

# Lingwistyka Stosowana

---

Applied Linguistics

Angewandte Linguistik

PRZEGLĄD / REVIEW

---

**TOM 6: 2012**

Warszawa 2012

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

**Z-ca Redaktora naczelnego** – *dr Monika Płużyczka*

**Sekretarz redakcji** – *dr Justyna Zajac*

**Redakcja językowa** – *dr Monika Płużyczka, dr Justyna Zajac*

**Rada Naukowa**

prof. dr hab. **Ewa Wolnicz-Pawłowska** (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. **Elżbieta Jamrozik** (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. **Zenon Weigt** (Uniwersytet Łódzki),  
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 34 253, e-mail: [ls@uw.edu.pl](mailto:ls@uw.edu.pl),  
[www.ls.uw.edu.pl](http://www.ls.uw.edu.pl)

Founded by prof. Sambor Grucza

© Copyright by Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej  
ISSN 2080-4814

Wydanie I. Ark. wyd. .... Ark. druk ....

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](mailto:wdnpan@wdnpan.pl)  
[www.wdnpan.pl](http://www.wdnpan.pl)

## SPIS TREŚCI

### Rozprawy i artykuły I

Franciszek GRUCZA <i>Antropocentryczna a paradygmatyczna (tradycyjna) lingwistyka (stosowana) i kulturologia (stosowana)</i> .....	5
Małgorzata TRYUK <i>Ocena jakości w tłumaczeniu ustnym. Konieczny etap kształcenia tłumaczy konferencyjnych.</i> .....	45
Sambor GRUCZA, Agnieszka DICKEL, Urszula BURDA, Paweł SZERSZEŃ, LISTiG – <i>Wsparcie e-learningowe praktyki glotto- i translodydaktycznej</i> .....	57
Anna JAROSZEWSKA <i>Komunikacja interpersonalna na lekcji języka obcego – typologia czynników determinujących dyskurs</i> .....	73
Marta KALISKA <i>Teksty prasowe w nauczaniu włoskiego języka ekonomii</i> .....	83
Anna KUDŁAJ <i>Das polnische StGB und seine Übersetzung ins Deutsche</i> .....	99
Marta NAJMAN <i>Computer-Rollenspiel „Wiedźmin“ und seine deutschsprachige Version. Eine translationsorientierte Analyse</i> .....	115
Jan SIKORA <i>Zum Forschungsstand der polnischen Textlinguistik</i> .....	141
Magdalena SOWA <i>Kształtowanie się koncepcji nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych</i> .....	155
Katarzyna SZPOTAKOWSKA <i>Techniki i podstawowe założenia translatorycznej adaptacji tekstów dydaktycznych na przykładzie tekstów z zakresu ekonomii</i> .....	173
Alicja SZTUK <i>Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und seine polnische Übersetzung. Teilergebnisse einer kritischen Translationsanalyse</i> .....	187
Ewa ZWIERCHOŃ-GRABOWSKA <i>Analiza tłumaczeń interlingwalnych a parametry okulograficzne</i> .....	205

### Recenzje i przeglądy

Dalibor ZEMAN, <i>Überlegungen zur deutschen Sprache in Österreich. Linguistische, sprachpolitische und soziolinguistische Aspekte der österreichischen Varietät (= Philologia – Sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse, Bd. 131), Verlag Dr. Kovač, Hamburg, 2009, 267 S.</i> Reinhold UTRI .....	215
Anne PANNIER, Kathlen BRONS, Annika WISNEWSKI, Marleen WEIßBACH, <i>Filmübersetzung (= Leipziger Studien zur angewandten Linguistik und Translatologie, Bd. 11, hrsg. von Peter A. Schmitt), Peter Lang, Frankfurt am Main, 2012, 409 s.</i> Elżbieta PLEWA .....	217
W. KAFKA, A. MAJKIEWICZ, J. ZIEMSKA, K. ZUBIK, <i>Aktuelles zu Wirtschaft und Politik Polens, C.H. Beck, Warszawa, 2008, 141 s.</i> Maria TRELA .....	220

### Komunikaty i sprawozdania

30 lat Zakładu Glottodydaktyki Instytutu Germanistyki UW (1972–2012) Anna JAROSZEWSKA .....	223
---	-----

## CONTENTS

### Discussions and Articles

Franciszek GRUCZA <i>Anthropocentric linguistics vs. paradigmatic (traditional) (applied) linguistics and (applied) culturology</i> .....	5
Małgorzata TRYUK <i>Evaluation of quality in interpreting. A necessary step in the training of conference interpreters.</i> .....	45
Sambor GRUCZA, Agnieszka DICKEL, Urszula BURDA, Paweł SZERSZEŃ <i>LISTiG/ LISST – Linguistically Smart Software System for Glottodidactics and Translation Didactics</i> ...	57
Anna JAROSZEWSKA <i>Interpersonal communication during a foreign language lesson – typology of factors determining discourse</i> .....	73
Marta KALISKA <i>Press articles in Italian economic language teaching</i> .....	83
Anna KUDŁAJ <i>Polish Penal Code and its translation into German</i> .....	99
Marta NAJMAN <i>Computer role-playing game „Wiedźmin” and its German version. Translation-oriented analysis</i> .....	115
Jan SIKORA <i>Reflections on the research of Polish text linguistics</i> .....	141
Magdalena SOWA <i>Job-oriented language teaching. A French example</i> .....	155
Katarzyna SZPOTAKOWSKA <i>Techniques and fundamental assumptions of the preparation of didactic texts for translation students (the case of economic texts)</i> .....	173
Alicja SZTUK <i>The Basic Law of the Federal Republic of Germany and its translation into Polish. Selected results of critical translation analysis</i> .....	187
Ewa ZWIERCHOŃ-GRABOWSKA <i>Interlanguage translation analysis and eye-tracking parameters</i> .....	205

### Reviews and Notices

Dalibor ZEMAN, <i>Überlegungen zur deutschen Sprache in Österreich. Linguistische, sprachpolitische und soziolinguistische Aspekte der österreichischen Varietät (= Philologia – Sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse, Bd. 131), Verlag Dr. Kovač, Hamburg, 2009, 267 S.</i> Reinhold UTRI .....	215
Anne PANNIER, Kathlen BRONS, Annika WISNEWSKI, Marleen WEIßBACH, <i>Filmübersetzung (= Leipziger Studien zur angewandten Linguistik und Translatologie, Bd. 11, hrsg. von Peter A. Schmitt), Peter Lang, Frankfurt am Main, 2012, 409 s.</i> Elżbieta PLEWA .....	217
W. KAFKA, A. MAJKIEWICZ, J. ZIEMSKA, K. ZUBIK, <i>Aktuelles zu Wirtschaft und Politik Polens, C.H. Beck, Warszawa, 2008, 141 s.</i> Maria TRELA .....	220

### News and Reports

<i>30 years of the Glottodidactic School of the Institute of German Studies at the Warsaw University (1972 –2012)</i> Anna JAROSZEWSKA .....	223
--	-----

**Franciszek GRUCZA**  
Społeczna Akademia Nauk

## **Antropocentryczna a paradygmatyczna (tradycyjna) lingwistyka (stosowana) i kulturologia (stosowana)**

### **Abstract:**

#### **Anthropocentric linguistics vs. paradigmatic (traditional) (applied) linguistics and (applied) culturology**

The aim of this paper is to define the meaning of the following expressions: 'linguistics', 'anthropocentric linguistics', 'anthropocentric culturology' as well as 'applied linguistics' and 'applied culturology'. In nature, the presented linguistic/culturological considerations of these expressions are metalinguistic in the strict sense.

The purpose of the metalinguistic considerations presented in this paper is not only to describe or explicate the state of linguistic and culturological languages. Its primary goal is to present the main lexical items of specialist languages generated/created in the acts of linguistic expression of the elements of knowledge created (a) as a result of examination or theoretical explication of lingual, cultural and communicative reality or (b) as a result of examination or theoretical explication of linguistic, culturological and communicological reality.

### **1. Uwagi wstępne**

Tekst<sup>1</sup> ten napisałem w celu przedstawienia kilku rezultatów zrealizowanych przeze mnie w ciągu ostatnich mniej więcej pięciu lat rozważań, po pierwsze, nad znaczeniami nazw<sup>2</sup> „lingwistyka” i „kulturologia”, a w szczególności nad znaczeniami nazw „lingwistyka stosowana” i „kulturologia stosowana”, i po drugie, nad wyróżnianymi przeze mnie za pomocą tych nazw desygnatami, czyli, ogólniej

---

<sup>1</sup> Jest to kolejny tekst powstały na kanwie wykładu, którego wygłoszenie zainauguowało naukową konferencję Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej, która odbyła się w dniach 8–9.04.2011 r. w Lublinie. Pierwszy z nich ukazał się w 2009 roku w 1. tomie czasopisma „Lingwistyka Stosowana” pt. „Metanaukowa i metalingwistyczna wizja lingwistyki (stosowanej)”.

<sup>2</sup> Za pomocą wyrażen „nazwa”/ „nazwy” wyróżniam elementy leksykalne potraktowane jako pewne elementy jakiegoś (odpowiedniego) języka specjalistycznego, natomiast za pomocą wyrażen „wyraz”/ „wyrazy” wyróżniam elementy leksykalne języków powszechnych, a za pomocą wyrażen „termin”/ „terminy” tylko *nazwy jednoznaczne*.

rzecz ujmując, nad odpowiednimi zakresami poznawania/ pracy poznawczej albo jeszcze inaczej: nad odpowiednimi zakresami ludzkich aktywności poznawczych oraz ich rezultatami. Dokładniejszą i zarazem pełniejszą wersję opisu tych rozważań i ich rezultatów przedstawię niebawem w monografii, której roboczy tytuł brzmi następująco: „Lingwistyka, kulturologia i komunikologia antropocentryczna: dyferencjacja i integracja świata poznawania komunikacyjnych właściwości ludzi”.

By ułatwić lekturę dalszych części niniejszego tekstu, zasygnalizuję już w tym miejscu, że od pewnego czasu ani desygnatów nazwy „lingwistyka antropocentryczna”, ani desygnatów nazwy „kulturologia antropocentryczna”, czyli wyróżnianych za ich pomocą zakresów świata poznawania (pracy poznawczej), nie utożsamiam z desygnatami nazw „lingwistyka” lub „kulturologia”, że, inaczej mówiąc, nazwy „lingwistyka antropocentryczna” nie przeciwstawiam wyrażeniom typu „inaczej rozumiana lingwistyka w ogóle”, a nazwy „kulturologia antropocentryczna” wyrażeniom typu „inaczej rozumiana kulturologia w ogóle”.

Podkreślam mocno: po pierwsze, że za pomocą nazw „lingwistyka antropocentryczna” i „kulturologia antropocentryczna” wyróżniam od pewnego czasu tylko pewną część (dokładniej: jedną z dwóch części) świata pracy poznawczej wyróżnianego przeze mnie za pomocą wyrażen/ nazw „lingwistyka w ogóle” lub „kulturologia w ogóle”; po drugie, że analogiczne funkcje desygnacyjne wiążę od pewnego czasu z nazwami „antropocentryczna lingwistyka stosowana” i „antropocentryczna kulturologia stosowana”; po trzecie, że desygnacyjną funkcję nazwy „antropocentryczna kulturologia” zdecydowanie przeciwstawiam desygnacyjnym funkcjom nazw typu „kulturoznawstwo” (więcej na temat w: F. Grucza 2012); po czwarte, że desygnacyjną funkcję nazwy „lingwistyka antropocentryczna” przeciwstawiam desygnacyjnym funkcjom związanym z nazwami typu „językoznawstwo”.

Mocno pragnę już w tym miejscu też podkreślić, że znaczenia związanego tu z wyrażeniem „antropocentryczna” w żadnym razie nie należy utożsamiać ani ze znaczeniem związanym z tym wyrażeniem przez filozofów i/lub teologów, ani ze znaczeniem związanym z nazwą „antropologiczna” w takich kontekstach typu „lingwistyka antropologiczna”. W każdym razie: znaczenia wyrażenia „antropocentryczna” nie przeciwstawiam tu znaczeniu wyrażenia „teocentryczna”. Natomiast można powiedzieć, że przeciwstawiam je znaczeniu wyrażenia „glottocentryczna”, o ile człon „glotto-” tego ostatniego potraktuje się jako wyrażenie reprezentujące znaczenie, które nadal mu J. N. Baudouin de Courtenay w tekście opublikowanym w 1909 roku. Biorąc ten tekst za punkt wyjścia używam od pewnego czasu nazwy „glottologia antropocentryczna” jako równoważnika nazwy „lingwistyka antropocentryczna”.

## 2. Rozważania metajęzykowe v. rozważania/ analizy metalingwistyczne, metakulturologiczne

Rozważania nad znaczeniami (analiza znaczeń) tak wyrażen typu „lingwistyka” i/lub „kulturologia”, jak i wyrażen typu „lingwistyka stosowana” i/lub „kulturologia stosowana” to rozważania lingwistyczne, które zaliczam do zakresu rozważań o charakterze metajęzykowym sensu stricte. Język, za pomocą którego poszczególne autor formułuje/ sformułował teksty w celu przedstawienia/ wyrażenia ich rezultatów, nazywam jego „metajęzykiem sensu stricte”, dokładniej: jego „meta-idiolektem sensu stricte”<sup>3</sup>. Na płaszczyźnie ścisłych rozważań trzeba rozważania nad znaczeniami wyrażen typu „lingwistyka”, „kulturologia” itd. w każdym razie odróżnić od rozważań dotyczących desygnatów tych wyrażen, czyli inaczej mówiąc: zakresów rzeczywistości wyróżnianych za ich pomocą.

Rozważania nad znaczeniami (analiza znaczeń) tak wyrażen typu „lingwistyka” i/lub „kulturologia”, jak i wyrażen typu „lingwistyka stosowana” i/lub „kulturologia stosowana” to rozważania lingwistyczne, które zaliczam do zakresu rozważań o charakterze metajęzykowym sensu stricte. Język, za pomocą którego poszczególne autor formułuje/ sformułował teksty w celu przedstawienia/ wyrażenia ich rezultatów, nazywam jego „metajęzykiem sensu stricte”, dokładniej: jego „meta-idiolektem sensu stricte”. Na płaszczyźnie ścisłych rozważań trzeba rozważania nad znaczeniami wyrażen typu „lingwistyka”, „kulturologia” itd. w każdym razie odróżnić od rozważań dotyczących desygnatów tych wyrażen, czyli inaczej mówiąc: dotyczących zakresów rzeczywistości wyróżnianych za ich pomocą.

Te ostatnie należą do zakresu rozważań metalingwistycznych lub (odpowiednio) metakulturologicznych sensu stricte, albo ogólniej rzecz ujmując: do zakresu wąsko rozumianej metalingwistyki lub metakulturologii<sup>4</sup>. W konsekwencji tych decyzji trzeba (przynajmniej na płaszczyźnie ścisłych rozważań) wyróżnić języki, za pomocą których poszczególne autorzy sformułowali/ formułują dowolne teksty przedstawiające rozważania ostatniego rodzaju i/lub ich rezultaty. Te języki nazywam odpowiednio „językami metalingwistycznymi” lub „językami metakulturologicznymi”, a gdy zachodzi potrzeba ich dokładniejszego określenia: „metalingwistycznymi idiolektami” lub „metakulturologicznymi idiolektami” autorów branych pod uwagę tekstów/ wypowiedzi o lingwistyce lub kulturologii.

Celem podjętych w tym tekście rozważań metajęzykowych nie jest jednak tylko opisanie i/lub wyjaśnienie zastanego stanu rzeczy na polu wziętych pod uwagę języków lingwistycznych i/lub językoznawczych oraz kulturologicznych i/lub

<sup>3</sup> W sprawie różnicy dzielącej rozumienia nazwy „język” i w konsekwencji także posługiwanie się nazwą „metajęzyk” reprezentowane przez lingwistów i logików zob. m.in. E. Grodziński 1969 oraz F. Gucza 1983.

<sup>4</sup> W sprawie rozważań o charakterze metalingwistycznym zob. F. Gucza 1983.

kulturoznawczych. Ich prymarnym celem jest przedstawienie głównych elementów leksykalnych języków specjalistycznych powstałych/ wytworzonych w konsekwencji zrealizowania odpowiednich aktów ujętkowania elementów wiedzy wytworzonych (a) w rezultacie oglądu i/lub teoretycznej eksplikacji rzeczywistości językowej, kulturowej i/lub komunikacyjnej, albo inaczej mówiąc: aktów namysłu nad rzeczywistymi językami, kulturami i/lub kompetencjami (potencjałami) komunikacyjnymi konkretnych ludzi, oraz (b) w rezultacie oglądu i/lub teoretycznej eksplikacji rzeczywistości lingwistycznej, kulturologicznej lub komunikologicznej.

Zarówno języki (idiolekty) metalingwistyczne, jak i języki (idiolekty) metakulturologiczne dzielę na wąsko i szeroko rozumiane. Istotny składnik i zarazem wyróżnik każdego szeroko rozumianego lingwistycznego i/lub kulturologicznego metajęzyka (metaidiolektu) stanowi jego współczynnik będący rezultatem podjętego przez podmiot namysłu nad lingwistyką i/lub kulturologią, nad poznawaniem w ogóle i wzbogacenia swego wąsko rozumianego metalingwistycznego i/lub metakulturologicznego języka (idiolektu) o odpowiednie leksykalne elementy języków wytworzonych przez podmioty zajmujące się głównie poznawaniem poznawania w ogóle, czyli o niektóre leksykalne elementy języków (idiolektów), które można wyróżnić za pomocą nazw „języki (idiolekty) gnoseologiczne” lub „języki (idiolekty) epistemologiczne”. Na wszelki wypadek dodam, że wszystkie rodzaje wymienionych tu języków (idiolektów) to pewne rodzaje języków (idiolektów) specjalistycznych.

Nie wdając się w tym miejscu w szczegóły, można, sumując powyższe uwagi, powiedzieć, że zarówno w obrębie szeroko zakrojonych rozważań metalingwistycznych (ogólniej: szeroko rozumianej metalingwistyki), jak i w obrębie szeroko zakrojonych rozważań metakulturologicznych (ogólniej: szeroko rozumianej metakulturologii) trzeba wyróżnić co najmniej trzy zakresy rozważań specyficznych: po pierwsze, odpowiednie, ale dotyczące czego innego, rozważania natury metajęzykowej; po drugie, zakres rozważań metalingwistycznych sensu stricte lub zakres rozważań metakulturologicznych sensu stricte; po trzecie, analogiczne, a w gruncie rzeczy pokrywające się, zakresy rozważań natury epistemologicznej.

Zarówno rozważania metalingwistyczne, jak i metakulturologiczne trzeba podzielić na (z)realizowane przypadkowo oraz (z)realizowane w sposób systematyczny. W obrębie tych ostatnich trzeba wyróżnić metalingwistyczne i/lub metakulturologiczne rozważania realizowane systematycznie na zasadzie rozważań możliwie analitycznych i niejako z natury rzeczy zaliczyć je do zakresu rozważań naukowych. Jako pewien specyficzny rodzaj rozważań zarówno metalingwistycznych, jak i metakulturologicznych trzeba wyróżnić rozważania realizowane przez podmioty o ambicjach naukowych lub traktowane jako podmioty nauki.

W każdym razie: tak rozważania metalingwistyczne, jak i metakulturologiczne trzeba podzielić na naukowe i nienaukowe. Za pewien obligatoryjny składnik analitycznych rozważań tak metalingwistycznych, jak i metakulturologicznych



o ambicjach naukowych wypada uznać namysł nad desygnatami wyrażen typu „lingwistyka”, „kulturologia”, „lingwistyka stosowana”<sup>5</sup> i „kulturologia stosowana” potraktowanymi jako nazwy/ wyrażenia wyróżniające pewne zakresy nauki/ poznawania naukowego.

Jeśli nie najważniejszym to w każdym razie istotnym zadaniem wszelkiego rodzaju rozważań o ambicjach naukowych jest bowiem permanentne dążenie do podwyższenia stopnia jasności i ścisłości oraz systematyczności języka (specjalistycznego), za pomocą którego dokonuje się transferencji ich rezultatów – są formułowane teksty mające „przedstawić” te rozważania i/lub ich wyniki (por. też F. Grucza 1999, 2005b). Wobec tego wartość jakichkolwiek rozważań i ich wyników (wiedzy) wypada uzależnić od jakości języka (idiolektu), za pomocą/ na podstawie którego jego podmioty sformułowały/ formułują teksty, prezentując te rozważania i/lub ich rezultaty (wiedzę).

Prezentowane tu rozważania zarówno metalingwistyczne, jak i metakulturologiczne to rozważania należące do zakresu metalingwistyki i/lub metakulturologii sensu largo. W konsekwencji wypada (mój) język (idiolekt) zarówno metalingwistyczny, jak i metakulturologiczny, na podstawie którego sformułowałem dalsze części niniejszego tekstu zaliczyć do zbioru szeroko rozumianych języków (idiolektów) metalingwistycznych i/lub metakulturologicznych. Oznacza to, że leksykony obu tych języków „obejmują” nie tylko ściśle metalingwistyczne lub metakulturologiczne, lecz także pewne epistemologiczne elementy leksykalne.

Ponieważ te ostatnie stanowią pewnego rodzaju wspólny współczynnik obu tych języków, podejmę w następnej części tego tekstu najpierw próbę wyjaśnienia znaczeń wiązanych przeze mnie z najważniejszymi elementami leksykalnymi „wytworzonymi” w konsekwencji moich rozważań o charakterze epistemologicznym. Ale postąpię tak też dlatego, że również te rozważania usiłuję realizować na zasadzie rozważań możliwie analitycznych. Na razie podmioty rozważań zarówno metalingwistycznych, jak i metakulturologicznych formułują i prezentują teksty mające przedstawić rezultaty ich rozważań metalingwistycznych i metakulturologicznych w językach nie tylko różniących się pod niejednym względem, lecz zarazem niejasnych, a nawet można by rzec mętnych.

Dodam, że sporo miejsca poświęciłem objaśnianiu odpowiedniego stanu epistemologicznego współczynnika mojego języka (idiolektu) już w niejednej z moich wcześniejszych prac i każda z podjętych przez mnie prób prezentacji mojego rozumienia desygnatów wyrażen „lingwistyka”, „kulturologia”, „lingwistyka stosowana”, „kulturologia stosowana” była ściśle powiązana z próbą dalszego uszczegółowienia i/lub uściślenia mojego szeroko rozumianego języka (idiolektu) metalingwistycznego i/lub metakulturologicznego. Podobnie rzecz ma się, gdy chodzi o cel niniejszego artykułu. Jego zadaniem parcjalnym jest również dalej

<sup>5</sup> O historii kształtowania się lingwistyki stosowanej jako nauki oraz historii wyodrębniania jej przedmiotu więcej w F. Grucza 1983, 2010a.

idące uszczegółowienie i uściślenie mojego szeroko rozumianego języka (idiolektu) zarówno metalingwistycznego, jak i metakulturologicznego. Inaczej mówiąc: również rozważania przedstawione w dalszych częściach tego artykułu mają na celu nie tylko uszczegółowienie mojego rozumienia desygnatów wyrażen „lingwistyka”, „kulturologia”, „lingwistyka stosowana”, „kulturologia stosowana”, lecz także uszczegółowienie specjalistycznych języków wytworzonych/ wytwarzanych do prezentacji odnośnych rozumień/ wyobrażeń.

Podkreślam ponadto, po pierwsze, że leksykalne elementy dowolnego języka (idiolektu) specjalistycznego wyróżniam za pomocą wyrażenia „nazwa/ nazwy”, dokładniej: za pomocą wyrażenia „leksemy nazwowe”; po drugie, że pewne leksykalne elementy mojego szeroko rozumianego języka (idiolektu) tak metalingwistycznego, jak i metakulturologicznego stanowią nie tylko wymienione nazwy „lingwistyka” i „lingwistyka stosowana”, lecz także nazwy typu „aktywności poznawcze”, „poznawanie”, „dziedzina poznawania (nauki)”, „człon (część) dziedziny poznawania (nauki)”, „przedmiot poznawania”, „podmiot poznawania” i wiele im podobnych; po trzecie, że chcąc wyjaśnić kwestię, jak ma się zakres poznawania/ pracy poznawczej wyróżnianego za pomocą nazwy „lingwistyka stosowana” do zakresu pracy poznawczej wyróżnianego za pomocą nazwy „lingwistyka”, trzeba najpierw wyjaśnić znaczenia związane z poszczególnymi elementami drugiej z tych kategorii elementów leksykalnych; po czwarte, że żaden autor formułujący teksty specjalistyczne, czyli teksty mające przedstawić rozważania prezentowane przezeń w charakterze rozważań specjalistycznych, „nie ma prawa” pozostawić intuicji ich odbiorców rozszyfrowywania znaczeń (z)wiązanych przezeń z głównymi elementami leksykalnymi języka, za pomocą którego dane teksty sformułował (formułuje); po piąte, że w jeszcze większej mierze ostatnie stwierdzenie dotyczy autorów tekstów przedstawianych w charakterze tekstów naukowych.

### **3. Poznawanie a nauka, dziedziny poznawania/ nauki, człon (dziedzin) poznawania/ nauki**

Poznawanie to pewien rodzaj aktywności (czynności) wykonywanych przez istoty żywe, ale niekoniecznie świadomie<sup>6</sup>. W dalszym ciągu niniejszych rozważań będę jednak brał pod uwagę tylko, a w każdym razie głównie, aktywności poznawcze ludzi – ludzkie poznawanie. Aktywności poznawcze wziętych pod uwagę ludzi (podmiotów) wyróżniane za pomocą wyrażen typu „rozważania”, „analizy”

<sup>6</sup> Poznawcze aktywności ludzi często przeciwstawia się ich aktywnościom praktycznym (tak postąpił np. Z. Cackowski 1979). Osobiście nie jestem przekonany o słuszności tego przeciwstawienia. Dokładniej wypowiem się na ten temat w innym miejscu.

lub „badania” dotyczące tego samego przedmiotu zaliczam do jednej i tej samej dziedziny poznawania. Oznacza to, że wszystkie podmioty zajmujące się poznawaniem tego samego przedmiotu traktuję jako podmioty reprezentujące (stanowiące) jedną i tę samą dziedzinę poznawania. Inaczej mówiąc: wyróżnione zakresy pracy poznawczej traktuję jako różne dziedziny poznawania tylko pod warunkiem, że ich podmioty zajmują się poznawaniem różnych (traktowanych jako różne) przedmiotów, w szczególności poznawaniem różnych zakresów lub składników (elementów) rzeczywistości<sup>7</sup>.

Sygnalizuję awansem, że z punktu widzenia przedmiotu, którego poznawaniem zajmują się podmioty zakresów poznawania wyróżnianych przeze mnie za pomocą nazw „antropocentryczna lingwistyka stosowana” i/lub „antropocentryczna kulturologia stosowana” (znaczenie wyróżnika/ nazwy „antropocentryczna” wyjaśnię za chwilę), nie sposób uznać, że podmioty poznawania należące (zaliczane) do tych zakresów reprezentują inne dziedziny poznawania niż te, którą wyróżnia się za pomocą nazwy „antropocentryczna lingwistyka” lub nazw traktowanych jako jej znaczeniowe odpowiedniki, czyli za pomocą takich nazw, jak na przykład „językoznawstwo” albo nazwy „antropocentryczna kulturologia” lub nazw traktowanych jako jej znaczeniowe odpowiedniki.

Innymi słowy: desygnatów nazw „antropocentryczna lingwistyka stosowana” i „antropocentryczna kulturologia stosowana” (stanowiących pewne elementy mojego języka metalingwistycznego) nie traktuję jako całkiem innej lingwistyki i/lub kulturologii niż ta, którą wyróżnia się za pomocą nazwy „antropocentryczna lingwistyka” i/lub „antropocentryczna kulturologia”. Tak antropocentryczną lingwistykę stosowaną, jak i antropocentryczną kulturologię stosowaną traktuję jako pewną część – jako pewne obligatoryjne ogniwo – lingwistyki lub kulturologii antropocentrycznej w ogóle. Dokładniej, jako jej ostatnie (finalne) ogniwo, a jeszcze dokładniej, jako ogniwo, którego podmioty zajmują (winny zajmować) się realizacją (specyficznych) aktywności poznawczych, jeśli chcą poznać interesujący je przedmiot do końca, jeśli chcą zrealizować swoje zadanie poznawcze w pełni, czyli pozyskać o interesującym je przedmiocie wiedzę w możliwie najwyższym stopniu pewną – uzasadnioną. W moim rozumieniu (antropocentryczna) lingwistyka stosowana to pewna część dziedziny poznawania wyróżnianej za pomocą nazwy „(antropocentryczna) lingwistyka stosowana”, a (antropocentryczna) kulturologia stosowana to pewna część dziedziny poznawania wyróżnianej za pomocą wyrażenia „(antropocentryczna) kulturologia stosowana”.

Prymarnie w obrębie ogólnego świata (kosmosu) ludzkich aktywności, w obrębie świata ludzkiej pracy w ogóle, aktywności poznawcze wyróżnia ich aspekt teleologiczny, czyli ich cel albo powód, ze względu na który są one podejmowane/ wykonywane lub zostały podjęte/ wykonane i/lub ich aspekt rezultatywny, w szcze-

<sup>7</sup> Nawiązuję tu do moich wcześniejszych uwag na ten temat; zob. przede wszystkim F. Grucza 1983.

gólności natura tego, co podmiot, który je zrealizował, uzyskał w konsekwencji ich wykonania. Dowolne aktywności ludzi nazywam zatem poznawczymi, o ile są one wykonywane/ zostały wykonane w celu pozyskania (nowej) wiedzy o czymś – o jakimś przedmiocie lub jeśli w konsekwencji ich realizacji ich podmiot pozyskał jakąś (nową) wiedzę (zob. także F. Grucza 2010a).

Dodam, po pierwsze, że nazywam je tak niezależnie od tego, czy ich podmiot realizuje/ zrealizował je świadomie w celu pozyskania nowej wiedzy, czy tę ostatnią pozyskał przypadkowo; po drugie, że podział ludzkiej pracy na fizyczną (mięśniową) i umysłową (mózgową) traktuję jako problematyczny, ponieważ mózg jest też swoistym mięśniem, a jego (tzw. umysłowa) praca, zwłaszcza kreatywna, jest też pracą (w dodatku nawet wysoce) energochłonną.

Powtórzę: poznawanie tego samego przedmiotu albo, inaczej mówiąc, aktywności realizowane w celu poznania tego samego (specyficznym rozumianego) przedmiotu, wyróżniam za pomocą wyrażenia „dziedzina poznawania”. Oznacza to, że jako prymarne kryterium inności poszczególnych dziedzin ludzkiego poznawania traktuję inność ich specyficznym rozumianych przedmiotów, a nie teleologiczną lub metodologiczną inność wziętego pod uwagę zakresu (rodzaju) poznawania (więcej na ten temat w części 4). Jako naprawdę (rzeczywiście) inne dziedziny poznawania traktuję tylko takie zakresy aktywności poznawczych, których podmioty są w stanie wykazać kategorialną inność przedmiotu, którego poznawaniem zajmują się lub pragną się zajmować. Szczególny rodzaj *dziedzin poznawania* stanowią poszczególne *dziedziny nauki*.

Ani wyrażen typu „ludzkie aktywności poznawcze”, „ludzka praca poznawcza” czy „poznawanie”, ani desygnatów wyrażen typu „lingwistyka”, „kulturologia”, „historiografia” czy „literaturoznawstwo” nie traktuję jako znaczeniowe równoważniki wyrażen typu „świadomie realizowane aktywności poznawcze” itd., ani jako znaczeniowe równoważniki wyrażen typu „naukowe aktywności poznawcze”.

Ale choć ludzkie aktywności poznawcze spełniające wymienione kryterium teleologiczne i/lub rezultatywne traktuję jako aktywności poznawcze niezależnie od tego, czy są one realizowane lub zostały zrealizowane świadomie czy nieświadomie, to jednak uważam, że w obrębie modelu prezentującego ich racjonalną rekonstrukcję warto je podzielić (zresztą podobnie jak wiele innych rodzajów ludzkich aktywności) nie tylko na (z)realizowane świadomie i nieświadomie, lecz także na realizowane powszechnie – przez wszystkich<sup>8</sup> ludzi i takie, których realizacją zajmują się tylko niektórzy ludzie, i że w obrębie tych ostatnich warto ponadto wyróżnić te, które realizowane są zawodowo. W żadnym jednak razie ostatniego podziału nie należy utożsamiać z podziałem aktywności poznawczych na naukowe i nienau-

---

<sup>8</sup> Pewne aktywności poznawcze jest zdolny realizować i realizuje nie tylko każdy człowiek, lecz także każda istota żywa na podstawie swego „wyposażenia” genetycznego. Wystarczy, że posiadająca je istota otworzy oczy, by zgoła automatycznie zrealizować odpowiedni akt poznania – pracy poznawczej.

kowe. Naukowe aktywności poznawcze stanowią tylko pewien zakres świadomie realizowanych aktywności poznawczych.

Ludzkie aktywności poznawcze (ludzkie pozna(wa)nie, ludzką pracę poznawczą, można, i trzeba, rozważać zarówno jako pewne (a) (quasi symultaniczne) akty czynnościowe, jak i jako pewne (b) procesy, czyli jako pewne ciągi poznawczych aktów zrealizowanych w jakimś przedziale czasowym – jako aktywności mające swój wymiar temporalny. Za pomocą wyrażenia „akt poznawczy” wyróżniam zarówno czynności zrealizowane (quasi symultanicznie) przez konkretny, indywidualny podmiot w celu wzbogacenia jego wiedzy, jak i czynności, w konsekwencji zrealizowania których konkretny, indywidualny podmiot wzbogacił swą wiedzę<sup>9</sup>. Za pomocą wyrażenia „proces poznawczy” wyróżniam zarówno ciągi aktów poznawczych zrealizowanych w ciągu wziętego pod uwagę przedziału czasowego przez ten sam podmiot, jak i ciągi aktów poznawczych zrealizowanych w ciągu wziętego pod uwagę przedziału czasowego przez różne podmioty w celu wzbogacenia jego/ ich wiedzy o tym samym przedmiocie.

Wiedzę pozyskaną przez dowolny indywidualny podmiot w konsekwencji zrealizowania przezeń dowolnego aktu poznawczego nazywam „rezultatem aktu poznania”, a wiedzę pozyskaną przez dowolny podmiot indywidualny lub zbiorowy (kolektywny) w konsekwencji zrealizowania przezeń odpowiedniego ciągu aktów poznawczych nazywam „rezultatem procesu poznawania”. Podkreślam, po pierwsze, że w przypadku dowolnego aktu pozna(wa)nia mamy z natury rzeczy do czynienia z podmiotem indywidualnym, natomiast w przypadku procesu poznawania możemy mieć do czynienia tak z indywidualnym, jak i kolektywnym podmiotem; po drugie, że od aktów/ procesów poznawania realizowanych *hic et nunc* trzeba odróżnić akty/ procesy już zrealizowane oraz takie, które mogą/ mają zostać zrealizowane w przyszłości.

#### 4. Podmioty poznawania

Dowolna osoba spełnia funkcję podmiotu poznawania (aktywności poznawczych, pracy poznawczej) rzeczywiście tylko w czasie, w którym realizuje jakies akty/ procesy poznawania. Ale spełnia tę funkcję niezależnie od tego, czego akty te dotyczą i też niezależnie od tego, czy spełnia ją świadomie. Ta sama osoba może spełniać, i z natury rzeczy spełnia, różne rodzaje aktywności poznawczych – zresz-

---

<sup>9</sup> Wyrażenia „pozyskanie wiedzy” nie należy interpretować jako równoważnika wyrażenia „pozyskanie wiedzy umożliwiającej sformułowanie odpowiedzi na pytanie o interesujący nas stan rzeczy”. Także w rezultacie chybionego aktu poznania pozyskujemy jakąś wiedzę – na przykład tę, że wykonany przez nas akt poznania nie przyniósł (z jakichś powodów) oczekiwanego rezultatu.

tą podobnie jak inne aktywności/ czynności, czasem jedno po drugim (konsekwentnie), czasem jednocześnie (symultanicznie). Poza tym ta sama osoba może je spełniać, jak już nadmieniałem, okazjonalnie albo mniej lub bardziej systematycznie itd. Poszczególne osoby spełniają różne rodzaje aktywności poznawczych na podstawie swych zdolności naturalnych. Każda jest w stanie spełniać je lepiej lub gorzej w konsekwencji nabytej praktyki, odpowiedniego wyćwiczenia, przemyślenia, racjonalizacji w ich wykonywaniu itd.

Poszczególne osoby mogą się specjalizować, i z reguły się specjalizują, w wykonywaniu pewnych rodzajów aktywności poznawczych – w poznawaniu tego lub innego przedmiotu. Mogą też uczynić ich wykonywanie swym głównym zajęciem lub zajmować się ich wykonywaniem na zasadach pracy profesjonalnej (zawodowej). Zbiór podmiotów zajmujących się głównie poznawaniem wyróżnionego/ wybranego przez nie przedmiotu nazywam „kolektywnym podmiotem odpowiedniej dziedziny poznawania”.

Podkreślam, że desygnacyjnej funkcji wyrażenia „dziedzina poznawania” nie wolno utożsamiać z desygnacyjną funkcją wyrażenia „dziedzina nauki” i że desygnacyjnych funkcji obu wyrażen, czyli wyrażen „dziedzina poznawania” i „dziedzina nauki” w żadnym razie nie wolno utożsamiać z desygnacyjną funkcją wyrażen typu „kierunek studiów” lub „dziedzina kształcenia”. Notorycznie dokonywane akty utożsamiania desygnatów wyrażen (nazw) typu „nauka” i „wiedza” oraz „dziedzina nauki” i „dziedzina wiedzy” są równie absurdalne, co akty utożsamiania desygnacyjnych funkcji wyrażen „poznawanie” i „wiedza”. Co się mnie tyczy, to za pomocą wyrażenia „nauka” wyróżniam przede wszystkim świat (zbiór) podmiotów trudniących się profesjonalnym wykonywaniem pracy naukowej – naukowym poznawaniem – na zasadach pracy zawodowej.

Przy okazji podkreślam ponadto, że tzw. mądrość rozumiana jako właściwość danego podmiotu tożsama z posiadaną przezeń wiedzą nie jest prymarnie konstytutywnym współczynnikiem nauki w przyjętym tu jej rozumieniu, lecz jej rezultatem.

## 5. Przedmiot poznawania

Również wyrażeniem „przedmiot (poznania)” posługuję się jako pewną nazwą (wysoce) specjalistyczną, czyli jako pewną nazwą o specyficznym znaczeniu. Inaczej mówiąc: znaczenie (z)wiązane przeze mnie z tą nazwą nie jest tożsame ze znaczeniem zwykle związanym z wyrazem „przedmiot” – z potocznym rozumieniem tego ostatniego. Formalna definicja (ogólnego) przedmiotu poznawania, w jego przyjętym tu rozumieniu, przedstawia się następująco:

$$[O_1 \dots O_x; W_1 \dots W_y; R_1 \dots R_z]$$

Chcąc dokładnie wyróżnić i określić (przedstawić) przedmiot poznawania jakiegokolwiek podmiotu, w szczególności przedmiot poznawania jakiegokolwiek dziedziny poznawania, trzeba wyraźnie wymienić (określić): (a) zbiór  $\{O_1 \dots O_x\}$ , czyli zbiór obiektów poznawanych – branych pod poznawczą uwagę; (b) zbiór  $\{W_1 \dots W_y\}$ , czyli zbiór branych pod uwagę właściwości wyróżnionych obiektów; (c) zbiór  $\{R_1 \dots R_z\}$ , czyli zbiór branych pod uwagę relacji pomiędzy wyróżnionymi obiektami i/lub właściwościami tychże.

Także wyrażeniem „obiekt” posługuję się w specjalistycznym znaczeniu – przede wszystkim podkreślam, po pierwsze, że jego desygnacyjnej funkcji nie utożsamiam z desygnacyjną funkcją wyrażenia „przedmiot”; po drugie, że jego desygnacyjnej funkcji nie ograniczam do wyróżniania *rzeczy*. Za jego pomocą wyróżniam także wszelkiego rodzaju mentalne *byty*, czyli *rzeczy* tylko pomyślane (wyobrażone), a więc także *byty*, względem których zakłada się, że istnieją, i to niekoncepcyjne w obrębie tego świata, choć nie sposób doświadczyć ich istnienia. Mówiąc krótko: przedmiot poznania i konstytuujące go obiekty to dwie kategorie *rzeczy*.

Poszczególne podmioty zainteresowane poznawaniem tego samego ogólnego przedmiotu nie muszą zajmować się nim w całości – mogą koncentrować się na poznawaniu jego różnych części – na składających się nań różnych przedmiotów parcjalnych, czyli na przykład na poznawaniu różnych podzbiorów (subkategorii) konstytuujących go obiektów lub na poznawaniu różnych podzbiorów (subkategorii) wyróżnionych właściwości tychże i wreszcie na realizacji tylko pewnych członów lub ogniw kompletnego ciągu ich poznawania, o czym więcej za chwilę. Poza tym poszczególne podmioty zainteresowane poznawaniem tego samego ogólnego przedmiotu mogą się ograniczyć do poznawania poszczególnych konkretnych obiektów konstytuujących ten przedmiot. W przypadku takich dziedzin poznawania jak lingwistyka mogą (a poniekąd nawet powinny) siebie samych traktować jako konkretne obiekty konstytuujące przedmiot ich poznawania. Podkreślam mocno: obiekty konstytuujące przedmiot poznawania trzeba możliwie wyraźnie odróżnić od obiektów stanowiących tzw. empiryczny materiał umożliwiający poznanie przedmiotu ich zainteresowań poznawczych.

## 6. Rezultaty poznawania: *wiedza* i jej status ontyczny

Rezultaty zrealizowanych zarówno aktów, jak i procesów wyróżniam za pomocą (odpowiednich form) wyrażenia „wiedza”. Jednakże wyrażeniem „wiedza” posługuję się w sposób daleko odbiegający nie tylko od tego, w jaki posługują się nim ludzie na co dzień, lecz także od tego, w jaki posługują się nim specjaliści. Przede wszystkim inaczej niż czynią to jedni i drudzy oceniam ontyczny status desygna-

tów wyrażenia „wiedza”. Otóż to, co wyróżniam za pomocą wyrażenia „wiedza”, traktuję jako pewną niezbywalną właściwość/ współczynnik jakiejś konkretnej istoty żywej – w szczególności konkretnego człowieka. Jako jej/ jego właściwość/ współczynnik, o której/ którym można powiedzieć, że dana istota żywa ją/ go posiada, lub, że jej/ go nie posiada. Żadne byty martwe żadnej wiedzy nie posiadają. Żadna wiedza nie istnieje samodzielnie, nie jest żadnym bytem samoistnym.

Każda (rzeczywista) wiedza każdej istoty żywej, w tym każdego człowieka, jest w tym samym sensie czymś jednorazowym, co każda istota żywa (każdy człowiek). Z tego powodu posługuję się wyrazem „wiedza” też w liczbie mnogiej<sup>10</sup>. I to jest drugi istotny wyróżnik mojego posługiwania się tym wyrażeniem – tą nazwą. W każdym razie twierdzę, że faktycznie istnieją tylko wiedze poszczególnych konkretnych istot żywych. Ani wyrażenie „wiedza intersubiektywna”, ani wyrażenie „wiedza obiektywna” nie wyróżnia żadnego samoistnego desygnatu – bytu. Tym niemniej można zasadnie mówić o istnieniu wspólnej wiedzy dowolnego zbioru istot żywych, w szczególności o istnieniu wspólnej wiedzy istot analogicznych. Ale zasadnie można mówić o rzeczywistym istnieniu wspólnej wiedzy dowolnego zbioru istot żywych (osób) tylko o tyle, o ile traktuje się ją, czyli desygnat tego wyrażenia (tej nazwy), jako logiczny przekrój wiedz(y) wziętych pod uwagę istot (osób).

Wiedzę każdej konkretnej istoty żywej dzielę najpierw na naturalną (genetyczną) i kulturową albo inaczej: na odziedziczoną i wytworzoną przez nią. Wiedzę genetyczną wszystkie istoty żywe są w stanie przekazywać bezpośrednio, ale tylko swym potomkom i tylko na zasadach od nich niezależnych. Wiedzy przez nie wytworzonej (kulturowej) żadne istoty żywe, a więc również ludzie, nie są w stanie przekazywać bezpośrednio w dosłownym (podstawowym) znaczeniu wyrażenia „przekazywać”. W dalszych częściach tego tekstu będę brał pod uwagę przede wszystkim różne rodzaje wiedzy wytwarzanej/ wytworzonej przez ludzi. To one, a nie (dziedziczona przez ludzi) wiedza genetyczna, stanowią rezultat ich wszelkiego poznawania (szerzej na ten temat zob. F. Grucza 1997).

Pewien wymiar zdolności wytwarzania wiedzy oraz zapamiętywania, pomnażania i doskonalenia wiedzy wytworzonej, czyli między innymi pewien wymiar zdolności (automatycznego) realizowania czynności poznawczych zbiorczo nazywanych „uczeniem się”, posiadają wszystkie istoty żywe. Zdolność ta stanowi pewną pochodną ich odpowiedniej wiedzy genetycznej – ich wiedzy „otrzymywanej” drogą genetycznego przekazu. Od wielkości i jakości odziedziczonego przez poszczególne kategorie i egzemplarze istot żywych potencjału odpowiedniej wiedzy genetycznej zależy moc ich zdolności generowania i gromadzenia wiedzy. Natomiast moc ludzkich potencjałów (zdolności) do generowania i gromadzenia oraz

<sup>10</sup> Systematycznie wyrażeniem „wiedza” w liczbie mnogiej („wiedze”) posługuje się na przykład S. Grucza w monografii *Lingwistyka języków specjalistycznych* (2008).



przetwarzania wiedzy odróżnia ludzi od wszystkich innych gatunków istot żywych w sposób dramatyczny.

W skrócie wiedzę wytworzoną (pozyskana, zgromadzoną) przez poszczególne istoty żywe, w szczególności przez poszczególnych ludzi, w ciągu ich życia nazywam „(ich) wiedzą kulturową”. Pewną niezwykle istotną właściwość ontyczną wiedzy kulturowej stanowi jej nieprzekazywalność, czyli to, że żadna istota żywa, w tym żaden człowiek, nie jest w stanie bezpośrednio (w dosłownym sensie tego wyrazu) przekazać żadnego elementu swej wiedzy kulturowej żadnej innej istocie żywej. Inaczej mówiąc: choć tak się zwykle mówi, to faktycznie nikt nikomu nie przekazuje żadnej wiedzy bezpośrednio, bo nie jest w stanie tego uczynić. Zauważmy: gdyby jakaś istota żywa była w stanie przekazać swą wiedzę jakiejś innej istocie, i przekazała ją w sensie dosłownym, to akt jej przekazania byłby tożsamy z aktem pozbycia się jej. A skoro nikt nie jest w stanie nikomu swej wiedzy kulturowej przekazać, to nikt nie jest też w stanie niczyjej wiedzy sobie przyswoić.

Nie wdając się w szczegóły, w tym miejscu powiem: by umożliwić innym istotom żywym, zwłaszcza analogicznym, czyli członkom tej samej wspólnoty genetycznej, poznanie wiedzy wykreowanej i zgromadzonej przez nie, wiele gatunków istot żywych wytworzyło – oczywiście na miarę swoich genetycznych potencjałów – odpowiednie mentalne oprzyrządowania/ środki komunikacyjne umożliwiające im wykonywanie aktywności wyróżnianych za pomocą wyrażen typu „komunikowanie się” lub „porozumiewanie się”, a także takich jak „poznawanie czyjejś wiedzy”, „informowanie (powiadamy) kogoś o czymś”, „nauczanie” itd.

Jednakże większość gatunków istot żywych była, i jest, w stanie wytworzyć tylko oprzyrządowania/ środki umożliwiające porozumiewanie się z innymi istotami żywymi jedynie za pomocą odpowiednich sygnałów, a nie porozumiewanie się za pomocą znaków. Poza ludźmi za pomocą znaków są w stanie porozumiewać się tylko nieliczne gatunki istot żywych. Ale generatywna moc „znakowych oprzyrządowań/ środków komunikacyjnych”, jakie są w stanie wytwarzać (opanować) te ostatnie, jest wręcz nieporównywalna z generatywną mocą ludzkich „znakowych oprzyrządowań/ środków komunikacyjnych” – oprzyrządowań ludzkich mózgów umożliwiających im wytwarzanie i uzewnętrznianie (przedstawianie) odpowiednich tekstów zamiast odpowiednich elementów ich wiedzy (kulturowej). W sprawie różnicy dzielącej desygnaty nazw „sygnał” i „znak” powiem w tym miejscu tylko tyle, że za pomocą nazwy „sygnał” wyróżniam bodźce informujące o sobie i/lub swoim źródle (twórcy, nadawcy), natomiast za pomocą nazwy „znak” wyróżniam sygnały informujące (na zasadzie odpowiedniej umowy) o czymś, czym one nie są<sup>11</sup>.

Za pomocą znaków porozumiewać się są w stanie tylko istoty żywe genetycznie wyposażone w zdolność (a) do wytwarzania w obrębie swych mózgów (lub odpo-

<sup>11</sup> Nieco szerzej na ten temat zob. F. Grucza 2010b. Dokładniej wypowiem się na ten temat w zapowiedzianej na początku monografii.

wiednich organów) wyrażeniowych form znaków oraz wiązania ich z odpowiednimi elementami (porcjami) ich wiedzy, czyli z odpowiednimi znaczeniami (desygnatami i/lub denotatami). Również tej kwestii nie mogę w tym miejscu omówić dokładnie. Tu powiem tylko tyle:

- akty tworzenia (odtworzenia) wyrażeniowych form znaków i wiązania ich z odpowiednimi elementami (porcjami) wiedzy nazywam aktami semiologizacji sygnałów;
- akty semiologizacji sygnałów, dzielę na akty lingwalizacji (ujęzykowania) oraz kulturyzacji wiedzy;
- akty lingwalizacji (ujęzykowania) oraz akty kulturyzacji wiedzy odróżniam zarówno od aktów lingwalizacji (ujęzykowania) oraz aktów kulturyzacji emocjonalnych stanów istot żywych, jak i od aktów lingwalizacji (ujęzykowania) oraz kulturyzacji tego rodzaju współczynników konkretnych ludzi jak ich wyobrażenia, marzenia itd.;
- wszelkie rodzaje aktów semiologizacji, czyli zarówno akty lingwalizacji (ujęzykowania), jak i akty kulturyzacji tak wiedzy, jak stanów emocjonalnych itd. odróżniam od odpowiednich procesów;
- w dalszej części tekstu będę uwzględniał w zasadzie już tylko odpowiednie właściwości (w tym zdolności) i aktywności ludzi.

Elementy wiedzy pozyskanej przez poszczególnych ludzi w rezultacie zrealizowania przez nich odpowiednich aktów/ procesów poznawania nazywam „prymarnymi” lub „właściwymi” rezultatami ich aktywności poznawczych. Odróżniam je od rezultatów zrealizowanych przez nich aktów/ procesów lingwalizacji (ujęzykowania) i/lub kulturyzacji elementów pozyskanej przez nich wiedzy, przede wszystkim od rezultatów aktów ich ujęzykowień morfemowych i/lub leksemowych, a w szczególności od wykreowanych w konsekwencji (tego rodzaju aktów) porcji wiedzy i (z)wiązanych przez podmioty tych aktów/ procesów z odpowiednimi mentalnymi formami wytworzonych (opanowanych) przez nie morfemów i/lub leksemów albo kulturemów.

Podkreślam, po pierwsze, że te porcje wiedzy (językowej lub kulturowej) wyróżniam za pomocą nazwy „denotaty” i że traktuję je jako pewnego rodzaju wtórną kategorię rezultatów ludzkiego poznawania; oraz po drugie, że w konsekwencji zarysowanej analizy trzeba odróżnić: (a) akty/ procesy i rezultaty poznawania prymarnego oraz (b) akty/ procesy i rezultaty lingwalizacji i/lub kulturyzacji rezultatów aktów poznawania prymarnego. Dodam przy tym, że zdaję sobie sprawę z tego, iż akty typu (a) i (b) są często realizowane jednocześnie, a w każdym razie we wzajemnym powiązaniu. Ani aktów/ procesów lingwalizacji, ani aktów/ procesów kulturyzacji wiedzy nie należy utożsamiać z aktami tekstualizacji wiedzy (więcej na ten temat za chwilę).

### 7. Antropocentryczna interpretacja wyrażen „język”/ „języki” i „kultura”/ „kultury”

Z przedstawionych dotąd uwag wynika między innymi, że chcąc odpowiedź na pytanie, czym jest lingwistyka stosowana, trzeba najpierw odpowiedzieć na pytanie, czym jest lingwistyka. Natomiast, aby móc odpowiedzieć na drugie z tych pytań, trzeba najpierw odpowiedzieć na pytanie, co stanowi przedmiot poznawania podmiotów lingwistyki traktowanej jako pewna dziedzina poznawania naukowego, albo inaczej mówiąc: czego dotyczą aktywności poznawcze realizowane przez podmioty tak rozumianej lingwistyki, albo jeszcze inaczej: przez podmioty dziedziny poznawania, którą odtąd będę wyróżniał za pomocą nazwy „lingwistyka”.

Znakomita większość podmiotów lingwistyki udziela na drugie z tych pytań następującej odpowiedzi: „lingwistyka to dziedzina nauki zajmująca się poznawaniem ludzkich języków”. Tymczasem okazuje się, że tego rodzaju objaśnień, czym się zajmuje lingwistyka, dokładniej, czym zajmują się jej podmioty, nie sposób uznać za zadawalające. A nie sposób tego uczynić przede wszystkim dlatego, że ich autorzy albo suponują, jakby jasne było, czym są obiekty wyróżniane za pomocą wyrażenia „język(i)”, albo przypisują temu, co wyróżniają za jego pomocą, zarówno ontyczne, jak i funkcjonalne właściwości, w tym właściwości, których te nie posiadają.

Z reguły autorzy tradycyjnych objaśnień nazw typu „język(i) ludzki(e)” traktują je jako nazwy wyróżniające przede wszystkim, a często nawet wyłącznie, byty, które w gruncie rzeczy nie są rzeczywistymi językami konkretnych ludzi, lecz ich pewnymi (mniej lub bardziej wyraźnymi i dokładnymi) uogólnieniami, wzorcami, modelami – pewnego rodzaju uogólnionymi paradygmatami lub prototypami rzeczywistych języków ludzi stanowiących pewne specyficzne wspólnoty, zwłaszcza wspólnoty nazywane „narodami”, „wspólnotami narodowymi” lub „wspólnotami etnicznymi”. Tego rodzaju status „przysługuje” zwłaszcza bytom, które wyróżniają się za pomocą wyrażen typu „język(i)” w kontekstach nazw typu „język polski”, „język niemiecki” czy „język angielski” (zob. F. Grucza 2002).

Podkreślam: utożsamianie bytów (rzeczy) wyróżnianych za pomocą nazw typu „język polski” itd. z rzeczywistymi językami konkretnych osób (np. Polaków) jest z gruntu bezzasadne: byty pierwszego rodzaju nie są rzeczywistymi językami. Ale błędem jest nie tylko przypisywanie rzeczom wyróżnianym za pomocą nazw typu „język polski” itd. niewłaściwego statusu. Istotnym błędem jest także nazywanie ich „wspólnymi językami” Polaków, Niemców lub Anglików. Z gruntu fałszywe są przekonania (twierdzenia), jakoby wszyscy Polacy, Niemcy czy Anglicy „posługiwali się” tym samym językiem. Faktycznie nie ma nawet dwóch Polaków, dwóch Niemców czy dwóch Anglików, o których zasadnie można by powiedzieć, że ich (rzeczywiste) języki są pod każdym względem zbieżne – identyczne, że Polacy, Niemcy itd. posługują się jednym i tym samym językiem „polskim”, „niemieckim” itd.

W każdym razie już na samym początku formułowania odpowiedzi na pytanie o lingwistykę należy możliwie wyraźnie odróżnić od siebie przede wszystkim rzeczy (byty) wyróżniane za pomocą nazw typu „język polski”, „język niemiecki” czy „język angielski” oraz *rzeczy* wyróżniane przez mnie za pomocą nazwy „rzeczywisty język/ rzeczywiste języki”. Przede wszystkim trzeba je odróżnić ze względu na odmienną ich właściwość ontycznych – ich ontycznego statusu. Jak wspominałem, rzeczywiste języki ludzkie, czyli języki konkretnych (żywych) osób, wyróżniam za pomocą nazwy „idiolekt(y)”. Tak rozumiane języki ludzkie traktuję jako pewne zakresy (współczynniki) wiedzy konkretnych osób, dokładniej: jako pewne zakresy wiedzy odtworzonej lub wytworzonej przez nie i skumulowanej w ich mózgach; albo jeszcze inaczej mówiąc: jako pewne zakresy (współczynniki) mentalnych sfer mózgow konkretnych ludzi (osób).

Dodam przy okazji, że poszczególne części opisów paradygmatów (prototypów) wyróżnianych za pomocą nazw typu „język polski” itd. cechują różne stopnie tzw. deskryptywnej adekwatności, że „dokładniejsze” są opisy części tych paradygmatów, które odwzorowują tzw. komponenty wyrażeniowe wziętych pod uwagę języków, w szczególności ich tzw. podsystemy zamknięte (fonemikę, grafemikę, morfemikę i fleksję), a mniej dokładne ich części odwzorowujące systemy denotatywne (znaczeniowe) rzeczywistych języków.

Wymieniona różnica ontyczna dzieląca desygnaty nazw „rzeczywiste języki ludzkie” i desygnaty nazw typu „język polski”, „język angielski” itd. zachodzi też między desygnatami nazw typu „rzeczywiste kultury” i desygnatami nazw typu „kultura polska”, „kultura niemiecka” itd. W każdym razie: za pomocą nazwy „rzeczywista kultura” wyróżniam też (tylko) pewne zakresy/ współczynniki wiedzy konkretnych ludzi – wiedzy odtworzonej lub wytworzonej przez nich i skumulowanej w ich mózgach. Inaczej mówiąc, również rzeczywiste kultury traktuję jako pewne zakresy/ współczynniki mentalnych sfer mózgow konkretnych ludzi (osób).

Natomiast jako z gruntu mylny traktuję pogląd, jakoby paradygmaty wyróżniane za pomocą nazw typu „kultura polska”, „kultura niemiecka”, „kultura angielska” itd. stanowiły zbiory pewnych „wspólnych” właściwości wszystkich Polaków, Niemców czy Anglików. Faktycznie nie ma też nawet dwóch Polaków, Niemców czy Anglików, o których można by zasadnie powiedzieć, że ich (rzeczywiste) kultury są identyczne. Podkreślam: byty wyróżniane za pomocą nazw typu „kultura polska”, „kultura niemiecka”, „kultura angielska” itd. nie są ani rzeczywistymi kulturami (konkretnych ludzi), ani żadnymi rzeczywistymi wspólnymi kulturami wszystkich Polaków, Niemców lub Anglików itd., lecz tylko pewnymi – mniej lub bardziej adekwatnymi – uogólnieniami, wzorcami, modelami tych pierwszych, tj. pewnego rodzaju uogólnionymi paradygmatami rzeczywistych kultur ludzi stanowiących pewne wspólnoty.

Również *rzeczy/ byty* wyróżniane za pomocą nazw typu „kultura polska”, „kultura niemiecka”, „kultura angielska” itd. trzeba odróżnić od rzeczy, które wyróż-

niam za pomocą nazwy „rzeczywiste kultury ludzkie” ze względu na odmiennosc ich właściwości ontycznych – ich ontycznego statusu. Rzeczywiste kultury ludzkie, czyli kultury konkretnych (żywych) osób, wyróżniam za pomocą nazwy „idiokultura/ idiokultury”. Również rzeczywiste kultury konkretnych ludzi interpretuję jako pewne zakresy/ współczynniki ich wiedzy, jako zakresy wiedzy odtworzonej lub wytworzonej przez nich i skumulowanej w ich mózgach, albo inaczej mówiąc, jako pewne zakresy mentalnych sfer mózgow konkretnych ludzi (osób).

Co się tyczy wyrażen typu „wspólny język” i/lub „wspólna kultura”, to powiem tu tylko tyle, że w przypadku rzeczywistych języków jakiegokolwiek zbioru ludzi (jakiegokolwiek wspólnoty) zasadnie można się nim posługiwać, o ile wyróżnia się za jego pomocą język lub kulturę potraktowany/ potraktowaną jako logiczny przekrój rzeczywistych języków lub kultur wszystkich elementów wziętego pod uwagę zbioru ludzi lub wszystkich członków wziętej pod uwagę wspólnoty – o ile nazwy „wspólny język” i/lub „wspólna kultura” potraktuje się jako nazwy wyróżniające odpowiednie zakresy rzeczywistości wspólnej wiedzy językowej i/lub kulturowej wszystkich elementów wziętego pod uwagę zbioru ludzi lub wszystkich członków wziętej pod uwagę wspólnoty.

O jakimkolwiek rzeczywistości wspólnym języku i/lub jakiegokolwiek wspólnej kulturze dowolnego zbioru ludzi można mówić zasadnie tylko pod warunkiem, że desygnaty tych wyrażen (nazw) traktuje się jako logiczne przekroje zasobów wiedzy stanowiącej rzeczywiste języki i/lub kultury ludzi potraktowanych jako elementy wziętego pod uwagę zbioru lub wziętej pod uwagę wspólnoty. Podkreślam, że w zarysowanym znaczeniu obydwoma wyrażeniami można się zasadnie posługiwać w odniesieniu do dowolnego zbioru ludzi (dowolnej wspólnoty) oraz że o tak rozumianym wspólnym języku i tak rozumianej wspólnej kulturze można mówić zasadnie nie tylko w odniesieniu do zbiorów ludzi traktowanych jako odpowiednie wspólnoty narodowe czy etniczne, lecz w odniesieniu do dowolnego zbioru ludzi i dowolnej wspólnoty.

Mocno podkreślam też, że *rzeczy* wyróżnione jako rzeczywistości wspólne języki i/lub wspólne kultury dowolnego zbioru/ dowolnej wspólnoty ludzi trzeba zdecydowanie odróżnić od desygnatów nazw typu „język Polaków” czy „kultura Polaków” itd. Te ostatnie nie są bowiem ani rzeczywistymi językami/ kulturami, ani zbiorami właściwości wszystkich Polaków, lecz, jak już powiedziałem, pewnego rodzaju – mniej lub bardziej adekwatnymi – modelami/ wzorcami lub odwzorowaniami tych ostatnich. W każdym razie: czymś z gruntu innym są rzeczywiste wspólne języki i/lub wspólne kultury niż paradygmaty (wzorce, modele) językowe i/lub kulturowe uznane (na przykład na podstawie pewnej tradycji) za wspólne i/lub obowiązujące. Uzupełniając dodam, że znaczenia obu wymienionych typów wyrażen trzeba odróżnić od znaczeń wyrażen typu „język/ kultura polska”, „język/ kultura niemiecka” itd. rozumianych jako logiczne sumy rzeczywistych języków/ kultur wszystkich członków danej wspólnoty.

Istotny powód, ze względu na który tradycyjnych rozumień nazw typu „język/ języki” i „kultura/ kultury”, a w konsekwencji także tradycyjnych opisów lingwistyki, nie sposób uznać za zadawalające, stanowi też fakt, że autorzy tych ostatnich z reguły prezentują byty nazywane przez nich „językami” i/lub „kulturami” w taki sposób, jakby były one bytami autonomicznymi nie tylko pod względem ontycznym (egzystencjalnym), lecz także funkcjonalnym.

Okazuje się bowiem, że status bytów autonomicznych przysługuje co najwyżej desygnatom nazw typu „język/ kultura polska”, „język/ kultura niemiecka” itd. potraktowanym jako pewne paradygmaty (prototypy). Natomiast w żadnym razie ani statusu bytów autonomicznych pod względem ontycznym (egzystencjalnym), ani statusu bytów autonomicznych pod względem funkcjonalnym nie można przyznać rzeczywistym językom ludzkim, ani rzeczywistym kulturom konkretnych ludzi – ani idiolektom, ani idiokulturom żadnych konkretnych osób (zob. także F. Grucza 1989, 1992).

Tak jedne, jak i drugie nie są żadnymi bytami samoistnymi, ani istniejącymi w konkretnych mózgach w postaciach wyraźnie wyodrębnionych (autonomicznych). I też nie funkcjonują (*sit venia verbo!*) w ich obrębach samodzielnie. Wbrew temu, co sugeruje wiele lingwistycznych opisów (modeli) ludzkich języków/ kultur, w takich postaciach nie istnieją nawet ich składniki wyrażeniowe, a cóż dopiero mówić o ich składnikach znaczeniowych. Faktycznie tak jedne, jak i drugie istnieją/ funkcjonują w obrębie konkretnych mózgów nie tylko we wzajemnym ścisłym powiązaniu, lecz ponadto w powiązaniu z wieloma innymi zakresami/ współczynnikami mentalnych sfer konkretnych ludzi, w szczególności z takimi, jak ich wiedza pozajęzykowa, przekonania – w szczególności religijne, ich życiowe doświadczenia itd.

Wiele językowych elementów wyrażeniowych jest funkcjonalnie ściśle powiązanych z wyrażeniowymi elementami „zaliczanymi” do zakresu kultury. A spora liczba językowych elementów znaczeniowych jest ściśle skorelowana z elementami wiedzy o świecie w ogóle, z wyobrażeniami itd. konkretnych ludzi, z odpowiednimi elementami ich tzw. pozajęzykowej wiedzy, z ich życiowymi doświadczeniami, pragnieniami, wiarą, z ich aktualnymi stanami tak fizycznymi, jak i psychicznymi.

Każde konkretne wyrażenie językowe (jego uzewnętrznienie) stanowi zarazem pewien fakt językowy i kulturowy. Żadne wyrażenie językowe nie występuje w rzeczywistości w postaci „czysto-językowej”, lecz w postaci pewnego kompleksu językowo-prajęzykowo-ekstrajęzykowego i podlega ponadto kulturowej ewaluacji. W obrębie rzeczywistości mownej wyrażenia językowe występują w powiązaniu z odpowiednimi wyrażeniami mimicznymi, gestycznymi itd. Ponadto każde jest przedstawiane i interpretowane w jakimś konkretnym kontekście językowo-kulturowym, osobowym, społecznym, lokalnym, temporalnym itd. I wreszcie każde podlega pewnej kulturowej ewaluacji. Słowem: w rzeczywistości mamy do czynienia nie tyle z wyrażeniami językowymi, ile z wyrażeniami językowo-kulturowymi.

## 8. Rzeczywiste języki ludzkie a rzeczywiste kultury ludzkie

Przedstawione antropocentryczne rozumienie desygnacyjnych funkcji nazw typu „język/ języki” oraz „kultura/ kultury”, a przede wszystkim przedstawione uwagi o naturze (ontycznych właściwościach) wyróżnianych za ich pomocą desygnatów, można podsumować następująco:

- za pomocą nazw „rzeczywiste języki ludzkie” i „rzeczywiste kultury ludzkie” wyróżniam pewne zakresy wiedzy konkretnych ludzi, dokładniej: pewne współczynniki ich mózgow: jeszcze dokładniej, pewne zakresy/ współczynniki części ludzkich mózgow, mentalnych sfer konkretnych ludzi, które nazywam „umysłami konkretnych osób”;
- ani (tak rozumiane) rzeczywiste języki ludzkie, ani (tak rozumiane) rzeczywiste kultury ludzkie nie są żadnymi bytami samoistnymi, lecz pewnymi właściwościami/ współczynnikami konkretnych ludzi; tak jedno, jak i drugie rzeczywiście istnieją tylko o tyle, o ile istnieją osoby, których współczynniki one stanowią;
- wyróżniane za pomocą wymienionych nazw współczynniki mentalnych sfer konkretnych osób nie są ich zakresami/ współczynnikami wiedzy o całkiem wyrażonych granicach – całkiem rozdzielnymi, lecz po części pokrywającymi się zakresami wiedzy.

Uwagi te uzupełnię o kilka dalszych, dodając, że:

- zarówno rzeczywiste języki, jak i rzeczywiste kultury zaliczam do zbioru konstytutywnych współczynników poszczególnych konkretnych ludzi – ich posiadaczy;
- w konsekwencji tej decyzji traktuję wyrażenia w rodzaju „człowiek i jego język” jako wysoce mylne uproszczenia rzeczywistości;
- dowolna osoba „pozbawiona” swego języka, dokładniej: idiolektu, i swej kultury, dokładniej: idiokultury, nie jest tą samą osobą, a pozbawiona zdolności generowania swego języka i swej kultury nie jest tą samą istotą, co istota posiadająca te zdolności;
- ani wiedza stanowiąca konkretne języki konkretnych osób, ani wiedza stanowiąca konkretne kultury konkretnych osób, czyli ich idiolekty i/lub idiokultury, nie jest wiedzą jednolitą;
- ani języki/ idiolekty, ani kultury/ idiokultury, ani zdolności generowania języków/ kultur (dowolnej liczby) dowolnych osób/ ludzi nie są tożsame – więcej: z natury rzeczy nie mogą być tożsame.

Powyższe uwagi dotyczące podziału wiedzy stanowiącej konkretne języki i/lub kultury rozwinę szerzej w innym miejscu. Tu pragnę przede wszystkim zauważyć, że zarówno wiedzę stanowiącą konkretne języki, jak i wiedzę stanowiącą konkretne kultury trzeba podzielić na dwa podzbiory: (a) na podzbiór (zasób) wiedzy wyrażeniowej oraz (b) podzbiór (zasób) wiedzy znaczeniowej.

Co się tyczy wiedzy wyrażeniowej, to dodam tu, że składają się na nią w pierwszej kolejności dwa następujące podzbiory elementów wiedzy: (aa) podzbiór elementów wiedzy stanowiących („zgromadzone” w pamięci konkretnych osób) *formy* między innymi tzw. jednostek fonematycznych, czyli fonemów, sylabemów itd., oraz *formy* elementarnych jednostek znakowych (morfemów, leksemów, kulturomów itd.) i (ab) podzbiór elementów wiedzy stanowiących *gramatyczne reguły*, w szczególności generatywne (syntaktyczne) i analityczne, związane z poszczególnymi kategoriami form wyrażeniowych.

Również podzbiór wiedzy znaczeniowej trzeba podzielić na dwa podzbiory, ale nie na takie same jak podzbiór wiedzy wyrażeniowej. Ten podzbiór trzeba najpierw podzielić na (ba) podzbiór wiedzy denotatywnej oraz (bb) podzbiór wiedzy desygnacyjnej. Następnie trzeba pierwszy z nich podzielić na (baa) podzbiór elementów wiedzy stanowiących *formy/ prototypy* językowych i/lub kulturowych (rzeczywistych) znaczeń oraz (bab) podzbiór elementów wiedzy semiotycznej, tzn. elementów wiedzy stanowiących *semantyczne reguły*, w szczególności generatywne (syntaktyczne) i analityczne (interpretacyjne), związane z poszczególnymi kategoriami form znaczeniowych.

Wyrażeniem „forma rzeczywistego znaczenia językowego/ kulturowego” posługuję się w analogicznym znaczeniu do tego, jaki zwykle przypisuje się wyrażeniu „forma wyrażeniowa”. Również tym wyrażeniem posługuję się w znaczeniu przeciwstawnym znaczeniu wyrażenia „konkretne (jednostkowe) znaczenie”, czyli znaczenie „nadane” lub „przypisane” odpowiedniemu konkretnemu wyrażeniu przez daną osobę w konkretnym akcie komunikacyjnym. Za pomocą wyrażenia „rzeczywiste znaczenia językowe/ kulturowe” wyróżniam nie tylko elementy wiedzy związane z odpowiednimi formami wyrażeniowymi, lecz także wyobrażenia związane z niektórymi z tych ostatnich, a także tego rodzaju *rzeczy* jak stany emocjonalne, życiowe doświadczenia itd. poszczególnych konkretnych osób. Formy (rzeczywistych) znaczeń, tj. znaczenia denotatywne, wyróżniam za pomocą nazwy „denotat/ denotaty”. Za pomocą nazwy „rzeczywiste znaczenia desygnacyjne” wyróżniam porcje wiedzy (wiedze) (z)wiązane przez wziętą pod uwagę osobę z odpowiednimi wyrażeniowymi formami (zwłaszcza z wyrażeniowymi współczynnikami leksemów), na podstawie których wyróżnia/ wskazuje lub utożsamia ona odpowiednie *rzeczy* w obrębie dowolnej rzeczywistości – fizycznej, metafizycznej, a także mentalnej oraz emocjonalnej.

Podkreślam: jakiegokolwiek *znaczenie* jakiegokolwiek wyrażenia można zasadnie nazwać „znaczeniem wspólnym” – respektowanym (uznawanym) przez dowolny zbiór osób tylko o tyle, o ile wykaże się, że stanowi ono logiczny przekrój rzeczywistych zarówno desygnacyjnych, jak i denotatywnych znaczeń (z)wiązanych z danym wyrażeniem przez wszystkie osoby wziętego pod uwagę zbioru osób.

Zarysowana charakterystyka wiedzy językowej i kulturowej to charakterystyka wąsko rozumianej wiedzy językowej i kulturowej. Do zakresu szeroko rozumia-



nej wiedzy językowej i kulturowej zaliczam poza nią przede wszystkim wiedzę fundującą umiejętności (konkretnych osób) realizowania już wspomnianych aktów językotwórczych i kulturotwórczych, w tym przede wszystkim wiedzę fundującą umiejętności realizowania aktów lingwalizacji (ujęzykowania) i/lub kulturyzacji wiedzy, emocji, wrażeń i tym podobnych współczynników ludzkich umysłów. Innymi słowy, szeroko rozumianą wiedzę językową/ kulturową dzielę na wąsko rozumianą wiedzę językową/ kulturową oraz wiedzę fundującą umiejętności realizowania już wspomnianych aktów językotwórczych i kulturotwórczych.

Do zakresu szeroko rozumianej wiedzy językowej/ kulturowej zaliczam poza tym (a) wiedzę fundującą umiejętności realizowania aktów uzewnętrzniania wytworzonych mentalnych form konkretnych wyrażen/ tekstów w funkcji zastępników odpowiednich znaczeń oraz (b) wiedzę fundującą umiejętności identyfikowania odebranych wyrażen/ tekstów wytworzonych przez inne osoby i semiotycznego rekonstruowania ich funkcji znakowych, tj. rozumienia znaczeń wyrażen przypisanych im przez ich autorów. Wyróżnienie tych umiejętności i fundujących je wiedzy językowej/ kulturowej jest szczególnie istotne z punktu widzenia rozważań glotto-dydaktycznych.

Wiedza fundująca wszelkiego rodzaju generatywne i analityczne umiejętności językowe, kulturowe, językotwórcze i kulturotwórcze oraz umiejętności uzewnętrzniania (w tym artykulacji) konkretnych wyrażen i posługiwania się nimi stanowi pewien zakres tzw. praktycznej wiedzy konkretnych ludzi. Oznacza to, że do zakresu praktycznej wiedzy językowej, kulturowej itd. należą nie tylko pewne (odpowiednie) rodzaje wiedzy wyrażeniowej, lecz także pewne rodzaje wiedzy znaczeniowej, tak językowej, jak i kulturowej. Natomiast do zakresu praktycznej wiedzy językowej, kulturowej itd. nie należą ani wszystkie rodzaje wiedzy stanowiącej rzeczywiste języki, ani wszystkie rodzaje wiedzy stanowiącej rzeczywiste kultury konkretnych ludzi. Przede wszystkim nie należą do tego zakresu zbiory elementów wiedzy stanowiące zgromadzone w konkretnych mózgach (umysłach) formy elementarnych jednostek wyrażeniowych ani zbiory elementów wiedzy stanowiące zgromadzone w konkretnych mózgach (umysłach) formy elementarnych jednostek znaczeniowych.

Z przedstawionych uwag o naturze wiedzy stanowiącej rzeczywiste języki i/ lub kultury wynika, że traktowanie rzeczywistych języków/ kultur jako pewnego rodzaju mentalnych urządzeń (systemów reguł) generatywnych można za dopuszczalne uznać tylko w odniesieniu do jednego ze składników ich wyrażeniowej komponenty. W każdym razie, sugestie, jakoby w ten sposób można było zasadnie potraktować całe zakresy wiedzy stanowiącej rzeczywiste języki/ kultury wypada uznać za z gruntu błędne nawet, jeśli wyrażenie „generatywne” zastąpi się w nich wyrażeniem „generatywno-trasformacyjne”, a wyrażenie „gramatyka” wyrażeniem „semantyka”.

Poza tym trzeba zdać sobie sprawę z tego, że nawet generatywne składniki rzeczywistych języków/ kultur nie są żadnymi urządzeniami funkcjonującymi autonomicznie, lecz pewnymi komponentami konkretnych umysłów konkretnych ludzi

„wykorzystywanymi” przez nich w powiązaniu z wieloma innymi współczynnikami ich umysłów.

W rozważaniach dotyczących rzeczywistych języków/ kultur trzeba też uwzględnić fakt, że czymś stałym nie jest ani wiedza wiązana z konkretnymi wyrażeniami przez konkretne osoby nadające lub interpretujące dane wyrażenia, ani wiedza stanowiąca zgromadzone w ich umysłach formy (prototypy) znaczeniowe. Zarówno wiedzę wiążaną z konkretnymi wyrażeniami, jak i wiedzę stanowiącą zgromadzone w ich umysłach formy znaczeniowe rozważać trzeba jako *rzeczy* dynamiczne, znajdujące się permanentnie *in statu nascendi*, bowiem ludzie, jak wiadomo, uczą się od początku do końca swego życia. W każdym razie taki charakter *rzeczy* te mają (winny mieć) w przypadku rzeczywistych języków ludzi zawodowo zajmujących się wykonywaniem pracy poznawczej.

Wyróżnienie wiedzy językowej jako pewnego specyficznego zakresu/ rodzaju wiedzy wywołuje konieczność podzielenia całej wiedzy konkretnych osób na wiedzę językową i niejęzykową. Ale choć bardzo często podział ten wymienia się, to jednak dokładne rozdzielenie wiedzy językowej od niejęzykowej jest zadaniem trudnym do zrealizowania nawet wtedy, jeśli weźmie się pod uwagę tylko samą wyrażeniową wiedzę językową. Jeśli weźmie się przy tym pod uwagę także denotatywną wiedzę językową, to rychło okaże się, że dokładne odróżnienie wiedzy językowej od tzw. wiedzy o świecie konkretnych ludzi jest zadaniem praktycznie nie do wykonania. Mówiąc krótko: dokładne oddzielenie denotatywnej wiedzy językowej od „pozostałej” wiedzy konkretnych osób nie jest możliwe w każdym przypadku. Niemniej uważam, że ze względów eksplikatywnych z podziału tego należy rezygnować.

### 9. Język/ kultura a tekst(y) – tekst(y) a wiedza

Także wyrażeniem „tekst(y)” posługuję się w innym znaczeniu niż czyni się to zazwyczaj<sup>12</sup>. Za jego pomocą wyróżniam nie tylko wszelkiego rodzaju uzewnętrznione (konkretne) wyrażenia językowe wytworzone i „przedstawione” w funkcji znaków, czyli wytworzone zamiast czegoś, czym one (te teksty) same nie są. Za jego pomocą wyróżniam także wszelkiego rodzaju uzewnętrznione (konkretne) wyrażenia kulturowe wytworzone i „przedstawione” w funkcji znaków, czyli wytworzone zamiast czegoś, czym one same nie są. W szczególności wyróżniam za jego pomocą wyrażenia kulturowe skorelowane z wyrażeniami językowymi i/lub traktowane jako ich pewnego rodzaju substytuty.

<sup>12</sup> Zainteresowanych dokładniejszą prezentacją antropocentrycznie rozumianych desygnatów nazwy „tekst” odsyłam do prac S. Gruczy, w szczególności do wymienionej w spisie publikacji pracy opublikowanej przezeń w 2004 roku.

Oznacza to, że teksty językowe traktuję jako tylko pewien specyficzny rodzaj tekstów w ogóle. Poza tym w moim przekonaniu te ostatnie nie występują nigdy w postaciach, jeśli tak można powiedzieć, czysto językowych, lecz zawsze jako pewne kompleksy językowo-kulturowe. Każde konkretne wyrażenie, każdy konkretny tekst stanowi nie tylko pewien fakt językowy, lecz zarazem, a właściwie nawet najpierw i przede wszystkim, pewien fakt kulturowy. Niemniej jednak, na poziomie analitycznym dzielę teksty na językowe i kulturowe. Poza tym, za pomocą wyrażenia „teksty” wyróżniam także mentalne postacie (formy) tekstów, czyli także tzw. teksty wewnętrzne. Jednakże tymi ostatnimi nie będę się tu zajmował; inaczej mówiąc: tu wyrażenie „tekst(y)” będę traktował jako równoważnik wyrażenia „teksty uzewnętrznione”.

