

Applied Linguistics Papers

x s y t a e d
B F v i r u
Q g e j ö
m Ñ Ç



Applied Linguistics Papers

Volume 25/ 1, 2018

Editor-in-Chief

Prof. Sambor Grucza, Ph.D.

Deputy Editor

Prof. Monika Płużyczka, Ph.D.

Assistants to the Editor

Anna Bonek, Ph.D.

Alicja Sztuk, Ph.D.

Theme Editors

Translatorics: Prof. Monika Płużyczka, Ph.D.

Glottodidactics: Ilona Banasiak, Ph.D.

Law Linguistics: Anna Bonek, Ph.D.

Terminology: Alicja Sztuk, Ph.D.

Specialised Communication: Michał Wilczewski, Ph.D.

Volume Editor

Alicja Sztuk, Ph.D., University of Warsaw



Address – Applied Linguistics Papers, Wydział Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Warszawski, ul. Szturmowa 4, 02-678 Warszawa, e-mail: ls.wls@uw.edu.pl

Founded by prof. Sambor Grucza
© Copyright by University of Warsaw
ISSN 2544-9354

TABLE OF CONTENTS

Linguistics

Inkorporowanie modeli z dziedziny fizyki, matematyki i neurobiologii na grunt lingwistyki antropocentrycznej, Anna BAJEROWSKA, 1–8

Pleonazm jako reduplikacja semantyczna we współczesnym języku niemieckim, Paweł BĄK, 9–24

Sprachontologie und Entwicklung natürlicher Sprachen, Michail L. KOTIN, 25–37

Kilka uwag o frazeologizmach w słownikach dwujęzycznych online, Magdalena LISIECKA-CZOP, 39–50

Metafizyka myślenia – syntetycznie o kwestii ,myślenie’ czy ,myślenie specjalistyczne’?, Grzegorz PAWŁOWSKI, 51–59

Na czym polega „lingwistyczna inteligencja” współczesnych systemów glottodydaktycznych? Adaptacyjność w skali mikro- i makro w obecnych rozwiązaniach e-learningowych, Paweł SZERSZEŃ, 61–72

Między dźwiękiem a obrazem w języku chińskim, Ewa ZAJDLER, 73–83

Glottodidactics

Indywidualizacja nauczania na lekcji języka obcego – utopia czy konieczność?, Monika JANICKA, 85–97

Sukces w nauce języka obcego w świetle podejścia ekologicznego, Hadrian LANKIEWICZ, 99–115

Problemy składniowe w tekstach naukowych studentów filologii germańskiej: Kilka uwag o specyfice pisarstwa naukowego w języku niemieckim jako obcym, Monika SCHÖNHERR, 117–126

Pragmatic competence of teachers: a contrastive case study of native and non-native teachers of English, Anna SZCZEPANIAK-KOZAK, Emilia WĄSIKIEWICZ-FIRLEJ, 127–142

Translatorics

Wykładnia translacyjna tekstów z zakresu prawa, Anna BONEK, 143–157

Wpływ wiedzy translatorskiej studentów 1. roku na skuteczność dydaktyki translacji, Monika NADER-CIOCZEK, 159–170

Programy wspomagające tłumaczenie „w chmurze” – co i jak w trawie piszczy?, Maria NIKISHINA, 171–179

Wpływ kompetencji dyskursywnej na rozwój sprawności translatorskich w zakresie tłumaczenia symultanicznego, Joanna PEŁDZISZ, 181–192

Book Reviews

Helmut Glück, *Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung, der Klassik und der Romantik. Grundzüge der deutschen Sprachgeschichte in Europa (Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart. Bd. 12)*. Harrassowitz Verlag, Wiesbaden, 2013, 738 S. Andrzej KĄTNY, 193–196

Reports

Sprawozdanie z konferencji *5th Polish Eye Tracking Conference* (Lublin 21-23.04.2017) Dominik KUDŁA, 197–200

Wpływ wiedzy translatorskiej studentów 1. roku na skuteczność dydaktyki translacji, Monika NADER-CIOCZEK, 159–170

Programy wspomagające tłumaczenie „w chmurze” – co i jak w trawie piszczy?, Maria NIKISHINA, 171–179

Wpływ kompetencji dyskursywnej na rozwój sprawności translatorskich w zakresie tłumaczenia symultanicznego, Joanna PEŁDZISZ, 181–192

Book Reviews

Helmut Glück, *Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung, der Klassik und der Romantik. Grundzüge der deutschen Sprachgeschichte in Europa (Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart. Bd. 12)*. Harrassowitz Verlag, Wiesbaden, 2013, 738 S. Andrzej KĄTNY, 193–196

Reports

Sprawozdanie z konferencji *5th Polish Eye Tracking Conference* (Lublin 21-23.04.2017) Dominik KUDŁA, 197–200

Inkorporowanie modeli z dziedziny fizyki, matematyki i neurobiologii na grunt lingwistyki antropocentrycznej

Applying Physical, Mathematical and Neurobiological Models into Linguistic Research

Anna BAJEROWSKA

Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw

E-mail: a.b.bajerowska@uw.edu.pl

Abstract: The objective of this paper is twofold. First, a novel multidisciplinary model will be outlined, which was built across anthropocentric linguistics, quantum physics and neurobiology and which is aimed at offering a possible solution to the problem of human text pattern recognition. It has to be highlighted that the present considerations are preliminary. Second, a conceptual introduction to the multidisciplinary approach to modeling in linguistics in the light of the anthropocentric theory of human languages will be provided.

Keywords: anthropocentric theory of human languages, correlative models of knowledge, quantum correlations, quantum state, text patterns, verbal reference, state vector, quantum system

Wstęp

Postulat wyłonienia ontogenetycznie uwarunkowanych współczynników determinujących ludzkie właściwości językowe nabiera szczególnego znaczenia w kontekście rozważań osadzonych w perspektywie lingwistyki antropocentrycznej (por. F. Grucza 1993, 1997; S. Grucza 2007, 2008). Pojęciowe wyodrębnienie wyrażeniowej oraz mentalnej postaci tekstów (zob. S. Grucza 2007, 2008) stworzyło właściwe tło teoretyczne dla usystematyzowania prób modelowania na styku lingwistyki oraz dyscyplin ścisłych, uwzględniającego biofizyczne aspekty natury językowych właściwości ludzi. Zarys modelu realizacji tekstów skonstruowany w oparciu o koncepcję korelacji kwantowych i korelatywnych modeli wiedzy zaprezentowany w niniejszym artykule, stanowi próbę realizacji wspomnianego postulatu.

1. Multidyscyplinarny model realizacji tekstów

Wśród modeli ludzkiej rzeczywistości językowej powstałych na styku lingwistyki i nauk ścisłych na uwagę zasługuje koncepcja fizyka matematycznego R. Penrose'a (zob. R. Penrose 1995, 1997, 2000), rozszerzona przez M. Bogusławską-Tafelską (zob. M. Bogusławska-Tafelska 2008) o elementy eksplikatywne. Punkt odniesienia stanowi dlań kluczowe dla paradygmatu kwantowego w fizyce zjawisko superpozycji.

Idea superpozycji bazuje na założeniu, że pozycja cząsteczki w stanie kwantowym¹ określona jest za pomocą funkcji falowej opisującej zbiór wartości odpowiadających potencjalnym stanom danego układu, a nie jedną mierzalną algorytmicznie wartość, przy czym cząsteczka zachowuje integralność (zob. M. Bogusławska-Tafelska 2008: 204, R. Penrose 1995: 260 i nast.). Ponieważ właściwości językowe umożliwiają ludziom sformułowanie określonej wypowiedzi na nieskończenie wiele sposobów, M. Bogusławska-Tafelska wnioskuje, iż zamiar sformułowania przez człowieka tekstu znajduje swą realizację w obrębie zbioru możliwych rozwiązań (zob. M. Bogusławska-Tafelska 2008: 206).

Skonfrontowanie właściwego modelu, adaptowanego z dziedziny fizyki, z innym, skonstruowanym na gruncie lingwistyki, może rzucić na analizowany fragment rzeczywistości światło uwzględniające biofizyczne aspekty jej procesualnej natury. Powyższą hipotezę postaram się przybliżyć, prezentując propozycję eksplikacji procesu realizacji tekstów na poziomie neurofizjologicznym w oparciu o koncepcję korelacji kwantowych oraz korelatywnych modeli wiedzy.

Przyjęcie perspektywy funkcjonalnej w modelowaniu neurobiologicznym pozwoliło uchwycić dynamiczną naturę wiedzy ludzkiej oraz wytworzyć dystans wobec paradygmatu opartego na idei tzw. sztywnych struktur i poglądach lokacjonistycznych. Podejście funkcjonalne odsłoniło spójną dynamikę wiedzy, manifestującą się poprzez synchronizację efektów aktywności neuronalnej w danym czasie. W perspektywie funkcjonalnej konstruowane są korelatywne modele wiedzy (zob. A.R. Damasio 1989, E. Linz 2002), bazujące na idei korelacji czasowej procesów neuronalnych. W konsekwencji założenia dotyczące konkretnej lokalizacji wiedzy w mózgach ludzkich ustąpiły miejsca idei syntezy informacji następującej w czasie, lecz bez zachowania spójności przestrzennej przebiegu procesów (zob. A. Bajerowska 2014: 27).

Pewne zakresy wiedzy stanowią tekstemy (wzorce tekstów), zinternalizowane w mózgach mówców-słuchaczy w wyniku nabywania przez nich doświadczeń w dziedzinie komunikacji werbalnej (zob. S. Grucza 2008: 170 i nast.). W. Heinemann stwierdza, że są one „(...) podzbiorami wiedzy interakcyjnej uczestników komunikacji. Stanowią uwarunkowane społecznie, zinterioryzowane przez jednostki, konwencjonalne schematy/ wzorce, które odnoszą się do kompleksowych całości interakcyjnych i tekstowych” (W. Heinemann 2009: 88).

W. Heinemann podkreśla, że wzorce tekstów (tekstemy) nie wykazują własności statycznych. Właściwa jest im natomiast dynamika, gdyż są one (zazwyczaj systematycznie) aktywowane podczas aktów komunikacji zdeterminowanych przez określony cel komunikacyjny (zob. A. Bajerowska 2014: 91 i nast.).

Przebieg procesów rozumienia oraz generowania tekstów ma charakter kompleksowy (zob. S. Grucza 2008, 2015, W. Heinemann 2009). Skategoryzowanie jednego

¹ „(...) w mechanice kwantowej każde dopuszczalne położenie cząstki jest dla niej pewną możliwością. (...) wszystkie możliwości trzeba w pewien sposób połączyć, przypisując im zespolone wagi. Zbiór zespolonych wag opisuje kwantowy stan cząstki; traktuje się go jako zespoloną funkcję położenia zwaną funkcją falową cząstki.” (R. Penrose 2000: 274). Jest to zatem informacja o układzie kwantowym, która pozwala określić prawdopodobieństwa wyników każdego pomiaru, jakiego można na tym układzie dokonać.

specyficznego elementu pociąga za sobą zidentyfikowanie „wzorca globalnego”, a zatem implikuje możliwość predykcji względem przebiegu realizacji tekstemu (zob. W. Heinemann 2009: 85).

Przyjawszy, że dany tekstem będący inherentnym komponentem języka/ właściwości językowych konkretnego mówcy-słuchacza, stanowi w biofizycznym wymiarze swego istnienia kompleks możliwych dróg reagowania neuronów na bodźce generujące informacje dot. pragmatycznego, semantycznego czy też syntaktycznego kształtu odbieranego tekstu, wolno założyć, że stan kwantowy tego zespołu układów reagowania neuronalnego można uznać za sieć potencjalności (por. A. Shimony 1997: 150 i nast.). Próby wyjaśnienia jednocześnie precyzyjnej i elastycznej korelacji w obrębie strategii doboru reguł syntaktycznych, pragmatycznych itp. zapewniającej spójną aktywizację określonych komponentów danego tekstemu, adekwatnych względem rodzaju bodźca, można moim zdaniem podejmować w oparciu o koncepcję korelacji kwantowych. Wektor stanu² całego układu dróg reagowania neuronalnego (jego aspektów pragmatycznych, syntaktycznych itd., które podczas realizacji biofizycznej tekstemu przyjmują konkretne wartości w postaci aktywizacji neuronów według określonego wzorca) jest wielkością holistyczną uzależnioną od stanów poszczególnych jego komponentów (stanów intraneuronalnych zaistniałych w wyniku reakcji np. na pragmatyczne, syntaktyczne właściwości bodźca), wzajemnie ze sobą skorelowanych, przy czym żaden z nich nie jest w czystym stanie kwantowym³. Kiedy w wyniku zainicjowania procesu realizacji danego tekstemu, np. w wyniku reakcji receptorów podmiotu na warstwę wyrażeniową konkretnego tekstu, dochodzi do aktualizacji zmiennej A w obrębie jednego z komponentów układu (zmienna przybiera konkretną wartość, czyli neurony wchodzą w stan właściwy oddziaływaniu określonej właściwości aspektu danego bodźca, w wyniku czego rozpoczyna się konkretyzacja tekstemu np. w wymiarze syntaktycznym), to jednocześnie – praktycznie bez opóźnienia w czasie – następuje aktualizacja zmiennej B w obrębie komponentu z nim skorelowanego (*ibid.*), przy czym spójność funkcjonalna obu aktualizacji ujawnia się w wymiarze adekwatności procedury aktualizacji względem wytworzonego wcześniej, aktywizującego się wzorca reakcji neuronalnej.

Ustalenie amplitud prawdopodobieństwa wystąpienia określonej reakcji neuronów na działanie określonej właściwości bodźca pozwoliłoby przewidzieć, w jaki sposób będzie ewoluował proces realizacji danego tekstemu (zob. R. Penrose 2000: 266 i nast.). Pragnę zaznaczyć, że zaproponowana koncepcja neurofizjologicznej aktualizacji tekstemów prawdopodobnie znajduje swą prymarną płaszczyznę realizacyjną w skali mikro, czyli na poziomie intraneuronalnym, w postaci pulsacyjnych ruchów dimerów (par białek) wewnątrz cytoszkieletów neuronów, warunkujących oscylację kwantową w obrębie całych układów neuronów. Fakt ten wyjaśniałby zdolność neuronów do funkcjonalnie i temporalnie spójnego różnicowania w obrębie aspektualnych wymiarów działania bodźca, bez konieczności sekwencyjnego angażowania kolejnych arealów neuronów. Podobny model mógłby stanowić narzędzie ustalania

² Wielkość matematyczna opisująca stan kwantowy konkretnego układu.

³ Pełna informacja dotycząca prawdopodobieństwa wyników wszystkich pomiarów możliwych do przeprowadzenia na danym układzie kwantowym.

zależności w obrębie relacji na płaszczyźnie aktualizacji poszczególnych zmiennych oraz identyfikacji ich potencjalnych korelatów na poziomie strukturalnym tekstów. Umożliwiłby on tym samym predykcję ewentualnych sposobów optymalizacji konstruowania poszczególnych rodzajów tekstów (por. S. Grucza 2015).

2. Modele multidyscyplinarne w perspektywie lingwistyki antropocentrycznej

W kontekście zaprezentowanego szkicu nasuwa się wniosek, iż to właśnie pojęciowe wyodrębnienie rzeczywistości idiolektalnej w teorii antropocentrycznej stwarza właściwy kontekst teoretyczny dla integracji wysiłków modelowania czysto lingwistycznego oraz teoretyzacji podejmowanej w oparciu o adaptację (fragmentów) modeli zaczerpniętych z innych dyscyplin. Dzieje się tak, gdyż płaszczyzna „idio” pozwala spojrzeć na pewne aspekty ludzkiej rzeczywistości językowej z perspektywy praw opisujących jej funkcjonowanie w wymiarze biofizycznym.

Osnowę teoretyczną powyższej propozycji modelowania wybranych aspektów ludzkiej rzeczywistości językowej w oparciu o elementy teorii sformułowanych na gruncie fizyki stanowi ostre rozgraniczenie pomiędzy sferą denotatywną a wyrażeniową tekstów, zaproponowane przez Sambora Gruczę. Istotę dyferencjacji sformułowanej przez Autora „Lingwistyki języków specjalistycznych” (zob. S. Grucza 2008: 188) stanowi odróżnienie „tekstu” ujmowanego jako zeksternalizowane, materialnie zrealizowane wyrażenie językowe od jego znaczenia, a zatem od tego, do czego jego twórca odnosi je podczas aktów referencji werbalnej – czyli, tego, co Sambor Grucza (*ibid.*) określa mianem *tekstu*.

Zarysowane wyżej zagadnienie proponuję określić jako problem dychotomiczny w lingwistyce, również z uwagi na jego wyraźne skorelowanie ze specyfiką problematyki oscylującej wokół tzw. dychotomii umysł-ciało. Korelacja owa znajduje odzwierciedlenie zarówno w sferze złożoności obu problemów jak i w spektrum wynikających z nich konsekwencji natury epistemologicznej. Na szczególną uwagę zasługuje aspekt wewnętrznej kompleksowości wyżej zarysowanej dychotomii: jej sedno stanowi przestrzeń współzależności rozpięta pomiędzy *tekstami* ujmowanymi jako bezpośrednie korelaty procesów neurofizjologicznych zachodzących w ludzkich mózgach a płaszczyzną specyfiki samych procesów w wymiarze zarówno inter- jak i intraneuronalnym. Zręby prezentowanej dychotomii wyznacza zaś pytanie o charakter relacji znamionujących *teksty* jako mentalne odpowiedniki konkretnych wyrażen oraz „teksty” jako obiekty o intencjonalnie (konwencjonalnie) ukształtowanej postaci substancjalnej (zob. A. Bajerowska 2014), istniejące autonomicznie względem mózgów swych twórców.

Mimo całej gamy wzajemnych zróżnicowań w wymiarze ontologicznym i relacyjnym warunek zaistnienia zarówno *tekstów* jak i „tekstów” stanowi regularne dokonywanie przez podmiot aktów referencji werbalnej. Dlatego, moim zdaniem, dróg prowadzących ku identyfikacji ewentualnych regularności w obrębie relacji konstytuujących zarysowany problem dychotomiczny w obu jego wspomnianych wymiarach należy poszukiwać przede wszystkim w sferze referencyjnej. W odniesieniu do „tekstów” jako obiektów materialnie zrealizowanych wymaga to ustalenia eksponen-

tów „siły” referencji na płaszczyźnie wyrażeniowej, i to prawdopodobnie nie w postaci konkretnych wyrażeń, lecz regularności na płaszczyźnie relacyjnej w obrębie pewnych specyficznych układów wyrażeń, konstrukcji syntaktycznych itp. Zainicjowanie prób eksplorowania referencji w odniesieniu do *tekstów* jako mentalnych korelatów procesów neurobiologicznych nie mogłoby znaleźć swego urzeczywistnienia bez ustalenia wielkości parametryzujących to zjawisko w procedurach obrazowania neurobiologicznego.

Reprezentuję pogląd zakładający, że w powyższym przypadku kluczowym mogłoby okazać się ujęcie kontrastywne, wykorzystujące studium porównawcze obrazów procesów neurofizjologicznych towarzyszących produkowaniu i/ lub recepcji tekstów o krytycznie niskim stopniu fachowości oraz tekstów o wysokim stopniu specjalistyczności. Podstawę sformułowania powyższej hipotezy stanowi fakt, że właściwości analityczno-generatywne mózgów specjalistów, konstytuujące ich idiolekty specjalistyczne, pozwalają na specyficzną bo wysoce precyzyjną referencję werbalną do obiektów świata danej rzeczywistości profesjonalnej, manifestującą się nie tylko na płaszczyźnie np. poszczególnych terminów, lecz całych wzorców współzależności w obrębie np. układów relacji syntaktycznych, semantycznych itp.

Uważam, że próby odnoszenia fragmentów modeli stworzonych na gruncie fizyki i matematyki do rzeczywistości *tekstów* oraz „tekstów” należy podejmować z uwzględnieniem nie tyle ich wzajemnej odrębności ontologicznej co właśnie odmienności specyfiki relacji w obrębie referencji i jej ewentualnych eksponentów. Dlatego sądzę, że światy *tekstów* i „tekstów” należy rozważać w odrębnych ramach teoretycznych. Tym samym postuluję rozpatrywanie procesualnej natury *tekstów* w kategoriach oscylacji kwantowych i superpozycji (odpowiadających skali mikro), rzeczywistość „tekstów” proponuję skonfrontować z kontekstami teoretycznymi zapożyczonymi z fizyki klasycznej (opisującymi świat w skali makro), zaś moment eksternalizacji (fizykalnie uchwytnej realizacji) *tekstów*, czyli produkcji odpowiadających im „tekstów”, uznać za moment przejścia kompleksowego układu superpozycji dimerów ze stanu kwantowego w klasyczny.

Powyższe sugestie mają charakter hipotetyczny, ponieważ teoria łącząca poziom kwantowy z poziomem klasycznym nie została jeszcze sformułowana. Nie jest jednak wykluczone, że w świetle językowych właściwości ludzi to właśnie zidentyfikowanie eksponentów zjawiska referencji werbalnej, rozważone w wymiarze neurofizjologicznym oraz na planie wyrażeniowym, stanowić będzie klucz do uchwycenia specyfiki i własności emergencji na linii *tekst* – „tekst”, a tym samym szlak wyjaśnienia przedstawionej przeze mnie dychotomii i jej swoistą klamrę w wymiarze kompozycji konceptualnej.

Antropocentrycznie umotywowany podział płaszczyzn desygnatów wyrażenia TEKSTY na kompleksowe, procesualne korelaty operacji językowych w obrębie konkretnych mózgów ludzkich oraz na zeksternalizowane wyrażenia odpowiadające swym korelatom prawem referencji umożliwiałby adekwatną względem rzeczywistości eksplikację ich wybranych własności, a tym samym właściwą stratyfikację spektrum badawczego lingwistyki. W kontekście podejmowania multidyscyplinarnych wysił-

ków poznawczych pogłębienie stopnia uszczegółowienia oraz ewentualna modyfikacja tego ostatniego uwarunkowane są adekwatnością doboru rodzaju i zakresu zapożyczanych modeli – adekwatnością względem natury i właściwości *tekstów* oraz „tekstów”, które mają zostać poddane analizie, a także względem eksploracji ewentualnej emergencji w obrębie ich wzajemnych relacji oraz w zakresie relacji *tekstów* i odpowiadających im procesów neurofizjologicznych.

Modele będące efektem analizy określonych fragmentów rzeczywistości na gruncie teorii fizycznych i matematycznych opierają się nie tyle na procedurach definiowania na podstawie wiązek cech dystynktywnych, ile na dążeniu do ujmowania badanych obiektów i/ lub zjawisk w kategoriach relacyjnych (nie sposób nie dostrzec tu zbieżności np. ze sporządzaniem modeli tekstów w oparciu o ich cechy prototypowe). Stosowanie modeli zaczerpniętych z fizyki bądź matematyki w eksplorowaniu istoty językowych właściwości ludzi i efektów ich realizacji jest zasadne o tyle, o ile spłot wzajemnych relacji pomiędzy zjawiskami bądź obiektami, w obrębie których właściwości te ujawniają się, wykazuje własności analogiczne względem tych ujętych w danym modelu fizycznym czy też matematycznym.

Należy wyraźnie podkreślić, że pomiędzy obiektami odcinka rzeczywistości, w odniesieniu do którego powstał model fizyczny/ matematyczny adaptowany na gruncie lingwistyki, a obiektami odcinka rzeczywistości stanowiącymi przedmiot modelowania lingwistycznego nie musi/ nie może zachodzić relacja izomorficzna. W konsekwencji pojęcia (a zatem także modele) lingwistyczne *sui generis* nie są redukowalne do pojęć (modeli) wspomnianych dziedzin nauki (zob. N. Cartwright 1997: 161). Warunek efektywności modelowania multidyscyplinarnego stanowi natomiast istnienie logicznej równoważności w obrębie relacyjnych uwarunkowań obu branych pod uwagę odcinków rzeczywistości. Podążanie tropem wyznaczonym przez tok rozumowania S. Hawkinga (1997) i N. Cartwright (1997) mogłoby zatem zaowocować stwierdzeniem, że modelowanie komponentów ludzkiej rzeczywistości językowej w oparciu o zaadaptowane konstrukty teoretyczne nie oznacza, że komponenty te w pełni odpowiadają założeniom dotyczącym rzeczonych konstruktów, a jedynie, że istnieje logiczna równoważność pomiędzy (tu odniosę się do moich wcześniej przedstawionych postulatów) np. materialną realizacją poszczególnych *tekstów* a specyfiką przechodzenia cząsteczek ze stanu kwantowego w klasyczny. A zatem dążenie do mimetycznego odwzorowania wybranych aspektów analizowanego fragmentu rzeczywistości w obrębie założeń adaptowanego modelu może okazać się zgubne dla jego potencjału prognostycznego. Zaprezentowane wyżej spojrzenie na modelowanie (także to realizowane na styku odmiennych dyscyplin naukowych) pozwala wysnuć wniosek, iż wysoki stopień sformalizowania modelu bywa odwrotnie proporcjonalny do siły jego potencjału prognostycznego – zwłaszcza w przypadku obszarów rzeczywistości podlegających dynamicznym, wielowymiarowym przeobrażeniom, takich jak językowe właściwości ludzi.

Podsumowując, pragnę podkreślić, że (zwłaszcza na inicjalnym etapie modelowania na styku lingwistyki i nauk ścisłych) pożądane jest podejście badawcze zakładające pluralizm metodologiczny, istotny ze względu na konieczność naukotwórczo efektywnej stratyfikacji analizowanej rzeczywistości (por. M. Bogusławska-Tafelska

2008: 200 i nast.). Realizacja zadań poznawczych na gruncie nauki wymaga bowiem zniuansowanego, metodologicznie usystematyzowanego wglądu w analizowany fragment rzeczywistości, co nabiera szczególnego znaczenia w odniesieniu do bogatej stratyfikacji ludzkiej rzeczywistości językowej i wielopłaszczyznowego schierarchizowania strukturalnego organizmów ludzkich. Na przebieg dyskusji skupionej wokół zagadnienia unifikacji metodologicznej przełomowy wpływ wywrze moim zdaniem weryfikacja potencjału aplikatywnego i prognostycznego modeli multidyscyplinarnych. Prawdopodobnie zaowocuje ona nie tyle unifikacją metod stosowanych dotychczas, ile poszukiwaniem nowych formuł metodologicznych, dostosowanych do własności analizowanej rzeczywistości, wyodrębnionych w efekcie konstruowania teorii w oparciu o modele hybrydowe.

Bibliografia

- Bajerowska, A. (2014), *Transferencja wiedzy specjalistycznej* (Studi@ Naukowe 24). Warszawa.
- Blackmore, S. (2003), *Consciousness*. London.
- Bogusławska-Tafelska, M. (2008), *Kwantowa natura języka. Modele hybrydowe w studiach nad umysłem i językiem*, (w:) A. Kiklewicz/ J. Dębowski (red.), *Język poza granicami języka*. Olsztyn, 197–209.
- Cartwright, N. (1997), *Dlaczego fizyka?*, (w:) R. Penrose (red.), *Makroświat, mikroświat i ludzki umysł*. Warszawa, 159–165.
- Damasio, A.R. (1989), *Concepts in the brain*, (w:) "Mind and Language" 4, 24–28.
- Grucza, F. (1993), *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, (w:) J. Piontka/ A. Wiercińska (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Poznań, 151–174.
- Grucza, 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, S. (2007), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- Grucza, S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- Grucza, S. (2015), *Języki jako „instrumenty” predykcji wiedzy przyszłości*, (w:) A. Duszak/ A. Jopek-Bosiacka/ G. Kowalski (red.), *Tekst naukowy i jego przekład*. Kraków, 53–77.
- Hawking, S. (1997), *Zastrzeżenia bezwstydnego redukcjonisty*, (w:) R. Penrose (red.), *Makroświat, mikroświat i ludzki umysł*. Warszawa, 166–169.
- Heinemann W. (2009), *Rodzaj tekstu – wzorzec tekstu – typ tekstu*, (w:) Z. Bilut-Homplewicz/ W. Czachur/ M. Smykała (red.), *Lingwistyka tekstu w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy*. Wrocław, 69–96.
- Lakoff G. (2011), *Kobiety, ogień i rzeczy niebezpieczne*. Kraków.
- Lin, E. (2002), *Indiskrete Semantik. Kognitive Linguistik und neurowissenschaftliche Theoriebildung*. München.
- Penrose, R. (1995), *Shadows of the mind*. London.

- Penrose, R. (1997), *Makroświat, mikroświat i ludzki umysł*. Warszawa.
- Penrose, R. (2000), *Nowy umysł cesarza. O komputerach, umyśle i prawach fizyki*. Warszawa.
- Schrödinger, E. (1998), *Czym jest życie? Fizyczne aspekty żywej komórki. Umysł i materia. Szkice autobiograficzne*. Warszawa.
- Shimony, A. (1997), *O zjawiskach umysłowych, mechanice kwantowej i aktualizacji potencjalności*, (w:) R. Penrose (red.), *Makroświat, mikroświat i ludzki umysł*. Warszawa, 143–158.

Pleonazm jako reduplikacja semantyczna we współczesnym języku niemieckim

Pleonasms as a Semantic Reduplication in Contemporary German

Paweł BĄK

Uniwersytet Rzeszowski/ University of Rzeszów

E-mail: wort.pb@wp.pl

Abstract: The present paper discusses diverse aspects of pleonasms in different types of German discourses. Pleonasm, similarly to tautology, is a strongly criticised phenomenon, not only by regular language users, but also by linguists, especially lexicographers. It does not change the fact, that it is widely used in different discourse types, especially in spoken and technical ones. It appears also on different levels of the language structure. It occurs that it is a mechanism of the language use and it should not be treated a priori as a mistake, because it is a specific language universal, present in different languages around the world.

Keywords: pleonasm, linguistic error, redundancy, tautology, semantic reduplication

1. Wstęp

W realizowanych w różnorakich dyskursach wypowiedzeniach zaobserwować można przejawy redundancji, powielanie oraz powtarzanie treści, nadwyżki dotyczące kategorii leksykalnych, semantycznych oraz powtórzenia w zakresie realizacji kategorii gramatycznych. Wspomniane ostatnie zagadnienia dotyczą wielu języków, w których formy reduplikacji semantycznej uzależnione są od specyfiki morfologii, np. wyspecjalizowania afiksów czy też wielofunkcyjności formantów (por. np. A. Dausen 2000: 37). Przy rozpatrywaniu tych aspektów uwzględnić należy miejsce, jakie dany język zajmuje w morfosyntaktycznej klasyfikacji strukturalnej, tj. typologii języków, mając na uwadze zwłaszcza jego mniej lub bardziej zaawansowaną analityczność bądź syntetyczność, a w drugim przypadku – przewagę fleksji nad aglutynacją lub relację odwrotną.

W poniższych rozważaniach zwrócę uwagę na zjawisko reduplikacji semantycznej w języku niemieckim, objawiającej się przede wszystkim w postaci pleonazmu lub tautologii. Centralne miejsce w niniejszej refleksji zajmuje pleonazm transkategorialny. Dostrzeżenie tego zjawiska w różnych obszarach i na kilku poziomach struktur gramatycznych języka niemieckiego jest moim zdaniem ważne w rozważaniach dotyczących jego funkcjonowania i dla zrozumienia stopnia wykorzystania struktur morfosyntaktycznych w ramach konkretnych ludzkich idiolektów (por. F. Grucza 2017a: 66; F. Grucza 2017b: 123; 2017c: 153 i nast.; S. Grucza 2013: 87,

120)¹. Rozważania te dotyczyć mogą wielu kategorii, m.in. leksykalnych, syntaktycznych, morfologicznych, a w słowotwórstwie – derywacji oraz kompozycji, rozpatrywanych w paradygmacie semantyki i pragmalingwistyki². Aspekty te omawiam na przykładzie współczesnego języka niemieckiego, który wykazuje się bardziej zawnosowaną analitycznością niż język polski, z zachowaniem jednak większej niż np. w języku angielskim tendencji do generowania form syntetycznych (por. W. v. Humboldt 1836/1963: 144 i nast., F. Grucza 2017a: 66 i nast., 2017b: 123 i nast., 2017c: 153 i nast.; L. Hoffmann 1998: 416 i nast.; T. Roelcke 2002: 179 i nast., 2004: 147 i nast.)³. W odniesieniu do niego można moim zdaniem mówić o szczególnej potrzebie dostrzeżenia zjawiska reduplikacji semantycznej, mając na uwadze zwłaszcza fakt, iż na temat wszechobecności reduplikacji w języku niemieckim nie powstały dotychczas szersze opracowania monograficzne.

W niniejszych rozważaniach posługuję się terminem „reduplikacja semantyczna” (w skrócie „reduplikacja”) rozumianym jako kategoria nadrzędna w stosunku do pojęć „pleonazm” i „tautologia”. Nie jest on w tym znaczeniu tożsamy z zakresem znaczeniowym terminu „reduplikacja” opisywanym jako powtórzenie, podwojenie rdzenia lub jego części⁴.

¹ Zjawisko redundancji oraz reduplikacji dostrzec można na wielu płaszczyznach, które na przykładzie języka polskiego wyróżniła i omówiła szczegółowo D. Buttler (1971) oraz – w cennym opracowaniu monograficznym „Słowa w lustrze. Pleonazm – semantyka – pragmatyka” – A. Małocha-Krupa (2003). Autorka przytacza bogatą w literaturze polskiej literaturę na ten temat oraz precyzyjnie ujmuje przedmiot swych dociekań.

² Uwzględnienie aspektów pragmalingwistycznych w innym kontekście dotyczy zwłaszcza tautologii (por. P. Bąk 2011b, 2011c).

³ W niniejszych rozważaniach, przy podejściu systemowym nie jest możliwe wyczerpujące omówienie funkcjonowania zjawiska powtórzeń we wszystkich zakresach kategoryalnych. W artykule tym skoncentruję się na najważniejszych aspektach dotyczących reduplikacji semantycznej realizowanej za pośrednictwem wybranych struktur niemieckich, proponując ich wstępną typologię. Pewne aspekty, do których nawiązuje niniejsza praca, poruszyłem w artykułach (P. Bąk 2011a, 2011b, 2011c, 2015). Dogłębne zbadanie zjawiska wymaga jednak podejścia wychodzącego poza ramy systemu języka, uwzględniającego m.in. aspekty pragmalingwistyczne, implikaturę konwersacyjną P. Grice’a (1975), model relewancji D. Sperbera i D. Wilson (D. Sperber/ D. Wilson 1986) oraz – przede wszystkim – potraktowania inklinacji użytkownika języka do powtórzeń i realizacji wypowiedzi o charakterze redundantnym jako jego naturalnej potrzeby precyzyjnego wyrażania myśli w oparciu o zinternalizowaną przez niego wiedzę gramatyczno-leksykalną. Na temat wykorzystania mocy generatywnej języków w kontekście lingwistyki historiograficznej szerzej wypowiada się F. Grucza (2017c: 153 i nast.).

⁴ Terminem reduplikacja w zupełnie innym rozumieniu operuje np. „Encyklopedia Językoznawstwa Ogólnego”: „Operacja morfologiczna o charakterze słowotwórczym lub fleksyjnym polegająca na podwojeniu rdzenia w całości lub na podwojeniu części rdzenia” (Encyklopedia Językoznawstwa Ogólnego 1999: 483, por. D. Antoniak 2005: 1).

2. Tautologia i pleonazm w taksonomii. O konieczności systematyzacji pojęć

W świadomości przeciętnych użytkowników języka, ale i w literaturze przedmiotu reduplikacja semantyczna, tautologia i pleonazm, funkcjonują najczęściej jako synonim redundancji, potoczne metajęzykowe „masło maślane”⁵. Co znamienne, sam pleonazm objaśniany jest przez leksykografię językoznawczą w sposób (meta) pleonastyczny: „Pleonazm – wyrażenie zawierające człony ze względów semantycznych zbyteczne, najczęściej redundantne [...]” („Encyklopedia Językoznawstwa Ogólnego” 1999: 438, wyróżnienie – P. B.). Jeżeli w literaturze przedmiotu ma miejsce rozróżnienie obydwu terminów, wówczas pleonazm pojawia się tu częściej jako naruszenie normy i błąd językowy (por. A. Małocha-Krupa 2003: 8 i nast.). Tautologia objaśniana jest przy tym ponadto jako powtórzenie formy, cecha stylu, niekiedy repetycja czy wręcz aliteracja (por. *ibid.*: 29 i nast.). W literaturze⁶, zwłaszcza polskojęzycznej (także tej nowszej), tautologia opisywana jest przez przywołanie stosunku współrzędności powtórzonych członów, zespolenia jednostek tożsamych treściowo lub przynajmniej zbliżonych do siebie semantycznie (por. D. Buttler 1971: 249, A. Małocha-Krupa 2003: 34)⁷. Termin pleonazm częściej objaśniany jest jako określenie grup wyrazowych zespolonych stosunkiem determinacji (por. D. Buttler 1971: 251 i nast.). Jedną z nowszych, trafnych definicji uznaje za pleonazm: „dwuczłonow[ą] syntagm[ę] na mocy kodu zawierając[ą] reduplikację semantyczną i pozostając[ą] w stosunku bezpośredniej determinacji składniowej” (A. Małocha-Krupa 2003: 8). Z tak systematycznym podejściem mamy jednak do czynienia w przypadku konsekwentnego rozgraniczenia pojęć tautologii i pleonazmu, które – inaczej niż u przytoczonych wyżej autorek – w literaturze przedmiotu niestety nie jest regułą⁸. W tym kontekście warto zauważyć, że samo to rozróżnienie nie znajduje bezpośredniego przełożenia na definitywne wyjaśnienie fenomenu akceptowalności, z jaką nie rzadko mamy do czynienia w przypadku mechanizmu reduplikacji (i tautologii, i pleonazmu), mimo że a priori mogło by się wydawać, iż jest zupełnie inaczej. Niemniej rozgraniczenie to jest ważnym głosem w merytorycznej dyskusji na temat istoty zjawiska. Porządkuje ono kategoryzację pojęć związanych z reduplikacją i czyni zasadną zaproponowaną poniżej typologię jej form.

⁵ Zgodnie ze „Słownikiem wyrazów obcych PWN” pleonazm wywodzi się od greckiego *pleonasmós* (gr.), po łacinie *pleonasmos*, oznaczając nadmiar. „Tautologia” (gr.). *Tautologia* (gr.) to „zdanie, powiedzenie powtarzające niepotrzebnie to, co już w wypowiedzi było zawarte” (Słownik wyrazów obcych PWN).

⁶ Począwszy od D. Buttler (1971: 249 i nast.). Więcej na ten temat por. A. Małocha-Krupa (2003: 34).

⁷ Tautologia jest niekiedy ograniczana do przypadków reduplikacji z zachowaniem formy, brzmienia wyrazów (por. D. Buttler 1971: 249 i nast., A. Małocha-Krupa 2003: 34).

⁸ Inaczej kategorie te traktuje np. „Encyklopedia Językoznawstwa Ogólnego” (1999: 594 i nast.), przypisując relację determinacji także tautologii. Także w niemieckojęzycznym dyskursie naukowym, w leksykografii i literaturze językoznawczej rzadko znajdziemy systematyczne podejście do obydwu terminów (por. M. Hoffmann 2008: 1502, 1539).

3. Powtórzenie jako błąd językowy?

Na co dzień często można spotkać się z ocenami, które zjawiskom pleonazmu oraz tautologii wydawane są niejako a priori.⁹ Są one obecne w świadomości przeciętnego człowieka jako synonim potocznego, metajęzykowego określenia „masło maślane”. Przeważające negatywne oceny wydawane są pleonazmom oraz tautologii w niemieckojęzycznej publicystyce, literaturze popularnonaukowej, poradnikach językowych oraz krytycznej leksykografii (por. W. Sanders 1996, W. Schneider 1998, B. Sick 2007, Duden – Richtiges und gutes Deutsch [=DR]). Reduplikacje posiadają tutaj status niedoskonałości językowej. Dotyczy to wielu przykładów reduplikacji (por. np. (1)) potraktowanych w krytyczny sposób przez poradnik o – *nomen est omen* – niemal tautologicznym tytule „Duden – Richtiges und gutes Deutsch”¹⁰.

Stwierdzana przewaga ocen negatywnych, często wydawanych reduplikacji niejako z góry, jednocześnie jej znaczna frekwencja w rzeczywistym języku niemieckim, wreszcie odczuwalny brak obszernych opracowań naukowych na ten temat, uzasadniają celowość zainteresowania się tą problematyką, eksploracji współczesnych dyskursów niemieckojęzycznych pod tym kątem i formułowania wniosków w oparciu o możliwie jak najbogatszy materiał językowy. Uważam, że spojrzenie na te zjawiska wymaga neutralnego podejścia do problematyki, tzn. takiego, które nie neguje z góry, unika generalizacji, docieka przyczyn i poszukuje funkcji komunikatywnych zjawisk językowych. Celem niniejszych rozważań nie jest zatem ograniczanie się do domniemanego negatywnego wymiaru pleonazmu, ale nie jest nim także bezkrytyczna obrona wartości komunikacyjnej czy niepoparte przykładami deklarowanie funkcjonalności pragmatycznej pleonazmu jako jednej z możliwych form reduplikacji. W niniejszej refleksji ograniczę się do opisu językowego kształtu, jaki niemieckojęzyczne reduplikacje, w tym przede wszystkim pleonazmy, przybierają w dyskursach, a także ich głównych cech. W tych oraz kolejnych rozważaniach pragnę zwrócić uwagę na dostrzeganą dziś, choć głównie w literaturze popularnonaukowej¹¹, wszechobecność reduplikacji semantycznej w języku niemieckim, określenie przyczyn tworzenia i znacznej frekwencji pleonazmów, by móc wreszcie odpowiedzieć na pytanie o ich komunikacyjne funkcje¹².

⁹ Pomija się przy tym różnorakie komunikacyjne funkcje tautologii oraz pewne zapotrzebowania na pleonastyczne środki wyrazu.

¹⁰ Dalej podaję jako [DR].

¹¹ Jak już wspomniałem, skąpa na temat obecności zjawiska w języku niemieckim refleksja ogranicza się przede wszystkim do piśmiennictwa leksykograficznego, popularnonaukowego i poradników językowych. Wyjątki stanowią nieliczne prace np. P. Staniewskiego (2010) i P. Bąka (2011a, 2011b, 2011c, 2015). Pierwsze spostrzeżenia dotyczące obecności pleonazmów i tautologii we współczesnym języku niemieckim przedstawiłem w Łodzi w dniu 24. czerwca 2010 roku na międzynarodowej konferencji „Felder der Sprache – Felder der Forschung. Lodzer Germanistikbeiträge. (por. P. Bąk 2011c).

¹² Pozbawione uprzedzeń spojrzenie na zjawisko pleonazmu, który niewątpliwie ma swój udział w funkcjonowaniu i rozwoju języka, stwierdzić należy w cytowanej powyżej monografii Małochy-Krupy z 2003 roku.

4. Egzemplifikacja

Przyjrzyjmy się charakterystycznym dla języka niemieckiego formom pleonazmów. Przytoczone poniżej przykłady ilustrują językowy kształt, jaki pleonazm najczęściej przybiera we współczesnych dyskursach niemieckojęzycznych. Wobec stwierdzonej kreatywności twórców pleonazmów możliwe jest istnienie wielu innych, w tym pojawienie się nowych reduplikacji, które wpiszą się w poniższe grupy¹³. Liczne spośród przykładów odnotowane są przez leksykografię w neutralny sposób jako istniejące jednostki leksykalne (13) (por. [DUW]). Frekwencja tych wyrażen oraz swoista kreatywność użytkowników języka niemieckiego przemawiają za zabraniem głosu w sprawie akceptowalności dla tego zjawiska.

Relacja przydawka – wyraz określany

(1) *alter Greis* [DR] (sędziwy starzec)¹⁴;
anfängliche Startschwierigkeiten [BS1] (początkowe trudności startowe) (por. P. Bąk 2015);
eckige Kante [forum] (kanciasty kant);
im augenblicklichen Moment [BS1] (w chwilowym momencie);
kleiner Zwerg [DR] (mały karzeł);
runde Kugel [BS2], [NS] (okrągła kula);
runder Kreis [BS2] (owalny okrąg);
tote Leiche [BS1] (martwe zwłoki);
weibliche Kandidatin [BS2] (kandydatka płci żeńskiej);
weißer Schimmel [DR] (funkcjonalny odpowiednik polskojęzycznego potocznego meta-pleonazmu *masło maślane*, por. (2) *doppelt gemoppelt*).

Relacja werboadwerbialna: okolicznik – orzeczenie¹⁵

(2) *nutzlos vergeuden* [DR] (bezczynn timerwonić/marnować (czas));
weiter fortfahren [DR] (kontynuować dalej);

¹³ Nie chodzi w tym kontekście o wyczerpujące i definitywne wyodrębnienie klas pleonazmów. Przytoczone przykłady wchodzą w skład obszernego, od 2008 roku rozbudowywanego korpusu. Wyabstrahowane na podstawie przykładów grupy pozwalają stwierdzić pewne tendencje w rozwoju leksyki współczesnego języka niemieckiego.

¹⁴ Niektóre spośród powyższych przykładów przytoczyłem obok innych pleonazmów w artykule „Sind Wiederholungen immer redundant? Zu Formen und Funktionen von Pleonasmen im Bereich der Wortbildung” (P. Bąk 2011: 33 i nast.). W dalszej części artykułu przytaczam też nowe lub niedawno odnalezione reduplikacje semantyczne. Sporo przykładów odnotowanych zostało w korpusie Bastiana Sicka (w pracy oznaczone są one symbolami [BS1] i [BS2]). Podawane tu odpowiedniki to polskojęzyczne „ekwiwalenty” o charakterze interlinearnym. Pełnią one funkcję pomocniczą, służą przedstawieniu formy i mechanizmu reduplikacji w języku niemieckim, jednak nie zawsze są w stanie w pełni oddać funkcjonalnego charakteru każdej reduplikacji w języku niemieckim, np. jednocześnie treści i formy. Nie sposób ponadto oddać przy pomocy ekwiwalentów wszystkich aspektów dotyczących relacji semantycznych między powtarzanymi członami.

¹⁵ Jako dominująca wśród przykładów zachodzi relacja między orzeczeniem a okolicznikiem skutku lub sposobu. Wiele innych przykładów pozwalających przypisać się do tej grupy przytaczam w artykule „Pleonasmus der deutschen Gegenwartssprache” (por. P. Bąk 2015).

doppelt gemoppelt [BS1] (funkcjonalny odpowiednik polskojęzycznego potocznego me-tapleonizmu *masło maślane*, por. (1) *weißer Schimmel*).

Reduplikacje transkategorialne

Wspomniane powyżej oraz liczne inne reduplikacje (por. P. Bąk 2011c i 2015) potwierdzają możliwość realizacji powtórzeń za pośrednictwem różnorodnych kategorii, nie tylko leksykalnych, ale i gramatycznych, w tym np. różnych form morfologicznych (części mowy) lub syntaktycznych (niejednakowych części zdania). W języku niemieckim realizowane są one szczególnie w zakresie modalności przy użyciu różnorodnych form morfosyntaktycznych. Pozwolę sobie nie komentować w tym miejscu wszystkich pleonazmów z osobna, przytaczając niekiedy wręcz spektakularne, lecz przede wszystkim reprezentatywne przykłady.¹⁶

(3) *Er pflegte gewöhnlich zu...* + czasownik [BS2], [DR] (przeważnie zwykł + coś robić);
Es scheint wahrscheinlich... [BS1], [BS2], [DR] (wydaje się być prawdopodobnym...);
Es kann möglich sein, dass... [BS2], [DR] (jest możliwe, że być może...);
Sie soll angeblich in... gesehen worden sein. [DR] (rzekomo miała być widziana w...).

W kontekście pytań o akceptowalność reduplikacji, w tym zarówno pleonazmu (4a), jak i tautologii (4b), (4c), (4d), należy zaznaczyć, że powtórzenia tego typu często zwracają na siebie uwagę użytkowników języka i nierzadko trudno jest je uznać za zamierzone zabiegi stylistyczne. Inne natomiast stanowią środek wyrazu umożliwiający wyeksplikowanie istotnych aspektów, często dotyczących usankcjonowania działań ludzi w określonych realiach przeróżnych dziedzin specjalistycznych czy w pewnych uwarunkowaniach prawnych:

- (4a) *Sie sind nicht berechtigt, unrechtmäßige Kopien anzufertigen.* [eB] (Nie jesteście Państwo upoważnieni do bezprawnego sporządzania kopii);
- (4b) *Die erforderlichen Korrekturen mussten vorgenommen werden.* [eB] (musiały zostać dokonane niezbędne korekty);
- (4c) *einander diametral gegenübergestellt* [architekt], [hb] (diametralnie wzajemnie przeciwstawne);
- (4d) *angeblich und vermeintlich* [psycholog: 475] (rzekomo i domniemanie).

Niektóre powtórzenia w zakresie leksykalnym oraz w obrębie kategorii morfosyntaktycznych mają szczególny charakter. Chodzi tu o częste przypadki pozornych błędów językowych. Z pewnością nie są nimi, choć nawet w literaturze popularnonaukowej i poradnikach językowych zostały potraktowane jako takie (*neu anfangen*, *neu immatrikulieren*), podobnie jak cała rzesza pleonazmów (por. szczególnie (13)):¹⁷

- (5) *neu renovieren* [BS], [DR] (podać renowacji na nowo);

¹⁶ Jak odnotowuje literatura niemiecka, głównie leksykografia [DR] i prace popularnonaukowe (zwłaszcza Sick 2007), zjawisko powtórzenia obiektywnej bądź subiektywnej **modalności** czasownika za pośrednictwem innych części mowy obserwowane jest stosunkowo często także wśród rodzimych użytkowników języka niemieckiego. Wszystkie te przypadki redakcja „Dudena” traktuje jako prototypowe błędy pleonastyczne (por. [DR: 669] oraz Sick 2007: 32).

¹⁷ Więcej informacji na ten temat można znaleźć w leksykonie [DR].

neu anfangen [welt] (zaczynać na nowo);
*nochmals überprüfen*¹⁸ [DR] (sprawdzać na nowo);
neu immatrikulieren [taz7.7.09] (podać immatrykulacji na nowo/ponownie);
noch einmal wiederholen [BS1] (powtórzyć jeszcze raz).

Konstrukcje słowotwórcze

Ważne miejsce w opisie omawianego zjawiska zajmują niemieckie reduplikacje słowotwórcze. Są to przede wszystkim derywaty, złożenia determinatywne („Determinativkomposita”), ponadto skrótowce i liczne wyrażenia pochodzenia obcego¹⁹.

Derywacja

Przyjrzyjmy się najpierw przypadkom derywacji eksplicytnej (eksplikatywnej). Derywację taką rozumiemy za W. Fleischerem (1982)²⁰ jako konstrukcję powstałą w oparciu o morfem rdzenny przez sufiksację lub prefiksację (por. H. Bußmann 2002). W kontekście dotyczącym niemieckojęzycznych pleonazmów na uwagę zasługują konstrukcje werbalne, zwłaszcza czasowniki złożone rozdzielnie. W ich przypadku często zachodzi podejrzenie o redundantny charakter występujących tu przedrostków:

(6) *sich an etwas zurückerinnern* [DUW], [BS1] (przypominać sobie coś, co było; wracać myślami do czegoś, co było, wstecz);
zusammenaddieren [BS2], [DR] (zsumować razem).

Prefiksy w wielu innych czasownikach, często odnotowanych w słownikach niemieckich, są członami na pozór redundantnymi:

(7) *festbinden* [DUW] (związać (mocno)) (por. P. Bąk 2011c);
loslassen [DUW] ((wy)puścić, upuścić);
runterdrücken [DUW] (wcisnąć);
zuschlagen [DUW] (domknąć (o drzwiach)).

W odniesieniu do funkcji prefiksu można mówić o dezambiguacji, doprecyzowaniu²¹ czy wzmocnieniu semantyki (szczególnie wyraźne jest to w przypadku leksemu *zuschlagen*)²². W wyrażeniach takich (por. (7)) formanty pełnią rolę modyfikującą znaczenie, służą ujednoznacznieniu bądź zaakcentowaniu semantyki polisemu (*los+lassen*). Ich frekwencja w dyskursach świadczy o tym, że przez użytkowników języka są akceptowane, mimo że wydobywają istotne, centralne cechy znaczeń.

¹⁸ Sam derywat *überprüfen* traktowany jest w literaturze jako tautologiczny z uwagi na iteratywność formy wyjściowej *prüfen* (łac. *iterare*) (wyrażenie wielokrotności czynności). Por. [DR].

¹⁹ W pracach z zakresu słowotwórstwa niemieckiego pleonazmom nie poświęcono do tej pory z osobna dostatecznie wiele – by nie powiedzieć – w ogóle uwagi. Por. przypis 33.

²⁰ Z oczywistych względów nie można w tym kontekście rozpatrywać derywacji implicytnej, zwanej w literaturze obrazowo derywacją zerową, wewnętrzną lub wsteczną („implizite Derivation”). Por. W. Fleischer/ I. Barz (1995).

²¹ Czasownik *lassen* jest wyrażeniem polisemicznym.

²² W wymienionych tu przypadkach chodzi o prefiksy wtórne. Na temat pojęcia „prefiksu wtórnego”, tj. przedrostka czasowników rozdzielnie złożonych por. J. Czocharski 1990: 142.

W większości czasowników prefiksy w wymierny sposób modyfikują ich semantykę. W przytoczonych poniżej przypadkach (8) wchodzi jednak w połączenia z leksemami treściowo wyrazistymi, jednoznacznymi. Nie są to ani wyrażenia polisemiczne, ani homonimy, które w danym kontekście wymagałyby dezambiguacji. W przypadku formantów *ab-*, *runter-*, *über-* w poniższych przykładach mogą nasuwać się pewne wątpliwości dotyczące faktycznego „udziału” prefiksów w konstytuowaniu semantyki leksemów i pojawić podejrzenie o redundantny charakter członów słowotwórczych:

- (8) *absinken* [DUW] (spadać, opadać (np. o temperaturze));
runterfallen [DUW] (spadać „w dół”);
überprüfen [DUW] (sprawdzać (dokładnie))²³.

Szczególny charakter wykazują czasowniki *hinaufsteigen* i *ansteigen*.²⁴ Obecność przedrostków *hinauf-* oraz *an-* jest w nich pozornie redundantna. W przypadku form wyjściowych, tzn. *steigen* oraz *drücken*, niejako na zasadzie oksymoronu istnieje możliwość derywacji *absteigen*, *heruntersteigen*, która skutkuje ukonstytuowaniem się znaczenia przeciwnego do treści leksemu wyjściowego *steigen*.

- (9) *hinaufsteigen* [DUW] (piąć się, wspinać „do góry”);
ansteigen [DUW] (wznosić się, wzrastać);
runterdrücken [DUW] (docisnąć).

Formacje złożeniowo-sufiksalne

Kolejne przykłady reduplikacji to formacje złożeniowo-sufiksalne, konstrukcje opartych na członach, które same są konstrukcjami słowotwórczymi – derywatami. Człony reduplikacji słowotwórczej pozostają jednak względem siebie w relacji współrzędności. Rozpatruję je zatem – w myśl przyjętych za A. Małochą-Krupą (2003) definicji – za konstrukcje tautologiczne. Warto przytoczyć je w tym kontekście z uwagi na fakt, iż obok licznych pleonazmów są one – w przeciwieństwie do omówionych w innym kontekście tautologicznych form bliźniaczych (P. Bąk 2015: 11 i nast.) – konstrukcjami słowotwórczymi:

- (10) *tagtäglich* [DRecht] (dzień w dzień);
wortwörtlich [DRecht] (słowo w słowo) (por. W. Fleischer 1982: 250, P. Bąk 2015: 16).

Derywat *wörtlich* i – szczególnie – *täglich* wyrażają cechy o charakterze absolutnym²⁵. W kompozycji tej obserwujemy powtórzenie morfemu leksykalnego – rdzenia.

²³ Por. przypis 18.

²⁴ Czasownik *steigen* wyraża wprawdzie ruch do góry, wznoszenie się (także w znaczeniu abstrakcyjnym), może jednak posiadać w połączeniu z innymi przedrostkami (*herunter-* oraz *ab-*) znaczenie przeciwne.

²⁵ Przypadki superlatywu absolutnego nie mają charakteru jakościowego, nie są stopniowalne, nie funkcjonują w semantycznej przestrzeni zawartej między biegunami minimum i maksimum. Jak odnotowuje literatura, przejście podobnych wyrażen do kategorii stopniowalnej zdarza się na mocy przenośni kategorialnej (por. T. Skubalanka 2002). W omawianym przypadku powtórzenie kategorii występuje w formie zleksykalizowanej. Można by w tym kontekście

Przez użycie członu kompozycyjnego (*tag-* i *wort-*) zachodzi tu reduplikacja jako ponowna gradacja (niestopniowalnej) cechy, wyrażonej już derywacją *täglich* i *wörtlich*²⁶.

Jak potwierdzają przytoczone wyżej przykłady (7), liczne przypadki reduplikacji słotwórczej są rezultatem dążenia do jednoznaczności. Tworzenie i używanie wielu leksemów bywa podyktowane obserwowanym w pewnych specyficznych domenach dyskursów zapotrzebowaniem na precyzyjność przy określaniu właściwości takich jak np. barwa, jej intensywność, odcienie lub jasność.

(11) *halbrötlich* [Farben: 1447] (jasno, lekko, delikatnie różowy);
hellbräunlich [P: 228] (jasno, lekko, delikatnie brązowawy);
hellrötlich [P: 173] (jasno, lekko, delikatnie różowy);
hellweißlich [biolog], (jasno, lekko, delikatnie biały)²⁷.

Pojawienie się w konstrukcji słotwórczej (11) członów *halb-* i *hell-*, stopniujących jasność barwy okazuje się użytkownikowi języka niewystarczające – dodatkowa gradacja jasności koloru odbywa się tu za pomocą sufiksu *-lich*²⁸.

Nie są to odosobnione przykłady na występowanie pleonazmów w dyskursach specjalistycznych. Te ostatnie okazują się być domeną różnorodnych powtórzeń. Komunikacyjna wartość reduplikacji oraz akceptowalność, z jaką się ona tutaj spotyka, okazują się być niezależnymi od formy i od charakteru relacji zespoleń, czy to tautologicznej (4b), (4c), czy to pleonastycznej (11), (12).

Doprecyzowanie, ujednolicenie wypowiedzi, dbanie o jej wyrazistość, jednocześnie zaakcentowanie i wzmocnienie wymowy uzasadniają popularność, jaką reduplikacja cieszy się w kontekstach specjalistycznych:

(12) *Rückantwort*²⁹ [DR], [DUW] (odpowiedź zwrotna);
Tätigkeitshandlung [Strafrechtswissenschaft: 245] (konkretny czyn (karalny) np. w prawnym opisie przebiegu zdarzeń kryminalnych);

poddać dyskusji inne przypadki stopniowania cechy, semu „differentiae specificae”, wpisanego w znaczenie leksemu jako najwyższy stopień właściwości rzeczy (por. *ibid.*). Wydobyć pewnej cechy odbywa się tu zazwyczaj ze względów pragmatycznych.

²⁶ Stopniowanie przymiotnika bądź przysłówka, jest realizowane zwykle w ramach kategorii fleksyjnych (syntetycznych), słotwórczych lub też w formie opisowej (analitycznej). W omawianych tu przypadkach ponowne wyrażenie tożsamej cechy ma miejsce za pomocą środków słotwórczych.

²⁷ Wyrażenie cech odbywa się w tych przypadkach w dwójnasób, w formie pleonastycznej kontaminacji wyrażen np.: *hellweiß* i *weißlich* → *hellweißlich*. Przykład ten odnotował W. Fleischer w jednej z podstawowych prac z zakresu słotwórstwa języka niemieckiego „Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache“ (1982). Autor nie rozpatruje jednak tych przypadków w kontekście reduplikacji (i np. pleonazmu). Przykłady pleonastycznych nazw zapachów w języku niemieckim omawia P. Staniewski 2010: 203–215.

²⁸ Analityczne formy konkurencyjne dla formy stopniowania oraz stylistyczne funkcje przyrostka *-lich* opisuje W. Fleischer 1982: 272.

²⁹ Słowniki języka niemieckiego objaśniają ten termin w następujący sposób: *Antwort auf eine telefonische oder schriftliche Anfrage* [DR:730 i nast.], tzn. odpowiedź na zapytanie w formie pisemnej.

Zeittakt [Brockhaus multimedial] (takt czasowy, (impuls w telekomunikacji)) (Por. P. Bąk 2015)³⁰.

Kompozycja

Szczególnie interesującą – moim zdaniem – z uwagi na specyfikę słowotwórstwa języka niemieckiego jest reduplikacja zachodząca w obrębie kompozycji determinatywnej³¹. Złożenia w języku niemieckim są w przeważającej mierze konstruowane z zachowaniem stosunku podrzędności komponentów, w którym drugi człon struktury kompozycyjnej jest określany bliżej przez poprzedzający go komponent determinujący (por. E. Donalies 2002: 57)³².

W języku niemieckim spotkać można wiele złożzeń pleonastycznych, które uwypuklają cechy pojęć. Co istotne, wydobywają one cechy istotne, nieperyferyjne. Wyrażenia takie (por. (13), (14)) są napiętnowane przez publicystów jako błędy językowe bądź niedoskonałość stylu (W. Sanders 1996, W. Schneider 1998, B. Sick 2007), jednocześnie jednak funkcjonują w polilektach, w rzeczywistości językowej i jako „pełnoprawne” wyrażenia odnotowane są przez leksykografię (por. [DUW])³³:

- (13) *Pulsschlag* [NS], [DRecht] (uderzenia tętna);
Fußpedal [BS1], [BS2], [NS], [Pons] (pedał nożny);
Ausgangsvoraussetzung [BS2] (założenia wstępne) (Poniższe przykłady – por. też P. Bąk 2015);
Einzelindividuum [BS2], [DR] (pojedynczy człowiek/osoba);
Gesichtsmimik [DR] (mimika twarzy);
Sanddünen [BS1], [manager] (piaszczyste wydmy);
Tierfauna [Gutenberg] (fauna zwierzęca);

³⁰ Podobną relację spotykamy w przypadku użycia przydawek w naukowych określeniach: *semantische Bedeutung* (Bed.: 285) [znaczenie semantyczne], *dreidimensionaler Raum* [Heck] [przestrzeń trójwymiarowa, przestrzeń euklidesowa].

³¹ W przeciwieństwie do derywatu niemieckie wyrazy złożone, o których tu mowa, składają się z samodzielnych członów leksykalnych. Odróżnienie derywacji od kompozycji oparte na rozróżnieniu między morfemami związanymi (w derywacji) i swobodnymi (w kompozycji) omawia szerzej W. Fleischer (1982: 49). Por. też przypis 34.

³² W przypadku konstrukcji rzeczownikowych w języku niemieckim o rodzaju gramatycznym całego wyrazu decyduje drugi człon. Relacja determinacji w złożeniach tego typu może funkcjonować np. na zasadzie porównania (choć nie tylko w taki sposób). Jej logikę stanowi swoiste „tertium comparationis”: *schneeweiß* – *weiß wie Schnee* [DUW]; *eiskalt* – *kalt wie Eis, sehr kalt* [DUW]; *samtweich* – *weich wie Samt* [DUW]; *seidenweich* – *weich wie Seide, sehr weich* [DUW]; *kreisrund* – *rund wie ein Kreis* [DUW]; *kugelrund* – *rund wie eine Kugel* [DUW]; *steinhart* – *hart wie ein Stein* [DUW]; *federleicht* – *leicht wie eine Feder* [DUW]; *wuzerldick* – *dick wie ein Wuzerl* [DUW]. Odwrócenie relacji porównania prowadzić może do powstania wyrażen o znamionach omawianej tu reduplikacji.

³³ Przykłady wpisujące się w ten kontekst W. Fleischer określa mianem złożzeń „ujednoznaczniających” („*verdeutlichende Zusammensetzungen*”) (W. Fleischer 1982: 101). Uznając je niestety za zjawisko rzadkie, przytacza jedynie trzy leksemy: *Schalksnarr*, *Haderlump* (W. Fleischer 1982: 101) i *Trödelkram* (W. Fleischer/ I. Barz 1995: 127). Przypadki te autor objaśnia, posługując się – *nomen est omen* – pleonazmem: „ekspresywne wzmocnienie” („*expressive Verstärkung*”) (W. Fleischer 1982: 249).

Vorderfront [BS1], [Spiegel online 25.2.2016] (przedni front);
Zukunftsperspektive [Spiegel 6/1971] (perspektywy dotyczące przyszłości);
Zukunftsprognosen [BS1], [BS2], [Spiegel 23/1976] (prognozy dotyczące przyszłości);
Zukunftspläne [Spiegel online 16.07.2017] (plany na przyszłość).

Z uwagi na pozorny wkład semantyczny członów określającego w konstytuowanie się znaczenia całego leksemu (człon ten determinuje komponent po nim następujący jedynie formalnie, nie doprecyzowując jednak znaczenia całego leksemu), relację zachodzącą w tego rodzaju konstrukcjach określam mianem pseudodeterminacji³⁴. Pleonazmy, w przypadku których ma miejsce pozorna determinacja, cechuje znaczna frekwencja w badanych dyskursach.

Wśród stwierdzonych wśród niemieckojęzycznych pleonazmów wyróżnić można następujące, szczególne przypadki reduplikacji:

Powtórzenie znaczenia wyrazu/ członu obcego przez użycie wyrażenia rodzimego³⁵

(14) *Glasvitrine* [BS2] (szklana witryna);
Vogelvoliere [BS2] (woliera dla ptaków);
Düsenjet [BS2] (potocznie o odrzutowcu, synonimy: *Düsenflugzeug* lub *Jet*);
Einkaufs-Shop [BS1], [stadtarchiv] (sklep, w którym można robić zakupy).

Powtórzenie znaczenia skrótowca przez dodanie wyrażenia pełnego
 (nie skróconego)³⁶

(15) *ABS-System* [eB] (system ABS);
CD-Disc [eB] (płyta CD);
GPS-System [eB] (system GPS);
HIV-Virus [eB] (wirus HIV);
ISBN-Nummer [eB] (numer ISBN);
PDF-Format [eB] (format PDF);
persönliche PIN-Nummer [eB] (numer PIN).

Zaznaczyć należy, że przykładów na kontrowersyjne słowotwórstwo nie brakuje głównie w prowadzonych przez laików dyskursach pseudospecjalistycznych, w tym na forach internetowych:

(16) *beschreibbare CD-R* [HiFi] (dający się zapisać CDR);
Leucht-LED [techniker-forum] (świecąca dioda LED);

³⁴ Na fakt ten zwróciłem uwagę w artykule „Pleonasmus der deutschen Gegenwartssprache” (P. Bąk 2015). Pleonazmy te zbudowane są w oparciu o mechanizm kompozycji determinatywnej. Omawiane tu przypadki nie mogą być rozpatrywane jako złożenia adytywne („Kopulativkomposita”). Te funkcjonują na zasadzie współrzędności i sumaryczności członów, które nie determinują się wzajemnie formalnie i semantycznie (np. *Dichterkomponist*, *Strumpfhose* itp.). Przeciw potraktowaniu przykładów (13), (14) jako tautologie przemawia fakt widocznej w nich formalnej, strukturalnej determinacji, którą z uwagi na ich semantykę określić należy – powtórzę – pseudodeterminacją.

³⁵ Pod tym względem użycie wyrazów obcego pochodzenia jest źródłem redundancji również w przypadku omówionej szerzej w P. Bąk (2015) derywacji oraz w użyciu przydawki.

³⁶ Powyższe przykłady omówiłem w przywołanym językowym kontekście, w jakim występują w dyskursie, w innej pracy (por. P. Bąk 2015: 15).

HDD-Festplatte [pc-forum], [Brockhaus multimedial] (twardy dysk HDD).

Wyrażaną w krytycznej wobec pleonazmów leksykografii (por. [DR]) negatywną ocenę wyrażen tłumaczy nie fakt, że pleonazm wydobywa centralne cechy pojęć, lecz odmienność form językowych, przy pomocy których cechy te są wyrażane. Jednak i wśród takich niemieckich pleonazmów kompozycyjnych znajdziemy mnóstwo reduplikacji powszechnie akceptowanych, używanych i odnotowywanych w słownikach języka niemieckiego np. w [DUW]. Oto wybrane spośród najbardziej powszechnych sformułowań, które przedstawiam też w pracy P. Bąk 2011c:

- (17) *Kriegsveteran* [DUW] (weteran wojenny);
- Volksdemokratie* [BS1], [DRecht] (demokracja ludowa);
- Zeitdauer* [DUW] (czas trwania);
- scharfkantig* [DUW] (o ostrych kantach);
- Schulungskurs* [DUW] (kurs szkoleniowy);
- Trommelrevolver* [DUW] (rewolwer bębnowy);
- Zeitverzögerung* [Brockhaus multimedial] (opóźnienie w czasie);
- Haifisch* [DUW] (rekin, dosłownie: ryba-rekin).

Fakt, że reduplikacja wydobywa tu centralne cechy pojęć, wydawać mogłoby się być przyczyną braku akceptowalności dla pleonazmu. Okazuje się – i jest to pewna symptomatyczna cecha reduplikacji (akceptowanej przez użytkowników języka), że pleonazmy bardzo często wydobywają cechy prototypowe.

5. Uwagi końcowe

Zasadniczym spostrzeżeniem poczynionym w analizie pleonazmów niemieckich jest realność czy wręcz wszechobecność reduplikacji w autentycznych dyskursach³⁷. Spojrzenie na zjawisko wymaga neutralnego podejścia do problematyki, tzn. takiego, które unika uogólnień, uwzględnia indywidualne oceny wydawanych przez poszczególnych użytkowników języka, w których świadomości – jak powiada A. Małocha-Krupa (2003: 132) – dokonuje się kategoryzacja na zasadach innych niż wyłącznie czysto zdroworozsądkowe, taksonomiczne, naukowe czy też słownikowe.

Opierając się na założeniach lingwistyki antropocentrycznej przyjąć należy, że u konkretnych ludzi, w ramach ich idiolektów (por. S. Grucza 2013: 87, 94 i nast.) możliwe jest i w rzeczywistości ma miejsce wydobywanie przez pleonazm pewnych kategorii pojęć. Co znamienne, zaakceptowane przez leksykografię niemieckie pleonazmy kompozycyjne naświetlają centralne, nieperyferyjne cechy. Potraktowanie ich jako właściwości związane z wiedzą zinternalizowaną przez poszczególnych użytkowników języka, umożliwić może dostrzeżenie pozytywnego wymiaru pleonazmu.

Reduplikacje pojawiają się często jako zamierzone powtórzenie treści. Z punktu widzenia nadawcy jest to zatem akceptowalna nadwyżka semantyczna, za którą kryje się konkretna intencja i pewna wartość komunikacyjna.

³⁷ Realny udział reduplikacji semantycznych w funkcjonowaniu i rozwoju języka omówiłem w innym kontekście (P. Bąk 2015) na przykładzie niemieckojęzycznych tautologicznych form bliźniaczych.

Jak słusznie twierdzi A. Małocha-Krupa (2003) i co potwierdzają zebrane przykłady niemieckojęzyczne, rozważań na temat reduplikacji nie można ograniczać do postrzegania jej przez pryzmat redundancji czy też błędu. Należy ją rozpatrywać m.in. w kategoriach różnic między idiolektami, między aktualizowanym znaczeniem nadawanym wyrażeniom przez autora a statusem rekonstruowanym przez odbiorcę.

Generalizujące, negatywne oceny dla pleonazmów usprawiedliwiać można faktem, że ten środek wyrazu (podobnie zresztą jak i tautologia) często ma charakter transkategorialny, tzn. jest reduplikacją semantyczną realizowaną za pomocą członów różniących się od siebie pod względem morfosyntaktycznym, są to bowiem różne części mowy lub inne części zdania.

Nie wszystkie pleonazmy mają szansę zaistnieć i przetrwać w polielektach. Powołując się na F. Gruczę (2017c: 151 i nast.), pragnę zwrócić uwagę na wartość innowacji językowych, które mają charakter naturalny. Mogą zostać zaakceptowane przez wspólnotę użytkowników języka, choć mogą też spotkać się z dezaprobatą. W ten właśnie sposób dokonuje się niewymuszony, naturalny rozwój języka:

Otóż lingwistyka [...] musi koniecznie odróżnić przede wszystkim dwa rodzaje upowszechniania (się) w obrębie danej wspólnoty poszczególnych zmian lub innowacji – naturalne i wymuszone. Z pierwszym rodzajem, który nazwać można też dobrowolnym lub spontanicznym, mamy do czynienia wtedy, gdy zainicjowana zmiana lub zaproponowana innowacja jest przez innych akceptowana (głównie) ze względu na nią samą, tzn. na przykład z uwagi na jej jakąś funkcjonalną wartość. Natomiast o drugim możemy mówić wówczas, gdy ktoś, kto ich nie akceptuje, musi się liczyć z nieprzyjemnościami lub nawet z różnego rodzaju sankcjami czy zgoła represjami. (F. Grucza 2017c: 151)

Roztrząsanie kwestii akceptowalności reduplikacji z pewnością nie może sprowadzać się do pytania o jej formę, strukturę, ani nawet o charakter relacji między członami reduplikacji (o determinację czy też współrzędność), zatem nie powinno ograniczać się do taksonomicznego ujęcia i identyfikacji reduplikacji jako pleonazm czy też tautologia. W tym sensie traktuję powyższe rozważania jako wymagające dalszej pogłębionej refleksji (por. przypis 3).

Bibliografia

- Antoniak, D. (2005), *Reduplikacje jako uniwersaliaum jezykowe*, (w:) „Investigationes Linguisticae”, vol. XII, Poznań. (URL http://www.staff.amu.edu.pl/~inve-ling/pdf/antoniak_inve12.pdf). [Pobrano 4.4.2017].
- Bąk, P. (2011a), *Grammatisch überflüssig oder lexikalisch komplementär? Vorüberlegungen zur kontrastiven Betrachtung von Tautologie und Pleonasmus im Deutschen und Polnischen*, (w:) M. Wierzbicka/ Z. Wawrzyniak (red.), *Grammatik im Text und Diskurs* (=Danziger Beiträge zur Germanistik 34). Frankfurt a. M., 261–276.
- Bąk, P. (2011b), *Ist „tautologisch“ fehlerhaft, akzeptabel oder rhetorisch relevant?*, (w:) I. Bartoszewicz/ J. Szczek/ A. Tworek (red.), *Germanistische Linguistik im interdisziplinären Gefüge II* (=Linguistische Treffen in Wrocław 7). Dresden/ Wrocław, 23–32.

- Bąk, P. (2011c), *Sind Wiederholungen immer redundant? Zu Formen und Funktionen von Pleonasmen im Bereich der Wortbildung*, (w:) D. Kaczmarek/ J. Makowski/ M. Michoń/ Z. Weigt (red.), *Felder der Sprache – Felder der Forschung* (Lodzer Germanistikbeiträge 1). Łódź, 33–42.
- Bąk, P. (2015), *Pleonasmus der deutschen Gegenwartssprache*, (w:) I. Bartoszewicz/ J. Szczęk / A. Tworek (red.), *Linguistische Treffen in Wrocław. Tom 11. (Phrasenstrukturen und -interpretationen in Gebrauch II)*. Dresden/ Wrocław, 11–23.
- Bußmann, H. (2002), *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart.
- Buttler, D. (1971), *Źródła „redundancji” leksykalnej*, (w:) „Prace Filologiczne“, t. 11, 249–263.
- Czochralski, J. (1990), *Gramatyka niemiecka dla Polaków*. Warszawa.
- Dausies, A. (2000), *Ökonomie und Kybernetik natürlicher Sprachen*. Stuttgart.
- Donalies, E. (2002), *Die Wortbildung des Deutschen. Ein Überblick*. Tübingen.
- Fleischer, W. (1982), *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen.
- Fleischer, W./ I. Barz, (1995), *Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen.
- Grice, H. P. (1975), *Logic and Conversation*, (w:) P. Cole/ J.L. Morgan (red.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York, 41–58.
- Grucza, F. (2017a), *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, (w:) S. Grucza/ M. Olpińska-Szkielko/ M. Płużyczka et al. (red.), *Franciszek Grucza. Dzieła zebrane. Tom 3. O języku, językach i lingwistyce*. Wydanie jubileuszowe z okazji 80. rocznicy urodzin. Warszawa, 43–69.
- Grucza, F. (2017b), *O wieloznaczności nazwy „język”, heterogeniczności związanych z nim desygnatów i istocie rzeczywistych języków ludzkich*, (w:) S. Grucza/ M. Olpińska-Szkielko/ M. Płużyczka et al. (red.), *Franciszek Grucza. Dzieła zebrane. Tom 3. O języku, językach i lingwistyce*. Wydanie jubileuszowe z okazji 80. rocznicy urodzin. Warszawa, 97–126.
- Grucza, F. (2017c), *Problemy historii i genezy języków ludzkich*, (w:) S. Grucza/ M. Olpińska-Szkielko/ M. Płużyczka et al. (red.), *Franciszek Grucza. Dzieła zebrane. Tom 3. O języku, językach i lingwistyce*. Wydanie jubileuszowe z okazji 80. rocznicy urodzin. Warszawa, 141–161.
- Grucza, S. (2013), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- Hoffmann, L. (1998), *Syntaktische und morphologische Eigenschaften von Fachsprachen*, (w:) L. Hoffmann/ H. Kalverkämper et al. (red.), *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft*. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 14.1). Berlin/ New York, 416–427.
- Hoffmann, M. (2008), *Mikro- und makrostilistische Einheiten im Überblick/ Micro- and macrostylistic elements: An overview*, (w:) U. Fix/ A. Gardt/ J. Knappe (red.), *Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung. Halbband 2. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 31.2)*. Berlin/ New York, 1529–1545.
- Humboldt, W. von (1836/1963), *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*,

- (w:) A. Flitner/ K. Giel (red.), (1836/1963) Humboldt–Studienausgabe. Darmstadt, 144–367.
- Małocha-Krupa, A. (2003), *Słowa w lustrze. Pleonazm – semantyka – pragmatyka*. Wrocław.
- Martinet, A. (1981), *Sprachökonomie und Lautwandel. Eine Abhandlung über die diachronische Phonologie*. Stuttgart.
- Polański, K. (red.) (2003), *Encyklopedia Językoznawstwa Ogólnego*. Wrocław/ Warszawa/ Kraków.
- Roelcke, T. (2002), *Synthetischer und analytischer Sprachbau in den deutschen Fachsprachen der Gegenwart*, (w:) Das Wort. Germanistisches Jahrbuch der GUS 2002. Moskau. 179–195.
- Roelcke, T. (2004), *Analytismus im Deutschen*, (w:) U. Hinrichs (red.), Die europäischen Sprachen auf dem Wege zum analytischen Sprachtyp (unter Mitarbeit von Uwe Büttner) (Eurolinguistische Arbeiten 1). Wiesbaden, 147–168.
- Sanders, W. (1996), *Gutes Deutsch – besseres Deutsch. Praktische Stillehre der deutschen Gegenwartssprache*. Darmstadt.
- Schneider, W. (1998), *Deutsch für Kenner. Die neue Stilkunde*. Zürich.
- Sick, B. (2007), *Zweifach doppelt gemoppelt*, (w:) B. Sick (red.), Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod 3. Köln, 29–34. [BS1]
- Sick, B. (2005), *48 Beispiele für Pleonasmen*, (URL <http://bastiansick.de/kolumnen/zwiebelfisch/48-beispiele-fuer-pleonasmen/>). [Pobrano 4.4.2017]. [BS2].
- Skubalanka, T. (2002), *Podstawy analizy stylistycznej. Rozważania o metodzie*. Lublin.
- Sperber, D./ Wilson, D. (1986), *Relevance: Communication and cognition*. Oxford.
- Staniewski, P. (2010), *Inwieweit sind die Geruchsbezeichnungen als Pleonasmen einzustufen?*, (w:) „Germanica Wratislaviensia“, Tom 130, 203–215.

