie der Faktor der Allgemeinunverständlichkeit wird auch das Merkmal der Gehobenheit am meisten an der Rechtssprache kritisiert. Der gehobene Stil der Juristensprache ist mit dem Streben des Rechts nach Autorität verbunden. Die Auswahl eines entsprechenden Wortschatzes und Satzstrukturen soll dem Empfänger den Eindruck vermitteln, dass die Juristen zu ihrer Rolle gut vorbereitet wurden, dass sie gut ausgebildet sind, dass man ihnen vertrauen kann. Der Empfänger

⁴² Zahlreiche Publikationen zu diesem Thema: u. a. S. Fritsch-Oppermann 1998, K. Luttermann 2001, Ch. Schendera 2003.

spielt die Rolle des Objekts, über dessen Schicksal das Recht mit Hilfe von Juristen und entsprechenden Vorschriften entscheidet. All dies zieht auch einen großen Respekt nach sich.

12. Öffentlichkeit

Die Rechtssprache ist einerseits ein Verständigungsmittel zwischen der Justiz und der Öffentlichkeit, andererseits gehört jedoch die Rechts- und die Meinungsgestaltung der Öffentlichkeit über das Recht zu den Hauptrollen der Rechtssprache. Diese zwei Aufgaben sind schwierig unter einen Hut zu bringen, denn was für die Juristen unter sich verständlich ist, bleibt für die breite Öffentlichkeit rätselhaft und verschlüsselt. Die größte Sorge der Rechtssprache ist es daher, einerseits ihre Funktion als Fachsprache und andererseits zugleich ihre Verständlichkeit für die Öffentlichkeit, für ihre Empfänger.

13. Wirklichkeitsschaffende Funktion

Das Recht hat seinen eigenen Begriffsapparat gebildet, mit Hilfe dessen es die Wirklichkeit beschreibt und regelt. Jeder Bereich des menschlichen Lebens wird heutzutage durch das Recht geregelt. Neue soziale und gesellschaftliche Ereignisse werden in der Rechtssprache entsprechend ihren Regeln definiert. Auf diese Art und Weise entsteht eine neue Wirklichkeit, Wirklichkeit der juristischen Institute, wie z. B. im Strafrecht das Institut der Strafe, der Notwehr und des Notstands, des Irrtums usw.

Selbst die Aufgabe des Juristen besteht darin, Geschehnisse im Leben der Menschen (Lebenssachverhalte) rechtlich zu bewerten, sie in der Rechtssprache auszudrücken, sie in der „rechtlichen Wirklichkeit“ zu definieren und interpretieren. Ein solcher Lebenssachverhalt kann sich bereits in der Wirklichkeit ereignet haben, „(...) dann hat der Jurist sich daraus ergebenden Rechtsfolgen festzustellen,“ er kann aber auch erst in der Zukunft liegen, auch dann „(...) hat der Jurist die bei Verwirklichung des Sachverhalts eintretenden Rechtsfolgen zu ermitteln“ (H.-J. Musielak 2007: 1).

14. Objektivität

Die Rechtstexte unterscheiden sich eklatant von allen anderen Fachtexten, was ihre Interpretation und zugleich ihr richtiges Verstehen betrifft. In der Rezeptionspha-

se eines Textes muss der Empfänger die Intention des Textsenders richtig verstehen. In den juristischen Texten gibt es jedoch keinen Autor, genauer gesagt, wird er zurückgedrängt, weswegen juristische Texte nicht individualisiert sondern objektiviert sind. Der Empfänger soll sich dementsprechend in der Rezeptionsphase eines juristischen Textes nicht die Frage nach der Intention des Textsenders stellen, sondern danach, „(...) was dem vorliegenden juristischen Begriff im Zeitpunkt seiner Anwendung zu entnehmen ist“ (H. Hatz 1963: 18). Die subjektive Meinung des Produzenten eines juristischen Textes (z. B. des Richters) hat keine Bedeutung, wichtig ist die von ihm objektiv durchgeführte Subsumtion eines konkreten Falles.

15. Normiertheit

Die Rechtssprache bedient sich der Begriffe. Ohne ihre Auslegung kann der Jurist auch keine Texte richtig interpretieren. Was jedoch die Rechtssprache von anderen Fachsprachen sehr deutlich unterscheidet, ist die Tatsache, dass die normierten Rechtsbegriffe nicht international, sondern national sind, d. h., ihre Bedeutung variiert von Land zu Land, von Rechtsordnung zu Rechtsordnung und zieht daher große Schwierigkeiten für die Übersetzer nach sich (W. E. Weisflog 1996: 46).

16. Distanziertheit

Die Rechtssprache wahrt eine Distanz zu dem Bürger, was ihre Unverständlichkeit für die Laien zur Folge hat. Auf der anderen Seite spielt die Justiz zwei widersprüchliche Rollen für den Bürger. Einerseits ist es die Rolle der dritten Macht, des Machtsapparats (im negativen Sinne), andererseits die des unvermeidbaren und unersetzlichen Instruments der Wahrheitsfindung in gesellschaftlichen Konflikten (R. Wimmer 1989: 14). Gerade ihre zweite Rolle ist, trotz der Distanz, Garant der Kommunikation zwischen dem Bürger und der Justiz.

BIBLIOGRAPHIE

- BUSSE D. (1992), *Recht als Text. Linguistische Untersuchungen zur Arbeit mit Sprache in einer gesellschaftlichen Institution*. Tübingen.
- BUSSE D. (1993), *Juristische Semantik: Grundfragen der juristischen Interpretationstheorie in sprachwissenschaftlicher Sicht*. Berlin.
- BUSSE D. (2004), *Verstehen und Auslegung von Rechtstexten – institutionelle Bedingungen*. In: K. Lerch (Hrsg.), *Recht verstehen. Verständlichkeit, Missverständlichkeit und Unverständlichkeit von Recht*. Berlin, 7- 20.

- CHRISTENSEN R., B. JEAND' HEUR (1989), *Themen einer problembezogenen Zusammenarbeit zwischen Rechtstheorie und Linguistik*. In: F. Müller (Hrsg.), *Untersuchungen zur Rechtslinguistik: interdisziplinäre Studien zu praktischer Semantik Und Strukturierender Rechtslehre in Grundfragen der juristischen Methodik*. Berlin, 9-12.
- CHRISTMANN U. (2004), *Verstehens- und Verständlichkeitsmessung. Methodische Ansätze in der Anwendungsforschung*. In: Lerch, K. (Hrsg.) (2004), *Recht verstehen. Verständlichkeit, Missverständlichkeit und Unverständlichkeit von Recht*. Berlin, 33-62.
- DOBING-JÜLCH E. (1982), *Fachsprachenbarrieren. Überlegungen zur Kluft zwischen Fachsprache und Gemeinsprache an Beispiel juristischer Texte*. In: B. Gajek, E. Wedel (Hrsg.), *Gebrauchsliteratur, Interferenz, Kontrastivität*. Frankfurt, Bern u. a., 313-360.
- FORSTHOFF E. (1964, 1. Aufl. 1940), *Recht und Sprache. Prolegomena zu einer richterlichen Hermeneutik*. Darmstadt.
- FORTHERINGHAM H. (1981), *Rechtsnormen – Sprachnormen – Verwaltungsnormen*. In: *Muttersprache* 1981, 91, 309-316.
- FRITSCH-OPPERMANN S. (Hrsg.) (1998), *Die Rechtssprache: Fachjargon und Herrschaftsinstrument*. Locum.
- GROßFELD B. (1984), *Sprache und Recht*. In: *JZ* 1984, 1-6.
- GROßFELD B. (1997), *Sprache und Schrift als Grundlage unseres Rechts* In: *JZ* 1997, 633- 639.
- HARTMANN P. (1970), *Sprachwissenschaft und Rechtswissenschaft. Eine vergleichende Konfrontation*. In: *Rechtstheorie* 1, 45-68.
- HATZ H. (1963), *Rechtssprache und juristischer Begriff. Vom richtigen Verstehen des Rechtssatzes*. Stuttgart.
- HOFFMANN L. (1983), *Kommunikation vor Gericht*. Tübingen.
- LIZISOWA M. T., (Hrsg.) (2006), *Język w urzędach i w sądach*. Kraków.
- LUTTERMANN K. (2001), *Empfängerhorizont in der juristischen Experten-Laien- Kommunikation*. In: *Fachsprache* 23/2001, 153-159.
- MALINOWSKI A. (2006), *Redagowanie tekstu prawnego. Wybrane zagadnienia logiczno-językowe*. Warszawa.
- MARTINY D. (2008), *Begleitmaterial zur Vorlesung „Zivilrecht-Grundkurs I.,. Frankfurt- Oder*.
- MÜLLER F. (Hrsg.) (1989), *Untersuchungen zur Rechtslinguistik: interdisziplinäre Studien zu praktischer Semantik und Strukturierender Rechtslehre in Grundfragen der juristischen Methodik*. Berlin.
- MÜLLER-DIETZ H. (1998), *Rechtssprache – Die Macht der Sprache, die Sprache der Macht*. In: Fritsch-Oppermann, S. (Hrsg.), *Die Rechtssprache: Fachjargon und Herrschaftsinstrument*. Locum, 19-44.
- MÜLLER-TOCHTERMANN H. (1959), *Struktur der deutschen Rechtssprache. Beobachtungen und Gedanken zum Thema Fachsprache und Allgemeinsprache*. In: *Muttersprache* 69, 84-94.
- MUSIELAK H.-J. (2007, 10. Aufl.), *Grundkurs BGB*. München.
- OSKAAR E. (1967), *Sprache als Problem und Werkzeug des Juristen*. In: *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie* 54, 91-132.
- OSKAAR E. (1979), *Sprachliche Mittel in der Kommunikation zwischen Fachleuten und zwischen Fachleuten und Laien im Bereich ds. Rechtswesens*. In: W. Mentrup (Hrsg.), *Fachsprachen und Gemeinsprache*. Düsseldorf, 100-113.
- RADTKE I. (Hrsg.) (1981), *Sprache des Rechts und der Verwaltung*. Stuttgart.
- ROELCKE T. (1999), *Fachsprachen*. Berlin.
- RZESZUTKO M. (2003), *Rozprawa sądowa w świetle lingwistyki tekstu*. Lublin.
- SAVIGNY F. K. v. (1951, 1. Aufl. 1802), *Juristische Methodenlehre*. Stuttgart.
- SCHENDERA Ch. (2003), *Verständlichkeit von Rechtstexten und ihre Optimierung*. In: *Muttersprache* 1/2003, 15-22.

- WECK H. (1913), *Die Sprache im deutschen Recht*. Berlin.
- WEISFLOG, W. E. (1996), *Rechtsvergleichung und juristische Übersetzung. Eine interdisziplinäre Studie*. Zürich.
- WIMMER R. (1989), *Bemerkungen zum Exposé von Christensen/Jeand'Heur*. In: F. Müller (Hrsg.), *Untersuchungen zur Rechtslinguistik: interdisziplinäre Studien zu praktischer Semantik und Strukturierender Rechtslehre in Grundfragen der juristischen Methodik*, Berlin, 13-16.
- WIMMER R., R. CHRISTENSEN (1989), *Probleme zwischen Linguistik und Rechtslehre*. In: F. Müller (Hrsg.), *Untersuchungen zur Rechtslinguistik: interdisziplinäre Studien zu praktischer Semantik und Strukturierender Rechtslehre in Grundfragen der juristischen Methodik*. Berlin, 27-46.

Language and the Law: Toward the Objects of Mutual Interest of Linguistics and Jurisprudence

This article attempts to underline the indispensability of cooperation between linguistics and jurisprudence as philological disciplines having one common object of interest – language. All the more so since it was jurists, not linguists, who had to deal first with the phenomenon of legal terminology. Linguists have included legal terminology and legal texts as an object of interest only since the 1960s, and at first confined themselves to criticism of legal language, i.e. the complicated sentence structure and the use of foreign words. For many years, cooperation between linguists and jurists has been prevented by the fact that it is quite difficult to become familiar with the jurists' mentality and their methods of working. Therefore, this article also deals with the different attitudes of linguists and jurists towards language and texts on the one hand, and the properties of legal terminology on the other, the proper understanding of which is an indispensable requirement for successful cooperation between both scientific disciplines. Sixteen properties of legal terminology will be differentiated and characterized.

Joanna KIC-DRGAS

Uniwersytet im. A. Mickiewicza

Senior – (nie)zwykły uczeń w centrum zainteresowania glottodydaktyki

1. Wstęp

W dobie olbrzymich zmian, jakie zachodzą w obrębie dydaktyki nauczania języków obcych, nikogo już nie dziwi coraz młodszy wiek uczniów. Dlaczego więc cały czas tak małe zainteresowanie wzbudzają uczniowie w wieku nieco przekraczającym standardowy. Seniorzy, bo to o nich mowa, stanowią coraz większą część polskiego społeczeństwa, a ich liczba z roku na rok się zwiększa. Co więcej, seniorzy w odpowiedzi na zmieniające się warunki życia coraz częściej decydują się na regularne zajęcia z zakresu nauczania języka obcego organizowane w ramach Uniwersytetów Trzeciego Wieku. Niniejszy artykuł ma na celu zaprezentowanie „glottodydaktycznej” sylwetki (nie)zwykłego ucznia – ucznia-seniora.

2. Współczesny senior – próba charakterystyki

Dostępne źródła nie dają jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, kim jest senior bądź w którym momencie zaczyna się dla człowieka okres bycia seniorem. Zwykle nominalnym wyrazem wieku danej osoby jest data widniejąca w dowodzie osobistym. Okazuje się jednak, że ta kategoryzacja nie jest bez wad, a polemizuje z nią między innymi A. Kamiński (1971: 38), wskazując, że życie trzeba dodawać do lat, a nie odwrotnie. To stwierdzenie obrazuje wyraźną indywidualizację procesu starzenia oraz to, że wiek kalendarzowy nie pokrywa się z wiekiem biologicznym (por. A. Leszczyńska-Rejchert 2007: 41). Biorąc zatem pod uwagę jedynie aspekt biologiczno-fizjologiczny może okazać się, że jedna osoba może zostać zaliczona do grupy seniorów w wieku lat 60, a jeszcze inna w wieku lat 70. Otwarta zatem pozostaje kwestia, w którym momencie życia można czy należy nazwać kogoś seniorem.

Ciekawe rozwiązanie uwzględniające indywidualny aspekt procesu starzenia zaproponował P. Laslett (1995), wskazując, że wprawdzie wiek kalendarzowy jest ważny, należy go jednak rozpatrywać w oparciu o indywidualną psychiczną i fizyczną wrażliwość człowieka. W tej analizie ma pomóc określenie warunków życiowych, które także wpływają na ludzki rozwój i proces starzenia. Życie ludzkie można zatem podzielić na cztery okresy, z których trzeci wiąże się z niezależnością, brakiem obciążeń rodzinnych, wysoką sprawnością fizyczną oraz stosunkowo dużą ilością wolnego czasu. Za początek trzeciego okresu zazwyczaj przyjmowano przejście na emeryturę. P. Lasslett (1995) podkreśla jednak wyraźnie, że zdecydowanie ważniejsze jest indywidualne nastawienie i postrzeganie jednostki w tym względzie, zatem może być to indywidualnie wybrany punkt w życiu każdego człowieka, np. usamodzielnienie się dzieci, śmierć partnera. Niemniej jedną z ważniejszych tendencji obserwowanych w dzisiejszym świecie jest wyraźne wydłużanie się trzeciej fazy życia, która stała się dla wielu ludzi właściwym momentem do osiągnięcia samorealizacji (por. W. D. Oswald 2000: 100-117).

Nie bez znaczenia pozostaje w odniesieniu do wieku przeanalizowanie wszystkich czynników, które wpływają w sposób pośredni lub bezpośredni na proces starzenia. Aby zatem zrozumieć potrzeby dzisiejszego seniora, warto przyjrzeć się dokładniej trzem aspektom procesu starzenia się: biologicznemu, psychologicznemu i socjalnemu.

Aspekt biologiczny odgrywał dotychczas najistotniejszą rolę w postrzeganiu seniorów, co wynika choćby z najwidoczniejszych efektów. Upływający czas pozostawia nieubłagane ślady w sferze sprawności fizycznej człowieka, o czym będzie również mowa w dalszej części artykułu, warto jednak zauważyć, że wraz z spadkiem w jednym obszarze następuje bogacenie innego, w tym przypadku będzie to sfera duchowa człowieka (kairos) (por. K. Uzar 2008: 39). Istnieje wiele teorii wyjaśniających biologiczne starzenie się człowieka. Najczęściej przywoływana jest reguła L. Hayflica (1965) sugerująca istnienie tak zwanego „wewnątrzustrojowego zegara życia”, który warunkuje długość życia poszczególnych gatunków ze względu na ograniczoną ilość podziałów komórkowych. Zmiany biologiczne mają charakter wielopłaszczyznowy i wpływają na funkcjonowanie osób starszych w społeczeństwie, nie pozostają również obojętne na to, jak ludzie starsi przyswajają wiedzę.

Współczesne badania gerontologiczne (H. Thomae 1983, P. Lasslett 1995, M. Baltes 1996) przyczyniły się także do rozpowszechnienia twierdzenia, że obok sfery biologicznej istnieje i wpływa na proces starzenia także sfera psychologiczna (por. M. Dzięgielewska 2007: 168). Trzeci okres życia przynosi wielokrotnie poczucie smutku, rezygnacji i samotności. Wiele osób nie potrafi odnaleźć się w nowej rzeczywistości, a tym bardziej czerpać z niej satysfakcji.

To właśnie własny obraz wykształcony przez lata jest, według H. Thomae (1983: 76), obok przeżytych lat podstawą do określenia ludzkiego wieku. Na ten obraz składa się stan zdrowia, aktywność życiowa oraz cechy osobowe. M. Baltes (1996: 398) podkreśla szczególnie widoczne różnice między seniorami w tym za-

kresie, jednocześnie wskazując, że zmiana warunków życia może przyczynić się do zwiększenia odczuwanej przez osoby starsze satysfakcji z życia i osiągnięcia poczucia samorealizacji. Jedną z dróg prowadzących do tego celu może być własny rozwój, a niezbędne staje się według B. Szatur-Jaworskiej (1999: 46): „przeprowadzenie i uzyskanie przez jednostkę tych zmian, które są konieczne – w danym okresie życia – aby nadal mogła się rozwijać”.

Obszarem rosnącego zainteresowania geragogów jest postrzeganie wieku w aspekcie społecznym (K. Lenz, M. Rudolph, U. Sickendieck 1999). Seniorzy wraz z odejściem z życia zawodowego stopniowo także zaczynają wycofywać się z życia społecznego, a sieć społecznych relacji staje się coraz rzadsza. U. Lehr (1991) zauważa jednak olbrzymie znaczenie kontaktów społecznych w życiu człowieka, które nie pozostają bez wpływu na stan zdrowia i kształtowanie się własnego obrazu siebie osób starszych. Okazuje się zatem, że nie izolacja, narzucana przez dzisiejszy tryb życia, a współlistnienie w społeczeństwie jest podstawą tak zwanej udanej starości.

3. Zmiany związane z wiekiem i ich wpływ na proces uczenia się

Współczesny senior coraz bardziej docenia rolę ustawicznej edukacji jako drogi do samorealizacji, zagospodarowania wolnego czasu czy choćby spotkania w gronie osób o podobnych zainteresowaniach, być może problemach. Niemniej jednak, senior jako uczeń stanowi prawdziwą zagadkę dla współczesnej glottodydaktyki. Brak wiedzy o zmianach psychologiczno-fizjologicznych, brak odpowiednich podręczników czy niesłuszna klasyfikacja seniorów do grupy dorosłych przyczyniają się do porażek edukacyjnych zarówno po stronie ucznia, jak i nauczyciela. Warto zatem zwrócić uwagę na kilka czynników natury fizjologicznej oraz ich wpływ na sposób uczenia się seniorów, aby zrozumieć, dlaczego senior jest tak (nie)zwykłym uczniem i móc właściwie i w pełni wykorzystać jego potencjał.

4. Pamięć a wiek

Proces zapamiętywania odznacza się dużą kompleksowością i można go podzielić na trzy główne etapy: postrzegania, konstrukcji i asymilacji (por. J. Roche 2008: 57).

Za każdy etap odpowiedzialny jest inny typ pamięci; i tak w pierwszym etapie nowe informacje docierają do mózgu w postaci impulsów. Wraz z wiekiem ilość impulsów docierających do organizmu znacznie się zmniejsza, co jest niewątpliwie

wynikiem osłabienia zmysłów (wzroku, słuchu), które odpowiadają za rejestrowanie przychodzących informacji. Wprawdzie działanie pamięci sensorycznej trwa zaledwie ułamki sekund, ale stanowi ono podstawę procesów mających miejsce na dalszych etapach zapamiętywania. Działanie pamięci prymarnej bądź krótkotrwałej nie zostaje znacznie zakłócone z wiekiem, niestety zmniejszona ilość impulsów zewnętrznych wpływa również na efekt końcowy procesu zapamiętywania. A. Hartley (1992: 35) wskazuje, że zdolność koncentracji spada gwałtownie w obliczu nowego zadania, być może także nowych warunków, które dodatkowo wywołują stres i zdenerwowanie. Taki stres może być związany na przykład z rozpoczęciem nauki przez seniora, który odwykł już od sytuacji szkolnej.

Zdolność do „zapisywania” w pamięci bodźców zmniejsza się również, gdy jednorazowo następuje zwiększona liczba oddziaływań. Jest to kolejna wskazówka dla nauczyciela prowadzącego zajęcia z osobami starszymi, aby w rzeczywistości lekcyjnej, kiedy naturalne jest duże nagromadzenie różnego typu bodźców w miarę możliwości te bodźce selekcjonować (A. Berndt 2003b: 140).

Poważne zmiany następują natomiast w obrębie pamięci długotrwałej, inaczej zwanej pamięcią sekundarną, która jest odpowiedzialna za przechowywanie i przetwarzanie bardziej skomplikowanych, wielocłonowych sekwencji informacji. Informacje należące do pasywnej pamięci długotrwałej tworzą tak zwaną „internal encyklopedia” (A. D. Smith, J. L. Earles 1996: 40) i są nieczułe na zmiany wieku. Z kolei procesy dotyczące aktywnej części pamięci długotrwałej, odpowiedzialnej za celowe uczenie się nowych treści ulegają wyraźnemu spowolnieniu, co osoby starsze często odczuwają jako problemy z zapamiętywaniem nowych treści, jak również wolniej następuje odwoływanie się do posiadanej wiedzy.

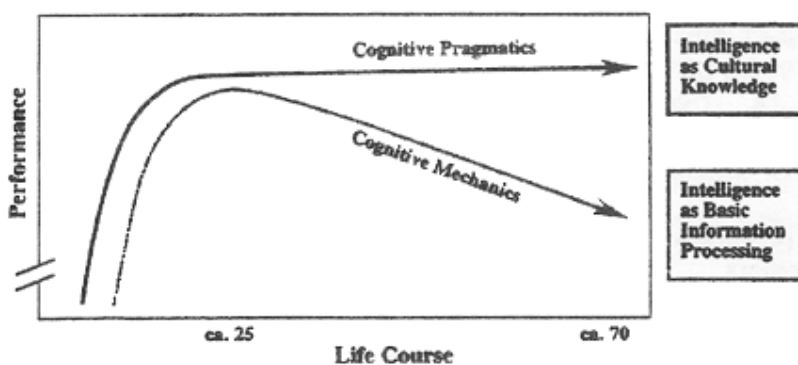
Czy zatem w obliczu takich informacji uczenie się w wieku senioralnym jest niemożliwe?

Wręcz przeciwnie, z pewnością zmiany w procesie zapamiętywania informacji wpływają negatywnie na stan psychiczny samych zainteresowanych, jednakże dzieje się to tak długo, jak długo specyfika uczenia się osoby w wieku senioralnym nie jest brana pod uwagę przez nauczyciela, ewentualnie metodyków przygotowujących właściwie dostosowane do potrzeb seniorów podręczniki. Samoistnie nasuwa się pytanie, jak w takim razie można rozwiązać problem słabszej koncentracji bądź zwolnionego tempa zapamiętywania. Doświadczenia w pracy z osobami starszymi w zakresie nauczania języków obcych dowodzą, że wystarczy zwrócić większą uwagę na płynne przechodzenie między poszczególnymi zadaniami w trakcie zajęć, a więc należy unikać radykalnych zmian. Zadania w trakcie zajęć powinny systematyzować albo kwestie gramatyczne, albo leksykalne. Wprowadzanie na jednych zajęciach nowego materiału z obu zakresów może spotkać się z porażką (M. Mckinnon, S. Acomat 2010: 13).

Nagłe przechodzenie od ćwiczeń słuchowych do ćwiczeń komunikacyjnych może również wywołać niepokój seniorów, dlatego przynajmniej na początku nauki należy tego unikać.

5. Wiek a inteligencja

„Starość może być postrzegana jako współzależność między biologicznymi stratami w organizmie a zyskami wynikającymi z kulturalnego rozwoju” (P. B. Baltes, U. Lindenberger, U. Staudinger 1995: 52). Ten dychotomiczny charakter starości można również zaobserwować w dwudzielnym modelu inteligencji opartym na badaniach R. Cattell i J. Horn (1965). Model ten zakłada współistnienie dwóch komponentów inteligencji: mechanicznego i pragmatycznego. Mechanikę kognitywną można porównać, używając komputerowej metafory do biologiczno-ewolucyjnie skonstruowanego osprzętowania (J. H. Barkow, L. Cosmides, J. Tooby 1992:56). Na poziomie operacyjnym komponent mechaniczny uzależniony jest w dużej mierze od szybkości i dokładności podstawowych procesów przetwarzania informacji, jakości informacji wejściowej (input) oraz pamięci motorycznej i wizualnej, a może wyrażać się w podstawowych procesach kognitywnych, jak porównywanie czy kategoryzacja. Ze względu na duże powiązanie tego komponentu ze sferą neurobiologiczną, w której na skutek starzenia się następują wyraźne zmiany, z upływem czasu jego skuteczność ulega znacznemu obniżeniu, jak widać na wykresie (P. B. Baltes 1997:367ff).



Schemat 1.

5. Dwudzielny model inteligencji wg P. B. Baltesa (1997)

Komponent pragmatyczny może być rozumiany jako swoiste oparte na zmianach kulturowych oprogramowanie, odzwierciedlające faktyczną i proceduralną wiedzę o świecie, a wyrażającego się umiejętnością pisania i czytania, mówienia, nabywania kwalifikacji zawodowych. W jakim stopniu rozwinię się ten komponent zależy od dwóch czynników: osiągalności różnych możliwości kulturalnego rozwoju oraz ich przełożenia na osobisty rozwój. Drugą kwestią jest jednak wpływ

zmian następujących w obszarze mechanicznym, oraz to, w jak znacznym stopniu mogą one spowodować ograniczenie rozwoju osobistego jednostki (P. B. Baltes 1997:368 i n.). Z obserwacji P. B. Baltesa (1997) wynika, że wprawdzie następują widoczne zmiany w obrębie operacyjnym działania mózgu, jednak obszar proceduralny pozostaje na tym samym poziomie, a nawet można obserwować jego sprawniejsze działanie w indywidualnych przypadkach. *W. D. Oswald, A. Ackermann, F. Fricke* (2007: 56) podkreślają, że w przypadku seniorów nie wolno zapominać o olbrzymim znaczeniu doświadczenia i szeroko pojętej „życiowej mądrości”. Oba komponenty stały się podstawą do podziału inteligencji ludzkiej na płynną i kryształiczną. Pierwsza odpowiedzialna za umiejętność rozwiązywania nowopowstałych problemów na poziomie kognitywnym, druga z kolei umożliwia strategiczne podejście do zdań, łączenie faktów i wyciąganie wniosków (por. P. B. Baltes, U. Lindenberger, U. M. Staudinger 1995: 59 i n.).

Po raz kolejny potwierdza się zatem teza, że seniorzy są pod wieloma względami uczniami niezwykłymi i nie wynika to tylko i wyłącznie z faktu, że ich organizm w wyniku procesu starzenia zaczyna funkcjonować wolniej, ale także, a może przede wszystkim dlatego, że ich wiedza i doświadczenie mogą być dla nauczyciela języka obcego bardzo inspirujące.

6. Wzrok i słuch a wiek

Jedną z najwyraźniejszych oznak starzenia się są zmiany w obrębie widzenia i słuchu. Z wiekiem soczewki tracą elastyczność, a źrenice zmniejszają się (B. Żakowska-Wachełko 2000: 157). Powyższe zmiany powodują, że do oka wpada mniej światła, co wywołuje nieostre widzenie, dodatkowo zmiany we wrażliwości oka na światło wpływają na zmniejszające się z wiekiem postrzeganie kontrastu (por. A. Berndt 2003a: 475).

Słabnąca ostrość widzenia i problemy z rozróżnianiem konturów stają się często przyczyną wycofywania się seniorów z życia towarzyskiego i społecznego. Uwzględnienie zmian wynikających z osłabienia narządów wzroku ma również istotne znaczenie w procesie uczenia się i nauczania osób starszych. Zważając na fakt, że seniorzy uczą się po prostu dlatego, że chcą, a nie dlatego, że ktoś lub coś ich do tego zmusza, zajęcia powinny przynosić im obok zrozumiałego wysiłku intelektualnego, także radość i przyjemność, co wpłynie pozytywnie na ich motywację. Nie stanie się tak jednak, jeśli niewyraźnie nagrana płyta CD lub zbyt szybko mówiący nauczyciel zburzą ich wiarę we własne siły.

Kolejnym ważnym rozdziałem na drodze ku zrozumieniu osób starszych jest problem niedosłyszania lub całkowitej utraty słuchu. Przypadek drugi jest bardziej skomplikowany i wymagałby osobnych rozważań, a z pewnością również specjalistycznych urządzeń. Jeśli natomiast chodzi o kwestię pierwszą uwzględnienie jej

nie tylko w planowaniu zajęć, ale także w ich realizacji, pozwoli z pewnością na zwiększenie efektywności procesu nauczania oraz przełamania bariery lęku przed używaniem języka obcego w sytuacjach komunikacyjnych, w których senior może być nie tylko nadawcą komunikatu, ale także jego odbiorcą, co zarazem implikuje istotę procesu słuchania i rozumienia słyszanych informacji.

A. Wingfield (1999: 205) opisuje proces słuchania jako kombinację dwóch naprzemiennie przebiegających procesów: „bottom-up” i „top-down”. Etap „bottom-up” polega przekształcaniu fizycznych sygnałów w informacje akustyczne, takie jak: słowo, zdanie czy fraza, z kolei faza „top-down” zakłada weryfikację usłyszanego komunikatu na podstawie posiadanych już wcześniej informacji. Oba te procesy ulegają wraz z wiekiem spowolnieniu, co prowadzi do niedosłuchu. Przy fikcyjnie przyjętej 100% słuchu w wieku lat 20, 60-latkowie cierpią z powodu 20% deficytu a w wieku lat 80 deficyt ten może osiągnąć nawet 43% (A. Berndt 2003a: 470).

Powstały niedosłuch jest jednym z powodów panicznego strachu osób starszych przed uczestnictwem w zajęciach z języka obcego (wynik ankiety przeprowadzonej przez autorkę wśród seniorów uczęszczających na zajęcia w ramach Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Poznaniu). W wielu przypadkach w nagraniach dołączonych do podręczników używanych na zajęciach dla seniorów pojawiają się szумы i odgłosy w tle, które dodatkowo jeszcze utrudniają seniorom zrozumienie informacji. M. McKinnon i S. Acomat (2010: 15) podkreślają, że słuchanie, obok mówienia, wywołuje u osób starszych największy stres podczas zajęć. Konsekwencją tego jest fakt, że obie sprawności (słuchanie i mówienie) wymagają najwięcej przygotowań poprzedzających samo ćwiczenie. Ważne okazują się nie tylko właściwe ćwiczenia przygotowujące do fazy słuchania, pozwalające na zwrócenie uwagi na materiał leksykalny, ale także samo zaznajomienie z typami ćwiczeń testującymi umiejętność słuchania, jak również zaproponowanie seniorom odpowiednich strategii związanych ze słuchaniem. Zwiększenie koncentracji w trakcie słuchania może nastąpić także poprzez oddziaływanie na kilka zmysłów jednocześnie, np. poprzez wizualizację. Z obserwacji M. McKinnon oraz S. Acomat (2010: 13) wynika, że pokazanie zdjęcia lub obrazka związanego z nagraniem może wpłynąć pozytywnie na wyniki ćwiczenia i zwiększyć zaangażowanie w ćwiczenie osób starszych.

7. Zmiany ontogenetyczne a ich wpływ na uczenie się osób starszych

Zaprezentowane w powyższej części artykułu zmiany ontogenetyczne, wynikające z następujących procesów starzenia, nie są w żadnej mierze przeszkodą w uczeniu się języków obcych, niemniej jednak świadomość tych zmian jest nie-

zwykle ważna zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela. Zaawansowany wiek wcale nie musi oznaczać rezygnacji z rozwoju, tym bardziej, że seniorzy dysponują dużą ilością wolnego czasu, jednak dopiero ostatnie kilkanaście lat przyniosło olbrzymie zmiany w sposobie spędzania tego czasu. Dotychczasową bierność nowa generacja seniorów zastępuje aktywnością i to nie tylko w wymiarze fizycznym, ale także intelektualnym. Wiek w odniesieniu do nauczania mimo wielu negatywnych zmian w ludzkim organizmie może być traktowany w kategorii szansy. Bardzo wyraźnie podkreśla to A. Berndt (2003b: 107), która zauważa, że zwiększająca się świadomość człowieka w zakresie własnych możliwości kognitywnych jest wyznacznikiem sukcesu w uczeniu się języka obcego. Jeśli prawdziwym jest założenie, że wszystkie zgromadzone w ludzkim życiu doświadczenia i wiedza wspierają proces uczenia się, okazuje się, że wiek senioralny jest najodpowiedniejszym czasem do podjęcia nauki.

Według A. Ackermann (2008: 345) nowy materiał może sprawiać seniorom trudności, jednak informacje, które odnoszą się do dobrze znanych treści są przez seniorów opanowane równie szybko jak przez młodsze osoby. Osoby starsze korzystają w procesie uczenia się z technik i strategii, stosowanych częściowo w sposób nieświadomy, jednak bardzo skuteczny. Do repertuaru strategii wykorzystywanych w procesie uczenia się przez seniorów należą, między innymi: logiczne łączenie faktów, myślenie przyczynowo-skutkowe oraz najważniejszy czynnik, czyli doświadczenie objawiające się w formie tak zwanej wiedzy o świecie czy życiu, która jednym słowem może być scharakteryzowana jako mądrość życiowa (J. Roche 2008: 37). W praktyce oznacza to - używając parafrazy znanego powiedzenia - „czego Jaś się nauczy, Jan może nauczyć się także, tylko potrzebuje na to trochę więcej czasu” (por. A. Ackermann 2008: 343).

Obok doświadczenia i wiedzy ważną przesłanką w rozważaniach dotyczących seniorów jest także ich motywacja do podjęcia nauki, która znacznie odbiega od motywów, którymi kierują się reprezentanci innych grup wiekowych. Różnice wynikają głównie z faktu, że seniorzy uczą się nie dlatego, że odczuwają presję (egzamin, awans zawodowy), ale dlatego, że chcą. Nauka języka obcego może spełniać u osób starszych zupełnie nową funkcję, jak na przykład realizację marzeń, nawiązanie kontaktów społecznych z rówieśnikami czy też szeroko rozumiany trening umysłowy (A. Berndt 2003b:148).

Przy analizie motywacji warto również uwzględnić różnice międzykulturowe dotyczące seniorów mieszkających w różnych krajach. Z badań A. Berndt (2003b: 154) wynika, że seniorów we Włoszech do nauki języka skłania chęć i możliwości podróżowania. Jak wynika jednak z ankiet przeprowadzonych przez autorkę artykułu, w Polsce jest to jeden z rzadziej wymienianych powodów podjęcia nauki języka obcego. Problem motywacji jest jednak kwestią bardziej złożoną i omówienie go w sposób szczegółowy nie jest możliwe w niniejszym artykule.

9. Podsumowanie

Seniorzy stanowią już w chwili obecnej bardzo liczną grupę osób uczących się języka obcego. Uwzględniając fakt, że średnia długość życia ludzkiego się cały czas zwiększa, a przyrost naturalny oscyluje w Polsce w okolicach zera, już wkrótce seniorzy mogą okazać się najliczniejszą grupą społeczną. Jednak brak fachowej literatury związanej z tematem i szczegółowych badań przyczynia się do tego, że seniorzy uznawani są w dalszym ciągu za grupę nieznaną, a ich potrzeby w zakresie nauczania języków obcych są jak dotychczas stosunkowo słabo zdiagnozowane.

Wbrew wielu obawom, także ze strony samych seniorów, nauka w trzeciej dekadzie życia nie musi być skazana na porażkę, najważniejsze jest dostrzeżenie szans wynikających z wieku i umiejętne ich wykorzystanie w procesie nauczania. Staje się to jednak możliwe dopiero po bliższym zapoznaniu się ze specyfiką grupy.

Senior okazuje się być uczniem ze wszech miar niezwykłym. Z jednej strony to szerokie doświadczenie, mądrość życiowa, która przełożona na grunt dydaktyki stanowi prawdziwy skarb dla samego seniora, ale także jest prawdziwym wyzwaniem i motywacją zarazem dla nauczyciela. Zajęcia z języka obcego z udziałem osób starszych stają się nie tylko aktem jednostronnej wymiany wiedzy: uczeń-nauczyciel, ale procesem wzajemnego dawania i pozyskiwania, a więc nauczaniem i uczeniem funkcjonującym w obie strony. Z drugiej strony niezwykłość ucznia – seniora to także jego pragnienie samorozwoju i zdobywania nowej wiedzy, mimo trudności oraz konsekwencja w działaniu.

BIBLIOGRAFIA

- ACKERMANN A. (2008), *Memory changes in normal and pathological ageing*, (w:) The Canadian Journal of Psychiatry, June vol. 53, 343-345.
- BALTES M. (1996), *Produktives Leben im Alter: Die vielen Gesichter des Alters – Resümee und Perspektiven für die Zukunft*, (w:) M. Baltes, L. Montada (red.), *Produktives Leben im Alter*. Frankfurt/Main, 393-408.
- BALTES M., L. MONTADA (red.) (1996), *Produktives Leben im Alter*. Frankfurt/Main.
- BAUSCH K., H. CHRIST, H.-J. KRUMM (red.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel.
- BALTES P. B. (1997), *On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory*, (w:) *American Psychologist*, 52, 366-380.
- BALTES P. B., U. LINDENBERGER, U. M. STAUDINGER (1995), *Die zwei Gesichter der Intelligenz im Alter*, (w:) *Spektrum der Wissenschaft* 10, 52-61.
- BARKOW J. H., L. COSMIDES, J. TOOBY (red.) (1992), *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*. New York.
- BECKER S., S. WALLRAVEN, L. VEELKEN (red) (2000), *Handbuch Altenbildung: Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft*. Opladen.

- BERNDT A. (2003a), *Erwerb von Fremdsprachen im Seniorenalter*, (w:) K. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel, 470-478.
- BERNDT A. (2003b) *Sprachlernen im Alter. Eine empirische Studie zur Fremdsprachengeragogik*. München.
- CRAIK F. I. M., A. SOLTHOUSE (red.) (1992), *The Handbook of Aging and Cognition*. Hillsdale.
- DUBAS E. (red) (2007), *Uniwersalne problemy andragogiki i geragogiki*. Łódź.
- DZIEGIELEWSKA M. (2007), *Doświadczanie codzienności przez seniorów*, (w:) E. Dubas (red.), *Uniwersalne problemy andragogiki i geragogiki*. Łódź.
- HAYFLICK L. (1965), *The limited in vitro lifetime of human diploid cell strains*, (w:) Experimental Cell Research, 37, 614-636.
- HARTLEY A. A. (1992), *Attention*, (w:) F. I. M. Craik, A. Solthouse (red.), *The handbook of Aging and Cognition*. Hillsdale, 3-50.
- HESS T. M., F. BLANCHARD-FIELDS (red.) (1996), *Social cognition and ageing*. San Diego, London, 17-42.
- KAMIŃSKI A. (1971), *Wychowanie do starości*, (w:) *Zdrowie psychiczne* 1/2, 32-50.
- KUCHCIŃSKA M. (red.) (2008), *Edukacja do i w starości*. Bydgoszcz.
- LASSLETT P (1995), *Das dritte Alter: historische Soziologie des Alterns*. Weinheim.
- LEHR U. (1991), *Psychologie des Alterns*. Heidelberg. Wiesbaden.
- LENZ K., M. RUDOLPH, U. SICKENDIECK (red.) (1999), *Die alternde Gesellschaft. Problemfelder gesellschaftlichen Umgangs mit Altern und Alter*. Dresden.
- LESZCZYŃSKA-REJCHERT A. (2007), *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*. Olsztyn.
- McKINNON M., S. ACOMAT (2010), *Senior service*, (w:) *English teaching professional* 01/2010, 13-16.
- OSWALD W. D. (2000), *Psychologische Alter(n)shypothesen*, (w:) S. Becker, S. Wallraven, L. Veelken (red), *Handbuch Altenbildung: Theorien und Konzepte für Gegenwart und Zukunft*. Opladen, 106-117.
- OSWALD W. D., A. ACKERMANN, F. FRICKE (2007), *Sim A-P-Curriculum*. SimA-Akademie. Nürnberg.
- ROCHE J. (2008), *Fremdspracherwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen, Basel.
- SMITH A. D., J. L. EARLES (1996), *Memories changes in normal aging*, (w:) T. M. Hess, F. Blanchard-Fields (red.), *Social cognition and ageing*. San Diego, London, 17- 42.
- SCHWARZ, N., D.C. PARK (red.) (1999), *Cognition, aging, and self-reports*. Philadelphia.
- SZATUR-JAWORSKA B. (1999), *Życie rodzinne ludzi starych w Polsce*, (w:) *Polityka społeczna* 9/1999, 44-57.
- THOMAE H. (1983), *Alternsstile und Altersschicksale. Ein Beitrag zur Differentiellen Gerontologie*. Bern.
- UZAR K. (2008), *Uwarunkowania filozoficzne i teologiczne edukacji „w imię” starości*. (w:) M. Kuchcińska (red.), *Edukacja do i w starości*. Bydgoszcz, 35-43.
- WINGFIELD A. (1999), *Comprehending spoken questions: Effects of cognitive and sensory change in adult aging*, (w:) N. Schwarz, D. C. Park (red.), *Cognition, aging, and self-reports*. Philadelphia, 201-228.
- ŻAKOWSKA-WACHELKO B. (2000), *Zarys medycyny geriatrycznej*. Warszawa.

Senior language learner - an (un)usual student

The aim of the present article is to characterise the senior language learner not only as a new challenge for the modern glottodidactics, but also as its future. Teaching senior learners is currently a developing tendency in foreign language teaching, which results from the growing number of seniors and lengthening of human's life expectancy. Unfortunately, lack of topic-related literature causes general indifference and lack of interest in that (senior) group of learners among foreign language teachers. The first step in changing the situation is to recognize the strengths and weaknesses of the group and to consider them in the foreign language learning process. The article attempts at depicting physiological and mental changes in the organisms of the elder people and their influence on the learning process. The focus of the article is also on the senior motivation to learn foreign languages and their approach to learning generally.

Magdalena OLPIŃSKA-SZKIELKO

Uniwersytet Warszawski

Dydaktyka niemieckiego języka specjalistycznego prawa i ekonomii w praktyce. Koncepcja serii podręczników „*Polens Wirtschafts- und Rechtssystem*”

1. Wstęp: język specjalistyczny prawa i ekonomii

U podstaw koncepcji prezentowanej tu serii podręczników do nauki niemieckiego języka specjalistycznego prawa i ekonomii pt. „*Polens Wirtschafts- und Rechtssystem*” leży antropocentryczna teoria języków F. Gruczy⁴³, według której język rozpatrywany jest jako szczególna właściwość każdego człowieka – jego wiedza fundująca umiejętności realizowania wyrażen językowych, odbierania, rozpoznawania i rozumienia wyrażen językowych innych ludzi oraz uwzględniania kontekstów i (kon)sytuacji zarówno w tworzeniu, jak i rozumieniu wyrażen językowych (za: F. Grucza 2005: 49). Definicja języka ludzkiego sformułowana na gruncie owej teorii implikuje konieczność określenia celu nauki języka obcego jako wspierania rozwoju wiedzy leżącej u podstaw umiejętności rozumienia i tworzenia wypowiedzi językowych oraz posługiwania się nimi w procesie komunikacji.

Struktura wiedzy stanowiącej podstawę umiejętności językowych ludzi i potrzebnej ludziom w procesie komunikacji jest bardzo złożona. Wiedza ta obejmuje wiedzę językową, ale ponadto także wiedzę ogólną, nie-językową wiedzę o świecie, która jest z wiedzą językową nierozzerwalnie związana⁴⁴. W przypadku nauki języka specjalistycznego wiedza ta obejmuje także w pewnym zakresie wiedzę specjalistyczną. Z kolei wiedza językowa to, jak twierdzi F. Grucza (1994: 8), z jednej strony wiedza praktyczna pozwalająca na tworzenie i rozumienie wypowiedzi

⁴³ Założenia tej koncepcji F. Grucza przedstawił w monografii „Zagadnienia metalingwistyki” z roku 1983, a następnie w kolejnych pracach, m.in. 1993a i b, 1997, 2005, 2008. Koncepcja ta wywarła wielki wpływ na prace innych polskich lingwistów – przegląd tych prac przedstawia S. Grucza 2004b: 38.

⁴⁴ Teza o nierozdzielności ludzkiej wiedzy językowej i nie-językowej wynika z koncepcji kognitywnej (G. Rickheit i in. 2004; por. też F. Grucza 2005) i współczesnych badań nad pracą mózgu (M. Müller, G. Rickheit 2003); więcej o tym w: M. Olpińska 2008, rozdz.1.

w danym języku, zaś z drugiej strony jest to wiedza innego rodzaju, „w szczególności znajomość pewnej ilości wcześniej wytworzonych form wyrażeniowych (...) oraz ich funkcji semantycznych i kulturowych, czyli w pewnej mierze znajomość tego, do czego się one odnoszą oraz kto, kiedy, względem kogo itd. może się nimi posłużyć”. Jeżeli język dotyczy pewnego obiektu (pewnej dziedziny) i jeżeli na temat tego obiektu (tej dziedziny) ludzie się porozumiewają, to, jak wynika z przytoczonej wyżej definicji wiedzy językowej, ludzie ci posługują się pewnymi specyficznymi formami wyrażeniowymi w ich specyficznych funkcjach. Chodzi tu więc o pewien specyficzny wariant języka, który „wyspecjalizował się” w danej dziedzinie (por. F. Grucza 2002: 15-16). Wariant ten, dotyczący określonego obiektu lub dziedziny, nazywamy *językiem specjalistycznym* w odróżnieniu od *języka ogólnego*, dotyczącego ogólnych, codziennych problemów ludzi.

Jeśli komunikacja pomiędzy ludźmi dotyczy zagadnień prawnych, to mamy do czynienia z *językiem specjalistycznym prawa*. W polskiej literaturze przedmiotu znajdujemy rozróżnienie terminologiczne na język prawny i prawniczy, wprowadzone przez B. Wróblewskiego w 1948 r. *Język prawny* to język, w którym formułowane jest prawo; to język *tekstów prawnych* – język przepisów, ustaw, rozporządzeń itp. *Język prawniczy* to natomiast język wykładni prawa, komentarzy i wyjaśnień, to także język, którym posługują się prawnicy mówiący o prawie (stąd również określenie *teksty prawnicze*). Współcześnie jednak konieczność takiego podziału poddawana jest dyskusji (por. Z. Ziemiński 1994); poza tym podział taki wydaje się nieuzasadniony w świetle antropocentrycznej teorii języków (por. idiolekt i polilekt specjalistyczny w: S. Grucza 2008: 124 i n.; 2009: 19-20). Dlatego w dalszej części niniejszego artykułu pozostanę przy określeniu *języka specjalistycznego prawa* rozumianym jako „polilekt prawników”, niezależnie od tego, czy specjaliści posługują się nim, tworząc przepisy prawne, czy też w inny sposób komunikując się na tematy prawa, np. doradzając swoim klientom. Analogicznie będą również używać określenia *język specjalistyczny ekonomii*.

2. Główne założenia koncepcji serii „*Polens Wirtschafts- und Rechtssystem*”

Cel nauczania

Autorki serii podręczników „*Polens Wirtschafts- und Rechtssystem*”, Urszula Burda, Agnieszka Dickel i Magdalena Olpińska, są pracownikami naukowo-dydaktycznymi Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego i doświadczonymi wykładowcami języka niemieckiego, w tym niemieckiego języka specjalistycznego prawa i ekonomii. Zainteresowania badawcze autorek jako glottodydaktyków koncentrują się, m.in.: na określeniu umiejętności fundującej efektywną komunikację

zarówno pomiędzy specjalistami w danej dziedzinie, jak i pomiędzy specjalistami i laikami. Autorki reprezentują pogląd, że specjalistyczna kompetencja komunikacyjna nie jest „prostym rozwinięciem ogólnej kompetencji komunikacyjnej, lecz raczej wiedzą merytoryczną (*expertise*), która umożliwia funkcjonowanie w obrębie i pomiędzy różnorodnymi dziedzinami specjalistycznymi” (P. Mamet 2002: 141). Funkcjonowanie w grupie specjalistów wymaga posiadania oprócz kompetencji „czysto” językowej, również kompetencji (inter)kulturowej, pragmatycznej, dyskursywnej, a ponadto także kompetencji zawodowej, czyli dysponowania pewnym zakresem wiedzy i umiejętności fachowych w danej dziedzinie, bez których wiedza językowa często bywa niewystarczająca, aby móc sprawnie i efektywnie uczestniczyć w procesie komunikacji profesjonalnej. Dlatego podstawowym założeniem koncepcji programu nauczania niemieckiego języka specjalistycznego prawa i ekonomii realizowanego w serii „Polens Wirtschafts- und Rechtssystem” jest integracja rozwoju kompetencji językowej i wiedzy specjalistycznej.

Grupa odbiorców

Seria adresowana jest do studentów kierunków filologicznych, ekonomicznych i prawnych, uczących się języka niemieckiego jako obcego, a ponadto do ludzi biznesu, prawników, nauczycieli i tłumaczy oraz wszystkich tych, którzy, np. ze względu na swoją działalność zawodową pragną rozwijać i doskonalić swoje umiejętności w zakresie języka niemieckiego. Jak wspomniałam wyżej, w dziedzinie badań nad językami specjalistycznymi przyjmuje się, że nie stanowią one odrębnego systemu językowego, lecz są raczej wyspecjalizowaną częścią danego języka ogólnego, charakterystyczną dla wybranej dziedziny ludzkiej działalności. Podstawą wyboru i konstruowania materiałów dydaktycznych dla potrzeb kursów danego języka specjalistycznego jest zatem założenie pewnej, na ogół dobrej lub nawet bardzo dobrej, znajomości języka ogólnego. Założenie to dotyczy także serii podręczników do nauki niemieckiego języka specjalistycznego prawa i ekonomii pt. „Polens Wirtschafts- und Rechtssystem”: ich zadaniem jest doskonalenie kompetencji językowej uczących się w zakresie języka specjalistycznego, w szczególności rozwijanie umiejętności językowych i wiedzy potrzebnych w komunikacji specjalistycznej dotyczącej polskiej rzeczywistości.

Doskonalenie umiejętności językowych

Rozwijanie kompetencji językowej w odniesieniu do języka specjalistycznego, w tym także języka specjalistycznego prawa i ekonomii, dotyczy przede wszystkim poznawania jego terminologii. Terminologia w znaczeniu „zbioru terminów charakterystycznych dla jakiejś dziedziny ludzkiej twórczości” (F. Grucza 2002: 14) stanowi główną część języka specjalistycznego. Dlatego też materiały dydaktyczne serii „Polens Wirtschafts- und Rechtssystem” mają przede wszystkim zaznajamiać uczących się z wybraną terminologią prawa i ekonomii, a także stwarzać im możliwości jej utrwalania dzięki odpowiednio dobranym ćwiczeniom (por. niżej: Struktura materiału dydaktycznego).

Praca nad rozwojem specjalistycznej kompetencji językowej nie może jednak ograniczać się do komponentu leksykalnego języka specjalistycznego. Żaden język, a więc także żaden język specjalistyczny, nie jest jedynie zbiorem terminów. Nie ulega również wątpliwości, że teksty specjalistyczne nie są jedynie ciągiem terminów, lecz stanowią pewną całość skonstruowaną zgodnie z regułami gramatycznymi: „tekst specjalistyczny – to forma reprezentacji leksykonu terminologicznego w szeregu syntagmatycznym zbudowanym według reguł właściwej składni logicznej” (W. Zmarzer 2003: 25; por. także J. Lukszyn 2002: 41). Równie ważne miejsce w podręcznikach serii „Polens Wirtschafts- und Rechtssystem” zajmują zatem zagadnienia dotyczące składni i stylistyki niemieckiego języka specjalistycznego prawa i ekonomii. Wprawdzie języki specjalistyczne jako komplementarne części języka ogólnego nie posiadają odrębnej, „specjalistycznej” gramatyki (F. Grucza 2002: 18), jednak ze względu na specyficzny zakres i rodzaj komunikacji językowej odbywającej się przy użyciu danego języka specjalistycznego jego wytwory – wypowiedzi, teksty – formułowane są w specyficzny sposób. Języki specjalistyczne niejako „wybierają” niektóre struktury i konstrukcje języka ogólnego, które niejednokrotnie rzadko występują w języku ogólnym. Są to często takie struktury gramatyczne, które nie wchodzą w skład treści nauczania języka na poziomie podstawowym, dlatego w trakcie nauki języka specjalistycznego zwraca się na nie szczególną uwagę (w niemieckim języku specjalistycznym prawa są to np. konstrukcje dopełniaczowe, rozszerzone przydawki, konstrukcje bierne oraz modalne⁴⁵).

Rozwój wiedzy specjalistycznej

Jest sprawą oczywistą, że materiały do nauki języków specjalistycznych nie stanowią i nie mogą stanowić podręczników fachowych w danej dziedzinie (np. podręczników prawa) i praca z nimi nie może zastąpić lektury takich podręczników i innych książek specjalistycznych. Dotyczy to także podręczników serii „Polens Wirtschafts- und Rechtssystem”. Kurs niemieckiego języka specjalistycznego prawa i ekonomii realizowany w oparciu o te podręczniki jest przede wszystkim kursem językowym, nie zaś kursem specjalistycznym, tzn. z założenia nie rozwija umiejętności nie-językowych (lub tylko w niewielkim stopniu), lecz ma za zadanie przygotować uczących się do lektury tekstów specjalistycznych i do działań komunikacyjnych w danej dziedzinie zawodowej poprzez wspieranie rozwoju ich kompetencji językowej.

Jednak, zdaniem autorek serii „Polens Wirtschafts- und Rechtssystem”, w procesie nauki języka specjalistycznego nie wystarczy koncentrować się na rozwijaniu umiejętności językowych, zaniedbując całkowicie element gromadzenia wiedzy specjalistycznej. Wiedza ta powinna być systematyczna i oparta na zrozumieniu treści przedmiotowych, choć nie będzie ona z pewnością tak pełna i wszechstronna jak wiedza specjalistów w danej dziedzinie. Poznając terminologię charakte-

⁴⁵ Przykłady konstrukcji składniowych i zjawisk stylistycznych typowych dla niemieckiego języka specjalistycznego prawa zostały omówione szczegółowo w: M. Olpińska, A. Stępniewska, 1997.

rystyczną dla wybranej dziedziny zawodowej, uczący się przyswajają nie tylko pewne wyrażenia czy nazwy obiektów i zjawisk. Przyswajają oni także pewną wiedzę „reprezentowaną przez poszczególne systemy terminologiczne” (F. Grucza 2002: 15). Aby umożliwić uczącym się gromadzenie systematycznej wiedzy specjalistycznej, materiały do nauki niemieckiego języka specjalistycznego prawa i ekonomii serii „Polens Wirtschafts- und Rechtssystem” zostały skonstruowane tak, aby odzwierciedlać strukturę polskiego systemu prawnego i gospodarczego oraz ułatwić uczącym się zrozumienie systematycznego podziału tych dziedzin na obszary tematyczne. Dzięki ugruntowywaniu wiedzy specjalistycznej uczący się rozwijają swoją wrażliwość na dokładne rozumienie treści komunikatu na tle danej dziedziny zawodowej, faktów historycznych i specyfiki kulturowej danego obszaru językowego, dzięki czemu mogą łatwiej uniknąć wielu niebezpieczeństw i pułapek w komunikacji profesjonalnej, wynikających bezpośrednio z niewystarczającej wiedzy specjalistycznej (por. Z. Weigt 2004: 207-208).

Problem ekwiwalencji

Największym wyzwaniem, jakie stanęło przed autorkami serii „Polens Wirtschafts- und Rechtssystem” było to, w jaki sposób prawidłowo i adekwatnie przedstawić zagadnienia dotyczące polskiej rzeczywistości w języku niemieckim. W dziedzinie prawa największe trudności językowe wynikają z różnic pomiędzy systemami prawa w Polsce i Niemczech.

Wybór ekwiwalentów w języku niemieckim dla niektórych nazw instytucji prawa polskiego nie nastroczał problemów, gdyż między instytucjami prawa polskiego i niemieckiego, a więc również pomiędzy terminami w języku polskim i w języku niemieckim zachodziła relacja „równowartości” lub „zbliżenia” (jednakże w przypadku polskiego i niemieckiego porządku prawnego bardzo rzadko mamy do czynienia z ekwiwalencją absolutną na poziomie terminów). W takich przypadkach autorki konsekwentnie starały się stosować ekwiwalenty funkcjonalne, których wyboru dokonywały na podstawie wiedzy o obydwu systemach prawa i tekstów źródłowych (wymienionych w spisie bibliografii w każdym tomie serii).

Przykłady:

- *sąd ubezpieczeń społecznych – Sozialgericht*
- *podatek dochodowy od osób fizycznych – Einkommensteuer*
- *dochód (PIT) – zu versteuerndes Einkommen*

W sytuacji, w której w systemie prawa niemieckiego nie istniał odpowiednik instytucji prawa polskiego (w przypadku tzw. ekwiwalencji zerowej) autorki stosowały ekwiwalenty formalne w formie dosłownego tłumaczenia (kalki językowej) lub/i definicji lub opisu terminu polskiego, wzorując się przy tym na podobnie zbudowanych terminach w języku niemieckim lub – jeśli było to niemożliwe – tworząc neologizm, tzn. wyrażenie nietypowe lub nawet nieistniejące w języku niemieckim dla uwypuklenia jego znaczenia w języku polskim.

Przykłady:

- *Kodeks Pracy – Arbeitsgesetzbuch (na wzór Strafgesetzbuch, Handelsgesetzbuch, czy Baugesetzbuch)*
- *Krajowy Rejestr Sądowy - Landesgerichtsregister*
- *Krajowa Rada Sądownictwa – Landesjustizrat*

Ze względu na różnice w obu systemach prawnych i ekonomicznych oraz związane z tym potencjalne problemy w wyborze lub konstrukcji ekwiwalentów na końcu każdego tomu serii „Polens Wirtschafts- und Rechtssystem” znalazł się glosariusz najważniejszych terminów danego tomu.

3. Materiał dydaktyczny

Struktura materiału dydaktycznego

Seria „Polens Wirtschafts- und Rechtssystem” składa się z tomu pilotowego *Wirtschaftsdeutsch. Spracharbeitsbuch* i 6 dalszych tomów (z planowanych 12), które w sposób pogłębiony i rozszerzony omawiają zagadnienia tomu pilotowego.

Dotychczas ukazały się następujące podręczniki serii:

Tom 1: *Staatsordnung und politisches System*, poświęcony zagadnieniom dotyczącym ustroju państwa polskiego i jego systemu politycznego, takim jak m.in.: prawo konstytucyjne, partie polityczne i ordynacja wyborcza, władza ustawodawcza, wykonawcza i sądownicza, konstytucyjne organy kontroli ochrony prawnej;

Tom 2: *Wirtschaftsordnung* poświęcony zagadnieniom dotyczącym ładu gospodarczego w Polsce, takim jak m. in.: prawo gospodarcze, społeczna gospodarka rynkowa, prawo spółek, prawo upadłościowe i układowe, KRS, ZUS, GUS, urzędy skarbowe i sądy gospodarcze;

Tom 3: *Verwaltungssystem* poświęcony zagadnieniom dotyczącym systemu administracyjnego Polski, takim jak m. in.: podział administracyjny, administracja rządowa i samorządowa, prawo i sądownictwo administracyjne, prawo zamówień publicznych;

Tom 4: *Europäische Union* poświęcony zagadnieniom dotyczącym Unii Europejskiej i Polski jako jej członka, takim jak m. in.: historia integracji europejskiej, źródła prawa wspólnotowego, organy UE (WE), podstawowe swobody i polityki unijne, współpraca regionalna oraz kontrola i ochrona prawna w ramach Wspólnoty;

Tom 5: *Steuersystem* poświęcony zagadnieniom dotyczącym polskiego prawa podatkowego, takim jak m. in.: źródła prawa podatkowego, poszczególne rodzaje podatków, postępowanie podatkowe i administracja podatkowa;

Tom 6: *Arbeitsrecht* poświęcony zagadnieniom dotyczącym polskiego prawa pracy, takim jak m. in.: źródła prawa pracy, rynek pracy, rodzaje zatrudnienia (rodzaje umów), prawna ochrona pracowników.

Każdy z tych podręczników (z wyjątkiem tomu pilotowego, który składa się z 12 rozdziałów) dzieli się na 8 rozdziałów, których struktura jest zasadniczo niezmienna: tekst dydaktyczny, ćwiczenia pisemne, ćwiczenia tłumaczeniowe, ćwiczenia ustne.

Teksty

Autorki serii „*Polens Wirtschafts- und Rechtssystem*” stoją na stanowisku, iż doskonalenie umiejętności w zakresie języka specjalistycznego może odbywać się jedynie w oparciu o pracę nad tekstami specjalistycznymi, gdyż tylko one – jako wytwory języka specjalistycznego – są dostępne dla bezpośredniego poznania i analizy badacza (F. Grucza 2002: 10; B. Z. Kielar 2002: 171). Materiał nauczania kursu niemieckiego języka specjalistycznego prawa i ekonomii realizowanego w oparciu o podręczniki serii „*Polens Wirtschafts- und Rechtssystem*” stanowią teksty dydaktyczne, tj. teksty stworzone specjalnie dla potrzeb uczących się tego języka specjalistycznego na podstawie różnego rodzaju tekstów źródłowych w języku polskim i niemieckim, których dokładne zestawienie znajduje się w bibliografii każdego tomu serii. Teksty te dotyczą wybranych aspektów polskiego systemu prawnego i gospodarczego, takich jak np.: tryb ustawodawczy, ustrój sądów powszechnych (tom 1), czy formy działalności gospodarczej (tom 2; por. wyżej: Struktura materiału dydaktycznego). Pod względem „zawartości terminologicznej” teksty te stanowią swoiste „zbiory terminologii”, tzn. są to teksty o dużym nasyceniu wyrażeń specjalistycznych, jednakże przedstawionych nie w postaci list pojęć fachowych, lecz w kontekście specjalistycznej wiedzy, jaką reprezentują. Teksty dydaktyczne stosowane w dydaktyce języków specjalistycznych muszą wszakże spełnić te same wymagania, jakie sformułowane są w stosunku do tekstów ogólnych we współczesnej dydaktyce języków obcych, w szczególności te, które dotyczą ich adekwatności komunikacyjnej (por. S. Grucza 2004a: 259).