Wobec tego można powiedzieć, po pierwsze, że *tekst* w przyjętym tu rozumieniu to konkretne wyrażenie wytworzone przez ludzi w funkcji zastępnika czegoś, czym ono nie jest; po drugie, że funkcje znaków spełniają konkretne teksty, a nie poszczególne elementy konkretnych języków, na podstawie/ za pomocą których zostały one wytworzone; po trzecie, że to konkretne teksty (zarówno językowe, jak i kulturowe), a nie języki ani nie kultury, spełniają funkcje środków porozumiewania się ludzi.

Rzecz jasna, że teksty językowe można podzielić na wiele innych sposobów. Między innymi na mowne i pisane, a pierwsze z nich na utrwalone (w tym zapamiętane) i nieutrwalone (niezapisane, nienamalowane itd.), sformalizowane i niesformalizowane, a także na różne rodzaje – w zależności od tego, zamiast czego zostały one wytworzone, tj. dla wyrażenia czego zostały wytworzone (np. wiedzy, emocji, wiedzy naukowej), albo w zależności od tego, do spełnienia jakiej funkcji zostały one wytworzone (np. informacyjnej, impresywnej, ekspresywnej).

Uściślając powyższe uwagi, zdecydowanie podkreślam, że:

- żaden konkretny tekst ani nie jest żadną wiedzą, ani nie zawiera w sobie żadnej wiedzy; że faktycznie każdy tekst jest w najlepszym razie czymś reprezentującym czyjąś wiedzę;
- dowolne wyrażenie jest tekstem tylko o tyle, o ile reprezentuje ono (acz niekoniecznie w sposób wyraźny czy dokładny) coś, czym ono nie jest;
- z natury rzeczy żaden tekst nie zawiera w sobie ani języka, ani kultury, na podstawie (za pomocą) którego/ której został on wytworzony;
- teksty są środkami przedstawiania nie tylko wiedzy, lecz także emocji, upodobań, ocen itd.;
- teksty wytworzone przez dowolną osobę w celu prezentacji jej jakiegokolwiek wiedzy stanowią pewien specyficzny rodzaj tekstów;
- jak wszelkie wytwory konkretnych osób tak też teksty „świadczą” o swoich twórcach – o ich umiejętnościach, o wiedzy fundującej ich umiejętności wytwarzania form tekstów i ich substancjalizacji, czyli uzewnętrzniania konkretnych tekstów/ wyrażeń.

## 10. Lingwistyka antropocentryczna v. lingwistyka paradygmatyczna

W konsekwencji przedstawionych uwag o ludzkim poznawaniu trzeba charakterystykę (wyróżnianie) lingwistyki zacząć od stwierdzenia, że stanowi ona pewien zakres jednej z dwóch części prymarnego podziału ogólnego świata ludzkich aktywności/ pracy, a dokładniej, pewien zakres poznawczych aktywności ludzi, ich pracy poznawczej lub po prostu ich poznawania. Inaczej mówiąc, nazwa „lingwistyka” to nazwa wyróżniająca ten zakres ludzkiego poznawania.

Również lingwistyczne aktywności poznawcze trzeba podzielić na wykonywane powszechnie (na aktywności powszechnie) i aktywności wykonywane tylko przez niektórych ludzi, te zaś na wykonywane na zasadach pracy zawodowej i amatorskiej oraz na wykonywane na zasadach pracy naukowej i nienaukowej. Ale tej kwestii nie będę tu poddawał szczegółowej analizie. Ograniczę się jedynie do stwierdzenia, że z rzeczywistym poznawaniem lingwistycznym mamy do czynienia tylko o tyle, o ile jego podmioty zajmują się wykonywaniem aktywności, których realizacja wzbogaca je o wiedzę nową, i że jako wiedzę nową traktuję taką, o której można w momencie jej pozyskania powiedzieć, że nikt wcześniej nie poznał jej, a w każdym razie nikt wcześniej nie przedstawił żadnego tekstu „zaświadczającego” jej (po)znanie (więcej na ten temat w F. Grucza 1983).

„Lingwistyka” to zatem nazwa wyróżniająca pewien zakres ludzkich aktywności poznawczych, te zaś stanowią pewien rodzaj ludzkiej pracy w ogóle. Praca poznawcza to praca wykonywana świadomie w celu pozyskania wiedzy lub praca, w rezultacie wykonania której jej podmiot pozyskał nową wiedzę o czymś. Oznacza to, że odróżnić trzeba pracę poznawczą uznaną za taką *a priori* od pracy poznawczej uznanej za taką *a posteriori*. Powtarzam: zbiór podmiotów zajmujących się poznawaniem tego samego przedmiotu traktuję jako zbiór podmiotów reprezentujących (stanowiących) jedną i tę samą dziedzinę poznawania. Zbiór podmiotów zajmujących się poznawaniem tego samego przedmiotu na zasadach pracy naukowej traktuję jako zbiór podmiotów reprezentujących (stanowiących) jedną i tę samą dziedzinę nauki. Jako pewien rodzaj pracy naukowej traktuję aktywności poznawcze realizowane zawodowo (profesjonalnie) na zasadach pracy naukowej. W żadnym razie nie utożsamiam mechanicznie aktywności poznawczych realizowanych na zasadach pracy zawodowej z aktywnościami poznawczymi realizowanymi na zasadach pracy naukowej.

Z przedstawionych uwag o poznawaniu w ogóle wynika, że chcąc wykazać odrębność lingwistyki, trzeba w pierwszej kolejności wykazać odrębność przedmiotu (w przedstawionym wyżej jego rozumieniu), którego poznawaniem zajmują się jej podmioty, tj. przedmiotu, na którym skupiają się aktywności poznawcze realizowane przez jej podmioty. Oznacza to, że chcąc wykazać, na czym polega odmiennosc poznawczej pracy podmiotów lingwistyki, trzeba wykazać przedmiotową specyfi-

kę poznawczych aktywności jej podmiotów, czyli specyfikę lingwistycznych aktywności poznawczych. Natomiast by tego dokonać, trzeba najpierw przedstawić obiekty prymarnie konstytuujące przedmiot tych aktywności, a następnie przedstawić właściwości tychże obiektów.

Co się tyczy pierwszego zadania, to nie wdając się w tym miejscu w szczegółową analizę kwestii dotyczących obiektów lingwistycznego poznawania, można powiedzieć, że na razie podmioty (traktowane lub traktujące siebie jako podmioty) lingwistycznych aktywności poznawczych skupiają swą uwagę poznawczą na dwóch z gruntu odmiennych kategoriach obiektów, nie zdając sobie z reguły sprawy ani z odmienności tych kategorii obiektów, ani ze swego postępowania. Tymczasem, jak już nadmieniałem, kategorie te trzeba odróżnić już na samym początku zarówno konstytuowania, jak racjonalnego rekonstruowania dziedziny poznawania wyróżnianej za pomocą nazwy „lingwistyka”.

Pierwszą kategorię obiektów, których poznawaniem zajmują się podmioty lingwistyki, stanowią konkretni ludzie – zarówno poszczególne osoby, jak i różnego rodzaju zbiory konkretnych osób, w tym różnego rodzaju zbiory ludzi nazywane „wspólnotami”. Drugą kategorię obiektów, których poznawaniem zajmują się podmioty lingwistyki, stanowią wspomniane paradygmaty (prototypy, wzorce, modele) językowe i ich opisy. Ponieważ są to z gruntu różne kategorie obiektów – zarówno, gdy chodzi o ich ontyczny status, jak i spełniane przez nie funkcje, trzeba je zdecydowanie odróżnić od siebie.

W konsekwencji trzeba dotychczasową (tradycyjną) lingwistykę już na samym początku podzielić na dwie różne dziedziny lub dwie różne dziedziny cząstkowe, na: (a) lingwistykę, której podmioty są zainteresowane przede wszystkim poznawaniem odpowiednich właściwości konkretnych ludzi, oraz (b) lingwistykę, której podmioty są zainteresowane przede wszystkim poznawaniem, konstruowaniem, wzbogacaniem lub ulepszeniem, a także porównywaniem, tych lub innych paradygmatów (prototypów, wzorców, modeli) językowych i ich opisów. Pierwszą z tych lingwistik wyróżniam za pomocą nazwy „lingwistyka antropocentryczna” lub „antropocentryczna glottologia”, a drugą za pomocą nazwy „lingwistyka paradygmatyczna” lub „paradygmatyczne językoznawstwo”. Dalszy ciąg niniejszych uwag jest poświęcony nieco dokładniejszemu opisowi pierwszej z tych lingwistik.

Podmioty lingwistyki „antropocentrycznej” traktują konkretnych ludzi jako prymarne elementy konstytuujące przedmiot ich poznawania. Jako sekundarne elementy, konstytuujące przedmiot ich poznawania, podmioty te traktują właściwości wziętych pod uwagę ludzi, tj. te współczynniki/ elementy wiedzy wziętych pod uwagę ludzi, które stanowią ich rzeczywiste języki, a dokładniej, systemy wiedzy fundujące ich umiejętności porozumiewania się za pomocą wyrażen językowych (tekstów), w tym przede wszystkim:

- systemy (elementów) wiedzy fundujące umiejętności tychże ludzi, na podstawie których są oni w stanie z jednej strony tworzyć konkretne wyrażenia/ teksty

w funkcji znaków swej wiedzy, swych stanów emocjonalnych itd., a z drugiej identyfikować i rozumieć wyrażenia/ teksty uzewnętrznione przez innych ludzi; oraz

- systemy (elementów) wiedzy konkretnych ludzi fundujące ich umiejętności dokonywania aktów lingwalizacji wytwarzanej lub odtwarzanej przez nich wiedzy, stanów emocjonalnych itd.

Lingwistyka antropocentryczna to zatem dziedzina, której podmioty zajmują się poznawaniem (rekonstrukcją) pewnych (konstytutywnych) właściwości/ współczynników sfer mózgów konkretnych ludzi wyróżnianych za pomocą nazw typu „umysł”. Oznacza to, że lingwistyka antropocentryczna to dziedzina pracy poznawania, której podmioty zajmują się wykonywaniem pracy mającej na celu poznanie wymienionych właściwości umysłów konkretnych ludzi lub konkretnych wspólnot ludzi.

Co się natomiast tyczy desygnatów wyrażen „umysł(y)”, to jeżeli wyrażenie „psyche” potraktujemy jako znaczeniowy równoważnik wyrażenia „umysł” (ang. „mind”), to lingwistyka antropocentryczna jest pewnego rodzaju psycholingwistyką z natury rzeczy. Oznacza to jednak, że w konsekwencji ukonstytuowania (wyróżnienia) lingwistyki antropocentrycznej uprawianie dziedziny nazywanej „psycholingwistyką” w sensie pewnej samodzielnej dziedziny staje się bezzasadne. Inaczej oceniam potrzebę uprawiania dziedziny nazywanej „neurolingwistyką”. Za rzecz potrzebną, a nawet konieczną, uważam tę dziedzinę poznawania, o ile jej podmioty stawiają sobie za cel swej pracy poznanie (wykrycie) neuronowych materializacji (substancjalizacji) elementów wiedzy konkretnych ludzi fundujące ich różnego rodzaju językowe właściwości (potencjały).

## 11. Specyfika antropocentrycznej lingwistyki stosowanej

Przystępując do sformułowania odpowiedzi na pytanie, co wyróżnia lingwistykę nazywaną „lingwistyką stosowaną”, przypomnę najpierw, że już zinterpretowałem ją jako pewną część lingwistyki i zarazem odrzuciłem traktowanie jej jako jakiejś innej – samodzielnej – dziedziny (zob. F. Grucza 2005a). Dodam, że w innych miejscach pokazałem, iż wiele zakresów pracy poznawczej zaliczanych przez inne podmioty namysłu metalingwistycznego do zakresu pracy poznawczej nazywanego przez nich „lingwistyką stosowaną” w istocie w ogóle nie należy do zakresu lingwistyki stosowanej, lecz stanowi odrębne dziedziny – między innymi tego rodzaju jak glottodydaktyka czy translatoryka (więcej na temat w F. Grucza 1985, 2005b, 2009, 2010a).

W skrócie można moje stanowisko w sprawie lingwistyki stosowanej przedstawić tak: po pierwsze, lingwistyka stosowana to pewna część lingwistyki, pe-

wien rodzaj pracy poznawczej mającej na celu poznanie tego samego przedmiotu, którego poznawaniem zajmują się również podmioty wszystkich innych części/rodzajów lingwistyki; po drugie, w ślad za wyróżnieniem lingwistyki antropocentrycznej wyróżniam też antropocentryczną lingwistykę stosowaną; po trzecie, antropocentryczną lingwistykę stosowaną traktuję jako pewną część antropocentrycznej lingwistyki w ogóle, a nie jako jakąś inną lingwistykę, na przykład alternatywną względem lingwistyki antropocentrycznej lub tradycyjnej. W każdym razie, w obrębie lingwistyki antropocentrycznej wyróżniam za pomocą nazwy „antropocentryczna lingwistyka stosowana” jej pewną poddziedzinę cząstkową.

Teraz spróbuję odpowiedzieć na pytanie, na czym polega specyfika poznawania nazwanego „antropocentryczną lingwistyką stosowaną”, czyli poznawania realizowanego przez podmioty dziedziny cząstkowej lingwistyki antropocentrycznej. Jednakże po to, by móc na nie odpowiedzieć, muszę poczynić najpierw kilka dodatkowych uwag o poznawaniu jakiegokolwiek przedmiotu.

Po pierwsze, powiedziałem już, że mówiąc o poznawaniu dowolnego przedmiotu trzeba odróżnić konkretne akty i procesy jego poznawania. Dodać do tego wypada teraz, że odróżnić trzeba także dwa rodzaje procesów poznawania dowolnego przedmiotu. Po pierwsze, procesy rozumiane jako pewne ciągi następujących po sobie aktów poznawania tego samego przedmiotu, czyli procesy następujące niejako wzdłuż osi czasu. Po drugie, procesy rozumiane jako pewne ciągi realizowanych (jeden po drugim wzdłuż osi czasu) kategoryalnie różnych aktów, tj. różnych kategorii aktów poznawania tego samego przedmiotu.

Po drugie, chcąc poznać jakikolwiek przedmiot w pełni, nie wystarczy odpowiedzieć na pytanie, (a) jaki jest ten przedmiot i dlaczego jest on taki, jaki jest, lecz trzeba ponadto odpowiedzieć na pytanie, (b) czy przedmiot ten istniał już zanim został poddany poznawaniu, a jeśli okaże się, że tak, to trzeba odpowiedzieć na pytanie, jaki był on w przeszłości oraz (c) jaki będzie w przyszłości (jak będzie się zachowywał w przyszłości) a także, co można (należy) zrobić, by zmienił się on w przyszłości w pożądaną sposób, a nie tak, jak wynika to ze sformułowanej względem niego prognozy. W konsekwencji tego faktu podzielić trzeba proces poznawania dowolnego przedmiotu najpierw na trzy człony, które wyznaczam za pomocą wyrażań: (a) „diagnoza”, (b) „anagnoza”, (c), „prognoza”. Każdy z tych członów dzielę następnie na dwa ogniwa.

Podział anagnozy na odpowiednie ogniwa pozostawię tu na uboczu, bo nie jest on istotny z punktu widzenia celu niniejszych rozważań. Co się tyczy diagnozy to dzielę ją na ogniwo (ba), w ramach którego wykonuje się akty poznawcze, wyróżniane za pomocą nazw typu „obserwacja” lub „analiza” czy segmentacja”, oraz na ogniwo (bb), w ramach którego poszukuje się odpowiedzi na pytania typu, dlaczego stwierdzony stan rzeczy jest, jaki jest, i konstruuje odpowiednie teorie. Prognozę, czyli pracę poznawczą realizowaną w celu znalezienia odpowiedzi na pytania typu (c), dzielę na pracę, którą nazywam „prognozą właściwą” (ca), a której celem jest

znalezienie odpowiedzi na pytania typu „jak zachowa się stwierdzony stan rzeczy w przyszłości”, oraz na pracę poznawczą, którą nazywa się „badaniami stosowanymi” (cb), a której celem jest pozyskanie odpowiedniej wiedzy aplikatywnej, czyli wiedzy umożliwiającej formułowanie zasadnych odpowiedzi na pytania typu „co zrobić, żeby stwierdzony stan rzeczy zmienił się w pożądaný (korzystny) lub nie zmienił się w stan niepożądaný”.

Reasumując: proces poznawania przedmiotu antropocentrycznej lingwistyki trzeba podzielić najpierw na trzy człony – na człon lingwistycznej diagnozy, anagnozy oraz prognozy, a następnie każdy z tych członów na dwa ogniwa. Każdy z tych członów i każde z tych ogniw stanowi pewien obligatoryjny segment procesu lingwistycznego poznawania, albo inaczej mówiąc, pewien segment/ rodzaj poznawania przedmiotu lingwistyki (w naszym wypadku: antropocentrycznej), który wcześniej czy później trzeba koniecznie zrealizować, jeśli chce się znaleźć odpowiedzi na wszystkie rodzaje pytań stawianych względem każdego przedmiotu poznawania (szerzej na ten temat zob. F. Grucza 1983).

Podzieliwszy proces lingwistycznego poznawania na wymienione człony i ogniwa, można na pytanie o antropocentryczną lingwistykę stosowaną odpowiedzieć następująco:

Po pierwsze, antropocentryczna lingwistyka stosowana to ostatnie ogniwo pracy poznawczej realizowanej przez podmioty lingwistyki antropocentrycznej – pracy realizowanej w celu pozyskania wiedzy umożliwiającej sformułowanie zasadnych odpowiedzi na pytania dotyczące możliwości wpłynięcia na stwierdzone właściwości wziętych pod uwagę ludzi, wytworzenia u nich właściwości pożądaných lub wyeliminowania właściwości uznanych za niepożądané, udoskonalenia ich właściwości językowych itd.

Po drugie, podstawowy człon wszelkiego poznawania naukowego stanowi poznawanie o charakterze diagnostycznym. Rezultaty lingwistycznych rozważań stosowanych można uznać za naukowe tylko o tyle, o ile zostały one wyprowadzone z rezultatów lingwistycznej diagnozy pozyskanych zgodnie z rygorami pracy naukowej. Inaczej mówiąc, możliwość zrealizowania badań naukowych o charakterze stosowanym jest uwarunkowana uprzednim zrealizowaniem odpowiednich badań o charakterze diagnostycznym i pozyskania w ich rezultacie odpowiedniej naukowej wiedzy aplikatywnej. Z tego powodu traktuję poznawanie dowolnego przedmiotu jako pewien proces polegający na następczym realizowaniu poszczególnych członów poznawania.

Po trzecie, lingwistyka antropocentryczna powinna poddać badaniom aplikatywnym każdą kategorię wyróżnionych właściwości stanowiących szeroko rozumiane rzeczywiste języki konkretnych ludzi, jak również każdą z nich z osobna. W konsekwencji tego postulatu trzeba antropocentryczną lingwistykę stosowaną podzielić na odpowiednie (pod)poddziedziny w zależności od tego, czy ich podmioty zajmują się pozyskiwaniem aplikatywnej wiedzy przede wszystkim o wąsko



rozumianych językowych właściwościach konkretnych ludzi, czy o ich właściwościach językotwórczych czy tekstowych.

Po czwarte, podmioty każdej dziedziny poznawania naukowego, a więc również podmioty naukowego poznawania lingwistycznego, powinny traktować ukonstytuowanie ogniwa badań stosowanych przedmiotu „swojej” dziedziny jako jedno z ich zadań obligatoryjnych, którego realizacja jest konieczna przede wszystkim z wewnętrznych (nazwijmy je tak) powodów nauki, a nie tylko, jak się zwykle sądzi, z powodów względem nauki zewnętrznych, w szczególności z tzw. praktycznych potrzeb społecznych.

Po piąte, każda dziedzina naukowego poznawania jakiegokolwiek przedmiotu ma obowiązek dążyć do ukonstytuowania w swym obrębie ogniwa badań stosowanych przede wszystkim ze względu na fakt, że dopiero w konsekwencji ukonstytuowania tego ogniwa badań (poznawania) uzyska możliwość zapewnienia prezentowanej przez jej podmioty wiedzy najwyższego stopnia zasadności – najwyższego prawdopodobieństwa.

Po szóste, ukonstytuowanie antropocentrycznej lingwistyki stosowanej jest konieczne nie tylko, a nawet nie w pierwszej kolejności z uwagi na, jak się zwykle sądzi, takie czy inne praktyczne potrzeby ludzi – z uwagi na zgłaszane przez nich zapotrzebowanie na jakąś wiedzę praktyczną. Ukonstytuowanie ogniwa badań stosowanych (aplikatywnych) wypada uznać za zadanie obligatoryjne podmiotów lingwistyki antropocentrycznej dlatego, że dopiero po jego wykonaniu dziedzina ta uzyska możliwość zapewniania najwyższego stopnia zasadności wiedzy pozyskiwanej i przedstawianej przez jej podmioty zajmujące się lingwistyczną diagnozą, co stanowi naczelne zadanie podmiotów każdego poznawania naukowego. Dodajmy, również podmioty tej dziedziny będą w stanie spełniać ostatnie zadanie tym lepiej, im lepiej (dokładniej) uda się im ukonstytuować i ufundować meta-naukowo jej ogniwo opatrywane atrybutem „stosowana”/ „stosowane”.

## 12. Antropocentryczna kulturologia i komunikologia

Ze względu na fakt, że (1) właściwości nazwane tu „językowymi właściwościami konkretnych ludzi” ani właściwości nazwane tu „tekstowymi właściwościami konkretnych ludzi” – rozumiane jako umiejętności formułowania i wyrażania czysto-językowych tekstów – nie istnieją w obrębie umysłów konkretnych ludzi w zakresach wyraźnie wyodrębnionych, oraz że (2) wyrażenia wytwarzane lub identyfikowane i interpretowane za ich pomocą w funkcji tekstów nie są przez ludzi traktowane jako wyrażenia wyłącznie językowe, lecz z reguły jako pewnego rodzaju językowo-kulturowe kompleksy wyrażeniowe, nie sposób „opisać” przed-

miotu lingwistyki zadawalająco bez jednoczesnego (choćby tylko ogólnego) opisanie przedmiotu dziedziny poznawania, którą nazywam „antropocentryczną kulturologią”. Ale także ten opis nie będzie zadawalający bez powiązania go z opisem antropocentrycznej lingwistyki.

Przede wszystkim jest tak dlatego, że wbrew temu, co się często o niej mówi i pisze, traktowanie dziedziny nazwanej „lingwistyką” w taki sposób, jakby była ona jedyną dziedziną, której podmioty zajmują się poznawaniem (rekonstrukcją) systemów reguł fundujących umiejętności porozumiewania się konkretnych ludzi, nie jest zasadne. Po pierwsze dlatego, że (konkretni) ludzie porozumiewają się nie tylko za pomocą wyrażen (tekstów), lecz także za pomocą wyrażen, które nazywam „wyrażeniami (tekstami) kulturowymi”. Po drugie, dlatego, że w ramach rzeczywistych (konkretnych) procesów porozumiewania się wyrażenia językowe nigdy nie występują w postaciach czysto-językowych, lecz w postaciach pewnego rodzaju kompleksów językowo-kulturowych.

Nie wdając się w tym miejscu w szczegółowe rozważenie tego zagadnienia<sup>13</sup>, można powiedzieć, że: (1) dziedzina wyróżniana przeze mnie za pomocą nazwy „lingwistyka antropocentryczna” stanowi tylko jedną z dziedzin, których podmioty zajmują się poznawaniem wszelkiego rodzaju właściwości ludzi, nazywanych przeze mnie ich „komunikacyjnymi właściwościami”, (2) choć lingwistykę antropocentryczną wypada potraktować jako centralną dziedzinę spośród dziedzin zajmujących się poznawaniem komunikacyjnych właściwości ludzi, to jednak błędem jest traktowanie jej w taki sposób, jakby jej podmioty zajmowały się poznawaniem *podstawowych* sposobów porozumiewania się ludzi.

Wymienione językowe i wąsko rozumiane tekstowe właściwości komunikacyjne konkretnych ludzi stanowią tylko jeden, ale nie jedyny, rodzaj ich właściwości, które wyróżniam za pomocą nazwy „komunikacyjne umiejętności/ właściwości”. Inny rodzaj tych ostatnich stanowią właściwości konkretnych ludzi, które nazywam ich „właściwościami kulturowymi”, a dokładniej: „kulturowymi właściwościami komunikacyjnymi” (zbiorów) konkretnych ludzi. Językowe i kulturowe właściwości/ umiejętności komunikacyjne (konkretnych) ludzi to dwa rodzaje właściwości/ umiejętności porozumiewania się za pomocą znaków. Kategorię podstawowych względem nich właściwości/ umiejętności konkretnych ludzi stanowią ich umiejętności porozumiewania się za pomocą sygnałów, w skrócie: ich naturalne właściwości komunikacyjne.

Dokładniejszą analizę zarówno językowych, jak i kulturowych umiejętności komunikacyjnych przedstawię w innym miejscu. Tu ograniczę się jedynie do zarysowania ich wstępnej charakterystyki oraz do nakreślenia szkicu dziedzin, których podmioty powinny zająć się ich systematycznym poznawaniem/ rekonstrukcją.

---

<sup>13</sup>Sporo informacji na ten temat można znaleźć w pracach S. Bonacchi (2009, 2010, 2011) rozwijającej tę dziedzinę w ostatnich latach bodaj najintensywniej.

Zacznę od kilku zasadniczych stwierdzeń. (1) Właściwości ludzi, które nazwałem ich „komunikacyjnymi umiejętnościami”, trzeba podzielić najpierw na: (a) sygnałowe i (b) znakowe. (2) Umiejętności ludzi tworzenia form (tak językowych, jak i kulturowych) znaków, wytwarzania konkretnych znaków itd. stanowią tylko jedną z dwóch głównych kategorii komunikacyjnych umiejętności ludzi. W dodatku stanowią one kategorię ludzkich umiejętności komunikacyjnych wtórnych względem ich sygnałowych umiejętności komunikacyjnych. (3) Każda znakowa umiejętność komunikacyjna z natury rzeczy (z konieczności) implikuje pewną (odpowiednią) sygnałową umiejętność komunikacyjną, bowiem każdy konkretny znak jest najpierw i przede wszystkim pewnym sygnałem.

Pomimo, iż tak znaki (teksty) językowe, jak i znaki (teksty) kulturowe w konkretnych procesach komunikacyjnych, czyli procesach porozumiewania się konkretnych ludzi, z reguły występują we wzajemnym, mniej lub bardziej ścisłym, powiązaniu, to jednak z analitycznych powodów warto, a nawet trzeba, je (niejako z góry) podzielić na językowe i kulturowe i na pewnym poziomie analizy rozważać tak, jakby występowały we wspomnianych procesach samodzielnie.

Zarówno kulturowe umiejętności komunikacyjne konkretnych ludzi, jak i fundujące je zakresy wiedzy, a także wytwarzane na ich podstawie konkretne wyrażenia/teksty itd., traktuję jako *rzeczy* zasadniczo analogiczne do językowych umiejętności komunikacyjnych konkretnych ludzi oraz do fundujących je zakresów wiedzy i do wytwarzanych na ich podstawie wyrażen/ tekstów itd. Jako analogiczne traktuję obie kategorie *rzeczy* (właściwości ludzi i ich wytworów) zarówno, gdy chodzi o ich status ontyczny, jak i o spełniane przez nie funkcje, a także, gdy chodzi o ich podział (typologię).

Antropocentrycznie rozumiana *rzeczywista kultura* konkretnej osoby to zakres wiedzy fundującej jej konkretne kulturowe umiejętności i zachowania. *Rzeczywista kultura* konkretnych osób determinuje to, że wytwarzają one takie a nie inne wyrażenia kulturowe (gesty, mimiki itd.), że interpretują pewne rodzaje wyrażen (ekspresji) innych ludzi tak, a nie inaczej itd. Każda *rzeczywista kultura* to pewien zakres/ system elementów wiedzy jakiejś konkretnej osoby fundującej i determinującej jej sposoby wytwarzania i/lub interpretowania pewnego rodzaju wyrażen (niejęzykowych sensu stricte). *Rzeczywistą kulturę* dowolnej konkretnej osoby nazywam jej „idiokulturą”.

I podobnie jak w obrębie rzeczywistości językowej wyróżniam też w obrębie rzeczywistości kulturowej „faktycznie wspólne kultury”. Nazwę „faktycznie wspólna kultura dowolnego zbioru osób (ludzi)/ dowolnej wspólnoty” odnoszę też wyłącznie do logicznego przekroju rzeczywistych kultur wszystkich konkretnych ludzi zaliczonych do danego zbioru/ danej wspólnoty. Poza tym odróżniam rzeczywiste kultury ludzi i ich paradygmaty, wzorce i/lub modele. Tak rozumiane faktycznie wspólne kultury nazywam „rzeczywistymi polikulturami”. Rzeczywiste polikultury stanowią pewien rodzaj rezultatów poznawczego zajmowania się

rzeczywistymi kulturami konkretnych (zbiorów) ludzi, ale rezultatów, których nie sposób „z góry” uznać za rezultaty naukowego poznawania i odwzorowywania rzeczywistych kultur konkretnych ludzi. Podobnie oceniam konstrukty intelektualne o charakterze mniej lub bardziej systematycznie sporządzonych logicznych sum rzeczywistych kultur wziętych pod uwagę zbiorów ludzi/ wspólnot.

Dziedzinę, której podmioty deklarują, że skupiają się na poznawaniu tak rozumianych kulturowych właściwości komunikacyjnych (zbiorów, wspólnot) konkretnych ludzi nazywam „kulturologią antropocentryczną”. Antropocentryczną kulturologię traktuję jako dziedzinę poznawania ściśle powiązaną z dziedziną antropocentrycznej lingwistyki i odwrotnie: tę ostatnią jako dziedzinę poznawania ściśle powiązaną z antropocentryczną kulturologią. Traktuję je tak dlatego, ponieważ obiektami konstytuującymi przedmioty poznawania obu tych dziedzin są konkretni ludzie i ponieważ podmioty obu tych dziedzin są zainteresowane poznawaniem pewnych komunikacyjnych właściwości ludzi.

Z uwag przedstawionych w sprawie zakresów konkretnych ludzkich komunikacyjnych właściwości, czyli właściwości wyznaczających poznawczą specyfikę obu dziedzin, wynika że (i) podmioty antropocentrycznej lingwistyki nie są w stanie w pełni wykonać podjętych przez nie zadań poznawczych bez uwzględnienia wiedzy o właściwościach komunikacyjnych, których poznawaniem zajmuje się przede wszystkim antropocentryczna kulturologia, i odwrotnie, (ii) podmioty antropocentrycznej kulturologii nie są w stanie w pełni wykonać podjętych przez nie zadań poznawczych bez uwzględnienia wiedzy o właściwościach komunikacyjnych, których poznawaniem zajmuje się przede wszystkim antropocentryczna lingwistyka.

Jeśli weźmie się pod uwagę wymienione fakty, to wypadnie potraktować antropocentryczną lingwistykę i antropocentryczną kulturologię nie tyle jako dwie różne dziedziny poznawania (nauki), ile raczej jako dwie główne części jednej dziedziny, a mianowicie dziedziny, której podmioty zajmują się poznawaniem (pragną poznać) systemów wiedzy konkretnych ludzi fundujących ich umiejętności porozumiewania się za pomocą znaków, a więc jako dwie części dziedziny, którą można nazwać „antropocentryczną komunikologią semiotyczną”.

Jednakże przystępując do systematycznego konstytuowania dziedziny nazywanej „komunikologią<sup>14</sup>”, a zwłaszcza przy podejmowaniu próby nadania jej instytucjonalnych ram, trzeba wziąć pod uwagę już wspomniane fakty: (i) ludzie porozumiewają się nie tylko za pomocą znaków, lecz także za pomocą sygnałów, (ii) każde znakowe porozumiewanie się implikuje porozumiewanie się sygnałowe, tj. każdy rzeczywisty (konkretny) znak jest najpierw i przede wszystkim pewnym sygnałem, (iii) w ślad za podziałem zarówno lingwistyki, jak i kulturologii na paradygmatyczną i antropocentryczną trzeba w analogiczny sposób podzielić też komunikologię.

<sup>14</sup> Nazwę tę, ale w innym rozumieniu, upowszechniają w swych pracach m.in. E. Kulczycki (2012) oraz współautorzy tomu E. Kulczycki, M. Wendland (2012).

Jeśli weźmie się pod uwagę powyższe fakty, to należy uznać, że: (1) antropocentryczną komunikologię trzeba najpierw podzielić na część, której podmioty zajmują się lub winny się zajmować systematycznym poznawaniem właściwości konkretnych ludzi, na podstawie których są oni w stanie porozumiewać się za pomocą sygnałów, oraz część, której podmioty zajmują się lub winny się zajmować systematycznym poznawaniem umiejętności konkretnych ludzi porozumiewania się za pomocą znaków; (2) antropocentryczną komunikologię semiotyczną trzeba podzielić na dwie części: na poddziedzinę, której podmioty zajmują się lub winny się zajmować głównie systematycznym poznawaniem językowych właściwości komunikacyjnych, oraz na poddziedzinę, której podmioty zajmują się lub winny się zajmować głównie systematycznym poznawaniem kulturowych właściwości komunikacyjnych.

### 13. Uzupelnienia i krótkie podsumowanie

Kończąc niniejsze rozważania, uzupełnię je i zarazem podsumuję w postaci następujących punktów:

(1) Dziedzinę poznawania wyróżniamą przez mnie za pomocą nazwy „komunikologia”<sup>15</sup> dzielę najpierw na dwie dziedziny cząstkowe, a mianowicie na:

- poddziedzinę zajmującą się poznawaniem (odkrywaniem, rekonstruowaniem) właściwości (elementów wiedzy, w tym tych nazywanych regułami) konkretnych ludzi fundujących ich umiejętności porozumiewania się za pomocą sygnałów (ich umiejętności naturalnego porozumiewania się) oraz
- poddziedzinę zajmującą się poznawaniem (odkrywaniem, rekonstruowaniem) właściwości (elementów wiedzy, w tym tych nazywanych regułami) konkretnych ludzi fundujących ich umiejętności porozumiewania się za pomocą znaków (ich umiejętności semiotycznego porozumiewania się).

(2) Drugą z tych poddziedzin komunikologii dzielę następnie na:

- (pod)poddziedzinę zajmującą się poznawaniem (odkrywaniem, rekonstruowaniem) właściwości (elementów wiedzy, w tym tych nazywanych regułami) kon-

<sup>15</sup> W pracy opublikowanej pod tytułem *Kulturologia antropocentryczna a kulturoznawstwo* (zob. F. Gucza, 2012) stwierdziłem, że z estetycznych powodów trudno polecić wyróżnienie dziedziny, o którą tu chodzi, za pomocą nazwy typu „komunikologia”, a z praktycznych powodów trudno uznać za godne polecenia nazwy typu „nauka o porozumiewaniu (komunikowaniu) się ludzi”, nie sposób bowiem „utworzyć” od nich jakkolwiek przymiotnik”. W konsekwencji tego stwierdzenia zaproponowałem w tej pracy wyróżnianie jej za pomocą „symbasiologia” utworzonej podstawie starogreckiego wyrazu „symbasis” o znaczeniu podobnym do znaczenia polskich wyrazów typu „porozumienie (się)”. Ale w międzyczasie uznałem, że najlepiej będzie, jeśli dla wyróżniania tej dziedziny skorzystamy z nazwy „komunikologia”.

kretnych ludzi fundujących ich umiejętności porozumiewania się za pomocą znaków językowych sensu stricte (ich wąsko rozumianych umiejętności językowego porozumiewania się) oraz

- (pod)poddziedzinę zajmującą się poznawaniem (odkrywaniem, rekonstruowaniem) właściwości (elementów wiedzy, w tym tych nazywanych regułami) konkretnych ludzi fundujących ich umiejętności porozumiewania się za pomocą znaków kulturowych (ich umiejętności wąsko rozumianego porozumiewania się kulturowego).

(3) Każdy z wyróżnionych rodzajów (zakresów) parcjalnego poznawania komunikologicznego, a więc nie tylko znakowego, lecz także sygnałowego, i nie tylko lingwistycznego, lecz także kulturologicznego traktuję jako pewne ciągi/ procesy aktów realizowanych wzdłuż dwojakiego rodzaju osi czasu: (a) jako ciągi/ procesy aktów (z)realizowanych w celu znalezienia odpowiedzi na ten sam rodzaj pytań, czyli na przykład na pytania natury diagnostycznej, oraz (b) jako ciągi/ procesy aktów następczo (z)realizowanych w celu znalezienia odpowiedzi na pytania innego rodzaju, czyli diagnostycznego, agnostycznego lub prognostycznego.

(4) Każdy człon aktów/ procesów poznawania typu (b), czyli każdy ciąg poznawania diagnostycznego, anagnostycznego oraz prognostycznego dzieje następnie (przynajmniej) na odpowiednie ogniwa – na przykład diagnozę na ogniwo obserwacji (analizy) i deskrypcji oraz eksplikacji (tworzenia teorii sensu stricte), a prognozę na ogniwo prognozy sensu stricte oraz ogniwo aplikatywnej (stosowanej) pracy poznawczej.

(5) Podmioty każdego zakresu komunikologicznego poznawania (czyli podmioty zajmujące się poznawaniem jakiegokolwiek cząstkowego przedmiotu tej dziedziny) mają obowiązek zmierzać do ukonstytuowania między innymi odpowiedniego ogniwa badań stosowanych (aplikatywnych).

(6) Jakiemukolwiek prognostycznemu poznawaniu komunikologicznemu można przyznać charakter naukowej pracy poznawczej tylko o tyle, o ile bazuje ona na wiedzy zgromadzonej w rezultacie jej wykonania zgodnie z zasadami naukowej pracy diagnostycznej.

(7) Ponieważ każdy rodzaj znakowego komunikowania się (konkretnych) ludzi implikuje (z natury rzeczy) pewien rodzaj ich sygnałowego (pierwotnego) komunikowania się, więc możliwość poznania semiotycznych umiejętności komunikacyjnych (konkretnych) ludzi jest w sposób zasadniczy uwarunkowana uprzednim poznaniem ich sygnałowych umiejętności komunikacyjnych.

Ale ostatniego problemu nie będę w tym miejscu „rozbierał” na czynniki pierwsze. Jego dokładniejszą analizę przedstawię w już wyżej zapowiedzianej monografii. W innym miejscu spróbuję odpowiedzieć też na pytanie, jak z punktu widzenia lingwistyki i/lub kulturologii jawi się zagadnienie tzw. interlingwalnego i/lub interkulturowego porozumiewania się (konkretnych) ludzi. Dokładniejszej analizie poddam tam też kwestię tzw. komunikacyjnej kompetencji z punktu widzenia antropocentrycznej komunikologii. Na razie powiem na ten temat tylko tyle, że

czym innym jest rzeczywista kompetencja komunikacyjna konkretnej osoby – jej idiokompetencja komunikacyjna, czym innym faktycznie wspólna kompetencja komunikacyjna dowolnego zbioru konkretnych ludzi, w tym zbioru tzw. komunikacyjnych partnerów, czyli ich rzeczywista komunikacyjna polikompetencja, a jeszcze czym innym wspólna (projektowa) paradygmatycznie rozumiana kompetencja komunikacyjna dowolnego zbioru ludzi. Wszystkie wymienione rodzaje komunikacyjnych kompetencji trzeba podzielić na powszechne i specjalistyczne.

Każda rzeczywista kompetencja to pewna właściwość (pewien współczynnik) jakiejś konkretnej osoby – dotyczy to również kompetencji komunikacyjnej nazywanej „kompetencją interkulturową”. Zadaniem antropocentrycznej komunikologii jest nie tylko poznanie rzeczywistych kompetencji komunikacyjnych konkretnych ludzi – zgromadzenie o nich możliwie wyczerpującej wiedzy diagnostycznej, lecz także wiedzy anagnostycznej oraz prognostycznej, w tym również wiedzy aplikatywnej. Ta ostatnia bowiem umożliwia udzielenie uzasadnionych odpowiedzi na pytanie, co trzeba zrobić, jeśli chce się, by kompetencja komunikacyjna wziętych pod uwagę ludzi zmieniła (rozwinęła) się w sposób przez nas zaplanowany, by umożliwiła im zwiększenie efektywności realizowanych przez nich aktów/ procesów (wysiłków) komunikacyjnych.

## BIBLIOGRAFIA

- ANUSIEWICZ, J. (1994), *Lingwistyka kulturowa*. Wrocław.
- ASSMANN, A. (2006), *Einführung in die Kulturwissenschaft*. Berlin.
- ARCAINI, E. (1967), *Principi di linguistica applicata. Proposte per una glottodidattica scientifica: struttura–funzione–trasformazione*. Bologna.
- BACHMANN–MEDICK, D. (2009), *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Hamburg.
- BACK, O. (1970), *Was bedeutet und was bezeichnet der Ausdruck „angewandte Sprachwissenschaft“?* (w:) *Die Sprache* 16. 21–53.
- BAŃCZEROWSKI, J. (1980), *Ludwik Zabrocki as a theorist of language*, (w:) J. Bańczerowski (red.), L. Zabrocki. *U podstaw struktury i rozwoju języka*. Poznań. 9–22.
- BAŃCZEROWSKI, J. (2001), *Aspects of Ludwik Zabrocki's Linguistic World*, (w:) E. F. K. Koerner, A. Szwedek (red.), *Towards a History of Linguistics in Poland. From the Early Beginnings to the End of the 20<sup>th</sup> Century*. Amsterdam. 273–312.
- BAUDOIN DE COURTENAY, J. N. (1903), *Język i języki; Językoznawstwo*, (w:) *Wielka Powszechna Encyklopedia Ilustrowana*. T. 33. Warszawa. 266–296.
- BAUDOIN DE COURTENAY J. N. (1909), *Zarys historii językoznawstwa czyli lingwistyki (glottologii)*, (w:) *Poradnik dla samouków*. Seria 3, t. 2, z. 2. Warszawa. 35–302.
- BERNHARDI, A. F. (1801), *Sprachlehre. I Reine Sprachlehre*. Berlin.
- BERNHARDI, A. F. (1803), *Sprachlehre. II Angewandte Sprachlehre*. Berlin.
- BOLTEN, J. (2006), *Interkulturowe kompetencje*. Poznań.
- BONACCHI, S. (2009), *Zur Vieldeutigkeit des Ausdrucks „Kultur“ und zur anthropozentrischen Kulturtheorie*, (w) *Kwartalnik Neofilologiczny*. LVI/ 1. 25–45.

- BONACCHI, S. (2010), *Zum Gegenstand der anthropozentrischen Kulturwissenschaft*, (w:) *Linguistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*. 2. 69–81.
- BONACCHI, S. (2011), *Höflichkeitsausdrücke und anthropozentrische Linguistik*. Warszawa.
- CAKOWSKI, Z. (1979), *Człowiek jako podmiot działania praktycznego i poznawczego*. Warszawa.
- CHOMSKY, N. (1968), *Language and mind*. New York.
- CHOMSKY, N. (1976), *Reflections on language*. New York.
- CRYSTAL, D. (1984), *Directions in Applied Linguistics*. London.
- HYMES, D. (1964), *Language in Culture and Society. A reader in linguistics and anthropology*. New York, Evanston, London.
- DITTMANN, J./ R. MARTEN/ M. SCHECKER (1976), *Gegenstand und Wahrheit. Sprachphilosophische und wissenschaftstheoretische Grundlagenstudien zur Linguistik*. Tübingen.
- DUSZAK, A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa.
- DUSZAK, A./ N. FAIRCLPUGH (2008), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*. Kraków.
- EBNETER, Th. (1976), *Angewandte Linguistik. Eine Einführung*. T. 1–2. München.
- ENGELS, L. K. (1968), *Applied linguistics*. ITL 1. 5–11.
- GAJDA, S. (1990), *Wprowadzenie do teorii terminu*. Opole.
- GALISSON, R. (1972), *Que devient la linguistique appliquée? Q'est-ce que la méthodologie de l'enseignement des langues?*, (w:) *Etudes de linguistique appliquée*. 7. 5–12.
- GOTTWALD, K. (1977), *Applicational levels in applied linguistics*, (w:) *IRAL*. 15/ 1. 55–63.
- GREENBERG, J. H. (1968), *Anthropological linguistics. An introduction*. New York.
- GRODZIŃSKI, E. (1969), *Język, metajęzyk, rzeczywistość*. Warszawa.
- GRUCZA, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- GRUCZA, F. (1985), *Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydaktyka, translatoryka*, (w:) F. Grucza (red.), *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*. Warszawa. 19–44.
- GRUCZA, F. (1989), *Język a kultura, bilingwizm a biculturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*, (w:) F. Grucza (red.), *Bilingwizm, biculturyzm – implikacje glottodydaktyczne*. Warszawa. 9–49.
- GRUCZA, F. (1992a), *Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej*, (w:) F. Grucza (red.), *Język, kultura – kompetencja kulturowa*. Warszawa. 9–70.
- GRUCZA, F. (1992b), *O komunikacji międzyludzkiej – jej podstawach, środkach, rodzajach, płaszczyznach, składnikach i zewnętrznych uwarunkowaniach*, (w:) W. Woźniakowski (red.), *Modele komunikacji międzyludzkiej*. Warszawa. 9–30.
- GRUCZA, F. (1997), *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) F. Grucza, M. Dakowska (red.), *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa. 7–21.
- GRUCZA, F. (1999a), *Nauka – pseudonauka – paranauka*, (w:) E. Hałoń, G. Labuda (red.), *O nauce, pseudonauce, paranauce. Zbiór wypowiedzi*. Warszawa. 137–164.
- GRUCZA, F. (2002), *Język (narodowy) – tożsamość (narodowa) - integracja (europejska)*, (w:) E. Jeleń, M. Rauen, M. Świątek, J. Winiarska (red.), *Zmiany i rozwój języka oraz tożsamości narodowej – trendy w procesie integracji europejskiej (Language Dynamics and Linguistic Identity in the Context of European Integration; Wandel und Entwicklung von Sprache und Identität – Tendenzen der europäischen Einigung)*. Kraków. 25–49.
- GRUCZA, F. (2005a), *Lingwistyka stosowana: Historia – zadania – osiągnięcia*. Warszawa.
- GRUCZA, F. (2005b), *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 dziś*. Warszawa. 41–76.
- GRUCZA, F. (2009), *Metanaukowa i metalingwistyczna wizja lingwistyki (stosowanej)*, (w:) *Linguistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*. 1. 19–39.



- GRUCZA, F. (2010a), *O obowiązku nauk humanistycznych i społecznych poddania aplikatywnym badaniom integracyjno–dezintegracyjnych właściwości ludzi i ludzkich wspólnot*, (w:) M. Semczuk–Jurska, D. Kluge (red.), *Trójkąt inny: Rosja – Polska – Niemcy. Księga poświęcona profesorowi Antoniemu Semczukowi z okazji osiemdziesiątych urodzin*. Tübingen. 73–85.
- GRUCZA, F. (2010b), *Od lingwistyki wyrazu do lingwistyki tekstu i dyskursu: o wielości dróg rozwoju lingwistyki i kryteriów jego oceny*, (w:) J. Lukszyn (red.), *Publikacja jubileuszowa. III: Lingwistyka stosowana – języki specjalistyczne – dyskursy zawodowe*. Warszawa. 13–56.
- GRUCZA, F. (2012), *Kulturologia antropocentryczna a kulturoznawstwo*, (w:) K. Grzywka etc. (red.), *Kultura – literatura – język. Pogranicza Komparatystyki. Prace ofiarowane Profesorowi Lechowi Kolago w 70. rocznicę urodzin*. Warszawa. 79–102.
- GRUCZA, S. (2004), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- GRUCZA, S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa.
- GRUCZA, S. (2009a), *Fachwissen, Fachsprachen und Fachtexte*, (w:) F. Grucza, M. Olpińska, H.-J. Schwenk (red.), *Diskurse als Mittel und Gegenstände der Germanistik*. Warszawa.
- GRUCZA, S. (2009b), *Idiolekt specjalistyczny – idioskultura specjalistyczna – interkulturowość specjalistyczna*, (w:) *Języki specjalistyczne 6: Teksty specjalistyczne w kontekstach międzykulturowych i tłumaczeniowych*. Warszawa. 30–49.
- GRUCZA, S. (2010), *Język a poznanie – kilka uwag na temat rozważania ich wzajemnych relacji*, (w:) S. Grucza, A. Marchwiński, M. Płużyczka (red.), *Translatoryka. Koncepcje – Modele – Analizy*. Warszawa. 54–67.
- GRUCZA, S. (2010), *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków*, (w:) *Lingwistyka Stosowana*. 2. 41–68.
- HANSEN, K. P. (2000), *Kultur und Kulturwissenschaft*. Tübingen, Basel.
- HARTMANN, P. (1961), *Zur Theorie der Sprachwissenschaft*. Assen.
- HARTMANN, R. R. K. (1970), *Angewandte Sprachwissenschaft – ein Ausdruck ohne Inhalt?* (w:) *CILA Biulletin*. 12. 9–13.
- HEESCHEN, C./ G. KEGEL (1972), *Zum Autonomiegedanken der Linguistik, oder: das Verhältnis von Psychologie und Linguistik im Selbstverständnis der Linguistik*, (w:) *Linguistische Berichte*. 21. 42–54.
- HYMES, D. (red.) (1974), *Studies in the history of linguistics. Traditions and paradigms*. Bloomington, London.
- ITKONEN, E. (1976), *Linguistics and empiricalness: Answers to criticism*. Helsinki.
- JÄGER, L. (red.) (1979), *Erkenntnistheoretische Grundfragen der Linguistik*. Stuttgart etc.
- KAMIŃSKI, S. (1970), *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*. Lublin.
- KAMP, R. (1977), *Axiomatische Sprachtheorie. Wissenschaftstheoretische Untersuchungen zum Konstitutionsproblem der Einzelwissenschaften am Beispiel der Sprachwissenschaftstheorie Karl Bühlers*. Berlin.
- KAPLAN, R. B. (red.) (1980), *On the scope of applied linguistics*. Rowley, Mass.
- KAPUMBA AKENDA, J. C. (2004), *Kulturelle Identität und interkulturelle Kommunikation. Zur Problematik des ethischen Universalismus im Zeitalter der Globalisierung*. Frankfurt/ M.
- KIELAR, B. Z./ L. BARTOSZEWICZ/ J. LEWANDOWSKI (red.) (1994), *Polska szkoła lingwistyki stosowanej*. Warszawa.
- KIELAR, B. Z./ T. P. KRZESZOWSKI/ J. LUKSZYN/ T. NAMOWICZ (red.) (2000), *Problemy komunikacji międzykulturowej*. Warszawa.
- KOTARBIŃSKI, T. (1972), *Pojęcia i zagadnienia metodologii ogólnej i metodologii nauk praktycznych*, (w:) *Studia Filozoficzne*. 1 (74). 5–12.
- KUBIŃSKI, T. (1970), *Wstęp do logicznej teorii języka*. Warszawa.
- KULCZYCKI, E./ M. WENDLAND (red.) (2012), *Komunikologia. Teoria i praktyka komunikacji*. Poznań.
- KULCZYCKI, E. (2012), *Teoretyzowanie komunikacji*. Poznań.

- LEONT'EV, A. A. (1979), *Kommunikation und Kommunikationstätigkeit*, (w:) Linguistische Studien. B, 6. 96–151.
- MACKEY, W. F. (1966), *Applied linguistics: its meaning and use*, (w:) English Language Teaching. XX. 197–206.
- MALMBERG, B. (1967), *Applied linguistics*, (w:) IRAL. 5/ 1. 1–3.
- MENG, K. (1979), *Gegenstandbestimmungen und methodologische Orientierung bei der Untersuchung der sprachlichen Kommunikation*, (w:) Linguistische Studien. A 62/ II. 101–105.
- MOOSMÜLLER, A. (red.) (2007), *Interkulturelle Kommunikation. Konturen einer wissenschaftlichen Disziplin*. Münster etc.
- MOTSCH, W. (1967), *Zur „Autonomie“ der Sprachwissenschaft*, (w:) Beiträge zur Romanischen Philologie. VI. 125–156.
- NEHR, M./ D. RÖSLER (1980), *Einführungen in die angewandte Linguistik*, (w:) Studium Linguistik. 8/9.
- NEUMANN, W. (1977), *Über Probleme und Prozesse bei der Bestimmung des Gegenstandes der Linguistik*, (w:) Linguistische Studien. A, 40. 5–43.
- NICKEL, G. (1967), *Applied linguistics – an additional comment*, (w:) IRAL. 2–3. 51–52.
- NOWAK, L. (1977), *Wstęp do idealizacyjnej teorii nauki*. Warszawa.
- OESTERREICHER, W. (1979), *Sprachtheorie und Theorie der Sprachwissenschaft*. Heidelberg.
- OKSAAR, E. (2000), *Idiolekt als Grundlage der variationsorientierten Linguistik*, (w:) Sociolinguistica. 14. 37–42.
- POLITZER, R. L. (1972), *Linguistics and applied linguistics: aims and methods*. Philadelphia.
- POPOV, P. V./ V. G. VINOGRAD (1970), *Rol' osnovnykh gnoseologičeskich koncepcij v processe poznaniya*, (w:) P. V. Popov (red.) *Osnovnye principy i metody naučnogo poznaniya*, Moskva. 5–12.
- POSNER, R./ K. ROBERING/ T.A. SEBEOK (red.) (2003), *Semiotik/Semiotics. Ein Handbuch zu den zeichentheoretischen Grundlagen von Natur und Kultur / A Handbook on the Sign-Theoretic Foundations of Nature and Culture*. T. 3. Berlin.
- ROBINS, R. H. (1973), *Ideen- und Problemgeschichte der Sprachwissenschaft*. Frankfurt/ M.
- SAGER, S. F. (2004), *Kommunikationsanalyse und Verhaltensforschung. Grundlage einer Gesprächsethologie*. Tübingen.
- SCHAFF, A. (1964), *Język a poznanie*. Warszawa.
- SCHLIEBEN-LANGE, B. (1975), *Metasprache und Metakommunikation. Zur Überführung eines sprachphilosophischen Problems in die Sprachtheorie und in die sprachwissenschaftliche Forschungspraxis*, (w:) B. Schlieben-Lange (red.), *Sprachtheorie*. Hamburg. 189–205.
- SEIFERT, H. (1968), *Information über Information*. München.
- SÓJKA, J. (2005), *Kulturoznawstwo – od znawstwa do dyscypliny naukowej*, (w:) Nauka. 4. 97–116.
- SÓJKA, J. (red.), (1995), *Perspektywy refleksji kulturoznawczej*. Poznań.
- SPILLNER, B. (1977), *On the theoretical foundations of applied linguistics*, (w:) IRAL. 15/ 2. 154–157.
- STALMASZCZYK, P. (red.) (2006), *Metodologie językoznawstwo. Podstawy teoretyczne*. Łódź.
- STALMASZCZYK, P. (red.) (2011), *Metodologie językoznawstwo. Od genu języka do dyskursu*. Łódź.
- SZUBKA, T. (2009), *Filozofia analityczna. Koncepcje, metody, ograniczenia*. Wrocław.
- TREMBROCK, G. (1975), *Biokommunikation. Informationsübertragung im biologischen Bereich*. Hamburg.
- WANDRUSZKA, M. (1984), *Das Leben der Sprachen: Vom menschlichen Sprechen und Gespräch*. Stuttgart.
- WARDHAUGH, R. (1975), *Topics in applied linguistics*. Rowley, Mass.
- WARNKE, I./ J. SPITZMÜLLER (2008), *Methoden und Methodologie der Diskurslinguistik – Grundlagen und Verfahren einer Sprachwissenschaft jenseits textueller Grenzen*, (w:) I. Warnke,

- J. Spitzmüller (red.), *Methoden der Diskurslinguistik. Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene*. Berlin etc. 3–54.
- WEIGL, E./ M. BIERWISCH (1972), *Neuropsychologie und Linguistik. Themen gemeinsamer Untersuchungen*, (w:) Probleme und Ergebnisse der Psychologie. 43.
- WIERLACHER, A./ A. BOGNER (2003), *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart, Weimar.
- WÜSTER, E. (1973), *Was ist angewandte Sprachwissenschaft*, (w:) Wiener Zeitung. 30. Juni 1973.
- WYGOTSKI, L. S. (1969), *Denken und Sprechen*. Frankfurt/ M.
- ZABROCKI, L. (1975), *Kybernetische Modelle der sprachlichen Kommunikation*. Wrocław, Warszawa, Kraków.
- ZABROCKI, L. (1980), *U podstaw struktury i rozwoju języka (At the Foundation of Language Structure and Development)*. Warszawa, Poznań.
- ZDANIUKIEWICZ, A. A. (1973), *Z zagadnień kultury języka. Teoria – praktyka – szkoła*. Warszawa.
- ZVEGINCEV, V. A. (1968), *Teoretičeskaja i prikladnaja lingvistika*. Moskva.



**Małgorzata TRYUK**  
Uniwersytet Warszawski

## **Ocena jakości w tłumaczeniu ustnym. Konieczny etap kształcenia tłumaczy konferencyjnych**

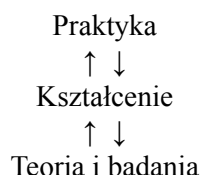
**Abstract:**

**Evaluation of quality in interpreting. A necessary step in the training of conference interpreters**

In the last decade, attention in interpreting studies has focused on the issues of quality of interpretation and training of high qualified interpreters. In view of changes taking place in the profession, the article presents different types of evaluation of the performance of students in interpreting as well as a new pedagogy based on an alternative model of assessment during the class of interpreting.

### **1. Teoria – kształcenie – praktyka**

Zmiany, jakie nastąpiły w ostatnim dziesięcioleciu na rynku tłumaczenia ustnego tak międzynarodowym, europejskim, to jest przede wszystkim w instytucjach europejskich głównie po rozszerzeniu UE, jak i na rynku krajowym spowodowały, iż przed badaczami stanęły nowe wyzwania, a co za tym idzie pojawiły się nowe problemy tłumaczeniowe, które nauka musi rozwiązać. A że nauka i rynek, właśnie w obszarze tłumaczenia ustnego, są bardzo silnie sprzężone z dydaktyką, obserwowany rozwój nie mógł nie wpłynąć na kształcenie w zakresie ustnego tłumaczenia konferencyjnego i środowiskowego. Wydaje się nawet, że w żadnym innym obszarze translatoryki nie widać tak silnych związków między teorią, praktyką (rozumianą jako rynek) a kształceniem, jak ukazuje to poniższy schemat zaproponowany przez R. Settona (2010: 5):



Według R. Settona „kształcenie jest wciąż najbardziej produktywnym łącznikiem między nauką a praktyką: żywią się nieustannie nawzajem, a zastosowanie teorii sprawdza się głównie dzięki kształceniu” (*ibid.* s. 5; tłum. M.T.).

Najlepszym przykładem tego typu związków są badania prowadzone nad praktyką tłumaczenia konferencyjnego w odniesieniu do kryteriów jakości przekładu. Prace zapoczątkowane przez H. Bühler (1986) dotyczące jakości przekładu konferencyjnego od samego początku inspirowały badaczy, którzy konfrontowali wyniki jej badań z obserwacją praktyki tego typu tłumaczenia. Celem tych badań było porównanie ideału z rzeczywistością. Przyniosły one jednak wyniki, które nie mogą być w żadnym razie stałym punktem odniesienia a podczas kształcenia nie mogą stanowić normy. Przykładowo jeszcze dziesięć lat temu badania wskazywały na zupełnie inne zjawiska i tendencje obserwowane w praktyce. Wystarczy spojrzeć m.in. na studia prowadzone przez A. Kopczyńskiego (1994) nt. oczekiwań polskich odbiorców przekładu konferencyjnego i porównać je z wynikami osiągniętymi w ostatnich latach. Wyniki ukazują, jak bardzo oczekiwania te zmieniły się właśnie w zakresie jakości tłumaczenia symultanicznego. To z kolei nie może pozostać bez wpływu na kształcenie, a więc na przygotowanie do zawodu tłumacza konferencyjnego, na szeroko rozumianą profesjonalizację.

Dla przypomnienia, badania A. Kopczyńskiego (1994) wykazały m.in., iż polscy odbiorcy tłumaczenia konferencyjnego wśród czynników określających jakość usługi na pierwszym miejscu plasują: wierne przekazanie treści szczegółowych (94,80% odbiorców), następnie poprawność terminologiczną (79,00%). Na płynność mowy wskazywało jedynie 28,90% respondentów. Wyniki te zostały skonfrontowane ostatnio w badaniach P. Biernat (2007). Ponad 10 lat po pierwszej ankiecie (w tym czasie miały miejsce istotne wydarzenia na każdym polu życia społecznego), autorka stwierdza, iż obecnie polscy odbiorcy oczekują, aby tłumaczenie konferencyjne było przede wszystkim płynne (80,90%), wierne (66,60%) i w mniejszym zakresie charakteryzowało się poprawną terminologią (47,60%). Artykulacja i przyjemny głos są, według uzyskanych wyników, ważniejsze niż poprawność gramatyczna. Przekazanie jedynie ogólnej informacji również zadawała odbiorców, dla których ten parametr jakości jest podobnie oceniany jak terminologia (por. P. Biernat 2007: 49).

Tego typu obserwacje wskazują na płynność, zmienność i niestabilność w subiektywnym odbiorze usługi, co z całą pewnością trzeba wziąć pod uwagę podczas kształcenia. Wspomniany już wyżej R. Setton zauważa nawet, iż: „skuteczne kształcenie specjalistyczne nigdy nie było tak potrzebne jak w chwili obecnej” (2010: 8; tłum. M.T.). Jest to tym ważniejsze, iż na rynku, tj. w praktyce tłumaczenia ustnego, obserwujemy powszechnie nowe zjawiska, takie jak: nowe modele dyskursu; nowe style prezentacji, np. wykorzystywanie programu PowerPoint; tłumaczenie w mediach, np. tłumaczenie symultaniczne w telewizji lub radiu; wykorzystywanie nowych technologii, np. komunikatora SKYPE; tłumaczenie na

odległość, tzw. remote interpreting; tłumaczenie ustne maszynowe za pomocą systemów, takich jak: Transtac, Babylon, Jibbiga, U-Star czy też Phraselator; tłumaczenie tekstów odczytywanych; pojawianie się nowych kombinacji językowych (chodzi przede wszystkim o język chiński); coraz częstsze tłumaczenie na język B; powszechne użycie języka angielskiego jako lingua franca, np. w instytucjach europejskich; obcy, nierodzimny akcent mówcy; starzenie się tłumaczy przy jednoczesnym braku wymiany pokoleniowej, przynajmniej w pewnych kombinacjach językowych, co jest wynikiem zaniechania kształcenia tłumaczy w niektórych krajach w Europie.

Te nowe zjawiska nie były do tej pory brane pod uwagę w wystarczającym stopniu podczas kształcenia tłumaczy konferencyjnych, a przynajmniej w kształceniu według klasycznego modelu dydaktycznego propagowanego przez D. Seleskovitch i M. Lederer (2002), w którym np. tłumaczenie na język B lub tłumaczenie tekstów czytanych nie było uważane za „profesjonalne”. Obecnie nowe technologie są w szerokim użyciu i żadna konferencja nie może się już dzisiaj bez nich odbyć. Nierzadko występuje sytuacja, gdy referat wygłaszany w jednym języku tłumaczony jest na język polski, lecz prezentacja, która towarzyszy wystąpieniu, przygotowana jest w innym języku, a najczęściej po angielsku. Na porządku dziennym już dzisiaj jest wykorzystywanie komunikatora SKYPE, zwłaszcza w tłumaczeniu środowiskowym, podobnie jak nieskomplikowane systemy tłumaczenia maszynowego. Wygłaszanie przemówień przez mówców, dla których język wypowiedzi nie jest rodzimym zdarza się również bardzo często.

Te nowe praktyki oczekują dziś naukowego opisu. Co ważniejsze, do tych nowych praktyk trzeba dziś przygotowywać studentów, potrzebna jest zatem odpowiednia dydaktyka. A więc należy powtórzyć za R. Settonem, że: „Dla skutecznego kształcenia punktem wyjścia powinien być właściwy i aktualny opis wymagań rynkowych” (2010: 8; tłum. M.T.). Opis ten musi oczywiście wziąć pod uwagę szczegółowy spis kryteriów, zgodnie z którymi oceniana będzie praca (tj. tłumaczenie) studenta i/ lub absolwenta. Przede wszystkim jednak należy przemyśleć model kształcenia, który będzie odpowiadał wyzwaniom współczesnego rynku. W konsekwencji swoich przemyśleń R. Setton (2010) postuluje ustrukturyzowany model kształcenia składający się z precyzyjnie określonych ćwiczeń odpowiadających celom cząstkowym, a więc z progresji ćwiczeń, eksplikacji, różnorodnych modułów prowadzących ucznia z punktu a do punktu b. Jednocześnie podkreśla, że ten model dydaktyczny powinien pozwalać na rozwój indywidualnego stylu studenta, w którym wymiar etyczny zawodu i profesjonalizacja mają stanowić bardzo istotny element kształcenia. Dlatego tak ważna w kształceniu jest ocena pracy studenta na wszystkich etapach nauczania.

## **2. Ocena jakości przekładu w procesie kształcenia tłumaczy: ocena sumatywna vs ocena formatywna; ocena zorientowana na produkt vs ocena zorientowana na proces**

Jak już wspomniałam, w ocenie jakości tłumaczenia konferencyjnego bierze się głównie pod uwagę kryteria określone przez odbiorców tej usługi (tj. delegatów, organizatorów, pracodawców, szefów kabin, kolegów), inaczej mówiąc przez rynek. Taka ocena jest skierowana na efekt końcowy tłumaczenia, tj. na produkt. Kryteria oceny zazwyczaj obejmują trzy podstawowe normy zawodowe: wierność wobec tekstu wyjściowego rozumiana jako kompletność, zrozumiałość, tj. poprawność w języku docelowym oraz płynność. Najczęściej używanym narzędziem w tego typu badaniach jest kwestionariusz adresowany do ww. grup odbiorców tłumaczenia. Przykłady ankiet podałam i omówiłam w osobnych artykułach (por. M. Tryuk 2002, 2006). Tego typu ocena ma charakter sumatywny a zarazem dotyczy produktu końcowego, tj. przekładu. W procesie kształcenia, który nas szczególnie interesuje, ewaluacja może następować na różnych etapach uczenia i może przybierać różne postaci.

Na samym początku kształcenia, w fazie rekrutacji, przeprowadza się zazwyczaj test kompetencyjny lub prognostyczny lub selekcyjny, którego celem jest określenie tzw. „interpreting attitude” (por. M. Russo 2011), przez co należy rozumieć nie tylko znajomość języków, tak ojczystego, jak i obcego/obcych zgodnie z klasyfikacją stosowaną przez AIIC (języki A, B i C) czy też wiedzę ogólną kandydata. Oprócz tego brana jest pod uwagę motywacja kandydata, jego umiejętności komunikacyjne, a także możliwości adaptacyjne oraz stosowanie strategii rozwiązywania problemów przez kandydata (por. C. Chabasse 2008). Jednocześnie sprawdzane są jego kognitywne sprawności. Natomiast pod koniec kształcenia przeprowadza się test mający zwykle określić stopień przygotowania uczestnika szkolenia do rynkowych warunków pracy tłumacza ustnego. Tego typu test polegający zazwyczaj na sprawdzeniu zgodności przekładu z normami zawodowymi ukierunkowany jest także na produkt, czyli sam przekład.

W trakcie kształcenia tłumaczy ocena jakości pracy, tj. postępów studenta, pełni funkcję zarówno selekcyjną, jak i określającą stan kompetencji osiągnięty przez studenta w danym momencie. Najczęściej sięga się tu do arkusza ocen wypełnianych przez innych uczestników kursu, tzw. „peer-evaluation”, także do samooceny za pomocą różnych narzędzi ewaluacyjnych. Test prognostyczny jak i test końcowy przeprowadzają zazwyczaj zawodowi tłumacze będący zarazem instruktorami w kształceniu, a więc stosują w ewaluacji normy zawodowe. Jednak w trakcie kształcenia ewaluację mogą przeprowadzić tak dwujęzyczni nauczyciele, jak koledzy oraz sami studenci. Te trzy typy ewaluacji (test prognostyczny, test w trakcie kształcenia oraz test końcowy) mogą przybierać jedną z postaci trzech typów kontroli, która jest stosowana w dydaktyce, tj. (a) ewaluacji formatywnej, (b) ewaluacji sumatywnej, (c) ewaluacji ipsatywnej. Z kolei te trzy odmiany oceny krzyżują się z oceną produktu i oceną procesu, co jest równie istotne w procesie kształcenia.



Ewaluacja formatywna polega na stałym kontrolowaniu postępów ucznia na każdym kolejnym etapie kształcenia. W założeniu jej celem jest podnoszenie kwalifikacji, wiedzy, rozwijanie kompetencji. Nie ma ewaluacji formatywnej bez odpowiednio przygotowanych do wykonywania takiej kontroli nauczycieli ani bez właściwych materiałów dydaktycznych. Do przeprowadzenia ewaluacji formatywnej muszą być spełnione cztery warunki: (i) nauczyciel musi posiadać kompetencję tłumaczeniową, (ii) nauczyciel musi posiadać kompetencję pedagogiczną, (iii) należy uwzględnić opinię studenta na temat jego własnej pracy, (iv) między nauczycielem i studentem muszą panować partnerskie stosunki. Wydaje się, że spełnienie tych czterech warunków często jest niezwykle trudne, a nie odnoszą się tutaj wyłącznie do polskiego modelu kształcenia. W ewaluacji formatywnej istotne jest określenie, ile student nauczył się od początku kształcenia. Obejmuje ona następujące elementy: procesy kognitywne, dynamika akwizycji kompetencji, opanowanie strategii i technik tłumaczenia. W rezultacie ewaluacja formatywna jest mniej surowa, mniej negatywna w stosunku do uczącego się, stymuluje samoocenę i ocenę przez kolegów z kursu.

Ewaluacja sumatywna ma miejsce, gdy nauczyciel ocenia pracę studenta pod koniec cyklu kształcenia. Stanowi ona swoisty bilans umiejętności w procesie nabywania wiedzy i kompetencji. Ewaluacja ta oznacza określenie kompetencji względem z góry ustalonych kryteriów stanowiących sumę, do której się dąży. Ewaluacja sumatywna informuje zatem o stopniu przygotowania do pracy w warunkach rynkowych.

Ewaluacja ipsatywna jest kolejnym istotnym elementem kształcenia. Samoocena oznacza zrozumienie mechanizmów tego skomplikowanego procesu kognitywnego, jakim jest tłumaczenie ustne, uświadomienie sobie własnych słabości lub braków. Wskazuje na rozmaite możliwości rozwiązania problemów, wpływa na zwiększenie odpowiedzialności ucznia. Narzędziami podczas tego typu ewaluacji mogą być ankiety, prowadzenie dziennika wykonanych zadań i w końcu portfolio zawierające własne obserwacje z zajęć, raporty ze stażów, próbki przekładów, zapisany feedback lub tutoring nauczyciela itd. (por. S. Kalina 2007, I. Badiu 2011).

Jednak w większości kursów kształcenia tłumaczy konferencyjnych ocena pracy studentów sprowadza się jedynie do ewaluacji produktu końcowego, tj. wyprodukowanego przekładu. Ewaluacja zorientowana na produkt to klasyczna ocena jakości, w której wskazuje się na popełnione błędy i wady wykonanego przekładu. W praktyce oznacza to, że następuje wyliczenie, w najlepszym wypadku sklasyfikowanie błędów popełnionych przez studenta. Na tej podstawie uczący mogą wyciągać wnioski na temat swojego przekładu. Jednak nie dostają od instruktora żadnych metodologicznych uwag, co do polepszenia swojej pracy. Tego typu ocena jest często negatywna i penalizująca.

Z kolei ocena zorientowana na proces zakłada, że zarówno wykładowca, jak i student koncentrują całą swoją uwagę na zrozumienie procesów leżących u podstaw tak sukcesu, jak i ewentualnych porażek, tj. błędów w produkcie końcowym (por. D. Gile 2001: 384). W ewaluacji procesu także jest mowa o błędach, które wykładowca stara się wyjaśnić, podając powody występowania problemów i spo-

soby ich rozwiązania. Korzyści płynące z takiej ewaluacji są dwojakie: po pierwsze psychologiczne, gdyż wykładowca nie odnosi się do swoich własnych norm językowych, które mogą być zmienne, i po drugie metodologiczne, gdyż dzięki ewaluacji odkrywane są mechanizmy, które mogły doprowadzić do błędów. Ewaluacja procesu nie jest ani zwykłą typologią błędów, ani ich hierarchizacją, gdyż nie określa stopnia ich wagi, jest natomiast oceną diagnostyczną i prognostyczną. Jednocześnie informuje o ewentualnych konsekwencjach w odbiorze tłumaczenia w sytuacji profesjonalnej.

Przy ocenie produktu każdy błąd jest oceniany negatywnie bez względu na jego przyczynę. Przy ocenie procesu brany jest pod uwagę cały mechanizm, a braki lub defekty tłumaczenia są osobno diagnozowane. Przykładem tego typu ewaluacji może być zaproponowana przez D. Ackermann (1998) metoda obejmująca trzy etapy: (i) diagnozę, tj. precyzyjne wyszczególnienie błędów i defektów ze wskazaniem ich przyczyn i źródeł wraz z propozycją korekty, (ii) etiologię, tj. ocenę wpływu błędu lub defektu na ogólną jakość przekładu, (iii) prognozę, tj. przewidywany skutek błędu w rzeczywistej sytuacji.

Dla zilustrowania tej metody D. Ackermann (1998: 165) podaje 2 przykłady oceny pracy studenta wraz z przewidywanym skutkiem wystąpienia danego defektu. Przykład 1: (a) diagnoza – tekst jest przekazywany powoli, niepewnie, nieprzekonywująco, zbyt cicho, (b) etiologia – obniżona jest jakość przekładu, mimo kompletnej informacji przekazanej w sposób gramatyczny poprawnie, (c) prognoza – w sytuacji zawodowej taki przekład oznaczać może porażkę tłumacza, a co za tym idzie jego obniżoną samoocenę. Przykład 2: (a) diagnoza – niezrozumienie tekstu wyjściowego z powodu braku wiedzy, pojedyncze, niepowiązane słowa, przekaz niespójny, nielogiczny, ponadto brak koncentracji i nieuwaga studenta, (b) etiologia – brak wierności, mimo stosowania technik awaryjnych, np. przekazywania treści ogólnych i opuszczanie informacji szczegółowych, (c) prognoza – w sytuacji rzeczywistej odbiorcy mogliby sami utworzyć wypowiedź na temat, który dobrze znają, uporządkować niespójne informacje w taki sposób, że choć defekty nie uszłyby ich uwadze, byłiby w stanie zrozumieć tłumaczenie.

Te dwa przykłady ukazują, jak w trakcie ewaluacji pracy studenta, nauczyciel wskazuje, co mogłoby się zdarzyć w sytuacji zawodowej. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że błąd nie zostanie zauważony lub nie zakłóci w istotnym stopniu komunikacji. Wskazanie na to, co może się zdarzyć w rzeczywistej sytuacji, pomaga przyszłym tłumaczom lepiej zrozumieć korelacje między oceną otrzymaną podczas kształcenia a sytuacją zawodową.

Także R. Setton (2010: 11) proponuje trzystopniową (choć czasochłonną i drogą jeśli chodzi o nakłady finansowe i personalne) metodę, którą nazywa „3D” i która składa się z: po pierwsze, obserwacji i poprawiania – zamiast wytykania uczniowi niekończącej się listy błędów z komentarzem typu „powinno być”, lub „powinieneś powiedzieć”, proponuje, aby sam nauczyciel zademonstrował „wzorcowy” przekład; ponadto bardzo korzystna jest ocena przez kolegów, a to z kolei wpływa

na zwiększenie interaktywności ćwiczeń, podobnie jak nagrywanie tłumaczeń, odtwarzanie i omawianie ich na zajęciach lub w wąskim gronie. Po drugie, diagnozy: tj. identyfikacji przyczyn błędów i porażek, wytłumaczenie ich, posiłkując się teorią, a także intuicją. Po trzecie, kuracji, która składa się z zaleceń ćwiczeń na podstawie teorii, badań i doświadczenia dydaktycznego.

Jednak w wielu programach, w ocenie formatywnej brakuje jasno określonych i skutecznych narzędzi. Jakiej by nie używać metody, zawsze jest zorientowana na produkt, to jest na jakość w środowisku zawodowym, w którym istotną rolę odgrywają normy wynikające z wirtualnych parametrów uważanych za uniwersalne. Te normy zaś nie mają wiele wspólnego z kontekstem dydaktycznym. Ewaluacja formatywna przybiera zatem postać ewaluacji sumatywnej, a aspekt progresywny, strategiczny i refleksyjny pozostawiony jest arbitralnemu wyborowi nauczyciela (często bez przygotowania pedagogicznego). Tak samo umiejętności studenta, jego rozwój osobisty, umiejętność oceny kosztów i ryzyka w wykonywaniu przekładu nie stanowią istotnego elementu takiej ewaluacji.

### **3. Ocena jakości przekładu z punktu widzenia zaplanowanej struktury**

Biorąc pod uwagę rolę ewaluacji formatywnej, jak i wartość diagnostyczną i metakognitywną wynikającą z analizy błędów (por. H. Barik 1972, A. Kopyczyński 1980, A. Riccardi 2002), chciałabym zaproponować schemat planowania i stosowania ewaluacji formatywnej, tj. ewaluacji dokonywanej z punktu widzenia zaplanowanej struktury kształcenia (por. M. Tryuk, J. Ruszel 2009). Ten schemat ma na celu zintegrowanie ewaluacji w globalnym procesie kształcenia/ uczenia się, przygotowanie studenta do autorefleksji i samooceny w ewaluacji postępów, w oparciu o normy jakości, a także analizę błędów.

Schemat ten oparty jest na modelu kształcenia tłumaczy pisemnych zaproponowanym przez Y. Zhonga (2005). W modelu tym postuluje się przede wszystkim odejście od norm założonych wyłącznie przez nauczyciela traktowanego jako niekwestionowany, a zatem absolutny, autorytet. Takim właśnie modelem była metoda kształcenia tłumaczy ustnych propagowana przez J. Herberta w latach pięćdziesiątych ubiegłego wieku. Ten wybitny tłumacz pracujący w przedwojennej Lidze Narodów i zarazem wykładowca genewskiej szkoły tłumaczy ETI nowo przyjętym studentom zwykł powtarzać: „Kurs składa się z 2 części, z teorii i z praktyki. Część I teoretyczna: tłumacz musi mówić dokładnie to, co powiedział mówca. A teraz część II...”. W tym miejscu następował pokaz tłumaczenia w wykonaniu samego Herberta (cyt. za R. Settonem 2010: 7). Jak widać w metodzie tej chodziło wyłącznie o określenie i osiągnięcie końcowej wysokiej jakości produktu.

Proponowany przez mnie system oparty jest na określonej strukturze kształcenia, nieustannie doskonalonej przez tandem uczeń-nauczyciel w zależności od indywidualnych potrzeb i zakładającej aktywizację ucznia podczas wszystkich etapów kształcenia. Zdecentralizowana ewaluacja oparta jest na określonych celach, już nie w odniesieniu do uniwersalnych, tj. wirtualnych norm, lecz w stosunku do zadań cząstkowych. W takiej sytuacji motywacja studenta jest wzmocniona, a w centrum uwagi znajduje się sam przebieg procesu i zarządzanie nim. Proponowane podejście waloryzuje motywację i różnice indywidualne ucznia, który może rozwijać swoje własne strategie i style pracy. W modelu tym ocena jest narzędziem, dzięki któremu można określić stan świadomości, umiejętności ucznia, stopień opanowania strategii i technik, wykorzystane środki w celu zrealizowania planu pracy na podstawie kompetencji językowej i pozajęzykowej, a także przewidziane rezultaty. W ocenie brany jest pod uwagę plan pracy, a więc przewidywane etapy, proces realizacji i rezultat w zależności od planu.

Tego typu ocena pozwala na objęcie swoim zakresem szerokiego pola działania, a jej przesłanki to: (i) student ma plan wykonania zadania, gdyż wie, gdzie, kiedy i dla kogo ma wykonać tłumaczenie, (ii) ten plan ma związek nie tylko ze znajomością norm zawodowych (rynkowych), także z wiedzą studenta odnośnie do własnych możliwości (punkty słabe i mocne), (iii) plan zawiera specyfikację celów, do osiągnięcia których student dysponuje odpowiednimi umiejętnościami, strategiami i technikami, (iv) student jest świadomy kosztów i ryzyka związanego z wykonaniem zadania, potrafi wykorzystać swoje możliwości w zależności od sytuacji, potrafi zidentyfikować i rozwiązać problemy tak, aby osiągnąć zakładany cel, (v) plan jest zgodny z etyką zawodową, (vi) osiągnięty rezultat, tj. wykonanie tłumaczenia jest zgodne z normami zawodowymi.