Słowniki

- Brockhaus multimedial* (2003), Mannheim [Brockhaus multimedial].
- Duden* (2003), Duden – Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich [DUW].
- Duden* (2001), Duden – Richtiges und gutes Deutsch. Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich [DR].
- Duden* (2001), Duden – Die deutsche Rechtschreibung. Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich [DRecht].
- Pons Onlinewörterbuch* (URL <http://de.pons.com>) [Pobrano 4.4.2017] [Pons].
- Tokarski, J. (red.) (1980), *Słownik wyrazów obcych PWN*. Warszawa [Słownik wyrazów obcych PWN].

Źródła

- Der Spiegel* [Spiegel 6/1971], [Spiegel 23/1976], [Spiegel 11/2000].
- Dronsch, K. (2010), *Bedeutung als Grundbegriff neutestamentlicher Wissenschaft: texttheoretische und semiotische Entwürfe zur Kritik der Semantik dargelegt anhand einer Analyse zu akoueîn in Mk 4*. Tübingen-Basel. [Bed.: 285].

- Heck, T. (1993), *Methoden und Anwendungen der Riemannschen Differentialgeometrie in Yang-Mills-Theorien*. Stuttgart. [Heck].
- Jones, W.J. (2013), *Historisches Lexikon deutscher Farbbezeichnungen*. Berlin. [Farben: 1447].
- Lindau, G./ Ulbrich, E. (1928/2013), *Die höheren Pilze: Basidiomycetes*. Berlin. [P: 173], [P: 228].
- Rost, W. (2013). *Emotionen: Elixiere des Lebens*. Berlin. [psycholog: 475].
- Zeitschrift für die gesamte Strafrechtswissenschaft*, 94. [Strafrechtswissenschaft: 245].

Źródła internetowe

- URL <http://gutenberg.spiegel.de/?id=12&xid=41&kapitel=9&cHash=d614f1e822chap09> [Pobrano 4.12.2010] [Gutenberg].
- URL <http://www.handelsblatt.com/archiv/tipps-fuer-wissenschaftliche-arbeiten-schoener-schreiben/2181998.html> [Pobrano 10.8.2017] [hb].
- URL <http://www.hifi-forum.de/viewthread-26-17066.html> [Pobrano 4.12.2010] [HiFi].
- URL <http://www.manager-magazin.de/lifestyle/reise/golfreisen-die-besten-ziele-fuer-herbst-und-winter-a-1169082.html> [Pobrano 4.12.2010] [manager].
- URL <https://www.markt.de/nordrhein-westfalen/dienstleistungen/k/f%C3%A4rber+heilkr%C3%A4uter+weiterbildung/> [Pobrano 4.12.2010] [biolog].
- URL <http://www.nasenforum.de/vbulletin/showthread.php?t=10561&page=2> [Pobrano 4.12.2010] [forum].
- URL <https://neueswort.de/pleonasmus/> [Pobrano 4.12.2010] [NS].
- URL <http://www.pc-magazin.de/ratgeber/ssd-oder-hdd-hybrid-vorteile-nachteile-festplatten-ratgeber-1472408.html> [Pobrano 4.12.2010] [pc-forum].
- URL <http://www.spiegel.de/panorama/justiz/natascha-kampusch-neue-anzeige-wegen-mordes-zum-tod-von-priklopil-a-1079214.html> [Pobrano 10.8.2017] [Spiegel online 25.2.2016].
- URL <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/angela-merkel-zu-g20-krawallen-wir-haben-das-gemeinsam-gestaltet-a-1158151.html> [Pobrano 10.8.2017] [Spiegel online 16.07.2017].
- URL <http://www.stadtarchiv-bad-bevensen.de/d0101h-handel-handwerk-gewerbe/d0101h-0131> [Pobrano 4.12.2010] [stadtarchiv].
- URL <http://www.taz.de/Archiv-Suche/!5160263&s=/> [Pobrano 10.8.2017] [taz 7.7.09].
- URL <https://www.techniker-forum.de/thema/suche-aluminium-profile-fuer-leucht-led.107999/> [Pobrano 4.12.2010] [techniker-forum].
- URL https://www.welt.de/print/die_welt/kultur/article11383173/Ich-will-immer-wieder-neu-anfangen-das-geht.html [Pobrano 4.12.2010] [welt].
- URL <https://www.world-architects.com/fa/projects/view/jugendwohnheim> [Pobrano 4.12.2010] [architekt].
- materiały inne: instrukcje [eB].

Sprachontologie und Entwicklung natürlicher Sprachen

Linguistic ontology and development of natural languages

Michail L. KOTIN

Universität Zielona Góra/ University of Zielona Góra

E-mail: michailkotin1@gmail.com

Abstract: The real existence of human languages is, according to Prof. Franciszek Grucza, an anthropocentric phenomenon, i.e., it concerns not only the individual speaker's competence in the Chomskyan model, but also the existence of a language as instrument of mental activity and communication, which is situated, as an idiolect, in the minds of human beings who belong to the given language community. Idiolects are, for their part, phenomena underlying mutual changes caused by the development of the individual awareness in its permanent interaction with the idiolects of other members of the language society. The detection of these changes and their appropriate interpretation allows us to draw conclusions concerning the interaction of ontogenesis and phylogenesis in the creation of human languages. On the background of the anthropocentric linguistics developed by F. and S. Grucza, the problem in question receives a new dimension, namely it is about the dynamic aspect of the interaction of individual and socially-conditioned features as well as language acquisition and so called "systemic" change in the process of language evolution.

Keywords: anthropocentric language concept, origin of language, language change, phylogenesis, ontogenesis, language contacts

1. Einleitung. Ontologie und Genealogie der Sprache im Spiegel der anthropozentrischen Linguistik

Das Wesen der natürlichen Sprachen besteht nach der Kernthese der Warschauer Schule anthropozentrischer Linguistik (vgl. F. Grucza 1997: 11, S. Grucza 2011: 151) darin, dass sich natürliche menschliche Sprachen als Instrumente des Denkens und Kommunizierens in Form von sog. Idiolekten im Bewusstsein des jeweiligen Individuums befinden, welches zu einer bestimmten Sprachgemeinschaft gehört. Die Tradition dieser Sprachbehandlung ist sehr reich und geht u.a. auf J.N. Baudouin de Courtenay (1922: 3) zurück. Laut seiner Konzeption gibt es nämlich so viele konkrete polnische, deutsche etc. *Sprachen*, wie viele Köpfe von Polen, Deutschen etc. es gibt. Konkrete Individuen, die er als „sprachliche Menschen“ bezeichnet, sind Träger und „Objektivierer“ ihres individuellen Sprachdenkens. Sie kommen zur Welt und sterben, und mit ihnen entstehen und verschwinden auch individuelle Sprachen. Dies ist der Grund dafür, dass sich die reale Zusammensetzung einer Sprachgemeinschaft in ständiger Bewegung befindet, sodass Heraklits berühmte Worte *Πάντα ῥεῖ* („Alles fließt, alles ist in ständiger Bewegung, alles ist vergänglich“) auch – ja vor allen Din-

gen – die Sprache(n) betrifft. Die Leitthese der Warschauer Schule anthropozentrischer Linguistik erkennt einem Menschen die Rolle des Trägers mehrerer Sprachen – als in seinem Bewusstsein lebenden Idiolekten – zu. Dazu gehört in erster Linie seine Muttersprache, welche aber je nach dem konkreten Bereich ihrer Anwendung in Subidiolekte zerfällt; aber auch sämtliche Fremdsprachen, die ein Mensch beherrscht, machen den unveräußerlichen Bestandteil seiner „idiolektalen Sprachfähigkeit“ aus. Die sprachliche Ontogenese, d.h. die Aneignung und Entwicklung der individuellen Sprachkompetenz eines Kindes, multipliziert sich bei Tausenden Sprachträgern, die in deren Totalität eine sich ständig entwickelnde und verändernde Sprachgemeinschaft bilden. Der schriftlich übertragene Nachlass einzelner Gemeinschaften als Gesamtheit von individuell produzierten Texten gestatten es einem Philologen bzw. Linguisten, die Mechanismen des Sprachwandels zu ermitteln. Für vorschriftliche Epochen kann dies auf Grund von internen und externen Rekonstruktionen erfolgen. Die Kongenialität von Ontogenese und Phylogenese ist dabei zwar keine mechanistische Wiederholung der Mikroentwicklung bei der Makroevolution, welche die „*Muse Klio*“ aus der Theorie des Sprachwandels definitiv verbannen ließe – wie dies u.a. D.W. Lightfoot (1999) fordert –, aber ihre Missachtung führt zu immensen Verlusten bei den Versuchen, den Sprachwandel adäquat und suffizient zu erklären. Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, die Fragen des Sprachwandels auf dem Hintergrund der theoretischen Prämissen des anthropozentrischen Herangehens an die Sprachevolution zu behandeln. Dabei stehen die Beziehungen zwischen Ontogenese und Phylogenese im Mittelpunkt der Erwägungen.

2. Das Problem des Sprachursprungs: Ontogenese und Phylogenese

Heute ist es eher unüblich, den Sprachwandel mit dem Sprachursprung in Verbindung zu bringen. Dafür gibt es einige Gründe, die sich sowohl aus der Geschichte der Sprachwissenschaft ergeben als auch gemeinhin ontologischer Natur sind, d.h. das Wesenhafte an der menschlichen Sprache selbst betreffen.

Im *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris* für das Jahr 1871 wurde der Beschluss der Pariser Linguistischen Gesellschaft veröffentlicht, keine linguistischen Forschungsprojekte mehr zu fördern, ja gar zu bewerten, welche sich mit Fragen des Ursprungs natürlicher menschlicher Sprachen befassen. Dabei waren gerade diese Probleme ein Jahrhundert davor das Thema lebhaftester Diskussionen. Hier genügt zu erwähnen, dass die Preußische Akademie der Wissenschaften im Jahre 1770 eine Preisfrage zur besten Erklärung des Sprachursprungs ausgeschrieben hat. Im damaligen Streit zwischen J.P. Süßmilch und J.G. Herder hat sich der Letztere mit seiner These vom menschlichen Ursprung der Sprache gegen Süßmilchs These von ihrer göttlichen Herkunft durchsetzen können. Aber nicht nur die *Lösung* des Problems, sondern sogar seine *Stellung* war hundert Jahre später schon Geschichte. Die sich immer stärker als positivistisch definierende Wissenschaft (darunter auch Sprachwissenschaft) wollte nämlich nichts mehr mit Gegenständen zu tun haben, die sich nicht mithilfe empirischer Methoden entweder verifizieren oder falsifizieren ließen. Ch.F. Hockett (1960: 5) sieht darin zu recht ein Indiz der Zeit: „This action was a symptom of the times. Speculation about the origin of language had been common

throughout the 19th century, but had reached no conclusive results". Viel früher hat die Französische Akademie übrigens eine ähnliche Entscheidung getroffen, die viel bekannter ist als der Beschluss der Pariser Linguistischen Gesellschaft. Es handelt sich um den Verzicht der Akademie, neue Projekte eines *perpetuum mobile* zu bewerten. Obwohl zum Zeitpunkt dieser Entscheidung der Grund für eine prinzipielle Unrealisierbarkeit dieser Idee (also der Energieerhaltungssatz) noch nicht entdeckt wurde, hat man einfach unter dem Druck negativer Resultate darauf verzichtet, sich mit weiteren Vorschlägen eines „ewigen Triebwerks“ zu befassen. Bezüglich der Versuche, Erscheinungen zu erforschen, welche sich unmittelbarer empirischer Zugriffe entziehen, hat sich die positivistische Wissenschaft generell von der Faustregel leiten lassen, die der englische Philosoph und Präsident der Londoner Philosophischen Gesellschaft A. Ellis im Jahre 1873 formuliert hat: Untersucht werden muss nur das, was tatsächlich existiert (vgl. J.H. Stam 1976, 259).

Dennoch rückte das Problem des Ursprungs natürlicher Sprachen – wenngleich in etwas anderer Form – im 20. Jh. wieder in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Es wurde nämlich mit Erklärungsansätzen für Sprachwandel in Verbindung gebracht. Die rasche Entwicklung strukturalistischer Methoden der Spracherforschung seit de Saussure, die zunächst zur „synchronen Wende“ führte, hat etwas später auch die diachrone Dimension der Sprache in Mitleidenschaft gezogen. Dabei musste u.a. zur evidenten Kollision zwischen Sprachwandel und Sprachursprung Stellung genommen werden, da es sich in beiden Fällen um dynamische Prozesse in der Sprachevolution handelte, die einer theoretischen Reflexion bedurften. Zunächst wurde diese Kollision auf die denkbar minimalistische Art und Weise aufgelöst. O. Jespersen (1922, 418) formuliert nämlich sehr deutlich: „[...] transformation is something we can understand, while a creation out of nothing can never be comprehended by the human understanding.“ Ein halbes Jahrhundert später wurde diese skeptische Feststellung von einem der führenden Vertreter des Neodarwinismus in der Linguistik R. Lass (1997, 305) wie folgt kommentiert: „I’m not sure that this is true, but whether it is or not there is an interesting theoretical problem“. In der Tat ist das Problem des Sprachursprungs gerade aus ontologischer und genealogischer Sicht höchst interessant. Das Paradoxe daran ist dabei nicht nur – und nicht vorrangig – die Tatsache, dass die Herkunft sämtlicher Naturphänomene lediglich eine relative Erklärungsadäquatheit vorsieht. Die anthropozentrische Sprachbehandlung, welche *per definitionem* die Lokalisierung der Sprache als Sondermodul im menschlichen Bewusstsein, also im menschlichen Gehirn ansetzt, erkennt ihr somit einen ontologischen sowie genealogischen Sonderstatus zu. Dies wurde von M.K. Mamardašvili und A.A. Pjatigorskij (2011: 24-9) sehr präzise auf den Punkt gebracht. Die Erklärung des Sprachursprungs in der Ontogenese und somit auch in der Phylogenese mithilfe einer üblichen Theorie sei nicht möglich, da eine übliche Theorie die Forschungsobjekte erkläre, welche sich außerhalb des sie erforschenden Subjekts befinden. Doch im Fall der – anthropozentrisch definierten (M.K.) – menschlichen Sprache hätten wir, ähnlich wie bei Phänomenen wie unser Bewusstsein oder z.B. unser Tod, mit einem Objekt zu tun, welches unmittelbar zur Sphäre des Bewusstseins gehöre, sodass jede Theorie aus der Sicht des Subjekts notgedrungen tautologisch sei. Daher sei hier nicht eine Theorie, sondern

vielmehr eine Metatheorie erforderlich. Bezüglich des Sprachursprungs stellen sie in diesem Zusammenhang zu Recht fest, die genetisch primäre Voraussetzung der Sprache sei endgültig verschwunden und kann nicht mehr rekonstruiert werden (vgl. M.K. Mamardašvili/ A.A. Pjatigorskij 2011: 26), da das Subjekt, welches über seine Sprache reflektiert, diese schon besitzt und keinen objektiven Zugang zum postulierten „vorsprachlichen“ Zustand hat (ibid.). Diese Feststellung ist nun unbestritten anthropozentrisch, da es sich hierbei um die Reflexion eines Individuums bezüglich der Entstehung seiner Kompetenz handelt, welche dieses Individuum von dem Zustand unterscheidet, als es noch nicht reflexionsfähig gewesen ist. Man kann über den „ontologischen Status“ dieses Individuums, einschließlich der Frage, ob es im „vorsprachlichen Stadium“ seiner Entwicklung überhaupt als Individuum definierbar sei, lediglich spekulieren. Alle Versuche, den Moment der Entstehung der Sprachkompetenz beim Kind (Ontogenese) oder bei der Menschheit (Phylogenese) zu fixieren, schlagen aber gerade wegen der Unmöglichkeit, „sprachliches Subjekt“ vom „sprachlichen Objekt“ zu trennen, fehl.

Das Gesagte bedeutet keinesfalls die prinzipielle Abwegigkeit eines *jeden* Erklärungsansatzes zum Sprachursprung. Löst man sich von der „individuell reflektierten“ Ontogenese (und somit von der anthropozentrischen Methode) los, kann freilich darüber spekuliert werden, wie die menschlichen Sprachen als „beobachtbare Zeichensysteme“ hätten entstanden sein können. Allerdings erhält man dabei kein konsistentes Modell der Herkunft natürlicher Sprachen als „messbare Hirnmodule“ individueller Sprachkompetenzen. Die Kriterien, welche bei derartigen Überlegungen angewandt werden, lassen sich auf zwei wesenhafte Gruppen zurückführen, und zwar (i) ob natürliche Sprachen im Ergebnis einer kontinuierlichen, ununterbrochenen Entwicklung entstehen, und zwar von primitiven Kommunikationssystemen der Lebewesen bis hin zu den Menschensprachen (*Kontinuitätshypothese*) oder aber ob sie das Ergebnis einer gewissen „Explosion“ in Folge von Mutationen sind, sodass zwischen Tiersprachen und der Sprache der Menschen eine unüberwindbare Kluft liegt (*Diskontinuitätshypothese*); (ii) ob Sprachkompetenzen angeboren sind oder aber erlernt werden, d.h., ob das Kind bereits mit einem *a priori* gegebenen Sprachmodul zur Welt kommt (*Innate-Hypothese*) oder aber ob ihm dieses Modul erst später beigebracht werden muss, damit es sich zumindest *eine* Sprache aneignen kann (*Learned-Hypothese*), vgl. die Tabelle unten (laut I. Ulbæk 1998: 31):

Evolutionary model Acquisition model	Continuity	Discontinuity
Innate	Bickerton, Piker, Ulbanek and others	Chomsky
Learned	„Behaviourism“	Culturalism

Abbildung 1. *Learned-Hypothese* laut I. Ulbæk (1998: 31).

Für das Chomsky'sche Modell spricht u.a. die Tatsache, dass nach den Ergebnissen der modernen Forschung ein heute geborenes Kind im Prinzip dieselben mentalen

Eigenschaften besitzt wie ein Neugeborenes am Anfang unserer biologischen Geschichte (vgl. T.V. Černigovskaja 2013: 339). Bezüglich der Sprache hat es zu bedeuten, dass sich das einst im Gehirn entstandene Sprachmodul im Laufe der gesamten Menschheitsgeschichte nicht wesentlich verändert hat, sodass ein vor ca. 50 oder gar 100 tausend Jahren geborenes Kind heute die Fähigkeit besäße, jede moderne Sprache zu erlernen. Die auf Chomsky zurückgehende Konzeption des Sprachursprungs setzt voraus, dass die menschliche Sprache prinzipiell anders beschaffen ist als das, was man normalerweise als „Tiersprachen“ bezeichnet und daher nicht aus den Letzteren im allmählichen Evolutionsprozess entstanden ist. Die natürliche Sprache des *Homo sapiens* ist somit keine neue, qualitativ höhere und quantitativ umfangreichere Stufe eines kontinuierlich fortschreitenden, seinem Wesen nach einheitlichen und konsistenten Kommunikationscodes von Lebewesen, sondern eine grundsätzlich neue Kompetenz, die darauf beruht, dass die potentielle Nominalphrase mit der potentiellen Verbalphrase als logisches Modul zu einem potentiellen Satz zusammengefügt werden (vgl. N. Chomsky 1957, 1965, 1986). Diese Funktion kann aber keinesfalls mithilfe des Kontinuitätsansatzes erklärt werden und bedarf daher der Annahme eines diskreten „Ur-sprungs“ der Sprachfähigkeit beim Menschen.

Das Gesagte betrifft nun unmittelbar den Zusammenhang zwischen Genealogie der menschlichen Sprache und ihrer Primärfunktion. Postuliert man nämlich, dass die natürliche menschliche Sprache (d.h. eigentlich die Sprachfähigkeit des *Homo sapiens*) sowohl angeboren ist als auch diskontinuierlich, im Ergebnis einer explosionsartigen Mutation entstanden ist, muss man zugleich zugeben, dass die Sprachfähigkeit nicht nur, ja nicht primär auf das kommunikative Bedürfnis zurückführbar ist, sondern vielmehr Kognition im weiteren Sinn, also einschließlich Orientierung und Reflexion, zum Ausgangspunkt hat. Aus einer anderen Perspektive wird die Sprachontologie äußerst treffend vom berühmten russischen Literaturwissenschaftler und Kulturtheoretiker M. Bachtin (1979: 245) beschrieben. Die Sprache entspringe nach seiner Auffassung vordergründig dem Bedürfnis des Menschen, sich zu äußern, sich zu objektivieren. Sie benötige in ihrem Wesen nur den Sprecher und den Gegenstand seiner Äußerung; wenn die Sprache darüber hinaus als Kommunikationsmittel dienen kann, sei dies lediglich ihre Nebenfunktion, welche ihr Wesen nicht betreffe. Bei der Sprachbehandlung sollten freilich weder die Sprachgemeinschaft noch die Anzahl der Sprechenden geschmälert werden, doch bei der Definition der Natur der Sprache müsse stets beachtet werden, dass dieser Aspekt weder essentiell noch überhaupt unentbehrlich sei. Offenkundig ist diese Sprachauffassung völlig affün sowohl mit den Daten von J. Piaget (1923: 21, 77, 86) hinsichtlich der Egozentrik der sprachlichen Tätigkeit eines Kleinkindes als auch mit Chomskys Verständnis sprachlicher Ontogenese (vgl. N. Chomsky 1996: 30).

Damit müsste man sich bei den Überlegungen zum Ursprung der menschlichen Sprache begnügen, da weitere Spekulationen am Paradoxon von Subjekt und Objekt der Erforschung natürlicher Sprachen scheitern, welches oben bereits dargestellt wurde. Bezüglich des Sprachwandels können allerdings weitere, wiederum primär anthropozentrisch konzipierte essentielle Fragen behandelt werden.

3. Das Problem des Sprachwandels: Ontogenese und Phylogenese

3.1. Vorbemerkung

In der Auseinandersetzung mit dem vorwiegend synchron orientierten linguistischen Strukturalismus hat E. Coseriu in seinem 1958 veröffentlichten einschlägigen programmatischen Werk „Synchronie, Diachronie und Geschichte“. Das Problem des Sprachwandels“ (vgl. E. Coseriu 1958/1974) folgende historisch begründete Eigenschaften der Sprache genannt: (i) die Sprache ist ein in Zeichenform im Gehirn der Sprecher lokalisiertes und systematisiertes, sich ständig veränderndes Wissen; (ii) sie ist ein mit der historischen Entwicklung der sie besitzenden und nutzenden Menschengemeinschaft zusammenhängendes historisches Phänomen, dessen Wandel ihr unveräußerliches Merkmal ist und als solches keiner äußeren Ursachen bedarf; (iii) die Sprache verändert sich einfach deshalb, weil sie in der Zeit existiert, genauer, weil sich ihre Träger verändern; (iv) sämtliche Veränderungen sind ihrem Wesen nach das Ergebnis von atomaren, diskreten Akten als Folge der Sprachtätigkeit der Menschen und nicht im Zuge eines allmählichen, kontinuierlichen Wandels; (v) Jeder konkrete Wandel umfasst zwei getrennte Schritte: (a) initiierte Veränderung einer Sprachform bzw. ihrer Bedeutung oder Funktion etc. und (b) Akzeptanz oder Verwerfung des „vorgeschlagenen“ Wandels durch andere Vertreter der jeweiligen Sprachgemeinschaft (im letzteren Fall muss von nicht gelungenem bzw. nicht erfolgtem Sprachwandel gesprochen werden); (vi) die Frage nach universellen Gründen des Sprachwandels ist sinnlos, da sämtliche in der Zeit existierenden Phänomene sich ständig verändern; (vii) durchaus begründet ist dagegen die Frage nach den Ursachen eines konkreten Form- oder Bedeutungswandels in der Sprache (vgl. E. Coseriu 1958/1974: 127ff., 151).

Was verursacht bzw. beschleunigt (oder verlangsamt) nun den konkreten Sprachwandel? Hier wird in der einschlägigen Literatur üblicherweise zwischen „internen“ und „externen“ Gründen unterschieden. Zu den ersten gehört sog. „systembedingter“ Wandel, dessen Ursachen im Sprachsystem selbst bzw. in den Tendenzen seiner Entwicklung liegen; die letzteren sind dagegen außersprachlicher Natur und lassen sich etwas grob und allgemein als sozialhistorische, kulturhistorische und individuelle Faktoren (Einfluss einzelner Personen) einordnen. Die anthropozentrische Sprachbehandlung relativiert allerdings kraft ihres Grundansatzes – absolut zu Recht – diese traditionelle Dichotomie der diachronen Sprachauffassung. Es handelt sich wohl weder um systeminterne (rein linguistische) noch um systemexterne (von außen wirkende) Faktoren, sondern lediglich um unterschiedlich feststellbare Gründe. Ein Teil davon lässt sich nämlich dermaßen genau fixieren, dass die Wirkung einer konkreten Person oder einer sozialen Schicht etc. unmittelbar nachvollziehbar ist. Andere Veränderungen zeigen sich dagegen zunächst als Tendenz, die mehrere Generationen der Sprachträger überdauert und somit den Wandel vom Zustand A zum Zustand B lediglich „evolutionär“ beschreiben lässt, ohne dass individuelle oder soziale Faktoren ermittelt werden können. Dies ist aber letztendlich nur Frage des jeweiligen Erklärungsmodus. Im Weiteren werden aber die jeweiligen Sprachwandelkonzeptionen aus „technischen“ Gründen getrennt behandelt.

3.2. Systembedingter interner Wandel

Wie auch bei der Frage nach dem Sprachursprung, wird die Phylogenese auf dem Hintergrund der Ontogenese betrachtet. D.W. Lightfoot (1999) hat die Ontogenese sogar dermaßen hoch rangiert, dass der Phylogenese überhaupt kein Raum mehr gelassen wurde, und die „*Muse Clio*“ aus der Theorie des Sprachwandels nach seiner Meinung vollkommen aus der Linguistik verbannt werden könnte, was schon oben kurz behandelt wurde. Freilich ist Lightfoots Anspruch zu apodiktisch und in vielem unbegründet, aber die Rolle der Beobachtung des „individuellen Wandels“ bei der Aneignung der Sprache durch das Kind darf keinesfalls geschmälert werden. D.W. Lightfoot stellt nämlich zu Recht fest, dass die Veränderung in den grundlegenden Algorithmen der Normbehandlung bei sprachlicher Akquisition durch Kinder unumgänglich dazu führen, dass gewisse „Fehler“ als Normverstöße, welche jedoch durchaus systemkonform sind, dazu führen, dass die Fehler von heute zu den Normen von morgen werden. Dieser Erklärungsansatz geht unumstritten mit der anthropozentrischen Maxime einher, dass vermittels der Sprache im Gehirn eines Individuums das Wissen in Zeichenform nicht nur akkumuliert, sondern auch transformiert und ggf. verändert wird. Die Form der Sprachzeichen selbst unterliegt dabei einem Wandel, welcher ein Optimierungsszenario für die Harmonisierung der Form-Funktion-Korrelation umsetzt. Der Sprachwandel ist demnach nichts anderes als eine neue Parametersetzung bei bleibenden Prinzipien der Organisation der Tiefenstruktur potentieller Sätze im Sinne des von N. Chomsky und seiner Schule konzipierten Prinzipien-Parameter-Modells (vgl. N. Chomsky/ H. Lasnik 1993, D.W. Lightfoot 1991). Durch Anhäufung und Polarisierung von Varianten sowie Durchsetzung von denjenigen davon, welche die alten Normen durch Neuordnung bei Parametersetzung gegen neue ersetzen, erfolgt nun mit der Zeit auch eine Neudefinierung von Prinzipien. Im Ergebnis entstehen neue Sprachformen, die ihrerseits eine Basis für weiteren Wandel bilden.

G. Fanselow und S. Felix (1/1987) stellen ein Wandelmodell auf, bei dem das Sprachbewusstsein ständig auf der Suche nach neuen, ökonomischeren Ausdrucksformen ist und somit Optimalitäten erreicht, die ihrerseits durch weitere Ökonomisierung optimiert werden (vgl. auch E. Ronneberger-Sibold 1980). Im Grunde genommen ist ihr Modell durchaus mit dem von D.W. Lightfoot affin, auch wenn ihre Deskriptionen der Sprachentwicklung auf Grund objektiver Parameter erfolgen und daher eher phylogenetisch als ontogenetisch konzipiert sind. Doch das Ökonomieprinzip an sich ist sowohl aus ontogenetischer als auch aus phylogenetischer Sicht mehr als problematisch. Die Sprachaneignung durch das Kind demonstriert ja an ihrer Oberfläche mustergültige Prozesse von Komplikationen und nicht von „Vereinfachungen“ verschiedener Art. Auch bezüglich der historischen Entwicklung natürlicher Sprachen wäre zunächst der naive Gedanke als richtig einzuschätzen, dass sich die Sprache von ersten primitiven Formen hin zur immer größeren Komplexität entwickeln sollte. Auch die Behandlung der Sprache als Tätigkeit im Kommunikationsprozess schließt zumindest eine linear verstandene Ökonomie als Grundprinzip der Kommunikation eher aus: Es geht nämlich wohl kaum um Umsetzung ökonomischer Ausdrucksweisen um jeden Preis, sondern vielmehr um effizientes Kommunizieren, welches sowohl ökonomisch als auch sogar extrem unökonomisch verlaufen kann, je nachdem, welche konkreten

Kommunikationsziele gesetzt werden bzw. wie sie am besten erreicht werden können (vgl. R. Keller 2003). Bei der Frage nach der Herkunft der Sprache ist das Ökonomieprinzip in gewisser Hinsicht „janusköpfig“. Freilich konnten die natürlichen Sprachen nicht „von Grund auf“ dermaßen unökonomisch gewesen sein, dass ihre weitere Entwicklung einzig und allein dem Ökonomieprinzip folgte. Da nun aber diese Entwicklungsstufe der Sprachen nicht mehr rekonstruiert werden kann, können nur schon vorhandene, d.h. schriftlich bezeugte, Sprachstufen zum Vergleich gezogen werden. Diese weisen meist recht komplexe Deklinations- und Konjugationsparadigmen auf, welche sich bei der weiteren Entwicklung der älteren Sprachen auf den ersten Blick tatsächlich vereinfacht haben, auch wenn hier „Vereinfachung“ lediglich nur sehr allgemein zu verstehen ist. Nichtsdestoweniger könnte man z.B. die Ausbildung analytischer Sprachformen im Vergleich zu synthetischen als Ausdruck der Sprachökonomie interpretieren, falls man tiefere Relationen zwischen der Komplexität verschiedener Sprachebenen schmälert.

Die Theorie der „linguistischen Natürlichkeit“ (vgl. W.U. Wurzel 1984, W. Mayerthaler 1981, W.U. Dressler et al. 1987) versucht nun eine Brücke zwischen Sprachökonomie, Komplexität und Optimalität zu schlagen. Zunächst führt sie hierzu den Begriff der Markiertheit ein, welcher sich jedoch von der gängigen, von dem Prager Zirkel geprägten Markiertheit bzw. Merkmalhaftigkeit unterscheidet. Als *markiert* werden nämlich morphologische Formen verstanden, die die jeweiligen grammatischen Kategorialfunktionen mehr als minimal kodieren und somit nicht natürlich seien, da die morphologische Natürlichkeit nach der Faustregel dieser Theorie eine Eins-zu-Eins-Entsprechung (Ikonizität) von Form und Funktion voraussetzt. So seien die Formenpaare *Tisch : Tisch-e*, *Kind : Kind-er*, *Frau : Frau-en* maximal natürlich, da hier die Mehrzahl jeweils ikonisch durch ein zusätzliches morphologisches Element, das Pluralsuffix, gekennzeichnet ist. Die Pluralformen des Typs *Buch : Büch-er* sind nicht mehr so ikonisch und somit weniger natürlich, da sie sozusagen formal „doppelt belegt“ sind, und zwar neben dem Pluralsuffix die Umlaut-Alternation des Stammvokals aufweisen. Dagegen wäre z.B. das Paar *Vater : Väter* zwar nicht so natürlich wie *Tisch : Tisch-e* etc., aber natürlicher als *Buch : Büch-er*, ist ja der Plural, wenngleich wurzelintern und nicht wurzelextern (wie im klassischen Fall der Ikonizität) indiziert, so doch nur einmal belegt. Nicht ikonisch sind dagegen Paare wie u.a. *Koffer : Koffer*, wo der Plural lediglich aus dem Kontext ermittelt werden kann, und Formenpaare des Typs *Eltern-teil : Eltern* werden als kontraikonisch bezeichnet, da hierbei die Singularform und nicht die Pluralform suffixal indiziert ist. Die Grundidee der Theorie der linguistischen Natürlichkeit in deren diachronischem Ausmaß besteht nun darin, dass sich die Sprachen in Richtung auf stärkere Ikonizität entwickeln und un- bzw. kontraikonische Markierungen zunehmend zugunsten ikonisch-natürlicher Formenkodierung abbauen.

Wie lassen sich nun Minimalitäts-, Optimalitäts- bzw. Natürlichkeitskonzepte aus ontogenetischer Sicht bewerten? Es kann hier kein eindeutiges Urteil gefällt werden, zumal die experimentell feststellbaren Daten keine Kongenialität von Ontogenese und durch diese Theorien postulierte Phylogenese aufweisen. Hierzu nur ein – dabei aber sehr aussagekräftiges – Beispiel. In der jüngeren Forschung der Sprachaneignung

durch Kinder (untersucht wurden Kinder mit Englisch als Erstsprache) ist – gegen Erwartungen – nachgewiesen worden, dass das Erlernen von irregulären Konjugationsformen des Typs *come* : *came* früher erfolgt als die Aneignung der Fähigkeit, reguläre Formen richtig zu bilden, wobei es aber erst später zur Übergeneralisierung des regulären Musters vom Typ *spell* : *spell-ed* kommt, sodass die Formbildung des Typs **com-ed* oder **cam-ed* entsteht (vgl. L. Bornkessel-Schlesewsky/ M. Schlesewsky 2009: 47–48). Dagegen werden irreguläre Formen nur selten übergeneralisiert (ibid.: 48). Ohne hier auf neuroanatomische Erklärungen dieser Phänomene einzugehen, welche eine Arbeitsteilung verschiedener Hirnareale bei der Bildung regelgesteuerter und gedächtnisbasierter Flexionsformen postuliert (ibid.: 49–57), kann festgehalten werden, dass gerade irreguläre Formen sozusagen „ontogenetisch primär“ sein können. Dies geht völlig einher mit der phylogenetischen Evidenz, dass z.B. die germanischen starken Verben primäre Verbalstämme mit indogermanischem Ablaut darstellen, wohingegen die von diesen Verbalstämmen oder aber von Substantiv-, Adjektiv- Adverbialstämmen etc. abgeleiteten regulären („schwachen“) Verben erst später gebildet wurden. Freilich werden dabei viel kompliziertere Mechanismen bemüht als dies eine einfache unidirektionale Entwicklung zu Regularität und schwächerer Markiertheit im Rahmen diverser Optimalitätsszenarien vorsieht.

Die neodarwinistischen Zugriffe auf Sprachwandel (vgl. u.a. R. Lass 1997) weisen dem Sprachsystem, ähnlich zu lebendigen Organismen, immanente Eigenschaften zu, die einer evolutionär angelegten Analyse zugänglich sind, welche weitgehend unabhängig von der Rolle der Sprachträger erfolgen kann. Die Sprachentwicklung wird dabei als Anpassung an die sprachliche „Umwelt“ bzw. an die darin vorhandenen „epigenetischen Landschaften“ (Adaptation) behandelt, während die Form-Funktion-Beziehung in ihrer dynamischen Dimension als Anpassung der Sprachform an neue Umweltbedingungen definiert wird. Dieser Funktionswandel wird der Anschaulichkeit halber mit der Adaptation lebender Organismen an die sich verändernden Bedingungen ihrer Umwelt verglichen. So wie die Vogelfedern ihre Funktion von Wärmerhaltung auf Fluginstrumente ändern, ändern sich laut dieser Theorie die Funktionen des Lautwandels von rein phonetischer Assimilation zur grammatischen Kodierung (vgl. Ablaut und Umlaut in den germanischen Sprachen) etc. Daher sind laut R. Lass (1997: 337) für einen Sprachhistoriker gerade diejenigen Wandelphänomene am interessantesten, die langwierigen, mehrere Generationen der Sprachträger umfassenden Wandel demonstrieren, da sie die unmittelbaren, persönlich initiierten Einflüsse auf die jeweiligen Veränderungen ausschließen. Neben Adaptation werden dabei Erscheinungen untersucht, die – ähnlich zur Biologie – als Exaptation (vgl. St.J. Gould/ E.S. Vrba 1982: 4–15, L. de Cuypere 2005: 13–26, R. Lass 1997: 316–324) bezeichnet werden, d.h. nicht Funktionswandel, sondern Funktionsverlust von Sprachformen, wobei die jeweilige Form auch nach Funktionsverlust weiter bestehen bleibt, wie z.B. Brustwarzen bei Männern, Steißbein, Haare auf der menschlichen Haut, Blinddarmfortsatz etc. In der Sprache werden hier u.a. Folgen von Verners Gesetz (grammatischem Wechsel) bei starken Verben (wie in dt. *leiden* : *litten*, *ziehen* : *gezogen* etc.) als Beispiele für Exaptation angeführt, in deren Folge laut Lass *junks* „(sprachlicher) Müll, Abfall“ (vgl. R. Lass 1997: 316–318) entstehen, die den kognitiven Aufwand

beim Erlernen der Sprache erhöhen, ohne dass dabei neue Funktionen markiert werden.

Die neodarwinistischen Erklärungen für Sprachwandelmechanismen sind leider generell so konzipiert, dass kein Platz für ontogenetische Parallelen bleibt. Laut Lass sind für den Sprachevolutionsforscher gerade Wandelphänomene von Interesse, die kurzfristigen Wandel ausschließen. Diese These schließt aber nicht nur phylogenetischen kurzfristigen Wandel aus, sondern weitgehend auch den ontogenetischen Wandel (Spracherwerb), da dieser immer kurzfristig, dabei aber ausgerechnet aus evolutionsbiologischer Sicht von essentieller Bedeutung ist.

Gehen wir nun zum mittel- bzw. kurzfristigen Wandel über, der vorwiegend nicht „intern-systematisch“, sondern vielmehr „extern-soziokulturell“ erklärt wird und keine direkten Parallelen in der Ontogenese hat.

3.3. Sozialhistorisch bedingter externer Wandel

Diese Wandelart schließt die Untersuchung der Wechselwirkung von Ontogenese und Phylogenese weitgehend aus. Das Einzige, was hier in Frage käme, wären Überlegungen zur eventuellen Kongenialität der Reihenfolge in der Aneignung des neuen Wortguts durch das Kind und der Wortschatzerweiterung einer gegebenen Sprache. Doch auch dieser Aspekt der Sprachdynamik lässt sich wohl kaum befriedigend beschreiben, gibt es ja in der Sozialentwicklung der Gesellschaft zu viele externe Inputphänomene, als dass auch nur sehr allgemein postulierte Affinitäten zwischen individueller Akquisition und Gesamtentwicklung denkbar wären. Daher werden unten lediglich allgemeine, grundsätzlich nur phylogenetisch zu verstehende Gründe für extern bedingten Sprachwandel aufgeführt, die von verschiedenen Forschern genannt werden: (i) Veränderungen in den Ritualen einer gegebenen Sprachgemeinschaft (vgl. W. Labov 1972); (ii) Veränderungen der wichtigsten Lebensformen der Sprachbenutzer, z.B. Wechsel des nomadischen zur sesshaften Lebensweise, Völkerwanderungen etc. (vgl. W.P. Lehmann 1978); (iii) kulturelle und zivilisatorische Entwicklungen: Wissenschaft und Technik, Religion, Recht, Mediensphäre sowie Kriege, Revolutionen etc. (vgl. E. Coseriu 1958/1974); (iv) Einfluss von einzelnen Personen auf die Sprachentwicklung: Theologen, Dichter, Kanzleischreiber, Philologen, Politiker u.a. (vgl. A. Bach 1939); (v) Einfluss von Kulturträgerschichten als führenden Kräften einer Sprachgemeinschaft auf einer bestimmten Etappe ihrer Entwicklung: Mönche, Ritter, Kaufleute, Bürgertum etc. (vgl. H. Eggers 1965–1973).

Auch hier kann die anthropozentrisch ausgerichtete Sprachforschung einen erheblichen Beitrag leisten, falls sie in Kooperation mit der Textlinguistik bzw. den philologischen Methoden der Textforschung den Beitrag einzelner Individuen zur Ausbildung neuer Sprachformen bzw. Umdeutung ihrer genuinen Semantik und Funktion feststellen hilft.

Zuletzt sei hier das Problem des Einflusses der Sprachkontakte auf den Sprachwandel angesprochen. Bekanntlich werden Sprachkontakte als einer der stärksten Faktoren des Sprachwandels betrachtet. Die grundsätzliche Frage ist dabei aber, ob sie ihrem Wesen nach zu externen Wandelfaktoren oder aber zu den Beschleunigern interner Wandeltendenzen gezählt werden müssen. Laut der so genannten „anything-

goes“-Hypothese (vgl. Y. Matras 1998, S.G. Thomason/ T. Kaufman 1988, S.G. Thomason 2001) ist im Prinzip jeder Wandel in der „aufnehmenden“ Sprache unter dem Einfluss der Kontaktsprache möglich. Mehrere Fallstudien beweisen dagegen, dass zumindest beim systematischen, regelgesteuerten Sprachwandel lediglich Entwicklungstendenzen beschleunigt werden, welche das jeweilige „aufnehmende“ System deshalb zulässt, weil es selbst vergleichbare Tendenzen, wenngleich in einer nicht dermaßen offenen Form wie die Gebersprache, aufweist (vgl. M.L. Kotin 2012: 319, E. Bidese/ A. Padovan/ A. Tomaselli 2013, 2014, W. Abraham 2014: 444). „Interne“ und „externe“ Wandelfaktoren lassen sich nun auch hier aus anthropozentrischer Perspektive wohl kaum voneinander scharf trennen.

4. Fazit

Das anthropozentrische Herangehen an natürliche Sprachen sollte nicht nur aus synchroner, sondern auch aus diachroner Sicht eine stärkere Anwendung finden. Insbesondere ist es gerade bei Fragestellungen produktiv, die Sprachontologie und Sprachgenese betreffen, und zwar vor allen Dingen in dem für die historische Sprachwissenschaft essentiellen Bereich der Affinitäten von Ontogenese und Phylogenese in der Sprachentwicklung liegen. Dieses Herangehen erlaubt es einerseits bei der Behandlung von Problemen des Sprachursprungs die Grenzen der Erkenntnis auf dem Gebiet der menschlichen Sprachen angemessen festzulegen. Andererseits ist es bei der Erklärung der Wechselwirkung interner und externer Faktoren des Sprachwandels äußerst hilfreich.

Bibliographie

- Abraham, W. (2014), *Schriften zur Synchronie und Diachronie des Deutschen*. In: A. Kątny/ M.L. Kotin/ E. Leis et al. (Hrsg.), *Danziger Beiträge zur Germanistik*. Frankfurt a. M. etc.
- Bach, A. (1939): *Geschichte der deutschen Sprache*. Heidelberg.
- Bachtin, M.M. (1979), *Estetika slovesnogo tvorčestva*. Moskva.
- Baudouin de Courtenay, J.N.. (1922), *Zarys historii języka polskiego*. Warszawa.
- Bidese, E./ A. Padovan/ A. Tomaselli (2013), *Bilingual competence, complementizer selection, and mood in Cimbrian*. In: W. Abraham/ E. Leiss (Hrsg.), *Dialektologie in neuem Gewand: Zu Mikro-/Varietätenlinguistik, Sprachenvergleich und Universalgrammatik*. Hamburg, 47–58.
- Bidese, E./ A. Padovan/ A. Tomaselli (2014), *The syntax of subordination in Cimbrian and the rationale behind language contact*. In: “Language Typology and Universals“ 67/4, 489–510.
- Bornkessel-Schlesewsky, I./ M. Schlewsky (2009), *Processing Syntax and Morphology: A Neurocognitive Perspective*. Oxford.
- Bulletin de la Société de Linguistique de Paris* (1871), volume premier. Paris.
- Chomsky, N. (1957), *Syntactic Structures*. The Hague-Paris.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge (Mass.).

- Chomsky, N. (1986), *Knowledge of Language*. New York.
- Chomsky, N. (1996): *Powers and Prospects. Reflections on human nature and the social order*. London.
- Chomsky, N./ H. Lasnik (1993), *Principles and parameters theory*. In: J. Jacobs/ A. von Stechow/ W. Sternefeld et al. (Hrsg.), „Syntax. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung“ Halbbd. 1. Berlin/ New York, 506–569.
- Coseriu, E. (1958), *Sincronia, diacronia e historia. El problema del cambio lingüístico*. Montevideo. Deutsche Ausgabe: *Synchronie, Diachronie und Geschichte. Das Problem des Sprachwandels* (1974). München.
- Cuyper, L. de (2005), *Exploring exaptation in language change*. In: „Folia Linguistica Historica. Acta Societatis Linguisticae Europaeae” XXVI/ 1–2, 13–26.
- Černigovskaja, T.V. (2013), *Češirskaja ulybka kota Šředingera. Jazyk i soznanije*. Moskva.
- Dressler, W.U./ W. Mayerthaler/ O. Panagl et al. (1987), *Leitmotifs in Natural Morphology*. Amsterdam/ Philadelphia.
- Eggers, H. (1965– 1973): *Deutsche Sprachgeschichte* in 4 Bd. Reinbeck bei Hamburg.
- Fanselow, G./ S. Felix (1987), *Sprachtheorie. Eine Einführung in die generative Grammatik*, Bd. 1: *Grundlagen und Zielsetzungen*, Bd. 2: *Die Rektions- und Bindungstheorie*. Tübingen.
- Gould, St.J./ E.S. Vrba (1982), *Exaptation – a missing term in the science of form*. In: „Paleobiology” 8 (1), 4–15.
- Grucza, F. (1997), *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, In: F. Grucza/ M. Dakowska (Hrsg.), *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa, 7–21.
- Grucza, S. (2011), *Lingwistyka antropocentryczna a badania okulograficzne*, In: „Lingwistyka stosowana” 4, 149–162.
- Keller, R. (2003), *Sprachwandel – Von der unsichtbaren Hand in der Sprache*. 3., durchges. Aufl. Tübingen und Basel.
- Kotin, M.L. (2012), *Gotisch. Im (diachronischen und typologischen) Vergleich Heidelberg*.
- Labov, W. (1972), *Rules for Ritual Insults*. In: W. Labov (Hrsg.), *Language in the Inner City*, Philadelphia, 297– 353.
- Lass, R. (1997), *Historical Linguistics and Language Change*, Cambridge.
- Lehmann, W.P. (Hrsg.) (1978), *Syntactic Typology. Studies in the Phenomenology of Language*. Sussex.
- Lightfoot, D.W. (1991), *How to Set Parameters – Arguments from Language Change*, Cambridge.
- Lightfoot, D.W. (1999), *The Development of Language – Acquisition, Change and Evolution*. Oxford.
- Hockett, Ch.F. (1960), *The Origin of Speech*. In: “Sceintific American” 203, 88–96.
- Mamardašvili, M.K./ A.M. Pjatigorskij (2011), *Simvol i soznanije*. St. Petersburg.
- Matras, Y. (1998), *Utterance modifiers and universals of grammatical borrowing*. In: “Linguistics” 36/1, 281–331.
- Mayerthaler, W. (1981), *Morphologische Natürlichkeit*. Wiesbaden.

- Piaget, J. (1923), *Le language et la pensée chez l'enfant*, deutsch von N. Stöber (1983): *Sprechen und Denken des Kindes*. Frankfurt a.M.
- Ronneberger-Sibold, E. (1980), *Sprachverwendung – Sprachsystem, Ökonomie und Wandel*. Tübingen.
- Stam, J.H. (1976), *Inquiries into the Origin of Language. The Fate of a Question*. New York/ Hagerstow/ San Francisco.
- Thomason, S.G. (2001): *Language Contact. An Introduction*. Edinburgh.
- Thomason, S.G./ T. Kaufman (1988), *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics*. Berkeley/ Los Angeles.
- Ulbæk, I. (1998), *The origin of language and cognition*. In: J.R. Hurford/ M. Studdert-Kennedy/ Chr. Knight (Hrsg.), *Approaches to the Evolution of Language: Social and Cognitive Base*. Cambridge/ New York, 30–43.
- Wurzel, W.U. (1984), *Flexionsmorphologie und Natürlichkeit – Ein Beitrag zur morphologischen Theoriebildung*, Berlin.

Kilka uwag o frazeologizmach w słownikach dwujęzycznych online

Some remarks on phrasemes in bilingual online dictionaries

Magdalena LISIECKA-CZOP

Uniwersytet Szczeciński/ University of Szczecin

E-mail: magdalena.lisiecka-czop@usz.edu.pl

Abstract: This paper deals with the lexicographic description of phraseologic units in online dictionaries. Bilingual electronic dictionaries are not limited by space capacity, unlike paper dictionaries. Besides they offer the possibility of searching, selecting, and complementing lexicographic data in several ways, linking to other information sources such as electronic corpora. These factors influence the format of the presentation of phrasemes and remove many problems with multiword expressions, which print dictionaries have to tackle. The discussion first involves the selection of phrasemes. It makes sense to find fixed expressions useful for foreign language learners and distinguish between the ones relevant for the active usage and those for the reception. It could be taken into account by lexicographers to lemmatise phrasemes both as headwords of their own as well as under each component, as a part of their micro-structure. The second question is what is the appropriate citation form to be entered. The current lexicographic practice tends to lemmatise verbal phrases in the infinitive form, however this may be confusing because of several morphological and syntactic restrictions. Therefore it seems more adequate if verbal phrases occur in the form indicating the slots in the valency like *jd. zieht jdn. über den Tisch*. On the other hand the citation form should indicate grammatical, lexical and pragmatic variation by the means of typography and proper examples, e.g. from a corpus. Obligatory, facultative, and alternative components should be marked as well. The different lexicographic practices were discussed on the example of phrasemes with the component *Tisch* from bilingual German-Polish dictionaries such as Pons, Leo, Bab.la, and Glosbe as well as two phraseologic dictionaries.

Keywords: exicography, phraseography, phraseology, online dictionaries, phrasemes, lemmatization, citation form

Wstęp

Opis leksykograficzny frazeologizmów jest istotnym czynnikiem wpływającym na jakość i przydatność słownika. Stwierdzenie to odnosi się w równym stopniu do słowników drukowanych jak i do słowników elektronicznych, w tym również dostępnych online, które w ostatnich latach zdają się coraz bardziej wypierać słowniki tradycyjne.

Przyczyn zjawiska rosnącej popularności słowników internetowych jest co najmniej kilka. Ch. Möhrs i C. Müller-Spitzer wymieniają wśród nich:

1. brak ograniczeń miejsca – medium elektroniczne umożliwia pisanie artykułów hasłowych bez konieczności używania skrótów i innych technik kondensacji tekstu, typowych dla słowników drukowanych. Sprzyja to przejrzystemu, przyjaznemu dla użytkowników układowi artykułu hasłowego;

2. dostosowanie do użytkownika – dane leksykograficzne mogą być wyszukiwane i prezentowane w różnorodny sposób, w zależności od potrzeb i preferencji użytkownika. Co więcej, liczne słowniki internetowe są z założenia słownikami interaktywnymi. Mają bowiem wbudowane moduły umożliwiające dodawanie, uzupełnianie i korektę artykułów hasłowych. Zazwyczaj jest to możliwe po akceptacji moderatora, tak aby uniknąć nadużyć. Tak więc słownik internetowy jest systemem otwartym, który podlega ciągłym modyfikacjom i aktualizacjom, podczas gdy słownik drukowany jest systemem zamkniętym, którego zawartość jest niezmienna, przynajmniej do ukazania się następnego wydania;
3. powiązanie z innymi zasobami sieciowymi – wbudowane odsyłacze i linki umożliwiają wygodne i proste poruszanie się po zasobach sieciowych (inne miejsca w tym samym słowniku, inne słowniki, tabele fleksyjne, korpusy językowe, encyklopedie) i pozyskiwanie dodatkowych informacji na temat danej jednostki leksykalnej, a także równoległą prezentację hasła w różnych słownikach i zasobach internetowych;
4. oparcie słowników na korpusach językowych – w odróżnieniu od słowników drukowanych, które bazują na przykładach skonstruowanych przez autorów lub specjalnie wyekscerpowanych na potrzeby słownika, liczne słowniki internetowe, opierają się na korpusach językowych, obejmujących statystycznie reprezentatywną, szeroką próbę autentycznych danych językowych. W przypadku słowników bilingwalnych wykorzystuje się niekiedy również korpusy równoległe. Coraz bardziej wyrafinowane metody analizy komputerowej umożliwiają wyszukiwanie jednostki, formy lub grupy leksykalnej zarówno w korpusie jak i słowniku, a także prezentację danych korpusowych obok danych leksykograficznych. (zob. Ch. Möhrs/ C. Müller-Spitzer 2012: 6 i nast., tłum.: M. L.-Cz.).

Do powyższych czynników dochodzi jeszcze łatwość wyszukiwania jednostki leksykalnej – poprzez okienko wyszukiwania i możliwość wpisania fragmentu leksemu w skróconej formie, a także ze sporą tolerancją dla błędnej pisowni – albo wyszukanie hasła poprzez kliknięcie hiperlinka. Należy jeszcze wspomnieć o wygodzie użytkowania – możliwe jest korzystanie z zasobów słownikowych na urządzeniach mobilnych – smartfonach (które prawie każdy ma przy sobie), tabletach czy notebokach – wystarczy mieć tylko dostęp do sieci, choć i to nie jest warunkiem koniecznym, gdyż istnieje szereg aplikacji działających offline. Dostrzegając potencjał smartfonów, większość portali leksykograficznych udostępnia specjalne aplikacje przeznaczone na podręczne urządzenia mobilne.

Celem moich rozważań jest odpowiedź na pytanie, czy przedstawione nowe możliwości, które stwarza leksykografia elektroniczna, sprzyjają systematycznej, spójnej i przyjaznej dla użytkownika prezentacji frazeologizmów w słownikach bilingwalnych. Czy materiał frazeograficzny jest wystarczająco obszerny, czy jego odnalezienie nie sprawia kłopotów i czy opis jest informatywny?

Analizie poddałam cztery popularne słowniki internetowe, występujące w relacji niemiecko-polskiej: PONS¹, LEO², BAB.LA³ i GLOSBE⁴.

1. Obszerność i selekcja materiału frazeologicznego

Nawet powierzchowna analiza ilościowa słowników bilingwalnych pozwala stwierdzić, że zawierają one znacznie mniej frazeologizmów, niż słowniki frazeologiczne⁵. Jest to zrozumiałe i uzasadnione, ponieważ słowniki ogólne mają być reprezentatywne dla języka, którym porozumiewa się ogół użytkowników. Dlatego też szczególne zasoby leksykalne, jakimi są frazeologizmy, mogą być uwzględnione tylko w pewnym stopniu, a nie kompleksowo, jak to czynią słowniki frazeologiczne.

Na przykład popularny niemiecki słownik frazeologiczny online *redensarten-index.de* (RI) zawiera 28 frazeologizmów z członem *Tisch*:

1. bei Tisch;
2. vom Tisch sein;
3. den Tisch decken;
4. reinen Tisch machen;
5. auf dem Tisch liegen;
6. unter dem Tisch liegen;
7. unter den Tisch fallen;
8. etwas vom Tisch kriegen;
9. die Sache muss vom Tisch;
10. etwas auf den Tisch legen;
11. nicht auf den Tisch kommen;
12. sich an einen Tisch setzen;
13. etwas unter den Tisch kehren;
14. jemanden unter den Tisch trinken;
15. am runden Tisch; der runde Tisch;
16. jemanden über den Tisch ziehen;
17. etwas unter den Tisch fallen lassen;
18. über den Tisch / Ladentisch gehen;
19. zu Tisch rufen/ bitten/ gehen/ sein;
20. die Karten (offen) auf den Tisch legen;
21. (Scheine, Geld) auf den Tisch blättern;
22. am grünen Tisch; vom grünen Tisch aus;
23. alle/ beide Parteien an einen Tisch bringen;
24. (mit der Faust) auf den Tisch hauen/ schlagen;
25. etwas (einfach) vom Tisch wischen/ fegen; etwas unter den Tisch wischen/ fegen;
26. Trennung/ Scheidung von Tisch und Bett; von Tisch und Bett getrennt sein/ leben;

¹ <http://pl.pons.com>.

² <http://www.leo.org/>.

³ <http://pl.bab.la/sownik/>.

⁴ <https://pl.glosbe.com/>.

⁵ Jeśli chodzi o słowniki jednojęzyczne, proporcje mogą być inne. Np. M. Bańko stwierdza, że jednotomowe słowniki języka polskiego zawierają więcej frazeologizmów niż popularny *Słownik frazeologiczny współczesnej polszczyzny* Bąby i Liberka (M. Bańko 2001:153).

27. Ist die Katze aus dem Haus, tanzen die Mäuse auf dem Tisch; Ist die Katz aus dem Haus, rührt sich die Maus; Wenn die Katze aus dem Haus ist, tanzen die Mäuse;
28. bei jemandem die Füße / Beine unter den Tisch strecken / stecken / stellen / haben; die Beine / Füße unter jemandes Tisch strecken / stecken / stellen / haben.

Słownik frazeologiczny niemiecko-polski online⁶ (FRAZ) zawiera natomiast 14 frazeologizmów:

1. da wird reiner Tisch gemacht;
2. #jd. macht mit #etw. reinen Tisch;
3. #jd. trinkt #jdn. unter den Tisch;
4. am runden Tisch;
5. am grünen Tisch;
6. bei Tisch;
7. nach Tisch;
8. vor Tisch;
9. zu Tisch;
10. von Tisch und Bett getrennt leben;
11. bar auf den Tisch des Hauses;
12. #jd. zieht #jdn. über den Tisch;
13. #jd. streckt die Beine unter #jds. Tisch;
14. #etw. ist vom Tisch.

Podobna analiza dwujęzycznych słowników ogólnych wykazała, że niemiecko-polska wersja słownika PONS zawiera 13 frazeologizmów (ściślej 12, ponieważ pierwszy i drugi wpis dotyczy jednego, polisemicznego frazeologizmu), określanych jako “zwroty”:

- | | |
|---|---|
| 1. [mit etw] reinen Tisch machen <i>fam</i> | – uporządkować [<i>oder</i> uregulować] [coś]; |
| 2. [mit etw] reinen Tisch machen <i>fam</i> | – zrobić [z czymś] porządek; |
| 3. unter den Tisch fallen <i>fam</i> | – nie zostać uwzględnionym; |
| 4. etw unter den Tisch fallen lassen <i>fam</i> | – pominąć coś; |
| 5. etw ist vom Tisch <i>fam</i> | – to już jest załatwione <i>fam</i> ; |
| 6. jdn über den Tisch ziehen <i>fam</i> | – nabrać kogoś <i>fam</i> ; |
| 7. am runden Tisch | – przy okrągłym stole; |
| 8. vom grünen Tisch aus | – zza biurka; |
| 9. mit der Faust auf den Tisch hauen | – wałnąć pięścią w stół <i>fam</i> ; |
| 10. die Karten offen auf den Tisch legen | – kłaść [<i>perf</i> położyć] karty na stół; |
| 11. sich an den gedeckten Tisch setzen | – przyjść na gotowe; |
| 12. jdn unter den Tisch trinken <i>fam</i> | – okazać się silniejszym w piciu; |
| 13. Einwände vom Tisch wischen | – lekceważyć zarzuty. |

Ponadto jedno z połączeń wielowyzrazowych, odnotowanych również przez RI – ‘den Tisch decken’ – ‘nakrywać do stołu’, jest właściwie kolokacją, gdyż nie wykazuje metaforyczności znaczenia i słusznie zostało umieszczone w pierwszej, głównej, części artykułu hasłowego.

⁶ <http://frazeeologizmy.univ.szczecin.pl/>

Słownik niemiecko-polski LEO podaje w artykule hasłowym *Tisch* jedną kolokację oraz cztery frazeologizmy czasownikowe (w części hasła zatytułowanej ‘Verben’), przy czym również wśród tych wpisów znajdują się frazeologizmy polisemiczne (3 i 4) oraz warianty frazeologiczne (2 i 5):

1. sprzątać ze stołu *perfektiv*: sprzątnąć – den Tisch abdecken;
2. wykładać coś na stół *perfektiv*: wyłożyć – etw.^{Akk.} auf den Tisch legen – *Karten*;
3. zignorować coś – etw.^{Akk.} (einfach) vom Tisch fegen [*fig.*];
4. odrzucić coś bez namysłu – etw.^{Akk.} (einfach) vom Tisch fegen [*fig.*];
5. wykładać karty na stół [*fig.*] *perfektiv*: wyłożyć – die Karten (offen) auf den Tisch legen [*fig.*].

Słownik LEO podaje również jedno przysłowie w części hasła zatytułowanej ‘Phrasen’:

myszki tańczą, kiedy kota nie czują – ist die Katze aus dem Haus, tanzen die Mäuse auf dem Tisch.

Jeszcze mniej zwrotów podaje słownik GLOSBE, bo tylko dwie kolokacje, przy czym zwroty nie są częścią mikrostruktury artykułu hasłowego, lecz występują jako oddzielne hasła:

- | | |
|-----------------------------|--------------------|
| 1. den Tisch decken | – nakryć do stołu; |
| 2. sich an den Tisch setzen | – siadać do stołu; |

dwa związki frazeologiczne:

- | | |
|-------------------------|-----------------|
| 1. runder/ Runder Tisch | – okrągły stół; |
| 2. Tisch und Bett | – małżeństwo; |

oraz jedno przysłowie:

Wenn die Katze aus dem Hause ist, tanzen die Mäuse (auf dem Tisch) – Myszy dokazują, gdy kota nie czują; Gdy kota nie ma, myszy harcują.

Inne frazeologizmy z członem *Tisch* obecne są w korpusie równoległym wyświetlanym pod opisem leksykograficznym hasła w słowniku GLOSBE, ale nie są obecne w samym opisie, np.:

Die Landwirtschaft sieht kinderleicht aus, wenn man sie vom grünen Tisch aus betreibt und die Getreidefelder meilenweit weg sind.	Uprawianie ziemi wydaje się dziecinnie proste, gdy siedzisz za biurkiem, a od najbliższego pola dzieli cię szmat drogi
--	--

W słowniku BAB.LA nie występują w opisie hasła *Tisch* żadne jednostki frazeologiczne, natomiast wpisując w okienko wyszukiwania frazeologizmy z tym rzeczownikiem, odnajdziemy trzy opisy:

- | | |
|-------------------------|---------------------------------------|
| 1. den Tisch decken | – nakrywać do stołu, nakryć do stołu; |
| 2. runder Tisch | – okrągły stół; |
| 3. vom grünen Tisch aus | – zza biurka, biurokratycznie. |

Liczne frazeologizmy można natomiast odnaleźć w korpusie równoległym BAB.LA, towarzyszącym hasłu *Tisch*, np.:

Aber ich möchte kurz auf eine
gegenteilige Sache zu sprechen kommen
und zususagen reinen **Tisch machen**

Ale teraz chcę obrócić to do góry
nogami, wyłożyć kawę na ławę
i oczyścić atmosferę.

Użytkownik portalu jest jednak w konfrontacji z przykładami pozostawiony własnej dedukcji, autorzy słownika nie dostarczają mu żadnych wskazówek ani informacji dotyczących frazeologicznego użycia tej jednostki wielowyrazowej.

Skoro słowniki bilingwalne zawierają mniej frazeologizmów niż słowniki frazeologiczne czy korpusy językowe, to można sobie postawić pytanie, według jakich kryteriów należy dokonać wyboru tych jednostek frazeologicznych?

Autorzy starszych słowników dwujęzycznych zwykle kierowali się przy selekcji materiału frazeologicznego własną kompetencją językową i intuicją. J. Czochrański i K.D. Ludwig, twórcy *Słownika frazeologicznego niemiecko-polskiego*, uzasadniają to w następujący sposób:

Staraliśmy się w miarę możliwości uwzględnić te frazeologizmy, które aktualnie należą do powszechnie stosowanych frazemów i tym samym odpowiadają współczesnemu uzusowi językowemu i językowi ogólnemu⁷ (J. Czochrański/ K.D. Ludwig 1996: 175, tłum.: M. L.-Cz.).

przy czym przyznają, że współczesny uzus jest dość względnym punktem odniesienia, zależnym również od przynależności pokoleniowej.

Wybór frazeologizmów w słowniku dwujęzycznym uzależniony jest również od celu – czy słownik ma służyć przede wszystkim recepcji – wtedy należałoby uwzględnić jak największą liczbę frazeologicznych jednostek leksykalnych, czy też produkcji językowej – w takim przypadku należałoby uwzględnić te frazeologizmy, które użytkownik powinien czynnie opanować, aby móc sprawnie komunikować się w języku obcym. Wtedy też ich opis leksykograficzny powinien być dostosowany do wymogów aktywnego użycia (por. D. Dobrovol'skij 1999: 164 i nast.).

Ponieważ głównymi obszarami zastosowania ogólnych słowników bilingwalnych jest translacja i akwizycja języka, pewnym punktem odniesienia mogłoby stać się tzw. minimum, czy optimum frazeologiczne. O stworzenie takiego optimum dla osób uczących się języka niemieckiego jako obcego pokusili się E. Hallsteinsdóttir/ M. Šajankova/ U. Quasthoff (2006).

Przeprowadzili oni dwa badania – frekwencyjną analizę 1112 frazeologizmów, występujących w słownikach Deutsch als Fremdsprache (jednojęzycznych, przeznaczonych dla osób uczących się niemieckiego), w niemieckim korpusie „Deutscher Wortschatz”⁸ oraz ankietę wśród rodzimych użytkowników języka niemieckiego na temat znajomości tychże frazeologizmów. Pomijając pewne słabości tej metody – np.

⁷ „Wir haben uns bemüht, möglichst die Phraseologismen zu verzeichnen, die zu den heute allgemein verwendeten Phrasemen gehören und somit weitgehend dem gegenwärtigen Sprachgebrauch und der Allgemeinsprache entsprechen.“

⁸ <http://wortschatz.uni-leipzig.de/de>.

oparcie na korpusie języka pisanego i statystycznie nie do końca reprezentatywny dobór osób do badania ankietowego⁹ – korelacja tych dwóch badań daje wgląd w relewancję komunikacyjną poszczególnych frazeologizmów.

E. Hallsteinsdóttir/ M. Šajankova/ U. Quasthoff wyodrębnili grupę 143 frazeologizmów, które zarówno często występują w korpusie (ponad 500 przykładów), jak i są wskazywane przez ponad 75% ankietowanych jako element ich słownictwa aktywnego. Wśród tych frazeologizmów znalazły się dwa z komponentem *Tisch*, notowane przez badane przeze mnie słowniki:

- *jn über den Tisch ziehen* (miejsce 71) oraz
- *unter den Tisch fallen* (miejsce 87).

Frazeologizm *jn über den Tisch ziehen* jest obecny w słownikach frazeologicznych RI i FRAZ, ale tylko w jednym dwujęzycznym słowniku ogólnym online – PONS.

Drugi frazeologizm, *unter den Tisch fallen*, jest natomiast zlematyzowany tylko w słownikach RI i PONS. Przy doborze jednostek frazeograficznych w analizowanych słownikach należałoby więc jednak w większym zakresie uwzględnić kryterium ich przydatności dla osób uczących się języka, zarówno w rozumieniu jak i produkcji tekstów.

2. Miejsce i forma prezentacji frazeologizmów

2.1. Umieszczenie frazeologizmów w słowniku

Sposób prezentacji hasła w słowniku elektronicznym znacznie różni się od artykułu w słowniku drukowanym. Przede wszystkim hasła mają budowę tabelaryczną albo modułową, podczas gdy w tradycyjnym słowniku jest to forma tekstowa składająca się z segmentów. Struktura tabelaryczna jest przejrzysta i umożliwia równoległe porównanie elementów w obu językach.

W słownikach drukowanych frazeologizmy mogą występować jako elementy mikrostruktury lub oddzielne hasła (ma to miejsce w przypadku słowników frazeologicznych, rzadziej w słownikach ogólnych).

Zagadnienie miejsca frazeologizmów w makro- i mikrostrukturze słownika drukowanego jest szeroko dyskutowane w literaturze frazeograficznej. Wiele kontrowersji wzbudza szczególnie kwestia wyodrębnienia frazeologizmów jako osobnych haseł lub przyporządkowania ich do artykułów hasłowych dotyczących jednego z ich członów. W tym drugim przypadku do rozstrzygnięcia pozostaje kwestia kryterium wyboru nadrzędnego członu – czy ma być to pierwszy element, czy pierwszy rzeczownik (lub inny wyraz autosemantyczny), a może człon najsilniej motywujący dany związek frazeologiczny? Czy frazeologizm powinien być hasłowany tylko raz w słowniku, czy wymaga odsyłaczy pod pozostałymi komponentami, czy wielokrotnego hasłowania i jak skorelować między sobą opisy pochodzące od różnych autorów? (por. m.in.

⁹ W ankiecie rozesełanej drogą mailową na niemieckie uniwersytety, wzięło udział 101 respondentów, głównie studentów i absolwentów tych uczelni. Większość (64) stanowiły osoby młode, które nie ukończyły 30 lat (por. E. Hallsteinsdóttir/ M. Šajankova/ U. Quasthoff, 2006).

M. Bańko 2001: 170 i nast., L. Martín 2001: 91 i nast., M. Bielińska 2007: 319 i nast., G. Harras/ K. Proost 2007: 281 i nast., K. Węgrzynek 2007: 89 i. nast.).

W słownikach elektronicznych, w których z założenia nie występuje ograniczenie miejsca, możliwe jest wyszukiwanie frazeologizmu jako całej jednostki, ale także poprzez wpisanie w okienko wyszukiwania jednego z jego elementów, np. po wpisaniu wyrazu *Tisch* powinno pojawić się hasło, którego częścią są również stałe frazy z tym wyrazem. Jednak nie każdy słownik internetowy stwarza taką możliwość, np. w portalu BAB.LA należy wpisać całą frazę, aby uzyskać dostęp do jej opisu. Jest to rozwiązanie o tyle problematyczne, że większość użytkowników jest przyzwyczajona do poszukiwania frazeologizmu w mikrostrukturze jego głównego członu – tak jak się to dzieje w większości słowników drukowanych. Ponadto samodzielne zrekonstruowanie formy podstawowej związku frazeologicznego również może sprawiać użytkownikowi trudności.

Optymalnym rozwiązaniem wydaje się być – w przypadku słowników elektronicznych – wielokrotne hasłowanie frazeologizmu: jako całej frazy i jej elementów składowych, przynajmniej wszystkich autosemantycznych. Rozstrzygnięcie takie – problematyczne w słownikach drukowanych z uwagi na koszty i oszczędność miejsca – w słownikach online nie narządza większych problemów technicznych, a znacznie usprawniłoby wyszukiwanie pożądanej informacji leksykograficznej.

2.2. Forma podstawowa frazeologizmu

Jak wspomniano, słowniki bilingwalne mają za zadanie służyć użytkownikom pomocą przy rozumieniu i produkcji tekstów w innym języku. Dlatego też forma prezentacji jednostek leksykalnych, w tym frazeologizmów, powinna uwzględniać ich adekwatne i odpowiednie do sytuacji i rodzaju tekstu użycie. Chodzi o wybór reprezentatywnego wariantu leksykalnego (lub wariantów) i formy gramatycznej, która odzwierciedla schemat składniowy, a więc walencję, zmienne i ewentualne restrykcje użycia (por. M. Lisiecka-Czop/ D. Misiek 2012: 136).

We frazeografii przyjęło się, że forma gramatyczna związku frazeologicznego odpowiada formie stosowanej dla leksemów jednowyrazowych. Tak więc:

1. dla frazeologizmów czasownikowych są to formy bezokolicznikowe;
2. dla frazeologizmów rzeczownikowych – formy mianownika liczby pojedynczej;
3. dla przymiotnika – forma w stopniu równym, liczbie pojedynczej, bez końcówki fleksyjnej (por. V. Schnorr 1991: 2813).

W takiej formie prezentowane są frazeologizmy w większości badanych słowników online, zarówno we frazeologicznych, jak i ogólnych bilingwalnych. Choć jest to powszechnie przyjęta praktyka, pewne wątpliwości może budzić prezentacja frazeologizmów czasownikowych, z uwagi na często spotykane restrykcje morfosyntaktyczne (zob. G. Harras/ K. Proost 2007: 285 i nast.). Dlatego też np. J. Czochrański / K.D. Ludwig postulują, aby w przypadku frazeologizmów z takimi restrykcjami odstąpić od formy bezokolicznikowej na rzecz formy fleksyjnej, np.: *jmdm. fällt die Decke auf den Kopf* (J. Czochrański/ K.D. Ludwig 1999: 183 i nast.).

Zróznicowanie form podstawowych frazeologizmów czasownikowych w obrębie jednego słownika stwarza jednak wrażenie pewnie niekonsekwencji, dlatego też lepszym rozwiązaniem wydaje się być przyjęcie zasady, że frazeologizmy czasownikowe są prezentowane w formie fleksyjnej. Przyjrzyjmy się przykładom ze słowników:

Przykład 1:

RI:	jemanden über den Tisch ziehen
PONS:	jdn über den Tisch ziehen
FRAZ:	#jd. zieht #jdn. über den Tisch

W przypadku tego frazeologizmu restrykcjom podlega zarówno dopełnienie jak i podmiot – obydwie muszą być wyrażone rzeczownikami osobowym (lub zaimkami zastępującym je). Forma bezokolicznikowa ukazuje to ograniczenie tylko w odniesieniu do dopełnienia, co potencjalnie może prowadzić do błędnego stosowania frazeologizmu.

Przykład 2:

Z podobną sytuacją mamy do czynienia w analizowanych słownikach w odniesieniu do frazeologizmu *vom Tisch sein*:

RI:	vom Tisch sein	
FRAZ:	#etw. ist vom Tisch	
PONS:	etw. ist vom Tisch	(poln. to już jest załatwione <i>fam</i>)

Restrykcja dotyczy w tym przypadku podmiotu, który jest nieosobowy. Jeśli pozostawimy zwyczajowo przyjętą formę bezokolicznikową, bez zmiennej mianownikowej ‘etwas’, użytkownik zostanie pozbawiony istotnej informacji na temat możliwości konkretnego użycia frazeologizmu. Zapewne dlatego też autor hasła w słowniku PONS zdecydował się na odstępstwo od przyjętej formy bezokolicznikowej na rzecz formy fleksyjnej. Jednak podając ekwiwalent w języku polskim dopuścił się niekonsekwencji – zamiast adekwatnej formy fleksyjnej ‘coś już jest załatwione’, mamy konkretny przykład użycia, w którym zmienna została zaktualizowana konkretnym zaimkiem.

Przy tej okazji warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden problematyczny aspekt zapisu frazeologizmu. O ile zmienne ‘jemand’/’jemandem’, jemanden’ będące symbolicznym wypełnieniem miejsca podmiotu lub dopełnienia osobowego dostarczają również informacji na temat formy gramatycznej, o tyle komponent ‘etwas’ symbolizujący rzeczownik nieosobowy, takiej informacji jednak nie zawiera. Ciekawe rozwiązanie proponuje w takim przypadku słownik LEO:

Przykład 3:

RI:	etwas (einfach) vom Tisch wischen/ fegen; etwas unter den Tisch wischen/ fegen
PONS:	Einwände vom Tisch wischen – lekceważyć zarzuty
LEO:	zignorować coś – etw. ^{Akk.} (einfach) vom Tisch fegen [<i>fig.</i>] odrzuć coś bez namysłu – etw. ^{Akk.} (einfach) vom Tisch fegen [<i>fig.</i>]

W słowniku LEO zmienna zawiera marker gramatyczny (Akk.), oznaczający dopełnienie w bierniku. Przedstawienie tego frazeologizmu w słowniku PONS może natomiast wprowadzić użytkownika w błąd. Miejsce zmiennej zostało wypełnione konkretnym rzeczownikiem (*Einwände*), co jest nadmierną restrykcją i sugeruje, iż mamy do czynienia ze komponentem stałym, niezmiennym, a zarazem jedyną poprawną formą danego frazeologizmu, a nie z konkretnym przykładem użycia.