Ćwiczenia

Zgodnie z koncepcją serii „*Polens Wirtschafts- und Rechtssystem*” ćwiczenia pisemne i tłumaczeniowe mają przede wszystkim stwarzać uczącym się możliwość powtórzenia i ugruntowania najważniejszych terminów danego rozdziału i dalszego rozszerzenia wiedzy specjalistycznej. Autorki dokonały zatem wyboru pewnych form ćwiczeń, które ich zdaniem najlepiej spełniają tę funkcję i które powtarzają się w każdym rozdziale poszczególnych części serii. Są to następujące formy ćwiczeń: ćwiczenia do tekstu (odpowiedzi na pytania do tekstu i zadania typu prawda/fałsz), ćwiczenia leksykalne (znajdowanie niemieckich ekwiwalentów dla polskich terminów i wyrażeń oraz przyporządkowywanie terminom ich definicji lub opisów), ćwiczenie gramatyczne (tworzenie zdań z podanych elementów) i tekst z lukami. Bardzo ważnym założeniem autorek było to, aby jak najwięcej ćwiczeń miało charakter tekstowy, tzn. aby ćwiczenia nie składały się z pojedynczych, wyizolowanych z kontekstu zdań czy wyrażeń, ale aby stanowiły sensowne i adekwatne komunikacyjnie całości (teksty). Taki charakter ma też większość ćwiczeń tłumaczeniowych.

Ćwiczenia ustne mają za zadanie umożliwić uczącym się doskonalenie ich umiejętności w ważnych z punktu widzenia dziedziny specjalistycznej, a jednocześnie w adekwatnych komunikacyjnie i sensownych sytuacjach komunikacyjnych. Ćwiczenia te dotyczą takich działań komunikacyjnych, jak np.: dyskutowanie, wyrażanie poglądów, argumentowanie za i przeciw, referowanie, wyjaśnianie, zajmowanie stanowiska, rozwiązywanie problemów, a także symulacje z elementami przyjmowania ról.

4. BIBLIOGRAFIA

- GRUCZA F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- GRUCZA F. (1993a), *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: o językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*, (w:) *Opuscula logopedica in honorem Leonis Kaczmarek*. Lublin, 25-47.
- GRUCZA F. (1993b), *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, (w:) J. Piontek, A. Wiercińska (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Poznań, 151-174.
- GRUCZA F. (1994), *O językach specjalistycznych (= technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*, (w:) F. Grucza, Z. Kozłowska, *Języki specjalistyczne*. Warszawa.
- GRUCZA F. (1997), *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) F. Grucza, M. Dakowska (red.), *Podjęcia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glotto-dydaktyce. Materiały XX Sympozjum ILS UW i PTLs*. Warszawa, 7-21.
- GRUCZA F. (2002), *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, (w:) *Języki Specjalistyczne. Problemy technolingwistyki I*. Warszawa, 9-26.
- GRUCZA F. (2005), *Wyrażenie „upowszechnianie nauki” – jego status i znaczenie w świetle teorii aktów komunikacyjnych i lingwistyki tekstów*, (w:) F. Grucza, W. Wiśniewski (red.), *Teoria i praktyka upowszechniania nauki wczoraj i jutro*. Warszawa, 41-76.
- GRUCZA F. (2008), *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. Warszawa.
- GRUCZA S. (2004a), *Dydaktyka translacji. Terminologiczna preparacja dydaktycznych tekstów specjalistycznych*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki specjalistyczne 4, Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*. Warszawa, 243-267.
- GRUCZA S. (2004b), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- GRUCZA S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- GRUCZA S. (2009), *Kategoryzacja języków (specjalistycznych) w świetle antropocentrycznej teorii języków ludzkich*, (w:) S. Szadyko (red.), *Komunikacja specjalistyczna 2*. Warszawa, 15-30.
- GRUCZA S. (2010), *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków*, (w:) *Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik. Przegląd/Review 2*, 41-68
- KIELAR B. Z. (2002), *Języki specjalistyczne a translatoryka*, (w:) *Języki Specjalistyczne. Problemy technolingwistyki I*. Warszawa, 171-180.
- LUKSZYŃ J. (2002), *Uniwersalia tekstów specjalistycznych*, (w:) *Języki Specjalistyczne. Problemy technolingwistyki*, Katedra Języków Specjalistycznych UW, Warszawa, 41-48.
- MAMET P. (2002), *Relacja pomiędzy kompetencją językową a kompetencją merytoryczną na przykładzie języka biznesu*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki specjalistyczne 2, Problemy technolingwistyki*. Warszawa, 141-151.
- MÜLLER H. M., G. RICKHEIT (red.) (2003), *Neurokognition der Sprache*. Tübingen.

- OLPIŃSKA M. (2008), *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych*. Warszawa.
- OLPIŃSKA M., A. STĘPNIOWSKA (1997), *Wybrane zagadnienia z zakresu analizy niemieckiego języka prawnego i prawniczego*, (w:) *Przegląd glottodydaktyczny*. 15, 79-90.
- Polens Wirtschafts- und Rechtssystem*, U. Burda, A. Dickel, M. Olpińska (aut.). C.H. Beck, Warszawa, 2007-2010
- RICKHEIT G., L. SICHELSCHEIDT, H. STROHNER (2004), *Psycholinguistik*. Tübingen.
- WEIGT Z. (2004), *Język specjalistyczny – dydaktyka – słownik*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki specjalistyczne 4, Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*. Warszawa, 202-212.
- WRÓBLEWSKI B. (1948), *Język prawny i prawniczy*. Kraków.
- ZIEMBIŃSKI Z. (1994), *Wstęp do teorii państwa i prawa*. Wrocław.
- ZMARZER W. (2003), *Typologia tekstów specjalistycznych*, (w:) B. Z. Kielar, S. Grucza (red.), *Języki specjalistyczne 3, Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*. Warszawa, 24-34.

Didactics of German Legal and Business Language in Practice. The Concept of the Coursebook Series „*Polens Wirtschafts- und Rechtssystem*”.

The article presents a series of coursebooks „*Polens Wirtschafts- und Rechtssystem*” by U. Burda, A. Dickel, M. Olpińska, published by C.H. Beck in Warsaw, 2007-2010. The series consists of a pilot coursebook „*Wirtschaftsdeutsch. Spracharbeitsbuch*” and 6 further volumes (out of 12 planned) which are concerned with chosen aspects of Polish law and economic system. The main aim of the coursebooks is to help students develop the competence in the German legal and business language – legal and economic terminology integrated with specific knowledge which is necessary to understand legal and economic texts – especially needed in communication in German language about Polish reality. The first part of the article deals with theoretical foundations of the concept of the series, first of all the anthropocentric language theory by F. Grucza. The first part is also concerned with the problem of the equivalence in didactic texts of the workbooks. In the second part the didactic material is described, e.g. structure of the teaching material, contents of each volume, texts and activities used in the teaching and learning process.

Joanna OSIEJEWICZ

Zum ontologischen und komponentalen Status von Versicherungsfachsprachen

1. Irrwege der bisherigen Forschung zu Versicherungssprache(n)

In der Fachliteratur wurden bereits mehrere Auffassungen und zahlreiche Definitionen der Fachsprache, unter Berücksichtigung unterschiedlicher Kriterien, vorgestellt (u.a. D. Möhn, R. Pelka 1984: 26-27, L. Hoffmann 1984: 53, W. Schmidt 1969: 16), welche übrigens als Ausgangspunkt einer Reihe von Aufsätzen, Diplom- und Magisterarbeiten, oder auch Dissertationen angenommen wurden. Diese Definitionen sind vom Standpunkt der heutigen Fachsprachenlinguistik wahrhaft umstritten (Th. Roelcke 1999: 17, S. Grucza 2004: 42) und sie veranschaulichen ein typisches Missverständnis in Bezug auf Fachsprachen. Es ist unübersehbar, dass alle diese Auffassungen am Kommunikationsprozess orientiert sind, wobei sie leider die kognitive Funktion der Fachsprachen ganz und gar außer Acht lassen. Alle diese Erläuterungen betonen nämlich die eindeutige fachbezogene Kommunikation, die unter Fachleuten realisiert wird. Dementsprechend könnte die simple Annahme formuliert werden, dass die Fachsprache halt eine Sprache ist, die zur Kommunikation der Fachleute untereinander dient. Laut der anthropozentrischen Sprachentheorie von F. Grucza, die von S. Grucza in Bezug auf Fachsprachen weiterentwickelt wurde, sind diese traditionellen Auffassungen nicht richtig. Zuerst wird hier die Fachsprache nicht als Eigenschaft der konkreten Fachleute, sondern als idealisierte Fachsprache präsentiert. Eine solche Fachsprache ist keine reale Sprache. Demgemäß ist sie nicht imstande, konkrete Funktionen zu erfüllen. Laut der anthropozentrischen Sprachentheorie sind Sprachen auch keine sprachlichen Mittel der Kommunikation (S. Grucza 2008: 46), denn Fachleute verständigen sich mittels Fachtexte. Ihre Sprachen sind als ihre immanenten, integralen und konstitutiven Eigenschaften aufzufassen. Die tradierte Betrachtung der Fachsprache als Variante der Gesamtsprache ist eine Konsequenz der Betrachtung der Fachsprache als ideale Sprache und ist somit bereits der Grundlage nach greifbar fehlerhaft, denn die Fachsprache könnte dadurch unzutreffend als autonome Sprache behandelt werden. Eine solche Auffassung der Fachsprache hat zu Folge, dass die Kategorisierungen der Fachsprachen auf einer falschen Grundlage vorgenommen wurden.

Die Fachsprachen werden traditionell unterschiedlich gegliedert. Die Kriterien dafür bilden einerseits unterschiedliche Fachgebiete und ihre Spezialbereiche und andererseits verschiedene Abstraktionsebenen der fachsprachlichen Kommunikation. Die Gliederung nach Fächern, nach L. Hoffmann die „horizontale Gliederung“, richtet sich, zur Vermeidung der allzu starken Abhängigkeit von wissenschafts- und fachgeschichtlichen Erwägungen, nach größeren Fächergruppen. Den frühesten Versuch einer theoretischen Auffassung der Fachsprachen durch die Abgrenzung der Fachsprachen gegeneinander und gegenüber anderen Subsprachen hat L. Hoffmann unternommen (1985: 58–62). Hier werden die einzelnen Fachsprachen entsprechend dem Grad der Übereinstimmung der verwendeten sprachlichen Mittel angeordnet. Die einzelnen Fachsprachen werden untereinander verglichen und in Form einer Reihe angeordnet. Es handelt es sich jedoch um eine offene Reihe, denn eine vollständige horizontale Gliederung der Fachsprachen ist unmöglich. L. Hoffmann unterscheidet dabei eine Dreiteilung von sprachlichen Mitteln:

- 1) sprachliche Mittel, die in allen Subsprachen vorkommen (z.B. allgemeinsprachlicher Wortschatz),
- 2) sprachliche Mittel, die in allen Fachsprachen vorkommen (z.B. allgemeinwissenschaftlicher Wortschatz),
- 3) sprachliche Mittel, die nur in einer Fachsprache vorkommen (z.B. fachsprachlicher Wortschatz) (L. Hoffmann 1988: 117).

Eine andere, wohl die bekannteste Gliederung (vgl. H. Steger 1988, H. Kalverkämper 1988) teilt Fachsprachen in drei Bereiche auf: die Fachsprache der Wissenschaft, die Fachsprache der Technik sowie die Fachsprache der Institutionen. Dieser Konzeption nach beinhaltet die Wissenschaftssprache die Sprachen der Fachbereiche, welche wissenschaftlich bedeutsam sind. Die Techniksprache wird verstanden als Sprache der Fachbereiche, bei denen Geräte eingesetzt werden, die zweckmäßig von Menschen geschaffen wurden. Die Sprache der Institutionen wird innerhalb von Organisationen mit festgelegten Strukturen verwendet. Diese Fachsprachenaufteilung wird durch weitere horizontale Gliederungen differenziert und vervollständigt. So wird zwischen Natur- und Geisteswissenschaften, zwischen theoretischen und angewandten Disziplinen sowie unter Fachsprachen des Produktions-, Fertigungs- und Dienstleistungssektors unterschieden. Zur Ergänzung der vorstehenden Aufteilung werden auch die Sprache der Wirtschaft und die Sprache der Konsumtion miteingeführt (Th. Roelcke 1999: 34–36).

Diese horizontale Gliederung erfolgt offensichtlich durch die Zuordnung der sprachlichen Äußerungen zu den entsprechenden Fachbereichen. Der Blick auf die anthropozentrische Sprachentheorie lässt jedoch schlussfolgern, dass diese Aufteilung noch nachträglicher Untersuchungen bedürfte. Der Grad der Übereinstimmung der verwendeten sprachlichen Mittel mit dem angenommenen Oberbegriff ist meiner Überzeugung nach für die Vornahme einer Klassifikation nicht ausreichend. Die einzelnen Fachsprachen sind nämlich nur bedingt autonom, d.h. sie gehen ineinander, sowie in die Gemeinsprache selbst, über. Unter den Fachsprachen

der bestimmten Sprecher/Hörer desselben Fachbereiches kommen zahlreiche Gemeinsamkeiten und Unterschiede vor, die ihren Ursprung u.a. in der Bilingualität der betreffenden Fachmensen haben. Außerdem ist die linguistische Systematisierung der Fachsprachen ohne Einsatz wissenschaftlicher und fachgeschichtlicher Erwägungen zum Sachgebiet nur in beschränktem Maße möglich. Durch die unklare Abgrenzung der Fachsprachen voneinander ist ihre lineare Varietät nur unzureichend darstellbar.

Es sind bereits einige Vorgangsweisen der vertikalen Schichtung begründet worden (u. a. H. Ischreyt, L. Hoffmann, W. von Hahn). Ich möchte hier noch einmal auf die Auffassung von L. Hoffmann verweisen, wo 5 Ebenen (Abstraktionsstufen) durch Spezifizierung von vier Parametern differenziert werden. Diese Typologisierung scheint jedoch uneinheitlich für die einzelnen unterschiedlichen Fachsprachen zu sein und dadurch wirkt sie etwas künstlich und unzureichend systematisiert. Die tatsächliche Anzahl der Abstraktionsebenen einer bestimmten Fachsprache kann doch offensichtlich nur nach billigem Ermessen eines jeweiligen Fremdsprachenlinguisten festgelegt werden (Th. Roelcke 1999: 41).

Obgleich aber die Möglichkeiten der vertikalen Schichtung je nach Fachbereich variieren, erfüllt diese nach meiner Ansicht eine besondere kognitiv-kommunikative Rolle. Die vertikale Schichtung lässt nämlich die Produzenten ihre bestimmten sprachlichen Äußerungen aus dem Bereich der entsprechenden Fachsprachen so gestalten, dass die Adressaten imstande sind, diese Äußerungen zu entschlüsseln und sie zu verstehen. Da jedoch die feste Aufteilung weiterhin fraglich ist, wird die Kompetenz des Produzenten zur Redagierung solcher situativ angepasster Äußerungen ohne Zweifel durch seine Erfahrung wie auch durch sein Fingerspitzengefühl (im Allgemeinen durch sein Wissen) vollkommen vorausgesetzt.

Die Schichtung der Fachsprachen in Bezug auf ihre Abstraktionsstufen und ihre kritiklose Begründung wurde von S. Grucza wahrhaft bestritten (S. Grucza 2008: 46 - 49). S. Grucza vertritt die Auffassung, die benannten Abstraktionen sind mentale Konstrukte und befinden sich als solche ausschließlich in Gehirnen derjenigen realen Sprecher/Hörer, die sie entwickelt oder sich angeeignet haben. Außerdem kommen in einem Fachbereich keine Kommunikationsbereiche vor, sondern es kann nur gesagt werden, die Sprecher/Hörer bedienen sich im Rahmen eines bestimmten Fachbereiches unterschiedlicher Kommunikationsmuster. S. Grucza weist auch darauf hin, jedwede Verbindung der Kategorisierung von Fachsprachen mit irgendwelchen Abstraktionsebenen der Fachbereiche hat eigentlich keinen Sinn, denn 1) die Kategorisierung der Fachsprachen erfolgt dann aufgrund der Merkmale der Fachbereiche und nicht der Fachsprachen selbst und 2) es könnten beliebig viele, und nicht nur die fünf Abstraktionsebenen ausgesondert werden (ausführlicher darüber s. S. Grucza 2010).

Den Fachsprachen werden in der traditionellen Auffassung einige funktionale Eigenschaften zugeschrieben, die allerdings immer in Abhängigkeit von den Produzenten und den Rezipienten der fachsprachlichen Kommunikation zu betrachten sind (Th. Roelcke 1999: 28–31):

- a) Deutlichkeit, welche dank Anwendung möglichst adäquater Benennungen für fachliche Gegenstände, Sachverhalte, Abläufe und Verfahren erzielt wird;
- b) Verständlichkeit, welche von den Vorkenntnissen des Rezipienten direkt abhängig ist sowie durch Anwendung der fachlichen Lexik und Syntax garantiert wird;
- c) Effizienz, welche auf der Darstellung des Fachlichen bei minimalem sprachlichen Einsatz beruht;
- d) Anonymität, welche durch neutrale und emotionsfreie Darstellung den sprachlichen Bezug zu dem fachlichen Sprechakt ohne Berücksichtigung dessen Produzenten ermöglicht;
- e) Identitätsstiftung, durch welche die Zusammengehörigkeit einer Gruppe bei gleichzeitiger Ausgrenzung der Nichtmitglieder demonstriert wird.

Die erwähnten Eigenschaften behalten jedoch nur dann ihren Sinn, wenn sie in Bezug auf konkrete Sprecher/Hörer und ihre fachidiolektalen Äußerungen erwogen werden. Diese Eigenschaften kommen insbesondere dann vor, wenn der Polyfachlekt einer Gruppe von Fachpersonen untersucht wird, welche eine möglichst umfangreiche Schnittmenge der Lexik der in Betracht gezogenen Idiolekte aufweisen. Nur dann eben können die Exaktheit und Explizitheit der Äußerung bei geringem sprachlichem Einsatz realisiert werden.

Im Lichte der Erwägungen zu Fachsprachen vor dem Hintergrund der anthropozentrischen Sprachentheorie scheint selbst der Begriff „Versicherungssprache“, zahlreiche Zweifel zu erwecken. Das Problem mit der Nomenklatur, welches insbesondere auf ausschließlicher Verwendung der Singularform beruht, enthüllt die Tatsache, dass die Versicherungssprache üblicherweise fehlerhaft als ideales einheitliches Abstrakt verstanden wird. Wird zum Beispiel eine Gruppe von Versicherungsfachmenschen untersucht, also solchen Fachmenschen, die sich beruflich mit versicherungsbezogenen Angelegenheiten beschäftigen (auf den üblichen Ausdruck „Fachleute“, verzichte ich im Folgenden ganz bewusst, denn die anthropozentrische Sprachentheorie, die meinen Erwägungen zugrunde liegt, impliziert die höchstpersonalisierte Betrachtung der Sprecher/Hörer und das Wort „Leute“, ist hier meines Erachtens unzutreffend und somit gebrauchsunfähig), so können interessante Schlussfolgerungen gezogen werden.

Die Versicherungsfachmenschen, also all diejenigen Personen, die das Versicherungswissen besitzen und imstande sind, Texte aus dem Bereich des Versicherungswesens zu produzieren, vertreten evident unterschiedliche Berufe, denn eine beliebige Gruppe von Versicherungsfachmenschen beinhaltet Versicherungsmakler, Underwriter, Schadenabwicklungsangestellte, Key Account Manager, Juristen, Aktuare, Versicherungswirtschaftsinformatiker, Versicherungsmarktanalytiker, Controller, Versicherungswissenschaftler und viele andere Personen, die in ihrem beruflichen Leben direkt mit Versicherungen zu tun haben. Relevant sind jedoch überhaupt nicht die Berufszweige, sondern das Wissen und somit der Mensch

selbst. Ohne Weiteres verfügt jeder der betreffenden Versicherungsfachmenschen über sein eigenes Gehirn und besitzt sein eigenes Wissen, welches seine eigene Eigenschaft bildet. Jeder von ihnen verfügt also doch über unterschiedliches Wissen, obwohl dieses Wissen immerhin Versicherungswissen heißt. Genau dieses Wissen dient als Kriterium für die Klassifizierung der Zweige. Zu unterscheiden sind hier also so viele Versicherungszweige und somit so viele Versicherungsidiolekte, wie viele Menschen vorhanden sind, von welchen gesagt werden kann, dass sie das Versicherungswissen besitzen und folglich der Versicherungssprache mächtig sind.

Dementsprechend kann hier auch keinesfalls von nur einem Versicherungspolylekt die Rede sein. Das kleinste Versicherungspolylekt bildet die Schnittmenge einer Menge von 2 in Betracht gezogenen Versicherungsidiolekten.

Jeder Mensch, der der Versicherungssprache mächtig ist, besitzt sein eigenes Versicherungswissen. Ebendeshalb wird das kleinste Versicherungspolywissen durch eine Schnittmenge der Mengen von 2 Versicherungswissen gebildet. Das größte Versicherungspolywissen besteht dementsprechend aus so vielen Versicherungsidiolekten, wie viele Versicherungsmenschen differenziert werden können. Darüber hinaus sind in der Tat so viele Versicherungszweige vorhanden, wie viele Versicherungsfachmenschen bei der Untersuchung berücksichtigt werden. Die Anzahl der Versicherungspolylekte, die innerhalb einer Gruppe von Versicherungsfachmenschen differenziert werden können, kann mathematisch durch Kombination ohne Wiederholung, wo Elemente voneinander unterschiedlich sind, berechnet werden. Zu beantworten ist hier die Frage, wie viele unterschiedliche Möglichkeiten es gibt, eine bestimmte Anzahl von Elementen der Ausgangsmenge von Versicherungsidiolekten auszuwählen und differente Elementenzusammensetzungen zu bilden (die Reihenfolge dieser Elemente ist irrelevant). Dies kann nach der folgenden Formel berechnet werden:

$$A = n! / k!(n-k)!$$

A – Anzahl der errechneten Versicherungspolylekte

n – alle Elemente der Ausgangsmenge;

k – Anzahl der ausgewählten Elemente, also Anzahl der Versicherungsfachmenschen, die aus der Ausgangsmenge herausgegliedert wurden (wobei: $2 \leq k \leq n$).

Die immer noch in der Linguistik herumgeisternde Behauptung, es gäbe keine Auskünfte über die Anzahl der Fachsprachen (H.-R. Fluck 1996: 16) kann also im Lichte der vorstehenden Erwägungen ambig bewertet werden:

1) Die Behauptung ist nicht aufrechtzuerhalten, denn die Anzahl der Fachsprachen von einer konkreten Menge der Fachmenschen kann mathematisch errechnet werden (vorausgesetzt, es wird zur selben Zeit nur ein Polyfachlekt untersucht);

2) Die Behauptung ist korrekt, denn es ist praktisch unmöglich im Allgemeinen festzustellen, wie viele Fachsprachen ein konkreter Sprecher/Hörer tatsächlich spricht und in Konsequenz, wie viele Fachsprachen in einer Menge von Fachmenschen ausgesondert werden können.

Aus den vorstehenden Überlegungen ergibt sich die Konklusion, die Versicherungssprache ist eine Fachsprache, welche ähnliche Elemente wie andere Fachsprachen, d.h. die Rechtssprache, die Ökonomiesprache, die Marketingsprache sowie mehrere andere Sprachen, in Abhängigkeit von den jeweils engagierten Versicherungsfachmenschen, beinhaltet. Zu bemerken ist jedoch, die Versicherungssprache ist eine funktional autonome Sprache, denn ohne Zweifel gibt es das Versicherungsfachwissen und die Versicherungsfachmenschen, denen dieses Wissen eigen ist und die imstande sind, Versicherungstexte zu produzieren und somit dieses Wissen zum Ausdruck zu bringen.

Die Versicherungssprache wurde in der Fachliteratur bisher spärlich behandelt. Es sind nur einige Arbeiten vorhanden, die sich direkt auf Versicherungssprache beziehen. Außerdem unterscheiden nur manche von diesen zwischen der Fachsprache und dem Fachtext. Vorwiegend behaupten die Autoren, die Sprache untersucht zu haben, während tatsächlich Texte, also menschliche Äußerungen unter die Lupe genommen werden. Es darf nicht vergessen werden, dass Sprachen sich nicht direkt untersuchen lassen. Erst die Analyse der Texte ermöglicht es, die menschliche Sprache zu beschreiben, also zu rekonstruieren. Nach der Rekonstruktion der Sprache kann die Hypothese aufgestellt werden, was für Regeln der Konstruktion eines Textes zugrunde liegen. Dank der Rekonstruktion der Sprache wird das Wissen des Produzenten ersichtlich. Auch wenn dieses Wissen kein Gegenstand der linguistischen Untersuchungen ist, ist es zur informativen Analyse der Texte unbedingt erforderlich. Die unten besprochenen Publikationen beziehen sich also in ihrer Substanz auf Versicherungstexte, obwohl ihre Titel stets auf den Begriff „Versicherungssprache,“ hindeuten.

Zur Veranschaulichung dieser Problematik, wie auch zur Darstellung des aktuellen Forschungsstandes, werde ich die zusammengetragenen Arbeiten nachfolgend gekürzt präsentieren.

- Laut der Information von Polska Izba Ubezpieczeń (Polnische Versicherungskammer)⁴⁶ ist es für die Versicherungsgesellschaft Ergo Hestia von besonderer Bedeutung, Fachwissen zu vermitteln. Aus diesem Grunde hat die Gesellschaft Sopocki Instytut Ubezpieczeń (Institut für Versicherungen zu Sopot) mit dem Ziel gegründet, die Versicherungsagenten auf moderne Art und Weise effektiv zu schulen. Die wissenschaftlichen Aspirationen von Ergo Hestia gehen noch weiter: die Firma hat 2007 Rada Języka Polskiego (Wissenschaftsrat für Polnisch) beauftragt, ihre Allgemeinen Versicherungsbedingungen in Bezug auf deren Klarheit und Verständlichkeit zu untersuchen.

Mit dem Ziel, die einwandfreie gesellschaftliche Kommunikation im Bereich der Versicherungsdienstleistungen sicherzustellen, hat Ergo Hestia eine dauerhafte Zusammenarbeit mit Rada Języka Polskiego angeknüpft. Die Partner der Vereinbarung, die am 18. Dezember 2007 in Warschau getroffen wurde, sind: Uniwersytet Gdański (Universität Danzig), Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej (Warschauer

⁴⁶ http://www.piu.org.pl/pl/wiadomosci/z_zakladow/art297.html, 07.11.2008

Hochschule für Gesellschaftliche Psychologie) und Towarzystwo Naukowe Warszawskie (Wissenschaftsverein Warschau). Die besagte Zusammenarbeit soll auf einige Gebiete konzentriert werden. Die Versicherungstexte sollten durch Linguisten in Bezug auf die Richtigkeit der verwendeten Wörter und Formulierungen sowie der syntaktischen Strukturen (unter Berücksichtigung der spezifischen Eigenschaften der Jurasprache) analysiert werden. Auf die Verständlichkeit der Versicherungstexte für die Kunden soll dabei besonders geachtet werden. Untersucht wird auch die gesprochene Sprache der Versicherungsagenten und ihrer Kunden. Es soll erzielt werden, dass die gesprochene Sprache unterschiedlichen Situationen und unterschiedlichen Adressaten angepasst werden kann und dass sie flexibel, sachlich und überzeugend, jedoch nicht manipulatorisch wird (A. Markowski⁴⁷).

Für die Aktivitäten zur Entwicklung und Förderung der klaren und allgemein verständlichen Versicherungssprache wurde Ergo Hestia am 11. Dezember 2009 mit dem Preis „Alicja 2007,“ durch die Zeitschrift „Twój Styl,“ ausgezeichnet.⁴⁸

- Im Oktober 2008 hat in Danzig die Konferenz „VII Forum Kultury Słowa. Polskie języki. O językach zawodowych i środowiskowych,“ (VII. Forum für Kultur des Wortes. Polnische Sprachen. Über Berufs- und Gruppensprachen) stattgefunden. Diese Konferenz wurde durch die STU Ergo Hestia finanziert.⁴⁹

Lediglich einer der Vorträge, die während der drei Tage lang dauernden Konferenz gehalten wurden, bezog sich direkt auf die Fachsprache der Versicherungen. Dieser Vortrag schien die Frage der Verständlichkeit der Versicherungstexte und Konsequenzen der eingetretenen Missverständnisse zu erörtern (A. Hącia: *O bezpieczeństwie i niebezpieczeństwach firm ubezpieczeniowych*).

- Die Verständlichkeit der Allgemeinen Versicherungsbedingungen wurde auch durch Urząd Ochrony Konkurencji i Konsumentów (Wettbewerbs- und Verbraucherschutzamt) in seinem Bericht von der Kontrolle der Versicherungsverträge in Frage gestellt (Urząd Ochrony Konkurencji i Konsumentów 09.2006: 12). In Beantwortung der Einwände hat Polska Izba Ubezpieczeń (Polnische Versicherungskammer) erwidert, dass die Versicherungssprache selbst und dadurch auch die Versicherungstexte aus diesem Grunde so kompliziert sind, weil sie auch in andere Fachbereiche übergehen und Strukturen und Begriffe beinhalten, die für den jeweiligen Verbraucher wirklich unverständlich sein können. Die Rolle des Erklärenden hat in diesem Fall der Versicherungsvermittler zu übernehmen, an welche hohen Ansprüche gestellt werden sollen. Er hat eben dem Kunden die Bedingungen der Versicherung sowie das für den Kunden besonders günstige Versicherungsprodukt ausführlich und verständlich zu beschreiben, damit ein etwaiger Irrtum oder Missverständnisse in Bezug auf die Allgemeinen Versicherungsbedingungen vermieden werden.

⁴⁷ <http://www.wealth.pl/serwis-informacyjny/aktualnosci/art660.html>, 07.11.2008

⁴⁸ <http://www.bankier.pl/wiadomosc/Alicja-dla-Ergo-Hestii-1713597.html>, 07.11.2008

⁴⁹ http://rjp.pan.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=190&Itemid=60,
http://www.ug.gda.pl/pl/index.html?id_wyd=2681&ar=true, 07.11.2008

- Im Juni 2008 hat in Serock bei Warschau ein Trainingseminar für „*Język w negocjacjach i sprzedaży ubezpieczeń*” (Sprache der Verhandlungen und der Akquisition von Versicherungen) stattgefunden. Die Schulung war für Versicherungsfachleute aus dem Bereich der Marketingbranche bestimmt. Die Trainer, A. Bednarski und J. Chmielewska, setzten sich zum Ziel, ihren „Studenten,, zu veranschaulichen, wie man sich der Sprache bedienen soll, um die Kunden entsprechend motivieren zu können und selbst überzeugend zu wirken. Die Schulung konzentrierte sich auf die gezielte Anwendung semantischer und syntaktischer Strukturen, Intonationen, wie auch eines entsprechenden Layouts.⁵⁰

- Im Jahre 1999 hat die Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe „Sprache des Rechts” eingerichtet⁵¹. Das Hauptziel dieser Arbeitsgruppe war, empirisch zu untersuchen, wie Versicherungsvertreter, Juristen und „Laien” einen Rechtstext verstehen. Als Beispiel wurden die Versicherungsbedingungen der „Riester-Rente” gewählt, eine Art von Text also, für den Verständlichkeit nicht nur wichtig, sondern auch einklagbar ist, weil er dem so genannten Transparenzgebot unterliegt. Der 2008 erschienene Forschungsbericht der Gruppe (A. Becker, W. Klein 2008) fasst die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung zusammen.

- Bereits im Jahre 2000 hat W. Klein ein Präludium zum oben genannten Bericht veröffentlicht (W. Klein & Berliner Arbeitsgruppe 2000: 7-33). In seinem Artikel hat er auf die Schnittfelder von Sprache und Recht hingedeutet, indem er die Entstehung von Gesetzestexten, sprachliche Spielräume der Gesetzesauslegung sowie rechtliche Anforderungen an die Sprache dargestellt hat. Unter anderen juristischen Texten, wurden hier Versicherungsverträge und Allgemeine Versicherungsbedingungen berücksichtigt.

- K. Hattemer, freiberuflicher Berater und Publizist, ist Autor eines Artikels über die Verständlichkeit der Versicherungssprache unter Beachtung von wissenschaftlichen Erkenntnissen und praktischen Folgerungen (K. Hattemer 1981: 257–270). Der Artikel stellt eine gekürzte und aktualisierte Fassung eines Vortrags dar, der 1980 vor der Mitgliederversammlung des Deutschen Vereins für Versicherungswirtschaft in Wien gehalten wurde. Der Autor hat die kommunikative Funktion der Sprache hervorgehoben und auf den besonders problematischen Charakter der Versicherungstexte hingewiesen. Die besondere Schwierigkeit dieser Texte ergibt sich seiner Auffassung nach daraus, dass die Versicherungssprache als überwiegend Rechtssprache von der allgemeinen Rechtsfremdheit betroffen ist, sowie dass die Versicherungssprache nicht zielgruppenorientiert ist und Spuren allzu vieler Verfasser trägt. Zuletzt hat K. Hattemer einige Ratschläge zur Verbesserung der Kommunikation der Versicherer mit ihren Marktpartnern gegeben, in denen er auf die Rolle der Sprache als Kommunikationsmittel stets hingedeutet hat.

⁵⁰ <http://www.arkadiuszbednarski.pl/>,

<http://insurancemeetingpoint.com/prof/jezyk.html>, 07.11.2008

⁵¹ <http://www.bbaw.de/sdr/frame.html>, 15.11.2008

Es lässt sich nicht verneinen, die Titel der vorstehenden Werke scheinen aus dem linguistischen Standpunkt etwas inadäquat zu sein. Einerseits beziehen sie sich offensichtlich nicht auf Sprachen, sondern auf Texte, also sprachliche Äußerungen. Andererseits stellen die oben genannten Aufsätze keine eigentlichen linguistischen Untersuchungen dar. Was für die Autoren offensichtlich von Bedeutung war, sind eher der Grad der Verständlichkeit der Versicherungstexte, die juristische Richtigkeit der Formulierungen sowie das Problem des geschickten Unterschiebens des „Kleingedruckten,“. Besondere Probleme entstehen offensichtlich im Laufe der Kommunikation zwischen Fachleuten und Laien, da es schon extrem schwierig sein muss, das erforderliche Fachwissen den der Sache nicht mächtigen Menschen zu übermitteln.

Vor dem Hintergrund der oben präsentierten Auffassungen ist es nun vollkommen klar, der Stand der bisherigen Forschung der Versicherungssprache und der Versicherungstexte ist aus dem Standpunkt der Linguistik sehr gering. Die jeweiligen Fachtextübersetzer, wie auch alle anderen an diesem Thema interessierten Personen, verfügen eigentlich über keine glaubhaften linguistischen Bearbeitungen, die bei der Übersetzungsarbeit behilflich sein könnten. Mehr noch, aufgrund der vorstehend präsentierten Quellen könnten lediglich die Schlussfolgerungen gezogen werden, die Texte aus dem Bereich der Versicherungen sind extrem kompliziert und erstrecken sich überdies auf mehrere Disziplinen. Demzufolge bin ich dazu angeregt worden, zu versuchen, sich mit diesem Thema zu beschäftigen.

2. Fachsprache und Fachsprachen im Lichte der anthropozentrischen Sprachentheorie

Den Ausgangspunkt für die nachfolgenden Erwägungen zu Fachsprachen bilden die Genese und Heranbildung der Fachsprachen. Da die Konzeptionen zur Sprache mit denen zur Fachsprache im Einklang stehen, werden diese nachfolgend präsentiert. Zur Darstellung der sprachlichen und fachsprachlichen Strukturen werden Idio- und Polylekte der Sprache sowie Idio- und Polylekte der Fachsprache charakterisiert und einander gegenübergestellt. Im Anschluss daran werden die Konzeptionen zur Sprache mit den Konzeptionen zur Fachsprache konfrontiert. Zuletzt werden die polnischen und deutschen Benennungen für Fachsprache präsentiert.

Den Anfängen der Fachsprachenentwicklung liegt die gesellschaftliche Arbeitsteilung zugrunde. Eine eindeutige Bestimmung der ersten Spezialisierungen ist leider nicht möglich, denn die Fachsprachen sind in einer Zeit entstanden, für welche es noch keine schriftlichen Quellen gibt. Es kann jedoch vermutet werden, sie bezogen sich auf solche Gebiete, die mit bestimmten praktischen Tätigkeiten oder Dienstleistungen verbunden waren, wie z.B. Heilkunde, Waffenbau und Jagdwesen. Die später entstandene Sachliteratur, insbesondere zu Humanmedizin, Kochkunst,

Religion und Geschichte, wurde meistens im klösterlichen Bereich aufgezeichnet. Es waren jedoch auch solche Sachgebiete vorhanden, wie zum Beispiel Veterinärmedizin, Jagdkunde, oder Geographie, für deren Fachtexte adlige Höfe die erste Rolle spielten (B. Eckardt 2000: 21). Es sind jedoch dabei auch Sprachen der Geheimbünde (z. B. Freimaurer) unübersehbar, die sich streng auf die Geheimhaltung ihrer Fachsprache orientierten und ihre Fachtexte nicht veröffentlichen ließen.

Geschichtlich gesehen haben die neueuropäischen Fachsprachen erst im 18. Jahrhundert in England, im 19. Jahrhundert in Deutschland und in der 1. Hälfte des 20. Jahrhunderts in ganz Europa an Bedeutung gewonnen. (S. Grucza 2004: 7). Die rapide Entwicklung der Technik sowie der Naturwissenschaften resultierte in der Begründung zahlreicher Spezialisierungen sowie in der Einrichtung neuer Fächer und Disziplinen und führte damit zur Differenzierung der Fachsprachen.

Innerhalb der einzelnen Fachbereiche sind zuerst die praktischen Fachsprachen entstanden, die mit bestimmten praktischen (z.B. medizinischen oder handwerklichen) Handlungen unmittelbar zusammenhängen. Dann erfolgte die Entwicklung der kognitiven Fachsprachen, welche die Weiterentwicklung der Gesellschaft stützten (S. Grucza 2008: 5).

Der Zusammenhang von Sprache und Erkenntnis, also die Untrennbarkeit von Denken und Sprechen, wurde bereits von W. von Humboldt konstatiert: „Durch die gegenseitige Abhängigkeit des Gedankens und des Wortes voneinander leuchtet es klar ein, dass die Sprachen nicht eigentlich Mittel sind, die schon erkannte Wirklichkeit darzustellen, sondern weit mehr, die vorher unerkannte zu entdecken.“ (W. von Humboldt, 1968: 27, s. auch S. Grucza 2008: 6).

Die Tatsache, dass die ersten neueren europäischen „ethnolektalen“, kognitiven Fachsprachen erst im 17. – 18. Jahrhundert entstanden sind, ergibt sich daraus, dass die kognitiven Handlungen bis zu dieser Zeit in Latein ausgeführt wurden. Die Intensivierung der kognitiven Handlungen durch deren besondere Pflege aus dem praktischen und theoretischen Standpunkt führte zur Entwicklung der wissenschaftlichen Fachsprachen, also der kognitiven Fachsprachen auf dem höchsten Niveau. Es ist auch kein Zufall, dass die praktischen und kognitiven Fachsprachen in manchen Ländern früher und in den anderen Ländern etwas später erschienen sind. Die Verbesserung der praktischen Umstände (Entwicklung von Technik, Medizin, Industrie, u. a.) liegt der Herausbildung der Fachsprachen im Allgemeinen, und insbesondere der kognitiven Fachsprachen, zugrunde. Kein Wunder also, dass die „westlichen“, Fachsprachen, vor allem „American English“, – Fachsprachen als Muster für diejenigen Gesellschaften gelten, die im Verhältnis zu den wissenschaftlichen Tigern in ihrer Entwicklung ein wenig zurückbleiben (S. Grucza 2008: 5–8).

Infolge der Globalisierung sowie dank der Entstehung von multinationalen und multisprachigen Organisationen, wie der NATO und der Europäischen Union, fand eine intensive und rasante Entwicklung der Wirtschaft und der Wissenschaft statt. Dadurch haben sich in der letzten Zeit allmählich neue Fachsprachen zur Begründung der zwischenmenschlichen Fachkommunikation herausgebildet (S. Gru-

cza 2008: 6). Die zunehmende internationale Zusammenarbeit auf mehreren, u.a. wirtschaftlichen und rechtlichen Gebieten hat in den letzten Jahren einen ständig wachsenden Bedarf an Fachtermini verursacht, wie auch zum steigenden Interesse an theoretischen Fragen der Fachsprachen geführt. Die Entwicklungstendenzen der Fachsprachen sind mit denen der Sprache eng verbunden, denn die ständige Verbreitung der Fachlexik im Alltag führt sukzessiv zur Veränderung der Gesamtsprache.

Den in dem vorliegenden Aufsatz enthaltenen Erwägungen liegt die anthropozentrische Sprachentheorie zugrunde. Diese Auffassung wird es mir erlauben, die wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Thema „Versicherungssprache“, in Ordnung zu bringen und etwaige diesbezügliche linguistische Missverständnisse zu beheben. Die Konzeptionen zur Sprache von F. Grucza, die nachfolgend von S. Grucza in Bezug auf Fachsprache erarbeitet und weiterentwickelt wurden, finden auf Fachsprachen, genauso wie auf Gemeinsprachen, Anwendung (S. Grucza 2004: 38). Sie werden darauf folgend als Grundlage für die weiteren Überlegungen gekürzt erläutert.

Laut der anthropozentrischen Sprachentheorie von F. Grucza existieren die Sprachen tatsächlich, d.h. vollständig, nur im Inneren der konkreten Menschen, innerhalb der einzelnen Personen, in ihren Gehirnen (F. Grucza 1993b: 29). Menschliche Sprachen sind ein Bestandteil der Ausrüstung konkreter Menschen und insbesondere ihrer Gehirne. Diese Ausrüstung erscheint in Form bestimmter praktischer Eigenschaften. Die menschliche Sprache wird als (Eigenschaft) Fähigkeit einer einzelnen Person definiert, aufgrund deren diese Person:

- a) Strukturen von bestimmten Äußerungen gestaltet und diese zum Ausdruck bringt,
- b) bestimmte Ziele durch diese Äußerungen verfolgt, d.h. sich dieser Äußerungen als bestimmter Mittel bedient,
- c) diesen Äußerungen bestimmte Werte, und insbesondere Zeichenfunktionen zuschreibt,
- d) analogische, von anderen Menschen erzeugte Äußerungen erkennt, d.h. sie identifiziert und differenziert,
- e) den Wert, und insbesondere die Bedeutung dieser Äußerungen entschlüsselt und versteht. (ebenda: 31)

Das Wissen kann im Allgemeinen als Zustand oder Eigenschaft von allen Lebewesen definiert werden. Zu unterscheiden ist jedoch das Wissen, welches auf genetischem Wege übermittelt wurde, von dem Wissen, welches diese Lebewesen im Laufe ihres Lebens erwerben. Die Gehirne der Lebewesen sind imstande, das Wissen zu reproduzieren, zu verarbeiten und zu erzeugen. Es sollte dabei auch das Wissen selbst von der Fähigkeit unterschieden werden. Das Wissen ist als Bestandteil der Fähigkeit zu betrachten, denn jede Fähigkeit impliziert ein bestimmtes Wissen und insbesondere ein praktisches Wissen. Das Wissen ist imstande, selbständig zu existieren. Es ist eben möglich, dass man weiß, wie eine Tätigkeit ausgeführt

werden soll, man kann aber diese Tätigkeit nicht ausführen. Die Fähigkeit selbst existiert jedoch nicht. Das Wissen kann ein Lebewesen besitzen oder nicht besitzen (komparative Eigenschaft) und das Ausmaß des beherrschten Wissens kann unterschiedlich sein (graduelle Eigenschaft) (F. Grucza 1997: 12 f). Demzufolge ist jede Sprache eine Art (ein Teil) praktischen Wissens und ein Bestandteil von bestimmten praktischen Fertigkeiten und kann ausschließlich als Eigenschaft konkreter Menschen existieren (F. Grucza 1993b: 32).

Jeder Mensch gestaltet (rekonstruiert) seine eigene Sprache selbst, und zwar unter Einfluss von äußeren sprachlichen Impulsen sowie den Sprachen anderer Sprecher/Hörer ähnlich. Die so genannte „Aneignung“, der Sprache ist tatsächlich ein Prozess, in welchem der Mensch seine eigene Sprache in Anlehnung an spezifische biologisch-genetische Eigenschaften (sprachgenerative Eigenschaften) gestaltet. Dank diesen Eigenschaften sind Menschen imstande, ihre morphosyntaktische und semantisch-pragmatische Sprachfertigkeiten zu erwerben und zu entwickeln (F. Grucza 1993a: 165, S. Grucza 2008: 126).

Der Umfang des Begriffs „Sprache“, lässt sich dreierartig abgrenzen:

- a) Strukturen der Äußerungen alleine,
- b) Strukturen der Äußerungen samt deren Bedeutung und
- c) Strukturen der Äußerungen samt deren Bedeutung und pragmatischen Kommunikationsregeln (S. Grucza 2004: 128)

Die Sprache einer beliebigen Person (also eines konkreten Sprechers/Hörers) wird Idiolekt dieser Person genannt. Von der wirklichen Existenz einer gemeinsamen Sprache in einer menschlichen Gemeinschaft kann dann die Rede sein, wenn diese Sprache entweder als gemeinsamer Teil (Schnittmenge) der Sprachen von allen lebenden Mitgliedern dieser Gemeinschaft (dann querschnittlicher Polylekt genannt) oder als Summe (Vereinigungsmenge) der Sprachen von allen lebenden Mitgliedern dieser Gemeinschaft (dann kollektiver Polylekt genannt) betrachtet wird. Die Phonemika und Grammatiken der Sprachen von verschiedenen menschlichen Gemeinschaften werden vorwiegend als Schnittmengen und ihre Lexika werden vorwiegend als Vereinigungsmengen abgefasst (S. Grucza 2004: 41). Zu bemerken ist jedoch, dass die konkreten Äußerungen weder Elemente eines Idiolektes noch Elemente eines Polylektes sind. Sie beinhalten auch kein Wissen, keine Bedeutung, keinen semantischen Inhalt und keine Meinung. Sie sind nämlich als Produkte zu betrachten, die aufgrund eines Idiolektes, d.h. einer Sprache, die einem konkreten Produzenten eigen ist, erzeugt wurden. Sie bilden lediglich bestimmte Substitute oder Ausdrucksformen des Wissens (S. Grucza 2004: 42, S. Grucza 2008: 130).

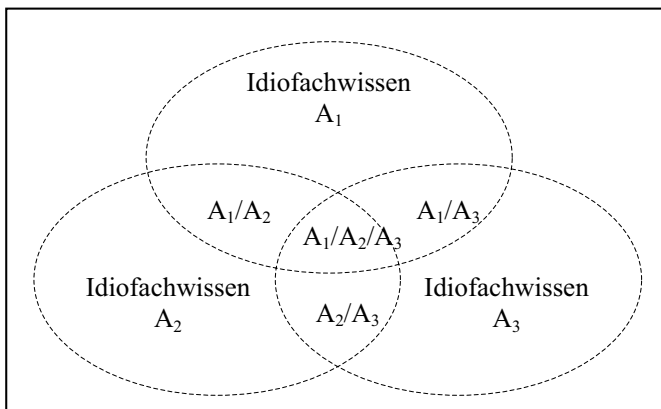
Gemäß der Behauptung, dass die vorstehende Konzeption der Sprache auch für Fachsprachen zutreffend ist, kann die Auffassung entwickelt werden, dass die Fachsprache eine (Eigenschaft) Fähigkeit einer einzelnen Fachperson ist, durch welche diese Person:

- a) Strukturen von bestimmten Fachäußerungen gestaltet und diese zum Ausdruck bringt, sowie
- b) bestimmte fachbezogene Ziele verfolgt, indem sie sich dieser Fachäußerungen als bestimmter Mittel bedient,
- c) diesen Fachäußerungen bestimmte Werte, und insbesondere Zeichenfunktionen zuschreibt,
- d) analogische, von anderen Fachleuten erzeugte Fachäußerungen erkennt, d.h. sie identifiziert und differenziert, sowie
- e) den Wert, und insbesondere die Bedeutung dieser Äußerungen entschlüsselt und versteht. (anhand: S. Gruzca 2004a: 31)

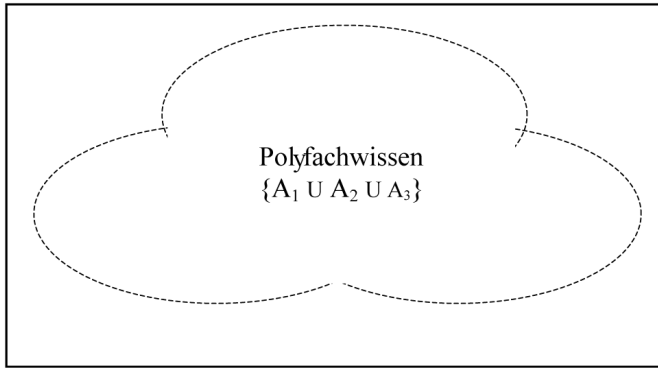
Die Fachpersonen besitzen das Fachwissen im Unterschied zu anderen Personen, die mit dem bestimmten Fach nicht vertraut sind (komparative Eigenschaft). Das Fachwissen kann jedoch unter den Fachpersonen selbst unterschiedliches Ausmaß erreichen (graduelle Eigenschaft) (anhand: F. Gruzca 1997: 12 f). Im Unterschied zum Wissen scheint aber das Fachwissen lediglich empirisch, also durch Erfahrung und Beobachtungen, und nicht genetisch, also durch Vererbung, erworben werden.

Gemäß der anthropozentrischen Sprachentheorie sind die Sprachen der konkreten Menschen ein Objekt linguistischer Untersuchungen, weil ausschließlich konkrete Menschen und ihre konkreten Sprachen samt der sprachlichen Ausrüstung in Wirklichkeit existieren. Aus dem Standpunkt der Fachsprachenlinguistik sollten daher die Sprachen der konkreten Fachleute, also die konkreten Fachsprachen untersucht werden. Jede Fachsprache ist nämlich in erster Linie die Fachsprache eines konkreten Sprechers/Hörers.

Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe der Fachmenschen wird durch das Fachwissen und / oder durch die entsprechende Fachfertigkeit determiniert. Vergleicht man die einzelnen Idiofachwissen untereinander, so gelangt man an die Konklusion, es gibt Elemente, die gleichsam zu mehreren Mengen gehören oder in einer größeren Menge enthalten sind und eine Teilmenge bilden (Abb. S. Gruzca):



Die Vereinigung der einzelnen Mengen von Idiofachwissen umfasst alle Elemente dieser Mengen. Zur Veranschaulichung dieser Vereinigungsmenge kann das folgende Diagramm gezeichnet werden (Abb. S. Grucza):



Das Polyfachwissen bildet also die Vereinigung sämtlicher untersuchter Idiofachwissen:

$$U \{ A_1, A_2, A_3 \}$$

also:

$$A_1 \cup A_2 \cup A_3 = \{ x : (x \in A_1) \vee (x \in A_2) \vee (x \in A_3) \}$$

Soll eine Vereinigungsmenge von mehreren Idiofachwissen erfasst werden, ist folgenderweise vorzugehen:

ϕ - Familie von Mengen (Idiofachwissen), also eine Menge, deren Elemente ausschließlich Mengen (Idiofachwissen) sind

A_i - Element von A_1 bis A_n

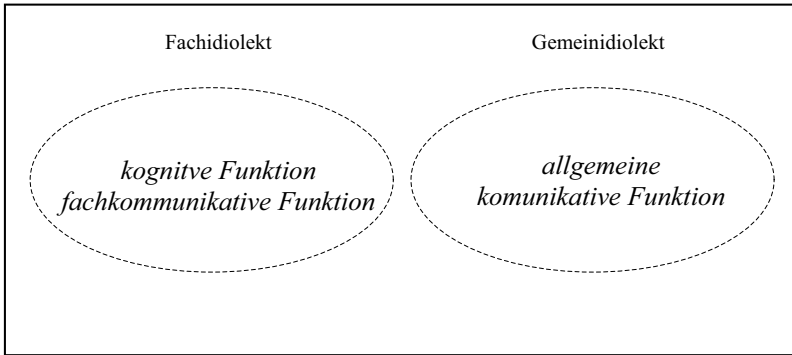
$$\phi = \{ A_1, A_2, A_3, \dots, A_n \}$$

$$U \phi = \{ x : \exists A_i \in \phi \ x \in A_i \}$$

Ob eine jeweilige Fachperson jedoch über das besagte Fachwissen verfügt, kann nur aufgrund ihrer konkreten Äußerungen, also in diesem Fall ihrer Fachtexte, beurteilt werden. Fachtexte können nämlich nur von solchen Menschen produziert werden, die über entsprechendes Fachwissen verfügen und der entsprechenden Fachsprache mächtig sind. Die Produktion der Fachtexte wird also durch die Beherrschung des entsprechenden Fachwissens und der entsprechenden Fachsprachen vorausgesetzt. An dieser Stelle ist auch zu bemerken, dass die Funktion der Fachsprachen nicht nur darin besteht, als „Instrument“, der Gestaltung von Fachtexten zu dienen. Ihre primäre Funktion ist es, die Aneignung, die Erzeugung und die Ordnung des Fachwissens zu ermöglichen und ihre sekundäre Funktion ist die kommunikative Funktion (S. Grucza 2008: 137).

Meines Erachtens ist die vorstehende Feststellung vollkommen richtig, denn die Erfüllung sowohl der kommunikativen als auch der kognitiven Funktion einer Fachsprache wird durch die außerordentliche Präzision und Exaktheit der Fachaus-

drücke direkt determiniert. Ein wesentliches Merkmal der Fachsprachen ist also der überwiegende Vorrang ihrer kognitiven Funktion über der kognitiven Funktion der Gemeinsprachen (Abb. S. Grucza 2008: 151):



Die Fachsprache einer bestimmten Person wird entsprechend der anthropozentrischen Sprachentheorie Idiofachlekt genannt. Die Vereinigungsmenge und/oder die Schnittmenge einer Menge von Idiofachlekten (d.h. sämtlicher durch diese Idiofachlekte umfasster Elemente), ist der Polyfachlekt der Fachmensen, die sich dieser Idiofachlekte bedienen. (S. Grucza 2004: 39).

Ausschließlich über die Polyfachlekte, die die Schnittmenge einer Sammlung von Idiofachlekten repräsentieren, kann gesagt werden, dass sie in Wirklichkeit existieren, soweit diese als Bestandteile eines jeden untersuchten Idiofachlektes betrachtet werden. Von solchen Polyfachlekten kann ebenfalls gesagt werden, dass sie reale „gemeinsame“, Fachsprachen der Gesamtheit von untersuchten Fachleuten sind. Diejenigen Fachsprachen, welche die Vereinigungsmenge einer Sammlung von Idiofachlekten repräsentieren, dürfen jedoch offensichtlich nicht als reale (also tatsächlich existierende) Polyfachlekte betrachtet werden (S. Grucza 2008: 139).

Obwohl verschiedene Fachleute, die denselben Ausschnitt der Wirklichkeit untersuchen, ohne Frage eine Schnittmenge aufweisen, sind Polyfachlekte von Spezialisten für denselben Fachbereich, dieselbe Fachrichtung oder Spezialisten derselben Schule von besonderem Interesse. Zu bemerken ist im Allgemeinen, je exakter der Fachbereich, für welchen die zu untersuchenden Spezialisten als Träger der Fachsprache zuständig sind, desto deutlicher überlappen ihre Idiofachlekte und desto größere Teile ihrer Idiofachlekte sind Bestandteile ihres gemeinsamen Polyfachlektes (S. Grucza 2004: 40-41).

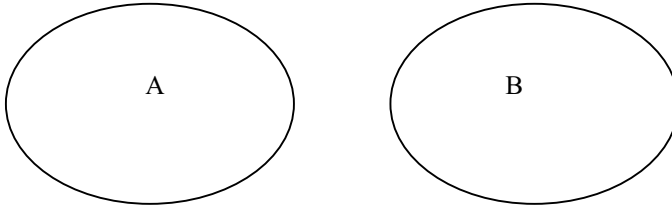
Nun werde ich versuchen, die Beziehungen zwischen Idiofachlekten und Idiogemeinlekten logisch darzustellen, wobei:

A – Idiofachlekt

B – Idiogemeinlekt.

Die Beziehungen zwischen den Elementen eines Idiofachlektes und eines Idiogemeinlektes von einem und demselben Sprecher/Hörer können folgenderweise illustriert werden:

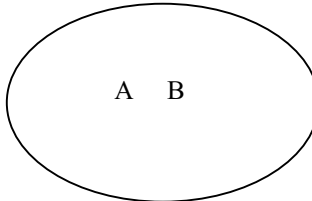
a. Getrenntheit: $(A)(B)$



$A)(B \equiv \forall x (x \in A \rightarrow x \notin B)$ oder $\sim \exists x (x \in A \wedge x \in B)$

Das Diagramm veranschaulicht den Mangel gemeinsamer Elemente. Diese Situation ist jedoch in keinem Aspekt möglich. Polyfachlektes, wie auch Idiofachlektes sind keine strikt autonomen Sprachen, weil ihre Phonemik, Graphemik, Grammatik und teilweise auch ihre Lexik mit der Phonemik, der Grammatik und teilweise auch der Lexik des entsprechenden Polygemeinlektes und / oder Idiogemeinlektes überlappen (S. Grucza 2004: 39).

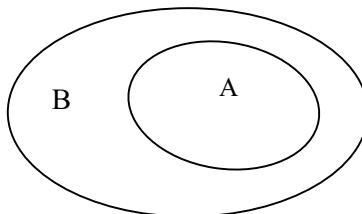
b. Gleichheit: $(A = B)$



$A = B \equiv \forall x (x \in A \equiv x \in B)$

Wenn zwei Mengen dieselben Elemente enthalten, so sind sie gleich. Eine solche Beziehung zwischen Idiofachlektes und Idiogemeinlektes besteht hinsichtlich deren Phonemik, Morphemik und Grammatik, denn diese sind vollkommen identisch.

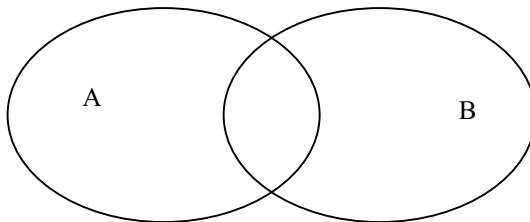
c. Inklusion (Teilmengenbeziehung): $(A \subseteq B)$



$B \supseteq A \equiv \forall x (x \in B \rightarrow x \in A)$

B ist eine Teilmenge von A, wenn jedes Element von B auch in A enthalten ist. A wird dann als Obermenge von B bezeichnet. Mit dieser Situation haben wir bei der Graphemik zu tun. Idiofachlekte bedienen sich nämlich derselben Graphemik, wie Idiogemeinlekte, wobei manche Idiofachlekte, ihre Graphemika um verschiedene Elemente erweitert haben. Dies gilt unter anderem für Naturwissenschaften, wo sich die Fachmensen spezieller Ausdrucksweisen bedienen, wie Zeichnungen oder mathematischer Zeichen.

d. Durchschnitt: ($A \# B$)



$$A \# B \equiv \exists x (x \in A \wedge x \in B) \wedge \exists x (x \in A \wedge x \notin B) \wedge \exists x (x \notin A \wedge x \in B)$$

Die Schnittmenge der Mengen A und B besteht aus sämtlichen Elementen, die in jeder dieser Mengen enthalten sind (also sowohl in A als auch in B). Die Mengen A und B beinhalten also sowohl gemeinsame Elemente als auch solche Elemente, die nur der Menge A und nur der Menge B eigen sind. Diese Beziehung betrifft meines Erachtens den Fachwortschatz. Sowohl Idiofachlekte als auch Idiogemeinlekte beinhalten bestimmte gemeinsame lexikalische Elemente. Der Unterschied ist wie folgt:

(a) die lexikalischen, eigenen Elemente der Idiogemeinsprachen finden auf Idiofachsprachen keine Anwendung (z. B. Kinderjargon),

(b) die lexikalischen, eigenen Elemente der Idiofachsprachen sind den Idiogemeinsprachen nicht bekannt (z.B. Bezeichnungen der Rückenmuskulatur).

Im Unterschied zur Gemeinsprache weist also die Fachsprache lexikalische Besonderheiten auf, die zum erschwerten Verstehen der sprachlichen Äußerungen von solchen Sprechern/Hörern führen, die der betreffenden Fachsprache oder auch nur mancher relevanter Begriffe dieser Fachsprache, nicht mächtig sind. Dieser Faktor unterscheidet die Fachsprache von der Gemeinsprache, wo üblicherweise Phonemika und Grammatika als Schnittmengen, jedoch Lexika als Vereinigungsmengen, betrachtet werden.

An dieser Stelle ist noch einmal darauf hinzuweisen, Idiofachlekte sind keine Varianten der entsprechenden Gemeinidialekte und ebenfalls Polyfachlekte sind keine Varianten der Gemeinpolylekte. Sowohl Idiofachlekte als auch Polyfachlekte sind als funktional relativ autonome Sprachen zu betrachten. Idiofachlekte und Polyfachlekte verschiedener Fachbereiche sind im Verhältnis zueinander ebenfalls autonom. Es ist eben nicht möglich, sich unterschiedlicher Idiofachlekte oder Polyfachlekte in Bezug auf denselben Ausschnitt der Wirklichkeit zu bedienen

(S. Grucza 2004: 41 f.). Dementsprechend sind die Fachsprachen keine Varianten von Gemeinsprachen, denn es ist nicht möglich, sich entweder einer Fachsprache oder einer Gemeinsprache in Bezug auf dieselbe Wirklichkeit zu bedienen. Ein in der Fachsprache abgefasster Text kann nicht in die Gemeinsprache übersetzt werden, indem dieselbe Information minutiös ohne Wertverlust übermittelt wird. Gleichmaßen kann ein in der Ökonomiesprache abgefasster Text beispielsweise nicht in die juristische Fachsprache übersetzt werden. Die Fachsprachen sind nämlich spezifische menschliche Sprachen, die durch Fachleute zur professionellen Kommunikation mitten in einer Gemeinschaft von Fachleuten geschaffen wurden (S. Grucza 2004: 38). Es lässt sich jedoch nicht verneinen, dass sowohl die Idiofachlekte als auch die Polyfachlekte keine kompletten Sprachen sind, weil sie immer mit einer Gemeinsprache oder einer Basissprache zusammenhängen (F. Grucza 2002; S. Grucza 2004).

Resümierend in Wirklichkeit existieren ausschließlich Fachsprachen konkreter (realer) Fachsprecher/Fachhörer (also Fachmensen). Diese Fachsprachen sind bestimmte immanente, integrale und konstitutive Eigenschaften der jeweiligen Fachmensen. Ausschließlich über diese Fachsprachen kann gesagt werden, dass sie konkrete Funktionen erfüllen und reale Sprachen sind. Im Gegensatz dazu sind Verallgemeinerungen der Fachsprachen, deren Idealisierungen, deren abstrakte Modelle sowie Fachsprachen als solche keine realen Sprachen, denn sie sind keine integralen Eigenschaften von konkreten Fachmensen. Solche intellektuelle Erzeugnisse sind zwar als autonome Phänomene zu betrachten, sie sind jedoch nicht real (S. Grucza 2008: 136 f.).

