

Lingwistyka Stosowana

Applied Linguistics Angewandte Linguistik

PRZEGLĄD / REVIEW

TOM 11: 2014

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

Redaktor tomu – *dr Monika Płużyczka*
Redakcja językowa – *dr Justyna Alnajjar, dr Monika Płużyczka*
Redakcja techniczna – *dr Justyna Alnajjar, dr Monika Płużyczka*
Skład – *dr Justyna Alnajjar, dr Monika Płużyczka*



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

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

SPIS TREŚCI / TABLE OF CONTENTENCE

ARTYKUŁY / ARTICLES

TRANSLATORYKA / TRANSLATORICS

Anna MAŁGORZEWICZ,

Językowe i niejęzykowe kompetencje tłumacza. Próba zdefiniowania celów translodydaktyki akademickiej/ Linguistic and non-linguistic competences of the translator. An attempt at defining aims of academic translation didactics, 1–10

Karolina BROŚ,

Studenci w dobie Internetu i skomputeryzowanego rynku pracy: jak dostosować studia translacyjne do zmieniających się realiów/ Students on the computer-based translation market: how to reshape translation studies, 11–28

Małgorzata CZARNECKA,

Ekwiwalencja częściowa jako problem w komunikacji międzykulturowej – propozycje pracy projektowej na zajęciach z języka niemieckiego dla zaawansowanych/ Partial equivalence as a problem in intercultural communication – a project work proposal for a German course for advanced learners, 29–42

Bogumił GASEK,

Wielkie słowniki rosyjsko-polskie w dydaktyce przekładu/ Students on the computer-based translation market: how to reshape translation studies, 43–51

Katarzyna JOPKIEWICZ,

Techniki translatorskie w dydaktyce przekładu naukowego/ Translation techniques in the didactics of scientific translation, 53–64

Joanna PĘDZISZ,

Od shadowingu do projektu – modelowanie dydaktyki tłumaczenia symultanicznego/ From shadowing to a project – towards a model of simultaneous interpreting teaching, 65–74

Rafał SZUBERT,

„Niemen i Adyga (współ)szemrzą donośnie”. Metafora jako wyzwanie dla tłumacza/ The Nieman and the Adige (co)murmer sonorously: The metaphor as a challenge for the translator, 75–82

LINGWISTYKA / LINGUISTICS

Magdalena BEDNARCZYK

Klasyfikacje wykrzykników w badaniach polskich i niemieckich/ Classifications of Interjections in Polish and German Linguistics 83–89

Anna ZAGÓRSKA

What is in the entry of a collocational dictionary? 91–101

RECENZJE/ REVIEWS

Elisa Ghia, Subtitling Matters. New Perspectives on Subtitling and Foreign Language Learning, (= New Trends in Translation Studies, Vol. 3), Peter Lang, Oxford etc., 2012, 220 pp. - Kamila CHMIELEWSKA 103–105

Anna MAŁGORZEWICZ

Uniwersytet Wrocławski

Językowe i niejęzykowe kompetencje tłumacza. Próba zdefiniowania celów translodydaktyki akademickiej

Abstract:

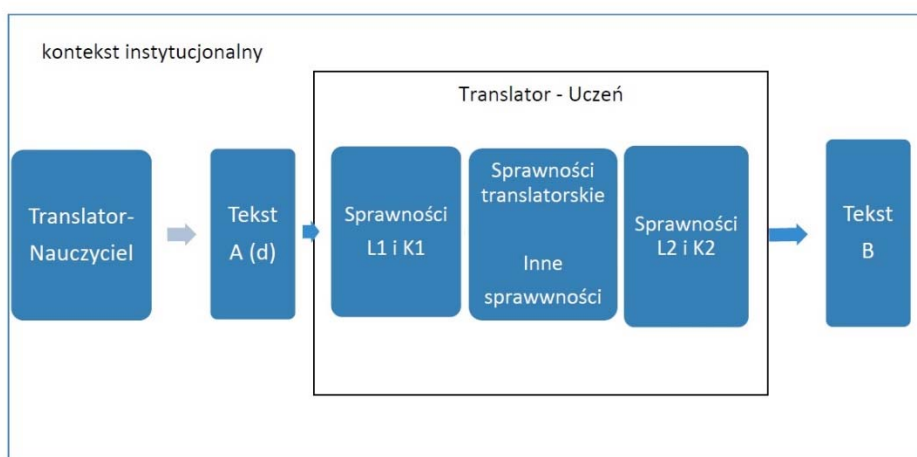
Linguistic and Non-linguistic Competences of the Translator. An Attempt at Defining Aims of Academic Translation Didactics