Restrykcje użycia mogą dotyczyć aspektów morfosyntaktycznych, semantycznych ale również pragmatycznych, na przykład przynależności frazeologizmu do określonego stylu funkcjonalnego lub dziedziny specjalistycznej. Restrykcje takie z reguły oznaczane są przez kwalifikatory (np. *fam.*, *pot.*) lub glosy leksykograficzne.

Równie istotną kwestią, co restrykcje użycia, jest wariantywność frazeologizmów, a więc zapis elementów alternatywnych i fakultatywnych. Z takim przypadkiem mamy do czynienia w przykładzie 3. Elementami alternatywnymi są czasowniki *wischen* und *fegen*, a elementem fakultatywnym przysłówek *einfach*. Ponadto słownik RI podaje jeszcze dwa alternatywne warianty przyimkowe (*vom Tisch* i *unter den Tisch*). Nie wszystkie warianty frazeologizmu zostały uwzględnione w słownikach dwujęzycznych PONS i LEO.

Ponieważ w słowniku online zwykle nie ma wydzielonych objaśnień dla użytkownika, powinien to być przejrzysty zapis pozwalający użytkownikowi intuicyjnie i jednoznacznie odróżnić elementy obligatoryjne od fakultatywnych oraz alternatywnych. Autorzy mają do dyspozycji szereg środków typograficznych: nawiasy do oznaczania elementów fakultatywnych, ukośniki – do alternatywnych, a także inny krótki czcionki np. do oznaczania zmiennych sygnalizujących walencję zewnętrzną frazeologizmu (por. również M. Bielińska 2007: 321). Typograficznie należy również wyodrębnić element metajęzykowe, takie jak kwalifikatory czy uzupełnienia.

Niektóre frazeologizmy wykazują dużą wariantywność, dlatego też tradycyjny, skondensowany sposób zapisu byłby nieprzejrzysty. Dzięki temu, że autor hasła w słowniku elektronicznym nie jest ograniczony miejscem, tak jak to się dzieje w przypadku słowników drukowanych, możliwe jest nawet rozpisanie dwóch (lub potencjalnie kilku) wariantów hasła obok siebie, jak to czynią słowniki RI i FRAZ:

Przykład 4:

RI: bei jemandem die Füße / Beine unter den Tisch strecken / stecken / stellen / haben;
die Beine / Füße unter jemandes Tisch strecken / stecken / stellen / haben;

FRAZ: #jd. streckt die Beine unter #jds. Tisch; #jd. streckt die Füße unter #jds. Tisch.

Jednak dopiero lektura załączonych przykładów korpusowych pozwala użytkownikowi zorientować się, że ten związek frazeologiczny zazwyczaj występuje w jednym, określonym wariancie składniowym, a mianowicie zdania okolicznikowego czasu, rozpoczynającego się od spójnika *solange*:

"Solange du **die Füße unter** unseren **Tisch** stellst, machst du, was wir sagen"; "Gerecht und streng", so erinnert er sich an seinen Vater. 'Solange du **die Füße unter** meinen **Tisch** steckst', sagte der eines Tages zu ihm, 'wird gemacht, was ich sage.' Da zog der Sohn **die Füße unter** dem **Tisch** hervor. Er verließ **die** Schule mit 15 Jahren nach der mittleren

Reife und wurde - mit Zustimmung der Eltern - Verwaltungskandidat im Kreis Heilbronn"; "Solange deine **Füße unter** meinem **Tisch** sind, gehst du so nicht auf **die** Straße!"; "Wenn man einem alles diktiert wie 'Was auf dem **Tisch** kommt, wird gegessen' oder 'Solange du deine **Beine unter** meinen **Tisch** streckst, habe ich hier das Sagen' werden kaum mündige Bürger heranwachsen" [RI].

Dowodzi to, jak ważny jest dobór jakościowy i ilościowy cytatów lub przykładów, zwłaszcza dla aktywnego opanowania frazeologizmu.

3. Podsumowanie

Przedstawiona analiza wybranych przykładów frazeologizmów ze słowników online pozwala sformułować kilka istotnych postulatów dotyczących praktyki frazeograficznej w leksykografii elektronicznej:

1. Dobór frazeologizmów w słownikach powinien uwzględniać ich relewancję komunikacyjną – to znaczy słowniki powinny zawierać związki frazeologiczne o wysokiej frekwencji występowania zarówno w korpusach językowych jak i w uzusie.
2. Wobec braku ograniczeń miejsca należy konsekwentnie dążyć do możliwości wyszukiwania frazeologizmów zarówno jako całych haseł jak i według ich poszczególnych elementów składowych, a w słownikach frazeologicznych również według ich właściwości (np. frazeologizmy czasownikowe, frazeologizmy potoczne, frazeologizmy z zakresu języka prawa itp.).
3. Forma prezentacji frazeologizmu powinna odzwierciedlać jej zrekonstruowany schemat składniowy, a więc walencję, zmienne i ewentualne restrykcje użycia. Postulat ten dotyczy również słowników drukowanych (por. M. Lisiecka-Czop/ D. Misiek 2012: 136). W przypadku słowników internetowych dobrym pomysłem wydaje się powiązanie informacji leksykograficznych z przykładami użycia, np. z korpusów językowych – bądź przez wybór reprezentatywnych przykładów w mikrostrukturze hasła, bądź przez odsyłacze do powiązanych zasobów, np. do korpusów równoległych w przypadku słowników dwujęzycznych.
4. Ekwiwalenty w słownikach bilingwalnych powinny odpowiadać hasłom nie tylko pod względem semantycznym czy stylistycznym, ale też i formalnym, tj. wybrana forma podstawowa musi być taka sama dla hasła i ekwiwalentu.
5. Zapis frazeologizmów w słowniku powinien odzwierciedlić ich wariantywność gramatyczną i leksykalną. Wobec braku eksplicytnych wskazówek dla użytkownika należy dążyć do przejrzystego i jednoznacznego wyróżnienia komponentów obligatoryjnych, fakultatywnych i alternatywnych.

Bibliografia

- Bańko, M. (2001), *Z pogranicza leksykografii i językoznawstwa*. Warszawa.
- Bielińska, M. (2007), *Propozycje kryteriów ewaluacji opisu leksykograficznego frazeologizmów*, (w:) W. Chlebda (red.), *Frazeologia a językowe obrazy świata przełomu wieków*. Opole, 317–324.

- Czochralski, J.A./ K.D. Ludwig (1996), *Zur Arbeit an einem phraseologischen Wörterbuch Deutsch-Polnisch. Ein Werkstattbericht*, (w:) H.E. Wiegand (red.), Studien zur zweisprachigen Lexikographie mit Deutsch III, Hildesheim et al., 171–187.
- Dobrovol'skij, D. (1999), *Phraseologische Wörterbücher Deutsch-Russisch und Russisch-Deutsch*, (w:) H.E. Wiegand (red.), Studien zur zweisprachigen Lexikographie mit Deutsch IV, Hildesheim etc., 141–175.
- Hallsteinsdóttir, E./ M. Šajankova/ U. Quasthoff (2006), *Phraseologisches Optimum für Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag auf der Basis von Frequenz- und Geläufigkeitsuntersuchungen*, (w:) „Linguistik online” 27, 2/06, (URL http://www.linguistik-online.de/27_06/hallsteinsdottir_et_al.html). [Pobrano 10.07.2017].
- Harras, G./ K. Proost (2005), *The Lemmatisation of Idioms*, (w:) H. Gottlieb/ J.E. Mogenssen/ A. Zettersten (red.), Symposium on Lexicography. Proceedings of the Eleventh International Symposium on Lexicography May 2-4, 2002 at the University of Copenhagen (Lexicographica Series Maior 115), 277–291.
- Lisiecka-Czop, M./ D. Misiek (2012), *Formy prezentacji frazeologizmów w słownikach Pons i Partner*, (w:) R. Lipczuk/ M. Lisiecka-Czop/ A. Sulikowska (red.), Frazeologizmy w słownikach niemiecko-polskich i polsko-niemieckich na przykładzie Pons Duży Słownik i Langenscheidt Słownik Partner, Szczecin. 107–139.
- Martín, L. (2001), *Phraseologie im zweisprachigen Wörterbuch Deutsch-Spanisch*. Frankfurt a. M.
- Möhrs, Ch./ C. Müller-Spitzer (2012), *Elektronische Lexikografie*. Tübingen.
- Schnorr, V. (1991), *Problems of Lemmatization in the Bilingual Dictionary*, (w:) F.J. Hausmann etc. (red.), Wörterbücher. Dictionaries. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 5.3). Berlin et al., 2813–2817.
- Węgrzynek, K. (2007), *Związki frazeologiczne w Wielkim słowniku języka polskiego*, (w:) P. Żmigrodzki/ R. Przybylska (red.), Nowe studia leksykograficzne, t. 2, Kraków, 87–100.

Słowniki online

- [BAB.LA]: *Słownik online w 28 językach. Wszystko o językach i tłumaczeniach: Koniugacja, Zwroty, Życie za granicą i o wiele więcej* (Oxford University Press), (URL <http://pl.bab.la/sownik/>). [Pobrano 10.07.2017].
- [FRAZ]: *Niemiecko-Polski Słownik Frazeologizmów on-line. Phraseologisches Online-Wörterbuch Deutsch-Polnisch* (Uniwersytet Szczeciński), (URL <http://frazeologizmy.univ.szczecin.pl/>). [Pobrano 10.07.2017].
- [GLOSBE]: *Glosbe – wielojęzyczny słownik online* (Glosbe s.j.), (URL <https://pl.glosbe.com/>). [Pobrano 10.07.2017].
- [LEO]: *LEOs Wörterbücher* (LEO GmbH), (URL <http://www.leo.org/>). [Pobrano 10.07.2017].
- [PONS]: *Słownik internetowy PONS* (PONS GmbH), (URL <http://pl.pons.com>). [Pobrano 10.07.2017].
- [RI]: *Redensarten-Index. Wörterbuch für Redensarten, Redewendungen, idiomatische Ausdrücke und feste Wortverbindungen* (Peter Udem), (URL <https://www.redensarten-index.de>). [Pobrano 10.07.2017].

Metafizyka myślenia – syntetycznie o kwestii ‚myślenie’ czy, myślenie specjalistyczne’?

Metaphysics of Thinking – Synthetically about the Issue ‚Thinking’ or ‚Specialized thinking’?

Grzegorz PAWŁOWSKI

Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw

E-mail: g.pawlowski@uw.edu.pl

Abstract: Effects of previous studies show that conceptualization (in general) cannot be distinguished from language conceptualization. Conceptualization and language are interrelated, no matter whether one considers a concrete language of Polish, Greek, Catalan, etc., or a concrete language of mathematics or logic. Can the same be said about conceptualization and specialized conceptualization? Can a distinction be made between these expressions' designata? I answer these questions while referring to results of empirical studies and reflecting on (specialized) cognitive work.

Keywords: conceptualization, specialized conceptualization, instrument of thought, lexeme, specialized lexeme, cognitive work, specialized cognitive work

Wstęp

Refleksja nad kwestią dotyczącą rozumienia (możliwych i niemożliwych) desygnatów wyrażen ‚myślenie’ i ‚myślenie specjalistyczne’ skłania do postawienia pytań bardziej szczegółowych: myśleć w ogóle czy myśleć w szczególe? Myśleć nad mniej lub bardziej precyzyjnie wydzielonym zakresem danej dziedziny? Czy tak postawione pytania pomagają lepiej odróżnić desygnaty powyższych wyrażen? Czy zasadne jest innymi słowy dokonywanie takiego odróżnienia w odniesieniu do dziedziny określanej jako specjalistyczna oraz takiej, która takiego predykatu nie posiada? To znaczy, czy zasadne jest utożsamianie myślenia z jego przedmiotem?

1. Tezy

Stawiam pierwszą tezę: Elementem konstytutywnym myślenia specjalistycznego jest jego zakres. Kolejne pytanie, jakie się w tym kontekście nasuwa, dotyczy modusu myślenia. Czy o myśleniu specjalistycznym stanowi zatem to, w jaki sposób ono przebiega, to znaczy, czy przebiega ono w sposób mniej lub bardziej wyrafinowany, czytaj zdyferencjonowany? Stawiam drugą tezę: O myśleniu specjalistycznym stanowią cechy/ zespół cech dotyczących modusu myślenia. Nie sposób w tym miejscu zignorować pytania o to, jak/ w jakim zakresie mentalnym te cechy się manifestują. Jeżeli manifestują się one w zakresie, który obejmuje funkcje lektalne, to czy można w związku z tym uznać specjalistyczny leksykon za dostateczny indyktor myślenia

specjalistycznego? Ściślej, czy 'instrumenty mentalne', np. poszczególne leksemy specjalistyczne można uznać za taki indykator? Stawiam trzecią tezę: Cecha konstytuująca desygnaty wyrażenia 'myślenie specjalistyczne' to instrument mentalny, przede wszystkim specjalistyczny leksem.

Aby zweryfikować sformułowane tezy, przyjrzyjmy się następującym kwestiom: (1) myślenie a praca poznawcza, (2) praca poznawcza a specjalistyczna praca poznawcza oraz (3) 'instrument(y)' myślenia a 'instrument(y)' myślenia specjalistycznego.

2. Uzasadnienie

2.1. Myślenie a praca poznawcza

Myśleć to nie konieczne poznawać. Pomiedzy myśleniem a pracą poznawczą nie można postawić znaku równości i to co najmniej z dwóch powodów. Powód pierwszy: myślenie to nie zawsze praca poznawcza, a jego wynik nie jest z automatu wytworem nowym, nową wiedzą. Powód drugi: w opinii wielu nowa wiedza może zaistnieć w przestrzeni mentalnej bez udziału myślenia czy też bez udziału pracy poznawczej, tzn. może zaistnieć przez *illuminatio*. Skupmy się, co zrozumiałe, na pierwszym z nich i zapytajmy, jakie desygnaty wypadałoby wiązać z wyrażeniami 'myślenie' i 'praca poznawcza'? O ile praca poznawcza implikuje myślenie, o tyle myślenie nie implikuje pracy poznawczej. Myślenie określam wstępnie jako neurobiologicznie ufundowany proces, który w przestrzeni mentalnej manifestuje się jako ciąg aktów mentalnych. Akty mentalne mogą, choć nie muszą mieć charakter aktów logicznych, a więc także, choć nie konieczne, aktów lektalnych. Myślenie, jakie chcę przeciwstawić pracy poznawczej, nie wiąże z tym, co w niektórych kręgach określa się jako myślenie alektalne, np. myślenie wyobrażeniowe: wizualne, audytywne itd. O ile w rzeczy samej na przykład notację muzyczną należy uznać za ciąg sygnałów, któremu przypisuje się elementy logiczne, o tyle z ostrożnością należy interpretować wyobrażenie audytywne, jakie legło u podstaw takiej notacji. Dlaczego? Czy można określić jako 'logiczne' coś, co w swej istocie ma charakter wyłącznie wyobrażeniowy? Co więcej, czy ciąg wyobrażeń audytywnych można w ogóle włączać w zakres kategorii 'zbiór logiczny'? Jeśli tak, to jakie kryterium pomiaru należałoby w takim przypadku zastosować? Jakie *tertium comparationis*? Jeszcze bardziej nieokreślone wydaje się być w tym kontekście kryterium pomiaru wyobrażeń wizualnych.

Skupmy się jednak na desygnatach określanych za pomocą wyrażenia 'myślenie lektalne'. Trzeba o nich powiedzieć, że wiążą się one z procesem, który zasadniczo określić należy jako proces logiczny, i to zarówno wówczas, gdy rozpatrujemy ten proces w aspekcie składni (takiego myślenia), jak i wówczas, gdy skupiamy się na aspekcie znaczeniowym (takiego myślenia). Na marginesie dodam, że odróżnianie tych aspektów powinno mieć moim zdaniem charakter wyłącznie deskryptywny. Myślenie implementuje bowiem oba te aspekty w sposób nierozdzielny. Zatem czyniąc refleksję nad myśleniem lektalnym nie chodzi mi bynajmniej o jakiś paradygmat formalny (takiego) myślenia, lecz o funkcję lub zakres wielu funkcji, jakie ono

(myślenie lektalne) każdorazowo implikuje. Funkcja natomiast może ,dochodzić do głosu' zarówno w jednym, jak i w drugim aspekcie; najczęściej w obu jednocześnie. Swoją drogą od dłuższego czasu jasne jest, iż ostry rozdział składni i semantyki w płaszczyźnie eksponentów myślenia lektalnego jest po prostu fikcją. W obu przypadkach mamy do czynienia z funkcją, jaką tym eksponentom przypisuje nadawca, oraz z funkcją, jaką utożsamia z tymi eksponentami ich odbiorca, czytaj: konkretny adresat. Myślenie, o jakim będę mówił dalej, to akty mentalne, w szczególności akty lektalne, których podstawę stanowią ciągi logicznie (po)łączonych ze sobą elementów wiedzy.

Jak stwierdzam na początku, fakt wytworzenia ciągów logicznych, a więc zbudowania relacji pomiędzy elementami, nie jest równoznaczny z pracą poznawczą. Dlaczego? Powód jest następujący: samo aktywowanie elementów/ zasobów z pamięci długotrwałej do pamięci operacyjnej i tworzenie na ich podstawie logicznych ciągów nie może być utożsamiane z pracą poznawczą, o ile w wyniku takiej operacji nie powstaną nowe relacje, których w przestrzeni mentalnej danego podmiotu do chwili jej rozpoczęcia po prostu nie było. Z tego wynika, że praca poznawcza to szczególnie rodzaj myślenia, zmierzającego do wytworzenia (zupełnie) nowych struktur/ zupełnie nowych właściwości mentalnych. Rozpatrując pracę poznawczą w aspekcie teleologicznym należy powiedzieć przede wszystkim to, że jest ona o tyle poznawcza, o ile w jej wyniku dochodzi do inicjacji i realizacji aktu poznawczego. Krótko mówiąc, akt poznawczy jest dla pracy poznawczej konstytutywny, ponieważ warunkuje on wytworzenie już to nowych elementów, już to nowych relacji pomiędzy elementami, które do chwili inicjacji takiego aktu zostały (w umyśle danego podmiotu) już zinternalizowane, a więc są rzeczywistą właściwością tegoż podmiotu. Akt poznawczy stanowi zatem warunek konieczny do wytworzenia nowych elementów, bądź nowych relacji pomiędzy nimi, a więc do wytworzenia nowej wiedzy. Pominę w tym miejscu czynniki, jakie mogą inicjować pracę poznawczą i akt poznawczy (zob. G. Pawłowski 2017: 34–48). Nie będę podejmował także wątku dotyczącego naukowej pracy poznawczej, został on bowiem dostatecznie jasno przedstawiony w „Zagadnieniach metalingwistyki” (por. F. Grucza 1983). Chcę w każdym razie powiedzieć, że praca poznawcza różni się od ,pospolitego' myślenia przede wszystkim tym, że jest pracą uporządkowaną – uporządkowaną hierarchicznie w aspekcie koncepcyjnym, terminologicznym, metodologicznym i teleologicznym.

2.2. Praca poznawcza a specjalistyczna praca poznawcza

W kontekście rozważanych tez należy w mojej opinii powiedzieć kilka słów w sprawie desygnatów powyższych wyrażeń. Ich diagnoza powinna cokolwiek przybliżyć nas do zweryfikowania pierwszej tezy dotyczącej zakresu (myślenia) jako konstytutywnego elementu myślenia specjalistycznego. Czy jest ona zasadna? Czy mamy tutaj jakieś dowody? Rozważmy następującą argumentację: Skoro praca poznawcza jest szczególnym rodzajem myślenia – prowadzi ona, bądź co bądź, do wytworzenia nowej wiedzy, to specjalistyczna praca poznawcza winna być *sua natura* szczególnym rodzajem pracy poznawczej, chociażby z uwagi na fakt, iż jej

wynik to specjalistyczna wiedza. Wiedza, która różni się od wiedzy „pospolitej” przede wszystkim pod względem jakości. Kiedy wstępnie zastanawiałem się nad ewentualnym odróżnieniem desygnatów powyższych wyrażen oraz nad tym, czy wyróżnienie specjalistycznej pracy poznawczej jako odrębnej właściwości oraz odróżnienie jej od niespecjalistycznej pracy poznawczej jest w ogóle zasadne, uznałem za konieczne nie tylko przywołanie przedmiotu i zakresu tego, czego miałyby dotyczyć specjalistyczna praca poznawcza – są one cokolwiek jasne. Uznałem przede wszystkim za konieczne udzielenie odpowiedzi na pytanie, co, jeśli w ogóle, wyróżnia właściwości określane za pomocą wyrażenia „praca poznawcza” od właściwości, które określilibyśmy jako „specjalistyczna praca poznawcza”. Nie wyróżnia ich w każdym razie przedmiot czy też zakres, ponieważ w płaszczyźnie ontologicznej ani przedmiot ani tym bardziej zakres (wiedzy) nie mają nic wspólnego z właściwościami pracy poznawczej podmiotu. Nie można bowiem uznać za logiczny dowód, na podstawie którego utożsamilibyśmy jakiś stan (rzeczy) z (poznawczym) procesem. Nie podobna przeto uznawać pracy poznawczej, tzn. mentalnego procesu, za specjalistyczną tylko dlatego, że jej przedmiot, a więc jakiś stan (rzeczy), czy też węższy zakres tego przedmiotu, uznaje się za specjalistyczny. Właściwości takiego procesu nie wyróżniają ponadto konkretne obiekty takiej pracy, w tym „obiekty” mentalne, ponieważ właściwości tych obiektów różnią się zasadniczo od tych, z którymi wiązać należy mentalną aktywność danego podmiotu poznania. Inna jest bowiem właściwość obiektu mentalnego, np. wiedzy specjalistycznej, inna natomiast właściwość, umożliwiająca danemu podmiotowi operacjonalizację takiego obiektu (zob. wiedza i umiejętności m.in. w F. Grucza 1983: 302, 2012: 24). Wobec powyższego należy uznać pierwszą tezę w brzmieniu: Elementem konstytutywnym myślenia specjalistycznego jest jego zakres za obaloną. Co zatem, skoro nie przedmiot i nie poszczególne obiekty, a więc jakiś konkretny zakres tegoż przedmiotu, może wyróżniać właściwość utożsamianą z pracą poznawczą od właściwości, którą określilibyśmy jako specjalistyczna praca poznawcza? Ponieważ mamy tutaj do czynienia z poznawczym procesem, toteż musi mieć on jakieś cechy specjalne, które odróżniają/ miałyby go odróżniać od procesu o właściwościach mniej specjalnych. Musi tutaj w każdym razie chodzić o jakiś (specjalny) modus lub jakieś (specjalne) instrumenty, które taki modus miałyby konstituować. Jaki to musiałby być modus i jakie instrumenty?

2.3. Praca poznawcza a specjalistyczna praca poznawcza

Jak wspomniałem wyżej, modus pracy poznawczej od modusu „pospolitego” myślenia odróżnia przede wszystkim uporządkowanie lub jego brak. Uporządkowanie może rzecz jasna dotyczyć wielu różnych aspektów na raz, lub tylko niektórych z nich. Im więcej aspektów (myślenia) poddawanych jest uporządkowaniu tym wyższa jakość tegoż myślenia jako całości. Myślenie może być zasadniczo, lecz nie wyłącznie, uporządkowane w aspekcie koncepcyjnym i metodologicznym. Uporządkowanie koncepcyjne dotyczy rozumienia jakiegoś wydzielonego przedmiotu poznania. Uporządkowana koncepcja to taka koncepcja, która jest wyrazem (z)rozumienia przez podmiot poznania przedmiotu obserwacji/ refleksji, jego wła-

ściwości oraz relacji zachodzących pomiędzy interesującymi go/ istotnymi z punktu widzenia celu poznania częściami – jeżeli mamy do czynienia z obiektami dostępnymi obserwacji empirycznej –, czy też (rzeczywistymi) elementami wiedzy – jeżeli podmiot poznania dokonuje identyfikacji, diagnozy i/ lub konceptualizacji ‘obiek-tów’ mentalnych. Uporządkowana koncepcja możliwa jest przede wszystkim dzięki właściwościom lektalnym podmiotu poznania. Podmiot poznania konstruuje ją bowiem najczęściej, choć nie necessarily w każdym przypadku, np. najprawdopodobniej nie w przypadku koncepcji obrazu kubistycznego, w oparciu o myślenie lektalne. Jest ono skąd inąd najbardziej skuteczne. Skuteczne w każdym razie ze względu na naukowy wymiar teleologiczny, wiąże ono bowiem podstawowe elementy branej pod uwagę (naukowej/ specjalistycznej) wiedzy w leksem, który ze swej natury jest dosłownie skonceptualizowaną rzeczywistością mentalną. Nie można pominąć przy tym faktu, iż leksem jest wynikiem jakiejś konkretnej pracy poznawczej, zmierzającej do ‘zarysowania’ wydzielenia bardzo elementarnego zakresu wiedzy – pracy poznawczej, która może być podejmowana w dowolnym czasie i ze względu na dowolne okoliczności. Z tego wynika, że leksem jest elementem o potencjale dynamicznym, już to wówczas, gdy jego konstrukcja odbywa się na etapie pierwszej akwizycji branych pod uwagę elementów wiedzy, np. u dziecka, już to wówczas, gdy praca poznawcza dotyczy rewizji/ dosłownie rekonstrukcji leksemów już zinternalizowanych, np. w przypadku tworzenia nowych pojęć. Z uwagi na elementy poddane takiej rewizji oraz elementy, które weszły w zakres nowego leksemu po jego rekonstrukcji, należy stwierdzić, że mogą, lecz nie muszą spełniać one jako całość warunków uporządkowania w wymiarze koncepcyjnym. Krótko mówiąc: stan leksemu może być logiczny, lub nielogiczny. Podobnie w przypadku krótszych (fraz/ zdanie) czy też dłuższych (tekst) ciągów leksemów, a więc temporalnie ukonstytuowanych aktów (mentalnych), które z jednej strony stanowią wynik jakiejś pracy (poznawczej), lub jakichś aktów lokucyjnych podejmowanych z jakiejś konkretnej (poznawczej) perspektywy, z drugiej strony zaś tę perspektywę w (swej) istocie stwarzają.

Czy w przypadku myślenia i myślenia, które chcielibyśmy określić jako specjalistyczne, można w ogóle zastosować jakąkolwiek dyferencjację na poziomie koncepcyjnym skoro ani przedmiot ani poszczególne elementy wiedzy, które uznalibyśmy za specjalistycznie, modusu jako takiego/ modusu *per se* po prostu nie konstytuują. Moim zdaniem uporządkowanie w wymiarze koncepcyjnym nie jest cechą, na podstawie której lub ze względu na którą odróżnienie desygnatów wyrażen ‘myślenie’ i ‘myślenie specjalistyczne’ można by uznać za dostatecznie uzasadnione. A to przede wszystkim z powodów, o których była mowa wcześniej: chodzi oczywiście o dychotomię: stan rzeczy $\neq$ proces oraz podmiot $\neq$ przedmiot myślenia. Dalsze powody, jakie wypadaloby przytoczyć dotyczą drugiego aspektu uporządkowania, a więc metodyki, w szczególności zaś tego, co zgodnie z etosem naukowym uznaje się za myślenie logiczne. Cokolwiek można powiedzieć o metodach myślenia, także o tych metodach myślenia, czytaj: (formalnego) procedowania, jakie stosuje się w lingwistyce; cokolwiek należałoby powiedzieć o ich cechach, o jakości tych cech oraz finalnej jakości samych metod (myślenia), to sprowadzają się one właśnie tylko

do jednej dystynktywnej a zarazem konstytutywnej cechy: logiczny $\neq$ nielogiczny. Cecha ta wprawdzie dostatecznie uzasadnia myślenie w aspekcie metodologicznym – stanowi przykładowo o tym, czy jakaś metoda lingwistyczna jest skonstruowana poprawnie –, cecha ta nie może jednak dostatecznie uzasadnić takiego myślenia, które uznalibyśmy za specjalistyczne. Jest ono bowiem, tak samo jak myślenie „pospolite”, oparte na analogicznym wnioskowaniu. O ile w oparciu o tę dychotomię można wprawdzie odróżnić myślenie uporządkowane od myślenia nieporządkowanego, o tyle za pomocą predykatów „logiczny” $\neq$ „nielogiczny” nie da się (dostatecznie) odróżnić myślenia „pospolitego” od domniemanego myślenia specjalistycznego. Tak samo jedno, jak i drugie można uznać za logiczne, o ile spełniają one kryteria, które nauka, w szczególności filozofia, uznała za wiążące. Podobnie ma się sprawa z myśleniem nielogicznym. Można by przy tym z wyraźnym przekąsem stwierdzić, że myślenie, które nie spełnia formalnych kryteriów (filozoficznych), jest niepełnowartościowe. Można by w rzeczy samej posunąć się jeszcze dalej i uznać podmiot poznania, który nie wpisuje się ze swoją mentalną aktywnością w ten (formalny) paradygmat, za pożałowania godny wyjątek. Czy jednak dostatecznie uzasadnione jest określanie w ten sposób podmiotu i/ lub jego metod (myślenia), co do których nauka nie znalazła adekwatnego instrumentu pomiaru, co więcej, co do diagnozy których nauka nie posiada adekwatnego *tertium comparationis*? Metody porównawcze, w tym metody obrazowania aktywności mózgowej, nie pozwalają w mojej opinii dostatecznie adekwatnie diagnozować mentalnych procesów co do ich istoty w aspekcie fenomenologicznym i hermeneutycznym. Nie dość wspomnieć przypadki autyzmu lub przypadki uznane (w młodości) za niedostające do formalnych kryteriów (powszechnej szkoły), dostatecznie jednak zdeterminowane, aby uzasadnić i naukowo udowodnić stawiane przez siebie hipotezy; mam tu na myśli takich chwalebnych noblistów jak Wilhelm Konrad Röntgen (1901) oraz Albert Einstein (1921). Wracając do zasadniczego wątku stwierdzam, że kryterium uporządkowania zarówno w planie koncepcyjnym jak i metodologicznym nie stanowi instrumentu dostatecznej dystynkcji pomiędzy myśleniem „pospolitym” a domniemanym myśleniem „specjalistycznym”, a tezę w brzemieniu: O myśleniu specjalistycznym stanowią cechy, zespół cech dotyczących modusu myślenia uznają za obaloną.

Jeżeli nie jest to modus (myślenia), to co stanowi/ może stanowić cechę dystynktywną, która umożliwiłaby dokonanie adekwatnego odróżnienia desygnatów wyrażen „myślenie” i „myślenie specjalistyczne”, o ile takie odróżnienie jest w ogóle zasadne? Z całą pewnością o właściwościach myślenia, w tym myślenia specjalistycznego, stanowią jego „instrumenty”. Jakie to są instrumenty? Ograniczając się do przedmiotu lingwistyki stwierdzam, że instrumenty, które mnie szczególnie interesują, zamknąć można w zbiorze elementów, który w ramach szkoły warszawskiej określamy jako „język rzeczywisty”. Trzeba w tym miejscu powiedzieć, że lingwistyka antropocentryczna szkoły warszawskiej, zwana inaczej relatywistyczną teorią języków rzeczywistych koresponduje w tym względzie, co może się wydawać na pierwszy rzut oka dość zaskakujące, z filozofią realistyczną reprezentowaną przez środowisko Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, a konkretnie przez Mieczysława A. Krapca, założyciela Katedry Metafizyki KUL. „Jego” metafizyka implikuje

trzy elementy: byt, myśl i język, jako elementy stanowiące „nierozdzielną całość”. (Z)rozumienie desygnatów wyrażenia „język rzeczywisty” wynikać może/ wynikać moim zdaniem powinno z ich realistycznego, a więc także z antropologicznego uwarunkowania przedmiotu refleksji lingwistycznej, tj. uwarunkowań antropologicznych konkretnego człowieka. Analiza tych desygnatów nie będzie zatem ekskluzywistyczna, lecz inkluzywistyczna, będzie więc implementować wszystkie istotne a nawet mniej istotne elementy, które te desygnaty konstytuują. Oznacza to, mówiąc dosadnie, że osobne analizowanie desygnatów wyrażen „byt”, „myśl” i „język rzeczywisty” nie spełni kryteriów naukowej adekwatności. (por. M.A. Krąpiec 2015: 16, por. także I. Dec 2003: 67–71, S. Szober 1919: 321). Do tej koncepcji przychyli się także Sambor Gucza, który dla jej uzasadnienia odwołuje się dodatkowo do wyników badań z zakresu neurobiologii (por. S. Gucza 2012: 175).

Co z tego wynika dla naszych rozważań? Nie tylko obiekty rzeczywistości zewnętrznej, lecz także leksemy, w tym leksemy specjalistyczne są bytem realnym i jako byt realny stanowią składnik tak samo realnej sfery mentalnej danego podmiotu (poznania). Warto w tym miejscu dodać, iż desygnaty wyrażenia „byt realny sfery mentalnej” interpretuję ściśle w odniesieniu do rzeczywistości neurobiologicznej, co oznacza, że uważam je za realne niezależnie od tego, jaki status one posiadają, już to akcydentalny – są one wówczas „instrumentem” myślenia w pamięci operacyjnej, już to nieakcydentalny – są one depozytem stanowiącym pewien potencjał w pamięci długotrwałej. Nierozzerwalność, o której mówi Krąpiec (zob. także M.A. Krąpiec 2003), dotyczy, jak rozumiem, nie tylko wszystkich elementów triady jako całości, lecz także jej poszczególnych składników, tj. myśli i języka, myśli i bytu oraz bytu i języka, i to zarówno w płaszczyźnie rzeczywistości wewnętrznej (mentalnej), jaki i w płaszczyźnie rzeczywistości zewnętrznej (postrzegalnej zmysłowo). Z tego wynika, że naukowa adekwatność leksemów i leksemów specjalistycznych, będzie zachowana tylko wówczas, gdy z jednej strony leksemy te będą ściśle korespondowały z bytami, do których się odwołują, z drugiej zaś, gdy myśl będzie miała jakikolwiek punkt oparcia czy też punkt odniesienia, tzn., gdy nie będzie zawieszona w próżni, lub wręcz „czerpała z próżni”. Tłumacząc to na język lingwistyki, nienaukowe, a zarazem niezasadne byłoby, aby leksemy nie odwoływały do jakichś desygnatów/ jakiejs referencji, lub, aby desygnaty w ramach sfery mentalnej konkretnego podmiotu (poznania) co najmniej w minimalnym stopniu nie korespondowały z odpowiadającymi im leksemami.

A zatem leksemy pełnią funkcję „instrumentów” mentalnych, dzięki którym podmiot (poznania) może reflektować siebie, może reflektować swoją mentalną sferę oraz jej poszczególne właściwości. O ile sygnały płynące ze strony licznych receptorów zmysłów, jakie podmiot (poznania) ma w swoim wyposażeniu antropologicznym, są dla niego informatywne na poziomie referencyjnym, a w związku z tym na poziomie epistemicznym, o tyle sygnały te zasadniczo nie mogą spełniać w jego sferze mentalnej funkcji abstrakcyjnych. Te spełniać mogą zaiste tylko leksemy, i to nie tylko leksemy, tak jak je rozumieją lingwiści, lecz także formuły, wzory i symbole matematyczne czy też formuły, wzory i symbole chemiczne. W mojej opinii także formuły, wzory i symbole należy uznać za mentalne „instrumenty” by-

najmniej nie tylko dlatego, że można je z całą pewnością określić jako „instrumenty specjalistyczne”. Pełnią one po prostu funkcję leksemów tak samo, jak „czynią” to leksemy, będące konstytuentami języków rzeczywistych. Cokolwiek dobrego można i należy powiedzieć o leksemach specjalistycznych, to przede wszystkim to, że spełniają one funkcję czysto poznawczą (zob. funkcja poznawcza terminu w F. Grucza 2008). Jednakowoż to przede wszystkim lingwiści powinni mieć na uwadze fakt, iż leksemy, a szczególnie leksemy specjalistyczne nasze myślenie cokolwiek ograniczają; ograniczają one tym samym naszą pracę poznawczą. Jak należy to rozumieć? Leksemy specjalistyczne ograniczają pracę poznawczą głównie dlatego, że limitują zakres/ „terytorium”, co do którego ich sprawca i/ lub właściciel wyraża jakieś „pretensje”, przy jednoczesnym wyłączeniu elementów, które w tym zakresie nie zostały ujęte. Z jednej strony leksemy specjalistyczne otwierają nową perspektywę poznawczą, stanowią bowiem jakby okno, przez które podmiot poznania obserwuje rzeczywistość wewnętrzną i zewnętrzną. Z drugiej strony natomiast stanowią immanentną przeszkodę, w każdym razie przeszkodę nie do usunięcia, która uniemożliwia podmiotowi (poznania) realizowanie pracy poznawczej, w każdym razie naukowej pracy poznawczej, w oderwaniu od ustalonych wcześniej lub nowych wzorców leksemowych (zob. G. Pawłowski 2017: 144–147). Dla obrazowego przedstawienia tej myśli posłużę się metaforą. Leksem specjalistyczny spełnia analogiczne funkcje w mentalnej sferze podmiotu (poznania), jakie spełnia foremka używana do wykrawania ciasta. Ciasto po rozwałkowaniu jest dla kucharza obiektem działań operacyjnych, tzn. działań podejmowanych na rzeczywistym obiekcie obserwacji zmysłowej. Kucharz w zależności od celu tych działań wykrawa w cieście różne formy, lecz po skończonej pracy musi stwierdzić, że „formalnie” nie zagospodarował wszystkiego.

Ani szczególne zalety poznawcze leksemów specjalistycznych, ani tym bardziej limity poznawcze, jakie dostrzegam w ich przypadku, nie powinny mieć zasadniczego znaczenia dla postawionej przeze mnie kwestii: myślenie czy myślenie specjalistyczne? Dla jej rozstrzygnięcia zaiste istotne jest moim zdaniem nie tylko to, jakie „instrumenty” w procesie myślenia są używane, lecz przede wszystkim to, w jakiej funkcji podmiot (poznania) je aktywuje: w funkcji specjalistycznej, czy też niespecialistycznej. „Instrumenty” myślenia można zatem podzielić na te, które w konkretnym akcie poznawczym, kognitywnym, komunikatywnym lub dyskursywnym spełniają funkcje specjalistyczne, i te, które funkcji specjalistycznych w konkretnym akcie poznawczym, kognitywnym, komunikatywnym lub dyskursywnym nie spełniają, czy też spełniać nie mogą, chociażby ze względu na swoje właściwości „formalne”.

Myślenie to, jak powiedziałem na wstępie, neurobiologicznie ufundowany proces, którego „wyrazem” są akty lektalne. Te zaś nie mogą zaistnieć w sferze mentalnej podmiotu bez udziału leksemów. Podmiot może aktywować leksemy w różnych funkcjach, np. w funkcji specjalistycznej. Funkcje te, podążając za ustaleniami neurobiologów, są w wymiarze czasowym jednorazowe. Mając w związku z tym na uwadze akty, które są „obsługiwane” przez leksemy aktywowane w funkcji specjalistycznej, można z ostrożnością przyjąć, że cechuje je (jakaś) specjalistyczność. A więc na pytanie, czy leksem specjalistyczny jako mentalny „instrument” poznawczy

może stanowić indikator myślenia specjalistycznego, odpowiadam twierdząco. Jestem w związku z tym skłonny potwierdzić tezę w brzmieniu: Cechę konstytuującą desygnaty wyrażenia „myślenie specjalistyczne” stanowi instrument mentalny, tj. specjalistyczny leksem. Czynię to jednak z pewnym dystansem, ponieważ leksem specjalistyczny stanowi w mojej opinii jedyny indikator, który taki rodzaj myślenia może wyróżniać. Chcąc syntetycznie uzasadnić ten argument, wyobraźmy sobie przykładowo obiekt nazywany Pałacem Kultury i Nauki jako konstrukcję zbudowaną z wyrafinowanych klocków „Lego”, oraz z klocków, którymi bawiły się dzieci w czasach PRL-u.

3. Zamiast zakończenia

Niniejszy wywód pragnę zakończyć następującym pytaniem: czy istnieją instrumenty diagnozy myślenia i myślenia specjalistycznego?

Bibliografia

- Dec, I. (2003), *Humanizmy i ich rozszerzenia w wyjaśnianiu człowieka*, (w:) A. Maryniarczyk/ K. Stępień (red.), *Błąd antropologiczny*, 49–72.
- Grucza, F. (2012), *Antropocentryczna a paradygmatyczna (tradycyjna) lingwistyka (stosowana) i kulturologia (stosowana)*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 6, 5–43. (URL <http://www.ls.uw.edu.pl/web/lingwistyka-stosowana/ls6>). [pobrano 30.11.2017].
- Grucza, F. (2008), *Języki specjalistyczne — indykatory i/ lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, (w:) J. Lukszyn (red.), „Podstawy technolingwistyki” I (Języki, kultury, teksty, wiedza). Warszawa, 5–23.
- Grucza, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa. (<http://www.iksi.uw.edu.pl/fg>). [pobrano 30.11.2017].
- Grucza, S. (2012), *Język a myślenie. Kilka krytycznych refleksji dotyczących rozważań tej relacji*, (w:) „Lingwistyka Stosowana” 5, 155–173.
- Krąpiec, M.A. (2015/1985), *Język i świat realny*, Lublin.
- Krąpiec, M.A. (2003), *Osoba i błędy w jej rozumieniu*, (w:) A. Maryniarczyk/ K. Stępień (red.), *Błąd antropologiczny*, Lublin, 13–48.
- Pawłowski, G. (2017), *Fachlexeme in Konstruktion. Linguistischer Beitrag zur Erkenntnisarbeit*. Frankfurt am Main et al.
- Szober, S. (1919), *O potrzebach naukowych językoznawstwa w Polsce*. Warszawa. (URL <http://www.polona.pl>). [pobrano 1.11.2017].

Na czym polega „lingwistyczna inteligencja” współczesnych systemów glottodydaktycznych? Adaptacyjność w skali mikro- i makro w obecnych rozwiązaniach e-learningowych.

What is "linguistic intelligence" of modern glottodactic systems? Adaptivity on micro- and macro scale in current e-learning solutions.

Paweł SZERSZEŃ

Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw

E-mail: pszerszen@uw.edu.pl

Abstract: The rapid development of electronic media has resulted in the addition of “closed” and “opened” e-learning solutions using new communication techniques or advanced language analysis system. The purpose of the speech is to try to answer the question what is the so-called “linguistic intelligence” of modern glottodactic systems. The scope of conceptualization of adaptivity (micro and macro scale) and examples of micro- and macro-mobile systems as well as glottodactic systems will be approximated, which due to the complexity of the analysis of linguistic data can be classified as “intelligent” tools.

Keywords: linguistic intelligence, artificial intelligence, adaptivity, adaptability, electronic media, analysis of linguistic data, teaching of specialized languages

Wstęp

Odkąd pojawiły się pierwsze rozważania nad sztuczną inteligencją, zaczęto stopniowo podejmować wysiłki w celu jej wykorzystania w procesie uczenia się. Ich wyrazem stały się m. in. badania sztucznych systemów poznawczych, urządzeń elektronicznych służących do przetwarzania danych oraz wspomagania naturalnych procesów poznawczych w ramach kognitywistyki.

Szybki rozwój technologii informacyjnych i komunikacyjnych oraz towarzyszący mu rozkwit mediów elektronicznych w ostatnich latach sprawił, że obok „zamkniętych” rozwiązań e-learningowych, udostępnianych np. na płytach CD i DVD, pojawiły się także te „otwarte”, wykorzystujące m.in. nowe techniki komunikowania się czy zaawansowane systemy analizy danych językowych. Wraz z nowymi rozwiązaniami na nowo odżyła refleksja nad możliwością wykorzystania „inteligentnych”¹ systemów w edukacji, w tym w uczeniu (się) języków obcych. Od pewnego

¹ Obok tzw. oprogramowania inteligentnego zwykło się dzisiaj mówić także o wielu innych inteligentnych obiektach czy narzędziach, np. zegarkach, samochodach itd. Użycie wyrażenia „inteligentny” w odniesieniu do zdecydowanej większości używanych przez nas przedmiotów/ obiektów nie znajduje logicznego uzasadnienia (poza użytecznością marketingową),

czasu zaczęto także zastanawiać się nad tym, czy i na ile są one w stanie dostosowywać się do indywidualnych potrzeb ucznia.

Celem niniejszego artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, co jest wyznacznikiem „lingwistycznej inteligencji” współczesnych systemów glottodydaktycznych. W związku z tym przybliżono zakres pojęciowy wyrażenia adaptacyjność² oraz podano przykłady systemów mikro- i makroadaptacyjnych, a także innych systemów glottodydaktycznych, które ze względu na kompleksowość analizy danych językowych można określić mianem narzędzi „inteligentnych”.

1. „Lingwistyczna inteligencja” a „sztuczna inteligencja”

Mówiąc o „lingwistycznej inteligencji”, którą zwykło się przypisywać współczesnym zaawansowanym technologicznie rozwiązaniom e-learningowym (zob. np. projekt LISTiG i inne, por. P. Szerszeń 2014: 176, 182) należy odwołać się najpierw do teorii sztucznej inteligencji. Według Z. Vetulaniego (2004: 23, 54), zadaniem tej ostatniej jest komputerowe modelowanie zwłaszcza tych funkcji czy przejawów aktywności myślowej człowieka, których realizacja angażuje wyższe czynności centralnego układu nerwowego. Należy do nich także modelowanie kompetencji językowej. Dwoma podstawowymi dziedzinami zajmującymi się „inteligentnym” oprogramowaniem są oparta na postrzeganiu procesów zachodzących w mózgu ludzkim jako systemu operującego symbolami i działającemu zgodnie z pewnymi regułami tzw. „dobra staromodna sztuczna inteligencja” (*GOFAI Good Old-Fashioned Artificial Intelligence*) oraz podejście koneksjonistyczne czy konektywistyczne³ (zob. także M. Lister i in. 2009: 626, 633; szerzej na ten temat P. Szerszeń 2014: 50).

Obok rozważań nad sztuczną inteligencją pojawiły się także próby odnoszenia jej do inteligencji człowieka. Porównania obu rodzajów inteligencji, jak również wszelkie przejawy zrównywania sztucznej inteligencji z inteligencją człowieka, zwłaszcza biorąc pod uwagę jej wymiar jakościowy, wydają się być w chwili obecnej przedwczesne, wobec czego obarczone są błędem. Inaczej mówiąc: podczas gdy człowiek dzięki swojemu wyposażeniu jest istotą w pełni inteligentną, systemy e-learningowe są w stanie ową inteligencję jedynie w pewnym (nadal dość niewielkim) stopniu obrazować czy naśladować. W zasadzie mogą one być jedynie na tyle

gdyż działanie ww. produktów jedynie w niewielkim stopniu przypomina funkcjonowanie inteligencji ludzkiej. W związku z tym określenie „inteligentny” w odniesieniu do systemów e-learningowych używane jest przeze mnie w cudzysłowie.

² Wyrażenie adaptacyjność (niekiedy także synonimicznie „adaptatywność”) jest neologizmem i oznacza tu „zdolność dostosowania się do potrzeb ucznia” w odniesieniu do „inteligentnych środowisk e-learningowych”.

³ W przeciwieństwie do koneksjonizmu, którego zadaniem jest badanie struktury połączeń nerwowych w mózgu, zwolennicy konektywizmu koncentrują się na zewnętrznych związkach i połączeniach, zgodnie z czym uczenie się polega na łączeniu się z ludźmi, będącymi źródłem wiedzy. Zadaniem konektywistów jest próba odtworzenia złożoności budowy mózgu przy użyciu sztucznych form (por. np. założenie, że każdy procesor działa raczej jak pojedyncza komórka nerwowa niż jak mózg, zob. M. Lister i in. 2009: 626).

„inteligentne”, na ile pozwala aktualny rozwój sztucznej inteligencji (por. M. Lister i in. 2009: 80).

2. „Lingwistyczna inteligencja” maszyn a uczenie języka

Odwoływanie się do teorii sztucznej inteligencji czy mówienie o „lingwistycznej inteligencji” maszyn w kontekście kształtowania umiejętności ucznia nie jest przypadkowe także z innych względów. Postrzeganie samego procesu uczenia się jako przetwarzanie informacji znacznie zbliżyło jego główne założenia do założeń teorii sztucznej inteligencji, czego owocem stały się próby tworzenia m.in. „inteligentnych” systemów tutorialnych bądź adaptacyjnych środowisk uczenia się. Pojawienie się pierwszych prototypów tego typu oprogramowania spotkało się jednak z krytyką pedagogów i psychologów uczenia się. Jej ostrze zwrócone zostało w kierunku niewspółmiernie wysokiego nakładu pracy przy tworzeniu programów w porównaniu z uzyskiwanymi efektami uczenia (por. K. J. Klauer/ D. Leutner 2007: 307, P. Arnold et al. 2011: 103). Mimo głosów krytyki, twórcy współczesnych środowisk e-learningowych, podnoszą m.in. takie kognitywistyczne hasła jak np. odkrywcze, kierowane ciekawością i samosterowalne uczenie się, eksplorowanie, samodzielne poszukiwanie i porządkowanie informacji w celu znalezienia rozwiązania problemu. Hasła te, w zetknięciu ze wspieranym komputerowo uczeniem się, skutkują m.in. kreowaniem coraz bogatszych środowisk uczenia się, wykorzystujących otwarte ścieżki działania, symulacje i hipermedia, a także refleksją nad koniecznością rozwijania metawiedzy uczących się dotyczącej własnych celów i dróg uczenia się (por. A. Blumenstengel 1998 za P. Arnold et al. 2011: 103).

Niezależnie od tych tendencji należy jednak wyrazić pogląd, że oprogramowanie dydaktyczne obecnej generacji, pomimo bazowania w coraz większym stopniu na sztucznej inteligencji, w dalszym ciągu nie jest w stanie zaplanować i w pełni nadzorować szeroko pojmowanego procesu dydaktycznego, z uwzględnieniem jego wszystkich etapów. Obok tych istotnych ograniczeń posiada ono jednak także mocne strony, które odnoszą się do niektórych działań organizacyjnych i zarządzających, a także tych mających na celu prezentację zróżnicowanych materiałów dydaktycznych. Główne zalety ww. oprogramowania dotyczą przede wszystkim: (a) równoczesnego wykonywania (tych samych lub różnych) zadań dydaktycznych przez wiele osób oraz dokonywania szybkiej oceny (niektórych typów) ww. zadań; (b) jednoczesnego nadzorowania pracy wielu osób uczących się; (c) stałego dostępu do korzystania z oprogramowania dydaktycznego; (d) precyzyjnego nadzorowania realizowanego przez uczniów *curriculum* dydaktycznego; (e) integracji wielu różnych materiałów glottodydaktycznych; (f) możliwości kolaboracji (np. w obrębie uczestników grup projektowych czy wspólnot e-learningowych); (g) możliwości tworzenia przestrzeni w sieci sprzyjającej rozwijaniu indywidualnych zainteresowań uczniów; (h) możliwości większego wpływu uczniów na przebieg i treści nauczania; (i) możliwości tworzenia własnego „warsztatu pracy” dla przygotowujących się do zajęć nauczycieli etc. (por. P. Szerszeń 2014: 178 i nast.).

3. „Lingwistyczna inteligencja” jako adaptacyjność/ adaptowalność współczesnych środowisk uczenia i jej granice

Powracając do kwestii „inteligencji” współczesnych rozwiązań e-learningowych, można ją rozpatrywać na płaszczyźnie adaptacyjności, czyli możliwości dopasowywania się bądź adaptowalności, czyli możliwości dopasowania (adaptacji, ang. *adaptivity*, niem. *Adaption/ Adaptation*, por. D. Burgos et al. 2007) do potrzeb uczących się bądź do potrzeb wynikających z sytuacji uczenia (por. H. Niegemann⁴, zob. także H. Mitschian 2010: 26).

Pod pojęciem adaptacji rozumiane są tutaj wszystkie aspekty personalizacji środowisk uczenia, której bieguny wyznaczają wspomniane wyżej adaptacyjność oraz adaptowalność (ang. *adaptability*, niem. *Adaptivität*). Tej ostatniej, która oznacza przebiegający w sposób świadomy i autonomiczny proces dopasowywania środowiska uczenia przez jego użytkownika, przeciwstawiana jest adaptacyjność, która kierowana jest co do formy w pełni przez środowisko uczenia⁵. Systemy adaptacyjne w rzeczywistości nie mogą jednak być przyporządkowane żadnemu z podanych ekstremów, gdyż wykazują różne przejawy obydwu form adaptacji (D. Burgos et al. 2007).

Ponadto wyróżnić można różne źródła inputu informacyjnego, w tym obserwację interakcji użytkownika ze środowiskiem uczenia (np. platformą), wcześniej określone reguły sterowania adaptacją oraz przeciwstawione tym działaniom i świadome decyzje ucznia bądź nauczyciela dotyczące sterowania (D. Burgos et al. 2007).

Niekiedy adaptacyjność bywa rozpatrywana także w skali mikro- i makro⁶. I tak środowisko uczenia/ narzędzie można określić mianem mikroadaptacyjnego, gdy jest ono w stanie „samodzielnie”⁷ określić zakres wsparcia ucznia i dostosowania się do jego aktualnych potrzeb (por. D. Leutner 2002). W związku z tym wykorzystywany jest tu taki model ucznia, który w oparciu o bieżącą interakcję (uczeń-narzędzie/ środowisko uczenia) podlega modyfikacji w trakcie kursu. W modelu tym uwzględnia się takie właściwości ucznia, jak motywacja, dotychczasowa wiedza czy styl uczenia się. W związku z tym wprowadzane są różne formy modyfikacji środowiska uczenia się, do których Brusilovsky (1998) zalicza:

⁴ Do wniosku tego doszedłem w roku 2015, m.in. w rozmowach z prof. H. Niegemannem, jednym z najbardziej znanych niemieckich badaczy multimediów, zob. H. Niegemann i in. 2008. W dalszej części artykułu będę odnosił się głównie do bardziej zaawansowanej formy adaptacji systemów e-learningowych czyli adaptacyjności.

⁵ Podział środowisk uczenia na adaptacyjne i adaptowalne ma charakter upraszczający, gdyż nie tylko te drugie, ale także pierwsze nie są w pełni autonomiczne, lecz oparte o działania programistyczne osób z zewnątrz.

⁶ Poniższe uwagi na temat mikro- i makroadaptacyjności pochodzą z monografii R. Lehmann (2010: 17 i nast.).

⁷ Wyrażenie „samodzielnie” nie oznacza tu w pełni samoistnej ingerencji systemu, gdyż jest on tworem programowalnym, tzn. że jego reakcje są z góry ustalone w przypadku zaistnienia określonych (i przewidzianych przez nauczyciela i/ lub programistę) warunków.

- sekwencjonowanie materiału dydaktycznego: o porządku jednostek dydaktycznych (modułów) decyduje uczeń, który sam rozstrzyga o kolejności poszczególnych tematów (tzw. sekwencjonowanie wyższego poziomu) bądź kolejności poszczególnych elementów danego obszaru tematycznego (tzw. sekwencjonowanie niższego poziomu);
- inteligentną analizę wyników pracy: kolejna jednostka dydaktyczna proponowana jest w oparciu o zanalizowane wyniki testu, któremu poddany został uczeń;
- interaktywne wsparcie przy rozwiązywaniu problemów: W trakcie pracy nad zadaniem uczeń otrzymuje pomoc w oparciu o analizę dotychczasowych prób rozwiązania zadania;
- adaptywną prezentację: prezentacja treści kształcenia dostosowywana jest bezpośrednio do potrzeb ucznia;
- adaptywne wsparcie kooperacji: do zadań wspólnych członkowie grupy roboczej dobierani są na podstawie analizy ich profili tak, aby osiągnąć jak najbardziej efektywne wyniki;
- adaptywną nawigację: elementy nawigacyjne środowiska uczenia dostosowywane są do potrzeb uczestników.

Niezależnie od ww. możliwości modyfikacji nie udało się jednak dotychczas skonstruować takiego środowiska uczenia, które w oparciu o model ucznia, uwzględniający jego motywację, styl uczenia się czy dotychczasową i zdobytą w trakcie danego kursu wiedzę itp. elementy byłoby w stanie wykorzystać wszystkie możliwości modyfikacji materiału. W większości operacjonalizacji podlegają zaledwie jedna bądź dwie zmienne w modelu ucznia i przeprowadzane są jedna lub dwie modyfikacje (zob. R. Lehmann 2010: 17–18).

W przeciwieństwie do systemów mikroadaptacyjnych, które zdane są na pracono-chłonne rozwiązania techniczne, systemy makroadaptacyjne dostosowywane są do potrzeb uczniów przez nauczycieli, przy czym najczęściej zakładają one jedynie jednorazową interwencję tych ostatnich na początku kursu. Tym samym systemy makroadaptacyjne wyróżniają niższe koszty techniczne, które należy ponieść jedynie na starcie. Pośrednio wykorzystywany jest tutaj także model ucznia, zakładający większą swobodę, gdyż nie musi on być modyfikowany przez komputer. Konieczne jest jednak w tym przypadku przy opisie ucznia zbadanie takiego aspektu, który pomiędzy okresami interwencji nie ulegnie zmianie (por. R. Lehmann 2010: 18).

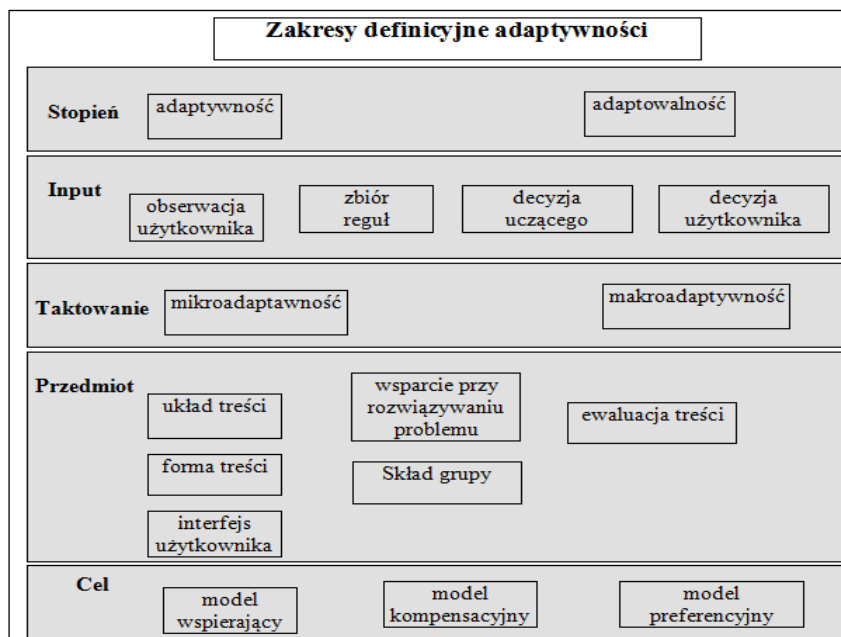
Oprócz adaptacyjności w skali makro- i mikro, w literaturze przedmiotu obecne są także inne jej modele, uwzględniające m. in. podział obiektów adaptacyjnych czy cel uczenia. I tak w modelu D. Burgosa obiekty adaptacyjne można podzielić na trzy grupy: w pierwszej grupie personalizowane są przebieg procesu uczenia (układ treści), forma treści nauczania oraz interfejs użytkownika, w drugiej zaś adaptacja obliczona jest na wsparcie przy rozwiązywaniu problemów i planowanie składu grup uczących się, trzecia grupa opisuje adaptację ewaluacji oferty dydaktycznej (zob. D. Burgos et al. 2007).

Kolejnym kryterium, kierujące uwagę w procesach adaptacji na różne środowiska uczenia jest jego cel. D. Leutner (2002) wyróżnia tutaj trzy modele: model

wspierający, kompensacyjny oraz preferencyjny. W pierwszym z nich zniwelowane powinny zostać deficyty ucznia poprzez dodatkowe jednostki dydaktyczne, przy czym niedobory określone są przez testy bądź ćwiczenia sprawdzające. W modelu kompensacyjnym podejmowana jest próba wyrównania stwierdzonych przez ucznia niedociągnięć dotyczących założeń procesu uczenia poprzez wprowadzenie odpowiedniego systemu pomocy. W modelu preferencyjnym nie identyfikuje się ani nie równoważy żadnych deficytów ucznia, lecz optymalnie wykorzystuje mocne strony ucznia.

Jak widać różne modele kategoryzacji adaptacyjnych środowisk uczenia wykazują wprawdzie pewne podobieństwa, jednak jedynie poprzez integrację różnych modeli są w stanie stworzyć pełniejszy obraz adaptacji środowisk uczenia (zob. kompleksowy trzystopniowy jej model, D. Burgos/ C. Tattersall/ R. Koper 2007, schemat 1).

Na podstawie tych modeli można wyróżnić pięć wymiarów (determinant) adaptacji środowisk uczenia: (1) jednostka przeprowadzająca (podmiot); (2) źródło inputu decyzyjnego (input); (3) taktowanie adaptacji (taktowanie); (4) przedmiot adaptacji (przedmiot); (5) cel adaptacji (cel). Punkty 1, 2 i 4 są przystawalne pod względem treści do modelu D. Burgosa (D. Burgos et al. 2007). Punkt trzeci nawiązuje do podziału na mikro- i makroadaptacyjność wg D. Leutnera (2002). Punkt 5 uwzględnia dyferencjację celu adaptacji wg D. Leutnera (tamże.).



Rys. 1. Zakresy definicyjne adaptacyjności wg D. Burgosa/ C. Tattersalla/ R. Kopera (2007), tłum.: P. Sz.

Podsumowując wypada przyznać rację H. Niegamannowi (2008), że w przypadku mediów elektronicznych, adaptacyjność stanowi istotny przymiot systemów inte-

raktywnych. Polega ona na odpowiednim (adekwatnym) reagowaniu systemu (w postaci konkretnego komunikatu), które powinno odnosić się do wprowadzonego uprzednio przez jego użytkownika komunikatu i, w miarę możliwości, uwzględniać specyfikę ucznia (np. jego aktualny stan wiedzy, zainteresowania). Innymi słowy, o stopniu adaptacyjności danego środowiska uczenia (np. interaktywnego systemu), świadczy poziom dostosowywania jego reakcji do zmieniających się warunków uczenia, w szczególności do aktualnych potrzeb uczniów, wynikających z indywidualnych uwarunkowań procesu uczenia, w tym obecnie osiąganym postępów. Owo dostosowanie się powinno uwzględniać różnice pomiędzy uczniami, a także, zdaniem D. Leutnera 2002, odnosić się zwłaszcza do: zakresu instrukcji, czasu uczenia się, sekwencyjności, czasu prezentacji zadania bądź stopnia jego trudności.

Jak pokazała praktyka tworzenia adaptacyjnych środowisk uczenia, ich efektywność związana jest ze stopniem przewyższania trudności wynikających z konieczności wykorzystania przy ich konstruowaniu obszernej wiedzy na temat wzajemnych zależności pomiędzy indywidualnymi cechami uczniów i cechami danych środowisk uczenia (por. D. Leutner 2002, 2008). I choć ww. pierwsze próby tworzenia „inteligentnego” oprogramowania nie przyniosły pożądanych skutków, po okresie pewnej stagnacji w zakresie badań nad adaptacyjnymi systemami uczenia problem adaptacyjności stopniowo powraca (por. np. V. Shute/ B. Towle, 2003), co jest dowodem na to, że w istocie stanowi on centralny aspekt współczesnego e-learningu. W sytuacji, w której nie ma przekonania co do możliwości samodzielnych działań uczniów w zakresie uzyskania i odpowiedniego przygotowania materiałów nauczania czy choćby rozwijania nabytych umiejętności, systemy e-learningowe stają się stopniowo środowiskiem udostępniania oferty dydaktycznej dopasowującej się i/ lub dopasowywanej do indywidualnych potrzeb ucznia.

Jeśli chodzi o tzw. adaptacyjny e-learning, który wyszedł poza ramy laboratoryjne, to jak dotąd nie ma jednak zbyt wielu przykładów jego efektywnego zastosowania⁸.

4. Adaptacyjność w praktyce glottodydaktycznej. Przykłady „inteligentnych” systemów e-learningowych

Adaptacyjność w praktyce glottodydaktycznej napotyka na dość istotne ograniczenia. Wyrazem tego jest m.in. proponowany w większości e-learningowych środowisk uczenia dość ogólny podział na początkujących, średnio zaawansowanych i zaawansowanych, który często nie uwzględnia rzeczywistych potrzeb ucznia i skutkuje m.in. brakiem elastyczności w zakresie doboru, wykorzystywania i/ lub modyfikacji materiałów nauczania, z czego wynika najczęściej konieczność dostosowania się do

⁸ por. LearningBrands.com.zob. URL <http://216.247.191.87/clients/LBR/site/solutions/alearning.htm>). [pobrano 20.042017]; AdaptiveTutoring.com,(zob.URL<http://www.adaptivetutoring.com/>; Learning Machines Inc. zob. URL <http://www.learningmachines.com>) (H.M. Niegemann 2008: 308).

skostniałych ram jednostek lekcyjnych. H. Mitschian zwraca ponadto uwagę na dość wąskie granice adaptacyjności w tzw. mikrouczeniu się (H. Mitschian 2010: 20), w którym w zasadzie najczęściej mamy do czynienia z analizą komunikatów ucznia opartą o dość ograniczone rozwiązania softwarowe (por. H. Mitschian 2010: 26, 86).

Systemy adaptatywne wykorzystywane są m.in. w nauce słownictwa. I choć większość z nich nie wykorzystuje w pełni dostępnych opcji (zob. H. Mitschian 2010: 86), to istnieją jednak pewne wyjątki, jak np. system *iVocabulary* Ch. Beera, który uwzględnia udział we wspólnym projekcie podmiotów z zewnątrz, np. w postaci producentów materiałów dydaktycznych, jak również umożliwia rozszerzanie baz słownictwa.

Systemy do nauki słownictwa dostępne są także coraz powszechniej na smartphonach, choć nie wszystkie z nich są w stanie sprostać potrzebom ucznia, tj. dające się modyfikować (adaptować) czy uzupełniać o nowe wpisy. Większość z nich narzuca konkretne treści, wobec czego ogranicza możliwości dopasowywania się do indywidualnych potrzeb ucznia czy wykonywanych przez niego aktualnie działań. O ile w przypadku uczniów początkujących nie musi stanowić to większego problemu (w przypadku oferty słownictwa zgodnej ze słownictwem nabywanym na poziomie podstawowym), o tyle w przypadku uczniów bardziej zaawansowanych może oznaczać to istotną barierę w ich efektywnym wykorzystywaniu (por. H. Mitschian: 2010: 140, 158 i nast.).

Wzrostu adaptacyjności ww. systemów należy wobec tego oczekiwać poprzez poszerzanie/ rozbudowywanie ich o opcje wprowadzania własnych wpisów i modyfikacji ich (w każdej chwili) przez osoby uczące się, co spowoduje, że będą one mogły być wykorzystywane przez cały proces uczenia się. Zbiory słownictwa powinny zatem w większym stopniu odpowiadać indywidualnym potrzebom uczniów na danym etapie nauczania i niejako rozwijać się (ewaluować) wraz z rozwojem umiejętności ucznia.

I choć brakuje na razie podstaw teoretycznych tworzenia tego typu materiałów⁹, to, zdaniem niektórych badaczy, zob. np. H. Mitschian (2010: 159), dostępne są wyniki badań nad tworzeniem oferty dydaktycznej z dziedzin pokrewnych, które z powodzeniem można przenieść na grunt dydaktyki języków obcych. Z pomocą mogą przyjść tutaj także próby tworzenia adaptacyjnych systemów wspierających naukę słownictwa, a także portale oferujące adaptowalne materiały nauczania.

Wśród najbardziej zaawansowanych technologicznie aplikacji internetowych wymienić należy „inteligentne” systemy tutorialne (IST) wykorzystujące tzw. pedagogicznych agentów (PA)¹⁰. Zadaniem tych ostatnich jest przede wszystkim właści-

⁹ R. Lehmann 2010, zwraca uwagę na konieczność refleksji nad stylami uczenia się jako podstawy dalszych badań nad adaptacyjnością systemów e-learningowych.

¹⁰ Obok tych najbardziej zaawansowanych aplikacji internetowych należy wspomnieć o ww. systemach ułatwiających zapamiętywanie słownictwa, stosowanych także w tzw. edukacji mobilnej, por. np. serwisy internetowe, www.babbel.com, www.quizlet.com, www.memrise.com, www.duolingo.com, www.fiszki.pl, czy www.fiszkoteka.pl. Ww. oprogramowanie pozwala m.in. tworzyć tradycyjne fiszki, wzbogacone o nagrania słów/wyrażeń, ilustracje, oferuje także niekiedy tzw. „system długotrwałej nauki”, pozwalający na efektywne powtór-

we reagowanie na preferencje użytkowników, klasyfikowanie informacji i rozwiązywanie różnych problemów ucznia na podstawie zgromadzonych doświadczeń. Wizualizacją pedagogicznego agenta jest najczęściej ludzka postać (np. animowana figura 3D lub awatar), a jego działanie przypomina zachowanie człowieka. Pedagogiczni agenci wykorzystują do komunikowania się teksty mówione i mogą występować w roli trenera, doradcy, eksperta czy osoby zadającej pytania bądź po prostu towarzyszącej procesowi uczenia się (zob. O. Bendel, 2003, A. Rokicka-Broniatowska, 2004).

Na szczególną uwagę zasługują takie „inteligentne” systemy tutorialne (IST), które są programami mikroadaptywnymi, dopasowującymi się do właściwości użytkownika, tj. np. do zakresu posiadanej przez niego wiedzy, sposobu/ sposobów działania czy poszukiwania informacji i będącymi w stanie w zależności od potrzeb i oczekiwań udzielić pomocy w procesie uczenia (np. poprzez ofertę odpowiednio dopasowanych ćwiczeń). Ich zadaniem jest samodzielne ustalenie zakresu pomocy (por np. takie systemy, jak *Tell Me More Campus*, a także przykład jednego z najbardziej zaawansowanych systemów do nauki języków obcych o nazwie *ALELO*, wykorzystującego m.in. bogatą ofertę gier i symulacji, pedagogicznych agentów¹¹).

Istnieje także oprogramowanie łączące cechy rozwiązań systemów mikroadaptywnych z rozwiązaniami systemów makroadaptywnych (wymagających mniejszego nakładu pracy twórców), które dopasowują środowisko uczenia przy udziale nauczyciela itd. (zob. D. Leutner 2002, R. Lehmann 2010).

Przykładem jednego z nich jest ww. oprogramowanie *Tell Me More Campus* (TMM Campus), które powstało na bazie znanego od dość dawna i udostępnianego przede wszystkim na płytach CD-ROM, programu *Tell me more*. Cechuje je przyjazny dla użytkownika intuicyjny interfejs, zaś przeznaczone ono jest do nauki języków obcych (w tym angielskiego, niemieckiego, francuskiego, hiszpańskiego, włoskiego, niderlandzkiego, w wersji zamkniętej na płytach CD-ROM także innych języków jak chiński, japoński czy arabski), zarówno w zakresie języka podstawowego, jak i specjalistycznego na różnych poziomach (od A1 do C1). Można z nim pracować zarówno samodzielnie, realizując kolejne etapy wybranej przez siebie modułowej ścieżki edukacyjnej, jak również w połączeniu z programem nauczania bądź w ramach kształcenia uzupełniającego (zajęć dodatkowych).

Do „inteligentnych” rozwiązań wykorzystanych w programie zaliczyć należy m.in. zaawansowany (choć nie zawsze bez zarzutu działający) system rozpoznawania mowy (*Spoken Error Tracking System*), na którym opierają się ćwiczenia wymowy, a także rozmowę wirtualną. W ostatnim przypadku producent oprogramowania reklamuje ją jako dość swobodną rozmowę z rodzimym użytkownikiem języka (w amerykańskiej odmianie języka angielskiego). Przeprowadzone (przez autora

ki. Wśród zgłaszanych uwag krytycznych pod adresem wymienionej metody zapamiętywania słownictwa wymienić należy fakt, że w procesie tworzenia fiszek uczestniczy „sam program”, podczas gdy podczas klasycznego zapisywania słownictwa to uczeń zapisuje je własnoręcznie, co w większym stopniu wspiera zapamiętywanie.

¹¹Zob. http://www.alelo.com/alelo_inc_rt_its.html [pobrano 13.02.2017].

pracy samodzielnie i z udziałem uczniów) testy próbne ww. funkcji wykazały, że jest to w zasadzie realne, lecz jedynie w ściśle ograniczonym zakresie, tj. zredukowanym do określonego tematu i używania pewnych wcześniej podanych fraz, wyrazów etc. Niemniej jednak należy podkreślić, że program oferuje nowy ciekawy typ ćwiczenia, który wart jest dalszych prac rozwojowych i może być stosowany zwłaszcza w kontekście uczenia języków specjalistycznych (np. podczas ćwiczenia użycia słownictwa specjalistycznego w konkretnej sytuacji komunikacyjnej).

Na uwagę zasługują także takie funkcje, jak: narzędzia autorskie do tworzenia materiałów interaktywnych na podstawie przygotowanych przez siebie tekstów; śledzenie postępów uczenia się i inne (szerzej na ten temat P. Szerszeń 2014).

Innym programem, na który warto zwrócić uwagę, jest makroadaptacyjny system LISTiG, wykorzystywany w dydaktyce tłumaczenia oraz dydaktyce języków specjalistycznych (przede wszystkim w zakresie rozwijania umiejętności gramatycznych i leksykalnych). Novum w przypadku tego systemu jest automatyczna ocena wypowiedzi wytworzonych przez uczących się, która przebiega zarówno na płaszczyźnie czysto lingwistycznej, jak i na płaszczyźnie translatorycznej. Ocena taka jest generowana przez system w formie metakomunikatów zwrotnych, tj. komunikatów, które nie tylko informują o poprawnym lub niepoprawnym rozwiązaniu zadania, ale także, w przypadku niepoprawnego rozwiązania zadania, o rodzaju popełnionego błędu. Generowanie metakomunikatów jest możliwe przede wszystkim dzięki zaimplementowaniu do programu modułów analizy gramatycznej i ortograficznej oraz analizy morfosyntaktycznej i semantycznej (o budowie, działaniu i wstępnej ewaluacji oprogramowania LISTiG zob. więcej w P. Szerszeń 2014).

5. Podsumowanie

Podsumowując powyższe rozważania, należy zauważyć, że tzw. „lingwistyczna inteligencja” współczesnych systemów glottodydaktycznych, która rozumiana bywa najczęściej jako adaptacyjność w skali mikro i makro, nie znajduje zastosowania w większości rozwiązań e-learningowych. Pomimo trwających prac nad ciągłym udoskonalaniem ww. rodzajów oprogramowania, nadal trudno jest obecnie jednoznacznie stwierdzić, czy inteligentne systemy tutorialne włączające pedagogicznych agentów mają istotny wpływ na jakość uczenia (por. I. Fleischer i in. 2008, M. Kerres 1998, P. Arnold i in. 2011; R. Lehmann 2010). W związku z tym, można nadal za M. Kerresem (1998) powtarzać, że wizja „inteligentnego oprogramowania” narzucającego rozwiązania wydaje się być ciągle iluzoryczna, wobec czego należy tworzyć takie oprogramowanie, które byłoby w stanie dopasowywać się do potrzeb uczących się (w zakresie prezentacji informacji, doboru formy interakcji, rodzaju nawigacji itp.), a więc w zoptymalizowany sposób prezentować ofertę edukacyjną (R. Schulmeister 2003: 14).

Podjmując próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie, na czym polega „lingwistyczna inteligencja” współczesnych systemów glottodydaktycznych w uczeniu się i nauczaniu języków obcych należy stwierdzić, że odnosi się ona przede wszystkim do adaptacyjności rozumianej jako możliwość dopasowywania się do poziomu aktualnej wiedzy i umiejętności ich użytkowników, proponując w związku z tym wyko-

nanie odpowiednich ćwiczeń (zob. np. programy e-Tutor czy TMM Campus, który pozwala na ćwiczenie bardziej zaawansowanej interakcji maszyna-człowiek w odniesieniu do różnych kontekstów komunikacji językowej, zwłaszcza specjalistycznej, np. organizowanie spotkań biznesowych, podróży służbowych etc.). Niekiedy znajduje ona wyraz w sposobie analizy wprowadzanych przez użytkownika systemu danych językowych oraz stosowanych metakomunikatów zwrotnych.

Obok zasadności tworzenia systemów pierwszego typu, tj. systemów adaptacyjnych, (zob. np. D. Leutner, 2002, 2008) oraz doskonalenia systemów opartych na komputerowej analizie morfosyntaktycznej i semantycznej i wykorzystujących metakomunikaty zwrotne (np. oprogramowanie LISTiG), a także ciągłego doskonalenia systemów rozpoznawania mowy (zob. np. *Tell me More Campus* i in.) nie należy, abstrahując od głównego nurtu rozważań, przy konstruowaniu narzędzi e-learningowych rezygnować z dalszego rozwijania systemów nawiązujących do teorii behawiorystycznych, tj. opartych głównie na zerojedynkowej reprezentacji wiedzy i stawiających sobie za cel wyćwiczenie pewnych nawyków w działaniu komunikacyjnym, jak i tych bazujących na kontakcie z nauczycielem.