Die Ausführungen des vorstehenden Abschnitts sollten ferner die Frage beantworten lassen, was für Bedürfnisse der Fachsprachenforschung zugrunde liegen. Aus der oben dargestellten Gedankenfolge ergibt sich das folgende Fazit: im Vordergrund sämtlicher fachsprachlicher Untersuchungen haben konkrete Sprecher/Hörer und ihre konkreten Äußerungen zu stehen. Von besonderer Bedeutung ist dabei die Beantwortung der Frage nach dem Verhältnis des Fachwissens, des Fachtextes und der Fachsprache zueinander. Demgemäß sollte die Hauptaufgabe der Fachsprachenforschung darin bestehen, die Akkumulation von Kenntnis und Erfahrung (also Fachwissen) sowie deren Ordnung und Festigung zu erleichtern und demzufolge die unmissverständliche und eindeutige Kommunikation unter Sprechern/Hörern sowie die Befriedigung ihrer kognitiven Bedürfnisse sicherzustellen.

3. Terminologie-Komponenten von Fachsprachen

Die Bezeichnungen „Terminologie“ und „Terminus“ sind durch eine Anzahl von Definitionen und Auffassungen charakterisiert, die in Abhängigkeit von den jeweiligen Autoren unterschiedlich erarbeitet wurden (M. Tryuk 1991: 101). Das Wort „Terminologie“ trägt eigentlich zwei Bedeutungen: in der ersten bedeutet es

so viel, wie „eine Menge von Termini, die sich auf einen Bereich der kognitiven oder praktischen Tätigkeit von Menschen beziehen“; in der ersten Bedeutung ist als „Terminologie“ das, was man lexikalische Komponenten einer Fachsprache nennt. In der zweiten Bedeutung heißt es so viel, wie „sich wissenschaftlich mit Termini zu beschäftigen, d.h. sie zu sammeln, zu beschreiben, zu ermitteln, zu vereinheitlichen, usw.“ (F. Grucza 1991: 14). In der vorliegenden Arbeit wird die semantische Funktion von „Terminologie“ auf Terminmenge begrenzt, wobei die zweite Bedeutung außer Acht gelassen wird.

Nach der Auffassung von J. Lukszyn (2001: 9) wird Terminus in der Regel aufgrund bestimmter Faktoren definiert, und zwar als Wort oder Wortgruppe mit konventionell bestimmter, exakt erfasster Bedeutungsstruktur, das grundsätzlich eindeutig ist, das nicht emotionell interpretiert werden kann und das systembildende Fähigkeiten aufweist.

Die Rolle der Termini im Leben eines Fachmenschen oder einer Fachgemeinschaft ist von dem Entwicklungsniveau dieses Menschen oder dieser Gemeinschaft direkt abhängig und steigt zusammen mit diesem Niveau. Aus diesem Grunde wurde das höchste Niveau des terminologischen Bewusstseins durch diejenigen Gemeinschaften und Menschen erzielt, die relativ am höchsten entwickelt sind. Dabei entstehen die meisten terminologischen Probleme und Bedürfnisse bei den Menschen oder kleineren Gruppen im Rahmen derjenigen Gemeinschaften, die sich mit intellektueller Rekonstruktion oder praktischer Verarbeitung der Realität beschäftigen (F. Grucza 1991: 17). In Konsequenz ist es möglich, das Entwicklungsniveau eines beliebigen Subjektes aufgrund der Situation zu ermitteln, ob und wie schnell der Bestand der von ihm angewendeten Termini entfaltet wird. Dies bedeutet, dass genauso wie die Sprache und die Sprachkompetenz eines jeweiligen Subjektes vom Grad seiner allgemeinen Entwicklung zeugen, widerspiegeln sowohl der qualitative als auch der quantitative Bestand der von ihm beherrschten Termini und seine terminologische Kompetenz den Grad seines fachlichen Fortschritts (F. Grucza 1991: 20). Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, die Untersuchung terminologischer Bestände von Fachsprachen ist im Lichte der gegenwärtigen rasanten Entwicklung zahlreicher Wissenschaft- und Wirtschaftszweige von besonderer Bedeutung. In Konsequenz dürfen die Errungenschaften der heutigen Terminologielehre nicht unterschätzt werden (vgl. W. Zmarzer 1991).

Die durch Terminologielehre verkündete konstitutive Funktion des Terminus, die in der seit langer Zeit herumgeisternden vermeintlicher Gleichung der Terminologie mit der Fachsprache resultierte, wird von S. Grucza bestritten, indem er die Auffassung vertritt, obwohl die Fachlexik das evidenteste Merkmal der Fachsprachen sei, werden diese durch andere Merkmale gekennzeichnet, die ebenso wichtig sind, wie z. B. Kohärenz, Textmusteranwendung oder denotative Exaktheit (S. Grucza 2008: 201).

Die in der Terminologie bereits vorgenommene gewöhnliche Klassifikation der Termini hinsichtlich des Prozesses ihrer Entfaltung in Gemeinwort, Quasi-Termi-

nus und Terminus gewinnt dementsprechend ihre besondere Auslegung im Lichte der anthropozentrischen Sprachentheorie (J. Lukszyn 2001a: 12). Es darf nämlich nicht vergessen werden, diese Entfaltung erfolgt jederzeit in Abhängigkeit von den Spezialisten, die die Entscheidung getroffen haben, sich der betreffenden Gemeinwörtern im Laufe der Fachkommunikation zu bedienen. Erst dann erhalten diese Gemeinwörter den Status eines Quasi-Terminus. Durch ihre nachträgliche Einbettung in fachbezogenen Situationen, also durch die immer häufiger getroffene Entscheidung der Spezialisten über die Auswahl eines jeweiligen Wortes werden die Quasi-Termini zu Termini, also zu regelmäßig angewandten Fachausdrücken. Es ist jedoch stets zu beachten, sie sind nicht der einzige Bestandteil des „Fachlichen“, einer Sprache. Termini sind nämlich sprachliche Einheiten, die sehr selten alleine in Texten vorkommen, sondern sie werden in fachsprachlichen Äußerungen angewandt, die in bestimmten Kontexten angesiedelt sind. Werden die Termini von ihrem Kontext gelöst, so verlieren oder ändern sie ohne dieses Milieu oft ihren Sinn. Außerdem ist zu beachten, dass das, was für einen Spezialisten Terminus ist, für einen anderen nur Quasi-Terminus oder sogar Gemeinwort sein mag. Dies kommt vor, wenn dieser andere Spezialist über ein größeres Fachwissen verfügt. Zu bedenken ist auch, die Termini gehen von einer Fachsprache in andere Fachsprachen über, mehr noch, sie sind oft ein Teil der terminologischen Bestände von mehreren Fachsprachen.

Diese Situation ist übrigens auch für die Versicherungssprache charakteristisch, denn der terminologische Bestand der Versicherungssprache beinhaltet einerseits terminologische Elemente, die ebenfalls anderen terminologischen Beständen anderer Fachsprachen eigen sind, und andererseits augenscheinlich ausschließlich der Versicherungssprache eigene Termini. Zu unterscheiden ist hier jedoch stets „Terminus“, (in Anführungszeichen geschrieben) als Wort, also Ausdrucksform und *Terminus* (kursiv geschrieben) als Bedeutung, also Komponent des Fachwissens. Mit „Terminus“, wird dementsprechend die konkrete sprachliche Äußerung gemeint, wobei der *Terminus* den Sinn dieser Äußerung repräsentiert (vgl. S. Grucza 2007b: 904 – 918). Die versicherungsbezogenen „Termini“, mögen in einigen Fachsprachen präsent sein, jedoch die *Versicherungstermini* sind nur den Versicherungsfachmenschen eigen, die das Versicherungsfachwissen besitzen und im Stande sind, dieses Wissen mittels Fachtexte zu explizieren. Dies kann logisch erfasst und anhand eines Diagramms veranschaulicht werden.

$A_1 - A_n$ – Fachsprachen
 x – Versicherungsterminus

zum *Versicherungsterminus*:

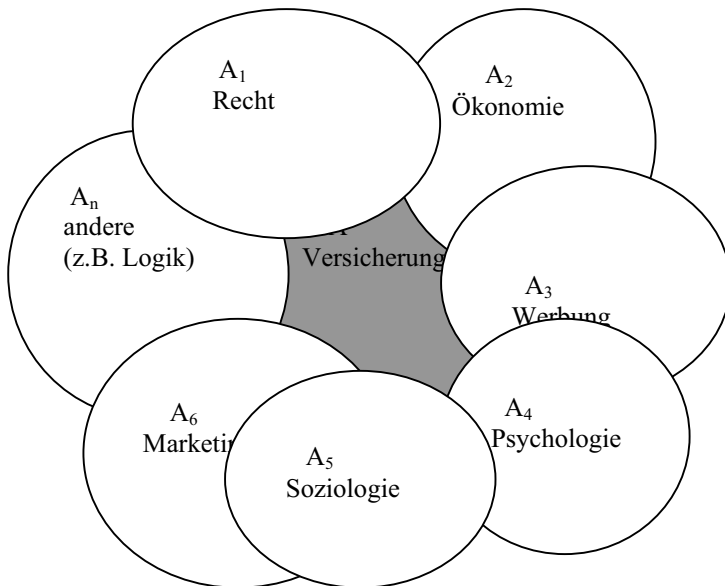
$\exists x x \in A$

Den *terminologischen* Bestand der Versicherungssprache bildet also ausschließlich die Menge der Versicherungssprache A , denn nur Elemente dieser Menge repräsentieren das fachmenschliche Versicherungswissen.

zum „Versicherungsterminus“:

$$\exists x x \in \{[A - (A_1 \cup A_2 \cup A_3 \dots \cup A_n)] \cup (A \cap A_1) \cup (A \cap A_2) \cup (A \cap A_3) \cup \dots \cup (A \cap A_n)\}$$

Den realen „terminologischen„ Bestand der Versicherungssprache bildet somit in Wirklichkeit die Vereinigungsmenge des „terminologischen„ Bestands der „reinen„ Versicherungssprache A und der Schnittmengen der „reinen„ Versicherungssprache A mit den jeweils anderen Fachsprachen (von A_1 bis A_n - die Menge dieser Fachsprachen kann, wie gesagt, unterschiedlich sein).



Natürlich darf dieses Diagramm nur als Beispiel einer Sammlung von „Termini„ der Versicherungssprache betrachtet werden, denn in Wirklichkeit hängt der Bestand dieser „Termini„-Menge von den jeweils engagierten Spezialisten ab, die sich dieser Sprache bedienen und entsprechende Art des Fachwissens aufweisen, also vom jeweils untersuchten Fachbereich der Versicherungssprache und in Konsequenz von dem terminologischen Bestand der Fachsprachen dieser Sprecher/Hörer. Dieser Bestand kann also im Vergleich mit dem dargestellten Diagramm geringer oder umfangreicher sein.

Die vorübergehend angenommene These, dass es tatsächlich „Termini„ gibt, die ausschließlich der Versicherungssprache eigen sind, muss jedoch im Lichte der vorstehenden Überlegungen verneint werden. Die „terminologischen„ Bestände anderer Fachsprachen sind genauso kompliziert wie die der Versicherungssprache und sie gehen ebenfalls ineinander über und weisen gemeinsame Teilmengen auf. Dementsprechend wird eine Teilmenge der „Termini„ der Versicherungssprache

auch zu „terminologischen„ Beständen anderer Fachsprachen gehören, wobei der Auswahl dieser Elemente wiederum von den jeweils engagierten Spezialisten und ihrem Fachwissen abhängig ist und je nach dem variiert.

Es ist überdies zu beachten, manche „Termini„ sind mehrdeutig, d.h. sie können mehrere Bedeutungen ausdrücken. Zugleich ist es ebenfalls möglich denselben *Terminus* mit mehreren Ausdrucksformen zu erfassen, wobei die Entscheidung über die Auswahl der jeweils adäquaten „Termini„ jedes Mal von Fachmenschen abhängig ist. Aus diesem Grunde kann angenommen werden, die Ermittlung *terminologischer* Bestände von Fachsprachen kann ausschließlich durch Untersuchung konkreter Fachtexte realer Spezialisten vorgenommen werden. Wie W. Zmarzer meint, bei der Ermittlung „terminologischer„ Bestände wird die endgültige Entscheidung natürlich von Spezialisten auf dem jeweiligen wissenschaftlichen oder technischen Gebiet getroffen, denn „Termini„ werden in diesem Fall ausschließlich als Attribute der Bedeutung betrachtet und sie können als solche vorübergehenden Charakter aufweisen (W. Zmarzer 1991: 119).

Am Rande könnte noch angemerkt werden, im Lichte der anthropozentrischen Sprachentheorie kann eine neue Betrachtungsweise mancher Annahmen der Terminologielehre entwickelt werden. Ein Beispiel dafür sei, dass der Fachsprache durch die Terminologielehre abgesprochen wird, einige Funktionen erfüllen zu können. Infolge dessen werden bestimmte terminologische Einheiten, die an der Erfüllung von expressiven, appellativen, oder auch poetischen Funktionen orientiert sind, im Voraus von terminologischen Untersuchungen ausgeklammert, was meines Erachtens den terminologischen Bestand einer Fachsprache zu eng erfassen lässt (J. Lukszyn 2001a: 7). Da die Fachsprache in der anthropozentrischer Auffassung eine Eigenschaft eines einzelnen Fachmenschen ist, kann sie natürlich keine Funktionen erfüllen. Die Fachmenschen können jedoch dank dieser Eigenschaft u.a. Strukturen von bestimmten Fachäußerungen gestalten und diese zum Ausdruck bringen sowie bestimmte fachbezogene Ziele verfolgen, indem sie sich dieser Fachäußerungen als bestimmter Mittel bedienen. Somit kann vereinfacht festgestellt werden, diese Äußerungen werden zweckhaft verfasst und sie haben bestimmte Funktionen zu erfüllen. Ich vertrete die Auffassung, es kann möglich sein, dass diese Fachäußerungen auch die vorstehend bestrittenen Funktionen erfüllen können:

(a) expressive Funktion – aufgeregte Spezialisten kommunizieren genauso gut oder genauso schlecht wie die in guter Laune; der Adrenalinzufluss mag überdies höhere Anforderungen an die präzisere und manchmal sogar gehobeneren Fachwortauswahl verursachen. Außerdem gibt es Fachsprachen, die insbesondere auf Gefühlsexpressionen orientiert sind, z.B. die Fachsprache der Psychologie, die Fachsprache der Psychiatrie oder die Fachsprache der Religion.

(b) appellative Funktion – zahlreiche Verwaltungsakte oder rechtliche Entscheidungen erfüllen offensichtlich eine appellative Funktion. Sämtliche Belehrungen haben die Aussagekraft eines Appells, obwohl sie nicht immer als Imperativa verfasst sind.

(c) poetische Funktion – Sprechakte werden nicht nur mittels Schriften oder Gesprächen realisiert. Ein Gemälde oder eine Melodie ist auch ein Fachtext und es ist möglich, mittels dieses Textes Fachäußerungen sowohl auf rein technischer als auch auf poetischer Ebene zu gestalten und auf dieselbe Art und Weise zu entschlüsseln. Die allgemein gemeinte Fachsprache der Kunst bietet dafür mehrere Beispiele.

Wie vorstehend an praktischen Beispielen gezeigt wurde, lassen sich meines Erachtens diese Aspekte der Betrachtungsweise von Fachsprachen doch nicht ausklammern und somit dürfen die zur Gestaltung dieser Äußerungen erforderlichen Ausdrücke bei tiefgehenden terminologischen Arbeiten nicht außer Acht gelassen werden.

J. Lukszyn hat konkludiert, die Ordnung der typologischen Bestände und die Erstellung unterschiedlicher Typologien sei nicht die primäre Aufgabe der wissenschaftlichen Arbeit an Fachsprachen. Wichtig sind die Regeln und Weisen, auf welche die Fachausdrücke kommunikativ und kognitiv verwendet werden (J. Lukszyn 2002: 42). Das Ziel ist es also, die terminologischen Komponenten einer Fachsprache aus einer anderen Perspektive zu betrachten, indem nicht der Terminus, sondern der Mensch und seine komplexen Fachäußerungen in den Vordergrund gestellt werden.

Auf der Grundlage der anthropozentrischen Sprachentheorie können die folgenden Hypothesen zur Terminologie aufgestellt werden:

(a) die Zugehörigkeit der Termini zum Bestand einer Fachsprache hängt ausschließlich von der Entscheidung der Fachmensen ab, sich dieser Termini in Fachsituationen zu bedienen;

(b) in Wirklichkeit existieren keine Termini als solche, sondern nur reale Termini, das heißt sprachliche Einheiten, die Schlüsselemente der jeweiligen realen Äußerungen der Fachmensen sind;

(c) diese realen Termini gehen von einer Fachsprache in andere Fachsprachen über und sind ein wesentliches jedoch nicht das einzige und nicht immer das wichtigste Merkmal einer Fachsprache;

(d) die terminologischen Bestände von Fachsprachen können nur aufgrund der Untersuchung konkreter Fachtexte ermittelt werden;

(e) es muss zwischen „Terminologie“, als Menge der Ausdrucksformen und *Terminologie* als Menge der Bedeutungen, also Komponenten des Fachwissens, unterschieden werden;

(f) die Klassifizierung der „Termini“, als Ausdrucksformen und der *Termini* als Bedeutungen (Komponenten des Fachwissens) ist unabdingbar.

Zur Begründung der vorstehenden Erwägungen darf ich nach F. Grucza behaupten, die primäre wissenschaftliche Aufgabe der Terminologie sei es, die vorhandenen Sachverhalte zu diagnostizieren und zu deskribieren, also zu ermitteln, was in

der Realität existiert, und nicht Prinzipien und präskriptive oder normative, also im Allgemeinen applikative Anweisungen zu formulieren (F. Grucza 1991: 28). Dem Autor zur Folge soll in der modernen Fachsprachenlinguistik vorgegangen werden.

4. Fazit

In dem vorliegenden Artikel wurden die Grundzüge der geschichtlichen Entwicklung der Fachsprachen gekürzt präsentiert, wobei darauf ausdrücklich hingewiesen wurde, dass ihr Ursprung und die ersten Spezialisierungen mangels schriftlicher Quellen lediglich mutmaßlich sind.

Der Zusammenhang zwischen Sprache und Erkenntnis, also die Humboldtsche Untrennbarkeit zwischen Denken und Sprechen, haben als Antrieb für die weiteren Überlegungen zu Fachsprachen gedient. Auf dieser Basis wurden die Wege der bisherigen Fachsprachenforschung, nachfolgend auch der Erforschung der Versicherungssprachen, kritisch dargestellt. Die Sprache, danach auch Fachsprache und letzten Endes die Versicherungssprache, wurde beschreibend erfasst, wobei der Polycharakter der Versicherungssprache veranschaulicht und expliziert wurde. Die bisher ergangenen Publikationen zum Thema Versicherungssprache wurden ebenfalls präsentiert, wobei auf die mangelhafte Differenzierung zwischen Fachsprache und Fachtext eindeutig hingewiesen wurde. Des Weiteren wurden die bisherigen Wege der Fachsprachenforschung mit wenigen Worten kritisch beschrieben. Die Typologisierung und die Klassifikation der Fachsprachen wurden hier ebenfalls, als Konsequenz der Betrachtung der Fachsprachen als Sprachvarianten, präsentiert. Dann wurde versucht, die Versicherungssprachen als Fachsprachen im Lichte der anthropozentrischen Sprachentheorie zu erfassen und in Bezug auf die sich dieser Sprache bedienenden Sprecher/Hörer zu charakterisieren. Zuletzt wurden die Terminologie-Komponenten von Fachsprachen anthropozentrisch erfasst, wobei auf den Charakter der Terminologie-Komponenten von Versicherungssprachen hingedeutet wurde.

In diesem Artikel habe ich mich bemüht, die in der bisherigen Forschung der Versicherungssprache und der Versicherungstexte herrschende Unordnung sowie die damit zusammenhängenden Missverständnisse auf der Grundlage der anthropozentrischen Sprachentheorie zu beheben. Die Grundsätze dafür werden nachfolgend stichweise dargestellt:

(a) Die (Fach-)Sprache, wie auch das (Fach-)Wissen eines jeden Menschen befinden sich in seinem Gehirn. Es kann ausschließlich eine konkrete Sprache eines konkreten Menschen untersucht werden, wobei es ausschließlich durch die Analyse der (Fach-)Texte möglich ist, die (Fach-)Sprache des Produzenten zu beschreiben, also zu rekonstruieren.

(b) In (Fach-)Texten befindet sich weder (Fach-)Sprache, noch (Fach-)Wissen. Das (Fach-)Wissen wird jedoch mittels (Fach-)Texte dank der Sprache geäußert und dieses Wissen ist zur Analyse der Texte unentbehrlich. Durch die Komparation von (Fach-)Texten kann erschlossen werden, auf welche Art und Weise das (Fach-)Wissen in diesen (Fach-) Texten geäußert wird. Es kann eine entsprechende Art der (Fach-)Texte und damit eine entsprechende Art des (Fach-)Wissens ausgewählt und untersucht werden.

(c) Durch die Komparation von (Fach-)Texten kann erschlossen werden, auf welche Art und Weise das (Fach-)Wissen in diesen (Fach-) Texten geäußert wird. Nach der Rekonstruktion der (Fach-) Sprache kann die Hypothese gestellt werden, welche Regeln der Konstruktion eines (Fach-) Textes zugrunde liegen.

(d) die Zugehörigkeit der Termini zum Bestand einer Fachsprache hängt ausschließlich von der Entscheidung der Fachmenschen ab, sich dieser Termini in bestimmten fachbezogenen Situationen zu bedienen; die terminologischen Bestände von Fachsprachen können nur aufgrund der Untersuchung konkreter Fachtexte ermittelt werden.

(e) es muss zwischen „Terminologie“, als Menge der Ausdrucksformen und *Terminologie* als Menge der Bedeutungen, also Komponenten des Fachwissens, unterschieden werden; die Klassifizierung der „Termini“, als Ausdrucksformen und der *Termini* als Bedeutungen (Komponenten des Fachwissens) ist unabdingbar.

Diese Auffassung hat zu erlauben, die wissenschaftlichen Erkenntnisse zum Thema „Versicherungssprache“, in Ordnung zu bringen und einen neuen Ansatz für die nachträgliche Exploration der betreffenden Problematik zu erarbeiten.

5. BIBLIOGRAPHIE

- BECKER A., KLEIN W. (2008) *Recht verstehen. Wie Laien, Juristen und Versicherungsagenten die „Riester – Rente“ interpretieren*. Berlin.
- ECKARDT B. (2000) *Fachsprache als Kommunikationsbarriere. Verständigungsprobleme zwischen Juristen und Laien*. Wiesbaden.
- FLUCK, H.-R. (1996) *Fachsprachen: Einführung und Bibliographie*. 5., überarb. u. erw. Auflage. Tübingen/Basel.
- GRUCZA F. (1991) *Terminologia – jej przedmiot, status i znaczenie*. In: Grucza F. (Hg.) *Teoretyczne podstawy terminologii*, Wrocław, 11–43.
- GRUCZA F. (1993a) *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*. In: Piontka J., Wiercińska A. (Hg.) *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*, Poznań, 151–174.
- GRUCZA F. (1993b), *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: O językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*. In: *Opuscula Logopaedica. In honorem Leonis Kaczmarek*, Lublin, 25–47.
- GRUCZA F. (1997) *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*. In: Grucza F., Dakowska M. (Hg.), *Podjęcia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, Warszawa, 7–21.
- GRUCZA F. (2002) *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinatory rozwoju cywilizacyjnego*. In: Lewandowski J. (Hg.) *Języki specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki*, Warszawa, 9 – 26.

- GRUCZA S. (2004) *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, Warszawa.
- GRUCZA S. (2007a) *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego (2. berichtigte Ausgabe)*, Warszawa.
- GRUCZA S. (2007b) „Text, und Text – Zu ihrer Stratifikation. In: Grzywka K., Godlewicz-Adamiec J., Grabowska M., Kosacka M., Małecki R. (Hg.) *Kultura – Literatura – Język / Kultur – Literatur – Sprache. Prace ofiarowane Profesorowi Lechowi Kolago w 65. rocznicę urodzin*, Warszawa, 904-918.
- GRUCZA S. (2008) *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa.
- GRUCZA S. (2010) *Kategoryzacja języków (specjalistycznych) w świetle antropocentrycznej teorii języków ludzkich*. In: *Komunikacja Specjalistyczna 2 (in Druck)*.
- HATTEMER K. (1981) *Zur Verständlichkeit der Versicherungssprache: Wissenschaftliche Erkenntnisse und praktische Folgerungen*. In: *Die Versicherungsschau* 36. Jahrgang, Nr. 9(1981), 257 – 270.
- HOFFMANN, L. (1984) *Kommunikationsmittel Fachsprache*, Berlin.
- HOFFMANN, L. (1985) *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. 2., völlig neu bearb. Auflage, Tübingen.
- HOFFMANN, L. (1988) *Vom Fachwort zum Fachtext. Beiträge zur angewandten Linguistik*, Tübingen.
- HUMBOLDT W. v. (1968) *Über das Vergleichende Sprachstudium*. In: Leitzmann A. (Hg), *Humboldt W. v. 1903-36. Gesammelte Schriften, Band IV*, Berlin.
- KALVERKÄMPER H. (1988) *Verständlichkeit, Verständnis und Verständigung im Fadenkreuz: der Wissenschaftstransfer*. In: *Ars Semiotica* 3–4(1988), 311–325.
- KLEIN, W. & BERLINER ARBEITSGRUPPE (2000), *Sprache des Rechts. Vermitteln, Verstehen, Verwechseln*. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 118, Universität Siegen, 7-33.
- LUKSZYN J. (2001a) *Termin i system terminologiczny w świetle praktyki*. In: Lukszyn J. (Hg.) *Języki specjalistyczne 1. Metajęzyk Lingwistyki*, Warszawa, 7–25.
- LUKSZYN J. (2001b) *Systemowy słownik terminologii branżowej*. In: Lukszyn J. (Hg.) *Języki specjalistyczne 1. Metajęzyk Lingwistyki*, Warszawa, 103–119.
- LUKSZYN J. (2002) *Uniwersalia tekstów specjalistycznych*. In: Lukszyn J., Lewandowski J. (Hg.) *Języki specjalistyczne 2. Problemy technolingwistyki*, Warszawa, 41-48.
- MÖHN D., PELKA R. (1984) *Fachsprachen. Eine Einführung*. In: *Germanistische Arbeitshefte* 30, Tübingen.
- ROELCKE Th. (1999) *Fachsprachen*, Berlin .
- SCHMIDT W. (1969) *Charakter und gesellschaftliche Bedeutung der Fachsprache*. In: *Sprachpflege* 18(1969).
- STEGER H. (1988) *Erscheinungsformen der deutschen Sprache. „Alltagssprache“ - „Fachsprache“ - „Standardsprache“ - „Dialekt“ und andere Gliederungstermini*. In: *Deutsche Sprache* 16(1988), 289-319.
- TRYUK M. (1991) *Stan organizacyjny działalności terminologicznej na świecie* In: Grucza S. (Hg.) *Teoretyczne podstawy terminologii*, Wrocław, 97-116.
- ZMARZER W. (1991) *Leksykografia terminologiczna*. In: Grucza F. (Hg.) *Teoretyczne podstawy terminologii*, Wrocław, 117–132.

On Ontological and Componential Status of Languages for Insurance Purposes

By analyzing the development of languages for specific purposes and the related research reports provided by many linguists and other academics, the author presents their wandering astray as a result of the lack of understanding of what languages for specific purposes are and how they exist. With the anthropocentric theory of languages as a basis, the author reviews recent accomplishments in the field of modern applied linguistics.

The paper deals with the insurance parlance and its place among other languages for specific purposes as well as the relationship between the languages for specific purposes and the general languages.

This paper also attempts at establishing a new approach to the insurance parlance as a special purpose language by indicating whose characteristic it is and how its components can be distinguished.

Agnieszka ŚWIRKO

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Przyswajanie języków przez osoby niewidome od urodzenia

F. Grucza (2007: 314) traktuje glottodydaktykę jako autonomiczną dziedzinę nauki, oddzielając ją zarówno od lingwistyki, jak i od dydaktyki ogólnej. Zdaniem autora, dziedziny te zajmują się innymi przedmiotami, wyznaczają sobie także inne cele badawcze. Samą glottodydaktykę F. Grucza dzieli na ogólną i szczegółową. Powszechny jest pogląd (T. P. Krzeszowski 2008: 15), że w nauce humanistycznej, jaką jest glottodydaktyka, założenia teoretyczne nie zawsze sprawdzają się w praktyce. Nie można jednak zaprzeczyć, że „glottodydaktyka ze względu na specyficzny charakter badań odnosi się oprócz lingwistyki, również do innych nauk szczegółowych, jak: neurologia, nauki przyrodnicze (neurobiologia, biofizyka), psychologia, psycholingwistyka, cybernetyka, teoria komunikacji, socjologia, pedagogika etc.” (G. Lewicka 2007: 13). Zdaniem T. P. Krzeszowskiego (2008: 15), związek ten jest podobny do zależności między medycyną a np. anatomią, fizjologią, genetyką, fizyką i chemią etc., ta pierwsza wciąż traktowana jest jako sztuka, te drugie jako nauki znajdujące się w służbie owej sztuki.

Według F. Gruczy (2007: 312), glottodydaktyka jest dziedziną koncentrującą swe zainteresowania badawcze przede wszystkim na funkcjonowaniu jednego ze szczególnych rodzajów układów komunikacyjnych, nazwanych układami glottodydaktycznymi, których najważniejszym elementem jest uczący się, natomiast nauczyciel języków, nie tylko obcych, lecz także ojczystych, szczególnym rodzajem źródła informacji. Poruszane są zatem kwestie dotyczące akwizycji języków oraz powiązane z tym zagadnieniem pytania: na jakiej podstawie dokonują się procesy zwane przyswajaniem sobie języków lub przekazywaniem („nauczaniem”) języków przez ludzi. Zdaniem F. Gruczy (2007: 313 i n.), konieczne jest połączenie glottodydaktyki obcojęzycznej z glottodydaktyką ojczystojęzyczną (języków pierwszych), ponieważ centralne procesy akwizycyjne przebiegają w nauce jakiegokolwiek obcego języka w sposób analogiczny do tych, z którymi mamy do czynienia w nauce języka ojczystego oraz w obu przypadkach wchodzi w grę te same ludzkie właściwości. Nie należy jednak zakładać, że we wszystkich wymienionych sytuacjach mamy do czynienia z identycznymi sytuacjami, ponieważ „akwizycja języka drugiego polega na nabywaniu wprawy językowej i komunikacyjnej w celu osiągnięcia założonego poziomu komunikacyjnej kompetencji językowej.

W porównaniu z językiem pierwszym zakres umiejętności i sprawności w języku drugim może być znacznie mniejszy” (G. Lewicka 2007: 22). Jednocześnie G. Lewicka (2007: 12) podkreśla, że przez „nauczanie” powinno się rozumieć działania związane z planowaniem i organizowaniem procesu glottodydaktycznego, a nie sensu stricto nauczanie języka, ponieważ języka nie można ani nikomu przekazać ani nikogo nauczyć.

Tyfloglottodydaktyka to nauka o metodach nauczania i uczenia się języka obcego osób niewidomych. T. P. Krzeszowski (2008: 16 i n.) podkreśla, że istotne różnice między glottodydaktyką a tyfloglottodydaktyką występują jedynie w planie techniki, tj. dążenie do wyrównania szans, które dzielą się na dwie grupy: czasowe i sensoryczne. Pierwsza grupa polega na przeznaczaniu większej ilości czasu na wykonanie przez osoby niewidome od urodzenia pewnych zadań, które osoby widzące wykonują szybciej. Druga grupa natomiast stanowi cały zespół działań z wykorzystaniem najnowocześniejszych osiągnięć technicznych, np. komputery, drukarki i monitory brajlowskie, syntezytory mowy, wypukłe rysunki oraz multimedia, które pomagają w przetwarzaniu powszechnie stosowanych materiałów wizualnych (drukowanych, ilustracji) na materiały dotykowe. Zdaniem autora, uznanie innych różnic byłoby po prostu przejawem dyskryminacji osób niewidomych. Cele nauczania i związane z nimi sprawności językowe nie mogą być różne dla osób widzących, słabowidzących lub niewidomych od urodzenia.

W połowie lat siedemdziesiątych rozpoczęto dyskusje dotyczące alternatywnych strategii przyswajania mowy u dzieci widzących oraz niewidomych od urodzenia. Lingwiści (zob. B. Landau 1997: 12) twierdzili, że ślepotą wrodzoną nie ma większego wpływu na przyswajanie języka ponieważ „nauka” języka nie jest zależna od doświadczenia oraz dojrzewania. Empiryści (zob. A. Dunela 1989: 56) natomiast widzieli różnice w przyswajaniu mowy u dzieci widzących i dzieci z dysfunkcją wzroku, argumentując swoje podejście deficytem poznawczym, jaki występuje u niewidomych od urodzenia w nabywaniu kompetencji kognitywnych i socjalnych (por. M. Brambring 2003: 731). Koncentrując się jednak na tezie lingwistów (B. Landau 1997: 12), można wyjść z założenia, jakie przedstawił F. Grucza (2007: 379), że języki są wewnętrzną właściwością każdego człowieka i nie istnieją samodzielnie poza człowiekiem. Powyższe stwierdzenie ma zasadnicze konsekwencje, nie tylko dla badań glottodydaktyki, ale także w ramach tyfloglottodydaktyki; wynika z tego, że dzieci niewidome od urodzenia są w stanie opanować zarówno język ojczysty, jak i język/języki obce w takim samym stopniu, co dzieci widzące.

Nasuwa się kolejne pytanie: kim jest i jak przebiega rozwój językowy osoby niewidomej od urodzenia. Z. Sękowska (1998: 98) zaznacza, że istnieją różne definicje i klasyfikacje osób niewidomych i słabowidzących oparte na różnych kryteriach. Autorka powołuje się na Światową Organizację Zdrowia (WHO), opierającą się na kryteriach medycznych, na uszkodzeniu podstawowych czynności wzrokowych, a więc osłabieniu ostrości wzrokowych i zaburzeniu pola widzenia. Zgodnie

z tymi kryteriami, osobami niewidomymi są osoby całkowicie niewidome – ostrość wzroku 0,00, osoby z ostrością wzroku nie większą niż 0,05, a więc osoby ze ślepotą umiarkowaną oraz osoby z ograniczonym polem widzenia nie większym niż 20 stopni, niezależnie od ostrości wzroku (może być wyższa niż 0,05). Osobami słabowidzącymi są osoby, u których ostrość wzroku wynosi od 0,05 do 0,3, a w znaczeniu szerokim do słabowidzących zaliczają się osoby ze słabowzrocznością głęboką, zaliczone do osób niewidomych. Co do pola widzenia, to podobnie jak w przypadku osób niewidomych, przyjmuje się jego ograniczenie do obszaru 20 stopni, niezależnie od ostrości widzenia (może być lepsza niż 0,3). Nie można więc zakreślić wyraźnych granic między poszczególnymi kategoriami dysfunkcji wzroku.

Z. Sękowska (2008: 98 n.) proponuje rozwiązanie tych trudności poprzez definicje funkcjonalne, oparte na kryteriach bardziej praktycznych, tj. definicja zawodowa i praktyczna. Według definicji zawodowej, osobami niewidomymi są osoby, które w pracy zawodowej opierają się głównie na pozostałych zmysłach, a więc całkowicie niewidomi. W odniesieniu do innych osób z uszkodzonym wzrokiem, oznacza to, że zachowana sprawność wzroku jest zbyt niska do wypełnienia funkcji kierującej i kontrolującej w trakcie wykonywania pracy. Są to osoby zawodowo niewidome. Osoby słabowidzące natomiast to osoby, które pomimo znacznego uszkodzenia czynności wzrokowych wykorzystują je dla orientacji, kontrolowania i kierowania przebiegu pracy. Definicja pedagogiczna uwzględnia możliwości wykorzystania zachowanej sprawności widzenia w realizacji programu szkolnego, tzn. że za dziecko słabowidzące uważa się takie, które zachowało zdolność widzenia i traktuje ją jako główny kanał uczenia się. Oznacza to, że może ono przez dłuższy czas czytać teksty czarnodrukowane, choćby wymagało to specjalnie powiększonego druku, specjalnie powiększonych pomocy optycznych, np. lupa. W aspekcie pedagogicznym Sękowska wyróżnia trzy grupy uczniów z dysfunkcją wzroku: niewidomych, szczałtkowo widzących oraz słabowidzących. W niniejszym artykule chodzi głównie o dzieci niewidome od urodzenia. W. H. Melanowski (1951: 23) uważa, że tę grupę cechuje „niemożność korzystania z wrażeń wzrokowych”, dlatego kompensuje ona brak bodźców wzrokowych poprzez dynamiczne układy strukturalne, głównie słuch i dotyk, a także procesy korowe. Z powyższych rozważań wynikają konsekwencje, z jakimi każdy nauczyciel pracujący z osobami z dysfunkcją wzroku, powinien się liczyć.

Z dydaktycznego punktu widzenia najważniejszym jest rozróżnienie między uczniami niewidomymi oraz słabowidzącymi. Powiązane jest to z technikami nauczania i uczenia się, a także ze sposobami przygotowywania materiałów dydaktycznych dla tych grup słuchaczy. Istotnym jest również rozgraniczenie między osobami niewidomymi od urodzenia, a takimi, które swój wzrok utraciły w późniejszym okresie życia. T. P. Krzeszowski (2008: 23) twierdzi, że to rozróżnienie ma wielkie znaczenie z punktu widzenia psychologii i psycholingwistyki, gdyż rozwój języka, a zwłaszcza kształtowanie się pojęć i struktur gramatycznych u tych dwóch grup uczniów, przebiega nieco inaczej. Różnice te są jednak mniejsze niż

mogłoby się wydawać. Nie rzutuje to również w większym stopniu na możliwości oraz sposoby przyswajania i uczenia się języków obcych.

Rozwój językowy osoby niewidomej od urodzenia przebiega nieco inaczej ze względu na pewne ograniczenia poznawcze, jakim ta osoba podlega. Osoby niewidome od urodzenia mają znacznie mniejsze możliwości obserwowania otaczającego je świata. Percepcja ogranicza się do doświadczeń sensorycznych, tj. dotykowych i słuchowych, które stają się głównym sposobem kształtowania się pojęć oraz drogą do opanowania języka. Doświadczenia wzrokowe są dla nich niedostępne. Według T. P. Krzeszowskiego (2008: 25 i n.), pociąga to za sobą problemy z takimi pojęciami, jak: perspektywa, przybliżanie się i oddalanie, rozszerzanie się i kurczenie oraz kolor. Utrudnione jest również przyswojenie istoty pojęć związanych z dwuwymiarową reprezentacją obiektów trójwymiarowych, tj. ich rysunków, obrazów czy fotografii. Z. Sękowska (1998: 126) wskazuje również na inne następstwa, które wiążą się z brakiem wzroku: niemożność poznawania kształtu przedmiotu niedającego się objąć dotykiem ze względu na swą wielkość czy konsystencję, brak wycucia odległości niesprawdzalnej dotykiem, brak realnego poczucia niebezpieczeństwa, związanego z postrzeganiem, wyobrażenia wysokości czy głębokości, brak znajomości ruchów zmian, które one powodują, ich precyzji, tempa, estetyki. Chociaż braku wzroku nie można uważać za błahę utrudnienie kształcenia, to należy wspomnieć, że osoby niewidome od urodzenia jednak posługują się w naturalny sposób i bez trudności doświadczeniami pozawzrokowymi i motorycznymi, które umożliwiają rozwinięcie świadomości położenia własnego ciała w przestrzeni, jak i naturę wszelkich pojęć związanych z ciężarem, rozmiarem i fakturą przedmiotów poznawanych bez udziału wzroku. Starsze dzieci oraz dorośli posługują się dotykowymi mapami jako pomocą we właściwej orientacji przestrzennej bez udziału wzroku. T. P. Krzeszowski (2008: 25 i n.) podkreśla, że dziecko niewidome od urodzenia zaczyna sięgać po przedmioty wydające jakiś dźwięk przeciętnie sześć miesięcy później niż robią to dzieci widzące, co oznacza, że dźwięk jest dla nich mniej ważny niż wzrok dla widzących. Pierwszoplanową rolę u niewidomych od urodzenia odgrywają doświadczenia związane z fakturą i twardością dotykanych przedmiotów, dopiero dalszą - doświadczenia związane z ich kształtem, co powoduje pewne opóźnienie w procesie poznawczym osób niewidomych. Mimo to doświadczenia haptyczne i słuchowe tworzą potencjał poznawczy niewidomego, który pozwala kształtować pojęcia i struktury przestrzenne bez udziału wzroku. Te doświadczenia pozawzrokowe stanowią skuteczną podstawę przyswajania języka. Należałoby również poświęcić uwagę rozwojowi słownictwa. U. Birner (1994: 25) jest zdania, że zasób słownictwa dzieci niewidomych od urodzenia nie różni się zasadniczo od zasobu słownictwa dzieci widzących. B. Landau i L. Gleitman (1985: 52) zaznaczają, że osoby niewidome identyfikują dany przedmiot poprzez nadanie mu określonych cech, co u dzieci widzących nie jest istotne. Zdaniem T. P. Krzeszowskiego (2008: 28), poglądy, że dzieci niewidome i widzące inaczej rozumieją poznawane wyrazy, a także, że dzieci niewidome odnoszą przyswojone

przez siebie wyrazy do zawężonych zakresów pojęciowych, są całkowicie mylne. Wiąże się to z naturą samego języka i sposobem jego przyswajania. Przyswajając język, obie grupy uczniów funkcjonują w tej samej rzeczywistości, a „język ludzki to praktyczna wiedza poszczególnej osoby, na podstawie której tworzy ona formy (struktury) wyrażeń/wypowiedzi określonego typu i substancjalizuje (uzewnętrznia) je, realizuje (spełnia) określone cele za pomocą wyrażeń/wypowiedzi tego typu, tzn. posługuje się nimi jako pewnymi, przypisuje im określone wartości, przede wszystkim funkcje znakowe, poznaje analogiczne wyrażenia/ wypowiedzi wytworzone przez inne osoby, tzn. identyfikuje je i dyferencjuje, odczytuje i rozumie nadane im wartości, przede wszystkim ich znaczenia” (F. Grucza 1993: 31). Poza tym, nauka języka musi być związana z uogólnieniami. „Każde pojęcie wyrażone językowo jest rezultatem jakiegoś uogólnienia dotyczącego pewnej klasy przedmiotów lub zjawisk powtarzających się w doświadczeniu danej osoby” (T. P. Krzeszowski 2008: 28). M. Brambring (2003: 731) wskazuje na tak zwany werbalizm, występujący u osób niewidomych od urodzenia, i wyjaśnia, że werbalizm jest to stosowanie przez niewidomych terminów, które u osób widzących budowane są na podstawie percepcji wzrokowej, bez dokładnego zrozumienia ich znaczenia oraz funkcji, jaką dany wyraz ma pełnić. T. Majewski (1983: 39) powiązuje język ojczysty z tak zwaną kompensacją językową, zauważając, że słowo może dostarczać osobom z defektem wzroku takich samych treści poznawczych jak wzrok widzącym, przy czym wygłasza również pogląd, iż słowa będą miały charakter informacyjny i kompensacyjny dla osoby niewidomej od urodzenia tylko wtedy, kiedy będą miały konkretną podbudowę opartą na bezpośrednim doświadczeniu zmysłowym. T. P. Krzeszowski (2008: 29 i n.) zwraca uwagę na czasowniki powiązane z percepcją wzrokową (głównie *look* i *see*) oraz przymiotniki określające kolory. Badania wykazały, że dla dziecka niewidomego od urodzenia „look” znaczy „badać ręką”, dlatego też ta grupa dzieci używa czasowników związanych u osób widzących z widzeniem w odniesieniu do modalności dotykowej, ponieważ u dzieci niewidomych od urodzenia to ona dominuje w procesie poznawania rzeczywistości. T. P. Krzeszowski (2008: 30) wyjaśnia, że znaczenie i rozumienie kształtuje się niezależnie od modalności percepcyjnej, ponieważ zawsze jest to modalność dominująca u danej osoby. U osoby niewidomej od urodzenia jest nią modalność dotykowa. Twierdzi się jednak (T. P. Krzeszowski 2008: 28), że wyrazy „wzrokowe” w języku osób niewidomych od urodzenia nie są pozbawione znaczenia, jak sugeruje pojęcie werbalizmu. W związku z tym można śmiało stwierdzić, że osoby niewidome od urodzenia zastępują brak zmysłu sensorycznego innymi zmysłami i stosują wyrazy „wzrokowe” „zgodnie z konwencjami językowymi obowiązującymi w języku osób widzących” (T. P. Krzeszowski 2008: 30).

Powyższe rozważania dotyczące nabywania języka ojczystego przez osoby niewidome dowodzą faktu, iż trudności w przyswajaniu języka nie powodują różnic w posługiwaniu się językiem ojczystym pomiędzy widzącymi a niewidomymi od urodzenia.

Co natomiast dzieje się przy akwizycji języka obcego przez osoby niewidome od urodzenia? H. Jakubowska (2001: 171) zauważa, że język obcy, język w ogóle, jest dla osób niewidomych z natury rzeczy dostępny, a ograniczenia dotyczą głównie korzystania z wizualnych metod nauczania. Język odgrywa w życiu osoby niewidomej od urodzenia ogromną rolę i pełni funkcję kompensacyjną. Dzięki znajomości jednego lub kilku języków obcych funkcja ta ulega wzmocnieniu. Poza tym „dobra znajomość przynajmniej jednego języka obcego już od wielu lat uznawana jest za jedną z podstawowych umiejętności, jakiej oczekuje się od absolwentów szkół wyższych a nawet szkół niższego stopnia” (B. Marek 2008: 60). T. P. Krzeszowski (2008: 35) oraz B. Marek (2008: 67) podają następujące argumenty na rzecz uczenia się języków obcych przez osoby niewidome, tj.:

- Znajomość języka obcego kompensuje w dużym stopniu brak lub utratę wzroku. Umożliwia ona osobom niewidomym dotarcie do niedostępnych dla osób widzących (które nie znają języka obcego) obszarów rzeczywistości za pośrednictwem radia, telewizji czy internetu.
- Język obcy poszerza możliwości poznawcze oraz rozwija w osobie niewidomej poczucie własnej wartości, dobrze wpływa na samoocenę i sprzyja korzystnym porównaniom z innymi osobami. Mimo, że widzą one dobrze, pozbawione są nowej perspektywy, jaką otwiera znajomość języka obcego.
- Znajomość języków obcych podnosi prestiż osoby niewidomej w społeczeństwie i pozwala jej na zajęcie znaczącego miejsca w hierarchii społecznej, co stanowi przecież jeden z najtrudniejszych problemów rehabilitacji i rewalidacji. Można zatem stwierdzić, że w tym przypadku język obcy jest czynnikiem kompensującym deprivację społeczną.
- Znajomość języków obcych poszerza osobom niewidomym możliwości zawodowe o takie specjalności, jak: tłumacz, lektor języka obcego czy informatyk, a więc jest czynnikiem kompensującym deprivację zawodową i deprivację ekonomiczną (finansową).
- Nauka języków obcych spełnia również funkcję integracyjną i psychoterapeutyczną. Stwarzają one osobom niewidomym płaszczyznę wspólną z widzącymi, na której mogą samodzielnie współdziałać. Co do funkcji psychoterapeutycznej, nauka języków obcych pobudza zdolności twórcze i poznawcze osób z dysfunkcją wzroku, stwarzając im dodatkowe szanse rzeczywistego spełnienia, a także pomaga uniknąć groźnego w skutkach poczucia pustki i bezsensu życia.
- Znajomość języków obcych rozszerza możliwości korzystania z szeroko rozumianej rozrywki (obcojęzycznego teatru, teatru radiowego, dialogu filmowego i innych form interakcji językowej), ponieważ język jest nośnikiem komizmu czy humoru.
- Nauczyciel nieprzygotowany do pracy z niewidomym uczniem reaguje na ogół dużym zdumieniem, kiedy dowiaduje się o różnego rodzaju lukach w wiedzy o świecie, jakie stwierdzić można u niewidomych od urodzenia dzieci, a na-

wet u dorosłych. Świadczą o tym wypowiedzi i pytania niewidomych uczniów, które usłyszeć można w różnych okolicznościach, takich jak: „jakiego koloru jest wiatr?”, „jak to jest możliwe, że widzisz wielką górę przez małe okno?”, „Byłam przekonana, że samoloty machają skrzydłami, kiedy lecą”, „Jeśli widzisz mnie przez zamknięte okno, to dlaczego mówisz, że nie widzisz mnie przez ścianę?”, „Już wiem jak ryby pływają, ale jak one chodzą?”. Nauczanie języka obcego stwarza wyjątkową okazję do stwierdzenia istnienia takich luk w wiedzy o świecie.

M. Dakowska (2001: 47) zwraca uwagę na procesy poznawcze oraz związaną z nimi koncepcją poznawczą, zwaną również koncepcją kognitywną w nauczaniu języków obcych. Według koncepcji kognitywnej, nie da się rozpatrywać uczenia się języka obcego w oderwaniu od całości procesów poznawczych człowieka (A. Piskorska 2008: 47 i n.). Procesy poznawcze dotyczą wszystkiego, co dzieje się w ludzkim umyśle, i mają związek z przyswajaniem informacji ze świata zewnętrznego: od postrzegania tej informacji za pomocą narządów zmysłów aż do zachowania jej w pamięci trwałej wraz z wykorzystaniem informacji wcześniej przyswojonej.

Rozwój procesów poznawczych u dzieci niewidomych od urodzenia przebiega nieco odmiennie niż u dzieci widzących. Wpływają „one w pewnym stopniu na predyspozycje młodzieży i osób dorosłych do nauki języka obcego i wykonywania zadań mających tej nauce służyć” (A. Piskorska 2008: 48). Proces poznawczy jest bowiem uzależniony od pomocy osób dorosłych z powodów wspomnianych powyżej, dlatego grupa dorosłych osób niewidomych może się znacznie różnić od siebie; wynika to z odmiennych doświadczeń wyniesionych z wczesnego dzieciństwa i czasów szkolnych. A. Piskorska (2008: 48 i n.) zwraca uwagę na motywację jako bardzo ważny czynnik w nauczaniu języków obcych osób niewidomych. Autorka podkreśla, że procesy poznawcze mają swoje ograniczenia, ponieważ zarówno percepcja, jak i uwaga oraz pamięć są wybiórcze, co powoduje, że zapamiętanie informacji przydatnych wymaga trudu.

B. Marek (2008: 59) zaznacza, że szanse osób niewidomych na poznanie czy doskonalenie języka obcego zmniejsza między innymi niewielka liczba nauczycieli przygotowanych do pracy z tą grupą odbiorców. Nauczyciel pełni w układzie glottodydaktycznym bardzo ważną rolę w akwizycji języka obcego, choć najważniejszą rolę spełnia uczeń. Nauczyciel powinien organizować i kierować procesem akwizycji języka drugiego, a także musi poznać strukturę uczącego się organizmu, a przede wszystkim jego mózgu, aby być w stanie prawidłowo interpretować podstawowe zjawiska zachodzące podczas uczenia się, jak: postrzeganie, przypisywanie znaczeń, rozumienie, zapamiętywanie, przypominanie itp. i aby umieć indywidualnie podejść do każdego uczącego się i rozpoznać jego potrzeby i możliwości (por. G. Lewicka 2007: 36). A. Bajorek, E. Górbiel, B. Ingram (2008: 25) zakłada-

ją, iż należy zdystansować się do popularnej opinii, że niewidomy powinien uczyć się wyłącznie metodą słuchowo-werbalną, przy minimum tekstów czytanych i prac pisemnych. Nauczyciel języka obcego powinien mieć świadomość, że ważne jest rozwijanie wszystkich czterech sprawności, tj.: rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania ze zrozumieniem i pisanie u osób niewidomych, jak i u osób widzących. M. Dakowska (2001: 28) wymienia następujące czynniki wspomagające utrzymanie uwagi na danym zadaniu: zainteresowanie osoby uczącej się, spełnienie kryterium relewancji, tj. spełnienie oczekiwań uczącego się, zaspokojenie jego potrzeb poznawczych oraz prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu. A. Piskorska (2008: 52 i n.) zaznacza, że na mocy kryterium relewancji wykorzystuje się często wszelkie odniesienia do osoby uczącej się. Z tego powodu skutecznym narzędziem zapamiętania przykładowo listy warzyw i owoców będzie podzielenie ich na te, które uczący lubi, i na te, których nie lubi. Kryterium relewancji jednak może pozostać w pewnej sprzeczności z koniecznością wielokrotnego powtórzenia i przetworzenia informacji, ponieważ im więcej razy coś powtarzamy, tym mniej jest to dla nas atrakcyjne poznawczo. Dlatego też nauczyciel powinien zapewnić różnorodność form informacji, korzystać z różnych technik pracy. Jednym słowem powinien starać się, by informacja nie była powtarzana ciągle w tej samej formie i aby docierała do uczącego się w różnej postaci. Ponadto A. Bajorek, E. Górbiel, B. Ingram (2008: 250) podkreślają, że lekcja z udziałem ucznia z dysfunkcją wzroku wymaga specjalnej organizacji pracy: nauczyciel musi nie tylko organizować proces uczenia się, wskazywać na odpowiednie sposoby i techniki zdobywania informacji i ich przetwarzania, a także kierować procesem uczenia się, ale powinien być jednocześnie opiekunem ucznia niewidomego, tj. zapewnić materiały dydaktyczne w formie dostępnej niewidzącemu (teksty w alfabecie brajlowskim lub w formie elektronicznej), werbalizowaniu zapisów na tablicy, obrazków i innych pomocy wizualnych, kontrolowaniu tempa pracy. Praca z uczniem niewidomym zatem nie wymaga specjalnych metod, lecz dostosowania technik pracy do indywidualnych możliwości uczącego się. A. Bajorek, E. Górbiel i B. Ingram (2008: 250) wskazują również na konieczność stworzenia przez nauczyciela odpowiedniej bazy dydaktycznej, wykraczającej poza standardowy podręcznik i jego dostosowanie w postaci nagrań, folii, itd. do stopnia zrewalidowania ucznia z dysfunkcją wzroku.

Podsumowując, należy stwierdzić, że osoby niewidome od urodzenia są w stanie uczyć się języków obcych. By to uczenie się było efektywne, należy wziąć pod uwagę możliwości uczniów i utrudnienia, wynikające z braku percepcji wzrokowej, a także pamiętać o roli, jaką powinien pełnić nauczyciel w procesie glottodydaktycznym, oraz o odpowiednim przygotowaniu materiałów glottodydaktycznych.

BIBLIOGRAFIA

- BAJOREK A., GÓRBIEL E., INGRAM B. (2008), *Dziecko niewidzące na lekcji języka niemieckiego – o tyfloglottodydaktyce w praktyce*, (w:) Z. Wąsik (red.), *Nowe spojrzenie na motywacje języków obcych*, Tom 2. Wrocław, 247-254.
- BIRNER U. (1994), *Besonderheiten in der psychischen Entwicklung von blinden und schwerhörigen Kindern*. München.
- BRAMBRING M. (2003), *Alternative Formen sprachlicher Kommunikation. Sprachentwicklung blinder Kinder*, (w:) G. Rickheit, T. Herrmann, W. Deutsch (red.), *Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch*. Berlin, 730-752.
- DAKOWSKA M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa.
- DUNELA A. (1989), *Vision and the emergence of meaning: Blind and sighted children's early language*. New York.
- GRUCZA F. (1993), *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: O językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*, (w:) B. Kaczmarek (red.), *Opuscula Logopaedica in honorem Leonis Kaczmarek*. Lublin, 25-47.
- GRUCZA F. (2007), *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. Warszawa.
- GLEITMAN H. (1981), *Psychology*. New York.
- JAKUBOWSKA H. (2001), *Nauczanie języków obcych*, (w:) S. Jakubowski (red.), *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*. Warszawa, 161-172.
- LANDAU B. (1997) *Language and experience in blind children: Retrospective and prospective*, (w:) V. Lewis, G. M. Collis (red.), *Blindness and psychological development in young children*. Leicester, 9-28.
- LANDAU B., L. GLEITMAN (1985), *Language and experience: Evidence from the blind child*. London.
- LEWICKA G. (2007), *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław.
- MAJEWSKI T. (1983), *Psychologia niewidomych i niedowidzących*. Warszawa.
- MELANOWSKI W. H. (1951), *Okulistyka*. Warszawa.
- PISKORSKA A., T. P. KRZESZOWSKI, B. MAREK (2008), *Uczeń z dysfunkcją wzroku na lekcji języka angielskiego. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli*. Warszawa
- SĘKOWSKA Z. (1998), *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa.

The acquisition of languages by the blind since birth

The article is about the earliest stages of language acquisition in blind children and draws attention to the developments which help blind children to use language in the first place. The author focuses on totally blind infants. The article first presents the most important terms, such as: blind person, language, then a short overview of variations in language development between blind and sighted children. It focuses also on characteristic features of language acquisition in blind infants. Blind children do not have to respond with eye contact or behave as sighted children. That is why the author stresses the importance of talking to the young infant and presents the differences between behavior of blind and sighted children in their early childhood. In the article there is also mentioned the connection between the first and a foreign language. The aim of the article is to prove that language plays the major role in the learning processes of blind infants. The author also wants to show that blind children can learn foreign language(s) as well as sighted children.

Paweł SZERSZEŃ
Uniwersytet Warszawski

Nowe kierunki w badaniach nad gramatyką i leksykonem

1.

Gramatyka i leksykon od dawna stanowią kluczowe obszary refleksji językoznawczej. Często wymieniane oddzielnie, występujące niejako w separacji od siebie, w rzeczywistości uzupełniają się i wzajemnie przenikają, współtworząc skomplikowany obraz wiedzy językowej. U podstaw ich wyodrębniania legły procesy i zjawiska, które od początku bywały z nimi kojarzone, czy też im przypisywane, o czym świadczą m.in. niektóre ich charakterystyki (np. w przypadku gramatyki – systemowość, ograniczoność, podleganie regułom, zaś w przypadku leksykonu – otwartość, konwencjonalność, semiproduktywność itd.), a które obecnie zaczynają być postrzegane w odmienny sposób, niż miało to miejsce jeszcze niedawno. Tradycyjnie podkreślane w teorii języka wyraźne rozgraniczenie pomiędzy gramatyką i leksykonem staje się tym samym przedmiotem coraz szerszej krytyki ze strony lingwistów. I choć występowanie różnych zjawisk w zakresie walencji, struktury argumentów, diatez, kolokacji i frazemów świadczy w zasadzie nie od dziś o istnieniu obszarów konfrontacji leksykonu i gramatyki, to jednak dotychczas nie udało się istotnie zakwestionować owego tradycyjnego podziału.

Najnowsze obserwacje w dziedzinie metodyki doświadczalnej i coraz lepszy wgląd w zróżnicowaną strukturę wiedzy językowej zdają się jednak rzutować na zgoła odmienne postrzeganie tego, co dotychczas jawiło się jako nierozzerwalne. Mowa tu o procesach o charakterze semiproduktywnym, gradualnych kategoryzacjach, niestabilnych wzorcach językowych, a także uzależnionym od frekwencji upowszechnianiu się struktur uchodzących zwykle za podlegające pewnym regułom. Wspomniane zjawiska, a ponadto takie fenomeny jak wariantywność walencji, zmienność frazemów, powstawanie wykraczających poza czasowniki wzorców strukturalnych argumentów oraz strukturotwórczy potencjał kolokacji zdają się dowodzić, że dotychczasowe podejścia w teorii języka powinny zostać zrewidowane.

Tematem niniejszego artykułu jest próba nakreślenia współczesnych kierunków badań nad leksykonem i gramatyką, ze szczególnym uwzględnieniem prac prowadzonych w IDS (Instytut Języka Niemieckiego w Mannheim). Większość z prezentowanych poniżej poglądów stanowią refleksje lingwistów i glottodydaktyków,

k którzy zaprezentowali wyniki swoich prac badawczych na ostatniej 46. konferencji Instytutu Języka Niemieckiego w Mannheim pt. *Wiedza językowa – pomiędzy leksykonem i gramatyką*.

2.

Aby móc zobrazować niektóre z wymienionych wyżej zjawisk warto posłużyć się pewnymi przykładami⁵². Zgodnie z regułami gramatyki języka niemieckiego, poprawnym jest np. zdanie podrzędne: *dass die Chefin den Plan akzeptierte* (pol. *że szefowa zaakceptowała plan*), przy czym oczywistym jest, że zdanie podrzędne ze spójnikiem *dass* wymaga zachowania tzw. szyku końcowego, gdzie kolejno po sobie występują podmiot, dopełnienie i orzeczenie. W przypadku zastąpienia czasownika *akzeptieren* (pol. *akceptować*) innym podobnym znaczeniowo czasownikiem *einwilligen* (pol. *zezwoić, wyrazić zgodę*), okazuje się, że zdanie staje się niepoprawne gramatycznie, chyba że zastosuje się wraz z czasownikiem konstrukcję dopełnienia przyimkowego z przyimkiem *in*: *Die Chefin willigte in den Plan ein* [pol. *szefowa zezwoliła (wyraziła zgodę) na plan*]. Z przytoczonego przykładu wynika, że specyficzna cecha przypisana czasownikowi *einwilligen* powoduje zastosowanie określonej reguły gramatycznej.

Z innym zjawiskiem mamy do czynienia, chcąc przekształcić powyższe zdanie: *Die Chefin willigte in den Plan ein* w zdanie główne. Podczas gdy czasownik *einwilligen* pierwotnie zdawał się być pojedynczym słowem, a zatem suwerennym elementem leksykonu, pojawia się pytanie, czy jest on jednym słowem czy też kombinacją dwóch słów *ein i willigen*. Tym samym konfrontowani jesteśmy ponownie z fenomenem gramatycznym.

Kolejnym przykładem jest występowanie w komunikacji językowej dużej ilości kolokacji, które wykazują regionalną wariantowość. I tak np. podczas gdy w Niemczech używa się dla określenia *skutecznych środków* wyrażenia: *wirksame Maßnahmen*, Szwajcarzy posługują się częściej wyrażeniem *griffige Maßnahmen*. Jednocześnie zaobserwować można zmiany dotyczące pozornie nierozdzielnych kolokacji, spowodowane kreatywnym działaniem użytkowników języka (np. obok dotychczasowej, oznaczającej wysoki poziom zachwytu, kolokacji: *hellauf begeistert sein*, pojawiają się nowe związki wyrazowe z wyrażeniem *hellauf* (pol. *bardzo, głośno, nad wyraz*), jak np. oznaczające wysoki poziom zadowolenia *hellauf zufrieden sein* czy wysoki poziom zaangażowania emocjonalnego (zakochania): *hellauf verliebt sein*.

Wśród eksponowanych w ostatnim czasie w dyskursie lingwistycznym kwestii należy wymienić ponadto koncepcję przypisywania znaczeń nie tylko jednostkom leksykalnym (wyrazom, frazom, zdaniom), lecz także wzorcom gramatycznym. Tym samym przypuszcza się, że odnoszone do zdania: *er gibt ihr einen Kuchen* (pol. *on daje jej ciasto*) znaczenie: *jemand tut etwas, so dass jemand anderes etwas*

⁵² Przykłady te pochodzą z jednego z artykułów umieszczonych na stronie internetowej IDS: <http://www.ids-mannheim.de/aktuell/presse/pr100301.html> (30.03.2010).

bekommt (pol. *ktoś robi/wykonuje coś, aby ktoś inny coś otrzymał*) jest tak silnie powiązane z gramatycznym wzorcem Mianownik-Celownik-Biernik, że „uobecnia się” ono w innych konstrukcjach werbalnych, jak np. *er backt ihr einen Kuchen* (pol. *on piecze jej ciasto*). Tymi, ale także wieloma innymi zagadnieniami, a zwłaszcza szeroko zakrojonymi badaniami nad gramatyką i leksykonem języka niemieckiego zajmuje się m.in. Instytut Języka Niemieckiego (Institut für Deutsche Sprache) w Mannheim, którego główne działania w kontekście przyjętego tematu chciałbym przedstawić w dalszej części artykułu.