Proponowana ewaluacja: (a) jest skoncentrowana na procesie, (b) bierze pod uwagę stopień przygotowania do wykonania zadania, (c) jest spersonifikowana, skoncentrowana na studencie, zdecentralizowana, (d) bierze pod uwagę identyfikację problemów, formułuje rozwiązania w zależności od typu tekstu, jego autora, sytuacji, kontekstu, rynku (np. zmiennych oczekiwań odbiorców), (e) jest skoncentrowana na wykorzystaniu możliwości: istotne jest nie to, co robi (lub raczej czego nie robi) student, lecz jak to wykonuje; student sam określa problemy, proponuje rozwiązania, wybiera strategie, (f) jest zgodna z indywidualnymi aspiracjami, umiejętnościami, strategiami, stylem pracy studenta.

Ewaluacja taka pozwala ocenić postępy studenta, osiągnięcie kompetencji, rozwój dynamiczny wiedzy, umiejętność wykorzystania mocnych punktów. Jej celem nie jest wyłączenie wskazywanie na słabości. Obejmuje planowanie i realizację planu, faworyzuje rozwój ucznia, wzmacnia samoocenę, stymuluje i pomaga w uświadamianiu narzędzi metakognitywnych będących w dyspozycji ucznia. Student jest pełnoprawnym, aktywnym uczestnikiem procesu kształcenia. Ocena umożliwia też konieczne dopasowania i adaptację względem norm zawodowych. Korzyści płynące z tej metody ewaluacji to: (1) ukierunkowanie nie na wirtualne,

uniwersalne normy, lecz na cele indywidualne, spersonalizowane, (2) stosowanie podejścia względnej jakości (tj. „quality under circumstances” por. F. Pöchhacker 2001), (3) umiejętne wykorzystanie możliwości dzięki identyfikacji problemów, zaproponowanych rozwiązań, oceny kosztów i ryzyka, (4) wzięcie pod uwagę cech indywidualnych studenta, jego aspiracji i umiejętności, dzięki którym rozwija własny styl pracy, (5) ocenę postępów, wiedzy, punktów słabych i mocnych studenta, (6) wpływ na rozwój motywacji w trakcie nauki.

Poniższa tabela przedstawia parametry tego nowego schematu ewaluacji w porównaniu z tradycyjną metodą oceniania podczas kształcenia tłumaczy.

	Ocena tradycyjna	Ocena wg planu
<b>Cel globalny kształcenia</b>	Program oficjalny zatwierdzony przez nauczyciela	Program oficjalny zatwierdzony przez nauczyciela
<b>Cel jednostkowy w kształceniu</b>	Brak lub określony przez nauczyciela	Określona przez nauczyciela
<b>Norma jakości/norma produktu</b>	Jakość absolutna, niezmienna	Jakość względna ustalona wspólnie przez nauczyciela i ucznia w zależności od celu jednostkowego, w miarę możliwości prezentacja tłumaczenia przez nauczyciela
<b>Inne normy etyczne</b>	Narzucone przez nauczyciela	Wspólnie przedyskutowane przez nauczyciela i studenta z możliwością ich adaptacji
<b>Materiał dydaktyczny</b>	Subiektywny wybór nauczyciela	Wybór wspólny nauczyciela i studenta pod kątem celów jednostkowych
<b>Przedmiot ewaluacji</b>	Produkt	Proces, cele jednostkowe
<b>Oceniający</b>	Nauczyciel	Nauczyciel, student, koledzy
<b>Oceniani</b>	Student	Student, a także nauczyciel (refleksja nad procesem kształcenia i nad swoim stylem nauczania)
<b>Kryteria oceny</b>	Odstępstwa od normy absolutnej	Odstępstwa od normy względnej ustalonej w zależności od celów jednostkowych
<b>Metoda</b>	Penalizująca: wyliczenie błędów bez diagnozy lub z diagnozą niejasną	Waloryzująca: identyfikacja silnych i słabych punktów, stwierdzenie postępów, wzięcie pod uwagę wymiaru kognitywnego i autorefleksyjnego studenta
<b>Narzędzia</b>	Brak ustrukturyzowanych narzędzi, subiektywna ocena globalna nauczyciela (wyliczenie wszystkich defektów)	Bilans ewaluacyjny: arkusze ocen z częścią opisową i analityczną, zalecenia w zależności od stwierdzonych defektów, opracowanie indywidualnych strategii i technik
<b>(Hipotetyczne) korzyści</b>	Nastawienie na normę zawodową, wskazanie na etykę zawodową, polepszenie jakości tłumaczenia poprzez kumulację uwag	Ocena jednostkowa, zindywidualizowana, uwagi konkretne, szybszy postęp, motywacja, rozwój metakognitywny studenta, autorefleksja
<b>(Hipotetyczne) wady</b>	Niezrozumienie procesu, spadek motywacji, brak autorefleksji, bierność	Brak chęci, ważniejszy proces od produktu, spadek autorytetu nauczyciela

Ewaluacja definiowana jako nieodzowny element kształcenia występuje już w momencie planowania wykonania zadania oraz w momencie wyboru tekstu do tłumaczenia, a to stanowi pierwszy krok w formułowaniu celów punktowych. Ani planowanie ani ocena nie są przeprowadzane w próżni. W metodzie tej bardzo istotne miejsce zajmuje samoocena. Normy zawodowe stanowią czynnik integrujący wykonanie przekładu przez studenta z wymaganiami rynkowymi. Cele punktowe są przedyskutowywane i oceniane przez nauczyciela, przez kolegów, w końcu przez samego studenta. Takie podejście prowadzi do stworzenia narzędzi samokształcenia, samooceny, i autorefleksji. Proponowana metoda waloryzuje dobre rozwiązania i ukazuje logikę postępu, a stosowane narzędzia mają przede wszystkim charakter konkluzyjny, a więc ocena nie dotyczy wyłącznie poprawek punktowych.

#### **4. Podsumowanie**

Proponowana powyżej metoda pozwala na indywidualne regulowanie progresja, umożliwia diagnozę ewentualnych odstępstw (błędów, defektów), jest subtelniejsza i w końcu jest motywująca. Ewaluacja przeprowadzana z punktu widzenia planowanej struktury siłą rzeczy zorientowana jest na proces, a nie na rezultat, odnosi się do realizacji specyficznych celów, a nie uniwersalnych standardów, przekład jest ujęty w ramy procesu ekonomicznego, a poszanowanie indywidualności i własnego stylu jest ważniejsze od homogenizacji i standaryzacji. Stanowi alternatywę do tradycyjnej oceny lub przynajmniej może ją wzbogacić. Uczy tolerancji, różnorodności w znajdowaniu rozwiązań, dzięki swojej dynamice ukazuje, że tłumaczenie nie musi sprowadzać się jedynie do kwestii wierności.

Odpowiednio prowadzona w trakcie szkolenia ewaluacja formatywna, zorientowana na proces, prowadzona według przyjętego planu, może także przynieść korzyści w trakcie wykonywania zawodu przez absolwentów, na rynku pracy. Daje im bowiem narzędzia, za pomocą których mogą wytłumaczyć swoim potencjalnym lub przyszłym klientom, odbiorcom, pracodawcom, na czym polega jakość ich usługi, od jakich czynników zależy i jak można ją osiągnąć. A to jest ważne w sytuacji, gdy organizatorzy konferencji coraz częściej ograniczają wydatki na tłumaczenie, a samą pracę traktują dosyć mechanicznie, gdyż nie są świadomi złożoności już nie tylko samego procesu, lecz także wielości sytuacji, w których tłumacz dziś pracuje.

**BIBLIOGRAFIA**

- ACKERMANN, D. (1998), *On the assessment of students' interpreting performance and its role in interpreter training*, (w:) *Ocena tłumaczenia ustnego*. Łódź. 157–166.
- BADIU, I. (2011), *L'auto-évaluation des étudiants en interprétation: quels moyens pour quels résultats?* (w:) *Philologia. Studia UBB*. 1. 43–63.
- BARIK, H. (1972), *Interpreters talk a lot, among other things*, (w:) *Babel*. 18, 1. 3–10.
- BIERNAT, P. (2007), *Les compétences de l'interprète de conférence et les attentes du public*. (niepublikowana praca magisterska ILS UW). Warszawa.
- BÜHLER, H. (1986), *Linguistic (semantic) and extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters*, (w:) *Multilingua*. 5, 4. 231–235.
- CHABASSE, C. (2008), *Gibt es eine Begabung für das Simultandolmetschen? Erstellung eines Dolmetscheignungstests*. Berlin.
- GILE, D. (2001), *Évaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation*, (w:) *Meta*. 46, 2. 379–393.
- KALINA, S. (2007), *'Microphone off' – an application of the process model of interpreting to the classroom*, (w:) *Kalbotyra*. 57, 3. 111–121.
- KOPCZYŃSKI A. (1980), *Conference interpreting. Some linguistic and communicative problems*. Poznań.
- KOPCZYŃSKI, A. (1994), *Quality in conference interpreting: some pragmatic problems*, (w:) M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker, K. Kaindl (red.), *Bridging the Gap. Empirical research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam/ Philadelphia. 87–99.
- PÖCHHACKER, F. (2001), *Quality assessment in conference and community interpreting*, (w:) *Meta*. 46, 2. 410–425.
- RICCARDI, A. (2002), *Évaluation in interpretation. Macrocriterias and microcriterias*, (w:) E. Hung (red.), *Teaching Translation and Interpreting 4. Building Bridges*. Amsterdam/ Philadelphia. 115–126.
- RUSSO, M. (2011), *Aptitude testing over the years*, (w:) *Interpreting 13*: 1, 5–30.
- SELESKOVITCH, D./ M. LEDERER (2002) *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris.
- SETTON, R. (2010), *From practice to theory and back in interpreting: the pivotal role of training*, (w:) *The Interpreters' Newsletter*. 15. 1–18.
- TRYUK, M. (2002), *Évaluation de la qualité en interprétation de conférence. Perspectives du client monolingue et de l'observateur bilingue*, (w:) A. Kacprzak (red), *Points communs: linguistique, traductologie et glottodidactique*. Łódź. 285–311.
- TRYUK, M. (2006), *Ocena jakości przekładu w procesie kształcenia tłumaczy konferencyjnych*, (w:) M. Tryuk (red), *Teoria i dydaktyka przekładu konferencyjnego*. Warszawa. 133–147.
- TRYUK, M./ J. RUSZEL (2009), *L'évaluation en cours de formation des interprètes de conférence*, (w:) *RIELMA*. 2. 177–193.
- ZHONG, Y. (2005), *Plan-based translation assessment: an alternative to the standard based cut-to-the-feet-the-shoes style of assessment*, (w:) *Meta*. 50, 4.





**Sambor GRUCZA**  
**Agnieszka DICKEL**  
**Urszula BURDA**  
**Paweł SZERSZEŃ**  
Uniwersytet WARSZAWSKI

## **LISTiG – Wsparcie e-learningowe praktyki glotto- i translodydaktycznej**

### **Abstract:**

#### **LISTiG/LISST – Linguistically Smart Software System for Glottodidactics and Translation Didactics**

In the didactic chain, the teacher influences the student with the help of specific utterances (here: texts) in such a way that the student develops the skills which constitute the aim of the (language or translation) competences. This means that in the process of (foreign) language and translation learning, texts constitute the key didactic material that enables the learner to develop specific competences.

Thus, the didactic chain is characterised by interactivity that takes place between the teacher and the student. 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 with 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. The Linguistically Smart Software System is to enable an automatic assessment of all full sentences written by the students themselves, i.e. it is marked by a much higher degree of interactivity. The System consists of standard didactic modules concerning Polish-German linguistic issues, which can be used at Polish and German universities on a large scale in order to teach a given language and translation effectively.

### **0.**

Coraz intensywniejszy rozwój technologii informatycznych inspiruje od ponad kilkunastu już lat do podejmowania coraz to nowych wysiłków zmierzających do implementacji osiągnięć i wytworów świata techniki do praktyki dydaktycznej. Konsekwencją tych prób były początkowo (stosunkowo proste) dydaktyczne programy komputerowe. Obecnie rynek e-learningowy oferuje technologicznie wy-

soko zaawansowane platformy dydaktyczne. Możliwości wielu z nich wykraczają często poza formę standardowego wsparcia procesu nauczania i uczenia się. O ile początkowo twórcy dydaktycznych rozwiązań e-learningowych starali się dostosować je do tradycyjnych (w rozumieniu nie e-learningowych) modeli tworzenia wiedzy i/ lub umiejętności, o tyle obecnie coraz częściej autorzy nowych rozwiązań e-learningowych *expressis verbis* deklarują, że rozwiązania te powinny wymusić nowe sposoby tworzenia wiedzy i/ lub umiejętności.

Celem niniejszego artykułu jest próba przedstawienia jednej z takich platform dydaktycznych stworzonych w ramach projektu „Lingwistycznie Inteligentne Systemy Translo- i Glottodydaktyczne” (LISTiG)<sup>1</sup> na potrzeby dydaktyki języków obcych oraz dydaktyki translacji. Aby nieco dokładniej zobrazować innowacyjność tej platformy, jej prezentację poprzedzimy kilkoma uwagami dotyczącymi głównych założeń teoretycznych, stanowiących jej podstawę.

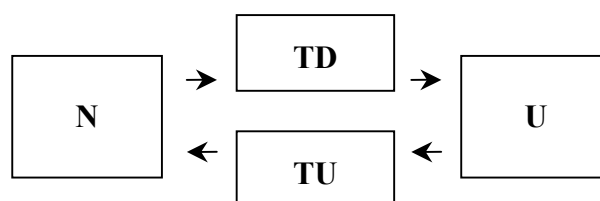
## 1.

Zacznijmy od tego, że nie ulega żadnej wątpliwości, iż uczenie się, bez względu na to, czy wyrażenia „uczenie się” użyjemy w znaczeniu *wytwarzanie* (potocznie: przyswajanie) *określonej wiedzy*, czy też w znaczeniu *wytwarzanie* (potocznie: przyswajanie) *określonych umiejętności/ kompetencji*, to zarówno jeden, jak i drugi akt zachodzą w mózgu osoby uczącej się. A jest tak, ponieważ każdy uczący się wytwarza sam swoje (własne) wiedze i swoje (własne) umiejętności. Z tego też powodu, wyrażenie „przekazywać wiedzę/ umiejętności” jest wielce nieprecyzyjne. Sugeruje (oznacza) ono bowiem, że zarówno wiedzę, jak i umiejętność można komuś dać (= przekazać). W rzeczywistości, w akcie potocznie nazywanym „przekazywaniem wiedzy/ umiejętności” nie zachodzi żadna czynność dawania, żadna czynność przekazywania. To, co w nim zachodzi, to wytwarzanie przez uczącego się (jego własnych) wiedz i/ lub (jego własnych) umiejętności. Inna sprawa, że wiedze i/ lub umiejętności uczącego się mogą być wytworzone na wzór i podobieństwo wiedz/ umiejętności innych osób. Mogą, ale nie muszą, ponieważ każdy wytwarza sam swoją wiedzę i swoje umiejętności, a wytwarza ją na podstawie i w ramach swoich własnych zdolności mentalnych oraz w odniesieniu do posiadanych już wiedz i umiejętności.

Oznacza to, że układ dydaktyki to taki układ, w którym nauczyciel (N) oddziałuje na ucznia (U) za pomocą określonych środków (bodźców) dydaktycznych (tu tekstów) i określonych metod dydaktycznych w taki sposób, że kształtuje u ucznia

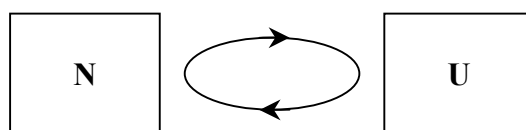
<sup>1</sup> Niemiecki akronim projektu: LISST – Linguistisch intelligente Softwaresysteme in Sprach- und Translationsdidaktik.

określone umiejętności, a dokładnie rzecz ujmując, oddziałuje on na ucznia tak, aby ten mógł wykształcić (zinternalizować) wiedzę/ umiejętności będące celem nauki. W przypadku układu translodydaktycznego<sup>2</sup> są to określone umiejętności translatorskie, a w przypadku układu glottodydaktycznego 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, nazywamy tu tekstami dydaktycznymi. W procesie kształtowania umiejętności translacyjnych/ językowych teksty spełniają dwojaką rolę: teksty dydaktyczne prezentują uczącemu się wzorce strukturalne dla materialnego realizowania własnych tekstów w danym języku, natomiast teksty zrealizowane przez samego uczącego się odzwierciedlają stopień opanowania już zinternalizowanych umiejętności translacyjnych/ językowych (szerzej na ten temat zob. S. Gucza 2000, 2004, 2004, 2008, 2010). Powyższe uwagi można przedstawić schematycznie w następujący sposób:



Rys. 1. (N – nauczyciel, U – uczeń, TD – tekst dydaktyczny, TU – tekst ucznia)

Oznacza to, że układ dydaktyki charakteryzuje swoistego rodzaju interakcyjność, jaka zachodzi pomiędzy nauczycielem a uczniem:



Rys. 2. Interakcyjność układu

Pytanie, jakie trzeba zadać w odniesieniu do nauczania z wykorzystaniem platform dydaktycznych, brzmi: Czy, a jeżeli tak, to w jakim stopniu można zastąpić bezpośrednią interakcją dydaktyczną „nauczyciel – uczeń” pośrednią interakcją „platforma dydaktyczna – uczeń”?

<sup>2</sup> W sprawie propozycji nazwy „translodydaktyka” zob. M. Płużyczka (2009a,b).



Rys. 3. Interakcyjność układu z wykorzystaniem platformy dydaktycznej (PD)

Ostatnie pytanie stanowi punkt wyjścia prowadzonych w Instytucie Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej<sup>3</sup> Uniwersytetu Warszawskiego rozważań z zakresu lingwistyki stosowanej oraz badań z zakresu lingwistyki komputerowej prowadzonych w Katedrze Tłumaczenia Maszynowego<sup>4</sup> Uniwersytetu w Saarbrücken oraz w Instytucie Towarzystwa Wspierania Stosowanych Badań Informacyjnych<sup>5</sup>. Wagę prowadzonych na płaszczyźnie międzynarodowej badań naukowych w tym zakresie doceniła także Polsko-Niemiecka Fundacja na rzecz Nauki<sup>6</sup>, przyznając grant badawczy na realizację projektu „Lingwistycznie Inteligentne Systemy Translo- i Glottodydaktyczne” (LISTiG) (szerzej na ten temat zob. S. Grucza 2010, S. Grucza/ P. Szerszeń/ Ch. Rösener 2011, S. Grucza/ P. Szerszeń 2012).

## 2.

Celem projektu „Lingwistycznie Inteligentne Systemy Translo- i Glottodydaktyczne” (LISTiG) było, po pierwsze, zaimplementowanie przez osobę prowadzącą zajęcia rozwiniętego interfejsu, który umożliwia wprowadzanie do systemu szczegółowych informacji o błędnych lub wzorcowych rozwiązaniach po to, aby można było sformułować jak najbardziej szczegółowe komunikaty zwrotne, dotyczące wprowadzonych przez studentów propozycji tłumaczenia. Po drugie, chodziło o takie rozwinięcie modułów zadań, aby ostatecznie powstało narzędzie, które można produktywnie wykorzystać w procesie glottodydaktycznym (uczenia języka), jak i procesie translodydaktycznym (uczenia translacji). W tym celu starano się zoptymalizować architekturę programu ze względu na jego efektywność oraz odpowiednio rozbudować moduły wprowadzania danych tak, aby przygotowanie przez prowadzących zajęcia kompleksowych modułów zadań możliwe było także bez specjalnej umiejętności programowania. Ponadto w ramach projektu opracowano standardowe moduły dydaktyczne z uwzględnieniem specyficznych problemów językowych/ tłumaczeniowych dla pary językowej polski-niemiecki.

<sup>3</sup> [www.ikla.uw.edu.pl](http://www.ikla.uw.edu.pl)

<sup>4</sup> <http://fr46.uni-saarland.de/index.php?id=161>

<sup>5</sup> <http://www.iai-sb.de/iai/>

<sup>6</sup> [www.dpws.de](http://www.dpws.de/) / [www.pnfn.pl](http://www.pnfn.pl)

W ostatecznej wersji testowej programu wybrano 13 kategorii, w tym 12 kategorii gramatycznych i 1 kategorię terminologiczną. Kategorie gramatyczne nie odzwierciedlają z pewnością wszystkich problemów, z jakimi spotykają się Polacy uczący się języka niemieckiego bądź tłumaczący teksty niemieckie na język polski. Wprowadzenie do wersji testowej pełnego katalogu kategorii wykraczałoby jednak poza ramy omawianego projektu. Dlatego też, dokonując wyboru kategorii, starano się ograniczyć do najbardziej typowych zakresów problemowych. Podkreślić trzeba zarazem, że prezentowana tu platforma dydaktyczna stanowi narzędzie, które może być rozszerzane/ modyfikowane na wiele różnych sposobów, w zależności od potrzeb wynikających z charakteru konkretnego procesu/ planu dydaktycznego.

Jako pierwsza w centrum naszej uwagi znalazła się kategoria gramatyczna rodzajnika (niemieckiego), ponieważ właśnie poprawne użycie rodzajników niemieckich sprawia Polakom uczącym się języka niemieckiego ogromne trudności. Kolejne wybrane kategorie to: werbalna fraza składniowa, czasowniki posiłkowe, złożenia nominalne, tryb łączący Konjunktiv I i II (stosowany w mowie zależnej bądź w celu wyrażenia przypuszczenia, życzenia lub prośby), strona bierna, przyimki, zaimki, konstrukcje ramowe, czasowniki zwrotne, rekcja i czasy gramatyczne.

Odrębną kategorię stanowi terminologia wyabstrahowana (przykładowo na potrzeby realizacji projektu) z niemieckojęzycznych tekstów umów kupna-sprzedaży. Kategoria ta została uwzględniona, ponieważ przykład ćwiczeń terminologicznych w szczególny sposób pokazuje, jak szerokie jest spektrum dydaktycznych możliwości platformy LISTiG, tj. jak wiele różnorodnych typów ćwiczeń leksykalnych/ terminologicznych można dzięki niej opracować. Ta różnorodność jest dydaktycznie szczególnie istotna zarówno w przypadku nauczania języków specjalistycznych, jak i nauczania tłumaczenia tekstów specjalistycznych. Dodajmy też, że te zakresy dydaktyki leżą w centrum naszych szczególnych zainteresowań wynikających z profilu kształcenia akademickiego realizowanego w naszej jednostce.

System LISTiG, w odróżnieniu od tradycyjnych programów, umożliwia automatyczną ocenę wszystkich pełnych dowolnie formułowanych zdań. Jest to możliwe dzięki stworzeniu dwóch interfejsów: (1) interfejsu prowadzącego zajęcia i (2) interfejsu uczącego się. Pierwszy interfejs umożliwia prowadzącemu zajęcia wprowadzanie własnych ćwiczeń testowych. Dzięki drugiemu uczący się może rozwiązywać poszczególne zadania w dowolnym czasie i miejscu. System pracuje „krok po kroku”, tzn. po wprowadzeniu pełnego zdania, rozpoczyna się proces jego automatycznej oceny. Dodajmy, że choć system działa w parze niemiecki → polski, to program posiada polsko- i niemieckojęzyczną wersję językową (zob. [www.listig.de](http://www.listig.de), [www.list.de](http://www.list.de)). Poniżej przedstawimy główne „features” programu z obrazkami zaczerpniętymi z polskiej strony WWW.

#### (1) Interfejs prowadzącego zajęcia

Każdy prowadzący zajęcia dysponuje własnym loginem i hasłem.

**LISTiG**  
Lingwistycznie Inteligentne Systemy  
Translo- i Glottodydaktyczne

Start  
Studenci  
Prowadzący zajęcia  
Projekt

**Login interfejsu prowadzącego zajęcia**  
Nazwa użytkownika:   
Hasło:

Start | Studenci | Prowadzący zajęcia | Projekt

Rys. 4. Logowanie do programu

Po zalogowaniu się do programu otwiera się strona główna. Wejście do interfejsu prowadzącego zajęcia wybiera się przez aktywowanie menu „Prowadzący zajęcia”.

Deutsch | Polski

**LISTiG**  
Lingwistycznie Inteligentne Systemy  
Translo- i Glottodydaktyczne

Start  
Studenci  
Prowadzący zajęcia  
Projekt

Kategoria	Tytuł	Krótki opis	Opcje Dokument Nowe
Artikel	Bestimmter, unbestimmter Artikel und Nullartikel » anzeigen	Kontextabhängige Verwendung des Artikels	Usuń Edytuj Tests starten!
Funktionsverbgefüge	Funktionsverben » anzeigen	Verb mit einer Nominal- oder Präpositionalphrase als feste Einheit	Usuń Edytuj Tests starten!
Hilfsverben	Hilfsverben im eigentlichen Sinne » anzeigen	Hilfsverben im eigentlichen Sinne, die dazu dienen, verschiedene Verbformen zu schaffen	Usuń Edytuj Tests starten!

Rys. 5. Strona główna interfejsu prowadzącego zajęcia

Interfejs prowadzącego zajęcia zawiera oprócz nazw poszczególnych kategorii precyzujące je tytuły oraz krótkie opisy, jak również poszczególne opcje dokumentu. Po kliknięciu opcji „Nowe” na głównej stronie interfejsu prowadzący może wprowadzić nową kategorię bądź też dokument, zaś opcja „Edytuj” również na głównej stronie interfejsu umożliwia zmianę tytułu, krótkiego opisu oraz obszernego opisu kategorii i ćwiczeń. Nazwy kategorii oraz ich opisy można zamieścić w dowolnym języku (ponieważ grupą testową naszego programu byli studenci kierunku studiów lingwistyka stosowana ze specjalizacją język niemiecki jako język. A wszystkie opisy zostały opracowane w języku niemieckim). Natomiast po wybraniu opcji „Tytuł” na głównej stronie interfejsu prowadzący ma dostęp do umieszczonych w danej kategorii zdań, zaś po kliknięciu zawartej w nim opcji „Nowe” może wprowadzić nowe zdania; opcja „Edytuj” umożliwia mu ich zmianę.



The screenshot displays the LISTIG web interface. At the top right, there are language options: "Deutsch" and "Polski". The main header features the LISTIG logo, which includes the text "LISTiG" and a graphic of puzzle pieces, followed by the full name "Lingwistycznie Intelligentne Systemy Translo- i Glottodydaktyczne". To the right of the logo is a navigation menu with the following items: "Start", "Studenci", "Prowadzący zajęcia", and "Projekt". Below the header, there is a section titled "Wybierz ćwiczenie:" with a dropdown menu currently showing "Bestimmter, unbestimmter Artikel und Nullartikel". Underneath, the text reads "Artikel: Bestimmter, unbestimmter Artikel und Nullartikel". The "Opis:" section contains two paragraphs of German text explaining the distinction between definite, indefinite, and null articles in German and their representation in Polish.

Rys. 6. Opis zagadnienia gramatycznego

Podczas wprowadzania nowych zdań bądź ich edytowania prowadzący wpisuje zdanie oryginalne, wzorcowe i wskazówkę do rozwiązania. Może również zaznaczyć opcję „Ignoruj interpunkcję”, która wstrzymuje automatyczne sprawdzenie interpunkcji. Następnie „rozpisuje” zdanie w poszczególnych frazach, mając przy tym możliwość podania m.in. rozwiązania błędnego a także poprawnej bądź błędnej kolejności wyrazów w poszczególnych frazach. Błędne rozwiązania można opatrzyć dodatkowymi komentarzami. Informacje dotyczące sposobu opracowywania zadań zamieszczone zostały w menu „Hilfe zur Annotation”. Po jego

Powrót

### Edytuj zdanie

Zdanie oryginalne: **B I U** ~~S~~ **T, T<sup>s</sup>** | ▾  
Cena ropy wynosi 100 dolarów za baryłkę.

Rozwiązanie: **B I U** ~~S~~ **T, T<sup>s</sup>** | ▾  
Der Erdölpreis beträgt 100 Dollar das Barrel.

Wskazówka do rozwiązania: **B I U** ~~S~~ **T, T<sup>s</sup>** | ▾  
Bilden Sie eine Zusammensetzung und benutzen Sie keine Verben mit Präposition

Interpunktion ignorieren:

Hilfe zur Annotation ein-/ausblenden

Rozwiązanie wzorcowe
Rozwiązanie błędne

M
F

**A [X]**  
der {Erdölpreis;Preis des Erdöls} ...

**B [X]**  
beträgt ...

**C [X]**  
{100;einhundert;hundert} ...

**D [X]**

**1. [X]**  
A B C D E F

**2. [X]**  
A G C D E F H

Rys. 7. Strona edycji ćwiczeń



otwarciu prowadzący uzyskuje szczegółowe informacje dotyczące rozpisania zdań w poszczególnych frazach, np. informację o tym, co stanowi frazę, a co nie; jak stosować znaki interpunkcyjne; jak oznaczyć rozwiązanie opcjonalne; jak oznaczyć element frazy, który może, ale nie musi być użyty w ćwiczeniu; jak rozpisać frazy przyimkowe, bezokolicznikowe bądź zawierające czasy przeszłe; informacje dotyczące fraz błędnych i/ lub wprowadzania poprawnej bądź błędnej kolejności wyrazów w poszczególnych frazach. Język, w jakim formułowane są tego typu informacje, jest dowolny – w naszym przykładowym ćwiczeniu informacje te zostały sformułowane w języku niemieckim.

## (2) Interfejs uczącego się

Po zalogowaniu się do systemu i wybraniu opcji „Studenci” otwiera się strona główna interfejsu uczącego się.



Rys. 8. Strona główna interfejsu uczącego się



Rys. 8. Strona główna interfejsu uczącego się

Uczący się widzi poszczególne kategorie i po kliknięciu wybranej zapoznaje się z jej opisem (zob. rys. 6.), a następnie wybiera zdania do tłumaczenia i wprowadza swoją wersję tłumaczenia. Po wprowadzeniu rozwiązania sprawdza je przez aktywowanie opcji „Sprawdź”, przy czym może to zrobić z lub bez opcji korekty ortograficznej i gramatycznej.

Rozszerzony interfejs prowadzącego zajęcia umożliwia wprowadzanie dodatkowych informacji, wychodzących poza opis gramatyczny i ortograficzny, dotyczących wzorów rozwiązań ćwiczeń/ zadań testowych. Dzięki temu możliwe jest udzielanie uczącemu się bardzo szczegółowych informacji zwrotnych, odnoszących się do wykonanych/ wykonywanych przez niego ćwiczeń/ zadań testowych.

In der folgenden Übung geht es darum, einen entsprechenden Artikel in den zu übersetzenden Sätzen zu verwenden. Lesen Sie bitte Lösungshinweise, bevor Sie die Übersetzung des jeweiligen Satzes anfangen!

---

- 1. Pan Kowalski jest zatrudniony w instytucji finansowej.
- 2. Cena ropy wynosi 100 dolarów za baryłkę.

Uruchom trace?

- 3. Podpiszemy umowę przed Wielkanocą.
- 4. Nasz partner działa w dobrej wierze.
- 5. Czy ten wynalazek znalazł zastosowanie w naszym przedsiębiorstwie?
- 6. Pracujesz w Siemensie czy w Deutsche Bank?
- 7. Notariusz Lenz już podpisał umowę.
- 8. Czy na budowę potrzeba nam jeszcze cementu i piasku?
- 9. Ten samolot to Boeing.
- 10. Musimy poprawić to sprawozdanie finansowe zdanie po zdaniu.
- 11. Inżynier Griese musi polecieć do klienta w Norwegii.
- 12. Zachowuje się jak prezes zarządu.
- 13. Karta kredytowa jest środkiem płatniczym uznanym na całym świecie.
- 14. Także gotówka jest ważnym środkiem płatniczym.
- 15. Początek produkcji jest zaplanowany na koniec roku 2020.

Rys. 9. Strona wyboru ćwiczenia

Poniżej zaprezentowano trzy przykłady informacji zwrotnych dla uczącego się: w pierwszym przykładzie informacja zwrotna o błędach generowana jest przez system automatycznie (dotyczy ona typowych błędów gramatycznych, ortograficznych); w drugim przykładzie jest informacją dodatkową wprowadzoną przez prowadzącego za pomocą opcji „Rozwiązanie błędne” znajdującej się w opcji głównej „Edytuj zdanie”; w trzecim przykładzie jest to informacja mówiąca o tym, że zdanie zostało poprawnie przetłumaczone. Dwa pierwsze rodzaje informacji wyświetlane są często jednocześnie.

Niezależnie od rodzaju wyświetlanych informacji, system pokazuje wskazówkę do tłumaczonego zdania, którą prowadzący zajęcia wprowadził, wykorzystując opcję „Wskazówka do rozwiązania”, znajdującej się w opcji głównej „Edytuj zdanie”:

Uczący się, po umieszczeniu kursora na wyświetlonej informacji zwrotnej, widzi albo informację o poprawnie rozwiązanej zadaniu (rys. 11), albo zaznaczone na czerwono błędne frazy (rys. 12). Dzięki temu uczący może skoncentrować się na analizie i korekcie błędnie przetłumaczonych fraz.

In der folgenden Übung geht es darum, einen entsprechenden Artikel in den zu übersetzenden Sätzen zu verwenden. Lesen Sie bitte Lösungshinweise, bevor Sie die Übersetzung des jeweiligen Satzes anfangen!

In der folgenden Übung geht es darum, einen entsprechenden Artikel in den zu übersetzenden Sätzen zu verwenden. Lesen Sie bitte Lösungshinweise, bevor Sie die Übersetzung des jeweiligen Satzes anfangen!

---

- 1. Pan Kowalski jest zatrudniony w instytucji finansowej.
- 2. Cena ropy wynosi 100 dolarów za baryłkę.

Eingabe: Der Ölpreis beträgt 100 Dollar das Barrel.  
**Fehlerhafte Übersetzung**

- Zu umgangssprachlich  
Der Ölpreis beträgt 100 Dollar das Barrel.

Uruchoń trace?

**Wskazówka do rozwiązania:** Bilden Sie eine Zusammensetzung und benutzen Sie keine Verben mit Präposition

- 3. Podpiszemy umowę przed Wielkanocą.
- 4. Nasz partner działa w dobrej wierze.

Rys. 10. Pole ćwiczeń: informacja o niepoprawnie rozwiązanym zadaniu wprowadzona przez prowadzącego zajęcia

In der folgenden Übung geht es darum, einen entsprechenden Artikel in den zu übersetzenden Sätzen zu verwenden. Lesen Sie bitte Lösungshinweise, bevor Sie die Übersetzung des jeweiligen Satzes anfangen!

---

- 1. Pan Kowalski jest zatrudniony w instytucji finansowej.
- 2. Cena ropy wynosi 100 dolarów za baryłkę.

Eingabe: Der Erdölpreis beträgt 100 Dollar das Barrel.  
**Das System konnte keinen Fehler entdecken.**

Der Erdölpreis beträgt 100 Dollar das Barrel.

Uruchoń trace?

**Wskazówka do rozwiązania:** Bilden Sie eine Zusammensetzung und benutzen Sie keine Verben mit Präposition

**Rozwiązanie:** Der Erdölpreis beträgt 100 Dollar das Barrel.

- 3. Podpiszemy umowę przed Wielkanocą.
- 4. Nasz partner działa w dobrej wierze.
- 5. Czy ten wynalazek znalazł zastosowanie w naszym przedsiębiorstwie?
- 6. Pracujesz w Siemensie czy w Deutsche Bank?

Rys. 11. Pole ćwiczeń: informacja o poprawnie rozwiązanym zadaniu

In der folgenden Übung geht es darum, einen entsprechenden Artikel in den zu übersetzenden Sätzen zu verwenden. Lesen Sie bitte Lösungshinweise, bevor Sie die Übersetzung des jeweiligen Satzes anfangen!

---

- 1. Pan Kowalski jest zatrudniony w instytucji finansowej.
- 2. Cena ropy wynosi 100 dolarów za baryłkę.

Eingabe: Der Preis pro Barrel beträgt 100 Dolar.  
**Fehlerhafte Rechtschreibung**

- sonstiger Rechtschreibfehler

Der Preis pro Barrel beträgt 100 Dolar.

Uruchom trace?

- 3. Podpiszemy umowę przed Wielkanocą.
- 4. Nasz partner działa w dobrej wierze.
- 5. Czy ten wynalazek znalazł zastosowanie w naszym przedsiębiorstwie?
- 6. Pracujesz w Siemensie czy w Deutsche Bank?
- 7. Notariusz Lenz już podpisał umowę.
- 8. Czy na budowę potrzeba nam jeszcze cementu i piasku?
- 9. Ten samolot to Boeing.
- 10. Musimy poprawić to sprawozdanie finansowe zdanie po zdaniu.
- 11. Inżynier Griese musi polecieć do klienta w Norwegii.
- 12. Zachowuje się jak prezes zarządu.
- 13. Karta kredytowa jest środkiem płatniczym uznanym na całym świecie.
- 14. Także gotówka jest ważnym środkiem płatniczym.
- 15. Początek produkcji jest zaplanowany na koniec roku 2020.
- 16. Spowolnienie wzrostu gospodarczego ma wymiar ogólnosiwiatowy.

Rys. 12. Pole ćwiczeń: informacja o niepoprawnie rozwiązanym zadaniu

#### 4.

W końcowej fazie projektu przeprowadzono testy z grupą studentów dysponujących już pewnym doświadczeniem w tłumaczeniu tekstów. Celem było nie tylko sprawdzenie, jak funkcjonuje system, jakie trudności mogą mieć uczący się, korzystając z niego, jak szybko poznają zasady pracy z platformą, lecz także to, jak oceniają system.

Większość studentów wyraziła się pozytywnie o przydatności programu w dydaktyce tłumaczenia. Dość szybko uczący się byli w stanie opanować zasady pracy z LISTiG. Za wadę uznali jednak konieczność uważnego przeczytania opisu w poszczególnych kategoriach w celu poprawnego przetłumaczenia zdania. Jednym z założeń programu jest jednak, aby uczący się nie tylko ćwiczyli umiejęt-

ności tłumaczeniowe, stosowali odpowiednie struktury gramatyczne i posługiwali się właściwymi terminami, lecz również przyswajali wiedzę, na podstawie której wytwarzają w/w umiejętności. Zapoznanie się z opisami konkretnych problemów gramatycznych i terminologicznych prowadzi przecież nie tylko do internalizacji konkretnej wiedzy, ale także do internalizacji konkretnych umiejętności językowych i/ lub translacyjnych.

Inna uwaga studentów dotyczyła zbyt ogólnikowego komunikatu o popełnionym błędzie „Dieses Wort haben Sie hinzugegedichtet” w pierwszej wersji programu. Ich zdaniem komunikat ten odnosił się nie tylko do błędów semantycznych, lecz także np. ortograficznych. Uwagę tę uznaliśmy za zasadną i uszczegółowiliśmy komunikaty dotyczące rodzaju popełnianego błędu. W poprawionej wersji informacja dotycząca „usunięcia” błędu jest bardziej precyzyjna, np. „Verwenden Sie ein anderes Substantiv”.

Inne spostrzeżenie, jakie wyłoniło się w wyniku przeprowadzonej analizy uwag studentów testujących program, dotyczyło tego, że niektóre błędy w tłumaczeniu były konsekwencją albo nieprzeczytania, albo nieuważnego przeczytania wskazówki dotyczącej rozwiązania zadania – wskazówki te określają, w jaki sposób wykonać dane zadanie, np. użyć konkretnych wyrazów bądź struktur gramatycznych.

Część studentów zwracała uwagę na dużą wariantywność tłumaczenia. Inni uznali, że program nie uwzględnia wszystkich poprawnych ekwiwalentów zdaniowych. Celem opracowanego programu jest jednakże zaoferowanie prowadzącym zajęcia takiego narzędzia, które zawęzi możliwości poprawnego rozwiązania zadania do ustalonych przez nich wcześniej konkretnych opcji rozwiązania zdania. Chodzi o to, aby studenci „zmuszeni” zostali do wyboru/ znalezienia tej, a nie innej opcji rozwiązania zadania. Szczególnie istotne jest to przypadku dydaktyki języków specjalistycznych oraz dydaktyki tłumaczenia tekstów specjalistycznych.

Generalnie jednak opinie dotyczące walorów dydaktycznych i łatwości używania programu oraz jego grafiki, jakie zostały wyrażone przez studentów w przeprowadzonej po teście ankiecie, są jak najbardziej pozytywne.

W październiku 2012 roku zorganizowaliśmy kończący projekt workshop, którego celem było z jednej strony zaprezentowanie podstaw teoretycznych i informatycznych programu LISTiG, a drugiej poddanie go testowi przez prowadzących zajęcia. W warsztatach udział wzięło 12 pracowników naukowo-dydaktycznych Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej, którzy na co dzień prowadzą zajęcia z praktycznej nauki języków (w tym specjalistycznych) i/ lub zajęcia z dydaktyki translacji tekstów specjalistycznych. Żadna z osób nie miała wcześniej możliwości zapoznania się z programem. Do testu zaproszeni zostali nie tylko germaniści, ale także angiści i rusycyści, posiadający bardzo dobrą znajomość języka niemieckiego.

Warsztaty trwały 2 godziny i składały się z dwóch części. W pierwszej, trwającej około godziny, uczestnicy pracowali indywidualnie z interfejsem studenta, tłumacząc zdania i sprawdzając je w programie. Po wdrożeniu się w pracę jeden z uczestników

został poproszony o zaprezentowanie na forum efektów swojej pracy. W drugiej części uczestnicy testowali interfejs prowadzącego zajęcia. Współtwórcy programu LISTiG wyjaśnili najpierw, w jaki sposób należy korzystać z tego interfejsu, pokazując krok po kroku, jak wykonywać poszczególne operacje, po czym uczestnicy rozpoczęli samodzielną pracę zgodnie z uzyskanymi informacjami i wskazówkami. Uczestnicy warsztatów po zalogowaniu się w programie opracowywali własne kategorie i wprowadzali do nich własne zdania, ucząc się dokonywania opisów kategorii, rozpisywania poszczególnych fraz, wprowadzania informacji o błędnym tłumaczeniu, kolejności elementów każdego zdania oraz wskazówek do rozwiązania. W trakcie warsztatów uczestnicy mogli przekonać się, że nie potrzebują wiedzy programisty, aby samodzielnie przygotować poszczególne zadania.

Wszyscy uczestnicy warsztatów podkreślili, że pełną wartość dydaktyczną system uzyskałby, gdyby został rozszerzony o możliwość wykonywania zadań z języka niemieckiego na polski. Wykonanie tego zadania jest, choć pracochłonne, to jednak możliwe, bowiem w gruncie rzeczy oznaczałoby to przeprowadzenie analizy morfosyntaktycznej języka polskiego. Oczywiście ostateczna sprawność dydaktyczna systemu oceniona zostanie w codziennej praktyce glotto- i translodydaktycznej.

## 5.

Program LISTiG umożliwia samodzielne jego rozwijanie i uzupełnianie przez pracowników naukowo-dydaktycznych. To daje tak studentom, jak i młodym naukowcom niepowtarzalną możliwość samodzielnego tworzenia własnych modułów dydaktycznych, bez konieczności posiadania umiejętności programistycznych. Mamy nadzieję, że program przyczyni się do tworzenia zupełnie nowych i innowacyjnych kontekstów oraz form dydaktycznych.

Dzięki implementacji rozwiniętego możliwie intuicyjnego interfejsu prowadzącego zajęcia umożliwiającego w najprostszy sposób samodzielne wprowadzanie wzorcowych i błędnych rozwiązań oprogramowanie będzie można przekazać do użytkownika wszystkim jednostkom uczestniczącym w projekcie.

## BIBLIOGRAFIA

- GRUCZA, S. (2000), *Kommunikative Adäquatheit glottodidaktischer Texte – Zur Kritik des Authentizitätspostulats. Adekwatność komunikacyjna tekstów glottodydaktycznych. Krytyka tzw. postulatu autentyczności*, (w:) Deutsch im Dialog. Niemiecki w Dialogu. 2. 73–99.
- GRUCZA, S. (2004a), *Adaptacja tekstów specjalistycznych w dydaktyce translacji*, (w:) M. Piotrkowska (red.), *Język Trzeciego Tysiąclecia. II (Język a komunikacja 8)*. Kraków. 407–415.

- GRUCZA, S. (2004b), *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. Szczek, A. Tworek (red.), *Fundamenta linguisticae*. Wrocław/ Dresden. 299–310.
- GRUCZA, S. (2010), *Nowe platformy dydaktyczne: Lingwistycznie Inteligentne Systemy Translacji i Glottodydaktyczne (LISTiG)*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*. 3. 167–176.
- GRUCZA, S./ P. SZERSZEŃ/ CH. RÖSENER (2011), *Linguistisch Intelligente Softwaresysteme für die Sprach- und Translationsdidaktik (LISST)*, (w:) F. Grucza (red.), *Die Deutsche Sprache, Literatur und Kultur in (deutsch-polnischer) Interaktion*. Warszawa (w druku).
- GRUCZA, S./ P. SZERSZEŃ (2012), *Potencjal dydaktyczny platform i programów e-learningowych*, (w:) *Studia Niemcoznawcze. Studien zur Deutschlandkunde*. XLIX. 609–626.
- 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. (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. (2009), *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.
- ZWIERZCHOŃ-GRABOWSKA, E. (2005), *Glottodydaktyczny potencjał Internetu. Model procesu glottodydaktycznego z jego wykorzystaniem*. Warszawa (niepublikowana rozprawa doktorska, Wydział Lingwistyki Stosowanej UW).
- ZWIERZCHOŃ-GRABOWSKA, E. (2009a), *Teksty specjalistyczne w procesie glottodydaktycznym z wykorzystaniem Internetu*, (w:) M. Kornacka, M. Górnicz (red.), *Języki Specjalistyczne 9: Wyraz – Tekst – Interpretacja*. Warszawa. 208–223.
- ZWIERZCHOŃ-GRABOWSKA, E. (2009b), *Internet w procesie glottodydaktycznym*, (w:) A. Waszczuk-Zin (red.), *W kręgu problematyki technolektalnej*. Warszawa. 428–463.



**Anna JAROSZEWSKA**  
Uniwersytet Warszawski

## **Komunikacja interpersonalna na lekcji języka obcego – typologia czynników determinujących dyskurs**

### **Abstract:**

#### **Interpersonal communication during a foreign language lesson – typology of factors determining discourse**

The purpose of this article is to discuss factors that determine interpersonal communication (discourse) during a foreign language lesson. The considerations are based on conclusions from participant observation carried out by the author at an intercultural German language course dedicated to a group of seniors. The diversification of students, based not only on their national, ethnic or cultural origin, but also on a varied scope of their knowledge, and linguistic and cultural experiences, on different intellectual potential and diversified life needs and attitudes, makes it sometimes difficult to maintain control over the directions of communication between students and a teacher. Numerous pieces of evidence for an increasing need to develop foreign-language and intercultural competences among the oldest generations of Europeans, including Poles, prove the current character of the topic and its significant nature from the perspective of the effectiveness of foreign language teaching/learning. The typology described in the article assumes the universal capacity simultaneously. It can so be used for the purposes of the linguistic education in other age groups.

### **1. Wstęp**

Celem niniejszego artykułu jest próba przedstawienia typologii czynników determinujących komunikację interpersonalną (dyskurs) na lekcji języka obcego. Różnice wiekowe, kulturowe, etniczne, pochodzenie narodowościowe, różnice w poziomie wiedzy i doświadczeń językowo-kulturowych, różnice potencjału intelektualnego, zróżnicowanie potrzeb i postaw życiowych – są to wszystko czynniki wpływające na efektywność nauczania/ uczenia się języka obcego. Podstawą rozważań są wnioski z obserwacji prowadzonych przez autorkę na międzykulturowym kursie języka niemieckiego.

## 2. Interpretacja terminu „dyskurs”

Dokonując przeglądu badań poświęconych szeroko rozumianej analizie dyskursu, łatwo dostrzec ich niezwykłą rozpiętość dyscyplinarną, problemową, a tym samym i metodologiczną. Z jednej strony inter-, z drugiej zaś polidyscyplinarność tych badań przesądza o tym, że termin „dyskurs” z przypisywanymi mu znaczeniami jawi się jako rozmyty, niedookreślony. Lub wręcz przeciwnie, jako nazbyt jednoznaczny, specjalistyczny, stojący w opozycji do innych jego interpretacji, bądź znacząco je ograniczający, a przez to kontrowersyjny (zob. np. T. Rittel/ J. Ożdżyński 1997, A. Duszak 1998, T. A. van Dijk 2001, R. Wodak/ M. Krzyżanowski 2011).

Nie dziwi zatem fakt, że pamiętając o łacińskich korzeniach tego terminu (łac. *discursus* = *rozmowa, mowa, przemówienie*), badacze reprezentujący różne dyscypliny (np. lingwistykę, antropologię kulturową, socjologię, psychologię relacji międzyludzkich, pedagogikę, filozofię itd.) podejmują trud jego redefinicji, stosownie do własnych potrzeb badawczych i z ukierunkowaniem na obszar problemowy, jakim aktualnie się zajmują. To czyni ów termin wieloznacznym i prawdopodobnie także to przyczyniło się do jego upowszechnienia w języku potocznym czy języku mediów. Jednocześnie taki stan rzeczy sprawił, iż użycie pojęcia „dyskurs” bez jego uszczegółowienia czy też osadzenia w określonym kontekście sytuacyjnym, może być po prostu niezrozumiałe dla odbiorcy wypowiedzi pozostającego poza tym kontekstem (zob. np. Ch. Norris 1998: 168–169, B. Czerska 2003: 830–833, A. McCabe 2005: 299–332, A. R. Reber/ E. S. Reber 2005: 175, W. Okoń 2007: 89–90).

Synteza różnych ujęć teoretycznych zjawiska, jakim jest dyskurs, z jednoczesnym odwołaniem się do zainteresowań glottodydaktyki stwarza szansę na wypracowanie autorskiej definicji dyskursu przebiegającego czy też kreowanego na lekcji języka obcego. Warto podkreślić, że warunkiem zaistnienia takiego dyskursu, niewątpliwie edukacyjnego, będzie kontakt interpersonalny pomiędzy uczniem i nauczycielem lub co najmniej pomiędzy uczniami. Kwestią umowną niech pozostanie, czy musi być to kontakt bezpośredni, czy też wystarczy, że dojdzie do niego za pośrednictwem wybranego medium. Należy przypuszczać, iż bezpośredni charakter takiego kontaktu uczyni ów dyskurs bardziej złożonym, efektywnym i pod względem badawczym bardziej wartościowym.

Dyskursem w tak przedstawionym kontekście nazwać należy zatem każdy komunikat (werbalny bądź niewerbalny) wytwarzany przez uczniów lub do nich kierowany (zazwyczaj przez nauczyciela), niosący ze sobą określone intencje dydaktyczne, wychowawcze lub społeczne, zawierający przy tym określony ładunek emocjonalny bądź kulturowo poznawczy. Niekiedy zaś jedno i drugie. Z perspektywy realizacji celów procesu dydaktyczno-wychowawczego komunikat taki lub też ciąg takich komunikatów powinien wywoływać reakcję stron, a więc wzmacniać

interakcyjność dyskursu lekcyjnego. Nie zawsze jednak to się udaje, czego należy być świadomym. Co więcej, tak rozumiany dyskurs nie dość, że osadzony jest w określonym kontekście sytuacyjnym (np. w warunkach międzykulturowości), wyznaczanym tak przez podmiotowość i indywidualność, aktywność bądź bierność jego głównych uczestników, jak i przez szeroko rozumiane otoczenie społeczno-kulturowe, to sam w sobie tworzy pewien, zazwyczaj dynamiczny kontekst edukacyjny i społeczny.

O złożoności takiego dyskursu przesądzają przede wszystkim różnice w zakresie: osobowości, doświadczeń i wiedzy, wieku, stanu zdrowia, preferowanej strategii życiowej, statusu społecznego, pochodzenia etnicznego i kulturowego, religii, języka ojczystego, chociażby motywów do uczenia się języka obcego. W takim samym stopniu dotyczy to uczniów, jak i ich nauczyciela. Złożony charakter dyskursu na lekcji języka obcego ma ponadto związek z przyjętą formą i metodyką prowadzenia zajęć. Nie bez znaczenia jest w tym przypadku nacisk na używanie języka nauczanego/obcego, którym uczestnicy dyskursu, a zarazem jego współtwórcy, nie zawsze przecież posługują się bezbłędnie. Uwaga ta dotyczy tak leksykalnej, jak i składniowej, gramatycznej, fonicznej oraz socjokulturowej strony użycia języka.

### 3. Podstawowe obszary dyskursu i jego uczestnicy

Należy zwrócić uwagę na to, że nauczanie języka obcego, w tym przypadku niemieckiego, może być prowadzone w różnych formach i za pomocą różnych metod czy też strategii. To zaś wpływa bezpośrednio na rodzaj dyskursu, jaki w wyniku i jednocześnie podczas tego nauczania (także uczenia się) jest kreowany. Podstawowym obszarem dyskursu, którego typologię czynników przedstawiono w dalszej części artykułu, jest dyskurs w warunkach nauczania klasowego. Jego uczestnikami, a jednocześnie współtwórcami, będą w tym przypadku: uczestnicy kursu, nauczyciel oraz w szczególnych okolicznościach obserwator uczestniczący lub wizytator nie angażujący się w proces dydaktyczny. Drugi obszar dyskursu, jaki należy tu wymienić, zdaje się być mniej popularny w nauczaniu stricte szkolnym, pomimo że wskazówki na ten temat zamieszczono nawet w podstawie programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Nr 4 z 2009 r., poz. 17). Co więcej, w pozaszkolnym nauczaniu języka obcego, np. prowadzonym na komercyjnym kursie stacjonarnym, tzw. kursie tradycyjnym, prawdopodobnie obszar ten uczniom jest w ogóle niedostępny. Właściwy jest on bowiem kursom o charakterze wyjazdowym i pobytowym, odbywającym się najczęściej w kraju rodzimych użytkowników nauczanego języka, choć nie musi być to regułą. Mowa tu

o dyskursie pozalekcyjnym, częściowo kontrolowanym w ramach procesu dydaktyczno-wychowawczego (np. podczas zajęć terenowych lub innych prac projektowych, podczas zorganizowanych wycieczek, wizyt w muzeum, pobytu w bibliotece/mediotece, spotkań integracyjnych itp.). O ile w systemie nauczania szkolnego jest on możliwy, to na kursach wyjazdowych o charakterze międzykulturowym, jest on wysoce prawdopodobny i z perspektywy efektywności oraz atrakcyjności procesu nauczania/uczenia się języka w szerszym kontekście kulturowym, z pewnością jest on także pożądanym przez bardziej świadomych uczniów. Grono uczestników dyskursu pozalekcyjnego jest znacznie szersze aniżeli dyskursu lekcyjnego. Zaliczyć do niego należy: uczestników kursu, nauczyciela, innych nauczycieli wspomagających lub występujących w roli opiekunów grupy, pracowników administracyjnych instytucji prowadzącej kurs, pracowników zewnętrznych zaangażowanych w realizację danego projektu na zasadach usługi outsourcingowej (np. kierowcę autobusu, przewodnika turystycznego, kustosa muzeum, pracownika restauracji itp.), rodzimych użytkowników nauczanego języka (np. mieszkańców miasta, w którym odbywa się kurs) oraz inne przypadkowe osoby (np. turystów różnej narodowości). W szczególnych przypadkach uczestnikiem takiego dyskursu może stać się obserwator uczestniczący (badacz). Dyskurs pozalekcyjny może być także realizowany bez wsparcia czy kontroli dydaktyczno-wychowawczej nauczyciela. Obszarem dla takiego dyskursu będzie spotkanie wyłącznie w gronie uczniów/kursantów. Znacznie bardziej złożony charakter, choć również wpisujący się w kategorię nauczania/uczenia się pozalekcyjnego, będzie miał dyskurs w naturalnym otoczeniu społeczno-kulturowym, obejmujący wszelkie możliwe konfiguracje personalne, a tym samym komunikacyjno-interakcyjne z wyłączeniem aktywnego, stricte pomocowego udziału nauczyciela.

#### **4. Dyskurs lekcyjny – typologia czynników podstawowych**

Powiedziano już, że o zakresie czy też o jakości dyskursu w pierwszej kolejności przesądzają miejsca bądź okoliczności, w których dyskurs powstaje i jest realizowany. To właśnie owe okoliczności stanowią o określonych postawach, relacjach, kompetencjach i rodzaju aktywności wykazywanych przez uczestników dyskursu. Przede wszystkim zaś stanowią o ich liczbie i zróżnicowaniu. Dyskurs lekcyjny wydaje się najmniej złożony w kontekście innych możliwych obszarów i form dyskursu, jaki mogą cechować edukację językową. Przypuszczenie takie może być oczywiście trafne. Może także okazać się błędne. Zbyt wiele czynników wpływa na ów dyskurs, aby móc ten problem w tak kategoryczny sposób rozstrzygać. Dlatego też warto tu postawić tezę nieco inną. Otóż, jeśli wyłączyć metodę naturalnej

immersji z kręgu nauczycielskich metod nauczania, co odpowiada rzeczywistości, to nie powinno budzić zastrzeżeń stwierdzenie, że najpowszechniejszą dziś formą nauczania/uczenia się języka obcego jest nauczanie/uczenie się na gruncie kontaktu nauczyciela z uczniem. Do tego dochodzi zaś najczęściej w warunkach lekcyjnych. Pamiętając o tym, że w dobie nowych technologii pojęcie warunków lekcyjnych i kanałów komunikowania może być różnie interpretowane, w uzupełnieniu należy dodać, iż mowa tu o kontakcie bezpośrednim, tzw. kontakcie „twarzą w twarz” ucznia i nauczyciela, jaki ma miejsce w pracowni językowej. Poziom nauczania czy też etap edukacyjny choć z pewnością mają w tym względzie znaczenie, nie będą tu przedmiotem rozważań. Pomijając zatem ten aspekt i uznając wartość innych form nauczania/uczenia się, można już przedstawić ową tezę. Jeżeli dyskurs lekcyjny nie jest dyskursem najbardziej złożonym (choć takim być może), to z pewnością jest to dyskurs najważniejszy z punktu widzenia procesu nauczania języka obcego osadzonego w określonym systemie oświatowym i prowadzonego w ramach konkretnej polityki językowej państwa. O znaczeniu takiego dyskursu przesądza ponadto przypisany mu z góry cel dydaktyczny oraz zasięg jego występowania i oddziaływania. Stąd też to właśnie typologia czynników determinujących dyskurs lekcyjny okazuje się niezwykle ważna i użyteczna. Tak dla nauczyciela języka obcego, jak i dla ucznia. Zwłaszcza w sytuacji, gdy jest to uczeń o wysokich kompetencjach w zakresie autonomii w uczeniu się.

Zakres, jakość i kierunki dyskursu lekcyjnego na lekcji języka obcego zależą zatem od uczestników kursu – uczniów, od nauczyciela oraz w szczególnych przypadkach od obserwatora uczestniczącego (w mniejszym stopniu od wizytatora). Przede wszystkim zaś od ich szeroko pojętych cech i doświadczeń, które poniżej przytoczono:

#### *1. Uczestnicy kursu:*

- pochodzenie etniczne i społeczno-kulturowe, także religia;
- wrodzone cechy fizyczne oraz dbałość o wygląd zewnętrzny;
- język ojczysty i skłonność, a także okazja do jego używania w procesie dydaktycznym;
- wiek, stan zdrowia, wydolność organizmu i poziom dysfunkcji poszczególnych organów;
- poziom kompetencji w zakresie nauczanego/obcego języka i zakres doświadczeń w jego uczeniu się;
- znajomość innych języków obcych i skłonność, a także okazja do ich używania w procesie dydaktycznym;
- kierunek i poziom wykształcenia;
- doświadczenia zawodowe;
- pozytywne/ negatywne doświadczenia w kontaktach z przedstawicielami innych kultur/języków i aktualny stosunek do nich (poziom utrwalenia uprzedzeń i stereotypów);

- reprezentowany typ osobowości (wg modelu teorii pięcioczynnikowej: neurotyczność, ekstrawertyczność, otwartość, ugodowość, sumienność) i jego przełożenie na realizowane postawy i zachowania w grupie i wobec nauczyciela (aktywne i prospołeczne, bierne bądź wycofania, aktywne, jednak ukierunkowane destruktywnie względem siebie samego bądź otoczenia/ innych uczestników dyskursu);
  - dominujące potrzeby wpływające na poziom motywacji do uczenia się języka obcego oraz na zakres działań i interakcji ukierunkowanych na realizację pozajęzykowych intencji czy też celów nauczania/ uczenia się lub po prostu udziału w kursie językowym (według opracowania R. R. McCrae/ P. T. Costa Jr. 2005: 74 potwierdzonego przedmiotowym badaniem; w układzie od wspierających do utrudniających proces dydaktyczny): osiągnięć, zmiany struktury poznawczej, zmiany (w ogóle), pokazania się, uznania społecznego, przynależności, pomocy, zrozumienia, autonomii, zabawy, porządku, opiekowania się, wrażliwości emocjonalnej, dominacji, wytrzymałości, obrony, impulsywności, unikania krzywdy, poniżenia, agresji;
  - preferowane strategie komunikacyjne (powiązane z reprezentowaną osobowością);
  - reprezentowane style i wykorzystywane strategie uczenia się oraz związane z tym przyzwyczajenia, ograniczenia i możliwości;
  - wewnętrzny potencjał do uczenia się oraz do komunikacji interpersonalnej, obejmujący nie tylko cechy osobowości i motywy czy psychofizjologiczną gotowość do działania, lecz także poziom inteligencji i modalność sensoryczną (wzrokową, słuchową, kinestetyczną lub mieszaną);
  - świadomość własnych oraz cudzych potrzeb, wyznaczonych celów dydaktyczno-wychowawczych, własnych możliwości i ograniczeń, zewnętrznych zagrożeń lub barier utrudniających efektywną komunikację, a tym samym realizację postanowień i celów tak osobistych, jak i współuczestników procesu edukacyjnego, w tym nauczyciela;
  - zdolność bądź niezdolność analizowania poszczególnych elementów otoczenia społeczno-kulturowego, w tym interpretowania intencji działających w nim podmiotów;
  - umiejętność vs nieumiejętność dostosowania się do aktualnych warunków, w jakich zachodzi dyskurs;
  - zgodność bądź niezgodność indywidualnych postaw czy intencji z postawami i intencjami pozostałych uczestników kursu, w tym nauczyciela;
  - niezależna od podmiotu jego akceptacja przez otoczenie społeczno-kulturowe (uczestników dyskursu) lub jego częściowe bądź całkowite wykluczenie z procesu komunikacji.
2. *Nauczyciel:*
- pochodzenie etniczne i społeczno-kulturowe, także religia;
  - wrodzone cechy fizyczne oraz dbałość o wygląd zewnętrzny;

- 
- język ojczysty (istotne, czy native speaker czy nie) i skłonność do jego używania w procesie dydaktycznym;
  - wiek, stan zdrowia, wydolność organizmu i poziom dysfunkcji poszczególnych organów;
  - znajomość innych języków obcych i skłonność do ich używania w procesie dydaktycznym, gdy uczniami są osoby wielojęzyczne;
  - kierunek i poziom wykształcenia;
  - pozytywne/ negatywne doświadczenia w kontaktach z przedstawicielami innych kultur/języków i aktualny stosunek do nich (poziom utrwalenia uprzedzeń i stereotypów);
  - reprezentowany typ osobowości (wg modelu teorii pięcioczynnikowej: neurotyczność, ekstrawertyczność, otwartość, ugodowość, sumienność) i jego przełożenie na realizowane postawy i zachowania w grupie, zwłaszcza wobec uczniów (aktywne i prospołeczne, bierne bądź wycofania, aktywne, jednak ukierunkowane destruktywnie względem siebie samego bądź otoczenia/innych uczestników dyskursu, choć w przypadku nauczyciela postawy nacechowane negatywnie, w szczególności zaś świadome, nie powinny mieć miejsca);
  - potrzeby wpływające na poziom motywacji do pracy z grupą uczniów, w tym na zakres i jakość interakcji z uczniami; tu stanowczo należy pokreślić, że etyka zawodowa oraz odpowiedzialność prawna powinny wykluczać negatywne zachowania nauczyciela, (niezależnie czy fizyczne, werbalne czy wyrażające się w zaniechaniu wypełniania określonych obowiązków i funkcji), choć nie eliminuje to zagrożenia wystąpienia takich destruktywnych potrzeb i motywów;
  - preferowane strategie komunikacyjne i style kierowania klasą/grupą: autokratyczny, liberalny, demokratyczny lub mieszany w zależności o kontekstu sytuacyjnego i/lub podmiotu nauczania (powiązane z reprezentowanym wymiarem osobowości);
  - przyjęty model, w tym zaś metody, strategie i środki nauczania;
  - wewnętrzny potencjał do nauczania, wychowywania i wspierania ucznia, opierający nie tylko na inteligencji, cechach osobowości wiedzy i doświadczeniu, psychofizjologicznej gotowości czy w końcu określonych motywach do działania-interakcji w klasie, lecz także na swoistym powołaniu do wykonywania zawodu nauczyciela;
  - świadomość własnych/ edukacyjnych celów, własnych możliwości i ograniczeń, potencjału poznawczego i indywidualnych potrzeb swoich uczniów, a także zagrożeń lub barier zewnętrznych, niezależnych od uczniów i nauczyciela, które mogą utrudniać efektywną komunikację na lekcji, a tym samym realizację postanowień i celów tak osobistych, stricte edukacyjnych, jak zamierzonych przez uczniów;
  - kompetencje zawodowe i społeczne nauczyciela, których (nie)posiadanie przesądza o zakresie i jakości działań podejmowanych w ramach funkcji eksper-

ta, wychowawcy, pośrednika kulturowego, organizatora, moderatora, doradcy, ewaluatora, innowatora, badacza i refleksyjnego praktyka (za: Zawadzka 2004). Zdolność wypełniania tych funkcji przekłada się z kolei na charakter dyskursu lekcyjnego. Do katalogu kompetencji najważniejszych z perspektywy utrzymania efektywnej komunikacji interpersonalnej czy też pożądanego dyskursu na lekcji języka obcego zaliczyć należy: kompetencje merytoryczne, w tym językowe, kompetencje komunikacyjne, kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, kompetencje diagnostyczne, kompetencje w zakresie kontroli i oceny, kompetencje w zakresie planowania i projektowania, kompetencje dydaktyczno-metodyczne, kompetencje medialne i techniczne, kompetencje krajo- i kulturoznawcze, kompetencję międzykulturową, kompetencje wychowawcze i moralne, kompetencje autoedukacyjne oraz innowacyjno-kreatywne.

### 3. *Obserwator uczestniczący:*

- Wszystko, co dotychczas zostało powiedziane o uczniach i nauczycielu, w kontekście ich wpływu na całokształt dyskursu na lekcji języka obcego, w pewnym zakresie może dotyczyć również obserwatora, uczestniczącego przecież w tymże dyskursie (są to przypadki szczególne). W jakim stopniu będzie go dotyczyło, zależało będzie od jego rzeczywistego zaangażowania/włączenia w proces dydaktyczny lub też interakcyjny.

## 5. Post scriptum

Na zakończenie wypada wyjaśnić, że tezy powyżej postawione zostały oparte o wnioski z obserwacji uczestniczącej, jaką autorka prowadziła w roku 2007 na dwutygodniowym kursie języka niemieckiego. Był to kurs wyjazdowy zlokalizowany w jednym z miast Badenii-Witttembergii w Niemczech. Z pewnością był to też kurs międzykulturowy, gdyż jego uczestnicy reprezentowali różne kraje i narodowości, a także różne wyznania. Kurs dedykowany był grupie uczniów w wieku senioralnym i to czyniło go wyjątkowym. Niemniej wnioski ukute na bazie poczynionych obserwacji pozwoliły na wypracowanie względnie uniwersalnej typologii czynników implikujących taki, bądź inny dyskurs na lekcji języka obcego, w tym przypadku języka niemieckiego. I dlatego też wyjaśnienie to znalazło się dopiero w części wieńczącej niniejszy artykuł. Należy mieć zatem świadomość, że kategorie poznawcze, jakie w powyższej typologii przytoczono, występować mogą z większym bądź mniejszym nasileniem w każdej grupie nauczania: wśród dzieci, młodzieży, u osób dorosłych oraz seniorów. Użycie tej samej terminologii do opisu dyskursu lekcyjnego w różnych grupach nauczania nie oznacza jednak, że będzie ona wyrażała jednakowe dla tych grup/dyskursów wartości. Wartości te pozostaną prawdopodobnie zróżnicowane w stopniu wprost proporcjonalnym do zróżnicowa-



nia porównywanych grup/dyskursów. Co więcej, niekiedy takie porównanie będzie nieuzasadnione.

## BIBLIOGRAFIA

- CZERSKA, B. (2003), *Dyskurs*, (w:) T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Tom I A-F. Warszawa. 830–833.
- DIJK, van T. A. (red.) (2001), *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa.
- DUSZAK, A. (red.) (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa.
- MCCABE, A. (2005), *Zdania w połączeniach – tekst i dyskurs*, (w:) B. J. Gleason, N. B. Ratner (red.), Psycholingwistyka. Gdańsk. 299–332.
- MCCRAE, R. R./ P. T. COSTA, Jr. (2005), *Osobowość dorosłego człowieka. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*. Kraków.
- NORRIS, Ch. (1998), *Dyskurs*, (w:) T. Honderich (red.), Encyklopedia filozofii. Tom I. Poznań. 168–169.
- OKOŃ, W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydanie dziesiąte uzupełnione i poprawione. Warszawa.
- REBER, A. R./ E. S. REBER, (2005), *Słownik psychologii*. Warszawa.
- RITTEL, T./ J. OŹDŻYŃSKI (red.) (1997), *Dyskurs edukacyjny: praca zbiorowa*. Kraków.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. Nr 4 z 2009 r., poz. 17).
- WODAK, R./ M. KRZYŻANOWSKI (red.) (2011), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*. Warszawa.
- ZAWADZKA, E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków.



**Marta KALISKA**  
Uniwersytet Warszawski

## **Teksty prasowe w nauczaniu włoskiego języka ekonomii**

### **Abstract:**

#### **Press articles in Italian economic language teaching**

The main aim of this paper is to provide some useful methods of teaching Italian economic language for specific purposes (LSP). It is claimed that the strategies of planning and implementing LSP classes taught both to students of linguistics departments and to students of economic faculties, and specialists should be carried out on the basis of needs analysis. For this reason, the first part of this article focuses on the most important features of LSP curriculum and on the role of the teacher, who has to change their attitude towards recipients and has to become “a learner among learners” referring to content-related materials. Furthermore, the characteristics of Italian press articles dedicated to economics and financial affairs are analyzed as the elements that facilitate the learning process at the LSP classes. The specialized journalistic texts can provide interesting examples of the use of terminology in a non-professional context and help to introduce the economic notions, terms and their definitions. The last section describes briefly the lexical exercises based on the selected authentic texts as an example of activities in economic Italian classes.

### **1. Dydaktyka języków specjalistycznych**

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie niektórych zagadnień dydaktycznych i metodologicznych dotyczących nauczania włoskiego języka specjalistycznego, jakim jest język ekonomii. Poniższe propozycje mogą być zastosowane zarówno podczas zajęć przeznaczonych dla studentów kierunków filologicznych, ekonomicznych, jak i w kształceniu dla celów zawodowych. W pierwszym przypadku wiąże się to przede wszystkim z dydaktyką przekładu i przygotowaniem do pracy tłumacza lub też nauczyciela języków obcych, w drugim natomiast z nauczaniem języków obcych w kształceniu dla potrzeb zawodowych (m.in. *vocational learning*), gdzie rola nauczyciela zmienia się, ponieważ nie jest on ekspertem w danej dziedzinie, posiadając najczęściej wyłącznie wykształcenie filologiczne.

Obecnie z powodu specjalizacji rynku pracy i rosnących wymagań dotyczących znajomości języków obcych, również w ich wymiarze specjalistycznym, wzrasta zainteresowanie studentów kierunków filologicznych i innych kursami językowymi o charakterze naukowo – technicznym. W trakcie takich zajęć studenci mogą nie tylko dobrze nauczyć się języka przydatnego w późniejszej pracy zawodowej, ale również zapoznać się z realiami kulturowo-społecznymi, z funkcjonowaniem instytucji, administracji i rynku pracy danego kraju (B. Kielar 2000: 239). Wiąże się to oczywiście z rosnącymi wymaganiami wobec nauczycieli języków obcych, którzy, posiadając wykształcenie filologiczne, zmuszeni są do poszerzania swojej wiedzy merytorycznej z konkretnych dziedzin zawodowych. W przypadku kursów prowadzonych na kierunkach technicznych i zawodowych rola nauczyciela ulega zmianie, nie jest on już autorytetem, lecz raczej „uczącym się wśród uczących” (H. Komorowska 2000: 358). Uczestnicy kursu często wykazują się większą wiedzą merytoryczną na dany temat przy jednoczesnej niewystarczającej znajomości języka obcego. Zadaniem nauczyciela będzie ułatwienie im procesu nauki, zaproponowanie odpowiednich strategii uczenia się oraz właściwe umotywowanie tak, aby posiadli umiejętności recepcji i produkcji tekstów specjalistycznych w języku obcym, jak i mogli samodzielnie kontynuować naukę po zakończeniu cyklu zajęć (G. Crosling/ I. Ward 2002: 41–57). Nauczyciel powinien konsultować omawiane zagadnienia ze studentami lub wykładowcami określonych przedmiotów posiadających niezbędną wiedzę. Z całą pewnością można stwierdzić, że wykształcenie filologiczne nie pomaga w prowadzeniu kursów języków specjalistycznych, które wymagają dodatkowego nakładu pracy ze strony nauczyciela, co nierzadko jest przyczyną niechęci do przygotowania tego rodzaju zajęć.

Podobna sytuacja istnieje na kierunkach o profilu filologicznym, gdzie studenci szczególnie studiów drugiego stopnia coraz częściej wykazują zainteresowanie językami specjalistycznymi, których znajomość może pomóc im w znalezieniu lepszej pracy. Zajęcia poświęcone językowi z dziedziny prawa, handlu, ekonomii, medycyny, polityki, administracji czy też nauk technicznych cieszą się rosnącą popularnością. W tym przypadku studenci nie mają zazwyczaj wiedzy merytorycznej z danej dziedziny (co nie dotyczy osób studiujących więcej niż jeden kierunek) i nauczyciel musi dodatkowo przygotować się do objaśniania pewnych kwestii i opisowego definiowania wprowadzanych terminów. Program zajęć nie dotyczy wyłącznie zagadnień językowych, lecz wkracza na poziom kulturowo-społeczny i tym samym nakład pracy nauczyciela przewyższa standardowe przygotowanie do zajęć. Jako duże ułatwienie jawi się tu wspomniany już wcześniej wyższy poziom biegłości językowej oraz wiedzy metajęzykowej studentów kierunków filologicznych w porównaniu ze studentami kierunków technicznych. Ci ostatni wykazują nierzadko mocno zróżnicowany poziom biegłości oraz pewne braki w wiedzy o języku, które powinny być uzupełnione lub chociażby określone w trakcie trwania kursu.

Niezależnie od wskazanych czynników studenci rozpoczynający kursy języków specjalistycznych powinni posługiwać się językiem obcym przynajmniej na poziomie B1 (zgodnie z Europejskim systemem opisu kształcenia językowego), warunek ten służy przede wszystkim samym studentom, ponieważ trudno jest opanować terminologię i wyrażenia techniczne charakterystyczne dla danego języka bez znajomości podstaw pragmatyczno-gramatycznych i leksykalnych z zakresu komunikacji codziennej. W opracowanym dla nich programie dydaktycznym stopień trudności warstwy pojęciowej powinien być zwiększany stopniowo w sposób dostosowany do możliwości słuchaczy tak, aby starać się wyeliminować ewentualne trudności powstałe w procesie przyswajania języka specjalistycznego. Dobór materiałów dydaktycznych musi zatem umożliwić studentom sukcesywne rozeznanie w kwestiach merytorycznych.

Adresatem kursów specjalistycznych oprócz studentów mogą być również osoby pracujące, które z przyczyn zawodowych muszą nauczyć się języka obcego. W tym przypadku uczestnicy kursu są zazwyczaj fachowcami w swojej dziedzinie posiadającymi pewną większą lub mniejszą wiedzę merytoryczną (M. Eblis/ C. Johnson 1994), co może nawet utrudnić prowadzenie kursu, jeśli nauczyciel nie zaakceptuje swoich braków w wiedzy i nie przyjmie roli „uczącego się wśród uczących”. Jego główna funkcja polega na ułatwieniu procesu akwizycji języka poprzez właściwe zorganizowanie kursu, dobór odpowiednich materiałów oraz konsultacje merytoryczne, którym nie będzie towarzyszyć uczucie frustracji i zniechęcenia spowodowanego wcześniejszą nieznajomością omawianych zagadnień językowych.

Po uwzględnieniu kontekstu sytuacyjnego, specyfiki i celów odbiorców kursu należy przystąpić do opracowania programu nauczania zawierającego odpowiednio dobrane do poziomu kursantów treści specjalistyczne. Kryterium wziętym pod uwagę winna być analiza potrzeb grupy, potrzeb wynikających z poziomu wiedzy merytorycznej oraz stopnia znajomości języka obcego. Należy również rozróżnić potrzeby uczniów implikowane celem nauki (*target needs*) i potrzeby związane z procesem samego uczenia się (*learning needs*) (T. Hutchinson/ A. Waters 1987: 53–64), które łączą się bezpośrednio z poziomem motywacji do nauki i ze znajomością strategii autodydaktycznych. H. Komorowska podkreśla niemożność stworzenia konstruktywnego programu nauczania bez wzięcia pod uwagę tychże potrzeb (H. Komorowska 2000: 352–358).

Samo hasło analizy potrzeb zostało wprowadzone do glottodydaktyki w 1978 r. przez ekspertów Rady Europy R. Richtericha i J. L. Chancerela w publikacji pt.: *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Podkreślają oni konieczność zadania sobie przed przystąpieniem do opracowania programu nauczania następujących pytań: Kto chce się uczyć? Czego? Od kogo? Jak? Kiedy? Gdzie? W jakim celu? Z jakim rezultatem?

Znajomość tych czynników pomaga w ustaleniu zakresu materiału niezbędnego, brakującego i tego pożądanego przez uczących się, co z kolei ułatwia precy-

zyjny dobór pomocy dydaktycznych: tekstów autentycznych, ćwiczeń i narzędzi (również tych audiowizualnych), które będą stanowić główny trzon kursu, spełniając oczekiwania grupy. H. Komorowska (2000: 355) uwypukla również inny aspekt w tworzeniu programu: jego interdyscyplinarny charakter i modularność, czyli podział na krótsze odcinki tematyczne łączące się w jedną całość tematyczną. Modularność umożliwia uporządkowanie wybranych tekstów specjalistycznych od tych najłatwiejszych, np. tekstów publicystycznych o mniejszym stopniu nasycenia terminologią pozwalających na stopniowe przyswojenie omawianych zagadnień, do tych o najwyższej skali trudności, czyli tekstów służących do komunikacji między specjalistami danej dziedziny.

Ponadto program musi wpływać na rozwój poszczególnych kompetencji i umiejętności, takich jak komunikacja w danym języku, rozwiązywanie problemów (*problem solving*), praca zespołowa czy też strategie samodzielnego uczenia się. W zakresie wiedzy językowej powinien obejmować odpowiednie tematy gramatyczne i działy słownictwa (H. Komorowska 2000: 357).

Przy tworzeniu sylabusów kursów języków specjalistycznych ważny jest też wybór podejścia metodologicznego: informacyjnego (*content-based approach*) polegającego na nauczaniu języka poprzez treści pozajęzykowe; dydaktycznego (*method-based approach*) ukierunkowanego na samą technikę i strategię uczenia się lub też podejścia sprawnościowego (*skill-based approach*), którego celem jest wykształcenie wcześniej ustalonych sprawności komunikacyjnych i sprawności praktycznych przydatnych np. w miejscu pracy (P. Robinson 1991: 35–39). Niemniej wybór odpowiedniej metody powinien być uwarunkowany przede wszystkim potrzebami samych uczących się. To ich motywacja, potrzeby i cele, zazwyczaj zawodowe powinny wpływać decydująco na kształt programu.