„Inteligencji” przyszłych systemów e-learningowych należy z jednej strony upatrywać w oprogramowaniu podobnym do ww. systemów adaptacyjnych, które dodatkowo byłyby w stanie w większym stopniu uwzględnić istniejącą już i stale uzupełnianą ofertę narzędzi e-learningowych, w tym tych z nich, które oparte są o narzędzia społecznościowe (zob. m.in. M. Kerres et al. 2017). Tym samym rola człowieka, zarówno przy ich projektowaniu, jak i szeroko rozumianej ewaluacji wydaje się być ciągle nieodzowna. Tak rozumiane wykorzystanie wszelkich narzędzi e-learningowych może przyczynić się do szerszego wykorzystania walorów mediów elektronicznych w dydaktyce (języków obcych), tj. ich multimedialności, interaktywności i adaptacyjności (w skali mikro i makro).

Bibliografia

- Arnold, P./ L. Kilian/ A. Thilloßen et al. (2011), *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Bielefeld.
- Brusilovsky, P. (1998), *Methods and techniques of adaptive hypermedia* (w:) P. Brusilovsky/ A. Kobsa/ J. Vassileva (red.), *Adaptive Hypertext and Hypermedia*. Dordrecht, 1–43.
- Bendel, O. (2003), *Pädagogische Agenten im Corporate E-Learning. Dissertation*. St. Gallen.
- Burgos, D./ C. Tattersall/ R. Koper (2007), *How to Represent Adaptation in e-Learning with IMS Learning Design*, (w:) “Interactive Learning Environments” 15(2), 161–170.
- Kerres, M. (1998), *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. München.
- Kerres, M/ T. Hölterhof/ M. Rehm (2017), *Lebenslanges Lernen im Kontext sozialer Medien: Chancen für formelles und informelles Lernen*, (w:) D. Münk/

- M. Walter (red.), *Lebenslanges Lernen im sozialstrukturellen Wandel*, Wiesbaden, 141–170.
- Klauer, K.J./ D. Leutner (2007), *Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie*. Weinheim/ Basel.
- Lehmann, R. (2010), *Lernstile als Grundlage adaptiver Lernsysteme in der Softwareschulung*. Münster.
- Leutner, D. (2002), *Adaptivität und Adaptierbarkeit multimedialer Lehr- und Informationssysteme*, (w:) L. Issing/ P. Klimsa (red.), *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*, Weinheim, 115–125.
- Leutner, D. (2008), *Adaptivität und Adaptierbarkeit beim Online-Lernen*, (w:) L.J. Issing/ P. Klimsa (red.), *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis*. München, 115–124.
- Lister, M./ J. Dover/ S. Giddings et al. (2003, 2009), *Nowe media. Wprowadzenie*, tłum.: M. Lorek/ A. Sadza/ K. Sawicka. Kraków.
- Mitschian, H. (2010), *M-Learning – die neue Welle. Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache*. Kassel.
- Niegemann, H.M./ S. Domagk/ S. Hessel et al. (2008), *Kompodium Multimediales Lernen*. Berlin/ Heidelberg.
- Rokicka-Broniatowska, A. (2004), *Zastosowania technologii agenckich w adaptacyjnych webowych systemach uczenia*, (w:) „Roczniki Kolegium Analiz Ekonomicznych” 12, 131–153.
- Schulmeister, R., (2003), *Lernplattformen für das virtuelle Lernen. Evaluation und Didaktik*. München.
- Shute, V./ B. Towle (2003), *Adaptive E-Learning*, (w:) „Educational Psychologist” 38 (2), 105–114.
- Szerszeń, P. (2014), *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych*, (Studi@ Naukowe 15). Warszawa.
- Vetulani, Z. (2004), *Komunikacja człowieka z maszyną. Komputerowe modelowanie kompetencji językowej*. Warszawa.

Między dźwiękiem a obrazem w języku chińskim

Between sound and image in Chinese

Ewa ZAJDLER

Uniwersytet Jagielloński/ Jagiellonian University in Kraków

E-mail: e.zajdler@pro.onet.pl

Abstract: Chinese is a tonal language, thus the difference in the tone is directly linked to the word meaning. There are four tones in Mandarin Chinese. The sound pitch is as distinctive as the components of segmental phonemes of the syllabic structure. Different morphemes/words in the Chinese language can sound alike or the same. It is the combination of the components in the Chinese character which can indicate the meaning as well as partially or wholly the pronunciation. In the paper we discuss some radicals of the traditional writing system in the relation to the phonetic components (phonetic indicators) in the picto-phonetic characters (known also as phono-semantic characters). Whoever tries to learn the Chinese language as L2 has to approach the writing system in order to develop the vocabulary and the spoken Chinese language competence.

Keywords: chinese language, tones, tonal language, chinese characters, radicals

Wstęp

Przyjmując perspektywę komunikacji językowej, definiujemy język jako „[s]ystem znaków (prymarnie dźwiękowych, wtórnie pisanych i in.) służących do porozumiewania się w obrębie danej społeczności” (K. Polański 2003: 269). W języku chińskim relacja między systemem dźwięków i systemem zapisu treści wykazuje pewne zależności w znakach piktograficzno-fonetycznych tj. takich, „w których jeden element [graficzny] wskazuje na zakres semantyczny znaku, a drugi na jego przybliżoną wymowę” (M.J. Künstler 2000: 48). Zależności te istnieją pomiędzy strukturą sylabiczną i strukturą zapisu znakiem pisma chińskiego. Pamiętać należy, że język chiński nigdy nie przekroczył progu zapisu fonetycznego, choć znaki, w których komponent fonetyczny wskazuje w większym lub mniejszym stopniu na wymowę sylaby, stanowią we współczesnym języku ponad 75% wszystkich znaków (M.J. Künstler 2000: 48).

1. Sylaba vs. znak chiński

Tradycja chińska opisuje monosylabiczny wyraz jako ciąg dźwięków nagłosu i rymu, w skład którego wchodzi fonem tonalny. Odwołuje się przy tym do dwóch znaków chińskich zapisujących monosylabiczne wyrazy, w których odpowiednio wskazany jest: w pierwszym – nagłos, a w drugim – wymowa wygłosu. Metoda ta znana jako

反切 *fǎnqiè* od III wieku n.e., przetrwała do XX wieku¹. Najstarszy zachowany słownik rymów 《切韻》 *Qieyun* z przełomu VI i VII wieku n.e. korzysta z tej metody; podaje w tabelach znaki chińskie uporządkowane według ówczesnej wymowy (M.J. Küstler 2000: 27–28). Miał on stanowić swojego rodzaju przewodnik po wymowie wyrazów w poezji (gdzie rym grał rolę), a szerzej, w tekstach klasycznych. Postrzeganie wymowy monosylabicznego wyrazu w kategoriach nagłosu i wygłosu zachowało się także w używanej do dziś na Tajwanie transkrypcji fonetycznej *zhùyīn fúhào* 注音符號.

INITIALS

ㄅ [p]	ㄆ [pʰ]	ㄇ [m]	ㄈ [f]	ㄎ [v]
ㄊ [t]	ㄊ [tʰ]	ㄋ [n]		ㄌ [l]
ㄍ [k]	ㄍ [kʰ]	ㄆ [ŋ]	ㄗ [x]	
ㄘ [tɕ]	ㄘ [tɕʰ]	ㄑ [ɲ]	ㄗ [ç]	
ㄗ [tɕʰ]	ㄗ [tɕʰ]		ㄗ [ʃ]	ㄗ [ɹ]
ㄗ [ts]	ㄗ [tsʰ]		ㄗ [s]	

MEDIALS

ㄟ [i]	ㄟ [u]	ㄟ [y]
-------	-------	-------

FINALS

ㄩ [a]	ㄩ [o]	ㄩ [ɤ]	ㄩ [e]	ㄩ [ai]	ㄩ [ei]	ㄩ [ao]
ㄩ [ou]	ㄩ [an]	ㄩ [ən]	ㄩ [aŋ]	ㄩ [əŋ]	ㄩ [ə]	

Tabela 1. Zapis transkrypcji fonetycznej *zhùyīn fúhào* 注音符號 (P. Chen 1999: 181).

We współczesnym języku chińskim nieobligatoryjna spółgłoska stanowi nagłos sylaby. Samogłoska prosta, dyftong lub tryftong wraz opcjonalną spółgłoską wygłosową –n lub –ŋ stanowi jej wygłos.

samogłoska

samogłoska + spółgłoska

spółgłoska + samogłoska

spółgłoska + samogłoska + spółgłoska

Podział na nagłos i wygłos jest wyraźny w fonetycznym zapisie *zhùyīn fúhào* 注音符號, ale już nie w obecnie ogólnie przyjętej w publikacjach i w dydaktyce transkrypcji alfabetem łacińskim 漢語拼音 *hànyǔ pīnyīn* (pinyin).

Dźwiękowa realizacja języka chińskiego doskonale wpisuje się w założenia fonologii segmentalnej. Mocno ograniczona łączliwość nagłosów i wygłosów daje zamknięty zbiór sylabemów. Ciąg głosek z sylabotwórczą samogłoską jest morfemem

¹ Przykładem może być encyklopedia 《辭海》 z 1936 roku, z której przedruk w zakresie pojedynczych znaków znajdujemy w słowniku znaków języka klasycznego 《中華小字典》 z 1985 roku.

leksykalnym i/ lub gramatycznym, często swobodnym, zważywszy na monosylabiczność jako cechę typologiczną języka chińskiego². Ton (a precyzyjniej: fonem tonalny) jest atrybutem fonologicznym każdej pojedynczej sylaby, zwanej sylabemem na poziomie sekwencji dźwięków (segmentu mowy) w odróżnieniu od sylaby chińskiej, spełniającej kryteria cech dystynktywnych tonalności. To zespół cech dodanych do samogłoski, która łączy w sobie cechy segmentalne samogłoski sylabotwórczej i suprasegmentalne – zmienną częstotliwość dźwięku w czasie w skontrastowanej pięciostopniowej skali infleksji i diapazonie danego tonu (E. Zajdler 2010: 275). Zarówno na poziomie sylabemu, jak i sylaby język chiński wykazuje wysoki stopień homofoniczności. Nie jest to oczywiście przeszkodą w komunikacji dla użytkowników języka chińskiego jako L1, a przyjmując komunikatywny poziom kompetencji chińskiego jako obcego i strategię radzenia sobie z kontekstem gramatycznym, także dla obco krajowców. Jest to jednak cecha języka utrudniająca naukę chińskiego dorosłym na wszystkich etapach, ale szczególnie na etapie początkowym. Skonfrontowanie znaczenia nie tylko z dźwiękiem, lecz także z zapisem pozwala odróżnić tak samo brzmiące wyrazy. I tu jest miejsce na refleksję nad wtórnym wobec mowy zapisem języka.

Komponenty danego znaku, niezależnie od tego, ile ich jest, zajmują przeznaczoną dla znaku określoną przestrzeń zbliżoną do kwadratu. Można wyłonić struktury kompozycji znaków. N. Kordek (2013), odwołując się do standardu Unicode, proponuje 12 struktur kompozycyjnych (nie wliczając znaku niepodzielnego na mniejsze elementy kompozycyjne); inni autorzy wyłaniają ich więcej dla celów dydaktycznych:

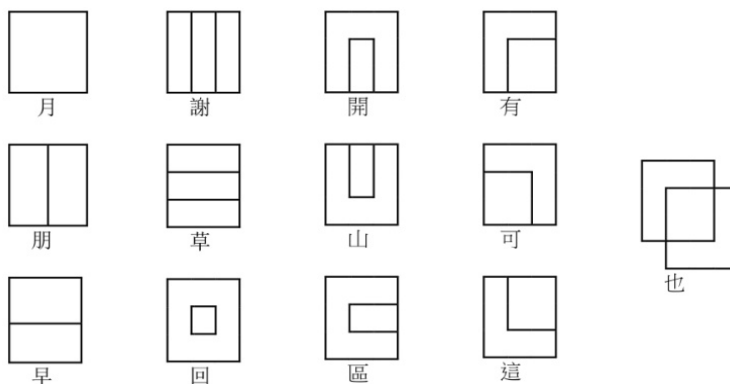
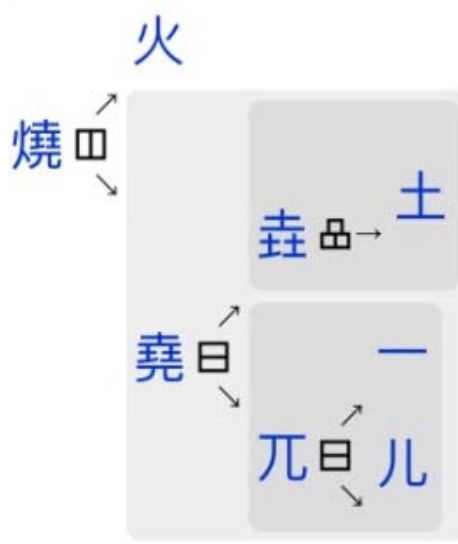


Tabela 2. Typy kompozycji znaków chińskich (N. Kordek 2013: 62; zob.: Y. Zhang 2000).

Znaki mogą być rozłożone na kilku poziomach, w zależności od stopnia złożoności; komponenty niższego rzędu mogą również być samodzielными znakami (zob. N. Kordek 2013: 62–74).

² Cecha ta wyraźniej widoczna jest obecnie w języku pisanym i w rejestrze formalnym. Jednocześnie należy pamiętać, że we współczesnym języku chińskim powszechne są wyrazy bisylabiczne i wielosylabiczne.



Schemat 1. Dekompozycja znaku [1].

Jeśli przyjąć podstawową klasyfikację funkcjonalną komponentów znaku³, którą N. Kordek (2013: 78–79) zaproponował za Chuang D. i Teng H. (2009), to oprócz komponentu wskazującego na wymowę i komponentu semantycznego (klucza semantycznego) można wskazać komponenty symboliczne. I tak klucz semantyczny 火 ‘ogień’ w zapisie znaku 燒 ‘palić’ komunikuje zakres znaczenia, a ten sam komponent 火 ‘ogień’ w znaku 煩 ‘niepokoić’ obok komponentu 頁 ‘głowa’ nie wskazuje na znaczenie. Z punktu widzenia semantyki znaku pierwiastek graficzny zapisu w różnym stopniu odzwierciedla prototypowe znaczenie klucza semantycznego komponowanego znaku. Oznacza to kontinuum od wyrazistości znaczenia do wręcz mało czytelnej symboliki komunikowanej przez pierwiastek graficzny (zob. E. Zajdler 2011).

2. Wyrazy homofoniczne w zapisie znakami

Szukając relacji dźwięku i obrazu w zapisie znakami chińskimi poddano analizie znaki o tej samej wymowie na poziomie sylaby „wen” oraz „lin”.

³ W polskojęzycznej nomenklaturze stosuje się także pojęcie „pierwiastków” – oznaczające elementy graficzne znaku niezależnie od pełnionych przez nie funkcji zarówno w zapisie tradycyjnym jak i uproszczonym (E. Zajdler 2008: 115). Gdy jest to funkcja semantyczna, a zapis tradycyjny odwołuje się do kanonu 214 kluczy semantycznych (ang. *radicals*), mówi się o kluczu (pomijając nawet czasem doprecyzowanie „semantyczny”). Uproszczony zapis tradycyjnego klucza semantycznego pozostaje „pierwiastkiem”, jako że w tej grafii nie należy do kanonu 214 tradycyjnych kluczy. Pierwiastek w funkcji fonetycznej jest komponentem fonetycznym znaku (E. Zajdler 2008: 115).

Zapis wyrazu ‘język (pisany)’ 文 (pinyin: *wén*) przyjmuje się tu zatem jako wyznacznik wymowy sylabemu. Znaki chińskie, w których komponent 文 wyznacza wymowę homofoniczną na poziomie sylaby *wén* (czyli wężej, zgodnie z wymową tonalą) i na poziomie sylabemu „wen” (czyli szerzej, na poziomie zgodności struktury segmentalnej) omówione zostaną pod kątem klucza semantycznego.

zapis/tekst 文 język	wzór/element ornamentu 糸 jedwab	komar 虫 robak	rodzaj trawy (arch.) 艸 trawa	smuga w nefrycie 玉 nefryt	
文	紋	蚊/蚤/蟲	艾	琕/玟	
dusić (potrawę) 火 ogień	spoglądać w dół 門 brama/drzwi	barwny (arch.) 彡 włosy/smugi	rodzaj konia (arch.) 馬 koń	rodzaj ryby/latająca ryba 魚 ryba	
炆	閔	彡	駁	魩	
młode przepiórki 鳥 ptak	rodzaj szczura 鼠 szczur	文	kolor/wzór chmur 雨 deszcz	całować 口 usta	zdezorientowany 糸 jedwab
鷓/鶩	鼯		雯	吻	紊
wycierać 手=才 ręka	chaotyczny (arch.) 心=寸 serce		Wen – nazwa rzeki 水 / 氵 woda	Wen – morfem w imieniu (ż.) 女 kobieta	
扌	忖/恣		汶/溲	姁	

Schemat 2. Wyrazy z wymową „wen”.

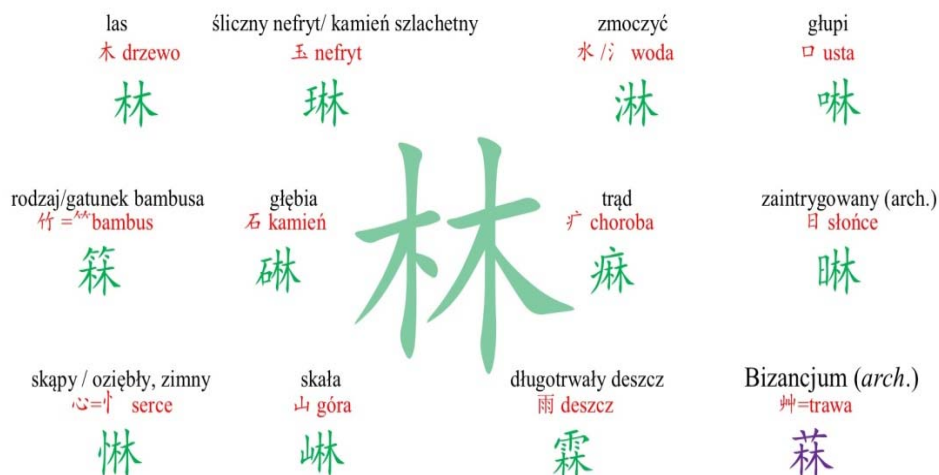
I tak w zbiorze przedstawionych znaków:

- komponent semantyczny 糸 ‘jedwab’ pojawia się razem z zapisem fonetycznym 文 w dwóch różnych pozycjach, dając dwa różne znaki pisma chińskiego zapisujące dwa różne wyrazy: 紋 ‘pasek’/‘wzór’/‘ornament’ i 紊 ‘zdezorientowany’. Pierwszy zachowuje wymowę zgodną z tonem 文, drugi wymawiany jest w tonie trzecim. O ile w wyrazie ‘ornament’ można dostrzec odwołanie się do przędzy jedwabiu, o tyle abstrakcyjne pojęcie ‘zdezorientowany’ w żaden sposób nie jest desygnowane przez klucz semantyczny ‘jedwab’;
- wyraz ‘komar’ zapisany może być przez trzy różne oboczności 蚊 / 蚤 / 蟲, przy czym we wszystkich zachowany jest komponent fonetyczny 文 wskazujący na wymowę. Obecny jest także klucz semantyczny 虫 ‘robak’ przyporządkowujący zapisany wyraz do określonej klasy semantycznej świata zwierząt/ insektów;
- wyraz 艾 wymawiany jest w tonie trzecim. Oboczność klucza semantycznego 艸 / 艹 ‘trawa’ desygnuje znaczenie w archaicznym zapisie nazwy trawy;
- zapis wyrazu ‘nefryt’ 玉, pojawia się w znakach jako klucz semantyczny w swojej formie obocznej 王; wraz z komponentem 文 zapisuje wyraz opisujący nefryt (tutaj: ‘smuga w nefrycie’); to jeden z wielu wyrazów nazywających lub opisujących ten szlachetny, ważny w kulturze chińskiej kamień;

- klucz semantyczny 火 ‘ogień’ obecny jest w wyrazie nawiązującym do użycia ognia w przygotowywaniu potraw: 炆 ‘dusić’;
- klucz 門 w podstawowym znaczeniu ‘brama/ drzwi, wejście’ nie wpisuje się w znaczenie wyrazu, w którym tutaj wraz z 文 się pojawia (閱 ‘spoglądać w dół’); należy jednak analizować go szerzej wraz z pierwiastkiem 日; znak 間 oznacza ‘przerwa, przestrzeń, pomiędzy’, zapewne odwołując się do przestrzeni między futryną drzwi; wtedy koncepcja przestrzenności bliższa jest kierunkom (tutaj: w dół);
- komponent graficzny 彡 ‘włosy/smugi’ wskazuje w znaku 髮 na wzór w kształcie smugi, a w archaicznym wyrazie 髮 na wielość barw;
- klucze semantyczne (będące także samodzielnymi znakami) komunikujące znaczenie określonych zwierząt: 馬 ‘koń’, 魚 ‘ryba’, 鳥 ‘ptak’ czy 鼠 ‘szczur’ w wyrazach wymawianych homofonicznie *wén* wskazują na zakres znaczenia związany z danym zwierzęciem; w istocie wyrazy te nazywają rodzaj/ gatunek zwierząt;
- klucz semantyczny 雨 ‘deszcz’ przywołuje znaczenie ‘chmury’ i jej kolor/ wzór;
- wyraz 吻 (archaiczny wariant graficzny zapisu 吻) wymawiany w trzecim tonie oznacza ‘całować’; oba znaki posiadają w zapisie klucz semantyczny 口 usta;
- klucz semantyczny 手 (oboczność graficzna 扌) ‘ręka’ wyznacza charakter czynności (działanie ręką), w tym wypadku 拭 ‘wycierać’;
- komponent semantyczny 心 / 忄 ‘serce’ w wyrazie 忤 / 忤 ‘chaotyczny’, odsyła się do stanu mentalnego; wyraz może mieć oboczny zapis dwoma znakami różniącymi się obocznością i pozycją klucza semantycznego;
- klucz semantyczny 水 / 氵 ‘woda’ widzimy w zapisie nazwy rzeki;
- a klucz 女 ‘kobieta’ jest obecny w znaku używanym przede wszystkim do zapisu żeńskiego imienia – podobnie jak nazwa rzeki, morfem wymawiany jest w tonie czwartym.

Inny sylabem – „*lin*” – realizowany w czterech sylabach chińskich (pinyin *lín*, *lín*, *lǐn*, *lìn*), zapisany może być znakami z kilkoma różnymi grafemami wskazującymi na taką samą wymowę na poziomie sylabemu. Pokazane zostaną dwa grafemy o tej samej wymowie: 林 oraz 琳 jako komponenty fonetyczne znaków. Zapis wyrazu ‘las’ 林 jest ideogramem łączącym w zapisie dwa ideogramy drzewa 木 *mù*. Staje się on komponentem fonetycznym w złożeniach piktograficzno-fonetycznych. Natomiast znak 琳 złożony jest z piktogramu 米 ‘ryż’ (wymowa *mǐ*) i ideogramu złożonego 舛 *chuǎn* (z dwóch zwróconych do siebie „tyłem” grafemów, oznaczając ‘odwrotność’/ ‘przeciwieństwo’/ ‘sprzeciwiać się’). Stanowi wczesną oboczność znaków 磷 / 磷. Jest kolejnym komponentem fonetycznym zapisującym sylabem „*lin*”, notacją pojawiającą się w dużo większej ilości morfemów/ wyrazów homofonicznych, niż komponent fonetyczny 林.

Oto kolejne dwa zbiory morfemów/wyrazów homofonicznych:



Schemat 3. Wyrazy z wymową „lin”.

Przedstawione w Schemacie 3. znaki zapisują kilkanaście wyrazów homofonicznych na poziomie sylabemu „lin”. Większość jest homofoniczna na poziomie sylaby wymawianej w drugim tonie. Łączy je komponent fonetyczny 林. Regularnie po lewej stronie lub nad komponentem 林 dodany jest pierwiastek graficzny, który komunikuje treść, znaczenie, i przynajmniej w jakimś stopniu wskazuje na zakres znaczeniowy zapisanego znakiem morfemu. Nie znając wyrazu możemy z zapisu odgadnąć dziedzinę, ale już nie jego oczywiste znaczenie. Pojawienie się takiego znaku w danym kontekście tekstu może przybliżyć użytkownika do trafnej dedukcji znaczenia morfemu/ wyrazu zapisanego tym znakiem. Przejrzystość semantyczna znaku nie jest równa dla wszystkich wyrazów:

- pierwiastek 玉/王 ‘nefryt’ jest wyraźnie semantyczny i stanowi klucz; odsyła nas do znaczenia 琳 ‘kamień szlachetny’;
- klucz semantyczny 水/氵 ‘woda’ koresponduje ze znaczeniem 淋 ‘zmoczyć/ zmoczony’;
- dla porównania, wyraz 唌 ‘głupi’ ma niewiele wspólnego ze znaczeniem pierwiastka graficznego 口 ‘usta’;
- klucz semantyczny 竹/𦵹 ‘bambus’, podobnie jak klucze semantyczne nazywające zwierzęta, przyporządkowuje wyraz do nazw roślin, w tym wypadku zapisując wraz z komponentem fonetycznym nazwę gatunku bambusa;
- klucz 石 ‘kamień’ pojawia się w wyrazie ‘głębia’ i trudno go tu zinterpretować jako nośnik znaczenia, chociaż 石 jest kluczem semantycznym w wielu znakach, w tym w nazwach chemicznych;
- klucz semantyczny 疒 ‘choroba’ wpisuje się w nazwę choroby 痧 ‘trąd’;

- archaiczny wyraz 淋 ‘zaintrygowany’ zapisuje się znakiem z kluczem 日 ‘słońce’ w żaden sposób nieprzystającym do znaczenia zapisanego wyrazu;
- z definicji abstrakcyjne znaczenie wyrazu 淋 ‘skąpy’, ‘oziębły’ mieści się w zakresie cech i emocji człowieka komunikowanych przez element graficzny (klucz) 心 / 忄 ‘serce’ (zob. E. Zajdler 2011);
- klucz semantyczny 山 ‘góra’ wpisuje się w znaczenie wyrazu 嶙 ‘skała’;
- podobnie jak klucz 雨 ‘deszcz’ w opisywany charakter deszczu – 霖 ‘długotrwały deszcz’;
- nie sposób natomiast odgadnąć z zapisu znakiem chińskim nazwy własnej Imperium Rzymskiego stosowanej w dawnych czasach w tekstach chińskich; w znak 蔞 wymawiany „lin” wpisana jest oboczność klucza semantycznego 艸 / 艹 ‘trawa’.

Schemat 4. przedstawia wyrazy wymawiane „lin”, a zapisane znakami z komponentem fonetycznym 蔞. Powtarzają się klucze semantyczne i różny stopień przejrzystości znaczenia w znaku.

fosfor (P) 石 / 石 kamień	fosforescencja 火 ogień	fosfor / jon fosfonowy 金 metal, złoto	jednorożec (plci żeńskiej) 鹿 jelen	sąsiad/sąsiedztwo 邑= 阝 gród/阜= 阡 wzgórze
磷/磷	燐	磷	麟/驎	鄰 / 隣
czysty (jak woda) 米 ryż / (arch.) / 川= 川 rzeka	wpatrywać się 目 oko	dudnienie (pojazdu) 車 jazd	znak (w imieniu) 日 słońce	sposób latania 羽 pióro
鄰	瞋	轆	隣	翺
dziedziczyć 糸 jedwab				縻
udeptany ubity 足= 足 stopa	rodzaj drzewa 木 drzewo	łuska rybia 魚 ryba	połysk klejnotu 玉 nefryt	skalisty 山 góra
踳	樛	鱗	璘	嶙
wybrać 走/辵 chodzić				遴
podtrzymywać ręką 手= 手 ręka	dźwięk wody płynącej po skale 斤 topór	mityczne zwierze 乙= 乚= 2 z 10 Niebiańskich Pni	przeźroczysty (jak woda) 水 / 氵 woda	
搯	斲	𪚩	漣	
fosforowodór/fosfina 肉= 月 ciało, mięso	granica, miedza 田 pole	światlik/mityczne zwierze 犬= 犾 pies	narzędzia (arch.) 瓦 ceramika	
磷	畛	獫	甌	

Schemat 4. Wyrazy z wymową „lin”.

Zapis 蔞 jest samodzielnym znakiem. Stanowi też komponent fonetyczny licznych znaków zapisujących morfem/ wyraz monosylabiczny, często o charakterze archaicznym (w formach obocznych znaków) lub stosowanych w tekście formalnym:

- odpowiednio, klucze 石 ‘kamień’, 火 ‘ogień’, 金 ‘metal’ oraz 肉 / 月 ‘mięso/ ciało’ wpisują się nazwy chemiczne związków czy zjawisk/ procesów chemicznych;
- klucze semantyczne 鹿 ‘jelen’ oraz 馬 ‘koń’ oraz klucz 乙 / 乚 / 丿 ‘2. z 10 Niebiańskich Pni’ w wyrazach 麟 / 騭 oraz 鄰 komunikują znaczenia ściśle zwią-

zane z kulturą – ‘mityczne zwierzę’; znaczenie to jest czytelne jedynie w kontekście tradycji i przyjętej konwencji świata mitycznego. Bez precyzyjnego opisu, obraz zwierząt/ postaci mitycznych tworzymy na podstawie własnych doświadczeń kulturowych;

- klucze 邑/ 阝 ‘gród’ i 阜/ 阡 ‘wzgórze (w zasięgu wzroku)’ znajdujemy w zapisie wyrazu 鄰 ‘sąsiad’/ ‘sąsiedztwo’;
- klucz semantyczny o znaczeniu 目 ‘oko’ pojawia się w wyrazie nawiązującym do działania 瞞 ‘patrzeć/ wpatrywać się’;
- klucz 車 ‘pojazd’ za sprawą dźwięku poruszającego się pojazdu obecny jest w zapisie zreduplikowanej onomatopei 辘辘 ‘dudnić’/ ‘stukot’;
- zapis morfemu 隣 używanego w imionach zawiera klucz 日 ‘słońce’ – znaczenie w wielu kulturach pozytywne;
- dalej komponent semantyczny 羽 ‘pióro’ odsyła do czynności latania w słowie 翔 ‘sposób latania’;
- a klucz semantyczny 手/ 扌 ‘ręka’ do czynności z nią związanej – 搦 ‘podtrzymanie (ręką)’;
- klucz 糸 ‘jedwab’ przywołuje koncepcję ciągłości zobrazowanej jedwabną przędzą, ale przeniesionej na znaczenie więzi między pokoleniowej w wyrazie 隣 ‘dziedziczyć’;
- klucz 足/ 踮 ‘stopa’ konsekwentnie wskazuje na skutek wynikający z czynności, w tym przypadku deptania: 躡 ‘ubity’/ ‘udeptany’;
- klucz 木 mù ‘drzewo’ obecny jest w zapisie nazwy gatunku drzewa;
- klucz 魚 ‘ryba’ obecny jest w zapisie słowa 鱗 ‘łuska rybna’;
- komponent semantyczny 玉/ 玨 ‘nefryt’ ponownie wskazuje na cechę drogiego kamienia – 璘 ‘połysk klejnotu’;
- klucz semantyczny 山 ‘góra’ wpisuje się w znaczenie wyrazu 嶙 ‘skalisty’, choć trudno tu mówić o wyrazistości znaczenia – góra nie musi przecież być skalista;
- natomiast komponenty semantyczne 水/ 氵 ‘woda’ oraz 川 / 𣶒 / 𣶓 ‘rzeka’ odsyłają nas w dwóch znakach 鄰 i 隣 do cechy: ‘czysty, przejrzysty (jak woda)’;
- znak 隣 ‘granica/miedza’ odwołuje się bezpośrednio do klucza 田 ‘pole’, zawsze przywołującej jakąś formę „rozgraniczenia”;
- oboczność klucza semantycznego 犬/ 犴 ‘pies’ obecna jest w znaku zapisującym ‘mityczne zwierzę’;
- a komponent semantyczny 瓦 ‘ceramika’/ ‘dachówka ceramiczna’ pojawia się w zapisie archaicznego wyrazu ‘narzędzia’;
- zupełnie nieprzejrzysta jest semantyka znaków z kluczem semantycznym 斤 ‘topór’ i 辵/ 辶 ‘chodzić’, odpowiednio zapisujących wyraz 漸 ‘dźwięk wody płynąca po skale’ oraz 遴 ‘wybierać’.

Przedstawiono zbiory homofonicznych, na poziomie sylabemów, morfemów/ wyrazów zapisanych znakami chińskimi z jednym komponentem fonetycznym dla sylabemu „wen” i dwoma różnymi komponentami graficznymi zapisującymi wymowę sylabemu „lin”. W sumie zebrano w pracy kolejno 19 i 37 morfemów (zapisanych odpowiednio 25 i 40 różnymi znakami pisma chińskiego). W omawianych zbiorach największą zgodność homofoniczną wykazuje sylaba „lin” wymawiana w tonie drugim – 29 z przedstawionych morfemów o różnym zapisie wymawia się tak samo na poziomie sylaby. Morfemy te mogą stanowić monosylabiczne wyrazy najczęściej w tekście pisanym, języku specjalistycznym lub tekstach literackich/ klasycznych. Prawdopodobnie ze względu na różny czas pochodzenia pozostają czasami wzajemnie w relacji oboczności. Mogą być także synonimicznym monosylabicznym wyrazem w tekście pisanym dla używanego w mowie dwu-, trzy- lub wielosylabowego wyrazu, szczególnie w nazwach fachowych w językach specjalistycznych.

2. Pismo chińskie a dydaktyka języka

Zaprezentowany w artykule materiał językowych pokazuje wycinek powszechnego zjawiska – wysoką homofoniczność na poziomie sylabemu i sylaby w języku chińskim. Istnieje też częściowa homofonia segmentu mowy odwołująca się do zbieżności nagłosu lub wygłosu między morfemami, a odzwierciedlona często w zapisie przez określony komponent fonetyczny danego znaku. Przykładem mogą być wygłosy *-eng*, *-ing*, *-ang* i nagłosy *p-/b-*, *q-/j-*, *k-/h-/Ø* implikowane w zapisie odpowiednio przez obecność komponentu fonetycznego 朋 *péng*, 青 *qīng*, 亢 *kàng*, w istocie samodzielnych znaków pisma zapisujących morfemy: ‘przyjaciół’, ‘zielony’, ‘nadmierny/ wysoki’. Homofonię częściową można wskazać w morfemach zapisanych na przykład znakami:

- 棚, 備, 癩, 崩, 綳, 繡, 霸 i 翕 (zapis wymowy pinyinem: *bēng*), 繡 i 棚 (pinyin *běng*) oraz 崩, 繡, 墮 i 繡 (pinyin *bèng*); zbieżność nagłosu w morfemach: 棚 *píng*, 崩 *pān* i 鄰 *péi*;
- 精, 晴, 睛 i 晴 (pinyin *jīng*), 靖, 靖 (pinyin *jìng*);
- 肮, 骯, 骯, 肮, 肮 *āng*, 駁 *ǎng*, 航, 航, 杭, 筦, 頑, 鯨, 荒, 远 i 蛭 (pinyin *háng*), 沆 i 跬 (pinyin *hàng*); zbieżność nagłosu w morfemach: 吭 i 炕 (pinyin *kēng*).

Dostrzegalne są liczne pary minimalne na poziomie sylabemów, w których stopień zbliżenia/ zwarecia narządów mowy i dźwięczność głosek w nagłosie stanowią w systemie fonologicznym języka chińskiego o cechach fonologicznie relewantnych. Pojawia się też zerowa alternacja spółgłosek nagłosu.

Mimo, że absolutnie nie można mówić o zapisie fonetycznym w języku chińskim, zależności między sekwencją dźwięków mowy i komponentami fonetycznymi w zapisie przybliżającymi wymowę obecne w znakach piktograficzno-fonetycznych, obok zakresu semantycznego znaku, powinny być brane pod uwagę w nauczaniu języka chińskiego jako LF. Są one odpowiedzią na pytanie, jaką rolę pełni obraz wobec dźwięku w procesie przyswajania języka chińskiego. W języku mocno ograniczonym

monosylabicznością morfemów i homofonią sylabemów/ sylab i ich segmentów, zapis znakami różnicujący konotację z jednej strony przede wszystkim wspiera zakres przyswajanej leksyki, z drugiej, szerzej, jest ścieżką dostępu do kultury i cywilizacji. Warto przy okazji przypomnieć, że analfabetyzm społeczny i funkcjonalny, bo za taki należałoby uznać brak umiejętności pisanie i czytania w CFL, ogranicza funkcje poznawcze w zakresie rozwijania kompetencji językowych i sprowadza je do niskiego poziomu biegłości językowej. Stawiając zatem za cel nauczanie języka (mowy i komunikacji), nie można pominąć kompetencji lingwistycznych (ortoepicznej i fonologicznej) integrujących dźwięk (tj. mowę) i obraz (zapis znakami) w języku chińskim.

Bibliografia

- Chen Ping, (1999), *Modern Chinese: History and Sociolinguistics*.
 Chinese Academy of Social Sciences, Institute of Language 中国社会科学院语言研究所词典编辑 (red.), (1991), 《现代汉语词典》 *Xiandai Hanyu Cidian*.
 Shanghai Cishu Chubanshe. 上海辞书出版社, (1989), 《辞海》 *Cihai*.
 Chuang Der-ming 莊德明/ Teng Hsian-ying 鄧賢瑛, (2009), 漢字構形資料庫的研發與應用 [ang. *Research and Development of Chinese Characters Information Database and Its Appliation*]. (URL <http://cdp.sinica.edu.tw/service/documents/T090904.pdf>). [Pobrano 1.10.2017].
 Harbaugh, R., (1998), *Chinese Characters: A Genealogy and Dictionary* [chin. *Zhongwen zi pu* 《中文字譜》].
 Kordek, N. (2013), *On Some Quantitative Aspects of the Componential Structure of Chinese Characters*. Poznań.
 Künstler, M.J., (2000), *Języki chińskie*. Warszawa.
 Mathews, R. H., (1956), *Chinese-English Dictionary*. Cambridge/ Harvard.
 Oszanin I.M. (red.), (1983), *Balszoi Kitajsko-Russkij Slowar*, [ros. *Большой китайско-русский словарь*]. Moskwa.
 Polański, K. (red.), (2003), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław.
 Su Shenghao 蘇生豪 (red.), (1987), *Jianming hanyingcidian* 《簡明漢英辭典》.
 Wilder G.D./ J.H. Ingram, (1972), *Analysis of Chinese Characters*.
 Zajdler, E., (2011), *Graficzna reprezentacja świata w piśmie chińskim* (w:) H.Kardela, Z.Muszyński, M.Rajewski (red.), *Główne pojęcia kognitywistyki: empatia, obrazowanie, kontekst*. Lublin.
 Zhang Ding 張鼎 (1985), *Mei ri yi zi*. 《每日一字》
 Zhang Yujin 張玉金, (2000), 论汉字的部件拆分和字符拆分 [ang. *On the Decomposition of Chinese Characters into Components and Symbols*], 《辽宁师范大学学报 (社會科學版)》 [ang. „Journal of Liaoning Normal University (Social Sciences)”] 4. 67– 69.
Zhonghua xiaozidian 《中華小字典》, (1985).
 Zuo Minan 左民安/Wang Jinzhong 王尽忠, (1998) *Hanzi bushou jiangjie* 《汉字部首讲解》.
 [1] <https://www.mdbg.net/chinese/dictionary> [Pobrano 1.10.2017].
 [2] <https://zidian.911cha.com/zi5445.html> [Pobrano 1.10.2017].
 [3] <http://www.zdic.net/z/16/js/5445.htm> [Pobrano 1.10.2017].

Indywidualizacja nauczania na lekcji języka obcego – utopia czy konieczność?

Individualisation of teaching in the language classroom – utopia or necessity?

Monika JANICKA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej/ Marie Curie-Skłodowska University

E-mail: monika.janicka@poczta.umcs.lublin.pl

Abstract: The aim of this article is to highlight these aspects of individualisation within the learning-teaching-process of foreign languages, which are attainable in public schools. These methods may require more teachers' effort, but their implementation needs particularly a new attitude and a different usage of the resources available at school, which is a concern of inclusive didactics. In the first part of the article the origin of individualisation in the process of learning and teaching foreign languages will be discussed. In the second part a conducted research concerned with the individualisation of teaching foreign languages in primary schools will be presented.

Keywords: individualisation, teaching and learning foreign languages, inclusive didactics, public schools, primary students, different usage of resources

Wstęp

Indywidualizacja nauczania kojarzy się nauczycielom języków obcych raczej negatywnie. Pierwsze skojarzenie, jakie z postulatami indywidualizowania procesu nauczania łączy, dotyczy indywidualnych lekcji udzielanych każdemu uczniowi. Tymczasem w rzeczywistości szkolnej, gdzie na nauczanie języka obcego poświęca się 2-3 godziny tygodniowo, zaś liczebność grup może wynosić nawet 24 osoby, takie podejście jest oczywiście skrajnie utopijne, ponieważ nie ma na jego realizację ani czasu ani środków finansowych. Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na te aspekty indywidualizacji nauczania, które są możliwe do realizacji w realiach nauczania w szkołach publicznych. Wymagają one większego zaangażowania ze strony nauczyciela, ale przede wszystkim zmiany nastawienia i innego wykorzystania zasobów dostępnych w szkole.

W pierwszej części artykułu przedstawiona zostanie geneza indywidualizacji nauczania. Szczególna uwaga zostanie poświęcona postulatowi dydaktyki włączającej. W części drugiej omówione zostaną założenia, metodologia oraz wyniki badania własnego dotyczącego realizacji indywidualizacji nauczania na lekcjach języka obcego w szkole podstawowej.

1. Indywidualizacja nauczania – geneza

Pojęcie indywidualizacji nauczania zaczęło się upowszechniać w dydaktyce języków

obcych dopiero w latach 70-tych XX wieku, wraz z pojawieniem się podejścia komunikacyjnego. W podejściu komunikacyjnym osoba uczącego się, będąca w centrum procesu edukacyjnego, postrzegana jest jako samodzielnie myśląca i działająca jednostka, posiadająca zindywidualizowane zainteresowania, indywidualne cechy osobowościowe, motywację, osobistą biografię uczenia się języków i wynikające z tego różne potrzeby w zakresie nauki języków obcych. Odmienne doświadczenia i potrzeby osób uczących się warunkują odmienne cele uczenia się, a to z kolei implikuje jednostkowe, ukierunkowane na indywidualne potrzeby uczącego się podejście do nauczania.

Od lat 90-tych XX wieku indywidualizacja nauczania rozumiana jest przede wszystkim jako wspieranie autonomii jednostki, a więc umożliwienie jej decydowania o celach, treściach, metodach uczenia się, oraz o wyborze czasu i miejsca, w którym chce się uczyć (zob. H. Holec 1981: 3). Jak zauważa W. Wilczyńska (1999: 131) pełna autonomia jednostki jest trudna do osiągnięcia, dlatego każdy uczący się znajduje się w pół-autonomii i współuczestnicząc w kierowaniu własnym rozwojem przejmuje coraz większą odpowiedzialność za własny proces uczenia się. Stąd ważną rolę w podejściu autonomicznym odgrywa świadome uczenie się (zob. H. Düwell 2003: 350).

Obecnie o indywidualizacji nauczania mówi się coraz częściej w kontekście specjalnych potrzeb edukacyjnych. Termin ten pojawił się po raz pierwszy w roku 1978 w raporcie Mary Warnock. Do grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych zostali zaliczeni uczniowie mający trwałe lub przemijające problemy w nauce, a takich jest, jak wynika z raportu, ok. 20 procent.

Od lat 90-tych XX wieku problematyka specjalnych potrzeb edukacyjnych zajmuje coraz ważniejsze miejsce w dydaktyce, także w dydaktyce języków obcych. W Polsce specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne definiowane są jako „spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/ lub psychiczne, wpływających na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/ lub w przyszłości” oraz „zagrożenie niepełnosprawnością, wszelkie dysfunkcje, dysharmonie lub niesprawności mogące mieć negatywny wpływ na dalszy rozwój” (L. Zaremba 2014: 15). Aby nie stygmatyzować tych osób nawet w ujęciu definicyjnym unika się używania określenia „niepełnosprawność”, co wskazuje na zasadniczą zmianę podejścia do specjalnych potrzeb edukacyjnych.

Zmienia się także stosunek do uczestnictwa osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych w edukacji. Początkowo mówiono o potrzebie integracji uczniów niepełnosprawnych z ich pełnosprawnymi rówieśnikami. Uważano, że stanie się to możliwe, gdy część nauki będzie odbywała się wspólnie, część zaś będzie polegała na specjalnym wspieraniu uczniów nie radzących sobie z różnych powodów ze spełnianiem obowiązku szkolnego. Jednym z działań będących próbą wyjścia naprzeciw specjalnym potrzebom edukacyjnym było m.in. dostosowywanie programów nauczania do potrzeb uczniów wynikających z ich niepełnosprawności. Rzeczywistość pokazała jednak, że nie przynosi to oczekiwanych rezultatów i nie prowadzi do pełnej integracji osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ze środowiskiem szkolnym, ponieważ

zbyt wiele zajęć i aktywności odbywało się osobno dla uczniów pełnosprawnych i niepełnosprawnych. Niepowodzenie programów integracyjnych wskazało na konieczność zmiany założeń edukacyjnych. Bardziej zasadne stało się w tym kontekście przyjęcie założenia, że każde dziecko uczy się i rozwija indywidualnie i w tym sensie każde – bez względu na to, czy jest osobą z niepełnosprawnością, czy też pełnosprawną – ma specjalne potrzeby edukacyjne. Należy zatem stworzyć takie warunki, które najlepiej będą odpowiadały indywidualnym potrzebom i możliwościom uczniów. Warunki te spełnia koncepcja inkluzji (włączania), która jest współczesną odpowiedzią na postulat indywidualizacji nauczania. G. Szumski wyróżnia pięć konstytutywnych cech edukacji włączającej:

- „szkoła rejonowa jest miejscem kształcenia wszystkich uczniów;
- uczniowie stanowią heterogeniczną grupę, w związku z czym następuje zakwestionowanie „teorii dwóch grup”;
- program nauczania jest elastyczny i wspólny dla wszystkich uczniów;
- nauczyciel klasowy jest wspierany w realizacji programu przez zespół specjalistów;
- system pomocy specjalnej ma charakter elastyczny, dostosowany do zmieniających się potrzeb poszczególnych uczniów” (G. Szumski 2011: 17).

2. Specjalne potrzeby edukacyjne w świetle wybranych badań

Na konieczność zmiany podejścia do indywidualizowania nauczania wskazują choćby liczby. Tabela 1 pokazuje dane GUS dotyczące uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczącymi się w szkołach ogólnodostępnych. Jak pokazują statystyki, liczba tych uczniów rośnie z roku na rok.

rok szkolny	szkoła podstawowa specjalna	oddział specjalny w szkole podstawowej	klasa integracyjna w szkole podstawowej	klasa ogólnodostępna w szkole podstawowej
1995/1996	82 999	6613	2036	4158
2000/2001	52020	3207	6897	37890
2012/2013	23411	771	13969	20565
2014/2015	23577	857	14652	23944
2015/2016	24 303	896	15885	27594
rok szkolny	gimnazjum specjalne	oddział specjalny w gimnazjum	klasa integracyjna w gimnazjum	klasa ogólnodostępna w gimnazjum
2000/2001	30367	1672	1109	15432
2012/2013	27949	886	7172	14062
2014/2015	25125	697	7014	14386
2015/2016	24208	589	7272	15270

Tabela 1: Liczba uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach specjalnych i ogólnodostępnych w wybranych latach według danych GUS (źródło: opracowanie własne).

Podkreślić należy, że liczby powyższe odnoszą się jedynie do uczniów niesłyszących, słabo słyszących; niewidomych, słabo widzących; z niepełnosprawnością ru-

chową; z lekkim, umiarkowanym lub znacznym upośledzeniem umysłowym; z autyzmem (w tym z zespołem Aspergera); z niepełnosprawnościami sprzężonymi; niedostosowanych społecznie, zagrożonych niedostosowaniem społecznym oraz uzależnieniem. Nie obejmują natomiast uczniów, u których stwierdzono jakąkolwiek formę dysleksji lub ADHD. Oznacza to ogromne zróżnicowanie uczniów w klasie i stawia przed nauczycielami języków obcych (ale także wszystkimi nauczycielami przedmiotowymi) szereg wyzwań. Jak pokazują aktualne badania, do najczęściej wymienianych przez nauczycieli trudności związanych z tak liczną obecnością uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w klasie ogólnodostępnej należą: fakt, że uczniowie z różnymi niepełnosprawnościami uczą się w jednej klasie, brak dostępu do specjalistycznych pomocy dydaktycznych, niedostateczne materialne i organizacyjne przygotowanie placówki, zbyt mała liczba godzin zajęć wyrównawczych, zbyt liczne klasy (M. Pachowicz 2011: 129); zbyt liczne klasy, brak możliwości dodatkowej pracy indywidualnej, trudny dostęp do informacji na temat różnych niepełnosprawności, brak uregulowań prawnych i wskazań metodycznych odnośnie specjalnych programów przedmiotowych dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (K. Karpińska-Szaj 2011: 67 i nast.), zbyt małą liczbę godzin, aby móc indywidualizować proces nauczania, brak nauczycieli wspomagających na lekcji języka obcego, brak umiejętności łączenia teorii z praktyką, zbyt liczne klasy (M. Janicka 2017: 16). Nadmierna liczebność klas jest najczęściej wymienianą przyczyną trudności. Ostatnie z przywołanych badań przeprowadzonych wśród nauczycieli języków obcych i wykazały, że w klasie językowej uczy się średnio 5 uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Pytani, w jaki sposób indywidualizują proces nauczania, nauczyciele wymieniali najczęściej: wydłużenie czasu pracy lub proponowanie mniejszej liczby zadań do wykonania, co umożliwia wolniejsze tempo pracy; odwoływanie się do wizualizacji, gier językowych wspierających zapamiętywanie, typu memory, fiszki z obrazkami, tablica interaktywna; stałe monitorowanie pracy ucznia polegające na usadzaniu go blisko nauczyciela, bieżąca kontrola pracy ucznia, indywidualna pomoc w wykonywaniu ćwiczeń oraz motywowanie ucznia do pracy poprzez wskazywanie jego mocnych stron¹.

3. Projekt badawczy – cele, narzędzia badawcze i opis badania

Przytoczone powyżej badania prezentują perspektywę nauczyciela. Daje się jednak dostrzec deficyt badań, które dotyczyłyby perspektywy ucznia, ukazujących, w jaki sposób uczniowie rozumieją indywidualizację nauczania i na ile mają poczucie, że w procesie nauczania języka obcego zaspokajane są ich indywidualne potrzeby. Zaspokajanie tych potrzeb w kontekście dydaktyki włączającej, należy rozumieć jako dialog edukacyjny, będący sposobem bycia nauczyciela z uczniami, traktowania uczniów

¹ Szersze omówienie wyników tego badania znajduje się w artykule *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcji języka obcego w szkole podstawowej – rola nauczyciela i środowiska szkolnego w realizacji koncepcji inkluzji*, który jest obecnie przygotowywany do druku i ukaże się w czasopiśmie *Neofilolog*.

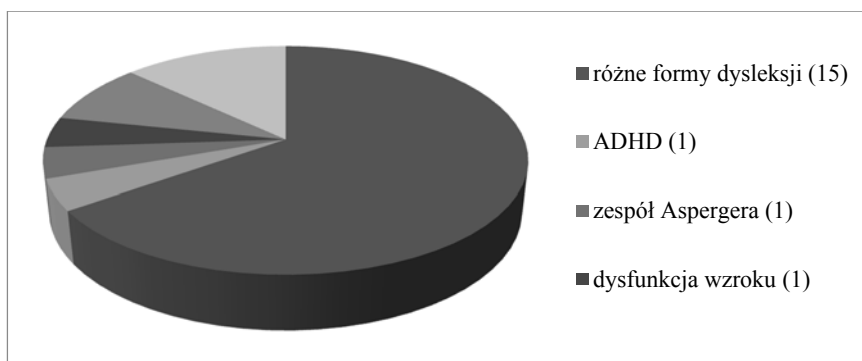
jako osób samodzielnych, autonomicznych i niepowtarzalnych, dostrzegania w wychowankach mocnych stron, które należy wzmacniać, rozbudzać i stymulować (por. D. Al-Khamisy 2013: 76 i nast.).

Przeprowadzone badanie miało dwa cele. Główny cel badawczy stanowiła aktualizacja wiedzy na temat realizacji idei inkluzji i indywidualizacji nauczania języka obcego z perspektywy ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Badanie zrealizowano jako projekt badawczy w ramach kursu „dydaktyka kompensacyjna”, dotyczącego nauczania języków obcych uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole podstawowej, realizowanego ze studentami III roku studiów licencjackich na kierunku lingwistyka stosowana na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Celem sekundarnym, który miał charakter dydaktyczny, było uwrażliwienie studentów specjalności nauczycielskiej na problematykę inkluzji oraz na zagadnienia indywidualizacji nauczania. Badanie zostało zrealizowane jesienią 2016 roku, podczas odbywania przez studentów praktyki metodycznej w szkołach podstawowych.

Narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz wywiadu (M. Łobocki 2006: 262 i nast.) z pytaniami zamkniętymi i otwartymi (zob. załącznik 1). Arkusz wywiadu został opracowany wspólnie ze studentami, uczestnikami kursu „dydaktyka kompensacyjna”, tak aby odpowiadał możliwościom percepcyjnym respondentów – uczniów szkół podstawowych. Kwestionariusz był wypełniany pisemnie przez studentów podczas wywiadu przeprowadzonego z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Badacze otrzymali wskazówkę, aby zapisywać możliwie najwierniej wypowiedzi respondentów. Zostali także uprzedzeni, o konieczności upewnienia się, czy respondenci zrozumieli kierowane do nich pytania, aby w razie potrzeby je przeformułować. Respondenci zostali wskazani przez nauczyciela języka obcego lub wychowawcę klasy jako osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Przed badaniem studenci musieli uzyskać pisemną zgodę rodziców dziecka na przeprowadzenie z nim wywiadu.

Uzyskane od respondentów odpowiedzi zostały poddane analizie jakościowej: uzyskany podczas wywiadów materiał został zredukowany do najważniejszych treści w celu stworzenia przejrzystego korpusu badawczego (zob. P. Mayring 2002: 117, A. Michońska-Stadnik, W. Wilczyńska 2010: 139).

Wywiady zostały przeprowadzone w 16 szkołach podstawowych i dotyczyły 24 uczniów. 21 spośród respondentów miało opinie lub orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznych dotyczących ich specjalnych potrzeb edukacyjnych. Trzech uczniów bez takich zaświadczeń zostało wskazanych przez nauczyciela języka obcego jako uczniowie wybitnie uzdolnieni językowo. Tylko dwóch spośród badanych uczniów uczęszczało do klas integracyjnych: jeden uczeń z zespołem Aspergera i jeden z ADHD. Pozostali uczęszczali do klas ogólnodostępnych. Średnia liczba uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczących się w jednej klasie wyniosła 4,84, co jest zbliżone do wyników uzyskanych w innych badaniach (zob. M. Warnock 1978, M. Janicka 2017). Schemat 1 pokazuje rozkład specjalnych potrzeb edukacyjnych wśród badanych uczniów.



Schemat 1: Rodzaje specjalnych potrzeb edukacyjnych w badanej grupie (opracowanie własne).

4. Jakościowa analiza danych

Na podstawie literatury przedmiotu uznano cztery wskaźniki za szczególnie istotne dla analizy stopnia indywidualizacji nauczania w kontekście dydaktyki włączającej. Są to relacja nauczyciela z uczniami, wzajemne relacje uczniów, dostosowanie materiałów i form pracy oraz dostosowanie wymagań do potrzeb i możliwości ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

W kontekście dydaktyki włączającej relacja nauczyciela z uczniami ma, jak już wspomniano, szczególnie doniosłe znaczenie. Badania pokazują, że skuteczni nauczyciele przywiązują bardzo dużą wagę do relacji oraz do atmosfery panującej w klasie szkolnej, są zaangażowani, dobrze rozumieją swój przedmiot nauczania i potrafią przekazać go uczniom w sposób celowy i ustrukturyzowany. Pośród 150 czynników mających największy wpływ na proces uczenia się uczniów, relacje nauczyciela z uczniami znajdują się na 12 miejscu z efektem 0,72. Nauczyciel skoncentrowany na uczniu jest wobec niego życzliwy w dostrzegalny dla ucznia sposób, pokazuje mu, że w niego wierzy (ma to szczególne znaczenie, gdy uczniowie borykają się z trudnościami), okazuje uczniom empatię, starając się spojrzeć na proces uczenia się z ich perspektywy oraz buduje z uczniami pozytywne relacje (zob. Hattie 2015: 252 i nast.). K. Reich (2014: 67) również wskazuje na decydującą rolę relacji w kształtowaniu środowiska sprzyjającego uczeniu się. Mówi wręcz o uczeniu się relacyjnym (DE: Beziehungslernen, K. Reich 2014: 67, tłum.: M.J.), w którym szkoła postrzegana jest jako miejsce bezpieczne, godne zaufania, gdzie uczniów nie traktuje się w sposób autorytarno-instrumentalny, lecz sprawiedliwie, w sposób wyrozumiały i wspierających ich rozwój.

Z wypowiedzi respondentów w przeprowadzonym przez autorkę badaniu wynika, że relacje z nauczycielem są istotnym czynnikiem wspierającym proces uczenia się, zaś jedną z najważniejszych kwestii jest dla uczniów wsparcie, jakie w codziennej pracy na lekcji otrzymują ze strony nauczyciela. Pokazują to m.in. poniższe wypowiedzi:

- *jeśli nie rozumiem czegoś na lekcji, wiem, że mogę od razu powiedzieć o tym pani. Ona wtedy wyjaśnia coś jeszcze raz lub pozwala zostać po lekcji. Obok mnie jest zawsze nauczyciel wspomagająca. Często to ona wyjaśnia mi coś, czego nie zrozumiałem*

- lub nie usłyszałem". [U 17 – zespół Aspergera];*
- Zawsze, jak coś robię źle, to moja pani mi to wyjaśnia. Jak tylko zapytam, to zawsze mi wytłumaczy i już nie ma problemu". [U 19 – dysfunkcja wzroku];*
- Nauczyciel motywuje mnie do zdobywania coraz lepszych ocen, często rozmawia ze mną na ten temat". [U 24 – uczeń zdolny].*

Drugą niezwykle ważną kwestią, której respondenci w swoich wypowiedziach nadają znaczenie, jest sposób udzielania przez nauczyciela informacji zwrotnej. Ważne dla uczniów są czytelne kryteria oceniania, ale jeszcze większe znaczenie mają wskazówki nauczyciela, co i w jaki sposób powinni poprawić, aby uzyskać lepsze wyniki. Udzielający takich wskazówek nauczyciel kojarzy się uczniom z osobą przyjazną i wspierającą. Zaangażowanie w ten proces rodziców przynosi dodatkowo pozytywne rezultaty:

- lubię lekcje języka obcego, ponieważ mamy fajną nauczycielkę. (...) Zawsze po oddaniu sprawdzianu zostaje po lekcji i nauczyciel tłumaczy mi, co mam się jeszcze nauczyć". [U 12 – dysleksja];*
- lubię lekcje, ponieważ lubię panią nauczycielkę. Pani zawsze omawia z nami zadania, tłumaczy, co zrobiliśmy źle, jak ma być dobrze, a czasem pani mówi to jeszcze rodzicom, wtedy rodzice robią to z nami w domu". [U 14 – dysleksja].*

Istotną sprawą, pojawiającą się w wypowiedziach respondentów są także przejrzyste struktury i przewidywalność tego, co wydarzy się na lekcji. Nieoczekiwane odpytywanie, przeprowadzenie kartkówek, do których uczniowie nie mogli się przygotować, są przykładami autorytatywno-instrumentalnego traktowania uczniów, gdzie narzędzia kontroli mogą stać się narzędziami represji i negatywnie rzutują na wzajemne relacje. Wypowiedzi uczniów jasno wskazują ich preferencje w tym względzie:

- pani mówi wcześniej, że będzie pytała ustnie, nie pyta bez zapowiedzi i daje wystarczająco dużo czasu na odpowiedź" [U 9 – dysleksja];*
- najbardziej nie lubię, gdy nauczyciel robi niezapowiedziane kartkówki lub odpytuje uczniów bez zapowiedzi [U 1 – dysleksja].*

Elementem relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem jest także wzajemne okazywanie sobie szacunku, dostrzeganie potencjału ucznia i traktowanie go jako partnera w procesie komunikacji, uwzględnianie jego perspektywy i jego zdania, czemu dał wyraz jeden z respondentów:

- Lubię lekcje języka obcego, ponieważ nauczyciel szanuje to, że mam opinię". [U 7 – dysleksja].*

Drugim, niezwykle ważnym czynnikiem, który stanowi element indywidualizacji nauczania, są relacje między uczniami i ich wzajemna współpraca. Rówieśnicy dają poczucie przynależności, ale także – na co zwraca uwagę J. Hattie w swoich metaanalizach – ich niezwykle istotna rola w procesie uczenia się polega m.in. na tym, że pomagają, wspierają w nauce, udzielają informacji zwrotnej i ułatwiają funkcjonowanie społeczne, a wszystko to może prowadzić do wzrostu liczby okazji uczenia się i do osiągania lepszych wyników w nauce (zob. J. Hattie 2013: 146). Jeśli wyobrazimy sobie klasę szkolną, w której odbywa się trwająca 45 minut lekcja języka obcego, to

nietrudno o konkluzję, że nauczyciel nie jest w stanie poświęcić każdemu z uczniów wystarczająco dużo indywidualnej uwagi. Dlatego warto sięgać do form pracy, które pomogą uczniom wchodzić w nowe role, nauczą ich współpracy, pomagania rówieśnikom i wspierania ich, co z kolei przyczyni się do rozwoju ich samodzielności i odpowiedzialności (zob. K. Reich 2014: 248).

Jak pokazała przeprowadzona analiza, współpraca uczniów ma zdecydowanie zbyt rzadko miejsce na lekcjach języka obcego. Zaledwie jeden respondent podał, że praca w grupach odbywa się na lekcjach języka obcego często. Ośmiu respondentów podało, że odbywa się rzadko, raz na parę tygodni. Niewiele częściej ma miejsce praca w parach. Tylko sześciu pytanym podało, że jest to forma pracy regularnie goszcząca na lekcjach języka obcego i jest stosowana głównie podczas tworzenia dialogów. Na lekcjach dominuje zazwyczaj praca indywidualna, co przyznało 18 respondentów.

Tymczasem, jak wynika z odpowiedzi respondentów, praca w parach i w grupach są ulubionymi formami współpracy. Najczęstszy argument, jaki pojawia się w wypowiedziach w odniesieniu do tych form pracy, dotyczy wzajemnego uczenia się od siebie. Świadomość, że można liczyć na pomoc kolegów i koleżanek wspiera proces uczenia się i dodaje pewności siebie:

- *lubię współpracować z kolegami, bo od nich mogę się czegoś nauczyć”. [U 7 – dysleksja];*
- *bardzo często pracujemy w parach i bardzo to lubię, bo czuję się pewniej, że wszystko dobrze przeczytam. (...) Uwielbiam pracować w grupie, bo wtedy wiem, że jak nie mogę czegoś zrobić, to cała grupa mi pomoże” [U19 – dysfunkcja wzroku w stopniu średnim];*
- *lubię współpracować z kolegami i koleżankami, bo sobie pomagamy, dzielimy się pracą”. [U 8 – dysleksja].*

Istotną zaletą tych form współpracy jest także to, że uczenie się w kooperacji stymuluje pomysłowość i kreatywność uczniów oraz pozwala poczuć się docenionym i budować własne poczucie sukcesu:

- *praca na lekcji w grupach podoba mi się dlatego, że mogę podzielić się z kolegami swoimi pomysłami i dowiedzieć się wielu ciekawych rzeczy”. [U 24 – uczeń uzdolniony językowo];*
- *lubię pracować w grupie, bo koledzy zwracają wtedy na mnie uwagę. Często dostajemy oceny za pracę w grupach i zazwyczaj są to dobre oceny”. [U16 – ADHD];*
- *lubię pracować w grupach, bo jestem często wybierany na reprezentanta grupy” [U 6 – dysleksja].*

W wypowiedziach respondentów pojawiły się jednak także negatywne wypowiedzi na temat współpracy na lekcjach języka obcego:

- *podczas pracy w parach jestem raczej mniej aktywny, bo zadania są za trudne i oni szybciej robią. Lubię współpracować, bo jest łatwiej wtedy.” [U 9 – dysleksja];*
- *nie lubię pracy w grupie, bo inni wolą współpracować razem. Skoro nie chcą współpracować, to nie....” [U 11 – dysleksja];*
- *kiedy pracujemy w dużych grupach, jest wtedy więcej osób i każdy ma inny pomysł,*

co uniemożliwia czasem bycie aktywnym tak, jakbym chciał". [U 17 – zespół Aspergera];

- *bo jak ktoś jest gorszy ode mnie, wtedy dostaniemy przez niego gorszą ocenę [U 23 – uczeń uzdolniony].*

Trudno te wypowiedzi ocenić jednoznacznie. Mogą one świadczyć o tym, że dany uczeń nie jest akceptowany przez klasę. Wypowiedź ucznia z zespołem Aspergera może wskazywać na trudności w nawiązywaniu poprawnych relacji z otoczeniem, nieumiejętność zawierania przyjaźni, rozumienia norm społecznych i silny egocentryzm, które są cechami osób cierpiących na to zaburzenie (zob. T. Róg 2011: 188). Z kolei dla ucznia wybitnie uzdolnionego językowo i – jak wynika z przytoczonej wypowiedzi – bardzo ambitnego, współpraca może stanowić barierę w zdobyciu indywidualnego uznania. Należy jednak podkreślić w tym miejscu, że aby współpraca między uczniami była efektywna, nauczyciel powinien do niej odpowiednio przygotować i zadbać o dobrą atmosferę współpracy oraz o to, aby każdy z uczniów mógł wnieść swój wkład we wspólną pracę.

Realizacja założeń dydaktyki inkluzyjnej oraz zapewnienie indywidualizacji nauczania jest możliwe dzięki tworzeniu stymulującego środowiska uczenia się, umożliwiającego uczniom korzystanie ze zróżnicowanych źródeł informacji. Dostęp do Internetu umożliwia poszerzenie spektrum aktywności na lekcjach języka obcego, korzystanie z autentycznych materiałów językowych oraz wydłużenie kontaktu z językiem obcym – także poza klasą szkolną. Rola szkoły polega przy tym na przygotowaniu uczniów do odpowiedzialnego i produktywnego korzystania z nowych technologii (K. Reich 2014: 251–252). Zróżnicowanie może dotyczyć także materiałów dodatkowych, wykorzystywanych podczas lekcji języka obcego. W przypadku uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dostosowanie materiałów może przykładowo polegać na przygotowaniu kart pracy z powiększoną czcionką – dla uczniów z dysfunkcją wzroku; opracowaniu kart pracy bazujących na obrazkach i konkretach – dla uczniów z upośledzeniem umysłowym; przygotowaniu testów pisanych czcionką bezszeryfową z większą interlinią – z myślą o uczniach dyslektycznych², itp.

W przeprowadzonym badaniu 12 osób podało, że dodatkowe karty pracy nauczyciel przygotowuje rzadko lub tylko czasem, 2 respondentów – że często, 2 kolejnych, że z dodatkowych kart pracy korzysta tylko na zajęciach wyrównawczych. 4 respondentów korzysta podczas lekcji języka obcego z Internetu lub/i tablicy interaktywnej.

Fakt otrzymywania dodatkowych kart pracy respondenci oceniają różnie:

- *Nie mam żadnych materiałów do nauki poza zeszytem i książką, czasami biorę coś z Internetu. Nie korzystamy z komputerów ani niczego takiego. Mielśmy tablety, ale nie na angielskim, tylko na specjalnych zajęciach". [U 2 – dysleksja]*
- *Na lekcjach używamy podręcznika, jednak nauczycielka daje mi dodatkowe karty pracy jako pracę domową lub do zrobienia na lekcji, ponieważ zazwyczaj zadanie z*

² Więcej przykładów dotyczących możliwości dostosowywania materiałów i wymagań do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi znajduje się w artykule M. Janickiej (2016: 43–44).

podręcznika robię szybciej niż inni. Zadania na tych kartach są trudniejsze niż te z podręcznika” [U 24 – uczeń zdolny]

- *Czasami dostaję [karty pracy z dodatkowymi zadaniami], ale strasznie to męczące, bo zabiera mi to dużo czasu”. [U 21 – dysleksja, niedosłuch centralny]*

Należy pamiętać, że materiały dodatkowe spełnią swoją funkcję, kiedy zostaną zaadaptowane do możliwości uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w sposób ułatwiający im naukę, a nie będą jedynie stanowiły dodatek do pracy domowej. W przytoczonych wypowiedziach respondentów – z wyjątkiem wypowiedzi ucznia uzdolnionego językowo – nie wynika, aby to założenie było zrealizowane.

Zgodnie z § 37 Rozporządzenia MEN z dnia 30 kwietnia w sprawie warunków i sposobu oceniania (...) w szkołach publicznych uczniowie – oprócz dostosowywania egzaminu do ich możliwości i potrzeb, mają m.in. prawo do wydłużonego czasu pracy. Zalecenia do umożliwiania uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wydłużonej pracy na klasówkach i sprawdzianach znajdują się też czasem wskazówkach do pracy z uczniami zawartych w opiniach i orzeczeniach poradni psychologiczno-pedagogicznych. Tylko pięciu respondentów podało, że podczas pisania klasówek lub sprawdzianów dostaje od nauczyciela więcej czasu na pisanie. Pięciu kolejnych przyznało, że dostają krótsze sprawdziany niż pozostali uczniowie, lecz na rozwiązanie zadań otrzymują tyle samo czasu, co pozostali.

Na koniec wywiadu respondentom zostało postawione pytanie, co zmieniliby na lekcjach języka obcego, gdyby mieli taką możliwość. Część respondentów nie udzieliła na to pytanie żadnej odpowiedzi. Natomiast wśród uzyskanych odpowiedzi najczęstsze wskazania dotyczą metod nauczania i form pracy. I tak pięciu respondentów życzyłoby sobie więcej gier i zabaw na lekcji języka obcego, trzech – więcej komunikacji [ustnej] i mniej pisania, trzech chciałoby zwiększenia intensywności pracy na lekcji kosztem zadawania prac domowych, dwa wskazania dotyczyły częstszej pracy w grupach. Pojedyncze wskazania odnosiły się do korzystania z Internetu, oglądania filmów, możliwości poprawiania kartkówki i ich niższego poziomu trudności. Jeden z respondentów chciałby, aby na lekcji języka obcego realizowanych było więcej projektów. Poniżej zacytowane zostaną wybrane wypowiedzi :

- *robiłbym więcej zabaw i więcej zawodów w grupach, bo wtedy każdy chce wygrać i każdy się zgłasza i się wszyscy dobrze bawią i nie jest nudno na lekcji. [U 5 – dysleksja];*
- *więcej prac w grupach, bo wtedy lekcja jest ciekawsza, nie trzeba robić wszystkiego samemu. [U 6 – dysleksja].*

Najbardziej szczerą i ujmującą – nie tylko w kontekście indywidualizacji nauczania – wydaje się wypowiedź jednego z respondentów, która zostanie przytoczona na koniec:

- *żeby było więcej ćwiczeń na mówienie, bo pani kiedyś mówiła, że w języku obcym najważniejsza jest komunikacja, a w ogóle nie ćwiczymy mówienia. [U 11 – dysleksja, problemy z koncentracją].*

5. Podsumowanie

O indywidualizacji nauczania mówi się obecnie coraz częściej w kontekście dydaktyki włączającej, będącej odpowiedzią na postulaty dydaktyki humanistycznej, dostrzegającej w każdym uczniu niepowtarzalną jednostkę, której potencjał należy rozwijać. Dydaktyka włączająca poszukuje rozwiązań wobec coraz większej heterogeniczności uczniów w klasie i wyzwań, z jakimi w związku z tym muszą się zmierzyć nauczyciele. Uwzględnia także zmianę paradygmatu w podejściu do procesów uczenia, który ukształtował się pod wpływem konstruktywistycznych i kognitywnych teorii uczenia się.

Realizacja postulatu indywidualizacji procesu nauczania wymaga jednak pewnych zmian systemowych, do których zaliczyć można odejście od dominacji frontalnego stylu nauczania oraz częstsze wykorzystanie potencjału, jaki stanowią inni uczniowie. Odpowiednio przygotowani i ukierunkowani na współpracę, będą w stanie wchodzić w role nauczyciela-pomocnika i mieć dzięki temu więcej okazji do uczenia się. Drugim niezwykle ważnym obszarem, o który musi zadbać nauczyciel chcący indywidualizować proces nauczania i uczenia się jest udzielanie uczniom emocjonalnego wsparcia, które może przyjmować formę informacji zwrotnej na temat mocnych stron ucznia, ale także na temat tego, nad czym uczeń musi jeszcze popracować i w jaki sposób może osiągnąć lepszy wynik. Trzeci czynnik stanowią atrakcyjne lekcje pełne zróżnicowanych aktywności, angażujące i aktywizujące wszystkich uczniów oraz odwołujące się do różnych stylów uczenia się i różnych modalności. Uwzględnienie powyższych postulatów sprawi, że indywidualizacja nauczania będzie bardziej realna do osiągnięcia.

Bibliografia

- Al-Khamisy, D. (2013), *Edukacja włączająca edukacją dialogu. W poszukiwaniu modelu edukacji dla ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Warszawa.
- Düwell, H. (2003), *Fremdsprachenlerner*, (w:) K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/ Basel, 347–352.
- Hattie, J. (2015), *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, Warszawa.
- Holec, H. (1979), *Autonomy and foreign language learning*, Oxford.
- Janicka, M. (2016), *Nauczyciele języków obcych wobec różnorodności w klasie językowej oraz wyzwań dydaktyki włączającej*, (w:) „Języki Obce w Szkole” 4/2016, 39–46.
- Janicka, M. (2017), *Umgang mit Diversität im Klassenraum – Annahmen und Realität*, (w:) „Glottodidactica“ vol. XLIV/1(2017), 9–21.
- Karpińska-Szaj, K. (2011), *Uczniowie z niepełnosprawnościami w szkołach ogólnodostępnych: nauczanie języków obcych*, (w:) „Neofilolog” 36, 59–72.
- Łobocki, M. (2006), *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków.
- Mayring, P. (2002), *Einführung in die qualitative Sozialforschung*, Weinheim/ Basel.

- Michońska-Stadnik, A. / W. Wilczyńska (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków.
- Pachowicz, M. (2011), *Kształcenie integracyjne – moda czy krok milowy edukacji w Polsce*, (w:) Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Sosnowiec, 124–131.
- Reich, K. (2014), *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*, Weinheim/Basel.
- Róg, T. (2011), *Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej u ucznia z zespołem Aspergera*, (w:) „Neofilolog” 36, 187–196.
- Szumski, G. (2011), *Teoretyczne implikacje koncepcji edukacji włączającej* (w:) Z. Gajdzica (red.), *Uczeń z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej*, Sosnowiec, 13–23.
- Warnock, M. (1978), *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, London, (w:) ([URLhttp://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html](http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html)). [Pobrano 25.08.2017].
- Wilczyńska, W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa/ Poznań.
- Zaremba, L. (2015), *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE i sposoby ich zaspokajania*. Warszawa, (w:) ([URLhttp://www.bc.ore.edu.pl/Content/671/identyfikowanie+spe_spr.pdf](http://www.bc.ore.edu.pl/Content/671/identyfikowanie+spe_spr.pdf)). [Pobrano 25.08.2017].

Załącznik 1

Szanowni Państwo, proszę, abyście wypełnili arkusz na podstawie wywiadu z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Proszę, aby notowane informacje były możliwie najwiernejszym zapisem wypowiedzi ucznia.

Przed przeprowadzeniem wywiadu konieczne jest zdobycie zgody rodziców lub prawnych opiekunów ucznia na przeprowadzenie wywiadu. Zdobyte podczas wywiadu informacje są anonimowe i zostaną wykorzystane jedynie do pogłębiania wiedzy na temat realizacji koncepcji inkluzji w polskich szkołach.

Praca z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych Realizacja koncepcji inkluzji w polskich szkołach

Imię i nazwisko studenta, który przeprowadził wywiad:

Szkoła:

Wywiad przeprowadzono dnia:

Pytania ogólne dotyczące ucznia (jeśli uczeń czegoś nie wie, można zapytać nauczyciela)

Klasa: Wiek: Rodzaj potrzeb edukacyjnych:

Czy uczeń ma opinię/orzeczenie poradni? TAK NIE

Czy uczeń uczęszcza do klasy integracyjnej? TAK NIE

Ilu uczniów w klasie ma specjalne potrzeby edukacyjne?

Pytania dotyczące motywacji do nauki języka obcego

Czy lubisz lekcje języka obcego? Dlaczego? Czy nauka języka obcego przychodzi ci łatwo, czy raczej trudno? Co jest dla ciebie najłatwiejsze, a co najtrudniejsze?