3.

IDS w Mannheim to czołowy pozauniwersytecki ośrodek badawczy, którego zasadniczym zadaniem jest eksploracja i dokumentowanie zmian we współczesnym języku niemieckim i jego najnowszej historii. W tym celu utworzono w ramach Instytutu dwie jednostki o nazwach odpowiadających głównym obszarom badawczym: leksyce i gramatyce⁵³. W pierwszej z nich (Abteilung Lexik) prowadzonych jest obecnie 14 projektów, mających na celu, m.in.: opis, leksykograficzne przetwarzanie, dokumentowanie i tworzenie lingwistycznych teorii na temat różnych klas jednostek leksykalnych, jak np. neologizmy, wyrazy obcojęzyczne, czasowniki ze strukturami argumentów, kolokacji. Prace oparte są na wynikach obszernych badań empirycznych, wśród których centralne znaczenie mają lingwistyczne badania korpusowe. Profil badawczy drugiej jednostki (Abteilung Grammatik) wyznaczają następujące obszary zainteresowań: wykorzystanie w badaniach nad gramatyką trwałych formatów i nośników zapisu danych oraz formy podręcznikowej, tworzenie, gromadzenie i transferowanie wiedzy gramatycznej dla ogółu społeczeństwa z wykorzystaniem nowych mediów elektronicznych, otwarcie badań nad gramatyką języka niemieckiego na obszar badań typologii języków oraz europejskie badania porównawcze. W związku z tak sformułowanymi celami działalności prowadzonych jest ok. 10 projektów, wśród których należy wymienić, m.in.: gramatykę języka niemieckiego w europejskim porównaniu (GDE), gramatyczny system informatyczny (GRAMMIS), podręcznik niemieckich konektorów, gramatyka propedeutyczna (ProGr@mm) itd. Mając na uwadze konieczność transferowania wyników najnowszych badań w wyżej wymienionych zakresach, pracownicy Instytutu Języka Niemieckiego podejmują szereg inicjatyw, jak np. prowadzenie zajęć dydaktycznych w ośrodkach uniwersyteckich (głównie na Uniwersytetach w Mannheim i w Heidelbergu), seminariów, warsztatów w kraju i za granicą (m.in. w ostatnich latach w: Brazylii, Hiszpanii, Japonii, Korei, Mongolii, Rosji, Rumunii, Turcji, Stanach Zjednoczonych i Włoszech). Wyrazem starań

⁵³ Inną pominiętą tu jednostką o kluczowym znaczeniu dla badań nad współczesnym językiem niemieckim jest ponadto Zakład Pragmatyki (Abteilung Pragmatik), którego głównym celem jest refleksja nad tzw. językiem mówionym oraz działaniem językowym w komunikacji dialogowej (zob. informacje nt. aktualnie prowadzonych i już zakończonych projektów ww. jednostki: <http://www.ids-mannheim.de/prag/>, 15.04.2010).

o stałe upowszechnianie najnowszej myśli badawczej są także coroczne konferencje, z których ostatnia 46 odbyła się w dniach 9-11 marca 2010 roku, pod hasłem *Wiedza językowa – pomiędzy leksykonem i gramatyką*. Zgromadziła ona ok. 400 uczestników z ponad 26 krajów. W ostatniej części niniejszego artykułu pokrótce przedstawiono opis jej przebiegu i zarys podejmowanych przez jej uczestników zagadnień badawczych.

4.

Uroczyste otwarcie konferencji nastąpiło o godzinie 9.00 w Centrum Kongresowym *Congress Center Rosengarten* w Mannheim. Wszystkich zebranych powitali kolejno Dyrektor Instytutu Języka Niemieckiego, prof. dr hab. Ludwig M. Eichinger, oraz burmistrz miasta Mannheim Gabriele Warminski-Leitheußer. Ideą przewodnią konferencji stała się refleksja nad wiedzą językową rozumianą jako obszar wzajemnego przenikania się tego, co bywa uznawane za syntaktyczno-semantyczny system reguł (gramatyka) oraz tego, co określane jest jako semantyczno-syntaktycznie idiosynkratyczne (leksykon). Wobec tak wytyczonego celu konferencji podjęto próbę odniesienia doń najnowszych wyników badań lingwistycznych na przykładzie języka niemieckiego (także z perspektywy kontrastywnej) w takich obszarach tematycznych, jak: kontrowersje w kwestii statusu konstrukcji i wzajemnych relacji pomiędzy leksykonem i gramatyką, teoretyczne ujęcia struktury argumentów, diatez, walencji i kolokacji, najnowsze osiągnięcia metodyki w zakresie analizy korpusów tekstów, psycho- i neurolingwistyki, obecne podejścia leksykologiczno-leksykograficzne oraz teoretyczne kontrowersje z punktu widzenia dziedziny dydaktyki języków.

Łącznie zaprezentowano 16 referatów, których krótki zarys tematyczny wraz z każdorazowo na końcu opisu podanym w nawiasie tematem przedstawiony został poniżej w kolejności występowania referentów.

Pierwszego dnia obrad przewidziano pięć wystąpień. Gert Webelhuth (Universität Frankfurt) ukazał główne kierunki badań nad gramatyką w ostatnim pięćdziesięcioleciu z uwzględnieniem dyskusji wokół natury informacji leksykalnych i syntaktycznych (*Paradigmenwechsel rückwärts: die Renaissance der grammatischen Konstruktion*). Autor drugiego wystąpienia, Wolfgang Imo (Westfälische Wilhelms-Universität Münster), przedstawił opartą na kontrastywnej analizie wybranych struktur języka niemieckiego krytykę różnych koncepcji gramatyki konstrukcyjnej, przeciwstawiając im „teorię ziarnistości” (por. np. Bittner/Smith, 2003) jako rozwiązanie niektórych problemów analizy języka mówionego (*Where does the mountain stop? Konstruktionen, Zeichen und Granularität*). Autorzy trzeciego referatu: Stefan Engelberg, Kristel Proost, Svenja König, Edeltraud Winkler (IDS) omówili wzorce struktury argumentów i problem wariacji leksykalnej w oparciu o wyniki badań korpusowych Instytutu Języka Niemieckiego (projekt „Polisemia i walencja konstrukcyjna”), (*Argumentstrukturmuster und lexikalische Varianz*). W kolejnym wystąpieniu Beatrice Primus (Universität Köln) zajęła się

analizą semantycznych ról jako funkcji typowych dla kategorii czasownika oraz jako przejawów generalizacji z uwzględnieniem wyników badań kontrastywnych, korpusowych i eksperymentalnych (*Semantische Rollen zwischen Verbspezifizität und Generalisierung*, por. B. Primus 2004). Autorka ostatniego referatu pierwszego dnia konferencji, Christiane Fellbaum (Princeton University) przedstawiła opis aktualnych prób harmonizacji leksykalnych banków danych (WordNet i FrameNet) oraz porównanie anotacji manualnej z różnymi podejściami automatycznymi, z uwzględnieniem anotacji korpusów niemieckich z zastosowaniem FrameNet w ramach projektu SALSA (por. np. G. Miller et al. 1990 A. Burchardt et al. 2009) (*Abgleichung von WordNets Verbinventar mit Argumentalternationen in FrameNet*).

Drugiego dnia organizatorzy przewidzieli sześć referatów. Autor pierwszego z nich, Patrick Hanks (Institute of Formal and Applied Linguistics, Charles University, Prague), zakładając, że znaczenie nie ma natury kompozycjonalnej, lecz uzależnione jest głównie od kontekstu, przybliżył jego istotę, próbując m.in. odpowiedzieć na pytania o przewidywalność i konstytuenty kontekstów determinujących znaczenie czy rolę składni i walencji w jego określaniu. Hanks dochodzi do wniosku, iż naturalny język regulowany jest dwoma interaktywnymi systemami reguł (reguł kreowania zdań i reguł kreatywnego posługiwania się normami). Autor zgłosił tym samym konieczność utworzenia inwentarza „normalnych” wzorców znaczeniowych i użytkowych, połączonych z każdym czasownikiem oraz potrzebę utworzenia nowej teorii lingwistycznej, która w przeciwieństwie do tradycyjnych założeń logiki predykatów powinna bazować na wynikach badań korpusowych, a w szczególności na statystycznej sygnifikacji grup kolokacji w odniesieniu do walencji i dependencji (*Wie aus Wörtern Bedeutung entsteht: Semantische Typen treffen auf syntaktische Dependenzen*). Głównym celem autorki drugiego wystąpienia - Annelies Häcki Buhofer (Universität Basel) było leksykograficzne ujęcie kolokacji z punktu widzenia potrzeb ucznia. Wskazując na potrzebę refleksji w zakresie frazeografii kolokacji, badaczka omówiła sposoby prezentacji kolokacji w słownikach w zależności od ich rodzajów (*Lexikographie der Kollokationen zwischen Anforderungen der Theorie und der Praxis*). Tematem trzeciego referatu, który wygłosił Ulrich Heid (Universität Stuttgart) była prezentacja wyników badań nad regionalną wariantowością kolokacji na przykładzie badań korpusów tekstów typowych dla tzw. języka gazet w Niemczech, Austrii, Szwajcarii i południowego Tyrolu. W opisie projektu uwzględniono prezentację narzędzi wykorzystywanych do ekstrakcji kolokacji oraz postępowanie badawcze, włączające refleksję nad ich morfosyntaktycznymi preferencjami, będącymi podstawą do określenia pewnych różnic w zakresie ich użycia oraz w sferze semantycznej (por. także U. Ammon 1995, U. Ammon et al. 2004) (*Korpusbasierte Beschreibung der regionalen Variation von Kollokationen: Deutschland – Österreich – Schweiz – Südtirol*). W kolejnym referacie Claudia Maienborn (Universität Tübingen) na podstawie analizy jednego z dwóch wariantów strony biernej w języku niemieckim (*Zustandspassiv*) ukazała strukturalny i interpretacyjny status modyfikatorów przysłówkowych,

które umożliwiają tworzenie warunków do powstawania struktur na pograniczu leksykonu i gramatyki (*Strukturausbau am Rande der Wörter*). Autorzy kolejnego wystąpienia, Ina Bornkessel-Schlesewsky (Universität Marburg) oraz Matthias Schlesewsky (Universität Mainz) przedstawili dynamiczne procesy towarzyszące interpretacji argumentów, których pewien wspólny hierarchiczny i interakcyjny przebieg zaobserwować można u różnych rodzimych użytkowników języka. Ich zdaniem, jest on wynikiem obecnych u każdego człowieka ograniczeń neuropsychologiczno-anatomicznych oraz pewnych cech wspólnych występujących we wszystkich językach. Na podstawie badań eksperymentalnych badacze doszli ponadto do wniosku, że obecna w świadomej ocenie zjawisk językowych wariantywność nie jest konstytutywną cechą języka, lecz raczej rezultatem będącej jedną z istotnych cech języka zadaniowości, zorientowanej na wykonywanie określonych działań dotyczących otoczenia (*Dynamische Aspekte der Argumentinterpretation: Eine sprachübergreifende Perspektive*). Ostatni prelegent drugiego dnia konferencji, Joachim Jacobs (Universität Wuppertal), zwrócił uwagę na złożoność fenomenów występujących w opisie języka i wynikających z niej problemów dyferencjacji oraz jednoznaczności takich kluczowych pojęć, jak: leksykon i gramatyka, słowo i syntagma, morfologia i syntaks, których źródłem jest opozycja regularność – idiosynkratyzm. Z drugiej strony, wskazał on jednak na korzyści płynące z posługiwania się dotychczas używanymi pojęciami, pod warunkiem przyjęcia odmiennych założeń metodologicznych (*Grammatik ohne Wörter?*).

Trzeci dzień obrad otworzyło wystąpienie Heike Behrens (Universität Basel). Jego autorka przedstawiła główne założenia konstruktywizmu i na podstawie studiów nad akwizycją języka niemieckiego wskazała możliwości realizacji i testowania paradygmatu konstrukcyjno-gramatycznego (*Die Grenzen des lexikalischen Lernens: Konstruktionsprozesse im Spracherwerb*). Następnie głos zabrała Rosemarie Tracy (Universität Mannheim), która ukazała na postawie danych mono- i bilingwalnych z wczesnych faz akwizycji języka, jak początkowo w całości przejmowane formuły stopniowo i pod wpływem współwystępujących opcji strukturalnych podlegają procesom reanalizy i restrukturyzacji (por. także R. Tracy 2007) (*Konstruktion und Rekonstruktion: Evidenz aus der Spracherwerbs- und der Sprachkontaktforschung*). Autor kolejnego referatu Tibor Kiss (Universität Bochum) zaprezentował metodę tzw. multimedialnej anotacji (ang. annotation maining method, C. Chiarcos et al. 2008), pozwalającą na anotację obszernych danych językowych (pod względem morfologicznym, semantycznym i syntaktycznym), która okazuje się przydatna podczas analizowania kombinacji przyimkowo–rzeczownikowych. Na podstawie badań nad pojedynczymi przyimkami możliwym staje się przewidzenie pewnych generalizacji, a następnie przeprowadzenie ich analizy na podstawie utajonych cech konstrukcji bądź z uwagi na poszczególne subregularności (*Interpretationsspektren und Produktivitätsprofile von Präposition-Substantiv-Kombinationen*). Kolejny referent, Anatol Stefanowitsch (Universität Bremen) opowiedział się za centralną rolą konstrukcji w reprezentacji wiedzy językowej, wychodząc

z założenia, iż ludzie jako istoty skłonne do nabywania i przetwarzania konstrukcji muszą dysponować odpowiednim systemem, który jest w stanie przetwarzać struktury idiomatyczne, ale także nieidiomatyczne (regularne), (Keine Grammatik ohne Konstruktionen). Autor ostatniego wystąpienia, Gereon Müller (Universität Leipzig) próbował na podstawie całej gamy zjawisk opisywanych m.in. przez Jacobsa (2008), które wydają się być wzorcowymi przykładami konstrukcji, dowieść, że podejście bazujące na regułach może stać się konkurencyjne pod względem deskryptywnym i eksplanatywnym wobec podejścia konstrukcyjnego (*Regeln oder Konstruktionen? Verblose Direktive und mehr*).

Konferencję zakończyły jednodniowe warsztaty będące wprowadzeniem do badań lingwistycznych z wykorzystaniem systemu Cosmas II. Warty podkreślenia jest także fakt, iż organizatorzy konferencji umożliwili jej uczestnikom zapoznanie się z najnowszą ofertą wydawniczą czołowych wydawnictw lingwistycznych oraz projektami prezentującymi różne aspekty stosowania korpusów, WordNets i innych zbiorów danych językowych.

5.

Podsumowując powyższe uwagi na temat wybranych najnowszych tendencji w badaniach nad leksykonem i gramatyką, należy stwierdzić, że choć tradycyjne wyobrażenie o opisie języka, którego nieodzownymi elementami są gramatyka i leksykon, w dalszym ciągu znajduje swoich zwolenników, to jednak coraz silniej dochodzą do głosu tendencje do bardziej zintegrowanych opisów języka, w których takie jednostki, jak: kolokacje, niosące znaczenie wzorce gramatyczne, wyrażenia o niejasnym statusie wyrazowym czy kreatywna wariantywność będą odgrywać coraz bardziej istotną rolę.

BIBLIOGRAFIA

- AMMON U. (1995), *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: das Problem der nationalen Varietät*. Berlin, New York: De Gruyter.
- AMMON U., H. BICKEL, J. EBNER et al. (2004), *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Lichtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol*. Berlin: Walter de Gruyter.
- BITTNER T., SMITH B (2003), *A theory of granular partitions*, (w:) M. Duckham, M. F. Goodchild, M. F. Worboys (red.), *Foundations of Geographic Information Science*, London: Taylor & Francis, 117-151.
- BURCHARDT A., K. ERK, A. FRANK, A. KOWALSKI, S. PADO, M. PINKAL (2009), *FrameNet for the semantic analysis of German: Annotation, representation and automation*, (w:) H. C. Boas (red.), *Multilingual FrameNets in Computational Lexicography: Methods and Applications*. Berlin: Mouton de Gruyter, 209-244.
- CHIARCOS C., S. DIPPER, M. GÖTZE, U. LESER, A. LÜDELING, J. RITZ, M. STEDE, (2008), *A flexible framework for integrating annotations from different tools and tagsets. Traitement Au-*

- tomatique des Langues*. Special Issue Platforms for Natural Language Processing. ATALA 49 (2).
- JACOBS J. (2008), *Wozu Konstruktionen?*, (w:) Linguistische Berichte 213, 3-44.
- MILLER G., R. BECKWITH, C. FELLBAUM, D. GROSS, K. MILLER (1990), *WordNet: An on-line lexical database*, (w:) *International journal of lexicography*, 3(4), 235-244.
- PRIMUS B. (2004), *Division of labour: The role-semantic function of basic order and case*, (w:) D. Willems et al. (red.), *Contrastive analysis in language. Identifying Linguistic Units in Comparison*. Palgrave: Macmillan, 89-136.
- TRACY R. (2007), *Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie man sie dabei unterstützen kann* Tübingen: Francke.

New directions in research on grammar and lexis

The main aim of this article is to outline current contemporary directions of research on lexicon and grammar with particular consideration of studies carried out in the German Institute in Mannheim. Most of the views discussed constitute the reflections of linguists and specialists in glottodidactics who presented the results of their research work at the most recent, 46th conference of the German Institute in Mannheim, entitled: „Language knowledge. Between lexis and grammar”.

Robert SKOCZEK

Politechnika Radomska/ NKJO Chełm

Cechy fonostylistyczne mowy spontanicznej w tekstach czytanych. Analiza akustyczna oraz implikacje dydaktyczne

1. Wstęp

Współczesne językoznawstwo plasuje tekst jako jednostkę lingwistyczną zarówno w formie pisemnej, jak i mówionej. Tekst, niezależnie od tego, czy jest to trywialna rozmowa czy opowiadanie Kleista, osadzony jest w ścisłych ramach kontekstowo-sytuacyjnych. Liczne teksty, które są produkowane i odbierane przez użytkowników języka, wykazują obok przekazywanych treści również cechy stylistyczne, właściwe dla danego gatunku tekstu.

W przypadku tekstów pisanych bezsporny jest fakt, że niektóre z nich zgodnie z zamysłem autora przeznaczone są do zaprezentowania przed audytorium. W każdym czytany tekst wpisany jest dzięki temu nowy twórca, który dopełnia artyzmu głównego autora własną interpretacją głosową. Każdy lektor staje się też tym samym współtwórcą tekstu. To on właśnie czyni użytek z różnorodnych środków fonacyjno-artykulacyjnych, dostosowując je, ich rodzaj i ilość, do rodzaju tekstu. Tym samym tekst przeznaczony do głośnego czytania implikuje wielu współtwórców, tj. jednego autora, ale wielu interpretatorów, którzy stwarzają w pewnym sensie tekst na nowo.

Podstawą tzw. mowy reprodukowanej (odczyt, recytacja, odczyt oparty na manuskrypcie itp. por. E. Stock 1996: 70), jest – w przeciwieństwie do tzw. mowy spontanicznej – wymowa, na którą oddziałuje tekst pisany. Niemniej jednak wraz ze stylem, wynikającym z gatunku tekstu, w ścisłym związku pozostaje cała gama środków fonostylistycznych, które to znowu osadzone są w kompleksie czynników językowych i pozajęzykowych.

2. Stan badań nad fonostylistyką tekstów czytanych

Dotychczasowe kodyfikacje w okrojony sposób poświęcają uwagę niemieckiej fonostylistyce i traktują ową wariantowość niemieckiej wymowy standardowej

jako formę stylistyczną, która pojawia się w sposób intuicyjny u wyszkolonych mówców, lektorów i interpretatorów. Ponadto daleko idące redukcje głosek, które pojawiają się samoczynnie w mowie w zależności od wyżej wymienionego kompleksu czynników sytuacyjno-kontekstowych, uznawano za niedbałość i łamanie skodyfikowanych norm. Za jedynie poprawny uznawano najwyższy poziom precyzji wymowy, pomimo że nierzadko był on sprzeczny ze stylistyczną strukturą tekstu, która wręcz wymuszała w celu zachowania jego autentyczności zastosowanie pewnych form fonostylistycznych poziomu niższego. Owe restrykcje dotyczą tu głównie pierwszej kodyfikacji wymowy niemieckiej Siebsa oraz późniejszych etapów rozpowszechniania owej idei przez komitet redakcyjny Dudena.

Poważnie do tego problemu podeszli dopiero fonetycy z kręgu naukowców Hansa Krecha, którzy zauważyli ów deficyt oraz jako pierwsi traktowali o różnorodności fonostylistycznej niemieckiej wymowy standardowej, opisując w Wielkim Słowniku Wymowy Niemieckiej trzy fonostyle (GWDA 1982: 73): (i) fonostyl typowy dla recytacji i podniosłych mów, (ii) fonostyl typowy dla odczytu manuskryptów w mediach oraz odczytu prozy literatury pięknej, (iii) fonostyl typowy dla rzeczowo-neutralnej rozmowy prowadzonej w umiarkowanym tempie mowy.

Powyższy dość skromny trójpodział w GWDA opiera się na klasyfikacji fonostylistycznej niemieckiej wymowy standardowej, dokonanej przez G. Meinholda (1973; 1986), który w swoich przełomowych badaniach podzielił wymowę standardową na cztery płaszczyzny fonostylistyczne. Fonetycy i „mowoznawcy” z Halle, z którymi współpracował Meinhold, nie zaprezentowali jednak w słowniku całej palety wariantów fonostylistycznych, opracowanych przez jeneńskiego naukowca, w szczególności tych, które typowe są dla języka spontanicznego w codziennych potocznych rozmowach.

Wraz z przełomem politycznym w 1989 pojawiły się nowe możliwości współpracy między ośrodkami we wschodnich i zachodnich Niemczech, a owocem ich pracy miała być zaktualizowana norma wymowy dla całych Niemiec. Do przedsięwzięcia przyczynił się także szybki rozwój techniki w ten sposób, że kosztowna aparatura używana dawniej w laboratoriach fonetycznych zastąpiona została nierzadko niekomercyjnymi programami instalowanymi na komputerach osobistych i trafiła przez to do domów prywatnych. Łatwy dostęp do internetu, bogactwo plików audio oraz prosta obsługa oprogramowania przyczyniły się do dygitalizacji korpusu językowego i przeprowadzenia analizy akustycznej na szeroką skalę.

W pracach podjętych w 1990 w ramach projektu nowej kodyfikacji niemieckiej wymowy standardowej fonetycy z Uniwersytetu Marcina Luthra w Halle i z Uniwersytetu w Kolonii przeprowadzili ankiety socjofonetyczne dotyczące wariantów fonostylistycznych języka standardowego. Jeden ze współpracowników tego zacnego gremium naukowego, profesor Eberhard Stock, w wywiadzie radiowym wyjaśnił następująco cel prac nad nową kodyfikacją w aspekcie fonostylistycznym:

„Wir versuchen im Grunde genommen zu erarbeiten ein situationsbezogenes Regelwerk, das heißt, wir wollen Regeln angeben, die vorschlagen, wie in einzelnen Situationen zu sprechen ist. Und das unterscheidet sich, wir sprechen da von Phonostilistik, also wie man einen Brief anders schreibt als einen wissenschaftlichen Aufsatz, so sind wir der Meinung, sollte man auch auf der Bühne anders artikulieren als etwa vor dem Mikrofon und anders artikulieren, sagen wir, in einer Talkshow oder in einem Interview. So etwas, nicht? Also eine situationsbezogene Kodifizierung, in der im Grunde genommen situationspezifische Artikulationsweisen beschrieben werden. Das ist unser Ziel” (Deutschlandfunk, Datum unbekannt).

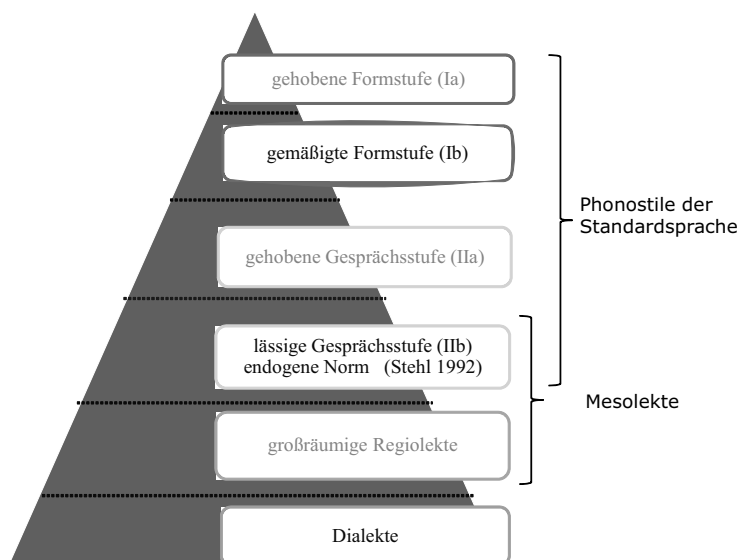
Wiele z form słabych, które zależą od rodzaju tekstu i sytuacji, długo pozostawały poza zainteresowaniem lingwistów lub degradowane były do form wulgarnych języka potocznego, tj. przynależały do mniej starannego mezołektu. K. Kohler (1995: 38) zajmuje jasne stanowisko wobec tego problemu, twierdząc, że formy słabe i zredukowane są czymś naturalnym i powszechnym, nawet w przypadku wyszkolonych mówców w ich mowie reprodukowanej, jak również podczas odczytywania:

„Niemand kann aber ernsthaft fordern, dass auch hier die Hochlautungsnorm zu gelten hat, dass Reduktionen in formbewusstem Sprechen in der Unterhaltung nicht zulässig sind, weil sie der sogenannten Umgangssprache angehören” (K. Kohler 1995: 38).

Pod pojęciem „język potoczny” (Umgangssprache) rozumie się nacechowany dialektalnie mezołekt, który stanowi formę pośrednią między dialektem bazowym a językiem standardowym.

Wymowa standardowa natomiast nie jest pojmowana jako nieosiągalny idealny twór, lecz uwzględnia w swej rozpiętości fonostylistycznej następujące kryteria: (i) na płaszczyźnie segmentalnej jest ponadregionalna, (ii) nie jest przeznaczona jedynie dla elit szkolonych fonetycznie, (iii) brzmi naturalnie i w niezmanierowany sposób dla rodzimych użytkowników, (iv) jej poziom precyzji jest dostosowany do sytuacji i adekwatny pod względem fonostylistycznym, (v) opiera się na normie endogenicznej i egzogenicznej, (vi) dopuszcza zróżnicowania na płaszczyźnie suprasegmentalnej.

Czteropoziomowy podział języka standardowego przez G. Meinholda (1973) został nieznacznie zmodyfikowany oraz wzbogacony o nowe aspekty i kolejne płaszczyzny przez autora niniejszego artykułu (por. R. Skoczek 2006, 2007). Płaszczyzna umiarkowanej precyzji artykulacyjnej (Ia/b) częściowo pokrywa się z fonostylem typowym dla recytacji czy odczytu manuskryptów, opisanym w GWDA.



Schemat 1. Fonostylistyczny podział niemieckiej wymowy standardowej (por. R. Skoczek 2006; 2008).

Należy podkreślić, że wybór każdej z płaszczyzn fonostylistycznych warunkuje splot czynników, które w tym artykule mogą być omówione jedynie w dużym zarysie.

Granice między poszczególnymi poziomami precyzji są „płynne” i otwarte na formy wymowy z niższych płaszczyzn fonostylistycznych. W związku z tym formy słabe, typowe dla płaszczyzny rozmowy, mogą pojawić się jako środek stylistyczny podczas głośnego czytania. Wpływ na to mają takie czynniki językowe, jak: niemiecki centralizujący akcent wyrazowy, typ akcentorytmizujący ‘stress-timed’, tempo mowy, rozmieszczenie redundancji i relewancji przekazywanych treści w ciągu frazowym. Równie istotną rolę odgrywają czynniki pozajęzykowe: (i) stany emocjonalne nadawcy; (ii) sytuacja, w której prowadzi się rozmowę; (iii) pozycja społeczna wobec odbiorcy; (iv) liczba odbiorców komunikatu; (v) zawoilość i rodzaj tematu tekstu; (vi) miejsce; (vii) odległość między nadawcą a odbiorcą.

Według T. Kuzmenko (2006), modyfikacji ulegają również samogłoski w sylabach akcentowanych wyrazów autosemantycznych. Autorka nie precyzuje dystrybucji ani struktur fonotaktycznych owych sylab. Prawdopodobnie ma to miejsce w rozbudowanych grupach intonacyjnych, zwanych również rytmicznymi (E. Stock 1996) lub syntagmami (M. Dłuska 1977), które składają się z kilku grup akcentowych, a które pozbawione są energii artykulacyjnej wskutek przesunięcia głównego akcentu grupowego na ostatni wyraz autosemantyczny w syntagmie.

Liberalizacja norm językowych i tendencja do ich otwarcia na niższe poziomy precyzji powoduje, że wiele redukcji, których pojawienie się w tekstach czytanych

jeszcze przed kilku laty uchodziło za niestosowne, dziś na dobre znalazło swoje miejsce w wyższych płaszczyznach fonostylistycznych.

3. Analiza intrumentalno-audytywna

Podstawą zaprezentowanych wniosków jest badanie instrumentalno-audytywne. Przez analizę odczytów prozy sklasyfikowano formy redukcyjne, których dystrybucja nie ogranicza się, jak do tej pory twierdzono, głównie do płaszczyny fonostylistycznej typowej dla rozmowy, lecz pojawiają się one także w tekstach reprodukowanych. Poszczególne formy słabe przedstawiono spektrograficznie oraz przeanalizowano i sklasyfikowano pod względem ich cech fonostylistycznych.

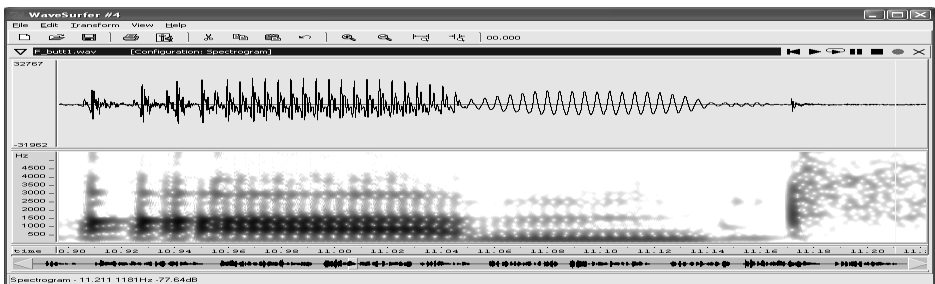
Według G. Meinholda (1973: 96 i n.), umiarkowany poziom precyzji wymowy standardowej, który jest typowy dla reprodukcji tekstów, wykazuje m. in. następujące cechy:

- spółgłoskowa realizacja [r] w kodzie sylaby po samogłoskach krótkich, nienapiętych; asymilacja totalna jedynie po samogłosce [a];
- bezsamogłoskowa realizacja końcówki <-en> po *tenues* i *mediae*, jednak bez kontrakcji sylab wskutek upodobnienia całościowego;
- pełna bądź bezsamogłoskowa realizacja końcówki <-en> po spółgłoskach nosowych, płynnych i samogłoskach;
- redukcje w obrębie wokoidów;
- wstępne zwarcie krtaniowe w nagłosie sylaby akcentowanej;
- eliminacja apikalnych ruchów artykulacyjnych w często używanych formach wyrazowych, jednak tylko w tempie *allegro*;
- w sylabach nieakcentowanych <-enden> elizja pierwszej samogłoski, w drugiej sylabie rdzeniem sylaby pozostaje samogłoska;
- przejście funkcji rdzenia sylaby przez sonant w końcówkach <-em, -el>.

Dla potrzeb empirycznych niniejszego artykułu wybrano trzech spośród dwudziestu nagranych lektorów. Wszyscy respondenci należeli do grupy wiekowej 20 – 26 lat oraz wychowywali się w północnych Niemczech, posługiwali się niemiecką standardową, co potwierdziły przeprowadzone wcześniej ankiety dotyczące oceny ich wymowy wśród osób odsłuchujących teksty. Wybór mówców z tego regionu nie jest oczywiście przypadkowy. Na obszarze dolnoniemieckim doszło w porównaniu do pozostałych obszarów niemieckojęzycznych do wymiany systemów językowych i wykształtowania wzorców wymowy, orientujących się na formę pisemną. Tym samym dla wielu użytkowników północnoniemiecki wariant wymowy pełni funkcję wzorcową oraz uchodzi za bazę referencyjną przy każdej kodyfikacji wymowy niemieckiej.

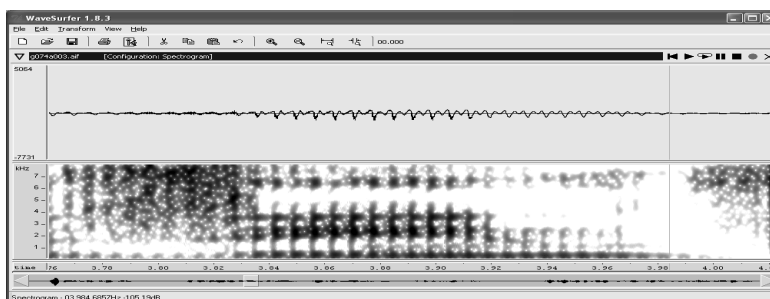
Badany korpus obejmuje zapisane cyfrowo pliki dźwiękowe tekstów czytanych pt. „Der Nordwind und die Sonne” (T1) oraz „Die Buttergeschichte,, (T2). W przypadku tekstu pierwszego czas trwania nagrania wynosi 36 s 256 ms oraz 1 min. 756 ms w przypadku drugiego tekstu. Tempo mowy wahało się od 5,5 do 7 sylab na sekundę, co odpowiada, według Nepperta, konwencji rozmowy. Każdy respondent czytał teksty trzy razy. Wszystkie teksty zostały przetranskrybowane według transkrypcji SAMPA CX, opracowanej przez J. Ch. Wellsa (1995).

Na początku analizie poddano realizację końcówki <-en>, której realizacja stanowi cechę charakterystyczną dla danego poziomu precyzji artykulacyjnej. W większości przypadków jest ona wymawiana bezsamogłoskowo. Jeśli morfem bazowy kończy się spółgłoską z grupy mediae, dochodzi do jej totalnej asymilacji ze spółgłoską nosową, po jej uprzedniej perseweracji ze spółgłoską wybuchową lenis. Tę cechę osłabień głosek, która w starszej literaturze przedmiotu przytaczana jest dla wymowy czasowników posiłkowych „werben” i „haben”, odnotowuje się we wszystkich tekstach czytanych na głos. Poniższy spektrogram przedstawia upodobnienie wsteczne pod względem sposobu artykulacji dwuwarstwowej głoski wybuchowej lenis w wyrazie autosemantycznym <Abend>. Głoska nosowa przejmuje często funkcję rdzenia sylaby. Po elizji głoski szwa można zaobserwować ponadto dalej idące procesy redukcyjne. Alweolarna spółgłoska nosowa upodabnia swoje miejsce artykulacji do poprzedzającej spółgłoski zwartej. W przypadku akceleracji i relaksacji tenuis ulegają dodatkowo lenicji i sonoryzacji.



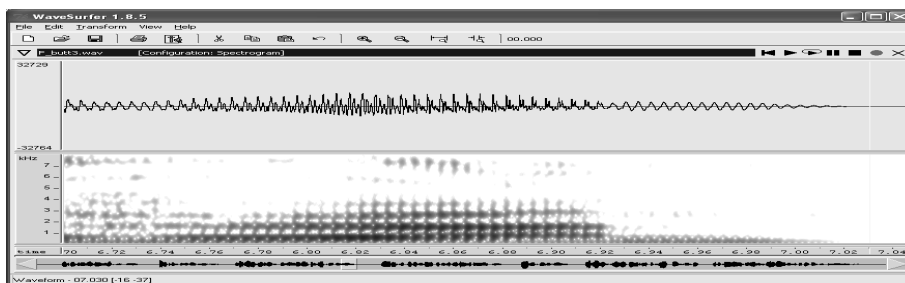
Spekt. 1: [a:_km=t] <Abend> Upodobnienie całkowite bilabialnej głoski wybuchowej lenis w wyrazie autosemantycznym.

W przypadku końcówki <-en> po spółgłoskach drżących i samogłoskach, dla których GWDA podaje raczej wymowę pełną z samogłoską centralną, dochodzi do elizji samogłoski i redukcji liczby sylab. W badanym korpusie fonetycznym pojawiają się takie formy słabe, typowe dla fonostylu rozmowy.



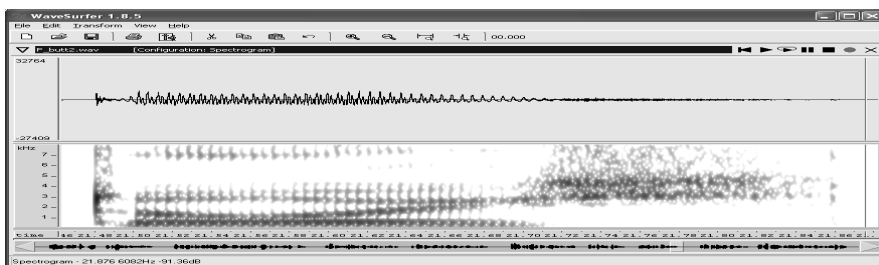
Spekt. 2.: [ze:n] <sehen> synkopa samogłoski szwa oraz redukcja liczby sylab.

W pozycji, w której w mowie reprodukowanej norma wymowy mówi o realizacji spółgłoskowego wariantu /r/, występuje alofon samogłoskowy [6] wskutek synkopy szwa. Od dawna odnotowuje się tu ogólną tendencję do zachowania symetrii w występowaniu swobodnych alofonów spółgłoskowych fonemu /r/ wobec jego zwokalizowanego wariantu, a więc do dystrybucji komplementarnej wariantów spółgłoskowych wobec samogłoskowych, np.: [h2:6_^n].



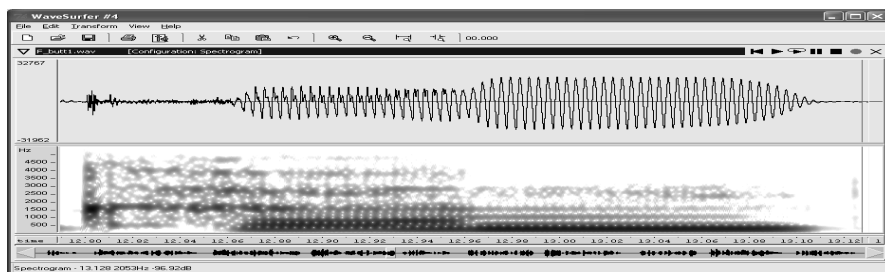
Spekt. 3: [h2:6_^n] <hören> redukcja sylab po elizji szwa oraz sonoryzacja krtaniowej głóski szczelinowej.

Wskutek zmniejszenia ilości sylab /r/ zmienia swoje pozycje w obrębie sylaby z nagłosu na wygłos, gdzie w sposób analogiczny do powyższego przykładu dochodzi do wokalizacji spółgłoski [?e:6_^ ?o:6_^]. Dotychczas owa pozycja w sylabie zastrzeżona była, przynajmniej na płaszczyźnie fonostylistycznej mowy reprodukowanej, dla alofonów samogłoskowych /r/ jedynie po długich samogłoskach. Dziś do wokalizacji dochodzi w kodzie sylaby także po samogłoskach krótkich, np.: [kU6_^ts dU6_^]. Proces redukcji może naturalnie przebiegać dalej i w ostateczności po uprzedniej elizji /r/ doprowadzić do wzdłużenia zastępczego samogłoski krótkiej .



Spekt. 4: [d_0U6C] <durch> wokalizacja /r/.

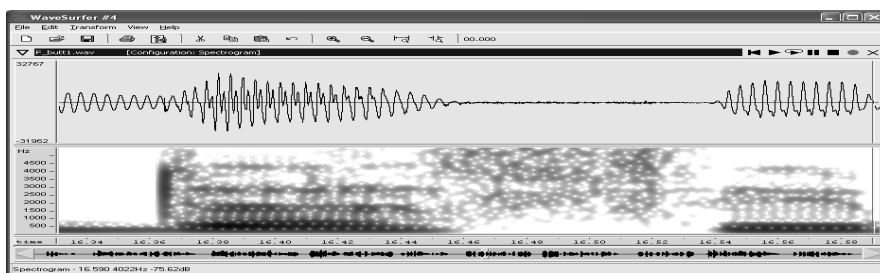
Z podobnym zjawiskiem redukcji końcówki <-en> mamy do czynienia przed spółgłoskami nosowymi. Samogłoska średnia, centralna ulega synkopie. Obok przejścia rdzenia sylaby na spółgłoskę nosową, która dodatkowo upodabnia się pod względem miejsca artykulacji do poprzedzającej głoski, dochodzi do geminacji przy zachowaniu pierwotnej ilości sylab. Następnym krokiem będzie redukcja geminatów i liczby sylab w wyrazie.



Spekt. 5: [k9n] <können> - redukcja liczby sylab po elizji samogłoski szwa.

Uwagę należy zwrócić na to, że osłabieniu najczęściej ulegają spółgłoski alweolarne. K. Kohler (1978) przyczyny tego dopatruje się w ociążalych mięśniach całej masy języka względem zwinnego czubka języka. W całym badanym korpusie wiele spółgłosek tej grupy realizowano w różny sposób. Został on tu przedstawiony w zarysie.

Poniższy spektrogram wizualizuje fryktywizację /d/ po homorganicznej głosce syczącej /s/. Utworzona szczelina poprzedzającego spirantu zostaje przeciągnięta na następny segment. Wobec tego nie dochodzi do prawidłowego kontaktu między artykulatorem aktywnym a pasywnym. Fonem /d/ wymawiany jest jako wariant szczelinowy o wydłużonej, wzmożonej frykcji, często w jej końcowej fazie.

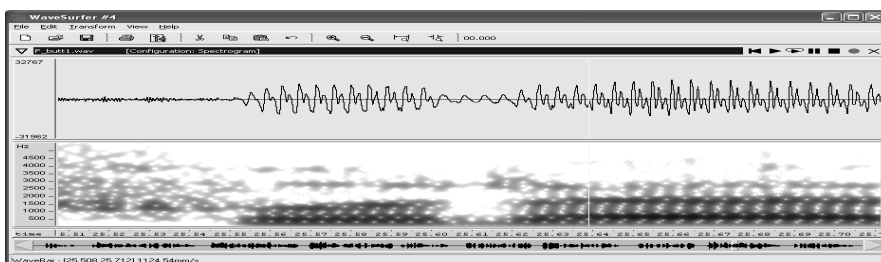


Spekt. 6: [das:I] <dass die> spirantyzacja alweolarnej spółgłoski zwartej po homorganicznym frykatywie.

Podobne zjawisko można zaobserwować we frazie [E_ktv_0ass_rU] <etwas zu>.

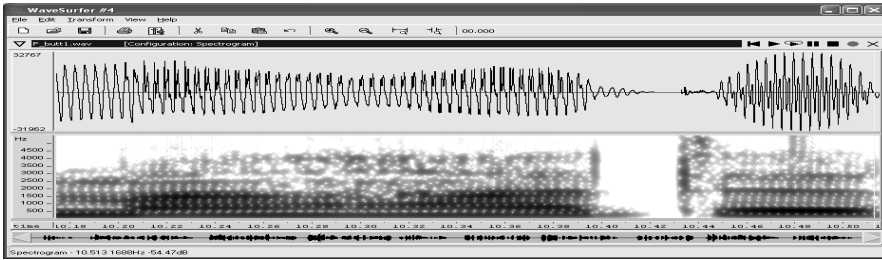
Te formy redukcyjne bez wątpienia przedostały się z płaszczyzny fonostylizacyjnej, typowej dla rozmowy, do fonostylu mowy reprodukowanej. Dziś nie zaskakuje już forma zaimka osobowego <du> w pozycji enklitycznej wobec odmiennej formy czasownika z nagłosowym frykatywem.

W pozycji międzysamogłoskowej dochodzi również do osłabienia długości zwarcia spółgłoski alweolarnej. Dotyczy to przede wszystkim wyrazów synsemantycznych w akceleracji, kiedy to wyrazy funkcyjne pozbawione są energii artykulatoryjnej.



Spekt. 7: [f04E] <vor der> realizacja dźwiękowej spółgłoski uderzeniowej tap w miejscu alweolarnej spółgłoski zwartej.

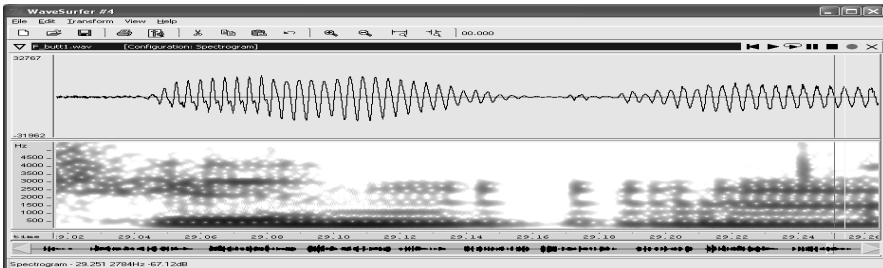
W równym stopniu rozpowszechniona jest apokopa spółgłosek apikalnych w wyrazach funkcyjnych <sonst, ist,>. Owe formy charakterystyczne dla mowy spontanicznej od dłuższego czasu odnotowuje się na wyższych płaszczyznach fonostylizacyjnych, a ich obecność pozostaje w związku z gatunkiem literackim. W analizowanych tekstach (parabola, krótkie opowiadanie) spółgłoski dźwiękowe w synsemantykach jak <ist, nicht, man> ulegają elizji.



Spekt. 8: [ma h\ad_0/t@] <man hatte>.

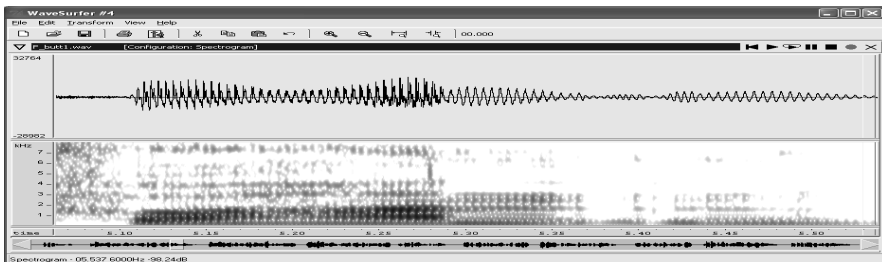
Obok elizji wygłosowego /n/ dochodzi do lenicji interwokalicznego [t].

Za właściwe dla mowy spontanicznej osłabienie precyzji artykulacyjnej, które pojawiało się także w badanym materiale, uchodzi lanryngalizacja grupy tenuis. W sonornym kontekście dźwiękowej spółgłoski zwartej może dojść do zastąpienia płozi faukalnej przez zmiany częstotliwości podstawowej w trakcie fonacji. Ten rodzaj substytucji wiąże się z brakiem aktywności podniebienia miękkiego w następujących kontekstach: spółgłoska nosowa – spółgłoska zwarta – spółgłoska nosowa lub spółgłoska boczna – spółgłoska zwarta – spółgłoska nosowa.



Spekt. 9: [hInn_kn=] <hinten> laryngalizacja dźwiękowej spółgłoski zwartej Fortis.

Procesy redukcji na poszczególnych poziomach precyzji nie zachodzą oczywiście pojedynczo, lecz należą do kompleksu wielu ułatwień artykulacyjnych, które się wzajemnie warunkują i ze sobą wiążą. Poniższy spektrogram wizualizuje taki zespół redukcji głóskowych.

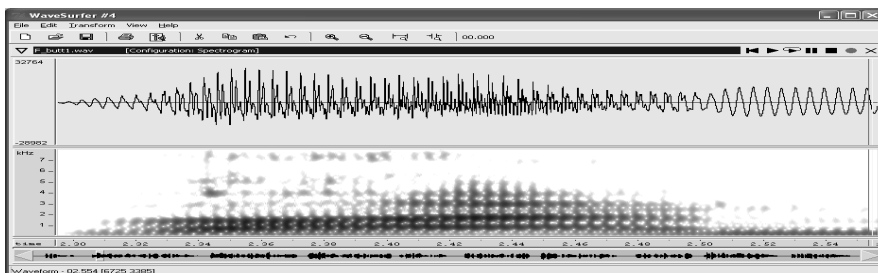


Spekt. 10: [fOh\ann_kn=] <vorhanden>.

Należy oprócz tego nadmienić, że procesy redukcyjne, które zaobserwowano w mowie reprodukowanej, w równym stopniu dotyczyły samogłosek.

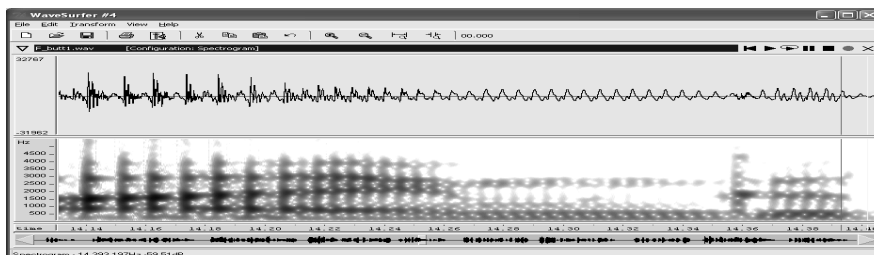
Zatem spektrogram 11 unaocznia zmiany jakościowe i ilościowe wokoidu [o:]. Zwokalizowany segment [6_^] zanikł. Ponadto dochodzi do sonoryzacji krtanowego fryktywu [h] oraz redukcji spółgłoski [d], której funkcję dystynktywną przejmuje nieregularna częstotliwość tonu podstawowego.

Zmiany cech ilościowych i jakościowych samogłosek dotyczą przede wszystkim wyrazów synsemantycznych, przy czym rodzaj redukcji w dużej mierze zależy do tempa mowy, relaksacji artykulatorów, pozycji w syntagmie oraz wagi semantycznej.



Spekt. 11: [va:@m] <war in (Berlin)> asymilacja totalna [r] po samogłosce [a:], centralizacja krótkiego, nienapiętego [ɪ] w przyimku.

Z powyższego spektrogramu wynika, że krótka, nienapięta samogłoska [ɪ] straciła większość swoich cech dystynktywnych. Obok centralizacji miejsca artykulacji [ɪ] nie realizuje się wstępnego zwarcia krtanowego, a po elizji [6] w [va:] dochodzi do kontrakcji obu wyrazów funkcyjnych. Upodobnienie wsteczne miejsca artykulacji alveolarnej spółgłoski nosowej do dwuwargowej spółgłoski zwartej świadczy o tym, że procesy redukcji, które determinują poszczególne fonostyle, wykraczają poza granice morfemu i wyrazu.



Spekt. 12: [a_kINg@] <einge(troffen)> asymilacja regresywna miejsca artykulacji.

Poza zaprezentowanymi spektrograficznie w niniejszym artykule formami redukcyjnymi, które są typowe są dla fonostylu rozmowy, pojawiały się także w badanym korpusie mowy reprodukowanej następujące osłabienia artykulacyjne:

- [z_0On@n] <sondern> asymilacja totalna [d] w połączeniu [nd], także na granicy wyrazów [In:@m] <in dem>;
- [z_0OIC@s] <solches> Moullierung spółgłoski bocznej;
- [tsImIC] <ziemlich> elizja spółgłoski bocznej [l];
- [dO:d_0] <dort> wzdłużenie kompensacyjne krótkiego i nienapiętego [O] po elizji spółgłoskowego wariantu /r/;
- substytucja wstępnego zwarcia krtaniowego przez laryngalizację [fo a_kIm la:n] <vor einem Laden>.

4. Implikacje dydaktyczne

Badanie empiryczne losowo wybranych zjawisk fonetycznych udowadnia, że formy redukcyjne uznane za typowe dla mowy spontanicznej mają zastosowanie nie tylko w potocznych codziennych rozmowach, lecz pojawiają się również w mowie reprodukowanej. Tezę tę potwierdza fakt, że niemiecka wymowa standardowa jest różnicowana pod względem stylistycznym i nie należy traktować jej jedynie jako normy egzogenicznej. Formy zredukowane nadają mowie reprodukowanej harmonii i naturalności, a co za tym idzie autentyczności. Podobnie jak w mowie spontanicznej formy słabe i prozodia warunkują się i są nieodzownym elementem każdego języka naturalnego.

W związku z powyższym należałoby już na kursie fonetyki języka niemieckiego uświadomić uczącym się ową heterogeniczność niemieckiej wymowy standardowej. Nie oznacza to jednak, że wymowa poszczególnych form fonostylistycznych powinna zostać aktywnie opanowana przez uczących się. Z materiałem zawierającym różne warianty fonostylistyczne i odpowiednio zdydaktyzowanym, studenci powinni najpierw zapoznać się w sposób bierny. W tym celu należałoby zastosować ćwiczenia dyskryminacyjno-identyfikacyjne, w których uczący się muszą rozróżnić formy pełne od redukcji. Innym typem ćwiczeń jest zapisywanie fraz przetranskrybowanych lub osłuchanych ortograficznie. Tak np. frazę [d_0U_x hasn=], w której zaszła spirantyzacja spółgłoski dźwiękowej oraz doszło do synkopy uprzednio scentralizowanej samogłoski, można w zależności od kontekstu zapisać ortograficznie w dwojaki sposób: <du hast den> lub <du hast ihn>. Takie ćwiczenie uświadamia oraz uwrażliwia ucznia na różne warianty wymowy w obrębie wymowy standardowej. Umiejętność prawidłowego odczytywania kodu w znacznym stopniu podnosi ogólną sprawność rozumienia ze słuchu. Często słyszymy od studentów będących pierwszy raz zagranicą, że pomimo znajomości słów nie są w stanie całkowicie zrozumieć przekazu w języku obcym. Nie można w żadnym wypadku wszystkiego tłumaczyć tym, że wymowa native speakera była nacechowana dialektalnie. Wręcz przeciwnie coraz rzadziej można spotkać ludzi młodego pokolenia posługujących się aktywnie dialektem. Większość z nich używa endogenicznej wymowy standar-

dowej, to znaczy takiej, która dopuszcza nieliczne cechy regiolektalne, w szczególności w zakresie prozodyki. Wymowa ta jednak jest bardzo zróżnicowana pod względem fonostylistycznym. W związku z tym ćwiczenia słuchowe uwrażliwiające uczących się na formy słabe wydają się być nieodzownym elementem kompetencji fonetycznej każdego przyszłego germanisty.

BIBLIOGRAFIA

- BELLMANN G. (1983), *Probleme des Substandards im Deutschen*, (w:) K. J. Mattheier (red.) *Aspekte der Dialekttheorie*. Tübingen, 105-133.
- DŁUSKA M. (1976), *Prozodia języka polskiego*. (wyd. 3). Warszawa.
- HOINKES U. (1997), *Varietät und Standard im Sprachkontakt. Überlegungen zu einem neuen Konzept sprachlicher Standardisierung*, (w:) K. J. Mattheier (red.), *Norm und Variation* (= *Angewandte Linguistik* 32). Tübingen, 37-52.
- KOHLER K. (1979), *Kommunikative Aspekte satzphonetischer Prozesse im Deutschen*, (w:) *Phonologische Probleme des deutschen*. *Studien zur deutschen Grammatik*, 10 (1979), 5-30.
- KOHLER K. (1995), *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Berlin.
- KRECH E.-M. (1997), *Untersuchungen der Sprechrealität – Grundlagen für die Kodifizierung von Aussprachenormen*, (w:) K. J. Mattheier (red.), *Norm und Variation*. (= *Angewandte Linguistik* 32), Tübingen, 93-104.
- KUZMENKO T. (2006), *Untersuchungen zur Stabilität/Instabilität der distinktiven Merkmale deutscher Vokalphoneme in verschiedenen Textsorten*, IKP-Arbeitsbericht NF 23. http://www.ikp.uni-bonn.de/forschung/ikp-arbeitsberichte-neue-folge/IKP-AB_23_kuzmenko.pdf (01.02.2010).
- KUZMENKO T. (2008), *Modifikation der betonten Vokale in verschiedenen Textsorten*. http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gvu/2008_3/17.pdf (01.02.2010).
- MANGOLD M. (1990), *Duden-Aussprachewörterbuch* (wyd. 3). Mannheim.
- MEINHOLD G. (1973), *Deutsche Standardaussprache - Lautschwächungen und Formstufen*. Jena.
- MEINHOLD G. (1986), *Phonostilistische Ebenen in der deutschen Standardaussprache*, (w:) *Deutsch als Fremdsprache* 5 (1986), 288-293.
- NEPPERT J. (1999), *Elemente einer akustischen Phonetik*. Hamburg.
- RUES B. (1993), *Lautung im Gespräch. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung* (= *Forum Phonetikum* Bd. 53). Frankfurt am Main.
- RUES B. (1995), *Standardaussprache im Gespräch und Phonetikunterricht*, (w:) *Deutsch als Fremdsprache* 32/2 (1995), 111-118.
- RUES B. (1997), *Angemessenheit und Aussprachenorm in Sprecherziehung und Zweitspracherwerb*, (w:) K. J. Mattheier (red.), *Norm und Variation*. (= *Angewandte Linguistik* 32), Tübingen, 117-127.
- SIEBS T.: H. de Boor, H. Moser, C. Winkler. (red.) (1969) *Siebs. Deutsche Aussprache* Berlin.
- SKOCZEK R. (2006), *Zur Exemplifizierung ausgewählter Reduktionsformen im Gespräch als Ausdruck des endogenen Aussprachestandard*, (w:) J. Krajka, J. Krieger (red.), *Lubelskie Materiały Neofilologiczne* 29/30, 129-147.
- SKOCZEK R. (2008), *Der endogene Aussprachestandard in Norddeutschland. Zu Lautmustern des Norddeutschen und seinen Auto- und Heterostereotypen*, (praca doktorska). Lublin.
- STEGER H. (1967), *Gesprochene Sprache. Zu ihrer Typik und Terminologie*, (w:) H. Steger (red.), *Satz und Wort im heutigen Deutsch*. Düsseldorf, 259-291.
- STOCK E. (1996), *Deutsche Intonation*. Langenscheidt.

STÖTZER U. (1982), *Großes Wörterbuch der deutschen Aussprache*. Leipzig.

WELLS, J. Ch. (1995), *Computer-coding the IPA: a proposed extension of SAMPA*. University College London.

**Phonostylistic characteristics of spontaneous speech in reproduced texts.
Acoustic analysis and teaching implications**

The article deals with phonostylistic features of spontaneous speech in reproduced texts. At the beginning the author outlines the current state of research. With reference to that, he illustrates phonetic reductions in reproduced texts by means of spectrograms. Special emphasis is placed on alveolar consonants which display a particular tendency towards simplification. Finally, the issue of vowel reduction is discussed. The article ends with teaching implications.

Reinhold UTRI
Universität Warschau

Migrantenliteratur im DaF-Unterricht: Potential für das interkulturelle Lernen

1. Vorbemerkungen

Multikulturalität in der Öffentlichkeit, in der Schule, im Beruflichen sowie im Privaten, eine steigende Anzahl von Mischehen, globalisierte Arbeitsstrukturen, Arbeitsmigration (in anderen Erdteilen Migration durch Kriege, Diktatur, Natur- und Umweltkatastrophen) ist eine mehr oder weniger sichtbare Realität in jedem Land. Wir müssen damit leben (lernen) und müssen uns auf den verschiedensten Ebenen damit auseinandersetzen. Für die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz kann viel getan werden: vom Kennen- und Verstehenlernen fremder Kulturen (Spielerisches und Künstlerisches zu bestimmten Themenbereichen im Unterricht), über Öffentlichkeitsarbeit (Presse, entsprechende Veranstaltungen, Zulassen von „Fremdem“, in Kunst, Theater, Film⁵⁴ usw.) bis zur Unterstützung von transnationalen und kulturübergreifenden Projekten.

In der Schule und für die Schule werden Konzepte zum *Interkulturellen Lernen* entwickelt. Die Multikulturalität ist besonders in der Schule eine täglich zu beobachtende Tatsache, über die der Lehrplan, der den Unterricht in Fächer aufteilt, meist hinwegsieht. Schon bei der Lehrerausbildung müssten die durch Vorurteile⁵⁵ und Rassismus angefachten Konflikte und deren Lösungsmöglichkeiten eine entsprechende Berücksichtigung finden. Wenn kleine Konflikte durch gemeinsames *Interkulturelles Lernen* gelöst werden können, so kann man damit höchstwahrscheinlich großen Konflikten vorbeugen.

Insbesondere das Sprachenlernen (Sprache als der wichtigste Teil der Kultur⁵⁶) als eine Brücke zu Menschen aus anderen Ländern bleibt nach wie vor das zentrale Element der Annäherung an Fremde bzw. der Motor des Eröffnens eines interkulturellen Dialogs (die Europäische Union rief das Jahr 2008 zum Europäischen Jahr des Interkulturellen Dialogs aus, dabei wurden auch Vorzeigeprojekte ins Leben gerufen).

⁵⁴ Vgl. R. Utri 2008, R. Utri 2010b.

⁵⁵ Viele Referate zu den Themen Stereotype/ Vorurteile sind in F. Grucza 1994, zu finden.

⁵⁶ Definitionen zum Begriff Kultur vgl. R. Utri 2007:17ff.

Immer mehr Autoren machen sich zum Thema *Fremdsein, Anderssein, kulturelle Unterschiede, mehrsprachige Erziehung* usw. Gedanken (vgl. z.B. Gauß 1997:45 zum Thema Fremde: er denkt u.a. über die Bezeichnung *Fremdenzimmer*, welche für Gästezimmer für Touristen in seiner Heimat, also im Salzburger Land, typisch ist). Literatur eignet sich hervorragend dazu, eine Annäherung an die oben genannten Themenkreise zu vollziehen. Literarische Texte als ein wichtiger Grundpfeiler des muttersprachlichen, insbesondere auch des fremdsprachlichen Unterrichts können Ausgangspunkt dafür sein, dass kognitiv-kulturell, kommunikativ-sprachlich sowie auch affektiv-emotional dazugelernt und im Anschluss an das Lesen über die gelesenen Texte diskutiert wird und die Gedanken der Leser/innen weiter gesponnen und von den Fremdsprachenlernenden aufs Papier gebracht werden.

Mittels Literatur wird häufig, natürlich nur bis zu einem gewissen Grad, eine autobiographische Wirklichkeit widergespiegelt, die jedoch fast immer mit fiktiven Elementen versetzt ist. Diese im Gehirn des Autors produzierte und aufs Papier gebrachte Wirklichkeit ist jedoch keine einfache Situation, in der sich ein (Fremdsprachen)Lernender im wirklichen Leben wiederfinden wird, sondern ist viel komplexer aufgebaut. Dies hat zur Folge, dass man einerseits lernt, das naive Denken in Schwarz-Weiß-Kategorien abzulegen sowie auf Phänomene der Zielsprachenkultur differenzierter hinzusehen, und dass man andererseits sich auch intensiver mit den literarischen Texten befassen muss, um die feinen Abstufungen und Nuancen, die in den Texten präsentiert werden, zu erkennen und in seine eigene Lebenswelt, in seine sprachlichen Wissensbestände und seine literarische Leseerfahrung hineinnehmen zu können. Literatur verwendet stilistische Elemente, die die Welt subjektiv erscheinen lassen, daher enthält sie häufig auch emotionale Elemente, die in der Glottodidaktik motivationsfördernd, weil sinngebend und lebensweltnah, eingesetzt werden können. M. Balcerkiewicz (2005: 254f.), die die Literatur von Migranten als *interkulturelle Literatur* bezeichnet, überzeugt uns davon mit weiteren Argumenten: „Literatura interkulturowa podejmuje tematy, z którymi polskiemu czytelnikowi jest się łatwiej zidentyfikować, niż z zupełnie mu obcymi postaciami z klasycznych utworów literatury niemieckiej. Potencjalna wizja emigracji budzi chęć poznania i zrozumienia uczuć targających emigrantami, ułatwia też identyfikację z postacią literacką. (...) Także warstwa językowa tych utworów jest warta poznania, ponieważ łączy ze sobą elementy obu kultur i odnosi się do obu tradycji literackich.”