The results of research on translation processes prove that the mere knowledge of languages, despite common convictions, does not guarantee good quality of the translation. It turns out that properly performed translation tasks require comprehensive strategic actions on the macro- and microlevel. The author of the article makes an attempt at defining the translator's competences, including their knowledge, skills as well as abilities and predispositions, which are significant for translation processes. At the next stage, global and detailed objectives of translation didactics are defined. The author also proposes some didactic solutions. The aforementioned issues are considered in the paradigm of the translation didactics system by Sambor Grucza.

Kompetencje tłumacza są przedmiotem zainteresowania wielu badaczy przekładu, którzy dokonują najczęściej eksplikacji tylko pewnych elementów kompetencji tłumacza w odniesieniu do ograniczonego fragmentu rzeczywistości translacyjnej. Tak dzieje się w przypadku, gdy dane, które służą badaczowi do sformułowania wniosków i postulatów, uzyskiwane są na podstawie analizy tłumaczeń np. pod kątem zachowania ekwiwalencji określonego typu, stosowanych technik tłumaczeniowych lub strategii przekazu międzykulturowego. Ekscerpowane na tej drodze błędy translacyjne definiowane są słusznie jako przejaw deficytów kompetencyjnych tłumacza. Szerokie spektrum rejestrowanych uchybień pozwala badaczom na lokalizowanie ich przyczyn najczęściej w obszarze kompetencji językowej, interkulturowej bądź w zakresie umiejętności korzystania z różnorodnych źródeł informacji. Należy zgodzić się z twierdzeniem, że popełniane błędy są świadectwem niedoskonałej kompetencji, jednakże samych przyczyn powstania błędów należałoby poszukiwać w złożoności rzeczywistości translacyjnej i osobliwościach działań translacyjnych, zarówno na ich makro-, jak i mikropoziomie.

Wgląd w rzeczywiste przyczyny nietrafnych decyzji tłumacza umożliwia zatem uwzględnienie procesualnych parametrów komunikacji translacyjnej w analizach porównawczych tekstu wyjściowego i docelowego na płaszczyźnie ich konceptualnej konstrukcji językowo-znakowej, a nie stricte lingwistyczna analiza tłumaczeń, ignorująca emergentny charakter procesu translacji, jego komunikacyjne uwarunkowania

oraz właściwości tłumacza w momencie dokonywania operacji translacyjnych. Wiarygodnych i rzetelnych informacji na temat kompetencji tłumacza dostarczyć mogą badacze holistycznie traktujący komunikacyjne procesy translacyjne, wykorzystujący metody empiryczne i na ich podstawie formułujący swe wnioski, ponieważ to właśnie wyniki badań empirycznych, których obiektem jest tłumacz, jego właściwości oraz dokonywane przez niego czynności translacyjne w określonej sytuacji komunikacyjnej, są relewantne dla translodydaktyki¹. Celem kształcenia w dydaktyce translacji jest bowiem rozwijanie kompetencji translatorycznej i translacyjnej tłumacza-ucznia, którego postrzegamy jako centralny element układu translodydaktycznego, zaproponowanego przez S. Gruczę (2004), a który powstał w wyniku naniesienia modelu układu translacyjnego (F. Grucza 1998, B. Z. Kielar 1988) na model układu glottodydaktycznego według koncepcji F. Gruczy (1976, 1978):



Schemat 1. Układ translodydaktyczny

Właściwości ucznia definiować będziemy zgodnie z założeniami twórców przedstawionego modelu jako centralne determinanty dydaktyki translacji obok właściwości innych elementów układu translodydaktyki, takich jak: tłumacz-nauczyciel, metoda nauczania i uczenia się translacji, program nauczania translacji, instytucja, w ramach której odbywa się nauczanie translacji, realne możliwości dydaktyczne tej instytucji oraz teksty jako materiały dydaktyczne.