Dokończ zdania:

Najbardziej lubię, gdy nauczyciel

Najbardziej **nie** lubię, gdy nauczyciel

Dostosowanie wymagań i materiałów

Czy na lekcjach dużo korzystacie podręcznika? Jak często dostajesz materiały dodatkowe? Jakie to materiały? Czy dostajesz czasami inne zadania niż reszta klasy? Jakie to zadania? Czym się różnią? Czy korzystasz z materiałów pomocnych w nauce? Jakich? Jak często korzystacie na lekcji języka obcego z komputerów, tablicy multimedialnej, gier edukacyjnych? Czy piszesz takie same sprawdziany, jak twoi koledzy i koleżanki w klasie? Jeśli nie, czym różnią się twoje zadania? Czy nauczyciel daje ci więcej czasu na pisanie sprawdzianów/kartków? Czy nauczyciel daje ci wystarczająco czasu, kiedy odpowiadasz ustnie?

Formy pracy i integracja z klasą

Jak czujesz się w swojej klasie, wśród koleżanek i kolegów? Dlaczego? Czy możesz liczyć na pomoc koleżanek i kolegów? W jakich sytuacjach? Czy na lekcji języka obcego pracujecie samodzielnie? Jakie zadania wtedy najczęściej wykonujecie? Jak często pracujecie na lekcji języka obcego w grupach lub w parach? Jakie zadania wtedy wykonujecie? Czy robicie projekty? Jeśli tak, to jakie projekty robiliście dotychczas? Czy nauczyciel sam dzieli was na grupy, czy dobieracie się według własnego uznania? Czy podczas pracy w parach lub grupach na lekcji języka obcego jesteś aktywny? Dlaczego? Czy lubisz współpracować na lekcji z koleżankami i kolegami? Dlaczego?

Ocenianie

Jakie masz oceny z języka obcego? Czy jesteś zadowolona/zadowolony z tych ocen? Dlaczego? Czy wyjaśniasz, dlaczego dostałeś jakąś ocenę? Czy nauczyciel mówi ci, co i w jaki sposób możesz poprawić? Czy mówi ci, jak możesz pracować, aby mieć lepsze oceny? Jeśli TAK, to w jaki sposób to robi? Ustnie czy pisemnie? A może daje ci specjalne żetony, pieczątki lub znaczki, żeby cię wyróżnić? Jeśli tak, na czym to polega? Czy po sprawdzianie nauczyciel omawia z tobą popełnione błędy? Czy miałaś/miałeś kiedyś możliwość oceniania innych uczniów? Czy byłeś kiedyś oceniana/y przez koleżanki i kolegów w klasie? Jak ci się to podobało? Dlaczego? Czy na początku lekcji nauczyciel mówi, czego będziecie się uczyć? Czy na koniec lekcji pyta, czego uczniowie się nauczyli?

Wsparcie udzielane w szkole, współpraca z domem rodzinnym

Co robisz, jeśli czegoś nie rozumiesz na lekcji? Kogo możesz poprosić o pomoc? Czy uczęszczasz na zajęcia dodatkowe w szkole? Czego się na nich uczysz? Czy możesz liczyć na pomoc pedagoga lub psychologa szkolnego? W jakich sytuacjach? Czy twój nauczyciel często kontaktuje się z twoimi rodzicami? W jakich sytuacjach?

Podsumowanie

Gdybyś w lekcjach języka obcego mogła/mógł zmienić jedną rzecz, co by to było i dlaczego?

Dziękuję za odpowiedzi!

Sukces w nauce języka obcego w świetle podejścia ekologicznego

Success in foreign language learning in the light of an ecological approach

Hadrian LANKIEWICZ

Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk

E-mail: hadrianlank@interia.pl

Abstract: Resorting to the principles of an ecological approach in doing research (cf. D. Larsen Freeman 1997; C. Kramsch 2002), the sociocultural perspective in understanding language acquisition and the status of English in the present times as well as the recommendations of the Council of Europe regarding autonomization of the process of language teaching, I intend to accentuate problems pertaining to the conceptualization of success in language learning. A crucial element of my considerations is highlighting learner related factors (M. Smuk 2015), including attitudes towards learning a foreign language (W. Wilczyńska 2002) and aspects of critical language awareness (H. Lankiewicz 2015). A theoretical reflection is supported with research offering an insight into the complexity of the notion of success in language learning and its discursive construction conditioned equally by individual attitudes and dominant educational policy. Ultimately, it is demonstrated that personal perception of success is expressed by three narrative modes with the dominating voice expressed via economic language.

Keywords: Success, language learning, ecological approach, neoliberalism, narrative study, autonomy in language learning, critical language awareness

Wstęp

Opierając się na założeniach podejścia ekologicznego w nauce języka obcego (zob. L. van Lier 2004) oraz badaniach fenomenologicznych (zob. C. Kramsch 2002; D. Larsen-Freeman 1997), postulatach podejścia socjokulturowego w akwizycji języków obcych (J.P. Lantolf 2006), statusie języka angielskiego we współczesnym świecie, a także uwzględniając zalecenia Rady Europy w zakresie autonomizacji procesu kształcenia językowego, pragnę zaakcentować problemy związane z konceptualizacją sukcesu w nauce języka obcego w literaturze glottodydaktycznej. Ważnym elementem moich rozważań jest uwypuklenie wartości czynników indywidualnych (M. Smuk 2016), w tym postaw wobec nauki języka obcego (W. Wilczyńska, 2002) oraz aspektów krytycznej świadomości językowej (H. Lankiewicz 2015). Refleksję teoretyczną wzbogaca badanie dające wgląd w złożoność pojęcia „sukces” i ukazujące relację pomiędzy wspomnianymi wyżej obszarami a postrzeganiem własnego sukcesu w nauce języków obcych przez studentów. Badanie pokazuje, że osobiste definiowanie sukcesu ma charakter wyraźnie relacyjny (słowo rzadko spotykane w języku polskim oznaczające relację, czyli związek i zależność pomiędzy elementami, czy, używając terminu bachtinowskiego (M. Bachtin 1986), dialogiczność wskazującą na kontekstualność słów i poprzednie użycia), gdyż jego postrzeganie wyznaczają dyskursy związane z procesem nauki języka obcego. Jako, że dominującym

dyskursem w organizacji procesu kształcenia w sensie ogólnym jest dyskurs neoliberalny, nie dziwi więc, że refleksje respondentów badania na temat rozumienia pojęcia „sukces” w nauce języka obcego wykazują dominację tego typu narracji.

1. Rozumienie pojęcia sukcesu w nauce języka obcego

Rozumienie pojęcia „sukces” wymaga podstawowego zastrzeżenia, że jest ono nieostry i trudne do zdefiniowania, gdyż jego użycie pociąga za sobą zastosowanie parametrów ewaluacyjnych, które z jednej strony opierają się na subiektywnej ocenie osoby dokonującej ewaluacji (dotyczy to też zasady samoewaluacji), z drugiej jego nieostrość terminologiczna polega na niemożności jednoznacznego określenia punktu przełomowego wyznaczonego kontinuum porażki i sukcesu (rozumienie słowa sukces mieści się w pewnej rozciągłości). Halina Widła (2014: 11) w tym kontekście mówi o problemie określenia wielkości odniesionego sukcesu. Ponadto osiągnięcie sukcesu jest pewnym procesem zachodzącym w czasie odnoszącym się do realizacji zamierzeń lub pragnień, które ulegają ewolucji. Sam sukces jest często stanem zadowolenia niekoniecznie stałym. Permanentność sukcesu w zmieniającej się ponowoczesnej rzeczywistości nie jest nawet chyba czymś czego należałoby oczekiwać. Zapewne, większości z nas znany jest stan ogólnego rozczarowania (nie tak sobie wyobrażaliśmy osiągnięcie celu) po krótkotrwałej euforii, będącej wynikiem realizacji celu. Miara sukcesu zależna jest więc od hierarchii wartości i doświadczeń towarzyszących realizacji zamierzeń. W kontekście szkolnym, dodatkowo dochodzi problem ewaluacji zewnętrznej (nauczyciela lub jednostki pozaszkolnej) oraz samoewaluacji, które bardzo często są rozbieżne.

Pojęcie „sukces” w literaturze glottodydaktycznej pojawia się dość często, co wynika z charakteru samej dziedziny. Wszak, ostatecznie praktycznym wymiarem wszelkiej refleksji teoretycznej tej dziedziny jest przyczynienie się do wspierania procesów akwizycji języka, by zapewnić sukces w opanowaniu nowego języka. Historia lingwistyki stosowanej w wąskim znaczeniu tej dyscypliny¹ wiąże się w istocie ze sposobami określenia czynników prowadzących do wyżej wspomnianego celu. Proponowane nowe podejścia i metody do nauki języków obcych najczęściej miały rekompensować dydaktykę językową poprzednich dekad i przybliżyć do sukcesu. W połowie XX wieku² badacze skupiali się głównie na aspektach przetwarzania da-

¹ Powstanie lingwistyki stosowanej jako dyscypliny naukowej kojarzone jest często z systematycznym badaniem metod i procedur w celu usprawnienia nauki języka obcego. Znacząca w tym względzie jest rola Uniwersytetu w Michigan, który jako pierwszy ustanowił instytut kształcący nauczycieli języka angielskiego jako obcego (zob. J. C. Richards and T. S. Rodgers 2000: 8, 45-46), a wydawane tam czasopismo po raz pierwszy użyło zwrotu „applied linguistics” (lingwistyka stosowana) (zob. W. Grabe 2012). Mimo, że dziś niewiele osób zgodziłoby się z tak wąskim rozumieniem tej dyscypliny naukowej, to jednak pobieżny przegląd zawartości kursów akademickich pozwala stwierdzić, że historyczne rozumienie pojęcia nadal pozostaje w użyciu.

² Na ten okres przypada rozwój dyscyplin naukowych, które za cel swoich badań postawiły zrozumienie procesu akwizycji języka obcego, np. wyżej wspomnianej lingwistyki stosowanej

nych językowych, warunkujących budowanie kompetencji językowej (wymiar psycholingwistyczny), z czasem zaczęto dostrzegać czynniki społeczno-kulturowe, przy czym sam język nie był już postrzegany jako kod czy system gramatyczno-leksykalny, ale raczej jako dyskurs – społecznie ukształtowany system rytuałów komunikacyjnych (wymiar socjolingwistyczny kompetencji komunikacyjnej, w tym kognitywne rozumienie struktur językowych). Z kolei badania nad językiem jako systemem semiotycznym do komunikowania znaczeń, z aktywną rolą użytkownika, skutkowały bardziej redefinicją samego języka jak i rozumienia procesu jego akwizycji. W wielkim uproszczeniu można by rzec, że wyżej nakreślone podejścia przyczyniały się do innego postrzegania sukcesu w nauce języka obcego. Nastąpiło też przesunięcie zainteresowań badaczy nad czynnikami warunkującymi efektywność i skuteczność nauki języka obcego z zewnętrznych (niezależnych od uczącego się) na wewnętrzne (zależne od uczącego się) a samo rozumienie procesu akwizycji językowej przestało być postrzegane jako poszukiwanie uniwersalnych procesów (ang. *stability*) na rzecz jego kontekstualnej i jednostkowej zmienności (ang. *variability*).

Zasadniczo, za sukces w nauce języka obcego należy uznać jego opanowanie. Jednak poziom realizacji tego zamierzenia pozostawia szeroką gamę interpretacji. Dla przykładu, możemy wziąć osobę, która opanowała język angielski na podstawowym poziomie komunikacyjnym i jest z tego dumna, ale jej kompetencję w zakresie każdego aspektu językowego prowadzącemu kurs nauczycielowi, jak i przeciętnemu użytkownikowi języka angielskiego jako obcego trudno byłoby uznać za sukces. Z drugiej strony można wziąć bardzo ambitnego studenta, studiów filologicznych, posługującego się biegle tym językiem, a jednak dalekiego od samozadowolenia. Przytoczone exemplum nie ma charakteru czysto teoretycznego, każdy nauczyciel mógłby z pewnością przytoczyć szereg własnych przykładów. Z powyższego wynika, że interpretacja sukcesu w warunkach szkolnych zależy od osób organizujących i nadzorujących ten proces jak i od samego uczącego się.

W pierwszym przypadku pojęcie sukcesu jest warunkowane osiągnięciem celów pedagogicznych, wyznaczonych programem kursu, w tym docelowego poziomu umiejętności językowych, determinowanego przez tzw. kompetencję komunikacyjną³. W tym względzie pomocną dla nauczyciela jak i ucznia (w charakterze samooceny) ma być Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ), który niejako operacjonalizuje założenia teoretyczne wynikające z wcześniej wspomnianej kompetencji komunikacyjnej (ujednolicając poziomy i wymagania) w odniesieniu do czterech podstawowych sprawności: mówienia, słuchania, czytania i pisanie. Osiągnięcie odpowiednich poziomów biegłości jest wyznaczone programem szkolnych lub w kształceniu akademickim Krajowymi Ramami Kwalifikacji (KRK). W definio-

(zob. J. C. Richards/ T. S. Rodger 2001, ss.) czy psycholingwistyki (zob. I. Kurcz 2001: 17) oraz glottodydaktyki, a ta ostatnia, zgłębiając proces akwizycji języka obcego, stara się uczynić go bardziej skutecznym (zob. S. Grucza 2007: 16–17).

³ Przyjmuję, że kompetencja językowa (lingwistyczna) jest składnikiem kompetencji komunikacyjnej, jak wynika to z refleksji teoretycznej (zob. M. Canale/ M. Swain, 1980, M. Canale 1983).

waniu czynników decydujących o sukcesie lub niepowodzeniu w warunkach szkolnych, nadal aktualna wydaje się publikacja Hanny Komorowskiej (1978), która wyróżnia trzy grupy zmiennych: odnoszących się do samego ucznia, środowiska oraz nauczyciela. Należałoby jednakże zaznaczyć, że wiele z tych zmiennych jest zależnych od innych czynników wpływających na proces nauki języka obcego. Dla przykładu, motywacja wewnętrzna ucznia nie jest stałą, jej intensywność zależy od wielu innych czynników, takich jak stosowana przez nauczyciela metoda i techniki, interakcja z innymi uczniami, dotychczasowe odczucie sukcesu i satysfakcja z nauki (zob. M. Ebata 2008), itp. Wszelkie badania w zakresie sukcesu w nauce języka obcego mieszczą się w formacie wyznaczonym lata temu przez publikację Hanny Komorowskiej. Refleksja nad procesem akwizycji uszczegółowiła jednak ilość zmiennych. I tak, dla przykładu podejście strategiczne do nauki języków obcych (zob. R. Oxford 1990) wzbogaciło dydaktykę językową o pojęcie strategii, jako sposobu nauczania/uczenia się języka mającego zwiększyć możliwość odniesienia sukcesu w nauce języka obcego. Jak zaznaczają niektórzy badacze, strategie uczeniowe, czy komunikacyjne w nauce języka obcego trudno jest od siebie odróżnić, jeśli przyjmie się komunikacyjny charakter nauki języka obcego jako „wspólnych negocjacji wokół form i poszukiwań znaczeń języka docelowego” (S. Piotrowski 2013: 119). Ogólnie rzecz biorąc cytowany autor zaznacza, że założenie jakoby trening strategiczny miał pomóc uczniom mającym problemy z nauką języka oraz, że mniej skuteczny uczeń może przejąć strategie bardziej skutecznego było błędne (ibid.: 210). Jednocześnie, zdaniem Mirosława Pawlaka (2011), trudne jest jednoznaczne ustalenie kierunku zależności pomiędzy sukcesem a wykorzystaniem strategii przez uczących się języka obcego. W kontekście tych badań, nie jestem tak optymistycznie nastawiony do możliwej mierzalności sukcesu jak Halina Widła (2014: 20). Autorka próbuje wskazać kierunek operacjonalizacji zmiennych dotyczących sukcesu w glottodydaktyce za pomocą rygorów naukowych związanych ze stosowaniem odpowiedniej metodologii oraz właściwego pozyskiwania, gromadzenia i prezentowania danych. Czynnik ludzki, o którym mówi H. Widła, jest w zasadzie tym podstawowym, wpływającym na nieprecyzyjność wszelkich badań. Dodatkowo na kształt badania wpływają czynniki wywiedzione z mechaniki kwantowej pod nazwą zasady nieokreśloności Heisenberga. Płynność i wielowymiarowość jako cecha konstytutywna sukcesu sprawia, że jest równie nieuchwytny, a jego pomiar glottodydaktyczny (pozornie obiektywny) może dodatkowo nie komutować⁴ z odczuwaniem osobistym uczącego się.

W drugim przypadku, stan odczuwania sukcesu zależy od wyznaczonych sobie celów i prezentowanych postaw wobec nauki języka obcego (zob. W. Wilczyńska 2002, A. Surdyk 2005, A. Kitowska/ H. Lankiewicz 2015). Mimo tego, że czynniki indywidualne (osobowościowe) są także uwzględnione w cytowanej wyżej publikacji H. Komorowskiej, to jednak zmiana paradygmatu edukacyjnego z komunikacyjnego na autonomiczny uwypukliła znaczenie tej grupy zmiennych w przejmowaniu przez ucznia kontroli nad procesem uczenia się języka obcego. Skupienie się na uczniu w

⁴ Pojęcie z zakresu fizyki kwantowej odnoszące się nieprzemienności działania dwuargumentowego (Y. Kroyan et al. 2013: 16), zob. także zastosowanie teorii chaosu i kompleksowości w badaniu akwizycji językowej (D. Larsen-Freeman 1997).

organizacji procesu dydaktycznego i autonomizacja nauki języka obcego wymaga aktywnej partycypacji ucznia na każdym etapie: ustalania celów, treści, wyborze metod, ewaluacji postępów (H. Holec 1981) i uzależnienia sukcesu od własnego zaangażowania oraz kontroli nad własnymi procesami poznawczymi (P. Benson 2001) i metapoznawczymi, rozumianymi jako wiedza o sobie jako uczniu i procesie uczenia się (A. Wenden 1995: 185). Posługując się pewnym uproszczeniem można by rzec, że osiągnięcie sukcesu w nauce języka obcego w dużej mierze zależy od samego ucznia, co z kolei nie zwalnia nauczyciela z odpowiedzialności za organizowanie tego procesu i zwiększanie jego skuteczności choćby poprzez trening strategiczny, pokazujący uczniowi mniej skutecznemu (zobrazuję to metaforycznie), że zupy nie należy jeść widelcem, jeśli chcemy szybko zaspokoić głód. Problem z taką conceptualizacją sukcesu ucznia polega na tym, że rzeczywista organizacja instytucjonalnego procesu kształcenia, w tym językowego, w znacznej mierze odbiega od wspierającej ją refleksji teoretycznej. Ponadto, dzięki procesom globalizacyjnym, radykalnej ewolucji ulega cel, do którego dążymy, mianowicie sam język, jego stan, status, funkcja itp. Uwagi te w znacznej mierze odnoszą się do języków o charakterze pluricentrycznym, które nie mają jednego paradygmatu kulturowego. Pozycja języka angielskiego jest tu najlepszym przykładem, nie bez kozery mówi się w tym kontekście o kulturowo neutralnym *lingua franca* (M.A. Kayman 2004) lub też o śmierci mówcy natywnego (T. Paikeday 1985). Takie widzenie języka redefiniuje nie tylko cele nauki, ale inaczej pozycjonuje samego uczącego się. Wynika stąd, że przynajmniej w zakresie nauki tego języka jako obcego, chociaż dalsze refleksje w tym artykule nie ograniczają się tylko do języka angielskiego, sukces wymaga uwzględnienia perspektywy pokazującej wielowymiarowe relacje pomiędzy uczącymi się podmiotami i tym, co zamierzają opanować. Taki wgląd oferuje właśnie podejście ekologiczne do nauki języka obcego.

2. Sukces w nauce języka w świetle metafory ekosystemu

Podejście ekologiczne do nauki języka obcego, w zasadzie określił Leo van Lier (2004) w swojej doniosłej publikacji z ekologią w tytule, w której połączył założenia ekolingwistyczne, rozważania z zakresu semiotycznej aktywności człowieka oraz teorie uczenia się odwołujące się do udziału własnego ja (jaźni) i tożsamości człowieka. W ten sposób zbudował autorski model, dla którego, na podobieństwo funkcjonowania ekosystemu, najważniejszym elementem są wzajemne zależności czynników składowych procesu uczenia się, głównie interakcje w jakie wchodzi uczący się języka z kontekstem językowym na poziomie społecznym, fizycznym i symbolicznym oraz podmiotowość użytkownika – ang. *agency* (L. van Lier 2010).

Podmiotowość ucznia sprawia, że rezultat nauki jest zależny w głównej mierze od niego samego i jakości interakcji w jakie wchodzi. Takie podejście jest kompatybilne z autonomizacją procesu nauki języka w kształceniu zinstytucjonalizowanym. Ważnym elementem sukcesu nauki języka w szkole jest więc zapewnienie warunków umożliwiających realizację założeń wynikających z autonomii ucznia. Dla L. van Lier autonomia koreluje ze świadomością i autentycznością w interakcji na lekcji języka

obcego (1996). Ponadto odnosząc się do krytycznego⁵ (w znaczeniu relacji władzy i wiedzy) wymiaru podejścia ekologicznego, L. van Lier (2004) autonomię rozpatruje w kontekście takich cech charakterystycznych dla proponowanej przez siebie orientacji badawczej i pedagogicznej, jak wartość i jakość. Podczas, gdy pierwszy termin podkreśla aksjologiczny charakter „robienia nauki”, jak i prowadzenie działalności pedagogicznej w oparciu o wartości moralne i etyczne, drugi akcentuje jakość edukacji poprzez zapewnienie podmiotowości ucznia i nietraktowanie go jako elementu systemu ekonomicznego, czy tzw. *homo docilis*, jak określiliby to M. Foucault (1977) (zob. L. van Lier 2005: 17).

Podejście ekologiczne, a zwłaszcza jego aspekt krytyczny poddaje w wątpliwość założenia neoliberalnej polityki oświatowej, które wymuszają postrzeganie ucznia w wymiarze wyników testowych w imię standaryzacji i rozliczalności – *accountability*. W tym sensie perspektywa ekologiczna stanowi przeciwwagę dla komercjalizacji procesu kształcenia (L. van Lier 2004: 17), zgodnie z zasadami wolnego rynku. Osobiście, neoliberalną myśl w jej głębokiej strukturze polegającą na tym, że jednostka przejmuje inicjatywę nad własnym życiem i odpowiedzialność za własne wybory (H. Shin and J.S. Park 2016: 444), widzę jako pozornie spójną z zasadą autonomizacji procesu kształcenia (H. Lankiewicz 2017). Komercjalizacja procesu kształcenia, w tym językowego sprawia, że regulacje prawne jak i praktyki pedagogiczne poddane są zasadom neoliberalnego zarządzania ekonomicznego, dla którego najważniejszy jest mierzalny wynik sukcesu, przy jednoczesnym żonglowaniu słownictwem z zakresu autonomizacji procesu kształcenia językowego. Należy jednak zaznaczyć, że autonomia jako refleksja pedagogiczna i zasada neoliberalna są pojęciami niewspółmiernymi. Wykorzystywanie tego pojęcia przez dyskurs neoliberalny sprawia, że staje się bardziej sposobem kontroli niż wyzwolenia. Tak więc to, co pozornie miało dawać wolność i władzę, w rezultacie jest elementem hegemonii, jakkolwiek by ją pojmować, za Antonio Gramsci (1971/ 1991), czy za Michel Foucault (1991). Zgodnie z obowiązującym dyskursem neoliberalnym jednostka ma być odpowiedzialna za wybory i ciągle przystosowywać się do zmieniających się warunków rynku, przy czym to rząd zbiera owoce tego procesu. W rzeczywistości, wolność wyboru jest ograniczona nieintencjonalnymi warunkami rynkowymi (zob. A. Vercelli 2017). W tym kontekście, Hyunjung Shin (2016: 515) ukazuje w jaki sposób zasada przejmowania odpowiedzialności za własne kształcenie językowe przyczynia się to utrzymania istniejącej nierówności społecznej. Stąd wnoszę, że bezkrytyczne stosowanie zasad autonomizacji do procesu kształcenia językowego, bez uwzględnienia szerszego kontekstu społecznego, może w efekcie służyć jedynie jako instrument wzmocnienia ideologii neoliberalnej (H. Lankiewicz 2017), przy zaprzepaszczeniu istotnych wartości pedagogicznych.

By uniknąć powtórzeń argumentów wyłożonych w mojej publikacji analizującej relacje autonomii i neoliberalizmu (zob. H. Lankiewicz 2017), zaznaczyć należy, że

⁵ Wykładając podstawy podejścia ekologicznego do nauki języków obcych L. van Lier (2004: 12–20) wykazuje jego derywację społeczno-kulturową, czy też inaczej społeczno-konstrukcjonistyczną (P.J. Lantolf 2000: 155), jednakże elementem, który wyraźnie je oddziela jest wymiar krytyczny w rozumieniu tzw. frankfurckiej Szkoły Krytycznej.

sukces w pojęciu neoliberalnym⁶ odnosi się najczęściej do wyników testów językowych w kontekście realizacji efektów kształcenia. W zasadzie na każdym etapie kształcenia określanie efektów jest dokonywane *a priori* (wynikają one z podstawy programowej lub KRK dla szkolnictwa wyższego) i/ lub z realizacji standardów. Autonomia ucznia czy studenta, jest ograniczona zaledwie do sposobu ich osiągania (autonomia reaktywna, zob. P. Benson 2001: 99). Nawet założenia punktów ETCS, są jedną wielką iluzją (ani nie są one transparentne, ani nie dają możliwości skrojenia programu przez studentów wg własnych zainteresowań). Sukces jest więc mierzony założeniami pozostającymi poza kontrolą studenta, wbrew zasadzie przejmowania odpowiedzialności za własny proces nauki języka obcego.

Zaryzykuję tezę, że postrzeganie sukcesu jest nadal w dużej mierze warunkowane czynnikami pozostającymi poza zasięgiem rzeczywistych preferencji studenta. Wszelkie ankiety ewaluacyjne odnoszą się raczej do określenia zadowolenia z przebiegu kursy i prowadzącego nauczyciela (jego w istocie testują i dyscyplinują, na sposób komercyjny – zadowolenie klienta), niż do określenia stopnia indywidualnie pojętego sukcesu. Jak trafnie zauważa Halina Widła (2014: 17) ankiety satysfakcji z prowadzonych zajęć na uczelniach wyższych nie uwzględniają faktu, że student pozyskuje wiedzę nie tylko na zajęciach. Domniemam, że chodzi tu o to, że prowadzący ma sygnalizować kierunki i możliwości jej pozyskania, zgodnie z zasadą autonomizacji procesu kształcenia.

Współcześnie urynkowienie edukacji sprawia, że także nauka języków obcych nie jest postrzegana jako część ogólnie pojętego procesu rozwoju intelektualnego (na sposób humanistyczny), tak więc samej nauce języka nie przypisuje się większych wartości, najważniejszy jest odniesiony sukces, pozornie obiektywnie mierzony po ukończeniu danego etapu nauki języka obcego, kompetencją językową/ komunikacyjną. W rzeczywistości, warunki rynkowe w szkolnictwie wyższym sprawiają, że sama umiejętność porozumiewania się w języku obcym jest już uznawana za sukces⁷. Tu dochodzimy do kolejnej, podstawowej zasady podejścia ekologicznego – jakości, którą L. van Lier (2004: 12) kontrastuje wyraźnie z rozliczalnością (*accountability*). Standardowe testy porównuje do muszli na brzegu, które mówią nam, że jest jakieś życie w oceanie, ale na ich podstawie nie jesteśmy w stanie pojąć jego natury i bogactwa form życia. Nauczanie pod testy, wymuszone przez politykę neoliberalną skutkuje właśnie takim efektem. Ani nauczyciel nie ma wglądu w kompetencje

⁶ Podczas konferencji „sukces w glottodydaktyce”, 20–22 czerwca 2013, prof. Elżbieta Zawadzka-Bartnik wygłosiła wykład plenarny dokonując analizy pojęcia sukces w znaczeniu neoliberalnym i humanistycznym. Niestety, w konferencji nie uczestniczyłem, tom pokonferencyjny nie zawiera tego wykładu, nie udało mi się go namierzyć przy pomocy dostępnych wyszukiwarek zasobów bibliotecznych. Stąd moje użycie i interpretacja tych terminów nie odnosi się w żaden sposób do wspomnianego wykładu.

⁷ Krytyka wpływu neoliberalizmu na naukę języka odnosi się np. do takich haseł jak nadmierne przywiązanie do podejścia komunikacyjnego, co jest odbiciem postmodernistycznej „oracy” (przewagi słowa mówionego) (N. Fairclough 1992: 33), bezrefleksyjnego treningu sprawnościowego (B. Urciuoli 2010), inflacji ocen (Ch. Cooper 2009: 206) itp.

ucznia, ani uczeń nie uzyskuje podstaw do rzetelnej samooceny własnych kompetencji.

Autonomia w nauczaniu języka obcego pociąga za sobą także konieczność bardzo indywidualnego rozumienia pojęcia sukcesu. Jednak, by wysokie poczucie własnej wartości nie prowadziło do nadinterpretacji własnych osiągnięć, wymagane jest wykształcenie u osób uczących się języka wysokiego poziomu samowiedzy, w tym komponentu samooceny (zob. M. Smuk 2014: 25). Znajomość samego siebie wydaje się być elementem dodanym procesowi kształcenia językowego w sensie humanistycznym (wszak studia, uczenie się czegokolwiek, to nie tylko zdobywanie wiedzy, ale także poznawanie samego siebie). Misją procesu glottodydaktycznego, jako wartości dodanej jest, jak określa to ESOKJ (2003: 22), „kształtowanie pewnych cech osobowości w trackie nauki języka jednego lub kolejnych języków, można także kształtowanie postawy uznać na jeden z celów nauczania”. Dlatego też w autonomizacji procesu kształcenia językowego, coraz częściej wskazuje się na wartość cech indywidualnych uczniów. Maciej Smuk (2016) postanowił zoperacjonalizować pojęcie *savoir-être* w ramach procesu glottodydaktycznego i ostatecznie zaproponował by zespół czynników indywidualnych „o charakterze kognitywnym, afektywnym czy społecznym” odzwierciedlony w „określonym *modus vivendi* uczniów, na płaszczyźnie uczenia się języków obcych i komunikowania się w językach obcych” (M. Smuk 2016: 11) uznać za kompetencję. Autor postuluje, że samoświadomość różnic indywidualnych i umiejętność czerpanie z ich zestawu ma wpływ na stan wiedzy (*savoir*), jej praktyczne wykorzystanie (*savoir-faire*), a także na sposoby jej zdobywania (*savoir-apprendre*) (M. Smuk 2016: 58–59). W ten sposób *savoir-être* uznana zostaje za kompetencję transwersalną – „superkompetencję”, warunkującą wszelkie zachowania uczącego się języka obcego. W tej perspektywie, definicja sukcesu w nauce języka staje się pojęciem dość subiektywnym, uzależnionym od osobowości, przekonań, emocji itp.

Na ocenę własnego sukcesu w nauce języka obcego wpływa niewątpliwie także świadomość językowa (wiedza metajęzykowa), a zwłaszcza krytyczna świadomość językowa (N. Fairclough 1992), która, jak osobiście postuluje (zob. H. Lankiewicz 2015), przekłada się na odpowiednie zdefiniowanie celów nauki jak i sposobów ich realizacji. Bez wątpienia poziom krytycznej świadomości językowej, prócz wiedzy (w tym metajęzykowej) i doświadczenia, zależy także od cech osobowościowych.

3. Założenia badawcze

Oryginalnie celem mojego badania było określenie przejawów indywidualnego rozumienia pojęcia sukcesu w nauce języków obcych przez studentów języków obcych i, o ile to możliwe, zidentyfikowanie obszarów oddziaływania (przyczynowo-skutkowych) dla sposobu bycia ucznia/ użytkownika języka obcego. Moim przedsięwzięciem nie zamierzałem badać wagi i wpływu czynników sukcesu i niepowodzenia w nauce języka obcego (zob. H. Komorowska 1978) w celu określenia wynikających stąd wskazówek metodologicznych. Ostatecznie, po poddaniu wstępnej analizie próby pilotażowej zdecydowałem, że moim zamiarem będzie zarysowanie subiek-

tywnego obrazu postrzegania sukcesu w nauce języka obcego przez studentów i określenia, w jaki sposób on koreluje z refleksją teoretyczną w zakresie glottodydaktyki, inspirowanej podejściem opartym na metaforze ekologicznej.

Tak ogólnie postawiony cel badania wynika z charakteru badania ekologicznego, które korzysta, w pewnym sensie, z metodologii badań etnograficznych mających charakter obserwacyjny. Biorąc jednak pod uwagę dyskursywną konstrukcję rzeczywistości, w sensie semiotycznej aktywności człowieka oraz badając interakcje w sensie społecznym, fizycznym i symbolicznym (zob. L. van Lier 2010) jesteśmy w stanie dotrzeć do jednostek analitycznych, które uwzględniają zarówno całościową jak i fraktalną perspektywę rzeczywistości (zob. D. Larsen-Freeman 1997). Dlatego też ekolingwistyka i ekologiczne podejście do nauki języka posługuje się metodologią socjolingwistyki interakcyjnej, jak analiza dyskursu, analiza konwersacyjna, czy też badania narracyjne. Wykorzystanie w badaniu przesłanki społecznej konstrukcji rzeczywistości podkreśla lokalne, sytuacyjne i etnograficzne rozumienie rzeczywistości badanych podmiotów (C. Kramsch and A. Whiteside 2008: 656) oraz uwzględnia fakt interwencji (interpretacji) badawczej zależnej od podejście teoretycznego (M. Jørgensen and L.J. Phillips 2002: 154), co z kolei ma odpowiadać kryterium trafności ekologicznej (*ecological validity*), czyli zakresowi w jakim badanie odzwierciedla badane zjawisko w sensie spójności wewnętrznej, raczej niż zewnętrznej (zob. C. Kramsch and S.V. Steffensen 2008: 25).

Ekologiczny charakter badania polega przede wszystkim na jego fenomenologicznym charakterze (zob. C. Kramsch 2002), prezentacji problemu tak, jak się on jawi badanym podmiotom w obrębie prezentowanych przez siebie narracji. Z drugiej strony sytuacyjność badawcza uwzględnia kontekst poszczególnych narracji oraz fakt ko-konstrukcji badania przez badacza (zob. L. van Lier 2004: 168), w postaci dodatkowej narracji (wyjaśniającej), wyjaśniających poprzednie (zob. H. Lankewicz 2015). Rodzaj tej ostatniej narracji trudno przewidzieć przed przystąpieniem do badania, stąd cel badania ekologicznego jest zawsze bardzo ogólny, a hipotezę trudno jednoznacznie zweryfikować, zwłaszcza w badaniu narracyjnym.

Metodologia badawcza przyjęta w tym badaniu odnosi się do danych jakościowych w oparciu o typ badania narracyjnego o charakterze autobiograficznym, które kryje się pod terminem autonarracja. Maciej Smuk (2016: 140) optuje za rozumieniem autonarracji jako niezależnej metody badawczej, która wpisuje się w nurt hermeneutyczny i fenomenologiczny, charakterystyczny dla indukcyjnego i eksploracyjnego typu badań. Zaletami autonarracji są introspekcja, samoobserwacja, autodiagnozy oraz „możliwość uchwycenia subiektywnej perspektywy badanych” (M. Smuk 2016: 145). Z tego względu autonarracja wydaje się doskonale wpasowywać w przedsięwzięte zamierzenie badawcze.

Grupa badawcza dobrana jest według zasady dogodności badawczej (Z. Dörnyei 2003: 72), wybrana na zasadzie dostępności, czyli są to studenci, z którymi miałem bezpośredni kontakt, prowadząc różnego typu zajęcia. Są to studenci Uniwersytetu Gdańskiego (UG) oraz Ateneum – Szkoły Wyższej w Gdańsku, zarówno poziomu

licencjackiego, drugiego i trzeciego roku, jak i pierwszego roku studiów magisterskich, studiujący na następujących kierunkach: skandynawistyka (27 osób), filologia angielska (19 osób), lingwistyka stosowana (25 osób), w sumie 71 respondentów.

Osoby te zostały poproszone o napisanie w ciągu 30 minut niezobowiązującej refleksji własnej na temat: *Moje rozumienie sukcesu w nauce języka obcego, gdzie jestem, dokąd zmierzam?* Byli także poinformowani, że ich refleksja nie musi być stylistycznie i kompozycyjnie wyrafinowana, ważniejsze są ich własne przemyślenia względem postawionego problemu, a ich narracja będzie podstawą dla badania naukowego, którego celem jest zgłębienie osobistego rozumienia sukcesu przez uczniów w nauce języka obcego.

Grupę studentów pierwszego roku studiów magisterskich skandynawistyki UG potraktowałem pilotażowo by sprawdzić, czy ich narracje zawierają zakładany poziom refleksji nad własnym sukcesem oraz jakiego typu danych mogą oczekiwać. Pobieżna lektura ich prac wykazała, że zamiast oczekiwanej autonarracji uwzględniającej własną biografię językową otrzymałem w wielu wypadkach refleksje nad rozumieniem znaczenia słowa sukces, w znaczeniu teoretyczno-praktycznym. Dlatego też w dalszej części badania zdecydowałem się na małą modyfikację tematu na *Mój sukces w nauce języka obcego, gdzie byłem, gdzie jestem, dokąd zmierzam?*, niemniej jednak narracje z badania pilotażowego także uwzględniłem w analizach.

4. Analiza

Analizie poddano wszystkie 71 autonarracji. Lektura prac miała na celu zidentyfikowanie sposobów rozumienia sukcesu w nauce języków i ich klasyfikację. Inspirowany literaturą przedmiotu, starałem się obracać w zakresie postaw wobec nauki języka obcego (W. Wilczyńska 2002) i wpisać postrzeganie sukcesu w ich ramy. Problem polegał na tym, że nie zawsze narracja pozwalała na ich jednoznaczną klasyfikację, co wynika z ich nierozłącznego charakteru (A. Kitowska/ H. Lankiewicz 2015). Ponadto starałem się skorelować pojęcie sukcesu z fragmentami biografii językowej, samoświadomości uczeniowej i egzystencjalnej *savoir-être* (M. Smuk 2016), językowej (R. Carter 2003), w tym krytycznej świadomości językowej (N. Fairclough 1992), która może skutkować odpowiednim podejściem do uczenia się i użytkowania języka obcego (H. Lankiewicz 2015) tak, jak ujawniały te elementy autonarracje studentów. Ponownie, niekompletność narracji wymuszałaby zastosowanie zbyt wielkiej ingerencji interpretacyjnej badacza.

Jak to często bywa w badaniach ekologicznych, analiza danych ujawnia często cele nie do końca zamierzone, jeśli w analizie mniejszych fragmentów nie traci się z pola widzenia większej całości, „szerszego kontekstu, który może tłumaczyć samo pojawienie się danej informacji” (M. Smuk 2016: 138). Balansowanie pomiędzy makro i mikro perspektywą pozwoliło mi wpisać poszukiwane przeze mnie drobne elementy badawcze w szerszą ramę, jaką okazały się prezentowane przez respondentów typy narracji, czyli konteksty wypowiedzi i przypisane im znaczenie.

Poprzez typ narracji rozumiem tu „tożsamość narracyjną”, pojęcie wprowadzone przez Paula Ricoeura (1985) oznaczające schemat narracyjny identyfikowany z typem narracji. M. Smuk (2016: 146) powołując się na D. Burrick (2010: 21) utrzymuje, że

„tożsamość narracyjna kształtuje się podczas redagowania tekstu i znajduje odbicie w doborze opisywanych wątków, ustanawianiu związków między nimi, a w tym nadawaniu swojemu życiu ‘własnej’ spójności i sensu (...) z punktu widzenia analizy autonarracji przez badacza nie tyle istotne są relacjonowane zdarzenia, co właśnie tożsamość narracyjna”. Struktura, czy jak proponuje P. Ricoeur (1983) konfiguracja, rozumiana w kontekście introspekcji retrospektywnej, uwydatnia „pełną dowolność w doborze opisywanych zdarzeń, poglądów i odczuć, nadawanie im *post factum* własnej spójności oraz ich komponowanie w całość mającą sens dla autora” (M. Smuk 2016: 134).

Osobiste postrzeganie sukcesu w nauce języka obcego ujawnione w autonarracji jest więc, w pewnym sensie rekonstrukcją opisu sposobów uczenia się, a precyzyjniej, motywów uczenia się i traktowane jest tu jako pochodna doświadczeń biograficznych (zob. A. Jurgiel-Aleksander/ J. Dyrda, 2016), które skutkują dominującym typem narracji, czyli szerszym kontekstem znaczeniowym wyrażonym odpowiednim językiem. Typ narracji jest, jak twierdzą A. Jurgiel-Aleksander i J. Dyrda (2016: 26) za J. Brunerem (1990) „nadaniem temu, co oni [respondenci] mówią, sensu poprzez odnalezienie schematu znaczeniowego, który kryje się za uprawomocnieniami dotyczącymi własnego uczenia się w ich historiach”.

Sukces w nauce języka obcego jest opisywany przez moich respondentów za pomocą trzech typów narracji, co można rozumieć jako trzy różne sposoby widzenia znaczenia tego pojęcia w sensie motywacyjnym i świadomościowym. Są to (1) narracja wyrażona komunikacyjną funkcją języka, (2) narracja autonomizująca (*savoir-être*), obejmująca elementy krytycznej świadomości językowej oraz (3) narracja przy użyciu języka ekonomii. Z racji ograniczeń edytorskich zilustruję je przykładami opatrzonymi krótkim komentarzem. Należy jednak zaznaczyć, że o zakwalifikowaniu poszczególnych refleksji do określonego typu narracji decydowała frekwencja słów przypisywanych danej narracji.

Pierwszy typ narracji charakteryzują słowa takie jak: *korzystanie z języka, swobodne komunikowanie się, płynne mówienie, nie bać się mówić, swobodnie wyrażać własne myśli, dogadać się z natywnym itp.* Polega on na rozumieniu sukcesu wyrażonym praktyczną znajomością języka do celów użytkowych i świadomością, że opanowanie języka obcego jest uwarunkowane realiami społecznymi, nie zaś abstrakcyjną kompetencją językową, która nie znajduje nawet pełnej realizacji wśród użytkowników rodzimych. Dlatego też możliwość swobodnego porozumiewania się z danym jest identyfikowana z sukcesem. Doświadczenie uczenia się języka sprawia, że jakkolwiek perfekcjonizm jest dla nich pojęciem pustym. Skuteczność komunikacyjna raczej niż kompetencja komunikacyjna stanowią o intensywności sukcesu i poczuciu własnej wartości jako uczniów i użytkowników języka obcego.

Mimo jednak ogólnego przekonania, że wysokie poczucie własnej wartości stanowi o sukcesie edukacyjnym (zob. M. Smuk 2014: 25) i z pewnością ogranicza lęk językowy, mam wątpliwości czy skuteczność komunikacyjna powinna być wyznacznikiem sukcesu na poziomie studiów filologicznych i korelować pozytywnie z samoświadomością uczeniową (*savoir-apprendre*) oraz właściwą oceną własnej kompetencji komunikacyjnej. Moje obawy w tym zakresie może potwierdzać fakt, że aż 7

osób z tej grupy odnosi pojęcie sukcesu do kompetencji mówcy rodzimego, do niego też porównuje własne sprawności językowe i uznaje ten poziom znajomości języka za ostateczny cel edukacji językowej na poziomie studiów filologicznych. Niżej zamieszczone przykłady ilustrują taką konceptualizację sukcesu w nauce języka obcego:

- *... kiedyś myślałam, że moim największym sukcesem byłoby zdanie egzaminu na tłumacza przysięgłego. Dzisiaj za sukces uznalabym już fakt, że swobodnie komunikuję się z drugą osobą, nie popełniając przy tym zbyt wielu błędów językowych ... ;*
- *Nawet jeśli popełniamy błędy językowe ... to i tak najważniejsze jest zachowanie prawdziwości treści aktu komunikacyjnego ... chcę być autentyczna dla tego, który używa angielskiego jako języka ojczystego ... ;*
- *... znajomość języka z perspektywy praktycznej, nie teoretycznej ... współczesny język ... taki jakim posługują się natywni ... ;*
- *Po osiągnięciu pewnego progu można mówić o pełnym sukcesie, nikt nie jest perfekcyjny nawet w swoim języku ... ;*
- *Nie bać się korzystać z języka to właśnie sukces*

W drugim typie narracji dominują słowa takie jak: *rozwijać się, wyrażać siebie, własne potrzeby, nie muszę być jak native, każdy mówi inaczej, każdy język mnie wzbogaca, umieć negocjować znaczenie itp.* Należy go uznać za przejaw wysokiej krytycznej świadomości językowej i autorefleksji w nauce i uzusie języka obcego. Respondenci wpisujący się swoimi autonarracjami w ten typ wydają się być niezależnymi (autonomicznymi) użytkownikami języka obcego, nie poddają się samomarginalizacji (H. Lankiewicz/ E. Wąsikiewicz-Firlej/ A. Szczepaniak-Kozak 2016), nie uznają języka jako własności danej społeczności kulturowej, zwłaszcza w odniesieniu do języków o charakterze pluricentrycznym jak angielski. Znajomość wielu języków widzą jako wartość intelektualną zgodnie z założeniami multikompetencji (V. Cook 1996). Są przy tym krytyczni względem własnej kompetencji językowej, gdyż sukces w nauce języka obcego jest dla nich pojęciem względnym, uzależnionym od czynników społecznych. Sukces ma także wymiar praktyczny (ekonomiczny), ale ten element nie zajmuje dominującego miejsca w narracji:

- *Sukces w nauce nie jest osiągnięty w 100%, zwłaszcza jeśli zna się kilka języków ... ;*
- *... nigdy nie osiągnę zamierzonego poziomu, bo brakuje mi znajomości prawa i realiów kulturowych krajów, których języków się uczę ... byłabym naiwną osobą, gdybym spoczęła na laurach i uznała, że to już koniec nauki ;*
- *... nie muszę starać się uchodzić za kogoś kim nie jestem ... znajomość kilku języków czyni mnie lepszą, bogatszą intelektualnie niż „dobra” znajomość jednego języka ;*
- *Sukces to połączenie pasji, nauki, rozwoju. Pomocy innym, poczucie misji, dobrych zarobków oraz niezależności*

I wreszcie trzeci typ narracji obfituje w słownictwo typu: *znajomość języka to klucz do sukcesu, dziś nie można nie znać angielskiego, języki to gwarancja dobrej pracy, przydatność języka obcego, po co mi cała teoria językoznawcza, mówić jak natywni, to robi wrażenie i przynosi profity, uczyć się języków przydatnych itp.* Studenci reprezentujący go uzależniają sukces w nauce języka obcego od poprawy warunków ekonomicznych. Nauka języka ma silny aspekt praktyczny, co wpisuje się w dominujący model kształcenia neoliberalnego. Jest to typ narracji określający sukces

znacznej części respondentów. Z puli 71 narracji aż w 37 przypadkach dominuje wątek ekonomiczny jako element motywujący i świadomościowy, determinujący ich wybór kierunku studiów oraz określający poziom sukcesu związanego z inwestycją w naukę języków obcych:

- ... *Zaczęłam uczyć się języków obcych bo chciałam dostać dobrą pracę, właściwie już zarabiam na językach...* ;
- ... *W dzisiejszych czasach aspekt ekonomiczny jest najważniejszy, kto mało zarabia tego się nie szanuje ... dlatego nie uczę się języków mało przydatnych, nie mam czasu na hobby ...* ;
- *Dla mnie zawsze najważniejsze było uczyć się rzeczy praktycznych, z których mogę coś mieć ...* ;
- ...*mój cel to poziom zaawansowany i praca w firmie międzynarodowej...* .

5. Dyskusja

Postrzeganie sukcesu językowego za pomocą języka ekonomii w zasadzie nie powinno dziwić jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że idee neoliberalne⁸ penetrują także współczesną edukację (zob. M. Holborow 2015), w tym językową (zob. H. Shin 2016). I jak utrzymuje Joanna Rutkowiak (2010) rynkowość edukacji jest rezultatem procesów globalizacyjnych. Nauczanie języka obcego, zgodnie z zasadami neoliberalizmu nastawione jest na kształcenie sprawności, mierzalnych kompetencji, a w zasadzie sprawności językowych (H. Shin 2016) w ograniczonych ramach czasowych, przy czym, zgodnie z zasadami autonomizacji procesu kształcenia, uczeń ponosi główną odpowiedzialność za własny rozwój.

Dumni dążymy do społeczeństwa obywatelskiego, społeczeństwa wiedzy, gdy tymczasem neoliberalne społeczeństwo wydaje się coraz mniej kompetentne i mniej poinformowane. Krytycy komercjalizacji szkolnictwa pokazują nieadekwatność stosowania zasad rynkowych do działalności edukacyjnej (zob. E. Potulicka 2010). Neoliberalizm nie tylko kształtuje nauczanie języków, ale także staje się ucieleśnieniem idei neoliberalnych (H. Shin 2016: 511). Bezkrytyczne promowanie autonomii w nauce języków obcych może mieć odwrotne skutki od tych zamierzonych przez propagatorów idei centralizacji pozycji ucznia. Małą liczbę narracji autonomizujących proces uczenia się języka obcego można zinterpretować, jako rezultat nauczania sprawnościowego, nawet na poziomie akademickim, w którym, przy okrojonych programach, coraz mniej miejsca przeznaczają się na budowanie świadomości językowej czy uczeniowej. W zasadzie ten aspekt nauki języków obcych uwydatniał się w refleksji osób, które rozważają możliwość dalszego rozwoju naukowego.

⁸ Mimo swojej złożoności terminologicznej (zob. A. Vercelli 2017) pojęcie to najczęściej odnosi się do polityki promocji gospodarki wolnorynkowej w wersji „dzikiego kapitalizmu”, charakteryzującej się zintensyfikowanym konsumeryzmem, utowarowieniem wszelkiej działalności ludzkiej, oraz globalizacją przy jednoczesnym demolowaniu jakiegokolwiek aktywności opiekuńczej państwa nad swoimi obywatelami (zob. D.E. Thorsen/ A. Lie 2007: 2).

Dominacja narracji ekonomicznej w definicji sukcesu w nauce języka obcego jest kompatybilna z rezultatami badań nad rozumieniem uczenia się Alicji Jurgiel-Aleksander i Jolanta Dyrdy (2016). By oddać należną sprawiedliwość, muszę przyznać, że znajomość tych badań pozwoliła mi znaleźć wspólny mianownik dla moich analiz. Cytowane autorki, przywołując myśli znanych reprezentantów szkoły krytycznej, akcentują: za Z. Kwiecińskim (2007), „że opis uczenia się w języku ekonomii jest pochodną postawy ‘odobywatelnienia’ i cichej rezygnacji państwa z odpowiedzialności za edukację, która uległa komercjalizacji”, za G.J.J. Biesta (2010), „że przejście języka ekonomii do opisu uczenia się powoduje, iż przestaliśmy pytać o to, co znaczy, że edukacja jest dobra, a skoncentrowaliśmy się na tworzeniu warunków (udogodnień) do uczenia się i stosowania jego pomiaru”, a za S.D. Brookfield (2005), że podkreśla to „konieczność odbudowywania społecznej wrażliwości” (A. Jurgiel-Aleksander/ J. Dyrda 2016: 32).

Edukacja językowa traci swój potencjał społecznego zaangażowania poprzez np. budowanie kompetencji interkulturowej, czy rozwoju poziomu krytycznej autonomii językowej (P. Benson 1997), która pozwoliłaby zbudować odpowiedzialnego obywatela, świadomego roli języka w budowaniu rzeczywistości, czy transformatywnego intelektualisty (H. Lankiewicz 2015).

6. Podsumowanie

Postrzeganie sukcesu w nauce języka obcego w badanej puli okazuje się w małym stopniu zdeterminowane osiągniętymi wartościami akademickimi, czy ogólnym rozwojem intelektualnym. Wyłaniająca się wizja sukcesu jest daleka od tradycyjnego dążenia do osiągnięcia akademickiej perfekcyjności. Mimo to, część studentów zauważa aspekty rozwoju intelektualnego i społecznego nauki języków. Niestety są w wyraźnej mniejszości.

Znaczna część respondentów opisując sukces za pomocą narracji ekonomicznej, wydaje się ulegać dominacji dyskursu neoliberalnego, co jest przejawem jego hegemonii w edukacji akademickiej. W pewnym sensie burzy to moje oczekiwania związane z zainicjowanym projektem. Spodziewałem się, że postrzeganie sukcesu w nauce języka obcego, zwłaszcza na poziomie akademickim, będzie mieniło się wielością subiektywnych oczekiwań i postaw będących wyrazem świadomości językowej i autonomicznego podejścia do nauki języka obcego, cech jakich oczekuje się na tym poziomie kompetencji językowej. Zdumiewa fakt, że studenci studiów filologicznych, w większości wypadków rozumieją swój sukces głównie w kategoriach rynkowych.

Bibliografia

- Bachtin, M. (1986), *Estetyka twórczości słownej*, tłum.: D. Ulicka, Warszawa.
Benson, P. (1997). *The philosophy and politics of learner autonomy*, (w:) P. Benson/ P. Voller (red), *Autonomy and independence in language learning*, London. 18–34.
Biesta, G.J.J. (2010), *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, and democracy*, London.

- Brookfield, S.D. (2005), *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*, New York.
- Bruner, J. (1990), *Życie jako narracja*, (w:) „Kwartalnik Pedagogiczny” 4, 3–17.
- Burric D. (2010), *Une épistémologie du récit de vie*, (w:) „Recherche Qualitative et Temporalités” 8 (Hors série), 7–36.
- Canale, M./ M. Swain (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, (w:) „Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik” 1, 1–47.
- Canale, M. (1983), *From communicative competence to communicative language pedagogy*, (w:) J.C. Richards/ R.W. Schmidt (red.), *Language and communication*, London, 2–27.
- Carter, R. (2003), *Language awareness*, (w:) „ELT Journal” 57 (1), 64–65.
- Cook, V. (1996), *Competence and multi-competence*, (w:) G. Brown/ K. Malmkjaer/ J. Williams (red.), *Performance and competence and second language acquisition*. Cambridge, 57–69.
- Cooper, Ch. (2009), *Review Essay: Neoliberalism, education and strategies of resistance*, (w:) „Journal for Critical Education Policy Studies” 6 (2), 205–217. (URL <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/6-2-11.pdf>). [Pobrano 11.08.2017].
- Dörnyei, Z. (2003), *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*, Mahwah. New Jersey/ London.
- Ebata, M. (2008), *Motivation Factors in Language Learning*, (w:) „The Internet TESL Journal” Vol. XIV (4), (URL <http://iteslj.org/Articles/Ebata-MotivationFactors.html>). [Pobrano 11.08.2017].
- ESOKJ (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczania, oceniania*, Warszawa.
- Fairclough, N. (1992), *Critical language awareness*, London/ New York.
- Foucault, M. (1977), *Discipline and punish. The birth of the prison*, New York.
- Foucault, M. (1991), *Governmentality*, (w:) G. Burchell/ C. Gordon/ P. Miller (red.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*, London, 87–104.
- Grabe, W. (2012), *Applied Linguistics: A Twenty-First-Century Discipline*, (w:) R.B. Kaplan (red.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (wyd. 2) (Oxford Handbooks Online), 1–14. (URL <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195384253.001.0001/oxfordhb-9780195384253-e-2?print=pdf>). [Pobrano 11.08.2017].
- Gramsci, A. (1971/1991), *Selections from the Prison Notebooks*, London.
- Grucza, F. (2007), *Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki*, [w:] H. Kordela/ T. Zygmunt (red.), *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*, Chełm, 12–24.
- Holborow, M. (2015), *Language and Neoliberalism*, London/ New York.
- Jørgensen, M./ L.J. Phillips (2002), *Discourse analysis as theory and method*, London.
- Jurriel-Aleksander, A./ J. Dyrda (2016), *Uzasadnienia indywidualnych sukcesów i porażek życiowych w biografii jako pretekst do rozumienia znaczenia uczenia się*.

- Analiza wrażliwa na konteksty*, (w:) „Dyskursy Młodych Andragogów” 17, 25–34.
- Kayman, M.A. (2004), *The state of English as a global language: communicating culture*, (w:) „Textual Practice” 18 (1), 1–22.
- Kitowska, A./ H. Lankiewicz (2015), *Defining attitudes towards language learning: Autonomy and second language learning*, (w:) „Forum Filologiczne Ateneum” 1 (3), 47–63.
- Komorowska, H. (1978), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa.
- Kramsch, C. (red.). (2002), *Language learning and language socialization. Ecological perspectives*. London/ New York.
- Kramsch, C./ S.V. Steffensen (2008). *Ecological perspectives on second language acquisition and socialization*, (w:) N. Hornberger/ P. Duff (red.), *Encyclopedia of language education* Vol. 8: Language and socialization, Heidelberg, 17–28.
- Kramsch, C./ A. Whiteside (2008), *Language ecology in multilingual settings. Towards a theory of symbolic competence*, (w:) „Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik” 29 (4), 645–671.
- Kroyan, Y./ M. Wojcieszky/ K. Dulski (2013) *Mechanika Kwantowa. Notatki z wykładów Prof. dr hab. Andrzeja M. Olesia. Uniwersytet Jagielloński w Krakowie*, 1–24. (URL <http://www.kierunki-zamawiane.uj.edu.pl/download/60/Mechanika-quantowa-prac-zbior.pdf>). [Pobrano 11.08.2017].
- Kurcz, I. (2001), *Psychologia języka i komunikacji*. Wydanie nowe, Warszawa.
- Kwieciński, Z. (2007), *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław.
- Lankiewicz, H. (2017), *Is there a place for “sowing” in L2 education at the university level? Neoliberal tenets under scrutiny*, (w:) M. Pawlak/ A. Mystkowska-Wiertelak (red.), *Challenges of second and foreign language education in a globalized world. Studies in honor of Krystyna Drożdżal-Szelest*, Heidelberg/ New York/ Dordrecht/ et al. w druku.
- Lankiewicz, H. (2015), *Teacher language awareness in the ecological perspective: A collaborative enquiry based on languaging*, Gdansk.
- Lankiewicz, H./ E. Wąsikiewicz-Firlej/ A. Szczepaniak-Kozak (2016), *Insights into language teacher awareness with reference to the concept of self-marginalization and empowerment in the use of a foreign language*. (w:) „Porta Linguarum” 25, 147–161.
- Lantolf, J.P. (red.) (2000), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford.
- Lantolf, J.P. (2006), *Sociocultural theory and second language learning: State of the art*, (w:) „Studies in Second Language Acquisition” 28, 67–109.
- Larsen-Freeman, D. (1997), *Chaos/ complexity science and second language acquisition*, (w:) „Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik” 18 (2), 141–165.
- Lier, L. van (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, Autonomy, Authenticity*. London.

- Lier, L. van (2004), *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*, Boston.
- Lier, L. van (2010), *The ecology of language learning: Practice to theory, theory to practice*, (w:) „Procedia Social and Behavioral Sciences” 3, 2–6. (URL <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810013790>). [Pobrano 11.08.2017].
- Paikeday, T. (1985), *The native speaker is dead!* Toronto.
- Piotrowki, S. (2013), *O strategiach w komunikacji egzolingwalnej w warunkach formalnych*, (w:) „Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik” 8, 117–131.
- Potulicka, E. (2010). *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu*, (w:) E. Potulicka/ J. Rutkowiak (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, 177 – 202, Kraków.
- Recour, P. (1983), *Temps et récit*, tom I: *L'intrigue et le récit historique*, Paris.
- Recour, P. (1985), *Temps et récit*, tom III: *Le temps raconté*, Paris.
- Richards, J.C./ T.S. Rodgers (2001), *Approaches and Methods in language teaching*. Cambridge.
- Rutkowiak, J. (2010), *Uczenie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontekstowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia*, (w:) J. Rutkowiak/ E. Potulicka (red.), *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków, 163–176.
- Shin, H./ J.S. Park (2016), *Researching Language and neoliberalism*, (w:) „Journal of Multilingual and Multicultural Development” 37 (5), 443–452.
- Shin, H. (2016), *Language “skills” and the neoliberal English education industry*, (w:) „Journal of Multilingual and Multicultural Development” 37 (5), 509–522.
- Smuk, M. (2014), *Poczucie własnej wartości – prognostyk sukcesu w uczeniu się*, (w:) J. Sujecka-Zajac/ A. Jaroszewska/ K. Szymankiewicz et al. (red.), *Inspiracja – Motywacja – Sukces. Rola materiałów dydaktycznych i form pracy na lekcji języka obcego*, Warszawa, 23–33.
- Smuk, M. (2016), *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*. Lublin/ Warszawa.
- Thorsen, D.E./ A. Lie (2007), *What is Neoliberalism?*, (Department of Political Science University of Oslo. 2000 (WebCT), working paper), 1–17.
- Urciuoli, B. (2010), *Neoliberal Education: Preparing the Student for the New Workplace*, (w:) C. Greenhouse (red.), *Ethnographies of Neoliberalism*, 162–176, Philadelphia.
- Vercelli, A. (2017), *Crisis and Sustainability. The Delusion of Free Markets*, London.
- Wenden, A. (1995), *Learner training in context: A knowledge based approach*, (w:) „System” 23 (2), 183–194.
- Widła, H. (2014), *Mierzalne wykładniki sukcesu – operacjonalizacja zmiennych*, (w:) J. Sujecka-Zajac/ A. Jaroszewska/ K. Szymankiewicz et al. (red.), *Inspiracja – Motywacja – Sukces. Rola materiałów dydaktycznych i form pracy na lekcji języka obcego*, Warszawa, 11–21.
- Wilczyńska, W. (2002), *Osobista kompetencja komunikacyjna: między postawą a działaniem*, (w:) W. Wilczyńska (red.), *Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań, 69–83.

Problemy składniowe w tekstach naukowych studentów filologii germańskiej: Kilka uwag o specyfice pisarstwa naukowego w języku niemieckim jako obcym¹

Syntactic problems in academic texts of students of German Studies. A few Comments on the specifics of the academic writing in German as a foreign language

Monika SCHÖNHERR

Uniwersytet Zielonogórski/ University of Zielona Góra

E-mail: MonikaSchoenherr@gmx.de

Abstract: The purpose of the following paper is to reflect on the importance of academic writing in higher education and to discuss some difficulties both in the teaching process and practical implementation. For many students studying German as a second language producing academic texts in German is a daunting and „painful“ task. The complexity of the writing process often leads to many linguistic problems, especially in the area of the vocabulary, grammar and syntax. Why is academic writing so difficult for many students? One of many reasons is that the students haven't enough practice in using what they have learned during their studies. Therefore, practising the academic writing skills should be supported at all levels within entire the higher education.

Keywords: academic writing, academic texts, *scientific* language, German as foreign language, syntax, syntactic problems

Wstęp

Infosfera współczesnego człowieka, czyli środowisko nabywania i kształtowania przez niego informacji i wiedzy, jest naznaczona zjawiskiem głębokich przemian w paradygmacie medialnym. Przemiany te wynikają min. z ogromnej liczby innowacji w zakresie techniki telewizyjnej, komputerowej i informatycznej. O ile wcześniejsze pokolenia były kształcone i kształtowane w monokulturze słowa pisanego, o tyle dziś tekst pisany ustępuje miejsca innym formom komunikacji (zob. L. Cirko 2009: 184), takim jak np. media audiowizualne, które wiążą się z prymatem obrazu i dźwięku. Nie da się jednak zaprzeczyć, że teksty pisane są najtrwalszym środkiem przekazu informacji, ale też skutecznym narzędziem stabilizacji wzorców budowy tekstu, norm poprawności stylistyczno-leksykalnej i wycucia estetycznego. Czy owa wzorcotwórcza rola tekstu pisanego została nadszarpnięta także we współczesnym dyskursie naukowym? Czy doszło tu także do daleko idących przeobrażeń? O ile transfer wiedzy fachowej w obrębie danej *scientific community* odbywa się nadal za pomocą języka w

¹ Przedstawione badania zostały przeprowadzone w ramach projektu „Interdyskurs. Międzykulturowe badania tekstów akademickich” przy wsparciu Narodowego Centrum Nauki (Program Harmonia).

postaci tekstu pisanego, co pozwala min. na włączenie wygenerowanych wyników badań do mainstreamu naukowego, o tyle kompetencje tekstowe studentów – szczególnie w obrębie obcojęzycznych filologii – dalekie są od oczekiwań. Pisanie nie jest dziś domeną pracy studenta. W praktyce glottodydaktycznej pisanie traktowane jest jako sprawność wtórna, czasochłonna i w gruncie rzeczy mało przydatna w komunikacji (zob. T. Zuchewicz 2002: 184). Abstrahując od elementarnych problemów natury językowej, jakimi obarczony jest student filologii obcojęzycznej, należy zwrócić uwagę także na inny czynnik współodpowiedzialny za taki stan rzeczy. Jak konkluduje D. Olszewska (2009: 173), dzisiejszy student nie ma w czasie edukacji akademickiej okazji na refleksję na temat językowych form komunikacji naukowej, a co za tym idzie, nie ma też szansy na opanowanie schematów organizacji tekstów naukowych z charakterystycznymi dla nich konwencjami i rutynami w zakresie stylistyki, składni czy leksyki. Dla wielu przyszłych adeptów kierunków neofilologicznych praktyka pisanie tekstu w języku obcym rozpoczyna się dopiero w momencie przystąpienia do redagowania prac dyplomowych, a zatem dopiero po piątym semestrze studiów, po czym następuje przerwa aż do semestru dziewiątego, czyli do zainicjowania prac w ramach seminarium magisterskiego. Obserwując powyższe fakty, nasuwa się wniosek, iż pisanie elaboratów naukowych stało się w dydaktyce uczelnianej niemożliwe, niewygodne, czy wręcz nie mające racji bytu.

W świetle powyższych ustaleń możemy stwierdzić, że (na-)pisanie pracy naukowej przez studenta, w szczególności przez studenta neofilologii, wiąże się nie tylko z opanowaniem wiedzy fachowej na zadany temat (i) czy też umiejętności intelektualnych takich jak analizowanie i selekcjonowanie informacji, argumentowanie i myślenie analityczne („*conceptual and cognitive involvement*”, E. Guz 2016: 77) (ii), ale także z nabyciem kompetencji tekstowych, czyli umiejętnością przekazania treści zgodnie z wymogami gatunkowymi tekstu naukowego (iii). Liczne badania dowiodły, że wykonanie zadań naukowo-badawczych składających się na proces tworzenia tekstu naukowego jest dla studenta-nowicjusza punktem zwrotnym, albowiem musi on uaktywnić zupełnie nowy proces myślowy, za pomocą którego będzie w stanie przyswoić sobie modele i teorie naukowe, metody badawcze oraz właściwy im styl językowy, a w szczególności specyficzną wiedzę leksykalno-gramatyczną języka danej dyscypliny (zob. I. Leki/ A/ Cumming/ T. Silva 2008).

W dalszej części rozważań problematyka kompetencji tekstowych zostanie zawężona tylko do kwestii poprawności tekstu naukowego pod względem syntaktycznym. Zarysowane zostaną min. typowe błędy w budowie zdania, szyku oraz niedostosowaniu schematów zdaniowych do potrzeb komunikacji naukowej. Analiza przykładów źródłowych, na których opiera się badanie, nie jest jednak ukierunkowana tylko i wyłącznie na zidentyfikowanie poszczególnych deficytów, lecz raczej na wskazanie przyczyn ich powstania i sposobu ich eliminowania. Korpus tekstów źródłowych obejmuje prace licencjackie i magisterskie, złożone przez polskich studentów germanistyki w latach 2010–2015.

1. Gramatyka stylu naukowego

Jeśli przyjmiemy, że język nauki jest diafazycznym (komunikacyjno-stylistycznym)

wariantem danego języka etnicznego, to reguły stosowania w nim struktur gramatycznych podlegają takim samym zasadom systemowym jak inne jego warianty funkcjonalne. Mówiąc prościej: ani morfo-syntaks ani pisownia czy artykulacja nie odbiegają jakościowo od języka ogólnego. Odseparowanie języka naukowego od języka ogólnego sygnalizuje natomiast terminologia fachowa, która uchodzi za najbardziej charakterystyczny wykładnik stylu naukowego i jest permanentnie modyfikowana, aby zoptymalizować proces wytwarzania i komunikowania (nowych) treści fachowych (zob. L. Cirko 2013: 72 i nast.).

O ile płaszczyzna leksyki w dyskursie naukowym należy do tych przestrzeni, które nieustannie ekspandują, o tyle struktura syntaktyczna dyskursu naukowego nie wykazuje tendencji do zmian jakościowych. Naukowcy zgodnie przyznają, że dyskurs naukowy nie zawiera odrębnych struktur zdaniowych (zob. D. Olszewska 2009: 164 i nast.). Różnice w stosunku do wariantu języka ogólnego mają charakter wyłącznie frekwencyjny, tzn. polegają z jednej strony na preferencyjnym i specyficznym użyciu określonych struktur zdaniowych i form gramatycznych, a z drugiej na unikaniu lub ograniczenia zasobu tych form, które pod względem konwencjonalno-stylistycznym nie odpowiadają właściwościom dyskursu naukowego. Spośród faworyzowanych konstrukcji zwraca uwagę duży udział formacji zdaniowych, które gwarantują kondensację stylu (zob. H.L. Kretzenbacher 1991). Syntaktycznym „kompresorem” jest tu min. strategia nominalizacji i związana z nią desemantyzacja czasowników, w wyniku której najważniejsze informacje przerzucane są na struktury nominalne – stąd tak częste użycie w tekście naukowym przydawek rozszerzonych, formacji słowotwórczych należących do grupy *nomina actionis* itp.

Ważną konsekwencją owej desemantyzacji czasowników jest eliminacja finitywnych form czasownika na rzecz form bezosobowych oraz strony biernej ze zredukowaną strukturą walencyjną czasowników, która umożliwia wykluczenie agensa ze struktur powierzchniowych zdania (zob. D. Olszewska 2009: 165). Podsumowując, można wysunąć wniosek, że gramatyka stylu naukowego w obszarze składni zdania cechuje się wybiórczością, czyli stosowaniem wybranych schematów konstrukcyjno-syntaktycznych, umożliwiających kompresję stylu.

2. Implikacje dydaktyczne

Wobec charakterystycznego dla czasów współczesnych obniżania się wartości naukowej i poziomu językowego prac studenckich, troska o adekwatną popularyzację stylu naukowego wydaje się być bardzo aktualna (zob. S. Gajda 2001: 192 i nast.). Z drugiej strony, ważnym dezyderatem jest dziś także systematyczna ewaluacja umiejętności tworzenia tekstów naukowych przez nowicjuszy i zdeterminowana reakcja na pogłębiające się deficyty w piśmiennictwie akademickim. Tym ostatnim zagadnieniem poświęcony jest min. projekt pt. „Interdyskurs. Międzykulturowe badania tekstów akademickich”, realizowany w ramach trilateralnej współpracy przez Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Ruhry w Bochum i Uniwersytet Zielonogórski dzięki wsparciu Narodowego Centrum Nauki.

Przedmiotem badań prac okołoprojektowych jest min. analiza tekstów polskich studentów germanistyki pod kątem deficytów językowych generowanych na skutek

nieopanowania typowych dla niemieckiego piśmiennictwa naukowego schematów językowo-komunikacyjnych, ale także pod kątem przenoszenia własnych konwencji kulturowych na proces tworzenia tekstów pisanych w języku niemieckim jako języku obcym. Te ostatnie różnice można zaobserwować już na płaszczyźnie makrostrukturalnej, gdzie stopień sformalizowania organizacji tekstu w polskiej konwencji piśmienniczej jest mniejszy aniżeli w niemieckim dyskursie naukowym.

Krótko mówiąc, prace polskich studentów posiadają tendencję do jednolitej, płaskiej organizacji tekstu, co przekłada się np. na niewielką ilość rozdziałów, podczas gdy w niemieckim dyskursie zaobserwować można dążenie do hierarchicznego podziału tekstu, co skutkuje wyodrębnieniem poszczególnych aspektów merytorycznych poprzez wprowadzenie szczegółowego podziału na rozdziały i podrozdziały. Podobnych różnic w budowie tekstu motywowanych socjokulturowo jest bardzo dużo (zob. min. M. Clyne 1987). Jakkolwiek byłyby one interesujące, naszą uwagę chciałabym skupić – zgodnie z tematem artykułu – na deficytach w zakresie składni zdania, jakie ujawniają się w procesie tworzenia prac dyplomowych. Błędy te tylko w nieznacznym stopniu wynikają z interferencji schematów z języka rodzimego; ich obecność w tekście akademickim jest raczej skutkiem nieopanowania techniki posługiwania się językiem obcym jako takim.

3. Rodzaje błędów i badany korpus

Zebrany przeze mnie materiał badawczy, który został wyekscerpowany z korpusu 30 prac dyplomowych (licencjackich i magisterskich), zarówno w ich wersji roboczej jak i finalnej, dowodzi, że większość błędów składniowych w tekstach akademicko-naukowych nie dotyczy samej budowy schematów zdaniowych, lecz raczej sprawnego posługiwania się nimi w różnych kontekstach. W ramach niniejszej pracy nie sposób przedstawić wszystkich kategorii uchybień, jakie wyłaniają się na podstawie znalezionych przykładów, dlatego ograniczę swoje rozważania jedynie do czterech kategorii błędów o największej frekwencji, aby tym samym wskazać na najczęstsze trudności, z jakimi borykają się autorzy-nowicjusze piszący swoje prace naukowe. Będą to deficyty:

- w zakresie stosowania technik nominalizacji i pasywizacji;
- w zakresie podziału wypowiedzi na struktury tematyczno-rematyczne;
- w zakresie szyku zdania;
- dotyczące deformacji znaczeniowej.

Za błąd można uznać uchybienia na płaszczyźnie systemu lub normy. O ile te pierwsze stanowią kategorię błędów, w wyniku których komunikacja jest całkowicie zakłócona, o tyle te drugie nie naruszają ogólnych teorii i reguł gramatyki, ale odwołują się do akceptowalności stylistycznej lub komunikacyjnej. Mamy świadomość tego, że istnieją – szczególnie w obrębie topologii zdania – akceptowalne odstępstwa od ustalonych norm, a właściwie od tzw. reguł preferencyjnych (zob. M.L. Kotin 2007), których naruszenie nie generuje niegramatycznych zdań, a jedynie prowadzi – mówiąc językiem O. Behaghela – do zaburzenia *syntaktycznej pozycji spoczynkowej* (por. „*syntaktische Ruhelage*”). Takie przypadki traktowane są jako „stylistyczne wy-

powiedzi, inwersje, zdania nacechowane emocjonalnie, uwydatniające jakąś informację czy dynamizujące wypowiedź” (A. Duszak 1986: 60). Nasuwa się jednak pytanie, czy dyskurs naukowy jest dobrym miejscem do używania tego typu zdań. W znakomitej większości przypadków nie (zob. M. Drescher 2003), niemniej jednak także i tutaj istnieją konteksty komunikacyjne, w których uzasadnione jest odejście od reguły preferencyjnej².

3.1. Defektywność w zakresie stosowania technik nominalizacji i pasywizacji

Jaka skala deficytów w dyskursie studenckim wylania się na bazie analizy korpusowej? Największe uchybienia nie dotyczą – jak wspomniałam – sprawności poprawnego konstruowania zdań. W większości przypadków, student o przeciętnych kompetencjach językowych jest w stanie wygenerować zdania o rozpoznawalnym schemacie strukturalnym, choć pod względem poprawności w zakresie fleksji czy pisowni odbiegają one często od ideału. Największe problemy i trudności, z jakimi konfrontowani są początkujący piszący, polegają na niedostosowaniu użycia danego schematu zdaniowego do potrzeb komunikacyjnych kontekstu lub wymogów gatunkowych tekstu fachowego. Pod tym kątem prace studenckie odznaczają się niskim stopniem nominalizacji i pasywizacji. Dominują w nich natomiast struktury werbalne, które łączone są w segmenty przypominające opowiadanie i posiadające typową dla tekstów narracyjnych sukcesję czasową:

- (1) *Meine Magisterarbeit ist eine Art Fallstudie am Beispiel meiner Au-pair Aufenthalte (...) Im Jahre 1999 nahm ich an einem Au-pair Programm teil und verbrachte ein Jahr in Deutschland. Drei Jahre später kam ich als ein Au-pair in die USA und lebte ein Jahr in einer amerikanischen Familie (...) Mein großer Wunsch in die USA zu fahren, englische Sprache zu beherrschen, das Land und Kultur kennen zu lernen, wurde langsam real. Aus der Zeitperspektive kann ich feststellen, dass mein erstes Telefonat viel schwieriger war als ich es erwartete.*
- (2) *Als Gegenstand meiner Überlegungen ist Schule. Seit zwei Jahren, als ich Lehrerin geworden bin, verbringe ich mehr Zeit in der Schulrealität.*

Kolejny przykład źródłowy ukazuje cały szereg dylematów, z jakimi zmagał się autor tekstu:

- (3) *Die oben beschriebenen Konstruktionen sind die typisch auftretenden Sätze. Darüber hinaus entstehen natürlich weitere Konstruktionen. Ich wähle nur diese, die einer Regelmäßigkeit unterliegen. Ein Teil von der Situation, in deren man Komplimente äußert, ist die Beurteilung (positiv oder negativ), aber sie muss dem Komplimentempfänger Freude macht.*

Ponownie razi tu nadmierna tendencja do stosowania zdań w stronie czynnej z finitywną formą czasowników głównych. Nawet tam, gdzie użycie diatezy biernej nasuwa się niemalże intuicyjnie, autor tekstu decyduje się na zastosowanie klasycznego

² Z uwagi na to, iż ten wątek nie jest bezpośrednio związany z poruszaną problematyką, pozostawiam go bez dalszego komentarza.

schematu zdania w stronie czynnej. W wielu przypadkach, także i tutaj, faworyzowanie stylu werbalnego wynika z braku umiejętności holistycznego, całościowego ujęcia propozycji zdania. Brak ten prowadzi często do opisów peryfrastycznych zamiast – mówiąc w przenośni i wprost – do zwięzłego „nazwania rzeczy po imieniu”. A zatem zamiast *przedmiotowości* danej propozycji zdaniowej wyrażanej przez predykaty nominalne (np. *Auswahl der Beispiele, Belegsammlung, Komplimentäußerung, Korpusanalyse*) mamy do czynienia ze *scenicznością* wypowiedzi kodowanej za pomocą predykatów czasownikowych (np. *Ich wähle die Beispiele aus, Ich sammle Belege, Ich analysiere das Korpus, man äußert Komplimente*). Jak mogłaby wyglądać korekta powyższego tekstu w kontekście powyższych rozważań? Oto jedna z propozycji:

(3') *Die oben beschriebenen Konstruktionen stellen typische Sätze dar. Darüber hinaus lassen sich hier auch andere Satzstrukturen heraussondern, die diesem Schema folgen. Aus der reichen Belegsammlung werden nun diejenigen Kontexte und Sprachbeispiele ausgewählt und behandelt, bei denen eine Regelmäßigkeit festgestellt werden kann. Das sind etwa Verwendungsfälle, in denen Komplimente zur Beurteilung verwendet werden, ganz gleich, ob es sich dabei um eine positive oder negative Bewertung handelt. Wichtig dabei ist allerdings, dass auf die Komplimentäußerung der Empfänger mit bestimmten Emotionen (Freude) reagiert.*

Korekta powyższego tekstu polega w gruncie rzeczy na zamianie wyrażen werbalnych na nominale oraz – rzecz jasna – na dopasowaniu struktury zdania w miejscach, gdzie zamiast czasownika została wprowadzona fraza nominalna. Taka modyfikacja generuje w sposób naturalny potrzebę zastosowania form bezosobowych oraz strony biernej czasownika, dzięki której możliwe jest wykluczenie informacji o agencie, czyli wykonawcy danej czynności. W tekstach naukowych (na płaszczyźnie metakomunikacji) chodzi głównie o predykaty opisujące czynności lub procedury typowe dla działań naukowo-badawczych. Uszczuplenie struktury semantycznej zdania o podmiot działający (w tym przypadku autora tekstu, który *analizuje, interpretuje, opisuje, bada, argumentuje, wskazuje* itd.) zapobiega niepotrzebnemu powielaniu informacji o autorze-badaczu, a przenosi akcent kodowanej treści na samą czynność *analizowania, interpretowania, opisywania, badania, argumentowania, wskazywania* itp. Tekst zyskuje przez to charakter naukowy, w którym przecież nie chodzi o podkreślenie roli autora jako podmiotu poznania, ale przede wszystkim o możliwie transparentny przekaz faktów naukowych.