Genau hier hat die Literaturdidaktik im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts anzusetzen: Universelles, also Phänomene, die immer auch in der eigenen Kultur auftreten, sowie kulturübergreifende Elemente finden sich insbesondere in den stil- und facettenreichen Arten von Literatur. Falls diese den Lernern nicht bewusst sind, kann das zum Anlass genommen werden, ihnen diese mittels Literatur bewusst zu machen. Daher ist es auch für die Erreichung des Lernziels *Interkulturelle/s Verstehen* bzw. *Kompetenz* innerhalb der glottodidaktischen Lehre und in dem auf sie vorbereitenden Studium sinnvoll, Literatur mit anderen nicht-literarischen Texten

(Radio, Internet, Presse: gerade die Massenmedien können Stereotypen aufrechterhalten und festigen oder interkulturell wertvolle Informationen weitergeben, vgl. R. Utri 2009a:54, 2009b:144) sowie mit anderen Medien (Bildkunst, Musik – zu deren interkulturellem Potential vgl. C. Badstübner-Kizik 2007:123ff; auf intermediale Zusammenhänge verweist K. Myczko 2007:175ff) schon konzeptionell, also bei der Planung von kulturbezogenen Unterrichtseinheiten, in Verbindung zu bringen, also sich deren intermediale und intertextuelle Eigenschaften zu Nutze zu machen.

2. Vorzüge der Migranteliteratur

In der Situation der Multikulturalität der meisten Staaten Europas, insbesondere Deutschlands und Österreichs, scheint es aus eben diesem Grunde angebracht, Migranteliteratur in den DaF-Unterricht einzubeziehen. Bislang waren Texte, die für den Erwerb von kulturellem Wissen eine Rolle spielten (vgl. A. Kulczyńska 2009:41f.), von Belang. So stellt L. Aleksandrowicz-Pędich (2005:34) fest: „Wiedza o cywilizacjach i tematyka międzykulturowa dotycząca stereotypów, różnic obyczajowych, komunikacji pozawerbalnej, wartości i tradycji może pojawić się w tekstach do słuchania i czytania, w ćwiczeniach gramatycznych i leksykalnych, grach i zabawach językowych.”

Die Texte von nicht-deutschstämmigen Autoren, die (schon lange) in Deutschland/ Österreich leben (sei es als Migranten oder als im-Lande-Geborene) sind jedoch für die Entwicklung des interkulturellen Verstehens besonders ergiebig. Dies aus verschiedenen Gründen:

- Sie lassen ihre Erfahrungen während ihrer Integration/ Akkulturation in Deutschland/ Österreich z.T. in ihre Werke einfließen.
- Sie reflektieren ihre erfolgreichen oder missglückten interkulturellen Kommunikationserfahrungen, indem sie diese mit denen im Heimatland (Türkei, Syrien, Bosnien, Polen, Korea usw.) vergleichen, „die Orientierung an der Aufnahmegesellschaft“ (H. Rösch 2001:1353) spielt bei vielen die größte Rolle.
- Sie sind meist ein Beispiel einer (nahezu) perfekten Zweisprachigkeit sowie einer gelungenen Doppelidentität.
- Sie sind im Stande, den deutschen/ österreichischen Bürgern quasi einen Spiegel vorzuhalten und dadurch zu einer Reflexion ihrer Verhaltensweisen zu ermuntern. Dass diese zumeist kulturell akquiriert, d.h. nicht statisch und somit auch nicht ewig gültig und unveränderbar sind, kann dadurch vielen bewusst werden.
- Sie machen den Lesern die Probleme von Immigranten bewusst. Gleichzeitig geben sie Einblick in die Denk- und Sichtweise (den Blick von „außen“) des anderen, indem sie kulturelle Reibungspunkte - M. Rieger (2008:88f.) spricht hier von *Rich points* als Gelegenheiten für interkulturelles Lernen - ansprechen,

reflektieren und dadurch das Fremdverstehen fördern. Literarische Texte gehen im Allgemeinen oft an Grenzen heran, beschreiben Grenzsituationen, daher ist deren Anwendung besonders legitim (vgl. L. Aleksandrowicz-Pędich 2005:36f.).

Mittlerweile gibt es schon eine beachtliche Zahl von „ausländischen“, Schriftstellern, vorwiegend türkischstämmigen Autoren (Lale Akgün, Hatice Akyün, Erçüment Aytac, Dilek Güngör, Emine Sevgi Özdamar, Deniz Turan, Zafer Senocak), aber auch Autoren anderer Provenienz (Franco Biondi, Antonella Romeo und Gino Chiellino aus Italien, Eleni Torossi aus Griechenland, Rafik Schami und Suleman Taufiq aus Syrien, Stevan TontiĆ, Elvira Medicin und Alma Hadzibeganovic aus Bosnien, Jovan Nikolić und Miso Nikolic (Sohn einer Romafamilie) aus Jugoslawien, Bora Ćosić, geboren in Zagreb, Andrea Clucerescu aus Rumänien, Iwona Mickiewicz und Radek Knapp (ein gebürtiger Warschauer) aus Polen, Youngsook Kim aus Südkorea, Yoko Tawada aus Japan). Hier liegt ein gewaltiges literarisch-interkulturelles Potential brach, das sicherlich noch ungenügend genutzt wird.

3. Überlegungen zum Unterricht

Bei den nachstehend diskutierten Texten handelt es sich um kurze Ausschnitte aus folgenden Werken:

(i) *Ganz schön deutsch. Meine türkische Familie und ich*, von Dilek Güngör, geboren 1972 in Schwäbisch-Gmünd, Tochter von türkischen Immigranten; sie erzählt mit liebenswürdiger Selbstironie Szenen aus dem Familienleben ihrer deutsch-türkischen Familie. Dilek Güngör arbeitete nach ihrem Studium für die Berliner Zeitung, schloss in England ein Masterstudium ab und erhielt 2007 das Stipendium der Kunststiftung Baden-Württemberg. Sie lebt in Berlin und veröffentlichte 2007 ihren ersten Roman „Das Geheimnis meiner türkischen Großmutter“.

(ii) *Herrn Kukas Empfehlungen*, von Radek Knapp (geboren 1964 in Warschau), einem preisgekrönten Schriftsteller, der als Jugendlicher nach Wien kam und dort seine schriftstellerische Karriere begann. Dieses Werk wurde (in polnisch-österreichischer Koproduktion unter dem polnischen Titel *Lekcje Pana Kuki*) 2008 verfilmt. Sein literarischer Durchbruch gelang ihm 1994 mit seinem Erzählband „Franio“. Er verfasste auch seine „Empfehlungen“ für diejenigen, die nach Polen reisen: *Gebrauchsanweisung für Polen*.

(iii) *Zwischenlandung*, von Youngsook Kim, einer Südkoreanerin (geb. 1966), die Germanistik studierte. Später studierte sie in Innsbruck, danach war sie zwei Jahre Lektorin an ihrer Stammuniversität in Südkorea, bevor sie aufgrund eines Forschungsstipendiums an die Universität Wien kam. Seit 1992 lebt sie in Wien.

(vi) *Knob* von Rafik Schami, aus: ders.: *Das letzte Wort der Wanderratte*. 1946 in Damaskus geboren, lebt er seit 1971 in der Bundesrepublik. Erst nach längerer Fabriks- und Baustellenarbeit wurde er 1982 freier Schriftsteller. Er schrieb

viele Märchen, Fabeln und phantastische Geschichten (z.B. *Der erste Ritt durchs Nadelöhr*), aber auch Erzählungen der Arbeitsemigranten (*Die Sehnsucht fährt schwarz. Geschichten aus der Fremde*).

Obwohl die Texte einen jeweils völlig unterschiedlichen Blickwinkel auf den Anderen und das Fremde vermitteln, ist ihnen aber etwas gemeinsam: die Wahrnehmungsperspektive des/der Fremden (vgl. U. Reeg 2008:119). Es handelt sich um narrative Texte, die sicherlich z.T. autobiographisch geprägt sind. Literatur wird, wie so oft, eine Inszenierung von Selbsterlebtem und bietet dadurch den Lesenden den Anreiz, dieses mit persönlichen Erfahrungen zu vergleichen und über Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten nachzudenken: „Es liegt auf der Hand, dass im Unterricht eine solche In-Bezug-Setzung zu den Texten nicht nur motivierend wirkt, sondern auch produktiv für ein gezieltes Sprachtraining genutzt werden kann. (...) Besonders die Tatsache, dass hier auch Autorinnen und Autoren nicht-deutscher Herkunftssprache aus einer Außenperspektive Fremdheitserfahrungen literarisieren, ist als Identifikationspotential für Lernende von Deutsch als Fremdsprache zu veranschlagen, wird ihnen doch vorgeführt, dass es möglich ist, in der Fremdsprache literarisch virtuos zu schreiben. Lernende werden zu eigenen Schreibversuchen angeregt, d.h. ihre eigene Fremdheit zu versprachlichen und Sprachidentitäten zu erproben“ (U. Reeg 2008:119).

Die Texte haben – wie auch die Leser/innen – unterschiedliche Zugänge zu Kultur, zu Literatur, zu Autobiographischem. In den Texten lassen sich unterschiedliche Stile analysieren, aber auch die affektive Dimension von Fremdheit erleben. Damit können über damit verbundene Phänomene wie Orientierungslosigkeit, Vorurteile, konflikträchtige Situationen weiter diskutiert werden bzw. für letztere Problemlösungsstrategien entwickelt werden. Die Lernenden übernehmen fremdkulturelle Perspektiven und erweitern ihren kulturellen und literarischen Horizont.

Die Lernenden sollen beim Lesen der Texte erkennen, dass das Interpretieren von literarischen Texten etwas Individuelles darstellt, jede/r kann den Text auf dem Hintergrund seiner/ihrer lebensweltlichen Erfahrungen individuell deuten. Gedanklich können auch andere Verhaltensmuster bzw. Konfliktlösungsstrategien (vgl. U. Reeg, 2008:122) entwickelt werden. Die Sprachhandlungskompetenz hingegen kann durch das improvisierte oder mehrmals geübte Nachspielen der Szenen oder durch das Simulieren einer sich möglicherweise daraus entwickelten Szene gefördert werden. In Anlehnung an U. Reeg (2008:123) bestehen die vorgeschlagenen Lernaktivitäten aus vier Phasen:

1. Motivation: Denkanstoß, Brücken schlagen zu eigenen Erfahrungen, Erkennen der Bedeutung für *sich*.
2. Orientierung: Leitfragen zum Text, Problematisieren der Perspektive und der Situation, eventuell Eingehen auf charakteristische Sprachformen und auf für die interkulturelle Kontaktsituation relevante Interaktionsmuster.
3. Imagination: Entwerfen eines veränderten Handlungsverlaufs.
4. Handlung: Rollenspiel, Simulieren von ähnlichen/ anderen Situationen, Personen erfinden, Dialoge schreiben.

4. Texte und Vorschläge zu deren didaktischer Verwendung

Im Folgenden möchte ich die vier oben erwähnten Textbeispiele und deren mögliche didaktische Aufarbeitung präsentieren. Diese bildet nur einen Ansatz, einen Vorschlag, ein beispielhaftes Vorgehen, an dem Literaturdidaktiker bzw. auch Translationsdidaktiker ansetzen und später selbständig weiterarbeiten können.

(i) Dilek Güngörs *Der Sprachkurs, aus: Ganz schön deutsch. Meine türkische Familie und ich.* (Seite 77)

Meine Schwester hat einen Freund. Das allein ist noch keine Neuigkeit. Die Neuigkeit ist, dass sie bald ein halbes Jahr mit ihm zusammen ist. Mein Vater sagt, es könne nicht mehr lange dauern, bis Lars ausgewechselt würde. Es sei eigentlich schon höchste Zeit. Meine Schwester denkt gar nicht daran, Lars auszuwechseln. Lars lernt jetzt sogar Türkisch. Seine ersten Stunden hat er hinter sich. Er kann jetzt sagen: Merhaba, adim Lars, soyadim Stütz. Sizin adiniz ne? Das heißt, guten Tag, mein Name ist Lars. Mein Nachname ist Stütz. Wie heißen Sie? Er kann auch sagen: Afedersiniz, anlamadim, tekrar söyleyin lütfen. Also: Entschuldigen Sie, ich habe es nicht verstanden, bitte wiederholen Sie. Mein Vater sagt, wenn Lars weiter in diesem Tempo lerne, spreche er bald besser Türkisch als meine Schwester.

In Lars' Sprachkurs sind vierzehn Leute, außer Lars sitzt dort nur noch ein weiterer Mann, alles andere sind Frauen. „Verliebte Frauen“, sagt Lars. Der Sozialpädagoge lerne Türkisch für seine Arbeit. Die Frauen aber seien mit türkischen Männern verheiratet oder hätten einen türkischen Freund. Tante Hatice sagt, Lars übertreibe jetzt ein wenig. Auch Menschen, die nicht verliebt seien, erlernten mit viel Freude und Fleiß die türkische Sprache. (...) Lars lächelt Tante Hatice zu, nickt zustimmend und schiebt sich noch ein bisschen Brot in den Mund. „Und du bist der einzige Mann im Kurs, der eine türkische Freundin hat, da bist du ja etwas ganz Seltenes“, sagt Onkel Ömer. (...) „Ich bin keine türkische Frau“, protestiert meine Schwester. „Bitte, verschone uns heute mit dieser Diskussion“, sagt meine Mutter. (...) Tante Hatice sagt zu meiner Schwester, dass Lars extra für sie und ihre gemeinsame Zukunft türkisch lerne, das sei doch ein großer Liebesbeweis. „Weißt du denn auch schon, was ‚Ich liebe dich‘ heißt?“, fragt sie ihn. Lars lächelt verlegen und schaut meine Schwester an. (...*das Pärchen geht*) Am Tisch wird es still. Tante Hatice räuspert sich, dann sagt sie: „Also, wenn der Junge schon extra Türkisch für sie lernt“. Sie hat vor Aufregung ganz rote Bäckchen. „Hatice hört schon die Hochzeitsglocken läuten“, sagt Onkel Ömer. „Da kannst du lange warten,“, sagt mein Vater. „Seine Zeit ist um, ich habe da ein Gespür dafür.“ Onkel Ömer legt beschwichtigend die Hand auf Tante Hatices Arm. „Sei nicht traurig, Türkisch wird heutzutage immer wichtiger. Er kann es vielleicht auch in seinem Beruf brauchen.“

- Motivation: Was sind Ihre Erfahrungen mit dem Deutsch-Lernen? Welche Wörter konnten Sie schon als Kind, welche haben Sie zuerst gelernt? Womit hatten

Sie in der Anfangsphase die größten Schwierigkeiten? Hatten Sie vielleicht Kontakt mit einer „exotischen„ Sprache?

- Orientierung: Wie könnte sich Lars in der türkischen Familie fühlen? Welche Lebenseinstellung erkennen Sie aus den Aussagen der einzelnen Mitglieder der Familie?
- Imagination: Was für einen Eindruck von den Türken bekommt Lars? Was denken die Türken über Lars?
- Handlung: Improvisieren Sie diese Szene oder eine Szene, wo es um eine andere Sprache geht.

(ii) Radek Knapp: *Herrn Kukas Empfehlungen*. (Seite 37)

Herr Kuka hatte recht. Uns Ostler faszinieren Dinge, die nicht in den Reiseführern stehen. Als unser Bus zwei Stunden später in Wien einfuhr, stach mir als erstes die Sauberkeit ins Auge. Dabei bin ich kein Sauberkeitsfanatiker wie meine Mutter, die jedem neuen Besen einen menschlichen Namen gibt, aber auf der Straße lag nichts, nicht einmal ein zufällig fallen gelassenes Papiertaschentuch. Als wäre gerade vor einem Moment ein riesiger Staubsauger vorbeigefahren und hätte alles, was nicht niet- und nagelfest war, in sich aufgesaugt. Als nächstes fielen mir die Bäume auf, die entlang der Straße wuchsen. Sie waren gerade wie Laternen, und um jeden Baum herum war im Asphalt fein säuberlich ein Quadrat ausgeschnitten, in dem Erde und Dünger lagen, damit sich der Baum fühlte, als sei er im Wald. Daß aber diese Bäume nie einen Wald gesehen hatten, merkte man allein an ihren Ästen. Sie standen im rechten Winkel vom Stamm, was so ungefähr jedem Naturgesetz widersprach. Dafür aber fügten sie sich ideal in die allgemeine Symmetrie der Häuser, Schilder und Litfaßsäulen.

- Motivation: Wie war Ihr erster Eindruck von einer Stadt in einem deutschsprachigen Land? Was haben Sie erlebt? War dies ein großer Gegensatz zu Ihrem Heimatland?
- Orientierung: Welche kulturellen Bilder werden hier entworfen/ vermittelt? Wie würde ein Wiener Ihre Heimatstadt (Warschau) beschreiben?
- Imagination: Formulieren Sie eine Beschreibung für folgende Städte: Hongkong, Moskau, Paris, München, Rom.
- Handlung: Spielen Sie eine Szene, wo jemand ins Ausland fährt und durch etwas Außergewöhnliches in Staunen versetzt wird.

(iii) Youngsook Kim: *Zwischenlandung* (aus: Ch. Stippinger 1997: 56f.).

Das Studium in Europa, das nicht jedem koreanischen Mädchen erlaubt wurde, konnte jetzt beginnen, und überhaupt das Leben; das ganze Leben war, so schien es mir, hinter der Glastür der Abflughalle. Die Angst war wunderbar bodenlos und abgesichert von der maßlosen Begeisterung und Neugier. Die Standortbestimmung war an den vertrockneten Reisresten in meiner Frühstücksschale zu Hause gelassen, und ich dachte, als ich den besonnten Flugplatz überquerte, so leicht läßt sich's in die Fremde ziehen, wie ein Spaziergang oder wie ein Rendezvous...

(...) Ich lege mich auf das Bett des Hotelzimmers und versuche zu schlafen. Der Lärm dieser Großstadt ist aber so greifbar nah, daß es dumpf ans Fenster schlägt. Wie eine Verbannte starre ich die Jalousien an, durch die das Licht der bläulichen Straßenlaternen dringt. Etwas hat begonnen, was mich später immer, mein Leben lang, beschäftigen sollte; das Heimweh, dieses von Banalität vergiftete Ding. Wann hat es aber angefangen, hat es nicht vielleicht schon mit meiner kindlichen Sehnsucht nach einem anderen Mutterland, Europa, angefangen, mit dem Verlangen, die Heimat zu verlassen, um dort anzukommen? Oder ist die Heimat nicht immer ein anderes Land, wo ich gerade nicht bin, nach dem ich mich aber verzehre, und das andere Land, die Fremde, nichts anderes als ein Bild der versprochenen Heimat? (...) Ich weiß, nur am Horizont gibt es eine Ahnung von Heimat, aber sie ist unerreichbar, und doch so unwiderstehlich, dieses eine Wort.

- Motivation: Stellen Sie sich vor, Sie würden in ein deutschsprachiges Land auswandern: was würde Sie reizen? Was wäre schwierig?
- Orientierung: Wovor hat die Ich-Erzählerin Angst? Worüber denkt sie nach? Warum „verfolgt“ sie das Wort *Heimat*?
- Imagination: Was würden Sie denken, wenn Sie zum ersten Mal in Spanien/ Ägypten/ Schottland/ Kenia/ Australien/ in der Schweiz wären?
- Handlung: Schreiben Sie den Text für den nächsten Tag, an dem Frau Kim Deutsche trifft. Spielen Sie das erste Zusammentreffen mit Deutschen.

(iv) Rafik Schami: *Knob* (S. 16), aus: *Das letzte Wort der Wanderratte*.

Die Hochzeitsfeier sollte sieben Tage und sieben Nächte dauern. Am ersten Hochzeitstag trafen sich Freund und Feind beim tiefenden Hammel und genossen mit der gleichen Gier den Schmaus. Als der letzte Gast in der Morgendämmerung lallend das Haus verlassen hatte, eilte Snob voller Lust und Ungeduld ins Gemach seiner Frau. Er stieß die Tür auf und war verdutzt, denn seine schöne Frau mit den langen goldenen Haaren saß auf einem kleinen Hocker vor dem Spiegel und heulte bitterlich. Als er sie nach dem Grund fragte, winselte sie:

„Der Spiegel antwortet nicht.“

„Was? Was soll der Spiegel denn antworten?“

„Seit Stunden frage ich ihn, wer die Schönste im Land sei. Er antwortet aber nicht!“, schluchzte sie.

„Du bist doch die Schönste im Land“, antwortete Snob und streichelte ihr die goldenen Locken.

„Du lügst, nur um mich zu trösten. Wenn das die Wahrheit wäre, hätte der Spiegel geantwortet.“

Einen Augenblick lang glaubte Snob, dass der Wein seine Sinne benebelt hätte.

„Ein Spiegel kann doch nicht reden!“

„Doch, früher hat er immer geantwortet, wenn ich ihn fragte. Jetzt tut er es nicht. Ich bin häßlich geworden“, und sie brach erneut in lautes Gejammer aus.

Verzweifelt eilte Snob zu seiner Schwiegermutter und war über ihre Gelassenheit überrascht. Sie erzählte ihm, daß sie einen Diener hinter den Spiegel gestellt

hatte, der Tag für Tag die Frage der Tochter beantwortet hatte, bis sie in den Schlaf fiel. (...) [Sie] versuchte Snob zu überreden, einen blinden Diener hinter den Spiegel zu stellen. Snob lenkte erst am siebten Tage ein. Er ließ heimlich den von der Mutter ausgesuchten jungen Diener in das Schlafgemach seiner Frau bringen.

„Nun kannst du den Spiegel befragen“, rief er ihr fröhlich zu.

Sie saß im Schatten des Granatapfelbaumes, eilte aber sofort entzückt in ihr Schlafzimmer.

„Wer ist...“, fragte sie ganz außer Atem, „wer ist die schönste im Land?“,

„Du bist die Allerschönste im Land“, antwortete der Diener wie vereinbart. Die Frau wiederholte begierig die Frage und erfreute sich an der warmen Stimme des Spiegels.

„Siehst du? Oh, wie erleichtert ich bin!“ rief sie strahlend und fiel Snob um den Hals.

- Motivation: Können Sie sich vorstellen, ein Prinz/ eine Prinzessin zu sein? Sind äußerliche Attribute (Schönheit) für Sie wichtig? Welche Märchen gibt es, wo die Schönheit eine Rolle spielt?
- Orientierung: Wer lügt in der Geschichte? Womit belügen *wir* uns ständig?
- Imagination: Was denkt die Mutter der Braut über das junge Paar? Was könnte der Bräutigam von seiner Schwiegermutter halten?
- Handlung: Schreiben Sie das Märchen zu Ende. Spielen Sie die verschiedenen Szenen nach (Tag der Hochzeit, siebter Tag nach der Hochzeit).

4. Schlussfolgerungen

Wenn wir uns mit *Interkulturellem Lernen* beschäftigen, so bietet uns gerade die Literatur von nicht-deutschstämmigen Autoren, die in Deutschland/ Österreich auf Deutsch schreiben, die großartige Chance, uns in Personen mit fremdem kulturellen Hintergrund hineinzusetzen und mit dem Arbeiten an den Texten in uns einen fruchtbaren Dialog mit dem Fremden zu beginnen. Es geht um die Reflexion der Multi- und Interkulturalität (Näheres dazu vgl. R. Utri, 2010a), es geht um die Verbindung zur eigenen inneren Wirklichkeit, denn: „Sprache ist wie ein Brückenschlag zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit. Solange dieser Brückenschlag gemacht ist, ist der Sprachunterricht tragfähig, mit-teilsam. Aber: Welche Welten werden mit-geteilt und *miteinander* geteilt? Daran entzündet sich die soziale Thematik eines wirksam pädagogisch verantworteten Sprachunterrichtes“ (P. Stöger 1996:85).

Wir können also feststellen, dass die mononationale Literatur - analog zur Sprachwissenschaft, wo „nun die traditionelle monolinguale Ausgangsperspektive (...) durch eine polylinguale ersetzt werden [muss],“ (F. Grucza 1993:164), durch multinationale literarische Texte zu ersetzen sind. Das Bewusstsein, in einer multilingua-

len und multikulturellen Welt zu leben, wird durch die bunte Bereicherung durch Texte von Autoren fremdländischer Provenienz noch gestärkt. Solch ein Umgang mit Literatur im DaF-Unterricht kann die „Grundlage eines fortwährenden, neugierigen, verantwortungsbewussten und lustbetonten Umgangs mit dem Eigenen und dem Fremden bilden“ (I. Gogolin 1996:42). Die Erarbeitung solcher literarischer Texte bedeutet auch, Kulturgrenzen zu überwinden. Mit so einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht helfen wir den Schülern und Studierenden, so U. Kaunzner (2008:24f.), „den Blick zu heben und über die Grenzen hinwegzusehen, diese jedoch nicht zu ignorieren. Wir müssen in der Lage sein, den Schülern und Studierenden Hilfen und Mittel an die Hand zu geben, mit denen sie zu mündigen, selbstkritischen, toleranten Weltbürgern werden, die sich auf dem ‚fremden Territorium‘ sicher bewegen und sich dabei vorurteilsfrei eigenständig weiterentwickeln können.“

Dies lässt hoffen, dass ähnliche Ansätze verstärkt in die Fremdsprachendidaktik Eingang finden und in Zukunft im methodischen Gesamtkonzept des DaF-Unterrichts entsprechend ausgeweitet und ausgebaut werden.

BIBLIOGRAPHIE

- GÜNGÖR, Dilek, 2007. *Ganz schön deutsch. Meine türkische Familie und ich*. München: Piper Verlag.
- KIM, Youngsook, 1997. *Zwischenlandung*, in: Christa Stippinger: *Schreiben zwischen den Kulturen. Eine Anthologie*. Wien: edition exil, 56-64.
- KNAPP, Radek, 1999. *Herrn Kukas Empfehlungen*. München u.a.: Piper.
- SCHAMI, Rafik, 1987. *Das letzte Wort der Wanderratte*. München: dtv.
- ALEKSANDROWICZ-PĘDICH, L. (2005), *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok, Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku.
- BADSTÜBNER-KIZIK, C. (2006), *Bilder und Musik. Zum intertextuellen, intermedialen und interkulturellen Potential künstlerischer Medien in der Ausbildung von Deutschlehrern und Germanisten*. In: F. Grucza, H.-J. Schwenk, M. Olpińska: *Germanistische Wahrnehmungen der Multimedialität, Multilingualität und Multikulturalität*. Warszawa, Wyd. Euro-Edukacja, 117-129.
- BALCERKIEWICZ, M. (2005), *Możliwości wykorzystania tekstów literatury interkulturowej na zajęciach języka obcego*. In: M. Mackiewicz (Hg.): *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturalna i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wyd. Wyższej Szkoły Bankowej.
- GAUß, K.-M. (1997), *Das Europäische Alphabet*, Wien: Paul Zsolnay Verlag.
- GOGOLIN, I. (1996), *Modelle der Erziehung zu Mehrsprachigkeit und interkultureller Kompetenz*, in: D. Heindler, J. Huber, Martina Huber-Kriegler: *Sprach- & Kulturerziehung. Element eines neuen Schulsprachenkonzepts*. Wien, BM für Unterricht und Kunst, Zentrum für Schulentwicklung, Bereich III, Graz, 41-52.
- GRUCZA, F. (1993), *Zum Begriff der interkulturellen Verständigungskompetenz und über die Notwendigkeit ihrer Pflege*. In: Th. V. Gamkrelidze (Hg.): *Brücken*, Festgabe für Gert Hummel zum 60. Geburtstag, Tbilisi: Verlag der Djawachischwili, Konstanz, Universitätsverlag.

- GRUCZA, F., T. NAMOWICZ, W. HEINEMANN, G. ANTOS (Hgg.) (1994), *Vorurteile zwischen Deutschen und Polen*. Materialien des deutsch-polnischen wissenschaftlichen Symposiums 9. Bis 11. Dez. 1992 Görlitz – Zgorzelec.
- GRUCZA, S. (1996) *Idiolekt specjalistyczny – idiokultura specjalistyczna – interkulturowość specjalistyczna*. In: *Języki Specjalistyczne 6. Teksty specjalistyczne w kontekstach międzykulturowych i tłumaczeniach*. Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego, 30-49.
- KAUNZNER, U. (2008), *Grenzen überschreiten – Grenzen überwinden. Neue Herausforderungen an den DaF-Unterricht*. In: dies. (Hg.): *Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?* Münster: Waxmann Verlag, 11-26.
- KULCZYŃSKA, A. (2009), *Czytanie w języku obcym: rola wiedzy kulturowej*. In: *Przegląd glottodydaktyczny*, tom 26, Warszawa, KJS i KTJiAJ Uniwersytetu Warszawskiego, 41-60.
- MYCZKO, K. (2007), *Intermedialität im Fremdsprachenlernen und -lehren*. In: F. Grucza, H.-J. Schwenk, M. Olpińska: *Germanistische Wahrnehmungen der Multimedialität, Multilingualität und Multikulturalität*. Warszawa, Wyd. Euro-Edukacja, 175-182.
- REEG, U. (2008), *Interkulturelle Kommunikation und Fremdwahrnehmung: Literarische Texte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: U. A. Kaunzner (Hg.): *Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?* Münster et al.: Waxmann Verlag, 117-133.
- RIEGER, M. (2008), *Die Deutschen sind so kalt! – Nähe und Distanz in interkulturellen Begegnungen*; in: U. A. Kaunzner (Hg.): *Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?* Münster et al.: Waxmann Verlag, 83-98.
- RÖSCH, H. (2001), *Migrantenliteratur: Entwicklungen und Tendenzen*. In: G. Helbig/ G. Lutz/ G. Henrici/ H.-J. Krumm: *Deutsch als Fremdsprache, Teilband 2. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter, 1353-1360.
- STÖGER, P. (1996), *Ayşe und Fritz – eine pädagogisch-anthropologische Überlegung zur Sprach- und Kulturerziehung*, in: D. Heindler, J. Huber, Martina Huber-Kriegler: *Sprach- & Kulturerziehung. Element eines neuen Schulsprachenkonzepts*. Wien, BM für Unterricht und Kunst, Zentrum für Schulentwicklung, Bereich III, Graz, 70-96.
- UTRI, R. (2007), *Interkulturalität und Fremdsprachenlernen in Österreich, Deutschland und Polen vor dem Hintergrund der Sprachenpolitik der Europäischen Union*. Dissertation, Universität Warschau.
- UTRI, R. (2008), *Filmy jako możliwość interkulturowego uczenia się - na podstawie amerykańskiego filmu „Moje wielkie greckie wesele” i austriackiego filmu „I love Vienna”*; in: *Przegląd Glottodydaktyczny*, Warszawa, tom 25, 107-116.
- UTRI, R. (2009a), *Die Zukunft der Mehrsprachigkeit und der Interkulturalität in Europa und die Bedeutung der Medien*, in: *Komunikacja Specjalistyczna*, tom 1, Uniwersytet Warszawski, Katedra Języków Specjalistycznych, 2009, 53-58.
- UTRI, R. (2009b), *Minderheiten in Österreich: Recht auf Muttersprache?* in: *Studien zur Germanistik. Roczник germanistyczny*, numer 3, rok 2009, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, 137-147.
- UTRI, R. (2010a), *Interkulturalität – Reflexion der Kultur und Mentalität – Schlussfolgerungen für die Glottodidaktik*, in: K. Myczko (Hg.): *Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdspracheendidaktik, Posener Beiträge zur Germanistik, Band 27*, Frankfurt a. Main, 153-168.
- UTRI, R. (2010b), *Das kreativ-interkulturelle Potenzial von Drama-Techniken in der Glottodidaktik*, in: *Studia Niemcoznawcze (Studien zur Deutschkunde)*, tom XLIII, Warszawa 2010, 509 -518.

Migrant Literature in teaching German as a Foreign Language: Potential for the Intercultural Learning

Intercultural Learning is practiced within many subjects, in many ways. A new approach to it in teaching German as a foreign language is working with migrant literature. There are already quite a lot of foreign (e.g. Turkish, Polish) writers in Germany/Austria who write mainly in German for German readers. Their topics often reflect their personal experiences as immigrants in Germany/Austria. Some of them compare elements of two cultures. In this paper didactic examples are given from four writers of different, not German origin, whose literary works can fertilize the development of intercultural learning in the language classroom.

RECENZJE I PRZEGLĄDY

Lesław CIRKO, *Akceptacja w komunikowaniu się. Między preskrytywizmem a permissywizmem*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, 2009, 298 s.

Monografia jest podzielona na cztery rozdziały główne. Całość otwiera obszernie wprowadzenie, a zamyka podsumowanie, bibliografia, indeks nazwisk i indeks rzeczowy.

Głównym celem monografii jest teoretyczne ufundowanie odpowiedzi na pytania, kto, kiedy i kierując się jakimi kryteriami, akceptuje lub odrzuca wypowiedzi (teksty) w akcie komunikacji językowej: „Książka ta jest zatem próbą naświetlenia istoty zjawiska akceptowalności aktów komunikacji językowej. Spróbuję przedstawić, jakie aspekty zjawiska akceptowalności można ująć jako systemowe, regularne i powtarzające się, a jakie są nieprzewidywalne i nie dają się, tym samym, ująć w ramy modelowe” (s. 7). Za punkt wyjścia swoich rozważań L. Cirko przyjmuje dwa założenia: po pierwsze, ocena akceptacji bądź nieakceptacji w akcie komunikacji językowej dotyczy całego aktu, a nie jedynie jego wybranych fragmentów czy też komponentów. Po drugie, stabilność aktu komunikacji warunkowana jest wieloma różnymi czynnikami, a zmiana każdego z nich może wpłynąć na tę stabilność.

W rozdziale pierwszym, *Tło i założenia badań*, L. Cirko referuje stan dotychczasowych badań nad akceptowalnością w komunikacji oraz zakreśla zakres znaczeniowy głównych terminów, na których opiera swoje rozważania. Są to: akceptować, akceptowalność, znak, komunikacja, przestrzeń komunikacyjna, akt komunikacji, wspólnota komunikacyjna, wspólnota kodowa, wspólnota językowa, język, tekst. Jest to – z dwóch powodów – ważna dla późniejszego wywodu część pracy. Po pierwsze, L. Cirko ustala w niej jasno aparat pojęciowy, na podstawie którego dokonuje następnie konstrukcji teorii akceptacji komunikacyjnej. Po drugie, dlatego, że część ta unaocznia pilną potrzebę precyzowania języka lingwistyki. Słusznie zauważa on bowiem, że czas skończyć w poważnych rozważaniach lingwistycznych z „nainną wiarą w zdrową ludzką intuicję”, w wiarę, że zakresy znaczeniowe takich wyrażzeń, jak: „znak”, „komunikacja”, „język” czy „tekst” są intuicyjnie przez wszystkich rozumiane tak samo. Nic bardziej mylnego!

Nie miejsce tu na wnikliwą dyskusję nad zaproponowanymi przez L. Cirko uściśleniami. Niemniej, dla zobrazowania pilnej potrzeby podjęcia dyskusji nad

precyzowaniem języka lingwistyki oraz podkreślenia wartości metalingwistycznej podjętych przez L. Cirkę rozważań przyjrzyjmy się nieco bliżej niektórym wprowadzonym przez L. Cirkę terminom.

1. „Akceptować”. Zakres pojęciowy tego terminu L. Cirko zakresła tak: „ktoś akceptuje coś, co jest cechą, zbiorem cech, działaniem lub wynikiem działania kogoś innego, i ktoś czyni to, kierując się pewnymi (niekiedy nie do końca uświadomionymi) względami” (s. 34). Nie ulega wątpliwości, że istotnymi cechami pojęcia (znaczenia) wyrażenia „akceptować” są: (a) *akceptować* znaczy wykonywać pewną czynność, (b) to, co jest akceptowane, to właściwość lub zbiór właściwości czegoś lub kogoś, (c) *akceptowanie* jest działaniem dokonującym się na podstawie określonych kryteriów, (d) ten, kto *akceptuje*, dokonuje tego działania świadomie, częściowo świadomie lub nieświadomie, (e) ten, kto *akceptuje*, dokonuje tego działania, będąc świadomym, częściowo świadomym lub nieświadomym kryteriów, na podstawie których tak postępuje.

Pewną wątpliwość budzi jednak część pierwsza przytoczonej formuły podanej przez L. Cirkę, bowiem można rozumieć ją dwojako; albo tak: *ktoś akceptuje coś, co jest (i) cechą/ zbiorem cech, (ii) działaniem, (iii) wynikiem działania*, albo tak: *ktoś akceptuje coś, co jest (i) cechą/ zbiorem cech kogoś, (ii) cechą/ zbiorem cech działania, (iii) cechą/ zbiorem cech wyniku działania*. Przyjąć można, z oczywistych względów, jedynie wersję drugą.

Inną wątpliwość budzi ograniczenie działania AKCEPTOWANIE do czynności dokonywanej wobec zarówno cechy/ zbioru cech działania, jak i cechy/ zbioru cech wyniku działania podjętego przez kogoś innego niż osoba dokonująca akceptacji. Takie ujęcie sprawy jest, jak się zdaje, wynikiem założenia, że nadawca i odbiorca wypowiedzi, tu sprawca działania i/lub jego wyniku i dokonujący akceptacji działania i/lub jego wyniku, muszą być dwiema różnymi osobami. Założenie takie jest błędne, bowiem nadawcą jest też, i to wcale nie rzadko, odbiorcą własnej wypowiedzi, czyli także stroną akceptującą własne działanie i/ lub jego wynik.

Do dalszych pytań w tej sprawie skłania kolejna wypowiedź L. Cirki: „Akceptowalność jest właściwością (y). Jest ona zbiorem warunków koniecznych do tego, by zaszedł proces akceptacji. Ujmując rzecz inaczej, można powiedzieć, że akceptowalność to zdolność y do otrzymania predykatu ‘do zaakceptowania’. Należy podkreślić różnice pojęciowe między akceptacją i akceptowalnością (...): akceptacja a) jest procesem, b) dotyczy konkretnego aktu komunikacji i c) daje się stwierdzić *ex post facto*. Akceptowalność jest a) zbiorem warunków koniecznych do zaistnienia akceptacji, b) właściwością także tekstów *in potentia*” (s. 37). Otóż: jak akceptowalność może być zarazem właściwością czegoś i zbiorem warunków? Co to znaczy zdolność: jeżeli „akceptowalność to zdolność y do otrzymania predykatu ‘do zaakceptowania’”, to czy ta zdolność zawiera się w y, czy też jest temu y tylko przypisywana? Czy akceptacja jest tylko procesem, czy także wynikiem tego procesu? Jeżeli akceptacja jest procesem, to jak może dać „się stwierdzić *ex post facto*”, skoro *ex post facto* możemy mieć do czynienia jedynie z wynikiem tego procesu?

2. „Znak”. L. Cirko słusznie ujmuje znaki jako połączenie formy i treści znaczeniowej i pisze dalej, że „znaki „przekazują” (transferują) informacje”, dodając „by nie utożsamiać transferu informacji z jej fizycznym przemieszczaniem się w przestrzeni” (s. 38). Zastrzeżenie to jest jak najbardziej słuszne. Niemniej, jak się zdaje, i L. Cirko mimo dużej staranności prowadzenia swojego wywodu, wpadł w sidła nieprecyzyjności języka lingwistyki. Otóż: po pierwsze, znak nie jest zjawiskiem, a tak ujmuje to Autor, pisząc „Komunikujemy się za pomocą pewnej klasy zjawisk, które dalej nazywać będziemy znakami. Najprostszą formą komunikacji jest ponadindywidualne połączenie w intencjonalnym akcie formy i treści znak” (s. 39). Po drugie, stwierdzenie, że znak łączy „w sobie” formę i treść znaczeniową jest wieloznaczne. O jaką formę chodzi? Formę w rozumieniu struktury czy formę konkretnej realizacji substancjalnej implementującej tę strukturę? Czyli o formę konkretnej językowej jednostki wyrażeniowej, czy formę (strukturę), na podstawie której została ona utworzona? O jakim znaczeniu mówi Autor? Znaczeniu interpretowanym jako pewne byty istniejące poza tym wyrażeniem (i czy chodzi tu o denotaty lub desygnty), czy znaczeniem ujmowanym jako pewnego rodzaju czyste funkcje tego wyrażenia.

W każdym razie: w żadnej jednostce wyrażeniowej, ani wyrazowej, ani zdaniowej, ani tekstowej nie zawiera się żadna treść znaczeniowa, żadne znaczenie, bez względu na to, jak je ujmujemy. A to oznacza, że nie znaki w całości – formy i treści znaczeniowe – przyczyniają się do transferowania informacji/znaczenia, a jedynie ich postaci sygnałowe, konkretne jednostki wyrażeniowe.

3. „Język”. W tej sprawie L. Cirko wypowiedział się tak: „Przez język rozumiem wiedzę i umiejętności niezbędne do tego, by (jako nadawca i odbiorca komunikatów) posługiwać się dwuklasowymi znakami fonemicznymi w akcie komunikacji językowej” (s. 58).

Rozpatrywanie powyższego, na pozór czytelnego, stwierdzenia zacznijmy od postawienia kilku pytań. W dalszej części wywodu L. Cirko stwierdza: „Przez *wiedzę* rozumiem tu (...) obszar wiadomości, kompetencji i sprawności zdobytych w drodze uczenia się” (ibid.). Skoro do zakresu *wiedzy* włączone zostały *kompetencje* i *sprawności*, to jak, w takim razie, mają się one do *umiejętności*, o których mowa w definicji języka, jeżeli znaczenie wyrażenia „kompetencja” i wyrażenia „sprawność” utożsamiane jest z *umiejętnością*. A ponadto wypadałoby zapytać: *kompetencji* i *sprawności* w zakresie czego?

Zdaje się, że L. Cirko nie do końca zrozumiał antropocentryczną teorię (rzeźwistych) języków zaproponowaną przez F. Gruczę⁵⁷. Bowiem, w przytoczonym przez L. Cirkę cytacie z pracy F. Gruczy (s. 59) stwierdzenie „reguły językowe składające się na język” nie jest tautologią. Trzeba bowiem pamiętać, że to co F. Grucza nazywa regułami językowymi, to komponent wiedzy językowej, a ten z kolei razem ze sprawnościami językowymi tworzy umiejętności językowe, czyli to co u F. Gruczy zawiera „w sobie” zakres znaczeniowy wyrażenia „język”. Stwierdzenie

⁵⁷ Szerzej na ten temat w S. Grucza 2010.

„reguły językowe składające się na język” jest tautologią tylko wtedy, gdy zakres znaczeniowy użytego w nim wyrażenia „język” pokrywa się z zakresem znaczeniowym wyrażenia „reguły językowe” – a jak napisałem, nie jest to pogląd podzielany w tej sprawie przez F. Gruczę.

W kontekście powyższych uwag winny jest L. Cirko wyjaśnienia, co ma na myśli, pisząc: „Przez *wiedzę* rozumiem tu ustawicznie zmieniający się obszar wiadomości, kompetencji sprawności zdobytych w drodze uczenia się” (s. 58). Wyjaśnienia wymagają tu bowiem następujące pytania: jeżeli na *wiedzę* składają się *wiadomości*, *kompetencje* i *sprawności*, to jaka jest różnica pomiędzy kompetencjami i sprawnościami? Co to są wiadomości i jaka jest różnica pomiędzy *wiadomościami* a *kompetencjami*, a jaka pomiędzy *wiadomościami* a *sprawnościami*. Co to znaczy „ustawicznie zmieniający się”? Czy chodzi o wszystkie *wiadomości*, *kompetencje* i *sprawności*, czy też o pewne ich zakresy (obszary)?

Rozdział drugi *Modele optymalnej komunikacji* poświęcony jest krytycznej ocenie wybranych modeli komunikacji z punktu widzenia możliwości eksplikacji na ich podstawie komunikacyjnej akceptowalności. W szczególności L. Cirko omawia tu następujące koncepcje modelowego ujęcia komunikacji: modele linearne, model Davida Lewisa, Herberta P. Grice’a Geoffrey’a Leecha, Paula Watzlawicka, Janet H. Beavin, Dona D. Jacksona, Friedmanna Schulza von Thuna, Zbigniewa Nęckiego.

W kolejnym rozdziale, o nieco dłuższym tytule, *Akceptujemy to, co jest zgodne z normą. Obrachunek z dziedzictwem preskrytywizmu*, L. Cirko podejmuje ważną polemikę z (jak to sam ujmuję) preskrytywizmem filologicznym, czyli podejściem zakładającym, „że przez działania dydaktyczne i/ lub administracyjne można na język skutecznie oddziaływać, blokując proces lub zjawiska uznane za niepożądane” (s. 103). Konkluzja przeprowadzonych przez L. Cirkę rozważań nad preskrytywizmem filologicznym jest następująca: (1) preskrytywiści zakładają istnienie określonego kanonu gramatycznego, stylistycznego, estetycznego, z perspektywy którego dokonują oceny wypowiedzi językowych; (2) w podejściu preskrytywnym wyróżnić można nurt umiarkowany i radykalny; (3) preskrytywizm opiera się na „wątkach podstawach teoretycznych”; (4) argumentacja większości preskrytywistów i argumentacja większości ich przeciwników ma charakter schematyczny.

Propozycję podejścia do zagadnienia, przedstawioną przez L. Cirkę, określić można jako podejście relatywistyczne. Zakłada ono (całkiem słusznie), że za wzorzec językowych działań i zachowań mówców słuchaczy uznać trzeba uzus: „Chcąc zachować termin *norma*, powinniśmy odrzucić domenę ‘wzorcowości’ i wyeksponować (występującą tak czy owak w potocznym użyciu języka) domenę ‘normalności’. Normie odpowiada zatem to, co w odbiorze kompetentnych językowo i komunikacyjnie natywnych użytkowników jest ‘normalne’ (...). W tym rozumieniu norma przestaje być zatem ‘wzorcem’ (wzorec dla danego zjawiska musi być jeden jedyny, skodyfikowany w oparciu o jednoznaczne kryteria [...], inaczej wzorcem nie jest!), poprzez subiektywność i zmienność stapia się z uzusem” (s. 164). Nieco dalej L. Cirko dodaje: „Mówiąc o uzusie tożsamym z normą, mam na myśli uzus gwarantujący komunikację w szeroko rozumianej wspólnotce językowej” (s. 169).

Rozdział *Plaszczyzny akceptowalności* jest próbą przedstawienia czynników, jakie mogą wpływać na akceptowalność/ nieakceptowalność wypowiedzi językowej. Rozważania w tej części monografii L. Cirko dzieli na te, które dotyczą akceptowalności samej wypowiedzi językowej (konkretnego tekstu), i te, które dotyczą akceptacji (konkretnego) aktu językowego realizowanego za pomocą tej wypowiedzi. Rozdział ten zamyka stwierdzenie: „Akceptujemy to, co jest uzasadnione funkcjonalnie w danej przestrzeni komunikacyjnej, bez względu na to, czy akt komunikacji odpowiada skodyfikowanej normie, regułem stylistycznym i retorycznym. Ocena elaborowana musi jednak te czynniki już uwzględnić, ze względu na komfort oceniającego. Możliwość odwołania się do skodyfikowanych norm daje z jednej strony poczucie bezpieczeństwa, z drugiej strony czyni rozstrzygnięcia weryfikowalnymi. Umożliwia także odwołanie się od oceny. Postronnym obserwatorom stwarza możliwość oceny rzetelności elaborowanej oceny” (s. 258).

Wnioski generalne, jakie płyną z przedstawionych w pracy uściśleń, L. Cirko przedstawił w rozdziale końcowym *Podsumowanie i ocena*. Jego zdaniem, przeprowadzone w pracy rozważania pozwalają na sformułowanie następujących wniosków generalnych dotyczących akceptowalności: 1. O akceptowalności decyduje odbiorca. 2. Akceptowalność jest kategorią charakteryzującą komunikację. 3. Akceptowalność to kategoria dynamiczna o nieostrych konturach. 4. Przedmiotem oceny są zachowania komunikacyjne i jego językowe, kognitywne, sytuacyjne i kulturowe uwarunkowania. 5. Standardową formą akceptacji jest brak reakcji negatywnej. 6. Akceptowalność jest względna i zależy od konkretnego aktu komunikacji oraz konkretnej przestrzeni komunikacyjnej. 7. Znaczącą rolę w ocenie tego, co akceptowalne, a co nie, odgrywa analogia. 8. W akcie komunikacji jej uczestnicy dokonują wyboru między rejestrami użycia języka. Wniosek końcowy dotyczący akceptowalności L. Cirko sformułował w następujący sposób: „Akceptacja to proces myślowy wynikający z przeświadczenia (w przypadku akceptacji elaborowanej stwierdzenia) odbiorcy komunikatu, że jego nadawca w danym czasie i miejscu dobrze posłużył się wiedzą konieczną do zbudowania tekstu. Inaczej mówiąc, chodzi o przeświadczenie, że tekst jest adekwatny formalnie, znaczeniowo i pragmatycznie do wymagań określonego aktu komunikacji odbywającego się w danej przestrzeni komunikacyjnej. Wypowiedź nie jest akceptowana, gdy (pomijając wcale nie tak rzadki przypadek odrzucenia samej osoby partnera w procesie komunikacji, a więc automatycznie wszystkich jego komunikatów) odbiorca nabiera przekonania, że jego partner w komunikacji nie dysponuje wystarczającą wiedzą niezbędną do zbudowania tekstu lub niewłaściwie się nią posłużył, a więc zabrakło mu koniecznych umiejętności” (s. 268).

Podsumowując powyższe uwagi, należy stwierdzić, że omawiana monografia stanowi, nie tylko na gruncie polskim, pierwszą tak szeroko zakrojoną próbę lingwistycznego zarysowania problemu akceptowalności wypowiedzi językowych. Próbę sformułowania odnośnych pytań oraz próbą udzielenia kompleksowych odpowiedzi na nie. Innowacyjność tej pracy zawiera się w, zbliżonym do relatywistycznego, podejściu do rzeczywistości językowej i komunikacyjnej, w wysunięciu

na plan pierwszy konkretnego działania językowego i oceny jego wartości komunikacyjnej z perspektywy konkretnego mówcy/słuchacza, który dokonuje takiej oceny w odniesieniu do konkretnej przestrzeni komunikacyjnej.

BIBLIOGRAFIA

GRUCZA, S. (2010), Główne tezy antropocentrycznej teorii języków, (w:) *Lingwistyka Stosowana. Applied Linguistics. Angewandte Linguistik. Przegląd/Review 2*, 41-68.

Sambor Grucza

Paweł SZERSZEŃ, *Glottodydaktyka a hiperteksty internetowe* (= *Języki, Kultury, Teksty, Wiedza 12*). Warszawa: Wydawnictwo Euro-Edukacja. 2010, 217 s.

Internet jest obecnie powszechnym źródłem szybkiego dostępu do informacji, miejscem kontaktowania się z ludźmi i wymiany informacji oraz kanałem swobodnej dystrybucji treści. Szczególnie jednak dla młodszego pokolenia, które Neil Postman określa mianem „cyfrowych tubylców” (*digital natives*), nowoczesne technologie informacyjno-komunikacyjne, w otoczeniu których dorastało, są naturalnymi narzędziami dnia codziennego i pokolenie to nie zna świata bez komputerów, telefonów komórkowych i stałego dostępu do Internetu. Z perspektywy glottodydaktyki kompleksowe przygotowanie uczących się do uczestniczenia w komunikacji oznacza więc w dzisiejszej dobie włączenie do realizacji celów edukacyjnych także narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnej, w tym Internetu i internetowych hipertekstów. W szerszej perspektywie pozwoli to na wdrożenie uczniów do autonomicznego korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnej w celach kształceniowych, rozwijanie u uczniów alfabetyzacji informacyjnej i kompetencji informatycznej jako jednej z tzw. kompetencji kluczowych.

Z powyższych względów tak istotna jest kwestia, którą podejmuje w swojej monografii Paweł Szerszeń, a mianowicie pytanie, czy teksty internetowe mogą znaleźć racjonalne wykorzystanie w nauczaniu języków obcych, a jeśli tak, to w jakim zakresie. Choć autor przyznaje, iż nauczyciele rozpoznają możliwości tkwiące w narzędziach technologii informacyjno-komunikacyjnej, a zwłaszcza w Internecie, to jednak we wprowadzeniu konstatuje, iż dotychczasowe wykorzystanie internetowych hipertekstów w procesie glottodydaktycznym należy uznać za niezadawalające. Głównym zagadnieniem badawczym podejmowanym w powyższej publikacji jest więc próba określenia glottodydaktycznego potencjału specyficznego rodzaju tekstu, jakim jest hipertekst internetowy.

W rozdziale pierwszym autor w syntetyczny sposób przypomina elementy układu glottodydaktycznego w kontekście zinstytucjonalizowanego nauczania języka obcego, wskazując przy tym na szczególnie istotną rolę i różnorodne funkcje materiałów glottodydaktycznych w procesie akwizycji języka obcego i plasując tekst jako główną konstytuante układu glottodydaktycznego. Autor podkreśla ponadto, iż Internet, jako medium multifunkcyjne, jest w stanie w przyszłości przejąć niemal wszystkie podstawowe funkcje materiałów glottodydaktycznych.

Rozdział drugi przedstawia zinstytucjonalizowany proces glottodydaktyczny jako proces internalizacji przez uczącego się umiejętności językowych, komunikacyjnych, kulturowych i interkulturowych, które są zgodne zarówno z jego indywidualnymi potrzebami, jak i celami edukacyjnymi. Wyczerpującą charakterystykę powyższych grup umiejętności, ukazującą w pełni ich złożoność, autor poprzedza precyzyjnymi ustaleniami terminologicznymi kluczowych pojęć, takich jak „kompetencja językowa” czy „kompetencja komunikacyjna”.

Z kolei w rozdziale trzecim autor szczegółowo omawia rolę tekstów w procesie glottodydaktycznym i wskazuje cechy dystynktywne tekstów glottodydaktycznych. Opowiada się jednocześnie za podejściem rozszerzającym pojęcie „tekst dydaktyczny” na wszystkie teksty wykorzystywane w procesie akwizycji języka, przy czym za podstawowy wyznacznik odróżniający tekst dydaktyczny od tekstu niedydaktycznego uznaje poziom jego glottodydaktycznej relewancji w procesie akwizycji języka. W dalszej części rozdziału autor prezentuje genezę hipertekstu (z perspektywy teorii literatury, jak i historii rozwoju technik komputerowych), jego istotę i komponentową strukturę, przybliżając czytelnikowi w ten sposób zakres znaczeniowy tego pojęcia. Autor szczególnie uwypukla cechy dystynktywne hipertekstów, takie jak – na przykład: nielinearność, zacieranie się różnic między recepcją i produkcją tekstu czy też niematerialną reprezentacją hipertekstu. Ponadto ukazuje wpływ struktury hipertekstów na proces ich recepcji, w tym zwłaszcza trudności spowodowane przeładowaniem informacjami, nadmierną ilością elementów multimedialnych, koniecznością interpretacji linków. Szczególny potencjał glottodydaktyczny hipertekstów internetowych tkwi natomiast, zdaniem autora, między innymi w ich aktualności, stałym i wielowymiarowym dostępie do informacji oraz możliwości ingerencji w tekst.

Rozdział czwarty koncentruje się wokół zagadnień wpływu tzw. mediów elektronicznych, rozumianych jako media wykorzystujące komputer, na glottodydaktykę i dostarcza cennych przemyśleń i spostrzeżeń na temat Internetu jako medium wspierającego proces dydaktyczny. W rozdziale tym przedstawiono przekrojowo aktualny stan dyskusji naukowej i wyniki dotychczasowych badań nad wykorzystaniem mediów elektronicznych w nauczaniu języków obcych. Ponadto autor określa obszary zmian, które dokonały się pod wpływem mediów elektronicznych w edukacji językowej. Zmiany te autor referuje w odniesieniu do samego systemu edukacji, do osoby nauczyciela i zakresu jego działania (zmiana roli nauczyciela na doradcę, moderatora) oraz w odniesieniu do uczącego się (modyfikacja sposobu uczenia się poprzez zwiększenie samodzielności i autonomii). W końcowej części

rozdział zawiera ponadto cenne uwagi dotyczące zmian wywołanych przez media elektroniczne w sposobie formułowania tekstów, ukazując przeobrażenia, jakim ulegają formy tekstowe używane w mediach elektronicznych.

W rozdziale piątym zawarte zostały przykłady glottodydaktycznego wykorzystania hipertekstów internetowych. Przyjmując jako kryteria doboru tekstów wiek i zainteresowania uczniów, relewancję glottodydaktyczną hipertekstu, poprawność i różnorodność językową, jak również zróżnicowanie medialne, autor poddał analizie korpus stu niemieckojęzycznych hipertekstów internetowych dla II i III etapu edukacyjnego. Dwanaście przykładowych hipertekstów opisanych zostało szczegółowo według następujących kryteriów analizy glottodydaktycznej: charakterystyka ogólna, reprezentatywność gatunkowa, poprawność i złożoność językowa, budowa i struktura, formy wspomagające recepcję tekstu, odpowiedniość pragmatyczna oraz relewancja glottodydaktyczna.

Rozdział szósty – będący podsumowaniem przeprowadzonej analizy korpusu badawczego – zawiera wnioski oraz określa dalsze perspektywy badawcze. Przeprowadzona analiza dowodzi relewancji glottodydaktycznej hipertekstów internetowych. I tak wśród głównych zalet hipertekstów internetowych autor wymienia ich dość zróżnicowany input językowy, aktualność materiału językowego, dużą ilość treści oryginalnych, wykorzystanie różnych kanałów recepcji i pewne możliwości interakcji. Z kolei wad analizowanych hipertekstów upatruje w braku pełnej korelacji z programem nauczania (co powoduje konieczność ich adaptacji do potrzeb konkretnego układu glottodydaktycznego), w występowaniu (sporadycznych) błędów oraz w braku nawiązania do polskiego tła kulturowego. W końcowej części swojej pracy autor określa podstawowe zakresy wykorzystania tekstów, wśród nich: zdobywanie aktualnych informacji kulturo- i krajoznawczych, rozwijanie umiejętności rozumienia tekstu czytanego i słuchanego, pogłębianie znajomości zagadnień gramatycznych i ćwiczenia sprawności gramatycznej.

Zaletami monografii Pawła Szerszenia „Glottodydaktyka a hiperteksty internetowe” są bezsprzecznie z jednej strony: przejrzysta koncepcja oraz starannie przygotowana aparatura pojęciowa, z drugiej zaś: klarowny sposób prowadzenia wywodu naukowego, swoboda poruszania się w złożonym obszarze badanej problematyki i rzeczowość przeprowadzonej analizy przykładowych hipertekstów internetowych. Właściwie dobrane ramy teoretyczne monografii pozwoliły autorowi ukazać pełny obraz analizowanej problematyki, a także wywieść liczne i wartościowe implikacje praktyczne dla nauczania języków obcych w zakresie pracy z hipertekstem. Z powyższych względów monografię należy uznać za wartościową pozycję wydawniczą godną polecenia szerokiemu gronu odbiorców, zarówno badaczom, studentom kierunków nauczycielskich, jak i nauczycielom praktykom.

Renata Czaplíkowska

Sylvia Adamczak-Krysztofowicz: *Fremdsprachliches Hörverstehen im Erwachsenenalter. Theoretische und empirische Grundlagen zur adressatengerechten und integrativen Förderung der Hörverstehenskompetenz am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009, 405 S.

Bei dem vorliegenden Buch handelt es sich um eine Habilitationsschrift, die 2009 an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań eingereicht wurde. Die Arbeit behandelt die Entwicklung und Förderung der Hörverstehenskompetenz von erwachsenen Lernenden auf den Niveaustufen B1-B2 im Fach Deutsch als Fremdsprache im institutionalisierten Bereich in Polen. Ihr Hauptziel ist, vorhandenes Wissen aus den Forschungsergebnissen der Fremdsprachendidaktik sowie ihrer relevanten Bezugswissenschaften (der Linguistik und ihrer Teildisziplinen, den Kognitionswissenschaften, der Lernpsychologie, der Andragogik) für die Entwicklung theoretisch und empirisch begründeter Prämissen und Kriterien für die Auswahl und den Umgang mit erwachsenengemäßen lehrwerkunabhängigen HV-Materialien nutzbar zu machen.

Institutionalisiertes Fremdsprachenlernen in Form von kommerziellen Standard- und Intensivkursen an Sprachinstituten und privaten Sprachschulen wurde bis jetzt in der polnischen fremdsprachendidaktischen Forschung eher stiefmütterlich behandelt. Da die in der Fachliteratur vorhandenen Publikationen entweder nur auf theoretischen Überlegungen zum HV-Prozess fußen (z.B.W. Wilczyńska 1992, M. Dakowska 2001) oder sich auf die Konzeption der HV-Entfaltung im polnischen Germanistikstudium konzentrieren (E. Zawadzka 1987, K. Myczko 1995), schließt die folgende Publikation mit ihrem Fokus auf differenzierte Sprachangebote der Erwachsenenbildung im institutionellen und privaten Bereich eine längst zu füllende Lücke.

Das Inhaltsverzeichnis weist insgesamt 9 Kapitel auf, wobei zum Hauptteil der Arbeit die Kapitel 2 bis 8 gehören. Das erste Kapitel bildet den Einführungsteil, in dem das Forschungsinteresse, die Begründung des Schwerpunktes und das methodische Vorgehen dargestellt werden. Kapitel 9 beinhaltet Fazit und Ausblick. Ihm folgt noch ein reiches Literaturverzeichnis, Anhang und sowie eine Zusammenfassung der Arbeit in polnischer Sprache.

Der theoretische Teil der Abhandlung (Kap. 2, 3, 4) stellt eine umfassende kritische Bestandsaufnahme zur Stellung und Gewichtung der HV-Kompetenz im andragogisch ausgerichteten DaF-Unterricht in Polen dar. In einem ersten Schritt systematisiert die Autorin die relevanten Modelle des HV-Prozesses in der Mutter- und Fremdsprache und überprüft die bisher entwickelten Erklärungstheorien zur Worterkennung, Satz- und Textverarbeitung auf ihre Übertragbarkeit auf den fremdsprachlichen HV-Prozess (Kap. 2). Sie kommt zu der Einsicht, dass die For-

schungslage zu niederrangigen und höherrangigen Ebenen des fremdsprachlichen HV-Prozesses noch recht defizitär ist und empirischer Evidenz bedarf.

In einem zweiten Schritt (Kap. 3) begründet sie die relevanten Positionen einer fremdsprachlichen HV-Didaktik, indem sie zum einen die gegenwärtigen Zielsetzungen sowie die unterschiedlichen didaktisch-methodischen Ansätze im Bereich der HV-Förderung kritisch reflektiert und zum anderen fremdsprachendidaktische Gesichtspunkte für eine angemessene Auswahl und Aufbereitung von Hörmaterialien erarbeitet. Der von Adamczak-Krysztofowicz geschaffene HV-Katalog impliziert den Medienvergleich, die Hörtextauswahl sowie Aufgabenstellung und stellt somit eine holistische Betrachtung der Entwicklung der HV-Kompetenz im Fremdsprachenunterricht dar, die vor allem im praktischen Bereich Anwendung finden kann.