T. Hutchinson i A. Waters zauważają słusznie, że nauczanie języków specjalistycznych nie oznacza „innego” nauczania, odmiennego całkowicie w swej formie i metodologii. Podstawę języków specjalistycznych, które pokrótce zostaną omówione poniżej stanowi język ogólny: jego zasady pragmatyczno-gramatyczne, zasoby słownictwa i tylko zagęszczenie pewnych cech charakterystycznych dla użyć zależnych stricte od kontekstu sytuacyjnego powoduje, iż można sklasyfikować dany „język” jako specjalistyczny. Zatem program kursu, aby być efektywny i skuteczny, musi bazować w swym podstawowym wymiarze na podejściach metodycznych stosowanych w nauczaniu języków obcych przy większym uwzględnieniu tych cech językowych i terminologicznych, które jawią się jako niezbędne dla danej dziedziny. Proces samej akwizycji języka specjalistycznego nie różni się niczym od akwizycji języka obcego w ogólnym ujęciu, a strategie uczenia się są takie same (T. Hutchinson/ A. Waters 1987: 18–19).

Ważnym czynnikiem decydującym o jakości sylabusu jest nakład pracy nauczyciela, który jest znacznie większy niż w przypadku kursu ogólnego. Wynika to zarówno z braku właściwych gotowych materiałów dydaktycznych, podręczników

i nierzadko słowników (w przypadku języków innych niż angielski i niemiecki nie-dobór słowników terminologicznych stanowi dużą przeszkodę w pracy nauczyciela i studentów), jak i z konieczności samodzielnego przygotowania zagadnień merytorycznych, uporządkowania ich według skali trudności, doboru odpowiednich tekstów specjalistycznych oraz objaśnienia warstwy pojęciowej tychże tekstów. Istotne jest też właściwe wprowadzenie elementów opisu języka i wyćwiczenie podstawowych sprawności językowych (czytania, słuchania, mówienia, pisania), komunikacyjnych i interkulturowych przy wykorzystaniu wybranej metody dydaktycznej, z których zalecane jest podejście komunikacyjne umożliwiające nauczycielowi przygotowanie tekstów, dialogów sytuacyjnych opartych o rzeczywiste domeny użycia języka na polu zawodowym.

Opracowując program, trzeba też uwzględnić rozwój kompetencji interkulturowych uczestników kursu poprzez zapoznanie kursantów z kwestiami dotyczącymi różnic kulturowych, struktury administracyjnej, funkcjonowania instytucji i wszelkich realiów społecznych danego kraju. Jest to niezwykle ważne dla ich rozwoju zawodowego oraz w przypadku współpracy z zagranicznymi kontrahentami.

Po ustaleniu podstawowych ram programowych kolejnym krokiem będzie dobór odpowiednich tekstów specjalistycznych oraz innych materiałów i narzędzi pracy dydaktycznej, do których zalicza się techniki multimedialne i wszelkie innowacje techniczne (M. Warschauer/ C. Meskill 2000: 303–318). W dzisiejszych czasach brak dostępu do Internetu podczas zajęć, szczególnie w odniesieniu do kursów specjalistycznych, dla których nierzadko brak „papierowych” materiałów stanowi ogromny problem. Komputer (podłączony do sieci) i projektor multimedialny, to niezbędne narzędzia pracy nauczyciela języków obcych, którego uczniowie to osoby sprawnie poruszające się w Internecie i korzystające na co dzień z nowych technologii. Oczywiście największym problemem są tu koszty wyposażenia miejsca pracy, czyli sali dydaktycznej w odpowiedni sprzęt i sieć bezprzewodową oraz problemy natury technicznej, które mogą zakłócić przebieg lekcji (M. Mezzadri 2001: 37–38). Niemniej, Internet umożliwia dostarczenie studentom wielorakich tekstów autentycznych o różnym stopniu nasycenia terminologią, w tym tekstów prasowych, co ułatwia wprowadzanie nowych zagadnień. M. Mezzadri uwypukla również wymiar społeczno-kulturowy wirtualnych zasobów oraz korzyści wynikające ze stałego kontaktu z językiem obcym, który jest możliwy właśnie dzięki sieci.

Internet umożliwia nauczycielowi stały dostęp do niezliczonej ilości tekstów autentycznych z danej dziedziny, począwszy od tych bardziej przystępnych, jak teksty prasowe, a kończąc na informacyjnych służących komunikacji zawodowej lub dokumentów wewnętrznych firm o charakterze technicznym.

Te pierwsze mogą stanowić interesujący materiał dydaktyczny szczególnie na początku kursu przy wprowadzaniu zagadnień merytorycznych, gdyż oparte są na języku ogólnym, a terminologia pojawia się w ograniczonym wymiarze, co ułatwia zrozumienie poszczególnych pojęć. Nierzadko użyte technicyzmy objaśniane są

już w tekście, np. poprzez podanie definicji w nawiasie, przez co uczestnicy kursu mogą sami rozwiązać problemy pojęciowe.

W przypadku języka ekonomii prasa wydaje się niezwykle przydatna, ponieważ zagadnienia z tej dziedziny cieszą się jej dużym zainteresowaniem. Obecnie większość liczących się na rynku tytułów prasowych posiada oddzielną rubrykę poświęconą problemom ekonomicznym, której artykuły stanowią cenne źródło informacyjne i zarazem wartościowy materiał dydaktyczny.

Podsumowując omówione zagadnienia dotyczące dydaktyki języków specjalistycznych, można wysnuć wniosek, że nie istnieje coś takiego jak odmienna/samodzielna metodyka nauczania języków używanych w kontekście naukowo-zawodowym od ogólnie znanych strategii uczenia. Nauczanie języków specjalistycznych wpisuje się w szerokie ramy glottodydaktyki z tą różnicą, że większy nacisk kładzie się na specyfikę i analizę potrzeb odbiorców takich kursów, ponieważ wykazują oni zróżnicowany poziom biegłości językowej i znajomości zagadnień lingwistycznych.

## 2. Charakterystyka języków specjalistycznych

Włoski językoznawca G. Berruto (1993: 80) klasyfikuje języki specjalistyczne (*lingue speciali*) jako sytuacyjno-zawodowe warianty języka ogólnego stosowane zazwyczaj w komunikacji między specjalistami konkretnej dziedziny, które charakteryzują się zróżnicowanym stopniem nasycenia terminologią i tematyką dotyczącą zagadnień naukowo-technicznych. Pozostałe odmiany zawodowe G. Berruto określa mianem *lingue settoriali*, czyli żargony zawodowe oparte na stylu potocznym, gdzie zasoby leksykalne zostały dostosowane do potrzeb komunikacji codziennej przedstawicieli danej grupy. Obie podkategorie wchodzi natomiast w zakres tzw. *sottocodici* odpowiadających w polskiej klasyfikacji subjęzykom (F. Grucza 1994: 7–28, B. Z. Kielar 2000: 235), które tworzą *continuum* bez wyraźnych granic z występującymi miejscowo zagęszczeniami cech typowych dla danego użycia. To nasycenie zmienia się według dwóch osi podziału: pionowej określającej społeczno-pragmatyczne zróżnicowanie, uwarunkowane kontekstem aktu komunikacyjnego i jego uczestnikami oraz osi poziomej wskazującej na podział na poszczególne dyscypliny naukowe (G. Berruto 1993: 80–87, F. Scarpa 2010: 3).

F. Scarpa zaznacza, że wszystkie dyscypliny naukowe posiadają pewien specyficzny język stworzony do opisanego uniwersum, do którego się odnoszą (biologia, chemia, fizyka, ekonomia, budownictwo) przy pomocy przede wszystkim usystematyzowanej warstwy terminologicznej oraz struktur pragmatyczno-



gramatycznych. Każdy język specjalistyczny opiera się zarówno na cechach, które są jemu przynależne, jak i na pewnym zasobie cech wspólnych dla innych języków – *common core*. Idąc za G. Berruto, włoska lingwistka dzieli cechy językowe typowe dla odmian specjalistycznych na cechy wspólne wynikające z zasad funkcjonowania języka ogólnego, cechy wspólne dla wszystkich języków specjalistycznych (strukturalne) i cechy właściwe danej odmianie, stanowiące tak naprawdę najmniejszy zbiór (F. Scarpa 2010: 3). *Common core* to tak naprawdę język naturalny, przez co nie należy rozpatrywać języków specjalistycznych w oderwaniu od rzeczywistości danego języka. Do cech wspólnych języków specjalistycznych należy między innymi specyficzne słownictwo, czyli niesynonimiczna terminologia odnosząca się do konkretnych pojęć, skrótowce, akronimy, zapożyczenia pochodzące głównie z kraju, który sprzedaje *know-how*. Jeżeli chodzi o morfologię i składnię zalicza się tu następujące cechy: dominacja struktur nominalnych, częste występowanie orzeczenia imiennego, form nieosobowych czasowników i strony biernej oraz rzadkie występowanie zdań złożonych podrzędnie. Podstawowe cechy tekstowe wspólne dla języków naukowo-technicznych to przejrzystość, spójność i logiczność. Każdy tekst musi być uporządkowany wedle ustalonego schematu a jego forma wysoce skodyfikowana.

Natomiast cechy językowe przynależne danej konkretnej dziedzinie dotyczą ich przedmiotu badań oraz mniejszego lub większego stopnia zastosowania naukowych metod badawczych, czyli sposobów obserwacji i systematyzacji określonych zjawisk.

Podział języków specjalistycznych wynika bezpośrednio z dyferencjacji dyscyplin naukowych, w związku z czym poziom trudności danego języka zależy od przedmiotu badań i stosowanych metod badawczych. Podstawowym kryterium podziału odmian specjalistycznych jest podział na nauki ścisłe, w których weryfikuje się hipotezy za pomocą doświadczeń lub dowodów matematycznych, nauki społeczne i humanistyczne, które zajmują się badaniem zjawisk zachodzących wewnątrz społeczeństwa. Według klasyfikacji zaproponowanej przez włoskiego językoznawcę E. Arcainiego (1988:42) opartej na parametrach językowych wynikających ze stopnia spójności związków logicznych w sposobie argumentacji, matematyka, fizyka i inżynieria zajmują najwyższą pozycję, podczas gdy nauki humanistyczne plasują się na najniższym szczeblu z zastrzeżeniem, że stopień spójności i logiczności tekstu jest implikowany przedmiotem analizy.

Natomiast podział przebiegający wzdłuż osi pionowej uwarunkowany kontekstem aktu komunikacyjnego może różnicować dany język specjalistyczny ze względu na stopień specjalizacji od najmniejszego do największego poziomu nasycenia terminologią i specyficznymi strukturami. Stopień specjalizacji tekstu zależy, jak wskazuje A. Sobrero, od trzech czynników: odbiorcy, argumentu i celu. Na podstawie tych trzech elementów determinujących charakter tekstu, wprowadzono podział dyskursu naukowo-technicznego na następujące podkategorie:

- dyskurs naukowy o wysokim stopniu specjalizacji (np. esej naukowy w czasopiśmie naukowym przeznaczony dla specjalistów danej dziedziny);
- dyskurs naukowy o niższym stopniu specjalizacji (np. artykuły naukowe przeznaczone dla odbiorców zajmujących się daną dziedziną, podręczniki uniwersyteckie);
- dyskurs naukowo-publicystyczny (popularnonaukowy) (np. artykuły prasowe);
- dyskurs naukowo-dydaktyczny (podręczniki przeznaczone do nauczania zawodowego);
- dyskurs naukowy o charakterze urzędowym (teksty, wystąpienia urzędowe dotyczące danej dziedziny) (A. A. Sobrero 1993: 241, A. M. Loffler-Laurian 1983, H. G. Widdowson 1979).

Powyższy podział stanowi próbę klasyfikacji tekstów specjalistycznych w obrębie szerszego pojęcia dyskursu charakteryzującego się występowaniem zbieżnych cech leksykalno-stylowych i pragmatyczno-gramatycznych dokonaną przez znanego włoskiego językoznawcę A. A. Sobrero. Definicja dyskursu zostanie tu pominięta, ponieważ istnieje szeroka bibliografia na ten temat, a samo pojęcie cieszy się dużą popularnością wśród dzisiejszych lingwistów (V. J. Bathia, M. A. K. Haliday, Z. S. Harris, N. N. Sager).

Zdaniem A. A. Sobrero możliwe byłoby wprowadzenie bardziej szczegółowych podkategorii, z tym że mogłoby to oddalić uwagę od specyfiki języków specjalistycznych, których analiza powinna oprzeć się na rozgraniczeniu pomiędzy dwoma głównymi poziomami:

- naukowym – dotyczącym tekstów o wysokim stopniu specjalizacji, charakteryzujących się precyzją, obiektywizmem i neutralnością emocjonalną;
- publicystycznym lub popularnonaukowym – przeznaczonym dla szerokiego grona odbiorców niespecjalistów (A. A. Sobrero 1993: 243).

Podstawą tekstów popularnonaukowych jest język ogólny, przy czym cechy typowe dla odmian specjalistycznych występują w dość ograniczonym wymiarze.

Zaproponowaną przez włoskich lingwistów klasyfikację języków specjalistycznych można włączyć do szeroko pojętego podejścia wariantowego, dla którego poszczególne odmiany języka ogólnego to miejsca zagęszczenia specyficznych cech należących do *continuum* językowego. Natomiast antropocentryczne podejście zaproponowane przez F. Gruczę (1976, 1978), które wyrażenie „język” odnosi do rzeczywistego języka (idiolektu), do przekroju lub sumy logicznej idiolektów osób wziętych pod uwagę, a także do tzw. modeli/ wzorców języka (por. też S. Grucza 2008: 124). W optyce antropocentrycznej język specjalistyczny rozumiany jest zatem w pierwszej kolejności jako byt rzeczywisty (idiolekt specjalistyczny) spełniający określoną funkcję komunikacyjną, w komunikacji pomiędzy specjalistami danej dziedziny (S. Grucza 2008: 139). Wynika z tego, że stopień nasycenia terminologią czy też technicyzacji takiego języka będzie bezpośrednio zależał od kompetencji i wiedzy specjalistycznej osób, które nim się posługują, w tym samym stopniu nadawców, jak i odbiorców.

Istotnym też czynnikiem wpływającym na rozwój i popularność języków specjalistycznych jest umiędzynarodowienie nauki poprzez łatwy i szybki dostęp do środków masowego przekazu. Państwo eksportujące swój *know-how* tworzy również specyficzne słownictwo, które następnie zostaje zaadaptowane przez inne języki wraz z procesem wprowadzenia innowacji technologicznych w innych kraju. Obecnie znaczący udział w tworzeniu terminologii przypada krajom anglosaskim, a przede wszystkim Stanom Zjednoczonym przodującym w różnych dziedzinach nauki. Wpływ ten widoczny jest nie tylko na poziomie słownictwa, gdzie obserwuje się znaczny udział pożyczek, neologizmów i wyrażań tworzonych na wzór angielski, lecz również na poziomie składniowym tekstów specjalistycznych. A. A. Sobre-ro (1993: 244) wysuwa nawet hipotezę o daleko idącej globalizacji odmian zawodowych języków pod przewodnictwem języka angielskiego, co może doprowadzić do sytuacji zmniejszającego się zapotrzebowania na tłumaczy specjalistycznych.

Nie można też pominąć roli, jaką pełnią w obecnym świecie środki masowego przekazu, które przyczyniają się do popularyzacji dyskursu naukowego poprzez wykorzystanie jego niektórych cech stylowych, w tym samych technicyzmów nadających tekstom wrażenie obiektywizmu, dokładności i precyzji. Media chętnie sięgają po elementy zaczerpnięte z różnych wariantów języka, także z języków specjalistycznych w celu uzyskania pożądanego efektu perlokucyjnego. W obrębie jednego tekstu często funkcjonują obok siebie cechy stylowe typowe dla poziomu naukowego oraz elementy obce tekstom specjalistycznym, jak np. słownictwo nasycone emocjonalnie mające przyciągnąć uwagę odbiorców i wywołać u nich zamierzone emocje. Teksty prasowe stanowią doskonałe odzwierciedlenie tej sytuacji, łącząc w sobie fachowość z emocjonalnym nastawieniem wynikającym z dziennikarskich potrzeb, co nierzadko przyczynia się do rozpowszechnienia w społeczeństwie pewnych technicyzmów związanych z omawianymi zjawiskami. Inną kwestię stanowi tu problem poprawności semantycznej i możliwości poznawczych ogółu odbiorców. Media niezbyt często dbają o objaśnienie znaczeń używanych terminów, dezorientując tym samym swoją publiczność.

Poniżej zostaną przedstawione ogólne cechy artykułów prasowych poświęconych ekonomii. Zostanie też postawione pytanie o możliwość sklasyfikowania ich jako tekstów specjalistycznych o charakterze publicystyczno-naukowym.

### 3. Informacje ekonomiczne w prasie a cele dydaktyczne

Ekonomia jako nauka bezpośrednio ingerująca w życie codzienne cieszy się od dawna dużym zainteresowaniem społecznym. Już przed I wojną światową istniała rubryka „economia” w „Corriere della Sera”, w „La Stampa” czy też w innych

włoskich dziennikach. Jest to jedna z najczęściej omawianych dziedzin nauk społecznych, a ostatni kryzys finansowy przyczynił się do wprowadzenia do języka ogólnego szeregu terminów i pojęć o charakterze technicznym odnoszących się do zaistniałych zjawisk.

Teksty prasowe mogą zatem stanowić doskonałe źródło wiedzy odnośnie pojęć ekonomicznych i pewnej warstwy terminologicznej wprowadzającej do zagadnień bardziej złożonych. Duża różnorodność artykułów publicystycznych, raportów, *newsów* ekonomicznych umożliwia urozmaicenie zajęć z języka specjalistycznego w kształceniu zawodowym, czy też w dydaktyce przekładu. Teksty autentyczne tego rodzaju stanowią przede wszystkim materiał, który umożliwia sprawne przejście do trudniejszych i bardziej wymagających tekstów, takich jak teksty ściśle naukowe, czy też dokumenty wewnętrzne firm.

Użycie terminologii w tekstach prasowych charakteryzuje się dużą rozpiętością od bardzo ograniczonego do przesadnego stopnia nasycenia, który z kolei utrudnia zrozumienie tekstu w przypadku osób niezajmujących się profesjonalnie dziedziną. W celu lepszego zrozumienia tekstu przez odbiorców, stosuje się nawiasy objaśniające nowe pojęcia czy też obrazuje się zjawisko makroekonomiczne przy pomocy konkretnych przykładów zaczerpniętych z życia codziennego (A. Kula 2010: 232). Artykuły publicystyczne cechuje również duża różnorodność stylistyczna i obecność wielorakich środków językowych, które mają za zadanie przyciągnąć jak największą liczbę czytelników oraz reklamodawców, przez co korzystając z materiałów prasowych podczas zajęć, należy pamiętać o objaśnieniu profilu gazety lub periodyku, ponieważ wykazują one określony kierunek gospodarczo-polityczny i są skierowane do konkretnej grupy odbiorców, czemu podporządkowany jest wybór tematów (rola gate-keeperów; A. Kula 2010: 81) i językowy sposób ich omawiania.

Język, który stosuje się do przedstawiania zagadnień ekonomicznych, wpisuje się w szeroko rozumiany, różnorodny stylistycznie i eklektyczny język prasy. Zdaniem lingwistów takich jak M. Dardano, I. Bonomi, P. D'Achille do elementów determinujących warstwę leksykalną należy zaliczyć: wyrażenia stereotypiczne, okazjonalne neologizmy, derywaty, złożenia, metafory i metonimie, pożyczki (szczególnie anglicyzmy), skrótowce, akronimy oraz zapożyczenia wewnętrzne: technicyzmy, kolokwializmy, dialektalizmy we Włoszech. Na poziomie składniowym widoczne są takie cechy, jak: dominacja struktury nominalnej, obecnej najczęściej w tytułach i lidach, zdań prostych oraz sprawdzonych, często powtarzanych syntagm czasownikowych (P. D'Achille 2003: 202). C. Scavuzzo zauważa, że na tle hiperonimicznego języka prasy do najczęściej pojawiających się cech leksykalnych języka używanego do opisu tematyki ekonomicznej należą technicyzmy wraz z pseudo technicyzmami i terminy z zakresu ekonomii i finansów, złożenia rzeczownikowe, wyrażenia metaforyczne, anglicyzmy, skróty, skrótowce (również złożeniowe), akronimy oraz modne prefiksy (C. Scavuzzo 1992: 173). Warstwa składniowa wpisuje się w ogólne ramy wskazane w poprzednim paragrafie. W tekstach publicystycznych łatwo dają

się zauważyć struktury metaforyczne, metonimiczne oraz hiperboliczne, które włoski lingwista M. Dardano (1973: 44–45) określił jako elementy należące do warstwy emocjonalnej typowej dla tekstów ekonomicznych.

Rubryka poświęcona ekonomii często składa się zarówno z artykułów publicystycznych i raportów opatrzonych w wykresy, jak i z reportaży informacyjnych lub fabularnych oraz artykułów pisanych językiem mniej wyspecjalizowanym skierowanym do szerszego grona odbiorców (M. Wojtak 2004: 314, A. Kula 2010: 245). Taka sytuacja umożliwia nauczycielowi właściwy dobór materiałów dydaktycznych odpowiadających bieżącym potrzebom programowym, celom kursu oraz umiejętnościom studentów. Możliwe jest także wykorzystanie tekstu artykułu jako wprowadzenia do danego zagadnienia, ponieważ niektóre stosowane przez dziennikarzy środki językowe, takie jak: egzemplifikacja, nawiasy objaśniające, definicje, słownictwo potoczne pomagają lepiej zrozumieć zagadnienie szczególnie w przypadku studentów kierunków filologicznych. Praca nad przekładem tekstu publicystycznego stanowi też swego rodzaju przygotowanie do tłumaczeń bardziej wyspecjalizowanych. Struktura gramatyczno-składniowa tekstów prasowych jest bardzo jednolita i uproszczona i pomimo hybrydalnego kształtu używanego przez dziennikarzy języka stanowi dla studentów przydatne ćwiczenie w rozwoju ich kompetencji językowych.

Dodatkową korzyścią dla nauczyciela jest stosunkowo łatwa dostępność tego typu tekstów w Internecie. Obecnie wszystkie liczące się na rynku tytuły prasowe prowadzą własne strony przygotowywane przez specjalnie do tego stworzone redakcje *web*, które aktualizują informacje w czasie rzeczywistym, co w przypadku wiadomości ekonomicznych pozwala na szybką analizę danych, czy też zmian zachodzących w określonym sektorze (I. Bonomi 2002: 272). Osoby uczące się mogą również same korzystać z materiałów wskazanych przez nauczyciela poza czasem zajęć, dzięki czemu wzrasta dynamika kursu i podnosi się motywacja samych uczniów. Internet umożliwia korzystanie z tekstów autentycznych bez konieczności zakupu potrzebnych periodyków i gazet. Pewne ważne zagadnienie pojawiają się cyklicznie, co umożliwia obserwację zarówno danego zjawiska w dłuższym przedziale czasu, jak i słownictwa używanego do jego przedstawiania: nowych terminów, pojęć, skrótów.

Włoski językoznawca C. Scavuzzo podkreśla również fakt, że ekonomia jako dziedzina nauk społecznych odniosła ogromny sukces medialny w drugiej połowie XX wieku, a ostatni kryzys finansowy z lat 2007 – 2009/ 2011 (ustalenie daty końca kryzysu jest niezwykle trudne, gdyż po kryzysie finansowym nastąpił kryzys wywołany deficytem budżetowym w Grecji i w innych państwach Unii) stanowił nierzadko główny temat informacyjny na pierwszych stronach gazet. Zagadnienia makroekonomiczne z nim związane były nieustannie omawiane i analizowane, co przyczyniło się do jeszcze większego wzrostu zainteresowania społecznego tym tematem. Patrząc przez pryzmat językowy, kryzys rozpowszechnił pewne techni-

cyzmy i pożyczki szczególnie te dotyczące zapaści na rynku nieruchomości w Stanach Zjednoczonych, kryzysu bankowego i funduszy inwestycyjnych.

#### 4. Przykłady ćwiczeń

Korpus tekstów, który został utworzony przeze mnie dla celów dydaktycznych, obejmuje 68 artykułów opublikowanych w marcu 2009 i w lutym 2012 w gazetach takich, jak: „Corriere della Sera”, „La Repubblica” i „La Stampa” – 22, 23 i artykuły trzech tytułów. Pierwsza część artykułów dotyczy kryzysu na rynku nieruchomości i kryzysu finansowego od ogłoszeniu upadłości banku *Lehman Brothers*, natomiast druga poświęcona jest sytuacji w Grecji i pomocy finansowej ze strony Unii Europejskiej. Wszystkie teksty opatrzone są nagłówkiem „economia” i prezentują właściwości przynależne językowi ekonomii o charakterze publicystycznym. Widoczny jest w nich znaczący udział technicyzmów i pseudo technicyzmów, anglicyzmów, skrótów i skrótowców oraz wyrażeń metaforycznych i hiperbolicznych. Przed zastosowaniem wybranych artykułów podczas zajęć, zostały one uporządkowane pod względem stopnia trudności i omawianych zagadnień. Teksty posłużyły przygotowaniu odpowiedniego programu dla kursu tłumaczeń specjalistycznych z dziedziny ekonomii i stanowiły przede wszystkim wprowadzenie do tematu, ułatwiając zrozumienie technicznych zagadnień. Studenci uczestniczący w zajęciach to studenci I roku studiów II stopnia o kierunku lingwistyka stosowana, którzy nie posiadają przygotowania z dziedziny ekonomii.

Przydatność tego rodzaju ćwiczeń wprowadzających do tłumaczeń specjalistycznych tekstów prawnych wykazała M. Płużyczka (2009: 99–112) w odniesieniu do języka rosyjskiego. Autorka, po przeprowadzeniu szeregu ankiet wśród studentów Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW na temat metod dydaktycznych stosowanych przez prowadzących tego rodzaju zajęcia, wykazała, że polegają one zazwyczaj na zaprezentowaniu słownictwa i tłumaczeniu trudnych i długich tekstów. W celu usprawnienia procesu dydaktycznego właściwe jest natomiast wykonywanie na zajęciach dodatkowych zadań o zróżnicowanym stopniu trudności zależnym od stopnia znajomości języka uczestników kursu (także specjalistycznego), które zostaną ukierunkowane na dane problemy translacyjne lub na wprowadzenie konkretnych kategorii słownictwa. M. Płużyczka słusznie zauważa, że niewystarczająca znajomość języka nierzadko nie pozwala studentom na efektywny rozwój kompetencji w zakresie tłumaczeń specjalistycznych, dlatego też przybliżenie im specyficznych problemów translacyjnych, które mogą oni napotkać, poprzez przygotowanie dodatkowych ćwiczeń leksykalnych lub tekstowych znacznie upraszcza i przyspiesza proces uczenia się translacji:

Należy więc rozważyć wprowadzenie przed każdym rodzajem tłumaczeń specjalistycznych ćwiczeń wstępnych. Powinny one obejmować określone tematy, w tym: leksykę specjalistyczną dotyczącą danego działu, skróty, leksykę bezekwiwalentową, wyrazy bliskoznaczne, fałszywych przyjaciół tłumacza itp. (M. Płużyczka 2009: 108)

Jednym z pierwszych przykładów ćwiczeń wprowadzających dany temat jest zadanie polegające na próbie zdefiniowania omówionego w artykule zagadnienia na podstawie kontekstu (fragmentu artykułu). Celem ćwiczenia jest przybliżenie studentom pojęć technicznych, które często, w kolejnej części lekcji zobrazowane są dodatkowo poprzez odpowiednio dobrane definicje zaczerpnięte z włoskich podręczników uniwersyteckich, jak na przykład *Economia d'azienda* Giuseppe Farnettiego. Dzięki temu studenci mają możliwość porównania własnych definicji opisowych z treścią przedstawioną w fachowych publikacjach.

Poniżej znajduje się fragment artykułu dotyczący kryzysu finansowego z 2009 r. i ograniczeń dostępności kredytów. Zadanie studentów polega na objaśnienie terminu *stretta creditizia* oraz próba uchwycenia przyczyn tego zjawiska i skutków dla gospodarki. Następnym krokiem było zapoznanie studentów z właściwą definicją oraz lektura innych fragmentów tekstów poświęconych genezie i następstwom ograniczeń kredytowych wprowadzonych przez banki.

Nel 2008 l'occupazione e' diminuita dell'1% (111.100 posti di lavoro persi): a settembre era ancora in crescita, la CRISI e' arrivata a colpire l'occupazione negli ultimi tre mesi dell'anno, con una flessione confermata dalle stime sul primo trimestre 2009. «Si intensifica - rileva Unioncamere - la ristrutturazione delle imprese manifatturiere». Pesa la stretta creditizia. Quanto all'impatto della CRISI sui rapporti tra aziende e banche, «il 31% delle imprese (che sale al 33,3% nel settore manifatturiero) segnala un peggioramento delle condizioni di credito nell'ultimo anno.

Po wprowadzeniu wybranego zagadnienia studenci przystępują do prób wykonania tłumaczeń innych fragmentów artykułów poświęconych cały czas temu samemu zjawisku, co umotywowane jest koniecznością utrwalenia terminologii. Jak to już wcześniej zostało wskazane wprowadzane zagadnienia odpowiadają modularnemu charakterowi programu. Każdy moduł dotyczy konkretnego zjawiska lub działu, co pozwala na uniknięcie chaosu i na mniej lub bardziej szczegółowe omówienie pewnych tematów zależnie od potrzeb studentów.

W odniesieniu do tematu *stretta creditizia* w kolejnych ćwiczeniach tłumaczeniowych uwzględnione zostały inne terminy używane w związku z tym zagadnieniem, które zostały podkreślone w tekście tak, aby studenci zwrócili na nie szczególną uwagę i aby znaleźli odpowiedniki polskie lub też zastosowali odpowiednią technikę tłumaczeniową. Oto przykłady:

- a) Ha rilevato soprattutto un peggioramento in primo luogo degli spread e, dunque, un costo del danaro piu' elevato (43,2% delle segnalazioni)«. Ma anche un incremento delle garanzie richieste (33,7%), mentre il 20% dei problemi segnalati riguarda una limitazione nell'ammontare del credito erogabile.

- b) Le imprese cercano liquidità per guardare al futuro, le banche mai come ora hanno paura a erogare credito. Il fronte su cui si gioca oggi la partita della crisi è ben noto, e il Veneto e tutto il Nordest si trovano ancora una volta a fare da avamposto.
- c) Nessuno può dare la colpa a Berlusconi, se in un solo giorno i mercati europei bruciano 200 miliardi di euro, Milano rompe gli argini per il fiume di vendite che travolge i titoli creditizi, Londra crolla di schianto al cospetto della colossale richiesta di ricapitalizzazione della Hpsc, e Wall Street vacilla di fronte alla gigantesca iniezione di liquidità richiesta da Aig.

Kolejne zadanie, które może służyć do zakończenia danego tematu i jednocześnie do utrwalenia materiału polega na uzupełnieniu luk brakującymi terminami. Tego rodzaju ćwiczenia są powszechnie znane w glottodydaktyce i wydają się przydatne również w nauczaniu języka specjalistycznego. Ważne jest, aby różnicować tu stopień trudności, zaczynając na przykład od podania pod tekstem terminów do wyboru, których liczba może być większa niż ilość luk, a kończąc na tekstach wymagających użycia fachowego słownictwa bez żadnej podpowiedzi:

- d) La Confindustria proporrà (1) \_\_\_\_\_ statale per allungare la durata delle linee di (2) \_\_\_\_\_ a breve. Nei dati ISTAT di ieri ci sono anche i conti pubblici del 2008, che si sono chiusi con (3) \_\_\_\_\_ («indebitamento netto» secondo le regole europee) del 2, 7% in rapporto a (4) \_\_\_\_\_; dunque entro il limite del 3% fissato dal Patto di stabilità.
- fondo di garanzia; deficit; prodotto lordo; credito bancario; esercizio; finanziamento.

Oczywistym faktem jest to, że powyższe ćwiczenia stanowią wyłącznie próbę przedstawienia pewnych aktywności, które mogą być zaproponowane na kursach dla celów zawodowych, jak i przekładowych. W sposób szczególny są one przydatne dla studentów kierunków filologicznych uczących się języka specjalistycznego bez odpowiedniego przygotowania merytorycznego. W tej sytuacji nauczyciel powinien poświęcić więcej czasu na przybliżenie pewnych zjawisk, co pomoże im lepiej przygotować się do pracy tłumacza, czy też nauczyciela języków obcych.

## 5. Podsumowanie

Celem niniejszego artykułu było przede wszystkim przedstawienie pewnych technik i metod przydatnych w nauczaniu języków specjalistycznych zarówno w kształceniu dla potrzeb zawodowych, jak i na kierunkach filologicznych przygotowujących do pracy głównie przyszłych tłumaczy i nauczycieli języków obcych. Rola nauczyciela, często filologa, ulega zmianie, gdyż musi on poruszać się w obszarze wiedzy ekonomicznej, którą sam powinien najpierw w pewnym wymiarze przyswoić. Jednocześnie jego atutem pozostaje wiedza językowa oraz znajomość



technik i strategii glottodydaktycznych, co daje mu możliwość przygotowania programu zajęć w sposób zgodny z celami i potrzebami kursantów. Istotna jest w przypadku kursów przeznaczonych dla studentów lub specjalistów z dziedziny ekonomii i finansów, współpraca nauczyciela z grupą w kwestiach merytorycznych i akceptacja tym samym własnych braków na tym polu. Nierzadko taka postawa niezbędna jest również w odniesieniu do kursów na kierunkach filologicznych, ponieważ niewystarczające objaśnienie zagadnień technicznych może zakłócić proces uczenia się języka specjalistycznego.

### BIBLIOGRAFIA

- ARCAINIEGO, E. (1988), *Epistemologia dei linguaggi settoriali*, (w:) G. Freddi (red.), *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*. Brescia. 29–44.
- BEDNARCZYK, J. L. (2009), *Współczesny kryzys gospodarczy: przyczyny – przebieg – skutki*. Warszawa.
- BERRUTO, G. (1993), *Le varietà del repertorio*, (w:) A. A. Sobrero (red.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Roma/ Bari. 3–36.
- BHATIA, V. J. (2004), *Worlds of Written Discourse*. London.
- BONOMI, I. (2002), *L'italiano giornalistico. Dall'inizio del '900 ai quotidiani online*. Firenze.
- CROSLING, G./ I. Ward (2002), *Oral communication: the workplace needs and uses of business graduate employees*, (w:) *English for Specific Purposes*. 21. 41–57.
- D'ACHILLE, P. (2003), *L'italiano contemporaneo*. Bologna.
- DARDANO, M. (1973), *Il linguaggio dei giornali italiani*. Bari.
- ELLIS, M./ C. JOHNSON (1994), *Teaching Business English*. Oxford.
- FARNETTI, G. (2007), *Economia d'azienda*. Milano.
- GRUCZA, F. (1976), *Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa. 7–25.
- GRUCZA, F. (1978), *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny*. 1. 29–44.
- GRUCZA, F. (1994), *O językach specjalistycznych (= technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*, (w:) F. Grucza, Z. Kozłowska (red.), *Języki specjalistyczne*. Warszawa. 7–28.
- GRUCZA, S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- HALLIDAY, M. A. K./ W. S. GREAVES (2008), *Intonation in the Grammar of English*. London.
- HARRIS, Z. S. (1952), *Discourse Analysis: A sample text*, (w:) *Language*. 28(4). 474–494.
- HUTCHINSON, T./ A. WATERS (1987), *English for Specific Purposes. A learning-centered approach*. Cambridge.
- KIELAR, B. Z. (2000), *O tłumaczeniu tekstów specjalistycznych*, (w:) B. Z. Kielar, T. P. Krzeszowski, J. Lukszyn, T. Namowicz (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Warszawa. 235–246.
- KOMOROWSKA, H. (2000), *Nauczanie języków obcych w kształceniu zawodowym*, (w:) B. Z. Kielar, T. P. Krzeszowski, J. Lukszyn, T. Namowicz (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Warszawa. 352–371.

- 
- KULA, A. (2010), *Cechy stylowe publicystyki ekonomicznej na materiale „Polityki” z lat 1957–2004*. Poznań.
- LOFFLER–LAURIAN, A.M. (1983), *Typologie des discours scientifiques*, (w:) Discours. 8–20.
- MEZZADRI, M. (2001), *Internet nella didattica dell’italiano*. Perugia.
- PLUŻYCZKA, M. (2009), *Ćwiczenia specjalistyczne w kształceniu tłumaczy – eksperyment badawczy*, (w:) Komunikacja specjalistyczna. 2. 99–113.
- RICHTERICH, R./ J. L. CHANCEREL (1978), *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Strasbourg.
- ROBINSON, P. (1991), *ESP today. A practitioner’s guide*. New York.
- SAGER, N./ N. THANH NHÀN (2002), *The computability of strings, transformations, and sublanguage*, (w:) B. Nevin, J. Benjamins (red.), *The Legacy of Zellig Harris: Language and information into the 21st Century*, Vol. 2: Computability of language and computer applications. 79–120.
- SCARPA, F. (2008), *La traduzione specializzata*. Milano.
- SCAVUZZO, C. (1992), *Il linguaggio delle pagine economiche*, (w:) M. Medici, D. Proietti (red.), *Il linguaggio del giornalismo*. Milano, 173–189.
- SOBRERO A. A. (1993), *Lingue speciali*, (w:) A.A. Sobrero (red.), *Introduzione all’italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Roma/ Bari. 237–278.
- WARSCHAUER, M./ C. MESKILL (2000), *Technology and second language learning*, (w:) J. Rosenthal (red.), *Handbook of undergraduate second language education*. New Jersey. 303–318.
- WIDDOWSON, H. G. (1979), *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford.
- WOJTAK, M. (2004), *Gatunki prasowe*. Lublin.

**Anna KUŁAJ**  
Uniwersytet Warszawski

## **Das polnische StGB und seine Übersetzung ins Deutsche<sup>1</sup>**

### **Abstract:**

#### **Polish Penal Code and its translation into German**

This article presents the results of comparative analysis of the fourth chapter of the Polish Criminal Code, entitled 'Penalty' with its translation into German, by Ewa Weigend. This article consists of five parts. The first one provides an overview of the structure of work. Second part is an introduction, which draws attention to the specificity of the original text and to the circumstances which determine the interpretation and a strategy of the translation process. The third part describes important aspects for the process of translation of the Polish Criminal Code, with particular attention to the legal nature of the text, its structure, situational context and the relationship with the legal system of the country, which is the necessary interpretative basis for lawyers and translators. The fourth part presents the results of the analysis, which are divided into the level of expression (terminology and frequently occurring phrases), and also on the syntactic level. It can be concluded that the translation will be intelligible to a German lawyer. However, not all intended by the legislator forms of expression were transferred.

### **Einleitung**

Der vorliegende Artikel stellt eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Analyse der Übersetzung des vierten Kapitels des polnischen StGBs ins Deutsche dar. In diesem Beitrag werden zuerst die, für die Übersetzungskritik relevanten, Hintergründe kurz angesprochen, und danach die Ergebnisse der übersetzungskritischen Analyse, die in Bezug auf die Terminebene sowie auf die Ebene der festen Wendungen durchgeführt wurden, zusammengestellt und besprochen.

### **1. Translationsrelevante Hintergründe des StGBs**

In diesem Abschnitt soll die Aufmerksamkeit auf die Spezifik des Analysematerials gerichtet werden. Der Textentstehungsprozess, die Axiologie des Rechtstextes, die Besonderheiten des Bereiches des Strafrechtes und des polnischen Rechtssystems als

---

<sup>1</sup> An dieser Stelle möchte ich Herrn Prof. Sambor Grucza für die wissenschaftliche Fachbetreuung bei der Entstehung dieses Textes herzlich danken.

Ganzes, bilden entscheidende Determinanten, deren Verständnis einen bedeutenden Einfluss auf die Textauslegung ausübt, was sich im Endeffekt auf die Qualität der Übersetzung auswirkt. Laut Montesquieu sei das Rechtssystem des Staates ein Produkt des „Geistes des Volkes“ und kann nur unter Berücksichtigung der geschichtlichen, kulturspezifischen und geografischen Umstände entziffert werden. Insbesondere sind diese Faktoren im vierten Kapitel des polnischen StGBs: „Strafen“ sichtbar. Darüber hinaus wird oft der Zustand des Strafrechts als Zeichen für die Beurteilung der gesellschaftlichen Verhältnisse im Staat verstanden.

Die Rechtskraft eines Gesetzbuches und eines Gesetzes ist im polnischen Rechtssystem identisch, wobei das Erste den ganzen Bereich des Rechts ausführlich reguliert und eventuell mit besonderen Regulierungen (*leges speciales*) ergänzt werden kann. Für die bessere Auslegung des StGBs ist es unabdingbar, den Aufbau des polnischen Rechtssystems zu begreifen und die Beziehungen zwischen den speziellen und generellen Rechtsakten nachvollziehen zu können. Außerdem wird das allgemeingültige Recht von internen Rechtsakten streng unterschieden, weil laut der polnischen Verfassung nur Erstes die Rechte und Pflichten der Individuen begründen darf.

Der Gegenstand der Untersuchungen des vorliegenden Artikels bezieht sich ausschließlich auf den Rechtstext und nicht auf einen juristischen Text. Die Gesetzestexte sind in Rechtsnormen untergliedert, die die kleinsten Sinneinheiten des Rechtes bilden (vgl. T. Stawecki 2003: 64). Jede Norm ist generell und abstrakt, und zwar in dem Sinne, dass sie sich an eine generelle Kategorie der Adressaten richtet und ein abstraktes Verhaltensmuster beschreibt. Dabei sollte der Unterschied zwischen der Norm und der Vorschrift hervorgehoben werden. Die Norm ergibt sich aus den Vorschriften aufgrund der Auslegungsmethode (vgl. T. Stawecki 2003: 95).

Das Gesetzbuch ist in drei Teile, und zwar in den Allgemeinen Teil, den Besonderen und Militärischen Teil untergeteilt. Jeder Teil ist in Kapiteln untergliedert, die die Tatbestände der Straftaten enthalten aber nach den Rechtsgütern aufgelistet sind, die von diesem Gesetz und der Republik Polen als schützenswürdig anerkannt wurden, wobei der Allgemeine Teil eine besondere Bedeutung hat. In diesem Teil befinden sich die Grundsätze des Strafrechts, deren Realisierung im ganzen Strafrecht zu finden sind. Es werden die wichtigsten Begriffe und Legaldefinitionen erläutert, auf die sich andere Spezialgesetze berufen. Ein wichtiges Merkmal des StGBs ist die Tatsache, dass die Auslegungsmethode, die in diesem Rechtsbereich Anwendung findet, auf der Auslegung des Wortlauts beruht. Darauf verweist der fundamentale Grundsatz: *nullum crimen sine lege* (kein Verbrechen ohne Gesetz) (vgl. T. Stawecki 2003: 173), der auch den Übersetzungsprozess steuert und als Bezugsgröße für die Beurteilung der Übersetzung dient.

Dieser Umstand kann zur Schlussfolgerung führen, dass der Übersetzer nah am Ausgangstext bleiben sollte, um die Spezifik des Originals, seinen Stil und die Besonderheiten der Wortwahl möglichst ausgangstextkonform wiederzugeben.

Deshalb entsteht die Gefahr, dass, wenn man für die Übersetzung eines rechtlichen ausgangssprachlichen Instituts ein ebenfalls rechtliches aber schon zielsprachliches Institut auswählt, beim Zielkulturempfänger, z.B. bei einem Juristen, Konnotationen hervorgerufen werden, die nur typisch für das Rechtssystem der Zielkultur sind, was zu Fehlinterpretationen führen kann. Dabei handelt es sich um latente Unterschiede zum Beispiel in Tatbeständen der rechtlichen Begriffe.

Dies könnte am folgenden Beispiel veranschaulicht werden: Wenn ein Übersetzer „zabójstwo“ mit dem Wort „Mord“ übersetzt, beginnt der deutsche Jurist sofort an den deutschen Tatbestand des Mordes zu denken. Es entsteht die Frage, ob sich ein Übersetzer dazu berufen fühlen darf, zwei Rechtssysteme zu vermischen. Es gibt auch das Wort „Tötung“, das keine solchen Konnotationen für den deutschen Juristen hervorruft. Bei der Prüfung entsprechender Literatur bezüglich des Strafrechts kann man in Erwägung ziehen, das Adjektiv „vorsätzlich“ hinzuzufügen, was im Endeffekt als Vorschlag für die Übersetzung „vorsätzliche Tötung“ für das polnische Wort „zabójstwo“ gelten könnte.

Daraus lässt sich schließen, dass manchmal das Vorhandensein einer funktionsähnlichen Entsprechung in der Zielsprache eine sogar größere Herausforderung für den Übersetzer darstellen kann, als Mangel an einer passenden Äquivalent in der Zielsprache.

Zum Rezipientenkreis dieses Gesetzes gehören, sowohl alle Menschen, die sich im polnischen Hoheitsgebiet aufhalten, als auch gemäß Art. 109 polnische Bürger, die eine Straftat im Ausland begangen hatten. Dabei gibt es eine Voraussetzung, die „podwójna przestępczość czynu“ (doppelte Strafbarkeit der Tat) heißt, was im Art. 111 explizit aufgeführt ist. Dabei geht es darum, dass die Voraussetzung der Strafbarkeit für eine Tat, die vom polnischen Bürger im Ausland begangen wurde, die Tatsache ist, dass diese Tat auch nach dem am Tatort geltenden Gesetz als Straftat angesehen wird. Darüber hinaus gehören zum Rezipientenkreis des polnischen Strafgesetzes folgende Fachleute: Polizeiangehörige, Staatsanwälte, Juristen, Richter und Angestellte in Strafvollzugsanstalten.

## 2. Ergebnisse der Analyse

Im Weiteren Verlauf des Artikels werden die Ergebnisse der übersetzungskritischen Analyse des polnischen Originals mit der deutschen Übersetzung dargestellt. Anhand der einschlägigen Literatur im Bereich der Rechts- und der Translationswissenschaft sowie mit Hilfe der ein- und zweisprachigen Nachschlagewerke und der deutschen Paralleltexte wurde versucht, die von E. Weigend (1998) vorgeschlagene Übersetzung der Termini und der festen Wendungen zu analysieren und die von der Übersetzung verursachte Wirkung mit dem Original zu vergleichen. Darüber hinaus werden

andere übersetzerische Lösungen in Erwägung gezogen und ihre Adäquatheit in Bezug auf die Textsorte, den Textrezipienten und das Ziel der Übersetzung beurteilt. Es wurde besondere Aufmerksamkeit auf die Übersetzungsvarianten gelenkt, die dem Original am nächsten sind, weil strafrechtliche Gesetzestexte eines besonderen Interpretationsspielraums für den Textrezipienten bedürfen, um die *ratio legis* des Gesetzes möglichst genau zu entziffern.

## 2.1. Terminologie

### (i) kodeks karny – Das polnische Strafgesetzbuch

Der Titel des Gesetzes kommt im vierten Kapitel des polnischen StGBs nicht vor, allerdings, ist er für das ganze Gesetz von zentraler Bedeutung. Man sollte andere Möglichkeiten der Übersetzung, wie „Strafgesetzbuch“ oder sogar „Codex“ oder „Strafkodex“ nicht von vornherein als falsch bezeichnen, sondern sie ebenfalls in Erwägung ziehen. Jedoch nehme man die erste Variante an, könnte dies den deutschen Leser auf den falschen Weg führen, weil er denken könnte, dass er es mit dem deutschen Strafgesetzbuch zu tun hat. Aus diesem Grund ist die Hinzufügung in Form des Adjektivs „polnisch“ sehr hilfreich und orientiert sich am Textleser. Es muss die Tatsache erwogen werden, dass die Übersetzerin sich für das Adjektiv „polnische“ und nicht den Substantiv „Polens“ entschieden hat. Es ist erforderlich darauf aufmerksam zu machen, dass das Adjektiv „polnisch“ auf kulturelle, sprachliche, sogar ethnische Aspekte hinweist. Dadurch wird gezeigt, dass die Übersetzerin die kulturelle und geschichtliche Entstehung des Gesetzbuches hervorheben wollte. Bestimmt ein Übersetzer die Herkunft des Gesetzbuches mit der Länderbezeichnung im Genitiv „Polens“ oder sogar „der Republik Polen“, möchte er die Struktur des Staates als Ganzes betonen und das Gesetz als Produkt der staatlichen Arbeit ansehen. Außerdem klingt dies neutraler und eine solche Formulierung zieht keine unnötige nationale Dimension in Betracht. Beide Lösungen sind nicht falsch, sondern rufen unterschiedliche Konnotationen bei Empfängern hervor. Hier könnte man die Hinzufügung der Länderbezeichnung im Genitiv „das Strafgesetzbuch der Republik Polen“ vorschlagen, weil dabei die staatliche Form betont wird. Es ist festzustellen, dass die von der Übersetzerin angewendete Form, kürzer ist, was ein wichtiger aber für das Verständnis eines deutschsprachigen Empfängers unzureichender Vorteil ist.

Erwägt man die Verwendung des Wortes „Codex“ anstatt der des Gesetzbuches, muss man sich der Unterschiede bewusst sein, warum das polnische Gesetz, welches das ganze Rechtsgebiet normiert, als „kodeks“ und nicht z.B. „zbiór ustaw“ bezeichnet wurde. Hier muss auf das römische Recht zurückgegriffen werden, das eine theoretische Grundlage für das Rechtswesen als Ganzes bildet. Der Terminus „Codex“ ist dem deutschen Juristen ebenfalls bekannt. Deswegen sollte man diese

Art der Übersetzung nicht von vornherein als falsch bezeichnen. Es ist nämlich klar, dass in Deutschland für Gesetze, die dieselbe Funktion im Rechtssystem haben, der Terminus „Gesetzbuch“ verwendet wird. Diese Wahl ist in Bezug auf die Funktion und das bessere Verständnis der Übersetzung entscheidend.

Meines Erachtens, könnte man den Begriff „Kodex“ in Betracht ziehen, wenn sich die Übersetzung an einen Experten richtet oder auf die Forschung der Geschichte des polnischen Rechts abzielt. Die Bezeichnung „Codex“ könnte irreführend sein, weil dieser Begriff im römischen Recht eine bestimmte Funktion hatte. Es war nämlich ein Teil der Kodifikation des Kaisers Justinian unter dessen Herrschaft im 5. Jh. Corpus Iuris Civilis entstanden ist. Diese Bezeichnung stammt von Glossatoren, die sie erst im 15. Jahrhundert entwickelt haben (vgl. M. Zablocka 2005: 40).

Diese große Kodifikation setzte sich aus den Digesten, dem Codex in 12 Büchern und Institutionen zusammen. Im Mittelalter kamen die Novellen hinzu. Der Codex setzte sich aus den Gesetzen der Kaiser von Hadrian bis Justinian. Aus diesem Grund hat das Wort „Codex“ eine spezifische Bedeutung, was zur Folge hat, dass diese Bezeichnung in der Übersetzung nicht verwendet werden darf. Was dagegen den Begriff „Kodex“ betrifft, gibt das Duden Universalwörterbuch dafür folgende Bedeutung an: „(in der Antike) zu mehreren zusammengebundene, mit Wachs überzogene, hölzerne Schreiftäfelchen“. Eine solche Bedeutung hatte der Kodex in der Antike. Deshalb bezeichnete dieser Begriff in Polen zuerst auch einen Schreiftäfelchen und erst später bekam er die heutige Bedeutung.

Im Mittelalter bekam das Wort „Kodex“ eine neue Dimension, und zwar: „Sammlung von Handschriften, die zwischen Holzdeckeln zu einer Art Buch zusammengefügt sind“. In der deutschen Sprache bedeutet der Begriff außerdem „die Gesetzessammlung“. Darüber hinaus gibt das Universalwörterbuch folgende Definition des Begriffes „Kodex“: „ungeschriebene Regeln des Verhaltens, des Handelns, an denen sich eine [gesellschaftliche] Gruppe orientiert; Verhaltenskodex: der K. ehrbarer Kaufleute“. Dabei könnte ein Prozess der Verdeutschung der fremden Begriffe ins Spiel kommen, wobei in Polen der lateinische Begriff übernommen wurde.

Daraus lässt sich schließen, dass wenn die Übersetzerin ein deutsches Wort „Kodex“ für das polnische „kodeks“ verwendete und dabei die Übersetzungstechnik „calque“ benutzte, kann dies irreführend sein, weil dieses Wort im Deutschen in anderen Situationen verwendet wird. Dabei muss dies in Hinblick auf den Empfänger und das Skopos übersetzt werden. Wenn man die Technik des dokumentarischen Übersetzens anwendet und dabei zeigen will, wie der AT-Autor mit dem AT-Leser kommuniziert, könnte man diese Form unter bestimmten Bedingungen vielleicht in der Fußnote erklären. Eine solche Vorgehensweise könnte den wissenschaftlichen Zwecken dienen. Was allerdings den von Ewa Weigend gesetzten Zweck angeht, hat die Übersetzerin trotz des „nahen Empfängers“ eine funktional äquivalente Lösung gewählt, die zur Verwirklichung der kommunikativen Zwecke sehr gut

passt. Allerdings könnte sie diesen Unterschied im Kommentar zur Übersetzung verdeutlichen.

### **(ii) grzywna – Geldstrafe**

Im Deutschen wird zwischen der Geldstrafe, Geldbuße und dem Ordnungsgeld unterschieden. Alle drei Varianten werden im Wörterbuch von A. Kilian vorgeschlagen. Ein online Wörterbuch „ling.pl“ gibt noch „Bußgeld“ als Variante an. Im polnischen Rechtssystem dagegen gibt es auch „grzywna administracyjna“, die man nach Kilian als „Verwarnungsgeld“ übersetzen kann. Ein Übersetzer muss die Bedeutung dieser Termini im Rechtssystem des Staates unterscheiden können. Anschließend muss vom Übersetzer festgestellt werden, ob es eine äquivalente übersetzerische Lösung ist. Interessant ist, dass der Begriff „grzywna“ auch im polnischen Ordnungswidrigkeitengesetzbuch (kodeks wykroczeń) vorkommt. Das Universalwörterbuch gibt die Definition der „Buße“, die besagt, dass dies „(ein – A.K.)] Ausgleich (ist – A.K.), den jmd. für eine geringfügige Rechtsverletzung zu zahlen hat“. Daraus kann man schließen, dass die „Buße“ bei nicht schwerwiegenden Rechtsverletzungen verhängt wird. Im deutschen StGB kommt der Terminus „Geldstrafe“ als Strafe vor. Im deutschen Ordnungswidrigkeitengesetz dagegen wird von „Geldbuße“ geredet.

Es handelt sich dabei um unterschiedliche Gesetzesgrundlagen und Rechtsfolgen, die den Gesetzestexten zu entnehmen sind. Die Übersetzerin hat ebenfalls ein funktionales Äquivalent ausgewählt, welches dem Ziel der Übersetzung entspricht. Es ist allerdings zu vermuten, dass dies zwei Begriffe sind, die an zwei Rechtssysteme gebunden sind und nicht hundertprozentig gleich, aber äquivalent sind. Der Paragraph 43a des deutschen StGB besagt, dass ein Gericht neben einer lebenslangen oder zeitigen Freiheitsstrafe eine „Vermögensstrafe“ verhängen kann. Als eine zusätzliche Möglichkeit könnte dieser Begriff für die Übersetzung gewählt werden, allerdings, wenn man die Systematik der deutschen Strafen kennenlernt, stellt man fest, dass in Tagessätzen nur die Geldstrafe, wie „grzywna“ verhängt wird. Deshalb könnte die funktionale Äquivalenz mit der Verwendung des Begriffs „Vermögensstrafe“ nicht erreicht werden.

Bemerkenswert ist die Tatsache, in welcher Reihenfolge die Strafen im polnischen StGB aufgelistet sind. Diese Gegebenheit sollte dem Richter und dem Übersetzer auch als Interpretationshilfe dienen, wobei im Falle der Wahl der Strafe durch den Richter der Vorzug der Geldstrafe zu geben ist. Im deutschen Strafgesetzbuch dagegen wurde an erster Stelle die Freiheitsstrafe platziert, was eine ganz andere Interpretationsdimension kreiert und Auswahlmöglichkeit des Richters determiniert.

### **(iii) kara ograniczenia wolności – Freiheitsbeschränkungsstrafe**

Diese Strafe besteht darin, dass der Verurteilte den Aufenthaltsort nur mit gerichtlicher Genehmigung verlassen kann, und darüber hinaus verpflichtet



ist, Arbeit zu verrichten und Auskünfte über den Verlauf der Strafvollstreckung zu erteilen. Diese Strafe wurde aus dem Strafrechtssystem sowjetischer Zeiten übernommen und hieß damals „kara pracy poprawczej“. Ihre Hauptfunktion war es, den Verurteilten zu erziehen.

Eine ähnliche Form dieser Strafe taucht in Rechtssystemen als „community service“ auf, die jedoch in anderen Ländern mit der Zustimmung des Verurteilten verhängt wird. Interessant ist, dass die völkerrechtlichen Verträge die Zwangsarbeit verbieten (vgl. L. Gardocki 2009: 163). Was hingegen das deutsche StGB angeht, enthält der Strafenkatalog keine solche Strafe. Es gibt nur „freiheitsentziehende Maßregeln“, die zu anderen Zwecken als „Kara ograniczenia wolności“ dienen und die Funktion der Strafe nicht erfüllen sollen, sondern die Richtigkeit des Strafverfahrens gewährleisten. Aus diesem Grund ist die Verwendung des Begriffes aus dem deutschen StGB nicht zulässig, weil damit ein anderes strafrechtliches Institut gemeint ist. Im deutschen Grundgesetz ist auch vom Freiheitsentzug die Rede, was aber nicht mit der Freiheitsbeschränkung gleichzusetzen ist.

Aus diesem Grund musste ein Begriff in Erwägung gezogen werden, der im StGB nicht vorkommt. In Bezug auf Personen mit einer geistigen Behinderung oder psychischen Erkrankungen ist von der „Freiheitsbeschränkung“ die Rede. Darauf verweist die Verwendung dieses Wortes im Buch des Österreichischen Komitees für Soziale Arbeit, obwohl sich die Quelle auf Österreich bezieht, kann man diesen Begriff *per analogiam* auch in der deutschen Übersetzung verwenden. Im StGB kommt außerdem eine Straftat vor, die als „Freiheitsberaubung“ bezeichnet wird. Damit wird die strafbare Handlung beschrieben, die in keinem Fall als Sanktion verwendet werden darf, weil der Begriff eine Tathandlung beschreibt, bei der dem Opfer die Freiheit ohne rechtliche Grundlage entzogen wird. Der Freiheitsentzug dagegen darf nur seitens der staatlichen Organe und nur auf der Grundlage des Gesetzes stattfinden. Die Übersetzerin hat aus drei Wörtern ein Kompositum gebildet und die Regeln der deutschen Wortbildung beachtet, wobei sie funktionale Äquivalenz erreicht hat.

#### **(iv) kara pozbawienia wolności – Freiheitsstrafe**

Gemäß Art. 34 des polnischen StGB beträgt das Höchstmaß der Strafe 15 Jahre und darf nicht länger dauern. Es gibt eine separate „Fünfundzwanzig Jahre Freiheitsstrafe“, die nicht länger und nicht kürzer als 25 Jahre dauert. Die Vollstreckung der Strafe findet sowohl in Deutschland als auch in Polen im Gefängnis statt. Man könnte überlegen, ob eine Lehnübersetzung, wie „Freiheitsentzugstrafe“ nicht infrage käme, weil im Original der Entzug betont wird. Es wird jedoch über „kary wolnościowe“ als Oberbegriff geredet.

Die Übersetzerin hat sich jedoch für diese Variante nicht entschieden, weil im § 62 des deutschen StGB über „freiheitsentziehende Maßregeln“ die Rede ist, wobei sie die Vermischung beider Begriffe vermeiden wollte. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass diese Variante funktional die Anforderungen der Äquivalenz erfüllt,

wobei gerade in diesem Fall von keinen großen systematischen Unterschieden ausgegangen wird. Im Militärischen Teil des polnischen StGB wird außerdem die „kara aresztu“ (wörtlich Haftstrafe) verhängt, die von der Übersetzerin als „Militärarrest“ übersetzt wurde.

**(v) kara 25 lat pozbawienie wolności – Fünfundzwanzig Jahre Freiheitsstrafe**

Im deutschen Recht gibt es die zeitliche Freiheitsstrafe, deren Höchstmaß 15 Jahre beträgt und eine lebenslange Freiheitsstrafe. In Polen dagegen wird noch eine Freiheitsstrafe von 25 Jahren verhängt. Was die geschichtliche Entwicklung dieser Strafe angeht, wurde sie im Jahre 1969 anstatt der lebenslangen Freiheitsstrafe eingeführt, wobei die letztere 1995 wieder eingeführt wurde. Als Übersetzungsmethode könnte die Strafe umgeschrieben werden oder die Zahlen könnten wie in polnischer Fassung nicht ausgeschrieben werden und in Zahlen bleiben, z.B.: „die Freiheitsstrafe in Höhe von 25 Jahren“. Allerdings hätte diese Variante keine gleiche Wirkung auf den Leser ausüben können, wie die von der Übersetzerin vorgeschlagene Übersetzung. Sie klingt wie ein Eigenname der Strafe, was die Aufmerksamkeit auf die Eigenartigkeit und separate Funktion der Strafe lenkt. Die hier von mir dargestellte Übersetzung könnte irreführend sein, wobei ein Leser denken könnte, dass eine solche Strafe in diesem Fall so lange dauert, aber keine eigenständige Strafe ist. Diese Übersetzungsweise ruft in der Vorstellung des Lesers die gleichen Bilder, wie die polnische Strafenbezeichnung hervor.

**(vi) kara dożywotniego pozbawienia wolności – Lebenslange Freiheitsstrafe**

Diese Strafe wird in Bezug auf Minderjährige, die das 18. Lebensjahr nicht vollendet haben, nicht angewandt. Sie ist für die schwerwiegendsten Straftaten vorgesehen. Im deutschen StGB ist sie im Strafenkatalog nicht aufgezählt, tritt hingegen im weiteren Verlauf des Textes auf. Die Übersetzerin hat mit Hilfe des großen Buchstabens in dem Wort „Lebenslang“ aus der Strafenbezeichnung einen Eigennamen gemacht. Man kann sagen, dass der Begriff aus dem deutschen Recht übernommen wurde, weil er auf den gleichen denotativen Sachverhalt verweist. Die Übersetzerin erreichte dabei die gleiche Wirkung und Funktion des Begriffes in der Zielkultur.

**(vii) stawka dzienna – Tagessatz**

Der Begriff „Tagessatz“ wird ebenfalls in Bezug auf die Geldstrafe im StGB definiert. Im polnischen Recht werde 10 bis 540 und im deutschen Recht 5 bis 360 Tagessätze verhängt, wobei ein Tagessatz in Polen von 10 bis 2 000 PLN und in Deutschland von 1 bis 30 000 EURO beträgt. Im deutschen StGB wird bei der Zumessung der Strafe vom möglichen oder realen Nettoeinkommen ausgegangen und im polnischen StGB werden nicht nur Einkünfte des Täters, sondern auch seine persönliche und familiäre Lage, Vermögensverhältnisse und Verdienstmöglichkeiten berücksichtigt. Daraus folgt, dass diese Begriffe nicht identisch sind, aber in den

gleichen situativen Kontexten verwendet werden und deshalb eine äquivalente Wirkung haben.

#### **(viii) korzyść majątkowa – Vermögensvorteil**

Der Begriff ist im Art.115 des polnischen StGB definiert, wobei sich seine Definition im Jahre 2003 aufgrund der Novellierung bedeutend verändert hat. In diesem Artikel finden sich Legal-Definitionen des StGB, die die Gültigkeit für das ganze Rechtssystem erlangen, es sei denn, dass es in *leges speciales* andere Definitionen vorhanden sind. In der polnischen Rechtslehre des Zivilrechts wird zwischen „majątek“ und „mienie“ unterschieden, wobei der erste Begriff sowohl Aktiva, als auch Passiva beinhaltet. Im Wörterbuch von A. Kilian wird für beide Begriffe das Wort „Vermögen“ vorgeschlagen. Der deutsche Begriff „Vermögensvorteil“ kann im deutschen StGB gefunden werden. Allerdings kommt er im BGB auch vor und wird in einem anderen Situationskontext z.B. im Falle der Nichtigkeit des Rechtsgeschäftes verwendet. Darüber hinaus erscheint dieser Begriff im StGB im Tatbestand der Straftat „Zuhälterei“. Daraus lässt sich schließen, dass der Terminus eine negative Färbung hat, was zur Übersetzung des Strafgesetzes äquivalent auf der Konnotationsebene ist. Allerdings ist der Terminus auch im polnischen Zivilbuch zu finden, wobei er nicht nur als negative Gegebenheit, sondern auch als positiv vom Gesetzgeber bewertet wird (art. 527 KC).

#### **(ix) sprawca – Täter**

Im 18. Artikel des polnischen StGB ist „sprawca“ definiert, wobei zuerst gesagt wird, dass „kto wykonuje czyn zabroniony sam“ als „sprawca“ bezeichnet wird. Dabei wird damit im polnischen Strafrecht die Person bezeichnet, die nicht lediglich allein die Tatbestandsmerkmale jeder Straftat erfüllt. Dabei ist von „pomocnik“, „podżegacz“, „współsprawca“ und „prowokator“ zu unterscheiden, weil dies „formy stadialne“ (Erscheinungsformen der Straftat) sind, die vor der Täterschaft vollzogen werden. Im deutschen Rechtssystem wird es von gleichen Erscheinungsformen gesprochen, die mit den polnischen kompatibel sind.

#### **(x) skazany – der Verurteilte**

Bevor man nach der richtigen Übersetzung des Begriffes sucht, muss man seine Bedeutung in der polnischen Rechtskultur kennen. Der „Skazany“ ist eine Person, gegen die ein rechtskräftiges Urteil verkündet wurde. Vor der Urteilsverkündung wird sie als „oskarżony“ bezeichnet. Dies ist eine obligatorische Phase, die als Gerichtsverfahren bezeichnet wird. Sie beginnt, in dem Zeitpunkt, in dem der polnische Staatsanwalt eine Anklageschrift vor Gericht einreicht. Dadurch wird das Vorbereitungsverfahren beendet. Vor dem Schicken der Anklage wird der Täter an dem Moment, in dem gegen ihn Vorwürfe erhoben wurden als „podejrzany“ bezeichnet (art. 71 KPK). Im deutschen Rechtssystem gibt es ebenfalls eine solche Unterscheidung. In der gleichen Phase wird die Bezeichnung „Verurteilter“ benutzt.

Diese Entscheidung ermöglicht dem deutschen Juristen einen Rechtsvergleich und das bessere Verständnis der Übersetzung.

#### **(xi) wyjaśnienia – Auskünfte**

Es wird strikt zwischen „zeznania“ und „wyjaśnienia“ unterschieden, weil die Ersten vom Zeugen und die Zweiten vom Angeklagten sowohl im Vorbereitungs- als auch im Gerichtsverfahren vorgebracht werden. Im Wörterbuch von A. Kilian wird für die Ersten der Begriff „Aussagen“ und für die Zweiten „Einlassungen“ vorgeschlagen. Allerdings war dies seitens der Übersetzerin vernünftig hier diese Unterscheidung nicht anzudeuten. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass in diesem Artikel des StGB trotz der Verwendung des gleichen Wortes von einer anderen Art des Informierens seitens des Verurteilten geht. Wenn eine Freiheitsbeschränkungsstrafe verhängt wird, ergibt sich eine Pflicht über den Verlauf der Strafvollstreckung entsprechende Organe zu informieren. In der Strafprozessordnung ist von „Auskünften“ die Rede, wenn es um das Recht der Verweigerung der Auskunft seitens des Zeugen geht, der von diesem Recht Gebrauch machen kann, wenn die Beantwortung der Frage (beim Verhör) für seine Person oder für seinen Angehörigen die Gefahr darstellen könnte, zur strafrechtlichen Verantwortung gezogen zu werden (§ 55 StPO). Es ist außerdem von Auskünften seitens der strafrechtlichen Organe über den Akteninhalt die Rede. Im deutschen StGB taucht der Begriff „Auskunft“ nicht auf.

Aufgrund der Tatsache, dass es eine solche Strafe, wie Freiheitsbeschränkungsstrafe im deutschen Rechtssystem nicht gibt, wurde dieser Begriff durch die Übersetzerin herangezogen und *per analogiam* verwendet. Man könnte außerdem „udzielać informacji“ verbalisieren und mit dem Verb „informieren“ ersetzen. Allerdings wollte die Übersetzerin den gleichen Nominalstil des Originals beibehalten, was aussagekräftig ist. Statt „Information zu erteilen“, wählte die Übersetzerin den Begriff „Auskünfte“, weil dieser, meiner Meinung nach, in diesem Kontext offizieller kling, was dem situativen Kontext des Gesetzes entspricht.

#### **(xii) potrącenie – Kürzung**

Im polnischen Zivilbuch gibt es eine Kürzung, die ebenfalls „potrącenie“ genannt wird. Im deutschen StGB bezeichnet man die gleiche mit dem Terminus „Aufrechnung“. In diesem Artikel geht es nicht um die Aufrechnung, sondern dieses Wort wird in Bezug auf seine gemeinsprachliche Bedeutung verwendet, was mit „zmniejszenie“, „obniżenie“ umgeschrieben werden kann. A. Kilian schlägt für die gemeinsprachliche Bedeutung des Wortes „potrącenie“ „Lohnabzug“ vor, wobei sich die Übersetzerin für eine andere Form der Übersetzung entschieden hat, weil es in einem anderen und sozusagen positiven Kontext gemeint ist. Dabei handelt es sich um Abzüge, die für die Krankenkasse oder Rente gemacht werden. Im deutschen StGB ist von der „Leistungskürzung“ die Rede, wobei es sich grob gesagt um die Abgabenüberhebung handelt. Die Übersetzerin musste nach einem solchem Wort

suchen, das die negativen und erzwingenden Konnotationen hervorruft, weil es dabei um eine Art der Strafe geht. Die gefundene Variante unterscheidet sich vom polnischen Original, leitet aber den Leser in die richtige Richtung, wie das Original.

**(xiii) Skarb Państwa – Staatskasse**

Der Begriff ist untypisch für das Strafrecht und taucht in unterschiedlichen Kontexten in Bezug auf das polnische Rechtssystem auf. In Deutschland wird oft im gleichen Zusammenhang vom Fiskus gesprochen, wenn deutsche Realien gemeint sind. Wendet man die wörtliche Übersetzung an, sollte man vom „Staatschatz“ sprechen, was falsche Konnotationen beim deutschen Leser hervorruft. Dabei ist es üblich den Begriff „Staatskasse“ zu benutzen, weil man dem deutschen Leser damit zeigen will, dass es sich nicht um deutsche Realien handelt. Diese Entsprechung wurde in Bezug auf den Leser und den Zweck der Übersetzung als Äquivalent bezeichnet.

**(xiv) osoba godna zaufania – Vertrauenswürdige Person**

Man könnte auch „vertrauensvolle“, „vertrauenerweckende“, „vertrauensfreudige“ oder „Vertrauensperson“ in Erwägung ziehen, allerdings sind dies entweder ganz falsche Lösungen oder für andere Rechtsbereiche typische Bezeichnungen. Ein solcher deutsche Begriff wurde weder im StGB noch in der StPO gefunden. In der deutschen StPO findet sich die „Person des Vertrauens“, die bei der körperlichen Untersuchung einer Person anwesend sein kann. Die Übersetzerin hat diese Variante nicht gewählt, weil es hierbei um das Vertrauen seitens des Täters handeln könnte und in diesem Kontext ein Verurteilter unter die Aufsicht einer vertrauenswürdigen Person gestellt wird. Das Vertrauen muss seitens des Organs vorhanden sein. Eine solche Unter-Aufsicht-Stellung kommt im deutschen Recht nicht vor, deshalb ist es schwierig, eine richtige Entsprechung zu finden. Die Bezeichnung „die vertrauenswürdige Person“ wird im Kontext mit dem Erbrecht benutzt wird. Eine solche Wahl der Übersetzerin kann das Verständnis des deutschen Juristen irreführen, weil es zwar ein juristischer Begriff ist, welcher aber in anderen Situationen benutzt wird. Allerdings werden die Konnotationen des Lesers aufgrund des Kontextes dieses Gesetzes determiniert.

**(xv) przepis art. 74 stosuje się odpowiednio – Art. 74 gilt entsprechend**

Man könnte zum besseren Erklären des Sachverhalts ebenfalls den Begriff „Vorschrift“ verwenden, dies würde aber die Information, die in der Vorschrift enthalten ist, nicht bereichern. Auffalend ist, dass, wenn die Rede von der entsprechenden Anwendung der Vorschriften (Blankettvorschriften) ist, an allen Stellen im polnischen StGB, dieselbe Formel angewendet wird. Man könnte diese Vorgehensweise damit erklären, dass nicht der Artikel, sondern die dort enthaltenen Vorschriften entsprechend angewendet werden, weil es zur Situation kommen kann,

dass ein Artikel gestrichen wird, aber seine Nummer weiter im Gesetz vorhanden ist. In einem solchen Fall gibt es noch die Nummer des Artikels im Gesetz, der aber keine Vorschrift mehr hat. Deshalb würde ich dafür plädieren, in der Übersetzung auch das Wort „Vorschrift“ anzuwenden, wie dies im Original zu finden ist. Man kann sehen, dass die Übersetzerin diese Formel der für das deutsche Gesetz üblichen Vorgehensweise angepasst hatte, weil in deutschen Gesetzen nämlich so formuliert wird. Sie hatte deshalb die Äquivalenz in Bezug auf den Empfänger und Skopos gewählt. Ein Vorschlag wäre es, die Eigentümlichkeit des polnischen Gesetzes zu zeigen, weil der Gesetzgeber aus irgendwelchem Grund dies nicht zufällig aber absichtlich und konsequent formuliert hat. Interessant ist, dass im BGB bei solchen Formulierungen das Substantiv „Vorschrift“ angewendet wird. Daraus lässt sich schließen, dass die Übersetzerin entweder die Überflüssigkeit des Substantivs festgestellt hatte und diesen deshalb weggelassen hatte, oder sich ausschließlich am deutschen StGB gehalten hat.

**(xvi) artykuł – Artikel**

Es ist bemerkenswert, dass in Deutschland nur das Grundgesetz Artikeln enthält während das StGB, BGB etc. in Paragraphen unterteilt sind. In polnischen Gesetzen kommen Artikel vor, die in Paragraphen untergliedert sind. Die Übersetzerin ist in diesem Fall den deutschen Konventionen nicht gefolgt und hat den polnischen Aufbau nachgeahmt.

**(xvii) wysłuchać skazanego – Anhörung des Verurteilten**

Das Wörterbuch von A. Kilian gibt dieselbe Entsprechung an. Wenn man „Verhör“ oder „Vernehmen“ verwenden würde, würde man von formalen Tätigkeiten reden, die im Laufe der Ermittlungen stattfinden. Hier jedoch handelt es sich um keine formale Tätigkeit, sondern um die Meinungsäußerung des Verurteilten. Man hätte ebenfalls ein substantiviertes Adjektiv „das Anhören“ verwenden können, wobei der Suffix „-ung“ in der Rechtssprache öfter vorkommen und für die Lebendigkeit des Textes sorgen.

**(xviii) dozór kuratora – Aufsicht eines Kurators**

Dieser Begriff ist für das Strafrecht typisch und wird in Wörterbüchern als „Aufsicht“ vorgeschlagen. Im deutschen StGB taucht eine solche Bezeichnung dann auf, wenn es um die Aussetzung der Strafe zur Bewährung geht. In solchen Fällen wird der Verurteilte sowohl im deutschen als auch im polnischen System unter Aufsicht gestellt. Es ist interessant, dass die Übersetzerin die Übersetzung bei anderen Instituten gesucht und gefunden hat. Die Einzelheiten und der Verlauf der Aufsicht sind in beiden Ländern nicht hundertprozentig gleich, drücken jedoch den gleichen Sachverhalt in der Zielkultur aus.

## 2.2. Feste Wendungen

### **(i) jeżeli ustawa nie stanowi inaczej – wenn das Gesetz nichts anderes bestimmt**

Diese Wendung kommt in Gesetzestexten sehr oft vor, weil die Vorschriften, in denen die Wendung vorkommt, generelle Regeln aufstellen und auf mögliche Ausnahmen, also *leges speciales*, verweisen. Unter „Gesetz“ versteht man nicht nur das Strafgesetzbuch, sondern auch andere spezielle Gesetze, die Ausnahmen einführen können. Im deutschen StGB fand ich mehrmals die gleiche feste Wendung in derselben Form. Die Übersetzerin verwendete sie ebenfalls, was als Anpassung an das Zielpublikum verstanden werden kann. Man könnte noch die Verwendung der Konjunktion „sofern“ anstatt „wenn“ erwägen, die aber seltener im deutschen StGB zu finden ist. Deshalb hat die Übersetzerin es richtig gemacht, wenn sie für den deutschen Leser einen gut lesbaren Text gestalten wollte, die im Deutschen üblichen Konstruktionen zu verwenden, die dasselbe in der Zielsprache beschreiben. Interessant ist die Tatsache, dass diese Wendung in deutschen Vorschriften nie am Anfang des Satzes, sondern immer am Ende steht. Dies lässt sich dadurch erklären, dass zuerst die Regel und nur dann Ausnahmen dargestellt werden. Man kann hier einen Satzaufbau nach der Regel Thema-Rhema beobachten. In polnischen Gesetzestexten stehen solche Wendungen immer am Anfang des Satzes, womit betont werden will, dass nur in dem Fall, wenn es keine rechtliche Vorschriften gibt, die diesen Sachverhalt regeln, man zur Generalregeln greifen darf. Dabei wird der anderen Information der Vorzug eingeräumt. Die Übersetzerin hatte zwei Möglichkeiten, entweder sich am polnischen Original zu halten oder dem Paralleltext ähnlich zu werden. Geht man allerdings vom „rationalen“ und „konsequenten“ Gesetzgeber aus, sollte die Übersetzerin dem deutschen Leser zeigen, welche Information der Gesetzgeber für wichtiger hält. Ich glaube, dass dies einer der Momente ist, in dem die Absicht des Gesetzgebers exponiert werden sollte.

### **(ii) przepis art. 74 stosuje się odpowiednio – Art. 74 gilt entsprechend**

An dieser Stelle werden die Ergebnisse der Analyse dieses Satzes diesmal in Bezug auf die Ebene der festen Wendungen dargestellt. Eine solche feste Wendung wird in allen polnischen als auch deutschen Gesetzestexten verwendet. Die Übersetzerin hat nicht die wörtliche Übersetzung bevorzugt, weil sie vermutlich feststellte, dass diese Wendung keine für das polnische Rechtssystem spezifische Information enthält. Dieselbe Information wird dagegen im deutschen Recht mit dem Verb „gelten“ übersetzt, wobei das Verb „anwenden“ ebenfalls den gleichen Informationsgehalt ausdrücken würde. Es wurde eine funktionale Äquivalenz gewählt. Es ist interessant festzustellen, dass nur eine solche Form im deutschen StGB gefunden werden kann. Was dagegen das BGB betrifft, kommen dort überwiegend solche Wendungen wie „Vorschriften finden entsprechende Anwendung“ vor. Allerdings kann man auch

Formulierungen wie „das gilt entsprechend für...“ begegnen, was jedoch seltener als die erste Form vorkommt.

**(iii) jeżeli ustawa przewiduje – sieht das Gesetz ... vor**

Im deutschen StGB taucht die Formulierung „soweit das Gesetz es besonders vorsieht“ auf. Deshalb kann man nicht sagen, dass die Übersetzerin das Original den deutschen Paralleltexten völlig anpasste. An dieser Stelle wollte sie zeigen, welche Formulierung vom polnischen Gesetzgeber verwendet wird. Es wurde jedoch keine Konjunktion „wenn“ hinzugefügt und es wurde eine für deutsche Gesetzestexte und für die Formulierung des Tatbestandes typische Art des Ausdruckes gewählt. Dabei handelt es sich um Konditionalsätze, die mit einem Verb beginnen was in deutschen Gesetzen sehr oft vorkommt. Die Übersetzerin konnte aus den Formen: „Sofern das Gesetz (...) vorsieht“, „Soweit das Gesetz (...) vorsieht“, „Wenn es vom Gesetz vorgesehen ist“ oder „Wenn das Gesetz (...) vorsieht“ wählen. Jedoch entschied sie sich für die leserfreundliche und klarere Variante, die dem Stil des Zieltextes entspricht.

### **3. Zusammenfassung**

Die Übersetzerin des polnischen StGBs, Ewa Weigend, hat gezeigt, wie und worüber der polnische Gesetzgeber mit seinem Zielpublikum kommuniziert. Die von ihr ausgewählte Vorgehensweise, die sie in den Anmerkungen zur Übersetzung dargestellt hatte, verwirklichte sie vollständig. Sie zielte auf die Gestaltung eines für einen deutschen Juristen gut lesbaren Textes ab (vgl. E. Weigend 1998: 27), wobei das deutsche Strafgesetzbuch die Bezugsgröße für sie darstellte. Das von der Übersetzerin ausgewählte Ziel erreichte sie vollständig.