Właściwości ucznia oraz ich kształtowanie należy rozpatrywać w odniesieniu do całej sieci właściwości pozostałych determinantów dydaktyki translacji i dynamicznych relacji zachodzących między nimi.

Do zasadniczych kompetencji tłumacza należą kompetencja językowa w zakresie języka wyjściowego i docelowego, kompetencja interkulturowa oraz kompetencja komunikacyjna, rozumiana jako zespół umiejętności czynnego uczestnictwa w aktach komunikacji mownej. W przypadku kompetencji językowej chodzi o zinternalizowane w mózgu tłumacza systemy reguł operacyjnych, znajomość form wyrażeniowych – morfemowych, leksemicznych, zdaniowych i tekstowych – oraz o umiejętności zasto-

¹ Termin zaproponowany przez M. Płużyczkę (zob. 2009, 2011).

sowania ich funkcji semantycznych i kulturowych (S. Grucza 2010: 45) w procesach tworzenia aktu komunikacji translacyjnej. Szczególną rolę odgrywa tzw. kompetencja tekstowa, którą za J. Żmudzkim (2013: 180) rozpatrujemy w kontekście kognitywnej rekonstrukcji/ rekonceptualizacji tekstu wyjściowego oraz jako umiejętność projekcji uzyskanego idiokognitywnego konstruktów na język docelowy, kulturę docelową, aktualizowany obszar dyskursywny, czyli umiejętność przetworzenia, przeprofilowania i przystosowania tekstu docelowego do jego skutecznego zafunkcjonowania w odniesieniu do jego konkretnego adresata. Niewątpliwie funkcję nadrzędną w triadzie wymienionych kompetencji odgrywa translacyjnie nacechowana kompetencja komunikacyjna, która występuje w interdependencyjnych związkach z pozostałymi kompetencjami. Translacyjną kompetencję komunikacyjną konstytuują umiejętności pragmatyczno-kooperatywne, umożliwiające wykonanie zadania translacyjnego zgodnie z jego komunikacyjnymi celami, a które z kolei jest możliwe dzięki skutecznemu przeprofilowaniu struktury konceptualnej tekstu wyjściowego w zakresie funkcjonalno-pragmatycznym (J. Żmudzki 2010: 181).

Rozszerzony przez J. Żmudzkiego (2005, 2006, 2008a, 2008b, 2008c, 2009) właśnie o kategorię zadania translacyjnego model układu translacyjnego nakazuje definicję translacyjnej kompetencji komunikacyjnej uzupełnić o komponent jej strategicznego ukierunkowania, które przejawia się w świadomym i planowym sterowaniu procesami i skutecznymi komunikacyjnie działaniami translacyjnymi. Na strategiczny charakter operacji translacyjnych zwrócili uwagę również inni badacze translacji, m.in. H. G. Hönic i P. Kussmaul (1982), H.P. Krings (1986), odnosząc strategię translacyjne do uświadomionych, przemyślanych planów rozwiązywania problemów tłumaczeniowych. Strategiczne zachowania tłumacza są w ujęciu tych badaczy ukierunkowane na rozwiązywanie problemów, będących przeszkodą w skutecznej realizacji operacji i czynności translacyjnych zarówno na ich makro-, jak i mikropoziomie. Za istotne dopełnienie koncepcji strategicznego rozwiązywania problemów translacyjnych można uznać włączenie aspektu zachowań decyzyjnych tłumacza, będących przedmiotem badań m.in. W. Wilssa (2000, 2008), grupy PACTE (2007) i polskiej badaczki M. Piotrowskiej (2007). Akt translacji w zaproponowanym rozszerzeniu obszaru badanej rzeczywistości należy traktować jako proces decyzyjny, konstytuujący się w wyniku zaistnienia szeregu wzajemnie determinujących się rozstrzygnięć dokonanych przez tłumacza.