Des Weiteren (Kap. 4) wendet sich die Autorin den Besonderheiten des Fremdsprachenlernens im Erwachsenenalter zu und leitet daraus didaktische Implikationen für eine altersgerechte Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts ab. Darauf aufbauend untersucht sie die erwachsenenspezifischen Schwierigkeitsdeterminanten bei der auditiven Textverarbeitung samt ihren didaktisch-methodischen Konsequenzen. Angesichts der fehlenden Forschungsergebnisse im Bereich der Hörverstehensentwicklung im DaF-Unterricht in heterogen zusammengesetzten Sprachkursen weist sie auf die Notwendigkeit weiterer empirisch fundierter Arbeiten hin. Besonders dringend seien Untersuchungen, die das Fremdsprachenlernen und somit die auditive Textverarbeitung der Erwachsenen im jüngeren, jungen und mittleren Alter fokussieren (165).

Nach diesem systematisierenden Überblick über den bisherigen Stand von Forschung und Praxis in Bezug auf die andragogisch angelegte HV-Didaktik werden im empirischen Teil der Arbeit (Kap. 5, 6, 7) Erhebungen dargestellt, die dem polymethodischen Ansatz der sog. Triangulierung folgen und drei Erhebungsmethoden umfassen: problemzentrierte qualitative Kursteilnehmerinterviews, problemzentrierte qualitative Kursleiterinterviews sowie quantitative Kursteilnehmerbefragung. Adamczak-Krysztofowicz geht dabei von folgenden Fragestellungen aus (16):

- Welchen Stellenwert schreiben die Kursteilnehmer einer adressatenbezogenen HV-Förderung in heterogenen DaF-Kursen für Erwachsene in Polen zu?
- Wie und auf der Basis welcher lehrwerkbegleitenden und lehrwerkunabhängigen Hörmaterialien wird das fremdsprachliche Hörverstehen auf den Niveaustufen B1, B1+, B2 und B2+ eines andragogisch orientierten DaF-Unterrichts in Polen trainiert? Inwiefern wird dabei ein integrativer Ansatz berücksichtigt?
- Welchen Schwierigkeitsfaktoren in Bezug auf die Hörtexte, die Höraufgaben und die erwachsenen Rezipienten sehen sich die Kursteilnehmer beim HV-Training ausgesetzt? Wie gehen die Kursteilnehmer damit um?
- Welche adressatenbezogenen Kriterien sind bei der Auswahl von Hörtexten zu beachten?

- Welche Anforderungen an die zu bearbeitenden Aufgaben und zu lösenden Übungen sind bei der erwachsenengerechten und integrativen Ausbildung des fremdsprachlichen Hörverstehens zu berücksichtigen?
- Wie und auf der Basis welcher Lerntechniken und Unterrichtsphasen lässt sich der integrative Ansatz bei der Förderung der HV-Kompetenz in der Unterrichtspraxis realisieren?

Adamczak-Krysztofowicz zeigt in ihren empirischen Untersuchungen auf, dass es unentbehrlich ist, das zu wenig abwechslungsreiche HV-Lehrbuchtraining zu aktualisieren und zu ergänzen sowie das spärliche Verlagsangebot an vorgefertigten lehrwerkunabhängigen Audio- und Videoaufnahmen für den DaF-Unterricht im Erwachsenenalter systematisch zu vergrößern. Diese Postulate sowie ihre Begründung dürften besonders für Lehrwerkautoren von Interesse sein.

Da das didaktisch-methodische Handwerkszeug von Lehrkräften bei der progressiven Entfaltung der HV-Kompetenz bei Erwachsenen empirisch als defizitär nachgewiesen wurde, plädiert sie für regelmäßige speziell sprachandragogisch orientierte Pflichtfortbildungsmaßnahmen für die in der Erwachsenenbildung tätigen Deutschlehrer. Dieser einleuchtenden Forderung könnte, meiner Meinung nach, auch in Form von einer stärker interdisziplinär angelegten universitären Deutschlehrausbildung gerecht werden, in der man Erkenntnisse aus Psycholinguistik, Sprachandragogik sowie Lernpsychologie berücksichtigt.

Sehr aufschlussreich und anregend sind Ausführungen in Kapitel 8, in dem ein theoretischer Rahmen zur bewussten Nutzung von Wechselbeziehungen zwischen Hörverstehen und Leseverstehen, Hörverstehen und Sprechen sowie Hörverstehen und Schreiben entwickelt wird. Adamczak-Krysztofowicz formuliert konkrete Bausteine einer erwachsenenspezifischen und integrativen HV-Didaktik in Form von Empfehlungen für die Zieldifferenzierung sowie von wichtigen Prinzipien und Kriterien zur Text- und Aufgabenauswahl aus fremdsprachendidaktischer Sicht. Darauf aufbauend stellt sie im Weiteren ein unterrichtspraktisches Phasenmodell der erwachsenenspezifischen, holistisch-konstruktiven sowie evaluativ-integrativen Förderung der HV-Kompetenz vor.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass mit dieser Publikation eine bisher ausstehende sowohl theoretisch als auch empirisch begründete erwachsenengemäße und stark integrativ angelegte HV-Didaktik konstruiert und ihre praktisch umsetzbare Grundlage für die Unterrichtspraxis geliefert wurde. Das Buch umfasst ein ungewöhnlich breites Spektrum an Themen, Forschungsfragen und Postulaten, die mit dem HV-Prozess zusammenhängen und dürfte daher vor allem für HV-interessierte Fremdsprachendidaktiker eine anspruchsvolle und anspruchsvolle Lektüre sein. Wegen seiner holistischen und eingehenden Betrachtungsweise kann es auch als eine Art Nachschlagewerk für das Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht gelten, das in der Deutschlehrausbildung sowie bei der Entwicklung von Lehrmaterialien zu Rate gezogen wird.

BIBLIOGRAFIA

- DAKOWSKA M. (2001): *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa..
- MYCZKO K. (1995): *Die Entwicklung des Hörverstehens auf der fortgeschrittenen Stufe des Fremdsprachenunterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Germanistikstudiums*. Poznań.
- WILCZYŃSKA W. (1992): Modele odbioru mowy obcojęzycznej. In: *Neofilolog* 4, 35-43.
- ZAWADZKA E. (1987): *Percepcja audialna w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Warszawa.

Magdalena Pieklarz

Renata Czaplikowska, Artur Kubacki, *Grundlagen der Fremdsprachendidaktik*, Wydawnictwo Krakowskie, Kraków 2010, 120 s.

Pozycja *Grundlagen der Fremdsprachendidaktik* stanowi ciekawie napisane wprowadzenie w problematykę dydaktyki języków obcych. W przemyślany i atrakcyjny sposób prezentuje podstawowe zagadnienia z dziedziny pedagogiki, neurolingwistyki i psychologii, zawarte w standardach kształcenia przyszłych nauczycieli-neofilologów.

Publikacja, napisana w języku niemieckim, składa się z 10 rozdziałów, niemiecko-polskiego glosariusza terminów fachowych użytych w publikacji, bibliografii oraz netografii, a także części zawierającej materiały gotowe do skopiowania i użycia podczas zajęć.

W rozdziale pierwszym – *Fremdsprachendidaktik und glottodidaktisches Gefüge* – autorzy podają definicję oraz określają przedmiot zainteresowań dydaktyki języków obcych oraz prezentują model układu glottodydaktycznego według Waldemara Pfeiffera (2001). Rozdział drugi – *Lernervariablen* – poświęcony jest omówieniu różnic indywidualnych, mających wpływ na proces przyswajania języków obcych. Głębszej analizie poddane zostały m.in. zagadnienia ekstra- i introwersji, wieku, motywacji, stylu uczenia się, obawy i strachu przed szkołą oraz inteligencji i uzdolnień językowych. Autorzy prezentują teorię inteligencji wielorakich Howarda Gardnera (1983), według której inteligencja nie jest jednorodną sprawnością umysłową, lecz składa się z 7 równoważnych komponentów: inteligencji lingwistycznej, logiczno-matematycznej, wizualno-przestrzennej, muzycznej, fizyczno-kinestetycznej, społecznej/intrapersonalnej oraz autorefleksyjnej/intrapersonalnej. Po opisie teoretycznym zamieszczono krótki test pozwalający czytelnikowi na określenie dominującego typu własnej inteligencji. W rozdziale trzecim – *Aufbau des Gedächtnisses* – przedstawiono podstawowe zasady funkcjonowania pamięci, koncentrując się na problematyce związanej z funkcjami prawej i lewej półkuli

mózgowej, blokadami pamięci oraz tzw. mnemotechnikami, czyli technikami wspomagającymi szybkie i bezbłędne zapamiętywanie. Zaprezentowano m.in. technikę map myśli (ang. *mind mapping*) oraz technikę grupowania informacji (ang. *chunking*). Rozdział czwarty – *Arbeitsbedingungen beim Lernen* – skoncentrowany jest na omówieniu roli odpowiednich warunków do nauki. Autorzy wyjaśniają, w jaki sposób właściwie zorganizowane miejsce pracy, odpowiednia ilość czasu, umiejętnie zaplanowane przerwy itp. mogą pozytywnie wpływać na efektywność procesu uczenia się. Rozdział piąty – *Aufmerksamkeit und Konzentration* – traktuje o roli koncentracji i skupienia w uczeniu się nowych treści. Tematem rozdziału szóstego – *Lernstrategien* – jest omówienie problematyki związanej z różnorodnymi strategiami uczenia się. Autorzy definiują pojęcie strategii oraz przedstawiają typologię strategii uczenia się, omawiając pokrótce zalety poszczególnych strategii. Rozdział siódmy – *Kommunikationsstrategien* – prezentuje strategie komunikacyjne (m.in. użycie synonimów, parafraz, środków niewerbalnych, takich jak gestykulacja bądź mimika), których użycie może okazać się pomocne w przypadku nieznamomości poszczególnych leksemów potrzebnych w trakcie konwersacji w języku obcym. Rozdział ósmy – *Muttersprachenerwerb und Fremdsprachenlernen* – tematyzuje główne różnice między (naturalnym) nabywaniem języka ojczystego przez dziecko a uczeniem się języków obcych w trakcie edukacji zinstytucjonalizowanej. W rozdziale dziewiątym – *Entwicklung von Lernersprachen* – autorzy szkicują rozwój uczniowskiego języka mieszanego (ang. *Interlanguage*, niem. *Interimsprache*) w trakcie nabywania języka obcego. Rozdział dziesiąty – *Der Fremdsprachenlehrer und seine Kompetenzen* – poświęcony jest przedstawieniu poszczególnych kompetencji (medialnej, językowej, interkulturowej, metodycznej i pedagogicznej), którymi powinien legitymować się rzetelny nauczyciel języków obcych oraz omówieniu cech charakterystycznych dla demokratycznego i autorytarnego stylu nauczania.

Dużym atutem publikacji są różnorodne ćwiczenia, zachęcające czytelnika do refleksji nad tematem rozdziału i ułatwiające memoryzację przerabianych treści. Niektóre z rozdziałów zawierają również zadania odsyłające czytelnika do dodatkowych tekstów źródłowych, których lektura pozwala na dokładniejsze zapoznanie się z tematyką omawianą w danym (pod-)punkcie. Osoby pragnące dogłębniej zająć się opisywaną problematyką znajdują w publikacji spis lektur podstawowych i zalecanych oraz ciekawą netografię z adresami stron internetowych zawierających opracowania teoretyczne oraz materiały praktyczne (testy, quizy) nawiązujące do poruszanych w publikacji problemów.

Pozycja zawiera ponadto klucz do ćwiczeń, umożliwiający kontrolę poprawności wykonania poszczególnych zadań i ćwiczeń oraz niewielki niemiecko-polski glosariusz, zawierający polskie ekwiwalenty najważniejszych niemieckojęzycznych terminów użytych w pozycji, ułatwiający właściwie zrozumienie prezentowanych treści osobom z niewielką znajomością niemieckiej terminologii fachowej z omawianych zakresów tematycznych. Elementem znacznie ułatwiającym pracę z pozycją na zajęciach są również gotowe do skopiowania materiały (schematy,

tabele, ilustracje), ułatwiające objaśnienie poszczególnych kwestii i przeprowadzenie ćwiczeń.

Publikacja stanowi bez wątpienia lekturę obowiązkową dla wszystkich studentów kierunków neofilologicznych, a także aktywnych zawodowo nauczycieli, gdyż w znakomity sposób pozwala z jednej strony na zapoznanie się z podstawami dydaktyki języków obcych, z drugiej zaś umożliwia systematyzację, odświeżenie i pogłębienie już posiadanej wiedzy.

Aleksandra Łyp-Bielecka

Artur Dariusz KUBACKI, *Klasyfikacje statystyczne w przekładzie na język niemiecki* C. H. Beck, Warszawa, 2009, 1403 s.

Wydane w roku 2009 przez wydawnictwo C.H. Beck *Klasyfikacje statystyczne w przekładzie na język niemiecki* stanowią novum na polskim rynku wydawniczym i składają się z tłumaczeń z języka polskiego na język niemiecki trzech głównych klasyfikacji: Polskiej Klasyfikacji Wyrobów i Usług (PKWiU), Polskiej Klasyfikacji Działalności (PKD) i Klasyfikacji Zawodów i Specjalności. Omawiane obszernie źródło terminologiczne obejmuje 1403 strony w częściach głównych, jak również wprowadzenie w języku polskim i niemieckim (Einführung) oraz wykaz skrótów (Abkürzungsverzeichnis). Ponadto w publikacji znalazły się dodatkowo następujące polskie klasyfikacje wraz z ich tłumaczeniami na język niemiecki: Alfabetyczny indeks zawodów i specjalności, Polska Klasyfikacja Działalności (PKD 2004) według stanu prawnego przed 01.01.2008. Jak wynika ze wstępu autora, omawiane zestawienie obejmuje ponad 20 000 haseł, a zawarte w nim standardowe klasyfikacje i nomenklatury mają znaleźć zastosowanie w statystyce, dokumentacji i ewidencji, jak też w rachunkowości, urzędowych rejestrach i administracyjnych systemach informatycznych. Publikacja przeznaczona jest dla polskich i niemieckich urzędników, tłumaczy przysięgłych języka niemieckiego, studentów germanistyki oraz wszystkich osób zainteresowanych problematyką polskich klasyfikacji statystycznych i ich tłumaczeniem na język niemiecki.

Polska Klasyfikacja Wyrobów i Usług (Polnische Klassifikation von Waren und Dienstleistungen) została opracowana w oparciu o rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 29.10.2008r. w sprawie Polskiej Klasyfikacji Wyrobów i Usług (Dz.U. 2008 Nr 207, poz. 1293), a w jej tłumaczeniu na język niemiecki autor wykorzystał Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady Europy (WE) nr 451/2008 z dnia 23.04.2008 ustanawiające nową klasyfikację statystyczną produktów według działalności (CPA) i uchylające dotychczasowe rozporządzenie EWG nr 3696/93. Klasyfikacja PKWiU jest podzielona na sekcje oznaczone literami od A do U, obejmujące różnorodne produkty i usługi z wszelkich istniejących dziedzin produkcji

materialnej (rolnictwa, leśnictwa, łowiectwa, rybactwa, górnictwa, przetwórstwa przemysłowego, energii elektrycznej, paliw, budownictwa itp.), jak też z zakresu handlu, gospodarki magazynowej, turystyki, usług w zakresie informacji i komunikacji, usług finansowych, obsługi nieruchomości, usług naukowych i technicznych, usług w zakresie administracji publicznej i obrony narodowej, edukacji, opieki zdrowotnej, kultury i rozrywki oraz pozostałych usług, w tym usług gospodarstw domowych i zespołów eksterytorialnych.

Autor dokonał zestawienia nazw polskich i ich tłumaczeń na język niemiecki w postaci tabelarycznej, uwzględniając przy tym podział na w/w grupy tematyczne i w ich obrębie odpowiednio ponumerowane podgrupy. Na podkreślenie zasługuje przyporządkowanie polskim określeniom uzualnych niemieckich odpowiedników funkcjonalnych, które funkcjonują faktycznie w obrocie gospodarczym, a nie dosłowne tłumaczenie składników terminów polskich, np. 01.43.1 *Konie i pozostałe zwierzęta koniowate, żywe* – niem. 01.43.1 *Pferde und Esel, lebend* (dosł. *Konie i osły, żywe*), 08.11.3. *Kreda i dolomit inny niż kalcynowany* – niem. *Kreide und Dolomit, auch gebrannt oder gesintert* (dosł. *Kreda i dolomit, także palony i spieczony*) czy też 10.11.33 *Mięso z owiec zamrożone* – niem. *Lamm- oder Schaffleisch, gefroren* (dosł. *Jagnięcina i baranina zamrożona*).

Polska Klasyfikacja Działalności (Polnische Klassifikation der Wirtschaftszweige (2007) została opracowana w oparciu o rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 24.12.2007r w sprawie Polskiej Klasyfikacji Działalności (Dz.U. 2007 Nr 251, poz. 1885), a w jej tłumaczeniu na język niemiecki autor wykorzystał uzualne pojęcia stosowane w niemieckim obrocie gospodarczym i klasyfikacjach statystycznych. Niekiedy polskie sformułowania terminologiczne wydają się być zbyt obszerne i opisowe, a ich tłumaczenie na język niemiecki jest mimo to zwięzłe i precyzyjne, np. 56. *Działalność usługowa związana z wyżywieniem* – niem. 56. *Gastronomie* (dosł. *Gastronomia*), 53. *Działalność pocztowa objęta obowiązkiem świadczenia usług powszechnych (operatora publicznego)*- niem. *Staatliche Postdienste* (dosł. *Państwowe służby pocztowe*), 90.01.2. *Działalność związana z wystawianiem przedstawiń artystycznych* – niem. 90.01.2. *Darstellende Kunst* (dokładny odpowiednik funkcjonalny określenia polskiego). Przy tłumaczeniu uwzględniono również szczegółowe różnice w zakresie poszczególnych działalności w Polsce i krajach niemieckiego obszaru językowego, które wynikają z różnic w systemach gospodarczych i kulturach poszczególnych krajów i znajdują swe odzwierciedlenie w języku.

Klasyfikacja Zawodów i Specjalności (Klassifikation der Berufe und Fachgebiete) obejmuje tabelaryczne zestawienie zawodów wykonywanych w Polsce i ich funkcjonalnych odpowiedników w Niemczech i pozostałych krajach niemieckojęzycznych. Tłumaczenia oznaczeń zawodów z języka polskiego na język niemiecki uwzględniają uzualne użycie języka niemieckiego, o czym świadczą m.in. następujące przykłady: 513101 *Matka zastępcza* 513101 (niem. *Pflegemutter*, nie **Ersatzmutter*), 511301 *Pilot wycieczek* (niem. 5111301 *Reiseleiter*, nie **Reisepilot*), 347401 *Aktor cyrkowy* (niem. 347401 *Zirkuskünstler*, nie **Zirkusschauspieler*),

246201 Duchowny religii mojżeszowej (niem. 246201 *Rabbiner*), 915206 *Woźny* [niem. 915206 *Hausmeister* (Schule) *Gerichtsdienner* (Gericht)].

W zestawieniu występują zawody rzadkie, których brzmienie jest często obce, a znaczenie niejasne, np. 933107 *Sztauer–trymer* (niem. *Stauer und Trimmer*) lub występujące jedynie potencjalnie lub teoretycznie, np. *domokrażca* (niem. *Hausierer*), gdyż oznaczenie to jest pejoratywne i nikt raczej nie będzie go używał, sporządzając umowę o pracę. Z drugiej strony jednak, terminologią powyższą posługiwać się będą głównie specjaliści i nie powinno dla nich stanowić problemu właściwe użycie poszczególnych pojęć.

Niektóre polskie oznaczenia zawodów są mało precyzyjne i mogą nasuwać skojarzenia z innymi kontekstami (np. 816109 *Obchodowy bloku*, 514), ale autor tłumaczenia doskonale poradził sobie z tym problemem, znajdując jednoznaczne odpowiedniki w języku niemieckim (np. 816109 *Kraftwerksblockwärter*, tzn. *Obchodowy bloku w elektrowni*). Inną kwestię stanowią oznaczenia zawodów zapożyczone z innych języków np. 734301 *Giloszer* z niemieckim odpowiednikiem *Guillocheur*, gdzie dobrze byłoby w formie przypisu wyjaśnić, że chodzi tutaj o osobę obsługującą gilotynę do papieru w wytwórni papierów wartościowych, a nie gilotynę do obcinania głów podczas realizacji filmu historycznego o rewolucji francuskiej.

Dobłą strategią tłumaczenia jest zastosowanie oryginalnych nazw zawodów, które zostały zapożyczone z języka angielskiego i utrwaliły się w języku niemieckim (np. 347402 *Kaskader filmowy* – niem. *Stuntman*). Autor zestawienia polskich i niemieckich określeń zawodów podaje również niekiedy podwójne określenia zawodów (np. 521103 *Statysta* – niem. *Statist, Komparse*), co można by zastosować również do określeń tradycyjnych zawodów (np. 742203 *Kolodziej* – niem. *Stellmacher*, również jako *Wagner*). W zestawieniu nie podano np. tradycyjnego zawodu *Grabarz* (niem. *Totengräber*), występuje natomiast zawód 931201 *Kopacz*, co zostało umiejętnie przetłumaczone jako 931201 *Gräber*, w zakres którego wchodzi również pojęcie *Totengräber*. W miejsce tradycyjnego zawodu *Szewc* w zestawieniu występuje polski 744305 *Szewc-naprawiacz* o zawężonym zakresie znaczeniowym, co jednak autor tłumaczenia słusznie tłumaczy jako *Schuhmacher und –reparierer* (dosł. *Szewc i szewc-naprawiacz*), co jest zgodne ze stanem faktycznym. W tłumaczeniu zostały uwzględnione również oficjalne polskie i niemieckie oznaczenia narodowości i grup etnicznych (np. 513104 *Asystent edukacji romskiej* – niem. 533104 *Bildungsassistent für Sinti und Roma*), co świadczy o jego wysokiej jakości.

Alfabetyczny indeks zawodów i specjalności (Verzeichnis der Berufe und Fachgebiete) sporządzony w języku polskim i niemieckim ułatwia odnajdywanie określeń poszczególnych zawodów i umożliwia systematyczne przyswajanie terminologii w tym zakresie. Również *Polska Klasyfikacja Działalności 2004* (Polnische Klassifikation der Wirtschaftszweige 2004) i jej tłumaczenie na język niemiecki mogą być pomocne przy porównaniach z określeniami stosowanymi w *Polskiej Klasyfikacji Wyrobów i Usług 2008*.

Autor w trakcie dokonywania tłumaczeń omawianych klasyfikacji z języka polskiego na język niemiecki wykorzystał paralelne dokumenty w języku niemieckim, uzyskując poprzez to spójność terminologiczną tłumaczeń polskich klasyfikacji z odpowiednimi dokumentami w języku niemieckim oraz uzualność struktur nazwotwórczych charakterystycznych dla języka niemieckiego. Dzięki temu zabiegowi przyszli niemieckojęzyczni użytkownicy *Klasyfikacji statystycznych* otrzymują zestawienia nie tylko precyzyjne i poprawne merytorycznie, ale także składające się z uzualnych niemieckich odpowiedników funkcjonalnych, które na co dzień są stosowane w odpowiednich klasyfikacjach w krajach niemieckiego obszaru językowego.

Piotr Iwan

**Katarzyna SUJKOWSKA-SOBISZ, Katarzyna Wyrwas,
Mały słownik terminów teorii tekstu, Oficyna Wydawnicza
Rytm, Warszawa 2005, 224 s.**

„Mały słownik terminów teorii tekstu” autorstwa Katarzyny Wyrwas i Katarzyny Sujkowskiej-Sobisz ukazał się w 2005 roku nakładem oficyny wydawniczej „Rytm”, zaś głównym inicjatorem jego wydania było krakowskie „Towarzystwo Miłośników Języka Polskiego”.

Jak podają autorki we wstępie, słownik ten jest pierwszą pozycją tego rodzaju napisaną w języku polskim, a ich zamiarem było zgromadzenie najważniejszych terminów funkcjonujących w badaniach nad tekstem. W *Słowniku* znalazło się ok. 305 haseł, a do jego stworzenia skorzystano z 222 pozycji bibliograficznych, z czego aż 163 to dzieła polskich autorów. *Słownik* dedykowany jest najbliższej rodzinie autorek.

Aby docenić wartość *Słownika* – wskazać na jego dobre, ale również słabsze strony, oraz sprawdzić, na ile udało się autorkom zrealizować zamierzony cel, warto przyjrzeć się kilku wybranym terminom, których opracowanie może budzić pewne zastrzeżenia lub być niejasne, a które są kluczowe dla lingwistyki tekstu. Do takich terminów należy „funkcja komunikacyjna”. Autorki definiują funkcję komunikacyjną jako „nastawienie tekstu na chęć porozumienia się nadawcy i odbiorcy”. Wyrażenie to jest nieco nieprecyzyjne, ponieważ natychmiast pojawia się pytanie, w jaki sposób tekst może nastawić się na porozumienie lub zostać nastawionym na chęć porozumienia się, jako że tekst nie jest żadnym bytem autonomicznym wobec człowieka. Precyzyjniej sformułowana definicja powinna brzmieć na przykład „funkcja, którą nadawca przypisuje tekstowi w celu porozumienia się z odbiorcą”.

Dalej autorki piszą: „Zwykło się sądzić, że funkcja komunikacyjna jest podstawową funkcją języka, jednak jej pierwszorzędność na poziomie tekstu nie jest już

tak oczywista”. Zastrzeżenie w tym zdaniu budzić może wyrażenie „na poziomie tekstu”, bo na jakim innym poziomie przebiega komunikacja, jeśli nie na poziomie tekstu, tj. za pomocą tekstów?

Hasło „kodowanie” zostało zdefiniowane następująco: „Generowanie treści w określonym kodzie; przekładanie myśli, intencji na wybrany kod werbalny lub pozawerbalny. Można komunikować się werbalnie dzięki wypowiedziom ustnym (np. rozmowa) lub pisanim (np. list). Kodowanie może być także budowaniem komunikatów m.in. w kodzie ikonicznym istniejącym dzięki kanałowi kinetyczno-wizualnemu (mimika, gestykulacja, proksemika); w kodzie dźwiękowym (muzyka, dźwięki wydawane przez zwierzęta w sytuacjach np. strachu lub zadowolenia – krzyki przerażonych małą, mruczenie ukontentowanego kota); w kodzie zapachowym (np. tchórz w sytuacji zagrożenia wydziela ciecz o bardzo nieprzyjemnym zapachu, woń ta ma odstraszyć napastnika, jest więc zapachowym ostrzeżeniem). Po przeczytaniu tej definicji czytelnik odsyłany jest do hasła „kanał komunikacyjny”, który definiowany jest jako „droga, jaką komunikat jest przekazywany od nadawcy do odbiorcy. Treści mogą być komunikowane werbalnie (rozmowa, pismo), przez wykorzystanie dotyku (alfabet Braille’a), kanałem kinetyczno-wizualnym (alfabet Morse’a), a także przy użyciu kanałów audio-akustycznych czy odorogenno-olfaktycznych”.

Sposoby, w jaki zwierzęta komunikują się ze sobą, są wprawdzie pewnymi sposobami komunikacji, jednak przedstawiając zwierzęta jako uczestników procesu komunikacji zachodzi ryzyko twierdzenia, jakoby zwierzęta miały swój język, co jest nadużyciem pojęcia „język” (por. F. Grucza 1983). Poza tym, czy zwierzę można określić jako nadawcę komunikatu? Czy zadowolony kot może być nadawcą, a człowiek odbiorcą komunikatu, którego treścią jest zadowolenie owego kota?

Hasło „kompetencja językowa” pochodzi z gramatyki generatywno-transformacyjnej – teorii stworzonej przez Noama Chomsky’ego. Co ciekawe, w *Słowniku* definicja podana jest pośrednio, tj. na podstawie dzieła S. Grabias „Język w zachowaniach społecznych” (2001), nie zaś bezpośrednio z dzieła Chomsky’ego, o czym świadczy brak jakiegokolwiek pozycji bibliograficznej tego naukowca w spisie umieszczonym na końcu *Słownika*. W ten sposób zachodzi ryzyko, że podana definicja została przytoczona w formie zniekształconej i uproszczonej, ponieważ została wyrwana z kontekstu. Możliwe też, że autorki nie znają dzieła, na które się powołują. Ponadto niewtajemniczony czytelnik nie będzie wiedział, po które dzieło Noama Chomsky’ego ma sięgnąć, aby dowiedzieć się więcej o jego koncepcji „kompetencji językowej” i z którego okresu działalności Chomsky’ego pochodzi prezentowana tu definicja. Dowie się tego dopiero sięgając po dzieło S. Grabias.

Od stworzenia teorii N. Chomsky’ego minęło już ponad pół wieku, a w międzyczasie wskazano na jej słabe strony, na które warto byłoby wskazać w niniejszej definicji, tj. na rozwój pojęcia „kompetencji językowej” lub jego zanegowanie (por. np. F. Grucza 1983; J. Searle 1974: 28 za F. Grucza 1983: 234-235). W *Słowniku* „kompetencja językowa” definiowana jest następująco: „Nieświadomione zdolności umysłowe człowieka, pozwalające budować dowolną ilość zdań ze skończo-

nego zbioru elementów językowych oraz odróżnić zdania gramatycznie poprawne od zdań niepoprawnych”. Autorki, powołując się na teorię Chomsky’ego, nie wyjaśniają, że nie chodzi w niej o zdolności umysłowe człowieka (określane również jako „właściwości”, „umiejętności”) w sensie naturalnego mówcy-słuchacza, lecz o idealnego mówcę-słuchacza, co czyni tutaj ogromną różnicę. Stosowanego w tej teorii hasła „mówca-słuchacz” w słowniku w ogóle brak.

Owe nieuświadomione zdolności, to zdaniem Chomsky’ego inaczej wiedza, którą Chomsky traktuje w różny sposób – raz jako wiedzę nieuświadomioną, defektywną, a innym razem jako wiedzę uświadomioną, pełną, czy wręcz doskonałą (por. F. Grucza 1983: 205-206). Na to, że traktowanie kompetencji jako wiedzy jest błędne, zwrócił już w 1983 roku Franciszek Grucza w dziele „Zagadnienia metalingwistyki” (1983: 189-191). Bezkrytyczne przytoczenie przez autorki definicji „kompetencji językowej” w takiej postaci, jaką zaproponował N. Chomsky, można zatem uznać za sposób postępowania niezbyt właściwy z metodologicznego punktu widzenia. Autorki nie wskazują również na to, jak pojęcie kompetencji językowej ma się do teorii tekstu.

Często w *Słowniku* bywa tak, że autorki podają definicję danego terminu zaproponowaną jedynie przez jednego autora, nie podają przy tym, czym kierowały się przy wyborze tej, a nie innej definicji. Tak jest w przypadku jednego z kluczowych dla *Słownika* haseł – hasła „tekst”.

„Tekst” jest w słowniku definiowany jako „językowa, ponadzdaniowa, zamknięta całość znacząca o nielimitowanej długości, będąca pewną strukturą, posiadająca początek i koniec”. I tutaj w *Słowniku* dochodzi do sytuacji, gdy podana jest jedna definicja terminu, który budzi tak wiele kontrowersji wśród naukowców – tak jakby w nauce panowała zgodność co do tego, czym jest „tekst”. A przecież istnieją także definicje, których autorzy zakładają, że „teksty” składają się ze zdań, oraz takie, których autorzy wychodzą z założenia, że teksty składają się z wyrazów (S. Grucza 2007: 80-83).

Na podstawie *Słownika* trudno znaleźć punkt wyjścia dla dalszych rozważań na temat konstytuentów tekstu, zwłaszcza, że hasła tak istotne dla lingwistyki tekstu jak „zdanie” czy „wyrażenie” nie znalazły opracowania, mimo że terminy te używane są niejednokrotnie w różnych hasłach słownika dla wyjaśnienia innych terminów. Taki sposób postępowania można nazwać za S. Gruczą „unikaniem metodologicznym”, którego celem jest uniknięcie trudności związanych z wyjaśnieniem tych pojęć (S. Grucza 2007: 83).

Autorki nie wyjaśniają, dlaczego zdecydowały się na tę definicję „tekstu”, a odrzuciły inne. Jest to tym bardziej ciekawe, że pozycje reprezentujące oba sposoby postrzegania tekstu (tekst składający się z wyrazów – np. A. Wilkoń „Spójność i struktura tekstu. Wstęp do lingwistyki tekstu” (2002) i tekst składający się ze zdań, np. T. Dobrzyńska „Tekst. Próba syntezy” (1993) – ta pozycja jest szczególnie rekomendowana przez autorki już we wstępie do *Słownika*, uwzględnione są w spisie pozycji bibliograficznych na końcu *Słownika*.

Słownik podaje bardzo szeroką definicję „tekstu”, na przykład poprzez włączenie hasła „tekst kultury” („termin upowszechniony w Polsce przez S. Żółkiewskiego, powstały na gruncie nauk humanistycznych przez rozszerzenie pojęcia tekstu na twórczość artystyczną i inne zachowania znakowe człowieka”). Jako przykłady „tekstów kultury” zostały podane: strój ludowy, film (te określane są gdzie indziej w słowniku także jako „teksty-filmy”), dzieło malarskie. Skoro *Słownik* uwzględnia tak szeroko pojęty „tekst”, to dlaczego w takim razie nie pojawiło się w nim hasło „tekst specjalistyczny”?

Autorki *Słownika* rzadko popełniają drobne błędy językowe, zwłaszcza stylistyczne, i powielają nieprecyzyjne sformułowania, takie jak na przykład to, że zamierzeniem nadawcy może być „przekazanie wiedzy”. Niektóre definicje zostały dodatkowo wzbogacone o przykłady zaczerpnięte z cytowanych prac naukowych, literatury pięknej, prasy, Internetu lub specjalnie stworzone przez autorki na potrzeby *Słownika*. Wiele z tych przykładów ma charakter potoczny, niektóre wręcz wulgarny (na przykład dialog ilustrujący hasło „interlokutor”), które raczej nie powinny się znaleźć w pracy naukowej, ukazującej się dodatkowo pod patronatem „Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego”.

Reasumując, można stwierdzić, że „Mały słownik terminów teorii tekstu” Katarzyny Wyrwas i Katarzyny Sujkowskiej-Sobisz jest przedsięwzięciem ambitnym i potrzebnym, lecz nie do końca przemyślanym.

Jak podano we wstępie do *Słownika*, był on tworzony z myślą o szerokim gronie odbiorców. Wśród nich autorki wymieniają lingwistów, teoretyków kultury, literaturoznawców, studentów kierunków humanistycznych, nauczycieli, stykających się z problemami dotyczącymi budowy tekstu i jego spójności, oraz wszystkich tych, „którym bliskie są zagadnienia związane z językowymi aspektami komunikacji międzyludzkiej, a zwłaszcza tym, którym nieobce jest pojmowanie tekstu jako językowej całości znaczącej”. Tu pojawia się pytanie, czy realne jest, aby *Słownik* był w stanie sprostać potrzebom aż tak szerokiego grona odbiorców, a jeśli tak, to w jaki sposób, skoro autorki nie podają żadnych wskazówek, jak z niego korzystać. Jedynymi wskazówkami dla czytelnika są odsyłacze do innych haseł. W jaki sposób *Słownik* może pomóc nauczycielom stykającym się z problemami dotyczącymi budowy tekstu i jego spójności, skoro nie ma on charakteru poprawnościowego, a jedynie czysto teoretyczny.

„Mały słownik terminów teorii tekstu” K. Wyrwas i K. Sujkowskiej-Sobisz może służyć jako dobre źródło odnośników do literatury z dziedziny lingwistyki tekstu. Definicji w nim podanych nie należy traktować jako rozstrzygających i cytować ich bez wcześniejszego zapoznania się z dziełami, z których definicje te zostały zaczerpnięte. W ten sposób *Słownik* ten będzie w stanie zaspokoić potrzeby wszystkich czytelników, z myślą o których był pisany, i stanie się jeszcze jedną cenną publikacją lingwistyczną na polskim rynku wydawniczym.

BIBLIOGRAFIA

- DOBRZYŃSKA T. (1993), *Tekst. Próba syntezy*. Warszawa.
- GRUCZA F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki*. Warszawa.
- GRUCZA S. (2007), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- SEARLE J. (1974), *What is a speech act*, (w:) P. B. Allen, S. P. Corder (red.), *Papers in Applied Linguistics, The Edinburgh Course in Applied Linguistics T. 1*. Oxford.
- SUJKOWSKA-SOBISZ K., K. WYRWAS (2005), *Mały słownik terminów teorii tekstu*. Warszawa.
- WILKOŃ A. (2002), *Spójność i struktura tekstu. Wstęp do lingwistyki tekstu*. Kraków.

Mariusz Mela

Marian SZCZODROWSKI, *Fremdsprachliche Lehr-Lern-Vorgänge im kodematischen Blickfeld*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2009, 225 s.

Niniejszy tom jest zbiorem 21 tekstów, w tym 19 (artykułów, referatów) już wcześniej publikowanych w latach 2001-2008 oraz 2, będących aktualnie w druku. Sumują one wieloletni dorobek naukowy Mariana Szczodrowskiego, tworząc w pewnym sensie kolejną, czwartą już, jego monografię z zakresu glottokodematyki. Wcześniejsze dzieła z tej dziedziny to (chronologicznie ujmując): *Statyczne i dynamiczne struktury języka w aspekcie glottodydaktycznym (1988)*, *Steuerung der fremdsprachlichen Kommunikation (2001)* oraz *Glottokodematyka a nauka języków obcych (2004)*. Z takiej też perspektywy wymienionych wyżej rozpraw tegoż autora należy spojrzeć na ostatnią jego książkę, gdyż jest ona ich logicznym uzupełnieniem i ukoronowaniem wcześniejszych badań.

Publikacja składa się z czterech części, tworzących zarazem jej konstytutywne obszary: (1) Kodematyka a nauczanie języków obcych, (2) Kanały przetwarzania obcojęzycznych informacji/sygnalów, (3) Konstrukcja obcojęzycznego magazynu, (4) Obcojęzyczne działania w sytuacjach komunikacyjnych.

Pierwszy zakres problematyki charakteryzuje najistotniejsze relacje, zachodzące pomiędzy kodematyką a nauczaniem języków obcych. Efektywne przyswajanie języka obcego warunkują odpowiednie rodzaje strategii oraz sterowania w układach glottodydaktycznych. Istotnym rozróżnieniem, które czyni autor, są procesy akwizycji języka w warunkach realnej komunikacji językowej oraz w warunkach komunikacji szkolnej, czyli sterowanej dydaktycznie. W takich zinstytucjonalizowanych formach nauczania języków obcych podkreśla się centralną rolę sterowania komunikacją przez nauczyciela i bezpośredni przekaz informacji w kierunku uczących się, w celu zdekodowania odpowiednich sygnałów na poszczególnych płaszczyznach: fonetyczno-fonologicznej, graficzno-grafematycznej oraz seman-

tyczno-gramatycznej. Sterowanie procesem komunikacji jest w dużym stopniu zależne od mechanizmów samoregulujących, usytuowanych w uczących się podmiotach. Informacje językowe wspomagają w tym procesie również te poza- czy parajęzykowe, stając się istotnym elementem układu komunikacyjnego. Właściwy proces przyswajania/ uczenia się zachodzi w czasie zakodowywania informacji, gdy nowe struktury języka przeistaczają się w magazynie uczącego się stopniowo w matryce językowe. Zdefiniowanie tego terminu (zakodowanie/zakodowywanie) istotnie poszerza dotychczasowy układ glottodydaktyczny i jest zarazem szczególnym osiągnięciem autora (s. 40-46). Różne typy interakcji, biorące udział w akcjach i interakcjach pomiędzy partnerami komunikacyjnymi, podlegają dalszej typologii i szczegółowemu opisowi. Przygotowują one tym samym także uczniów do uczestnictwa w realnych sytuacjach komunikacyjnych (por. s. 9).

O możliwych kanałach transmisji obcojęzycznych informacji traktuje drugi rozdział książki. Autor wyróżnia i specyfikuje intraindywidualne oraz interdywidualne kanały komunikacji. Pierwsze z nich funkcjonują w nauczycielu oraz uczących się a drugie pomiędzy nimi, czyli pomiędzy nadawcą a odbiorcą. Kanały te funkcjonują zarówno w języku mówionym, jak i pisanym, w komunikacji jedno- i dwutorowej. Modelom towarzyszą szczegółowe omówienia sposobów ich działania, na poziomie poszczególnych faz aktu komunikacji. Rozwinięciem tej tematyki jest analiza sprzężenia i sprzężenia zwrotnego, które determinują kierunki przepływu informacji a tym samym także i zdolność do skutecznego komunikowania się nadawcy i odbiorcy. Tak więc komunikacja obcojęzyczna zachodzi zarówno w jedno-, jak i wielokierunkowym układzie sprzężenia.

Przetwarzanie informacji językowych i pozajęzykowych dokonuje się za pomocą mechanizmu magazynowania. Autor precyzyjnie opisuje następujące po sobie etapy tego procesu w magazynie użytkownika języka. Są to w kolejności: jego budowa, rozbudowa i dalsza rozbudowa. Receptywne i produktywne umiejętności i sprawności uczącego się danego języka ulegają w tych poszczególnych fazach istotnej progresji.

Ostatni, czwarty rozdział, podejmuje analizę działania językowego i to w podwójnym wymiarze: nauczyciela i uczniów. Działanie językowe, zarówno w wariancie języka mówionego, jak też i pisanego, pozwala wyrażać swoje intencje komunikacyjne a równocześnie jest też przedsięwzięciem o charakterze dydaktycznym. W przypadku pojęcia działanie językowe sumują się nie tylko pojedyncze struktury językowe (obcojęzyczne), ale i wszelkie środki pozajęzykowe, wykorzystywane w aktach mownych. W obu formach komunikacji odzwierciedlane są różnorakie typy komunikacji, odpowiednio do ról społecznych, jakie poszczególnym uczestnikom aktu komunikacji przypadły w udziale. W czasie obcojęzycznej komunikacji w warunkach sterowanych dydaktycznie uczeń zmuszony jest dokonać porównania tych ról w języku ojczystym i obcym. Sytuacja taka wymusza nieuchronnie także porównania międzykulturowe, w układzie język ojczysty ucznia vs opanowywany język obcy. Perspektywa innej kultury znacząco utrudnia podjęcie obcych ról społecznych oraz wynikających z nich norm zachowań, czyniąc

akt komunikacji jeszcze bardziej skomplikowanym. Nie bez znaczenia w aspekcie glottodydaktycznym pozostają więc nie tylko wzajemne relacje języka ojczystego jako wyjściowego i języka obcego jako docelowego, ale także własnej kultury jako kultury wyjściowej oraz obcej kultury jako kultury docelowej. Tzw. kompetencja interkulturowa jest zatem niezbędnym komponentem kompetencji komunikacyjnej w danym języku (s. 200-206).

Tom uzupełniają: bogata literatura przedmiotu, prymarna bibliografia zamieszczonych tekstów oraz zestawienie bardzo licznych schematów, modeli i wykresów, znacząco ułatwiających percepcję przedstawianych zagadnień. Sumując, należałoby raz jeszcze podkreślić całościowy, komplementarny charakter podejmowanej tematyki, jak i jej wnikliwe przestudiowanie. Zebranie w jednym tomie wielu różnych tekstów daje czytelnikowi szansę dotarcia nie tylko do wybranych, ale właśnie wszystkich, publikacji autora i ich pełną analizę.

Fremdsprachliche Lehr-Lern-Vorgänge im kodematischen Blickfeld stanowi zatem niezwykle ważną pozycję z zakresu glottodydaktyki oraz glottokodematyki, jak i godną polecenia, szczególnie tym wszystkim, których tematyka akwizycji języka, zwłaszcza języka obcego, wyjątkowo interesuje.

BIBLIOGRAFIA

SZCZODROWSKI M. (1988), *Statyczne i dynamiczne struktury języka w aspekcie glottodydaktycznym*. Szczecin.

SZCZODROWSKI M. (2001), *Steuerung fremdsprachlicher Kommunikation*. Gdańsk.

SZCZODROWSKI M. (2004), *Glottokodematyka a nauka języków obcych*. Gdańsk.

Adam Szeluga

Stefan Forlicz *Informacja w biznesie*. Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2008, 206 s.

Stefan Forlicz jest profesorem i zarazem rektorem Wyższej Szkoły Bankowej we Wrocławiu. Na jego dorobek naukowy składa się wiele publikacji z zakresu ekonomii i statystyki matematycznej. Od szeregu lat przedmiotem jego zainteresowań jest również zagadnienie informacji i jej znaczenie dla gospodarki, co zaowocowało najnowszą publikacją pt. *Informacja w biznesie*.

Celem tej publikacji jest – jak autor podkreśla we wstępie – zaprezentowanie wielu różnych aspektów problemu informacji i jej znaczenia dla procesów gospodarowania. Autor słusznie stwierdza, że jak dotychczas brak jest opracowań ujmu-

jących całościowo zagadnienie informacji w biznesie, a omawiana pozycja zmierza do wypełnienia tej luki.

Praca podzielona jest na dziewięć rozdziałów, z których dwa pierwsze omawiają pojęcia podstawowe dotyczące informacji i wiedzy. W pozostałych rozdziałach autor analizuje siedem wybranych aspektów informacji w biznesie, a mianowicie: aspekty ekonomiczne, techniczne, psychologiczne, socjologiczne, lingwistyczne, prawne i etyczne. Publikację kończy obszerna bibliografia licząca 130 pozycji literatury w języku polskim, angielskim i niemieckim, wykaz aktów prawnych cytowanych w pracy oraz indeks rzeczowy.

Omawiana pozycja ma charakter interdyscyplinarny i przeznaczona jest głównie dla studentów różnych kierunków studiów (zwłaszcza ekonomicznych i informatycznych), biznesmenów, menedżerów oraz dla osób zajmujących się zawodowo procesami informacyjnym, w szczególności dziennikarzy, bibliotekarzy i archiwistów.

Książka ta, która jest klarownie napisanym i obszernym wademekum, ujmującym wieloaspektowo zagadnienia informacji w gospodarce, powinna zainteresować szeroki krąg czytelników.

We wstępie autor przedstawia kwestie, które zamierza omówić i w kolejnych rozdziałach konsekwentnie wypowiada się na zapowiedziane tematy. Widoczna jest ogromna staranność autora w omawianiu każdego, najdrobniejszego nawet tematu. Być może z tego właśnie powodu, niektóre rozdziały zostały rozczłonkowane na wiele podrozdziałów. Te zaś na kolejne podrozdziały, których zabrakło już w spisie treści. Tak na przykład podrozdział 2.2, noszący tytuł „Obieg informacji” został podzielony na oddzielnie zatytułowane części od 2.2.1 do 2.2.6, z których każda zawiera analizę odrębnego aspektu zagadnienia. Niestety spis treści tego podrozdziału już nie uwzględnia.

W rozdziale pierwszym autor podjął się trudnego zadania zdefiniowania podstawowych pojęć związanych z informacją, komunikacją i wiedzą. Wydaje się, że ta część książki może wzbudzać największe kontrowersje. Od wielu dziesiątek lat na temat definicji informacji, komunikacji oraz wiedzy toczyły się i toczą się nadal zażarte dyskusje wśród przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. Do tych kwestii, jak również do omawianych w rozdziale siódmym aspektów lingwistycznych informacji, ustosunkujemy się osobno w drugiej części niniejszej recenzji.

Tematem drugiego rozdziału publikacji jest przepływ informacji w gospodarce. Autor kreśli w nim szczegółowo rzeczywisty obraz sprzężenia informacyjnego pomiędzy podmiotami gospodarczymi i ich otoczeniem. Osobno autor omawia procesy komunikacji wewnątrz przedsiębiorstwa, które stanowią element zarządzania przedsiębiorstwem. Autor stwierdza, że zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwie polega na wdrażaniu odpowiednich procedur dotyczących następujących rodzajów działalności informacyjnej:

1. Optymalne pozyskiwanie informacji, tak aby zgromadzona wiedza stawała się coraz doskonalsza.
2. Wykorzystywanie wiedzy posiadanej przez pracowników.

3. Gromadzenie i przechowywanie informacji.
4. Przetwarzanie informacji w celu podejmowania decyzji.
5. Dzielenie się wiedzą z pracownikami.
6. Opracowywanie sposobów przekazywania informacji na zewnątrz, tak aby sprzyjało to realizacji założonych celów (S. Forlicz 2008: 39).

Aspekty ekonomiczne i techniczne informacji w biznesie, które są omówione w rozdziałach trzecim i czwartym, należą do zagadnień najdokładniej przedstawionych przez autora. Rozdział trzeci, traktujący o aspektach ekonomicznych informacji, obejmuje najwięcej, gdyż aż dziesięć podrozdziałów, omawiających szczegółowo użyteczność i rodzaje korzyści płynących z właściwego wykorzystania informacji w działalności gospodarczej, a także opłacalność ekonomiczną pozyskiwania informacji.

W rozdziale piątym autor omawia zagadnienia związane z percepcją i odbiorem informacji oraz przedstawia wyniki badań psychologicznych, wskazujących na czynniki determinujące zrozumienie informacji i wpływające na jej ocenę przez odbiorców. Sporo miejsca autor poświęca omówieniu wykorzystania wyników tych badań w praktycznych działaniach marketingowych firm, które zmierzają do wpływania na zachowania odbiorców. Istotną dla odbiorcy jest, na przykład, umiejętność rozpoznania wiarygodności przekazu marketingowego czy reklamowego. Autor, powołując się m.in. na badania amerykańskiego psychologa P. Ekmana, udziela konkretnych wskazówek, które mogą okazać się pomocne przy wykrywaniu manipulacji lub pospolitych kłamstw, jakie popełniają nadawcy przekazów werbalnych.

Socjologiczne aspekty informacji autor omawia w rozdziale szóstym, w którym najwięcej uwagi poświęca różnicom międzykulturowym i ich skutkom dla działalności gospodarczej w skali międzynarodowej. Autor oparł się na znanej pracy R. Gestelanda, w której przyjęty został podział kultur na świecie, na zasadzie opozycji, na następujące cztery grupy kultur: (i) kultury protransakcyjne nastawione na zadania do wykonania (np. kraje skandynawskie, Niemcy, USA, Australia), a kultury pro partnerskie nastawione na dobre relacje z partnerami (np. kraje arabskie, latynoamerykańskie, azjatyckie), (ii) kultury monochroniczne o dużym przywiązaniu do punktualności i terminowości (np. kraje skandynawskie, Niemcy, USA, Japonia), a kultury polichroniczne o swobodnym podejściu do czasu (np. kraje arabskie, afrykańskie i latynoamerykańskie), (iii) kultury ceremonialne o dużym przywiązaniu do konwenansów, hierarchii i pozycji społecznej (np. niektóre kraje Dalekiego Wschodu, niektóre kraje związkowe Niemiec, Austrii oraz innych obszarów będących kiedyś w sferze wpływu Austro-Węgier), a kultury nieceremonialne, egalitarne (np. Australia, Nowa Zelandia, USA, Kanada, Dania, Norwegia), (iv) kultury ekspresyjne o dużej roli przekazu niewerbalnego (np. kraje śródziemnomorskie, latynoamerykańskie, a kultury powściągliwe (np. kraje Dalekiego Wschodu, kraje skandynawskie), (S. Forlicz 2008: 127 i n.).

Autor słusznie stwierdza, że lekceważenie różnic kulturowych, w trakcie działalności biznesowej prowadzonej na skalę międzynarodową, może doprowadzić do porażek marketingowych, reklamowych oraz w negocjacjach.

W rozdziale ósmym autor informuje bardzo dokładnie o unormowaniach prawnych dotyczących tzw. pozyskiwania i przekazywania (rozpowszechniania) informacji, które zawarte są w Konstytucji RP (Art. 54 i 73 Konstytucji RP), Prawie Prasowym oraz innych aktach prawnych regulujących sprawy związane z informacją (w tym Ustawa o dostępie do informacji publicznej z 6 września 2001 r., Ustawa o ochronie informacji niejawnych z 22 stycznia 1999 r., Ustawa o udostępnianiu informacji gospodarczych z 14 lutego 2003 r. i Ustawa o przeciwdziałaniu nieuczciwym praktykom rynkowym z 23 sierpnia 2007 r.).

Zasady etyczne związane z informacją omawia autor w ostatnim, dziewiątym rozdziale swej książki. Aspekty etyczne działalności gospodarczej ujęte zostały bardzo szeroko; omówione zostały bowiem: etyka w życiu prywatnym i zawodowym, etyka dziennikarska, etyka naukowca i wreszcie etyka działań reklamowych i marketingowych. Te dwie ostatnie jako jedyne właściwie dziedziny biznesowe zostały przez autora przedstawione w aspekcie dobrych norm i obyczajów etycznych. Autor informuje, że skargi na nieuczciwą reklamę można składać m.in. do „Urzędu Ochrony Konkurencji i Konsumenta”. W tym miejscu wkradł się błąd w nazwie urzędu, którego właściwa nazwa brzmi: Urząd Ochrony Konkurencji i Konsumentów (S. Forlicz 2008: 190).

Szkoda, że autor nie poruszył przy okazji innych tak bardzo aktualnych zagadnień etycznych związanych z informacją w działalności gospodarczej jak na przykład sprawozdawczości czy księgowości, zwłaszcza tak zwanej kreatywnej księgowości w biznesie. Kryzys zaufania do wielkiego biznesu po wykryciu wielkich afer gospodarczych przed kilku laty (m.in. sprawa firmy Enron i koncernów farmaceutycznych) ponownie postawił w centrum zainteresowań teorię i praktykę etyki w biznesie. Jest to zagadnienie złożone i wielowymiarowe, o którym można było wspomnieć.

Przechodząc do zagadnień, których ujęcie przez autora może wzbudzać kontrowersje, odniesiemy się w pierwszej kolejności do wciąż spornych kwestii definiowania podstawowych pojęć związanych z informacją. Autor uważa, że pojęcie informacji jest intuicyjnie chyba zrozumiałe i jednocześnie trudne do zdefiniowania. Z tego względu proponuje on zrezygnować z głębszych dociekań i przyjąć pragmatyczną definicję encyklopedyczną, którą podaje, cytując za Nową Encyklopedią Powszechną PWN z 1995 r., jako: „(...) obiekt abstrakcyjny, który w postaci zakodowanej (dane) może być przechowywany (na nośniku danych), przesyłany (np. głosem, falą elektromagnetyczną, prądem elektrycznym), przetwarzany (w trakcie wykonywania algorytmu)” (S. Forlicz 2008: 13). Jednak szkoda, że S. Forlicz podszedł w taki sposób do zagadnienia definicji informacji i oparł się na Encyklopedii Powszechnej PWN, nie próbując przedstawić i naszkicować przynajmniej złożoności zagadnienia bardzo rozmaicie interpretowanego w wielu dyscyplinach

naukowych takich m.in. jak matematyka, informatyka, filozofia, psychologia, lingwistyka, dziennikarstwo i komunikacja.

Informacja (łac. *informatio* – wyobrażenie, pojęcie) jest bowiem pojęciem o bardzo wielu definicjach w różnych dziedzinach naukowych. W środowiskach nauk ścisłych przyjmuje się często dwa punkty widzenia na informację, a mianowicie:

I. *Obiektywny* – jest to podejście matematyczne, które opiera się na pojęciu entropii. W tym przypadku informacja oznacza pewną własność fizyczną lub strukturalną obiektów.

II. *Subiektywny* – informacja ma charakter względny i jest tym, co umysł jest w stanie przetworzyć i wykorzystać do własnych celów (P. Przybyłowicz 2008: 1).

W naukach humanistycznych zdania są podzielone i według opinii Nawrockiego problem polega na tym, że trudno jest objąć jedną definicją istotę wszystkich form i sposobów występowania informacji (W. Nawrocki 2003: 37 i n.). Niektórzy naukowcy wręcz uważają, że „nie istnieje informacja *in abstracto*, lecz jedynie informacja dla określonego układu” (J. Rudniański 1981: 94 i n.). Natomiast J. Kozielecki uważa, iż „pojęcie informacji, podobnie jak większość pojęć pierwotnych, nie jest w pełni definiowalne” (J. Kozielecki 1986: 39). Nie jest możliwe, ani celowe, wyliczać w recenzji definicje informacji, których jest co najmniej kilkadziesiąt. Dość obszerne ich omówienie można znaleźć w pracy pod redakcją J. Jadackiego (2003) oraz w artykule J. Bańcerowskiego (2002).

Działalność i publicystyka naukowa ostatnich lat, uprawiana głównie przez przedstawicieli nauk ekonomicznych i zarządzania, jak również postępujące procesy legislacyjne w dziedzinie informacji, wspierały tę część naukowców, którzy opowiadali się za dość pragmatycznym ujmowaniem informacji i wiedzy jako pewnego zasobu właściwego zarówno człowiekowi jak i instytucjom. Autor omawianej publikacji wpisuje się w ten pragmatyczny nurt i również traktuje informację oraz wiedzę jako zasób, który podlega przechowywaniu, przesyłaniu (lub przekazywaniu) i przetwarzaniu. Zgodnie z taką koncepcją informacja i wiedza funkcjonują również jako byty zewnętrzne w stosunku do człowieka.

Zmierzając do rozróżnienia między pojęciami informacji i wiedzy autor uściśla dalej, że informacja jest to „strumień danych docierających do podmiotu, a wiedza to zbiór (zasób) zgromadzonych przez podmiot danych o otaczającym nas świecie” (S. Forlicz 2008: 13 i n.). Taka definicja budzi zastrzeżenia, gdyż do podmiotu może docierać jedynie strumień sygnałów. Niezależnie od tego odbiega ona również od definicji funkcjonujących w naukach ekonomii i zarządzania. Definicje te dokonują bowiem wyraźnego rozróżnienia między następującymi trzema pojęciami: dane, informacja i wiedza. Tak na przykład według D. Jemielniaka i A. Koźmińskiego dane to „znaki w określonej składni”, informacje zaś to „dane w określonym kontekście”. O wiedzy natomiast wymienieni autorzy piszą, że „(...) na potrzeby naszej dyscypliny możemy po prostu przyjąć, że wiedza to zorganizowany zbiór informacji wraz z regułami ich interpretowania” (D. Jemielniak, A. Koźmiński 2008: 25).

Z kolei według A. Kowalczyka i B. Nogalskiego pojęcia te są zdefiniowane następująco:

- i. dane – to niezróżnicowane i niepowiązane fakty bez kontekstu,
- ii. informacje – to dane, którym przez kategoryzację lub klasyfikację nadano strukturę i które zostały umieszczone w kontekście,
- iii. wiedza – to informacje posiadające osobiste i subiektywne odniesienie, zintegrowane z dotychczasowymi doświadczeniami. Jest to subiektywne wyobrażenie rzeczywistości oraz zawsze jest umiejscowione w określonym polu działania (A. Kowalczyk, B. Nogalski 2007: 27).

Ta ostatnia definicja wydaje się być bardziej ścisła, jakkolwiek w odróżnieniu od pierwszej nie precyzuje, gdzie i w czym posiadaniu znajdują się dane, informacje czy też wiedza. Według definicji podanej przez S. Forlicza informacja i wiedza znajdują się w posiadaniu podmiotu, którym może być zarówno człowiek jak i instytucja. Tego rodzaju definicje, traktujące wiedzę i informacje nie tylko jak atrybut człowieka, ale także jako byt zewnętrzny, dobro, towar lub zasób zawarty w tzw. nośnikach informacji i informatycznych bazach danych, przyjęły się dość powszechnie w literaturze ekonomicznej.

W podobny sposób traktowany jest przez autora również język, który S. Forlicz określa, cytując za encyklopedią powszechną, jako „zbiór zdań określony przez słownik wyrażeń prostych (słów) oraz zbiór zasad składni, opisujących reguły konstruowania wyrażeń złożonych i zbiór reguł semantycznych podających zasady interpretowania wyrażeń” (S. Forlicz 2008: 14).

Takie rozumienie pojęć informacji, wiedzy czy języka oceniamy krytycznie. Rzeczywista bowiem istota informacji, wiedzy i języka polega na nierozzerwalnym ich związku z człowiekiem i jego mózgiem, którego są nieodłącznymi atrybutami. Zgodnie z antropocentryczną teorią F. Gruczy pojęcia takie jak język i wiedza odnoszą się wyłącznie do właściwości ludzkiego mózgu, który sam swoją wiedzę i język wytwarza (F. Grucza 1997: 11 i n.).

Wydaje się, że stereotypowe i potoczne myślenie związane z informacją, wiedzą i językiem wciąż znajduje swój wyraz w wielu opracowaniach naukowych, według których teksty i nośniki cyfrowe tekstów mylone są z informacją lub wiedzą. Następuje mylne utożsamianie zewnętrznych reprezentacji informacji czy wiedzy jakimi są teksty, z wiedzą, która w istocie w tych tekstach się nie zawiera. Wiedza zawiera się wyłącznie w mózgu jej posiadaczy. Natomiast ciąg znaków lub dźwięków, tworzący teksty pisane lub mowne, staje się informacją dopiero w efekcie procesu konstruowania znaczenia przez odbiorcę tych tekstów oraz stosownie do posiadanych przez odbiorcę umiejętności i wiedzy. W rezultacie procesu obróbki, transformacji i kategoryzacji pewne konstruowane w mózgu odbiorcy znaczenie staje się wiedzą odbiorcy, wzbogacającą i integrującą się z jego wiedzą dotychczasową.

Wszelkie stwierdzenia o tzw. przekazywaniu wiedzy, czy też o zarządzaniu wiedzą lub informacją, są jedynie daleko idącymi metaforami, które upraszczają i utrwalają niezrozumienie tego złożonego procesu konstruowania wiedzy, jaki zachodzi wyłącznie w ludzkich mózgu. Przekazywanie może odnosić się jedynie

do sygnałów i ciągów znaków, nie zaś do wiedzy ani informacji. Wydaje się również, że na pojmowaniu tego procesu zaciążyło mechaniczne przeniesienie matematycznej teorii komunikacji C. Shannona i W. Weavera na teorię komunikacji międzyludzkiej. Proces komunikacji międzyludzkiej przebiega inaczej niż proces telekomunikacji w świecie urządzeń technicznych. Przede wszystkim człowiek nie jest mechanicznym odbiornikiem informacji. Człowiek tę informację konstruuje i wytwarza dla siebie w złożonym i nie do końca zbadanym procesie dokonującym się w jego mózgu.

Niestety wciąż mnożą się opracowania, powstające w instytutach naukowych, na temat tzw. zarządzania informacją i wiedzą, według których są to zasoby w posiadaniu przedsiębiorstw – tzw. zasoby organizacji skategoryzowane w naukach ekonomii i zarządzania na wielu poziomach, a mianowicie:

- a) wiedza na poziomie systemu międzyorganizacyjnego, wiedza zewnętrzna dotycząca ogólnej sytuacji otaczającej przedsiębiorstwo,
- b) wiedza na poziomie przedsiębiorstwa – wszystko, co ono wie jako całość i w jaki sposób potrafi to wykorzystać,
- c) wiedza na poziomie zespołu – ten rodzaj wiedzy zawiera się w wiedzy przedsiębiorstwa, ale według niektórych badaczy normy i reguły działania mogą być zmieniane jedynie zespołowo, jednostka nie jest w stanie sama przeprowadzić tak skomplikowanego procesu,
- d) wiedza na poziomie jednostki – to wiedza ludzka będąca podstawą wiedzy na poziomie przedsiębiorstwa (A. Kowalczyk, B. Nogalski 2007: 25 i n.).