Sie hat die Ausdrucksweise mancher Gesetzespassagen typischen deutschen Rechtswendungen angepasst, was besonders auf der Ebene der festen Wendungen sichtbar wird und aus dem Grunde möglich war, weil sich die Rechtssysteme beider Länder ähnlicher römischer Institute und Grundsätze bedienen. Dabei handelt es sich überwiegend um Beziehungen der Vorschriften zwischen *leges speciales* und *leges generales*. Das Zieltextpublikum, das u. a. im Anwendungsbereich des Strafgesetzes festgelegt ist und sich aus dem Zweck der Übersetzung ergibt, wurde für die Übersetzerin zum entscheidenden Faktor, der die Übersetzung sehr beeinflusste. Die Übersetzung scheint an manchen Stellen keine 1:1 Entsprechungen zu bieten, ihre Lösungen sind aber in Bezug auf das Ziel und Zielpublikum, den Funktionswechsel der Übersetzung, den Texttyp und Stil und die Spezifik des Textes äquivalent. Die Übersetzerin konnte zwischen mehreren Möglichkeiten der Übersetzung wählen,



jedoch hat sie sich aus konkreten, klaren und gut nachvollziehbaren Gründen für eine bestimmte Übersetzungsstrategie entschieden.

Aufgrund der Analyse der Übersetzung der Strafbezeichnungen kann gesagt werden, dass sich E. Weigend für die funktionale Äquivalenz entschieden hatte. Sie wollte trotz des „nahen Empfängers“ systemspezifische und geschichtliche Unterschiede in der Entwicklung der Termini nicht so stark exponieren, was sie in Form der wörtlichen Übersetzung, der Fußnoten oder des ausführlichen Kommentars zur Übersetzung hätte ausdrücken können. Damit lehnte sie die geschichtliche Komparatistik als Ziel der Übersetzung ab und räumte der gegenwärtigen und schnellen Kommunikation den Vorzug ein.

Die Eigentümlichkeit des polnischen Textes und seiner Struktur wurde an manchen Stellen beibehalten. Bei der Auslegung der Übersetzung und des Originals nach dem Wortlaut kann man im Grunde genommen zu fast identischen Ergebnissen kommen. Aus der Übersetzung geht hervor, dass E. Weigend den Text zuerst interpretiert, subjektiv verarbeitet und dann dem Leser eine Art der Interpretation angeboten hat. Wenn man das Ziel hat, einen Leser zu informieren, mit welchen Wörtern das Original geschrieben wurde, um dem Empfänger einen größeren Spielraum für die Auslegung und die Aufdeckung des Willens des Gesetzgebers zu gewähren, könnte man eher wörtliche aber grammatikalisch richtige Übersetzung anbieten. Die Frage ist, wo die Grenzen der wörtlichen Übersetzung zu ziehen sind. Die Übersetzerin setzte sich dagegen ein ganz anderes Ziel, wobei es ihr gelungen ist, dies zu erreichen.

Aus den Ergebnissen der Analyse der Übersetzung der Termini geht hervor, dass solche Begriffe gewählt wurden, die in denselben rechtlichen Situationen verwendet werden. Für den deutschen Leser ist dies eine sehr leserfreundliche Methode, die das Verstehen und die Auslegung erleichtert. Im Hinterkopf jedoch soll behalten werden, dass die Rechtssysteme nicht deckungsgleich sind und trotz desselben Namens Unterschiede aufweisen, was eine Auslegung nach dem Wortlaut stören kann. An manchen Stellen sollte der deutsche Leser fühlen, dass Begriffe verwendet wurden, die auf fremde Realien verweisen. Die Übersetzerin hat an manchen Stellen eine teleologische Auslegung des Ausgangstextes vorgenommen und einen Terminus im Kontext richtig platziert, wobei die Rahmen der Auslegung nach dem Wortlaut nicht überschritten wurden. An manchen Stellen übernahm E. Weigend vollständig die deutsche Satzkonstruktion aus dem Paralleltext, obwohl die dem Original treue Version grammatisch korrekt gewesen wäre. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Übersetzerin eine zieladäquate Übersetzung anfertigte, die jedoch an manchen Stellen zu nah am deutschen Paralleltext ist, was richtig aber nicht immer nötig ist.

## BIBLIOGRAFIE

- DUDEN. *Universalwörterbuch*. (6., überarb. und erw. Aufl.) Mannheim.
- GARDOCKI, L. (2009), *Prawo karne*. Warszawa.
- KILIAN, A. et al. (2010), *Słownik języka prawniczego i ekonomicznego Tom I niemiecko-polski niemiecko-polski. Wörterbuch der Rechts- und Wirtschaftssprache 1. Band. Polnisch-deutsch*. Warszawa.
- KILIAN, A. et al. (2010), *Słownik języka prawniczego i ekonomicznego Tom II niemiecko-polski niemiecko-polski. Wörterbuch der Rechts- und Wirtschaftssprache 2. Band. Polnisch-deutsch*. Warszawa.
- STAWECKI, T. et al. (2003), *Wstęp do prawoznawstwa*. Warszawa.
- WEIGEND, E. (1998), *Das polnische Strafgesetzbuch. Kodeks Karny*. Freiburg im Breisgau.
- ZABŁOCKA, M. et al. (2005), *Prawo rzymskie. Instytucje*. Warszawa.

**Marta NAJMAN**  
Uniwersytet Warszawski

## **Computer-Rollenspiel „Wiedźmin” und seine deutschsprachige Version. Eine translationsorientierte Analyse<sup>1</sup>**

### **Abstract:**

#### **Computer role-playing game *Wiedźmin* and its German version. Translation-oriented analysis**

This article undertakes the issue of translation of the computer role-playing game *Wiedźmin* (*The Witcher*) from Polish into German. The aim of the article is to present conclusions from the translation-oriented analysis, as well as laying the foundations for further linguistic research in the field of computer games. The translation-oriented analysis is divided in three main levels: lexicon, style and cultural elements. The lexicon analysis consists of two aspects, namely terminology and proper nouns. The style covers dialectizing and vulgarisms. The cultural level analyzes cultural references and allusions. The analysis proves that the translation of *Wiedźmin* from Polish into German was a difficult task and is not flawless on any level. It was especially complicated to equivalently translate the cultural references that refer to Polish literature or popular culture. The dialectical stylization and richness of Polish vulgarisms were also problematic to translate and were therefore replaced with neutral German expressions that do not depict the lingual diversity of the game. The paper ends with the conclusion pointing out the problems uncovered through the analysis and aims at making computer games an object of linguistic studies in the future.

### **Einleitung**

Die kritischen translationsorientierten Analysen verschiedenartiger Textsorten werden seit Jahren durchgeführt. Es gibt aber auch Textsorten, die häufig übersetzt werden und unter Empfänger Popularität genießen, trotzdem zum Objekt der sprachwissenschaftlichen Analyse nie oder gar selten werden. Dazu gehören z. B. Comicbücher und Computerprogramme und Softwarelokalisierung. Das letzte sind Texte der Software. Ihre Übersetzung ist eine Übersetzungsart, die zwischen der

---

<sup>1</sup> An dieser Stelle möchte ich Herrn Prof. Sambor Grucza für viele Fachgespräche und Verbesserungsvorschläge danken, die letztens Ende zu diesem Beitrag geführt haben.

schrifttextlichen Übersetzung und der audiovisuellen Übersetzungen anzusiedeln wäre.

Eine besondere Art der Computerprogramme, die einem oder mehreren Benutzern Vergnügen macht und interaktive Unterhaltung bietet, wird als Computerspiele bezeichnet. Computerspiele werden, trotz ihrer steigenden Popularität und immer wichtigeren Position als Unterhaltungsmedien, nur zögernd als Kunstform neben Film, Musik oder bildender Kunst akzeptiert. Wahrscheinlich auch deswegen, weil Computerspiele oft von der Wissenschaft werden eher negativ, als positiv bewertet. Kaum werden sie von der Linguistik als Sprach- und Kulturquellen analysiert.

Das Hauptziel des vorliegenden Artikels ist, die Ergebnisse der translationsorientierten Analyse von der deutschsprachigen Version der Computer-Rollenspiel *Wiedźmin* im Vergleich zu der originellen polnischen Version darzustellen. Die Analyse wurde auf drei Ebenen durchgeführt, nämlich – auf lexikalischen, stilistischen und kulturellen Ebenen. Die lexikalische Ebene konzentriert sich auf die im Spiel verwendete Termini und auf Eigennamen (Anthroponyma und Toponyma). Auf der stilistischen Ebene wurde die Dialektstilisierung überprüft, d.h. es wurde der Frage nachgegangen, ob soziale und ethnische Differenzierung der Charaktere und ihre Individualität durch Dialektstilisierung erreicht wurde. Weiterhin wurde auf der stilistischen Ebene auch die Benutzung von Vulgarismen untersucht, da Fluchwörter in Computerspielen sehr oft auftreten. Und schließlich wurden auf der kulturellen Ebene analysiert Anspielungen und Anknüpfungen.

## 1. Das Untersuchungsmaterial

Zweifellos ist *Wiedźmin*, weltweit unter dem Titel *The Witcher* (= *Wiedźmin*), das beliebteste und best verkaufte polnische Computerspiel. Das Spiel, das auf den populären Erzählungen und Romanen von Andrzej Sapkowski basiert, wurde nicht nur das erfolgreiche Marktprodukt, sondern auch ein Hit unter den Kritikern, Journalisten und Spielern. Mit 1,87 Million verkauften Exemplaren<sup>2</sup> und vielen prestigevollen gewonnen Preisen ist bis heute angefochtener Leader unter den polnischen Computerspielen. *Wiedźmin* wurde auch zum repräsentativen polnischen Kulturgut.

Das Computerspiel *Wiedźmin* gehört zur Gruppe sog. Computer-Rollenspiele, kurz cRPG genannt – aus dem Englischen *computer role-playing game*. Dieses Genre der Computerspiele nimmt seinen Ursprung in den Pen-&-Paper-Rollenspielen, also Spiele, bei dem die Teilnehmer in fiktive Rollen schlüpfen und gemeinsam ein

---

<sup>2</sup> Nach <http://gielada.wp.pl/kat,12812,title,Rekordowa-sprzedaz-Wiedzmina-2,wid,13472356,wiadomosc.html?ticaid=1d98e> (letzte Einsicht: 19.12.2011).

Abenteuer erleben, das vom Spielleiter erzählt wird<sup>3</sup>. In den Computer-Rollenspielen hat aber die Rolle des Spielleiters – also der Person, die auf die Aktionen der Spieler reagiert, die Geschichte erzählt und die Fabel ausdenkt – der Rechner übernommen.

Der Spieler, der einen Charakter oder eine Gruppe von Personen kontrolliert, versucht, eine Rolle zu spielen – also seinen Helden darzustellen, sein Verhältnis zur Welt und von ihm begegneten Menschen widerzuspiegeln. Der Spielcharakter kann in der Spielwelt verschiedene Handlungen unternehmen, zum Beispiel handeln, mit Einwohnern sprechen und – was die Essenz solcher Spiele macht – Aufgaben (auch aus dem Englischen *Quests* genannt) erfüllen<sup>4</sup>. Für bestimmte Handlungen sammelt der Spieler Erfahrung und kann seinen Charakter entwickeln. Weil die Abenteuer in meisten Fällen ungefährlich sind und der Held gegen verschiedene Ungeheuer kämpfen muss, braucht er Waffe, Ausrüstung und spezielle Fähigkeiten, manchmal auch Zaubersprüche oder magische Gegenstände, um in der unfreundlichen Welt zu überleben.

Wenn es um die Fabel und das Gameplay von *Wiedźmin* geht, steuert der Spieler den Protagonisten Geralt von Riva, der unter Amnesie leidet und vieles über sich im Laufe der Zeit wiederlernen muss. Die Charakterentwicklung erfolgt durch die Verteilung von Erfahrungspunkten, die er durch Lösen von Quests, beim Besiegen von Ungeheuern oder durch Einnahme spezieller Tränke erlangt. Der Skillbaum unterteilt sich in 15 Eigenschaften: vier für Stärke, Gewandtheit, Ausdauer und Intelligenz, fünf magische Hexerzeichen und sechs Kampfstile – jeweils drei für das Silberschwert und drei für das Stahlschwert.

Die Spielhandlung findet in Dörfern und Städten der mittelalterlichen Fantasiewelt statt, in der Welt, die A. Sapkowski in seinen Büchern geschöpft hat. Das nicht geradlinige Spiel ist in fünf Kapitel sowie in einen Prolog und einen Epilog aufgeteilt. Der Spieler besucht verschiedene Handlungsorte während es sich durch die einzelnen Kapitel bewegt. Die Entwickler versuchten, die Umwelt so realistisch wie möglich darzustellen. Während des Spiels stößt der Spieler bei Multiple-Choice-Gesprächen auf wichtige Entscheidungsmöglichkeiten, die je nach Wahl auf drei unterschiedliche Spielende hinauslaufen. Um dem Spieler die Konsequenzen seiner Wahl aufzuzeigen, bekommt er im späteren Verlauf die Auswirkungen zu spüren, was die Wiederspielbarkeit des Spiels erhöht.

Geralt stößt natürlich auf die Charaktere, die von Büchern bekannt sind, und erinnert sich mit der Zeit an die Ereignisse von Kurzgeschichten und Romanen. Das Spiel ist mit Anspielungen an die Literaturwerke von A. Sapkowski bespickt, knüpft aber auch an die polnische romantische Literatur, Sagen, Geschichte oder Legenden an. Die Spielfiguren reden auf verschiedene Art und Weise, flechten die Wörter aus dem Altpolnischen ein oder imitieren die polnischen Dialekte. Bere-

<sup>3</sup> Nach <http://de.wikipedia.org/wiki/Computer-Rollenspiel> (letzte Einsicht: 15.12.2011).

<sup>4</sup> Nach [http://de.wikipedia.org/wiki/Computer-Rollenspiel#Der\\_Spielcharakter\\_.28Avatar.29](http://de.wikipedia.org/wiki/Computer-Rollenspiel#Der_Spielcharakter_.28Avatar.29) (letzte Einsicht: 15.12.2011).

ichert das natürlich das Gameplay, bedeutet aber auch, dass *Wiedźmin* ein nicht einfaches Spiel für Übersetzen ist und auf diese Weise auch ein sehr interessantes und kompliziertes Untersuchungsmaterial darstellt.

Die Sprache von *Wiedźmin* vermischt die Elemente der Gemeinsprache und Fachsprache, um eine eigene Sprache zu erstellen – einerseits ähnelt diese Sprache der Gemeinsprache, besonders in Dialogen oder Beschreibungen, andererseits ähnelt der Fachsprache, wenn es um Termini, die z. B. Waffe, Ungeheurnamen oder Alchemie geht. Dazu kommen auch Elemente der Literatursprache und Sprachstilisierung. Obwohl es nicht schwer ist, die vollliterarischen Texte von den nicht-literarischen Texte zu unterscheiden, gibt es immer noch Probleme mit den dazwischenliegenden Formen. Das Spiel *Wiedźmin* ist kein Literaturwerk, enthält aber (wie die meisten Computer-Rollenspiele) ohne Zweifel die Elemente der Literatursprache, die man bemerken kann – Fiktion, Poetik der Sprachmittel und Bildlichkeit. Ein anderes charakteristisches Element der Sprache im *Wiedźmin* ist die stilistische Differenzierung der Sprache und Sprachstilisierung (wie Dialektstilisierung), die sich aus der sozialen und ethnischen Differenzierung der Charaktere ergibt. Die Vielfalt der Vulgarismen, die im Spiel erscheinen, ist hingegen eine Eigenschaft, die für Gemeinsprache – Umgangssprache – charakteristisch ist.

## **2. Ergebnisse der Translationsanalyse**

Die Ergebnisse der Translationsanalyse werden in fünf Abschnitten präsentiert. Die Ergebnisse der lexikalischen Analyse werden in zwei Abschnitten zusammengestellt (2.1.) Termini und (2.2) Eigennamen (darunter Anthroponyme und Toponyme), ähnlich auch die Ergebnisse der stilistischen Analyse: (2.3) Sprachstil (Dialektstilisierung) und (2.4) Vulgarismen. Die Ergebnisse der kulturellen Analyse wurden in einem Abschnitt: (2.5) Anknüpfungen und Anspielungen vom Spiel.

### **2.1. Termini**

Obwohl das Computerspiel *Wiedźmin* kein Fachtext ist, können Termini unterschieden werden. Der Fachwortschatz des Spiels *Wiedźmin* betrifft verschiedene Themen und stammt aus verschiedenen Fachsprachen, wie biologische, chemische oder historische Fachsprache. Darunter trifft man auch Termini, die Neologismen sind, die von Spielentwicklern oder von Andrzej Sapkowski geschöpft wurden, aber die in der Spielwelt die Rolle der Fachwörter üben – dazu gehören besonders Ungeheurnamen, die fiktiv sind.

*Beispiel 1.*

Die Gruppe der Ungeheurnamen ist sehr spezifisch. Sie besteht in größerem Ausmaß aus den Neologismen (in den meisten Fällen geschöpften von A. Sapkowski) und aus den Termini der Sagen und Legenden, besonders aus der slawischen Kultur. 15 Termini haben die gleiche Form im Polnischen und im Deutschen, dazu gehören z. B. „Bruxa“, „Kikimora“ oder „Graveir“. Die meisten diesen Ungeheurnamen sind schon in der Sprache und Kultur fixiert, wie „Zombie“ oder „Ghul“. Andere 8 Termini haben fast die gleiche Form im Original und in der Übersetzung, nur die Schreibweise wurde an die Sprache angepasst. Dazu gehören z. B. Ungeheurnamen „Vodyanoi“ – „Wodjanoi“, „Barghest“ – „Bargest“ oder „Archespor“ – „Archespore“. Ein interessantes Beispiel in dieser Gruppe ist das Wort „wapiierz“, das im Polnischen abwechselnd mit dem Wort „wampir“ verwendet wird. Diese Termini beschreiben den gleichen Gegenstand, aber „wapiierz“ ist ein slawisches Wort, das erst mit der Popkultur und unter dem Einfluss der englischen Sprache zu „wampir“ geändert wurde. Die deutsche Übersetzung knüpft nicht an die Etymologie des Wortes an und unterscheidet nicht zwischen diesen Wörtern – die beiden wurden als „Vampir“ übersetzt.

Die übrigen 33 Termini wurden mit den nicht ähnlichen Worten übersetzt. Darunter sind die gut bekannten Wörter, wie „pies“ – „Hund“ oder „wilk“ – „Wolf“. Sie wurden aber nicht als Bezeichnung für alle Hunde oder alle Wölfe benutzt, sondern für konkrete Modelle dieser Tiere, die als Ungeheuer (also: Gegner des Hexers) im Spiel auftreten.

Der Rest der Termini sind entweder Neologismen, oder greifen nach Volkssagen, Legenden, Mythologien. Unter den Neologismen kann man „Skolopendromorf“ – „Riesentausendfüßler“ nennen. Der polnische Name stammt aus dem Wort „skolopendra“ und zu diesem Stamm der Tiere die Tausendfüßler (im Polnischen: „wije“) gehören. Ein anderer Neologismus ist „Ornitoreptyl“ – der Name ist mit einem fliegenden Reptil zu assoziieren. Im Deutschen hat „Ornithosaurus“ die gleiche Assoziierung, „saúra“ aus dem Griechischen bedeutet „Echse“.

Die meisten Termini sind die Wörter, die aus Volkssagen, Legenden oder Mythologien stammen. Die deutschen Übersetzungen, die im Spiel verwendet wurden, halten sich an den entsprechenden Quellen, wie „Dziki Gon“ – „Wilde Jagt“, „Bazyliczek“ – „Basilisk“ oder „Wilkołak“ – „Werwolf“.

*Beispiel 2.*

Im Spiel *Wiedźmin* gibt es 39 Waffentypen, die entweder vom Hauptcharakter, oder von seinen Gegnern getragen sind. Die meisten Namen wurden ganz genau übersetzt, eine Ausnahme stellt aber das Wort „siekiera“ dar – in der deutschen Version des Spiels heißt es „Axt“, obwohl dasselbe Wort als Äquivalent für „topór“ mehrmals benutzt wurde. Eine große Gruppe der Waffennamen enthält Name eines Stammortes, wie Temerien oder Mahakam. Sie wurden auf verschiedene Art und Weise übersetzt. In manchen Fällen am Ende des Namens gibt es eine Präposition und Stammort, wie

„Dwuřęczny topór z Mahakamu“ – „zweihändige Axt aus Mahakam“ oder „Ceremonialny miecz z Deithwen“ – „Zeremonial Schwert von Deithwen“. In anderen Fällen steht das Stammort im Form eines Adjektivs am Anfang des Termins, wie „Młot bojowy z Mahakamu“ – „Mahakam Kampfhammer“ oder „Temerski cep bojowy“ – „temerischer Kampfflegel“. In einem Fall aber wurde das Stammort übergangen, nämlich „Runiczny Sihil z Mahakamu“ wurde ale „Runensihill“ übersetzt.

Anderer Fehler in der Übersetzung ist der Termin „Mały topór z Carbon“, der als „Zwergenaxt aus Karbon“ übersetzt wurde, wenn er eher „kleine Axt aus Karbon“ heißen soll (vergleich: „Mały topór“ – „kleine Axt“). Fragwürdig ist auch die Übersetzung der Termin „Kiścień“ als „Kettenstreitkolben“ – solche Waffen gibt es nicht in der Wirklichkeit und „Kiścień“ hat andere Äquivalente, die benutzt werden konnten, wie: „Flegel“, „Kriegsflegel“. Die drei Namen, die Rüstung betreffen, wurden entsprechend übersetzt.

## 2.2. Eigennamen

Die häufigsten Eigennamen sind Personennamen – Anthroponyme. Eine weitere große Gruppe bilden die Ortsnamen – Toponyme. Die beide Gruppen und ihre Übersetzungen vom Spiel *Wiedźmin* wurden analysiert.

### *Beispiel 3.*

Die häufigsten 56 Toponyme aus dem Spiel *Wiedźmin* wurden analysiert. Die fünf von ihnen wurden in der Übersetzung in der nicht geänderten Form behalten, nämlich: Kaedwen, Kaer Morhen, Oxenfurt und Wyzima – die keine Bedeutung haben und von Andrzej Sapkowski geschöpft wurden – und Laboratorium, weil das Wort auf Deutsch und auf Polnisch die gleiche Form hat.

Die übrigen Toponyme kann man in zwei Gruppen teilen: diese, die nur von den Wörtern, die in der Sprachen funktionieren, gebaut sind (wie: „Bagna“ – „Sümpfe“, „Kanały“ – „Kloaken“ oder „Podgrodzie“ – „Umland“), und diese, die im Ganzen oder teilweise von neuentstandenen Wörtern gebaut sind (wie: „Bank Vivaldich“ – „Das Bankhaus Vivaldi“, „Stara Wyzima“ – „Alt-Wyzima“ oder „Temeria“ – „Temerien“). Die Übersetzung der Toponyme aus der ersten Gruppe ist wortwörtlich, die Wörter wie „cmentarz“ oder „pole“ wurden mit seinen deutschen Äquivalenten ersetzt. Es gibt aber eine Ausnahme – „Wyspa Rybitw“ wurde ins Deutsche als „Schwarzschatzeninsel“ übersetzt; es gibt aber im Deutschen keinen Vogel, der „Schwarzschatzen“ heißt. „Rybitwa“ sollte eher als „Seeschwabe“ übersetzt werden. Die zweite Gruppe ist nicht so zahlreich, wie die erste. In vielen Fällen ist die Übersetzung der Eigennamen sehr nah zum Original, nur die Schreibweise unterschiedlich ist, z. B.: „Temeria“ – „Temerien“, „Redania“ – „Redanien“, „Rivia“ – „Riva“. In anderen sind die Äquivalente mit Übersetzung der Anthroponyme einheitlich, wie: „Dom Talara“ – „Thalers Haus“, „Zamek Foltesta“ – „Foltestes Burg“,



„Mieszkanie Shani“ – „Shanis Haus“. Es gibt auch die Fälln, wo nur ein bedeutsames Teil des Toponyms übersetzt wurde, wie: „Mały Makham“ – „Klein Makham“, „Stara Wyzima“ – „Alt-Wyzima“, „Nowy Narakort“ – „Neu Narakort“.

Die Toponyme, die eine Bedeutung in sich verbergen, wurden übersetzt. Die Dörfer „Bykowisko“ und „Odmęty“ heißen „Bullendorf“ und „Trübwasser“ entsprechend, also die Konnotationen der Toponyme wurden behalten. Das größte Problem in der Übersetzung war das Toponym „Szpital Proroka Lebiody“; es wurde nicht einheitlich übersetzt, im Spiel erscheinen drei unterschiedliche Variante: „Krankenhaus der Propheten Majoran“, „Krankenhaus des heiligen Majoran“, „St. Majorans Krankenhaus“. Der Name des Propheten wurde vom „Lebioda“ (Deutsch: „Weiße Gänsefuß“) zu „Majoran“ (Polnisch: „Lebiodka majoranek“, „majeranek ogrodowy“) geändert. Der Name des Krankenhauses in zwei Formen verzichtet auf das Wort „Prophet“ und verwandelt Majoran in einem Heiligen.

#### *Beispiel 4.*

61 Anthroponyme wurden analysiert – Namen der wichtigsten Charaktere vom Spiel *Wiedźmin*. Die meisten von ihnen – 35 Namen – wurden in der Übersetzung ohne Veränderungen gelassen. Dazu gehören die exotischen Namen, die von den Spielentwicklern (oder vom Andrzej Sapkowski) geschöpft wurden und keine wortwörtliche Bedeutung haben, z. B.: „Abigail“, „Zoltan Chivay“, „Yaevinn“, „Toruviel“. Auch manche Namen, die in der polnischen Sprachen seit Jahrzehnten existieren, wurden nicht Übersetzt, z. B.: „Adam“, „Julian“, „Celina“, „Alina“.

Die andere Kategorie sind die Namen, die fast die gleiche Form in den beiden Sprachversionen des Spiels haben. In der deutschen Übersetzung wurde aber die Schreibweise ein wenig verändert und an die Sprache angepasst. Es gibt sechs solche Namen in der Auflistung, nämlich: „Hierofant“ – „Hierophant“, „Itlina“ – „Ithlinne“, „Raymond Maarloeve“ – „Raimund Maarloeve“, „Talar“ – „Thaler“, „Zygfyrd z Denesle“ – „Siegfried von Denesle“, „Jakub de Aldersberg“ – „Jacques de Aldersberg“.

Es gibt auch die Namen, die übersetzt wurden – im Ganzen oder teilweise. Die erste Gruppe bilden die Namen, die keine sekundäre Bedeutung haben, und dazu gehören: „Malcolm Stein“, „Munro Bruys“, „Rusty“, „Siemko“, „Dhunda“. Nur der Name „Siemko“ klingt polnisch (solchen Namen gibt es aber im Polnischen nicht); die übrigen Namen unterscheiden sich nicht von diejenigen, die nicht übersetzt wurden, es ist also schwer festzustellen, warum genau die obigen übersetzt wurden.

Die Namen „Malcolm Stein“ und „Munro Bruys“, in der Übersetzung „Moritz Stein“ und „Munro Varda“, stammen nicht aus dem Polnischen. „Malcom“ ist ein schottischer Name<sup>5</sup>, „Moritz“ – deutsche, aber entspricht dem englischen Namen „Maurice“ und nicht „Malcolm“<sup>6</sup>. Die Veränderung des Nachnamens von „Bruys“ zu „Varda“ ist sogar mehr wunderlich, weil diesen beiden Namen zur keinen Sprache gehören.

<sup>5</sup> Nach <http://www.behindthename.com/name/malcolm> (letzte Einsicht: 07.04.2011).

<sup>6</sup> Nach <http://www.behindthename.com/name/moritz> (letzte Einsicht: 07.04.2011).

Der Name „Rusty“ ist auch ein englischer Name und stammt aus Beinamen, der jemand rothaarig trug<sup>7</sup>. Die deutsche Übersetzung „Rotschopf“ ist kein Name, aber bezeichnet auch eine Person, die roten Haaren hat. Deshalb ist solche Veränderung verständlich.

„Dhunda“ und „Siemko“ sind keine Namen. Der erste wurde ins Deutsche als „Butterbohne“ übersetzt, was eine Bedeutung hat oder eine Assoziierung hervorruft (im Gegensatz zu „Dhunda“). „Siemko“ ähnelt einem Namen, ist aber kein und hat auch keine Bedeutung. In der deutschen Version des Spiels wurde dieser Name nicht einheitlich übersetzt – also „Jethro“ in den meisten Fällen und einmal als „Joey“. „Jethro“ ist ein biblischer Name und nicht sehr populär ist<sup>8</sup>. „Joey“ ist ein englischer Name, seine deutsche Entsprechung ist „Jo“<sup>9</sup>. Diese Übersetzung ist also auch unverständlich.

Die letzte Namenkategorie, mit den übrigen 15 Namen, sind die bedeutsamen Namen, die den Träger charakterisieren oder eine zusätzliche Informationen über den Träger geben. Diese Namen wurden ins Deutsche übersetzt, so dass der deutsche Empfänger diese Bedeutung auch kennen könnte. Manche wurden nur teilweise übersetzt, z. B. „Biała Rayla“ – „Weiße Rayla“, manche beschreiben genau den Charakter, wie: „Król Rybak“ – „König der Fischer“, „Pani Jeziora“ – „Herrin des Sees“ oder „Wielki Łowczy Królewski“ – „Königlicher Jägersmann“. Auch manche Zusammensetzungen wurden wortwörtlich übersetzt, wie „Myszowór“ – „Maussack“ und „Niebieskooka“ – „Blauauge“.

Andere Übersetzungen konzentrierten sich nicht auf wortwörtliche Mitteilung des Inhalts. Zum Beispiel der Charakter „Jaskier“ heißt im Deutschen „Rittersporn“. Der polnische Name stammt aus einer Pflanze, die im Deutschen „Hahnenfuß“ heißt. Der Rittersporn dagegen ist auch eine Pflanzengattung, die zur Familie der Hahnenfußgewächse gehört, und ein Äquivalent für polnische „ostróżka“ ist. Der Charakter „Magister“ heißt auf Deutsch „Professor“, obwohl er auch „Magister“ heißen könnte. „Pucybut“ (Deutsch: „Schuhputzer“) wurde in einen „Pechschwarz“ verwandelt (obwohl der Charakter im Spiel ein Schuhputzer vom Beruf ist). „Baranina“ (Deutsch: „Hammelfleisch“) heißt im Spiel „Bocksfleisch“ (also auf Polnisch eher: „kozina“).

### 2.3. Sprachstil

Das größte Problem bei der Wiedergabe von Sprachanspielungen und Stilisierung stellen dialektale Einfärbungen. Im Fall von *Wiedźmin* sprechen sehr oft die Spielcharaktere mit der stilisierten polnischen Sprache, was in diesem Fall als Dialektstilisierung gilt. Diese Sprache ist kein wirklicher Dialekt, eher eine Mischung

<sup>7</sup> Nach <http://www.behindthename.com/name/rusty> (letzte Einsicht: 07.04.2011).

<sup>8</sup> Nach <http://www.behindthename.com/name/jethro> (letzte Einsicht: 07.04.2011).

<sup>9</sup> Nach <http://www.behindthename.com/name/joey> (letzte Einsicht: 07.04.2011).

von charakteristischen Eigenschaften der verschiedenen polnischen Dialekte und von den stereotypischen Spracheigenschaften (Wörter, Grammatik, Aussprache), die den Dialektformen ähneln. Diese Sprachstilisierung soll die Herkunft der Charaktere und ihre Mangel an Ausbildung betonen. Sehr häufig erscheinen in ihren Aussagen umgangssprachliche, bäurische, ordinäre Worten, die für unausgebildete Sprecher charakteristisch sind.

Für den polnischen Empfänger hat dieser Effekt eine klare Rolle – deutet auf Herkunft der Charaktere und ihre Persönlichkeit hin, beruft sich auf Klischees, die Dorfbewohner betreffen, besonders wenn es um die historische Kluft zwischen ungebildete Dörfer und entwickelten Städte im Mittelalter geht. Diese Sprachstilisierung ist also eine bedeutsame Maßnahme, die den Empfang des Produkts beeinflusst. Falls man diese dialektstilisierten Aussagen mit einer neutralen, Standardsprache ersetzen würde, würde das Spiel von einem wichtigen Element abgerissen.

Nicht viele Charaktere benutzen die Dialektstilisierung im *Wiedźmin* – besonders sind das die älteren Dorfbewohner oder diejenigen, die als nicht intelligent und ausgebildet gelten.

*Beispiel 5.*

Jak wszyscy wymrą. **Krucy** będą ucztować na naszych **truchlach**.  
Wenn wir alle sterben und **Krähen** unsere **Überreste** fressen.

Kommentar: die Flexionsendung der Pluralform des Wortes „kruk“ wurde von „kruki“ zu „krucy“ geändert. Diese Stilisierung soll Archaisieren ähneln – dieselben Maßnahmen hat der polnische Verfasser Józef Ignacy Kraszewski in seinem Werk *Stara baśń* getroffen.

Das Wort „truchło“ ist ein veraltetes Synonym für das Wort „zwłoki“ (Deutsch: „Leiche“) und wird selten verwendet<sup>10</sup>. Die deutsche Übersetzung „Überreste“ ist stilistisch neutral.

*Beispiel 6.*

Wynoś mi się! **Wlazi taki** do domu z buciorami, szacunku dla starszych nie ma.  
Za co mnie na starość pokarało?!  
Hinaus! **Einfach** so in mein Haus **zu stapfen!** In Stiefeln ... Womit habe ich das in meinem Alter noch verdient?

\* \* \*

O co mu chodzi? **Niech mówi**, a nie **stoi tak z otwartą gębą**, bo muchy mu wleczą.  
Was will er denn? **Sagt etwas.**

<sup>10</sup> Nach *Uniwersalny słownik języka polskiego* (2008: 129, Band 4).

Kommentar: die Aussagen, wo der Sprecher sich auf den Empfänger wendet, aber keine persönlichen Formen verwendet, sind für den Dialekt im Suwalken und Białystok charakteristisch. In der deutschen Übersetzung wurde auch eine unpersönliche Form verwendet, aber aus der Hochsprache.

*Beispiel 7.*

Ładna sztuka. Zgaduję, żeś ją zasiekł **samojeden**.  
Hübsches Exemplar. **Selbst** erlegt?

Kommentar: „samojeden“ ist ein Wort vom Altpolnischen, stammt aus dem Mittelalter und bedeutet „selbst“, „allein“. In der deutschen Übersetzung wurde das zeitnahe Wort „selbst“ verwendet.

*Beispiel 8.*

**Chluśniem, bo uśniem.**  
**Trinken** wir, bevor wir **sterben**.

\* \* \*

- Stój, przybłę ... znaczy człowie ... eee ... kimżeś jest?
- Wiedźminem, jak zauważyłeś.
- A my jesteśmy milicja. Porządku **pilnujem**. **Musim obaczyć**, czy aby chory nie jesteś.
- Mam immunitet. Jestem odporny na choroby zakaźne.
- Ja tam nie wiem nic o żadnych **imunitach**. Sprawdź **musim**.
- Jak?
- No, oglądnać **musim**. Wyglądacie paskudnie, ale chyba zdrowo. Możecie przejść.
  
- Halt, Streuner, äh ... Bürg ... was seid Ihr überhaupt?
- Ein Hexer.
- Wir sind die Bürgerwehr. Hüter des Friedens. Wir **müssen** uns **vergewissern**, dass Ihr nicht krank seid.
- Ich bin immun.
- Das sagt mir nichts. **Müssen** wir prüfen.
- Was jetzt?
- Äh ... Na ja, Ihr seht schändlich aus ... aber gesund. Zieht weiter.

Kommentar: die Verbendung „-m“, die statt „-my“ verwendet wurde, ist für die Stilisierung in der polnischen Sprache charakteristisch; sie erscheint in der Nationalhymne („Przejdziem Wisłę, przejdziem Wartę“<sup>11</sup>) und in den Prosawerken, wie

<sup>11</sup> Nach [http://pl.wikipedia.org/wiki/Hymn\\_Polski](http://pl.wikipedia.org/wiki/Hymn_Polski) (letzte Einsicht: 3.04.2012).

*Stara baśń* von Józef Ignacy Kraszewski. Diese Flexionsendung, benutzt in der Gegenwart und in der Zukunft im Aktiv, ist für Kujawien, Großpolen und Masowien charakteristisch. In der deutschen Übersetzung gibt es keine Stilisierung.

Das Wort „obaczyć“ ist ein veraltetes Synonym für das Wort „zobaczyć“ (Deutsch: „sehen“). Es wird heutzutage selten verwendet. Das deutsche Wort „vergewissern“ ist stilistisch neutral.

Im Dialog erscheint auch ein Sprachfehler – der Sprecher weiß nicht, was das Wort „immunitet“ (Deutsch: „Immunität“) bedeutet, und spricht es unkorrekt. Das soll sein begrenztes Wissen und keine Ausbildung zeigen. In der deutschen Übersetzung wird dieser Fehler übergangen.

#### *Beispiel 9.*

Dowódca wie, ja pojęcia **ni mom**.

So was weiß der Kommandeur, ich nicht.

Kommentar: im Dialekt im Karpatenvorland wird die Partikel „nie“ (Deutsch: „nein“) mit den Verben „mieć“ (Deutsch: „haben“) und „móc“ (Deutsch: „können“) als „ni“ gesprochen und geschrieben. Das Verb „mieć“ hat auch andere Formen als in der Hochsprache – „mom“ (Deutsch: „ich habe“), „mo“ (Deutsch: „er hat“). In der deutschen Übersetzung wurde die Sprache nicht stilisiert.

## 2.4. Vulgarismen

Die Vulgarismen sind ein integraler, aber auch sehr kontroverser Teil der Sprache. Den Sprachnormen nach, sind sie unsittlich und unmanierlich, weisen auf niedriges Kulturniveau und begrenzten Wortvorrat des Sprechers hin. Trotzdem, gehören sie zum Alltagsleben und erscheinen auch in den Kulturwerken – um die Glaubwürdigkeit der Charaktere zu sichern. Dank der Vulgarismen kann der Sprecher seiner emotioneller Zustand ins Ausdruck bringen – sowohl positive, als auch negative Emotionen ausdrücken. Die Verwendung oder Vermeidung von solchen Redewendungen kann die Charaktere differenzieren, ihre Eigenschaften betonen (wie das Verhältnis zur Sprache und Kultur, Angehörigkeit zur Sozialschicht, Alter oder Ausbildung).

*Wiedźmin* ist ein Spiel, in dem die Sprachvielfältigkeit auf allen Ebenen gezeigt wurde. Deshalb ist es auch reich an Vulgarismen und Fluchwörter, und präsentiert die volle Gamme von solchen Konstrukten – von milden Beleidigungen und Beschimpfungen bis ordinären und obszönen Redewendungen, die dem Empfänger auf eine unangenehme Weise berühren oder das Schamgefühl erregen. Vulgarismen treten häufig in den Dialogen auf und üben eine wichtige Funktion in Charakterisierung bestimmter Personen und ihrer Ausdruckweise. Von der äquivalenten Über-

setzung des Spiels würde man erwarten, dass die emotionelle Einstellung des Sprechers und seine Ausdrucksweise (vulgäre, unsittliche, obszöne, usw.) auf dieselbe Weise, wie im Original, übermittelt wurden.

Die Bewertung der Äquivalenz in dieser Translationsanalyse im Fall von Vulgarismen wurde sich also auf Vulgaritätsniveau des Wortes in entsprechender Sprache und Empfindungen des Empfängers beziehen, und nicht unbedingt auf die wortwörtliche Übersetzung jedes Wortes.

*Beispiel 10.*

Redewendung im Polnischen: **chędożony**

Redewendungstyp: Vulgarismus (veraltet)

Bedeutung: widerwärtig, im höchsten Grade unangenehm

Redewendung im Kontext:

1. Co?! Ja?! To **chędożone** kłamstwo!
2. Nie mówimy już: „**chędożeni** ceglarze”, mówimy: „bracia”.
3. **Chędożone** Wiewiórki napadły na bank!
4. Rozkaz jest: nikogo, choćby samego **chędożonego** cesarza Nilfgardu, nie puszcząć!
5. Morda w kubeł, kozojebie **chędożony!**
6. Coś ci się we łbie poprzewracało, dziadu **chędożony**. Won albo cię potnę!
7. Bloede dh’oine! Plugawy wiedźmin wciągnął nas w zasadzkę! Ubić **mutka chędożonego!!!**
8. Won! **Mutku chędożony!**
9. **Chędożone** krasnoludy!
10. Najgorsi ze wszystkich: urzędnicy **chędożeni**.
11. Ty **chędożony** ludożerco!
12. Mówili, że Biały Wilk jest człowiekiem inteligentnym. A tu taki **chędożony kretyn!**
13. Jestem **chędożonym** paserem.

Übersetzung ins Deutsche:

1. Wer? Ich?!
2. Wir nennen sie nicht mehr „Ziegelbrenner“. Jetzt sind sie unsere „Brüder“.
3. Die Scoia’tael rauben die Bank aus!
4. Nicht mal der Kaiser von Nilfgard darf passieren! Befehl des Hauptmanns!
5. Haltet die Klappe!
6. Ihr seid nicht bei Trost, alter Mann. Haut ab, bevor ich Euch absteche!
7. Bloéde Dh’oine! Der Hexer hat uns in eine Falle gelockt! Tötet den Mutanten!
8. Hinaus, **Missgeburt!**
9. **Verdammt**er Zwerg!

10. Nein, schlimmer. **Verdammte** Beamte.
11. Ihr seid ein **verdammter** Menschenfresser.
12. Es heißt, der weiße Wolf sei ein intelligenter Mann, aber Ihr seid ein **verdammter Scheißtrottel**.
13. **Scheiße**, ich bin Hehler.

Kommentar: das Wort „chędożony“ hat, wie es scheint, die meisten Übersetzungsprobleme verursacht. Die ersten sieben Beispiele zeigen die Kontexte, in den dieses Vulgarismus überhaupt nicht übersetzt wurde. Die ganzen Aussagen haben ihre Vulgarität verloren, und dadurch – auch ein Teil ihrer Bedeutung. In den übrigen Aussagen gibt es eine Übersetzung für das Wort „chędożony“, aber die Konsequenz in der Übersetzung wurde nicht behalten. In den meisten Fällen wurde es mit „verdammt“ ersetzt, das „Wut, Ärger drückt“ und „(in Bezug auf Sachen) widerwärtig, im höchsten Grade unangenehm“<sup>12</sup> bedeutet. Dieses Wort ist salopp und umgangssprachlich, aber nicht vulgär; man kann es eher mit dem polnischen Wort „cholerny“ ersetzen. Bessere Übersetzung, wenn es um die emotionelle Übermittlung und Charakter des Sprechers geht, ist die Ersetzung von „chędożony“ mit Derivaten des Vulgarismus „Scheiße“. Auch das Beispiel 10:8. präsentiert eine gute Lösung – bindet zusammen das Substantiv mit dem vulgären Adjektiv und ersetzt das mit einem Wort, „Missgeburt“ („jemand, der als niederträchtig, böse angesehen wird“<sup>13</sup>), das als Schimpfwort funktioniert. In diesem Fall sieht man deutlich die Inkonsistenz in der Übersetzung – dieselbe polnische Redewendung im Beispiel 10:7 wurde übergangen.

#### *Beispiel 11.*

Redewendung im Polnischen: dupa

Redewendungstyp: Vulgarismus / Fluchwort

Bedeutung: 1) das Gesäß 2) eine Frau 3) keine<sup>14</sup>

Redewendung im Kontext:

1. Nieludzie tym razem przegięli. Ale Foltest dobierze im się do **dupy**. [1. Bedeutung]
2. Yaren Bolt ma u nas monopol na zielarstwo. Nogi z **dupy** powyrywa, jeśli złapie kogoś na handlu ziołami. [1. Bedeutung]
3. Zrobię ci z **dupy** wozownię. [1. Bedeutung]
4. Ruszać **dupy**. [1. Bedeutung]
5. Poćwicz, zanim zaczniesz truć mi **dupę**. [1. Bedeutung]
6. Od czego tak posiwiałeś? Stara ci **dupę** truje? [1. Bedeutung]

<sup>12</sup> Nach *Deutsches Universalwörterbuch* (2003: 1689).

<sup>13</sup> Nach *Deutsches Universalwörterbuch* (2003: 1084).

<sup>14</sup> Nach *Słownik polskich przekleństw i wulgaryzmów* (2002: 71).

7. Bbba, bbba ... Bagna są duże i głębokie, i komary w **dupę** tną. Oj, strasznie ostatnio tną ... [1. Bedeutung]
8. A najgorsze są w tym wszystkim te cioty w **dupę** chędożone. [1. Bedeutung]
9. **Dupa** mnie swędzi. [1. Bedeutung]
10. Ta mała Shani to niezła **dupa**. [2. Bedeutung]
11. Widziałeś te **dupeczki** na rogu? [2. Bedeutung]
12. Oj, popada, **dupa** blada. [3. Bedeutung]
13. ... no i **dupa** blada ... [3. Bedeutung]

Übersetzung ins Deutsche:

1. Die Anderlinge sind zu weit gegangen, aber Foltest wird es ihnen zeigen. [1. Bedeutung]
2. Yaren hat ein Monopol auf Kräuter. Er schwor, er würde jedem die Beine ausreißen, den er beim Handel damit erwischt. [1. Bedeutung]
3. Euer **Arsch** ist Hackfleisch. [1. Bedeutung]
4. Bewegt eure **Ärsche**. [1. Bedeutung]
5. Belästigt mich erst wieder, wenn Ihr etwas Übung habt. [1. Bedeutung]
6. Wieso ist Euer Haar so weiß? Hat Eure Alte es weiß genörgelt? [1. Bedeutung]
7. Hi hi hi hi ... Der Sumpf is' groß un' tief un' die Stechmücken pieksen einen in den **Arsch**. [1. Bedeutung]
8. Diese verdammten Elfen sind das Letzte. [1. Bedeutung]
9. Meine Füße schmerzen. [1. Bedeutung]
10. Shani ist ein prachtvolles **Weibsbild**. [2. Bedeutung]
11. Seht Ihr die **Weibsen** da an der Ecke? [2. Bedeutung]
12. Es wird eine ganze Weile regnen. [3. Bedeutung]
13. Immer nur Probleme ... [3. Bedeutung]

Kommentar: das polnische Wort „dupa“ hat ein einfaches Äquivalent – „Arsch“, das aber die gleiche Bedeutung nur im ersten Fall hat. Trotzdem, in manchen Sätzen wurde das Wort übergangen und mit einem Euphemismus ersetzt. Andererseits, das Wort „Arsch“ erscheint im Spiel sehr oft als Übersetzung für polnisches nicht vulgäres Wort „tyłek“ oder veraltetes<sup>15</sup> Wort „rzyć“, z. B.:

1. Zabieraj **rzyć** w troki i wynoś się stąd.
2. Teraz to mu się chyba ręce od niewieścich **tyleczków** nie odkleją.
1. Bewegt Euren **Arsch**.
2. Der Junge kann jeden **Arsch** im Dorf haben, den er will.

<sup>15</sup> Nach *Uniwersalny słownik języka polskiego* (2008: 1121, Band 3).



Das zeigt, dass das Wort „Gesäß“ im Polnischen mehr Synonyme von verschiedener Stilfärbung als im Deutschen hat. Das aber erklärt nicht das Beispiel 11:9, wo der ganze Sinn des Satzes geändert wurde und wo, statt „Arsch“, gibt es „Füße“.

Das polnische Wort „dupa“ in seinen zwei übrigen Bedeutungen konnte nicht mit deutschem Wort „Arsch“ ersetzt werden. Die benutzten Übersetzungen sind aber nicht vulgär. In der 3. Bedeutung wurden Periphrasen verwendet, die den Charakter von polnischen Redewendungen nicht völlig ausdrücken. In der 2. Bedeutung erscheinen die Wörter „Weibsen“ und „Weibsbild“ (umgangssprachlich – „eine Frau“<sup>16</sup>), die auch nicht vulgär sind.

#### Beispiel 12.

Redewendung im Polnischen: **gówno**

Redewendungstyp: Vulgarismus / Fluchwort

Bedeutung: 1) Exkrement 2) etwas sehr Schlechtes 3) nichts<sup>17</sup>

Redewendung im Kontext:

1. Znowu mam całe nogi w **gównie**. [1. Bedeutung]
2. Ponoć?! Buciorami wykopaliśmy **gówno** z nilfgaardzkich rzyci – końskich i ludzkich! [1. Bedeutung]
3. Ostatnio więcej na ulicy fisstechu niż psiego **gówna**. [1. Bedeutung]
4. Mam dość waszych żalonych problemów, sami taplajcie się we własnym **gównie**. [1. Bedeutung]
5. Ciężko stwierdzić, wiesz, takie, kurwa, czasy, że trupów więcej niż much na **gównie**. [1. Bedeutung]
6. Powiedzieliśmy mu, że taka żalona, zapita kupa **gówna** jak on może tylko śnić o walce z prawdziwym żołnierzem. [2. Bedeutung]
7. Wdepnąłeś w niezłe **gówno**. [2. Bedeutung]
8. Siedzisz po uszy w **gównie**. [2. Bedeutung]
9. **Gówno** wiesz i gadasz, co ci ślina na język przyniesie. [3. Bedeutung]
10. **Gówno**, nie chwalebna! Dostałam się do niewoli, rękę ucięli mi na torturach. [3. Bedeutung]
11. Racja, Geralt. I widzisz, co mi z tego przyszło? **Gówno**, nie asymilacja. [3. Bedeutung]
12. **Gówno** mnie to obchodzi. Ostrzegam cię, jeśli jeszcze raz spróbujesz utrudniać mi pracę, wsadzę twoją wiedźmińską rzyć do pierdła. Rozumiemy się? [3. Bedeutung]

Übersetzung ins Deutsche:

1. Meine Beine sind schon wieder mit **Kot** verschmiert. [1. Bedeutung]
2. Wir haben's diesen Nilfgaardern gezeigt! [1. Bedeutung]
3. Ich stolpere öfter über Fisstech als über **Hundekacke**. [1. Bedeutung]

<sup>16</sup> Nach *Deutsches Universalwörterbuch* (2003: 1791).

<sup>17</sup> Nach *Słownik polskich przekleństw i wulgaryzmów* (2002: 91).

4. Ich habe genug von Euren lächerlichen Problemen. Badet Euren **Mist** selber aus. [1. Bedeutung]
5. Ich weiß nicht recht... Heutzutage liegen mehr Leichen herum, als Fliegen auf einem **Dunghaufen** sitzen. [1. Bedeutung]
6. Wir sagten ihm, ein **Jammerlappen** wie er kann nur davon träumen, mit Soldaten zu kämpfen. [2. Bedeutung]
7. Ihr sitzt ganz tief in der **Scheiße**. [2. Bedeutung]
8. Ihr steckt bis über beide Ohren in der **Scheiße**. [2. Bedeutung]
9. Ihr redet doch nur dummes Zeug. [3. Bedeutung]
10. Irgendwo muss man eine Grenze ziehen. Im Krieg hat meine Einheit fliehende Zivilisten geschützt. Die Scoia'tael waren die Vorhut der Armee Nilfgaards ... [3. Bedeutung]
11. Stimmt, Geralt. Und was ist dabei rausgekommen? Nur Chaos, keine Integration. [3. Bedeutung]
12. **Mir egal**. Seid gewarnt. Wenn Ihr mir wieder in die Quere kommt, sitzt Ihr mit Eurem Hexerarsch im Gefängnis. Verstanden? [3. Bedeutung]

Kommentar: das deutsche Wort „Scheiße“ ist das populärste Vulgarismus in der deutschen Sprache und hat zwei Bedeutungen, die den zwei ersten polnischen Bedeutungen gleich sind. Trotzdem wurden im *Wiedźmin* viele Synonyme verwendet, wie „Kot“ (nicht vulgäres Wort) oder „Mist“ (umgangssprachliches Wort für „Dünger“). In der zweiten, bildlichen Bedeutung, wird entweder das Wort „Scheiße“, oder ein umgangssprachlich abwertendes Nomen „Jammerlappen“ benutzt. In der dritten Bedeutung wurden nur Periphrasen benutzt, wie „Mir egal“, was eher eine Übersetzung von „Wszystko mi jedno“ sein sollte.

### Beispiel 13.

Redewendung im Polnischen: *pieprzony*

Redewendungstyp: Vulgarismus

Bedeutung: widerwärtig, im höchsten Grade unangenehm<sup>18</sup>

Redewendung im Kontext:

1. Chociaż dawno temu opuścił Zerrikanię i szkolił się na maga, w głębi duszy pozostał **pieprzonym** dzikusiem.
2. Co ty, myślisz, że pytam każdego **pieprzonego** złodzieja, skąd ma towar?
3. **Pieprzona** zaraza, nie mogę wyjść z tego miasta od tygodnia.
4. Nasze hasło to: masowo, szybko i solidnie. Tysiąc **pieprzonych** grotów do włóczyń dla tysiąca **pieprzonych** tarczowników!
5. Ech, **pieprzona** pogoda.
6. **Pieprzony** los złodzieja, wiem, że kiedyś zawisnę.
7. **Pieprzony** Zakon **pieprzonej** Róży!

<sup>18</sup> Nach *Słownik polskich przekleństw i wulgaryzmów* (2002: 137).

Übersetzung ins Deutsche:

1. Obwohl er Serrikanien schon vor Jahren verließ und zum Magier geschult wurde, ist er tief drinnen doch ein irrer Wilder geblieben.
2. Glaubt Ihr, ich frag jeden Dieb, wen er für seine Waren flachgelegt hat?
3. **Elendige** Krankheit! Ich sitze seit einer Woche in dieser Stadt fest.
4. Unser Motto lautet: Masse, schnell und solide. Tausend **verdammte** Speerspitzen für tausend **verdammte** Schildträger!
5. Ach, **Mistwetter**.
6. **Verdammtes** Diebesleben. Eines Tages hänge ich sowieso ...
7. Der **Scheißorden** der **Scheißflammenrose**!

Kommentar: das Adjektiv „pieprzony“ ist unter den polnischen Vulgarismen sehr populär, auch im *Wiedźmin* erscheint mehrmals. Seine Übersetzung ins Deutsche sollte nicht problematisch sein; am häufigsten wurde als sein Äquivalent das Wort „verdammte“ verwendet, das nicht vulgär ist, aber die Emotionen des Sprechers ganz zutreffend übermittelt. Trotzdem, gibt es auch Beispiele (13:1 und 13:2), wo dieses Wort nicht übersetzt wurde. In den anderen Fällen treten verschiedene Redewendungen auf, wie Zusammensetzungen mit „Scheiß-“ und „Mist-“ oder ein dialektischer Euphemismus „elendig“, das eher ein Äquivalent für das polnische Wort „nędzny“<sup>19</sup> ist.

*Beispiel 14.*

Redewendung im Polnischen: pieprzyć

Redewendungstyp: Vulgarismus

Bedeutung: 1) mit jemandem sexuelles Verhältnis haben; 2) etwas Unsinniges sagen; 3) etwas ignorieren<sup>20</sup>

Redewendung im Kontext:

1. Masz rację. Polityka i seks sprowadzają się w sumie do jednego – do **pieprzenia**. [1./2. Bedeutung]
2. Nie **pieprz**, to tylko stary krasnolud. [2. Bedeutung]
3. Zdziwiłbyś się, gdybyś wiedział, ile takiego **pieprzenia** nasłuchałem się w moim długim życiu. [2. Bedeutung]
4. Ale ty **pieprzysz**, Jaskier. [2. Bedeutung]
5. ...**pieprzyć** kołozystencję... [3. Bedeutung]

Übersetzung ins Deutsche:

1. Ihr könntet Recht haben, Eure Hoheit. Macht, Sex ... Beides läuft auf dasselbe hinaus - andere **aufs Kreuz** zu **legen**. [1./2. Bedeutung]
2. Er ist nur ein alter Zwerg. [2. Bedeutung]

<sup>19</sup> Nach *Wielki słownik niemiecko-polski* (2010: 274).

<sup>20</sup> Nach *Słownik polskich przekleństw i wulgaryzmów* (2002: 137).

3. Erstaunlich, wie oft ich mir diesen **Stuss** jetzt schon anhören musste... [2. Bedeutung]
4. Rittersporn, Ihr redet nur **Mist**. [2. Bedeutung]
5. **Scheiß** auf friedliche Koexistenz... [3. Bedeutung]

Kommentar: das Verb „pieprzyć“ ist als Vulgarismus reich an Bedeutungen. Die deutsche Version des Spiels präsentiert keine einheitliche Übersetzung. Besondere Probleme gab es in der zweiten Bedeutung – in manchen Fällen wurde das Adjektiv übergangen oder mit Euphemismen (wie „Stuss“ – im Polnischen „bzdura“<sup>21</sup>) ersetzt. Die Übersetzungen mit „Mist“ oder „Scheiß“ sind nicht so nah zu dem Original, aber passen zum Kontext und Sprecher. Sehr interessant ist das Beispiel 14:1, wo ein Wortspiel, das zwei Bedeutungen verknüpft, erscheint – im Polnischen klingt es besser als im Deutschen, die Übersetzung verwendet ganz andere Konstruktion, die nicht mit Sexualität und Unsinn, sondern mit Betrug verbunden ist.

*Beispiel 15.*

Redewendung im Polnischen: srać, nasrać, wysrać, zasrać

Redewendungsstyp: Vulgarismus

Bedeutung: 1) den Darm entleeren; 2) eine Person oder Sache gering schätzen<sup>22</sup>

Redewendung im Kontext:

1. To spokojna knajpa. Wiesz, ptaki nie **srają** we własne gniazda. [1. Bedeutung]
2. Można powiedzieć, że ten kupiec **sra** złotem. [1. Bedeutung]
3. Chcę zrobić kawał krasnoludzkiemu kowalowi. Do miecha mu **nasram**. [1. Bedeutung]
4. Wyglądało tak, że drugi raz nie chciałbym spojrzeć. Wyobraź sobie, że pies zjada pająka i **wysrywa** go. [1. Bedeutung]
5. Przychodzisz po odbiór długu? Wróć i powiedz, że **sram** na weksle! [2. Bedeutung]
6. Śmiało. A owszem! Nie mam zamiaru **srać** przed dyktaturą opartą na wysysku prostego człowieka! [2. Bedeutung]
7. Nie twój **zasrany** interes. [2. Bedeutung]

Übersetzung ins Deutsche:

1. Es ist ein ruhiger Ort. Kein Vogel **scheißt** in sein eigenes Nest. [1. Bedeutung]
2. Leuvaarden Euer Mann. Der Kerl **scheißt** Gold. [1. Bedeutung]
3. Ich spiel dem Zwergenschmied einen Streich und **piss** ihm in den Blasebalg. [1. Bedeutung]

<sup>21</sup> Nach *Wielki słownik niemiecko-polski* (2010: 914).

<sup>22</sup> Nach *Słownik polskich przekleństw i wulgaryzmów* (2002: 125, 186, 212).

4. Denkt Euch einen Hund, der eine Spinne frisst und wieder **auskotzt**. [1. Bedeutung]
5. Eine Schuld eintreiben? Die finden ihre Pfändungsbescheide auf dem **Misthaufen!** [2. Bedeutung]
6. In der Tat! Ich lasse mich nicht von Diktatoren **einschüchtern**, die den kleinen Mann ausbeuten! [2. Bedeutung]
7. Das geht Euch nichts an. [2. Bedeutung]

Kommentar: das polnische Vulgarismus „srać“ und seine Derivate sollten keine Übersetzungsprobleme bereiten, weil sein Äquivalent, das deutsche Wort „scheißen“, das populärste Vulgarismus in der deutschen Sprache ist. Trotzdem, wurde das polnische „srać“ nicht einheitlich übersetzt und neben „scheißen“ erscheinen auch andere Äquivalente, wie „auskotzten“ oder Zusammensetzungen mit „Mist-“, die in der Bedeutung sehr ähnlich sind, aber weniger vulgär. In manchen Fällen wurde das Vulgarismus übergangen, und in einem Fall wurde das Wort „pissen“ verwendet, was ein Äquivalent des polnischen Vulgarismus „szczać“ ist<sup>23</sup>.

## 2.5. Kulturelemente

Die Romane von A. Sapkowski – das Vorbild des Computerspiels *Wiedźmin* – enthalten viele kulturelle Anknüpfungen, besonders zu den alten Sagen und Legenden, die mit slawischen Kulturkreis verbunden sind, zu den bekanntesten Märchen und zur Popkultur – vorzüglich zur polnischen Popkultur. Alle diese Anknüpfungen beeinflussen nicht die Verständlichkeit der Werke, aber bereichern sie und verursachen, dass der Empfänger, der sie bemerkt und versteht, mehr Spaß vom Umgang mit solchem Werk hat.

Derselbe Fall ist mit dem Computerspiel *Wiedźmin*. Das Spiel hat eine kohärente Fabel, die die wichtigste Rolle spielt, ab und zu erscheinen aber in den Dialogen Kulturanknüpfungen, die vom aufmerksamen Empfänger angemerkt werden können. Sie betreffen bekannte (wenigstens im polnischen Kulturkreis) Sage und Märchen, Literatur der Romantik und Popkultur. In dem nächsten Kapitel wurden diese Anknüpfungen präsentiert und mit Bemerkungen, die aus Analyse von ihnen und ihrer Übersetzung erfolgen, versehen.

Die Kulturanknüpfen, die im Spiel *Wiedźmin* zu bemerken sind, wurden unten angeführt und separat analysiert. Jedes Beispiel besteht aus dem Originaltext und seiner deutschen Übersetzung.

### *Beispiel 16.*

I nie miłować ciężko, i miłować.  
Nędzna pociecha, gdy żądzą zwiedzione.

<sup>23</sup> Nach *Wielki słownik niemiecko-polski* (2010: 718).

Myśli cukrują nazbyt rzeczy one,  
Które i mienić, i muszą się psować.

Es ist gleich schwer zu lieben und nicht zu lieben.  
Wir fühlen uns erhaben, von Lust getrieben,  
Doch trügerisches Denken zieht uns hin.  
Beides scheint in uns – und bringt uns den Ruin.

Kommentar: das obige Gedicht ist die erste Strophe des *Sonet V (O nietrwalej miłości rzeczy świata tego)* verfasst von Mikołaj Sęp Szarzyński<sup>24</sup>, der polnischen Dichter des 16. Jahrhunderts. Das Fragment ist reich an veralteten polnischen Wörtern, wie „miłować“ oder „psować“. Nach der Reimfolge am Versende wurden im Original die umarmenden Reimen benutzt (abba). In jedem Vers kann man elf Silben unterscheiden. Die Werke von Sęp Szarzyński wurden ins Deutsche nicht übersetzt, deshalb mussten die Übersetzer des Spiels eine eigene Version schaffen. Das Sonett in der deutschen Version von *Wiedźmin* ähnelt dem Original nur im begrenzten Grad – die Verse sind von verschiedener Länge (12, 12, 10, 11 Silben), was den Rhythmus des Gedichts zerstört. Reimschema wurde zum Paarreim verändert (aabb) und die Vokabel ist gegenwartsnahe.

*Beispiel 17.*

- Cześć, Geralt. Mam nowy dom, wiesz? I chodzę z **Aliną** na **maliny**, i w ogóle jest fajniej niż w Wyzimie, tylko tęskniłem za wami...
- Hallo, Geralt. Ich habe ein neues Zuhause! Es ist schöner als Wyzima, aber ich vermisse Euch ...

\* \* \*

- **Aliny** szukam.
- Na polach jest, **maliny** zbiera. Pewno się znowu z tym bałwanem **Adamem** umówiła.
- Ich suche nach **Alina**.
- Sie pflückt **Himbeeren**. Zweifellos mit diesem Trottel **Adam**.

\* \* \*

- Alina i Celina nie żyją. **Alinę przypadkowo zabiła Celina**. Celinę – Adam, zaślepiony gniewem.
- Alina und Celina sind tot. **Celina hat Alina aus Versehen getötet**. Darüber geriet Adam in Raserei und erschlug Celina.

<sup>24</sup> Nach [http://staropolska.pl/barok/Sep\\_Szarzynski/sonety\\_05.html](http://staropolska.pl/barok/Sep_Szarzynski/sonety_05.html) (letzte Einsicht: 30.03.2012).

Kommentar: ein großer Teil der Fabel des vierten Akts knüpft an das Drama *Balladyna* von Juliusz Słowacki, polnischen Verfasser der Romantik. In die Tragödie *Balladyna* zwei Schwester – Balladyna und Alina – kämpfen um Gunst eines Prinzen, Kirkor. Diejenige, die am schnellsten einen Krug voll von Himbeeren bringen wird, wird gewinnen – aber Balladyna tötet Alina, um sich den Sieg zu gewähren. Im Spiel heißen die Schwester Celina und Alina und sind im Dichter Adam verliebt (die nach einem anderen Verfasser der Romantik, Adam Mickiewicz, genannt wurde). Alina pflückt Himbeeren im Feld und ihre eifersüchtige Schwester Celina tötet sie.

Die deutschen Empfänger werden diese Anknüpfung eher nicht verstehen. Die Übersetzer haben den Text zum deutschen Kulturkreis nicht adaptiert. In einem Fall wurde der Satz über Himbeeren übergangen, in den anderen – alles wurde wortwörtlich übersetzt.

*Beispiel 18.*

- **Tak, był precedens braci zamienionych w labędzie.** A może to były dzikie kaczkę? Nieważne ... **Nazbieraj dla panienci Carmen liści blekotu, pięć powinno wystarczyć. Niech utka z nich koszulę, a jej wybrany powinien przespąć w niej noc.**
- **Ja. Sammelt fünf Blätter Hundspetersilie und sagt dem Weib, sie soll ein Hemd daraus weben. Und dann soll ihr Liebster darin schlafen.**

Kommentar: eine Aufgabe, die vor Geralt steht, ist ein Problem des Mannes, der während der Nächte sich in Werwolf verwandelt. Wenn der Spieler der Frau des Mannes helfen wird, erhielt er den obigen Rat. Dieser Rat erwähnt die Brüder, die in Schwäne verwandelt wurden – das knüpft an ein Märchen von Hans Christian Andersen unter dem Titel „Die wilden Schwäne“<sup>25</sup>. Im Märchen musste die Schwester, um ihre Brüder zu entzaubern, die Hemden aus Brennessel weben und über die Schwäne werfen, um den Zauber zu lösen. Im Spiel wurde die Brennessel mit Hundspetersilie vertreten. In der deutschen Übersetzung wurde die Erwähnung der Schwäne übergangen – was unverständlich ist, als das Märchen seine deutschsprachige Version hat und auch in Deutschland bekannt ist.

*Beispiel 19.*

- **Było cymbalistów wielu, lecz żaden nie śmiał zagrać przy minstrelu...**  
Hm, teraz rym do minstrelu, masz pomysł?
- Śmierdzieliu.

<sup>25</sup> Vgl.: Andersen Hans Christian, 2005, „Dzikie labędzie“ in: *Baśnie*, Biblioteka Gazety Wyborczej t. 30, S. 67–77 und die deutsche Version: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/1231/11> (letzte Einsicht: 30.03.2012).

- **Spielt für mich, bat der Minnesänger, doch der Trommler sah voll Grausen** ... hmm, jetzt einen Reim auf Grausen. Vorschläge?
- Hirnsausen.

Kommentar: der Barde Rittersporn versucht eine neue Ballade zu komponieren. Er fängt mit einer Anknüpfung an ein sehr bekanntes Fragment von *Pan Tadeusz* an, das im Original lautet:

Było cymbalistów wielu,  
Ale żaden z nich nie śmiał zagrać przy Jankielu<sup>26</sup>

In die deutsche Sprache wurde das Werk von Adam Mickiewicz mehrmals übersetzt. Die bekannteste Version wurde vom Siegfried Lipiner erschaffen und im Jahre 1882 unter dem Titel *Herr Thaddäus oder Der letzte Einritt in Lithauen* veröffentlicht. Das obige Fragment aus dieser Version lautet:

Cymbelschläger gab es viel,  
Doch neben Jankiel wagt sich Keiner an das Spiel.<sup>27</sup>

Die deutsche Version von *Wiedźmin* nutzt keine von deutschen Übersetzungen von *Pan Tadeusz*. Der Text ist auch weder eine nahe Übersetzung des Originals, noch eine Anknüpfung an irgendeines deutsches Werk.

*Beispiel 20.*

- Celina ... Czekaj, czuję natchnienie ... **Tę burzę włosów każdy zna, na ustach dłoni chwiejny gest, tak, to Alina, to Alina, to Alina jest** ... Nie, coś mi tu nie pasuje ...
- **Celina bardziej by pasowała** ... Jaskier, skoncentruj się, to poważna sprawa, na balladę będzie czas później ...
- **Lecz czasem, gdy jest noc, Adam wytęża słuch, tak, to Celiny, to Celiny, to Celiny duch** ... Pięknie, nieprawdaż?
- Celina ... **Das wilde Haar, das wir alle kennen, und eine Hand an den Lippen, das ist Alina, Alina, deren Finger schnippen** ... Irgendwie passt das nicht ...
- **Celina klingt besser.** Vergesst es! Konzentriert Euch. Ihr könnt später eine Ballade komponieren ...
- **Manchmal horcht Adam, des nächtens meist. Celina ist's, Celinas Geist** ... Wunderbar, findet Ihr nicht auch?

Kommentar: die Ballade, die der Barde Rittersporn komponiert, knüpft an ein Lied von polnischer Band Kult an. Die Namen der Charaktere wurden zum Spiel

<sup>26</sup> Nach Mickiewicz Adam, 2005, *Pan Tadeusz*, Biblioteka Gazety Wyborczej t. 26, S. 412.

<sup>27</sup> Nach <http://www.zeno.org/Literatur/M/Mickiewicz,+Adam/Versroman/Pan+Tadeusz+oder+Die+letzte+Fehde+in+Litauen> (letzte Einsicht: 30.03.2012).



angepasst – deshalb erscheint „Adam“ statt „Ziutek“ und, am Anfang, „Alina“ statt „Celina“. Im Original, das Lied unter dem Titel *Celina*, lautet es:

Tę burzę włosów każdy zna  
 Przy ustach dłoni chwiejny gest  
 To Celina, to Celina, to Celina jest  
 (...)  
 Lecz czasem gdy jest noc Ziutek wyteża słuch  
 To Celiny, to Celiny, to Celiny duch<sup>28</sup>

In der deutschen Spielversion wurde die Ballade wortwörtlich übersetzt. Der Rhythmus des Originals wurde nicht behalten, aber die Reime folgen das gleiche Schema.

*Beispiel 21.*

Wynająłem **detektywa Raymonda Maarloeve** do pomocy przy poszukiwaniach przywódcy Salamandry. Raymond jest zgorzkniałym i cynicznym człowiekiem, jednak to zawodowiec – dobrze poinformowany profesjonalista.

Ich habe **Detektiv Raimund Maarloeve** angeheuert, um mich bei der Suche nach dem Anführer der Salamandra zu unterstützen. Raimund ist ein verbitterter, zynischer Mann; er wollte keinen Finger rühren, ehe ich ihn bezahlt hatte. Aber er scheint sich auch gut auszukennen und sein Handwerk zu verstehen.

Kommentar: der Charakter, der eine wichtige Rolle im zweiten Akt von *Wiedźmin* spielt, ist ein Detektiv Raimund Maarloeve. Sein Vorname und Nachname wurden nicht zufällig gewählt – sie sollen an einen amerikanischen Krimischriftsteller, Raymond Chandler, und seinen bekanntesten Charakter, Privatdetektiv Philip Marlowe, anknüpfen. In der deutschen Version des Spiels wurde der Name des Detektivs von polnischen „Raymond“ ins „Raimund“ übersetzt. Obwohl „Raimund“ ein deutsches Äquivalent des englischen Namens „Raymond“ ist, ist diese Änderung im Spiel nicht begründet, weil die Anknüpfung dabei verloren wurde. Der Nachname des Detektivs wurde in der Übersetzung ohne Änderungen behalten.

### 3. Schlussbemerkungen

Aus jeder Ebene der Translationsanalyse können folgende Schlüsse gezogen werden.

(1) Die untersuchten Termini, gemäß der Definition, sind stilistisch neutral, eindeutig und präzise. Die gleichen Bedingungen erfüllen ihre deutschen Äquivalente. Die Übersetzung ist aber nicht fehlerfrei, wie es am Beispiel vom Wort „wapiierz“

<sup>28</sup> Nach <http://www.kult.art.pl/pl/dyskografia/utwor/77.html> (letzte Einsicht: 30.03.2012).

besprochen wurde. Auch ein paar Fehler kann man in den Namen der Waffe und Rüstung finden. Die meisten Termini wurden aber äquivalent übersetzt.

(2) In der Übersetzung von Toponymen und Anthroponymen gibt es im Spiel *Wiedźmin* keine einheitliche Methode. Manche von ihnen wurden behalten, manche – wortwörtlich übersetzt. Es gibt aber unter ihnen Übersetzungen, die nicht zutreffend sind, wie „Wyspa Rybitw“, „Szpital Proroka Lebiody“, „Jaskier“ oder „Baranina“.

(3) Die meisten dialektalen Formen wurden in der Übersetzung nicht behalten – der deutsche Empfänger kann also das Spiel nicht auf dieselbe Art und Weise, wie der polnische Empfänger, wahrnehmen. Die zusätzlichen Informationen über die Charaktere, die ihre Sprache übermitteln, wurden verloren.

(4) Auch die Wiedergabe von Vulgarismen und Fluchwörter ist weit von Perfektion. Viele Vulgarismen wurden übergangen oder durch nicht vulgäre Wörter ersetzt. In vielen Fällen ist die Übersetzung nicht einheitlich – bestimmte polnische Vulgarismen und Fluchwörter haben keine festen deutschen Äquivalente. Die deutsche Übersetzung hat nicht die Vielfalt und Reichtum der polnischen Vulgarismen, die im Spiel verwendet wurden, übermitteln. Dadurch verlieren auch die Spielcharaktere, deren Intentionen und Sprechweise nicht genau wiedergegeben wurden.

(5) Für den Empfänger, der gewöhnlich die Originalsprache nicht kennt, ist die wortwörtliche Übersetzung von keiner großen Bedeutung – wichtiger ist die Einwurzelung des Übersetzungstextes in der Wirklichkeit des Empfängers, also in seiner Sprache und Kultur. Die Übersetzung von *Wiedźmin* erfüllt aber solche Aufgabe nicht. Die kulturellen Anspielungen wurden wortwörtlich übersetzt und in der Konsequenz – weiß der Empfänger der deutschen Spielversion nicht, woran die gegebenen Aussagen anknüpfen. Die Anspielungen, in den die Spielentwickler nach polnischer Kultur griffen – z. B. nach berühmten Literaturwerken oder Liedern – sind für die Deutschen unverständlich. Die Übersetzung von diesen Elementen ist also nicht äquivalent, übermitteln nicht die gleichen Informationen, wie das Original. Es wäre besser, wenn die Übersetzer entsprechende Elemente aus der deutschen Kultur benutzt hätten – z. B. die polnischen Gedichten mit den deutschen ersetzt hätten. Dann würden die deutschen Empfänger auch wissen, dass das Spiel an kulturellen Anspielungen reich ist. Leider ist dazu nicht gekommen, die Adaption wurde nicht verwendet und die deutschen Empfänger haben nicht die gleichen oder ähnlichen Assoziierungen im Vergleich zu den polnischen Empfängern. Die Übersetzung der Kulturelemente ist enttäuschungsreich und kann nicht als zufriedenstellend beurteilt werden.

(6) Die Analyse zeigt, dass die Übersetzung vom Spiel *Wiedźmin* eine schwere, anspruchsvolle Aufgabe darstellt. Überhaupt ist Übersetzung von Computerspielen keine einfache Aufgabe.

**Bibliographie**

ANDERSEN, H. (2005), *Dziki labędzie*. In: Baśnie, Biblioteka Gazety Wyborczej t. 30. Kraków. 67–77.

*Duden. Deutsches Universalwörterbuch* (2003). Duden Verlag: Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich.

MICKIEWICZ, A. (2005), *Pan Tadeusz*. Biblioteka Gazety Wyborczej t. 26. Kraków. 412.

*Słownik polskich przekleństw i wulgaryzmów* (2002). PWN. Warszawa.

*Uniwersalny słownik języka polskiego* (2008). PWN. Warszawa.

*Wielki słownik niemiecko-polski* (2010). PWN. Warszawa.

*Wielki słownik polsko-niemiecki* (2008). PWN. Warszawa.

<http://archiwum.polityka.pl/art/dlaczego-nie-umiemy-o-tym-rozmawiac-,380895.html> (letzte Einsicht: 11.03.2012)

<http://de.wikipedia.org/wiki/Computer-Rollenspiel> (letzte Einsicht: 15.12.2011)

[http://de.wikipedia.org/wiki/Computer-Rollenspiel#Der\\_Spielcharakter\\_.28Avatar.29](http://de.wikipedia.org/wiki/Computer-Rollenspiel#Der_Spielcharakter_.28Avatar.29) (letzte Einsicht: 15.12.2011)

<http://gielda.wp.pl/kat,12812,title,Rekordowa-sprzedaz-Wiedzmina-2,wid,13472356,wiadomosc.html?ticaid=1d98e> (letzte Einsicht: 19.12.2011)

<http://gutenberg.spiegel.de/buch/1231/11> (letzte Einsicht: 30.03.2012)

[http://pl.wikipedia.org/wiki/Hymn\\_Polski](http://pl.wikipedia.org/wiki/Hymn_Polski) (letzte Einsicht: 3.04.2012)

<http://polska.newsweek.pl/co-tusk-dal-obamie-gre-wiedzmin-2--ksiazki-sapkowskiego--pio-ro,77438,1,1.html> (letzte Einsicht: 06.05.2012)

[http://staropolska.pl/barok/Sep\\_Szarzynski/sonety\\_05.html](http://staropolska.pl/barok/Sep_Szarzynski/sonety_05.html) (letzte Einsicht: 30.03.2012)

<http://www.behindthename.com> (letzte Einsicht: 07.04.2012)

<http://www.kult.art.pl/pl/dyskografia/utwor/77.html> (letzte Einsicht: 30.03.2012)

<http://www.zeno.org/Literatur/M/Mickiewicz,+Adam/Versroman/Pan+Tadeusz+oder+Die+letzte+Fehde+in+Litauen> (letzte Einsicht: 30.03.2012)



**Jan SIKORA**  
Universität Gdańsk

## **Zum Forschungsstand der polnischen Textlinguistik**

### **Abstract:**

#### **Reflections on the research of Polish text linguistics**

The article deals with selected aspects of Polish text linguistics research. It points to the diversity of definitions and the lack of clear criteria for the classification of texts. There is also a lack of distinction between the text and the sentence or phrase, resulting from ambiguous features describing these terms. The article also indicates the variety of definitions of 'coherence', 'cohesion', 'delimitation' etc., describing the text as a communication unit. On the basis of the anthropocentric theory of human languages the author presents the model of expression, which shows factors that influence the form and content of utterances, related to senders and recipients as well as a given situation/given circumstances. Linguistic expressions cannot be assigned a function or a communicative pragmatic view of the need to take account of linguistic and non-linguistic characteristics of senders and recipients of expressions and their ability to interpret these expressions. Each linguistic utterance is shaped according to the language skills and knowledge of the surrounding reality developed by the participants of the given communicative situation, and the analysis of the circumstances in which a given linguistic utterance is formed.

### **1.**

Die Auseinandersetzung mit Fragen der Textlinguistik beginnt mit Arbeiten von M. Mayenowa aus den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts, die das Interesse der polnischsprachigen Linguisten an der Erforschung von sprachlichen, über den Satz hinausgehenden Formen lenkte (vgl. M. Mayenowa 1971, 1974, 1976 u.a.). Im relativ jungen Wissenschaftszweig der Linguistik ist eine merkliche Diskrepanz in der terminologischen Benennung der Lehre selbst festzustellen, die in deutschsprachigen Quellen als Textwissenschaft (T. van Dijk 1980, Textlinguistik (R. Beaugrande/W. Dressler 1981, G. Antos 1997, K. Brinker <sup>4</sup>1997, K. Adamzik 2004, u.a.) oder Theorie des Textes bzw. Texttheorie (Schröder 2003) bezeichnet wird. In die polnische Literatur sind Bezeichnungen, wie „Texttheorie“ [teoria tekstu] (T. Dobrzyńska 1986), „Textlinguistik“ [lingwistyka tekstu] (E. Tabakowska 2001), und „Textologie“ [tekstologia] (J. Bartmiński 2009) eingeführt worden.