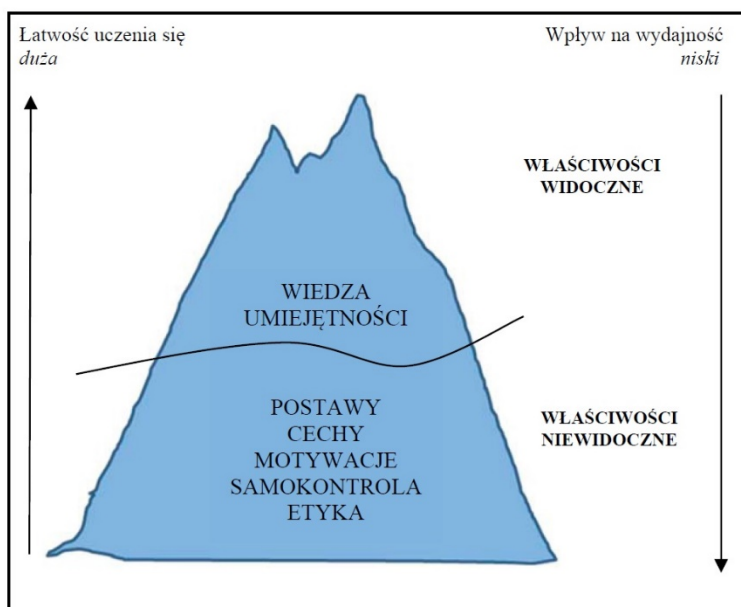
Kształtowanie kompetencji strategiczno-komunikacyjnej utożsamianej przez J. Żmudzkiego (2013: 182) z „koncepcją skierowaną w swej istocie na optymalne rozwiązanie zadania komunikacyjnego przy pomocy zadaniowo wyprofilowanych tekstów”, u podstaw której leżą zachowania decyzyjne tłumacza, w świetle poczynionych ustaleń należałoby określić jako główny cel kształcenia w ramach translodydaktyki, a pozostałe elementy kompetencji tłumacza uznać za nieodzowne fundamenty dla budowania i funkcjonowania tejże kompetencji.

Trzeba zauważyć, że wyłonienie w obszarze procesów poznawczych tłumacza kategorii problemu implikuje istnienie również zautomatyzowanych operacji i działań translacyjnych, dokonywanych w sposób rutynowy, często niekontrolowany, które również powinny być przedmiotem zainteresowania dydaktyków translacji w kontekście rozwijania translacyjnej kompetencji strategiczno-komunikacyjnej tłumacza. War-

to zwrócić uwagę na fakt, że skuteczność wszelkich posunięć translacyjnych uzależniona jest od rezultatów świadomych bądź nieświadomych procesów mentalnych tłumacza ukierunkowanych na zrozumienie tekstu wyjściowego oraz efektywnego, celowego, zgodnego z komunikacyjnymi celami zadania translacyjnego, stymulowania powstawania znaczeń w systemie mentalnym odbiorcy tekstu przekładu. Spostrzeżenie to zyskuje na wadze, jeżeli przyjmimy, że znaczenie generowane w mentalnej sferze mózgu jest subiektywną konstrukcją uzależnioną od indywidualnej struktury kognitywnej ludzkiego umysłu. Procesy powstawania znaczeń w umyśle człowieka są warunkowane takimi właściwościami, jak: zdolności poznawcze, asocjacyjne, kreatywność i intuicja. Wymienione właściwości wspierają również strategicznie ukierunkowane czynności komunikacyjne tłumacza na makropoziomie tworzenia aktu porozumienia między uczestnikami komunikacji translacyjnej. Istotną rolę w realizacji tych działań pełnią także postawy, motywacje, przekonania samego tłumacza.

W konsekwencji poczynionych ustaleń pojawia się pytanie, jakie specyficzne właściwości w wymienionych obszarach warunkują osiągnięcie adekwatnego poziomu translacyjnej kompetencji strategiczno-komunikacyjnej.