Jest to operowanie pojęciami, które są zbliżone do znanych pojęć idiomowiadomości (wiedzy na poziomie jednostki) oraz poliwiadomości (wiedzy na poziomie grupy społecznej rozumianej jako przekrój logiczny zasobów wiedzy członków danej społeczności), jak również operowanie antropomorfizacją typu „przedsiębiorstwo wie”, „przedsiębiorstwo potrafi” etc. W podobny sposób o zarządzaniu wiedzą i informacją wypowiada się S. Forlicz, zwłaszcza w rozdziale drugim i trzecim swojej pracy.

W związku z tym trzeba podkreślić, że jedynie wiedza na poziomie jednostki ludzkiej jest wiedzą rzeczywistą, pozostałe wymienione rodzaje wiedzy są abstrakcyjnymi konstruktami intelektualnymi i analizowane przez ekonomistów operacje zarządzania abstrakcyjną wiedzą są nieadekwatne do rzeczywistych procesów dotyczących wiedzy, jej wytwarzania, akwizycji i transferencji. W istocie rozważania ekonomistów dotyczą operacji na „nośnikach” informacji, wiedzy i języka, czyli na tekstach reprezentujących wiedzę i utrwalonej w różnej postaci, czy to cyfrowej czy papierowej.

W podrozdziale 1.8 Stefan Forlicz omawia gospodarcze efekty tzw. niedoskonałej wiedzy uczestników gry rynkowej, co powoduje, jak słusznie autor podkreśla, szereg konsekwencji w postaci m.in. wojen cenowych lub porozumień kartelowych między graczami na rynku. Warto wspomnieć, że zjawisko takie, gdy jedni wiedzą coś, czego inni nie wiedzą, czyli zjawisko asymetrii informacji i jej wpływ na funk-

cjonowanie rynku zbadali i opisali ekonomiści amerykańscy: G.A. Akerlof, A.M. Spencer i J.E. Stiglitz, którzy zostali za to uhonorowani nagrodą Nobla w 2001 roku.

Aspekty lingwistyczne informacji autor omawia w rozdziale siódmym. Opisuje on m.in. niektóre ważne, jego zdaniem, odmiany języka, jakie w ostatnim czasie ukształtowały się we współczesnym świecie. Powstała, jak pisze S. Forlicz, nowa odmiana języka – tzw. cyberjęzyk – w związku z rozpowszechnieniem się internetu. Oczywiście „przekazywanie informacji za pośrednictwem internetu” nie jest najszcześniejszym sformułowaniem, gdyż przekazujemy teksty (S. Forlicz 2008: 137), nie zaś informacje. W internecie również nie ma języka ani informacji – są wyłącznie ciągi znaków (tekstowych ew. audio i wideo), a ich znaczenia są konstruowane wyłącznie w mózgach użytkowników internetu. Następuje tu kolejne pomylenie języka z tekstem, a właściwie z elektroniczną postacią tekstu, jaka funkcjonuje w internecie. Język nie jest przecież bytem zewnętrznym, który trzeba „dopasować do adresata”, jak pisze S. Forlicz (2008: 140), lecz jest nieodłączną właściwością konkretnych ludzi.

Dalej autor stwierdza, że istnieje wiele odmian języka, których używa się do osiągnięcia różnych celów i omawia krótko język naukowy, urzędowy i reklamy. W rzeczywistości autor omawia podstawowe cechy tekstów naukowych, urzędowych i reklamowych. Natomiast języki te, jako tzw. języki specjalistyczne, są pewnym rozszerzeniem języka naturalnego, nie zaś jego odmianą. Tworzenie wiedzy specjalistycznej i tekstów, w których specjaliści tę wiedzę wyrażają, jest możliwe dzięki językom specjalistycznym i szkoda, że o nich i ich ważnej roli w procesie cywilizacyjnego rozwoju człowieka autor więcej nie napisał. Języki specjalistyczne są bowiem „współczynnikami warunkującymi (determinującymi) zarówno możliwość twórczego (innowacyjnego, kreatywnego) uczestniczenia w procesie cywilizacyjnego rozwoju, jak i możliwość (sensownego) korzystania z (cudzych) osiągnięć (zdobytczy) cywilizacyjnych. Wynika to z faktu, iż właśnie w języku przeprowadza się wszelkie operacje myślowe i tworzy konstrukty mentalne (F. Gucza 2002: 22).

Reasumując, musimy stwierdzić, że publikacja powiela potoczne rozumienie informacji, wiedzy i operacji z nimi związanych. Zarówno informację jak i wiedzę autor traktuje jak jakiś byt zewnętrzny, który w gospodarce przepływa, podlega przetwarzaniu, przechowywaniu i przesyłaniu. W rzeczywistości wszystkim tym operacjom podlegają jedynie teksty i ich nośniki, w których nie kryje się żadna wiedza ani informacja, gdyż ich znaczenie jest każdorazowo konstruowane przez ich użytkowników.

Pomimo tych mankamentów uważam, że publikacja profesora Stefana Forlicza stanowi godne polecenia kompendium na temat informacji w gospodarce, przydatne w szczególności dla szerokiego grona czytelników. Wielką jej zaletą jest również szerokie i wielopłaszczyznowe ujęcie zagadnienia informacji w oparciu o ogromny materiał źródłowy, jak również szczegółowe i wnikliwe przeanalizowanie jej licznych aspektów, w tym zwłaszcza ekonomicznych i technicznych. W obecnej dobie informacji jest to publikacja bardzo pożyteczna i na czasie.

BIBLIOGRAFIA

- BAŃCZEROWSKI J. (2002) *Kilka uwag o pojęciu informacji i jego zakresie*, (w:) Lewandowski J. (red.), *Języki Specjalistyczne 2. Problemy Technolingwistyki*. Warszawa, 67-80.
- FORLICZ S. (2008) *Informacja w biznesie*, Warszawa.
- GRUCZA F. (1997) *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) Grucza F., Dakowska M. (red.), *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, Warszawa, 7-21.
- GRUCZA F. (2002) *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub de terminatory rozwoju cywilizacyjnego*, (w:) Lewandowski J. (red.) *Języki Specjalistyczne 2. Problemy Technolingwistyki*. Warszawa, 9-26.
- GRUCZA F. (2006) *Glottodydaktyka: Nauka – Praca Naukowa – Wiedza*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny 24*. Warszawa, 5-48.
- GRUCZA S. (2007) *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- GRUCZA S. (2008) *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- JADACKI J. (red.) (2003) *Analiza pojęcia informacji*. Warszawa.
- JEMIELNIAK D., KOŹMIŃSKI A. (2008) *Zarządzanie wiedzą. Koncepcja i narzędzia*. Warszawa.
- KOWALCZYK A., NOGAŁSKI B. (2007) *Zarządzanie wiedzą. Koncepcja i narzędzia*. Warszawa.
- KOZIELECKI J. (1986) *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa.
- NAWROCKI W. (2003) *W poszukiwaniu istoty informacji*. (w:) Jadacki J. (red) *Analiza pojęcia informacji*. Warszawa, 37-62.
- PRZYBYŁOWICZ P. (2008) *Wstęp do teorii informacji i kodowania*. Warszawa: http://www.cmm-sigma.eu/download/mat_info/wstep_do_teorii_informacji.pdf data dostępu: 15.07.2010.
- RUDNIAŃSKI J. (1981) *Homo cogitans. O myśleniu twórczym i kryteriach wartości*. Warszawa.

Jan Łompięś

Lavric Eva, Pisek Gerhard, Skinner Andrew, Stadler Wolfgang (eds.): *The Linguistics of Football*. Gunter Narr Verlag. Tübingen 2008. (= *Language in Performance*; Bd. 38). 418 Seiten. ISBN: 3823363980.

Der Sammelband „*The Linguistics of Football*” wurde von der Innsbrucker Fußball-Forschergruppe 2008, im Jahr der Fußball-Europameisterschaft in Österreich und in der Schweiz, herausgegeben. Der Band hängt mit dem internationalen Workshop zusammen, das im Oktober ein Jahr zuvor in Innsbruck stattfand. Das Ziel des Bandes ist es, „to illustrate the richness of linguistic analysis in connection with football” (S. 5). Das Buch enthält auf 418 Seiten 34 Beiträge, die in sechs Themengruppen zusammengefasst wurden. Hinzu kommen eine Einführung von Eva Lavric und eine von der Innsbrucker Forschergruppe erstellte Bibliographie.

Der erste Themenkreis betrifft die Terminologie des Fußballs (*Football terminology*). Thomas Schmidt (Hamburg) präsentiert das multilinguale, deutsch-englisch-französische Wörterbuch *Kicktionary*. Das im Internet zugängliche Wörter-

buch berücksichtigt semantische Konzepte – die Frame-Semantik und das Konzept der semantischen Relationen – und wird auf korpusbasierten Analysen aufgebaut. Konrad Szcześniak (Sosnowiec) und Marcus Callies (Marburg) untersuchen mit Methoden der Konstruktionsgrammatik lexikalische Ausdrücke, die als „Manner of Obtainment Construction“ vorkommen, und zwar im Englischen, Deutschen und Polnischen. Der kognitiven Motivation und den sog. Wurzel-Verben in der Sprache Igbo, einer Sprache des süd-östlichen Nigeria, ist der Beitrag von Chinedu Uchechukwu (München) gewidmet. Analysiert werden vier Wurzel-Verben des Root-Schema. Die Anglizismen in der Fußballsprache werden von Anita Pavić Pintarić (Zagreb) am Beispiel des Kroatischen, Sebastian Sepek (Chicago) im Polnischen, Vladimir Dosev (Varna) im Bulgarischen und Mélanie Bernard (Bordeaux) im Französischen erörtert. Pintarić analysiert ebenfalls Einfluss des Deutschen auf die kroatische Sprache und geht neben einer geschichtlichen Skizze auf morphologische und lexikalische Ebene ein. Sepek konstatiert u.a., dass die Übernahme der englischen Lexik nicht mit dem Sprachimperialismus zusammenhängt und den englischen Lehnwörtern im Polnischen neue Bedeutungen zugewiesen werden, z.B. dem Substantiv *aut* („das Aus“). Dosev untersucht die bulgarische Fußballlexik anhand von Wörterbüchern. Bernard betrachtet in ihrem Beitrag den Fußball, „den König des Sports“, nicht nur als eine physische Tätigkeit, sondern als ein „way of life“. Im Zentrum ihres Beitrages steht der Bekanntheitsgrad der fußballbezogenen Lexik, der anhand einer Umfrage festgelegt wird. Der erste Teil des rezensierten Sammelbandes wird mit zwei Beiträgen zur arabischen Sprache abgeschlossen. Adel el Sayed (Innsbruck) setzt die Untersuchung der Anglizismen in einzelnen Sprachen am Beispiel der Sprache in Ägypten fort und Muhammad y Gamal (Sydney) zeigt die regionale und mediale Unterschiede im Arabischen.

Im zweiten Teil, *Fußballsprache (Football language)*, stehen Idiome, Metaphern und Eigennamen im Mittelpunkt. Zeljka Matulina (Zadar) und Zrinka Čoralić (Bihać) untersuchen allgemeine, d.h. nicht fußballspezifische, Idiome in Fußballkommentaren des Deutschen, Österreich-Deutschen, Bosnischen und Kroatischen. Aus der Analyse der Bildspender geht hervor, dass HUMAN BODY und ARTEFACT in allen untersuchten Sprachen dominieren, aber weitere Quellen der Idiome bereits in analysierten Sprachen variieren: EMOTIONS in deutschen, ABSTRACT NOTION in österreichischen, SPORTS AND GAMES in bosnischen und NATUR in kroatischen Fußballkommentaren. Die nächsten drei Artikel betreffen die Metaphorik. Henrik Nordin (Umeå) vergleicht Metaphern in schwedischen und deutschen Fußballkommentaren und kommt u.a. zur Feststellung, dass die schwedischen Kommentatoren viel häufiger Container-Metaphern verwenden und in den deutschen Kommentaren doppelt so viel Metaphern des Konzepts FOOTBALL IS WAR anzutreffen war. Stephan Vierkant (Berlin) befasst sich mit Live-Radiokommentaren und dem Problem der Metaphernidentifikation und weist ebenfalls auf die Vorherrschaft des Konfliktkonzeptes als Bildspender in der Sprache der deutschen Fußballberichterstattung hin. Eric A. Anchimbe (Bayreuth) betont den engen Zusammenhang zwischen der Sprache und Gesellschaft und stellt den Einfluss

der Umwelt (*ecology*) auf die Sprache der Berichterstattung in Kamerun und in der Westbank dar. Der Vf. weist auf eine große Anzahl der Militärbegriffe in der Sprache und auf die enorme Bedeutung des Fußballkommentars hin, dessen Idiolekt die Sprache anderer Sprachbenutzer beeinflusst. Magnus Levin (Växjö) untersucht aus Perspektive der Phraseologie und mithilfe der Korpora den Gebrauch der englischen Wörter *net*, *minute* und *whistle* und konkludiert u.a., dass in der Fußballsprache das Erzielen des Tores eher mit Metonymien (*to hit the back of the net*) und die Zeit eher mit Metaphern (nach dem Konzept TIME IS SPACE) beschrieben werden. Im Zentrum des Beitrages von Marietta Calderón (Salzburg) steht onomastische Perspektive – Anthroponyme, Toponyme und Chrematyme (Sachnamen) – und zwar ihre Funktionen in der Fußballsprache, z.B. *Zizou* statt *Zinedine Zidane*, *Blaugrana* statt *FC Barcelona* u.a. Die onomastische Perspektive, und zwar die Verwendung der deutschen Konstruktion *ein* + Eigennamen, ist der Untersuchungsgegenstand des Beitrages von Barbara Sonnenhauser (München), die semiotisch Beispiele untersucht, wie *Ein Werner Lorant steigt nie ab*. Khatijah Shamsuddin und Fauziah Kamaruddin (Kuala Lumpur) untersuchen die Fußballberichterstattung im Malaysischen und konzentrieren sich dabei auf die Konzepte GAME, DEFEAT und VICTORY.

Die dritte Gruppe der Beiträge, die unter der Bezeichnung *Fußballdiskurse* (*Football discourses*) steht, eröffnet Arnaud Richard (Montpellier) mit einer Analyse des französischen Fernsehkommentars zum 1976 ausgetragenen Spiel zwischen AS St. Étienne und Bayern München, in derer Mittelpunkt sprachliche Ausdrücke des Nicht-Gewinnens (*non-victory*) stehen – die Individualisierung des Sieges mit der Sympathie zur Niederlage, Dialogizität (z.B. Partikel *aber*) und sog. doppelte Negation. Die Kritische Diskursanalyse (CDA) ist ebenfalls Grundlage von zwei weiteren Beiträgen. Julia Kuhn (Wien) untersucht die Bildung der Identität von Gianni Agnelli in der italienischen Presse und im Mittelpunkt ihrer Untersuchung steht die Nomination. Richard W. Hallett und Judith Kaplan-Weigner (Chicago) vergleichen sprachliche und visuelle Gestaltung von sog. *hall of fames* – des Fußballs und der American Football. Fangesänge und ihre regionale Verankerung werden in Beiträgen von René Schiering (Leipzig) und Joanne Luhrs (Sheffield) untersucht. Für Schiering gelten Fangesänge als rituelle Kommunikation, in der Elemente der Subsprache festzustellen sind – dargestellt am Beispiel der Fangesänge der Fans von Schalke 04 Gelsenkirchen. Luhrs konzentriert sich auf regionale Stereotype, die sich auf wirtschaftliche Faktoren (*a wooden church*), Ordnung (*town full of scrubbers*), fehlende Intelligenz (*town full of dingles*) und sexuelles Verhalten (*town full of slappers*) beziehen. Den dritten Teil des Sammelbandes schließt Henryk Duda's (Lublin) pragmatische und lexikografische Studie der polnischen Begriffe *kibic* ‚Fan‘ und *pseudokibic* ‚Hooligan‘, eines Neologismus, der sich trotz des bereits tradierten Bezeichnung *huligan* („Hooligan“) durchgesetzt hat.

Der vierte Bereich betrifft Beziehungen zwischen Fußball und Medien. Die ersten drei Beiträge thematisieren die Live-Übertragung in den differenten Medien – im Internet, Radio und Fernsehen. Jan Chovanec (Brno) untersucht die neue, nach

Anschauung des Verfassers hybride, Textsorte – den Liveticker (*on-line minute-by-minute*, abgekürzt als *MBM*). Chovanec betont die Bifunktionalität dieser Onlineübertragung – die Informations- und Unterhaltungsfunktion. Die letztere drückt sich vorwiegend in der umgangssprachlichen und scherzhaften Sprache aus. Der hybride Charakter der *MBM*'s zeigt sich unter anderem darin, dass das Geschriebene und das Gesprochene, analog zum Beispiel zu den Chat-Gesprächen, zugleich verwendet werden. Torsten Müller (Rostock) weist auf die Berücksichtigung der außersprachlichen Faktoren bei der Analyse der Radioberichterstattungen. Untersucht werden von ihm grammatische Eigenschaften der gesprochenen Sprache, z. B. der Gebrauch der Referenzpronomina, Wortstellung und Gebrauch der Tempora im Deutschen und im Englischen. Cornelia Gerhardt (Saarbrücken) analysiert Liveübertragung im Fernsehen und konzentriert sich dabei auf die Interaktion zwischen dem, was gesehen wird und dem, was vom Reporter berichtet wird. Die weiteren drei Beiträge beziehen sich auf grammatische Schwerpunkte – *Present Perfect* im Englischen, sprachliche Fehler in der Berichterstattung und Adjektive des Englischen. Jim Wacker (Lyon) stellt im Mittelpunkt seines Beitrages die grammatische Frage des im Standardenglischen untypischen narrativen Gebrauchs von *Present Perfect*. Der Verfasser beweist, dass *Present Perfect* als Tempus der Narration nicht nur in Fußballberichten, sondern auch in regionalen Substandards des Englischen vorkommt. Über die Fehler der Sprachreporter referiert Anastasia Makarova (St. Petersburg), indem sie diesbezüglich russischsprachige Fernsehberichterstattungen untersucht. Grundlage ihrer Analysen sind Fußball- und Tennissprache. Die Verfasserin schlägt eine Typologie der Fehler vor und geht ebenfalls auf die Selbstkorrektur ein. John F. Wiredou und Jemima Asabea Anderson (Acra) analysieren den Gebrauch der englischen Adjektive in den Berichten aus der ghanaischen Liga. Die Adjektive werden quantitativ und qualitativ ausgewertet und ihr Bezug auf das Spiel, die Mannschaften, die Spieler und die Fans wird untersucht.

Der fünfte Themenbereich umfasst drei Beiträge zu den sprachlichen Ausdrücken der Emotionen in der Fußballsprache. Irene Theodoropoulos (London) analysiert das Sprachregister der sog. *trumphalese*, d.h. der sprachlichen Reaktion der Medien auf den Sieg der griechischen Nationalmannschaft während der Europameisterschaft 2004. Untersucht werden phonetische Eigenschaften, Verben und ihr Tempusgebrauch, Adjektive und Adverbien. Kerstin Jung (Mannheim) geht auf die Emotionalität, die in Metaphern, Stereotypen, Nicknames u. a. ausgedrückt wird, im Spanischen am Beispiel der spanischen und argentinischen Fernsehberichte. Die Innsbrucker Fußball-Forschungsgruppe, Eva Lavric, Gerhard Pisek, Wolfgang Stadler, Andrew Skinner und Erika Giorgianni (Innsbruck) analysieren Ausdrücke für Emotionen, die in Liveberichten über den mit einer roten Karte bestrafte Foul des französischen Spielers Zinedine Zidane am Italiener Marco Materazzi im Endspiel der Weltmeisterschaft 2006 vorkommen. Die Analyse bezieht sich auf die deutsche Sprache (in Deutschland und Österreich) und auf das Englische, das Russische, das Spanische, das Italienische und das Französische. Die Konklusion des Beitrages

und des darin dargestellten Projekts ist es, dass es eine gemeinsame Sprache der Emotionen in der europäischen Fußballberichterstattung gebe. Dieser Beitrag stellt zugleich einen Übergang zu dem letzten Themenbereich, der Mehrsprachigkeit im Fußball. Im ersten Artikel wird ein Forschungsprojekt der Innsbrucker Fußball-Forschungsgruppe, also Irene Giera (Innsbruck) und der bereits oben erwähnten Mitglieder dieser Gruppe, dargestellt. Es werden Ziele, Methoden und die ersten Pilotstudien des Projekts „Kommunikationsstrategien in mehrsprachigen Fußballmannschaften,“ präsentiert. Engelbert Thaler (Freiburg) bringt die Sprache des Fußballs aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik zum Ausdruck. Der Verfasser führt zahlreiche Argumente für das Einsetzen der Fußballsprache im Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Englischen an und präsentiert Beispiele aus den Bereichen Film, Musik, Internet, Literatur usw.

Im Anschluss wird auf 19 Seiten eine relativ umfangreiche Bibliografie zum Thema Fußball und Sprache aufgestellt. Zu hinterfragen ist hier allerdings, ob die anschließende Auflistung von Wörterbüchern und Internetseiten nicht zu spärlich auf einer Seite dargestellt wurde. Es fehlen in dieser Liste zahlreiche ein- und zweisprachige Wörterbücher, um stellvertretend hier nur die mit Deutsch zu nennen: A. Burkhardt (2006), D. Seelbach (2006), J. Taborek (2006) und R. Wehlen (1976). Das letzte Wörterbuch von Duden ist zwar ein Wörterbuch der Ballspiele (Band 1), aber in der Liste des besprochenen Buches findet man auch Wörterbücher der Sportsprache. Die Bibliografie der fußballbezogenen Internetadressen umfasst acht (!) Positionen, darunter die des deutschen und des schwedischen Fußballverbandes. Dagegen fehlen Adressen, die für die Fußballsprache und -kultur von großer Relevanz sind – im deutschsprachigen Raum z. B. die der *Deutschen Akademie für Fußballkultur* oder die der Berliner Zeitschrift für Fußballkultur *11freunde*.

Insgesamt stellt der Sammelband ein breites Forschungsspektrum und den aktuellen Stand der Erforschung der Sprache um den Fußball. Es ist zugleich ein Amalgam hinsichtlich der Methodologie. Den gemeinsamen Nenner bildet der Untersuchungsgegenstand, die Fußballsprache. Es ist der erste Versuch, die Sprache und den Fußball aus der wissenschaftlichen Perspektive in einem so großen Umfang darzustellen. Dass die Frage nach der Fußball-Linguistik und der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem kulturellen, medialen, sozialen, wirtschaftlichen aber auch linguistischen Phänomen des Fußballs eine äußerst aktuelle Frage ist, bestätigt, dass dem Band von Pisek u.a. weitere Sammelbände folgten: ein Sammelband zum Thema Sprache des Sports mit dem Fußball im Mittelpunkt erschien in der Duden-Serie (A. Burkhardt, P. Schlobinski 2008) und eine Sondernummer der *Studies in Physical Culture and Tourism* (H. Lipoński 2009) wurde der Sprache des Sports gewidmet.

BIBLIOGRAFIA

- BURKHARDT, A. (2006): *Wörterbuch der Fußballsprache*. Braunschweig: Die Werkstatt.
- BURKHARDT, A./SCHLOBINSKI, P. (Hrsg.)(2008): *Duden Thema Deutsch 10. Flickflack, Foul und Tsukahara: Der Sport und seine Sprache*. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- LIPONSKI W. (Hrsg.) (2009): *Sports Language and Linguistics. Special issue of Studies in Physical Culture and Tourism*. Paris/Poznań: UNESCO – University School of Physical Education.
- SEELBACH, D. (2008): *Lernwörterbuch der Fußballsprache*. Hamburg: Buske.
- TABOREK, J. (2006): *Fußball. Wörterbuch deutsch-polnisch polnisch deutsch*. Zielona Góra: Kanton.
- WEHLEN, R. (1976): *Duden. Regeln und Sprache des Sports*. Mannheim: Bibliographisches Institut.

Janusz Taborek

**Barbara Lewandowska-Tomaszczyk, Marcel Thelen (eds.),
19. *Meaning in Translation*, Peter Lang 2010, 482 str.**

„Meaning in Translation” [Przekład a znaczenie] to dziewiętnasty tom z serii „ŁÓDŹ Studies in Language” poświęconej problematyce przekładu oraz znaczenia, wydawanej pod redakcją Prof. Barbary Lewandowskiej-Tomaszczyk. Wspomniana publikacja to zbiór artykułów wygłoszonych na międzynarodowej konferencji *International Maastricht-Łódź Duo Colloquia on „Translation and Meaning”* organizowanej od 1990 r. co pięć lat w Maastricht oraz w Łodzi (wiosenna sesja w Maastricht i jesienna sesja w Łodzi). Do tej pory odbyły się następujące konferencje:

- 1st International Maastricht-Łódź Duo Colloquium on „Translation and Meaning”
1. 1990, 4–6 stycznia: Sesja w Maastricht
 2. 1990, 20–22 września: Sesja w Łodzi
- 2nd International Maastricht-Łódź Duo Colloquium on „Translation and Meaning”
3. 1995, 19–22 kwietnia: Sesja w Maastricht
 4. 1995, 22–24 września: Sesja w Łodzi
- 3rd International Maastricht-Łódź Duo Colloquium on „Translation and Meaning”
5. 2000, 26–29 kwietnia: Sesja w Maastricht
 6. 2000, 21–24 września: Sesja w Łodzi
- 4th International Maastricht-Łódź Duo Colloquium on „Translation and Meaning”
7. 2005, 18–21 maja: Sesja w Maastricht
 8. 2005, 23–25 września: Sesja w Łodzi
- 5th International Maastricht-Łódź Duo Colloquium on „Translation and Meaning”
9. 2010, 19–22 maja: Sesja w Maastricht
 10. 2010, 16–19 września: Sesja w Łodzi

„Meaning in Translation” jest skierowana do szerokiego grona odbiorców. Już w przedmowie Autorzy wyliczają grupy potencjalnych czytelników. Są to: tłumacze ustni i pisemni, agencje tłumaczeniowe, lektorzy tłumaczenia pisemnego i ustnego, lingwiści, terminolodzy, terminografowie, specjaliści IT, leksykografowie, wydawcy i wszystkie osoby zainteresowane kwestiami tłumaczeniowymi, pracą tłumacza oraz translatoryką. Książka składa się ze wspomnianej już przedmowy (s. 5), wstępu (s. 9–14), indeksu autorów (s. 457–472), skorowidzu terminów (s. 473–480) oraz z pięciu rozdziałów głównych zatytułowanych kolejno: 1. *State of the Art* (s. 15–62), 2. *Theoretical perspectives on translation* (s. 63–252), 3. *Translation analysis and assessment* (s. 253–400), 4. *Semiotic codes and the media in translation* (s. 401–424), 5. *Translator training* (s. 425–456). Każdy z rozdziałów zawiera kilka artykułów. Pierwszy: *Translation studies: Cognitive linguistics and corpora* (Barbara Lewandowska-Tomaszczyk, s. 17–30), *Translation studies: Terminology in theory and practice* (Marcel Thelen, s. 31–62); Drugi: *Understanding translators' understanding* (Jeanne Dancette, s. 65–79), *Specification and generalisation of meaning in translation* (Kinga Klaudy, s. 81–103), *Re-conceptualization and the emergence of discourse meaning as a theory of translation* (Barbara Lewandowska-Tomaszczyk, s. 105–147), *Form- and sense-oriented approaches to translation revisited* (Wolfgang Lörcher, s. 149–169), *Translation and culture (dedicated now to the dear memory of a fine translation teacher and translation critic Gunilla Anderson)* (Peter Newmark, s. 171–182), *Text function and meaning in 'Skopos'-oriented translation* (Christiane Nord, s. 183–192), *Discursive persons and the limits of translation* (Anthony Pym, s. 193–206), *Word against text. Lexical semantics and translation theory (Revisited)* (Mary Snell-Hornby, s. 207–215), *Prototype definition of translation revisited* (Sonja Tirkkonen-Condit, s. 217–230), *What's the problem with 'translation problem'?* (Gideon Toury, s. 231–252); Trzeci: *Translating with a semantic net: Matching words and concepts* (Christiane Fellbaum, s. 255–265), *Relevance: A key to quality assessment in translation* (Ernst-August Gutt, s. 267–282), *Translating secondary functions of grammatical structure* (Mildred Larson, s. 283–292), *Problems in the translation of creative neologisms* (Adrienne Lehrer, s. 293–303), *Translation contextualised. How electronic text worlds are revolutionising the context of translation* (Albrecht Neubert, s. 305–336), *Future trends in the Bible translating* (Eugene Nida, s. 337–346), *Why special language translators need insight into the mechanisms of metaphorical models and figurative denominations* (Rita Temmerman, s. 347–365), *Translating figurative language revisited: Towards a framework for the interpretation of the image behind figurative language as a first step in the translation process* (Marcel Thelen, s. 367–400); Czwarty: *Intersemiotic dominant of translation* (Anna Bednarczyk, s. 403–414), *The demise of voice-over? Audiovisual translation in Poland in the 21st century* (Łukasz Bogucki, s. 415–424); Piąty: *Linguistics and the training of translators and interpreters* (M. Baker, s. 427–436), *The role of translation theory in the teaching of general and non-literary translation – revisited* (B. Maia, s. 437–456). Ponadto każdy ar-

tykuł jest opatrzony abstraktem i przy każdym zostały podane słowa kluczowe. Wszystkie artykuły zamyka wykaz materiałów źródłowych.

Zebrane w publikacji artykuły pochodzą z pierwszych sześciu sesji Duo Colloquia i dotyczą kwestii znaczenia w tłumaczeniu. Większość wspomnianych artykułów została poprawiona i rozszerzona przez ich Autorów dla celów omawianej publikacji. Bez wątpienia Autorzy opublikowanych artykułów to czołowi teoretycy i praktycy przekładu. We wstępie do publikacji podano krótkie streszczenia zawartych w niej artykułów wraz z informacją o miejscu zatrudnienia Autorów poszczególnych tekstów.

Już ze wspomnianego wstępu oraz z zaprezentowanego wyżej spisu treści można wywnioskować, że opublikowane artykuły poruszają cały wachlarz tematów dotyczących znaczenia w tłumaczeniu. W niniejszej pracy nie sposób choćby krótko zreferować każdego z artykułów, dlatego też skupię się na kilku aspektach ważnych z punktu widzenia dalszego rozwoju translatoryki jako samodzielnej nauki.

M. Baker pisze w następujący sposób o translatoryce jako nauce przyszłości: „Translation and Interpreting are going to be the disciplines of the near future” (s. 427). Autorka podkreśla w swojej pracy, że translatoryka jako młoda dziedzina nauki musi na razie (selektywnie) korzystać z ustaleń poczynionych w innych dziedzinach, przede wszystkim w lingwistyce, lecz w przyszłości to pręźnie rozwijająca się translatoryka będzie „służyć” lingwistyce swym dorobkiem naukowym. Tłumaczenia nie należy zatem postrzegać jako wykorzystywanej przez lingwistykę metody nauczania języka. Tłumaczenie w celach komunikacyjnych jest bowiem czymś więcej niż techniką nauczania języka. Zdaniem Autorki przyszłe ustalenia w dziedzinie translatoryki będzie można bezpośrednio wykorzystać także w badaniach prowadzonych na polu lingwistyki.

Kolejnym ciekawym zagadnieniem poruszonym przez Autorkę jest mylne postrzeganie translatoryki jako dziedziny europejskiej. Tłumaczenie nie jest przywilejem państw europejskich, lecz jest to umiejętność wykorzystywana także na innych kontynentach. Co więcej, odsetek wykonywanych tłumaczeń jest znacznie wyższy na rynkach innych kontynentów niż na rynku europejskim. Dlatego też nie można ignorować w dyskusji na temat tłumaczenia, ani przy organizacji egzaminów na tłumacza takich języków jak: arabski, japoński czy chiński.

Ponadto, zdaniem M. Thelena, translatoryka powinna szerzej spojrzeć na umiejętności tłumacza niż ma to miejsce w tradycyjnym ujęciu, tzn. tłumacza należy zacząć traktować jako „eksperta SSL” (*SSL expert*, zob. s. 57), zaś tłumaczenie jako „specjalizację SSL” (*SSL specialisation*, zob. s. 57). SSL pochodzi od angielskiego wyrażenia *Subject-Field-Specific Language* [język specjalistyczny w określonej dziedzinie (JZ)]. Autor nie omawia dokładnie tego terminu, lecz odsyła do literatury, w której koncepcja SSL jest szczegółowo przedstawiona. Krótko podaje jednak, że SSL to rozszerzenie znaczenia LSP [*Language for Special Purposes*, język specjalistyczny (JZ)] i terminologii razem wziętych. Konkluzją wyływającą z poszerzenia definicji tłumaczenia i tłumacza jest także szersze rozumienie umiejętności tłumacza, który może podejmować pracę jako „communication specia-

list” [specjalista ds. komunikacji (JZ)] bądź jako „cultural consultant” [konsultant ds. kultury (JZ)] (*ibid.*). Jednak Autor, jak to wynika z tytułu jego artykułu, rozważa w swoim tekście, jak praca terminologów może oszczędzić trudu tłumaczom tekstów specjalistycznych. Wyjaśnia, że współpraca terminologów i tłumaczy tekstów specjalistycznych może zacieśnić się wtedy, gdy terminolodzy będą badać terminy w kontekście, przy czym kontekst oznacza tu połączenie kryteriów stricte językowych z komunikacyjnymi („This new trend of treating terms in context, in other words of combining the notion of communicative settings or levels of communication with purely linguistic criteria, is very helpful for the specialised translator.” s. 44). Autor wielokrotnie podkreśla znaczenie aspektów komunikacyjnych, które terminologia powinna zdecydowanie częściej uwzględniać przy opisie poszczególnych terminów niż miało to miejsce do tej pory.

Ciekawe spostrzeżenia prezentuje w swoim artykule Ł. Bogucki. Mogą się one okazać interesujące zwłaszcza dla polskiego czytelnika. Autor omawia w swojej pracy trzy rodzaje tłumaczeń audiowizualnych: 1. voice-over (wersja lektorska), 2. subtitling (napisy) i 3. dubbing. Wszystkie trzy rodzaje przekładu audiowizualnego [ang. AVT – *Audiovisual Translation* (JZ)] są wykorzystywane w Polsce, choć, jak podkreśla Ł. Bogucki, największą popularnością cieszą się napisy oraz dubbing. Mimo że proces tłumaczenia jest w ich przypadku bardziej skomplikowany i znacznie droższy, to produkt końcowy jest lepszej jakości niż w przypadku techniki voice-over. Autor dokładnie wyjaśnia na czym polegają wady i zalety każdej z technik i jednocześnie przewiduje, że z biegiem lat wersja lektorska będzie coraz rzadziej wykorzystywana w Polsce. Powodem jej dotychczasowej popularności (zwłaszcza w programach telewizyjnych) jest przywiązanie Polaków do odziedziczonej od byłego Związku Radzieckiego wersji z lektorem, gdyż programy w tej wersji wymagają od widza mniejszego skupienia podczas ich oglądania niż programy z napisami. Jednak z uwagi na postęp technologiczny (Internet, mobilna telewizja) i wymianę pokoleniową na znaczeniu będą przybierać w najbliższym czasie subtitling i dubbing. Autor słusznie rozpoznaje, że te zmiany mają ogromny wpływ na pracę tłumaczy oraz rozwój gałęzi translatoryki dotyczącej tłumaczeń audiowizualnych. Dodatkowo z reformą musi się też w przyszłości liczyć polska telewizja, w której liczba programów powstałych z wykorzystaniem techniki voice-over będzie stopniowo topniała, a z czasem tego rodzaju programy znikną zapewne z ekranów polskiej telewizji. Autor podaje też kilka odnośników do stron internetowych, które moim zdaniem mogą okazać się przydatne nie tylko dla osób zajmujących się tłumaczeniem audiowizualnym, ale też dla wszystkich zainteresowanych kwestiami tłumaczenia. W niniejszej pracy zwrócę uwagę na dwa adresy internetowe. Pierwszy z nich może być wykorzystany przez osoby pragnące zapoznać się z teorią i praktyką tłumaczeń audiowizualnych: <http://transedit.se>. Na wspomnianej stronie są podane dalsze odnośniki do wielu słowników i innych stron przydatnych w pracy tłumacza. Kolejny link, który przywołuje Autor, kieruje na stronę czasopisma *The Journal of Specialised Translation* z bezpłatnym dostępem do artykułów na temat tłumaczenia tekstów specjalistycznych: <http://www.jostrans.org>.

Autor zachęca osoby zainteresowane tłumaczeniem tekstów audiowizualnych do odwiedzenia następującej strony: <http://jostrans.org/archive.php?display=6>.

Zbiór artykułów zebranych w „Meaning in Translation” świadczy o bogactwie tematów, które leżą w polu zainteresowań translatoryki. Zebrane prace wskazują na to, że translatoryka jest młodą, lecz samodzielną dziedziną nauki, czerpiącą na razie z wyników badań wielu dyscyplin pokrewnych, np. lingwistyki, terminologii. Poza tym jest to dziedzina w stanie nieustannego rozwoju, wymuszająca na badaczach czujność i otwartość na nowe kierunki badań oraz ciągłą weryfikację już ustalonego stanu rzeczy. Jednak prężnie rozwijająca się translatoryka będzie wkrótce stanowić źródło odniesienia dla osób prowadzących badania lingwistyczne, terminologiczne itp.

„Meaning in Translation” to z pewnością pozycja prowokująca do refleksji nad obecnym i przyszłym stanem badań translatoryki, co można wywnioskować na podstawie omówionych wyżej zagadnień. Ponadto jest to publikacja opracowana w bardzo uporządkowany sposób, ułatwiający czytelnikowi szybkie wyszukiwanie interesującego go materiału. Pierwszym dużym udogodnieniem jest podział spisu treści na bloki tematyczne. Dodatkowo w sprawnym wyszukiwaniu tematów pomaga skorowidz pojawiających się w artykułach terminów oraz indeks cytowanych autorów. Pracę z książką ułatwiają również abstrakty zamieszczone na początku każdego artykułu, na podstawie których czytelnik może bez zbędnej zwłoki podjąć decyzję, czy wybrany artykuł znajduje się w polu jego zainteresowań. Poza tym, jeśli odbiorca zorientuje się, że dany artykuł porusza ważną dla niego tematykę, wówczas może skorzystać z materiałów referencyjnych podanych na końcu każdej pracy. Należy dodać, że niemal wszystkie teksty są bogato ilustrowane przykładami. Dlatego też na zakończenie pragnę podkreślić, że artykuły zawarte w książce z pewnością zainteresują nie tylko teoretyków, ale także praktyków zajmujących się szeroko pojętą translacją.

Justyna Zając

Roman OCIEPA, *United Kingdom at a Glance*. Bielsko-Biała: Park Edukacja, 2010, 280 s.

Książka „United Kingdom at a Glance” została wydana na początku 2010 roku. Jak we wstępie stwierdza sam autor, powstała ona „z myślą o przybliżeniu uczniom szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych historii, geografii, kultury i życia codziennego Wielkiej Brytanii” ze szczególnym uwzględnieniem uczniów „przygotowujących się do udziału w szkolnych, wojewódzkich lub krajowych konkursach przedmiotowych oraz Olimpiadzie Języka Angielskiego”. Mogą z niej korzystać także osoby, które interesują się krajami anglosaskimi i władają językiem angielskim na poziomie średniozaawansowanym. Ze względu na poruszoną tematykę związaną z kulturą Zjednoczonego Królestwa pozycja ta może zarazem stanowić cenną pomoc dla nauczycieli i lektorów języka angielskiego prowadzących zajęcia zarówno z języka ogólnego, jak również języka specjalistycznego.

Książka „United Kingdom at a Glance” składa się z ośmiu rozdziałów poświęconych geografii, społeczeństwu, polityce, historii, kulturze, literaturze, zabytkom i życiu codziennemu mieszkańców Zjednoczonego Królestwa. W każdym z tych rozdziałów znajduje się kilka tekstów związanych z poruszaną tematyką, zaś na końcu każdego z nich zamieszczono quiz. Każdorazowo składa się on z 40 pytań sprawdzających znajomość omawianych zagadnień. Publikacja zawiera również dodatek obejmujący listy: królów i królowych Anglii i Wielkiej Brytanii (począwszy od Alfreda Wielkiego, a skończywszy na Elżbiecie II), hrabstw położonych na terenie Anglii, Walii, Szkocji i Irlandii Północnej, krajów wchodzących w skład Brytyjskiej Wspólnoty Narodów, utworów Szekspira oraz listę premierów Wielkiej Brytanii (od roku 1721, kiedy to Sir Robert Walpole został wybrany na pierwszego premiera, do Gordona Browna).

W rozdziale pierwszym, poświęconym geografii Zjednoczonego Królestwa, można znaleźć informacje związane m.in. z ukształtowaniem terenu, podziałem administracyjnym i warunkami klimatycznymi w całym Zjednoczonym Królestwie oraz w poszczególnych jego częściach składowych, czyli Anglii, Walii, Szkocji i Irlandii Północnej. Zostały tu też omówione: historia, zabytki i położenie ich stolic, czyli Londynu, Cardiff, Edynburga i Belfastu. Można się tu między innymi dowiedzieć, jaki jest najwyższy szczyt, najdłuższa rzeka, największe jezioro itp. Zjednoczonego Królestwa.

Rozdział drugi *Land, people and language* obejmuje dosyć szeroki zakres tematyczny, gdyż jest poświęcony: kwestiom demograficznym, symbolom narodowym, florze i faunie Wysp Brytyjskich, historii i najnowszym odmianom języka angielskiego oraz innym językom używanym na terenie Zjednoczonego Królestwa.

Rozdział trzeci *Politics and government* oferuje spojrzenie na kwestie związane z polityką wewnętrzną i zagraniczną Zjednoczonego Królestwa. Najważniejsze osoby i instytucje w tym państwie to monarcha, parlament, premier, rząd, rodzina królewska. Ważną rolę odgrywają Partia Konserwatywna i Partia Pracy, z których

ta pierwsza sprawowała rządy przez dwie trzecie dwudziestego wieku. Na brytyjskiej scenie politycznej istnieją także inne, mniej znaczące partie. Ich nazwy i cele można poznać, czytając tę książkę. Opisano tu też Brytyjską Wspólnotę Narodów, brytyjskie terytoria zależne, władze lokalne, system ubezpieczeń społecznych, sposób przeprowadzania wyborów powszechnych oraz religie i narodowości, jakie można spotkać w tym kraju. Co się tyczy polityki zagranicznej, jest tu zaprezentowana krótka historia integracji Zjednoczonego Królestwa z Unią Europejską.

Rozdział czwarty *History of the United Kingdom* przedstawia historię Zjednoczonego Królestwa, począwszy od czasów starożytnych, a skończywszy na dwudziestym wieku. Oddzielnie zostały omówione następujące okresy w historii kraju: prehistoria, okres celtycki, rzymski i anglosaski, inwazja Wikingów, średniowiecze, panowanie dynastii Tudorów i Stuartów oraz wiek XVIII, XIX i XX. Z tego rozdziału można się dowiedzieć między innymi, co to było Danelaw, z jakiego powodu doszło w XVII w. do wojny domowej, kiedy powstało Zjednoczone Królestwo i Irlandia ogłosiła niepodległość.

Rozdział piąty *Culture and sport of the United Kingdom* w zwięzły sposób prezentuje osoby, które odegrały ważną rolę w takich dziedzinach kultury Zjednoczonego Królestwa, jak: literatura, nauka, malarstwo, rzeźba, teatr, muzyka klasyczna i rozrywkowa oraz kino. Opisano tu też najważniejsze style architektoniczne w tym kraju – począwszy od stylu gotyckiego (styl Tudorów), poprzez angielski barok, styl gregoriański, skończywszy na XIX-wiecznym Palladianizmie. Pod koniec sekwencji czytelnik może poznać najpopularniejsze sporty w tym kraju, czyli piłkę nożną, która pojawiła się w Anglii już w XIII w., krykiet oraz rugby, golf i wyścigi konne.

W rozdziale szóstym *Famous writers* skupiono uwagę na literaturze, portretując sylwetki najważniejszych pisarzy, a są nimi: William Szekspir, William Blake, Joseph Conrad, Carl Dickens, Oscar Wilde, George Orwell, Jane Austin, siostry Brontë (Charlotte, Emily i Anne), Agatha Christie, A.A. Milne, Lewis Carroll, Arthur Conan Doyle, H. G. Wells, J.R.R. Tolkien, Salman Rushdie, J.K. Rowling.

Rozdział siódmy *Famous places, landmarks and institutions* prezentuje najśłynniejsze miejsca, zabytki i instytucje Zjednoczonego Królestwa, takie jak: the Tower of London, londyńskie metro (najstarsza kolejka podziemna na świecie), Muzeum Brytyjskie, mała historyczna dzielnica Londynu, zwana The City lub Square Mile, Harrods luksusowy dom towarowy w Londynie, Zamek Windsor, BBC, Uniwersytety w Oksfordzie i Cambridge, Stonehenge, Bath, York Minster, katedra w Canterbury i Zamek Durham. Ciekawe organizacje, na które zwrócono uwagę, to: the Open University, czyli uniwersytet oparty na nauczaniu na odległość, będący największym uniwersytetem w Zjednoczonym Królestwie oraz Oxfam International – grupa trzynastu niezależnych organizacji pozarządowych, których celem jest walka z biedą i niesprawiedliwością. Nazwa pochodzi od pierwszego sklepu założonego przez tę organizację w Oksfordzie.

Ostatni rozdział *Daily life* pozwala zapoznać się z najważniejszymi aspektami życia codziennego w Zjednoczonym Królestwie. Niewątpliwie ważną rolę odgrywa tu kultura przebywania w pubach, picia piwa i whiskey. Z kolei potrawy charak-

terystyczne dla Brytyjczyków to *Sunday roast*, *Cornish pasty* i oczywiście *English breakfast*. Warto też wiedzieć, iż kanapka była pomysłem Johna Montagu, hrabiego Sandwich, dla którego była ona wygodna do spożywania przy stole hazardowym. To, co także czyni życie w tym kraju wyjątkowym, to inny system miar i wag (niż ten obowiązujący w pozostałej części Europy), czyli stóp, mil, galonów, zwany systemem imperialnym. Jak zaznaczono w tej książce, stopniowo przechodzi się z tego systemu na system metryczny, jednak znajomość tego, jaka jest różnica między metrem a milą, może mimo wszystko być przydatna. Dodatkowo jest tu zaprezentowana waluta i święta obchodzone w Zjednoczonym Królestwie.

Do każdego tekstu zamieszczonego w tej publikacji zostały załączone ciekawostki i ćwiczenia leksykalne ułatwiające przyswojenie słownictwa. Zastosowane tu typy ćwiczeń to: *match the word with the definition*, *word-formation*, *fill in the missing prepositions*, *put the correct article*, *what is the difference*, *word opposites*, *idioms*. Część z nich jest bezpośrednio związana z przedstawionym tekstem, na przykład zdania, w które trzeba wstawić brakujące przyimki lub rodzajniki, są zaczerpnięte z tekstu, a słowa, które należy dopasować do ich definicji, też w nim występują.

Inne ćwiczenia są pośrednio związane z danym tekstem, czyli na przykład, jeżeli w tekście o Oskarze Wilde znajduje się wzmianka o tym, iż jego ojciec był chirurgiem, to jedno z ćwiczeń leksykalnych zostało poświęcone innym specjalizacjom medycznym, takim jak: okulista, ginekolog, pediatra itp. Obok tekstu o brytyjskiej walucie jest też ćwiczenie zwracające uwagę na to, jak prawidłowo należy czytać ceny w języku angielskim. Przy opisie germańskiej grupy językowej przypomniane są przymiotniki pochodzące od nazw narodowości. W podrozdziale *Social security system* należy dopasować nazwy poszczególnych działów medycyny do ich definicji. Gdy w tekście poświęconym Canterbury Cathedral pojawia się słowo *allegiance*, to następnie ćwiczone są zwroty zawierające to słowo. Fakt, iż w York Minster znajduje się ośmiokątny kapitułarz, jest okazją do przedstawienia angielskich nazw innych wieloboków. Tego typu ćwiczenia świadczą o inwencji autora podręcznika i jego zespołu oraz o tym, iż każda jego część jest dokładnie przemyślana z punktu widzenia zasadności jej wykorzystania i przydatności dla użytkownika tej pozycji. Krótko mówiąc: wprowadzane zagadnienia leksykalne są bardzo dobrze zintegrowane z resztą materiału.

Dodatkowo należy stwierdzić, iż tego typu ćwiczenia motywują do większej koncentracji w trakcie czytania danego tekstu, a niejednokrotnie sprawiają, iż, wykonując je, korzystanie ze słownika przestaje być konieczne. Poprawność wykonywanych ćwiczeń można sprawdzić w załączonym do książki kluczu z odpowiedziami. W przypadku ćwiczenia *what is the difference* może on niejednokrotnie słownik zastąpić, szczególnie słownik dwujęzyczny. Można tu znaleźć odpowiedź na pytanie, jaka jest różnica między *cellar* i *basement*, które to słowa mają jeden polski odpowiednik – piwnica. Inne przykłady słów zastosowanych w tym ćwiczeniu to np. *isle* i *island*, *prince* i *duke*, *monastery* i *convent*, *realm* i *country* oraz wiele innych. Tego typu zadania leksykalne niewątpliwie przyczyniają się do po-

szerzenia znajomości słownictwa i pomagają uczniom w nauczaniu się tego, jak je stosować w kontekście.

Niewątpliwie pracując z tego typu podręcznikiem, uczniowie zdobywają istotną motywację do nauki języka angielskiego, gdyż otrzymują oni zachętę do przyjęcia pozytywnego nastawienia wobec języka obcego i jego kultury. Ma to istotne znaczenie dla kształtowania kompetencji socjokulturowej uczniów. Dzięki niej uczeń zna fakty i normy kulturowe rządzące komunikacją w danym języku, wie, o czym wypada mówić, a o czym nie, a także posiada elementarne informacje z dziedziny historii, gospodarki i sztuki danego obszaru językowego, co pozwala mu właściwie rozumieć zachowania i wypowiedzi rozmówców (Komorowska 2009: 12)⁵⁸. Ma on też możliwość trenowania sprawności czytania poprzez domyślanie się znaczenia nieznanych wyrazów.

Co się tyczy szaty graficznej, to książka ta jest estetycznie wydana, na kredowym papierze. Uwagę przykuwa obfitość materiału ilustracyjnego i bogactwo kolorystyki, co niewątpliwie będzie miało wpływ na skoncentrowaniu się ucznia na materiałach dydaktycznych i przyczyni się do skuteczności samej nauki. Można mieć tu jednak zastrzeżenia do tego, iż w polu z ćwiczeniami są użyte zbyt ciemne kolory. Sprawia to, iż wypełniając luki ołówkiem, dość często nie widać, co zostało tam wpisane.

Wysoką wartość tej pozycji nieznacznie obniżają pewne potknięcia wynikające z błędów w druku, np. obok tytułu powieści George'a Orwella „Nineteen Eighty-Four” pojawia się w nawiasie data 1949, a na temat H. C. Wells'a dowiadujemy się, iż urodził się w 1866 roku, ożenił się w 1981, a zmarł w 1946. W kilku podrozdziałach można też się natknąć na pewne niezgodności pomiędzy tekstem i kluczem do ćwiczeń leksykalnych (np. teksty *National emblems*, *Agatha Christie*, i *H.G. Wells*). Sprawia to, iż uczeń musi uważać podczas samodzielnej nauki z tego podręcznika.

Mimo tych drobnych niedociągnięć pozycja ta jest warta polecenia nie tylko samoukom, lecz także nauczycielom, którzy chcą i powinni włączyć elementy kultury i realioznawstwa do lekcji języka angielskiego. Dzięki nim zajęcia staną się bardziej urozmaicone oraz przybliżą uczniom różnice, jak i podobieństwa kulturowe. Z powyższych względów może ona stanowić wartościowy materiał uzupełniający na zajęciach języka ogólnego, jak również języka specjalistycznego, głównie języka architektury oraz polityki, ale także języka biznesu i wielu innych w zależności od charakteru prowadzonych zajęć i kreatywności prowadzącego.

Moim zdaniem, w następnym wydaniu można by się pokusić o dodanie ćwiczeń potekstowych w rodzaju prawda-fałsz czy wielokrotny wybór. Tego typu ćwiczenia odpowiednio pomogą ukierunkować uwagę uczniów na określony temat, pobudzić motywację, utrzymać koncentrację oraz sprawdzić zrozumienie całości (skimming) lub szczegółowe tekstu (scanning). Nie jest to jednak konieczne, gdyż rolę tego ro-

⁵⁸ Komorowska H. (2009) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.

dzaju ćwiczeń spełniają zamieszczone na końcu każdej sekcji quizy. Brak tego typu ćwiczeń wcale nie pomniejsza wysokiej wartości tejże książki. Osobiście bardzo ją polecam i zamierzam sama z niej korzystać zarówno prywatnie, jak i zawodowo.

Sylvia Tyszką

Agnieszka BŁĄZEK, Aleka RAPTİ, Burkhard SCHAEDEr,
Unilex. Universitätswörterbuch Deutsch-Polnisch. Ein Leitfa-
den zur studentischen Mobilität. Słownik uniwersytecki nie-
miecko-polski. Poradnik mobilności studenckiej. Warszawa:
Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2010, 256 s.

Z roku na rok coraz więcej polskich studentów decyduje się na semestralny bądź dłuższy wyjazd za granicę i studiowanie na tamtejszych uczelniach. Częstym celem wyjazdów studentów (nie tylko germanistyki) są kraje niemieckojęzyczne. Studenci, planujący pobyt np. w Niemczech, posługują się wprawdzie językiem niemieckim, ale mimo to już na etapie przygotowywania się do wyjazdu, czyli poszukiwania głównie na stronach internetowych informacji o wybranym uniwersytecie, o oferowanych tam zajęciach, trybie dokonywania zapisów, możliwości zdobycia stypendium i in., napotykać na liczne trudności podczas lektury materiałów informacyjnych. Trudności te mnożą się oczywiście w trakcie pobytu za granicą. Ich źródłem jest, z jednej strony, niedostateczna znajomość leksyki typowej dla realiów uniwersyteckich, a z drugiej nieznanostwo tychże realiów. Sprawdzenie w słowniku nie zawsze okazuje się skuteczne, gdyż ani słowniki ogólne języka niemieckiego, ani te przeznaczone dla uczących się języka niemieckiego jako obcego nie rejestrują w wystarczającym stopniu tego zakresu słownictwa lub/i nie wyjaśniają go w sposób zadowalający.

Tę lukę znakomicie wypełnił omawiany tu słownik. Publikacja ta powstała na bazie jednojęzycznego słownika „Unilex. Universitätswörterbuch für in- und ausländische Studierende” autorstwa Burkharda Schaedera i Aleki Rapti (2008). Jej część hasłowa zawiera ok. 1200 artykułów pogrupowanych tematycznie, przy czym „podział i układ działów tematycznych odpowiada przede wszystkim kolejności działań, jakie student zagraniczny musi podjąć po przybyciu na uczelnię przyjmującą: począwszy od poszukiwania mieszkania, zameldowania w biurze meldunkowym, założenia konta, przez immatrykulację, wybór zajęć dydaktycznych, uzyskanie ocen i zaliczeń, korzystanie z jednostek ogólnouczelnianych, aż po zdawanie egzaminów i zdobycie dyplomu uczelni wyższej” (s. 19). W słowniku zamieszczono także działy, opisujące słownictwo związane z samorządami studenckimi, sprawami administracyjnymi, socjalnymi oraz z czasem wolnym. Znajdziemy w nim zatem zarówno *Kaltniete*, *Aufenthaltsurlaubnis*, *Dauerauftrag*,

Krankenversicherungskarte, Hochschulzugangsberechtigung, Matrikelnummer, Numerus clausus, Stipendienzusage, Freiversuch, Abschlusszeugnis, jak i Fachschaft, Hochschulgremium, Dekanat, Studentenwerk, Mensa, Teilzeitjob, Copyshop czy Fete. W obrębie poszczególnych działów hasła ułożone są w porządku alfabetycznym. Dwujęzyczna część wstępna obejmuje, poza notką o autorach, spis treści, przedmowę wraz ze wskazówkami dla użytkownika i objaśnienia skrótów niemieckich. Część końcowa natomiast zawiera bibliografię, wykaz przydatnych adresów internetowych oraz indeks haseł, odsyłający użytkownika bezpośrednio do odpowiedniej strony, a nie jedynie – jak indeks w jednojęzycznym słowniku wyjściowym – do działu tematycznego.

W części hasłowej można wyróżnić dwa typy artykułów: samodzielne i odsyłaczowe. Hasła samodzielne (p. *Projektseminar*) zawierają informacje gramatyczne, definicje, oraz polskojęzyczne ekwiwalenty wraz z definicją, a czasem kwalifikatory i kolokacje. W zależności od stopnia ekwiwalencji polskie odpowiedniki zostały odpowiednio oznaczone. Ponieważ niemieckie i polskie realia różnią się czasem w znacznym stopniu, autorzy wprowadzili do struktury artykułu dodatkowe komentarze.

Projektseminar, das; -s, -e: → *Seminar (1), das der Durchführung eines speziell für das betreffende Seminar konzipierten → Projekts dient bzw. Studierende an der Durchführung eines Projekts des Seminarleiters beteiligt.*

seminarium projektowe: *seminarium (→ Seminar (1)), którego celem jest realizacja projektu (→ Projekt) zaplanowanego specjalnie na potrzeby danego seminarium lub umożliwiające studentom wzięcie udziału w realizacji projektu kierowanego przez prowadzącego.*

K: W Polsce seminarium projektowe oferowane jest głównie na kierunkach technicznych (np. architektura, informatyka) (s. 109).

OStR. i. H. (Abk. für): → *Oberstudienrat/Oberstudienrätin im Hochschuldienst* (s. 162).

Frauenforschung, die; -, -en: → *Gender Studies* (s. 143).

Hasła odsyłaczowe kierują użytkownika do pełnych form lematyzowanych skrótów i skrótowców (p. *OStR. i. H.*) bądź do częściowej stosowanych terminów synonimicznych (p. *Frauenforschung*).

Zastosowania słownika „Unilex” nie można zawęzić do przedstawionej na wstępie sytuacji. Słownik ten jest bardzo przydatną publikacją nie tylko dla studentów wyjeżdżających za granicę, lecz także dla tłumaczy i dla studentów germanistyki

studiujących w kraju. Znajomość słownictwa tak istotnego dla opisu rzeczywistości uniwersyteckiej jest bowiem częścią ich kompetencji leksykalnej. „Unilex” warto wykorzystać jako pomoc na praktycznych zajęciach tłumaczeniowych oraz do systematycznego poszerzania słownictwa oraz wiedzy realioznawczej.

Słownik rozprowadzany jest bezpłatnie na zamówienie uniwersytetów, jest także dostępny w internecie pod adresem: http://www.erasmus.org.pl/s/p/artykuly/88/88/unilex_Internet.pdf.

Monika Bielińska

KOMUNIKATY I SPRAWOZDANIA

Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit – Wielość i jedność germanistyki w skali światowej: XII Światowy Kongres Międzynarodowego Stowarzyszenia Germanistów (Internationale Vereinigung für Germanistik, IVG), Warszawa – Uniwersytet Warszawski, 30.07 – 07.08. 2010 r.

IVG zostało założone w 1951 roku na kongresie *Fédération Internationale des Langues et Littératures Modernes* we Florencji. Jego celem statutowym jest wspieranie działań na rzecz współpracy na polu germanistyki, przy czym germanistykę należy rozumieć jako dyscyplinę nadrzędną nie tylko dla lingwistyki, literaturoznawstwa, kulturoznawstwa języka niemieckiego, holenderskiego, fryzyjskiego czy afrykanerskiego, ale także skandynawskiego, tj. duńskiego, islandzkiego, norweskiego, szwedzkiego, oraz języka jidysz. Jest ona ponadto dyscypliną o charakterze praktycznym i dydaktycznym skupiającą w sobie wymienione wyżej nurty wraz z ich współczesnymi i historycznymi uwarunkowaniami. Najważniejsze zadania Międzynarodowego Stowarzyszenia Germanistów to: wspieranie inicjatyw naukowych, polepszanie kontaktów pomiędzy naukowcami z pokrewnych dziedzin, inicjowanie i utrzymywanie kontaktów ze stowarzyszeniami germanistów poszczególnych krajów, umacnianie pozycji lokalnych germanistyk w ośrodkach uniwersyteckich.

Co pięć lat IVG organizuje światowy kongres, w ramach którego podejmowane są aktualne naukowe i organizacyjne problemy z zakresu germanistyki, przy czym odbywa się on w kraju, z którego pochodzi aktualny prezydent IVG. Dotychczas zorganizowano jedenaście takich kongresów. Na ostatnim kongresie, który miał miejsce w Paryżu w 2005 roku, na prezydenta IVG został wybrany warszawski uczonec Prof. dr hab. dr h.c. mult. Franciszek Grucza, przejął on tym samym przewodnictwo IVG oraz funkcję zorganizowania światowego kongresu w Polsce. Było to bez wątpienia historyczne wydarzenie, bowiem po raz pierwszy w historii na czele IVG stanął naukowiec pochodzący się z kraju położonego na wschód od Łaby⁵⁹.

*

Dwunasty kongres IVG odbywał się od 30 lipca do 7 sierpnia 2010 roku w Warszawie w murach Uniwersytetu Warszawskiego pod Patronatem Honorowym Rektora Uniwersytetu Warszawskiego, prof. dr hab. dr h.c. Katarzyny Chałasińskiej-Ma-

⁵⁹ Więcej informacji o IVG na <http://www.ivg.uw.edu.pl>.

cukow⁶⁰, oraz Patronatem Regionalnym Marszałka Województwa Mazowieckiego, pana Adama Struzika.

Kongres uhonorowali swoją obecnością także: dr Rüdiger Freiherr von Fritsch, Ambasador Republiki Federalnej Niemiec w Warszawie, dr Herbert Krauss, Ambasador Republiki Austrii w Warszawie, Olaf Kjelsen, Minister Ambasady i Zastępca Ambasadora Szwajcarii w Warszawie, prof. Dr.-Ing. Dr. Sabine Kunst, Prezydent Niemieckiej Centrali Wymiany Akademickiej (DAAD), dr Christian Bode, Sekretarz Generalny Niemieckiej Centrali Wymiany Akademickiej (DAAD), dr Gisela Janetzke, Zastępca Sekretarza Generalnego Fundacji im. Aleksandra von Humboldta, dr Hans-Rudi Spiegel, Sekretarz Generalny Fundacji na Rzecz Niemieckiej Nauki (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft). List ze słowem powitalnym do uczestników przesłał także Donald Tusk, Premier Rzeczypospolitej Polskiej.

Miejszem obrad był teren historycznego kampusu Uniwersytetu Warszawskiego przy Krakowskim Przedmieściu. Współorganizatorem Kongresu był Wydział Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego⁶¹.

Temat przewodni obrad XII Kongresu IVG brzmiał: „Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit” (*Wielość i jedność germanistyki w skali światowej*). Decyzja o wyborze słowa *wielość* nie była podyktowana wyłącznie faktem, iż w Międzynarodowym Stowarzyszeniu Germanistów poza germanistyką w sensie ścisłym skupione są także różne nurty germanistyki w sensie szerszym, ale miała ona na celu przede wszystkim promowanie obszarów poszczególnych dyscyplin naukowych w ramach germanistyki, ukazanie ich kompleksowości oraz potencjału. Decyzja o wyborze słowa *jedność* natomiast zapadła przede wszystkim z myślą o tym, aby każdy naukowiec, niezależnie od tego, jaką reprezentuje dyscyplinę czy kierunek badań, miał szansę jako *jednostka* (*jedność) zaprezentować swój dorobek naukowy specjalistom z różnych kontynentów.