J. Bartmiński postuliert, den Forschungsbereich „Textologie“ in drei Teilbereiche, nämlich in die theoretische, beschreibende und angewandte Textologie, einzuteilen, wobei die angewandte Textologie des Weiteren in „Editionskunde“ [edytorstwo], „Systematik“ und „Textverarbeitung“ [przetwarzanie tekstu] gegliedert wird (J. Bartmiński 2009: 12). Die Bezeichnung „Textologie“ wird im deutschen Sprachraum mit der Texttheorie in Verbindung gebracht und umfasst nur teilweise die Aufgabenbereiche des von Bartmiński entworfenen integrativen Terminus „Textologie“. Die Begriffe „Textologie“ und „Textlinguistik“ lassen sich nach J. Labocha aufgrund des gleichen Forschungsbereiches synonymisch verwenden (vgl. in Bilut-Homplewicz 2009: 52). S. Grucza verwendet in seinen Überlegungen über die Entwicklung der Disziplin die Bezeichnung „lingwistyka tekstu“ u.a. in Hinsicht auf die Korrelation mit der deutschsprachigen „Textlinguistik“ (S. Grucza 2004: 48). Diese Bezeichnung bestimmt unserer Auffassung nach prägnant den Forschungsrahmen und die Aufgabenbereiche der Disziplin und bildet in den deutsch-polnischen Kontakten eine Verständigungsbrücke zwischen den Vertretern der Textlinguistik.

## 2.

In der textlinguistischen Auseinandersetzung wird der Terminus „Text“ unterschiedlich definiert. Nach E. Łuczyński wird der „Text“ unter Berücksichtigung ausgewählter Standpunkte im dynamischen Aspekt als Prozess des Schaffens und im statischen Aspekt als Produkt des Schaffens von Texten definiert. Von der dynamischen Perspektive aus lässt sich der „Text“ als ein Kommunikationsereignis wahrnehmen, bei dem der Textproduzent das Ziel verfolgt, dem Rezipienten etwas mitzuteilen, wobei der Rezipient gleichzeitig den Versuch unternimmt, den mit dem Kommunikationsereignis übertragenen Inhalt zu interpretieren (vgl. E. Łuczyński/J. Maćkiewicz 2002: 88f.). Unter statischem Aspekt wird mit der Größe „Text“ das Ergebnis eines schöpferischen Prozesses verstanden, z.B. in Form eines Berichts, einer Darstellung, Erzählung etc. T. Dobrzyńska sieht im „Text“ eine abgeschlossene, geordnete Reihe von Sprachelementen, die eine kommunikative Funktion vertreten und als ein globales Zeichen aufgefasst werden (vgl. J. Bartmiński 2001: 297). Sie versteht den Text auf der parole-Ebene als einen Kommunikationsakt, der vom pragmatischen Standpunkt aus intentional geprägt ist.

Aus den angeführten Definitionsversuchen resultiert eine terminologische Verwirrung in der Bestimmung der Größe „Text“, auf die u.a. S. Grucza aufmerksam macht. In seinen kritischen Bemerkungen zur Entwicklung der textlinguistischen Forschungen stellt er mehrere Fragen, die auf Inkonsequenzen und Präzisionsmängel

in der Begriffsbestimmung hinweisen (S. Grucza 2004: 88f.). Er bemerkt mit Recht, dass die Erschließung neuer Forschungsbereiche in der Textlinguistik keinesfalls eine Erläuterung der primären Fragen mit sich bringe, was, unserer Auffassung nach, von einer gewissen Hilfslosigkeit der Forschung bei der Beschreibung klarer Bestimmungskriterien der Größe „Text“ zeugen kann. In diesem Sinne bezeichnet er die Erweiterung der Forschungsperspektive der Textlinguistik, die die Fragen der Textbestimmung offen lässt, als „Pseudoentwicklung“, die die Vertiefung der Studien über die Grundfragen der Textlinguistik in den Hintergrund rückt (S. Grucza 2004: 77).

Der Terminus „Text“ wird im Zusammenhang mit der anthropozentrischen Theorie der Sprachfunktionierung erörtert. Vertreter dieser Theorie gehen von der Annahme aus, dass menschliche Sprachen keine autonomen Mittel der Kommunikation sind, sondern Instrumente zur Schaffung und Rezeption von „Texten“, verstanden als „Instrumente der kommunikativen Interaktion“ (S. Grucza 2004: 94). Die Grundlage der anthropozentrischen Textdefinition resultiert aus der Stellung des konkreten (realen) Menschen – Sprechers/Hörers mit seinen sprachlichen Fähigkeiten als Forschungsobjekt der Linguistik (vgl. S. Grucza 2011: 151). Die Linguistik als Forschungsdisziplin dürfe sich laut F. Grucza nicht auf die Beobachtung und Beschreibung der sprachlichen Äußerungen als eigenständige physikalische Objekte beschränken, sondern mit der Art und Weise ihrer Schaffung, Rezeption und Interpretation beschäftigen. Anders gesagt, sollte sich die Linguistik primär für die sprachlichen Äußerungen in Bezug auf ihre Eigenschaften interessieren, die jenen Äußerungen von ihren Benutzern (Sprechern-Hörern) zugeschrieben werden (F. Grucza 1983: 294).

Im Mittelpunkt des Interesses der Linguistik befinden sich also Menschen in konkreten Kommunikationsvorgängen als Äußerungen generierende Sprecher sowie jene Äußerungen wahrnehmende und verstehende Hörer mit den für Sprecher/Hörer typischen Eigenschaften, die die Verständigung mittels der sprachlichen Äußerungen möglich machen (296). Eine Überlegung verdient die Funktion der Konsituation, also die Umstände konkreter Kommunikationsakte, die F. Grucza drittrangig betrachtet, soweit die Begleitumstände von Sprechern/Hörern überhaupt in Betracht gezogen werden. Die Menschen generieren sprachliche Äußerungen vorerst intentional, jeder sprachlichen Äußerung geht eine Überlegung über das Ziel der sprachlichen Aktivität voran, also die Frage, was will ich mit einer sprachlichen Äußerung erreichen, besteht die Intention in der reinen Mitteilung über einen Sachverhalt, oder will ich beim Hörer/Leser etwas erreichen, z.B. seine mentale/emotionale Einstellung zum Sachverhalt verändern, den Hörer/Leser zu einer sprachlichen/physischen Aktivität veranlassen bzw. bei Fragen eine Lücke im Weltwissen beheben. Die Intention wird also zum grundsätzlichen Impuls der Formierung und Generierung einer sprachlichen Äußerung. Im zweiten Schritt werden die im Prozess des Großwerdens gewonnenen sprachlichen Fertigkeiten aktiviert, die als Instrumente





visuellen und anderen perzeptiven) Sinnesreize und 3. dem Kognitionspotential der Sprecher/Schreiber und ihrer Fähigkeiten der Umsetzung der gedanklichen Prozesse in sprachliche Äußerungen. Unter dem Begriff „Weltwissen“ werden nicht nur faktographische Daten über die Realität verstanden, die durch Perzeption und Interpretation sprachlicher Signale (mündliche Äußerungen, Texte, Bilder) gesammelt werden, sondern auch außersprachliche Begebenheiten, die die Menschen auf ihre eigene Art und Weise interpretieren und so ihr allgemeines Weltwissen gestalten. Der Begriff „außersprachliche Umgebung“ umfasst einerseits den aktuellen Situationskontext, mit dem der Sprecher/Hörer konfrontiert wird und andererseits den breiten Situationszusammenhang, wie das Land, in dem der Sprecher lebt, der soziale Status, das Alter des Sprechers/Hörers u. ä. Der Begriff „Kognitionspotential“ verkörpert die besonderen psychischen Fähigkeiten des menschlichen Gehirns, die perzeptiven Signale im Gedächtnis zu speichern und mentalen Verarbeitungsprozessen zu unterziehen. Mit „Kognitionspotential“ verbindet sich aber auch die individuelle Fähigkeit des Gehirns, die Effekte der mentalen Verarbeitung von Signalen durch Aktivierung der dazu geeigneten Sprachorgane in sprachliche Äußerungen zu verwandeln.

Vorausgesetzt, dass der Prozess des Textschaffens nach den erfahrungsgemäß erworbenen Regeln und unter Einhaltung der für eine Textsorte fixierten Form verläuft, lassen sich die Intentionen des Textautors umschreiben. Dem Bericht liegt z.B. die Intention des Emittenten zugrunde, den Leser/Rezipienten über ein Ereignis zu informieren; bei einem Witz liegt die Intention auf der Hand, nämlich den Hörer/Leser zu erheitern. Die Packungsbeilage verfolgt das Ziel, den Patienten auf Risiken und Nebenwirkungen eines Medikaments aufmerksam zu machen. Die Intentionalität der genannten Textsorten kommt bei der Erfüllung notwendiger Bedingungen zustande, wie der Konzipierung des Textes in der für den Rezipienten verständlichen Sprache, d.h. die Verwendung verständlicher Lexeme: eine Packungsbeilage mit einer Überdosis an medizinischem Fachwortschatz hat zur Folge, dass der Patient die Intentionen des Produzenten nicht wahrnimmt oder nicht gemäß der Anleitung handelt.

In der Definition von J. Bartmiński wird der „Text“ als eine über einen Satz hinaus gehende sprachliche Einheit bezeichnet, die sich u.a. durch eine vom Rezipienten erkennbare und interpretierbare Intention des Senders sowie durch die „strukturelle Integrität“ und „semantische Kohärenz“ (*spójność semantyczna*) charakterisieren lässt (J. Bartmiński 2009: 36). Zu den elementaren Merkmalen des Textes rechnet er Informativität, Intentionalität und Situativität, die den Text als eine Kommunikationseinheit konstituieren (44). E. Tabakowska betrachtet den Text, neben begleitenden prosodischen Mitteln, wie Gestik, Gesichtsausdruck, Körpersprache, die Beispiele der nonverbalen Kommunikation darstellen und die Interpretation des mündlich geäußerten Textes beeinflussen, einmal als einen Aspekt der mündliche Äußerung. Auf der anderen Seite bildet der geschriebene Text die

kompakte Form der Übertragung eines Gedankengangs, die dem Rezipienten zur Interpretation angeboten wird (2001: 244). Sie definiert den Text als eine Sammlung der im Kommunikationsakt verwendeten Sprachäußerungen mit der vom Leser/Rezipienten geleisteten Textinterpretation. Die Interpretation des Textes wird vom Weltwissen und der erworbenen Erfahrung des Rezipienten abhängig gemacht.

Das Kommunikationsschema von E. Tabakowska umfasst folgende Elemente:

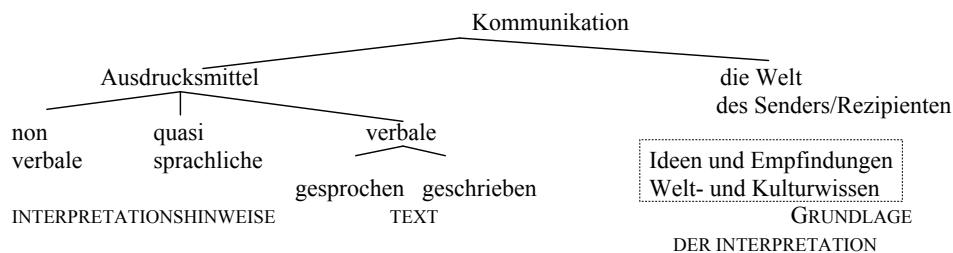


Abb. 2. Kommunikationsschema (nach E. Tabakowska 2001: 245)

Aus dem Diagramm resultiert die Annahme, dass verbale, verbal/sprachlich bezogene Elemente sowie ihre Interpretationsfähigkeit textkonstituierend sind. Wir haben es jeden Tag mit gesprochenen/geschriebenen Texten zu tun, die zwangsläufig dem Interpretationsverfahren unterzogen werden; auf der anderen Seite werden die Rezipienten/Leser mit Satzsequenzen konfrontiert, deren Teilsätze aufgrund eines mangelnden Welt- bzw. Kulturwissens oder vorhandener Verstehensprobleme nicht interpretiert werden können, was bei Fachtexten aus dem medizinischen, juristischen, technischen oder volkswirtschaftlichen Bereich gut vorstellbar ist. Sind also Fachtexte für den Laien keine Texte, nur weil sie für ihn nicht interpretierbar sind? Sind fremdsprachliche Texte für den sprachunkundigen Leser keine Texte? Diese Fragen lassen die Textauffassung von E. Tabakowska modifizieren und feststellen, dass jede Satzsequenz, die für eine Gruppe von wissens- und erfahrungskompetenten Rezipienten und nicht unbedingt für alle Teilnehmer einer Sprachgemeinschaft potentiell interpretierbar ist, als Text gelten kann. Die potentielle Interpretierbarkeit soll also darüber entscheiden, ob bei einer Satzsequenz ein Text oder ein sinnloser Satzkomplex ohne innere semantische Zusammenhänge vorliegt.

#### 4.

Der Terminus „Text“ wird abwechselnd mit „Äußerung“ verwendet. Der „Text“ kann sowohl als Produkt der gesprochenen Sprache in Form eines Monologs, z.B. des Priestergebets, oder Dialogs zwischen zwei bzw. mehreren Personen als

auch als Effekt der Editiertätigkeit aufgefasst werden. Zur Definitionsbestimmung des „Textes“ gehören Merkmale, die in der polnischen Textlinguistik unterschiedlich umschrieben werden. Der „Text“ wird in der Regel durch zwei Eigenschaften charakterisiert, und zwar er stellt eine Kommunikationseinheit von mehreren Sätzen dar, die formal und semantisch in einem Zusammenhang stehen. Man spricht in diesem Fall von „Kohäsion“ und „Kohärenz“ des Textes. Mit „Kohäsion“ werden formale Verknüpfungsmittel gemeint, die die geäußerten Sätze als eine Einheit wahrnehmen lassen. Mit „Kohärenz“ verbindet sich die semantische Verknüpfung von Sätzen, was bedeutet, dass die in einer linearen Sinnfolge geordneten Sätze den Sinn des Textes ausmachen. Nachfolgende Sätze ergeben sich aus den vorangehenden, und eine Umstellung von Sätzen in einem Text führt zum Un- bzw. Missverständnis seines Inhalts, was sich explizit am Beispiel eines Kochrezeptes erläutern lässt. Die Vermischung von Tätigkeiten bei der Zubereitung einer Speise führt zwangsläufig zum Misserfolg. Ein Witz mit umgestellten Phrasen/Sätzen verliert seine Wirkung und wird nicht mehr als Witz empfunden. Nach R. Grzegorzczkowska stützt sich die „Kohäsion“ auf die formalen und die „Kohärenz“ auf die logischen Relationen zwischen den einen Text konstituierenden Sätzen (2007: 39). Unter den anaphorischen, formale Relationen markierenden Elementen nennt sie Pronomina und Hyperonyme (40), die auf vorerwähnte Objekte oder Sachverhalte zurückweisend hindeuten und benachbarte Satzformen als Teile eines Textes erscheinen lassen.

Die in der textlinguistischen Literatur vorhandene Anzahl der Textdefinitionen lässt die Frage nach der Unterscheidung zwischen „Text“ und „Satz“ offen, so dass aufgrund des Mangels an klaren, allgemein anerkannten Unterscheidungskriterien die Qualifizierung konkreter sprachlicher Einheiten als „Satz“ oder „Text“ zwangsläufig einen subjektiven Charakter tragen muss. Der „Satz“ wird nach J. Bartmiński aufgrund der Intention, mit der eine Äußerung zustande kommt, zum „Text“. Die durch Rezipienten interpretierbare Intentionalität wird also zum entscheidenden Bestimmungsfaktor des Satzes als Text (J. Bartmiński 2009: 48). Die von J. Bartmiński angegebenen Satzbeispiele aus dem Bereich der Werbung lassen sich vom Rezipienten als Überredungsversuch hinsichtlich des Kaufs der angebotenen Waren deuten und können als selbstständige Kommunikationseinheiten mit explizit umrissenen Merkmalen eines Werbeslogans in die Kategorie der Texte einstuft werden. S. Grucza weist kritisch auf die bei Autoren von Textdefinitionen anzutreffende unpräzise Erläuterung des Begriffs „Satz“ hin (2004: 85), was die Umschreibung der Größe „Text“ nach messbaren Kriterien unmöglich macht. In der Tat wird die Äußerung *Vorsicht Stufe* von einer Gruppe der Textlinguisten als eine Wortgruppe mit der syntaktischen Funktion eines Satzäquivalents betrachtet, die Verfechter der kommunikativen Funktion der Äußerung hingegen werden auf die illokutive Kraft, die Interpretierbarkeit und die Selbstständigkeit des Kommunikationsaktes aufmerksam machen, die wiederum für die Qualifizierung der Äußerung als „Text“ sprechen.

In der Textforschung taucht bei manchen Autoren das Problem der „Delimitation“ des Textes auf, verstanden als Bestimmung der Textgrenzen mittels konventionell festgelegter Formeln, nach denen Texte eingeleitet und abgeschlossen werden. T. Dobrzyńska beschreibt in ihren Ausführungen mehrere Möglichkeiten der Delimitation und nennt Beispiele für die Initiierung gewählter Textsorten, wie Ansprache und Brief, die mit gängigen Ausdrücken eingeleitet werden, wie *Sehr geehrte Damen und Herren, Liebe Eltern, Liebe Brüder und Schwestern* u.ä. (vgl. T. Dobrzyńska 1996: 127). Die den Text einleitenden Phrasen bilden in Verbindung mit den textschließenden Elementen, wie *Ich danke Ihnen für die Aufmerksamkeit, Damit wären wir zum Schluss gekommen* u. ä. den „Rahmen“ des Textes. Textkonstituierende Rahmen unterscheiden sich nach dem Textstück und geben dem Leser Indizien für die Interpretation seiner Form und die Einstufung in eine durch den Rahmen öffnende und schließende Aktanten bestimmte Textsorte. Die Analyse der Textdelimitatoren gewährt aber nicht immer die reibungslose Interpretation einer konkreten Textsorte, wie es z.B. bei Einleitung des Textes mit der Phrase *Sehr geehrte Damen und Herren* und Abschlussformel *Ich danke für die Aufmerksamkeit* der Fall ist. Die genannten Delimitatoren verweisen einmal auf die Interpretation des Textes als Hochschulvortrag oder als Ansprache eines Politikers auf einem Parteitag bzw. als Einleitung des Fernsehmoderators zum Neujahrskonzert. Die Delimitatoren allein lassen sich also nicht als textqualifizierende Marker einstufen, erst in Verbindung mit der Interpretation der semantischen Zusammenhänge, mit dem Weltwissen, der Erfahrung des Rezipienten sowie mit der Analyse der außersprachlichen Faktoren, in denen der Text in Erscheinung tritt, ist es möglich, die Textsorte des rezipierten Textes zu bestimmen. Die primäre Funktion der Delimitation besteht also nicht in der Textsortenbestimmung, sondern eher in der Konstitution einer Phrasen- oder Satzfolge als Text.

## 5.

Ein anderes Problem betrifft die Linearität des Textes. Gewähren die Textdelimitatoren eine semantische Kontinuität des Textes? Der Rezipient wird sowohl bei der mündlichen als auch schriftlichen Äußerung von Texten mit der kontinuierlichen Zusammenstellung von Textteilen (Phrasen, Sätzen) konfrontiert, die den kohärenten Text ausmachen, was man z.B. beim wissenschaftlichen, literarischen oder fachlichen Text beobachten kann. In den modernen Medien, wie Fernsehen und Internet, wird die Kontinuität des wiedergegebenen Textes oft nicht eingehalten. Die Linearität des Textes wird häufig durch andere Textsorten, die sich intentional und funktional vom Basistext abheben, gestört. Die Ausstrahlung eines

Spielfilms wird bei kommerziellen Fernsehsendern durch Werbespots unterbrochen, die nicht mit dem Inhalt des Spielfilms zusammenhängen und auf andere Textemittenten sowie andere Intentionen des Textes hinweisen. Die Linearität des Textes kann auch durch den gleichen Textemittenten gestört werden, z.B. während eines Hochschulvortrags, der durch einen mit dem Vortragstext inkohärenten Witz oder eine Anekdote unterbrochen wird, um die Aufmerksamkeit der Zuhörer zu erhöhen. Aus den vorgeführten Beispielen geht hervor, dass die Textdelimitation in keiner Weise Einfluss auf die lineare Struktur des Textes hat und ihre Funktion sich lediglich auf die Aussonderung einer Satzsequenz als Text reduziert. Gerade bei nicht linearen Texten spielt die Delimitation eine wesentliche Rolle, sie grenzt nämlich durch markante sprachliche und graphische Delimitationszeichen den Basistext von fremden Textsorten ab. Im Falle der Filmausstrahlung im kommerziellen Fernsehen wird das Werbematerial audiovisuell mit einer erkennbaren Videosequenz signalisiert, mit der die Zuschauer auf den Abbruch des Spielfilms und Beginn eines Werbespots aufmerksam gemacht werden. Bei diskontinuierlichen Texten erleichtert die Delimitation der inkohärenten Textstellen die Interpretation des Basistextes in Bezug auf seine Kohärenz.

## 6.

In der Diskussion zur Taxonomie der Textsorten werden unter polnischen Textologen mehrere Aspekte genannt, die unterschiedliche Textmerkmale hervorheben. Während unter den deutschen Textforschern in der Regel die Bezeichnung „Textsorte“ zur Bezeichnung eines bestimmten Texttyps funktioniert, wird in der polnischen Textforschung mit dem Begriff „gatunek mowy“ operiert, was den deutschen Begriff „Sprechgattung“ suggeriert. J. Bartmiński schreibt nach unterschiedlichen Quellen von 263 literarischen Gattungen, 24 Gattungen von Gebrauchstexten, 23 bis 53 journalistischen Texten und 27 Filmgattungen als Kulturtexte (J. Bartmiński 2009: 129). Er betont das Analysevermögen der Rezipienten in Bezug auf die Zugehörigkeit eines Textes zu einer bestimmten Gattung als Grundvoraussetzung für die Interpretation des Textinhalts. In der Tat hat die Zuordnung eines Textes zu einer bestimmten Gattung Einfluss auf die Interpretation des Textinhalts. Der Satz *Das Benzin wird nächstes Jahr billiger* wird vom Leser, je nach Textsorte/Gattung, in der er steht, unterschiedlich interpretiert. Als Überschrift/Fragment einer Pressemeldung in einer Boulevardzeitung kann der Inhalt des Satzes als Spekulation eines Journalisten interpretiert werden. Der gleiche Satz, geäußert auf einer Pressekonferenz des Ministerpräsidenten, lässt den Text in der Kategorie einer Deklaration interpretieren.

Die Notwendigkeit der Untersuchung von „Textgattungen“ resultiert aus der Tendenz der Normbestimmung von Äußerungsmerkmalen, die in der Gesellschaft im Laufe der Zeit institutionalisiert werden. Wir werden täglich mit Gebrauchstexten, wie Lebenslauf, Bescheinigung, Steuererklärung u.ä. konfrontiert, die eine institutionell festgeschriebene Form tragen. Die Interpretation eines jeweiligen Textes als „Lebenslauf“, „Bescheinigung“ oder „Steuererklärung“ erfordert von seinem Autor die Einhaltung konventionell abgestimmter Schemata, die die Struktur der generierten Texte festlegen. Institutionelle Emittenten von bestimmten Textsorten liefern den Textrezipienten vorgefertigte Schablonen, nach denen Texte verfasst werden. Das Finanzamt erwartet vom Steuerzahler in einer Jahreserklärung Informationen in einem Formular, das nach beigefügten Anweisungen auszufüllen ist. Andere Textsorten, wie „Resümee“, „Darstellung“, „Brief“ etc., zeichnen sich durch eine formale Toleranz hinsichtlich ihrer Abfassung aus.

In der Diskussion über die Taxonomie der Texte setzt sich U. Żydek-Bednarczuk im Gegensatz zu anderen, in der Literatur auftretenden Termini, wie „Textgattung“, „Textsorte“ oder „Textklasse“, für den Begriff „Texttyp“ ein (M. Cieszkowski/M. Szczepaniak 2003: 29). Unter den Klassifizierungskriterien nennt sie bei der Interpretation von Texten die sprachliche und außersprachliche Kommunikation, funktionale Varianten/Stile, Textmuster, die unterschiedlichen funktionalen Stilen angehören, die Funktion des Textes, Textgattungen und Gattungsverschiebungen (ebd.). Eine Ausarbeitung von klaren Textgliederungskriterien ist angesichts der vielen Faktoren, die bei der Interpretation zu berücksichtigen sind, kaum möglich. Die Autorin räumt in der Schlussfolgerung mit Recht ein, „die Suche nach Kriterien der Aussonderung von Texttypen ist sehr kompliziert. Es gibt keine fertigen Antworten“ (M. M. Cieszkowski/ M. Szczepaniak 2003: 35). Sehr häufig haben wir es mit Überschneidungen von Textgattungen und -stilen zu tun, bei denen eine Gattung zu dominieren scheint. Eine Zeitungsnachricht, die intentional durch die informative Funktion gekennzeichnet ist, vermischt sich nicht selten mit evaluativen Elementen, die für einen Kommentar typisch sind. Die Tendenz zur Verfassung von Nachrichten mit wertenden, einem Kommentar naheliegenden Ausführungen eines Journalisten beobachten wir sowohl in dem untersuchten Zeitungsmaterial der „Danziger Neuesten Nachrichten“ als auch in der zeitgenössischen Presse. Der erfahrene Leser kann intuitiv die informativen Fragmente eines Berichts und die bewertenden Stellen des Berichtsauteurs trennen. Die Überschrift der „Danziger Neuesten Nachrichten“ vom Oktober 1932 über die Reaktion der französischen Presse auf die deutschen Rüstungsvorhaben – *Französische Quertreibereien* – lässt sich wie folgt interpretieren: 1. als eine Information über die französische Presse, 2. als Versuch der Bewertung von Aktivitäten der französischen Presse mit dem wertenden Ausdruck „Quertreibereien“, der in der Kategorie des Bewertens dem Versuch der Anschwärzung der Aktivitäten einer französischen Zeitung durch einen Danziger Journalisten naheliegt. Mit vergleichbaren Informationen, deren

Verfasser die beschriebenen Objekte zu kommentieren versuchen, werden die Leser regelmäßig konfrontiert.

Die Texte werden, E. Łuczyński zufolge, nach der Äußerungsart in gesprochene und geschriebene, nach dem Umfang in minimale und Multisatztexte [zdania wielozdaniowe] gegliedert (E. Łuczyński/ J. Maćkiewicz 2002: 95). In der letztgenannten Gruppe der aus mehreren Sätzen zusammengesetzten Texte lässt sich von verschiedenen Äußerungsgattungen sprechen, die sich nach dem von der Situation, vom Textthema, dem Typ des sozialen Kontaktes und der Funktion des Sprechaktes abhängigen Muster der Textgestaltung richten (96). Unter Gattungen schlägt er eine weitere Gliederung in primäre, wie Gespräch, Erzählung, Brief und sekundäre, wie literarische oder wissenschaftliche Gattungen, vor, wobei die sekundären Gattungen als Ableitungsprodukte aus den primären Gattungen zu verstehen seien.

A. Wilkoń definiert die „Textgattung“ als einen Typ der eng verwandten Texte mit derselben oder ähnlichen Funktion sowie semantischen und formalen Umgebung, die sich durch einen Zusammenhang mit der Kultur und Kommunikationspragmatik einer ethnischen Gemeinschaft kennzeichnen lassen (A. Wilkoń 2002: 200). Er nennt 12 Gliederungskriterien von Textgattungen, u.a. die semantisch-sprachliche Funktion des Textes, den Zusammenhang mit der Situation und dem Äußerungsort, Struktureigenschaften des Textes, seine Redundanz, Länge, Möglichkeiten der Bildung von Gattungsvarianten, die Beziehung zu anderen Gattungen bzw. zu einer bestimmten Kultur (vgl. 199 f.). Einige seiner Interpretationskriterien benötigen unserer Auffassung nach eine breitere Erläuterung, z.B. sind bei der Interpretation des Textes alle oder nur ausgewählte Kriterien zu berücksichtigen? Wie beeinflusst die Textlänge die Interpretation seiner Gattung? Inwieweit hat der Ort der Textäußerung etwas mit der Textinterpretation zu tun? Die von A. Wilkoń angeführte Predigt wird nicht nur in der Kirche gehalten, eine Feldmesse finden im Freien statt. Die praktische Anwendung der von A. Wilkoń vorgeschlagenen Kriterien der Interpretation und Eingliederung eines Textes hinsichtlich einer bestimmten Gattung erscheint angesichts der offenen oder nicht scharf genug umrissenen Unterscheidungsrahmen für die Textcharakterisierung problematisch.

T. Dobrzyńska gliedert die Texte nach der Zahl der Rezipienten in individuelle und gemeinschaftliche Äußerungen [wypowiedzi indywidualne i zbiorowe] (vgl. J. Bartmiński 2001: 308) und wirft dabei die Frage nach dem individuellen und multiplen Textsender auf. Mit der Bemerkung, dass die Äußerung der Texte eine unterschiedliche Struktur voraussetzt, nennt sie kein Beispiel eines multiplen Textsenders. Denkbar wären hier die Teilnehmer eines Interviews, die einen kohärenten Text produzieren bzw. eine Diskussion mehrerer Teilnehmer zu einem mehr oder minder kohärenten Thema. Im Bereich der Kommunikation von privatem Charakter werden Texte/Äußerungen individuell von einem Sender generiert und zu einem Empfänger transferiert. In der öffentlichen Kommunikation liegt das Modell

ein Sender – multiple Rezipienten vor, wie es in der Relation öffentliche Medien – Adressaten der Fall ist. Im Internet wird das Kommunikationsmodell in Bezug auf den interaktiven Charakter dieses Mediums verkompliziert. Zumeist haben wir es mit dem individuellen Sender des Textes zu tun, der an multiple Empfänger gerichtet ist. Jeder Empfänger kann jedoch zum individuellen Textsender werden, dessen Text von multiplen Internetbenutzern empfangen wird. Die typische Situation des Rollenaustausches in der Textproduktion und -rezeption bildet die Polemik der Internetteilnehmer mit diversen, im Netz elektronisch veröffentlichten Texten. Der vom individuellen Autor konzipierte Text des Artikels wird von einem auf multiple Weise generierten Text seiner Leser begleitet. Zur Diskussion steht die Frage der Kohärenz des im Forum entstehenden Textes, der von mehreren Lesern verfasst wird. Die Linearität des im Forum generierten Textes wird aufgrund des Einfallsreichtums seiner Autoren nicht (immer) eingehalten, in der Diskussion der Foristen erscheinen mehrere Motive, die mit dem Thema des Basistextes in lockerem oder keinem Zusammenhang stehen. Auf Grund der Interaktivität erinnert der im Forum entstehende Text an die Struktur eines Stammbaumes, wo die Teilnehmer nicht nur zum Basistext, sondern auch zu den Äußerungen anderer Forumsteilnehmer Stellung nehmen und sich thematisch vom Inhalt des Basistextes entfernen.

## 7.

Die angeführte Polemik zu textlinguistischen Fragen versteht sich nur als eine Andeutung der noch zu lösenden Probleme in der (nicht nur) polnischen Theorie des Textes. Viele Fragen bleiben offen, vor allem die Frage der Vereinheitlichung der Grundbegriffe sowie der Ausarbeitung von möglichst exakten Methoden und Kriterien der Klassifizierung von diversen Texttypen, -sorten, -gattungen, -genres oder anderen Klassen, nach denen sich Texte systematisieren und beschreiben lassen. Weiterführende Überlegungen zu den textlinguistischen Untersuchungen im polnischen Forscherkreis findet der Leser in Arbeiten von J. Bartmiński (2009), T. Dobrzyńska (1996), F. Grucza (1983), S. Grucza (2004), R. Grzegorzczkova (2007), J. Labocha (2008), E. Tabakowska (2001), A. Wilkoń (2002) u.a.

## BIBLIOGRAFIE

- ADAMZIK, K. (2004), *Textlinguistik*. Tübingen.  
BARTMIŃSKI, J. (Hrsg.) (2001), *Współczesny język polski*. Lublin.  
BARTMIŃSKI, J. (2009), *Tekstologia*. Warszawa.



- BEAUGRANDE, R. de / W. DRESSLER (1981), *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen.
- BILUT-HOMPLEWICZ, Z. et al. (Hrsg.) (2009), *Lingwistyka tekstu w Polsce i w Niemczech*. Wrocław.
- CIESZKOWSKI, M./ M. SZCZEPANIAK (Hrsg.) (2003), *Texte im Wandel der Zeit*. Frankfurt/ M.
- DOBRZYŃSKA, T. (Hrsg.) (1992), *Typy tekstów: zbiór studiów PAN Instytut Badań Literackich*. Warszawa.
- DOBRZYŃSKA, T. (Hrsg.) (1996), *Tekst i jego odmiany*. Warszawa.
- DOBRZYŃSKA, T. (2001), *Tekst*, In: J. Bartmiński (Hrsg.), *Współczesny język polski*. Lublin. 293-315.
- GRUCZA, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka - jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- GRUCZA, F. (2007), *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. Warszawa.
- GRUCZA, S. (2004), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- GRUCZA, S. (2011), *Lingwistyka antropocentryczna a badania okulograficzne*. In: *Lingwistyka stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*. 4. 149–161.
- GRZEGORCZYKOWA, R. (2007), *Wstęp do językoznawstwa*. Warszawa.
- LABOCHA, J. (2008), *Tekst wypowiedź dyskurs w procesie komunikacji językowej*. Kraków.
- ŁUCZYŃSKI, E. / J. MAĆKIEWICZ (2002), *Językoznawstwo ogólne*. Gdańsk.
- MAYENOWA R. (1974), *Poetyka teoretyczna*. Wrocław.
- MAYENOWA, M. (Hrsg.) (1971), *O spójności tekstu*. Wrocław.
- MAYENOWA, M. (Hrsg.) (1974), *Tekst i język: problemy semantyczne*. Wrocław.
- MAYENOWA, M. (Hrsg.) (1976), *Semantyka tekstu i języka*. Wrocław.
- OSTASZEWSKA, D. (Hrsg.) (2004), *Gatunki mowy i ich ewolucja. Bd. 2: Tekst a gatunek*. Katowice.
- SCHRÖDER, T. (2003), *Die Handlungsstruktur von Texten: ein integrativer Beitrag zur Texttheorie*. Tübingen.
- TABAKOWSKA, E. (Hrsg.) (2001), *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków.
- WILKOŃ, A. (2002), *Spójność i struktura tekstu*. Kraków.
- WOJTAK, M. (2010), *Analiza gatunków prasowych: podręcznik dla studentów dziennikarstwa i kierunków pokrewnych*. Lublin.
- ŻYDEK-BEDNARCZUK, U. (2003), *Texttypen, Gattungen/Textsorten, Klassen ... von Texten. Auf der Suche nach Klassifikationsprinzipien*, In: M. Cieszkowski, M. Szczepaniak (Hrsg.), *Texte im Wandel der Zeit*. Frankfurt/ M. 25–37.



**Magdalena SOWA**

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

## **Kształtowanie się koncepcji nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych**

### **Abstract:**

#### **Job-oriented language teaching. A French example**

Foreign language learning for job-related purposes is not a necessity that pertains solely to the modern age. Long before official theories of teaching appeared, people needed to know foreign languages for efficient execution of their work. In time, in the face of changing socioeconomic conditions, a formal scheme of language learning became necessary. Although it varies with regard to learning natural languages, the presented article aims to trace the evolution of job-related language teaching related to teaching French. The variety of teaching goals, emphasis on selected competences, the regard for the recipient of teaching, as well as the sheer number of teaching conceptions all prove that French teaching methodologists are very active in terms of didactics. The presented review of methods of specialized French teaching covers the period spanning from the 1950s to the modern day (2008). Each conception is discussed in a separate section, and the highlights of all the presented conceptions are summarized in a table at the end.

### **Wstęp**

Od najdawniejszych czasów nauka języków obcych była silnie podporządkowana indywidualnym potrzebom uczących się, które wynikały najczęściej z wykonywanej przez nich pracy lub prowadzonej działalności. Mowa tu w szczególności o kupcach, dyplomatach, żołnierzach i misjonarzach, dla których język obcy był nieodzownym narzędziem działania zawodowego. Na długo zanim oficjalnie zaistniała ożywiona i pogłębiona refleksja glottodydaktyczna, ludzie uczyli się i posługiwali językami obcymi, aby skutecznie wykonywać swoją pracę (M. Cieśla 1974, C. Germain 1993, S. Eurin 2003). Jeśli ci ostatni od dawna świadomi byli roli języków obcych w prowadzonych przez siebie działaniach zawodowych, instytucje kształcenia zwróciły uwagę na ten problem dużo później (por. E. Gajewska, M. Sowa 2008).

Celem niniejszego artykułu jest prześledzenie rozwoju koncepcji kształcenia w zakresie języka francuskiego dla celów zawodowych. Przegląd etapów refleksji nad nauczaniem języka francuskiego obejmuje okres od lat 50-tych XX wieku do roku 2008<sup>1</sup>.

### **1. Potencjalne przyczyny zmian koncepcji kształcenia językowego**

Nikomu nie trzeba przypominać, jak wiele transformacji dotknęło metodykę nauczania języków obcych w ostatnim stuleciu. Wiele koncepcji odrzucono, wiele z nich zmodyfikowano, część z nich jest w mniejszym bądź większym stopniu nadal stosowana w praktyce. Zmiany, jakie dokonały się w zakresie myśli dydaktycznej, nie tyle wynikają z kreatywności (czy intelektualnej płodności) ich twórców, co są podyktowane zmieniającymi się warunkami życia we wszystkich możliwych jego obszarach. Decydującym kryterium w wyborze metody nauczania, czy rezygnacji z takiej metody na korzyść innej, okazuje się być jej (bez)użyteczność, (nie)skuteczność czy ograniczona skuteczność/ użyteczność w odniesieniu do tego, co dzieje się wokół użytkownika języka. Oznacza to, że współczesne koncepcje dydaktyczne podkreślają ścisłą nierozzerwalność sposobu nauczania języka obcego ze sposobem posługiwania się tymże językiem w sytuacjach poza szkołą. Innymi słowy, sytuacje uczenia się języka muszą być zbieżne z sytuacjami jego autentycznego użycia.

Wynika z powyższego, że glottodydaktyka – tak ogólna, jak i specjalistyczna – zawsze winna mieć na względzie kompatybilność proponowanych modeli i metod kształcenia językowego z rzeczywistymi (tj. pozaszkolnymi) obszarami aplikacji umiejętności językowych nabytych przez uczących się. Można więc stwierdzić, że zmiany, które do tej pory dotknęły refleksję nad nauczaniem języków, były mniej lub bardziej adekwatną odpowiedzią na to, co dokonało się i nadal dokonuje się we współczesnych społeczeństwach.

Uwarunkowania zmian dokonujących się w obszarze dydaktyki mogą być różne i mogą mieć rozmaite podłoże. Rację z pewnością należy przyznać C. Purenowi (2007), który wskazuje na trzy główne przyczyny zmian i określa je mianem historycznych, ideologicznych i ekonomicznych. Po pierwsze, przejście od jednej koncepcji dydaktycznej do innej dokonuje się zawsze w momencie, kiedy potrzeby i oczekiwania społeczne ewoluowały na tyle, że nie dają się pogodzić z założeniami, które wcześniej przyświecały powstaniu danej metody. Doskonałą ilustracją tej

---

<sup>1</sup> Wcześniejsze etapy i metody poświęcone nauczaniu języka francuskiego dla potrzeb zawodowych opisane zostały w artykule E. Gajewska, M. Sowa (2010).

tezy może tu być chociażby konieczność porzucenia metody gramatyczno-tłumaczeniowej na rzecz metody bezpośredniej.

Po drugie, w każdym okresie historycznym, ewolucja koncepcji nauczania opiera się na odpowiednim dla danej epoki modelu ideologicznym, dotyczącym zmian i postępu społecznego. Przejście od metody gramatyczno-tłumaczeniowej dokonało się na przełomie XIX i XX wieku na tle wydarzeń rewolucyjnej pośród haseł radykalnego (żeby nie powiedzieć brutalnego) odcięcia się od przeszłości, określanych przez niektórych nauczycieli mianem „pedagogicznego zamachu stanu”. Na przełomie lat 50 i 60-tych XX wieku, pojawieniu się metody audiolingwalnej towarzyszyły idee postępu technicznego, w myśl których technologia sama w sobie jest nośnikiem postępu. Takie założenie skłoniło do zmiany sposobu nauczania poprzez wykorzystanie nowych zdobyczy techniki, a w szczególności odtwarzanie dźwięków i obrazów. Podobne podłoże ideologiczne miały kolejne zmiany, które więcej korzyści upatrywały w wymianie informacji poprzez komunikację niż samej technologii. Stąd era metody komunikacyjnej.

Wreszcie, trzeci ważny czynnik perturbacji w obszarze metodyki języków obcych każe zwrócić uwagę na silne powiązanie koncepcji dydaktycznych z tendencjami, które obowiązują w sferze zarządzania przedsiębiorstwami. Na przestrzeni lat można zaobserwować wzajemny wpływ jednych i drugich, co jest wynikiem konfrontacji z nowymi wyzwaniami, jakie w pewnej mierze są wspólne tak dla firm, jak i dla instytucji kształcenia. W jednym i w drugim przypadku należy opracować produkt przeznaczony dla pewnej grupy klientów już zainteresowanych bądź potencjalnie zainteresowanych ofertą, zaspokoić ich potrzeby i wymagania (a czasem i żądania), wreszcie trzeba być w stanie wytworzyć właściwie oszacowaną wartość dodaną. Wzajemne wymagania rynku i klienta, czy to w obszarze firmy czy instytucji kształcenia, każą bezsprzecznie wykorzystywać model podaży i popytu oraz produktywności.

Przykładów na istnienie powiązań pomiędzy glottodydaktyką a funkcjonowaniem przedsiębiorstw jest wiele. Metody nauczania oparte na drylu językowym i automatyzmach doskonale ilustrują epokę taylorizmu w przemyśle amerykańskim. Przepływ informacji w firmie oraz rosnąca rola komunikacji wewnętrznej i zewnętrznej odpowiadają tendencjom w dydaktyce, kiedy tworzone podstawy dla metody komunikacyjnej. Coraz większe uwzględnianie potrzeb klientów przez firmy zaowocowało w dydaktyce podejściem skupiającym się na potrzebach ucznia. Wreszcie, w ostatnich latach, działalność międzynarodowa firm w formie projektów prowadzi do stosowania podobnych praktyk w obszarze nauczania poprzez zachęcanie uczniów do wspólnego wykonywania zadań (zob. M. Sowa 2011).

## 2. Nauczanie języka francuskiego dla potrzeb zawodowych – różnorodność terminów i koncepcji

Transformacje, jakie dokonały się w obszarze ekonomii, technologii, życia i myślenia społeczeństw, nie pozostały bez wpływu na sposób postrzegania nauczania języków obcych. Przykładem może tu być chociażby język francuski. Od chwili wielkich przemian geopolitycznych po zakończeniu drugiej wojny światowej, refleksja nad nauczaniem języka francuskiego dla celów zawodowych nie przestaje się rozwijać. Wynikiem tego intensywnego rozwoju są pojawiające się na przestrzeni lat coraz to nowe definicje celów i metod kształcenia, co znajduje swoje potwierdzenie w bogactwie i różnorodności pojawiających się terminów i określeń przedmiotu oraz celu nauki.

### 2.1. Le français scientifique et technique

Po zakończeniu drugiej wojny światowej Francja częściowo utraciła swoją intelektualną pozycję w świecie. Od początku 1952 roku podejmowane były wysiłki mające na celu swoiste promowanie języka francuskiego w środowiskach naukowych. Pod koniec lat 50-tych XX wieku pojawiło się określenie *le français scientifique et technique*, które odnosiło się do nauki języka francuskiego dla potrzeb nauki i techniki. Pojawienie się tej nazwy wynikało poniekąd z decyzji politycznej, która miała na celu obronę ekonomicznych interesów Francji oraz jej pozycji w świecie geopolitycznym, a w konsekwencji pozycji języka francuskiego wobec rosnącego w siłę języka angielskiego na arenie międzynarodowej. Aby Francja nadal mogła odgrywać rolę potęgi naukowej i technicznej poprzez udział w przedsięwzięciach prowadzonych w obszarze przemysłu paliwowego, węglowego czy samochodowego, koniecznym było, aby element „naukowy i techniczny” stał się priorytetowym celem kształcenia. W początkowym okresie obydwie określenia rozpatrywane były wyłącznie w płaszczyźnie leksykalnej, zgodnie z ideami przyświecającymi wówczas glottodydaktyce ogólnej. Wychodząc z założenia, że jedynie terminologia pozwala dotrzeć do sedna danej dziedziny, przystąpiono do opracowywania inwentarzy specjalistycznego słownictwa wspólnego różnym gałęziom nauki. W ten sposób usiłowano również wypełnić lukę istniejącą pomiędzy nauczaniem języka francuskiego ogólnego (*Français Fondamental*: 1-szy i 2-gi stopień) a nauczaniem języków poszczególnych specjalności. W wyniku takich zabiegów powstał – pod nazwą *Vocabulaire général d'orientation scientifique* (VGOS) – inwentarz 1160 jednostek leksykalnych, który traktowany był jako „język pośredni, język przejściowy pomiędzy językiem ogólnym a językami specjalności”<sup>2</sup> (G. Vigner 1980: 14).

<sup>2</sup> Tłum. M. Sowa.

Dopiero w późniejszych etapach, które przypadły na lata 70-te XX wieku, perspektywa terminologiczna ustąpiła miejsca analizie tekstów/ dyskursów oraz badaniom poświęconym funkcjonowaniu komunikacji specjalistycznej (G. Holtzer 2004). Dyskurs naukowy stał się wówczas przedmiotem analizy pod kątem teoretycznym (budowa tekstów i ich mechanizmy) lub pod kątem dydaktycznym (rozwój kompetencji tekstowej uczących się). Poza tym, w tym okresie prowadzone były również prace nad typologią dyskursów specjalistycznych, te ostatnie umożliwiające komunikację między specjalistami (interlokucja wewnętrzna) lub mające na celu popularyzację i rozprzestrzenianie wiedzy (interlokucja zewnętrzna). W efekcie tych badań, prowadzona refleksja nad treściami kształcenia wzbogaciła się o dodatkowy czynnik, jakim są zjawiska interakcyjne charakterystyczne dla komunikacji ustnej, a pomijane jak dotąd w analizie tekstów.

Początkowo, oferta kształcenia w zakresie *le français scientifique et technique* adresowana była do dorosłych, którzy odbyli uprzednio formację zawodową w języku ojczystym. Z biegiem lat objęła ona także studentów kierunków technicznych, co przyczyniło się do nadmiernego rozszerzenia zasięgu przedmiotowego: przymiotniki „naukowy” i „techniczny” nie mogły pomieścić w sobie wszystkich dziedzin będących przedmiotem studiów technicznych. W konsekwencji, konieczna stała się zmiana nazwy *le français scientifique et technique* na bardziej adekwatną do okoliczności *le français langue de spécialité*.

## 2.2. Le français langue de spécialité

Pojawienie się i zastosowanie niniejszej nazwy było efektem prac leksykologów. *Le français langue de spécialité* jest wyrażeniem dość ogólnym, odnoszącym się do języków, które pozwalają na przekaz informacji pochodzących ze specyficznego obszaru działania (R. Galisson, D. Coste 1976: 511). Główny akcent położono na charakterystyczne cechy leksykalne języka oraz na ścisłą selekcję elementów syntaktycznych. F. Mourlhon-Dallies (2008) jest zdania, że ta koncepcja, którą stosowano zasadniczo w latach 1963-1973, pozwalała odróżnić język specjalności od języka ogólnego, codziennego, niespecjalistycznego.

Z czasem okazało się jednak, że i nazwa *le français langue de spécialité* jest problematyczna, ponieważ obejmowała zbyt rozległy obszar kategorii językowych i uniemożliwiała ścisłe rozgraniczenie treści specjalistycznych.

## 2.3. Le français instrumental

Na początku lat 70-tych XX wieku pojawiło się określenie *le français instrumental*, a wraz z nim nowe podejście w nauczaniu języków specjalistycznych, które sprawdziło się wcześniej w latach 60-tych w krajach Ameryki Łacińskiej. Celem

tego nowego podejścia było rozwinięcie u uczniów sprawności czytania tekstów specjalistycznych. W związku z tym, przyjęta metodologia zakładała wykorzystanie w nauce języka autentycznych tekstów specjalistycznych, które nie zostały poddane uprzednio żadnej obróbce dydaktycznej. W ten sposób, regularne czytanie tekstów pozwalało uczącym się przyswoić sobie język danej dziedziny.

Przymiotnik „instrumentalny” niesie za sobą obraz języka jako narzędzia umożliwiającego wykonanie różnych czynności czy działań językowych podejmowanych w praktycznym celu (G. Holtzer 2004). Zasadniczo stosuje się ten przymiotnik dla określenia „języka francuskiego” lub „języka” jako takiego, aby w ten sposób wskazać na środek komunikacji pozwalający lokutorowi, dla którego tenże język nie jest ojczystym, działać za jego pośrednictwem w celu wypełniania zobowiązań zawodowych czy też zdobywania wiedzy formułowanej w tymże języku. Według tego podejścia, nauka języka miała polegać na posługiwaniu się nim jako narzędziem działania, tzn. adekwatnie do wytyczonych celów (R. Galisson, D. Coste 1976: 287).

Zdecydowaną wadą omawianego tu podejścia było ograniczenie rozwoju sprawności uczącego się do sprawności czytania i pisania. Pomijano kształtowanie sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia, które są konieczne dla pełnego i skutecznego udziału w interakcjach ustnych typowych przecież dla komunikacji zawodowej.

#### 2.4. Le français fonctionnel

Świadomi braków i ograniczeń poprzednich koncepcji nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych, glottodydaktycy francuscy stanęli wreszcie przed koniecznością uwzględniania w procesie nauki osoby uczącego się. Nowe spojrzenie na proces nauki języka obcego zaowocowało swoistym odrodzeniem metodologicznym, któremu towarzyszyło pojawienie się licznych nowych terminów, takich choćby jak „funkcjonalny” czy „potrzeby językowe”. Nawet jeśli w początkowych etapach *le français fonctionnel* rozwijał się w oparciu o zasady *le français instrumental*, to od 1976 roku polityka Ministerstwa Spraw Zagranicznych doprowadziła do opracowania bogatej oferty kursów i szkoleń, które kładły akcent na kształcenie językowe w perspektywie dużo szerszej niż dotychczas i na rozwój różnorodnych kompetencji komunikacyjnych (a nie tylko językowych).

Działaniami ministerialnymi podejmowanymi względem języka francuskiego kierowała chęć uwzględnienia liczebności i różnorodności odbiorców oferty kształcenia, ich potrzeb i indywidualnych celów. Ten nowy punkt widzenia, będący w opozycji do poprzednich podejść, znalazł również odbicie w oficjalnych programach nauczania. Uznano za słuszne (a jednocześnie nieuniknione) zwrócenie się do językoznawstwa, które na nowo zajęłoby się szczegółową analizą zagadnienia sensu w wypowiedzi (a nie tylko w języku) i w dyskursie (a nie tylko w zdaniu), zwracając uwagę na kontekst i uwarunkowania wypowiedzi (por. S. Lehmann, S. Moirand 1979).



W roku 1976 ukazał się słynny artykuł L. Porcher „Monsieur Thibault et le Bec Bunsen”, który stał się manifestem nowych tendencji w nauczaniu języków oraz punktem odniesienia dla wielu badaczy i praktyków. L. Porcher mocno akcentuje w nim funkcjonalny charakter nauczania języka, a nie funkcjonalność języka samego w sobie. To, co kluczowe dla metodyki nauczania, to powody, dla których uczący się podejmuje naukę języka obcego. Temu priorytetowemu celowi powinna być podporządkowana organizacja całego procesu nauki. Za funkcjonalne uważa się takie nauczanie, które wykorzystuje praktyki adekwatne do postawionych celów nauki. Przyjmuje się, że nie ma mowy o istnieniu funkcjonalnych języków. Istnieje tylko mniej lub bardziej funkcjonalne kształcenie w zakresie takiego czy innego aspektu języka w odniesieniu do takiej czy innej sytuacji komunikacyjnej (por. D. Lehmann 1993: 99). W efekcie zaczynają się kształtować nowe praktyki metodyczne, które wnikliwie analizują z jednej strony potrzeby uczącego się, a z drugiej specyfikę sytuacji nauczania/uczenia się. Dzięki temu możliwe jest zgromadzenie wystarczającej dozy danych, w odniesieniu do których zostaną określone treści kształcenia oraz ich progresja. Inną zaletą funkcjonalnego nauczania języka jest możliwość opracowywania kursów „szytych na miarę”, które zawierają treści odpowiadające specyficznym potrzebom uczących się (R. Galisson 1980).

Omawiane tu podejście *le français fonctionnel* zakładało przyswojenie sobie wyłącznie pewnych wybranych elementów języka poprzez pokazanie ich specyficznego użycia w danej sytuacji komunikacyjnej, a nie ich całości (DU français # LE français). Ta z kolei cecha spotkała się z krytyką, która zarzucała językowe i kulturowe zubożenie nauczania na potrzeby merkantylizmu. Jak przypominają J.-P. Cuq i I. Gruca (2003: 324), zarzucano również, że nowa koncepcja pozbawiała nauczanie języka francuskiego wartości humanistycznych, które do tej pory były jego immanentną cechą. Choć zarzuty te przyczyniły się do rezygnacji z posługiwania się terminem *le français fonctionnel* w glottodydaktyce specjalistycznej, z biegiem czasu idee przyświecające temu podejściu (w szczególności skupienie się na osobie uczącego się, jego potrzebach i celach) przeniknęły do glottodydaktyki ogólnej, znajdując w niej podatny do rozwoju grunt.

## 2.5. Le français de spécialité

Wobec powyższego, z początkiem lat 90-tych XX wieku zaczęto na nowo interesować się dziedzinami specjalizacji zawodowej i językiem, jakim te ostatnie się posługują. Przyjęty termin *le français de spécialité* oznacza więc „język specjalności, a w szczególności ogół dyskursów właściwych danej specjalności lub dziedzinie”<sup>3</sup> (J.-M. Mangiante 2007: 130). Każdy specjalistyczny dys-

<sup>3</sup> Tłum. M. Sowa.

kurs wymaga odmiennego użycia języka pod względem specyficznych struktur syntaktycznych, fachowego słownictwa czy typowych dla niego sposobów komunikacji.

Ponowny wzrost zainteresowania dziedzinami specjalizacji wynika częściowo z podróży czy szkoleń prowadzonych i odbywanych za granicą przez nauczycieli, którzy zdobyli podczas nich cenne doświadczenie zawodowe w zakresie nauczania języka konkretnych specjalności. Lata 90. to również czas pojawiania się licznych publikacji dydaktycznych, których tytuły nawiązują bezpośrednio do obszarów działalności zawodowej lub dziedzin specjalizacji, tj. ekonomia, hotelarstwo i turystyka, gastronomia, prawo, itp. Nowe tendencje są również widoczne w sferze ewaluacji i certyfikowania umiejętności w zakresie języka francuskiego. Dzieje się to za sprawą Paryskiej Izby Przemysłowo-Handlowej (*Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris* – CCIP), która opracowuje i „wypuszcza na rynek” serię certyfikatów językowych, których celem jest potwierdzanie znajomości języka francuskiego w konkretnych obszarach działalności zawodowej.

W przeciwieństwie do poprzednich koncepcji, *le français de spécialité* nie jest zakorzeniony w żadnej szczególnej koncepcji dydaktycznej, ale jest raczej wynikiem „empirycznego podziału na specjalistyczne dziedziny, które są od siebie mniej lub bardziej precyzyjnie oddzielone. Jest on wygodnym środkiem do określenia obszarów interwencji, tematycznych treści, typów odbiorców” (F. Mourlhon-Dallies 2008: 26; tłum. M. Sowa). Ten tematyczny podział ma kilka źródeł, wśród których wymienia się dyscypliny akademickie, przedmioty uniwersyteckie, oficjalne obszary badań naukowych wskazywane przez francuski Komitet Badań Naukowych (CNRS), sfery działań prowadzonych przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych, które przedstawiają ofertę kształcenia w następujących kategoriach: Język francuski ekonomii i finansów oraz Język francuski handlowy, Język francuski hotelarstwa i turystyki, Język francuski nauki i techniki, Język francuski prawa, Język francuski współpracy międzynarodowej, Język francuski medycyny, Język francuski relacji publicznych i administracji, Język francuski dla tłumaczy, Język francuski dla sekretarek, Język francuski nauk społecznych i humanistycznych (historia, literatura, sztuka, psychologia, filozofia, socjologia).

Niniejszy podział na dziedziny nasuwa jednak pewną trudność polegającą na precyzyjnym określeniu treści tychże dziedzin. Każda z przedstawionych powyżej kategorii zajmuje bardzo (żeby nie powiedzieć zbyt) szeroki obszar, co wymusza dodatkowy podział na mniejsze podkategorie. Z kolei tworzenie podkategorii w żaden sposób nie gwarantuje potraktowania każdej z dziedzin w sposób należyte wyczerpujący i kompletny. W każdym z obszarów działania zawodowego pojawiają się bardzo specjalistyczne zagadnienia i/ lub takie, które pojawiły się w ostatnim czasie, a które nie znajdują odbicia w istniejących materiałach dydaktycznych.

## 2.6. Le français sur objectif(s) spécifique(s)

Termin *le français de spécialité* nadal jest szeroko stosowany we francuskiej dydaktyce. W ostatnich latach jest on często przeciwstawiany innemu określeniu, a mianowicie *le français sur objectif(s) spécifique(s)* (*FOS*). Zasadnicza różnica pomiędzy dwiema koncepcjami może być zilustrowana poprzez mechanizmy podaży i popytu, co czynią J.-M. Mangiante i Ch. Parpette (2004) oraz J.-M. Mangiante (2007). *Le français de spécialité* odnosi się do szerokiej oferty kształcenia obejmującej ogół sytuacji komunikacyjnych danej dziedziny, która obejmuje różne zawody. To, co istotne w tym podejściu, to globalne ujęcie danej dyscypliny czy branży zawodowej w takim stopniu, aby była ona dostępna możliwie najszerszej publiczności oraz pokazywała złożoność i różnorodność omawianego obszaru. W tym przypadku chodzi o jak najszersze uwzględnienie dyscypliny czy dziedziny, identyfikację wszelkich tekstów (pisemnych, ustnych, elektronicznych), które są jej częścią i wydobyć z nich reprezentatywną próbkę (z punktu widzenia treści i formy) dla celów nauczania (G. Kahn 2000).

Język francuski dla specyficznych celów – *FOS* – jest odpowiedzią na konkretne zapotrzebowanie, co do oferty kształcenia, które dany odbiorca, mający przed sobą specyficzny cel, potrafi precyzyjnie wyrazić. Dlatego *FOS*, zamiast traktować o całości zagadnień właściwych danej dziedzinie, woli zajmować się konkretnym przypadkiem czy zawodem w zależności od potrzeb uczestników kursu. Tym samym można określić *FOS* mianem oferty kształcenia „szytej na miarę”, która jest tworzona po otrzymaniu informacji zapotrzebowania na konkretny kurs dla konkretnego odbiorcy, której celem jest przygotowanie tego ostatniego do skutecznego reagowania w określonych sytuacjach zawodowych, z jakimi może mieć on styczność. Oferta kursów opracowanych według założeń *FOS* adresowana jest do osób pracujących, najczęściej niespecjalistów, dla których znajomość języka francuskiego jest celem i koniecznością samą w sobie.

Cele kształcenia językowego proponowanego w ramach *FOS* mogą być wyrażone w sposób ograniczony (w liczbie pojedynczej), jak i w szerszym ujęciu (w liczbie mnogiej), o czym świadczy już sam zapis ortograficzny terminu (sing. *objectif spécifique* vs pl. *objectifs spécifiques*). Określenie podejścia w liczbie mnogiej *le français sur objectifs spécifiques* pojawiło się w latach 80-tych XX wieku jako kalka angielskiego terminu *English for Specific Purposes (ESP)* i szybko zostało rozpowszechnione dzięki krytycznym wypowiedziom względem *le français fonctionnel*. Samo pojęcie „specyficznych celów” kładło nacisk na rezultat kształcenia, który koncentrował się na elementach naprawdę istotnych i niezbędnych dla odbiorcy kształcenia. Rację należy przyznać F. Mourlhon-Dallies (2008), która zauważa, że mnogość celów (wyrażona za pomocą liczby mnogiej) pokazuje również kompleksowość działań nauczyciela. Ten ostatni nie może skutecznie uczynić specjalistów z uczących się bez jednoczesnego uwzględnienia elementów leksyki,

gramatyki, dyskursu, kultury itp. Liczba mnoga uświadamia, że istnieje cała mozaika celów różnej natury, które nie mogą zostać pominięte przez nauczyciela ani ucznia w drodze do osiągnięcia postawionego celu.

Na początku nowego tysiąclecia (tj. ok. 2004 r.) pojawia się termin *FOS*, gdzie cel wyrażony jest w liczbie pojedynczej (*objectif spécifique*). Zasadnicza różnica względem *FOS* w liczbie mnogiej wynika z charakterystyki odbiorców – ich cech i kompetencji –, do których kształcenie jest adresowane. *FOS* w liczbie pojedynczej oznacza nastawienie na bardzo ukierunkowane działania opierające się o inżynierię kształcenia. Wynika z tego, że oferta takich kursów jest adresowana do osób wykonujących konkretny zawód za granicą, gdzie język francuski nie jest zbyt powszechny. Celem kursów jest niejako przyjście z pomocą tymże pracownikom znajdującym się często w sytuacjach komunikacji z rodzimymi użytkownikami języka francuskiego.

### **2.7. Le français de la communication professionnelle/ Le français à visées professionnelles**

W okolicach 2000 roku określenie „Język francuski komunikacji zawodowej” pojawia się obok istniejących już i stosowanych *le français de spécialité* i *FOS*. Podczas gdy dwa ostatnie nadal wpisują się w nurt skupiony na specjalnościach zawodowych, rozbitych na mniej lub bardziej ograniczone i/ lub wyspecjalizowane treści, język francuski komunikacji zawodowej określanej jest raczej jako koncepcja transwersalna dla różnych dziedzin specjalności. Jest pojęciem o wiele szerszym niż dwa poprzednie, ponieważ nie obiera za cel żadnej konkretnej specjalności, a uwzględnia użycie języka w szerokiej gamie działań zawodowych wykonywanych w języku francuskim. Dzięki takiej charakterystyce pozwala być koncepcją bardziej operacyjną wobec poprzednich na rynku usług kształcenia w zakresie języka francuskiego.

Ta nowa koncepcja pojawia się po raz pierwszy w ofercie kształcenia za sprawą podręcznika do nauki języka francuskiego dla potrzeb zawodowych zatytułowanego „Français.com” autorstwa J.-L. Penfornisa (2002). Celem, który jej przyświeca, jest ukazanie wszelkich językowych i kulturowych aspektów życia zawodowego poprzez sytuacje komunikacyjne właściwe dla świata pracy. Niniejsze aspekty są przedstawione w formie informacji osadzonych w kontekście społeczno-gospodarczym, ale również – i to jest nowość – w formie zawodowych zadań do wykonania, dzięki czemu zadania klasowe stają się podobne do zadań wykonywanych w kontekście pracy zawodowej.

Bardzo szybko jednak okazuje się, że język francuski komunikacji zawodowej musi zostać zastąpiony nowym określeniem. Zmiana nazwy podyktowana jest bardziej decyzją polityczną i strategiczną niż znajduje merytoryczne czy dydak-

tyczne uzasadnienie. U podstaw zamiany określenia „język francuski komunikacji zawodowej” na rzecz „język francuski dla celów zawodowych” (*le français à visées professionnelles*) należy upatrywać pojawienie się nowej grupy potencjalnych odbiorców kształcenia. Ci ostatni to studenci zagraniczni, którzy przybywają do Francji w celu podjęcia pracy zarobkowej czy odbycia stażu w firmie oraz osoby zmieniające pracę, których liczba stale rośnie. Ponieważ wspólny mianownik wyrażony w poprzedniej koncepcji – komunikacja zawodowa w różnych dziedzinach zawodowych – okazał się niewystarczający w kształceniu pewnych odbiorców, konieczne było wpisanie niektórych kursów w mniej lub bardziej szeroki kontekst specjalności. Dzięki temu możliwe stało się jednoczesne uwzględnienie, z jednej strony, elementów językowych będących na usługach danej specjalności oraz, z drugiej, specyficznych potrzeb odbiorców, do których oferta kształcenia jest adresowana. W konsekwencji, *le français à visées professionnelles* stał się określeniem ogólnym zawierającym w sobie język francuski różnych specjalności, choć jego cel nie zakłada osiągnięcia wysokiego poziomu specjalizacji.

## 2.8. Le Français Langue Professionnelle

Nie można rozpatrywać określenia *le français langue professionnelle*, zaproponowanego w 2006 roku przez F. Mourlhon-Dallies (2006), w oderwaniu od kontekstu zmian politycznych i ekonomicznych, które poprzedziły jego pojawienie się. Po pierwsze, uznano, że nie da się już funkcjonować w środowisku zawodowym bez znajomości języków obcych. Poza tym, to środowisko dotknęły poważne przeobrażenia w sferze organizacji pracy i wymaganych od pracowników kompetencji. Skończyły się czasy taylorizmu, kiedy w przedsiębiorstwach rygorystycznie separowano od siebie pracowników różnych szczebli, a obowiązki zawodowe wykonywane były według ścisłych wytycznych przełożonych. Obecnie pracownicy zyskali większą autonomię w wykonywaniu swojej pracy. Odgórne polecenia coraz rzadziej sterują organizacją pracy, a ich miejsce częściej zajmują wskazówki graficzne czy alfanumeryczne wyświetlane na ekranach urządzeń i komputerów. Wynika z tego, że osoby pracujące nawet na najniższych stanowiskach, niewymagających wysokiego stopnia kwalifikacji, muszą potrafić czytać, pisać, przekazywać informacje, itp. Coraz mniej jest zawodów i stanowisk, które pozbawione byłyby werbalnego przekazu. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest uznanie kompetencji językowych jako nierozdzielnych z kompetencjami zawodowymi. Umiejętność posługiwania się językiem staje się więc warunkiem *sine qua non*, aby otrzymać i, co istotne, utrzymać pracę.

Równocześnie z tymi przemianami obserwuje się we Francji (ale także i w całej Europie) poważny spadek „rąk do pracy” w zakresie pewnych zawodów. Wyjściem z tej sytuacji jest oczywiście zatrudnianie obcokrajowców, co z kolei wymusza uzu-

pełnienie ich kompetencji zawodowych o kompetencje językowe. To właśnie w profilu uczących się tkwi zasadnicza różnica pomiędzy *FOS, le français de spécialité* a *le français langue professionnelle (FLP)*. Ten ostatni skierowany jest do osób, które muszą wykonywać własny zawód w języku francuskim. Poziom profesjonalizacji tychże osób nie jest zbyt wysoki. W zdecydowanej większości przypadków są to osoby, które doskonałą swoją znajomość francuskiego lub zaczynają jego naukę od podstaw, aby otrzymać pracę i wejść we francuskie środowisko zawodowe.

Należy także wspomnieć, że idea *FLP* pozwala przeniknąć granice pomiędzy językiem francuskim pojmowanym jako język ojczysty, język drugi i język obcy. Wynika to z faktu, że *FLP* odnosi się do kursów przeznaczonych tak dla młodych bezrobotnych Francuzów, jak i dla imigrantów z zagranicy.

Jeśli chodzi o treści programowe kursów wykorzystujących koncepcję *le français langue professionnelle*, to są one dostosowane do wymagań danej branży zawodowej lub konkretnego zawodu i koncentrują się na interakcjach pomiędzy różnymi partnerami zawodowymi w danym obszarze zawodowym i na ich zachowaniu adekwatnym do kontekstu. Innymi słowy, *FLP* zawiera w sobie elementy należące do różnych obszarów, tj. elementy języka, elementy działania zawodowego oraz elementy zawodu. To, co niezwykle typowe dla przedstawianej tu koncepcji, to ścisła współzależność języka i kontekstu działania zawodowego. Wynika z tego, że kompetencje językowe i zawodowe nie mogą być kształtowane w oderwaniu od samego działania, co wymaga nieustannego łączenia treści językowych z tymi, które odnoszą się do danego zawodu.

## 2.9. Le français langue d'action professionnelle

Publikacja *Europejskiego systemu kształcenia językowego (ESOKJ)* (Rada Europy 2003<sup>4</sup>), a w szczególności propagowanie przez tenże dokument podejścia zadaniowego w nauczaniu języków, zwróciły uwagę glottodydaktyków na naukę języka poprzez działanie i na potrzeby działania. Opracowanie zadań, których wykonanie staje się główną aktywnością uczących się języka, ma na celu zbliżenie sytuacji uczenia się do sytuacji życia społecznego i/ lub zawodowego. Zaletą takiego podejścia jest lepsze przygotowanie uczących się do przyszłej konfrontacji z działaniami społeczno-zawodowymi. Staje się to możliwe poprzez ścisłe połączenie aktywności klasowych (zadań) z aktywnością w kontekście społecznym i/ lub zawodowym (konkretne działania). Ponieważ za sprawą *ESOKJ* ucący się języka zyskuje identyczny status co użytkownik języka, podejmowane przez niego działania w klasie na potrzeby nauki języka winny upodabniać się do działań prowadzonych w społeczeństwie i/ lub kontekście zawodowym. W tej sytuacji pojawia się nowy termin

<sup>4</sup> W 2003 r. ukazała się polska wersja *ESOKJ*, którą poprzedziły wydania w innych językach europejskich, m.in. wydanie francuskie *Cadre européen commun de référence* w 2001 r.

– *le français langue d'action professionnelle (FLAP)* –, który ilustruje nową rolę języka francuskiego. Jest to od teraz „język działania zawodowego” (E. Perrichon 2008). *FLAP* odróżnia się od *FOS* i *FLP* poprzez postawienie uczącego się w sytuacjach współpracy z innymi, tak w trakcie uczenia się, jak i w przyszłym życiu zawodowym, w których ten posługuje się językiem francuskim w celu realizacji wspólnego przedsięwzięcia.

*FLAP* adresowany jest wyłącznie do uczących się, dla których język francuski jest językiem obcym lub językiem drugim. Rozwijanie strategii pozwalających uczącym się zdobyć kompetencje adekwatne do sytuacji działania staje się możliwe poprzez samo działanie (w formie zadań i projektów). Jednocześnie sytuacje uczenia się poprzez działanie uświadamiają uczącym się wielokanałowość języka w kontekście zawodowym, co jest priorytetowym celem *FLAP*. W ten sposób, uczący się postrzegają język jako narzędzie działania zawodowego i społecznego, jako środek celu, a nie cel sam w sobie.

### 3. Podsumowanie

Zarysowana powyżej panorama ukazuje ewolucję koncepcji, jakie miały miejsce w obszarze francuskiej dydaktyki specjalistycznej. Dla lepszego prześledzenia poszczególnych etapów przedstawiamy poniżej wszystkie koncepcje w formie zbiorczej tabeli.

Jak ukazano powyżej, intensywny rozwój myśli dydaktycznej w zakresie nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych doprowadził na przestrzeni lat do stworzenia licznych typologii. Na przykładzie obficie tworzonych terminów widać, że często oznaczają one cel/ przedmiot nauki (tj. język specjalistyczny) i mogą być stosowane jako synonimy odnośnej gałęzi glottodydaktyki. Innymi słowy, dany termin oznacza dydaktykę szczegółową oraz jej przedmiot.

Pośród omówionych terminów znaleźć można nazwy, które są nacechowane historycznie i określają podejście lub metodę, jak miało to miejsce w przypadku *le français fondamental* czy *le français instrumental*. Inne z nich są powiązane z dziedzinami (medycyna, prawo) lub obszarami działalności (turystyka, hotelarstwo), co widać na przykładzie segmentacji tematycznych w ramach *le français de spécialité*. W omówionym powyżej repertuarze typologii znajdują się również nazwy odnoszące się do kursów „szytych na miarę” dla konkretnych odbiorców (np. *FOS*) i istniejące niezależnie w ofercie dydaktycznej (np. *le français de spécialité*). Wreszcie, znaleźć można nazwy nawiązujące do mniej lub bardziej specjalistycznych działań zawodowych, co widać na przykładzie *le français à visées professionnelles* (kompetencje wspólne różnym obszarom działania zawodowego) i *le français langue professionnelle* (dwutorowe kształcenie w zakresie języka i zawodu).

Tabela 1. Postęp myśli dydaktycznej w zakresie nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych.

Nazwa		Kompetencje	Odbiorcy	Materiały	Metodologia	Priorytet
Français scientifique et technique	koniec 1950–1970	przyswojenie specjalistycznego słownictwa	- na początku eksperci w danej dziedzinie - później studenci kierunków technicznych	- inwentarze specjalistycznej terminologii - specjalistyczne teksty i dyskursy	SGAV	język
Français langue de spécialité	1963–1973	przyswojenie specjalistycznego słownictwa	eksperti i studenci kierunków specjalistycznych	inwentarze specjalistycznej terminologii	SGAV	język
Français instrumental	1970–1975	czytanie ze zrozumieniem specjalistycznej dokumentacji	studenci	autentyczne teksty specjalistyczne	„metoda poprzez czytanie”	język
Français fonctionnel	1975–1980	kompetencja komunikacyjna związana z potrzebami i celami uczących się	odbiorcy w trakcie specjalizacji lub osoby pracujące	dokumenty autentyczne i/ lub poddane obróbce dydaktycznej	podjęcie komunikacyjne oparte o analizę potrzeb	język i komunikacja
Français sur Objectif(s) Spécifique(s) (FOS)	1980	kompetencja komunikacyjna (głównie cząstkowa) uwzględniająca natychmiastowe potrzeby uczącego się związane z wykonywanym zawodem i/ lub zajmowanym stanowiskiem	osoby pracujące	dokumenty autentyczne i/ lub poddane obróbce dydaktycznej	podjęcie komunikacyjne oparte o analizę zawodowych sytuacji komunikacyjnych i metoda projektów	komunikacja
Français de spécialité	1990	kompetencja komunikacyjna właściwa danej dziedzinie i/ lub specjalności	odbiorcy w trakcie specjalizacji lub osoby pracujące	dokumenty autentyczne i/ lub poddane obróbce dydaktycznej	podjęcie komunikacyjne oparte o analizę dyskursu	komunikacja
Français de la communication professionnelle/ Français à visées professionnelles	2000	kompetencja komunikacyjna oraz wykonywanie zadań niezależnie od typu wykonywanej pracy	- studenci w trakcie specjalizacji - osoby zmieniające zawód/ pracę	dokumenty autentyczne i/ lub poddane obróbce dydaktycznej	podjęcie komunikacyjne i postkomunikacyjne	komunikacja



Français Langue Profes- sionnelle (FLP)	2006	kompetencje językowe podporządko- wane logice branży zawodowej i/ lub zawodowi	osoby wykonujące pracę wyłącznie w języku francuskim	dokumenty autentyczne	podjęcie post- komunikacyjne (z uwzględnieniem innych dyscyplin: socjologii, etno- grafii, pragmatyki, itp.)	komunikacja
Français Lan- gue d'Action Professionnelle (FLAP)	2008	kompetencje pozwalające współpracować z innymi w środowisku zawodowym	wyłącznie uczący się języka francuskiego jako obcego lub drugiego	zadania	podjęcie zad- aniowe	działanie

Patrząc z innej perspektywy na zaproponowane terminy, można stwierdzić, że odzwierciedlają one konkretne koncepcje, które legły u ich podstaw. W początkowych etapach refleksji nad nauczaniem języka francuskiego dla potrzeb zawodowych dominują koncepcje, które jako cel nauki wskazują przyswojenie sobie fachowej terminologii i struktur gramatycznych właściwych dla zawodowej specjalności (*le français scientifique et technique, le français langue de spécialité*). Stopniowo dokonuje się ewolucja w kierunku koncepcji, gdzie główny akcent kładzie się na pracę z tekstem specjalistycznym, jego typologią, budową, stylistyką, itp. (np. *le français instrumental*). W późniejszym okresie zaczynają dominować koncepcje stawiające w centrum uwagi ucznia i rozwój jego sprawności, i w których cel nauki jest zależny od potrzeb uczących się określonych na podstawie analizy potrzeb (np. *le français fonctionnel, FOS, FLP*). Wreszcie, pojawiają się koncepcje, które koncentrują się na procesie uczenia się, których celem jest uczący się i w których chodzi o ukazanie mu technik i strategii skutecznego i autonomicznego uczenia się (*FLAP*).

Dokonany przegląd etapów kształtowania się nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych pokazuje, że owa refleksja, która często inspirowana była czynnikami ekonomicznymi i/ lub politycznymi, przyczyniła się do postępu myśli dydaktycznej zmierzającej zasadniczo w dwóch kierunkach. Po pierwsze miała ona na celu wskazanie konieczności przejścia od poziomu języka do poziomu dyskursu. Po drugie dążyła do tego, aby kształcenie nie zatrzymywało się na poziomie specjalistycznym, ale jego punktem docelowym był poziom zawodowy. Realizacja tych dwóch założeń nie byłaby możliwa, gdyby prowadzona refleksja „utknęła” na poziomie czysto językowym, pozostawiając z boku zewnętrzne uwarunkowania języka. Na szczęście, we wszystkich przedstawionych powyżej koncepcjach widać powiązania języka z kontekstem, w którym ten funkcjonuje i w którym przybiera konkretny kształt.

Patrząc na intensywność prowadzonej refleksji w zakresie specjalistycznego nauczania języka francuskiego, można tylko ubolewać nad stanem podobnej refleksji

w Polsce, gdzie nadal nie wypracowano spójnej terminologii w zakresie nauczania języków specjalistycznych (por. M. Sowa, E. Gajewska w druku). Należy mieć jednak nadzieję, że popularność, a w zasadzie konieczność nauki języków obcych dla potrzeb zawodowych, przyczyni się do zmiany tego stanu rzeczy. Nie da się bowiem zaprzeczyć, że znajomość języków obcych określana jest w obecnych czasach jako kompetencja operacyjna i dyktowana jest zasadniczo kryterium użyteczności. W takim znaczeniu pozwala ona za każdym razem niezależnie od kontekstu osiągać za pomocą języka cele indywidualne, zbiorowe, osobiste, zawodowe, itp.

Kończąc niniejszą refleksję nad nauczaniem języków obcych dla potrzeb zawodowych, należy stwierdzić, że kształcenie językowe musi za wszelką cenę dotrzymać kroku transformacjom, jakie mają miejsce w sferze zawodowej, co widać doskonale na przykładzie języka francuskiego. Tylko w taki sposób można będzie adekwatnie odpowiedzieć na aktualne dla danej chwili potrzeby uczących się oraz lepiej przygotować ich do wejścia na dynamiczny i wymagający rynek pracy.

#### BIBLIOGRAFIA

- CIEŚLA, M. (1974), *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*. Warszawa.
- CUQ, J.-P./ I. GRUCA (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble.
- EURIN, S. (2003), *Cinquante ans d'enseignement du français sur objectifs spécifiques: quelques éléments d'une évolution*, (w:) Les Cahiers de l'Asdifle 14. 107–112.
- GAJEWSKA, E./ M. SOWA (2008), *Le Cadre européen commun de référence et l'enseignement sur objectifs professionnels*, (w:) Synergies Sud-Est Européen 1/2008. 101–112.
- GALISSON, R. (1980), *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues: du structuralisme au fonctionnalisme*. Paryż.
- GALISSON, R./ D. COSTE (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*. Paryż.
- GERMAIN, C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paryż.
- HOLTZER, G. (2004), *Du français fonctionnel au français sur objectifs spécifiques. Histoire des notions et des pratiques*, (w:) Le Français dans le Monde. Recherches et Applications. De la langue aux métiers, janvier. 8–24.
- KAHN, G. (2000), *Choix de documents et approches didactiques en français de spécialité*, (w:) Les langues de spécialité: état de la question et enjeux. Actes de colloque, Institut supérieur des Langues de Tunis. 165–175.
- LEHMANN, D. (1993), *Objectifs spécifiques en langue étrangère: les programmes en question*. Paryż.
- LEHMANN, S./ S. MOIRAND (1979), *Lire en français les sciences économiques et sociales*. Paryż.
- MANGIANTE, J.-M. (2007), *Une démarche de référentialisation en français des professions: le partenariat universités – Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP)*, (w:) Le Français dans le Monde. Recherches et Applications 42. 129–144.
- MANGIANTE, J.-M./ Ch. PARPETTE (2004), *Le français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paryż.
- MOURLHON-DALLIES, F. (2006), *Penser le français langue professionnelle*, (w:) Le Français dans le Monde 346. 25–28.