3.2. Defektywność w zakresie podziału wypowiedzi na struktury tematyczno-rematyczne

Dość powszechnym zjawiskiem w tekstach studenckich jest defektywność w zakresie podziału wypowiedzi na struktury tematyczno-rematyczne oraz w zakresie technik anaforyzacyjnych. Wiemy, że w każdej wypowiedzi, która osadzona jest w jakimś kontekście, występują wyrażenia inherentnie tematyczne, czyli znane i inherentnie rematyczne, czyli nowe. Segment wyrażen rematycznych posiada w danej wypowiedzi największą wartość informacyjną, jest niejako rdzeniem wypowiedzi i dąży do prawostronnego osadzenia w linearnej budowie zdania. Elementy tema-

tyczne pretendują do statusu przedmiotu wypowiedzi i stoją w związku z tym w pozycji topikalnej zdania. Umiejętność podziału wypowiedzi na segment tematyczny i rematyczny jest zatem kluczową sprawnością, warunkująca prawidłową budowę zdania oraz kształtującą podstawę do parafrazowania jego sensu. Te aspekty mają dla studenta piszącego pracę dyplomową szczególne znaczenie w kontekście rekapitulacji treści zaczerpniętych z literatury przedmiotu. Poszukiwanie sensu wypowiedzi wiąże się dla niego z poszukiwaniem odpowiedzi na pytania: *o czym mówi się w zdaniu?* (pytanie o temat) oraz *co się mówi?* (pytanie o remat). Nieporadność w tym aspekcie przekłada się na tendencję do konstruowania zdań, w których mechanizm następstwa tematycznego, czyli tematyżacja rematu nie funkcjonuje, a ciąg następujących po sobie zdań blokuje min. anaforyzację, czego efektem jest wyraźnie odczuwalny brak kohezji, np.:

- (4) *In meiner linguistischen Forschung werde ich viele von diesen Erscheinungen analysieren. Ich versuche Kreativität auf die Sprachlosigkeit zu beziehen. Die Frage nach dem Wesen und Erscheinungsformen der sprachlichen Schwierigkeiten wurde im Mittelpunkt gestellt.*

Przytoczony tekst sprawia wrażenie zbioru luźnych zdań, które – choć są ze sobą połączone referencyjnie przez hipertemat zawarty w tytule tekstu – to jednak nie posiadają tzw. par izotopicznych, czyli elementów budujących zależności semantyczne pomiędzy wyrażeniami w tekście i zapewniających w ten sposób jego spójność. Brak owych semantycznych łączników pomiędzy sąsiadującymi ze sobą zdaniami świadczy z jednej strony o znikomej kontroli autora nad działaniem tekstotwórczym (w myśl zasady: „piszę wszystko naraz, co wiem”), z drugiej zaś strony wymusza na odbiorcy konieczność interpretacji relacji zachodzących między nimi w oparciu o własną wiedzę pozajęzykową. Spróbujmy dokonać korekty powyższego tekstu poprzez modyfikację zdań w taki sposób, aby zespolić poszczególne zdania w spójną całość tekstową:

- (4') *Im Rahmen der geplanten Forschung_(i) werden viele von den oben erwähnten Erscheinungen_(ii) analysiert_(iii). Dabei_(i) wird der Versuch unternommen, das Phänomen der sprachlichen Kreativität dem Problem der Sprachlosigkeit_(ii) gegenüberzustellen. Im Mittelpunkt der Analyse_(iii) stehen auch Fragen nach dem Wesen und den Erscheinungsformen der sprachlichen Schwierigkeiten.*

Relacje izotopiczne pomiędzy poszczególnymi wyrażeniami zostały oznaczone odpowiednio przez indeks dolny. Na ich podstawie widać wyraźnie, że zdania tekstu nawiązują do siebie nawzajem i w ten sposób tworzą linearny ciąg wypowiedzi powiązanych ze sobą paradygmatycznie. Na bazie tego krótkiego fragmentu tekstu można przekazać studentowi wiedzę na temat różnych relacji izotopicznych:

- repetycja elementów przez proformę (*Im Rahmen der geplanten Forschung – dabei*);
- parafraza przez ekspansję (*Erscheinungen – das Phänomen der sprachlichen Kreativität, das Problem der Sprachlosigkeit*);
- izotopia przez derywację słotwórczą utworzoną od użytego wcześniej wyrażenia (*analysiert/analysieren – Im Mittelpunkt der Analyse*).

Korekta błędów w tekście studenta powinna zatem być ukierunkowana na przekazanie informacji o błędzie, a w szczególności informacji, na czym polega ów błąd i jakie są sposoby jego eliminowania (np. poprzez zastosowanie prawidłowych relacji tematyczno-rematycznych). Pozostawienie danego błędu bez komentarza lub tylko podkreślenie fragmentu tekstu zawierającego nieprawidłowości nie przyniesie pożądanego efektu. Nie oczekujemy zatem, że student, który nie jest aktywizowany do krytycznego spojrzenia na swoje deficyty tekstowe, wykształci w sobie samorefleksję na temat popełnianych błędów.

3.3 Naruszenie szyku zdania

Klasycznym problemem składniowym typowym dla polskojęzycznych studentów germanistyki jest niekonsekwencja w szyku zdań podrzędnych, skoordynowanych względem siebie za pomocą spójników parataktycznych *und*, *aber*, *oder*, a wprowadzonych do zdania złożonego za pomocą spójników hipotaktycznych *dass*, *weil*. Oto przykłady:

- (5) *Man sollte auch nicht außer Acht lassen, dass im Mittelpunkt der Handlung immer die Frau steht und gerade aus ihrer Perspektive wird gewöhnlich die Geschichte aufgerollt;*
- (6) *Gesetzt den Fall, dass ein Empfänger einer Beleidigung bei guter Laune ist und hört sich eine spitze Bemerkung an;*
- (7) *Ich versuche zu erwägen, wie ein sprachliches Bewusstsein aussieht und wie reagieren andere Menschen, wenn sie sich (...).*

W obu przypadkach mamy do czynienia z niekonsekwencją w stosowaniu szyku całkowicie przestawnego, typowego dla zdań podrzędnych spójnikowych. O ile w pierwszym zdaniu podrzędnym zachowany jest każdorazowo prawidłowy szyk wyrazów, czyli szyk całkowicie przestawny, o tyle w drugim zdaniu podrzędnym relacja wobec zdania głównego została zachwiana, czego powodem mogło być błędne przekonanie, że zdanie to znajduje się poza strukturą hipotaksy.

3.4 Deformacja znaczeniowa

Kolejnym, powszechnie występującym zjawiskiem w akademickich tekstach naukowych jest problem deformacji znaczeniowej. Dotyczy on sytuacji, w których na skutek błędnej lub wadliwej lokalizacji danej części zdania w układzie syntagmy, dochodzi do zaburzenia struktury semantyczno-logicznej i powstania wątpliwości co do sensu całego zdania. Skupmy się na następującym przykładzie źródłowym:

- (8) *Diese Romane (...) sind keine Liebesromane. Sie sind es vor allem Entwicklungsromane mit hohem moralischem Anspruch (...).*

Trudności, jakie mamy z właściwym zrozumieniem sensu cytowanego zdania, wywołane są przez błędnie zastosowany zaimek *es*, który – jeśli przyznamy mu status orzecznika w roli anafory – deformuje relację logiczną zachodzącą pomiędzy pierwszym a drugim zdaniem. Ostatecznie trudno jest ustalić, czy mamy tu do czynienia z afirmacją czy negacją propozycji zdania pierwszego.

4. Podsumowanie

Umiejętności tekstotwórcze stanowią integralną częścią kompetencji językowej (zob. T. Zuchewicz 2002: 185), bez której komunikacja (szczególnie w świecie nauki) nie byłaby możliwa. Jak każde kompetencje, wymagają one świadomego i systematycznego kształtowania. W tym kontekście nasuwa się pytanie, jakie implikacje niesie ów wymóg dla dydaktyki uczelnianej? Jedną ze strategii dydaktycznych, nad którą warto byłoby się zastanowić, jest wprowadzenie propedeutycznych kursów z piśmiennictwa naukowego. Nadrzędnym celem takich kursów jest stopniowe nabywanie umiejętności posługiwania się językiem (obcym) jako językiem naukowym („*Deutsch als fremde Wissenschaftssprache*“ w sensie K. Ehlich 1993).

Oczywiście: umiejętność sprawnego posługiwania się stylem naukowym w języku obcym to wymóg długoletniej praktyki i szeregu kompetencji, o których była mowa na wstępie. Nawet dla rodzimego użytkownika, język naukowy to osobny rejestr stylistyczny, który należy sobie przyswoić i kształtować przez lata. Dlatego posługiwanie się stylem naukowym w dydaktyce uczelnianej to ciągle – jak twierdzi L. Flower 1990 (cytat za E. Guz 2016: 77) – „a higher order of discourse which is used as a tool for analysing, constructing, communicating and challenging knowledge in a given subject area”. Czy zatem nie za wielkie wymagania chcemy postawić naszym studentom, proponując im udział w takich kursach? Jakkolwiek ważne nie byłyby argumenty przemawiające za pozostaniem przy obecnym „*status quo*” (równoległe nabywanie wiedzy fachowej i umiejętności tekstowych w ramach tzw. seminarium dyplomowego), o przyszłości rzeczonych kursów zadecydują sami studenci, z kręgu których słysząc coraz głośniejsze postulaty³ wprowadzenia dodatkowych zajęć, przygotowujących „do napisania pracy magisterskiej”.

Dydaktyczne rozdzielenie seminarium dyplomowego i kursów propedeutycznych z piśmiennictwa naukowego nie wpłynie negatywnie na powodzenie tego drugiego: Nawet bez biegłej znajomości aparatu teoretyczno-pojęciowego można trenować umiejętności tekstotwórcze oraz kształtować tzw. wyczucie językowe. Rzecz w tym, aby nabywanie uzusu językowego w ramach dyskursu naukowego (np. przez przyswajanie typowych schematów oraz strategii formułowania) rozpocząć na możliwie wczesnym etapie edukacji akademickiej, a nie – jak to ma miejsce w większości przypadków – na kilka miesięcy przed oddaniem pracy dyplomowej. Konkludując należy powiedzieć, że to od nas jako nauczycieli akademickich, od naszego zaangażowania

³ Powołuję się tu min. na ankietę przeprowadzoną wiosną tego roku wśród studentów filologii germańskiej, przygotowujących się do napisania pracy magisterskiej. Respondenci zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na trzy pytania: 1) Ile prac o charakterze naukowym napisał/a Pan/Pani dotychczas? 2) Co stanowiło dla Pani/Pana największą trudność? 3) Jakiej formy pomocy życzyłby/zyczyłaby Pan/Pani sobie podczas przygotowania pracy magisterskiej? Z ankiety wynika min., że 90% studentów studiujących na drugim stopniu napisało w ciągu całej swojej edukacji akademickiej jedną bądź dwie prace o charakterze naukowym. Największą trudnością przy przygotowaniu pracy licencjackiej stanowiło prawie dla wszystkich ankietowanych „formułowanie zdań o charakterze naukowym”. Życzeniem większości ankietowanych są zajęcia, które pokazałyby „w sposób praktyczny, jak (na-)pisać teksty naukowe”.

w proces dydaktyczny zależy w dużej mierze, na jakim poziomie socjalizacji tekstowej nasi studenci zakończą swoją edukację.

Bibliografia

- Cirko, L. (2009), *Akceptacja w komunikowaniu się. Między preskrytywizmem a permissywizmem*. Wrocław.
- Cirko L. (2013), *Deutsch als Sprache der Wissenschaft aus der Sicht eines Auslandsgermanisten*, (w:) Deutsch in den Wissenschaften. Beiträge zu Status und Perspektiven der Wissenschaftssprache Deutsch. München, 72–77.
- Clyne, M. (1987), *Cultural differences in the organization of academic texts*, (w:) „Journal of Pragmatics“ 11, 211–247.
- Drescher, M. (2003), *Sprache der Wissenschaft, Sprache der Vernunft? Zum affekt-leeren Stil in der Wissenschaft*, (w:) S. Habschied / U. Fix (red.), Gruppenstile. Zur sprachlichen Inszenierung sozialer Zugehörigkeit. Frankfurt am Main, 53–79.
- Duszek A. (1986), *Niektóre uwarunkowania semantyczne szyku wyrazów w zdaniu polskim*, (w:) „Polonica” XXII, 59–74.
- Ehlich, K. (1993), *Deutsch als fremde Wissenschaftssprache*, (w:) „Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache“ 19, 13–42.
- Flower, L. (1990), *Negotiating academic discourse*, (w:) L. Flower/ V. Stein/ J. Ackerman et al. (red.), Reading-to-write: Exploring a Cognitive and Social Process. New York, 221–252.
- Gajda S. (2001), *Styl naukowy i jego socjokulturowy kontekst*, (w:) J. Bartmiński (red.), Współczesny język polski. Lublin, 183–199.
- Guz, E. (2016), *Learner Perception of Academic Register at the Undergraduate Level*, (w:) H. Chodkiewicz/ P. Steinbrich/ M. Krzemińska-Adamek (red.), Working with Text and Around Text in Foreign Language Environments. Cham, 75–88.
- Kotin, M.L. (2007), *Die Sprache in statu movendi. Sprachentwicklung zwischen Kontinuität und Wandel*. T. 2: Kategorie – Prädikation – Diskurs. Heidelberg.
- Kretzenbacher, H.L. (1991): *Syntax des wissenschaftlichen Fachtextes*, (w:) „Fachsprache“ 13/ 3-4, 118–137.
- Leki, I./ A. Cumming/ T. Silva (2008), *A synthesis of research on second language writing in English*. New York: Routledge.
- Olszewska D. (2009), *Teksty naukowe jako przedmiot badań tekstologicznych*, (w:) Z. Bilut-Homplewicz/ W. Czachur/ M. Smyk (red.), Lingwistyka tekstu w Polsce i w Niemczech. Pojęcia, Problemy, Perspektywy. Wrocław.
- Zuchewicz, T. (2002), *O pisaniu w języku obcym, internecie oraz autonomii studentów filologii germańskiej*, (w:) W. Wilczyńska (red.), Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje. Poznań, 184–185.

Pragmatic competence of teachers: a contrastive case study of native and non-native teachers of English

Anna SZCZEPANIAK-KOZAK

Adam Mickiewicz University in Poznań

E-mail: szczepaniakkozak@gmail.com

Emilia WĄSIKIEWICZ-FIRLEJ

Adam Mickiewicz University in Poznań

E-mail: emiliawf@amu.edu.pl

Abstract: The existing studies on pragmatic competence of English teachers, e.g., J. Majer and Ł. Salski (2004), E. Krawczyk-Neifar (2004), M. Savič (2016), A. Szczepaniak-Kozak and E. Wąsikiewicz-Firlej (*in press*), indicate that it is not varied and requires improvement in certain areas. These deficiencies might be interpreted as a result of not only the absence of pragmatic competence (PC) modules in teacher-training education but also a relatively low frequency of English teachers' contact with native speakers (NS) of English (A. Szczepaniak-Kozak 2010). Nevertheless, we know very little what shape teacher PC takes, including the way it differs from that represented by NSs. Additionally, to the best of our knowledge, there are no studies based on data collected in naturalistic settings (lessons of English). Consequently, this paper attempts to fill in this gap in research by presenting the methodology and conduct of a case study, based on classroom observation of teachers' pragmatic performance, to investigate whether there are differences in the PC represented by non-native teachers (NNTs) and native teachers (NTs) of English. The findings indicate that NTs do not hold the upper hand in this regard and that a demonstrable linguistic and pragmatic competence, along with appropriate professional training, are better indicators of diverse pragmatic input. On this basis, we propose that some degree of proficiency in pragmatics and its teaching should be a requirement for a certificate or diploma for future foreign language teachers.

Keywords: pragmatic competence, teacher pragmatic, competence, requests, classroom discourse, teaching of target language pragmatics

Introduction: terms explained

Pragmatic competence (PC) entails “knowing the extent to which an utterance is acceptable and appropriate to other users of the language in conveying the speaker's intended meaning” or purpose (L. Wyner/ A. Cohen 2016: 521) and being able to apply linguistic resources to express this knowledge and, very often, to achieve a specific goal (M. Gomez-Laich 2016: 250). The shape and tempo of acquiring PC in our mother tongue (MT) and in any foreign language (FL) we are learning differ significantly, primarily because the latter process is under a considerable influence of the sociopragmatic competence that we acquire in the former. Furthermore, to be pragmatically competent, learners of the target language (TL) need to acquire the knowledge base and the ability of the contextual adjustment of linguistic resources

jointly with the ability to efficiently monitor and control each of them in spontaneous communication (N. Taguchi 2011). Notably, researchers busying themselves with teaching and learning of PC convincingly argue that 1) the FL classroom does not foster a sustained and balanced development of PC, and 2) the explicit teacher intervention has a more noticeable and lasting facilitative effect than the indirect one, especially when the former comprises direct (meta)pragmatic information on TL pragmatic features. In other words, instructed learners outpace their uninstructed peers (cf. K. Bardovi-Harlig 2001, J. Félix-Brasdefer 2008a, b, G. Kasper 2001a, G. Kasper/K. Rose 2002, A. Cohen 2016). Implicit instruction can benefit learners as well but it should involve noticing and processing activities (N. Taguchi 2015) in the presence of an informed teacher. Regardless of which instruction modality is chosen, only teachers can “heighten student awareness as to similarities and differences in both sociopragmatic and pragmalinguistic behavior across cultural groups” and indicate which resources can be used to convey such an understanding (A. Cohen 2016: 564). Instruction gains particular importance in groups of adult learners because it increases the probability that they notice pragmatic features in the input provided.

The above research-driven conclusions constitute especially good news for learners in FL contexts. They have considerable chances of becoming pragmatically competent if the application of a given grammatical or lexical element to render a pragmatic content is brought to their conscious attention, and if so-oriented teaching/learning repeatedly takes place. The intake can be further enhanced if learners are exposed to well-articulated feedback. However, P. Seedhouse’s (2001: 368–369) comprehensive report on the strategies that teachers employ to repair errors committed by learners, based on transcripts of 330 lessons from 11 countries, indicates that teachers disprefer explicit and overt negative feedback in order not to embarrass or demotivate students (*ibidem*: 367). It is our conviction that teachers also avoid situations when other students in the class relay feedback to their peers. Such teacher behavior limits the repertoire of suggestions students learn in the classroom and, equally importantly, does not stimulate their (pragmatic) awareness.

Turning now to the language which is the focus of the present case study – English, the reality is that even advanced learners of English as a foreign language (EFL) do not have a full range of lexis and grammar to achieve their goals effortlessly and fluently in this language with simultaneous adherence to the rules of pragmatic appropriateness (cf. K. Akikawa 2010, A. Szczepaniak-Kozak 2016, *in press*). Additionally, they do not have frequent opportunities and/or enough eagerness to engage in conversations in the TL in natural contexts. This situation implies that they seldom have a true communicative need (J. Cenoz 2008: 132) and ever rarer get feedback from other users of the TL. In such circumstances, EFL learners need an aware and skilful teacher who could model and demonstrate how to perform tasks in a pragmatically appropriate way (L. Wyner/ A. Cohen 2016: 524) and involve them in tasks that could foster the development of their flexibility in adjusting linguistic resources to contextual nuances. Bringing this matter to teachers’ attention is a particularly pressing task in Poland.

There are very few studies of EFL teachers' PC. Those which are available, in the predominant number of cases, pertain to the effects of the implemented changes to the curriculum on the shape of their pragmatic awareness and PC in general, e.g., Z. Eslami-Rasekh (2005), Z. Eslami/ A. Eslami-Rasekh (2008), L. Yates / G. Wigglesworth (2005), C. Vásquez / A. Fioramonte (2011), N. Ishihara (2011), K. Akikawa (2010), and M. Savič (2016). There are even fewer rigorous studies concerning PC of teachers of English, based on naturalistic data collected during ongoing lessons. In this sense, our paper constitutes an attempt to fill in this evident gap in research.

In what follows, we concentrate only on one aspect which enables learners to develop their PC in FL settings, i.e., teacher talk (pedagogical discourse) based on the widely accepted assumption that: "the learners learn from the teacher how to manipulate linguistic forms accurately" (P. Seedhouse 2001: 353). In doing so, we argue that one of the reasons why non-native speakers of English do not achieve the target language PC is the quality and character of the input that they receive from their teachers in formal instruction settings. In order to realize this goal, and putting aside the issue of which variety of the TL (British, American, *lingua franca*, etc.) is to be taught, we report our case-study findings with regard to the handling of pragmatics by native and non-native teachers in the FL classroom. We also intend to list possible advantages or disadvantages of native and non-native teachers when it comes to the development of PC in formal instruction settings.

1. Pragmatic competence of teachers of English

Since in the predominant number of cases teachers constitute one of the very few, if not the only, source of the TL input in the Expanding Circle (B. Kachru 1985: 12), this input is very often the model which language learners imitate. In this sense, the teacher's competence serves as a model for his or her learners' linguistic, including pragmatic, output and, in a more general manner, shapes their (pragmatic) competence. At the same time, however, there are several research reports confirming that teacher talk¹ is not an ideal input, as it does not necessarily raise learners' pragmatic knowledge and ability in the classroom (K. Bardovi-Harling/ B. Hartford 1993; J. Majer/ Ł. Salski 2004, A. Szczepaniak-Kozak/ E. Wąsikiewicz-Firlej, *in press*). This is so because the input provided by the teacher features characteristic pragmalinguistic forms – the forms used to render politeness or appropriateness are typical of the socio-cultural context of the school: a considerable power distance between the teacher and the student, a small degree of the imposition present in classroom tasks and activities, a fossilized arrangement of the teacher's rights and students' obligations. Consequently, this input may typically be far away from the appropriate, contextualized forms, which are frequently used by native speakers of

¹ Teacher talk involves "simplified register, syntactic simplification, reduced length of utterances, and no ungrammatical speech" (A. Martínez-Flor/ E. Usó-Juan 2010: 10).

English². This is primarily because “classroom discourse is regarded as an institutional variety of discourse, in which interactional elements correspond neatly to institutional goals” (P. Seedhouse 1996: 16). Therefore, by its very nature, it is different from everyday conversations. P. Seedhouse (1996: 18) argues that conversation is “a speech event *outside of an institutionalized setting* involving at least two participants who share responsibility for the progress and outcome of an *impromptu and unmarked verbal encounter consisting of more than a ritualized exchange*” [italics added]. For instance, due to the unequal distribution of power in the classroom, specific pragmatic patterns occur in it, which is neatly evidenced by existing studies of the classroom discourse, e.g., J. Majer and Ł. Salski (2004), M. Savič (2016), A. Szczepaniak-Kozak and E. Wąsikiewicz-Firlej (*in press*).

Another inherent risk in resting NNTs with the sole responsibility for designing pragmatically fruitful instruction is that they may not be sufficiently socialized in the TL, here English, and thus not necessarily highly competent in the TL. This may be substantiated by the findings of the study conducted by the first author of this paper by means of self-perception anonymous questionnaires, which were designed to elicit answers to the question of how Intercultural Communicative Competence (ICC) is taught in Poland (A. Szczepaniak-Kozak 2010). The study revealed, among other things, that EFL teachers in Poland seldom visit English speaking countries or have contacts with NSs so they do not feel experts in cultural aspects (*ibidem*: 124). The lack of such experience definitely hinders the development of their PC and, consequently, their effective performance in the classroom because both ICC and PC are fostered by sustained contextualized interactions in the TL and heightened awareness leading to understanding. Teachers showing deficit in their own PC in a foreign language are not able to foster the development of this competence in others, primarily because they have not developed “critical awareness of pragmatic variability [...] and thus lack the tools of cross-cultural analysis and negotiation needed to help their students be open and observant enough to note and accept pragmatic norms different from their own” (K. Akikawa 2010: 54).

To support their learners’ pragmatic socialization, teachers need to show comfortable expertise in EFL pragmatic practices, have a considerable metapragmatic awareness (G. Kasper/ K. Rose 2002a: 52) and realize the importance of teaching pragmatics. However, this may not go unimpeded in Poland, where more often than not EFL teachers “do not have the feel for the TL and they themselves may have never been taught pragmatic aspects of grammar” (M. Pawlak 2006: 49–50). Since they may never have studied pragmatics in their teaching preparation courses, they “inadvertently pass on this lack of knowledge to students” (L. Wyner / A. Cohen 2016: 542), who will remain oblivious to the manner in which contextual nuances should influence communication. A. Cohen’s (2016) research conducted among language teachers worldwide provides illustrative evidence for this stance. In his questionnaire

² We are fully aware of the ongoing debate about what the Standard English is and the growing recognition of English as a *lingua franca* as a variety of English in its own right. However, for our discussion of PC, we are more concerned about being appropriate and polite in English rather than correct. Hence, such divisions are of lesser significance in this paper.

study distributed among 30 native and 83 non-native teachers of different languages (113 teachers in total), it appeared that “the teachers were relatively similar in what they reported” with regard to the extensiveness of their coverage of selected pragmatic features, for instance, politeness, requests, thanks, curses, sarcasm, criticism, in their teaching. Native teachers (NT) gain the upper hand in this respect concomitantly with an increase in their teaching experience. No correlation between the declared years of teaching and the amount of pragmatic content present in formal classroom teaching was found for non-native teachers (NNT) (A. Cohen 2016: 569–570). A. Cohen (2016: 583) explains this finding on the grounds of teachers’ “relative lack of awareness of pragmatics or their intent to simply follow textbook lessons over the years”. His study also lends support to K. Akikawa’s (2010: 48) ruminations concerning the low level of comfort, which NNT experience when teaching pragmatics, predominantly because they do not feel experts in the TL pragmatics (after A. Cohen 2016: 571–572). All in all, on the basis of the data collected, A. Cohen (2016: 581) concludes that “NTs’ intuitions about pragmatics may assist them in teaching learners how to be effectively critical and sarcastic, as well as how to respond appropriately to criticism and sarcasm. The caveat here is that relying on NS [native speaker] intuition may be misleading”.

Notably, research conducted among student-teachers and teachers of EFL in Poland leaves little ground for optimism about their PC in English. First of all, none of the participants in K. Drożdżiał-Szelest’s (2011) study on aspects of instructed speaking and communicative strategies enumerates low PC as a source of their communicative failures. Apart from their low pragmatic awareness, they also find language correctness more important than appropriateness (ibidem: 141–143), which is a typical trait in future teachers of EFL (cf. K. Niezgodna / C. Röver 2001, G. Schauer 2009). In a similar vein, student-teachers in E. Krawczyk-Neifar’s (2004: 42–46) research were not able to define the term *pragmatics* or *pragmatic competence*. The techniques of PC development that they listed are vague and intuitive rather than grounded in the methodology of teaching foreign languages.

With reference to speech acts rendered by teacher-trainees, A. Klimczak’s (2011) study into their strategy preference when performing apologies is noteworthy because it was conducted with the participation of 89 Polish, 74 Macedonian, 56 Slovak, 20 Dutch, and 7 English students who were planning to become English teachers. Her research findings indicate that future teachers representing different national groups perform differently in the same situations requiring apologies, which “can further suggest that the type of responses they teach their students and the politeness model they will present will differ” (A. Klimczak 2011: 96). These findings enabled her to conclude that “English teachers across Europe do not share the same pragmatic competence and that therefore there is a need for introducing a new approach to teaching speech acts” (ibidem: 93–94). Relatedly, our own observations conducted in teacher-trainee classes led us to the conclusion that teachers seem to develop their own discursive patterns and shape their classroom discourse accordingly (A. Szczepaniak-Kozak/ E. Wąsikiewicz-Firlej, *in press*). With time, it seems as if all their classes followed a similar pattern or script. For instance, teachers’ repertoire of

requestive strategies is limited and relies on directive strategies to a great extent. This implies that certain interactional exchanges constantly reappear in their classes and some others never do, which naturally has a colossal influence on what type of pragmatic features appear in their micro-worlds.

Turning now to the pragmatic feature which serves the operationalization of PC in the present study, that is, requests and their mitigation in formal classroom discourse, they are produced mostly by teachers when involved in the realization of framework goals. Thus, they are produced as part of organizational language (cf. R. Ellis 1992). For example, R. Ellis (1992: 17–18), in the paper analyzing the development of requestive behavior in two ESL learners in formal language classes, notices that when requests appeared in the classroom they were mainly a result of “the communicative needs that arose in the course of setting up and staying on tasks of various kinds” and not the outcome of planned instruction (*ibidem*). Additionally, because classroom discourse often relies on routinized formulas, the input provided to students is impoverished and shows almost no variation. Consequently, the repertoire of requests and their content is very restricted and repetitive. Furthermore, participants in classroom discourse are familiar to each other so very often careful face-work is not necessary in their linguistic output, which translates into a more frequent use of direct requests.

Insightful conclusions can be drawn from research into requests formed by Polish teachers of English conducted by J. Majer and Ł. Salski (2004). Their observations of EFL lessons led them to the conclusion that the majority of teacher requests take the form of: 1) direct orders, 2) performatives, 3) ability questions with *can/ could*, or 4) obligation statements with *must/ have to/ are to...* (*ibidem*: 57–58). J. Majer and Ł. Salski (2004: 60) also underscore a rare appearance in their corpus of suggestory formulas. EFL teachers whose native language is Polish are also prone to use directives because the imperative is a very frequent, socially acceptable means of conveying a request in Polish. In general, they suggest that the requestive output of the EFL teachers whose classes they observed could be described as insignificantly diversified (*ibidem*: 63–64), and in certain cases showing areas that require improvement.

Finally, our previous research involving NNTs of English in Poland (A. Szczepaniak-Kozak/E. Wąsikiewicz-Firlej, *in press*) indicated a low variability of their requests rendered in the classroom, which were thematically related mostly to the class context or were used to manage classroom activities. The statistical analysis of the data collected did not confirm any significant correlation between the number and directness of requests and individual differences between the teachers.

Taking the above-discussed research findings into consideration, the general assumption of the present study, whose conduct, design and findings are delivered in the next section, is that we know very little not only about the shape of PC of EFL teachers in Poland, but, first of all, about whether handling of TL pragmatic features during lessons is conditioned by 1) the nativeness/ proficiency of the teacher in the TL pragmatics, and/ or 2) teaching experience. PC is operationalized in our study as rendering requests and, to a lesser extent, their internal mitigation.

2. Research design

As already mentioned in passing, the current research has been to a large extent inspired by the results of our previous study (A. Szczepaniak-Kozak/ E. Wąsikiewicz-Firlej, *in press*) on PC of Polish teachers of English. The evident low variability of the requestive forms rendered by the teachers who took part in the study encouraged us to think that perhaps native teachers of English would perform differently in the same educational context. Therefore, we decided to compare and contrast the use of the requestive forms coming from non-native teachers (NNTs) and native teachers (NTs). The data for the study was collected during the observation of four lessons conducted by NNTs and four lessons conducted by NTs. Each of the observed classes lasted 45 minutes. The teachers and students agreed to participate in the study but were not informed about its exact aims in order to avoid the Hawthorne effect.

The requests formulated by the NNTs were extracted from the corpus used in our previous study (*ibidem*). It was compiled in July 2016 based on the linguistic data acquired from ten class observations, which took place in the period of 01.03.2016–30.06.2016. We selected two NNTs who declared longer stays in English-speaking countries (over six months) jointly with regular contact with native speakers, and who used the highest number of requestive directness strategies (seven and eight out of nine, respectively) during the observations. The selection took into consideration the fact that teachers who use a considerable variety of strategies provide students with a diversified input, which is a desirable learning setting (G. Kasper 2001b: 36; A. Szczepaniak-Kozak, *in press*). We also assumed that teachers who have regular opportunities for everyday spontaneous conversations are able to be role-models because they are sufficiently socialized in the TL. The corpus of the requests formulated by two NTs was created in March 2017, based on class observations conducted in February 2017.

As to their educational background, the NNTs are graduates of English studies, holding a PhD (Teacher 1, male) and MA (Teacher 2, female) title. The NTs are both American males who have a BA in English studies as well as a TESOL certificate.

All the classes were conducted by the teachers working for a language school located in Poznań, which specializes in providing educational services to business organizations. The name of the company remains anonymous upon its owners' request. The class participants were exclusively adults – employees of four companies headquartered in the district of Poznań. The classes were conducted in small groups (up to eight people) on the premises of the school's business clients. The participants' level of English was verified with the school's entry tests and interviews and qualified as B2 in accordance with CEFR, which allows relatively fluent communication and interaction with NSs of English. The language of instruction in the observed classes was, practically and exclusively, English.

The linguistic data collected in the class observation was recorded on an especially designed class observation form, which discerned types of requests in English based on their directness, following the typology developed by S. Blum-Kulka and her colleagues (1989). Additionally, the form contained questions concerning the linguistic means used to mitigate the imposition of the requestive content. From the

very beginning of our research endeavor, this aspect was treated as optional since we assumed that the use of these means would be scarce and the person observing the classes would find it difficult to take detailed notes embracing a wider range of topics.

3. Research results

Based on the data obtained during classroom observations, we created a corpus of 56 requests formulated by the two NNTs and 57 by the two NTs. The requests were classified into nine categories of requestive directness corresponding with the class observation sheet, including: (1) *elliptical phrases*, (2) *imperatives*, (3) *obligation/necessity statements*, (4) *need statements*, (5) *suggestions*, (6) *predictions*, (7) *permission questions*, (8) *ability questions*, (9) *hints*. Table 1 presents the distribution of the recorded requests per individual teacher. A bold line separates direct strategies from indirect ones. The requests were coded numerically (1–9; see the aforementioned specification) for the clarity of presentation.

Teacher	Requestive directness strategies								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
NNT1	10	7	1	4	6	1	1	3	0
NNT2	1	13	2	2	2	0	0	2	1
Total: each strategy	11	20	3	6	8	1	1	5	1
Total: all strategies	56								
%	19.6	35.7	5.4	10.7	14.3	1.8	1.8	8.9	1.8
Direct forms	71.4				Indirect forms and hints				
NT1	2	6	0	0	3	0	0	20	0
NT2	7	5	0	0	4	0	0	10	0
Total: each strategy	9	11	0	0	7	0	0	30	
Total: all strategy	57								
%	15.8	19.3	0.0	0.0	12.3	0.0	0.0	52.6	0
Direct forms	35.1				Indirect forms and hints				
					64.9				

Table 1. Strategies of requestive directness uttered by an individual teacher

As already mentioned, for the current study we chose two Polish teachers whose range of requestive strategies in the corpus analyzed in our previous study was the highest: 7–8 types of requests. Surprisingly, the repertoire of requests rendered by the NTs was narrower not only than that represented by the two NNTs but also by the general average characteristic of the Polish teachers observed by us. In detail, only four categories of requests were found in the native speaker corpus, with an overwhelming domination of *ability questions* (almost 53%), while in our previous study (A. Szczepaniak-Kozak/ E. Wąsikiewicz-Firlej, *in press*) the majority of NNTs used 5–6 types of requests. The data presented in Table 1 also confirms the tenet that requests rendered by Polish teachers of EFL are predominantly direct in form (cf. J. Majer/ Ł. Salski 2004). Over 70% of the NNTs' requests were categorized as direct and the remaining 30% as indirect, compared to the reverse trend in the NT corpus: 35% direct requests versus 65% indirect requests.

As far as the NNTs' predilection for direct strategies is concerned, it might be argued that the dominance of such pragmalinguistic forms is not a characteristic

feature of classroom discourse but rather it is a result of the negative sociopragmatic transfer from Polish (their MT). In Polish culture, which is characterized by a large power distance, a person higher in (organizational) hierarchy (here the NNT) is typically more direct. Additionally, the sociocultural transfer was enhanced also by the imperative mood characteristic of the instructional materials used. Finally, monoclausal *imperatives* were the most frequently recorded requestive strategy in the NNT corpus (36%), irrespective of the level of instruction. Extract 1 illustrates the most typical application of this strategy in the NNT corpus.

Extract 1: Imperatives

Take a look at...

Choose a room and describe it.

Don't show it to anybody.

One might expect that in higher proficiency levels (e.g., B2) the structural complexity of the teacher language would increase; however, that was not the case in our observations. There was only one example of a biclausal prediction in our corpus: *I was wondering if you would give me the synonym for that*. At the same time, every fifth request in the NNT corpus took the form of *elliptical phrases*, which were ranked the second most frequent strategy (see Extract 2).

Extract 2: Elliptical phrases

Any other?

Number 3.

The next one.

To sum up, the two most frequent strategies in the NNT data are indeed laconic and impersonal. Furthermore, the NNTs fail to use any forms of address while requesting their students, which creates a sense of distance between the teacher and the students and enhances the teacher's domination in class. By contrast, the NTs tend to address students by their first names that typically precede even the simplest requests, e.g.: *Karol, your turn* (NT1).

Suggestions were ranked the third most frequent strategy (14.3%) in the NNT corpus. Notably, this category was overwhelmingly dominated (87.5%) by the structure *let's + infinitive* (see Extract 3 below).

Extract 3: Suggestions

Let's see what you've got.

Let's give it a try.

Altogether, the share of the top three strategies is almost 70% of the whole NNT corpus that translates into a rather poor diversity of the input which the teachers provided in class. The remaining strategies comprised *need statements* (10.7%), *ability questions* (8.9%), *obligation/necessity statements* (5.4%), exemplified by Extract 4, 5 and 6, respectively. The remaining three strategies, i.e., *predictions*, *permission questions* and *hints*, were used only once by the teachers.

Extract 4: Need statements

I want you to tell me what it is.

*Extract 5: Ability questions**Can you read the sentence, please?**Extract 6: Obligation/necessity statements**Your job will be to...*

It must be underscored here that *can* + *infinitive* is the exclusive pragmalinguistic form used by both NNTs (100%) to render ability questions (Strategy 8). That can be used as an argument that experienced NNTs can provide students with input which is very demanded in EFL learning settings. According to A. Szczepaniak-Kozak's (*in press*) study, within two corpora of NS spoken macro/register³, the frequency figure for *can you* (19,392 in total) is much higher than the figure for *could you* (4,404). It means that the rendering of the lion's share of requests in NS English involves the use of the modal verb *can* rather than *could* (A. Szczepaniak-Kozak, *in press*). At the same time, *could you* is the construction which Polish speakers of EFL prefer (*ibidem*).

Turning now to the diversity of the requestive strategies applied by the NTs, it is relatively lower than that represented by the NNTs – the NTs used only four types of requests. Along with the narrow range of the requestive types, the NT corpus is dominated by *ability questions* (52.6%). However, pragmalinguistic devices used to form this strategy are more varied: *could you* + *infinitive*, *would you* + *infinitive*, *can you* + *infinitive* (see Extract 7). In fact, the structure *could you* + *infinitive* prevailed in this category (53%), which might come as a surprise when juxtaposed with the statistics generated from the NS corpora referred to above. Relatedly, our results are not representative as we analyze only two case studies, which might provide insight into teachers' idiosyncrasies and not necessarily reflect major trends.

*Extract 7: Ability questions**Could you think of another word?**Would you continue, please Karol?**Can we meet on Monday?*

Even though the use of *imperatives* was less frequent in comparison to the NNTs, this strategy was identified in almost one-fifth of the requests in the corpus (see Extract 8). Another discernible feature within this category appears to be a more frequent use of internal mitigation by the NTs (e.g., *please*, *OK*).

*Extract 8: Imperatives**Continue, please.**Explain.**Hold on.*

Nearly 16% of the requests formulated by the NTs were *elliptical phrases*. In contrast to the NNTs, the NTs preceded such phrases with students' first names serving the function of alerters (see Extract 9).

³ Corpus of Contemporary American English and Birmingham Young University – British National Corpus;

*Extract 9: Elliptical phrases**Marek, your turn.**Ola, page 4, please.*

Finally, *suggestions* were ranked the least frequent requestive strategy identified in the NT corpus (see Extract 10). Similarly to the NNTs, this strategy was mainly realized by the structure *let's + infinitive* (71%). Again, this finding actually clashes with the frequency trends in the NS English corpora (A. Szczepaniak-Kozak, *in press*) in which the *how about/ what about* structures dominate.

*Extract 10: Suggestions**Let's stop for a while.**How about going to Posnania?**What about Wednesday?*

The eight observed classes significantly differed in terms of classroom management techniques and their verbal realizations as well as the methodological expertise of the teachers, which in our view might explicate the impoverished pragmatic input provided by the NTs. The both Polish NNTs, fully qualified and experienced language instructors, used a variety of teaching materials (text, video, audio), informed the students about the aims of the classes, monitored their work and provided feedback. Their classes were divided into discernible phases with their own objectives tuned with the major lesson aims. Such an organization ensured the dynamism of instructional communication, boosted student engagement and helped to avoid boredom and monotony. Moreover, their students were encouraged to work in pairs and small groups, which enhanced cooperation and real interaction, possibly offering more opportunities for formulating requests. The classes conducted by the NTs, on the other hand, were less efficiently organized and mostly involved text reading followed by discussion. The NTs majored in classic philological studies without a specialization in teaching. Their pedagogical preparation is limited to the TESOL course (around 120–140 hours). Furthermore, we posit that their choice of the lesson format (reading and discussion) might have significantly influenced the use of requests because the very class context limited their thematic scope, not only in the teacher's but also in the students' output. Accordingly, in most cases the NTs asked their students to continue or stop reading, take turns or express their opinions about the issues discussed in the analyzed texts. The students were noticeably bored, so the general level of interaction in the classroom was low. On the top of that, despite the students' fluency and eagerness to talk, the NTs dominated the classroom discourse and were self- rather than student-focused, that is, the teachers continued to share their experiences and comments instead of eliciting responses from the students. The interaction in class was limited to student-teacher interaction; the NTs did not really encourage any form of communication between the students. Very occasionally, the students took initiative and asked their peers to share their opinions, which might be interpreted as an overt expression of their need for interaction and breaking the class routine. This observation would support L. Wyner and A. Cohen's (2016: 542) suggestion that "it is then imperative that FL teachers also incorporate pragmatics in

their instruction, particularly if student motivation is lacking to pay attention to the subtleties associated with this construct”.

The abovementioned observations might imply that the classroom settings put limitations on the language used by the teacher, which is a factor often neglected. For instance, the requests rendered by teachers oscillate mainly around topics related to classroom/time management. Our class observations allow us to conclude that certain interactional exchanges constantly reappear and some others never do, which naturally has a colossal influence on what type of pragmatic features the students are exposed to. In such settings, they hardly ever hear requests typical of everyday discourse, e.g., requests for favors between familiar to each other people or for services in professional situations. Additionally, teachers’ skills and their methodological preparation play a considerable, if not decisive role, in creating a more linguistically, including pragmatics, diversified classroom environment. In other words, being a native speaker does not automatically translate into providing a richer input and more effective teaching. Nonetheless, neither the NNTs nor the NTs are aware of pragmatic aspects of discourse and the both groups require teacher trainings concerning the importance of PC in everyday discourse jointly with tasks which foster its development in the classroom.

All in all, although we realize that our study is a preliminary effort at understanding the pragmatics of teacher discourse, we would like to underscore that authentic lessons of EFL do not show a full range of pragmatic features either in input or in output. Very often the classroom discourse is dominated by the teacher who prefers a very restricted scope of, for example, speech acts. In a sense, our data shows that indeed “the pedagogical message works in direct opposition to the interactional message” (P. Seedhouse 2001: 349) because conversation is not a typical discourse format that appears in the classroom. By definition, in conversation “turn-taking and participation rights in conversation must be unrestricted; responsibility for managing and monitoring the progress of the discourse must be shared by all participants; conversations are open-ended, and participants jointly negotiate the topic” (P. Seedhouse 1996: 18). Therefore, at least in theory, it is not possible for teachers to converse in the classroom as a part of a lesson nor is it possible for learners to genuinely converse in the classroom because such discourse will always be in some way connected to the pedagogical purpose which the teacher introduces (P. Seedhouse 1996: 21–22), except, perhaps, for learner chatter when it escapes the teacher’s attention. However, a skilful instructor may provide learners with substitute settings for conversation by means of context-appropriate modeling. This goal should be promoted in teacher training and textbooks.

4. Concluding remarks and future perspectives

Our research findings enable us to agree with A. Cohen (2016: 566) that “in an FL instructional context, the teaching of TL pragmatics is a challenge for both an NT and an NNT”. This is so because classroom discourse is an institutional variety of discourse, in which interactional elements correspond neatly to institutional goals. At the same time, the absence of PC training in philological education bears disastrous

consequences not only on the shape of teacher-trainees' own PC but also on the PC delivered to their (prospective) students in the classroom. Our research indicates that whether the language instructor is a native speaker or not appears to be of lesser importance for an effective development of PC in the classroom. What truly matters is a demonstrable linguistic and pragmatic competence, along with appropriate professional training. We propose that some degree of proficiency in pragmatics and its teaching should be a requirement for a certificate or diploma for any future FL teacher (cf. also L. Wyner /A. Cohen 2016: 542).

It goes without saying that the routine and limited repertoire of teacher talk causes impoverished language input in the classroom in general, which consequently does not stimulate learner achievement in this area. Shortages of teachers' own PC make it impossible for them to think critically and objectively about their own performance in the classroom, and consequently to modify their teaching. Additionally, the development of PC is considerably hindered by the nature of the classroom discourse. Therefore, we are in total agreement with P. Seedhouse (1996: 22) that: "communicative theorists would like to see teachers introducing the pedagogical purpose of replicating genuine discourse or conversation. But as soon as the teacher has introduced any pedagogical purpose at all, even if the instruction is to 'have a conversation in English', he or she has ensured that what will occur will be institutional discourse rather than conversation".

There are various means which teachers can exploit in order to tackle shortages of classroom discourse. First of all, teachers can enhance their students' pragmatic development by fostering interactional authenticity (L. Bachman 1990), that is, to "require them to use language in ways that closely resemble how language is used naturally outside the classroom" (R. Ellis 2005: 5–6), and thus exploit slots for real interactions in the classroom. Student-centered classroom organization formats, e.g., role plays, group problem-solving tasks, can also stimulate an increase in students' range of speech acts and politeness strategies. Additionally, it is highly recommendable to include authentic and contemporary materials. Teachers are not left to themselves in this matter as the number of studies proposing techniques and activities which secure authenticity in teaching, is on increase. Since foreign language learners lack frequent opportunities to participate in interactions in the TL, audiovisual materials (films, cf. A. Martínez-Flor 2007) or online interactions (e-tandems, cf. R. Shively 2010) can serve as sources of not only appropriate and varied language material but can also foster student noticing that leads to pragmatic awareness. Both of these conditions may offset the disadvantage of learning outside the second language context (cf. A. Cohen 2016: 566).

References

- Akikawa, K. (2010), *Teaching pragmatics as a native speaker and as a non-native speaker*. In: B. Brady (ed.), WATESOL NNEST Caucus Annual Review Vol. 1, 43–69. (URL https://www.academia.edu/816235/Students_appraisal_of_their_native_and_non-native_English-speaking_teachers). [Accessed 1.10.2017].

- Bachman, L. (1990), *Fundamental considerations in language testing*. Oxford.
- Bardovi-Harlig, K. (2001), *Evaluating empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics?* In: K.R. Rose/ G. Kasper (eds), *Pragmatics in language teaching*. Cambridge, 13–32.
- Bardovi-Harlig, K./ B. Hartford (1993), *Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic development*. In: “Studies in Second Language Acquisition” 15(3), 279–304.
- Blum-Kulka, S./ J. House/ G. Kasper (eds) (1989), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, NJ.
- Cenoz, J. (2008), *The acquisition of pragmatic competence and multilingualism in foreign language contexts*. In: E. Alcón Soler/ M. Safont-Jordà (eds), *Intercultural language use and language learning*. Berlin, 123–140.
- Cohen, A. (2016), *The teaching of pragmatics by native and nonnative language teachers: What they know and what they report doing*. In: “Studies in Second Language Learning and Teaching” 6(4), 561–585.
- Drożdżiał-Szelest, K. (2011), *Oral skills awareness of advanced EFL learners*. In: M. Pawlak/ E. Waniek-Klimczak/ J. Majer (eds), *Speaking and instructed foreign language acquisition*. Bristol, 131–148.
- Ellis, R. (1992), *Learning to communicate in the classroom: A study of two language learners*. In: “Studies in Second Language Acquisition” 14(1), 1–23.
- Ellis, R. (2005), *Instructed second language acquisition: A literature review*. Auckland.
- Eslami-Rasekh, Z. (2005), *Enhancing the pragmatic competence of NNEST candidates*. In: “NNEST Newsletter” 7(1), 4–7.
- Eslami, Z./ A. Eslami-Rasekh (2008), *Enhancing the pragmatic competence of non-native English-speaking teacher candidates (NNESTCs)*. In: E. Alcón Soler/ A. Martínez-Flor (eds.), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching, and testing*. Bristol, 178–197.
- Félix-Brasdefer, J. (2008a), *Pedagogical intervention and the development of pragmatic competence in learning Spanish as a foreign language*. In: “Issues in Applied Linguistics” 16(1), 47–82.
- Félix-Brasdefer, J. (2008b), *Teaching Spanish pragmatics in the classroom: Explicit instruction of mitigation*. In: “Hispania” 91(2), 477–492.
- Gomez-Laich, M. (2016), *Second language learners’ divergence from target language pragmatic norms*. In: “Studies in Second Language Learning and Teaching” 6(2), 249–269.
- Ishihara, N. (2011), *Co-Constructing pragmatic awareness: Instructional pragmatics in EFL teacher development in Japan*. In: “TESL-EJ” 15(2). (URL <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume15/ej58/ej58a2/>). [Accessed 1.10.2017].
- Kachru, B. (1985), *Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle*. In: R. Quirk/ H. Widdowson (eds), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge, 11–30.

- Kasper, G. (2001a), *Four perspectives on L2 pragmatic development*. In: "Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik" 22(4), 502–530.
- Kasper, G. (2001b), *Classroom research on interlanguage pragmatics*. In: K. Rose/ G. Kasper (eds), *Pragmatics in language teaching*. Cambridge, 33–60.
- Kasper, G./ K. Rose (2002), *Pragmatic development in a second language*. Oxford.
- Klimczak, A. (2011), *British politeness in a Polish ESL/EFL classroom?* In: M. Pawlak (ed.), *Extending the boundaries of research on Second Language Learning and Teaching*. New York, 93–102.
- Krawczyk-Neifar, E. (2004), *The role of proficiency factor in the development of pragmatic awareness among Polish learners of English*. In: J. Arabski (ed.), *Pragmatics and language learning*. Kraków, 37–49.
- Majer, J./ Ł. Salski (2004), *The pragmatics of classroom discourse: Requests and commands*. In: J. Arabski (ed.), *Pragmatics and language learning*. Kraków, 51–67.
- Martínez-Flor, A. (2007). *Analysing request modification devices in films: Implications for pragmatic learning in instructed foreign language context*. In: E. Alcón Soler/ M. Safont-Jordà (eds), *Intercultural language use and language learning*. Dordrecht, 245–280.
- Martínez-Flor, A./ E. Usó-Juan (2010), *The teaching of speech acts in second and foreign language instructional contexts*. In: A. Trosborg (ed.), *Pragmatics across languages and cultures* Vol. 7. Berlin, 423–442.
- Niezgoda, K./ C. Rövern (2001), *Pragmatic and grammatical awareness: A function of learning environment?* In: K.R. Rose/ G. Kasper (eds), *Pragmatics in language teaching*. Cambridge, 63–79.
- Pawlak, M. (2006), *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*. Kalisz/ Poznań.
- Savič, M. (2016), *Do EFL Teachers in Serbia have what they need to teach L2 pragmatics? Novice teachers' views of politeness*. In: K. Bardovi-Harlig/ C.J. Félix-Brasdefer (eds), *Pragmatics & Language Learning* Vol. 14. Honolulu, 207–231.
- Schauer, G. (2009), *Interlanguage pragmatics development: The study abroad context*. London.
- Seedhouse, P. (2001), *The case of the missing "no"; The relationship between pedagogy and interaction*. In: "Language Learning" 51, Supplement 1, 347–385.
- Shively, R. (2010), *From the virtual world to the real world: A model of pragmatics instruction for study abroad*. In: "Foreign Language Annals" 43(1), 105–137.
- Szczepaniak-Kozak, A. (2010), *Interkulturowa kompetencja komunikacyjna z perspektywy nauczyciela języka angielskiego*. In: M. Mackiewicz (ed.), *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. Poznań, 125–136.
- Szczepaniak-Kozak, A. (2016), *Developmental trends in requests rendered by EFL speakers in Poland*. In: "Konińskie Studia Językowe" 4(4), 491–512. (URL <http://ksj.pwsz.konin.edu.pl>). [Accessed 1.10.2017].

- Szczepaniak-Kozak, A. (in press), *Interlanguage pragmatic competence: A longitudinal study of 'pragmatic accent' in learning EFL*. Poznań.
- Szczepaniak-Kozak, A./ E. Wąsikiewicz-Firlej (in press), *Rola różnic indywidualnych w nabywaniu kompetencji pragmatycznej przez nauczycieli języka angielskiego*. In: "Neofilolog".
- Taguchi, N. (2011), *Pragmatic development as a dynamic, complex process: General patterns and case histories*. In: "Modern Language Journal" 95(4), 605–627.
- Taguchi, N. (2015), *Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going*. In: "Language Teaching" 48(1), 1–50.
- Vásquez, C./ A. Fioramonte (2011), *Integrating pragmatics into the MA-TESL program: Perspectives from former students*. In: TESL-EJ 15(2), 1–22.
- Wyner, L./ A. Cohen (2015), *Second language pragmatic ability: Individual differences according to environment*. In: Studies in Second Language Learning and Teaching 5(4), 519–556.
- Yates, L./ G. Wigglesworth (2005), *Researching the effectiveness of professional development in pragmatics*. In: N. Bartels (ed.), *Applied linguistics and language teacher education*. New York, 261–280.

Wykładnia translacyjna tekstów z zakresu prawa

Translational interpretation of legal texts

Anna BONEK

Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw

E-mail: anna.bonek@uw.edu.pl

Abstract: According to the anthropocentric theory of human languages by F. Grucza and the human language linguistics by S. Grucza every understanding is the understanding of a particular person. Therefore while interpreting a legal text, translator should apprehend original text's interpretation as the lawyer would. It means that in recreating the law texts, the translator should base his understanding on rules used by lawyers. Translational interpretation, in my understanding, includes as follows: rules of law interpretation (tailored especially for translators), text receiver and author of source and target texts, as well as the type of text and translational goal.

Keywords: understanding, translation, legal texts, anthropocentric theory of human Language, interpretation of legal texts

Wstęp¹

Rozważania zarysowane w niniejszym artykule są wynikiem moich obserwacji dokonanych zarówno podczas badań naukowych oraz mojej działalności prawniczej i translacyjnej. Rozważania te wywodzą się zarówno z założeń antropocentrycznej teorii języków ludzkich prof. Franciszka Gruczy, jak i założeń lingwistyki języków specjalistycznych prof. Sambora Gruczy. Natomiast moje podejście do przepisów prawnych opiera się na metodzie dogmatycznej, dzięki której system prawa rozumiany jest jako uporządkowany, spójny i zupełny zbiór norm obowiązujących, prawo zaś jest obiektem danym przez prawodawcę (szerzej M. Błachut et al. 2008).

1. Zarys problemu

Zgodnie z założeniami antropocentrycznej teorii języków ludzkich każdy konkretny tekst jest tworem konkretnej osoby, wytworzonym przez nią na podstawie jej konkretnego języka. Natomiast za S. Gruczą przyjmuję, że każde konkretne rozumienie jest rozumieniem konkretnej osoby (por. S. Grucza 2013: 67).

Dlatego w celu odnalezienia optymalnego odpowiednika w języku docelowym nie wystarczy określić nadawcę, odbiorcę zarówno tekstu wyjściowego, jak i docelowego, cel tłumaczenia, rodzaj tekstu, lecz tłumacz powinien dążyć do zrozumienia

¹ W tym miejscu pragnę podziękować Panu Profesorowi Samborowi Gruczy za cenną dyskusję, która pomogła mi w sporządzaniu ostatecznej wersji niniejszego tekstu.

tekstu wyjściowego w sposób możliwie zbliżony do nadawcy tekstu. Oznacza to, że tłumacz przystępujący do tłumaczenia tekstu prawnego powinien zapoznać się z innymi tekstami, które umożliwią mu poznanie zasad i reguł tworzenia, interpretowania i rozumienia tekstów prawnych i prawniczych, którymi posługują się prawnicy tworząc swoje teksty. Są to np. zasady techniki legislacyjnej, techniki wykładni prawa, komentarze do ustaw oraz podręczniki do nauki danej gałęzi prawa (M. Zieliński 2012). Jest to konieczne, ponieważ – jak słusznie twierdzi S. Grucza – teksty stworzone przez prawników są eksponentami (zastępnikami) ich wiedzy, zaś teksty przez nich stworzone mają się do ich języków w taki sposób, jak produkty do programów, na podstawie których zostały one wytworzone (por. S. Grucza 1993: 133). Dlatego dla głębszego zrozumienia tekstu wyjściowego konieczne jest rozbudowanie indywidualnej wiedzy tłumacza co najmniej o zasady, którymi kierują się prawnicy tworząc i interpretując teksty prawne w danym porządku prawnym.

Oznacza to, że tłumacz dokonując przekładu wyrażenia specjalistycznych nie będących tworem tak zwanego ustawodawcy, lecz doktryny, zmuszony jest rekonstruować znaczenie danej instytucji prawnej nie tylko na podstawie obowiązujących tekstów prawnych, lecz także podręczników z zakresu prawa, których adresatem są co do zasady prawnicy. Rekonstrukcja przez tłumacza znaczenia specjalistycznego wyrażenia, instytucji prawnej, czy też tekstu prawnego, dokonana zgodnie z zasadami wykładni prawnej oraz teorii translacyjnych, nazywam wykładnią translacyjną.

W dalszej części artykułu zarysuję założenia wykładni prawa wypracowane przez prawników dla celów usystematyzowania procesu rozumienia tekstów prawnych oraz przedstawię argumenty przemawiające za wykorzystaniem tych założeń na gruncie translatoryki i w pracy tłumacza.

2. Wykładnia tekstów prawnych

W doktrynie prawnej wyróżnia się wykładnię tekstów prawnych *sensu stricto* i *sensu largo*. Mówiąc o wykładni tekstów prawnych *sensu stricto* prawnicy mają na myśli problemy dotyczące rozumienia przepisów prawnych, natomiast mówiąc o wykładni *sensu largo* prawnicy mają na myśli nie tylko czynności związane z rozumieniem tekstów prawnych, lecz również wnioskowanie z norm odtworzonych na podstawie tekstu prawnego o innych normach (normy wyinferowane) (M. Zieliński 2012: 44). Jednakże Autor zaznacza, że wykładnia *sensu largo* dotyczy nie interpretacji norm, lecz ich walidacji (obowiązywania norm), stąd swoje rozważania dotyczące wykładni prawnej skupia na jej ujęciu *sensu stricto* (M. Zieliński 2012: 47). Podążając za argumentacją M. Zielińskiego mówiąc o wykładni tekstów prawnych czy też przepisów prawnych będę mieć na myśli wykładnię w jej węższym znaczeniu².

M. Zieliński, Autor wiodącego podręcznika dotyczącego wykładni prawa, poprzez wykładnię prawa rozumie czynności związane z rozumieniem tekstów praw-

² W praktyce prawniczej termin „wykładnia prawa” rozumiany jest zarówno jako zespół czynności odnoszących się do wyrażenia, jak i rezultat tych czynności dokowanych w stosunku do owych wyrażenia (M. Zieliński 2012: 43).

nych, a dokładniej wykładnia w jego rozumieniu, polega na odczytaniu treści wyrażonej w przepisie (M. Zieliński 2012: 44 i nast.). Zaznacza on, że prawnicy posługują się częściej terminem „wykładnia”, podczas gdy językoznawcy i literaturoznawcy terminem „interpretacja”, a ponadto prawnicy zasadniczo posługują się terminami „wykładnia” i „interpretacja” zamiennie (M. Zieliński 2012: 48). Jako prawnik i lingwista, pozwolę sobie używać terminu „wykładnia” do określania takiego procesu rozumienia tekstu, który opiera się na zasadach wykładni prawnej.

W literaturze prawniczej szeroką akceptację znalazł pogląd (M. Zieliński 2012: 53) uznanego prawnika i zarazem naukowca Jerzego Wróblewskiego, który postrzega rozumienie, jako odebranie równokształtnej informacji z informacją przekazaną (J. Wróblewski 1990: 52). Niestety trudno zgodzić się z takim poglądem bowiem jak pisze S. Grucza, każde konkretne rozumienie jest rozumieniem konkretnej osoby (S. Grucza 2013: 67), które w większym lub mniejszym stopniu będzie jedynie zbliżone do intencji nadawcy w chwili formułowania tekstu. Pomijając ten istotny fakt, stwierdzić trzeba zarazem, że dorobek doktryny wskazuje na znaczne zainteresowanie procesami rozumienia tekstu, choć zawęży go do tzw. wykładni tekstów prawnych, którą powinien kierować się prawnik w celu rekonstrukcji znaczenia tekstów i przepisów prawnych.

Ponadto J. Wróblewski dokonuje rozróżnienia pomiędzy rozumieniem a wykładnią, przy czym rozumienie pojmuje jako „rozumienie bezpośrednie” natomiast wykładnię nazywa „rozumieniem w drodze wykładni” (J. Wróblewski 1990: 58 i nast.). Z rozumieniem bezpośrednim mamy, jego zdaniem, do czynienia wtedy, gdy nie ma wątpliwości, że rozpatrywany stan faktyczny (warunki, osoby, zachowanie) mieści się w zakresie wyznaczonym przez przepis. Zatem brak jest wątpliwości odnośnie rozumienia i stosowania danego przepisu prawnego. Natomiast w razie zaistnienia takich wątpliwości znaczenie przepisu rekonstruowane jest „w drodze wykładni” (tamże).

M. Zieliński neguje, jakoby rozumienie a wykładnia były czymś zgoła odmiennym. A wręcz oddzielenie rozumienia od wykładni, doprowadziło, jego zdaniem, do stworzenia pozoru pewności prawnej dla obywatela, który w przypadku braku wątpliwości stwierdza, że do innego rozumienia niż to, które jest jego udziałem, dojść nie można (M. Zieliński 2012: 54). Ponadto upewnia to organy państwowe w przekonaniu, że ich bezpośrednie rozumienie przepisu jest decydujące, gdyż eliminuje sytuację wykładni (tamże).

M. Zieliński słusznie ukazuje, że nawet od wybranego sposobu rozumienia jednego przyimka w przepisie prawnym zależą konsekwencje prawne wynikające z danego przepisu (M. Zieliński 2012: 55 i nast.). Ponadto podkreśla on, że nie chodzi oto, aby po prostu rozumieć tekst, czy jakiś jego przepis, ale o to, by zrozumieć ten tekst, czy przepis zgodnie z treścią nadaną mu przez prawodawcę (M. Zieliński 2012: 58). „Rozumienie tekstu prawnego niejako z natury rzeczy wymaga więc refleksyjności (...), gdyż zrozumienie tekstu prawnego wymaga przejawienia pewnej wiedzy o twórcy tekstu” (T. Gizbert-Studnicki 1986: 52 cyt. za M. Zielińskim 2012: 58). Oznacza to, że także na tłumacza tekstów prawnych musi być nałożony obowiązek ukierunkowania swojego sposobu rozumienia tekstu w stronę sposobu rozu-

mienia autora tekstu.

Jak pisze M. Zieliński, wykładnia przepisu prawnego, czy też tekstu prawnego, ze względu na ogromną różnorodność redakcyjną oraz wieloznaczność przepisów prawnych obejmuje bardzo szeroki krąg zachowań w celu wyinterpretowania jednoznacznych norm postępowania (M. Zieliński 2012: 58 i nast.). Normy te są niejako wyinterpretowywane przez prawników z przepisów prawnych znajdujących się w różnych częściach aktów prawnych. Chodzi tu o tak zwane rozczłonkowanie norm w przepisach prawnych. Ponadto teksty prawne formułowane są często w sposób opisowy, które mimo to powinny być odczytywane jako normy postępowania (M. Zieliński 2012: 105). Ponadto M. Zieliński twierdzi, że wszystkie elementy tekstu (nie tylko przepisy prawne) współuczestniczą w wyznaczaniu treści norm postępowania (M. Zieliński 2012: 105). Również tytuły ustawy, tytuły wewnętrzne tekstu oraz preambuła stanowią materiał interpretacyjny, umożliwiający normatywną wykładnię tekstu (tamże).

I tak np. przepis typu „Minister wyda rozporządzenie (...)” tłumacz tekstu prawnego powinien rozumieć, nie jako opis bliżej nieokreślonej przyszłości, lecz jako normę kompetencyjną do wydania rozporządzenia oraz normę nakazującą określone zachowanie się w postaci wydania rozporządzenia (M. Zieliński 2012: 103).

W podręcznikach do nauki prawa oraz artykułach naukowych wymieniane są różne rodzaje wykładni prawnej. W tym miejscu skupię się w pierwszej kolejności na wykładni autentycznej, operatywnej oraz doktrynalnej, które rozróżniane są ze względu na podmiot ich dokonujący, przy tym opierać się będę na definicjach sformułowanych przez T. Staweckiego i P. Winczorka (2003). Zgodnie z nimi:

(i) wykładnia autentyczna dokonywana jest przez organ władzy publicznej, który dany przepis ustanowił. Moc wiążąca tej wykładni jest równa mocy wiążącej aktu normatywnego, w którym dana wykładnia została sformułowana (T. Stawecki/ P. Winczorek 2003: 165). Definicje legalne wyrażone w danym akcie normatywnym, nakazujące używania określonego zwrotu w konkretnym znaczeniu, ułatwiają przeprowadzenie wykładni przepisu prawnego (M. Zieliński 2012: 65);

(ii) wykładnia operatywna, zwana też wykładnią organów stosujących prawo, dokonywana jest przez te organy władzy publicznej (państwowej, samorządowej, ustawodawczej, wykonawczej i sądowniczej), które stosują prawo. Wykładnia ta wiąże organ jej dokonujący i podmioty, wobec których prawo jest stosowane. Sąd Najwyższy w drodze uchwały wyjaśnia znaczenie przepisów prawnych budzących wątpliwości w praktyce lub których stosowanie wywołało rozbieżności w orzecznictwie. Do ich podjęcia dochodzi na wniosek uprawnionego organu. Uchwały składów siedmioosobowych nie wiążą bezpośrednio nikogo, choć zachowanie niezgodne z tak zinterpretowaną normą uznane byłoby za naruszenie prawa (tamże);

(iii) wykładnia doktrynalna (naukowa) nie ma dla nikogo mocy wiążącej. Wykładnia ta dokonywana jest przez prawników (naukowców, wybitnych praktyków). Siłą autorytetu intelektualnego może oddziaływać ona na decyzje organów stosujących prawo. W komentarzach do aktów normatywnych oraz glosach do orzeczeń sformułowane są tego rodzaju wykładnie.

Wykładnia tekstu prawnego może być również zróżnicowana ze względu na sposób jej dokonywania:

(iv) wykładnia językowa polega na dokonywaniu interpretacji prawnych przy wykorzystaniu reguł znaczeniowych (semantycznych) i konstrukcyjnych (syntaktycznych i stylistycznych) języka prawnego, a także na zastosowaniu reguł poprawnego myślenia i specyficznych reguł logiki prawniczej (T. Stawecki/ P. Winczorek 2003: 171). Przy czym odwołując się do wykładni językowej sędziowie często przytaczają definicje słownikowe danego wyrażenia (patrz np. Uchwała Sądu Najwyższego z 18.9.1989 r., VI KZP 10/82). A. Bielska-Brodziak i Z. Tubor (2007: 20) podkreślają, że w naszym kraju wydano ponad 700 orzeczeń, w których słownik był jednym z argumentów na rzecz podjętego rozstrzygnięcia;

(v) wykładnia systemowa polega na ustalaniu rzeczywistego znaczenia przepisów ze względu na jego usytuowanie w systematyce wewnętrznej aktu normatywnego lub całej gałęzi prawa (T. Stawecki/ P. Winczorek 2003: 171). Umieszczenie danego przepisu właśnie w tym, a nie w innym miejscu nie jest przypadkowe i stanowi wskazówkę interpretacyjną dla odbiorcy tekstu (tamże);

(vi) wykładnia funkcjonalna nakazuje interpretować przepis zgodnie z prawdopodobnym celem, jaki chciał osiągnąć ustawodawca formułując dany przepis, gałąź prawa lub cały system prawa (T. Stawecki/ P. Winczorek 2003: 172). Czyli przez cel rozumie się zamierzony stan rzeczy, który chce uzyskać prawodawca poprzez stosowanie i przestrzeganie prawa (tamże);

(vii) wykładnia porównawcza polega na ustaleniu znaczenia przepisów przez ich porównanie z innymi, podobnymi przepisami oraz wyciąganiu z porównania wniosków co do znaczenia interpretowanych przepisów (tamże). Porównuje się przy tym również przepisy prawne pochodzące z różnych systemów prawnych (tamże)³.

Dodać trzeba, iż kwestią sporną jest, czy obowiązuje hierarchia ważności sposobów interpretacji przepisów prawa. Naczelny Sąd Administracyjny w wyroku podkreśla, że nie obowiązuje hierarchia ważności sposobów interpretacji przepisów prawa (Wyrok NSA z z 9.4.1999 r., II S.A. 333/99 niepublikowany cyt. za T. Stawecki/ P. Winczorek 2003: 172). Natomiast T. Stawecki/ P. Winczorek (2003), L. Morawski (2002) i M. Zieliński (2012) są odmiennego zdania, twierdząc, że pod wpływem doktryny pozytywizmu prawniczego przyjęto, iż wykładnia językowa ma pierwszeństwo przed wykładnią systemową, funkcjonalną i zwłaszcza porównawczą.

Pragnę zauważyć, że w świetle ustaleń lingwistyki antropocentrycznej trudno jest mówić o ontycznym oddzieleniu wykładni językowej, funkcjonalnej i systemowej od siebie. Rzeczywista (idio)wiedza specjalistyczna nie jest bowiem czymś w mózgu w stosunku do (idio)wiedzy nie specjalistycznej wyraźnie wyodrębnionym (S. Grucza 2013: 98). Wyodrębnianie (idio)wiedzy prawnej w obrębie pozostałej (idio)wiedzy ma jedynie charakter analityczny (pojęciowy) i przez to arbitralny (S. Grucza 2013: 117).

Przytoczone rodzaje wykładni mogą pomóc tłumaczowi zrekonstruować znaczenie przepisu prawnego. W przypadku wykładni autentycznej tłumacz będzie mógł oprzeć się na definicjach legalnych wyrażonych w danym akcie normatyw-

³ W niniejszym tekście wybrane zostały te rodzaje wykładni, które z punktu widzenia autorki niniejszego tekstu, mogą w największym stopniu przyczynić się do zrozumienia tekstu prawnego przez tłumacza.

nym, czy też na objaśnieniach zamieszczonych w formie załącznika do aktu normatywnego. Wynik wykładni operatywnej i doktrynalnej tłumacz odnajdzie w komentarzach do danego aktu normatywnego, artykułach naukowych oraz podręcznikach prawniczych. Bazując zarówno na definicjach legalnych, komentarzach jak i dorobku doktryny dotyczącego sposobu rozumienia konkretnego przepisu prawnego tłumacz ukierunkuje swój sposób rozumienia znaczenia danego tekstu prawnego.

Zadaniem prawnika jest rekonstrukcja normy prawnej na podstawie różnorodnych przepisów prawnych. Tłumacz natomiast powinien mieć daleko idącą świadomość tego faktu i również uwzględniać w procesie wykładni końcowy cel przepisu, którym jest rekonstrukcja normy prawnej.

Dokonując wykładni tekstów z zakresu prawa należy pamiętać, że prawnicy posługując się metodą dogmatyczną i interpretują przepisy prawne jako elementy składowe norm prawnych, zakładając przy tym brak sprzeczności pomiędzy nimi, co ma umożliwić stworzenie zamkniętego i spójnego systemu prawnego (por. M. Błachut et al. 2008, J. Wróblewski 1990).

Pragnę zauważyć, że pomimo tego, iż celem tłumacza tekstów prawnych jest przetłumaczenie tekstu, nie zaś stosowanie wyrażanych przez ten tekst przepisów prawnych, jak ma to miejsce w przypadku prawników, to jednak pełniejsze rozumienie tekstu tj. przepisu prawnego stanowi bardzo ważny etap w poszukiwaniu odpowiedniego tłumaczenia w języku docelowym. Podkreślić trzeba także, że tłumacz podejmując próbę zrozumienia tekstu prawnego powinien kierować się dyrektywami rozumienia (tj. wykładni), którymi posługuje się autor tekstu wyjściowego, aby możliwie najpełniej zbliżyć się do jego sposobu rozumienia tekstu.

3. Wykładnia translacyjna przepisów prawa

Na podstawie poczynionych powyżej stwierdzeń, pragnę zwrócić uwagę na to, że tłumacz przechodzi przez poszczególne etapy rozumienia przepisu prawnego rekonstruując jego znaczenie specjalistyczne i buduje w swojej głowie poszczególne elementy normy w celu jego zrozumienia i translacji.

W pierwszej kolejności tłumacz ma do czynienia z graficznie zrealizowaną wypowiedzią językową, która w sobie niczego poza swą graficzną substancją nie zawiera (S. Grucza 2013: 110 i nast.). W żadnym teście, tak też w tekście prawnym, nie zawiera się bowiem żadna treść ani żadne znaczenie, ani żadna wiedza, tym bardziej język (tamże). Należy bowiem wyraźnie odróżnić tekst jako wyrażenie, od tego, co tekst ten w intencji nadawcy wyraża, czyli od rozumienia mu przypisanego (tamże). Ponadto należy odróżnić formy (struktury) tekstu, będące obiektami mentalnymi, czyli elementami wiedzy istniejącymi w mózgu konkretnego mówcy-słuchacza od konkretnych realizacji tekstu, czyli eksternalizowanych obiektów istniejących samodzielnie w postaci formy graficznej – szerzej na ten temat wypowiedział się S. Grucza w monografii pt. „Lingwistyka języków specjalistycznych” (2013).

Tłumacz na podstawie tekstu – graficznie lub fonicznie zrealizowanej wypowiedzi językowej – rekonstruuje wiedzę specjalistyczną wyrażoną przez autora. Jeśli zatem autor wyjściowego tekstu prawnego posługuje się określonymi sposobami

rozumienia i formułowania tekstów prawnych, czyli metodami wykładni, to oznacza to, że tłumacz w celu rekonstrukcji wiedzy specjalistycznej tego autora powinien obrać analogiczną drogę i podjąć próbę dokonania wykładni prawnej w granicach zarysowanych celem, jakim jest przetłumaczenie tekstu.

Stosując wykładnię systemową tłumacz może rekonstruować znaczenie danej instytucji prawnej za pomocą jej umiejscowienia w systematyce rozwiniętej przez daną gałąź prawa. W przypadku wykładni funkcjonalnej tłumacz rekonstruuje hipotetyczny cel ustawodawcy, który pragnie on osiągnąć poprzez wprowadzenie i stosowanie przepisów prawnych. Wykładnia porównawcza tworzy szczególny etap pracy tłumacza, gdyż po dokonaniu rekonstrukcji specjalistycznego znaczenia wyrażenia, czy też instytucji prawnej, następuje poszukiwanie możliwie najbardziej „podobnej” konstrukcji myślowej w docelowym systemie prawnym. Zatem poszukiwanie odpowiednika odbywa się niejako „przez pryzmat” już zrekonstruowanej konstrukcji myślowej.