*

Część naukową Kongresu otworzyły trzy referaty plenarne pt: *Germanistik in der Wissenschaftsgesellschaft* Petera Strohschneidera (Monachium/Niemcy), *Zur Rekonstruktion der weiblichen Genealogie im ästhetischen Diskurs deutscher Autorinnen seit dem 17. Jahrhundert* Mirosławy Czarneckiej (Wrocław/Polska) oraz *Deutsch(-lernen und -lehren) in einer mehrsprachigen Welt – Risiken und Chancen* Hansa-Jürgena Krumma (Wiedeń/Austria).

Każdemu naukowemu dniu towarzyszył także panel dyskusyjny. W sumie odbyło się 8 paneli: Panel A: *Führt die deutschsprachige Literatur „Selbstgespräche”? Zur internationalen Wahrnehmung zeitgenössischer deutschsprachiger Literatur* [prowadzenie: Hartmut Eggert (Berlin/Niemcy); uczestnicy: Deniz Göktürk

⁶⁰ Na kolejnych stronach zamieszczamy tekst przemówienia, jakie wygłosiła Rektor Uniwersytetu Warszawskiego.

⁶¹ www.wls.uw.edu.pl.

(Berkeley/USA), Joanna Jabłkowska (Łódź/Polska), Hubert Lengauer (Klagenfurt/Austria), Rekha Kamath-Rajan (Neu Delhi/Indie)]. Panel B: *Transkulturalität und Intermedialität in der Germanistik des globalen Zeitalters* [prowadzenie: Ortrud Gutjahr (Hamburg/Niemcy); uczestnicy: Anton Kaes (Berkeley/USA), Tim Mehigan (Dunedin/Nowa Zelandia), Aoussine Seddiki (Oran/Algieria), Vibha Surana (Mumbai/Indie), Wilhelm Voßkamp (Köln/Niemcy)]. Panel C: *Warum Literatur der Vormoderne?* [prowadzenie: Jan-Dirk Müller (München/Niemcy); uczestnicy: Frank Baron (Lawrence, KS/USA), Beate Kellner (Zurych/Szwajcaria), Elaine Tennant (Berkeley/USA)]. Panel D: *Zukunftsmodelle der Germanistik* [prowadzenie: Klaus-Michael Bogdal (Bielefeld/Niemcy); uczestnicy: Shaswati Mazumdar (Delhi/Indie), Wojciech Kunicki (Wrocław/Polska), Ibrahim Ilkhan (Konya/Turcja), Florian Gräfe (Guadalajara/Meksyk)]. Panel E: *Regionalsprachen im Kontakt mit Standardsprachen – Das Beispiel der Schweiz, des Elsass und Luxemburgs* [uczestnicy: Peter Gilles (Luxemburg/Luksemburg), Alexander Schwarz (Lozanna/Szwajcaria), Frédéric Hartweg (Strasburg/Francja)]. Panel F: *Interkulturelle Germanistik im Wandel, 1. Teil: Aufbruch zu neuen Horizonten* [prowadzenie: Ernest W. B. Hess-Lüttich (Bern) und Ryozo Maeda (Tokyo/Japonia); uczestnicy: Anil Bhatti (New Delhi/Indie), Willi Bolle (São Paulo/Brazylia), Hiltraud Casper-Hehne (Göttingen/Niemcy), Hinrich Seeba (Berkeley/USA), Simo (Yaounde/Kamerun), Jianhua Zhu (Szanghaj/Chiny)]. Panel G: *Interkulturelle Germanistik im Wandel, 2. Teil: Transkulturalität als Herausforderung* [prowadzenie: Ryozo Maeda (Tokyo/Japonia) i Ernest W. B. Hess-Lüttich (Bern/Szwajcaria); uczestnicy: Min Suk Choe (Seoul/Korea Południowa), Bożena Chołuj (Warszawa/Polska), Helmut Galle (São Paulo/Brazylia), Paul Michael Lützel (St. Louis/USA), Helga Mitterbauer (Graz/Austria)]. Panel H: *Die deutsche Sprache unter den heutigen politischen und sozialen Bedingungen im In- und Ausland* [prowadzenie: Gerhard Stickel (Mannheim/Niemcy); uczestnicy: Rudolf de Cillia (Wiedeń/Austria), Csaba Földes (Weszprem/Węgry), Helmut Glück (Bamberg/Niemcy), Andrzej Kałny (Gdańsk/Polska), Marisa Siguan (Barcelona/Hiszpania)].

W sumie na Kongres zgłoszonych i zaakceptowanych zostało 61 sekcji tematycznych i ponad 1700 referatów. Nie sposób omówić je tutaj wszystkie choćby po krótko. Przytoczę zatem tylko ich tematykę przewodnią: (1) *Der deutschsprachige politische Roman*, (2) *Praktizierte Literatur im skandinavischen Kulturraum*, (3) *Literatur, Kunst und Musik im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, (4) *Sprache in der Literatur*, (5) *Die deutschsprachige Kultur und Lateinamerika*, (6) *Politische Romantik im 19. und 20. Jahrhundert*, (7) *Die deutsche Romantik und ihre Folgen*, (8) *Sprachkonzepte und Grammatikmodelle im DaFiA-Unterricht*, (9) *Luxemburgistik im Spannungsfeld von Mehrsprachigkeit, Regionalität, Nationalität und Internationalität*, (10) *Multimediale und transnationale Kommunikation im Barockzeitalter*, (11) *Beschreibende deutsche Grammatik*, (12) *Positionierung und Argumentation im mündlichen Erzählen*, (13) *Klimachaos und Naturkatastrophen in der deutschen Literatur - Disaster und deren Deutung*, (14) *Post/Nationale Vor-*

stellungen von ‚Heimat‘ in deutschen, (15) europäischen und globalen Kontexten, (18) Karikatur im Fremdsprachenunterricht: Zur gegenwärtigen sprachdidaktischen Rolle des satirischen Bildes, (16) Theorie und Geschichte der Translationwissenschaft, (17) Synthetische Grammatik des Deutschen als einzelsprachliche Grammatik auf universeller Basis, (18) Bilaterale Interkulturelle Kommunikation in der Globalisierung, (19) Entwicklungen in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur und Medien nach 1989, (20) Nationale Erinnerungskulturen im Zeitalter der Globalisierung, (21) Interkulturalität als Herausforderung und Forschungsparadigma der Literatur- und Medienwissenschaft, (22) Globalisierung – eine kulturelle Herausforderung für die Literaturwissenschaft? Germanistische Abgrenzungen, (23) Interferenz-Onomastik, (24) Germanistische Textlinguistik, (25) Deutsch im Rahmen von Mehrsprachigkeitskonzepten, (26) Vormoderne Textualität, (27) Ich, Individualität, Individuum – kulturelle Selbstvergewisserung in der Literatur, (28) Nationale und Transnationale Identitäten in der Literatur, (29) Oudere Nederlandse Letterkunde (Ältere Niederländische Literatur), (30) Deutsche Dialekte und Regionalsprachen, (31) Deutschlernen an der Grenze. Wider den Einheitsunterricht!, (32) Niederländische Sprach- und Literaturwissenschaft mit besonderer Berücksichtigung des Afrikaans, (33) Diachronische, diatopische und typologische Aspekte des Sprachwandels, (34) Klassische Moderne-Schwellen, (35) Einheit in der Vielfalt? Der Europadiskurs der SchriftstellerInnen seit der Klassik, (36) Film und visuelle Medien, (37) Erzählte Geschichte – erinnerte Literatur, (38) Vielheit und Einheit des Erzählens? Möglichkeiten einer historischen Narratologie, (39) Digitalität und Textkulturen, (40) Deutsch-polnische Erinnerungsorte, (41) Jiddische Sprache und Literatur in Geschichte und Gegenwart, (42) Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz, (43) Koloniale und postkoloniale deutschsprachige Literatur, (44) Formen literarischer und intellektueller Zusammenarbeit, (45) Die niederländische Sprachwissenschaft – diachronisch und synchronisch, (46) Schreiben im Holocaust, (47) Aufgaben der Erforschung der Mittleren Deutschen Literatur bzw. der Kulturgeschichte der Frühen Neuzeit, (48) Literatur-Kultur-Medien im germanistischen Kontext, (49) Corpusdaten und grammatische Regeln, (50) Geschichte des Deutschen als Fremdsprachenunterricht weltweit/ Geschichte von DaF weltweit, (51) Kontakt und Transfer in der Sprach- und Literaturgeschichte des Mittelalters und der Frühen Neuzeit, (52) Geschlecht, Generation und Nation, (53) Diskurslinguistik im Spannungsfeld von Deskription und Kritik, (54) Deutsche Morphologie im Kontrast, (55) Deutsch als Fremdsprache im Wandel. Von der linguistischen Fremdsprachendidaktik zur interkulturellen Fremdsprachenpädagogik?, (56) Fachsprachen in Theorie und Praxis, (57) Indien im Spiegel der deutschen Dichtung, (58) Interkulturelles Verstehen und kontrastives Vergleichen, (59) Stadtvorstellungen und -utopien in Literatur und Geschichte, (60) Autofiktion. Neue Verfahren literarischer Selbstdarstellung, (61) Textsorten und Sprachgeschichte.

*

Otwarcie Kongresu uświetnił Koncert Kwartetu „Camerata”, jednego z najznamienitszych polskich zespołów kameralnych⁶². W piątek, 30.07., organizatorzy, wspólnie z Towarzystwem im. F. Chopina w Warszawie⁶³ zorganizowali Koncert Chopinowski w wykonaniu światowej sławy pianisty Piotra Palecznego. W poniedziałek, 2.08., Autriackie Formu Kultury⁶⁴ zorganizowało wieczór literacki z Josefem Winklerem, który czytał ze swoich książek *Roppongi. Requiem für einen Vater* (2007) i *Ich rei mir eine Wimper aus und stech dich damit tot* (2008). Wieczór zakończył film obrazujący podróże autora po Karyntii i Meksyku. W srode, 4.08., z inicjatywy Instytutu Goethego w Warszawie oraz Ambasady Niemiec w Warszawie zorganizowany został koncert piosenek R. Schumanna, F. Liszt und G. Mahler w wykonaniu Ruth Ziesak (sopran) i Gerolda Hubera (fortepian). Kolejnego dnia, 5.08., Ambasada Szwajcarii w Warszawie zorganizowała występ szwajcarskiego kabaretu „TITTANIC” (Nicolette Kretz, Sandra Künzi) w połączeniu z rokowym duetem „Rockduo Asseberli” (Sibylle Aeberli, Suzanne Zahnd).

Podczas kongresu, 3.08., odbyło się także uroczyste wręczenie profesorowi Davidowi E. Wellbery (USA) nagrody „Jacob- und Wilhelm-Grimm-Preis” fundowanej przez Niemiecką Centralę Wymiany Akademickiej (DAAD). Nagroda ta przyznawana jest za wybitne osiągnięcia na polu germanistycznego językoznawstwa i literaturoznawstwa, które przyczyniają się do intensyfikacji międzynarodowej germanistycznej współpracy naukowej oraz wzajemnego zrozumienia interkulturowego.

*

Podsumowując, można powiedzieć, że zainteresowanie XII Kongresem IVG było olbrzymie – w ciągu 9 dni udział wzięło w nim prawie 2.000 germanistów ze wszystkich kontynentów Świata. Oznacza to, że Kongres Warszawski był największym kongresem tego Stowarzyszenia w jego 60-letniej historii (największy do tej pory kongres był trzykrotnie mniejszy). Nigdy i nigdzie do tej pory, w żadnym spotkaniu naukowym, nie wzięła udział większa liczba germanistów.

Zgodnie ze statutem IVG w ostatnim dniu obrad odbyło się walne zgromadzenie jego członków, na którym wybrano: na następnego prezydenta IVG prof. dr hab. Jianhua Zhu z Uniwersytetu Tongji w Szanghaju; honorowym prezydentem IVG został prof. dr hab. dr h.c. Franciszek Gucza (Uniwersytet Warszawski). Oznacza to, że kolejny kongres IVG odbędzie się w 2015 roku w Chinach, w Szanghaju, na Uniwersytecie Tongji.

Sambor Gucza

⁶² <http://www.camerata.art.pl>.

⁶³ <http://tffc.chopin.pl/>.

⁶⁴ <http://www.austria.org.pl/new/pl/index.php>.

Przemówienie Prezydenta Międzynarodowego Stowarzyszenia Germanistów (IVG), prof. dr hab. dr. h.c. mult. Franciszka Gruczy otwierające XII Kongres Międzynarodowego Stowarzyszenia Germanistów. Warszawa, Uniwersytet Warszawski 30.07.2010 r.

Meine Damen und Herren! Verehrte Gäste! Magnifizenz!
Spectabilis! Exzellenzen!
Liebe Mitglieder der IVG! Liebe Kolleginnen und Kollegen!

1.

In diesem Augenblick beginnt die Frucht unserer fünfjährigen Vorbereitungen – der XII. Kongress der IVG – Wirklichkeit zu werden. Es freut mich sehr und ich fühle mich außerordentlich geehrt, dass ich in diesem Augenblick den Kongress eröffnen und sie alle innerhalb meiner Universität im Namen des Warschauer Organisationsteams, und selbstverständlich auch in meinem eigenen Namen, bei uns begrüßen und willkommen heißen darf.

Wie alle früheren IVG-Kongresse, so ist auch dieser Kongress grundsätzlich eine Veranstaltung der IVG. Aber wie alle seine Vorgänger, so ist auch dieser Kongress zugleich ein besonderes Ereignis im Leben der lokalen, diesmal: der polnischen, Germanistik, und auch im Leben der Universität, auf deren Gelände und in deren Gemächern der Kongress ausgeführt wird, in unserem Fall: der Warschauer Universität. Dies ist übrigens die dritte große germanistische Veranstaltung, die in dieser Universität stattfindet. Doch dieser Kongress wird die größte von all den germanistischen Veranstaltungen sein, die bislang in dieser Universität und anderswo in Polen ausgeführt wurden.

An dem Kongress werden insgesamt mehr als zwei Tausend Interessierte aus über 60 Ländern teilnehmen. Nicht alle von ihnen werden sich jedoch nicht an allen Kongresstagen beteiligen. An diesem Kongress werden alle Kontinente vertreten sein. Insgesamt werden während des Kongresses etwa 1500 Vorträge gehalten. Wir werden in 60 Sektionen über 60 verschiedene germanistische Teilbereiche bzw. partielle Gegenstände der Germanistik vortragen und diskutieren. Außerdem werden wir die Möglichkeit haben, uns an 8 verschiedenen Plenardiskussionen und an der feierlichen Grimmpreisverleihung zu beteiligen. Die größte Gruppe der Teilnehmer dieses Kongresses kommt wie immer aus Deutschland. Mit Stolz hebe ich hervor, dass diesmal die mit Abstand zweitgrößte Gruppe der Teilnehmer polnische

Kolleginnen und Kollegen ausmachen – sie zählt beinahe 220 Personen. Eine Reihe weiterer Länder wird an dem Kongress durch je 70 Teilnehmer vertreten sein.

Meine Damen und Herren! Ich habe es gewagt, mich vor 5 Jahren in Paris der Wahl zum Präsidenten der IVG zu stellen, weil ich zuvor die Zusicherung des Verbandes Polnischer Germanisten sowie meiner Universität, genauer: ihrer damals gerade gewählten neuen Rektorin, und des damaligen Dekans meiner Fakultät erhielt, dass sie mir im Falle eines positiven Wahlausgangs jede mögliche Unterstützung gewähren. Ich bin stolz darauf, heute sagen zu können: ich habe die nötige Hilfe tatsächlich bekommen – teils direkt vom Rektorat, teils vermittelt der Fakultät Angewandte Linguistik. Ohne diese Hilfe wäre ich nicht in der Lage gewesen, diesen Kongress vorzubereiten und die materielle Grundlage für seine Durchführung zu schaffen. Ohne diese Hilfe hätte ich nicht einmal die anfällige Verwaltungsarbeit bewältigen können.

Lassen sie mich deshalb, sehr geehrte Mitglieder der IVG und Gäste, allen voran Frau Professor Katarzyna Chałasińska-Macukow, die Rektorin dieser Universität und zugleich Vorsitzende des Ehrenkomitees dieses Kongresses ganz herzlich begrüßen und an sie ein aufrichtiges Dankeschön für all die Unterstützung richten, die wir seitens der Universität sowie von ihr selbst erfahren haben, und dies nicht nur in meinem eigenen Namen, sondern auch im Namen von Ihnen allen. Und lassen Sie mich ebenso herzlich auch den Dekan der Fakultät Angewandte Linguistik dieser Universität und Präsidenten der Polnischen Gesellschaft für Angewandte Linguistik, Herrn Professor Sambor Gruzca, begrüßen und ihm für all die uns gewährte Hilfe sowie für all die engagierte Arbeit danken, die er als Leiter des Warschauer Organisationsteams dieses Kongresses zum Teil bereits geleistet hat und zum Teil während des Kongresses noch leisten wird. Sehr herzlich möchte ich in diesem Zusammenhang auch den Herrn Kollegen Lech Kolago, den Direktor des Germanistischen Instituts dieser Universität und zugleich stellvertretenden Leiter des Warschauer Organisationsteam dieses Kongresses begrüßen, und ihm sowie allen anderen Mitgliedern des Warschauer Organisationsteam dieses Kongresses von Herzen danken.

Auf eine besondere Art und Weise möchte ich meine Freude darüber zum Ausdruck bringen, dass sowohl das Parlament des Landes Masowien als auch das Amt des Premierministers der polnischen Regierung hier heute vertreten sind. Ich begrüße die Vertreter beider Institutionen aufs herzlichste. Auf eine besondere Art und Weise möchte ich auch meine Freude darüber zum Ausdruck bringen, dass an dieser Eröffnungsfeier sowohl mein Vorgänger, als auch mein Vorvorgänger persönlich teilnehmen. Ich begrüße aufs herzlichste sowohl den Ehrenpräsidenten, Herrn Kollegen Jan-Marie Valentin, als auch den Altpräsidenten der IVG, Herrn Kollegen Peter Wiesinger. Es freut mich riesig, dass beide an dieser Festveranstaltung teilnehmen – bezeugt Ihre Anwesenheit doch, dass wir auf der Ebene der IVG-Leitungsorgane bereits über eine Tradition kollegialer, ja freundschaftlicher, Weitergabe der Funktionen, und zugleich über eine Tradition eines fruchtbaren

Dialogs zwischen den jeweils neu gewählten und dem Ehrenpräsidenten sowie den Altpräsidenten verfügen.

Sehr herzlich begrüße ich auch Frau Kollegin Prof. Dr. Marianne Hepp, die Präsidentin des Internationalen Deutschlehrerverbandes und Herrn Kollegen Ernest W. B. Hess-Lüttich, den Präsidenten der Internationalen Gesellschaft für Interkulturelle Germanistik. Ab Beginn nächster Woche wird an dem Kongress auch Herr Kollege Gerhard Stickel, Präsident der Europäischen Föderation Nationaler Sprachinstitutionen teilnehmen. Über die Teilnahme an diesem Kongress aller genannter Präsidenten freue ich mich sehr, unter anderem deshalb, weil doch echt viele Mitglieder der IVG zugleich Mitglieder der zur Zeit von ihnen geleiteten Gesellschaften sind, was ein Beweis dafür ist, dass wir es im Falle unserer Vereine mit einer sowohl gegenstandsbezogenen Verzahnung als auch personellen Vernetzung zu tun haben.

Ich bin deshalb der Meinung, dass unsere Zusammenarbeit in der Zukunft noch fruchtbarer als bisher werden sollte. Sehr herzlich begrüße ich in diesem Zusammenhang auch Herrn Kollegen Boguslaw Buszewski, den derzeitigen Präsidenten der Societas Humboldtiana Polonorum. Auch uns verbindet die Tatsache, dass recht viele Mitglieder der Societas zugleich Mitglieder der IVG sind. Ich selbst bin Mitglied der Societas seit dem Beginn ihrer Geschichte.

Und nun lassen Sie mich sehr herzlich die offiziellen Vertreter der Institutionen begrüßen, die im großen Umfang sich finanziell an der Unterstützung Ihrer Teilnahme an diesem Kongress und/oder an seiner Vorbereitung beteiligt haben. Es sind dies: Frau Dr. Gisela Janetzke, stellvertretende Generalsekretärin der Alexander von Humboldt-Stiftung, Frau Dr. Gisela Schneider, Leiterin der Gruppe Germanistik und deutsche Sprache im Ausland des DAAD und Herr Dr. Heinz-Rudi Spiegel, langjähriger Betreuer der Marga und Kurt Möllgaard-Stiftung im Stifterverband für die deutsche Wissenschaft.

Sehr herzlich begrüße ich auch Herrn Dr. Roman Lukscheiter, den Leiter des Referats Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremdsprache des DAAD und Herrn Dr. Randolf Oberschmidt, den Leiter der Warschauer DAAD-Außenstelle. Ich bedanke mich bei Ihnen allen sehr herzlich für all die uns seitens der von Ihnen vertretenen Institutionen gewährte Unterstützung, aber auch für Ihr persönliches Engagement in Sachen IVG.

Sehr, sehr herzlich begrüße ich alle unsere Ehrengäste, und dabei insbesondere die offiziellen Vertreter der Warschauer Botschaften der deutschsprachigen Länder, und damit zugleich dieser Länder. Es sind dies: Frau Ministerin Stella Avallone – Gesandte der Republik Österreich in Polen, Herr Minister Jens Lütkenherm - Leiter der Kulturabteilung der Deutschen Botschaft in Warschau, und Herr Minister Olaf Kjelsen - Stellvertretender Missionschef der Schweizerischen Eidgenossenschaft in Polen. Zugleich bedanke ich mich auch bei Ihnen sowie bei Ihren Vorgängern sowohl für die Unterstützung unserer Arbeit als auch für die Vorbereitung und Fi-

nanzierung verschiedener Bestandteile des kulturellen und kulinarischen Begleitprogramms dieses Kongresses.

Gesondert möchte ich auch die drei Mitglieder unserer Vereinigung begrüßen, die für uns die Eröffnungsvorträge vorbereitet haben und sie der Reihe nach halten werden – Herrn Kollegen Peter Strohschneider aus München, Frau Kollegin Mirosława Czarnecka aus Wrocław/Breslau und Herrn Kollegen Hans-Jürgen Krumm aus Wien. Auch ihnen allen gilt mein herzlicher Dank.

2.

Meine Damen und Herren! Sehr geehrte IVG-Mitglieder! Außer der soeben vorgetragenen Grußworte habe ich, gemäß der IVG-Tradition, auch eine Eröffnungsrede vorbereitet. Ich werde sie jedoch heute nicht halten, sondern erst in dem Eröffnungsband der Kongressakten publizieren. Ich habe diese Entscheidung getroffen, um mehreren unserer Ehrengäste die Möglichkeit zu verschaffen, sie persönlich ansprechen zu können. Sofort nach meiner Ansprache wird Magnifizienz Katarzyna Chałasińska-Macukow das Wort ergreifen. Als nächster wird sie Herr Dekan Sambor Gruzca kurz begrüßen.

Nach einem kleinen musikalischen Intermezzo werden der Reihe nach Frau Dr. Gisela Janetzke, Frau Dr. Gisela Schneider und Herr Dr. Heinz-Rudi Spiegel zu Ihnen sprechen. Nach einer weiteren Musikpartie werden die Vertreter der Warschauer Botschaften der deutschsprachigen Länder das Wort ergreifen. Wir schließen den ersten Teil dieser Festveranstaltung mit einem weiteren Musikteil ab. Danach werden wir uns die drei Eröffnungsvorträge anhören.

3.

Doch bevor ich Magnifizienz Chałasińska-Macukow bitte, das Wort zu übernehmen, möchte ich meine Begrüßungs- und Eröffnungsworte um die folgenden vier Bemerkungen ergänzen:

Erstens: Unsere Kongresse sind die wichtigsten Instrumente, die es uns möglich machen, den generellen Zweck unserer Vereinigung praktisch umzusetzen, d.h. „die Germanistik durch internationale Zusammenarbeit zu fördern“. Wir, die Mitglieder des Warschauer Organisationsteams haben daraus die Schlussfolgerung gezogen, dass es nicht nur erwünscht, sondern notwendig ist, allen aktiven IVG-Mitgliedern die Möglichkeit zu verschaffen, sich an dem Kongress nicht nur als Zuhörer, sondern auch aktiv, jedoch nicht nur als Vortragende, sondern auch als Initiatoren und Gestalter verschiedener Teilprogramme – vor allem von Sektionen – des Kongresses zu beteiligen. Mein Aufruf, an der Vorbereitung des Kongresses auf diese Art und Weise mitzuwirken, hat ein überraschend großes Echo hervorgerufen. Erfreulich ist insbesondere, dass sich auch recht viele Vertreter der Auslandsgermanistik entschieden haben, die neuen Bereiche ihrer germanistischer Aktivitäten, sowohl deren bisherige Errungenschaften als auch Engpässe, zur Debatte zu stellen.

Zweitens: Ich betone es mit Nachdruck: Auch ohne die Hilfe all der IVG-Mitglieder, die die verschiedenen Sektionen konstituiert und mit Inhalt gefüllt haben,

hätten wir diesen Kongress, sein so reichhaltiges Programm, nicht vorbereiten können. Diese Bekenntnis bezieht sich gleichermaßen auf die Gründer all der Diskussionsrunden, die während der Plenarveranstaltungen abgehalten werden. Kurz gefasst: Wir können den Kongress beginnen, ausführen und an ihm teilnehmen, weil Dutzende IVG-Mitglieder an seiner Vorbereitung mitgewirkt haben. Ich bedanke mich ausdrücklich bei all diesen IVG-Mitgliedern für die Mühe, die Zeit und die Energie, die sie in die Vorbereitung der verschiedenen Segmente des Kongresses freiwillig und unentgeltlich eingebracht haben, sowie für die außerordentlich kollegiale und sachliche Zusammenarbeit während der vergangenen Jahre.

Drittens: Das Skelett des Programms dieses Kongresses spiegelt zum großen Teil die derzeitige interne Differenzierung des Faches wider. Es bildet nicht nur die klassischen Teilbereiche der Inlandsgermanistik, sondern auch einen großen Teil der neuen Spezialbereiche der hoch entwickelten Auslandsgermanistik ab. Ich bedanke mich besonders bei allen, die es gewagt haben, die letzteren zum Vorschein zu bringen. Denn wenn es unsere Aufgabe ist, die Germanistik zu fördern, dann haben wir uns in erster Linie um die Existenz der Auslandsgermanistik zu kümmern, dann haben wir uns vor allem mit der Frage auseinanderzusetzen: was zu tun und was zu lassen ist, um die Auslandsgermanistik (a) dort, wo es ihr zur Zeit gut geht, zu stärken, (b) dort, wo sie inzwischen auf den absteigenden Ast geraten ist, ihren Abstieg zumindest zu bremsen, und (c) dort, wo sie noch nicht vertreten ist, bei den jungen Leuten ein Interesse für sie zu wecken.

Viertens: Weder der Umstand, dass sie binnen einer nichtdeutschsprachigen Welt wirkt, noch jener allein, dass sie es mit einem anders qualifizierten Input zu tun hat, macht die binnen der nicht-deutschsprachigen Welt wirkende Germanistik zu einer wirklichen Auslandsgermanistik. Dazu wird sie erst dann, wenn sie in ihren Forschungsprogrammen die Wissensbedürfnisse ihrer jeweiligen Umwelt, in erster Linie die Wissensbedürfnisse ihrer jeweiligen akademischen Umwelt, berücksichtigt, und nicht bloß Lehre im klassischen Sinne betreibt, sondern darüber hinaus Ausbildungsprogramme konstruiert, die es ihren Absolventen möglich machen, auf dem jeweiligen Arbeitsmarkt erfolgreich zu werden. Und das heißt unter anderem: wir müssen uns Klarheit darüber verschaffen, dass zum Beispiel Lehrer des Deutschen als Muttersprache und Lehrer des Deutschen als Fremdsprache zwei weitgehend verschiedene Kategorien von Spezialisten anzugehen sind und dass demzufolge auf der Ebene der Germanistik jeweils entsprechende Spezialbereiche zu konstituieren sind, will man die jeweilige Ausbildung auf eine wissenschaftlich gerechtfertigte Art und Weise ausführen. Mit einem Satz: Die AG ist anders als die IA anzugehen und folglich auch anders zu evaluieren. Wer die AG mit denselben Maßstäben wie die IG begutachtet, dämpft die Entwicklung der AG.

Franciszek Grucza

**Przemówienie JMR Uniwersytetu Warszawskiego
Prof. dr hab. dr h. c. Katarzyny Chałasińskiej-Macukow
z okazji otwarcia XII Kongresu
Międzynarodowego Stowarzyszenia Germanistów
30.07.2010 r.**

Szanowni uczestnicy XII Kongresu Międzynarodowego Stowarzyszenia Germanistów,
Szanowni goście honorowi,
Drodzy organizatorzy!

W imieniu całego Uniwersytetu Warszawskiego jest mi niezmiernie miło powitać Państwa w murach naszego Uniwersytetu. Budynek, w którym się znajdujemy, jest dawną siedzibą Biblioteki Uniwersyteckiej. O byłym przeznaczeniu budynku przypominają te stalowe konstrukcje, które są elementami starych regałów bibliotecznych. Dziś budynek służy celom, takim jak nasze dzisiejsze spotkanie – tu odbywają się międzynarodowe kongresy i ważne wykłady, Biblioteka zaś ma piękną, nowoczesną siedzibę, tuż nad Wisłą.

Na początku przygotowań do kongresu mieliśmy nadzieję, że obrady odbędą się już w nowoczesnym budynku Wydziału Lingwistyki Stosowanej i Wydziału Neofilologii, który powstaje kilkaset metrów stąd. Jednak realizacja tak dużego przedsięwzięcia architektonicznego wymaga czasu. Mam jednak nadzieję, że zobaczą Państwo nową siedzibę Wydziału Lingwistyki Stosowanej przy innej okazji, np. w trakcie licznych konferencji organizowanych przez nasz Uniwersytet, na które już teraz serdecznie zapraszam.

Budynki Uniwersytetu mieszczą się w trzech kampusach – głównym na Krakowskim Przedmieściu, gdzie obecnie się znajdujemy, na południu Warszawy oraz na Ochocie. Żadne inne miejsce nie przypomina jednak nam tak dobrze o tradycji uniwersytetu i jego oświeceniowych korzeniach, jak ten właśnie kampus.

*

Kongres IVG nie odbyłby się, gdyby nie starania i wysiłek profesora Franciszka Gruczy, obecnego prezydenta IVG. To dzięki niemu konferencja odbywa się na Uniwersytecie Warszawskim. Dziękuję Panie Profesorze za poświęcenie, ogrom

pracy włożonej w przygotowania oraz ciągle wspieranie współpracy międzynarodowej. Dziękuję też wszystkim organizatorom, gdyż zdaję sobie sprawę z tego, jak dużo pracy i wysiłku kosztowało ich przygotowanie tak wielkiego przedsięwzięcia, w którym bierze udział prawie 2 tysiące germanistów z całego świata. Uniwersytet, a przede wszystkim Wydział Lingwistyki Stosowanej, jego dziekan i pracownicy, zrobili wszystko, by kongres był wydarzeniem o odpowiedniej randze.

*

Losy Uniwersytetu, utworzonego w 1816 r., od samego początku były nierozwalnie związane z historią Warszawy i do pewnego stopnia, historią całej Rzeczypospolitej, która w wyniku rozbiorów dokonanych przez ościennie mocarstwa - Prusy, Austro-Węgry i Rosję - pod koniec XVIII wieku na przeszło stulecie zniknęła z mapy Europy.

Zaledwie piętnaście lat po utworzeniu Uniwersytet przestał istnieć. Uczelnię zamknięto z powodu masowego udziału jej studentów i pracowników w powstaniu listopadowym, jednym z najważniejszych przejawów walki o niepodległość narodu polskiego. I choć w 1862 r. uczelnię reaktywowano pod nazwą Szkoły Głównej, to i ona przetrwała zaledwie kilka lat. Udział studentów Szkoły w kolejnym wielkim zrywie patriotycznym, sprawił, że uczelnię zamknięto, tworząc w jej miejsce Cesarski Uniwersytet – uczelnię z wykładowym językiem rosyjskim.

Dopiero po zakończeniu I wojny światowej, gdy Polska odzyskała niepodległość, Uniwersytet po raz pierwszy w swojej historii mógł rozwijać się w warunkach wolności nauki i nauczania. W drugiej połowie lat dwudziestych XX wieku był już największym polskim uniwersytetem z dwustu pięćdziesięcioma profesorami i docentami oraz dziesięcioma tysiącami studentów.

Po zajęciu stolicy przez wojska hitlerowskie Uniwersytet Warszawski, podobnie jak inne uczelnie, został zamknięty. Wielu pracowników, mimo grożącej im kary śmierci, nie przerwało jednak zajęć. Stopniowo powstawał – unikatowy w skali ogólnoswiatowej – uniwersytet podziemny, na którego zajęcia w 1944 roku uczęszczało trzy i pół tysiąca studentów.

Uniwersytet wznowił działalność tuż po wojnie. Dziś jest największą uczelnią wyższą w Polsce i zarazem jedną z najlepszych w kraju. W jego jednostkach kształci się ponad pięćdziesiąt pięć tysięcy studentów z Polski i zagranicy.

*

Ten rok jest szczególny dla Uniwersytetu Warszawskiego, nie tylko dlatego że odbywa się Kongres IVG, ale także dlatego, że odbywa się w Polsce Rok Chopinowski z okazji 200. rocznicy urodzin naszego wybitnego kompozytora.

Związek Fryderyka Chopina z zabytkowym terenem Uniwersytetu był szczególny. Autor mazurków i polonezów nie tylko uczył się w Szkole Głównej Muzyki Królewskiego Uniwersytetu Warszawskiego, jak wówczas nazywana była nasza uczelnia, ale i mieszkał też w latach 1817-27 w budynku znajdującym się tuż obok, w którym dziś mieści się Wydział Orientalistyczny i Instytutu Historii Sztuki. Ser-

decznie zapraszam więc Państwa również do wzięcia udziału w uroczystościach chopinowskich.

Katarzyna Chałasińska-Macukow

Sprawozdanie z VI Konferencji „Język trzeciego tysiąclecia: Terminologia w naukach o języku i komunikacji międzykulturowej - kod dla wtajemniczonych czy narzędzie poznania?” zorganizowanej przez Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium” (Kraków 17-19 marca 2010)

W dniach 17-19 marca 2010 roku odbyła się w samym sercu Krakowa w Międzynarodowym Centrum Kultury VI konferencja językoznawcza z cyklu *Język trzeciego tysiąclecia*, zorganizowana przez Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej „Tertium”. Tematem wiodącym konferencji była „Terminologia w naukach o języku i komunikacji międzykulturowej – kod dla wtajemniczonych czy narzędzie poznania?”. Jej autorzy postawili sobie za cel m.in. odnalezienie odpowiedzi na dwa kluczowe pytania: „Jak mówić o języku i językoznawstwie, aby dotrzeć do odbiorcy?” oraz „Jak zainteresować problematyką językoznawczą?”.

Tematyka konferencji wzbudziła zainteresowanie wśród licznie przybyłych lingwistów, literaturoznawców, glottodydaktyków, translatologów czy polonistów z kraju, ale także z zagranicy (głównie z Niemiec, Ukrainy i Czech). Zgromadziła ona także przedstawicieli takich dziedzin, jak: filozofia, prawo czy nauki techniczne. Językiem konferencji był język polski.

Po uroczystym otwarciu konferencji, które miało miejsce w sali „Pod kruki” odbyła się dyskusja panelowa, którą poprowadził prof. dr hab. Stanisław Gajda (Opole). Jej uczestnikami byli: prof. UJ dr hab. Zofia Berdychowska (Kraków), ks. prof. dr hab. Andrzej Bronk (Lublin), prof. dr hab. Sambor Grucza (Warszawa), prof. dr hab. Elżbieta Sękowska (Warszawa), prof. dr hab. Jarosław Świdorski (Warszawa), prof. dr hab. Maciej Zieliński (Szczecin) oraz pozostali goście konferencji. W dyskusji poruszono m. in. takie zagadnienia, jak: termin a poznanie (z próbą wyjaśnienia, czym jest termin, przedstawieniem jego typologii ze szczególnym uwzględnieniem terminu naukowo-technicznego, religijnego, prawnego, politycznego itd.; semantyki terminu; relacji: termin a systemy wiedzy specjalistycznej; termin a interdyscyplinarność; a także jego odniesienia do tekstu; porządkowania

i normalizacji terminologii itp.), termin w dydaktyce, termin a przekład, a także termin we wtórnych sferach jego funkcjonowania (np. w mediach, a zwłaszcza w internecie; w popularyzacji wiedzy specjalistycznej, w życiu codziennym).

Każdy z kolejnych dni konferencji rozpoczynały i kończyły sesje plenarne, pomiędzy którymi obradowano w dziesięciu sekcjach: terminologia, termin w przekładzie, termin w dydaktyce, kontrasty językowe, komunikacja międzykulturowa, przekład, literatura w przekładzie, odmiany i rejestry, pragmalingwistyka, nauczanie języków. Łącznie wygłoszono ponad 120 referatów, z których większość odnosiła się do zagadnień terminologii w językoznawstwie i przekładzie.

Drugiego dnia konferencji zaprezentowano podczas obrad plenarnych następujące referaty: *ANTYjęzyk – ANTYumysł – ANTYcooltura, czyli o werbalnym konstruowaniu współczesnego (anty)społeczeństwa* (dr hab. Piotr Chruszczewski, Wrocław), *Tajemniczy termin „partykuła”* (prof. dr hab. Grażyna Habrajska, Łódź), *Tekst i dyskurs w gramatyce komunikacyjnej* (prof. dr hab. Aleksy Awdiejew, Kraków), *Dyskurs – terminologiczna pułapka* (dr hab. Halina Grzmił-Tylutki prof. UJ, Kraków), *Rozumienie języka w podręcznikach uniwersyteckich do nauczania językoznawstwa* (dr hab. Grażyna Sawicka, Bydgoszcz), *Lingwista wobec języka uczuć* (prof. dr hab. Elżbieta Laskowska, Bydgoszcz).

Ciekawość wzbudziła tego dnia także sesja plakatowa, której uczestnicy w swoich krótkich wystąpieniach omówili przedmiot swoich prac nad terminologią wybranych obszarów językoznawstwa, przekładoznawstwa i glottodydaktyki.

Ostatniego dnia podczas obrad plenarnych wygłoszone zostały następujące referaty: *Terminologia w opisie języków migowych: od językoznawstwa historyczno-porównawczego do kognitywizmu* (dr hab. Krzysztof Kosecki, Łódź), *Pojęcie kontekstu w terminologii językoznawczej i przekładoznawczej* (dr Ewa Konefał, Gdańsk), *Dydaktyczne aspekty hermeneutycznej teorii przekładu* (dr hab. Piotr Bukowski, Kraków), *Językoznawstwo nauką przeterminowaną?* (dr hab. Dorota Szumska, Kraków), *Przytoczenie – metajęzyk a funkcje przekazu* (dr hab. Dutka-Mańkowska, Warszawa), *Terminologia językoznawcza: system w czasach symbolu czy symbol na miarę systemu?* (dr hab. Przemysław Łozowski, Lublin).

Konferencja ta odniosła duży sukces, a jej cele zostały osiągnięte. Wyrazem tego były nie tylko następujące po referatach (zarówno tych plenarnych, jak i przebiegających w sekcjach) pytania, ale także toczone w kularach dyskusje, które skłaniały do głębokich przemyśleń i pobudzały do refleksji nad kierunkami dalszych badań. Szczególne podziękowania należą się Komitetowi Organizacyjnemu konferencji oraz wszystkim pozostałym osobom zaangażowanym w jej organizację, którzy dodatkowo zadbali o to, aby w ciekawy sposób spędzić czas również po obradach. Pod koniec pierwszego dnia konferencji, dzięki staraniom gospodarzy uczestnicy mieli okazję spędzić atrakcyjny wieczór w restauracji La Campana, którego ukoronowaniem był koncert skrzypcowo–akordeonowy, zaś drugiego – uroczysty bankiet w restauracji „Wesele”. Obie imprezy cieszyły się dużą popularnością i przyczyniły do pogłębienia kontaktów naukowych.

Wynikiem wspólnej pracy podczas konferencji mają stać się kolejne tomy po-konferencyjne, które ukażą się w następnym roku.

Paweł Szerszeń

Sprawozdanie z międzynarodowej konferencji naukowej Stowarzyszenia Germanistów Polskich *Diskurse als Mittel und Gegenstände der Germanistik (Olsztyn 8–10 maja 2009)*

Tegoroczna konferencja Stowarzyszenia Germanistów Polskich (SGP) miała miejsce w Olsztynie w dniach 8–10 maja 2009 roku w *Auli im. Marii i Georga Dietrich* Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Warmińsko–Mazurskiego w Olsztynie. Tematem tego międzynarodowego spotkania naukowego była *Kategoria dyskursu w świetle badań językoznawczych, literaturoznawczych i kulturoznawczych (Diskurse als Mittel und Gegenstände der Germanistik)*. Konferencja poprzedzona została Walnym Zgromadzeniem SGP, na którym odbyły się, między innymi, wybory nowego zarządu Stowarzyszenia⁶⁵.

Konferencja została zorganizowana przez SGP we współpracy z miejscowym ośrodkiem germanistycznym – Zespołem Filologii Germańskiej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, kierowanym przez prof. Ewę Żebrowską. Do Olsztyna przybyło ponad 100 germanistów, reprezentujących ośrodki uniwersyteckie, między innymi w Polsce, Niemczech, Wielkiej Brytanii i Rosji. Konferencja sfinansowana została ze środków SGP, Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Fundacji Współpracy Polsko-Niemieckiej (FWPN), Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego i DAAD. Wydarzenie to stanowiło doskonale forum wymiany myśli naukowej w dziedzinie badań germanistycznych.

Konferencję zainaugurował Przewodniczący Stowarzyszenia, prof. Franciszek Gruzca, pełniący w latach 2005-2010 funkcję przewodniczącego IVG (*Internationale Vereinigung für Germanistik*), a od 2010 funkcję honorowego przewodniczącego IVG, witając uczestników konferencji i gospodarzy tegorocznego spotkania – przedstawicieli Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, tj. Prorektora uczelni, prof. Szczepana Figla, i dyrektora miejscowej germanistyki, prof. Ewę Żebrowską, oraz zaproszonych gości honorowych, a wśród nich: Wiktora Marka Leyka – członka i reprezentanta Sejmiku Województwa Warmińsko-Mazurskiego, doktora Randolfa Oberschmidta – dyrektora Przedstawicielstwa Niemieckiej Centrali Wymiany Akademickiej (DAAD) w Warszawie oraz Jensa Lütkenherma, kierownika Wydziału Kultury Ambasady Niemiec w Warszawie.

⁶⁵ Szczegóły zob. www.sgp.uw.edu.pl

Wyjątkowo serdecznie prof. Franciszek Grucza przywitał trzech naukowców, prof. Margot i Wolfganga Heinemann z Lipska oraz prof. Karla-Dietera Büntinga z Essen, którzy w uznaniu ogromnych wysiłków i zasług dla rozwoju współpracy polsko-niemieckiej w zakresie badań germanistycznych wyróżnieni zostali niedawno honorową statuetką SGP – najwyższym wyróżnieniem przyznawanym przez to gremium.

Przewodniczący Stowarzyszenia nie omieszkał przypomnieć wszystkim zgromadzonym, iż w 2010 roku odbędzie się w Warszawie XII Światowy Kongres IVG, który przypadnie w okrągłą, trzechsetną rocznicę narodzin polskiej germanistyki. Przybyli z całego świata germaniści obradować będą pod hasłem *Vielfalt und Einheit der Germanistik weltweit*. Przewodniczący Stowarzyszenia poprosił zgromadzonych o wsparcie przygotowań do tego wydarzenia zarówno w fazie organizacyjnej, jak również w trakcie jego realizacji w Warszawie. Kończąc swoje wystąpienie, profesor Grucza podziękował wszystkim osobom zaangażowanym w przygotowanie tegorocznej konferencji w Olsztynie i poprosił gości honorowych o zabranie głosu.

Prof. Szczepan Figiel, prorektor Uniwersytetu Olsztyńskiego odniósł się do tematu konferencji, który uznał za niezwykle aktualny. Wiktor Marek Leyk, przedstawiciel sejmiku wojewódzkiego, wskazał na znaczenie języka niemieckiego i germanistyki dla dialogu interkulturowego, co jest szczególnie istotne na obszarze zamieszkiwanym przez wiele narodowości, jakim są Warmia i Mazury. Dr Randolph Oberschmidt, przedstawiciel DAAD i Jens Lütkenherm, radca Ambasady Niemiec w Warszawie, odnieśli się do sytuacji w szkolnictwie polskim. Wskazali na wyzwania, przed jakimi stoi polska germanistyka w obliczu spadającego zainteresowania nauką języka niemieckiego i równoczesnej konieczności wprowadzenia zmian strukturalnych wynikających z realizacji Procesu Bolońskiego. Wskazano na inicjatywy podjęte w celu propagowania nauczania języka niemieckiego w Polsce, np. tzw. „Deutschwagen” i podkreślono konieczność podjęcia dalszych działań zarówno ze strony niemieckiej, jak i polskiej, mających na celu zwiększenie atrakcyjności języka niemieckiego i germanistyki.

Następnie prof. Franciszek Grucza rozpoczął naukową część konferencji, prosząc prof. Karla-Dietera Büntinga z Essen, moderatora pierwszej rundy wykładów o zabranie głosu. Rundę składająca się z trzech wystąpień rozpoczęło wystąpienie prof. Sambora Gruczy (Warszawa). Wykład zatytułowany *Fachwissen – Fachsprache – Fachtexte: eine Fachdiskursanalyse aus der Sicht der anthropozentrischen Sprachentheorie* miał na celu przedstawienie wzajemnych relacji pomiędzy pojęciami wiedza fachowa, język fachowy i teksty fachowe, co stanowiło punkt wyjścia do prezentacji przemyśleń mówcy na temat pojęcia dyskursu fachowego z perspektywy antropocentrycznej teorii języka. Prof. Stephan Habscheid (Siegen) zaprezentował wyniki analizy empirycznej nagrań wideo zawierających wypowiedzi zarejestrowane w sytuacji kryzysowej i wynikające z tej analizy wnioski na temat dyskursu medialnego (tytuł wystąpienia: *Sprachlich-mediale Diskurse im Kontext von Krisen-/Notfallsituationen*). Prof. Gerd Antos i Bettina Radeiski (Halle) za-

prezentowali na przykładzie informacji dotyczących ptasiej grypy, w jaki sposób media mogą oddziaływać na społeczeństwo (tytuł wystąpienia: *Kein Grund zur Panik? Die Vogelgrippe und der mediale Angst-Diskurs*).

W drugiej rundzie prezentacji prowadzonej przez prof. Wolfganga Heinemana (Lipsk) swoje referaty zaprezentowali trzej mówcy: prof. Christina Gansel (Greifswald), prof. Michail L. Kotin (Zielona Góra/Poznań) i prof. Marek Ostrowski z Łodzi. Christina Gansel, sięgając do prac Luhmanna i Foucalta, zaprezentowała możliwości odniesienia się do wyników badań nad dyskursem od strony teoretyczno-systemowej (tytuł wystąpienia: *Zu Möglichkeiten eines systemtheoretischen Diskurses in der Linguistik*). Następny mówca, Michail L. Kotin, sięgając głęboko w historię badań nad językiem, zaprezentował diachroniczną perspektywę analizy rozwoju badań nad dyskursem (tytuł wystąpienia: *Sprachgeschichte als Diskursgeschichte*). Marek Ostrowski przedstawił analizę języka w dyskursach dotyczących twórczości Paula Celana i ukazał wzajemne oddziaływanie dyskursów: poetyckiego i dyskursu w naukach społecznych – podejmujących kwestię możliwości pisania poezji po Auschwitz (tytuł wystąpienia: *Diskurse in der Paul Celan Forschung*).

Drugi dzień konferencji rozpoczął się rundą wykładów pod przewodnictwem prof. Zofii Berdychowskiej z Krakowa, w której zaprezentowało swoje referaty trzech mówców: profesorowie Ingo Warnke (Berno) i Zenon Weigt (Łódź) oraz doktor Marek Laskowski (Zielona Góra). Ingo Warnke przedstawił swoją metodologiczną koncepcję pojmowania dyskursu jako struktur transtekstualnych, spełniających określone funkcje (tytuł wystąpienia: *Methodologie und Methoden der Diskurslinguistik*). Zenon Weigt odniósł się do tekstu fachowego w dyskursie dydaktycznym i do roli faktu nieposiadania przez kadrę dydaktyczną i studentów wystarczającego poziomu znajomości zagadnień fachowych z dziedzin, których dotyczą teksty wykorzystywane w kształceniu translatorskim (tytuł wystąpienia: *Fachtext im didaktischen Diskurs*). Ostatni z mówców, Marek Laskowski, omówił rolę partykuł będących znacznikami organizacji tekstu (tytuł wystąpienia: *Diskur-smarker und Textorganisation*).

W następnej rundzie wykładów pod przewodnictwem prof. Lecha Kolago (Warszawa) uczestniczyli profesorowie Henk de Berg (Sheffield) i Rolf-Peter Janz (Berlin) oraz dr Krzysztof Tkaczyk (Warszawa). Henk de Berg za pomocą przekonujących argumentów odrzucił głoszoną przez fundamentalistów islamskich i ich teoretyka Sayyida Qutba krytykę kultury Zachodu i doszedł w konkluzji swojej prezentacji do wniosku, że demokracje zachodnie, mimo wszystkich swoich braków, mają zdecydowanie lepsze perspektywy na przyszłość niż świat arabski (tytuł wystąpienia: *Ist der Westen noch zu retten? Zum Diskurs der Kulturkritik und des islamischen Fundamentalismus*). Rolf-Peter Janz (Berlin) na przykładzie „Philokteta” Heinerja Müllera zajął się problemem transformacji mitów, odnosząc się w kwestii ich aktualności i fascynacji nimi w literaturze aż do czasów współczesnych (tytuł wystąpienia: *Die Transformation von Mythen. Heiner Müllers „Philoktet” als Beispiel*). Wystąpienie Krzysztofa Tkaczyka nawiązujące do prezentacji

jego poprzednika poświęcone zostało mitowi, obrazowi i językowi jako elementom składowym dyskursu romantycznego u Karla Filipa Moritza (tytuł wystąpienia: *Mythos, Bild, Sprache. Die romantischen Diskurse bei Karl Philipp Moritz*).

Popołudniowa część programu konferencyjnego obejmowała dwie rundy prezentacji. Pierwsza z nich, pod przewodnictwem prof. Zdzisława Wawrzyniaka (Rzeszów), poświęcona była w znacznej części zagadnieniom literaturoznawczym. Prof. Wolfgang Neuber (Berlin) mówił o społecznych formach konstrukcyjnych w urzędowych rejestrach nazwisk małżonków w XVI i XVII wieku (tytuł wystąpienia: *Die Familie als Diskurs. Soziale Konstruktionsformen in Familienbüchern der Frühen Neuzeit*). Prof. Nikolaj Rymar (Samara) zajął się językiem pogranicza z perspektywy literaturoznawstwa (tytuł wystąpienia: *Die Sprache der Grenze als ein literaturwissenschaftliches Problem*). Ostatnia prezentacja tej rundy dotyczyła zagadnień językoznawczych. Prelegenci – prof. Zofia Bilut-Homplewicz (Rzeszów), dr Marta Smykała (Rzeszów) i dr Waldemar Czahur (Warszawa) przedstawili wyniki realizowanego przez nich projektu badawczego, mającego na celu przedstawienie pojęć, problematyki i perspektyw badań w dziedzinie lingwistyki tekstu w Polsce i Niemczech (tytuł wystąpienia: *Vom Text zum Diskurs – Darstellung eines Projekts: 'Lingwistyka tekstu w Polsce i w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy'*).

W drugiej – popołudniowej rundzie, pod przewodnictwem prof. Hansa-Jörga Schwenka (Warszawa), powrócono do zagadnień literaturoznawczych. Prof. Marzena Górecka (Lublin) przybliżyła zgromadzonym specyfikę dyskursu erotycznego prowadzonego w późnośredniowiecznej literaturze dworskiej (tytuł wystąpienia: *Die Konstruktion der Sexualität im höfischen Diskurs des Hochmittelalters*). Dr Peter Risthaus (Bochum) zaprezentował referat pod tytułem *Diskursanalyse des Exemplarischen*, w którym to zaprezentował przegląd stanu badań nad tym zagadnieniem, ze szczególnym uwzględnieniem źródeł internetowych.

Ostatni dzień konferencji rozpoczęła runda obejmująca zagadnienia językoznawcze, moderowana przez prof. Camillę Badstübner-Kizik z Poznania. Prof. Alicja Sakaguchi (Poznań) w swoim wystąpieniu zatytułowanym *Wege und Irrwege der Bezeichnung „Glaube“* odniosła się do sposobu pojmowania pojęcia „wiary” i wskazała na fakt częstego zniekształcania znaczenia tego pojęcia i utożsamianie go z religijnością i jej przejawami. Ostatnia mówczyni, dr Joanna Pędzisz (Lublin) przedstawiła dyskurs prowadzony w blogach internetowych na przykładzie portali internetowych ARD i TVN24, postulując wykorzystanie blogów w glottodydaktyce przy rozwijaniu kompetencji dyskursywnej (tytuł wystąpienia: *Diskursive Einbettung von Blogs am Beispiel der Internetportale ARD und TVN 24*).

Wydarzeniem wieńczącym obrady konferencji była prezentacja historii i doświadczeń naukowego miejscowej germanistyki – Zespołu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego. Pracownicy jednostki, pod kierownictwem profesor Ewy Żebrowskiej, przedstawili swoje dotychczasowe dokonania i zaprezentowali projekty realizowane obecnie w ramach bieżących prac instytutu.

Konferencję zakończyło wystąpienie Przewodniczącego SGP. Prof. Franciszek Grucza podziękował członkom Stowarzyszenia i gościom konferencji za liczne

przybycie. Wyraził uznanie dla wszystkich organizatorów – zespołu organizacyjnego pod kierownictwem profesor Ewy Żebrowskiej i dla swoich najbliższych współpracowników z SGP za wzorowe przygotowanie tego znaczącego wydarzenia.

Adam Sitarek

Międzynarodowa konferencja *Translation: Theorie – Praxis – Didaktik* [Przekład: teoria – praktyka – dydaktyka]. Instytut Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, 17-19 września 2009 r.

W dniach od 17 do 19 września 2009 r. w Instytucie Filologii Germańskiej odbyła się międzynarodowa konferencja *Translation: Theorie – Praxis – Didaktik* (Przekład: teoria – praktyka – dydaktyka), zorganizowana przez Zakład Glottodydaktyki i Pracownię Translatoryki. Temat konferencji wyznaczył ramy dyskusji – bardzo oczekiwanej ze względu na potrzeby wskazywania kierunków rozwoju przekładoznawstwa i dydaktyki translacji na polskich uczelniach. Instytut Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego wydaje się właściwym miejscem do tego typu debaty, ponieważ to właśnie tutaj już od 2003 r. działają Studia Podyplomowe Kształcenia Tłumaczy Języka Niemieckiego (obecnie realizujące dwuletni program kształcenia), a od 2006 r. w ramach studiów magisterskich funkcjonuje także specjalizacja translatorska. Doświadczenia zdobyte w tych zakresach kształcenia skłoniły pracowników wrocławskiej germanistyki do podjęcia naukowej refleksji dotyczącej teoretycznych i praktycznych aspektów translacji oraz jej profesjonalnej dydaktyki.

Zamysłem organizatorów konferencji było stworzenie płaszczyzny wymiany doświadczeń, która pomoże zarówno znaleźć mocne teoretyczne fundamenty dla akademickiego kształcenia tłumaczy, jak i zaproponować najbardziej efektywne dydaktyczne rozwiązania. W centrum zainteresowania znalazły się więc naukowe rozważania w zakresie teoretycznych modeli translacji, które mogłyby ułatwić opis procesów w niej zachodzących, a w konsekwencji naukowej dyskusji nad nimi umożliwić opracowanie najbardziej korzystnych metod, strategii i programów kształcenia tłumaczy oraz wybór potrzebnych do ich realizacji materiałów i instrumentów technicznych.

Do wzięcia udziału w konferencji zaproszono przedstawicieli wyższych uczelni w Polsce, Niemczech, Austrii i na Węgrzech. W obradach konferencyjnych uczestniczyli również reprezentanci środowiska praktykujących tłumaczy, także tłumaczy przysięgłych, wśród nich członkowie Polskiego Towarzystwa Tłumaczy Przysięgłych i Specjalistycznych (TEPIS). Dyskusję wzbogacił udział wiceprzewodniczącego Niemieckiego Związku Tłumaczy (BDÜ), dra André Lindemanna,

oraz Wolfganga Cocha, pracownika Generalnej Dyrekcji ds. Tłumaczeń przy Komisji Europejskiej.

Uroczystego otwarcia wrocławskiej dyskusji dokonał kierownik naukowy konferencji prof. Roman Lewicki. Po słowach powitania głos zabrał Dziekan Wydziału Filologicznego, prof. Michał Sarnowski, zwracając w swoim przemówieniu uwagę na aktualność tematyki konferencji oraz długoletnią tradycję Instytutu Filologii Germańskiej w zakresie translatoryki. Następnie wystąpił prof. Eugeniusz Tomiczek, Dyrektor Instytutu Filologii Germańskiej, który przedstawił najważniejsze etapy rozwoju wrocławskiej germanistyki, odnosząc się do instytutowych doświadczeń w zakresie kształcenia tłumaczy oraz badań przekładoznawczych kontynuowanych od 2008 r. w ramach Pracowni Translatoryki. Później głos zabrała Konsul Republiki Federalnej Niemiec, dr Annette Bußmann, akcentując doniosłość podjętej na konferencji problematyki. Po części oficjalnej rozpoczęła się sesja wykładów plenarnych.

Program konferencji obejmował dziesięć wykładów plenarnych wyznaczających tematykę toczącej się dyskusji. Pierwsza sesja miała na celu ukazanie kierunków rozwoju współczesnego przekładoznawstwa i dydaktyki translacji. Otwierający obrady wykład prof. Dilek Dizdar zilustrował wynikające z teoretycznych założeń propozycje modelowania dydaktyki translacji. W kolejnym wystąpieniu prof. Lew Zybatow poddał krytyce modele translacji już ugruntowane w przekładoznawstwie. Obrana przez prof. Lwa Zybatowa perspektywa pozwoliła skonfrontować popularne koncepcje teorii przekładu z praktyką translatorską, w konsekwencji dostarczając licznych argumentów skłaniających do rewizji uznanych modeli. Pierwszą sesję zamknął wykład prof. Jerzego Żmudzkiego na temat aktualnych profili germanistycznej dydaktyki translacji w Polsce, w którym przedstawione zostały wyniki badań dotyczących stanu kształcenia translacyjnego na polskich uczelniach wyższych. Bogactwo wyników przeprowadzonych badań pozwoliło prof. Jerzemu Żmudzkiemu precyzyjnie określić szereg deficytów kształcenia tłumaczy w Polsce oraz sformułować postulaty mające na celu poprawę zaistniałej sytuacji.

Tematyka sesji plenarnej w drugim dniu konferencji obejmowała językoznawcze zagadnienia przekładu. I tak prof. Iwona Bartoszewicz w swoim wystąpieniu *Retoryczne komponenty struktury tekstu jako zagadnienie translatoryki* wykazała znaczącą rolę aspektów retoryki w translacji, a następnie udowodniła nieodzowność stosowania teorii argumentacji i opisu retorycznej struktury tekstu w badaniach przekładoznawczych. Kolejny prelegent, prof. Lothar Černý, rozpatrywał zagadnienia związane z tworzeniem wiedzy w translacji z perspektywy modelu semiotycznego. Zgodnie z sugestią zawartą w tytule swojego wykładu L. Černý wykazał, że w procesie translacji zawsze mamy do czynienia z powstawaniem jakiegoś *novum*. W czasie wykładu prof. Rudolfa Muhra uczestnicy konferencji zostali zapoznani z aspektami przekładu tekstów specjalistycznych, który zasługuje na szczególną uwagę w ramach kształcenia neofilologicznego.

Bardzo zróżnicowany zakres tematów pojawił się w trakcie trzeciej sesji plenarnej. Prof. Zofia Berdychowska skupiła się w swoim wystąpieniu na zagadnieniach

ekwiwalencji w translacji, prof. Feliks Przybylak zmierzył się z przekładem jako formą poetyckiej twórczości, prof. Zenon Weigt i prof. Fred Schulz natomiast rozpatrywali zagadnienia dydaktyki translacji. F. Schulz przedstawił wyniki ankiety przeprowadzonej w biurach tłumaczeniowych, na podstawie której zostały sformułowane wnioski istotne dla kształcenia tłumaczy. W centrum zainteresowania Zenona Weigta znalazły się teksty autentyczne i ich rola w dydaktyce przekładu.

Z uwagi na fakt, iż na konferencję zostało zgłoszonych ponad czterdzieści referatów przedstawicieli polskich i zagranicznych ośrodków, debata konferencyjna prowadzona była również w mniejszych kręgach – w sekcjach, które poruszały zagadnienia następujących pól tematycznych: *Językowe i kulturowe aspekty w przekładzie tekstów literackich*, *Przekład literacki jako przekaz obrazów kultury*. *Ich oddziaływanie i recepcja*, *Kompetencje translatorskie*, *Język prawniczy w praktyce translatorskiej*, *Językowe i kulturowe aspekty przekładu pisemnego*, *Procesy i strategie przekładu ustnego*, *Praktyka i dydaktyka translacji*. Wystąpienie każdego z referentów wieńczyła dyskusja, w której słuchacze mogli poruszyć intrygujące ich kwestie.

Istotnym wzbogaceniem programu konferencji były prezentacje. Uczestnicy konferencji mogli nie tylko zapoznać się z najnowszą wersją pakietu SDL TRADOS, ale także dzięki szczegółowej prezentacji Wolfganga Cocha uzyskać informacje o strukturze i funkcjonowaniu Generalnej Dyrekcji ds. Tłumaczeń przy Komisji Europejskiej.

Do udziału w konferencji zostali zaproszeni zarówno studenci specjalizacji translatorskiej, jak i słuchacze Studiów Podyplomowych Kształcenia Tłumaczy Języka Niemieckiego. Z myślą o tej grupie uczestników w ramach konferencji zorganizowano warsztaty tłumaczeniowe. W. Coch przeprowadził warsztaty na temat banków danych i elektronicznych pomocy tłumacza, dr Artur Dariusz Kubacki zapoznał słuchaczy z wymogami egzaminu na tłumacza przysięgłego, Monika Wacławczyk zaś poruszyła na swoich zajęciach zagadnienia przekładu dokumentów urzędowych. W ofercie znalazły się też warsztaty Andrzeja Leśniaka, których tematem były kwestie terminologii prawniczej.

Różnorodność poruszanych na konferencji zagadnień umożliwiła wnikliwe omówienie teoretycznych, praktycznych oraz dydaktycznych aspektów translacji. Przed polską translatoryką zostały zatem postawione nowe wyzwania. Zmierzenie się z nimi wymaga kontynuacji dyskusji, w której wezmą udział z jednej strony przedstawiciele akademickich ośrodków uprawiających badania nad translacją i realizujących dydaktykę translacji, z drugiej zaś czynni zawodowo tłumacze. Punktem odniesienia tego dialogu może być tom pokonferencyjny *Translation: Theorie – Praxis – Didaktik* wydany nakładem Oficyny Wydawniczej ATUT i Neisse Verlag, w którym opublikowane zostały wykłady plenarne i referaty poszczególnych sekcji.