- MOURLHON-DALLIES, F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paryż.
- PENFORNIS, J.-L. (2002), *Français.com*. Paryż.
- PERRICHON, E. (2008), *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères, enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle*. Université Jean Monnet de Saint Etienne. (rozprawa doktorska : [http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029&var\\_recherche=Perrichon](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029&var_recherche=Perrichon) (DW 27.07.2012).
- PORCHER, L. (1976), *M. Thibault et le Bec Bunsen*, (w:) *Etudes de Linguistique Appliquée*, 23. 6–13
- PUREN, C. (2007), *Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées*, (w:) *Cuadernos de filología francesa* 18. Universidad de Extremadura, Departamento de Filología Románica. 127–143.
- Rada Europy (2003), *Europejski system kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa.
- SOWA, M. (2011), *D'une activité pédagogique à l'activité professionnelle. Le cheminement vers la compétence*. Lublin.
- SOWA, M./ E. GAJEWSKA (w druku), *Nauczanie języków obcych dla potrzeb zawodowych: terminologia a kształtowanie się dziedziny*, (w:) W. Chłopicki, G. Szpila (red.), *Termin w językoznawstwie*. Kraków.
- VIGNER, G. (1980), *Didactique fonctionnelle du français*. Paryż.



**Katarzyna SZPOTAKOWSKA**  
Uniwersytet Warszawski

## **Techniki i podstawowe założenia translatorycznej adaptacji tekstów dydaktycznych na przykładzie tekstów z zakresu ekonomii**

### **Abstract:**

#### **Techniques and fundamental assumptions of the preparation of didactic texts for translation students (the case of economic texts)**

Texts are written/spoken language expressions produced by a writer/speaker in a specific communication process. Texts used in the translation didactic system must fulfill conditions of glottodidactic relevance i.e. they must be carefully selected and must contain a combination of suitable linguistic features. These linguistic features are to be in conformity with a given translation didactic system. Texts are selected by a teacher of translation, whose knowledge of a language for specific purposes is broad enough to enable him to choose texts with elements typical of specialist communication.

The preparation of didactic texts means first of all selecting a most suitable text. Secondly, it refers to the division of text into meaningful chunks as well as its modification by means of elaboration or elimination techniques. Other possibilities are text compression or highlighting of certain elements of the structure of the text. At the beginning, translation students may benefit from retranslation exercises and the use of hybrid texts. Finally, the whole process of translation didactics should be oriented towards confronting students with the problem of equivalence.

### **Wprowadzenie**

Zgodnie z antropocentryczną teorią języków ludzkich F. Gruczy (1993: 151–174; por. też S. Grucza 2008: 171–189) tekst jest mownym lub pisemnym wyrażeniem językowym, będącym wytworem mówcy-słuchacza w konkretnym procesie komunikacyjnym. Podstawę do konstruowania tekstów stanowią idiolekty, które nie zawierają się w tekstach, w związku z czym teksty nie są bytami autonomicznymi. Znaczenie, treść ani wiedza nie są substratami tekstów. Foniczna, graficzna oraz taktylna postać tekstu stanowi jego konkretną realizację. Struktura tekstu ma postać obiektu mentalnego, stanowiącego element wiedzy mówcy-słuchacza. Na

konkretny tekst może składać się jeden wyraz lub jedno zdanie bądź też wiele wyrazów lub zdań. Tekst pełni rolę swoistego zastępnika znaczenia. Znaczenie nadaje tekstowi jego twórca. Rozumienie tekstu leży natomiast po stronie jego odbiorcy. Możliwość zrozumienia tekstu przez odbiorcę zależy od stopnia zbieżności jego idiolektu z idiolektem twórcy tekstu, od ścisłości tych idiolektów oraz zbieżności wewnętrznych i zewnętrznych kontekstów. Tekst specjalistyczny od tekstu niespecialistycznego różni się tym, że jego twórcą jest specjalista i zostaje on wytworzony w akcie komunikacji specjalistycznej.

### 1. Tekst dydaktyczny

W procesie dydaktycznym teksty służą do osiągnięcia konkretnych założeń glottodydaktycznych i pełnią w nim prymarną rolę (S. Grucza 2004: 251–252). Wykorzystywane w ramach tego procesu teksty to teksty dydaktyczne. Rozróżnienie na teksty dydaktyczne i niedydaktyczne wprowadza się na podstawie kryterium glottodydaktycznej relewancji. W układzie dydaktyki translacji dydaktycznie relewantny jest każdy tekst, który umożliwi rozwijanie sprawności translatorskich. Teksty dydaktycznie relewantne stanowią bodziec dydaktyczny. Pojęcie relewancji jest gradualne. Bodźce mogą w całości lub tylko częściowo spełniać warunek dydaktycznej relewancji. Relewancja bodźców dydaktycznych to, innymi słowy, ich przydatność w kształtowaniu konkretnej kompetencji u uczącego się.

Jak podkreśla S. Grucza (1998: 16–20), tekst dydaktyczny to tekst spełniający warunek glottodydaktycznej relewancji, a zatem tekst, który charakteryzuje się właściwościami dydaktycznymi. Sam fakt użycia danego tekstu w procesie dydaktycznym nie świadczy o tym, że tekst ten jest glottodydaktycznie relewantny. Warunkiem spełnienia kryterium glottodydaktycznej relewancji jest stosowny dobór i odpowiednie połączenie cech o charakterze lingwistycznym oraz optymalna zgodność powyższych czynników z danym układem glottodydaktycznym. Należy pamiętać, że teksty dydaktyczne to nie tylko te, które zostały stworzone dla celów nauczania/uczenia się, lecz również teksty zaadaptowane dla potrzeb glottodydaktycznych. Podziału tekstów na dydaktyczne i niedydaktyczne nie należy dokonywać na podstawie kryterium autentyczności i naturalności. Pojęcia tekst autentyczny, tekst naturalny, tekst oryginalny często używane są synonimicznie, podczas gdy wskazane jest wprowadzenie rozróżnienia między nimi. Tekst autentyczny jest to tekst, który odpowiada sytuacji komunikacyjnej, w której został sformułowany. Autentyczność stanowi jedno z najważniejszych kryteriów oceny tekstów dydaktycznych. Tekstem oryginalnym jest tekst, który nie podlega żadnym zmianom.

Nie może być on stosowany na każdym poziomie zaawansowania. Nie każdy tekst oryginalny jest autentyczny i odwrotnie - tekst autentyczny nie musi być oryginalny. Oba pojęcia są gradualne. Inaczej jest w przypadku tekstu naturalnego. Pojęcie to oznacza każdy tekst wyprodukowany przez człowieka, jak na przykład e-mail, ustna odpowiedź na pytanie lub artykuł prasowy. Konkretny tekst może albo być albo nie być tekstem naturalnym. W kontekście dydaktycznym najważniejsze jest, aby teksty były adekwatne względem konkretnych zdarzeń komunikacyjnych – komunikacyjnie adekwatne.

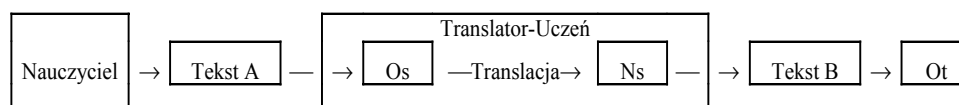
Podziału tekstów dydaktycznych można dokonywać na podstawie różnego rodzaju kryteriów. Poniżej zaprezentowany podział opiera się na kryteriach o charakterze lingwistycznym, glottodydaktycznym i metalingwistycznym. Pierwsze kryterium odnosi się do językowej strony tekstów wykorzystywanych w nauczaniu, drugie do ich funkcji glottodydaktycznej, podstawą trzeciego jest rozróżnienie na informacje lingwistyczne i teksty pozostałe.

Kryteria lingwistyczne	
<i>Materialna realizacja tekstu</i>	<i>graficzna/ foniczna/ mieszana</i>
<i>Rodzaj języka</i>	<i>w języku ojczystym/ w języku nauczonym</i>
<i>Złożoność językowa</i>	<i>zdeterminowana m.in. formą fonetyczną, gramatyczną, leksykalną, stylistyczną oraz pragmatyczną tekstu</i>
<i>Zróżnicowanie lektalne</i>	<i>możliwość formułowania tekstów w różnych odmianach języka np. socjolekt, technolekt</i>
<i>Typ illokutywny</i>	<i>np. twierdzenie, opowiadanie</i>
<i>Rodzaj tekstu</i>	<i>teksty użytkowe/ literackie</i>
Kryteria glottodydaktyczne	
<i>Rozwój umiejętności funkcyjnych (fonicznych/ graficznych)</i>	<i>Kształtowanie umiejętności w ramach niniejszej kategorii ma charakter wielopłaszczyznowy. Żaden tekst nie rozwija jednej z umiejętności w izolacji od pozostałych.</i>
<i>Rozwój umiejętności formacyjnych (substancyjnych/ gramatycznych)</i>	
Kryteria metalingwistyczne	
<i>Teksty metalingwistyczne</i>	<i>Informacje lingwistyczne</i>
<i>Teksty niemetalingwistyczne</i>	<i>Teksty pozostałe</i>

1. Podział tekstów dydaktycznych (Grucza S. 1998: 21–22).

## 2. Adaptacja tekstów do celów dydaktyki translacji

Aby rozważania dotyczące adaptacji translatorycznych tekstów dydaktycznych były kompletne, należy rozpocząć je od scharakteryzowania układu, w ramach którego odbywa się dydaktyka translacji, czyli od układu dydaktyki translacji. Jego schemat przedstawiony został poniżej.



Schemat 1: Układ dydaktyki translacji (S. Grucza 2004: 245)

Zgodnie z S. Gruczą (2004: 244–247) model takiego układu konstruowany jest w oparciu o model układu dydaktycznego i model układu translacji. W jego ramach translator-nauczyciel oddziałuje na translatora-ucznia. Translator-uczeń wchodzi w określony układ komunikacyjny z translatorem-nauczycielem. Nauczyciel przedstawia (B. Z. Kielar 1981: 121), posługując się gotowymi tłumaczeniami lub w procesie dokonywania tłumaczenia, związki ekwiwalencji zaistniałe pomiędzy tekstami. Wskazuje funkcjonalne odpowiedniki na płaszczyźnie leksykalnej, gramatycznej, stylistycznej i pragmatycznej języka. Uczeń stara się tworzyć teksty, które następnie podlegają analizie i ocenie pod względem stopnia ekwiwalentności przez nauczyciela. Ważne jest, aby translator-uczeń korzystał przy tej okazji z materiałów referencyjnych, takich jak słowniki.

Translator-nauczyciel oferuje rozwiązania alternatywne. W procesie dydaktycznym wykorzystuje on określone środki i metody dydaktyczne (S. Grucza 2004: 250–251; por. też E. A. Nida 2001: 7–9). W przypadku dydaktyki translacji tekstów specjalistycznych dysponuje wiedzą o języku specjalistycznym, dzięki czemu jest w stanie dokonywać wyboru tekstów o wysokiej częstotliwości występowania elementów typowych dla komunikacji specjalistycznej. Translator-nauczyciel legitymuje się sprawnościami translatorskimi, a jego celem jest wykształcenie także u ucznia określonych sprawności translatorskich. Zaliczają się do nich (ponadprzeciętne) sprawności bilingwalne, które jednakże samoistnie nie tworzą kompetencji tłumacza (umiejętności tworzenia w języku docelowym tekstów ekwiwalentnych), umiejętność przełączania się z jednego na drugi język, mająca na celu przekazania analogicznej treści w tekście tłumaczenia. Na ostatnią umiejętność znaczący wpływ ma analiza translacyjna tekstu oryginału, a także przebieg etapu tłumaczenia właściwego. Co więcej, translator musi posiadać sprawność nadawania translatorowi określonej formy, zdeterminowanej tekstem w języku wyjściowym (A. Marchwiński 2007: 40). Do sprawności translacyjnych zaliczyć można także dobór stosownej techniki tłumaczeniowej, której nadrzędnym celem jest ekwiwalencja przekładu.



Wracając do samego układu dydaktycznego, translator-uczeń jest jednocześnie Odbiorcą pośrednim i Nadawcą pośrednim (S. Grucza 2004: 253–254). Każdy translatoryczny układ dydaktyczny zdeterminowany jest przez uwarunkowania lektalne. Uwarunkowania te zróżnicowane są od stanu zerowego, w którego przypadku dydaktyka translacji jest niemożliwa, do stanu optymalnego – pełnej kompetencji w zakresie dwóch lektów i technolektów. Translatoryczne teksty dydaktyczne mają na celu zazwyczaj wyrabianie kilku różnych sprawności – translatorskich oraz językowych. Na powyższym modelu tekst dydaktyczny reprezentuje tekst A. Jest to tekst, pełniący funkcję dydaktyczną. Dobór stosownych tekstów opiera się na kryteriach natury lingwistycznej – kryteria gramatyczne, stylistyczne, terminologiczne – oraz na optymalnym dostosowaniu danego tekstu do układu dydaktycznego. W związku z powyższym obowiązuje zasada, iż wybór tekstów jest tym trafniejszy, im precyzyjniejszymi determinantami układu dysponujemy. Pozostałe elementy powyższego układu to tekst B, będący tłumaczem oraz odbiorcą terminalny.

Adaptacja tekstów dydaktycznych (S. Grucza 2004: 250–260) polega na dydaktycznie relewantnym ich przygotowaniu. Pojęcie adaptacji jest pojęciem gradualnym. Jednym z podstawowych założeń jest progresja stopnia trudności. Tak jak w przypadku nauczania języka, tak i w przypadku nauczania tłumaczenia obowiązuje zasada wykorzystania w fazie początkowej materiałów łatwiejszych i konsekwentne podnoszenie stopnia trudności.

Kolejne założenie stanowi wymóg posiadania określonej kompetencji w zakresie języka docelowego (teksty niespecjalistyczne). W przypadku tekstów specjalistycznych, a więc produktów języka specjalistycznego, przyjmuje się, że odpowiednio wysokiemu poziomowi kompetencji w zakresie języka docelowego towarzyszy kompetencja w zakresie dwóch technolektów. W związku z powyższym, proces dydaktyki translacji tekstów specjalistycznych wiąże się z umożliwieniem translatorowi-uczniowi tworzenia jego własnej idiomatyki specjalistycznej. Tłumacz tekstów specjalistycznych musi legitymować się znajomością danej dziedziny na określonym poziomie. Zgodnie z teorią F. Gruczy (1997: 11–17) nauczyciel nie jest w stanie „przebrać” swojej wiedzy do głowy tłumacza-ucznia, ponieważ taki proces byłby równoznaczny z pozbyciem się jej przez nauczyciela. Wiedza, w tym wiedza specjalistyczna, istnieje tylko w mózgu istot żywych, jest to właściwość, której bezpośrednio przekazywanie nie jest możliwe. Każdy człowiek musi sam wytworzyć lub odtworzyć wiedzę. Jest to możliwe dzięki zdolności wiedzotwórczej, w którą wyposażony jest człowiek. W procesie rekonstrukcji wiedzy specjalistycznej należy przestrzegać zasady progresji stopnia trudności, ponieważ wiedza jest właściwością gradualną. Można jej mieć więcej lub mniej. W związku z tym należy mieć na względzie zasób potencjału wiedzotwórczego i wyróżnić wiedzę specjalistyczną, którą translator-uczeń będzie w stanie odtworzyć, przetworzyć lub wytworzyć. W przypadku dydaktyki translacji w zakresie języka specjalistycznego wskazane jest wyznaczenie

także tak zwanej terminologii minimum (S. Grucza 2004: 250–260), która stanowi podstawę do rozwijania sprawności językowych w obu technolektach.

Zgodnie z podstawowymi założeniami adaptacji tekstów dydaktycznych, przyjmuje się (B. Z. Kielar 1981: 120), że tłumaczenia uczą się przez tłumaczenie. Postuluje się (H. Dzierżanowska 1981: 131–133) jednak, iż nauka przekładu nie powinna ograniczać się jedynie do ćwiczeń tłumaczeniowych w ich czystej formie. Tekst ma służyć przede wszystkim jako materiał tłumaczeniowy. Może jednakże zostać wykorzystany także jako przedmiot analizy lub analizy porównawczej, ilustracja zjawiska bądź problemu. Oprócz przekładu tekstów pisanych, w ramach zajęć tłumaczeniowych, wskazane jest wykonywanie ćwiczeń rozwijających sprawności językowe np. uzupełnianie opuszczonych elementów, retranslacja.

Według S. Gruczy (2004: 260) adaptacja translatorycznych tekstów dydaktycznych może w praktyce oznaczać dokonanie selekcji i wybór danego tekstu ze względu na relewantne cechy językowe oraz terminologię. Po drugie, adaptacja może polegać na dokonaniu zmian w tekście pod względem językowym lub terminologicznym. Po trzecie, adaptacja to także stworzenie nowego tekstu w przypadku, gdy tekst relewantny nie istnieje bądź nie ma możliwości dostosowania istniejącego materiału.

Adaptacja specjalistycznych tekstów dydaktycznych (Z. Kozłowska 2003: 167–172) polega, w pierwszej kolejności, na starannym ich doborze. W kontekście zajęć tłumaczeniowych selekcji w dużej mierze dokonywać należy ze względu na stopień trudności, który często zależy od źródła tekstu. Teksty na początku nie powinny przekraczać jednej strony. Stopniowanie trudności polega między innymi na świadomym wyborze tekstu z określonego źródła, na tłumaczeniu w pierwszej kolejności tekstów krótszych, a także na selekcji tekstów pod względem leksykalnym, stylistycznym i składniowym.

Według A. Duszak (1998: 127–137) ogromny wpływ na łatwość interpretacji tekstu pisanego ma formalne rozczłonkowanie przestrzeni tekstowej. Tekst pisany powinien podlegać segmentacji, ponieważ w każdym tekście można wyróżnić pozycje strategiczne, które umożliwiają odbiorcy całościową interpretację tekstu i wspomagają jego strukturalizację. Jak twierdzi A. Duszak (1998: 127–137), opisane powyżej pozycje strategiczne można porównać wręcz do zwykłych znaków drogowych, które pomagają ludziom w interpretacji topografii terenu. Wewnętrzny podział tekstu, jego zagęszczenie lub rozrzedzenie, stanowi ponadto czynnik motywacyjny dla odbiorcy. Racjonalnie wydzielony akapit stanowi całość koncepcyjną i wychodzi zatem naprzeciw potrzebie odbiorcy do porządkowania tekstu. Pierwsze zdanie akapitu sytuuje akapit w obrębie całego tekstu, ma najwyższy stopień ważności komunikacyjnej. Segmentacja tekstu służy ujawnieniu lub stworzeniu hierarchii informacyjnej w obrębie danego tekstu.

Postuluje się, że (M. Dakowska 2001: 136–139) adaptacja tekstów dydaktycznych oznacza również modyfikację tekstu, która może przybierać formy elaboracji.

Elaboracja to wzbogacenie treści tekstu o elementy przydatne lub nowe. Pozwala to na zachowanie odpowiednich proporcji między zasobem znanych oraz nowych informacji. Elaboracja może przybierać formy zdania wtrąconego. W efekcie mamy do czynienia z nadwyżką informacyjną w stosunku do tekstu wyjściowego. Może oznaczać także wykorzystanie map, wykresów, fotografii, rysunków i diagramów, które A. Duszak (1998: 129) określa mianem derywatów mnemotechnicznych sygnałów makrostrukturalnych. W sytuacji gdy te dodatkowe środki same stanowią wydzielone partie tekstów, wówczas mamy do czynienia z tekstami równoległymi względem podstawowego tekstu.

Kolejną techniką jest eliminacja informacji (M. Dakowska 2001: 136–139). Należy pamiętać, że selekcji dokonuje się wewnątrz wystarczająco rozbudowanego sensownego tekstu. Możliwe jest na przykład usunięcie zbyt dużej liczby przykładów z tekstu. Eliminacja informacji służy zmniejszeniu wysiłku przetwarzania. Najczęściej redukcji ulega element spełniający funkcję podobną do innych elementów na tym samym poziomie hierarchii. Musi on jednak cechować się wystarczającą niezależnością. Jak twierdzi A. Duszak (1998: 167) niejednokrotnie dłuższe zdania mogą okazać się łatwiejsze do zinterpretowania niż następujące po sobie krótkie zdania, które nie są spójne, dlatego też technika eliminacji informacji musi być stosowana z umiarem.

Kompresja (M. Dakowska 2001: 136–139) jest to prezentacja informacji w skondensowanej lub skróconej formie. Ma ona na celu przyciągnięcie uwagi lub wychwycenia sensu. Kompresja przybiera formy abstraktu i streszczenia lub w formie graficznej wykresu lub tabeli. Zapoznanie się z pewną porcją tekstu przed przejściem do właściwego tekstu tłumaczenia zwiększa antycypację, zapoznaje tłumacza-ucznia z przetwarzanym materiałem. Zawężeniu ulega wówczas zakres hipotez względem tekstu.

Wyeksponowanie struktury tekstu (M. Dakowska 2001: 136–139) pomaga w jego zrozumieniu poprzez utrzymanie korzystnych proporcji między zasobem wiedzy wyrażonej dosłownie a implikowanej. W ramach tej techniki wyróżniamy między innymi wykorzystanie tytułu, śródtytułów, łączników, typografii. Wszystko to ma na celu zaakcentowanie związków przyczynowo-skutkowych w tekście, wyeksponowania układu treści, związków między poszczególnymi elementami. Zgodnie z A. Duszak (1998: 128–130) opisane powyżej środki kontekstualizacji noszą wspólną nazwę mnemotechnicznych sygnałów makrostrukturalnych, z których najbardziej kluczowe znaczenie ma tytuł. Tytuł tworzy punkt odniesienia dla całego tekstu, umiejscawia tekst w ramie sytuacyjnej, podnosi spójność treści, a przede wszystkim wspomaga proces interpretacji tekstu pisanego.

Zdaniem B. Z. Kielar (1981: 121), na początkowym etapie nauczania tłumaczenia w zakresie języka specjalistycznego korzystne jest wykorzystanie tak zwanych tekstów hybrydowych. Tłumacz-uczeń tłumaczy tylko niektóre fragmenty wplecione w tekst w języku docelowym. Zaleta tej techniki polega na wdrażaniu

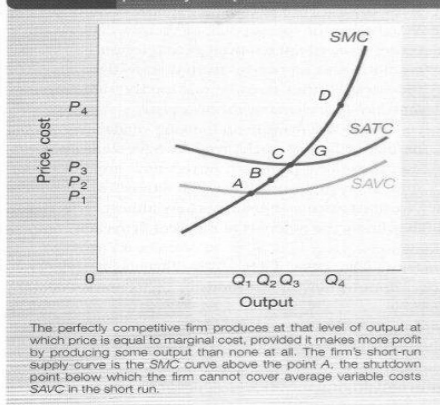
### 8.2 A perfectly competitive firm's supply decision

Chapter 7 developed a general theory of supply. The firm uses the marginal condition ( $MC = MR$ ) to find the best positive output. Then it uses the average condition to check if the price for which this output is sold covers average cost.

This general theory must hold for the special case of perfectly competitive firms. The special feature of perfect competition is the relationship between marginal revenue and price. A competitive firm faces a horizontal demand curve. Making and selling extra output does not bid down the price for which existing output is sold. The extra revenue from selling an extra unit is simply the price received. A perfectly competitive firm's marginal revenue is its output price

$$MR = P \quad (1)$$

**Figure 8.2** Short-run supply decisions of the perfectly competitive firm



#### A firm's short-run supply curve

Figure 8.2 shows again the short-run cost curves – marginal cost SMC, average total cost SATC and average variable cost SAVC – from Chapter 7. Any firm chooses the output at which marginal cost equals marginal revenue. Equation (1) means that a perfectly competitive firm chooses the output at which

$$SMC = MR = P \quad (2)$$

Suppose the firm faces a horizontal demand curve at the price  $P_4$  in Figure 8.2. From equation (2) the firm chooses the output  $Q_4$  to reach point D, at which price equals marginal cost.

Next, the firm checks whether it would rather shut down in the short run. It shuts down if the price  $P_4$  fails to cover short-run variable cost at this output. In Figure 8.2  $P_4$  exceeds SAVC at the output  $Q_4$ . The firm supplies  $Q_4$  and makes profits. Point D lies above point G, the short-run average total cost (including overheads) of producing  $Q_4$ . Hence profits are the rectangle obtained by multiplying the vertical distance DG (average profit per unit produced) by the horizontal distance  $OQ_4$  (number of units produced).

Rys. 1. Mnemotechniczne sygnały makrostrukturalne i ich derywaty (D. Begg 2005: 122).

uczniowi właściwych sposobów wyrażania się w języku docelowym. Podobny cel spełnia również nauczanie za pomocą retranslacji. Kolejną z technik, o której także należy wspomnieć, jest symplifikacja lingwistyczna polegająca na usunięciu trudniejszych form językowych oraz selekcji słownictwa.

Adaptacja translatorycznych tekstów dydaktycznych powinna być ukierunkowana na skonfrontowanie translatorów-uczniów z problemem ekwiwalencji (M. Olpińska 2003: 164–165), czyli stworzenia w języku docelowym tekstu, który zostanie uznany za wymienny w danej sytuacji. Ekwiwalencja tekstowa stanowi jedno z najważniejszych zagadnień translatoryki. Translator-uczeń w procesie dydaktycznym uczy się poszukiwania ekwiwalentów funkcjonalnych lub w przypadku braku odpowiednika stawia czoła ekwiwalencji zerowej. Celem translatora-ucznia, jak podkreśla B. Z. Kielar (1981: 115), ma stać się uzyskanie takiego tekstu tłumaczenia, którego zakres sytuacyjny w możliwie jak największym stopniu pokrywa się z zakresem sytuacyjnym tekstu oryginalnego.

W literaturze podkreśla się również, że etap tłumaczenia właściwego w żadnym wypadku nie może być utożsamiany z i sprowadzany do zapisania tekstu w języku

docelowym (M. Kadric 2006: 48–54; por. też A. E. Nida 2001: 67). Tłumaczenie jest procesem skomplikowanym i złożonym. Towarzyszy mu etap planowania i korekty. Dlatego też w procesie nauczania tłumaczenia tekstów specjalistycznych translator-uczeń musi przygotować się do tłumaczenia właściwego poprzez poszukiwanie materiałów referencyjnych, studiowanie tekstów paralelnych, przygotowanie terminologii, czytanie się w temacie. Uczeń zostaje wystawiony na działanie tekstów, przez co w sposób naturalny rozwija kompetencję językową. Podczas samych zajęć przygotowanie do tłumaczenia może przybierać formy dyskusji, prezentacji, wymiany informacji, pracy indywidualnej, pracy w parach, w grupie. Wszystkie te zabiegi służą wzmocnieniu procesów pożądaných i wspomaganie procesu zapamiętywania. Celem nadrzędnym jest wytworzenie w świadomości ucznia stosownego systemu odniesienia oraz przyswojenie nawyku tłumaczenia.

### 3. Przykład adaptacji tekstu z zakresu ekonomii

Tekst przedstawiony w ramce poniżej, o rozmiarze 3757 znaków ze spacjami, jest to tekst przed zaadaptowaniem. Celowo został on pozbawiony mnemotechnicznych sygnałów makrostrukturalnych oraz ich derywatów. Źródłem tekstu jest akademicki podręcznik ekonomii. Zgodnie ze stopniem trudności tekst jest przeznaczony do tłumaczenia na jednym z pierwszych zajęć z tłumaczeń ekonomicznych. Jego tematem jest jedno z podstawowych pojęć ekonomii – Produkt Krajowy Brutto. Tekst jest glottodydaktycznie relewantny, jest on po pierwsze zgodny z tematyką zajęć, po drugie charakteryzuje się odpowiednią długością oraz stopniem trudności. Może zostać wykorzystany podczas jednego z pierwszych warsztatów z tłumaczeń ekonomicznych. Ponadto, jest to tekst spełniający funkcję informacyjną, zatem pozwala on na wytworzenie przez translatora-ucznia idiomów na temat Produktu Krajowego Brutto. Tekst zawiera wiele środków kohezyjnych. Tekst przed zaadaptowaniem nie jest opatrzony środkami graficznymi.

Nasze obliczenia produktu krajowego brutto zaczniemy od rozróżnienia dóbr finalnych i pośrednich. Dobra pośrednie (np. blacha) służą do produkcji dóbr finalnych (np. konserw mięsnych), czyli takich, które nie są dalej przetwarzane, lecz zaspokajają potrzeby końcowych odbiorców. Zdrowy rozsądek podpowiada, że obliczając wielkość produktu krajowego brutto, powinniśmy ustalić wartość wytworzonych w ciągu interesującego nas roku dóbr finalnych, których nie zużyto do produkcji innych dóbr. To od ilości tych dóbr zależy poziom życia obywateli. Cel osiągniemy, sumując wydatki na te dobra: jest to tzw. metoda wydatkowa (ang. Expenditure approach, spending approach, output approach). O jakie dobra chodzi? Po pierwsze, uwzględnimy wydatki na konsumpcyjne dobra finalne (np. dzem, książki, usługi

fryzjerskie), których nie przetwarza się dalej, lecz konsumuje. W sposób oczywisty stanowią one efekt pracy społeczeństwa i zaspokajają potrzeby; im więcej się ich wytworzy, tym lepiej żyje się ludziom. Po drugie, nie wolno nam pominąć wydatków przedsiębiorstw na kapitałowe dobra finalne (np. maszyny, urządzenia techniczne, budowle), czyli – na inwestycje. Także one są wynikiem pracy społeczeństwa; im jest ich więcej, tym lepiej są (i będą) zaspokajane potrzeby. Dla ekonomisty, obliczającego wielkość produktu krajowego brutto, termin „inwestycje” ma jednak nieco inne znaczenie niż to, które nadaliśmy mu do tej pory. Mianowicie, poza wydatkami na maszyny, urządzenia techniczne, budynki fabryczne i budowle, do inwestycji zalicza on dodatkowo wartość mieszkań powstałych w ciągu roku i zmianę stanu zapasów, czyli dóbr, których produkcja nie została zakończona lub których nie sprzedano w danym okresie (są to inwestycje w kapitał obrotowy). Ma to dobre uzasadnienie. Budynki mieszkalne należy traktować jak dobro kapitałowe, a nie konsumpcyjne, ponieważ przez wiele lat zaspokajają one potrzeby swoich właścicieli. Mogą one zostać wynajęte i przez wiele lat przynosić właścicielom zysk, podobny do zysku z wynajmowania „klasycznych” dóbr kapitałowych (np. żurawia budowlanego). Z kolei zmiana stanu zapasów oddaje różnicę wartości produkcji i wartości sprzedaży w danym roku. Tegorocznym efektem pracy fabryki jest np. wyprodukowany w grudniu samochód, który trafił na przyfabryczny parking, ponieważ jeszcze go nie sprzedano. Odwrotnie, sprzedany w tym roku samochód, który wyprodukowano przed rokiem, nie jest tegorocznym wynikiem pracy fabryki. Celem obliczeń PKB jest zmierzenie efektów pracy społeczeństwa, a nie wielkości sprzedaży różnych dóbr w danym roku. Aby ten cel osiągnąć, należy zatem pomniejszyć roczną sprzedaż o wartość sprzedanych dóbr, które wytworzono wcześniej niż w tym roku, i powiększyć ją o wartość wytworzonych w tym roku dóbr, których jeszcze nie sprzedano. Właśnie to osiągamy, korygując sprzedaż o zmianę stanu zapasów. Po trzecie, przy obliczeniach produktu krajowego brutto nie wolno nam pominąć dóbr finalnych produkowanych przez państwo. Przecież nasze potrzeby są zaspokajane także przez takie dobra, jak patrole policjantów czy zieleń miejska. Jednak na wiele z tych produktów nie ma ceny rynkowej. Na przykład, usługi posłów i sędziów zwykle nie są przedmiotem handlu, choć zaspokajają ludzkie potrzeby. W takiej sytuacji zakładamy, że np. usługi żołnierzy są warte tyle, ile kosztuje ich wytworzenie. Oznacza to uznanie wszystkich (poza transferami) wydatków państwa za cenę dóbr finalnych produkowanych przez państwo. Podsumujmy, okazuje się zatem, że aby obliczyć wynik rocznej pracy społeczeństwa w gospodarce zamkniętej, trzeba zsumować roczne wydatki konsumentów na dobra finalne, czyli na dobra konsumpcyjne (C), wydatki przedsiębiorstw na dobra kapitałowe i zapasy (I) oraz wydatki państwa na zakup dóbr (G). Sumę tych wydatków nazywamy produktem krajowym brutto (PKB) i oznaczamy literą Y.  $Y = C + I + G$

2. *Tekst niezaadaptowany – pozbawiony mnemotechnicznych sygnałów makrostrukturalnych oraz ich derywatów (B. Czarny, R. Rapacki 2002: 351–353)*

Adaptacja przedstawionego w powyższej ramce tekstu pozbawionego mnemotechnicznych sygnałów makrostrukturalnych oraz ich derywatów rozpoczęła się od

podziału tekstu na akapity. Dodany został tytuł oraz śródtytuły. Tekst ciągły wzbogacony został o dwie ramki zawierające dodatkowe informacje, zastosowana została zatem technika elaboracji. Eliminacja informacji wystąpiła w przypadku ograniczenia liczby przykładów w nawiasach oraz usunięcia z oryginalnego tekstu angielskich odpowiedników jednego z terminów. Zastosowano również dwa rozmiary czcionki oraz kursywę. Najważniejsze słownictwo zostało wytłuszczone. W ten sposób wyeksponowane zostały elementy istotne z punktu widzenia zajęć tłumaczeniowych, które mogą następnie zostać umieszczone w glosariuszu z zajęć. Zakłada się, że poddany adaptacji tekst przeznaczony jest do tłumaczenia podczas zajęć, po uprzednim przygotowaniu terminologii przez studentów w ramach pracy domowej oraz omówieniu jej przed rozpoczęciem procesu tłumaczenia właściwego.

Tekst po poddaniu go procesowi adaptacji przedstawiony został w ramce poniżej.

#### PRODUKT KRAJOWY BRUTTO

Nasze obliczenia **produktu krajowego brutto** zaczniemy od rozróżnienia **dóbr finalnych** i **pośrednich**. Dobra pośrednie (np. blacha) służą do produkcji dóbr finalnych (np. konserw mięsnych), czyli takich, które nie są dalej przetwarzane, lecz zaspokajają potrzeby końcowych odbiorców.

*Dobrami pośrednimi nazywamy wszystkie te dobra, które w ciągu danego okresu (roku) zostają zużyte do produkcji nie przetwarzanych dalej dóbr finalnych.*

Zdrowy rozsądek podpowiada, że obliczając wielkość produktu krajowego brutto, powinniśmy ustalić wartość wytworzonych w ciągu interesującego nas roku dóbr finalnych, których nie zużyto do produkcji innych dóbr. To od ilości tych dóbr zależy poziom życia obywateli. Cel osiągniemy, sumując wydatki na te dobra: jest to tzw. **metoda wydatkowa**. O jakie dobra chodzi?

#### DOBRA FINALNE

Po pierwsze, uwzględnimy wydatki na **konsumpcyjne dobra finalne** (np. książki, usługi fryzjerskie), których nie przetwarza się dalej, lecz konsumuje. W sposób oczywisty stanowią one efekt pracy społeczeństwa i zaspokajają potrzeby; im więcej się ich wytworzy, tym lepiej żyje się ludziom.

Po drugie, nie wolno nam pominąć wydatków przedsiębiorstw na **kapitałowe dobra finalne** (np. maszyny, budowle), czyli – na inwestycje. Także one są wynikiem pracy społeczeństwa; im jest ich więcej, tym lepiej są (i będą) zaspokajane potrzeby.

*3. Tekst zaadaptowany wzbogacony o mnemotechniczne sygnały makrostrukturalne oraz ich derywaty (B. Czarny, R. Rapacki 2002: 351–353; por. też A. Z. Nowak, E. Krakowińska, Z. Skrzypczak, T. Zalega 2002: 23–24)*

#### 4. Podsumowanie

Translatoryczne teksty dydaktyczne funkcjonują w ramach układu dydaktyki translacji i mają na celu rozwój sprawności zarówno translatorskich, jak i językowych. Aby mogły zostać wykorzystane w procesie dydaktycznym, muszą one spełniać warunek glottodydaktycznej relewancji. Doboru tekstów dokonuje się na podstawie kryteriów natury lingwistycznej oraz dostosowując dany tekst do określonego układu dydaktycznego.

Adaptacja translatorycznych tekstów dydaktycznych oznacza dydaktycznie relewantne ich przygotowanie. Jest to pojęcie gradualne. Adaptacja może polegać na dokonaniu selekcji pod względem terminologicznym, językowym bądź z uwagi na stopień trudności lub długość tekstu. Adaptacja oznacza również modyfikację tekstu, głównie w formie elaboracji, kompresji, wyeksponowania cech lub stworzenia tekstu hybrydowego. Dopuszczalna jest również retranslacja. Powinna również służyć skonfrontowaniu tłumacza-ucznia z problemem ekwiwalencji. W końcu adaptacja translatorycznych tekstów dydaktycznych może wiązać się ze stworzeniem od podstaw glottodydaktycznie relewantnego tekstu.

#### BIBLIOGRAFIA

- BEGG, D. (2005), *Economics*. London.
- CZARNY, B./ R. RAPACKI (2002), *Podstawy Ekonomii*. Warszawa.
- DAKOWSKA, M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa.
- DUSZAK, A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa.
- DZIERŻANOWSKA, H. (1976), *Metodyka nauczania przekładu tekstów pisanych*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a translatoryka*. Warszawa. 127–136.
- GRUCZA, F. (1993), *Język, ludzkie właściwości językowe, językowe zdolności ludzi*, (w:) J. Pionka, A. Wiercińska (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Poznań. 151–173.
- GRUCZA, F. (1997), *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce. Warszawa. 7–19.
- GRUCZA, S. (1998), *Tekst (glotto)dydaktyczny, tekst naturalny, tekst autentyczny, tekst oryginalny – próba sprecyzowania pojęć*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny 16. Warszawa. 13–24.
- GRUCZA, S. (2004), *Dydaktyka translacji. Terminologiczna preparacja dydaktycznych tekstów specjalistycznych*, (w:) J. Lukszyn (red.), *Języki Specjalistyczne* 4. 243–267.
- GRUCZA, S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- KADRIC, M. (2006), *Strategien einer Übersetzungsdidaktik*, (w:) L. Zabrocki (red.), *Glottodidactica*. Poznań. 46–55.
- KIELAR, B. Z. (1981), *Nauczanie tłumaczenia w zakresie języka specjalistycznego*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a translatoryka*. Warszawa. 111–122.
- KOZŁOWSKA, Z. (2003), *Zasada stopniowania trudności przy doborze tekstów do nauczania tłumaczenia pisemnego tekstów nieliterackich*, (w:) K. Hejrowski (red.), *Teoria i dydaktyka przekładu*. Olecko. 159–172.
- MARCHWIŃSKI, A. (2007), *Wiedza fachowa a kompetencja translatorska*, (w:) M. Kornacka (red.), *Teksty specjalistyczne jako nośniki wiedzy fachowej*. Warszawa. 34–46.



- NIDA, E. A. (2001), *Contexts in translating*. Amsterdam.
- NOWAK, A. Z./ E. KRAKOWIŃSKA/ Z. SKRZYPCZAK/ T. ZALEGA (2002), *Makroekonomia*.  
Warszawa.
- OLPIŃSKA, M. (2003), *Struktura podręcznika Tłumaczenie pisemne tekstów specjalistycznych*, (w:)  
J. Lukszyn (red.), *Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*. Warszawa. 159–168.



**Alicja SZTUK**  
Uniwersytet Warszawski

## **Das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und seine polnische Übersetzung. Teilergebnisse einer kritischen Translationsanalyse<sup>1</sup>**

### **Abstract:**

#### **The Basic Law of the Federal Republic of Germany and its translation into Polish. Selected results of critical translation analysis**

The aim of this article is to present selected results of translation analysis of the Basic Law of the Federal Republic of Germany into Polish. The Basic Law is the most important German legal act which determines legal order and division of powers. This article is divided into three parts. The first part outlines general matters. The second part presents characteristics of legal texts and refers to the issue of equivalency. The final part presents results of the translation analysis which was carried out based on two layers: lexical and cognitive. In the crucial third part of the article it is argued that an appropriate translation requires not only using suitable equivalents but also passing the speaker's intention and text information. The analysis confirms that a translator of legal texts is supposed to have excellent command of two languages followed by a sound knowledge of comparative law.

### **Einleitung**

Das primäre Ziel des vorliegenden Artikels ist die Darstellung der Ergebnisse eines translationsorientierten Vergleichs des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland<sup>2</sup> mit seiner polnischen Übersetzung<sup>3</sup>. Die durchgeführte Analyse des Grundgesetzes und seiner Übersetzung erfolgte auf zwei Ebenen: der lexikalischen und der kognitiven. Im ersten Teil des Beitrags wird kurz das Grundgesetz aus der

---

<sup>1</sup> An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei Herrn Prof. Sambor Gruzca für die wissenschaftliche Betreuung meiner Forschung bedanken, dessen Ergebnisse in dem diesem Beitrag zusammengestellt werden.

<sup>2</sup> Das Grundgesetztext vom 23. Mai 1949 mit nachträglichen Änderungen bis zum 30. Juni 2007.

<sup>3</sup> von Jolanta Korprucka- Purołowa, Bohdan Demby und Ryszard Formuszewicz. Die dritte Ausgabe, ergänzt und geändert, 2007, Posen, Instytut Zachodni.

translationsrelevanten Perspektive charakterisiert. Im zweiten Teil werden die Ergebnisse der durchgeführten Analyse dargestellt.

### **1. Das Originaltext (Das Grundgesetz)**

Das Analysematerial, das die Grundlage für die Entstehung dieses Artikels bildet, ist das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und seine Übersetzung ins Polnische. Das Grundgesetz regelt die wichtigsten Aspekte des Lebens in einer Gesellschaft, legt die Grundrechte der Menschen fest und bestimmt die Form der politischen Existenz, des Landes und zugleich seine Organisation. Das Grundgesetz wurde am 23. Mai 1949 in Bonn am Rhein verabschiedet und vom damaligen Bundeskanzler Konrad Adenauer verkündet. Es trat in Kraft um Mitternacht vom 23. auf 24. Mai 1949. Mehrmals wurde das Grundgesetz geändert. Es war nur als kurzfristiges Dokument gedacht und wurde absichtlich nicht die Verfassung genannt. Der Name Grundgesetz sollte also den provisorischen Charakter dieses Dokumentes betonen. Jedoch in seiner heutigen Form ist das Grundgesetz eine perpetuierte und legitimierte Verfassung und kann nur durch Beschluss einer neuen abgelöst werden. Die Beibehaltung des ursprünglichen Namens Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland ist historisch bedingt und lässt sich auch als Respekt vor der Arbeit des Parlamentarischen Rates deuten. Das Grundgesetz ist in der Gesetzsprache formuliert, also in der Sprache jedes einzelnen Rechtsaktes. Der Grundgesetztext kann als ein deskriptiver Text betrachtet werden, weil es u.a. Informationen bezüglich der Staatsgewaltstruktur, Aufbau des staatlichen Rechtssystems usw. enthält, wobei es teilweise auch einen informativen Charakter.

Der Grundgesetztext ist ein universeller Text ist, und zwar in dem Sinne als, dass er nicht nur für eine bestimmte Gruppe von Fachleuten gerichtet, wie im Fall der meisten Fachtexte, sondern an alle Menschen (Bürger) gerichtet ist. Deswegen auch ist er an durchschnittliche Rezeptionsmöglichkeiten angepasst. Falls der Inhalt eines Artikels geändert wurde, gibt es immer eine entsprechende Anmerkung, wo der Empfänger informiert wird, was und wann geändert wurde, eventuell aufgehoben wurde.

Genauso wie andere Gesetztexte besteht der Grundgesetztext aus vollständigen Sätzen, die in einer Indikativform und im Präsens zum Ausdruck gebracht werden, z.B. „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist die Verpflichtung aller staatlichen Gewalt“ (GG, Art 1,1). Keine Frage- oder Ausrufesätze kommen vor. Manche Unterartikel im Grundrechtenteil fangen mit der Wendung „niemand darf“ an. Sätze, die auf diese Art und Weise angefangen wurden, drücken aus, dass keiner Mensch zu einer, im Text erwähnten, Tätigkeit gezwungen werden kann oder aus einem bestimmten, im Grundgesetz genannten Grund, benachteiligt oder bevorzugt werden kann, z.B. „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner He-

imat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ (GG, Art 3,3). Wenn es um die lexikalischen Einheiten geht, gibt es auch im Grundgesetz verschiedene Wörter/Ausdrücke, die für Gesetztexte typisch sind. Sie lassen sich wie folgt gliedern: (a) Termini, die nur für Gesetztexte geeignet sind, z.B. „Freiheitsentziehung“, oder „verfassungsmäßige Ordnung“, usw.; (b) Allgemeiner Wortschatz, der in solchen Texten eine spezifische juristische Bedeutung aufweist, z. B. „dritte Person“, usw.; (c) Gehobene Sprache, z.B. „von dem Willen beseelt“; (d) Oft vorkommende Ausdrücke, z.B. „soweit...“, „gemäß Artikel...“, usw. Der Text des Grundgesetzes enthält keine Metaphern, umgangssprachliche Begriffe, Lehnworte (Ausnahme bilden hier lateinische Begriffe).

Das Ziel des Grundgesetzes ist es, eine bestimmte Realität zu kreieren oder anders gesagt einen neuen Rechtszustand darzustellen, der für die deutschen Staatsbürger von Bedeutung ist, weil sie sich an die Regeln anpassen müssen. Die polnische Übersetzung des Grundgesetzes dagegen informiert nur den polnischen Empfänger, wie der geltende Rechtszustand in der Bundesrepublik Deutschland aussieht. Die dort beschriebenen Rechte und Pflichten sind für Polen nicht geltend, weil polnische Bürger ihre eigene Verfassung haben. Der Hauptrezipient der Übersetzung ins Polnische ist jedermann, der sich polnischer Sprache bedient und an den deutschen Rechtszustand interessiert ist. Textinformation soll also wiedergegeben werden.

Charakteristisch für die Rechtstexte (Gesetzestexte) sind Gebote und Verbote, die sich auf allgemeine und individuelle Normen beziehen. Allgemeine Normen werden an alle Rechtsanwender gerichtet und werden sehr universell formuliert, z.B. „Jeder hat das Recht...“. Die individuellen Normen werden dagegen an eine bestimmte Person, oder eine Gruppe von Personen gerichtet und werden präzise zum Ausdruck gebracht z.B. „Jeder Deutsche ist verpflichtet...“, oder „Alle Bürger der Bundesrepublik Deutschland können...“. Im Unterschied zu Gesetzestexten werden im Grundgesetz nicht viele Annahmen ausgedrückt. Hier überwiegen allgemeine Normen, die mit folgenden Worten anfangen: „Alle Deutschen haben das Recht...“, „Niemand darf...“, „Jedermann kann...“, „Jeder Deutsche kann...“ usw.

Rechtstermini vermitteln Inhalte einer bestimmten Rechtsordnung. Und aus dieser ihrer Systemzugehörigkeit resultieren die größten Übersetzungsschwierigkeiten. Nur in einzelnen Fällen gibt es eine Volläquivalenz der Termini. In den meisten Fällen treten, generell gesagt, folgende Übersetzungsprobleme auf: (1) Eine Institution ist im Ausgangsrechtssystem völlig unbekannt; (2) Eine Institution existiert im Ausgangsrechtssystem, aber ihre Aufgaben oder Kompetenzen stimmen nur teilweise mit den Aufgaben und Kompetenzen der Institution im Zielrechtssystem überein. Eine Abhilfe können dabei (a) funktionale Äquivalente, d.h. Termini, die im Zielrechtssystem eine möglichst ähnliche Institution oder einen ähnlichen Sachverhalt bezeichnen, (b) semantische Äquivalente, deren denotative Bedeutung sich mit der der Ausgangstermini deckt, (c) Neologismen.

Die vorgeschlagenen Lösungen sind nur in solchen Situation möglich, wenn sich die Rechtssysteme nicht bedeutend voneinander unterscheiden. In anderen Fällen muss der Translator eine der unten angeführten Ersatzlösungen benutzen: (i) den ursprünglichen ausgangssprachlichen Terminus beibehalten, (ii) den jeweiligen Begriff zielsprachlich wiedergeben, (iii) einen Neologismus bilden.

## 2. Analyseergebnisse

Wie bereits angesprochen, erfolgte die Analyse des Grundgesetzes und seiner Übersetzung auf zwei Ebenen: der lexikalischen und der kognitiven. Unter „lexikalischen Ebene“ verstehe ich die Wahl des Translators bezüglich der entsprechenden Termini in der Zielsprache für die bestimmten lexikalischen Einheiten in der Ausgangssprache. Auf dieser Ebene wurde überprüft, ob vorgeschlagene Termini in der Zielsprache als entsprechende Äquivalente betrachtet werden können. Dagegen unter „kognitiven Ebene“ verstehe ich die Wiedergabe der Textintention und Textinformation. Wenn man Texte auf der kognitiven Ebene analysiert, wird vor allem die Denkweise und die Intention des Initialsenders analysiert.

Der größte Teil des Vergleichs auf der lexikalischen Ebene wurde auf Basis des rechtlichen Wortschatzes (Rechtstermini) durchgeführt, der im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vorkommt. Da aber Fachlexik aus dem Fach- und Allgemeinwortschatz besteht, wurden die lexikalischen Einheiten des allgemeinen Wortschatzes mitberücksichtigt.

Polnische Äquivalente, die in der offiziellen Übersetzung gebraucht wurden, wurden mit den Übersetzungen aus zwei verschiedenen Wörterbüchern verglichen. Das erste ist Rechts- und Wirtschaftswörterbuch, herausgegeben von C.H. Beck 2005, das andere ist Internetwörterbuch ([www.pons.de](http://www.pons.de)). Da die Wörterbücher als berühmteste und meist benutzte terminologische Nachschlagewerke gelten, habe ich mich entschieden, meine Analyse auf der lexikalischen Ebene mit Hilfe von zwei Wörterbüchern durchzuführen. Das erste Wörterbuch, das gewählt wurde, ist ein Rechtswörterbuch, das vor allem Wortschatz aus dem Rechtswesenbereich berücksichtigt. Man erwartet von einem solchen Wörterbuch, das es sehr behilflich bei den rechtlichen Fachübersetzungen ist. Die Wahl des anderen Wörterbuches war auch nicht zufällig. Erstens gelten die Internetquellen (darunter auch Internetwörterbücher) als nicht sehr zuverlässig. Es wurde überprüft, ob es stimmt und falls nicht, ob man sich auf solche Wörterbücher verlassen kann, wenn man ein Fachübersetzen unternimmt. Zweitens suchte ich ein allgemeines Wörterbuch aus, damit es festgestellt werden kann, ob man sich bei den Fachübersetzungen aus dem Rechtsbereich auch der allgemeinen Wörterbücher bedienen soll und kann.

## 2.1. Lexikalische Ebene

Wie ich schon erwähnt habe, bezieht sich die Analyse auf der lexikalischen Ebene nur auf die Feststellung, ob man die, von dem Übersetzer vorgeschlagenen, Termini als entsprechende Äquivalente betrachten kann. Die Analyse wird im großen Teil auf Basis des rechtlichen Wortschatzes (Rechtstermini) durchgeführt, der im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vorkommt (Das Grundgesetztext vom 23. Mai 1949 mit nachträglichen Änderungen bis zum 30. Juni 2007 und seiner Übersetzung ins Polnische von Jolanta Korprucka- Purolova, Bohdan Demby und Ryszard Formuszewicz. Die dritte Ausgabe, ergänzt und geändert, veröffentlicht 2007, Posen, Instytut Zachodni). Wie ich schon in den vorherigen Kapiteln festgestellt habe, besteht Fachlexik aus dem Fach- und Allgemeinwortschatz. Deswegen berücksichtigt die Analyse auch allgemeinen Wortschatz.

Die Ergebnisse der Analyse stelle ich in einer Tabelle dar. In der ersten Spalte wird der Terminus aus dem Originaltext des Grundgesetzes angegeben, in der zweiten Spalte gebe ich die Übersetzung dieses Terminus nach dem Rechts- und Wirtschaftswörterbuch, herausgegeben von C.H. Beck 2005, an. In der dritten Spalte wird der Übersetzungsvorschlag nach dem Internetwörterbuch angegeben ([www.pons.de](http://www.pons.de)).

Da die Wörterbücher als berühmteste und meist benutzte terminologische Nachschlagewerke gelten, habe ich mich entschieden, meine Analyse auf der lexikalischen Ebene in Bezug auf zwei Wörterbücher durchzuführen: (1) das Rechtswörterbuch von C.H. Beck, das vor allem Wortschatz aus dem Rechtswesenbereich berücksichtigt; (2) das Pons-Allgemeinwörterbuch in der Internetausgabe. Die Wahl dieses Wörterbuchs war doppelt motiviert. Zum einen, da die Internetquellen (darunter auch Internetwörterbücher) als nicht sehr zuverlässig gelten, wollte ich prüfen, ob inwieweit man sich auf solche Wörterbücher bei der Translation verlassen kann. Zum anderen, wollte ich prüfen, inwieweit allgemeine Wörterbücher bei Fachübersetzungen aus dem Rechtsbereich behilflich sein könnten.

In der letzten Spalte wird das Äquivalent dieses Terminus angegeben, das in der Übersetzung von Jolanta Koprucka- Purolova, Bohdan Demby und Ryszard Formuszewicz vorkommt. Auf der rechten Seite ist immer ein Zeichen der Beurteilung zu sehen. Die Verben werden in Infinitivform angegeben, die Substantive in Singular (ausnahmsweise in Plural, wenn es um sog. Pluraletantum geht- Substantive, die nur in Pluralform gebräuchlich sind). Adjektive und Adverbien werden in Grundform angegeben.

Die Zeichen werden wie folgt verwendet:

Erläuterung zu der Zeichenverwendung:

- Zeichen „+/-“ weist darauf hin, dass die vorgeschlagene Übersetzung positiv beurteilt wird, das heißt sie ist der Übersetzung nach dem Rechts- und Wirtschaftswörterbuch, herausgegeben von C.H. Beck 2005 und nach dem Internetwörterbuch gleich;

- Zeichen „+/-“, oder „-/“ weist darauf hin, dass die vorgeschlagene Übersetzung eher positiv beurteilt werden kann, da die gleiche Übersetzung in einem der beiden Wörterbücher vorkommt. Das andere Wörterbuch schlägt eine andere Übersetzungsmöglichkeit vor;
- Zeichen „-“ weist darauf hin, dass die vorgeschlagene Übersetzung in keinem der beiden Wörterbücher vorkommt. Die beiden Wörterbücher schlagen andere Übersetzungsmöglichkeiten vor;
- Zeichen „0/-“ weist darauf hin, dass der gesuchte Terminus in dem gegebenen Wörterbuch nicht vorkommt, z. B. „0/+“ würde heißen, dass das C.H. Beck Wörterbuch den Terminus nicht berücksichtigt hat, dagegen die Übersetzung, die in dem Internetwörterbuch vorkommt kann positiv beurteilt werden;

Original-Terminus	Übersetzungs-Terminus (Beck)	Übersetzungs-Terminus (Pons)	Übersetzung-Terminus (Translat)	Beurteilung
staatliche Gewalt (f)	władza państwowa	-	władza państwowa	+/+
Grundgesetz (n)	-	prawo podstawowe, konstytucja, ustawa zasadnicza	ustawa zasadnicza	0/+
Selbstbestimmung (f)	samookreślenie, samostanowienie	samostanowienie, samookreślenie	samostanowienie	+/+
binden	wiązać	wiązać, związać	wiązać	+/+
Gesetzgebung (f)	ustawodawstwo, legislatywa, władza ustawodawcza	ustawodawstwo	ustawodawstwo	+/+
körperliche Unversehrtheit (f)	nietykalność cielesna, nienaruszalność cielesna	nietykalność cielesna, integralność fizyczna, nietykalność osobista	nietykalność cielesna	+/+
unehelich	pozamałżeński, niemalżeński, nieslubny	nieślubny	pozamałżeński	+/-
Bundesgesetzblatt (n)	Federalny Dziennik Ustaw	Federalny Dziennik Ustaw	Federalny Dziennik Ustaw	+/+



unveräußerlich	niezbywalny	niezbywalny	niezbywalny	+/+
Verwahrlosung (f)	zaniedbanie, niedopilnowanie	zapuszczenie, zaniedbanie, zdemoralizowanie	zaniedbanie	+/+
aufheben	znosić, uchylać unieważniać	podnosić, znosić, uchylać unieważniać, anulować	znosić	+/+
Absatz (m)	ustęp, zbyt, sprzedaż	obcas, akapit, zbyt	ustęp	+/-
Jugendliche (m)	nietelni	młodociany, nietelni	młodociany	-/+
Beschwerde (f)	zażalenie	skarga, zażalenie	zażalenie	+/+
missbrauchen	nadużywać	nadużywać, wykorzystywać	nadużywać	+/+
Bundesverfassungsgericht (n)	Federalny Sąd Konstytucyjny	Federalny Trybunał Konstytucyjny	Federalny Trybunał Konstytucyjny	-/+
aussprechen	-	wypowiadać, wyrażać, orzekać	orzekać	+/+
ausüben	wykonywać, sprawować	wykonywać, pełnić	sprawować	+/-
vollziehende Gewalt (f)	władza wykonawcza	władza wykonawcza	władza wykonawcza	+/+
Bundestag (m)	Parlament Federalny, Bundestag	Parlament Federalny, Bundestag	Parlament Federalny	+/+
zusammentreten	-	zbierać się	zbierać się	0/+
Beschlagnahme (f)	zajęcie	zajęcie, konfiskata	zajęcie	+/+
obliegen	zajmować się czymś, mieć powinność	być zobowiązanym	być zobowiązanym	-/+
zustandekommen	dochodzić do skutku	dochodzić do skutku	dochodzić do skutku	+/+
verkünden	ogłaszać, obwieszczać	obwieszczać, ogłaszać	ogłaszać	+/+

auflösen	rozwiązać	rozwiązać, rozpuszczać, rozpedzić	rozwiązać	+/+
erlassen	wydawać	zwolnić, wydawać	wydawać	+/+
Bundesrat (m)	Rada Federacji, Bundesrat	Rada Federalna	Rada Federalna	-/+
Gesetzmäßigkeit (f)	zgodność z ustawą	legalność	legalność	-/+
Vorlage (f)	przedłożenie	okazanie, poda- nie, szablon	przedłożenie	+/-
Bundesfinanzhof (m)	Federalny Trybunał Obrachunkowy	Federalny Trybu- nał Finansowy	Federalny Trybunał Finansowy	-/+
Völkermord (m)	ludobójstwo	ludobójstwo	ludobójstwo	+/+
Rechtsprechung (f)	orzecznictwo	wymiar sprawie- dliwości, orzecz- nictwo	wymiar sprawiedliwości	-/+
Hilfsorgan (n)	organ pomocniczy	-	organ pomoc- niczy	+/0
Rechts- vorschrift (f)	przepis prawny	przepis prawny	przepis prawny	+/+
Urheberrecht (n)	prawo autorskie	prawo autorskie	prawo autorskie	+/+
regeln	regulować	regulować, usta- wiać	regulować	+/+
entscheiden	rozstrzygać, decy- dować	decydować, roz- strzygać	rozstrzygać	+/+
Grunderwerbsteuer (f)	podatek od nabycia nieruchomości	podatek z tytułu zakupów gruntu	podatek od na- bycia nierucho- mości	+/-
Rechnungshof (m)	Trybunał obrachun- kowy	Izba obrachun- kowa	Izba obrachunkowa	-/+
erlassen	zwalniać, wydać, uchwalić	zwolnić, wydać, ogłaszać	uchwalić	+/-
ersetzen	zastąpić, poweto- wać, rekompensować	zwracać, zastępo- wać, wynagradzać	zastąpić	+/+

einheitlich	jednolity	jednakowy, jednolity, spójny	jednolicie	+/+
anvertrauen	powierzyć	powierzać, zawierzać	powierzyć	+/+
unantastbar	-	nietykalny, nienaruszalny	nienaruszalny	0/+
Rechtsweg (m)	droga prawna	droga prawna, droga sądowa	droga prawna	+/+
Beitritt (m)	przystąpienie	przystąpienie, wstąpienie	przystąpienie	+/+
Befugnis (f)	uprawnienie, upoważnienie, kompetencja	uprawnienie, upoważnienie, kompetencja	kompetencja	+/+
Kündigungsfrist (f)	okres wypowiedzenia	termin wypowiedzenia, okres wypowiedzenia	termin wypowiedzenia	-/+
Rechnungsjahr (n)	rok rachunkowy	rok obrachunkowy	rok obrachunkowy	-/+

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Übersetzung des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland ins Polnische, auf der lexikalischen Ebene, meistens einwandfrei ist. Bei den meisten analysierten Termini scheinen ihre polnische Äquivalente entsprechend zu sein – dies belegen die „+“ Zeichen. Aus der Analyse geht auch hervor, dass sowohl das Fachwörterbuch, als auch das Allgemeinwörterbuch bei der Übersetzungsarbeit hilfreich sein können, wobei sie nicht unkritisch verwendet werden sollen.

## 2.2. Kognitive Ebene

Wie schon gesagt, bezieht sich die kognitive Ebene meines Vergleichs auf die richtige Wiedergabe der Textintention und Textinformation. Ziel des Originaltextes (des Grundgesetzes) ist es, eine neue Realität, einen neuen Rechtszustand, für den deutschen Staatsbürger zu kreieren. Der polnische Text dagegen informiert nur den polnischsprachigen Empfänger, über den geltenden Rechtszustand in der Bundesrepublik Deutschland. Damit die Analyse Möglichst glaubwürdige Ergebnisse liefert, wurde sie auf drei Ebenen durchgeführt: auf der Termini-Ebene, auf der Phrasen-Ebene und auf der Satz-Ebene. Bei der Analyse auf der Termini-Ebene wurden sowohl Termini, als auch der allgemein Wortschatz mitberücksichtigt.

### 2.2.1. Terminus-Ebene

Erläuterung zu der Zeichenverwendung:

- Zeichen „+“ weist auf völlig positive Beurteilung hin;
- Zeichen „-“ weist auf völlig negative Beurteilung hin;
- Zeichen „+/-“ weist darauf hin, dass die Übersetzung nicht eindeutig beurteilt werden kann.
- Die Verben werden in Infinitivform angegeben, die Substantive in Singular (ausnahmsweise in Plural, wenn es um sog. Pluraletantum geht- Substantive, die nur in Pluralform gebräuchlich sind). Adjektive und Adverbien werden in Grundform angegeben.

Original-Terminus	Übersetzungs-Terminus	Kommentar
gleichberechtigt	równoprawny	+/- Der Begriff „gleichberechtigt“ deutet an, dass es um gleiche Berechtigungen geht. Der polnische Begriff dagegen zeigt, dass es um gleiche Rechte geht. Da das Recht Berechtigungen von Rechten unterscheidet, sollte es auch im Text unterschieden werden, damit es den Empfänger nicht irreführt. Das einzige Problem damit ist jedoch, dass die deutsche Sprache diese zwei Begriffe nicht voneinander unterscheidet. Deswegen kann diese Übersetzung von mir nicht eindeutig beurteilt werden.
Grundgesetz (n)	Ustawa Zasadnicza	+ Diese Übersetzung ist völlig informativ und informiert über Rechtszustand in der Bundesrepublik Deutschland. Der Übersetzer hat nur in dem Titel (Titelseite) in Klammern auch „konstytucja“ angegeben, damit diejenigen polnischen Rezipienten, die sich überhaupt nicht in dem deutschen Rechtssystem auskennen, Bescheid wissen, womit sie zu tun haben. Sonst wird es immer Bezeichnung „Ustawa Zasadnicza“ gebraucht, also der offizielle Name dieses Rechtsaktes.

Präambel (f)	wstęp	<p style="text-align: center;">-</p> <p>Obwohl die meisten Quellen „preambuła“ und „wstęp“ als Synonyme betrachten, verstehe ich die Wahl des Übersetzers nicht. Erstens wird diese Einführung in meisten europäischen Verfassungen „preambuła“ genannt, zweitens wäre diese Übersetzungsmöglichkeit für den polnischen Empfänger näher, da in der polnischen Verfassung auch „preambuła“ und nicht „wstęp“ zu finden ist. Ich würde sagen, dass der Translator in diesem Fall die Konvention der Gliederung und Namensgebung nicht behalten hat.</p>
Einigungsvertrag (m)	układ zjednoczeniowy	<p style="text-align: center;">+</p> <p>Aus der lexikalischen Sicht sollte dieser Begriff als „umowa zjednoczeniowa“ übersetzt werden. Die im Usus angenommene Übersetzung ist aber „układ zjednoczeniowy“. Der Übersetzer hat also eine der Grundregel der Übersetzung nicht gebrochen, die besagt, dass man im Fall der Fachtexte zuerst prüft, ob es noch keine offizielle Bezeichnung für den gesuchten Terminus gibt, statt eine neue auszudenken, die die Rezipienten irreführen könnte.</p>
Bundesstaat (m)	państwo federalne	<p style="text-align: center;">+</p> <p>„Państwo federalne“, oder anders „państwo związkowe“ genannt, ist ein Staat, der aus mehreren Teil- oder Gliedstaaten zusammengesetzt ist, die einer gemeinsamen Bundesregierung unterliegen. Zugrunde liegt politisches Ordnungsprinzip des Föderalismus. Dementsprechend kann die Staatsform einer föderal organisierten Republik auch Bundesrepublik genannt werden. Da Deutschland diese Kriterien erfüllt, ist es bestimmt „państwo federalne“.</p>
Niedersachsen (n)	Saksonia Dolna	<p style="text-align: center;">-</p> <p>Der Übersetzer hat die deutsche Wortfolge beim Übersetzen treu abgebildet. (Die zusammengesetzten deutschen Substantive werden ins Polnische von dem letzten bis zum ersten übertragen), Er hat statt „Dolna Saksonia“ „Saksonia Dolna“ benutzt. Er soll die offizielle Bezeichnung anwenden, also „Dolna Saksonia“. Zweitens im Vergleich zu dem unten angeführten Beispiel sieht man die Inkonsequenz des Übersetzers.</p>

Schleswig- Hol- stein (n)	Szlezwik- Holsztyn	+ Der Übersetzer hat den offiziellen Namen benutzt. Was ich als ganz richtig und positiv im Vergleich zu dem oberen Beispiel beurteilen kann.
Bundesgrenzschutz (m)	Federalna Straż Graniczna	+ Der Übersetzer hat den offiziellen Namen benutzt, statt, eine neue Bezeichnung zu schaffen. Deswegen kann die Übersetzung positiv beurteilt werden.

Die durchgeführte Analyse hat erwiesen, dass der Übersetzer in den meisten Fällen die Textintention und Textinformation wiedergegeben hat. Allerdings ist er in manchen Fällen inkonsequent vorgegangen, so z.B. beim Übersetzen der Namen der Bundesländer. In einigen Fällen konnte auch ein besseres Äquivalent gewählt, das für den polnischen Empfänger verständlicher wäre, wie z.B. bei dem Wort „Präambel“, das als „wstęp“ übersetzt wurde.

### 2.2.2. Phrasen-Ebene

Deutsch	Polnisch	Kommentar <sup>1</sup>
„Im Bewußtsein seiner Verantwortung vor Gott und Menschen...“	„Świadomy swej odpowiedzialności przed Bogiem i ludźmi.“	+ Die Übersetzung beurteile ich positiv. Der Übersetzer benutzte eine andere Wortart, damit es auf Polnisch natürlich klingt. Der gehobene Still der Präambel wurde wiedergegeben.
„Recht auf freie <u>Entfaltung</u> seiner Persönlichkeit haben“	„Mieć prawo do swobodnego <u>rozwoju</u> swej osobowości“	+/- Die Übersetzung kann nicht eindeutig beurteilt werden. Wenn man die Sätze separat betrachtet, scheint die Übersetzungswahl entsprechend zu sein, aber zwei andere lexikalische Einheiten sollen nicht gleich übersetzt werden.
„Die Bedingungen für leibliche und seelische <u>Entwicklung</u> schaffen.“	„Stworzyć warunki do fizycznego i duchowego <u>rozwoju</u> .“	+/- Die Übersetzung kann nicht eindeutig beurteilt werden. Wenn man die Sätze separat betrachtet, scheint die Übersetzungswahl entsprechend zu sein, aber zwei gleiche lexikalische Einheiten sollen nicht unterschiedlich übersetzt werden.
„Stellung in der <u>Gesellschaft</u> schaffen“	„Osiągnąć pozycję w <u>społeczeństwie</u> “	+/- Die Übersetzung kann nicht eindeutig beurteilt werden. Wenn man die Sätze separat betrachtet, scheint die Übersetzungswahl entsprechend zu sein, aber zwei gleiche lexikalische Einheiten sollen nicht unterschiedlich übersetzt werden.
„ <u>Gesellschaften</u> bilden“	„Tworzyć <u>stowarzyszenia</u> “	+/- Die Übersetzung kann nicht eindeutig beurteilt werden. Wenn man die Sätze separat betrachtet, scheint die Übersetzungswahl entsprechend zu sein, aber zwei gleiche lexikalische Einheiten sollen nicht unterschiedlich übersetzt werden.

„Sich <u>friedlich</u> und ohne Waffen versammeln.“	„Gromadzić się <u>spokojnie</u> i bez broni.“	- Meiner Meinung nach ist die Übersetzung des Wortes „friedlich“ als „spokojnie“ in diesem Fall nicht entsprechend. Obwohl eine der Bedeutungen des Wortes „friedlich“ „spokojnie“ ist, gibt es in diesem Kontext bessere Kollokation, wie z.B. „pokojuwo“.
„ <u>Vorschulen</u> bleiben aufgehoben.“	„ <u>Szkoły wstępne</u> pozostają zniesione.“	- „Vorschule- Erziehung vor dem Schuleintritt, z.B. im Kindergarten oder in gesonderten Vorschuleinrichtungen, die auf schulische Leistungen vorbereiten sollen.“ (Quelle: www.wikipedia.de) Nach dieser Definition ist die Vorschule, etwas was noch vor der Schule erfolgt, deswegen soll es nicht als „szkoła“ benannt werden. Für den polnischen Empfänger würde ich eher „przedszkole“, oder „zerówka“ vorschlagen, was durchsichtiger wäre.
„Strafbare Handlungen vorbeugen.“	„Zapobiegać działalności przestępczej.“	+ Diese Übersetzung beurteile ich als völlig positiv. Der Translator hat die Pluralform des deutschen Ausdrucks in Singular transformiert, was meiner Ansicht nach richtig war, weil das Wort „działalność“ in der polnischen Sprache nur in Singular gebräuchlich ist.
„Das Recht haben, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte <u>frei zu wählen</u> .“	„Mieć prawo <u>swobodnego wyboru</u> zawodu, miejsca pracy i miejsca kształcenia.“	+ Diese Übersetzung beurteile ich als völlig positiv. Der Übersetzer hat die grammatische Form an den polnischen Empfänger angepasst, damit es natürlich klingt.
„ <u>Wehrpflichtige</u> heranziehen.“	„Powoływać <u>osoby objęte obowiązkiem służby wojskowej</u> .“	+/- Diese Übersetzung kann von mir nicht eindeutig beurteilt werden, da der Übersetzer das Wort „Wehrpflichtige“ „deskriptiv“ übersetzt hat, obwohl es eine Übersetzung für diesen Begriff in der polnischen Sprache gibt, und sie ist „poborowy“. Obwohl diese deskriptive Übersetzung die Bedeutung nicht ändert, die in Usus angenommene Übersetzung wäre, meiner Meinung nach, besser.

„ <u>Abwehr</u> einer gemeinen <u>Gefahr</u> .“	„ <u>Odwrocenie</u> po- wszechnego <u>niebezpie-</u> <u>czeństwa</u> .“	- Der Übersetzer entschied sich, meiner Meinung nach, für eine nicht entsprechende Kollokation. Ich würde statt : „odwrocenie“ als Übersetzung des Wortes „Abwehr“ eher „odparcie“ oder „obrona przed“ anwenden.
„Das Nähere ist durch Gesetz zu bestimmen.“	„Szczegóły określa ustawa.“	+ Ich finde diese Übersetzung völlig richtig. Sie ist an den polnischen Empfänger und seine Empfangsmöglichkeiten angepasst. Die wortgetreue Übersetzung wäre hier nicht entsprechend und könnte sogar die Kommunikationsstörungen verursachen.
„Die Pflege der Beziehungen zu auswärtigen Staaten.“	„Utrzymywanie sto- sunków z państwami zagranicznymi.“	+/- Diese Übersetzung kann von mir nicht eindeutig beurteilt werden. Einerseits hat der Übersetzer eine richtige Wortfolge in dem polnischen Ausdruck angewendet („państwami zagranicznymi“) Die Fachsprache zeichnet sich durch eine spezifische Wortfolge aus, die anders als im Falle der Gemeinsprache ist. Die Adjektive, die die Substantive bestimmen, erfolgen in den Fachtexten meistens nach dem Substantiv, in der Gemeinsprache wird Adjektiv vor dem Substantiv verwendet. Andererseits vertrete ich die Meinung, dass die Bezeichnung „utrzymywanie“ für den deutschen Begriff „Pflege“ nicht ausreichend ist. Das Wort „Pflege“ bringt mit sich die Assoziation, dass es um möglichst gute Beziehungen geht. Dagegen deutet das Wort „utrzymanie“ nur auf Beziehungen auf einem mittelmäßigen Niveau an.
„Die Öffentlichkeit ausschließen.“	„Wyłączyć jawność.“	+ Ich beurteile diese Übersetzung als positiv. Der Übersetzer hat sich für die richtige Kollokation entschieden, die für Rechtstexte charakteristisch ist.“

Zusammenfassend kann man sagen, dass Übersetzer in einigen Fällen inkonsequent vorgegangen ist, und die gleichen deutschen Ausdrücke unterschiedlich im Polnischen wiedergegeben hat. Dies ist nicht nur irreführend, kann in bestimm-



mten Fällen auch verschiedene, sogar rechtliche, Konsequenzen nach sich ziehen. Darüber hinaus hat der Übersetzer an manchen Stellen eine falsche Kollokation gebraucht. Zwar hat der Übersetzer im Prinzip an vielen Stellen keine falschen Ausdrücke gebraucht, doch meiner Meinung nach, könnten auch bessere Übersetzungslösungen gewählt werden.

### 2.2.3. Satz-Ebene

1.	Alle Deutschen genießen Freizügigkeit im ganzen Bundesgebiet. / <i>Wszyscy Niemcy korzystają ze swobody <u>wyboru miejsca pobytu</u> na całym obszarze federalnym.</i>	+
Der Übersetzer hat seine Übersetzung im Vergleich zu dem Ausgangstext um den Ausdruck <u>wyboru miejsca pobytu</u> zu Recht erweitert, da der polnische Satz eine Erweiterung verlangte, damit er verständlich wird. Der, von ihm eingesetzte, Ausdruck sehr allgemein und kann sowohl den ständigen als auch zeitweiligen Aufenthalt bedeuten. Auf diese Art und Weise hat sich der Übersetzer gegen evtl. Missverständnisse abgesichert.		
2.	Frauen dürfen nicht zu einer Dienstleistung im Verband der Streitkräfte durch Gesetz verpflichtet werden. Zu einem Dienst mit der Waffe dürfen sie in keinem Falle verwendet werden. / <i>Kobiety nie mogą być zobowiązane w drodze ustawy do pełnienia służby w formacji sił zbrojnych. Do służby z bronią <u>w reku</u> nie wolno powoływać ich w żadnym przypadku.</i>	+/-
Der Übersetzer hat seine Übersetzung um den Ausdruck <u>w reku</u> erweitert. In diesem Fall ist die Erweiterung überflüssig, weil der Satz auch ohne dieser völlig verständlich wäre, da der Äußerungssinn beibehalten wäre. Andererseits führt diese Erweiterung zu keiner Missverständnis.		
3.	Die Bundesregierung <u>unterrichtet</u> den Bundestag jährlich über den nach Absatz 3 sowie über den im Zuständigkeitsbereich des Bundes nach Absatz 4 und, soweit <u>richterlich überprüfungsbedürftig</u> , nach Absatz 5 erfolgten Einsatz technischer Mittel. Ein vom Bundestag gewähltes Gremium übt auf der Grundlage dieses Berichts die parlamentarische Kontrolle aus. Die Länder gewährleisten eine gleichwertige parlamentarische Kontrolle./ <i>„Rząd federalny <u>przedkłada</u> corocznie Parlamentowi Federalnemu sprawozdanie o zastosowaniu technicznych środków na podstawie ustępu 3, jak również w zakresie właściwości federacji według ustępu 4 oraz, o ile <u>wymagają sądowej weryfikacji</u>, na podstawie ustępu 5. Wybrane przez Parlament Federalny gremium wykonuje na podstawie tego sprawozdania kontrolę parlamentarną. Kraje gwarantują równoważną kontrolę parlamentarną.</i>	+
Der Übersetzer hat den ersten Teil des Absatzes <u>unterrichtet</u> mit <u>przedkłada sprawozdanie</u> übersetzt, was positiv zu bewerten ist, weil eine andere Konstruktion nicht einem Rechtstext entsprechen würde. Um eine bessere Verständigung zu gewährleisten, hat der Übersetzer auch den Ausdruck <u>richterlich überprüfungsbedürftig</u> nicht mit Hilfe der gleichen Wortarten übertragen, sondern hat er sich der deskriptiven Form bedient <u>wymagają sądowej weryfikacji</u> .		

4.	Bundesrecht <u>bricht</u> Landesrecht./ <i>Prawo federalne ma pierwszeństwo przed prawem krajowym.</i>	+/-
<p>Der Übersetzer hat wieder ein Wort, <i>brechen</i>, mit einer längeren Konstruktion ersetzt. Diese Maßnahme ist begründet, da keine der von den Wörterbüchern vorgeschlagenen Übersetzungsmöglichkeiten hier entsprechend scheinen. Um die Textinformation wiederzugeben, hat der Übersetzer eine polnische Wendung gefunden, die diesen Inhalt am besten widerspiegelt. Dank dieser Entscheidung ist der ganze Satz logisch und grammatisch korrekt und bringt er die gewünschte Textintention und Textinformation mit sich. Was aber dem Satz fehlt, ist eine Ergänzung zum Ausdruck <i>prawem krajowym</i>. Wahrscheinlich wollte der Übersetzer wahrscheinlich konsequent bleiben, da er in den vorherigen Artikeln und Absätzen „Land“ mit „kraj“ übersetzt hat. Doch an dieser Stelle funktioniert dies nicht. Wird das ganze Grundgesetz betrachtet, wird verständlich worauf sich der Name „Land“ bezieht. Werden aber nur die einzelnen Artikel betrachtet, wird die vom Übersetzer eingesetzte Wendung nicht komplett. Mit <i>kraj</i> kann sowohl die Bundesrepublik bezeichnet werden, als das Land. Deswegen müsste hier Spezifizieren, z.B. „<i>Prawo federalne ma pierwszeństwo przed prawem poszczególnych krajów związkowych</i>.“</p>		
5.	Jeder Deutsche hat <u>in jedem Lande</u> die gleichen staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten. / <i>Każdy Niemiec posiada w każdym kraju równe prawa i obowiązki obywatelskie.</i>	+/-
<p>Kommentar wie oben.</p>		
6.	<u>Das Brief-, Post-, und Fernmeldegeheimnis</u> bleibt unberührt./ <i>Tajemnica korespondencji, poczty i telekomunikacji pozostaje nienaruszona.</i>	+
<p>Der Übersetzer hat genauso wie im deutschen Text die Wiederholung vermieden, was von mir völlig positiv beurteilt wird. Die Übersetzung des Satzes ist wörtlich. Der Sinn wurde behalten, deswegen brauchte der Übersetzer nichts zu beschreiben oder zu ändern.</p>		
7.	Den unehelichen Kindern <u>sind</u> durch die Gesetzgebung die gleichen Bedingungen für ihre leibliche und seelische Entwicklung und ihre Stellung in der Gesellschaft <u>zu schaffen</u> wie den ehelichen Kindern./ <i>Dzieciom pozamałżeńskim należy stworzyć w drodze ustawodawczej takie same warunki fizycznego i duchowego rozwoju oraz osiągnięcia pozycji w społeczeństwie jak dzieciom małżeńskim.</i>	+
<p>Der subjektlose Satz, der im Deutschen u.a. durch Konstruktion „ist/sind...zu“ zum Ausdruck gebracht wird, wurde mit Hilfe von einem Modalverb übersetzt. Da im Polnischen keine ähnliche Konstruktion vorhanden ist, bin ich der Meinung, dass die Anwendung eines Modalverbs die beste Lösung war.</p>		
8.	Die ungestörte <u>Religionsausübung</u> wird gewährleistet./ <i>Zapewnia się swobodne wykonywanie praktyk religijnych.</i>	+

Die Übersetzung im Vergleich zu dem Originaltext etwas ergänzt um die Phrase <i>wykonywanie praktyk religijnych</i> , was eine gute Lösung ist. Die, in dem deutschen Text, genutzte Passivform wurde durch eine, im Polnischen gebräuchliche, unpersönliche Form <i>się</i> ersetzt. Auch dies muss positiv beurteilt werden.		
9.	Niemand <u>darf</u> gegen sein Gewissen zum Kriegsdienst mit der Waffe <u>gezwungen werden</u> ./ <i>Nikt nie może być wbrew swojemu sumieniu <u>zmuszony do służby wojennej z bronią w rękę</u>.</i>	+/-
Unkorrekte Wortfolge im Polnischen: die Wendung „ <i>być zmuszony</i> “ sollte eigentlich nicht getrennt werden: wird sie getrennt, dann soll dieser Schaltsatz in Klammern auftreten: <i>Nikt nie może być, wbrew swojemu sumieniu, zmuszony do służby wojennej z bronią w rękę</i> .		