Ze względu na dogmatyczny charakter prawa konstrukcje prawne w różnych systemach prawnych nie są identyczne. Nawet normy prawne zrekonstruowane przez poszczególnych prawników różnią się między sobą z powodu jednostkowego charakteru ich idiolektu i idiomów. Tłumacz poszukujący podobnej konstrukcji prawnej w innym systemie prawnym dokonuje poszukiwania poprzez porównanie konstruktów prawnych zrekonstruowanych na podstawie różnych systemów prawnych. Tym samym jego działalność na tym etapie zaczyna przypominać pracę prawników-komparatystów, którzy zaczynają od opisu poszczególnych instytucji, czy też systemów prawnych, w celu ich porównania (szerzej na temat pracy prawników-komparatystów wypowiedział się R. Tokarczyk 2008).

Porównując zrekonstruowane znaczenie specjalistyczne fragmentu normy prawnej czy też wyrażenia specjalistycznego w obu systemach prawnych tłumacz podejmuje decyzję interpretacyjną, która dotyczy kompatybilności obu wyrażen prawnych, czasem fragmentów norm prawnych oraz podejmuje decyzję o ich przetłumaczalności. Podjętą decyzję interpretacyjną tłumacz ocenia z punktu widzenia hipotetycznego odbiorcy tekstu wyjściowego i docelowego, a także rodzaju tekstu oraz celu tłumaczenia. Dodać można, że informacja o podjętych i odrzuconych decyzjach interpretacyjnych tłumacza stanowi cenną wskazówkę dla innych tłumaczy oraz dydaktyki translacji.

Do tej pory wyrażenie „wykładnia” dotyczyła w doktrynie prawa wyłącznie interpretacji tekstów prawnych. Moim zdaniem warto podjąć próbę powiązania go także z interpretacją tekstów prawniczych, gdyż i ich rozumienie uzależnione jest od porównania przepisów i systemów prawnych. Ponadto tłumacząc terminy prawnicze niewystępujące w tekstach prawnych, lecz tekstach prawniczych, konieczna jest rekonstrukcja ich znaczenia na podstawie podręczników do nauki danej gałęzi prawa. Szczególna systematyka takich podręczników umożliwia dokonanie wykładni systemowej i funkcjonalnej danego wyrażenia prawniczego. Dodać należy, że sięgnięcie do podręczników prawniczych w celu zrozumienia znaczenia danego wyrażenia prawniczego np. „wadliwość aktów administracyjnych” okazać się może bardzo owocną drogą oraz pomóc dokonać porównania danego wyrażenia prawniczego

z docelowym systemem prawnym. Podręczniki te dzielą się nie tylko na rozdziały, lecz również na paragrafy, co wprowadza swoistą systematykę. Umieszczenie danej instytucji prawnej, czy też wyrażenia prawniczego w ramach tej systematyki powinno ułatwić zrozumienia roli i funkcji danego zagadnienia w całej gałęzi prawnej. Autorzy starają się przedstawić w podręczniku obraz systemu prawnego danej gałęzi prawa wraz z ustaleniem hierarchii aktów prawnych dotyczącej tej gałęzi. Wykładnia funkcjonalna natomiast, pomoże odpowiedzieć tłumaczowi na pytanie, jaki stan rzeczy chce ustawodawca osiągnąć, wprowadzając dane rozwiązanie prawne, czyli jakie wartości pragnie w ten sposób chronić. Wykładnię obejmującą wykładnię systemową oraz funkcjonalną danego wyrażenia prawniczego nazywać będę „wykładnią translacyjną tekstów prawnych”.

4. Dyrektywy wykładni translacyjnej przepisów prawnych

Część niniejsza poświęcona będzie przedstawieniu dyrektyw wykładni translacyjnej, których zrealizowanie powinno pomóc tłumaczowi ukierunkować rekonstrukcję znaczenia przepisu prawnego. Dyrektywy wykładni translacyjnej przedstawione w niniejszej części zaczerpnięte zostały przede wszystkim od M. Zielińskiego (2012) oraz w mniejszym stopniu od L. Morawskiego (2012), którzy przedstawiają poszczególne kroki wykładni tekstów prawnych, w celu rekonstrukcji znaczenia poszczególnych przepisów prawnych. Na każdym etapie wykładni musi zapaść dostatecznie uzasadniona częściowa decyzja interpretacyjna.

Zważywszy na to, że zadaniem tłumacza nie jest stosowanie przepisu prawnego do konkretnego stanu faktycznego lecz rekonstrukcja znaczenia przepisu prawnego pod kątem częściowego odtworzenia normy prawnej, aby móc przybliżyć się do sposobu rozumienia autora tekstu wyjściowego, dyrektywy te będą w znaczącym stopniu zakrojone na potrzeby pracy tłumacza. Za M. Zielińskim przyjęte dyrektywy wykładni zostaną podzielone na zasady wykładni, te natomiast na reguły wykładni. Ponadto również wychodzę z założenia, że procesowi wykładni musi być poddane każde wyrażenie, aby osiągnąć jego zrozumienie (podobnie M. Zieliński 2012: 315). Stąd nasuwa się wniosek, że każdemu wyrażeniu zaczerpniętemu z przepisu prawnego można przypisać znaczenie specjalistyczne, rekonstruowane za pomocą poniższych reguł.

Dyrektywy ogólne:

- (i) procesowi wykładni należy poddać każdy przepis prawny (tekst prawny) w celu jego zrozumienia;
- (ii) każdą decyzję kończącą całą wykładnię, a także decyzje kończące poszczególne fragmenty wykładni należy uzasadnić;
- (iii) w toku wykładni należy pomocniczo uwzględniać zasady legislacji, a wśród nich zwłaszcza zasady techniki prawodawczej;
- (iv) w toku wykładni należy pomocniczo uwzględniać dokonania doktryny.

Dyrektywy rekonstrukcyjne

Zasada 1. Proces rekonstrukcji należy rozpocząć od analizy składni przepisu prawnego.

Reguła 1. Proces wykładni danego przepisu należy rozpocząć od ustalenia, czy dany przepis jest jednozdaniowy, czy wielozdaniowy. Należy uwzględnić przy tym zakończenie zdań zarówno przy użyciu kropki, jak i średnika oraz sposób formułowania podpunktów: punkty, litery, tiret i spójników alternatywnych.

Reguła 2. Biorąc pod uwagę przepis jako pojedyncze zdanie należy ustalić, czy jest on przepisem zrębowym⁴, czy niezrębowym. Przepis jest zrębowy, gdy wymienia A, O, n/z i Z⁵ albo A, n/z i Z albo O, n/z i Z albo co najmniej n/z i Z; inny przepis jest niezrębowy.

Reguła 3. W przypadku, gdy przepis ma konstrukcję nienormatywną (opisową), zrekonstruowanie przepisu polega na odtworzeniu zeń w pierwszym etapie wyrażenia normokształtnego.

Reguła 4. Jeśli przepis zawiera zwrot typu „uczyni” („czyni”) w odniesieniu do czynności konwencjonalnej, należy go rozumieć w ten sposób, iż ustanawia on dwie normy: normę kompetencyjną i nakazującą z kompetencji skorzystać.

Reguła 5. Jeśli przepis odnosi się do czynności konwencjonalnej i występuje w nim zwrot „może”, należy założyć, że wysławia on tylko normę kompetencyjną.

Reguła 6. Wskazując podmioty kompetentne przepis „wysławia” tyle norm, ile jest tych podmiotów.

Reguła 7. Przepis zrębowy należy rozumieć jako przepis samodzielny, natomiast przepis niezrębowy należy interpretować w kontekście przepisu zrębowego.

Reguła 8. Przepis zrębowy jest zupełny, jeśli dadzą się z niego odtworzyć wszystkie elementy normy (A, O, n/z i Z). Jeśli da się z niego odtworzyć tylko n/z i Z (i ewentualnie A albo O) jest to przepis zrębowy niezupełny.

Reguła 9. W przypadku niezupełności normatywnej przepisu należy odszukać elementy uzupełniające (tj. określenie adresata lub okoliczności). Poszukiwać należy w obok przepisu zrębowego, zatem wśród przepisów szczegółowych, w przepisach ogólnych do przedmiotowego aktu, w przepisach aktu proceduralnego w stosunku do przedmiotowego aktu, w przepisach aktów organizacyjnych.

Reguła 10. Obok uzupełnień normatywnych należy dokonać uzupełnień logicznych (tj. dodać niezbędne relatywizacje). Uzupełnienia logiczne odnaleźć, czytając przepisy obok (przed lub po) przepisu zrębowego bądź przepisach, do których sam przepis zrębowy odsyła.

⁴ Przepis jest zrębowy, jeśli sformułowany jest przy użyciu następujących wyrażen: normatywnych (np. „nakazuje się”, „niech”), hybrydowo-normatywnych (np. „zabrania się”), powinnościowych (z użyciem słowa „powinien”), modalnych (np. „musi być”), opisowych z użyciem zwrotu (np. „jest (z)obowiązany”). Przepisem zrębowym nazwać można również przepis, w którym użyto czasownika w czasie teraźniejszym np. „wydaje” lub w czasie przyszłym np. „wyda”. (M. Zieliński 2012: 326).

⁵ Podane oznaczenia należy rozumieć w sposób następujący „A” – adresat, „O” – okoliczności, „n/z” – nakaz/zakaz i „Z” – zachowanie się (M. Zieliński 2012: 109).

- Reguła 11. Następnie należy ustalić, czy przepis (uzupełniony) zrębowy, jest przepisem „treściowo pełnym”, czyli w tekście prawnym nie ma przepisów go modyfikujących. Aby sprawdzić, czy w stosunku do przepisu występują w tekście modyfikatory, należy prześledzić: sąsiednie przepisy szczegółowe, które umiejscowione są przed oraz po analizowanym przepisie, przepisy proceduralne, organizacyjne, przepisy ustaw tematycznie zbliżonych do tematyki przedmiotowego aktu.
- Reguła 12. Po odnalezieniu modyfikatorów należy przeformułować wyrażenie normokształtne w sposób uwzględniający modyfikatory.
- Zasada 2.**⁶ Proces postępowania na tym etapie należy rozpocząć od analizy poszczególnych wyrażen. Należy ustalić znaczenie przepisu przez ostateczne ustalenie znaczeń wszystkich wyrażen (tj. poszczególnych słów lub zbitek słownych), bez pominięcia któregośkolwiek z nich.
- Reguła 13. Należy najpierw zdecydować, czy zwrot składowy, którego sens się ustala, jest wyrazem (np. „pokrzywdzony”, „sąd”), czy zbitką słów (np. „oskarżyciel posiłkowy”, czy „stan wyższej konieczności”, „sąd wojewódzki”).
- Reguła 14. Należy poszukiwać znaczenia odpowiednio wyrazu lub całej zbitki słów. Jeśli brak jest takiej możliwości, należy ustalać znaczenie zbitki słów na podstawie ustalenia znaczenia pojedynczych słów (np. przez ustalenie, co znaczy słowo „transport” i słowo „kolejowy” dla ustalenia wyrażenia „transport kolejowy”).
- Reguła 15. Należy w związku z tym najpierw sprawdzić, czy w tekście prawnym występuje definicja legalna danego słowa lub zbitki słownej. Definicji legalnej należy szukać w pierwszej kolejności w przedmiotowym akcie prawnym.
- Reguła 16. Jeśli nie ma definicji w danym akcie prawnym, a akt ten jest ustawą, należy sprawdzić, czy definicja taka występuje w kodeksie regulującym dziedzinę regulowaną przez daną ustawę, w innej ustawie uznanej za podstawową dla danej dziedziny; jeśli definicja jest, należy ją uwzględnić.
- Reguła 17. Jeśli nie ma definicji legalnej, należy sprawdzić, czy w ustawie sformułowane jest oddzielne upoważnienie dla aktu wykonawczego do wprowadzenia w nim definicji terminów ustawowych; jeśli takie upoważnienie jest, należy sprawdzić w stosownym akcie wykonawczym, czy jest w nim definicja interpretowanego zwrotu.
- Reguła 18. Szukając definicji legalnej w danym akcie, należy w pierwszej kolejności sprawdzić, czy w tekście tego aktu znajduje się tzw. słowniczek określeń ustawowych w oddzielnym rozdziale, zwykle zamieszczonym na końcu przepisów ogólnych, a w przypadku, gdy nie wydzielono słowniczka w odrębny rozdział, może on być zamieszczony w którymś z początkowych przepisów ogólnych. Jeśli w takim słowniczku sformułowana jest definicja interpretowanego terminu, należy ją uwzględnić.

⁶ Na tym etapie powinniśmy już być w stanie odtworzyć znaczenie wyrażenia normokształtnego.

- Reguła 19. Jeśli w słowniczku nie ma stosownej definicji, należy sprawdzić, czy definicja taka znajduje się w pobliżu przepisu z interpretowanym zwrotem, czy też definicja taka sformułowana jest samodzielnie (tzn. poza słowniczkiem) w przepisach ogólnych danego aktu (tak jest np. w przypadku definicji takich terminów, jak „zbrodnia” i „występek” w Kodeksie karnym).
- Reguła 20. Jeśli nie ma definicji w przepisach ogólnych danego aktu, należy sprawdzić, czy jest taka definicja w przepisach ogólnych tej jednostki systematyzacyjnej (np. części czy księgi), w której znajduje się interpretowany zwrot.
- Reguła 21. Jeśli nie ma definicji samodzielnej, należy sprawdzić, czy w tekście któryś z przepisów tego tekstu nie formułuje definicję nawiasową interpretowanego zwrotu; jeśli jest, należy ją uwzględnić.
- Reguła 22. W przypadku definicji legalnej należy ją poddać procedurom wykładni wedle procedur odnoszących się do innych przepisów.
- Reguła 23. W przypadku odnalezienia definicji legalnej należy ustalić, czy jest to definicja treściowa, czy zakresowa⁷.
- Reguła 24. W przypadku definicji zakresowej, następnie należy ustalić, czy jest ona definicją niepełną (otwartą) (zawiera charakterystyczny zwrot „w szczególności”).
- Reguła 25. W przypadku zdiagnozowania definicji zakresowej niepełnej, należy mieć na uwadze, że w orzecznictwie lub nauce dokonano stosownych uzupełnień.
- Reguła 27. Jeśli w stosownym tekście prawnym brak jest definicji legalnej interpretowanego zwrotu, należy przede wszystkim sprawdzić, czy zwrot ten ma swoje ustalone znaczenie prawnicze (np. „własność”, „zabić”, których precyzowaniem nauka i orzecznictwo zajmują się od lat).
- Reguła 28. Stosowna definicja takiego zwrotu powinna być wyrażona w podręcznikach (z określonej dziedziny), komentarzach lub adekwatnych tematycznie monografiach (uwzględniających zawsze również stanowisko orzecznictwa).
- Reguła 29. Jako ustalone znaczenie prawnicze należy przyjąć tylko to, co do którego większość przedstawicieli doktryny się zgadza.
- Reguła 30. W przypadku, gdy w stosunku do interpretowanego zwrotu w literaturze prawniczej nie zajęto jednolitego stanowiska, interpretowany zwrot jest typowym zwrotem faktycznym (np. „drzewo”) albo jest przymkiem, to jego znaczenie należy ustalać na podstawie słowników ogólnych języka polskiego posiłkując się również słownikami frazeologicznymi w celu zapoznania się z typowymi złoženiami, w których występuje interpretowany zwrot, z tym, że w przypadku spójników i niektórych zaimków odwołać się należy również do logiki. Należy odszukać definicję słownikową najlepiej w kilku słownikach ogólnych języka polskiego, posiłkując się ewentualnie słownikami wyrazów obcych (zwłaszcza, jeśli interpretowany zwrot nadal brzmi obco) i eufemizmów. Warto również skorzystać ze słownika synonimów i słowników dystynktywnych.

⁷ Definicja treściowa ma na ogół strukturę: A = B o cechach C. Definicja zakresowa ma strukturę: A = B lub C lub D lub E (M. Zieliński 2012: 333).

- Reguła 31. W odniesieniu do spójników „i”, „albo”, „lub”, „oraz”, „jeżeli to”, należy również skorzystać z podręczników logiki dla prawników.
- Reguła 32. Następnie należy skonfrontować uzyskane rezultaty na podstawie różnych słowników. W przypadku wieloznaczności danego zwrotu należy zapoznać się z jego antonimami.
- Reguła 33. Następnie należy sprawdzić, jakie znaczenie ma zwrot na gruncie szerszego kontekstu. Należy uwzględnić najbliższe sąsiadujące wyrazy, całe zdania, sąsiednie zdania. Ponadto należy uwzględnić osadzenie danego przepisu w danej jednostce systematyzacyjnej (np. część, księga wraz z jej tytułem) oraz kontekst najszerszy obejmujący cały akt (wraz z jego tytułem).
- Zasada 3.** Należy dokonać wykładni systemowej⁸ otrzymanego wyrażenia normokształtnego, gdyż „żadnego przepisu ustawy [...] nie można interpretować w oderwaniu od jej pozostałych przepisów” (NSA w uchwale z 29.05.2000 r., FPS 2/00, ONS 2001/1/2).
- Reguła 34. Przepisy prawne należy interpretować biorąc pod uwagę ich miejsce w systematyce zewnętrznej i wewnętrznej aktu normatywnego. Mówiąc o systematyce zewnętrznej mam na myśli gałąź prawa, do której należy dany przepis, jak i wewnętrznej aktu prawnego (w jakim dziale, rozdziale etc. aktu normatywnego został on umieszczony, czy należy do przepisów ogólnych, czy szczegółowych itd.)
- Reguła 35. Z systematyką zewnętrzną zapoznać się można studiując podręcznik do danej gałęzi prawa. Spisy treści takich podręczników podzielone są na paragrafy, co ułatwia zapoznanie się z systematyką gałęzi prawa. Natomiast systematykę wewnętrzną poznajemy zapoznając się z danym aktem prawnym. Przy tym należy zwrócić uwagę na to, że akty normatywne publikowane w Dzienniku Ustaw nie posiadają spisu treści. Spis treści konkretnej ustawy wraz z indeksem rzeczowym znajduje się w wydaniach aktów prawnych takich wydawnictw jak np. C.H. Beck, czy Lexis Nexis.
- Reguła 36. Przepisy prawne powinny być interpretowane w sposób zgodny z zasadami prawa. Jeśli brak jest wskazówek w akcie normatywnym, to o uznaniu przepisu za zasadę prawa decyduje ostatecznie orzecznictwo i doktryna. Zasady prawa odnoszące się do danej gałęzi prawa wyrażone są w podręcznikach do nauki danej gałęzi prawa oraz odpowiednich monografiach. Na to, że zasady mogą być ujmowane jako dyrektywy interpretacyjne wskazuje Trybunał Konstytucyjny w wyroku z 10.07.2000 (SK 12/99, OTK 2000/5/143).
- Reguła 37. Interpretując przepisy prawne należy mieć na względzie przede wszystkim zasady konstytucyjne. Nakaz interpretacji wszystkich przepisów w sposób zgodny z konstytucją jest nie tylko obowiązkiem Trybunału Konstytucyjnego, ale wszystkich organów i podmiotów interpretujących prawo.
- Reguła 38. Interpretując przepisy prawne należy mieć na uwadze hierarchię aktów normatywnych, gdyż przepisy niższego rzędu muszą być interpretowane przez

⁸ Wykładnia systemowa będzie rozumiana zgodnie z przedstawionymi poniżej regułami zaczerpniętymi z L. Morawskiego (2002: 261–198) i odpowiednio zmodyfikowanymi na potrzeby pracy tłumacza.

prawników zgodnie z treścią przepisów hierarchicznie wyższych. Należy zrekonstruować hierarchię aktów normatywnych na podstawie art. 87 Konstytucji („Źródłami powszechnie obowiązującego prawa Rzeczypospolitej Polskiej są: Konstytucja, ustawy, ratyfikowane umowy międzynarodowe oraz rozporządzenia”). Ponadto podręczniki do nauki danej gałęzi prawa doprecyzowują znaczenie przypisywane kodeksom oraz aktom wykonawczym na gruncie danej gałęzi prawa.

Zasada 4. W następnej kolejności należy dokonać wykładni funkcjonalnej⁹ danego przepisu prawnego. Takiej wykładni wymagają szczególnie wyrażenia niedookreślone, terminy wartościujące i klauzule generalne.

Reguła 39. Interpretując przepisy prawne należy brać pod uwagę cel regulacji prawnej (*ratio legis*). Należy ustalić go uwzględniając cele prawa w ogóle oraz gałęzi prawa, a także danego aktu normatywnego. Cel przepisu należy ustalić w ten sposób, aby był zgodny co najmniej z celami instytucji, do jakiej interpretowany przepis należy (por. J. Wróblewski 1988).

Reguła 40. Przepisy prawne należy interpretować zgodnie z wolą prawodawcy. Prawo powinno być pojmowane jako wyraz woli demokratycznie wybranych przedstawicieli narodu. W ustalaniu „woli” prawodawcy szczególnie pomocne mogą się okazać sprawozdania różnego rodzaju komisji legislacyjnych, sprawozdania z obrad parlamentu, czy rządu (tzw. materiały przygotowawcze). Podręczniki prawnicze do nauki danej gałęzi prawa w sposób kompaktowy zarysowują cele konkretnych przepisów prawnych.

Reguła 41. W ustaleniu celu regulacji prawnej oraz woli prawodawcy preambuła (wstęp) do danego aktu normatywnego odgrywa bardzo ważną rolę.

Reguła 42. Przy wykładni przepisów prawnych należy brać pod uwagę powszechnie akceptowane normy moralne, zasady sprawiedliwości i słuszności. Sposób ich rozumienia w sposób szczegółowy przedstawiają w szczególności podręczniki do nauki doktryn polityczno-prawnych (np. H. Izdebskiego) oraz artykuły uznanych prawników dotyczące zagadnień filozofii prawa (np. H.L.A. Harta).

Na koniec trzeba podkreślić, że przedstawione dyrektywy nie stanowią zamkniętego i zupełnego katalogu. Są to uporządkowane pod kątem potrzeb tłumacza ogólne dyrektywy wykładni zaczerpnięte z literatury prawniczej skierowane zarówno do prawników, jak i osób chcących dokonać wykładni prawa oraz zakrojone na potrzeby pracy tłumacza. Celem wykładni dokonywanej przez tłumacza nie jest zatem stosowanie wyinterpretowanej normy prawnej do konkretnej sytuacji faktycznej, lecz zrozumienie przepisu prawnego w sposób możliwie zbliżony do autora tekstu.

Warto wskazać, że powyższe dyrektywy dotyczą jedynie wykładni translacyjnej przepisu prawnego. Natomiast dla odnalezienia tłumaczenia nazwy instytucji prawnej, czy wyrażenia prawnego konieczna jest nie tylko wykładnia translacyjna przepisu wyjściowego, lecz również wykładnię przepisów prawnych z docelowego systemu prawnego oraz wykładnię porównawczą zrekonstruowanego przepisu wyjścio-

⁹ Wykładnia funkcjonalna rozumiana będzie zgodnie z regułami przedstawionymi poniżej, zaczerpniętymi z (Z. Zieliński 2012: 341–344 i L. Morawski 2002: 201–226).

wego, jak i docelowego. W następnej kolejności otrzymany rezultat powinien zostać przeanalizowany pod kątem dyrektyw translacyjnych, tj. odbiorcy tekstu wyjściowego, docelowego, rodzaju tekstu oraz celu tłumaczenia. Otrzymany wynik powinien być ponadto poddany ocenie z punktu widzenia skutków prawnych, które wywołać może wybrany przez tłumacza odpowiednik docelowy.

Podsumowanie

Moim zdaniem warto podjąć próbę powiązania wyrażenia „wykładnia” z interpretacją translacyjną tekstów prawnych i prawniczych. Zarówno M. Zieliński (2012: 12), jak i T. Stawecki/ P. Winczorek (2003: 170) podkreślają powszechność wykonywania prywatnej wykładni tekstów prawnych przez osoby nie będące prawnikami, którzy są świadomi konsekwencji zasady *ignorantia iuris nocet* (nieznajomość prawa szkodzi). Zatem tłumacze zajmujący się zawodowo przekładem tekstów prawnych i prawniczych zmuszeni są dokonywać wykładni tekstów prawnych nie tylko z tytułu świadomości konsekwencji prawnych nieznajomości prawa, lecz również z tytułu obowiązków zawodowych.

Wykładnię translacyjną można określić zatem czynności mentalne nakierowane na rekonstrukcję wiedzy prawnej i/lub prawniczej autora tekstu na podstawie nie tylko określenia rodzaju tekstu, hipotetycznego odbiorcy oryginału i tłumaczenia oraz celu tłumaczenia, lecz także na podstawie metod rozumowania, którymi posługują się prawnicy – autorzy tych tekstów. Przy tym wykładnia nazwy instytucji prawnej pochodzącej z docelowego systemu prawnego odbywa się przez pryzmat jej kompatybilności z instytucją prawną z tekstu wyjściowego. Oznacza to, że miarą wykładni instytucji prawnej pochodzącej z docelowego systemu prawnego jest instytucja prawna z tekstu wyjściowego, natomiast wynikiem wykładni translacyjnej jest ostateczna decyzja interpretacyjna tłumacza dotycząca kompatybilności i wyboru określenia dla danej instytucji prawnej, czy też wyrażenia prawnego.

Bibliografia

- Bielska-Brodziak A./ Z. Tubor, (2007), *Słowniki a interpretacja tekstów prawnych*, (w:) „Państwo i prawo” 5(735), 20–33.
- Błachut M./ J. Kaczor/ P. Kaczmarek et al. (2008), *Systemowość w myśleniu prawniczym*, (w:) O. Bogucki/ S. Czepita (red.), *System prawny a porządek prawny*. Szczecin, 89–109.
- Gizbert-Studnicki T. (1986), *Język prawny z perspektywy socjolingwistycznej*. Warszawa.
- Grucza S. (2013), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483 z późn. zm.
- Stawecki T./ P. Winczorek (2003), *Wstęp do prawoznawstwa*. Wyd. 4. Warszawa.
- Tokarczyk R. (2008), *Komparatystyka prawnicza*. Wyd. 9. Warszawa.
- Wróblewski, J. (1988), *Sądowe stosowanie prawa*. Warszawa.

- Wróblewski J. (1990), *Paradygmat dogmatyki prawa a prawoznawstwo*, (w:) S. Wronkowska/ M. Zieliński (red.), *Szkice z teorii prawa i szczegółowych nauk prawnych*. Poznań, 43–58.
- Zieliński M. (2012), *Wykładnia prawa. Zasady, reguły, wskazówki*. Wyd. 6. Warszawa.
- Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 18.9.1989 r., VI KZP 10/82.
- Uchwała Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 29.05.2000 r., FPS 2/00, ONS 2001/1/2.
- Wróblewski, J. (1990), *Rozumienie prawa i jego wykładnia*. Kraków/ Warszawa etc.
- Wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 9.4.1999 r., II S.A. 333/99 (niepublikowany).
- Wyrok Trybunał Konstytucyjny z dnia 10.07.2000 r., SK 12/99, OTK 2000/5/143.

Wpływ wiedzy translatorskiej studentów 1. roku na skuteczność dydaktyki translacji

The knowledge about translation in first year students and its influence on the effectiveness of translation teaching

Monika NADER-CIOCZEK

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej/ Maria Curie-Skłodowska University

E-mail: monika.nader@gmail.com

Abstract: This paper presents the data obtained by means of a survey conducted in 2015/2016 and 2016/2017 among first year students of Applied Linguistics at Maria Curie-Skłodowska University. The survey enabled to gather information about students' actual knowledge about translation. The data has helped to continue research on sight translation and to devise how to successfully develop students' theoretical and practical knowledge about translation during sight translation classes.

Keywords: sight translation, knowledge about translation, translation teaching

Wstęp

Tłumaczenie a vista jest bardzo ciekawym rodzajem translacji. Zgodnie z apelem M. Płużyczki (2015: 85–86) zawartym w monografii zatytułowanej „*Tłumaczenie a vista. Rozważania teoretyczne i badania eyetrackingowe*” tłumaczenie a vista powinno się traktować „(...) jako pewien zakres rzeczywistości translacyjnej, który należy uczynić odrębnym przedmiotem badań translatorskich, uznać go za oddzielny typ tłumaczenia (...) charakteryzujący się przede wszystkim specyficznymi cechami właściwymi tylko sobie oraz specyficznymi procesami mentalnymi i działaniami translatorskimi.” Tłumaczenie a vista powszechnie stosowane jest w praktyce tłumaczy zawodowych. Ponadto, jak wykazują prace m.in. P. Gorszczyńskiej (2012, 2016), M. Nader-Cioczek (2015, 2016), M. Płużyczki (2015) czy J. Żmudzkiego (2002, 2004, 2015), tłumaczenie a vista ma również spory potencjał dydaktyczny, który może być wykorzystany w treningu tłumaczy ustnych i pisemnych na poziomie akademickim.

F. Grucza (2009: 29–30) zwraca uwagę na to, jak istotnym jest zdefiniowanie zamierzonych celów i efektów dydaktycznych w postaci oczekiwanych i planowanych strategicznie profili kompetencyjnych ucznia-translatora, który jest jednocześnie celem dydaktyki. Skuteczna dydaktyka, a więc także dydaktyka translacji w znacznym stopniu zależy od określenia, jakie rodzaje kompetencji, umiejętności i sprawności należy rozwijać w translatorach-uczniach, aby mogli efektywnie wykonywać dany

rodzaj translacji. Ta wiedza jest cenna również dla nauczyciela, ponieważ może pomóc w opracowaniu modelu dydaktyki danego rodzaju translacji, doborze odpowiednich metod dydaktycznych oraz określeniu pożądanych efektów kształcenia.

Zdaniem A. Małgorzewicz (2016: 162) elementem, który obowiązkowo należałoby wziąć pod uwagę przy układaniu programów kształcenia jest więc „(...) określenie właściwości studentów rozpoczynających edukację oraz zdefiniowanie deficytów, które przy wykorzystaniu odpowiednich środków (ze szczególnym uwzględnieniem podejścia zadaniowego) można zniwelować, osiągając profesjonalny poziom wykonywanych czynności translacyjnych.”

W odpowiedzi na powyższe postulaty celem niniejszego artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie: na czym może się opierać konstruowanie modelu dydaktyki tłumaczenia a vista dla studentów 1. roku studiów licencjackich od początku kształcenia translatorskiego. W oparciu o wyniki ankiet dotyczących aktualnego stanu wiedzy translacyjnej studentów 1. roku studiów licencjackich na kierunku Lingwistyka Stosowana niniejszy artykuł spróbuje znaleźć odpowiedzi na powyższe pytanie. Na podstawie wyników ankiet określone zostaną również rodzaje kompetencji, umiejętności i sprawności oraz obszary wiedzy translacyjnej i translatorycznej¹, które powinno się rozwijać w studentach 1. roku studiów licencjackich Lingwistyki Stosowanej podczas zajęć z tłumaczenia a vista.

1. Tłumaczenie a vista w programie studiów Lingwistyki Stosowanej

Tłumaczenie a vista stanowiło integralną częścią programu studiów kształcących nauczycieli i tłumaczy od założenia Lingwistyki Stosowanej UMCS. Na początku tłumaczenie a vista włączone było w zajęcia z praktycznej nauki języka i tłumaczeniowe, a od 2010 r. stało się przedmiotem autonomicznym.

Tłumaczenie a vista wprowadza się w pierwszym roku studiów licencjackich, przed rozpoczęciem zajęć z przekładu, tłumaczenia konsekwentnego i symultanicznego. Obecnie program studiów przewiduje łącznie 60 h treningu z a vista, po 30 h w semestrze zimowym i letnim. Jest to też pierwszy kontakt studentów Lingwistyki Stosowanej z zajęciami z translacji. Na zakończenie przeprowadza się zaliczenie na ocenę.

Profesor Jerzy Żmudzki, założyciel Lingwistyki Stosowanej UMCS, wyjaśnia, że a vista zostało uwzględnione jako odrębny przedmiot w programie studiów ze względu na to, że rozwija kreatywność werbalno-konceptualną, umiejętność operacjonalizacji tekstów, np. synteza, ekspansja, eksplikacja, rozszerzenie tematyczne tekstu oraz ćwiczy asocjatywność ekwiwalentów, co warunkuje skuteczne przeprowadzanie operacji projekcji na systemy docelowe. W związku z tym zajęcia z tłumaczenia a vista przyczyniają się do poprawy jakości tłumaczeń ustnych i pisemnych. Ponadto ten rodzaj translacji wykazuje pewne cechy wspólne z tłumaczeniem konsekwentnym, symultanicznym, a nawet z przekładem, stanowi więc doskonale wprowadzenie do innych rodzajów translacji ustnej i pisemnej.²

¹ Rozróżnienie zaproponowane przez F. Gruczę (2008: 39).

² Informacje pozyskane w rozmowie z profesorem J. Żmudzkim z 17.11.2014 r.

2. Ankieta wśród studentów 1. roku dotycząca wiedzy na temat translacji

W semestrze zimowym roku akademickiego 2015/2016 oraz 2016/2017 wśród studentów pierwszego roku studiów licencjackich na kierunku Lingwistyka Stosowana Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie przeprowadzona została ankieta, której celem było uzyskanie informacji na temat wiedzy studentów dotyczącej translacji. Pytania ankietowe dotyczyły m.in. znanych studentom rodzajów translacji, w tym tłumaczenia a vista, pomocy służących efektywnemu wykonaniu danego rodzaju tłumaczenia, wyzwań stojących przed tłumaczem wykonującym dany rodzaj translacji, cech i umiejętności jakimi powinien odznaczać się tłumacz wykonujący dany rodzaj translacji. Z jednej strony zgromadzone tą metodą informacje miały na celu posłużyć do prowadzenia dalszych badań nad dydaktyką tłumaczenia a vista. Z drugiej strony analiza wyników badań ankietowych miała pomóc określić jakiego rodzaju treści powinny być uwzględnione podczas praktycznych zajęć z tłumaczenia a vista, aby wykształcić w studentach odpowiednią kompetencję translatoryczną i translacyjną umożliwiającą skuteczne wykonanie tego rodzaju translacji, a także posłużyć do rozwinięcia najbardziej odpowiednich rozwiązań dydaktycznych w ramach prowadzonych zajęć z praktycznego tłumaczenia a vista. Ankieta zawierała zarówno pytania, na które studenci odpowiadali zaznaczając odpowiedź „tak” lub „nie”, jak i pytania otwarte.

Ze względów obiektywnych zostaną przedstawione jedynie wyniki wybranych pytań z ankiety przeprowadzonej w roku akademickim 2015/2016. Wyniki ankiety przeprowadzonej rok później doprowadziły do tych samych wniosków dotyczących tego jakie kompetencje, umiejętności i sprawności należałoby rozwijać w studentach biorących udział w zajęciach z tłumaczenia a vista oraz jakie treści należałoby przekazywać na tych zajęciach, aby umożliwić wykształcenie odpowiedniej kompetencji translacyjnej i translatorycznej. Najpierw zostaną przedstawione wyniki ankiety w odniesieniu do wybranych pytań, a następnie omówione zostaną wnioski i implikacje dydaktyczne dla tłumaczenia a vista.

W roku akademickim 2015/2016 w ankiecie wzięło udział 68 studentów pierwszego roku studiów licencjackich na kierunku Lingwistyka Stosowana UMCS, w tym 58 kobiet i 10 mężczyzn. Większość respondentów, tzn. 81 % (55 osób), była w przedziale wiekowym 18–19 lat, 16% ankietowanych (11 osób) było w wieku 20-23 lata, a 3% ankietowanych (2 osoby) miało 15-17 lat.

Spośród wszystkich studentów, którzy wzięli udział w ankiecie 3% (2 osoby) miały doświadczenie z dydaktyką akademicką, tj. 1 osoba przyznała, że przez dwa semestry studiowała na UMCS na kierunku Filologia Romańska, a 1 osoba studiowała równolegle na trzecim roku studiów licencjackich w ramach Filologii Iberyjskiej. Pozostali ankietowani czyli 97% (66 osób) byli absolwentami szkół średnich.

3. Wyniki ankiety dotyczącej wiedzy na temat translacji

3.1. Doświadczenie studentów związane z wykonywaniem różnych rodzajów translacji ustnej i pisemnej

Jeśli chodzi o doświadczenie związane z translacją to 72% respondentów (49 osób)

przyznało, że wykonywało translację ustną i/ lub pisemną, a 28% (19 osób) nie miało żadnego doświadczenia w tej dziedzinie.

Wśród studentów, którzy przyznali że wykonywali tłumaczenia ustne i/ lub pisemne okazało się, że większość – 34 % (23 osoby) – wykonywały translację w ramach pracy domowej na lekcje języka obcego (głównie translację pisemną), 26% (18 osób) wykonywało translację ustną w czasie wymiany międzyszkolnej, np. tłumacząc podczas spotkania gości z wymiany międzyszkolnej z rodzinami. Ponadto 24% ankietowanych (16 studentów) przyznało, że wykonywało translację ustną i/ lub pisemną dla członków swojej rodziny m.in. w następujących sytuacjach: wykonanie tłumaczenia ustnego instrukcji obsługi sprzętu AGD (10% - 7 osób), telefonu komórkowego (6% - 4 osoby), urządzeń biurowych tj. drukarki i tablicy interaktywnej (1 osoba), tłumaczenie a vista podpisów pod eksponatami na język polski dla swoich rodziców w czasie oprowadzania po muzeum (1 osoba). Poza tym w ramach translacji dla członków rodziny 1 osoba tłumaczyła ustnie dla swojej mamy treść krótkich wpisów w internecie (tłumaczenie a vista), 1 osoba wykonała tłumaczenie pisemne rozdziału książki o stalach wysokowytrzymałościowych na potrzeby pracy magisterskiej swojego brata, a 1 osoba wykonywała tłumaczenie ustne podczas odwiedzin swojej kuzynki z USA w Polsce. Pojawiły się także następujące odpowiedzi: 1 osoba wykonywała tłumaczenie pisemne tekstów literackich na zajęcia z historii literatury francuskiej oraz w ramach zajęć z translacji, a 1 osoba wykonywała tłumaczenie ustne tekstów pisemnych podczas praktyk metodycznych w szkole. Studenci jako doświadczenie z translacją wymieniali również wykonywanie tłumaczenia ustnego dla obcokrajowców – 1 osoba tłumaczyła ustnie wypowiedź metropolity lubelskiego dla osoby z Niemiec, a 1 osoba pośredniczyła translacyjnie w komunikacji między obcokrajowcem a pracownikiem ochrony bezpieczeństwa podczas odprawy bagażowej na lotnisku. Dla 7% (5 osób) doświadczenie w wykonywaniu translacji pisemnej stanowiło tłumaczenie tekstów piosenek na język polski, a dla 5% (3 osób) – tłumaczenie podpisów do filmów. Ponadto 1 osoba wykonywała tłumaczenie tekstu specjalistycznego z dziedziny biologii do pracy doktorskiej, a 1 osoba wykonywała tłumaczenie pisemne dokumentacji związanej z siecią elektryczną. Spośród studentów, którzy przyznali, że wykonywali translację ustną i/ lub pisemną 50% ankietowanych (34 osoby) przyznało, że byli zadowoleni z wykonanego przez siebie zadania translacyjnego, a 15 osób stwierdziło, że nie sprawdziły się podczas translacji.

3.2. Problemy translacyjne napotkane podczas wykonywania zadania translacyjnego

Jeśli chodzi o przyczyny ewentualnych problemów podczas wykonywania translacji to w grupie tych, którzy uznali, że nie wywiązali się z zadania translacyjnego pojawiły się następujące odpowiedzi: 22% ankietowanych (15 osób) przyznało, że miało trudności z translacją ze względu na nieznaną słownictwa, przy czym dla 22% respondentów (15 osób) problem stanowił dobór słownictwa w języku docelowym aby przekazać treść tekstu wyjściowego, 12% ankietowanych (8 osobom) brakowało znajomości słownictwa specjalistycznego w języku docelowym, 3% respondentów (2 osoby) miały dodatkowo problemy ze zrozumieniem tekstu wyjściowego ze względu

na nieznane słownictwo specjalistyczne, a 1 osoba miała trudności ze znalezieniem odpowiedników w języku polskim hiszpańskich nazw własnych tj. nazw określonych instytucji. Ponadto studenci podawali także, że problem stanowiły: stres (4% – 3 osoby), presja czasu (1 osoba), interferencja językowa (1 osoba) oraz „konstrukcje składniowe, które w języku hiszpańskim wyglądają inaczej” (1 osoba).

Również w grupie osób, które były zadowolone z wykonanego przez siebie zadania translacyjnego najczęściej wymienianym problemem podczas tłumaczenia były problemy leksykalne w odniesieniu do tekstu wyjściowego, np. nieznane i niezrozumiałe wyrażenia frazeologiczne (54% ankietowanych – 37 osób) oraz trudności w doborze odpowiedniego słownictwa w języku docelowym, aby oddać treść tekstu wyjściowego (26% osób – 18 osób). Ponadto ankietowani wymieniali jako problemy podczas translacji zachowanie poprawności gramatycznej podczas ustnej produkcji translatu (4% studentów – 3 osoby), skomplikowane konstrukcje składniowe charakterystyczne dla tekstów literackich pisanych w języku starofrancuskim (1 osoba), problemy z zapamiętaniem informacji podczas translacji ustnej (1 osoba), odmienność konstrukcji składniowych w języku polskim i angielskim (1 osoba) oraz problemy z utworzeniem spójnego i logicznego tekstu w języku docelowym (1 osoba).

3.3. Wiedza na temat translacji ustnej

Kolejne pytanie ankiety dotyczyło sformułowania definicji odnoszącej się do tłumaczenia ustnego. Wszyscy respondenci udzielili odpowiedzi na to pytanie, chociaż w odpowiedziach „ustność” translacji interpretowana była w różny sposób, np. 40 % ankietowanych (27 osób) stwierdziło, że tłumaczenie ustne polega na tłumaczeniu lub „przekładaniu” tekstu ustnego czy „mówionego” lub „czyichś słów kiedy mówi” np. czyjeś przemówienie lub wypowiedzi. W rozumieniu 37% ankietowanych (25 osób) tłumaczenie ustne to tłumaczenie, które tłumacz sporządza „nie pisemnie”, „mówiąc”, „tworząc tekst mówiony”. Z kolei dla 15% ankietowanych (10 respondentów) tłumaczenie ustne polega na tłumaczeniu, „przekładaniu” lub „wyjaśnianiu” „wysłuchanego” lub „(u)słyszanego” tekstu, a 7% ankietowanych (5 osób) zdefiniowało tłumaczenie ustne jako tłumaczenie czyjejś wypowiedzi wykonywane „na głos”, „na bieżąco” lub „na żywo” podając przykłady sytuacji, kiedy taki rodzaj translacji znajduje zastosowanie, tzn. podczas konferencji, spotkania, rozmowy. Wśród odpowiedzi pojawiła się również następująca definicja podana przez 1 osobę: „tłumaczenie ustne to tłumaczenie tego, co ktoś mówi lub pisze, za pomocą mowy.”

Jeśli chodzi o to, co ankietowani uznali za najtrudniejsze podczas wykonywania tłumaczenia ustnego to najczęściej pojawiała się odpowiedź: tempo/ szybkość/ prędkość w odniesieniu albo do „presji czasu” czy „ograniczonego czasu”, w którym tłumacz powinien wykonać tłumaczenie ustne (25% ankietowanych – 17 osób), albo w odniesieniu do tempa wypowiedzi osoby, której tekst ustny jest tłumaczony (19% respondentów – 13 osób), ponieważ w drugim przypadku trudnością może być „nadążenie” za „mówiącym” czy „nadawcą tekstu”. Drugą najczęstszą odpowiedzią (28% ankietowanych – 19 osób) były kwestie problemów leksykalnych, które mogą stanowić wyzwanie dla tłumacza wykonującego translację ustną, tzn. dobór odpowiedniego

słownictwa, „znalezienie odpowiedników w drugim języku”, „brak słownictwa specjalistycznego”, znajomość wyrażen idiomatycznych, „zrozumienie slangu”, „wy tłumaczenie słów, które nie mają swojego odpowiednika”. Zdaniem 12% ankietowanych (8 osób) najtrudniejszym podczas wykonywania translacji ustnej jest zachowanie lub oddanie „sensu (tłumaczonej) wypowiedzi”, „prawidłowa interpretacja poszczególnych słówek”, „poprawne zrozumienie tłumaczonego tekstu”. W opinii 9% studentów (6 osób) największym wyzwaniem dla tłumacza wykonującego translację ustną jest stosowanie się do „zasad gramatyki” czy reguł gramatycznych danego języka obcego podczas formułowania tekstu docelowego w tym języku, np. stosowanie odpowiednich czasów gramatycznych, „odpowiednie umieszczenie danych części mowy w odpowiedniej kolejności”. Ponadto 4% ankietowanych (3 osoby) uznały, że tłumacz może mieć trudność ze zrozumieniem akcentu (roz)mówcy, którego wypowiedź tłumaczy, 1 osoba wyliczyła „brak możliwości wcześniejszego przygotowania” się do tłumaczenia jako największą trudność dla tłumacza ustnego, a 1 osoba uznała „zaczynanie się podczas mówienia, jąkanie” za najtrudniejsze podczas wykonywania translacji ustnej.

Na pytanie: „Jakie zna Pan/ Pani rodzaje translacji ustnej?” 54% ankietowanych (37 osób) nie udzieliło żadnej odpowiedzi albo pojawiła się odpowiedź „nie wiem”, „nie znam”. Wśród ankietowanych drugą najczęściej pojawiającą się odpowiedzią (13% – 9 osób) było wymienienie tłumaczenia symultanicznego i konsekwentnego jako rodzajów translacji ustnej. Inną porównywalnie często pojawiającą się odpowiedzią (12% – 8 osób) było wymienienie tłumaczenia symultanicznego jako rodzaju translacji ustnej. Wśród ankietowanych 4% (3 osoby) zaklasyfikowały tłumaczenie symultaniczne i tłumaczenie a vista jako przykłady translacji ustnej. „Translacja konferencyjna” lub „tłumaczenie podczas konferencji” to odpowiedź o rodzaju translacji ustnej, która pojawiła się u 4% ankietowanych (3 osób). Według 3% respondentów (2 osób) do rodzajów translacji ustnej należą: tłumaczenie symultaniczne, konsekwentne i a vista. Zdaniem 1 osoby tłumaczenie symultaniczne oraz „tłumaczenie filmów i nagrań audio” to przykłady translacji ustnej. Również 1 osoba podała tłumaczenie symultaniczne i „tłumaczenie przysięgłe” jako przykłady translacji ustnej. Inne odpowiedzi na pytanie o rodzaje translacji ustnej to: „tłumaczenie a vista” (1 osoba), „translacja cicha” (1 osoba), „tłumaczenie ustne, tłumaczenie pisemne” (1 osoba) oraz „z języka obcego na język obcy, z języka ojczystego na język obcy, z języka obcego na język ojczysty” (1 osoba).

3.4. Wiedza dotycząca tłumaczenia a vista

Kolejne pytanie ankietowe polegało na wyjaśnieniu co to jest i na czym polega tłumaczenie a vista. 51% ankietowanych (35 osób) nie udzieliło żadnej odpowiedzi na to pytanie lub napisało „nie wiem”. 28% respondentów (19 ankietowanych) scharakteryzowało tłumaczenie a vista podając pewne cechy charakterystyczne dla tego rodzaju translacji, np. „tłumaczenie ustne mając tekst przed sobą”, „ustne tłumaczenie tekstu pisemnego”, „tłumaczenie tekstu pisanego na głos”, „płynne i natychmiastowe tłumaczenie z tekstu pisanego na mowę innego języka”, „tłumaczenie tekstu pisanego

na tekst mówiony – bezpośrednio dla drugiej osoby”, rodzaj tłumaczenia wykonywany „od razu”, „bez przygotowania”, „na bieżąco”, stosowany podczas rozpraw sądowych lub konferencji. Zdaniem 6% ankietowanych (4 studentów) tłumaczenie a vista to rodzaj tłumaczenia pisemnego, „tłumaczenie tekstów pisanych” lub „tłumaczenie pisemne dokumentów.” Ponadto 3% respondentów (2 osoby) zakwalifikowało tłumaczenie a vista jako rodzaj tłumaczenia ustnego, ale nie podało żadnych cech wyróżniających ten rodzaj translacji. Pojawiały się także inne pojedyncze odpowiedzi: „tłumaczenie a vista to przeczytanie jednego tekstu w innym języku”, „tłumaczenie a vista to tłumaczenie poprzez słuchanie, czytanie, mówienie i pisanie”, „tłumaczenie a vista polega na czytaniu zdania w j. obcym, a następnie na tłumaczeniu go”, „tłumaczenie tekstów z danej dziedziny”, „tłumaczenie bez żadnych dodatkowych pomocy, źródeł, całkowicie samodzielnie”, „tłumaczenie polegające na pracy z różnego typu tekstami oraz filmami i tłumaczenie ich na różne języki”, „tłumaczenie a vista to tłumaczenie 'z kartki', bez przygotowania”, „tłumaczenie, które opiera się tylko na najważniejszych wątkach wybranych z tekstu”, „tłumaczenie a vista to tłumaczenie, które ułatwi nam tłumaczenie tekstu w obie strony, da nam okazję nauczenia się większej ilości słownictwa”.

3.5. Wiedza dotycząca ewentualnych pomocy ułatwiających pracę tłumacza ustnego

Kolejne pytanie dotyczyło ewentualnych pomocy, które mogą się przydać tłumaczowi ustnemu w wykonaniu translacji ustnej. 46% ankietowanych (31 osób) nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie lub napisało „nie wiem.” Dla 28% respondentów (19 ankietowanych) tłumaczowi ustnemu wykonującemu tłumaczenie ustne mogą być przydatne słowniki różnego rodzaju, np. internetowe, „w komórce”, słownik wyrażen frazeologicznych, słownik kolokacji, a nawet słownik wymowy. Zdaniem 12% ankietowanych (8 osób) pracę tłumacza ustnego znacznie może ułatwić zabranie ze sobą notesu, w którym tłumacz ustny będzie sporządzał notatki podczas recepcji tekstu wyjściowego, co z kolei pomoże w zapamiętaniu kluczowych informacji z tekstu wyjściowego i umożliwi skuteczną komunikację z adresatem tekstu docelowego. Według 3% studentów (2 osób) szczególnie przydatne tłumaczowi ustnemu w wykonaniu tłumaczenia ustnego będą słuchawki i mikrofon. Również 3% studentów (2 osoby) uznały, że nieocenioną może się okazać pomoc innego tłumacza, który „wspomoże wtedy, kiedy nie będzie można użyć innych form pomocy jak np. słownika.” Podobnie 1 osoba uznała, że „rozmowy z native speakerami”, które umożliwiają „zdobycie praktycznych umiejętności” mogą pomóc w wykonaniu tłumaczenia ustnego. Prawdopodobnie chodziło o fazę przygotowania się do tłumaczenia, kiedy to tłumacz ustny rozmawia z inicjatorem translacji i/ lub producentem tekstu wyjściowego. Wówczas dowiaduje się z jakiego rodzaju tekstem będzie miał do czynienia oraz może przewidzieć cechy charakterystyczne dla tego tekstu tworzonego przez inicjatora translacji i/ lub producenta tekstu wyjściowego, np. użycie związków frazeologicznych, cytatów, dowcipów, gier słownych, itd. Ta wiedza z kolei, a raczej oczekiwania wobec inicjatora translacji i/ lub producenta tekstu wyjściowego może znacznie ułatwić proces przygotowania się do tłumaczenia ustnego. W odpowiedzi na pytanie dotyczące

ewentualnych pomocy jakie mogą się przydać tłumaczowi ustnemu w wykonaniu tłumaczenia ustnego pojawiły się również inne pojedyncze odpowiedzi, które można zaklasyfikować raczej jako rodzaje umiejętności i sprawności, a nawet cech osobowościowych tłumacza ustnego, np. „spokój i opanowanie, aby móc oddać sens wypowiedzi”, „dobra pamięć”, „radzenie sobie ze stresem”, „dobra dykcja, pewność siebie, mówienie jasno i wyraźnie”, „inteligencja, inteligentny człowiek zawsze sobie poradzi”, „wizualizacja tego o czym mówi osoba tłumaczona, by mieć odwołanie do tekstu i lepiej kojarzyć słowa.”

3.6. Wiedza dotycząca rodzajów kompetencji, umiejętności i sprawności charakteryzujących tłumacza ustnego

Studenci wśród których została przeprowadzona ankieta mieli również wymienić, co ich zdaniem powinien umieć tłumacz ustny w zakresie znanych sobie rodzajów translacji ustnej, aby skutecznie wykonywać tłumaczenia ustne. Najczęściej pojawiała się odpowiedź (u 74% ankietowanych – 50 osób), że tłumacz ustny powinien mieć bogaty zasób słownictwa w zakresie języka 1. i 2., zarówno jeśli chodzi o słownictwo ogólne jak i specjalistyczne z danej dziedziny, z której teksty tłumaczy. Druga najczęściej podawana odpowiedź (wśród 41% respondentów – 28 osób) dotyczyła umiejętności budowania przez tłumacza wypowiedzi poprawnych gramatycznie, np. umiejętność poprawnego zastosowania czasów gramatycznych. Zdaniem 25% ankietowanych (17 osób) tłumacz ustny powinien umieć wypowiadać się w sposób płynny, aby skutecznie wykonywać translację ustną. Ponadto 22% ankietowanych (15 osób) stwierdziło, że umiejętność szybkiego wyszukiwania ekwiwalentów językowych jest niezbędna aby skutecznie wykonywać translację ustną. Według 18% ankietowanych (12 osób) dobra dykcja to umiejętność konieczna do skutecznego wykonywania zawodu tłumacza ustnego. Umiejętność komunikacji z innymi osobami i łatwość nawiązywania kontaktu z ludźmi to zdaniem 10% ankietowanych (7 osób) umiejętność, która korzystnie wpływa na skuteczność działań tłumacza ustnego. Dobra pamięć to zdaniem 9% respondentów (6 osób) umiejętność, która powinna cechować tłumacza ustnego, aby mógł efektywnie wykonywać swoje zadania w ramach translacji ustnej. Również 9% respondentów (6 osób) uznało, że tłumacz ustny powinien być „odporny na stres” albo powinien umieć poradzić sobie w sytuacjach stresujących. Ponadto 9% respondentów (6 ankietowanych) stwierdziło, że tłumacza ustnego powinna cechować pewność siebie. Zdaniem 7% ankietowanych (5 ankietowanych) umiejętność koncentracji to kluczowa umiejętność, która może wpłynąć na skuteczność działań tłumacza ustnego. Również 7% ankietowanych (5 osób) wymieniło „umiejętność wyłowienia sensu danej wypowiedzi” jako umiejętność, która może zadecydować o efektywnym wykonaniu zadania translacyjnego przez tłumacza ustnego. Podobnie 7% ankietowanych (5 ankietowanych) stwierdziło, że tłumacz ustny powinien mieć rozległą wiedzę ogólną, być czytany i na bieżąco z wydarzeniami z kraju i ze świata, aby móc skutecznie wykonywać translację ustną. 3% respondentów (2 osoby) nie udzieliły żadnej odpowiedzi na pytanie dotyczące umiejętności tłumacza ustnego służących do skutecznego wykonywania sobie znanych rodzajów translacji ustnej.

3.7. Wiedza dotycząca rodzajów czynników warunkujących skuteczny przebieg procesu translacji

Jeśli chodzi o odpowiedzi dotyczące tego, co studenci uważają za najważniejsze dla skutecznego wykonywania translacji, to większość ankietowanych stwierdziła, że jednym z czynników wpływających na decyzje tłumaczeniowe warunkujące efektywność translacji jest sam tekst wyjściowy (78% ankietowanych – 53 osoby), np. „tematyka tekstu” a więc „dziedzina, w której wykonuje się tłumaczenie” (75% respondentów – 51 osób), „czy jest to tekst formalny czy nieformalny” (6% ankietowanych – 4 osoby), „data jego powstania” (3% ankietowanych – 2 osoby), „kontekst historyczny” (1 osoba), „język, w jakim jest napisany tekst” (1 osoba). Ponadto respondenci uznali, że na decyzje tłumaczeniowe ma również wpływ to dla kogo tłumaczony jest tekst (34% studentów – 23 osoby), tzn. „kto będzie odbiorcą” czy raczej adresem tekstu docelowego, „jakiej rangi jest klient”, „do jakiej grupy społecznej (wiekowej) ma trafić tekst.” Podobnie częsta odpowiedź dotyczyła inicjatora translacji lub producenta tekstu wyjściowego (28% respondentów – 19 osób) np. „osoba, od której dostaje tekst”, „styl wypowiedzania się bądź pisania autora”, „kogo tłumaczy”, „kto zlecił tłumaczenie”, „tłumacz powinien wziąć pod uwagę to, że tłumaczy kogoś tekst i musi przetłumaczyć to tak, jakby napisał to autor.” Inne odpowiedzi dotyczące tego co tłumacz powinien wziąć pod uwagę wykonując tłumaczenie to: sytuacja, w której tłumacz wykonuje translację (9% respondentów – 6 osób), czas przeznaczony na tłumaczenie (7% studentów – 5 osób), długość tekstu wyjściowego (1 osoba).

3.8. Wiedza na temat rodzajów umiejętności, jakie ankietowani spodziewają się wytworzyć podczas zajęć z tłumaczenia a vista

Na pytanie: „Jakie rodzaje umiejętności spodziewa się Pan/Pani wytworzyć na zajęciach z praktycznej nauki tłumaczenia a vista?” 66 % respondentów (45 osób) odpowiedziało, że mają nadzieję rozwinąć swoje kompetencje językowe w zakresie, m.in. zasobu słownictwa, poprawnego zastosowania gramatyki, umiejętności tworzenia spójnych i poprawnych wypowiedzi ustnych, skutecznej analizy i zrozumienia tekstu wyjściowego. Zdaniem 28% ankietowanych (19 osób) zajęcia z tłumaczenia a vista powinny pomóc im w rozwinięciu umiejętności skutecznego przeprowadzania procesu tłumaczenia a vista. Kolejna najczęściej pojawiająca się odpowiedź (26% studentów – 18 osób) dotyczyła tego, że zajęcia z tłumaczenia a vista powinny przyczynić się do rozwinięcia umiejętności tworzenia płynnego tekstu w języku docelowym. Według 19% ankietowanych (13 studentów) zajęcia z tłumaczenia a vista powinny rozwinąć umiejętność tworzenia tekstu docelowego, który będzie zrozumiały i przystępny dla adresata. Umiejętność rozpoznawania cech charakterystycznych dla różnych rodzajów tekstów i zastosowania ich w języku docelowym to umiejętność, która zdaniem 13% ankietowanych (9 osób) będzie rozwijana na zajęciach z tłumaczenia a vista. Zdaniem 6% respondentów (4 ankietowanych) wyżej wymienione zajęcia powinny rozwinąć umiejętność radzenia sobie w sytuacjach stresujących tj. „bezpośredni kontakt z klientem”, a więc adresem tekstu docelowego i/ lub inicjatorem

translacji czy producentem tekstu wyjściowego. Ponadto ich zdaniem te zajęcia powinny wytworzyć w nich „umiejętność radzenia sobie ze stresem i improwizacji” oraz „kreatywne myślenie w sytuacjach stresujących”. Na pytanie o rodzaje umiejętności, które studenci spodziewają się rozwinąć podczas zajęć z tłumaczenia a vista 4% ankietowanych (3 osoby) nie udzieliły żadnej odpowiedzi. Zdaniem 3% studentów (2 ankietowanych) wyżej wymienione zajęcia powinny pomóc im rozwinąć umiejętność zastosowania odpowiednich strategii tłumaczeniowych i strategii rozwiązywania problemów tłumaczeniowych, tzn. „tłumaczenie tekstu mimo że się nie rozumie pewnych słów”, „jak radzić sobie z nieznanym słownictwem” w tekście wyjściowym, „dowiedzieć się o różnych wskazówkach, które ułatwiłyby mi pracę w przyszłości.” Ponadto pojawiły się również następujące pojedyncze odpowiedzi dotyczące rodzajów umiejętności, które studenci mają nadzieję rozwinąć podczas zajęć z tłumaczenia a vista: „podzielność uwagi” oraz „polepszenie pamięci.”

4. Deficyty w zakresie wiedzy translatorskiej studentów 1. roku

Na podstawie przedstawionych wyników ankiety dotyczącej aktualnego stanu wiedzy translacyjnej studentów 1. roku Lingwistyki Stosowanej można postawić wniosek, że mimo deklarowanego doświadczenia z różnymi rodzajami translacji (przede wszystkim z translacją pisemną) wiedza studentów dotycząca rodzajów translacji ustnej i pisemnej, ich przebiegu oraz wyzwań stojących przed tłumaczem wykonującym dany rodzaj translacji wykazuje deficyty potwierdzające założenia hipotetyczne wynikające z doświadczeń dotychczasowej pracy ze studentami 1. roku studiów licencjackich. Okazuje się, że dla większości ankietowanych bycie skutecznym tłumaczem polega na i sprowadza się do znajomości jak największej liczby słówek w języku obcym i poprawnego zastosowania reguł gramatycznych w języku obcym. Studenci 1. roku postrzegają ewentualne zadanie translacyjne w kategorii tłumaczenia pojedynczych słówek, nie dostrzegają całości tekstu. Deficyty dotyczą też samego pojęcia przygotowania się do zawodu, w opinii ankietowanych tłumacz powinien mieć odpowiednią wiedzę leksykalną i gramatyczną w zakresie języka obcego. Wiedza specjalistyczna, terminologiczna czy wiedza o świecie wydaje się nie odgrywać większej roli w przygotowaniu się do zadania translacyjnego. Również dla większości studentów podczas wykonywania tłumaczenia właściwie wszystko zależy od stopnia trudności tekstu wyjściowego lub samego tłumacza, przede wszystkim jego znajomości języka wyjściowego i docelowego, ewentualnie jego kompetencji bilingwalnej i kulturowej. Zauważalne są także deficyty dotyczące właściwego pojmowania translacji w kategoriach jej dynamiki funkcjonalno-komunikacyjnej. Studenci wypełniający ankietę zdają się nie postrzegać translacji jako komunikacji, mają także niewielką świadomość występowania innych czynników warunkujących skuteczny przebieg procesu translacji, np. inicjator translacji, producent tekstu wyjściowego, tekst wyjściowy, adresat tekstu docelowego czy kontekst instytucjonalny, w którym odbywa się akt translacji. Studenci mają niewystarczającą wiedzę na temat ewentualnych pomocy i źródeł, które ułatwiają pracę tłumacza ustnego i pisemnego. Zdaniem większości respondentów pomocne w wykonaniu zarówno translacji ustnej, jak i pisemnej mogą być różnego rodzaju słowniki. Ankietowani nie bardzo wiedzą czego powinni się nauczyć, a

więc jakie kompetencje powinni rozwinać, aby być w stanie efektywnie wykonywać określony rodzaj translacji.

5. Wnioski

W związku z powyższym nasuwają się następujące wnioski dotyczące implikacji dydaktycznych na zajęciach z tłumaczenia a vista:

1. zajęcia z tłumaczenia a vista na Lingwistyce Stosowanej powinny stanowić wprowadzenie do zajęć z translacji;
2. zajęcia z tłumaczenia a vista powinny rozwijać umiejętność tłumaczenia a vista, również pod kątem przygotowania do zaliczenia na ocenę;
3. zajęcia z tłumaczenia a vista powinny rozwijać kompetencję językową (bardziej efektywnie dzięki np. korelacji zakresów tematycznych z zajęć dyskursywno-receptywnych), kulturową, bilingwalną, strategiczną (m.in. kształcenie efektywnej analizy tekstu wyjściowego, umiejętności antycypacji rozwinięcia treściowego tekstu wyjściowego), a także umiejętność korzystania ze źródeł;
4. zajęcia z tłumaczenia a vista powinny rozwijać kompetencję translatorską studentów w odniesieniu do konkretnych zadań translacyjnych rozumianych przez J. Żmudzkiego (2005, 2015) jako czynnik determinujący operacje i czynności translacyjne tłumacza;
5. w związku z powyższym, za A. Małgorzewicz (2016: 155–156), za istotne podczas zajęć z tłumaczenia a vista uważa się „ćwiczenia wyprofilowane zadaniowo, które motywują do podejmowania autonomicznych decyzji, przy jednoczesnym respektowaniu czynników całościowo rozpatrywanej komunikacji translacyjnej;”
6. w ramach zajęć z tłumaczenia a vista powinno się wykształcać właściwą postawę przyszłych tłumaczy względem tekstu wyjściowego, tak aby nie czuli się zdominowani tekstem wyjściowym, a nawet przez niego zniewolonymi. Ta postawa umożliwi strategicznie motywowaną instrumentalizację tekstu wyjściowego w ramach realizacji zadania translacyjnego, co powinno poszerzyć horyzont profesjonalnego oglądu tej rzeczywistości;
7. w oparciu o powyższe, model dydaktyki dla tłumaczenia a vista powinien uwzględniać w odpowiednim rozłożeniu wytwarzanie wiedzy warunkującej skuteczną dydaktykę.

Bibliografia

- Gorszczyńska, P. (2012), *Nieoczywisty potencjał tłumaczenia a vista*, (w:) P. Janikowski (red.), *Tłumaczenie Ustne – Teoria, Praktyka, Dydaktyka: Stare problemy, nowe metody 2*. Częstochowa, 117–138.
- Gorszczyńska, P. (2016), *Recorded Sight Translation Revisited*. Gdańsk.
- Grucza, F. (2008), *Germanistische Translatorik – ihr Gegenstand und ihre Aufgaben*,

- w: F. Grucza (red.) *Translatorik in Forschung und Lehre der Germanistik*. Warszawa. 27–53.
- Grucza, F. (2009), *Metanaukowa i metalingwistyczna wizja lingwistyki (stosowanej)*, (w:) „Lingwistyka Stosowana – Przegląd” t. 1, 19–39.
- Nader-Cioczek, M. (2015), *Tłumaczenie a vista jako narzędzie w dydaktyce języków obcych*, (w:) M. Sowa/ M. Mocarz-Kleindienst/ U. Czyżewska (red.), *Nauczanie języków Obcych na Potrzeby Rynku Pracy*. Lublin, 266–276.
- Nader-Cioczek, M. (2016), *Tłumaczenie a vista w dydaktyce innych rodzajów translacji*, (w:) „Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik” 16:1. Warszawa, 37–45.
- Płużyczka, M. (2009), *Dydaktyka translacji – rozważania terminologiczne*, (w:) „Przegląd Glottodydaktyczny” 26, 195–200.
- Płużyczka, M. (2011), *Okulograficzne wsparcie badań nad procesem tłumaczenia a vista*, (w:) „Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik” 4. Warszawa, 181–189.
- Płużyczka, M. (2015), *Tłumaczenie a vista. Rozważania teoretyczne i badania eyetrackingowe*. (Studi@ Naukowe 30). Warszawa.
- Žmudzki, J. (2005), *Transferprozesse und Typen beim Vollzug des Konsektivdolmetschens*, (w:) G. Antos/ S. Wichter (red.) *Transferwissenschaft. Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem*. Berlin/ New York/ Wien et al., 251–264.
- Žmudzki, J. (2015), *Blattdolmetschen in paradigmatischer Perspektive der anthropozentrischen Translatorik*. Frankfurt am Main.

Programy wspomagające tłumaczenie „w chmurze” – co i jak w trawie piszczy?

What's new in the world of cloud-based CAT tools?

Maria NIKISHINA

Uniwersytet Warszawski

E-mail: m.nikishina@uw.edu.pl

Abstract: Computer-assisted translation (CAT) tools has not been immune to the radical change brought about by cloud computing. There are a number of feature-rich cloud-based CAT tools as well as the web versions of market-leading desktop-based solutions on the market today. However, some translators and translation companies are still reluctant to embrace the new technology. This paper is an overview of some of the most popular cloud-based CAT tools, such as Matecat, ABBYY Smartcat, Memsource and Lilt (an interactive translation environment which uses hybrid machine-human translation). The paper explores the possibility of those alternatives for desktop-based tools to be compatible with translator's workflow and describes their functions and features, such as terminology management, translation memory, concordance searches, resource lookup as well as machine translation integration.

Keywords: computer-assisted translation, CAT tools, cloud-based, translation, machine-human translation, interactive translation environment

Wstęp

Programy wspomagające tłumaczenie (narzędzia CAT) „w chmurze” (*cloud-based*) obecnie coraz bardziej zyskują na popularności ze względu na większą dostępność (są albo bezpłatne, albo tanie w porównaniu z tradycyjnymi programami wspomagającymi tłumaczenie, współpracują też nie tylko z systemem Windows, ale również z innymi systemami operacyjnymi, nie wymagają aktualizacji). W środowisku tłumaczy czasami jednak uważa się, że programy „w chmurze” są dobrym rozwiązaniem tylko dla początkujących tłumaczy lub tłumaczy współpracujących z biurami na zasadzie *freelance*. Motywacją do napisania niniejszego artykułu stała się więc popularna opinia, że „poważny klient” (lub „poważny pracodawca”, tzn. renomowane biuro tłumaczeń) nie będzie sobie życzył tłumaczenia wykonanego w narzędziu „w przeglądarce” ze względu na ograniczoną funkcjonalność tego typu narzędzi. Intuicyjnie nie zgadzałam się z taką uwagą; odpowiedzią na naukowe pytanie o użyteczność o narzędzi wspomagających tłumaczenie typu *cloud-based* („w chmurze”) jest niniejszy przegląd (tzw. *state-of-the-art*) podstawowych i najbardziej ciekawych zaawansowanych funkcji niektórych najbardziej popularnych narzędzi CAT „w chmurze” – Matecat, ABBYY Smartcat, Memsource i innowacyjnego interaktywnego programu Lilt. Celem niniejszego artykułu jest zatem krytyczne przedstawienie

niektórych z najbardziej popularnych narzędzi wspomagających tłumaczenie „w chmurze” i ich funkcji, przede wszystkim pamięci tłumaczeniowej, bazy terminologii, wyszukiwania w pamięci tłumaczeniowej (tzw. *Concordance*) oraz udostępnianego przez nie tłumaczenia maszynowego.

1. Programy wspomagające tłumaczenie i ich podstawowe funkcje.

Podstawową funkcją narzędzi wspomagających tłumaczenie jest zapamiętywanie już przetłumaczonych par na poziomie segmentów (najczęściej zdań) i wyrazów (terminów): pamięć tłumaczeniowa (TM, z ang. *Translation memory*) przechowuje pary przetłumaczonych zdań, które mogą zostać później wykorzystane, natomiast baza terminologii (TB, z ang. *Termbase*) przechowuje tłumaczenia i ewentualnie definicje terminów. Narzędzia CAT oferują również dodatkowe funkcje usprawniające pracę tłumacza: zachowanie formatowania tekstu wejściowego, stworzenie pamięci tłumaczeniowej poprzez zestawienie już przetłumaczonych tekstów (tzw. *Aligning*), tworzenie glosariuszy oraz korpusów; usprawniają zarządzanie projektami i pracę w zespole (poprzez analizę projektu i możliwość delegowania zadań), proces weryfikacji i korekty. Oprócz tego w oprogramowaniu można wykonywać takie typowe czynności jak: edycja tekstu, wyszukiwanie i zamienianie oraz wyszukiwanie w pamięci tłumaczeniowej (tzw. *Concordance*) wcześniej przetłumaczonych pojedynczych słów i fraz. Programy CAT sprawdzają pisownię.

Narzędzia wspomagające tłumaczenie, w tym narzędzia typu „cloud-based”, pozwalają na wygenerowanie plików w uniwersalnych formatach (TMX dla pamięci tłumaczeniowej i XLIFF dla projektów) używanych przez wszystkie narzędzia wspomagające tłumaczenie, co umożliwia pracę zespołową i współpracę z biurami tłumaczeń.

Narzędzia wspomagające tłumaczenie oferują nie tylko możliwość optymalizacji pracy tłumacza poprzez korzystanie z pamięci tłumaczeniowej, ale również tłumaczenie maszynowe, w tym oparte na sieciach neuronowych, cechuje się ono większą trafnością. Tzw. rozwiązania hybrydowe dające tłumaczowi możliwość korzystania zarówno z pamięci tłumaczeniowej, jak i z tłumaczenia maszynowego, zyskują na popularności.

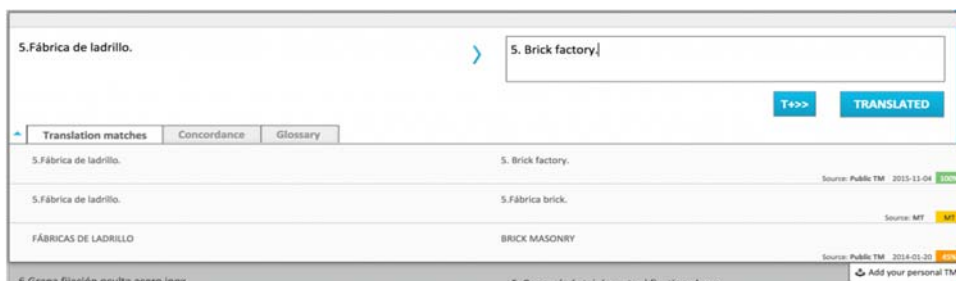
2. Pamięć tłumaczeniowa i tłumaczenie maszynowe w programie Matecat.

Innowacyjny program Matecat (MateCat) został opracowany przez zespół badaczy z europejskich uczelni przy wsparciu funduszy unijnych. Zgodnie z zapowiedzią, celem programu jest pogłębienie integracji tłumaczenia maszynowego i konwencjonalnego (tzw. *human translation*) w ramach narzędzia wspomagającego tłumaczenie¹. Pro-

¹ Federico, M. et al. (2014), *The Matecat tool*, (w:) Proceedings of COLING 2014, the 25th International Conference on Computational Linguistics: System Demonstrations, Dublin, Ireland, 129.

gram nie wymaga rejestracji (zarządzanie projektem, prywatną pamięcią tłumaczeniową oraz aplikacjami do tłumaczenia maszynowego jest jednak dostępne tylko po zalogowaniu; można logować się przez profil użytkownika Google). Twórcy Matecat zapewniają, że to narzędzie podaje o 10–20% więcej trafień², niż inne, a to dzięki otwartej (publicznej) pamięci tłumaczeniowej MyMemory, największej światowej pamięci tłumaczeniowej³. Wykorzystywane są również korpusy równoległe i Wikipedia (do tłumaczenia terminów). Przetłumaczone segmenty trafiają do serwisu MyMemory, o ile tłumacz nie stworzył prywatnej pamięci tłumaczeniowej (tworzyć i dodawać własne bazy danych można w zakładce „Language Resources”). Ze względu na wbudowaną pamięć tłumaczeniową narzędzie proponuje dwie analizy objętości pracy (w tym czasu pracy) – standardową i tzw. *Matecat weighted words* – z uwzględnieniem trafień z MyMemory i powtórzeń (*Context Match*), na podstawie których program liczy tzw. „płatne” słowa (tzw. *payable words*).

Praca tłumacza w narzędziu Matecat wygląda w następujący sposób: po lewej stronie znajduje się tekst źródłowy, a po prawej pole tekstu wejściowego; na dole wyświetlane są propozycje z pamięci tłumaczeniowej i tłumaczenie maszynowe (o ile nie zostało wyłączone). Na przykładowym zrzucie ekranu na pierwszym miejscu po prawej stronie znajduje się stuprocentowe trafienie z pamięci tłumaczeniowej (na zielono), na drugim – tłumaczenie maszynowe (na żółto), na ostatnim (trzecim) – mniej trafna propozycja z pamięci tłumaczeniowej. Program wyświetla trafienia nawet poniżej 50%; można także wyszukać pojedyncze zwroty i wyrażenia za pomocą funkcji *Concordance*.



Zdjęcie 1. Ilustracja z *Matecat User manual and installation guide*.

Jeśli w tekście znaleziono powtórzenia, system po przetłumaczeniu pierwszego segmentu automatycznie podstawia tłumaczenie pozostałych, ale tłumacz będzie musiał je zatwierdzić klikając „*translated*”. Narzędzie wylicza prędkość tłumaczenia i pokazuje, ile procent tekstu i wyrazów zostało już przetłumaczone, a ile pozostało do przetłumaczenia wraz z przewidywanym czasem pracy.

² *Matecat User manual and installation guide*. (URL https://www.matecat.com/wp-content/uploads/2014/10/MateCatUserManualandInstallationGuide_v3.pdf, 4). [Pobrano 22.08.2017].

³ URL <http://mymemory.translated.net/doc/>. [Pobrano 22.08.2017].

Tłumaczenie maszynowe jest dostarczane przez serwis MyMemory i jest kombinacją translatorów Google Translate i Microsoft Translator. Od czerwca 2017r. w programie jest dostępne (odpłatnie) tłumaczenie maszynowe oparte na sieciach neuronowych, tzw. *Modern Machine Translation* (MMT). Decyzja o używaniu tłumaczenia maszynowego jako uzupełnienia pamięci maszynowej jest uzasadniona przez badania, które dowiodły, że niniejsze rozwiązanie jest skuteczne (zob. M. Federico et al. 2014: 126). Jak widać na rysunku, tłumaczowi jest bardzo łatwo korzystać z podpowiedzi; może on edytować tłumaczenie maszynowe, a może po prostu używać go jako narzędzia pomocniczego. Oprócz tego program Matecat pozwala na automatyczne przetłumaczenie całego tekstu w oparciu o wbudowany translator i dostępne pamięci tłumaczeniowej i następnie edytowanie tekstu w trybie „*Revise*”⁴. Zaletą programu jest także sprawnie działająca automatyczna organizacja tagów (po tłumaczeniu należy kliknąć „*Guess tags*”). Program pozwala na rozdzielanie segmentów na krótsze (tzw. funkcja *Split*) i łączenie segmentów (*Merge*), ale tylko tych, które zostały rozdzielone przez Matecat. Przy pomocy funkcji „*pre-translate 100% matches*” można już z góry zatwierdzić 100-procentowe trafienia i przyspieszyć proces tłumaczenia. W trybie offline można przetłumaczyć do 30 segmentów.