Das Ziel der Analyse auf der kognitiven Ebene war eine Feststellung, ob die Textintention und Textinformation in der Übersetzung ins Polnische des Grundgesetzes für die Republik Deutschland wiedergegeben wurde. Alle drei Teile des Vergleichs haben bewiesen, dass die Übersetzung relativ korrekt ist, obwohl vereinzelte Fälle gefunden wurden, wo der Übersetzer nachlässig vorgegangen ist. Die Nachlässigkeit des Übersetzers spiegelt sich in dem Fällen in der Inkonsequenz bei der Wahl von Äquivalenten.

Hier und da hat der Übersetzer etwas von sich hingefügt. In den meisten Fällen war es gerechtfertigt, da dadurch der Sinn der Aussage behalten werden konnte und damit der Inhalt für den Empfänger verständlicher wurde. An einigen Stellen wurde eine zusätzliche Information unnötig platziert. Prinzipiell wollte der Übersetzer möglichst treu und nah dem Originaltext bleiben. Er hat z.B. keinen langen und strukturell komplizierten deutschen Satz in mehrere kurze polnische Sätze geteilt, obwohl das Verstehen einer solchen langen Konstruktion erschwerte. Positiv zu bewerten ist auch, dass der Übersetzer hat Gliederung des Grundgesetzes berücksichtigt, und den polnischen Text in Artikeln und Absätze aufgeteilt.

### 3. Zusammenfassung

Die von mir durchgeführte translationsorientierte Analyse, die lexikalische und kognitive Ebene umfasst hatte zum Ziel eine Feststellung, ob der Übersetzer richtig vorgegangen ist und ob der von ihm geschaffene Text ein gutes Translat ist. Die lexikalische Ebene wurde von mir als die sog. „oberflächliche“ Ebene betrachtet und die kognitive Ebene eher als die „tiefere“ Ebene. Ich habe angenommen, dass der Übersetzer sich mehr Mühe geben muss, um eine äquivalente und adequate Übersetzung auf der kognitiven als auf der lexikalischen Ebene zu schaffen. Zu-

sammenfassend lässt sich feststellen, dass der Übersetzer korrekt vorgegangen ist und es ist ihm gelungen, das Ziel zu erreichen, weil das globale Verständnis gewährleistet wurde und eine richtige Auslegung aufgrund des polnischen Zieltextes möglich ist.

#### **BIBLIOGRAFIE**

Ustawa Zasadnicza (konstytucja) Republiki Federalnej Niemiec z 23 maja 1949 r.: wersja niemiecka i polska z uwzględnieniem tekstów wszystkich kolejnych zmian/ red., wpraw. i weryfikacja Lech Janicki; tł. Jolanta Koprucka-Purołowa, Bohdan Demby. Die dritte Ausgabe, ergänzt und geändert. 2007, Posen, Instytut Zachodni.

**Ewa ZWIERZCHOŃ-GRABOWSKA**  
Uniwersytet Warszawski

## **Analiza tłumaczeń interlingwalnych a parametry okulograficzne**

### **Abstract:**

#### **Interlanguage translation analysis and eye-tracking parameters**

The aim of this article is to present the possibilities of application of eye-tracking methodology in the research of interlanguage translation. The development of non-invasive methods for measuring eye motion and computer technologies allows researchers to record and analyze a huge volume of data that eye movement generates. Thus, eye-tracking research expands intensively. The first part of the article presents selected types of interlanguage translation and the possibilities of their testing with a video eye-tracker. The second part of the article focuses on participants in video eye-tracking research.

### **Wprowadzenie**

Niniejszy artykuł stanowi rozwinięcie rozważań poświęconych okulograficznemu wsparciu badań nad procesem tłumaczenia pisemnego przedstawionych w dwóch moich wcześniejszych artykułach i uogólnienie poczynionych tam spostrzeżeń dotyczących procesów tłumaczenia interlingwalnego pisemnego na procesy tłumaczenia interlingwalnego w ogóle (por. E. Zwierzchoń 2011, 2012). W niniejszym artykule rozważam możliwości wykorzystania okulografii w badaniu czterech podstawowych rodzajów przekładów interlingwalnych, przy czym koncentruję się na właściwościach osoby badanej, na bodźcach, jakim może ona być poddawana w trakcie badania oraz na danych rejestrowanych przez okulograf<sup>1</sup>. Ogólnie wszystkie te czynniki nazywam w uproszczeniu za S. Gruczą „parametrami okulograficznymi”.

Na wstępie należy zauważyć, że aby w badaniu można było przeprowadzić badania przy pomocy okulografu, konieczne jest spełnienie następujących dwóch

---

<sup>1</sup> Szerzej na temat polskich badań z zakresu translatoryki okulograficznej zob. S. Grucza, M. Płużyczka, J. Zajac 2012. Zob. także: [www.lelo.uw.edu.pl](http://www.lelo.uw.edu.pl).

warunków: (1) występowanie osoby, którą można poddać badaniu okulograficznemu; (2) występowanie bodźca wizualnego, na który ta osoba może patrzeć podczas badania (brak bodźca wizualnego nie wyklucza badania okulograficznego, lecz wymaga badania ruchu gałek ocznych przy pomocy innego rodzaju okulografu).

Ze względu na pierwszy warunek, niemożliwe jest np. poddawanie badaniom okulograficznym procesu tłumaczeń maszynowych (więcej na ten temat zob. E. Zwierzchoń 2011). Okulografię można stosować jedynie do badania takich sytuacji, w których przekład, przynajmniej częściowo, jest wykonywany przez tłumacza człowieka. Dlatego też w dalszej części artykułu wyrazu „translator” używam jako ogólnego określenia osoby dokonującej przekładu.

### 1. Okulograficzna klasyfikacja tłumaczeń interlingwalnych

W zależności od formy modalnej tekstu wyjściowego i tekstu docelowego tłumaczenia interlingwalne wykonywane przez tłumacza dzieli się na cztery podstawowe rodzaje (por. B. Z. Kielar 2003): (1) tłumaczenie pisemno-pisemne, gdy oba teksty mają formę pisemną, określane jako tłumaczenie pisemne; (2) tłumaczenie ustno-ustne, gdy oba teksty mają formę ustną, określane jako tłumaczenie ustne; (3) tłumaczenie pisemno-ustne, gdy tekst wyjściowy ma formę pisemną, a tekst docelowy formę ustną, np. tłumaczenie *a vista*; (4) tłumaczenie ustno-pisemne, gdy tekst wyjściowy ma formę ustną, a tekst docelowy formę pisemną.

Obecnie tylko dwa z wymienionych powyżej rodzajów tłumaczenia interlingwalnego, tj. tłumaczenia *a vista* (M. Płużyczka 2011a,b, 2012a,b,c) i tłumaczenia pisemne są poddawane badaniom okulograficznym (E. Zwierzchoń 2011, 2012). Tłumaczenia ustne nie są poddawane badaniom okulograficznym ze względu na brak odpowiedniego bodźca wizualnego, tj. brak występowania w formie pisemnej zarówno tekstu wyjściowego, jak i tekstu docelowego. Czwarty wyróżniony rodzaj, tłumaczenie ustno-pisemne, w praktyce tłumaczeniowej występuje najrzadziej, gdyż tekst wyjściowy w formie mówionej, który ma zostać przetłumaczony na tekst docelowy w formie pisemnej, jest zazwyczaj wcześniej zapisywany, a do tłumaczenia przekazywany jest tekst w formie pisemnej. Czyli *de facto* wykonywane jest tłumaczenie pisemne. Jeżeli chodzi o ten rodzaj tłumaczenia, to badania okulograficzne są dopiero na samym początku.<sup>2</sup>

Oprócz wymienionych powyżej czterech rodzajów tłumaczeń interlingwalnych (w poniższym cytacie nazwanych: międzyjęzykowymi), wyróżnia się jeszcze tłumaczenie interlingwalne audiowizualne. W tłumaczeniu interlingwalnym

<sup>2</sup> Program systematycznych analiz w tym zakresie opracowywany jest właśnie w LELO; zob. [www.lelo.uw.edu.pl](http://www.lelo.uw.edu.pl)

audiowizualnym zarówno tekst wyjściowy może mieć formę tekstu pisanego lub mówionego, jak i tekst docelowy może mieć formę tekstu pisanego lub mówionego, czyli możliwe są wszystkie cztery wymienione powyżej rodzaje tłumaczenia. W odróżnieniu od tych rodzajów w tłumaczeniu interlingwalnym audiowizualnym występuje jeszcze obraz i dźwięk, który tłumacz musi uwzględnić w tłumaczeniu. T. Tomaszewicz (2010: 41) proponuje pojmowanie tłumaczenia audiowizualnego jako „transferu między dwoma kompleksami semiologicznymi” i stwierdza, „że tłumaczenie audiowizualne, zwane inaczej tłumaczeniem na potrzeby ekranu, jest specyficznym rodzajem tłumaczenia łączącego w sobie elementy klasycznego tłumaczenia międzyjęzykowego i tłumaczenia intersemiotycznego, zwanego przez R. Jakobsona *transmutacją*. W przypadku tłumaczenia audiowizualnego zawsze występuje więc czynnik wizualny w formie obrazu, a w niektórych przypadkach również czynnik wizualny w formie tekstu. Są także osoby, które mogą zostać poddane badaniu okulograficznemu, tj. tłumacz lub odbiorca finalny. Spełnione są więc oba warunki zastosowania okulografii.

Do tłumaczeń audiowizualnych zalicza się również audiodeskrypcję i tworzenie napisów dla niesłyszących, jako intersemiotyczne przekłady audiowizualne (por. T. Tomaszewicz 2010). Tak też klasyfikują swoje badania nad audiodeskrypcją I. Mazur i A. Chmiel (2011: 164): „W związku z tym, iż audiodeskryptor dokonuje swoistego „przekładu” obrazów na słowa, według klasyfikacji (...) audiodeskrypcję traktuje się jako tłumaczenie intersemiotyczne, czyli przekład jednego kodu semiotycznego (wizualnego) na inny (werbalny) (...)”. Audiodeskrypcja nie jest jednak przekładem interlingwalnym. Zamiast tekstu (wyrażeń językowych) „przekładowi” (deskrypcji) podlega obraz (wyrażenia niejęzykowe wizualne). Otrzyma-ny tekst w języku J1 ma formę ustną (wyrażenia językowe audialne). Tłumaczenie interlingwalne ma miejsce, jeśli otrzymany w wyniku audiodeskrypcji tekst w języku J1 jest następnie tłumaczony na tekst w języku J2.

Jeżeli chodzi o bodźce wizualne konieczne do przeprowadzenia badania okulograficznego, to trzeba zauważyć, że w tym przypadku zawsze występują elementy wizualne. W ramowym ujęciu przekładowi podlega tekst sformułowany w języku J1 w formie ustnej na tekst sformułowany w języku J2 również w formie ustnej, czyli teoretycznie mamy do czynienia z tłumaczeniem ustno-ustnym. W praktyce tłumaczeniowej tłumacz może jednak otrzymać do przetłumaczenia tekst w formie ustnej albo pisemnej. Analogicznie, sformułowany przez niego tekst w języku J2 może mieć formę pisemną lub ustną. Dlatego w zależności od formy, w jakiej tłumacz otrzymał dany tekst do przetłumaczenia i formy, jaką miał stworzony przez niego tekst docelowy, tłumaczenie audiodeskrypcji może być tłumaczeniem audiowizualnym interlingwalnym ustno-ustnym, ustno-pisemnym, pisemno-pisemnym, pisemno-ustnym. Zawsze jednak w interlingwalnym tłumaczeniu tekstu powstałego w wyniku audiodeskrypcji tłumacz musi uwzględnić obraz, czyli zawsze występuje czynnik wizualny w formie obrazu. Są również osoby, które mogą zostać pod-

dane badaniu okulograficznemu, tj. tłumacz, odbiorca tekstu w języku J1, odbiorca tekstu w języku J2 oraz audiodeskryptor. Spełnione są więc oba warunki do prowadzenia badań okulograficznych. W przypadku tworzenia napisów dla niesłyszących również może mieć miejsce tłumaczenie interlingwalne. W tworzeniu napisów dla niesłyszących wyrażenia audialne językowe sformułowane w języku J1 i/lub wyrażenia audialne niejęzykowe podlegają przekładowi na wyrażenia wizualne językowe (napisy) sformułowane w języku J1 i/lub na wyrażenia wizualne niejęzykowe (emotikony, symbole, piktogramy itd.). Tłumaczenie interlingwalne ma miejsce, gdy utworzone napisy w języku J1 są następnie przekładane na napisy w języku J2. W tym przypadku zawsze występuje czynnik wizualny w formie obrazu, ale również zawsze występuje czynnik wizualny w formie tekstu. Są również osoby, które mogą zostać poddane badaniu okulograficznemu, tj. tłumacz dokonujący przekładu napisów z języka J1 na język J2, deskryptor tworzący napisy w języku J1, odbiorca finalny napisów w języku J1, odbiorca finalny napisów w języku J2. Spełnione są więc oba warunki do zastosowania okulografii.

Rodzaj tłumaczenia, a dokładniej forma tekstu wyjściowego do tłumaczenia, forma tekstu docelowego oraz konieczność uwzględniania obrazu przez translatora, może być istotna w odniesieniu do możliwości stosowania okulografii w badaniu. Badania okulograficzne umożliwiają badanie ruchów gałek ocznych osoby badanej oraz punktów (miejsc), na które ona patrzy. Z powyższych uwag wynika, że nie we wszystkich wariantach tłumaczenia występuje bodziec wizualny wywołujący reakcję osoby badanej rejestrowalną przy pomocy okulografu. Za pomocą okulografu mogą być prowadzone badania tłumaczenia interlingwalnego a vista, pisemnego, ustno-pisemnego, audiowizualnego, w tym interlingwalnego tłumaczenia tekstu otrzymanego w wyniku audiodeskrypcji i interlingwalnego tłumaczenia napisów dla niesłyszących. Natomiast typowe (nieaudiowizualne) interlingwalne tłumaczenia ustne, tj. ustno-ustne wymagają innego rodzaju badań okulograficznych, tj. opartych na innych podstawach teoretycznych i/lub użycia innego urządzenia zamiast okulografu. W tłumaczeniu ustno-ustnym nie występuje czynnik wizualny w postaci tekstu lub obrazu, który tłumacz musi uwzględnić w tłumaczeniu. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że w badaniach okulograficznych bodźcem wizualnym może być tekst wyjściowy lub docelowy, obraz, ale również dowolny element wizualny wpływający na ruch gałek ocznych osoby badanej, mający związek z badanym procesem przekładu. Można bowiem badać przemieszczanie się spojrzenia tłumacza po otaczających go osobach, przedmiotach, pomieszczeniu podczas wykonywania przez niego tłumaczenia ustnego, a nawet badać ruchy jego gałek ocznych, gdy ma on zamknięte powieki. W tym ostatnim przypadku konieczne jest jednak zastosowanie zamiast okulografu innej aparatury badawczej, np. elektrookulografu, który umożliwi również badania ruchu gałek ocznych przy zamkniętych powiekach. Badanie ruchów gałek ocznych tłumacza podczas przekładu ustnego, jako reakcji na inne bodźce, jest możliwe, lecz wymaga oparcia



badań na innych założeniach teoretycznych niż w przypadku opisywanych badań. Potencjalnie możliwe jest więc stosowanie okulografii we wszystkich wymienionych rodzajach tłumaczeń interlingwalnych, ale nie w każdym przypadku jest to metodologicznie zasadne.

## 2. Ruchy gałek ocznych

Należy zauważyć, że nie wszystkie ruchy gałek ocznych poddawane są obserwacji w okulograficznych badaniach translatorycznych. Ogólnie w badaniach okulograficznych wyróżnia się wiele rodzajów ruchów gałek ocznych, np. sakkady (ang. *saccades*), mikrosakkady (ang. *microsaccades*), ruchy śledzące (ang. *smooth pursuit*), oczopląs (ang. *nystagmus*), fazy nieporuszania się (ruchów minimalnych) gałek ocznych, tzw. fiksacje. Ponadto wyróżnia się ruchy oczu poziome, pionowe i skrętne, zbieżne i rozbieżne, ruchy świadome i podświadome itd. W zależności od celu badania rejestrowane i analizowane są różne parametry tych ruchów.

Okulograficzne badania translatoryczne koncentrują się na obserwacji fiksacji i sakkad, a w obrazach ruchomych dodatkowo na ruchach śledzących. W tych badaniach istotne są nie tyle ruchy gałek ocznych i ich rodzaje, co momenty nieporuszania się gałek ocznych (ruchów minimalnych), tj. fiksacje, a dokładniej miejsca, na których podczas fiksacji skupiło się spojrzenie osoby badanej. Drugim istotnym w badaniach translatorycznych rodzajem ruchu jest przemieszczanie się wzroku od miejsca, w którym wystąpiła fiksacja, do punktu, w którym występuje kolejna fiksacja. Ponadto istotne są refiksacje, czyli ponowne fiksacje na to samo miejsce i regresje, czyli sakkady regresywne. Obserwacja tych rodzajów ruchu wynika z celu badań i przyjętych założeń teoretycznych. Najczęściej analizowanymi parametrami tych ruchów są: (i) fiksacje: liczba fiksacji, czas trwania fiksacji, miejsce fiksacji, zestawienie łącznego czasu trwania fiksacji, ścieżki wzroku; (ii) regresje: liczba regresji, miejsca powtórnych fiksacji, czas trwania powtórnych fiksacji; (iii) sakkady: liczba sakkad, czas trwania sakkady, odległość sakkad, zestawienie łącznego czasu trwania fiksacji.

Podstawowe formy prezentacji powyższych wyników to: (i) mapy cieplne (ang. *heat maps*) pokazujące liczbę fiksacji lub długość ich trwania, przy czym im więcej fiksacji w danym miejscu lub im dłuższy był ich czas, tym ciemniejszy (cieplejszy) jest kolor zaznaczenia; (ii) odwrócone mapy cieplne (ang. *gaze opacity*), czyli im więcej fiksacji w danym miejscu lub im dłuższy był ich czas, tym mniejsze jest jego zaciemnienie; (iii) mapy uwagowe (ang. *focus maps*), pokazujące obszary, na które padał wzrok, natomiast reszta jest zaciemniona; (iv) ścieżki wzroku (ang. *gaze plots*), czyli przedstawienie pokazujące kolejność i długość fiksacji; (v) statystyki,

tabele, diagramy. Możliwe jest też określenie tzw. obszarów zainteresowań AOI (ang. *areas of interests*), czyli określonych obszarów, i rejestrowanie danych oraz prezentowanie wyników tylko dla tych obszarów.

### 3. Obiekt/ przedmiot badania okulograficznego

Przedmiotem badań translatorycznych jest tłumacz, jego właściwości i relacje między tymi właściwościami (por. F. Grucza 1980). Badania translatoryczne nie umożliwiają pełnego poznania procesów przebiegających w mózgu tłumacza, lecz dostarczają danych, na podstawie których można wyciągać pewne wnioski o tych procesach i właściwościach tłumacza. O właściwościach tłumacza można wnioskować także na podstawie wytworzonego przez niego tekstu i/lub jego porównaniu z tekstem wyjściowym. Badaniom okulograficznym nie podlegają jednak teksty, lecz osoby:

Teksty trzeba uznać za podstawowy materiał badawczy lingwistyki (rzeczywistych) języków; jej głównym zadaniem jest rekonstrukcja języków (idiolektów), na podstawie których badane teksty zostały stworzone przez swych autorów. Ponieważ żadne teksty nie zawierają w sobie żadnego języka i w dodatku nie są bytami autonomicznymi, więc z konieczności trzeba je rozważać i badać w powiązaniu z ich twórcami i odbiorcami. Z kolei z uwagi na fakt, że ani języki, ani dyskursy nie są dostępne bezpośredniej obserwacji, trzeba uznać za mylne przedstawianie zadania lingwistyki w taki sposób, jakoby polegało ono na dokonaniu ich opisu. (S. Grucza 2011: 153 i n.; zob. też S. Grucza 2012a,b,c)

Jak wynika z powyższego przedstawienia, badaniu okulograficznemu można poddać różne rodzaje tłumaczenia interlingwalnego. Jednak w badaniach nad nie-audiowizualnym tłumaczeniem interlingwalnym, takim jak *a vista* czy tłumaczenie pisemne, osobą badaną przy pomocy okulografu jest tłumacz, tj. ruchy jego gałek ocznych podczas dokonywania przez niego przekładu. Badania odbiorcy finalnego nie są wykluczone, lecz można zauważyć, że w obecnych badaniach nad tym procesem osobą badaną jest translator.

Natomiast w okulograficznych badaniach nad przekładem audiowizualnym, audiodeskrypcją czy tworzeniem napisów dla niesłyszących badaniu nie jest poddawany translator, lecz odbiorca finalny. Następnie na podstawie uzyskanych danych o ruchach gałek ocznych odbiorcy finalnego, wyciąga się wnioski odnośnie do działań dokonywanych przez inną osobę – tłumacza w przekładzie audiowizualnym, audiodeskryptora czy deskryptora tworzącego napisy dla niesłyszących. I w tym przypadku poddanie badaniu okulograficznemu tłumacza dokonującego przekładu audiowizualnego interlingwalnego, audiodeskryptora czy translatora tworzącego napisy dla niesłyszących nie jest wykluczone. Można jednak zauważyć, że

w obecnych badaniach nad tym procesem osobą badaną jest odbiorca finalny, a nie translator. W przypadku interlingwalnego przekładu audiowizualnego, w tym interlingwalnego tłumaczenia tekstu powstałego w wyniku audiodeskrypcji, czy interlingwalnego tłumaczenia napisów dla niesłyszących badaniom okulograficznym można poddać (i) tłumacza; (ii) odbiorcę finalnego, którym jest w tym przypadku odbiorca tekstu w języku J2; (iii) odbiorcę tekstu w języku J1 w audiodeskrypcji i odbiorcę napisów w języku J1 dla niesłyszących; (iv) audiodeskryptora czy translatora tworzącego napisy w języku J1 dla niesłyszących.

Podsumowując powyższe rozważania, można stwierdzić, że okulografia może być stosowana w badaniach nad procesami tłumaczenia interlingwalnego i można dzięki niej uzyskać dane, których wygenerowanie innymi metodami nie jest możliwe. Nie są to wprawdzie parametry dotyczące bezpośrednio przebiegu procesu tłumaczenia, który ma miejsce w mózgu tłumacza<sup>3</sup>, a dotyczą obserwowalnych z zewnątrz zachowań tłumacza podczas wykonywania przekładu lub zachowań innych osób związanych z procesem tłumaczenia. Na konieczność pewnej „okulograficznej wstrzeźliwości” bardzo wyraźnie uwagę zwraca S. Gucza (2011: 154 i n.), pisząc:

(...) w gruncie rzeczy nasze (intelektualne) poznanie zasadza się na podstawowym założeniu (wierze), że za pomocą swoich umiejętności kognitywnych, zmysłów i umiejętności posługiwania się nimi, języków (!) i umiejętności posługiwania się nimi ludzie są w stanie dokonać jakiegoś poznania. Generalnie rzecz ujmując, jest to założenie, że ludzie posiadają określone umiejętności epistemiczne. Natomiast poznanie aparaturowe zasadza się na założeniu (wierze), że za pomocą jakiegoś urządzenia jesteśmy w stanie dokonać poznania czegoś, co nie podlega bezpośredniej obserwacji zmysłowej. Przy czym podkreślić trzeba jeszcze, że każda aparatura badawcza stanowi jedynie, mniej lub bardziej doskonałe, „przedłużenie” naszych zmysłów, naszych zdolności epistemicznych.

Nie ulega jednak wątpliwości, że dane uzyskane w drodze analizy okulograficznej mogą przyczynić się do lepszego poznania procesów tłumaczenia interlingwalnego, umożliwić dostrzeżenie zjawisk, które pozwolą czy to zweryfikować dotychczasowe teorie, czy też stworzyć nowe teorie dotyczące procesów tłumaczenia interlingwalnego. Decydujące są tu jednak nie tyle same dane, co właściwa ich interpretacja.

Zaletą badań okulograficznych jest obiektywna rejestracja przez okulograf ruchu gałek ocznych wszystkich badanych. (...) Jednak, ani okulograf, ani analiza statystyczna danych zebranych przy jego zastosowaniu nie dadzą wyjaśnienia badanego zjawiska. Analiza jakościowa uzyskanych danych, ich klasyfikacja czy wnioskowanie na ich podstawie o przebiegu procesu przekładu nie są już jednoznaczne i niekoniecznie są obiektywne. (...) Pomocne we właściwej interpretacji danych z tego badania mogą być dodatkowe informacje uzyskane od osób badanych, np. w wyniku retrospekcji. (E. Zwierzchoń 2011: 203 i n.)

<sup>3</sup> Więcej na ten temat zob. S. Gucza 2011.

Słusznie zauważa w podsumowaniu swoich rozważań M. Płużyczka (2012a: 74):

(...) okulografia nie odpowiada na wszystkie stawiane pytania badawcze. W niektórych przypadkach wyniki badań dają dalej podstawę do formułowania jedynie określonych hipotez, dotyczących tego, co dzieje się w mózgu tłumacza. Przede wszystkim okulografia nie jest tzw. złotym środkiem badawczym, najlepiej gdyby wyniki uzyskane za jej pomocą uzupełnione zostały wynikami otrzymanymi w rezultacie eksperymentów przeprowadzonych z wykorzystaniem EEG, syntezatorów mowy i uzupełnionych wynikami kwestionariuszowymi oraz TAPs (tzw. „protokołami głośnego myślenia”).

Uzupełnienie wyników badań okulograficznych na przykład wyżej wymienionymi wynikami innych eksperymentów aparaturowych czy wynikami badań kwestionariuszowych, protokołów głośnego myślenia, retrospekcji, wywiadów itp. również nie rozwiązuje problemu interpretacji tych wyników, lecz może przyczynić się do ich lepszej analizy, a tym samym do lepszego poznania badanych procesów.

Ważną zaletą badań przeprowadzanych przy użyciu okulografu jest ich nieinwazyjność i łatwość przeprowadzania zarówno dla osoby prowadzącej badania, jak i dla osoby badanej, dzięki czemu można pozyskać większą liczbę probantów i badania takie mogą być prowadzone na coraz większą skalę.

## BIBLIOGRAFIA

- GRUCZA, F. (1980), *Zagadnienia translatoryki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a translatoryka*. Warszawa. 9–29.
- GRUCZA, S. (2011), *Lingwistyka antropocentryczna a badania okulograficzne*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*. 4. 149–162.
- GRUCZA, S. (2012a), *The Investigation of Translation Competences and Translation Processes*, (w:) *Vestnik MGLU* (w druku).
- GRUCZA, S. (2012b), *Grundzüge der Anthropozentrischen Translatorik*, (w:) *Linguistica Silesiana. An international journal of linguistic studies*. (w druku).
- GRUCZA, S. (2012c), *Heat maps, gaze plots ... and what next? The access to translation competences and translation processes*, (w:) S. Grucza, M. Płużyczka, J. Zając (red.), *Translation Studies and Eye-Tracking Analysis*. Frankfurt/ M. (w druku).
- GRUCZA, S./ M. PŁUŻYCZKA/ J. ZAJĄC (2012), *Eye-Tracking Supported Translation Studies at the University of Warsaw (Instead of Introduction)*, (w:) S. Grucza, M. Płużyczka, J. Zając (red.), *Translation Studies and Eye-Tracking Analysis*. Frankfurt/ M. (w druku).
- KIELAR, B. Z. (2003), *Zarys translatoryki*. Warszawa.
- KREJTZ, I./ A. SZARKOWSKA/ K. KREJTZ/ A. WALCZAK/ A. DUCHOWSKI (2012a), *Audio description as an aural guide of children's visual attention: evidence from an eye-tracking study*, (w:) *ETRA '12 Proceedings of the Symposium on Eye Tracking Research and Applications*, ACM, New York, NY, USA. 99–106. <http://dl.acm.org/citation.cfm?doid=2168556.2168572> [23.10.2012]

- KREJTZ, K./ A. SZARKOWSKA/ I. KREJTZ/ A. DUCHOWSKI/ A. WALCZAK (2012b), *Multi-modal learning with audio description: an eye tracking study of children's gaze during a visual recognition task*, (w:) Proceedings of the ACM Symposium on Applied Perception (SAP '12). ACM. New York. 83–90. <http://doi.acm.org/10.1145/2338676.2338694> [23.10.2012]
- MAZUR, I./ A. CHMIEL (2011), *Odzwierciedlenie percepcji osób widzących w opisie dla osób niewidomych. Badania okulograficzne nad audiodeskrypcją*, (w:) Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik. 4. 163–180.
- PŁUŻYCZKA, M. (2011a), *Okulograficzne wsparcie badań nad procesem tłumaczenia a 'vista*, (w:) Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik. 4. 181–190.
- PŁUŻYCZKA, M. (2011b), *Eye-Tracking Analysen in der Translationswissenschaft. Zum Stand der Forschung*, (w:) Kwartalnik Neofilologiczny. LVIII. 4/2011. 473–484.
- PŁUŻYCZKA, M. (2012a), *Na co patrzy, a co widzi tłumacz a vista? Translatoryczne możliwości poznawcze okulografii*, (w:) Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik. 5. 66–77.
- PŁUŻYCZKA, M. (2012b), *Eye-tracking Support of Translation Processes Analysis*. In: Vestnik MGLU (w druku).
- PŁUŻYCZKA, M. (2012c), *Eye-tracking supported research into sight translation. Lapsological conclusions*, (w:) S. Gucza, M. Płużyczka, J. Zajac (red.), Translation Studies and Eye-Tracking Analysis. Frankfurt/ M. (w druku).
- TOMASZKIEWICZ, T. (2010), *Przekład audiowizualny, werbo-wizualny czy intersemiotyczny: różne wymiary tej samej rzeczywistości?*, (w:) Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik. 3. 33–44.
- ZWIERZCHOŃ-GRABOWSKA, E. (2011), *Okulograficzne wsparcie badań nad procesem tłumaczenia pisemnego*, (w:) Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik. 4. 199–210.
- ZWIERZCHOŃ-GRABOWSKA, E. (2012), *Eye-tracking in reconstruction of translation process*, (w:) S. Gucza, M. Płużyczka, J. Zajac (red.), Translation Studies and Eye-Tracking Analysis. Frankfurt/ M. (w druku).



## RECENZJE I PRZEGLĄDY

**Dalibor ZEMAN, Überlegungen zur deutschen Sprache in Österreich. Linguistische, sprachpolitische und soziolinguistische Aspekte der österreichischen Varietät (= Philologia – Sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse, Bd. 131). Verlag Dr. Kovač, Hamburg, 2009, 267 S.**

Der Verfasser, ein Germanist und Pädagoge, der bei Prof. Peter Wiesinger promovierte und am Institut für Germanistik der Karlsuniversität Prag tätig ist, legt hiermit ein Werk vor, das sich mit den verschiedenen Aspekten der Sprache in Österreich befasst.

Allerdings ist schon die Umschlaggestaltung etwas irreführend, da die Einbandseite eine Dialektkarte zeigt, die eine Verteilung der Perfektformen „er hat arbeiten müssen“ versus „er hat müssen arbeiten“ aufweist, wobei letztere Form vor allem im Süden (inklusive Tirol/Südtirol) und Osten Österreichs aufzutreten scheint. Nicht vorrangig geht es dem Autor um Dialekterscheinungen, sondern um die Darstellung der komplexen Sprache „Österreichisches Deutsch“: grammatische Unterschiede zum Bundesdeutschen (z.B. die Übersicht über den Gebrauch/ die eingeschränkte Verwendung des Präteritums in der Umgangssprache, S. 123); Satzbau-Unterschiede (Verbelemente im sog. Schlussfeld des Satzes) und andere grammatische Phänomene (Perfektform mit „sein“ der Verben *liegen, stehen, sitzen*), Aussprache (hier werden insbesondere die Unterschiede im genormten Standarddeutsch berücksichtigt; so wird z.B. das Wort „Balkon“ in der BRD nasalisiert ausgesprochen, in Österreich nicht, S. 137ff.); Phraseologie (z.B. „jemanden vom Stockerl heben“, „jemanden auf die Schaufel nehmen“) und Lexik, wobei die (kurze und subjektiv ausgewählte) Liste der 23 Austriaismen der Europäischen Union zurecht in Frage gestellt und kritisiert wird und er auch auf gewisse Perspektiven der sich damit befassenden Sprachwissenschaftler hinweist; Wortbildung (z.B. die Diminutivbildung mit -erl: Würsterl, Kipferl, Henderl, Brezerl); gesamtösterreichischer und regionaler Wortschatz; die kritische Beleuchtung der verschiedenen Ausgaben des Österreichischen Wörterbuchs, das sowohl Standardsprache, Umgangssprache, aber auch Wörter der österreichischen Mundarten enthält.

Der Verfasser geht auch auf die historische Entwicklung der deutschen Schriftsprache in Österreich ein sowie auch auf die diesbezügliche Situation der Auslands-

germanistik, u.a. die Einbindung bzw. Berücksichtigung von Austriazismen und anderen österreichischen sprachlichen Eigentümlichkeiten in die DaF-Lehrbücher außerhalb der deutschsprachigen Länder (hier präsentiert er eine Untersuchung von tschechoslowakischen und tschechischen Lehrbüchern). Er kommt dabei zum Schluss (S. 202), dass in den neueren Werken in der Tschechischen Republik auf den österreichischen Wortschatz schon öfter eingegangen wird, ganz im Gegensatz zu älteren Lehrwerken aus der Tschechoslowakei.

Kaum berührt er die aktuelle, z.T. auf politischer Ebene geführte Diskussion über den Stellenwert der österreichischen oder auch der Schweizer „Variante“ (dazu noch später, daher das Anführungszeichen!) der deutschen Sprache im Verhältnis zum Bundesdeutschen (S. 77). Eine Erweiterung dieses Diskurses wäre sicherlich notwendig und interessant, denn damit hängt auch oft die Frage nach der Identität der Bewohner von kleineren deutschsprachigen Staaten wie Österreich oder der Schweiz zusammen. Mit dem Beitritt Österreichs zur Europäischen Union verstärkte sich die Diskussion über sprachliche Eigenheiten und deren Verwendung in den Dokumenten der Europäischen Union (z.B. bei den Übersetzer- und Dolmetschdiensten), was von den Österreichern in der EU jedoch nicht konsequent verfolgt wurde und zu einer Liste von lediglich 23 Austriazismen führte, die ausschließlich Termini aus der Gastronomie enthält.

Schon der Ausdruck „Variante“ des Deutschen ist etwas unglücklich gewählt – der Verfasser stützt sich diesbezüglich auf die bisherige wissenschaftliche Literatur, übernahm also diese Bezeichnung, was man ihm jedoch nicht so sehr verübeln sollte – denn die Bezeichnung „Variante“ (das Veränderte, eine Abart, eine abweichende Art, in der Biologie auch eine Abweichung von der Norm) impliziert ja, dass es einen Standard gebe, der variiert werden könnte und dann als ein „abgeänderter“ Standard auftaucht. Dagegen, dass das österreichische Deutsch als regional abgewertet, sprich diskriminiert wird, wehrt sich der Verfasser in seinem Werk, nicht jedoch gegen die schon an sich diskriminierende Bezeichnung. Trotz dieser terminologischen Bedenken, die hier ins Treffen zu führen sind, ist es insgesamt ein Buch, das über die Eigentümlichkeiten (wieder aus der Sicht der Bundesdeutschen) der Sprache der Österreicher sowie über die damit zusammenhängende Diskussion in den deutschsprachigen Ländern einen guten Einblick gewährt und Überblick verschafft und somit sowohl den Deutschlehrer/inne/n in den deutschsprachigen Ländern als auch jedem/r DaF-Lehrer/in wärmstens ans Herz gelegt und empfohlen werden kann.

Reinhold UTRI  
Uniwersytet Warszawski



**Anne PANNIER, Kathlen BRONS, Annika WISNEWSKI, Marleen WEIBBACH, *Filmübersetzung* (= Leipziger Studien zur angewandten Linguistik und Translatologie, Bd. 11, hrsg. von Peter A. Schmitt), Peter Lang, Frankfurt am Main, 2012, 409 s.**

Omawiana publikacja to praca zbiorowa składająca się z prac magisterskich poświęconych przekładowi audiowizualnemu, które powstały na Uniwersytecie Lipskim w Niemczech pod kierunkiem profesor H. E. Jüngst.

Część pierwsza autorstwa A. Panier zatytułowana „Übersetzungsschwierigkeiten und –Probleme bei der Untertitelung der Textsorte Dokumentarfilm” (Trudności i zagadnienia translacyjne tłumaczenia napisowego filmu dokumentalnego jako gatunku tekstu) dotyczy tłumaczenia napisowego. Tłumaczenie napisowe w Niemczech jest mało popularną metodą tłumaczenia tekstów w filmie, a jeszcze rzadsze jest tłumaczenie napisowe w filmie dokumentalnym. Można powiedzieć, że takie tłumaczenie występuje w Niemczech (tak samo jak w Polsce) prawie wyłącznie na festiwalach filmowych. Dlatego, w stosunku do dubbingu, tłumaczenie napisowe stało się dużo później obiektem badań translatoryki niemieckiej. Natomiast do tej pory żadna monografia niemieckojęzyczna (ani polskojęzyczna) nie poruszała tematyki tłumaczenia napisowego w filmie dokumentalnym. Anne Panier wykorzystała ten deficyt badawczy i trafnie podjęła temat tłumaczenia napisowego w filmie dokumentalnym. Autorka odnosi się do bardzo licznych publikacji dotyczących omawianego przez nią zagadnienia, co pokazuje, że zapoznała się z najnowszym stanem badań nad translacją napisową oraz nad filmem dokumentalnym nie tylko w Niemczech, ale i na świecie. W części pierwszej Autorka porusza tradycyjny już zakres zagadnień omawianych w pracach o tłumaczeniu audiowizualnym, takich jak tekst audiowizualny czy perspektywa semiotyczna w tłumaczeniu audiowizualnym. W części drugiej przedstawia wyniki własnych badań.

Pewnym niedociągnięciem publikacji jest nie od końca przemyślane stosowanie terminologii. Wprowadzane przez Autorkę nazwy dla określonej nimi rzeczywistości funkcjonują tylko w ramach poszczególnych rozdziałów, a następnie stają się jakby nieprzydatne w dalszych rozważaniach lub zamieniane następnymi terminami stosowanymi przez innych autorów. Przykładowo na samym początku swojego wywodu A. Panier pisze, że tłumacz napisowy ma do czynienia ze specjalnym rodzajem tekstu i określa go mianem „tekstu audiowizualnego”. Nazwa ta, jak się później okazuje, odnosi się po prostu do filmu. Autorka nie używa bowiem określenia „tekst audiowizualny” w dalszych rozważaniach, lecz omawia filmy dokumentalne, a nie „audiowizualne teksty dokumentalne”. Można się tylko domyślać, że pisanie o filmie jako „tekście audiowizualnym” przeszkodziłoby jej

w dalszych rozważaniach. Na przykład wyróżniając rodzaje tekstów w filmie dokumentalnym, musiałaby wyróżniać „rodzaje tekstów w audiowizualnym tekście dokumentalnym”. Zatem dla bezpieczeństwa Autorka posługuje się nazwą film. Ten przykład powinien skłaniać do refleksji nad tym, czy rzeczywiście można film nazywać „tekstem audiowizualnym”. Należy dodać, że rozumienie filmu jako „tekstu audiowizualnego” jest obecnie powszechne w translatoryce niemieckiej (ale też polskiej), co moim zdaniem jest podejściem błędnym.

Części druga i trzecia książki poświęcone są dubbingowi. Tłumaczeniu dubbingowemu poświęcono już na gruncie translatoryki niemieckiej już kilkanaście publikacji książkowych. Wynika to zapewne z faktu, że w Niemczech dubbing jest powszechną formą opracowań filmów obcojęzycznych. Dlatego też zagadnienie tłumaczenia dubbingowego jako pierwsze stało się przedmiotem refleksji translatorycznej. Część druga książki pt. „Dialekt als Synchronisationsproblem” (Dialekt jako zagadnienie translacji dubbingowej) autorstwa Kathlen Brons dotyczy dubbingowania filmów, w których postaci posługują się dialektem. Autorka omawia dialekt jako zagadnienie dubbingu na przykładzie francuskiego filmu fabularnego „Bienvenue chez les Ch’tis”. Według K. Brons, tłumacz tekstów w tym filmie zastosował bardzo udane rozwiązania translatorskie w stosunku do dubbingowania tekstów dialektalnych. Dlatego też Autorka przytacza te przykłady i na ich podstawie omawia możliwości dubbingowania dialektu.

Na samym początku swojego wywodu K. Brons definiuje, z jakim rodzajem tekstu ma do czynienia tłumacz audiowizualny. Odwołując się do K. Reiß, K. Brons kwalifikuje teksty występujące w filmie jako teksty multimedialne. Warto odnotować, że wbrew panującym w translatoryce niemieckiej trendom, odróżnia ona teksty w filmie od samego filmu. Tekstem multimedialnym określa teksty w filmie „Textvorlagen für Film” (s. 161), a nie sam film. Następnie przechodzi od omówienia istoty i zasad dubbingu. Czyni to głównie w oparciu o monografię Thomasa Herbsta. Dzięki przejrzystości konstrukcji pracy, jasnej koncepcji oraz koncentracji Autorki na głównym wątku, pracę K. Brons należy ocenić jako wyjątkowo przydatną dla badaczy zainteresowanych dubbingiem.

Z kolei w części trzeciej pt. „Synchronisation und Zensur in der BRD zwischen 1950 und 1960” (Dubbing i cenzura w RFN w latach 1950–1960) Annika Wisnewski omawia zagadnienie dubbingu jako metody translacji, idealnej do opracowań filmów cenzurowanych. Celem tej części książki jest ukazanie jak, kiedy, przez kogo i dla kogo filmy w RFN były cenzurowane. Badana dekada jest interesująca z dwóch powodów: to wówczas dubbing konstituuje się jako wiodąca forma opracowań filmów w RFN, a translacja tekstów filmowych podlega surowej cenzurze.

Temat cenzury w dubbingowanych filmach w Niemczech był jednym z pierwszych tematów omawianych przez translatoryków niemieckich już w latach 60. XX wieku. Do dnia dzisiejszego był poruszany wielokrotnie. Niemniej interesującym w tekście Anniki Wisnewski jest wybór filmów, jakie zostały poddane analizie:

„Casablanka” i „Notorious”. Mimo, że oba filmy są bardzo często analizowane z punktu widzenia ich ocenzurowania w Niemczech (zob. R. Steinkopp 1987: 78, G.-M. Pruy 1997: 7), to jednak w żadnej z poprzednich publikacji filmy te nie zostały omówione tak starannie pod kątem zabiegów cenzorskich, jak czyni to w swojej pracy Annika Wisniewski. Praca ta bardzo dobrze pokazuje zakres cenzury oraz sposób jej dokonywania w tekście filmowym.

Część czwarta, autorstwa Marleeny Weißbach, nosi tytuł „Audiodeskription und Hörfilme” (Audiodeskrypcja i filmy z audiodeskrypcją). Autorka na początku tej części wprowadza czytelnika w temat tłumaczenia filmowego dla osób niewidomych. Wyjaśnia, że audiodeskrypcja i filmy z audiodeskrypcją w zasadzie są sporządzane dla każdego języka osobno. Ten fakt dotyczy nawet takich państw, jak Stany Zjednoczone i Wielka Brytania, w których sporządzane są osobne audiodeskrypcje. Jednakże istnieje możliwość przetłumaczenia już istniejącej audiodeskrypcji do danego filmu (ścieżki opisującej wyrażenia wizualne) na inny język, choć Autorka zaznacza, iż nie jest to praktyka częsta, mimo że ma wiele zalet (między innymi mniejszy nakład pracy). Przypadkiem tłumaczenia tekstu audiodeskrypcji na inny język M. Weißbach zajmuje się w swojej pracy. Przeprowadza ona analizę kontrastową audiodeskrypcji niemieckiej i angielskiej do filmu „Brokeback Mountain”.

Podsumowując, omawianą publikację można z czystym sumieniem polecić szerszemu gronu osób zainteresowanych audiodeskrypcją. Dzięki dobremu stylowi referencyjnemu w rozdziałach poświęconych zagadnieniom ogólnym oraz starannie przetłumaczonym cytatom pracę czyta się wyjątkowo płynnie i z dużą przyjemnością. Stanowi to bezdyskusyjnie walor tej pracy.

## BIBLIOGRAFIA

- PRUYS, M. G. (1997), *Die Rhetorik der Filmsynchronisation*. Tübingen.  
STEINKOPP, R. (1987), *Synchronisation in Hamburg*. Baden-Baden/ Hamburg.

Elżbieta PLEWA  
Uniwersytet Warszawski

**Włodzimierz KAFKA, Anna MAJKIEWICZ, Joanna ZIEMSKA, Katarzyna ZUBIK, *Aktuelles zu Wirtschaft und Politik Polens*, C.H. Beck, Warszawa, 2008, 141 s.**

Intensyfikacja wymiany gospodarczej z zagranicą przyczynia się do wzrostu zainteresowania tzw. „językami biznesu”. Na rynku wydawniczym pojawia się coraz więcej publikacji mających na celu podniesienie kompetencji językowych osób zainteresowanych językami biznesu. Jedną z tego typu pozycji jest podręcznik „Aktuelles zu Wirtschaft und Politik Polens” autorstwa W. Kafki, A. Majkiewicz, J. Ziemskiej i K. Zubik, który ukazał się nakładem Wydawnictwa C.H. Beck w Warszawie w 2008 roku.

Podręcznik zawiera podstawowe informacje na temat sytuacji politycznej, gospodarczej i ekonomicznej w Polsce. Impulsem do wydania niniejszej książki była, jak informują autorzy, potrzeba odpowiedzi na jeden z postulatów Unii Europejskiej dotyczący zdobywania nie tylko wiedzy ogólnej, ale także specjalistycznej o krajach sąsiedzkich.

Do głównych odbiorców podręcznika autorzy zaliczają osoby uczące się niemieckiego języka biznesu, studentów translatoryki, ekonomii, tłumaczy oraz osoby czynne zawodowo w sferze gospodarki. Jednakże książka może również stanowić interesujące źródło informacji o Polsce dla cudzoziemców. Dobór odpowiednich tematów i tekstów w publikacji umożliwia zainteresowanym osobom rozwinięcie kompetencji językowej z zakresu niemieckiego języka gospodarki i tym samym przygotowuje je do właściwego posługiwania się w języku niemieckim terminologią odnoszącą się do polskiej rzeczywistości gospodarczo-politycznej.

Recenzowana pozycja stanowi zbiór tekstów, terminów, ćwiczeń do opanowania słownictwa specjalistycznego niemieckiego języka biznesu. Obejmuje trzynaście rozdziałów, z których każdy poświęcony jest odrębnemu problemowi. Ponadto podręcznik zawiera wykaz użytych skrótów, bibliografię do każdego zakresu tematycznego oraz przydatny słownik niemiecko-polski wybranych pojęć. W końcowej części zamieszczono klucz do ćwiczeń.

Pierwsze rozdziały dostarczają informacji na temat ogólnej sytuacji gospodarczej Polski, przedstawiono tutaj system polityczny, partyjny, podział administracyjny oraz ważne wydarzenia historyczne, które ukształtowały obecny stan polskiej gospodarki. Uwzględniono więc proces integracji z Unią Europejską, a także transformację ustrojową systemu politycznego. W kolejnych częściach zostały poruszone kwestie dotyczące systemu monetarnego, podatkowego, ubezpieczeniowego oraz bankowego w Polsce, działanie giełdy, a także formy prawne polskich przedsiębiorstw. Ostatnie trzy rozdziały poświęcono formom działalności marketingowej, reklamie, pojęciu komunikacji werbalnej oraz niewerbalnej. Szczególnie

interesujące wydaje się ostatnie zagadnienie, niestety brakuje tutaj przedstawienia typowych dla polskiego obszaru gospodarczego sposobów zachowań. Przede wszystkim brakuje informacji dotyczących różnic w stylu komunikowania się Niemców i Polaków. Informacje te z pewnością zaciekałyby osoby chcące bliżej poznać oba style komunikacji. Autorzy, powołując się na niedostateczny stan badań z zakresu polskiej kultury komunikacji, wymieniają jedynie główne pojęcia i definicje, sygnalizując jednocześnie potrzebę dokładniejszej analizy przedstawianego tematu.

Pod względem wykorzystania podręcznika w procesie nauczania niemieckiego języka specjalistycznego należy nadmienić, że charakter i struktura omawianej publikacji powodują, że może być ona z powodzeniem wykorzystywana w samodzielnym procesie kształcenia przez tzw. samouków.

Rozdziały omawianej publikacji charakteryzują się powtarzalną strukturą oraz jednolitym stopniem trudności. W każdym z nich prezentowane są najpierw odpowiednio zdyktowane teksty informacyjne przedstawiające podstawowe zagadnienia z danej dziedziny, a następnie dotychczasowe wiadomości na temat polskiej rzeczywistości gospodarczej. Teksty zostały tematycznie usystematyzowane i pogrupowane, co ułatwia proces uczenia się. Zastosowane wizualizacje w postaci wykresów, tabel czy też zestawień w przejrzysty sposób prezentują omawiane treści, a co za tym idzie umożliwiają ich szybsze oraz dogłębne zrozumienie.

Na uwagę zasługuje duża liczba zastosowanych ćwiczeń językowych, wśród których przeważają ćwiczenia typu: uzupełnienie luk w zdaniach (na podstawie podanej listy zwrotów), przyporządkowanie niemieckich i polskich pojęć, rozszyfrowywanie skrótów, wypisywanie synonimów lub antonimów do podanych pojęć, tłumaczenia zdań z języka polskiego na język niemiecki i odwrotnie, udzielanie odpowiedzi na postawione pytania. Mimo że prezentowane ćwiczenia mają w większości przypadków zamkniętą formę i charakteryzują się dużą receptywnością, warto podkreślić, iż autorzy urozmaicili ich formę. Niewątpliwą zaletą omawianej publikacji są ćwiczenia tłumaczeniowe mające na celu utrwalenie leksyki.

Istnieją jednak obszary w omawianych formach ćwiczeń, które można by udoskonalić. Przede wszystkim dobrym rozwiązaniem byłoby umieszczenie w kluczu alternatywnych wersji tłumaczeń, tak aby umożliwić korektę ewentualnych odmiennych rozwiązań oraz wspomóc proces samodzielnej pracy, który według autorów jest jednym z głównych celów recenzowanego podręcznika. Więcej miejsca można by poświęcić ćwiczeniom dotyczącym konstrukcji gramatycznych oraz specyfice składni niemieckiego języka biznesu. Aby uczynić omawianą publikację jeszcze bardziej przydatną, należałoby zmienić charakter niektórych ćwiczeń, które polegają na podaniu odpowiedników wymienionych zwrotów w języku docelowym. Ćwiczenie samo w sobie jest interesującą propozycją, niestety po analizie tekstu informacyjnego okazuje się, iż pewne pojęcia nie zostały w nim dostatecznie wyjaśnione. Ponadto nie ma ich także w słowniku. Dziwi więc fakt, iż pojawiają się

one w kluczu. Aby zatem nie zniechęcać odbiorców i nie zachęcać ich tym samym do biernej postawy (np. przepisania prawidłowych odpowiedzi z klucza) należałoby zmienić formę poszczególnych ćwiczeń lub chociażby zasugerować samodzielne poszukiwanie informacji w Internecie, czy też w innych pozycjach (naukowych) przedstawiających tematykę języka fachowego.

Podsumowując powyższe rozważania, należy stwierdzić, że podręcznik „Aktuelles zu Wirtschaft und Politik Polens” mimo kilku drobnych niedociągnięć jest pozycją wartościową. Recenzowana książka jest godna polecenia tym wszystkim, którzy chcieliby utrwalić, usystematyzować czy też wzbogacić niezbędną terminologię z zakresu polskiej rzeczywistości gospodarczej w języku niemieckim. Niewątpliwym atutem omawianej publikacji jest jej uniwersalność oraz możliwość wszechstronnego zastosowania zarówno w kształceniu instytucjonalnym, jak i podczas samodzielnej pracy. Na uwagę zasługują również starania autorów, aby uczynić książkę atrakcyjną dla szerszego kręgu odbiorców i tym samym popularyzować wiedzę o życiu gospodarczym w Polsce.

Maria TRELA  
Uniwersytet Śląski

## KOMUNIKATY I SPRAWOZDANIA

### **40 lat Zakładu Glottodydaktyki Instytutu Germanistyki UW (1972–2012)**

Refleksja nad procesami nauczania i uczenia się języków obcych pojawiała się już w starożytności i towarzyszy człowiekowi nieprzerwanie, choć z różnym nasileniem, aż do czasów nam współczesnych (zob. M. Ivić 1975, M. Cieśla 1974, A. E. Ronowicz 1982). Zbyt długo jednak procesy te pozbawione były teoretycznego oraz empirycznego umocowania i podlegały często chaotycznym oraz doraźnym regułom działalności praktycznej (M. Dakowska 2010: 10–11). Relacje pomiędzy nauczycielem i uczniem, ich indywidualne właściwości i motywacje, otaczające ich konteksty edukacyjne czy w końcu organizacja oraz dobór i stały rozwój metod oraz materiałów nauczania języków obcych były tym samym obszarami przez stulecia dyscyplinarnie niezagospodarowanymi, powierzonymi przede wszystkim pod opiekę pasjonatów lub nauczycieli filologów – praktyków nauczania na różnych szczeblach systemu edukacji, których działalność dydaktyczna miała zaspokajać różne potrzeby oraz realizować różne, a przy tym dynamiczne, cele ogólne i szczegółowe. Rozwarstwienie to redukowało zakres problemowy i efektywność podejmowanych przez nich działalności na tym polu, jednocześnie utrudniając położenie naukowych podwalin pod tą działalność. Znaczący z perspektywy akademickiej rozkwit zainteresowań tymi zagadnieniami nastąpił dopiero w połowie minionego stulecia w Stanach Zjednoczonych Ameryki i związany był w dużej mierze z programem szkolenia językowego żołnierzy armii amerykańskiej w okresie II wojny światowej. W latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku, a więc po zakończeniu działań wojennych, tematami glottodydaktycznymi na szerszą skalę zainteresowano się także w Europie. Włączono je wówczas w zakres problemowy lingwistyki. Moment ten, choć w pewnym względzie dla glottodydaktyki krępujący, był dla niej jednocześnie momentem przełomowym. Oznaczał bowiem rezygnację z dotychczasowej praktyki amatorskiej dysputy na rzecz poddania się metodologicznym rygorom w pełni już ukonstytuowanej nauki, jaką była przecież lingwistyka (F. Grucza 1979: 11–12). Jednak ani na świecie, ani tym bardziej w Polsce, o glottodydaktyce nie myślano wówczas jako o dyscyplinie autonomicznej. Wizja jej dyscyplinarnego wyodrębnienia i akademickiej specjalizacji miała się urzeczywistnić dopiero w nadchodzących latach (K-R. Bausch/ H. Christ/ H-J. Krumm 2003: 15, H. Komorowska 2007: 76–77).

Za miejsce narodzin polskiej myśli glottodydaktycznej – rozpatrywanej tu w kategoriach dyscypliny akademickiej – należy uznać Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Za jej ojca zaś jednego z najwybitniejszych polskich językoznawców i germanistów, związanego z tym uniwersytetem, profesora Ludwika Zabrockiego. To przede wszystkim na gruncie jego działalności naukowo-badawczej w zakres pierwotnych zainteresowań polskiej lingwistyki włączono szereg zagadnień, którymi dotychczas zajmowała się praktyczna metodyka nauczania języków obcych. Było to szansą na poddanie ich systematycznym rozważaniom i analizom naukowym zarówno przez samego L. Zabrockiego w ramach pierwszego w Polsce Zakładu Językoznawstwa Stosowanego, wyodrębnionego w 1964/1965 roku w strukturach UAM w Poznaniu (F. Grucza 1979: 13), jak i przez szerokie grono jego uczniów i współpracowników, którzy z czasem w przeważającej większości opuścili ośrodek poznański, aby móc samodzielnie zorganizować i pokierować podobnymi instytutami czy zakładami w innych rejonach Polski. Do tego grona zaliczają się, m.in. Waldemar Pfeiffer, Jerzy Bańczerowski, Janusz Arabski, Waldemar Marton, Aleksander Szulc oraz Franciszek Grucza (F. Grucza 2007: 279 i n.).

Za kolejny krok w rozwoju polskiej myśli glottodydaktycznej należy uznać także powołanie do życia nowych czasopism – najpierw dydaktycznych i popularnonaukowych, jak „Język rosyjski” (publikowane od 1948 r.) czy „Języki obce w szkole” (publikowane od 1957r.) – później o profilu stricte naukowym, jak „Glottodidactica. An international journal of applied linguistics” (publikowany od 1966 r.) oraz „Przegląd Glottodydaktyczny” (wydawany od 1978 r.). Czasopisma te stały się niezwykle ważną i w gruncie rzeczy jedyną w Polsce tak powszechną platformą wymiany myśli na temat nauczania i uczenia się języków obcych – zarówno w praktycznym, jak i teoretycznym wymiarze tych procesów (F. Grucza 1979: 12–15, H. Komorowska 2007: 76 i n.). Uważa się przy tym, że to właśnie od tytułu jednego z tych czasopism – „Glottodidactica. An international journal of applied linguistics” – wzięła się nazwa dziś ukonstytuowanej już dyscypliny akademickiej, nazywanej w Polsce glottodydaktyką (F. Grucza 1979: 14, W. Pfeiffer 2001: 13).

Warto zwrócić jednak uwagę na to, że drugim członem swego tytułu czasopismo to w pewnym zakresie przyporządkowywało glottodydaktykę lingwistyce stosowanej, co poniekąd było powiązane z dość wąskim postrzeganiem tej dziedziny – glottodydaktyka jako metodyka nauczania języków obcych – przez pomysłodawcę i inicjatora periodyku, wspomnianego już Ludwika Zabrockiego (F. Grucza 2007: 282 i n.). Fakt ten wydaje się istotny z tego względu, że kieruje uwagę na działalność innego ośrodka akademickiego, który w stopniu nie mniejszym niż ośrodek poznański przyczynił się do rozpropagowania terminu „glottodydaktyka” w dyskursie naukowym. Mowa tu o Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, na którego czele w 1972 roku stanął uczeń Ludwika Zabrockiego, Franciszek Grucza. Jak sam pisze (F. Grucza 2007: 312): „(...) warszawski Instytut Lingwistyki Stosowanej był nie tylko miejscem, w którym zainicjowano posługi-



wanie się wyrazem glottodydaktyka jako nazwą interesującej nas tu dziedziny, lecz zarazem miejscem, w którym została wykreowana jej koncepcja, o wiele bogatsza niż ta, którą w Poznaniu nazywało się w ślad za L. Zabrockim (a w różnych innych miejscach nazywa się nadal) metodyką nauczania języków obcych” (por. F. Grucza 1978: 29 i n.). Niewątpliwie przysłużyły się temu dwa pierwsze sympozja naukowe zorganizowane wówczas pod szyldem warszawskiego ILS, które już samym swym tytułem podnosiły rangę glottodydaktyki – tytuł pierwszego brzmiał: „Lingwistyka stosowana i glottodydaktyka”, drugiego natomiast: „Glottodydaktyka a lingwistyka stosowana”. Dobitym przykładem zaangażowania ILS UW w Warszawie w proces formowania tej nowej jeszcze dziedziny było też przekształcenie w połowie lat 70. Zakładu Ogólnej Metodyki Nauczania Języków Obcych działającego w strukturach tegoż instytutu w Zakład Glottodydaktyki, który można uznać za pierwszą polską samodzielną jednostkę organizacyjną o charakterze akademickim, której celem zasadniczym była reprezentacja glottodydaktyki jako autonomicznej dziedziny nauki (F. Grucza 2007: 314–314).

W tym jeszcze niepewnym, trudnym, ale jednocześnie obiecującym dla glottodydaktyki okresie, na Uniwersytecie Warszawskim podjęto próbę reaktywacji Katedry Filologii Germańskiej. Było to w 1960 roku. W roku 1972 w wyniku zmian organizacyjnych katedrę tę przemianowano na Instytut Germanistyki UW. Jeszcze w tym samym roku, w marcu, w nowopowstałej strukturze warszawskiej germanistyki zostało wyodrębnionych pięć zakładów: Zakład Językoznawstwa Germańskiego, Zakład Kultury Krajów Niemieckiego Obszaru Językowego, Zakład Literatury Niemieckiego Obszaru Językowego, Zakład Praktycznej Nauki Języka Niemieckiego oraz Zakład Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego (M. Jaroszewski/ A. Jaroszewska/ M. Torenc 2012: 17). O ile pozycja pierwszych czterech z wymienionych tu zakładów wydawała się w owym czasie już dość mocno osadzona w koncepcji kształcenia akademickiego, to Zakład Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego – od roku 2008 noszący nazwę Zakładu Glottodydaktyki – przecierał dopiero nowy szlak. Nie był jednak przypadkiem odosobnionym, lecz doskonale wpisywał się w ogólnopolską, niezwykle dynamiczną tendencję. Bowiem w ciągu kilku lat od utworzenia przez profesora Ludwika Zabrockiego w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu pierwszego zakładu, którego celem statutowym było uprawianie badań glottodydaktycznych, we wszystkich instytutach neofilologicznych polskich uczelni wyższych utworzone zostały zakłady nazwane bądź zakładami językoznawstwa stosowanego, bądź też zakładami metodyki nauczania „danego” języka. Co więcej, transformacje te sprawiły, że wkrótce potem do programów studiów neofilologicznych, obok „gramatyki” i „literatury”, wprowadzono „metodykę nauczania” języka obcego (wybranego). Dodać należy, że ta ostatnia stała się przedmiotem równorzędnym względem wymienionych tu w pierwszej kolejności. Stan ten niewątpliwie podnosił rangę glottodydaktyki – choć jeszcze oficjalnie nazywanej inaczej – plasując ją na liście dyscyplin akademickich. Po-

dejmując wówczas próbę oszacowania perspektyw glottodydaktyki, Franciszek Grucza (1979: 13) pisał, że „(...) nie dorównywała [ona] jednak i w dalszym ciągu nie dorównuje swym starszym sąsiadkom, a to ze względu na brak odpowiednio kwalifikowanej kadry, która potrafiłaby ją suwerennie reprezentować na szczeblu akademickim (...)”.

Mijające lata pokazały, że było w pełni uzasadnione pojawienie się w strukturze organizacyjnej Instytutu Germanistyki UW, podobnie jak i w strukturach innych polskich uniwersytetów, nowatorskiego jak na tamte czasy zakładu. Przesądzała o tym jednak nie tylko potrzeba wykształcenia specjalistów w zakresie nauczania i uczenia się języków obcych, którzy zajęliby się rozwijaniem naukowego dorobku nowej dyscypliny, nie tracąc jednocześnie umiejętności typowo nauczycielskich. Kluczowych w tym względzie czynników było więcej.

Jednym z nich był dynamiczny rozwój lingwistyki, jak i neurologii, psychologii, socjologii, pedagogiki oraz dziedzin im pokrewnych. Wiedza ta rzucała nierzadko zupełnie nowe światło na w pewnym względzie bagatelizowany dotychczas problem kształcenia językowego. Należało ją więc zagospodarować i wykorzystać na potrzeby zarówno praktycznego nauczania, jak i na opracowanie nowych konstruktywów teoretycznych, które wspierałyby tę działalność. Bowiem tylko sprzężenie tych, wydawałoby się rozbieżnych kierunków, stwarzało z jednej strony szansę na wypracowanie nowych modeli nauczania i uczenia się języków obcych. Z drugiej strony natomiast zabieg taki dostarczał twórcom teorii naukowych niezwyklego narzędzia empirycznego, służącego do weryfikacji opracowanych już koncepcji. Obszary te zresztą ujawniały się i zyskiwały na znaczeniu niekiedy samoistnie, w szczególności zaś pod wpływem naturalnych czynników społeczno-kulturowych oraz postępu cywilizacyjnego.

Warto wspomnieć, że rozwój nauk humanistycznych, z których dorobku czerpie glottodydaktyka, zbiegł się w czasie ze społeczno-kulturowymi transformacjami, jakie musiały nastąpić po długoletnim okresie wojen światowych, m.in. z transatlantycką migracją, jednoczeniem się Europy, postępującym procesem globalizacji czy też intensyfikacją zjawiska pluralizmu języków i kultur na obszarach i w społeczeństwach dotychczas względnie monokulturowych. Przyjmując perspektywę historyczną, można oczywiście powiedzieć, że kulminacyjna fala tych zmian miała dopiero dotrzeć do Polski. Nie ulega jednak wątpliwości, że pierwsze ich zwiastuny stopniowo zmieniały obraz życia Polaków. Tym samym musiały zmieniać naukę polską. Znajomość języków obcych stawała się w Europie kompetencją kluczową i zapotrzebowanie na ich nauczanie rosło. Nie bez znaczenia były przy tym rozkwitające w tym czasie koncepcje kształcenia ustawicznego, strategie na rzecz wielojęzyczności Europejczyków czy w końcu postulaty o dialog międzykulturowy. One to przesądzały o coraz bardziej złożonym charakterze tejże kompetencji, a więc i o nowych wyzwaniach w coraz większym stopniu angażujących środowisko glottodydaktyków. O znaczeniu tych tendencji przekonywały więc już nie

tylko elity polityczne, ludzie świata biznesu czy przedstawiciele nauk socjologicznych. Problematykę tą podejmowano coraz dobitniej także podczas konferencji i sympozjów naukowych skupiających m.in. przedstawicieli warszawskiej neofilologii (por. F. Gruzca 1987/1992: 5 i n.).

W Polsce brakowało tymczasem zarówno kadr nauczycielskich, jak i naukowych, które byłyby w stanie w pełni zaspokoić wzmagające się na tym gruncie potrzeby. Stan tego niedosytu przesądzał o tym, że ogólnopolski trend do wypracowania, a następnie pielęgnowania specjalizacji glottodydaktycznej w ramach studiów wyższych miał więc silne podstawy do tego, aby utrzymać się przez długie lata. Co więcej, także konfrontacja ze współczesną nam rzeczywistością utwierdza w przekonaniu, że i dziś nie należy zbaczać z wyznaczonego przed laty kursu.

Wspomnieć wypada o jeszcze jednym, niezwykle istotnym czynniku, który także musiał wpłynąć na wzrost znaczenia myśli glottodydaktycznej, i który zaistniał również w przypadku nowopowstałego, i systematycznie rozwijanego Zakładu Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego w Instytucie Germanistyki UW. Mowa tu o ludziach. O pasji i rozbudzonych zainteresowaniach naukowo-badawczych pracowników warszawskiej germanistyki, które pomimo, że często o wykształceniu kierunkowym z zakresu literaturoznawstwa, kulturoznawstwa czy nawet filozofii, z wielkim zaangażowaniem wstąpiły w tą nową dziedzinę – glottodydaktykę. Ich działalność przyczyniła się nie tylko do profesjonalizacji zawodu nauczyciela/wykładowcy specjalizującego się w nauczaniu języków obcych, lecz także otworzyła drogę do nowych obszarów badawczych. Ich eksploracja wymagała więc specjalizacji również i w ich własnym gronie, przesądzając o rozszerzeniu zakresu działalności międzyzakładowej oraz o podjęciu niełatwej roli naukowca-badacza. Działalność naukowo-badawcza, dydaktyczna, organizacyjna i popularyzatorska, którą zapoczątkowały Eugenia Sowińska, a później Barbara Płaczkowska, znalazła więc kontynuację w misji Zakładu Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego. Do urzeczywistnienia tej misji przyczyniła się także Elżbieta Zawadzka-Bartnik, następczyni wyróżnionych tu osobowości, obchodząca w roku 2012 czterdziestopięciolecie pracy w murach uniwersyteckich. Pracując nieprzerwanie w Zakładzie Glottodydaktyki IG UW od chwili jego zawiązania po dzień dzisiejszy, przeszła ona każdy szczebel kariery naukowej aż do osiągnięcia najwyższego z możliwych w hierarchii stopni i tytułów naukowych. Na wspólny dorobek, dziś już Zakładu Glottodydaktyki, pracowało jednak więcej osób. Bowiem na przestrzeni lat, w różnych okresach i na różnych zasadach formalno-prawnych w zakładzie zatrudnionych było łącznie 15 osób (szczegóły zob. M. Jaroszewski/ A. Jaroszewska/ M. Torenc 2012).

Niski poziom fluktuacji kadry naukowo-dydaktycznej Zakładu Glottodydaktyki, jak i względem czasookresu niewielka liczba osób kadrę tą stanowiących, dookreśliły kameralny charakter tego zakładu. Jednakowoż nie odbierając mu zasług i dokonań zarówno na rzecz rozwoju polskiej myśli glottodydaktycznej, stałego

ulepszania polskiej oświaty, jak i godnego reprezentowania w kraju i na świecie jednostki macierzystej – Uniwersytetu Warszawskiego. Nie umniejszając również jego obecnego potencjału. Na wkład ten złożyło się wiele czynników, z których kilka warto tu przytoczyć.

Upływający czas i zmieniające się warunki życia w Polsce – co zostało tu pokrótce scharakteryzowane – wymogły rekonstrukcję kształcenia językowego w szkolnictwie powszechnym. Istotne transformacje nastąpiły także w nauczaniu języków obcych na studiach wyższych, w szczególności zaś dotyczy to studentów wydziałów neofilologicznych. Ze zmianami tymi powiązany był również rozwój myśli glottodydaktycznej. Występujące na tym gruncie sprzężenie zwrotne – pomiędzy badaniami naukowymi, działalnością dydaktyczną a mnogością kontekstów naukowo-badawczych oraz edukacyjnych – dookreśliło m.in. kierunki aktywności poszczególnych pracowników opisywanego tu Zakładu Glottodydaktyki. Dlatego też badania naukowe prowadzone w Zakładzie Glottodydaktyki Instytutu Germanistyki UW, często wykraczają poza tradycyjnie rozumiane zakresy badawcze glottodydaktyki, choć akurat w przypadku tej dyscypliny jednoznaczne wytyczenie takich zakresów czy też granic może okazać się co najmniej utrudnione (por. W. Wilczyńska 2010: 22 i n., W. Wilczyńska/ A. Michońska-Stadnik 2010: 56–57, M. Jaroszewski/ A. Jaroszevska/ M. Torenc 2012: 44–45).

Warto zwrócić ponadto uwagę nie tylko na ową interdyscyplinarność glottodydaktyki, lecz również na jej otwartość na nowe prądy pojawiające się w naukach humanistycznych. Nie bez znaczenia są także indywidualne zainteresowania pracowników opisywanego tu zakładu. Przykładem rozpiętości tych zainteresowań – wpływających na charakter ogólnego dorobku Zakładu Glottodydaktyki – są m.in. badania nad składnią języka niemieckiego i polskiego w ujęciu kontrastywnym, interferencją interlingwalną, rolą gramatyki i tłumaczeń w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego oraz gramatyką języka niemieckiego w ujęciu diakronicznym. Uwagę zwraca również nowatorska próba nawiązania interdyscyplinarnego dialogu, z czasem być może nawet kohabitacji pomiędzy glottodydaktyką i geragogiką<sup>1</sup>.

Aktywność naukowo-badawcza pracowników Zakładu Glottodydaktyki jest rokrocznie przedstawiana, omawiana oraz weryfikowana na krajowych i międzynarodowych kongresach, sympozjach i konferencjach naukowych. Jest ona jednak nie tylko tematem wystąpień, lecz przede wszystkim stanowi bogaty materiał źródłowy dla publikacji naukowych, dydaktycznych i popularyzatorskich, których pracownicy zakładu w okresie minionych czterdziestu lat oddali do rąk czytelników w liczbie przekraczającej czterysta pozycji (zob. M. Jaroszewski/ A. Jaroszevska/ M. Torenc 2012: 99–140).

<sup>1</sup> dziedziną teoretyczno-praktyczną, zajmującą się kształceniem ludzi starszych oraz wspomaganie ich w procesie starzenia się (zob. E. Bubolz-Lutz i in. 2010: 11–13).

Jednakże działalność naukowo-badawcza stanowi jedynie jeden z co najmniej trzech kluczowych obszarów problemowych, w jakie angażują się warszawscy glottodydaktycy, w tym przypadku reprezentujący Zakład Glottodydaktyki Instytutu Germanistyki UW. Drugim takim obszarem – równie ważnym – jest ich praca dydaktyczna (więcej na ten temat zob. M. Jaroszewski/ A. Jaroszevska/ M. Torenc 2012: 141–152). Krótkiego komentarza wymagają działania skutkujące rozwojem kadry naukowo-dydaktycznej Zakładu Glottodydaktyki. O ile w początkowych latach funkcjonowania zakładu jego kadra rekrutowała się z absolwentów innych zakładów/ jednostek – gdyż specjalność glottodydaktyczna nie istniała wówczas lub znajdowała się w fazie rozwojowej – to w późniejszych latach, w szczególności zaś obecnie, stan ten uległ zmianie. W Zakładzie Glottodydaktyki wykształciło się dotychczas ośmiu doktorów nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa ze specjalnością glottodydaktyczną, z czego kilku znalazło zatrudnienie w macierzystym zakładzie; inni w innych placówkach oświatowych. Wieloletni kierownik Zakładu Glottodydaktyki – Elżbieta Zawadzka-Bartnik – podczas swojej pracy w zakładzie przeszła wszystkie szczeble kariery naukowej, stając się tym samym mentorem uprawnionym do prowadzenia zarówno seminariów magisterskich, jak i doktorskich. Ona też była promotorem owych ośmiu dysertacji doktorskich. Obecnie, w przededniu zakończenia kariery zawodowej profesor Zawadzkiej-Bartnik, trzech pracowników zakładu przygotowuje się do otwarcia przewodu habilitacyjnego.

Obszarem trzecim, w którym realizują się pracownicy zakładu, i o którym należy wspomnieć, jest szeroko pojęta działalność organizacyjna tak w ramach funkcji pełnionych w zakładzie i na uniwersytecie, jak i poza ich obrębem; w szczególności w krajowych i międzynarodowych środowiskach naukowych oraz w sektorze rządowym i administracji publicznej. W ostatnim przypadku chodzi przede wszystkim o działalność doradcą na etapie oceniania, projektowania i wdrażania zmian w systemie oświatowym, jak również o udział w procesie oceny bądź preparacji szeroko rozumianych materiałów nauczania wykorzystywanych w kształceniu językowym. Chodzi tu także o wspieranie – w różnych formach – rozwoju systemu certyfikacji i egzaminowania w systemie kształcenia ogólnego oraz poza tym systemem; także systemu kształcenia nauczycieli. Złożoność i różnorodność tych obszarów skłania po raz kolejny do polecenia lektury książki poświęconej historii Zakładu Glottodydaktyki za lata 1972–2012. A była to historia ciekawa i z perspektywy zmian, jakie dokonały się w oświacie i nauce polskiej, nie mniej znacząca.

Na zakończenie pozostaje wyrazić nadzieję, że kolejne czterdzieści lat będzie dla tego zakładu równie owocne, i że jego wkład w rozwój Instytutu Germanistyki UW, podobnie jak w stan wiedzy naukowej czy w system oświatowy, zostanie doceniony nie tylko przez ogólnopolskie i międzynarodowe środowiska glottodydaktyków, lecz także przez przedstawicieli innych, także owych „siostrzanych” dyscyplin naukowych. Nie mogłyby się one przecież rozwijać, gdyby nie cechu-

jący polską młodzież (coraz częściej także dzieci) wzrastający poziom kompetencji językowo-kulturowych oraz motywacji do tego, aby kompetencje te rozwijać i pogłębiać także poza systemem kształcenia obowiązkowego, m.in. podczas studiów wyższych. Zainteresowanie obcymi językami i kulturami, jakie wzbudzają w uczniach nauczyciele-glottodydaktycy reprezentujący różne szczeble edukacji, okazuje się nieprzecenione w dobie tak olbrzymiej konkurencji międzydyscyplinarnej, zwłaszcza zaś wobec dominacji nauk ścisłych, która staje się faktem. Zważywszy na permanentne niedoszacowanie nauki polskiej, szczególnie w zakresie dyscyplin humanistycznych, byłoby to więc – owo uznanie – istotnym czynnikiem motywującym do pracy zarówno obecnych, jak i zapewne przyszłych pracowników zakładu. Zintensyfikowane zewnętrzne wsparcie dla działalności prowadzonej w ramach tego kierunku – glottodydaktyki – znajdzie też przełożenie na ilościowy przyrost studentów. A ma to przecież kluczowe znaczenie tak dla Zakładu Glottodydaktyki, jak i Instytutu Germanistyki UW. Jednocześnie należy podkreślić, że bez wewnątrz-dyscyplinarnej konsolidacji wsparcie to może okazać się niewystarczające w tej trudnej rywalizacji. W tym jednak kontekście tchną optymizmem słowa profesora Franciszka Gruczy (2007: 321-322), który napisał tak: „(...) z punktu widzenia kadrowego, jakim dysponuje glottodydaktyka w skali kraju, na samodzielność taką zasługuje już całkowicie. Dzisiaj glottodydaktyka ma bowiem już na wielu polskich uniwersytetach swych reprezentantów, także na poziomie samodzielnych (habilitowanych) nauczycieli akademickich. W wielu polskich uniwersytetach pracują profesorowie, którzy habilitowali się w zakresie tej dziedziny i uznają ją za główne pole swych zainteresowań tak naukowych, jak i dydaktycznych.” Potencjał ten obliguje do intensyfikacji dalszych działań.

## BIBLIOGRAFIA

- BAUSCH, K.-R./ H. CHRIST/ H.-J. KRUMM (2003), *Wissenschaftskonzepte zum Lehren und Lernen fremder Sprachen im internationalen Vergleich*, (w:) K.-R. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/ Basel. 9–19.
- BUBOLZ-LUTZ, E./ E. GÖSKEN/ C. KRICHELDORF/ R. SCHRAMEK (2010), *Geragogik. Bildung und Lernen im Prozess des Alterns. Das Lehrbuch*. Stuttgart.
- CIEŚLA, M. (1974), *Dzieje nauki języków obcych w zarysie. Monografia z zakresu historii kultury*. Warszawa.
- DAKOWSKA, M. (2010), *W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzwaniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej*, (w:) *Neofilolog*. 34. 9–19.
- GRUCZA, F. (1978), *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny*. 1. 29–44.
- GRUCZA, F. (1979), *Rozwój i stan glottodydaktyki polskiej w latach 1945–1975*, (w:) F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*. Warszawa. 5–6.

- GRUCZA, F. (1992), *Wstęp*, (w:) F. Grucza, (red.), *Język, kultura – kompetencja międzykulturowa*. Warszawa. 5–8.
- GRUCZA, F. (2007), *Lingwistyka stosowana: historia – zadania – osiągnięcia*. Warszawa.
- IVIĆ, M. (1975), *Kierunki w lingwistyce*. Wrocław/ Warszawa/ Kraków/ Gdańsk.
- JAROSZEWSKA, A. (2011), *Współczesne determinanty badań glottodydaktycznych. O perspektywach rozwoju „glottogeragogiki”*, (w:) *Neofilolog*. 37. 87–100.
- JAROSZEWSKI, M./ A. JAROSZEWSKA/ M. TORENC (2012), *Zakład Glottodydaktyki Instytutu Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. 40 lat działalności*. Warszawa.
- KOMOROWSKA, H. (2007), *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007). 50 lat czasopisma „Języki Obce w Szkole”. Z wyborem tekstów z lat 1957–2007*. Warszawa.
- PFEIFFER, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań.
- RONOWICZ, A. E. (1982): *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych. Przegląd historyczny*. Warszawa.
- WILCZYŃSKA, W. (2010), *Obszary badawcze glottodydaktyki*, (w:) *Neofilolog*. 34. 21–35.
- WILCZYŃSKA, W./ A. MICHONSKA-STADNIK (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków.

Anna JAROSZEWSKA  
Uniwersytet Warszawski