Podsumowując, można powiedzieć, że program Matecat jest łatwy w obsłudze i przyjazny użytkownikowi (program „podpowiada”, jakiego skrótu klawiaturowego trzeba użyć, wszystkie napisy są przejrzyste i zrozumiałe, program nie posiada wielu funkcji, tylko niezbędne minimum). Dużą zaletą jest bezpłatność, dostępność internetowych szkoleń i instrukcji użytkownika oraz działające dosyć szybko wsparcie techniczne. Moim zdaniem jest to naprawdę dobre rozwiązanie dla początkujących tłumaczy. Doświadczonemu tłumaczowi zapewne jednak zabraknie możliwości związanych z podstawianiem tzw. *non-translatables* oraz stworzeniem glosariuszy: glosariusz programu nie uwzględnia ani wielkości liter, ani końcówek (co jest bardzo ważne w przypadku języków słowiańskich). Jakość trafień z otwartej pamięci tłumaczeń MyMemory czasami nie jest zadowalająca.

3. Interaktywne narzędzie Lilt – przyszłość tłumaczenia?

Program Lilt to interaktywne narzędzie wspomagające tłumaczenie⁵; obsługuje ograniczoną liczbę par językowych: w listopadzie 2017 r. pozwalało wyłącznie na tłumaczenie między językiem angielskim i 12 innymi językami, w tym polskim i rosyjskim (inne pary językowe mogą zostać dostarczone klientom biznesowym na życzenie). Cena abonamentu dla tłumaczy zaczyna się od 15\$ za miesiąc (tłumaczenie do 15 tys. słów; 24\$ za 150 tys. słów; abonament roczny kosztuje odpowiednio 165\$ i 264\$); dostępna jest 14-dniowa darmowa wersja próbna; można logować się za pomocą profilu Google. Lilt działa na bazie tzw. *Predictive Translation Memory* opracowanej na

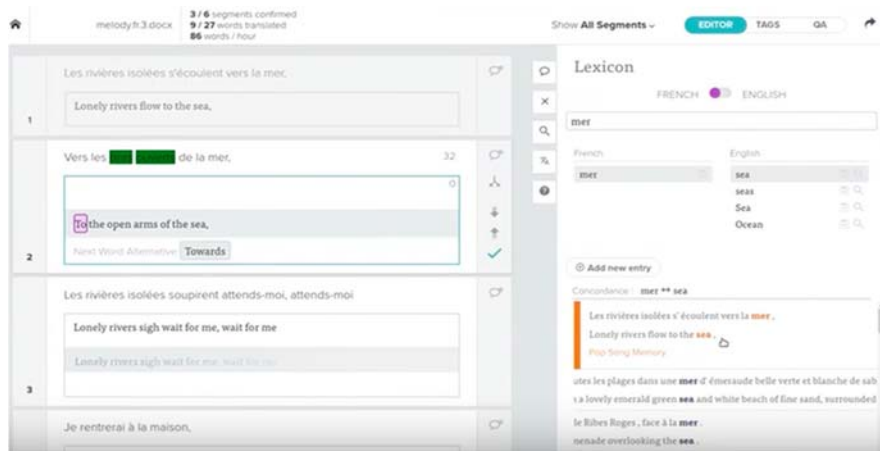
⁴ Trzeba podkreślić, że tzw. postedycja (edycja tłumaczenia maszynowego) i weryfikacja tekstu to nie jest to samo. p. norma PN-EN ISO 17100:2015-06.

⁵ Interaktywne tłumaczenie maszynowe jest również dostępne w programie Trados 2017.

Uniwersytecie w Stanford⁶ i służy *stricte* do edycji tłumaczenia maszynowego, chociaż twórcy programu podkreślają, że czasami wpisanie własnego tłumaczenia może być szybsze niż redagowanie tłumaczenia maszynowego i zalecają, aby nie skupiać się cały czas na propozycjach tłumacza⁷.

Interfejs graficzny jest podobny do narzędzi wspomagających tłumaczenie, z tym, że każdy segment pojawia się na oddzielnej „kartce”; istnieją również funkcje specyficzne dla danego narzędzia. Pamięć tłumaczeniowa wykorzystywana jest nie tylko do przechowania przetłumaczonych segmentów, ale również do uczenia się systemu; propozycje tłumacza zmieniają się w zależności od poprawek wprowadzonych przez tłumacza, w efekcie tłumaczenie maszynowe się polepsza. Warto zaznaczyć, że tłumaczenie maszynowe (*output*) zmienia się w trakcie pracy w zależności od wyrazów wprowadzanych w danym momencie przez tłumacza. Podobnie jak w innych narzędziach, można od razu wkleić tłumaczenie maszynowe. Wgrana baza terminologii służy również do uczenia się systemu; system uwzględnia tłumaczenie terminów w tekście docelowym. Aby osiągnąć wysoką jakość tłumaczenia maszynowego, tłumacz musi tworzyć różne bazy do różnych projektów i dziedzin ze względu na specyfikę systemu.

Program używa autouzupełniania wyrazów, co ma przyspieszyć pracę tłumacza. Funkcja „Lexicon” łączy w sobie wyszukiwanie w pamięci tłumaczeniowej (*Concordance*) i bazę terminologii. Aby ją uruchomić, trzeba zaznaczyć wyraz i kliknąć na lupę – pojawi się okno z glosariuszem i przykładami tłumaczenia zaznaczonego wyrazu w kontekście z pamięci tłumaczeniowej:



Zdjęcie 2. Zrzut ekranu ze szkolenia internetowego⁸.

⁶ Więcej na ten temat p. Green S. et al. (2014), *Predictive Translation Memory: A Mixed-Initiative. System for Human Language Translation*. (URL <https://idl.cs.washington.edu/files/2014-PTM-UIST.pdf>). [Pobrano 05.09.2017].

⁷ URL <https://lilt.com/kb/translators/best-practices>. [Pobrano 05.09.2017].

⁸ URL <https://www.youtube.com/watch?v=kJ8dHw8I5z4>. [Pobrano 05.09.2017].

Program działa na zasadzie „separation of concerns”, co znaczy, że tłumaczenie tekstu, organizacja tagów i kontrola jakości (*QA check*) są rozdzielone. Tłumacząc tekst w programie tłumacz nie widzi tagów; organizacja tagów znajduje się w oddzielnej zakładce („Tags” na górze po lewej stronie). Tagi można przeciągać myszką. W oddzielnym oknie (*QA*) są widoczne wszystkie kwestie dotyczące jakości (*quality issues*), na przykład podwójne spacje. Program Lilt ma także funkcję zarządzania projektami.

Tak samo jak program Matecat, Lilt pozwala na rozdzielanie i łączenie segmentów poprzednio rozdzielonych przez niego. Wylicza prędkość tłumaczenia i pokazuje, ile segmentów i wyrazów zostało przetłumaczonych wraz z przewidywanym czasem pracy; nie pokazuje natomiast, ile wyrazów zostało do przetłumaczenia. Lilt nie działa w trybie offline.

Moim zdaniem ten program, jak również program Matecat, jest dosyć łatwy w obsłudze i nie ma wielu funkcji; mógłby być dobrym rozwiązaniem dla początkujących tłumaczy i „wolnych strzelców”, gdyby nie konieczność tłumaczenia podobnych do siebie dokumentów z jednej branży, co jest niezbędne do uczenia systemu opartego na sieciach neuronowych. Lilt różni się od konwencjonalnych programów tym, że polega przede wszystkim na redagowaniu tłumaczenia maszynowego. Nie korzystałam z niego na tyle, żeby dostawać automatyczne tłumaczenie nie wymagające korekty więc kwestia możliwej maksymalnej prędkości tłumaczenia pozostaje otwarta.

4. Inne rozwiązania „w chmurze” – Memosource i SmartCAT9

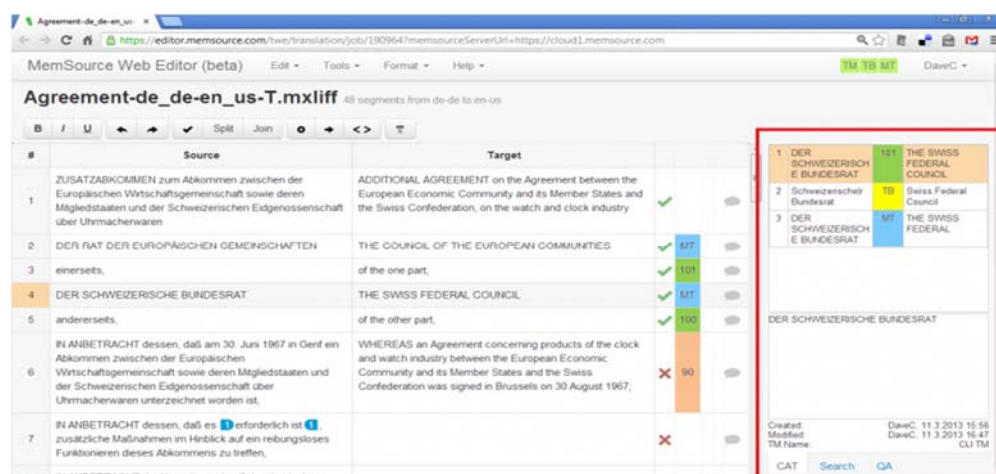
Narzędzia wspomagające tłumaczenie Memosource i SmartCAT, opracowane odpowiednio w Czechach i Rosji, mają podobny do siebie układ graficzny (p. rysunki na następnej stronie): po prawej stronie znajdują się trafienia z pamięci tłumaczeniowej oraz wyszukiwanie w pamięci tłumaczeniowej. Pod spodem w programie Memosource jest bardzo wygodny podgląd oryginału dokumentu; w SmartCAT – komentarze do dokumentu/ segmentu, historia zmian (można więc zobaczyć wszystkie wersje dokumentu) i automatyczna kontrola jakości. Program SmartCAT jest bezpłatny dla tłumaczy, natomiast w programie Memosource można przetłumaczyć w ramach jednego projektu maksymalnie 2 pliki o maksymalnej wielkości 10 Mb każdy. W obu narzędziach można używać Microsoft Translator bezpłatnie z informacją zwrotną.

Z najciekawszych funkcji, których nie mają narzędzia Matecat i Lilt, można wymienić następujące: w niniejszych programach można eksportować dokumenty równoległe (dwujęzyczne) oraz rozdzielać i łączyć wszystkie segmenty (niezależnie od tego, czy zostały one poprzednio rozdzielone przez program czy nie). Narzędzia pozwalają również na stworzenie własnej pamięci tłumaczeniowej z równoległych tekstów, system dopasuje je jednak do siebie automatycznie. Oba narzędzia mają rozbudowaną funkcję *pre-translate*. W Memosource istnieje funkcja autouzupełniania (na podstawie danych z pamięci maszynowej i tłumaczenia maszynowego). SmartCAT,

⁹ Narzędzie SmartCAT jest narzędziem „w chmurze”, ale Memosource ma także aplikację „Editor”, która współpracuje nie tylko z systemem Windows, ale również z systemami Macintosh i Linux. Wszystkie funkcje są jednak dostępne po połączeniu się z Internetem.

oprócz tego, pozwala na podstawianie liczb (trafienia z pamięci tłumaczeniowej, które różnią się od tekstu wejściowego tylko liczbami, zostaną automatycznie skorygowane i będą oznaczone jako 100-procentowe trafienia). W obu programach można wybrać próg wyświetlania trafień z pamięci tłumaczeniowej. Użytkownik programu SmartCAT może wybrać automatyczne zatwierdzenie powtórzeń, co przyspieszy proces tłumaczenia. Niniejsze narzędzia mają także bardziej funkcjonalne glosariusze: glosariusz w programie Matecat rozpoznaje termin niezależnie od wielkości liter i końcówek przypadków, co jest bardzo ważne przy tłumaczeniu w językach słowiańskich. W programie Memsources można wprowadzić informacje o terminie i użyć specjalnego symbolu | (kreski pionowej), żeby oddzielić temat wyrazu od końcówek fleksyjnych.

Użytkownicy programu SmartCAT mogą korzystać ze słowników firmy ABBYY Lingvo poprzez wbudowaną wyszukiwarkę. Jako tłumacz angielsko-rosyjski i francusko-rosyjski, mogę z czystym sumieniem powiedzieć, że to są dobre słowniki w tych parach językowych. Według mnie dużą wadą programu SmartCAT jest płatna usługa rozpoznawania formatów graficznych (takich jak JPEG, DJVU lub PDF), bowiem tłumacze często mają do czynienia z plikami w różnych formatach.

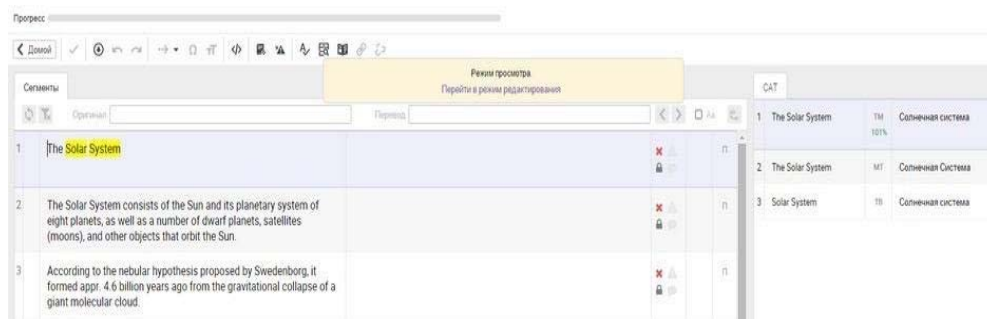


Zdjęcie 3. Ilustracja z Memsource Editor User Manual¹⁰.

Poniżej fragment ilustracji z instrukcji obsługi programu SmartCAT¹¹:

¹⁰ URL https://wiki.memsource.com/wiki/Memsource_Editor_User_Manual. [Pobrano 05.09.2017].

¹¹ URL https://smartcat.ai/Help/corp/ru/translating_a_document_ru_parent.htm. [Pobrano 05.09.2017].



Здjęcie 4. Ilustracja z instrukcji obsługi programu SmartCAT.

Memsource i SmartCAT to zdecydowanie bardziej zaawansowane programy niż Matecat. Są też trochę trudniejsze w obsłudze ze względu na różne funkcje i mogą być nieco większym wyzwaniem dla początkującego tłumacza. Doświadczeni tłumacze jednak zapewne szybko sobie z nimi poradzą, ponieważ te narzędzia są bardzo podobne do popularnych konwencjonalnych programów CAT. Chociaż programy są podobne do siebie i mają również bogatą funkcjonalność, moim zdaniem program Memsource jest bardziej przyjazny użytkownikowi i dlatego bez wątpienia może zastąpić konwencjonalny program w codziennej pracy profesjonalnego tłumacza.

5. Podsumowanie i wnioski

Bez wątpienia można stwierdzić, że narzędzia wspomagające tłumaczenie „w chmurze” mają taką samą podstawową funkcjonalność (zapamiętywanie segmentów, tworzenie glosariuszy, zachowanie formatu tekstu wejściowego) i są w stanie zapewnić płynną pracę zespołową poprzez generowanie plików o uniwersalnych formatach TMX i XLIFF używanych przez inne popularne narzędzia, takie jak na przykład Trados¹².

Najprostszym w obsłudze i najbardziej przyjaznym dla użytkownika z punktu widzenia łatwości w obsłudze oraz dostępności szkoleń i innych informacji dotyczących pracy w programie jest program Matecat. Programy Smartcat i Memsource mają jednak bogatszą funkcjonalność i są zbliżone pod tym względem do konwencjonalnych narzędzi wspomagających tłumaczenie. Program Lilt jest inny niż popularne narzędzia CAT i tłumacz może potrzebować więcej czasu, żeby się do niego przyzwyczaić. Jest to dobre narzędzie tylko pod warunkiem, że tłumacz ma do czynienia z wieloma dokumentami z jednej branży i może zbudować oddzielne pamięci tłumaczeniowej dla każdej dziedziny oraz nie ma nic przeciwko redagowaniu tłumaczenia maszynowego.

Podsumowując, można stwierdzić, że zarówno początkujący, jak również profesjonalni tłumacze mogą znaleźć odpowiednie dla siebie narzędzie CAT „w chmurze”, jeśli z jakiegoś powodu ich wybór padł na tego typu narzędzia (na przykład są użytkownikami systemu MacOS, chcą mieć dostęp do tłumaczeń z różnych komputerów,

¹² Warto wspomnieć, że Trados również ma wersję „w chmurze” — tzw. *SDL Online Editor*.

komputer nie spełnia wymagań sprzętowych do instalacji konwencjonalnego oprogramowania itd.)

Korzystanie z narzędzi w chmurze może jednak budzić pewne wątpliwości co do bezpieczeństwa danych ze względu na ich przechowywanie na zewnętrznym serwerze, mimo że w niniejszych narzędziach używa się specjalnych środków ochrony. Ten temat pozostaje do dalszych badań.

Bibliografia

- Federico, M. et al. (2014), *The Matecat tool*, (w:) Proceedings of COLING 2014, the 25th International Conference on Computational Linguistics: System Demonstrations, Dublin.
- Green S. et al. (2014), *Predictive Translation Memory: A Mixed-Initiative System for Human Language Translation*. (URL <https://idl.cs.washington.edu/files/2014-PTM-UIST.pdf>). [Pobrano 05.09.2017].
- Matecat User manual and installation guide*. (URL https://www.matecat.com/wp-content/uploads/2014/10/MateCatUserManualandInstallationGuide_v3.pdf, s. 4). [Pobrano 22.08.2017].
- Norma PN-EN ISO 17100:2015-06.

Źródła internetowe

- URL https://wiki.memsource.com/wiki/Memsource_Editor_User_Manual. [Pobrano 22.08.2017].
- URL <https://smartcat.ai/Help/>; <https://lilt.com/kb/>. [Pobrano 23.08.2017].

Wpływ kompetencji dyskursywnej na rozwój sprawności translatorskich w zakresie tłumaczenia symultanicznego

Influence of the discourse competence in the development of translation skills in the simultaneous interpreting

Joanna PEDZISZ

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej/ Maria Curie-Skłodowska University

E-mail: joanna.pedzisz@gmail.com

Abstract: Drawing on the concept of discourse competence this paper asks about the possibility of the incorporation of the discourse analysis with the development of the translation skills in the simultaneous interpreting field. The paper sets out to show, how to solve problems arising from the simultaneous interpreting based on lack of knowledge about discourse competence and skills necessary for the discourse analysis.

Keywords: simultaneous interpreting, discourse competence, discourse analysis, translation didactics, translation competence

Wstęp

Celem niniejszych rozważań jest wykazanie możliwości powiązania analizy dyskursu z rozwojem sprawności translatorskich w zakresie tłumaczenia symultanicznego. Uwzględniając ich rodzaj i zakres oraz mając na uwadze umiejętności składające się na kompetencję dyskursywną w artykule tym zaprezentowane zostaną problemy powstałe w procesie tłumaczenia symultanicznego i sposoby ich rozwiązywania. Możliwości i zarazem potrzeby, jakie wynikają z powiązania tych dwóch obszarów sprawności, ujawniły się podczas realizacji pilotażowego badania przeprowadzonego ze studentami lingwistyki stosowanej UMCS w ramach zajęć Tłumaczenie symultaniczne 1. i 2. języka i których kolejne fazy zostaną opisane w kolejnym rozdziale tego artykułu.

1. Opis faz projektu

Pierwsza faza:

Studenci otrzymali informację o kwestiach, z którymi powinni się zapoznać przed tłumaczeniem tekstu wyjściowego. Były to:

1. Szczyt NATO w Warszawie w 2016 roku;
2. Bilateralne stosunki Polska – Niemcy po 1989 roku;
3. Traktat o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy między Polską a Niemcami z 1991 roku.

Zadanie to wpisuje się w fazę przygotowania się do realizacji zadania translacyjnego. Zakłada ona sposoby pozyskiwania, wykorzystania specjalistycznych tekstów paralelnych i ich analizę (zob. J. Pędzisz 2014: 68). Już w tej fazie studenci rozwijają jedną ze sprawności translatorskich w zakresie tłumaczenia symultanicznego, mianowicie konstruowanie hipotez dotyczących umiejscowienia tekstu wyjściowego w konkretnym dyskursie, jego struktury tematycznej lub argumentacyjnej. W tym miejscu warto zaznaczyć, iż rodzaj i zakres sprawności translatorskich w zakresie tłumaczenia symultanicznego zdefiniowane zostały podczas spotkań sekcji translatorskiej w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej UMCS i obejmują one:

1. konstruowanie hipotez dotyczących umiejscowienia tekstu wyjściowego w konkretnym dyskursie, jego struktury tematycznej, argumentacyjnej, składniowej, stylistycznej itd.;
2. identyfikacja słów-kluczy w tekście wyjściowym,;
3. zapamiętywanie i szybkie odtwarzanie informacji (nazwiska, liczby, nazwy własne instytucji/ organizacji, stanowisk), co zakłada trening pamięci krótkiej;
4. antycypowanie na płaszczyźnie struktur gramatycznych, leksyki i płaszczyźnie informacji;
5. opóźnienie tworzenia tekstu docelowego w stosunku do tekstu wyjściowego,
6. selekcja informacji i utrzymanie odpowiedniego stopnia redundancji;
7. przetwarzanie tekstu wyjściowego na potrzeby realizacji zadania translacyjnego (stosowanie syntezy, omisje, kompresje, ekspansje itp.);
8. szybkie przełączanie się z L1 na L2;
9. tworzenie spójnego, poprawnego tekstu docelowego na poziomie morfologicznym, słowotwórczym, syntaktycznym, składniowym, leksykalnym, semantycznym i pragmatycznym;
10. utrzymanie wysokiego poziomu koncentracji w interwałach 20–30 minutowych, podzielność uwagi;
11. zarządzanie stresem;
12. współpraca z innym tłumaczem w kabinie (zob. J. Pędzisz 2014: 68);

Z perspektywy dyskursologa, która w toku tych rozważań jest nie bez znaczenia tzw. „kwestie do przygotowania” to po prostu a) wątek dyskursu (bilateralne stosunki Polska – Niemcy) – to kategoria zaczerpnięta z niemieckojęzycznej Krytycznej Analizy Dyskursu Siegfrieda Jägera, jest jednolity tematycznie i składa się fragmentów dyskursu czyli tekstów, w których podejmowany jest określony temat (zob. S. Jäger 2004: 159, tłum.: J.P.) oraz b) wydarzenia dyskursywne (szczyt NATO i traktat o dobrym sąsiedztwie) definiowane również w Krytycznej Analizie Dyskursu jako wydarzenia medialne nadające kierunek i jakość wątkowi dyskursywnemu, do którego należy i na który wpływa (zob. S. Jäger 2004: 162, tłum.: J.P.).

Studenci podzielili się na trzy grupy i każda z nich podjęła się opracowania w przeciągu tygodnia jednej z wymienionych kwestii. Efekty tego opracowania zaprezentowała na forum. Przy czym słowo „opracowanie” zostanie doprecyzowane podczas opisu kolejnych faz pracy, ponieważ w toku realizacji projektu sposób opracowania przekładał się na jakość tłumaczenia tekstu wyjściowego.

Druga faza:

Podczas zajęć studenci zreferowali z formie pisemnej przebieg opracowania nazwanych wcześniej kwestii. A przytoczone poniżej wypowiedzi dają obraz sposobu pracy studentów ze specjalistycznymi tekstami paralelnymi:

1. (ST1)¹: „Razem z grupą szukaliśmy artykułów na dany temat, później wybraliśmy dwa najważniejsze, z których przygotowaliśmy streszczenie”²;
2. (ST2): „Jestem osobą odpowiedzialną na scalenie tekstu. Reszta grupy wysłała do mnie teksty, a moim zadaniem było stworzenie jednolitego tekstu opowiadającego o wszystkich tekstach”;
3. (ST3): „[...] Wpisałam po prostu temat w wyszukiwarkę, przeczytałam kilka wpisów związanych z tematem i wybrałam ten tekst, który spełniał moje oczekiwania, tj. w miarę krótki, treściwy, przedstawiający podstawowe informacje. Dodatkowo zrobiłam glosariusz do tekstu z najważniejszymi, podstawowymi nazwami własnymi”;
4. (ST4): „Czytanie tekstów paralelnych, wysłuchanie krótkich nagrań w języku niemieckim, próba podsumowania zebranych informacji, wybranie najistotniejszych”;
5. (ST5): „[...] 2. Konsultacja ze specjalistą, 3. Wykonanie treściwych notatek, 4. Opowiedzenie o zagadnieniu na głos”;
6. (ST6): „Szukałyśmy artykułów w Internecie (polskich i niemieckich), szukałyśmy paralelnych informacji, zestawiliśmy je w formie tabelki, zrobiliśmy glosariusz”.

Na podstawie przytoczonych wypowiedzi można stwierdzić, że wykorzystanie i analiza tekstów paralelnych była w miarę efektywna. Tworzenie glosariuszy stanowi dowód na sprawne identyfikowanie przed studentów słów-kluczy, robienie notatek, przygotowanie streszczeń bądź scalanie tekstów wskazuje na umiejętność przetwarzania tekstów i selekcję informacji, natomiast słuchanie tekstów oraz opowiedzenie o zagadnieniu na głos zorientowane jest na zapamiętywanie, odtwarzanie i tworzenie poprawnego treściowo, stylistycznie i gramatycznie tekstu. A zatem już w fazie przygotowawczej studenci rozwijają te sprawności, które wykorzystywane są w zadaniu translatorskim:

1. identyfikacja słów-kluczy w tekście wyjściowym;
2. zapamiętywanie i szybkie odtwarzanie informacji (nazwiska, liczby, nazwy własne instytucji/ organizacji, stanowisk), co zakłada trening pamięci krótkiej;
3. antycypowanie na płaszczyźnie struktur gramatycznych, leksyki i płaszczyźnie informacji;
4. opóźnienie tworzenia tekstu docelowego w stosunku do tekstu wyjściowego;
5. selekcja informacji i utrzymanie odpowiedniego stopnia redundancji;
6. przetwarzanie tekstu wyjściowego na potrzeby realizacji zadania translacyjnego (stosowanie syntezy, omisje, kompresje, ekspansje itp.);

¹ ST= student.

² Student nie wskazuje jednak, według jakich kryteriów dokonał selekcji i wyboru dwóch najważniejszych tekstów.

7. szybkie przełączanie się z L1 na L2;
8. tworzenie spójnego, poprawnego tekstu docelowego na poziomie morfologicznym, słowotwórczym, syntaktycznym, składniowym, leksykalnym, semantycznym i pragmatycznym (zob. J. Pędzisz 2014: 68).

Tak opracowane kwestie grupy zaprezentowały na forum. Przedstawiciel każdej grupy odczytał z kartki zebrane wcześniej informacje. W przypadku szczytu NATO w Warszawie były to: a) główne cele działań sojuszu, b) kto uczestniczył w szczycie NATO w Warszawie, c) jakie decyzje zostały podjęte. Informacje o traktacie o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy objęły natomiast: a) rys historyczny i datę podpisania traktatu, b) sygnatariuszy oraz c) uregulowania, które dokonały się dzięki traktatowi. Bilateralne stosunki polsko-niemieckie po 1989 roku opisane zostały z perspektywy organizacji pozarządowych kształtujących współpracę Polski i Niemiec, ale również wszelkiego rodzaju tarcia na linii Warszawa – Berlin na płaszczyźnie politycznej.

W tym momencie rozważań można przyjąć ponownie optykę dyskursologa. Tak przygotowana kompilacja informacji o wydarzeniach dyskursywnych i wątku dyskursu dowodzi kompetencji dyskursywnej, jaką rozwijają studenci, czyli zespołu m. in. sprawności składających się na wielopłaszczyznową analizę tekstu paralelnego wpisanego w strukturę konkretnego dyskursu, poczynwszy od słów-kluczy poprzez rekonstrukcję struktury tematyczno-rematycznej, aż po strukturę argumentacyjną (zob. J. Pędzisz 2016: 122). Studenci wykazali:

1. umiejętność rozpoznania związków intertekstualnych zaistniałych między tekstami należącymi do tego samego dyskursu bądź wątku dyskursu;
2. umiejętność sytuowania tekstu jako fragmentu dyskursu w strukturze dyskursu;
3. zdolność rozpoznania i nazwania wątku dyskursu i tematów tworzących ten wątek;
4. umiejętność określenia (dalszych, kolejnych, innych) wydarzeń dyskursywnych tworzących wątek dyskursu (tu: bilateralne stosunki Polska – Niemcy: wejście Polski do NATO, interwencja w Iraku, Brexit);
5. umiejętność scharakteryzowania wspólnoty dyskursywnej i zidentyfikowania aktorów dyskursu bądź wątku dyskursu jak osoby, instytucje, państwa itp. (tu: Traktat o dobrym sąsiedztwie: Helmut Kohl, Jak Krzysztof Bielecki jako sygnatariusze, bilateralne stosunki Polska – Niemcy: Fundacja Polsko-Niemieckie Pojednanie, Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży, Angela Merkel, Donald Tusk).

Podczas prezentacji informacji pozostałe grupy słuchały, a tylko pojedyncze osoby notowały daty, wydarzenia i nazwiska, które pojawiły się w odczytywanych tekstach. Biorąc pod uwagę fakt, że każda grupa przygotowała tylko jedną kwestię, a o szczegółach pozostałych dwóch dowiedziały się na zajęciach, tuż przed rozpoczęciem realizacji zadania translacyjnego, ich stopień zaangażowania był raczej niewielki. Również sposób prezentacji informacji (odczytanie z kartki) nie należał do najbardziej skutecznych metod. Tylko jedna grupa przekazała opracowane przez siebie glosariusze innym grupom. I tylko jedna grupa zdecydowała się na wizualizację

referowanych treści w formie prezentacji Power Point. Sytuacja ta skłoniła do wysnuć wniosku, iż integracja wiedzy o wydarzeniach dyskursywnych i wątku dyskursywnym podczas realizacji zadania translacyjnego może przebiegać nie bez problemów.

Trzecia faza:

Tu nastąpiło określenie parametrów danej sytuacji komunikacyjnej jako translacyjnej. Zadaniem studentów było przetłumaczenie dla polskiej telewizji (wybór własny: TVP, TVN24, Polsat News lub inne) konferencji prasowej premier Beaty Szydło i kanclerz Angeli Merkel, jaka miała miejsce 22.06.2016 w Berlinie w ramach polsko-niemieckich konsultacji międzyrządowych. Konsultacje te wpisywały się w obchody 25-lecia podpisania polsko-niemieckiego Traktatu o dobrym sąsiedztwie i przyjaznej współpracy.³ Studenci nie mieli problemu z określeniem specyfiki sytuacji konferencji prasowej i przypisali jej następujące cechy:

1. oficjalna;
2. przebieg zgodny z wcześniej określonym planem;
3. kolejność wystąpień określona: gospodarz wypowiada się jako pierwszy (tu: kanclerz Angela Merkel), następnie gość (tu: premier Beata Szydło), a ostatnią część stanowią pytania od dziennikarzy polskich i niemieckich;
4. treść wystąpień stanowią streszczenia prowadzonych rozmów;
5. wystąpienia cechuje wysoki poziom ogólności;
6. pytania dziennikarzy nie zawsze odnoszą się do wystąpień gościa i gospodarza.

Z perspektywy dyskursologa studenci potrafili określić reguły dyskursywne, zgodnie z którymi podmiot dyskursywny działa, a które ściśle określają „kto, jak, kiedy, komu, w jakiej roli jest w stanie, może i powinien coś powiedzieć” (zob. D. Busse 2008: 66 i nast., tłum.: J.P.).

Czwarta faza:

Tłumaczenie tekstu wyjściowego

Piąta faza:

Studenci zostali poproszeni o dokonanie oceny własnych działań jako tłumacza w tym zadaniu translacyjnym, która nie ograniczałaby się tylko do określenia jakości tekstu docelowego. W związku z tym otrzymali oni ankietę, która obejmowała cztery otwarte pytania:

1. W jaki sposób faza przygotowawcza wpłynęła na proces tłumaczenia tekstu wyjściowego i jakość tekstu docelowego?
2. Co udało się podczas realizacji tego zadania translacyjnego?
3. Co nie udało się podczas realizacji tego zadania translacyjnego?

³ (URL <http://www.tvp.info/25879658/premier-szydlo-spotka-sie-z-kanclerz-merkel>, URL <http://wiadomosci.dziennik.pl/swiat/artykuly/524353,niemcy-premier-beata-szydlo-u-kanclerz-merkel-upomni-sie-o-prawa-polakow-zdjecia.html>). [Pobrano 26.03.2017].

4. Co muszę jeszcze wiedzieć, co muszę przeczytać, by móc poprawić jakość procesu tłumaczenia i jakość tekstu docelowego?

Ankieta ta zakładała samoocenę studenta, ponieważ to właśnie samoocena/ ocena własna prowadzi dalej do wykształcenia sprawności samokontroli, dzięki której student potrafi porównać wykonane zadanie i normy jakościowe określające, czy zadanie zostało wykonane poprawnie i jakie działania dalsze należy podjąć w związku z zaistniałą sytuacją (zob. K. Klimkowski 2011: 101). Umożliwiła ona tym samym rozwój kolejnych sprawności jak: a) dokonywanie ewaluacji procesu uczenia się oraz jego oczekiwanych rezultatów, b) pozytywna ocena swoich sprawności, c) skuteczne określanie czynników warunkujących działania udane i nieudane (zob. B. Moser-Mercer 2008: 16 i nast., tłum.: K. Klimkowski 2011: 106). W oparciu o przytoczone poniżej wypowiedzi możliwe jest wygenerowanie katalogu problemów wynikających po pierwsze z deficytów w obrębie zarówno sprawności językowych funkcyjnych i formacyjnych w zakresie L1 i L2 (zob. F. Grucza 1983, 1993, S. Grucza 2008: 158) oraz sprawności subjęzykowych i niejęzykowych (zob. S. Grucza 2008: 158):

1. Co nie udało się podczas realizacji tego zadania translacyjnego?
 - a. (ST1): „[...] nie udało się stworzyć spójnego tekstu, [...]”;
 - b. (ST4): „[...] nie wszystko było zrozumiałe pod względem merytorycznym [...]”;
 - c. (ST2): „[...] niedokończone zdania, nie udało się zachować wierności tekstowi wyjściowemu [...]”;
 - d. (ST7): „[...] scalanie powtórzeń w jedną całość [...]”;
 - e. (ST8): „[...] w niektórych fragmentach tekstu ciężko było mi zrozumieć, o co chodzi [...]”;
 - f. (ST10): „[...] nie dało się: oddać sensu wypowiedzi, użyć słownictwa specjalistycznego, budować poprawnych zdań po polsku, budować zdań stanowiących sensowną całość, nie pominąć 75% treści tekstu [...]”;
 - g. (ST11): „[...] wielu fragmentów nie przetłumaczyłam w ogóle, część przetłumaczyłam źle z powodu problemów ze zrozumieniem tekstu wyjściowego, dużo wypełniaczy, urwane zdania, problem z płynnością [...]”;
 - h. (ST15): „[...] jeśli nie usłyszałam czegoś, dekoncentrowałam się [...]”;
 - i. (ST17): „[...] nie udało się utrzymać koncentracji przez cały czas i zrozumieć odniesień do konkretnych wydarzeń [...]”.

Tym samym można stwierdzić, że czynnikami warunkującymi działania nieudane były: sprawność językowa w zakresie L1 i L2, percepcja i recepcja tekstu wyjściowego, utrata koncentracji, kontrola takich zjawisk jak intonacja, modulacja głosu, wypełniacze, melodia zdania, selekcja informacji i utrzymanie odpowiedniego stopnia redundancji, przetwarzanie tekstu wyjściowego na potrzeby zadania translacyjnego.

Katalog problemów może zostać poszerzony o niewystarczający stopień integracji wiedzy specjalistycznej o dyskursach, wątkach dyskursów, wydarzeniach dyskursywnych i aktorach dyskursów. Ujawnił się on już w spontanicznych reakcjach stu-

dentów bezpośrednio po zakończeniu tłumaczenia, kiedy studenci zadawali sobie pytania: „O co chodziło z anakondą?”, „Jaki Nord Stream 2?”, „To manewry w Szczecinie czy Czechenii?”.

Natomiast przytoczone poniżej odpowiedzi z ankiety potwierdzają jedynie, że studenci uświadamiają sobie deficyty w wiedzy specjalistycznej o dyskursach w zakresie: a) ich struktury tematycznej, b) terminologii stosowanej w dyskursie, b) grup społecznych uczestniczących w dyskursie, c) argumentacji w danym dyskursie.

2. Co muszę jeszcze wiedzieć, co muszę przeczytać, by móc poprawić jakość procesu tłumaczenia i jakość tekstu docelowego?
 - a. (ST1): „[...] doczytać na temat traktatu i szczytu NATO oraz spotkania obu pań [...]”;
 - b. (ST6): „[...] dobrze byłoby doczytać o kwestii uchodźców, bo tam się pogubiłam, trochę szerzej o NATO i komentarzach niemieckich polityków [...]”;
 - c. (ST5): „[...] byłoby lepiej, gdybym lepiej знаła osadzenie czasowe konferencji – kiedy i w jakich okolicznościach miała miejsce (przed szczytem NATO, jakie były wcześniejsze spotkania, co dokładnie ustalono ws. Nord Stream II) [...]”;
 - d. (ST4): „[...] doinformować się o gazociągu [...]”;
 - e. (ST7): „[...] poszerzenie słownictwa specjalistycznego w zakresie energii [...]”;
 - f. (ST9): „[...] potrzeba lepszej znajomości historii Polski, doczytać o NATO [...]”;
 - g. (ST11): „[...] muszę poczytać więcej nt. stanowisk obu krajów w kwestiach poruszanych podczas konferencji prasowej, np. Brexit, budowa rurociągu [...]”;
 - h. (ST15): „[...] problemem był temat ‘Anakondy’, na który nie wiedziałam nic [...]”;
 - i. (ST17): „[...] muszę czytać regularnie wiadomości [...]”.

2. Podsumowanie badania

Wyniki zaprezentowanego badania dowodzą konieczności włączenia elementów analizy dyskursu do procesu modelowania dydaktyki tłumaczenia symultanicznego, ponieważ ta wpływa bez wątpienia na realizację zadania translacyjnego. Potwierdzają to wypowiedzi studentów odnośnie skuteczności fazy przygotowawczej, w której, jak już zostało to powiedziane, studenci wykazali umiejętności analizy tekstów nie jako jednostkowych efektów działań, ale fragmentów dyskursów, wpisanych w szerszą strukturę, jako, za K. Adamzik (2001: 254, tłum.: J.P.) otwartego zespołu powiązanych ze sobą tematycznie tekstów, wchodzących w relacje wzajemnego nawiązania do treści:

- a. (ST1): „[...] pozwoliła mi mniej więcej zrozumieć, o czym była konferencja [...]”;

- b. (ST6): „[...] dzięki fazie przygotowawczej miałam taki ogólny kontekst, pojawiło się kilka wyrażen (słówek), które znałam z fazy przygotowawczej i które pomogły [...]”;
- c. (ST5): „[...] zdecydowanie pomocna (terminologia) [...]”;
- d. (ST4): „[...] ogólne pojęcie, nazwy projektów, dokumentów i organizacji [...]”;
- e. (ST7): „[...] pomogła w przypadku nazw własnych (urzędy, funkcje) [...]”;
- f. (ST15): „[...] glosariusze i znajomość tematu pomogła mi tłumaczyć [...]”.

Jakie zatem konkretne działania dydaktyczne można podjąć w celu zintegrowanego rozwoju sprawności translatorskich i kompetencji dyskursywnej? Przedstawione propozycje zadań mogą dotyczyć zarówno tekstów paralelnych, z jakimi konfrontują się studenci w fazie przygotowawczej jak i tekstów wyjściowych:

1. zaznaczanie eksplicytnych odniesień w tekstach powiązanych ze sobą tematycznie;
2. nazwanie form eksplicytnych odniesień w tekstach powiązanych ze sobą tematycznie np. cytaty, parafrazy, mowa zależna itp.;
3. tworzenie map myśli porządkujących tzw. dyskursywne pole tematyczne (Busch 2007: 144, tłum.: J.P.) czyli tematy i podtematy tworzące hierarchiczną strukturę tematyczno-argumentacyjną dyskursu;
4. tworzenie tabel porządkujących takie elementy jak: a) temat analizowanego tekstu, b) podtemat analizowanego tekstu, c) temat globalny/ główny, w jaki wpisany jest analizowany tekst, d) kto mówi?: uczestnicy, którzy odnoszą się do tematu, e) co mówi?: kwestie podejmowane przez uczestników, f) jak mówi?: sposób odniesienia się do tematu, rejestr językowy;
5. dopasowanie dyskursywnych stanowisk uczestników dyskursu do nazwanych tematów tworzących wątek dyskursywny lub dyskurs;
6. redagowanie różnych gatunków tekstów pisanych bądź mówionych (streszczenie, raport, protokół, opis, tweet, wiadomość dla radia/ telewizji/ serwisu internetowego), a tym samym przetwarzanie tekstu wyjściowego lub tekstów paralelnych w celu zapamiętywania, odtwarzania i selekcji informacji (nazwiska, liczby, nazwy własne instytucji/ organizacji, stanowisk) (zob. również J. Pędzisz 2016: 124).

Katalog ten pozostaje otwarty i nieostateczny a największym wyzwaniem pozostaje wpisanie wyżej wymienionych zadań w etapy procesu rozwoju sprawności translatorskich w zakresie tłumaczenia symultanicznego.

3. Implikacje dydaktyczne

W nawiązaniu do rozważań dotyczących wewnętrznej struktury zajęć *Tłumaczenie symultaniczne* (zob. J. Pędzisz 2014: 69), zakładające wystąpienie takich elementów jak rozgrzewka, praca z tekstem wyjściowym, tłumaczenie tekstu wyjściowego i ewaluacja/ autoewaluacja, w tym rozdziale podjęta zostanie próba skonstruowania przy-

kładowego scenariusza zajęć, który integruje rozwój sprawności translatorskich w zakresie tłumaczenia symultanicznego i kompetencji dyskursywnej. A dobór zakresu tematycznego wynika z deficytów w wiedzy specjalistycznej, jakie ujawniły się w toku realizacji pilotażowego badania.

Cele zajęć

Student potrafi:

1. konstruować hipotezy dotyczące umiejscowienia tekstu wyjściowego w konkretnym dyskursie, jego struktury tematycznej, argumentacyjnej, składniowej, stylistycznej itd.;
2. identyfikować słowa-klucze w tekście wyjściowym;
3. zapamiętywać i szybko odtwarzać informacje;
4. dokonać selekcji informacji i utrzymać odpowiedni stopień redundancji;
5. przetwarzać tekst wyjściowy na potrzeby realizacji zadania translacyjnego (stosowanie syntezy);
6. szybko przełączać się z L1 na L2.

Przykładowy scenariusz zajęć:

Dyskurs o energii	
Wątek: gazociągi – projekty aktualne i pomysły niezrealizowane	
Temat: Nord Stream i Nordstream 2, project Nabucco	
Rozgrzewka Opis zadania: Studenci słuchają ciągu czterech słów z omawianego wątku dyskursu (tu: gazociągi – projekty aktualne i pomysły niezrealizowane). Jedno słowo nie pasuje do tego ciągu. Studenci mają powtórzyć słowa w określonej kolejności i wskazać słowo, które nie pasuje.	Czas realizacji zadania 25 min.
Praca z tekstem wyjściowym TW1 i TW2 Opis zadania	Czas realizacji zadania
1. Studenci podzieleni są na dwie grupy A i B. Każda grupa słucha innego TW. Podczas słuchania TW1 i 2 studenci robią notatki. Mogą zapisać maksymalnie 15 słów-kluczy ⁴ .	7 min.
2. W oparciu o zanotowane słowa-klucze studenci obu grup sporządzają plan treści wysłuchanych TW1 i 2.	20 min.
3. Grupy wymieniają się notatkami. Na podstawie słów-kluczy oraz planu treści przedstawiciel grupy A prezentuje w formie ustnej syntezę TW2, którego treść zna grupa B. Studenci grupy B korygują ewentualne przekłamania, jakie mogą pojawić się w syntezie. Następnie przedstawiciel grupy B prezentuje syntezę TW1, którego treść zna grupa A. Ta również koryguje ewentualne nieścisłości.	20 min.

⁴ Pod pojęciem słowa-klucze rozumiane są nie tylko pojedyncze słowa, ale również frazy, kolokacje rzeczownik-czasownik, przymiotnik-rzeczownik, liczebnik-rzeczownik itp.

Tłumaczenie TW/ przetworzonego TW (tu: syntezy TW 1 i 2) Opis zadania:	Czas realizacji zadania
1. Studenci w roli prelegentów formułują syntezę TW1 i 2. 2. Pozostali studenci tłumaczą syntezę na język docelowy.	15 min.
Praca z tekstem wyjściowym TW3 Opis zadania:	Czas realizacji zadania
1. Studenci czytają słowa-klucze TW 3 i wyjaśniają ewentualne wątpliwości co do ich znaczeń.	15 min.
2. Studenci słuchają TW3. Po jego wysłuchaniu układają słowa-klucze w kolejności ich występowania w TW3.	20 min.
3. Studenci słuchają TW3 drugi raz.	10 min.
4. Studenci otrzymują pojedyncze zdania, które są nośnikami najważniejszych informacji z TW3 i w których pojawiają się słowa-klucze. Zadaniem studentów jest powiązanie zdań tak, by tworzyły spójny tekst i stanowiły syntezę TW3. Celem tego ćwiczenia jest łączenie zdań za pomocą spójników, tworzenie ciągu tematycznego i logiczne wiązanie treści.	15 min.
Tłumaczenie TW/ przetworzonego TW Opis zadania:	Czas realizacji zadania
1. Powiązane zdania tłumaczone są na język docelowy. Wariant ćwiczenia: studenci tłumaczą przetworzony TW3, a student w roli prelegenta formułuje TW ze zmianą języka (<i>code switching</i>).	15 min.
Przygotowanie do tłumaczenia TW 1, 2 i 3 Opis zadania:	Czas realizacji zadania
1. Studenci tworzą mapę myśli porządkującą tzw. dyskursywne pole tematyczne (Busch 2007: 144, tłum.: J.P.) czyli tematy i podtematy tworzące hierarchiczną strukturę tematyczno-argumentacyjną TW1, 2 i 3. Studenci dopasowują słowa-klucze TW 1, 2 i 3 do nazwanych tematów i podtematów.	30 min.
2. Studenci ponownie słuchają TW1, 2 i 3 i powtarzają to, co słyszą (<i>shadowing</i>). Podczas słuchania i powtarzania sporządzają notatki mające na celu określenie stanowisk wobec projektów Nord Stream i Nord Stream 2 oraz Nabucco, które prezentowane są w TW 1, 2 i 3.	25 min.
3. Studenci uzupełniają mapę myśli i dopasowują stanowiska uczestników debaty o gazociągach do nazwanych tematów tworzących wątek dyskursywny <i>gazociągi – projekty aktualne i pomysły niezrealizowane</i> oraz nazywają uczestników tworzących ten wątek.	20 min.
Tłumaczenie TW 1, 2 i 3 Opis zadania:	
1. Tłumaczenie dyskusji panelowej pt. <i>Sieć gazociągów w Europie: szanse i zagrożenia</i> Studenci przejmują następujące role: Tłumacze (POL->NIEM): 2 osoby Prelegenci: specjaliści i przedstawiciele grup interesów: 5 osób Słuchacze: pozostała część grupy	30 min.

Przebieg dyskusji: Panel przebiega z dwóch fazach. W pierwszej fazie specjaliści i przedstawiciele grup interesów przedstawiają i porównują przed publicznością swoje stanowiska i starają się wypracować wspólne wnioski. W drugiej fazie dyskusji słuchacze zadają pytania. Często specjaliści nie udzielają bezpośredniej odpowiedzi, a pytania są tylko bodźcem do dalszych wypowiedzi.	
Ewaluacja realizowanego projektu w oparciu o zamieszczoną w załączniku 1 ankietę	

Ankieta po realizacji projektu „Dyskusja panelowa pt. Sieć gazociągów w Europie: szanse i zagrożenia”.

1. Jaką rolę przyjąłem/ przyjąłem w zadaniu (odpowiednie zakreślić) : tłumacz, prelegent, słuchacz	
2. Określ stopień autentyczności symulowanego zlecenia!	
1	2
bardzo niski	niski
3	4
średni	wysoki
5	bardzo wysoki
3. Co złożyło się na fakt, iż zlecenie potraktowane/ nie potraktowane (odpowiednie zakreślić) było jako autentyczne? Nazwij przyczyny!	
a.	
b.	
c.	
d.	
e.	
f.	
4. Czy i jak wiedza o temacie ułatwiła mi przygotowanie się do wykonania zadania?	
.....	
.....	
.....	
5. W jakim stopniu ćwiczenia realizowane w ramach zajęć przygotowały mnie do realizacji zadania? Uzasadnij swoją ocenę!	
1	2
3	4
mało pomocne	średnio pomocne
pomocne	bardzo pomocne
.....	
.....	
.....	
6. Nazwij problemy i ich przyczyny pojawiające się podczas realizacji zadania!	
PROBLEM	PRZYCZYNA

Bibliografia

- Adamzik, K. (2001), *Sprache: Wege zum Verstehen*, Tübingen/ Basel.
- Busse, D. (2008), *Diskurslinguistik als Epistemologie – das verstehensrelevante Wissen als Gegenstand linguistischer Forschung*, (w:) I.H. Warnke/ J. Spitzmüller (red.), *Methoden der Diskurslinguistik: Sprachwissenschaftliche Zugänge zur transtextuellen Ebene*. Berlin/ New York, 57–87.
- Grucza, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Grucza, F. (1993), *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, (w:) J. Piontko/ A. Wiercińska (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Poznań, 151–174.
- Grucza, S. (2008), *Dydaktyka translacji. Terminologiczna preparacja dydaktycznych tekstów specjalistycznych*, (w:) J. Lukszyn (red.), *Podstawy technolingwistyki II*. Warszawa, 155–182.
- Jäger, S. (2004), *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung*. Münster.
- Klimkowski, K. (2011), *Antropocentryczna teoria języków ludzkich jako podstawa dydaktyki translacji (na przykładzie programu studiów kształcących tłumaczy kabinowych)*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik. Przegląd/ Review* 4. 95–110.
- Mocer-Mercer, B. (2008), *Skill Acquisition in Interpreting: A Human Performance Perspective*, (w:) *The Interpreter and Translator Trainer* 2(1). 1–28.
- Pędzisz, J. (2014), *Od shadowing'u do projektu – modelowanie dydaktyki tłumaczenia symultanicznego*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik. Przegląd/ Review* 11. 65–74.
- Pędzisz, J. (2016), *Kompetencja dyskursywna a rozwój sprawności językowych: możliwości, perspektywy, wyzwania*, (w:) W. Czachur/ A. Kulczyńska/ Ł. Kumięga (red.), *Jak analizować dyskurs? Perspektywy dydaktyczne*. Kraków, 119–136.

Helmut Glück, *Die Fremdsprache Deutsch im Zeitalter der Aufklärung, der Klassik und der Romantik. Grundzüge der deutschen Sprachgeschichte in Europa (Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart. Bd. 12).* Harrassowitz Verlag, Wiesbaden, 2013, 738 S.

Das hier vorzustellende Werk wurde an der *Arbeitsstelle für die Geschichte des Deutschen als Fremdsprache* der Universität Bamberg erarbeitet und stellt eine Fortsetzung der Monographie des Verfassers von 2002 – *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit* dar. Es ist „ein Beitrag zur Geschichte der Fremdsprache Deutsch und gleichzeitig zur transkulturellen Sprachgeschichte des Deutschen vom späten 17. bis zum frühen 19. Jahrhundert“ (S. 17). „Im Mittelpunkt dieses Buches stehen der Erwerb und die Lehre der Fremdsprache Deutsch, aber auch ihre Verwendungskontexte, ihre Funktionen und ihr Prestige. Es handelt von Kontakten und von Austausch zwischen Sprachen, von sprachlichen Einflüssen, aber auch von Versuchen, sprachliche Einflüsse einzudämmen“ (S. 22). In der *Einleitung* äußert sich der Verfasser auch zu seiner Methodik: „dieses Buch beruht auf der Lektüre, auf dem Studium von Quellentexten und Forschungsliteratur. In großen Passagen ist das Resultat dieser Lektürearbeit die Paraphrase, die reflektierte, selektive, kürzende, zusammenfassende, oft wertende Wiedergabe des Inhalts von Quellentexten und Forschungsbeiträgen“ (S. 18).

Das Buch gliedert sich in drei umfangreiche Teile: Teil I – *Themen*, Teil II – *Personen* und Teil III – *Sprachräume*. Ebenso besteht die Bibliografie aus drei umfassenden Teilen: A. Quellen (S. 541–628), B. Bibliographien und Nachschlagewerke, C. Literatur (631–674). Der Anhang enthält Ortsnamenkonkordanz, Sach- und Personenregister sowie Register der geographischen Namen.

Teil I (33–177) „befasst sich mit sprachhistorischen, systematisch-linguistischen und pragmatischen Aspekten, mit der Frage, welche Eigenschaften eine Beschreibung der deutschen Sprache zu einem Lehrbuch machen, [...]“ (S. 18). Hier werden elf Themenkreise zur Diskussion gestellt, der zweite z.B. stellt Funktionen und Domänen der Fremdsprache Deutsch, der dritte die Amts- und Hofsprache Deutsch und ihre Konkurrenten dar. In Deutschland dominierte das Lateinische in den internationalen Beziehungen, die Höfe in anderen Ländern verwendeten neben dem Lateinischen auch die Landessprachen; die Wahl der Landessprachen variierte jedoch von Land zu Land. H. Glück weist auch darauf hin, dass das Französische erst im 19. Jahrhundert zur Sprache der Diplomatie geworden ist. Im weiteren Abschnitt wird der Aufbau der Grammatiken erörtert: die Morphologie (insbesondere die flektierbaren Wortarten) bildeten den Kernbereich jeder Grammatik. Die Beschreibungssprache war Deutsch, die Grammatiken und Lehrbücher für Deutsch als Fremdsprache haben z.T. auch Lateinisch verwendet, um in mehreren Ländern verwendbar zu sein. Im 9. Unterkapitel wendet sich H. Glück der Typologie der Lehrmaterialien für die Fremdsprache Deutsch zu; neben mehrsprachigen Wörterbüchern, Nomenklatoren (Sachglossaren),

Fachglossaren (als Vorläufern der Fachwörterbücher), den Lerngrammatiken, Gesprächsbüchern sind Fibeln (zum Lesen- und Schreiben lernen) sowie Briefsteller zu erwähnen. Nach der Beschreibung der Anredekonventionen und Titulaturen als Lernstoff wird die Kulturgeschichte im Lehrbuch zum Gegenstand der Analyse. Der Verfasser behandelt hier solche Themen wie die Mädchenbildung im 18. Jahrhundert und der weibliche Fremdsprachenerwerb, die Kavalierstour, Politik und Militär, Krankheit und Tod, *Savoir vivre* im Lehrbuch. Jedes Thema wird zuerst kulturgeschichtlich besprochen und anschließend wird seine Präsenz in den Lehrwerken analysiert. Im Abschnitt „Kavalierstour“ wird z.B. zuerst darauf verwiesen, dass sie „im 17. und frühen 18. Jahrhundert obligatorischer Bestandteil des Bildungsganges adliger und patrizischer Jünglinge“ (S. 145) war. Während deutsche Kavalieri hauptsächli h nach Frankreich und Italien wanderten, gingen diejenigen aus Nord-, Mittel- und Osteuropa nach Deutschland. „Bei den Kavaliersreisen spielte die Konfessionalisierung eine große Rolle“ (S. 146). Es wird auch auf die Rolle des Hofmeisters eingegangen, der als Lehrer, Reiseführer, Aufsichtsperson und Verwalter der Finanzen für diese „grand tour“ engagiert wurde (S. 147). Anschließend behandelt der Verfasser die Kavaliersreise als Lehrbuchthema. In den zweisprachigen Gesprächsbüchern finden sich z.B. Informationen über Reisewege, Postorganisation, Umrechnungstabellen für Währungseinheiten, Maße und Gewichte; außerdem enthalten sie mehrere Dialoge mit vielen landeskundlichen Informationen. Insgesamt wird in diesem Kapitel die in den Lehr- und Gesprächsbüchern behandelte Thematik auf ihre kulturgeschichtliche Dimension, d.h. auf die landes- und kulturkundlichen Inhalte hin, untersucht.

Der II. Teil „Personen“ (179–218) schildert das Werk von vier Personen, die für Deutsch als Fremdsprache im 18. Jahrhundert von großer Bedeutung waren. Matthias Kramer (1640–1727) „war der prominenteste Sprachlehrer Deutschlands in den Jahrzehnten um 1700“ (S. 179). Er wird zu den bedeutendsten Lexikographen gezählt; er war Verfasser von mehreren großen zweisprachigen Wörterbüchern (des Deutschen mit dem Spanischen, Italienischen, Englischen, Niederländischen und Französischen) und Autor von Grammatiken des Italienischen, Französischen sowie der Grammatik des Deutschen für Franzosen und für italienische Lerner. Johann Christoph Gottsched (1700–1766) war ein anerkannter Wissenschaftler, fünfmal Rektor der Leipziger Universität und Verfasser von „Sprachkunst“, einer Grammatik des Deutschen, die mehrere Auflagen hatte und einen großen Einfluss auf weitere Beschreibungen des Deutschen im Ausland ausübte. Aus diesem Grunde wird dieses Werk ausführlich besprochen; H. Glück weist auf Übersetzungen und Bearbeitungen dieser Grammatik hin, so u.a. die russische, französische, dänische Bearbeitung. Für polnische Lerner wurde die Übersetzung ins Lateinische (München 1765) vorgenommen; bald darauf wurde die „Sprachkunst“ ins Polnische übersetzt (Lemberg 1766). Im Ausland wurde diese Grammatik insbesondere im 18. Jahrhundert „zum kanonischen Vorbild“, im „sprachlichen Inland endete die Epoche Gottscheds in der Sprachforschung mit dem Erscheinen von Adelungs ‚umständlichem Lehrgebäude‘ (1782) definitiv“ (S. 204). Johann Christoph Adelung (1732–1806) wurde durch seine Wörterbücher und die Grammatik „Umständliches Lehrgebäude der Deutschen Sprache [...]“ bekannt. Diese Gramma-

tik erlangte „am Ende des 18. Jahrhunderts Einfluss auf die Lehrwerke und Lehrgrammatiken der Fremdsprache Deutsch“ (S. 205). Im Unterschied zu früheren Grammatiken des Deutschen handelt es sich hier um eine deskriptive Grammatik, wobei „Verweise auf die Verhältnisse in den ‚Schulsprachen‘ der Zeit (Lateinisch, Griechisch, Französisch, aber auch schon auf das Englische) ein selbstverständliches Instrument der Beschreibung und Erklärung“ (S. 206) sind. Weniger bekannt in der Germanistik ist Friedrich Eberhard Rambach (1767–1826); er wurde in den Band aufgenommen, da er „das erste Lehrbuch des Deutschen in deutscher Sprache“ (S. 18) für Muttersprachler und Ausländer verfasste.

Der III. Teil (256–516) wurde nach Sprachräumen gegliedert und in 14 – hauptsächlich alle europäischen Sprachräume erfassenden – Kapitel eingeteilt, die nach einem im Prinzip einheitlichen Schema aufgebaut sind. Der bibliographischen Lage (1) sowie der Vorgeschichte und Rahmenbedingungen (2) folgen die Unterkapitel zu Institutionen und Personen (3), zu Lehr- und Gesprächsbüchern für den DaF-Unterricht (4) und Wörterbüchern (5) sowie zu Sprachkontakten (6) und auch zu den auf Deutsch verfassten Lehrbüchern der jeweiligen Landessprache. Jedes Kapitel wird durch eine Zusammenfassung abgerundet.

Im Folgenden konzentriere ich mich auf einen Sprachraum; im Kapitel III.3 *Polen und Litauen* wird zuerst die bibliographische Lage erfasst; hier werden die wichtigsten Monographien erwähnt und stichwortartig charakterisiert, u.a. R. Budziak (2010), H. Glück (1979), H. Glück/ K. Schröder (2007). Im Abschnitt 2 werden u.a. die Einwanderung aus Deutschland seit dem 11. Jahrhundert, die Gründung der Städte nach dem Magdeburger Recht, kommunales Schulwesen in den Städten, die polnischen Teilungen (mit einer Karte) erwähnt. Viel ausführlicher ist der Abschnitt 4 *Lehr- und Gesprächsbücher für den DaF-Unterricht*. Der Verfasser charakterisiert hier skizzenhaft die wichtigsten Lehrbücher (u.a. Jeremias Roter, Nicolaus Volkmar, Johannes Ernesti) und verweist dabei auf seine Bibliographie (H. Glück/ K. Schröder 2007) sowie auf einige Studien polnischer Verfasser. Ein Abschnitt wird Gottsched und seinem Einfluss auf den Deutschunterricht in Polen gewidmet, zumal in der 2. Hälfte des 18. Jahrhunderts „wenigstens 16 Ausgaben von (bearbeiteten) Übersetzungen der „Sprachkunst“ Gottscheds ins Polnische erschienen“ (S. 268). In Anlehnung an R. Budziak (2010) bespricht der Forscher einige dieser Ausgaben und weist darauf hin, dass kontrastive Überlegungen bei einigen Problemen sichtbar sind. Im Unterkapitel III.7 *Lehrbücher des Polnischen, Polnisch für Deutsche* werden die deutschsprachigen Lehrbücher des Polnischen¹ skizzenhaft dargestellt, so z.B. die von Johann Malczowski (Riga 1680), J. Ernesti (Thorn 1689), Johann Karl Woyna (1712), J. Moneta (Danzig 1720), Ch. Coelestin Mrongovius (Königsberg 1805). Insgesamt sind nach Berechnungen des Verfassers zwischen 1700 und 1808 „wenigstens 21 Polnisch-Lehrbücher für Deutsche“ (S. 285) erschienen.

¹ Einige dieser Lehrbücher und Lerngrammatiken des Polnischen wurden von polnischen Germanisten (u.a. von S. Prędota, R. Budziak, A. Frączek, A. Kątny, E. Kucharska) und deutschen Slawisten (E. Worbs) einer tieferen Analyse unterzogen.

Auch zu anderen Sprachen und Räumen in Europa führt H. Glück komprimierte Studien unter Angabe von vielen Quellen zu den einzelnen Themen an, u.a. zu Russland, Estland, Livland und Kurland, Königreich Ungarn, Frankreich, Italien, den Niederlanden, Dänemark und Norwegen, Schweden und Finnland, Großbritannien und seinen Kolonien, Spanien, Portugal und ihren Kolonien. Zusammen mit den früheren Publikationen des Verfassers kann das vorliegende Werk eine gute Grundlage für eine weitere Erforschung der Fremdsprache Deutsch in den einzelnen Ländern und Regionen bilden. Umfangreiche Verzeichnisse der Quellen, die für alle am Thema Interessierten eine reichhaltige Fundgrube darstellen, sowie der einschlägigen Fachliteratur können diesen Einstieg erleichtern. Dieses Werk kann Germanisten und anderen Philologen empfohlen werden.

Literatur

- Budziak, R. (2010), *Deutsch als Fremdsprache in Polen. Sprachbücher aus dem 16. bis 18. Jahrhundert*. Wiesbaden.
- Frączek, A. (2010), *Słowniki polsko-niemieckie i niemiecko-polskie z przełomu XVII i XVIII wieku. Analiza leksykograficzna*. Warszawa.
- Frączek, A. / Lipczuk, R. (2004), *Słowniki polsko-niemieckie i niemiecko-polskie. Historia i teraźniejszość*. Wołczkowo.
- Glück, H. (1979), *Die preußisch-polnische Sprachenpolitik*. Hamburg.
- Glück, H. (2002), *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. Berlin/ New York.
- Glück, H. / Schröder K. (Hrsg.) (2007), *Deutschlernen in den polnischen Ländern vom 15. Jahrhundert bis 1918. Eine teilkommentierte Bibliographie*. Bearbeitet von Y. Pörzgen und M. Tkocz. Wiesbaden.

Andrzej KĄTNY

Uniwersytet Gdański/ University of Gdańsk

E-Mail: filak@ug.edu.pl

Sprawozdanie z konferencji *5th Polish Eye Tracking Conference* (Lublin 21-23.04.2017)

W dniach 21-23 kwietnia 2017 r. w budynku Centrum Transferu Wiedzy Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie odbyła się piąta konferencja poświęcona polskim badaniom okulograficznym. Ze względu na fakt, że przedsięwzięcie to z roku na rok cieszy się rosnącym zainteresowaniem świata naukowego, do wzięcia udziału w jubileuszowej edycji tej konferencji zostali zaproszeni badacze oraz znawcy metodologii okulograficznej z wielu zagranicznych ośrodków zajmujących się tą dziedziną badań. Dlatego też wydarzeniu nadano nazwę „*5th Polish Eye Tracking Conference*”, a językiem roboczym był język angielski. Do czwórki organizatorów poprzednich edycji konferencji: firmy Neuro Device, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Uniwersytetu SWPS oraz Uniwersytetu Warszawskiego dołączył również fiński Uniwersytet w Turku.

W trakcie sześciu sesji tematycznych w ramach konferencji wygłoszono 4 wykłady panelowe, 20 referatów, a w trakcie dwóch sesji posterowych zaprezentowano również 29 posterów poświęconych badaniom eyetrackingowym z różnych dziedzin. Łącznie w konferencji wzięło udział prawie 200 naukowców reprezentujących 12 polskich oraz 8 zagranicznych ośrodków badawczych.

Po oficjalnym otwarciu konferencji przez organizatorów, pierwszym wystąpieniem pierwszego dnia konferencji był wykład Kennetha Holmqvista zatytułowany *What eye-trackers are; types of instruments and their properties*, w którym przedstawione zostały podstawy wnioskowania na podstawie danych zbieranych za pomocą aparatury okulograficznej oraz najczęściej spotykane zalety i mankamenty stosowania urządzeń konkretnych producentów takiego sprzętu. W kolejnym referacie panelu dotyczącego kognicji (*Cognition*), *The stages of planning functional grasps of tools in right- and left-handers – an eyetracking study*, Agnieszka Nowik (w imieniu zespołu: Agnieszka Nowik, Magdalena Reuter, Grzegorz Króliczak, Instytut Psychologii UAM w Poznaniu) przedstawiła wyniki badania porównującego sposób patrzenia na uchwyt oraz „części użytkowe” narzędzi w zależności od kontekstu. Następnie Jukka Hyönä (Uniwersytet w Turku) porównał sposób postrzegania wzrokowego w przypadku wielu poruszających się jednocześnie obiektów w różnych okolicznościach (*Eye movements when tracking multiple moving objects*). W dalszej kolejności Piotr Długiewicz, reprezentujący laboratorium firmy Aero Poznań zaprezentował wyniki badania porównującego szerokość źrenicy w przypadku dwóch typów zadań indeksujących wysiłek poznawczy wykorzystywanych w trakcie egzaminu na licencję pilota (*Validity of the Index of Cognitive Activity, as a measure of cognitive effort – pilot study*). Panel zamknęło wystąpienie Joe MacInnesa (NRU HSE w Moskwie) – *Comparison of temporal models for spatial cuing*, w którym zestawiono ze sobą istniejące modele zachowania badanych w trakcie wykonywania przestrzennych zadań sekwencyjnych sprawdzających orientację danej osoby w przestrzeni.

Po zakończeniu dyskusji panelowej uczestnicy udali się na mały poczęstunek przygotowany w atrium Centrum Transferu Wiedzy KUL. W jego trakcie mieli oni okazję lepiej zapoznać się z badaczami reprezentującymi inne ośrodki oraz w miłej atmosferze uzyskać bardziej szczegółowe odpowiedzi na nurtujące ich pytania, które nie zdążyły zostać omówione w trakcie panelu dyskusyjnego.

Pierwszy panel drugiego dnia konferencji zatytułowany *Nowe Technologie* (New Technologies) otworzył Jan Ober wykładem *Eye movements for problem solving*. Podsumowane w nim zostało 30 lat badań w Pracowni Badań Czynności Okoruchowej Instytutu Biocybernetyki i Inżynierii Biomedycznej PAN oraz o stworzonych w ich trakcie rozwiązaniach okulograficznych. Następnie Agnieszka Fudali-Czyż (w imieniu zespołu Piotr Francuz, Paweł Augustynowicz, Natalia Kopiś z Laboratorium Percepcji i Kognicji KUL) w referacie *Oculomotor parameters in analysis of eye-fixation related potentials (EFRP)* zaprezentowała wyniki badania porównującego odczyty aparatury okulograficznej oraz encefalografu w trakcie oceniania jakości obrazów przez znawców sztuki oraz laików. Możliwości samodzielnie wykonanych okulografów przedstawił Michał Chwesiuk (Politechnika Zachodniopomorska w Szczecinie) w referacie *Do-It-Yourself High Frequency Eye Tracker*. Następnie Jacek Matulewski (UMK w Toruniu, w imieniu zespołu Iga Mościchowska, Bibiana Bałaj, Rafał Linowiecki, Włodzisław Duch) w prelekcji *The development of Gaze Interaction Markup Language (GIML)* zaprezentował właściwości stworzonego przez jego zespół protokołu do tworzenia aplikacji sterowanych za pomocą wzroku. W dalszej kolejności uczestnicy konferencji mogli w ramach panelu dyskusyjnego zadać prelegentom pytania dotyczące wygłoszonych prezentacji. Po zakończeniu dyskusji uczestnicy udali się na przerwę obiadową.

Wykład panelowy pt. *Eye Tracking Measurement of Cognitive Load*, będący wstępem do trzeciego panelu konferencji dotyczącego metodologii (Methodology) wygłosił Andrew Duchowski (Clemson University). Porównane w nim zostały cztery metody okulograficznego analizowania stopnia obciążenia poznawczego bazujące na szerokości źrenicy oraz charakterze ruchów mikrosakadowych. W kolejnym wystąpieniu Paweł Kasprowski (*Gaze Self-Similarity Plots as a useful tool for eye movement analysis* w imieniu zespołu Paweł Kasprowski, Katarzyna Harezlak z Politechniki Śląskiej) przedstawił nową metodę wizualizacji wyników pomiarów aparatury okulograficznej obrazującą jednocześnie zmienną czasu oraz miejsca skupienia wzroku. Metody służące niwelacji „efektu Midasa” występującego w grach sterowanych za pomocą wzroku przedstawili Dominik Chwałowski-Wachtel oraz Marek Młodożeniec (w imieniu zespołu OPI PIW: Cezary Biele, Dominik Chwałowski-Wachtel, Marek Młodożeniec, Anna Niedzielska, Jarosław Kowalski, Paweł Kobyliński, Krzysztof Krejtz, Andrew T. Duchowski) w referacie *Improving Gaze-Control in Games*. Ostatni referat panelu dotyczący badania zastosowania okulografii w geolokacji oraz czytaniu map (*ScanGraph – a tool for scanpath comparison using cliques of simple graphs*) wygłosił Stanislav Popelka (Uniwersytet Palackiego, Olomouc).

Po dyskusji dotyczącej tego panelu uwaga uczestników skupiła się na korytarzu otaczającym salę plenarną, w którym rozwieszone zostały postery przygotowane przez część uczestników konferencji. W trakcie sesji posterowej można było zapoznać

się z wynikami badań przeprowadzonych przez młodych naukowców oraz z projektami badawczymi będącymi jeszcze w trakcie wykonania. Dzięki rozmowom w trakcie trwania tej części konferencji autorzy posterów uzyskali cenne uwagi od doświadczonych badaczy odnośnie tych projektów niejednokrotnie pozwalające spojrzeć z innej perspektywy na własne badania.

Po zakończeniu sesji posterowej rozpoczął się kolejny panel konferencji zatytułowany *Perception / Attention* (postrzeganie / uwaga). W pierwszym wystąpieniu tej części konferencji Raymond Bertram (Uniwersytet w Turku) zaprezentował wyniki badania porównującego strategię patrzenia na zdjęcia rentgenowskie przez doświadczonych radiologów oraz studentów medycyny (*How expertise in radiology changes perceptual processes*). Następnie Adrianna Liczbańska i Milena Kucio (Instytut Psychologii UAM) przedstawiły wnioski płynące z eksperymentu okulograficznego analizującego rozpoznawanie emocji (*Recognising faces in the crowd*). Wyniki badania porównującego sposób patrzenia na twarze ludzi i zwierząt przez wegetarian, wegan oraz osoby jedzące mięso (*Attention to human and animal faces – an eye tracking study among carnists, vegetarians and vegans*) zaprezentował Krzysztof Krejtz (w imieniu zespołu Daria Michalska, Daria Gorotiza, Krzysztof Krejtz, Izabela Krejtz – Uniwersytet SWPS). Obrady drugiego dnia konferencji zakończył panel dyskusyjny z udziałem autorów prelekcji dotyczących postrzegania. Wieczorem drugiego dnia konferencji uczestnicy udali się na kolację integracyjną w hotelu Mercure Lublin Centrum, w trakcie której w mniej oficjalnej atmosferze mogli zapoznać się z innymi badaczami oraz z ich działalnością.

Pierwszym akcentem trzeciego dnia konferencji był wykład Halszki Jarodzkiej (Vrije Universiteit, Amsterdam) dotyczący stanu badań okulograficznych nad procesem nauczania zarówno z perspektywy nauczyciela jak i ucznia (*Keeping an eye on the classroom: How eye tracking helps us to understand and to support teachers and pupil*). W kolejnym wystąpieniu Katarzyna Harezlak (Politechnika Śląska) przedstawiła wyniki badania dotyczącego chaotyczności w zachowaniach okoruchowych (*Chaotic behaviour of Eye Movement Signal*). Następnie Anastasiya Lopukhina (NRU HSE w Moskwie) zaprezentowała wnioski z eksperymentu dotyczącego strategii oglądania obrazka w zależności od słuchanej w tym samym czasie historii (*Eye movement control in the visual world paradigm*). Sposoby postrzegania różnych rodzajów naw kościołów oraz elementów architektury krajobrazu porównała Marta Rusnak (Politechnika Wrocławska) w wystąpieniu *Eye tracker as a research tool for studying architectural heritage*. W dalszej kolejności uczestnicy mogli podzielić się z prelegentami swoimi uwagami dotyczącymi wygłoszonych referatów oraz zadać nurtujące ich pytania odnośnie poruszonych zagadnień, po czym nastąpiła przerwa kawowa połączona z drugą sesją posterową. Była to okazja do zapoznania się ze wszystkimi posterami zaprezentowanymi dnia poprzedniego, ponieważ ze względu na długość pierwszej sesji nie wszyscy mogli mieć na to wystarczającą ilość czasu.

Pierwszym wystąpieniem ostatniego panelu konferencji dotyczącego okulograficznych badań nad językiem (*Language*) był referat Anny Bonek (LELO, IKS UW) zatytułowany *Perception of German administrative acts during translation proces*.

Prelegentka przedstawiła problematykę wykorzystywania parametrów okulograficznych (liczba oraz długość fiksacji) do analizy problemów napotykaných przez studentów podczas tłumaczenia tekstów prawnych z języka niemieckiego na język polski. Tuomo Häikiö (Uniwersytet w Turku) zaprezentował wyniki badania dotyczącego porównania skuteczności używania podziału na sylaby oraz morfemy w trakcie nauki czytania w języku fińskim (*Syllables vs. morphemes in early reading of Finnish*). Następnie w referacie *On visual processing of numbers and its effect on the accuracy of simultaneous interpreting* Paweł Korpal i Katarzyna Stachowiak (Wydział Anglistyki UAM) opisali wyniki eksperymentu, w którym tłumacze symultaniczni w trakcie tłumaczenia byli proszeni o przetwarzanie liczb wyświetlanych na ekranie. Ostatni referat konferencji dotyczący błędów popełnianych w języku ojczystym pod wpływem intensywnej nauki języków obcych (*The influence of intense linguistic training in L2 and L3 on the sensitivity to errors in L1 – an eyetracking study*) wygłosiły Małgorzata Szupica-Pyrzanowska oraz Katarzyna Malesa (ILS UW).

Po dyskusji panelowej, która nastąpiła po tym wystąpieniu, organizatorzy zamknęli obrady V Polskiej Konferencji Eyetrackingowej jednocześnie zapowiadając, okulograficzne wydarzenie naukowe w kolejnym roku kalendarzowym. Na trwający od 14 do 17 czerwca 2018 r. *Warsaw Eyetracking Week* złożą się dwie konferencje: 10. edycja prestiżowego sympozjum ETRA amerykańskiej organizacji Association for Computing Machinery (2018 ACM Symposium On Eye Tracking Research & Applications, <http://etra.acm.org/2018/>), pierwsze, które odbędzie się poza granicami Stanów Zjednoczonych, oraz VI Polska Konferencja Eyetrackingowa połączona z drugą edycją europejskiej konferencji EARLI SIG 27 (27th Special Interest Group of the European Association of Research on Learning and Instruction) dotyczącej badań nad nauczaniem i uczeniem się (<http://konferencjaet.neurodevice.pl>, <https://www.earli.org/node/50>).

Dominik KUDŁA

Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw

E-mail: dominik_kudla@uw.edu.pl