Przyjrzyjmy się układowi komponentów kompetencji indywidualnej, który można przedstawić, odwołując się do metafory „góry lodowej” wykorzystywanej przez Spencerów (L. M. Spencer/ S. M. Spencer 1993):



Schemat 2. Kompetencja indywidualna (wg L. M. Spencer/ S. M. Spencer 1993)

Zobrazowane poziomy kompetencji różnią się pod względem dostępności. Ze wnętrne elementy (widoczne, dostępne) kompetencji to właściwości, na które łatwiej jest wpłynąć, natomiast elementy wewnętrzne (niewidoczne, ukryte) kompetencji to właściwości, które trudniej jest modyfikować i rozwijać. Spostrzeżenie to zyskuje na wadze, jeżeli jednocześnie za obowiązujące przyjmujemy ustalenie Spencerów, iż to

właśnie te niejawne elementy kompetencji mają zasadniczy wpływ na wydajność realizowanych zadań. W przypadku pierwszych o „ich istnieniu wnioskujemy na podstawie zachowania, które można poddać obserwacji” (A. Wojtczuk-Turek 2010: 39). Obserwowalne przejawy wiedzy i umiejętności „mają związek z wykonywanymi zadaniami i (...) mogą być doskonalone w następstwie procesów uczenia się. (...) (U) ich podstaw występują pewne cechy osobowości czy zdolności, którymi można tłumaczyć chociażby różnice indywidualne w zakresie ich nabywania” (A. Wojtczuk-Turek 2010: 39, 44). Postawy, według W. Wilczyńskiej (2008: 7), ale również motywacje, cechy i predyspozycje, wyznaczają „bezpośrednie środowisko psychiczne”, w jakim będzie przebiegać nauka.

Założenia Spencerów (1993) znajdują potwierdzenie w naszych doświadczeniach związanych z konstruowaniem programów kształcenia opartych na Krajowych Ramach Kwalifikacji. Okazuje się bowiem, że efekty kształcenia w zakresie wiedzy i umiejętności są nie tylko łatwiejsze do zdefiniowania. Mniej trudności sprawia również dobór metod dydaktycznych i weryfikacji efektów kształcenia w przeciwieństwie do kompetencji społecznych, w zakresie których KRK zdefiniowały m.in. postawy, cechy, motywacje. W przypadku ukrytych właściwości, problemów przysparza również zaproponowanie metod kształcenia, form socjalnych i wykorzystywanych środków dydaktycznych. Z wyzwaniem tym powinna zmierzyć się translodydaktyka w sposób szczególny, ponieważ, jak już uznaliśmy, profilowanie tych właściwości powinno stanowić zawsze obecny, nieodłączny względem wiedzy i umiejętności cel kształcenia.

Słuszność powyższego założenia potwierdzają wyniki badań empirycznych, których obiektem były procesy poznawcze tłumaczy (por. G. Hansen 2006, A. Małgorzewicz 2012). Znajdujemy w nich niezbite dowody na to, iż właśnie postawy, motywacje, predyspozycje i zdolności, cechy osobowościowe mają zasadniczy wpływ na efektywność działań translacyjnych. Poczynione obserwacje uprawniają nas do sformułowania wniosku, iż to pod wpływem tych właściwości kształtuje się autonomia tłumacza, przejawiająca się w samodzielnym rozwiązywaniu problemów translacyjnych i podejmowaniu decyzji zarówno na poziomie tworzenia aktu komunikacyjnego realizowanego w zgodności z translacyjnym celem komunikacyjnym, jak i na poziomie mentalnych operacji i procesów przetwarzania informacji językowych w fazie rozumienia, tłumaczenia i produkcji tekstu docelowego. Podejmowane działania, ich właściwości, wybór takich czy innych narzędzi i metod dochodzenia do ostatecznych rozwiązań translacyjnych determinowane są przez takie czynniki, jak m.in.: odwaga, pewność i rozważa w podejmowaniu decyzji, poczucie odpowiedzialności za dokonane wybory, empatia w stosunku do pozostałych uczestników komunikacji translacyjnej, zdolność do samokrytyki, refleksyjność, samoświadomość i ugruntowane przekonania odnośnie swojej roli i miejsca jako tłumacza w translacyjnej rzeczywistości, elastyczność, otwartość, kreatywność, intuicja, wrażliwość i ciekawość poznawcza, wrażliwość językowa i kulturowa. O ile w grupie tłumaczy profesjonalnych te translacyjnie relewantne cechy są na ogół w zadowalającym stopniu reprezentowane, to w grupie początkujących tłumaczy w ich zakresie odnotowano znaczne deficyty (por. A. Małgorzewicz 2012).

Wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów wskazują m.in. na ich niewystarczająco rozwiniętą kreatywność, niedostateczną płynność asocjacyjną, ograniczoną

wrażliwość poznawczą, językową i interkulturową. Rezultaty badań wykazały, iż braki te krępują np. mentalne procesy inferowania. Z drugiej strony zaobserwowano również deficyty w sferze monitoringu rezultatów tych procesów i ich translacyjnej przydatności oraz brak zdecydowania w dokonywaniu wyboru pomiędzy tentatywnymi rozwiązaniami problemów translacyjnych. W przeprowadzonych badaniach dostrzeżono ponadto trudności już w samym identyfikowaniu problemów translacyjnych, co może świadczyć o ograniczonej świadomości metajęzykowej, międzyjęzykowej i inter- i transkulturowej. Warto zwrócić uwagę na fakt, że w przypadku postulowanej kompetencji językowej nie chodzi wyłącznie o wysoki poziom opanowania tych umiejętności w zakresie języka wyjściowego i docelowego, ale również o kompetencję interlingwalną i świadomość metajęzykową. Kompleksowość zdefiniowanych czynności wymaga odniesienia kryterium metaświadomości również do kompetencji inter- i transkulturowej, którą konstytuują nie tylko wiedza i umiejętności w odrębnych odniesieniach do kultury wyjściowej i docelowej, ale przede wszystkim umiejętności podejmowania adekwatnych działań translacyjnych w kontakcie tych kultur, a właściwie w komunikacyjnych kontaktach ich reprezentantów.

W badaniach właściwości działań translacyjnych dokonanych przez studentów zarejestrowano również brak krytycznego podejścia wobec proponowanych rozwiązań przez zewnętrzne źródła, co skutkowało rezygnacją z ewentualnych modyfikacji czy weryfikacji. Generalnie swoje decyzje studenci podejmują najchętniej na poziomie najmniejszych jednostek przetwarzania językowego, ignorując komunikacyjne uwarunkowania przetwarzanego tekstu i jego makropoziomu. W takim postępowaniu przejawia się brak globalnego (makrostrategicznego) podejścia do zadania translacyjnego oraz brak gotowości do wzięcia odpowiedzialności za stworzenie takiego translatu, który mógłby zapewnić sprawne funkcjonowanie komunikacji translacyjnej. Zasadniczą przyczyną chybionych rozwiązań zadania translacyjnego jest brak jakiegokolwiek strategicznego planu postępowania opartego na autonomicznych działaniach i decyzjach, podjętych w kontekście holistycznie rozpatrywanej komunikacji translacyjnej i w oparciu o ugruntowaną świadomość własnej roli jako tłumacza.

W odniesieniu do zadań translodydaktyki warto zauważyć, że autonomiczność dokonywanych czynności translacyjnych konstytuuje się wraz z nabywanym doświadczeniem, w ścisłej relacji z posiadaną wiedzą. W przypadku tłumacza jest to wiedza z różnych obszarów, m.in. z zakresu translacyjnie relewantnych procesów poznawczych, dotycząca systemów językowych, kultur reprezentowanych przez uczestników komunikacji translacyjnej, właściwych tym kulturom konwencji komunikacyjnych, tekstowych, sposobów rozwiązywania problemów translacyjnych, możliwości dotarcia do informacji niezbędnych dla dokonania przekładu, rzeczywistości, do której odnosi tekst wyjściowy i aktualnej rzeczywistości komunikacji translacyjnej. Istotną rolę w kształtowaniu postawy autonomicznej odgrywa ponadto akcentowana już metawiedza związana ze świadomością w zakresie posiadanej wiedzy lub niewiedzy w danym obszarze. Świadomość językowa, kulturowa, międzyjęzykowa, interkulturowa i poznawcza tłumacza gwarantuje nie tylko skuteczność komunikacyjną, ale też pewność i zdecydowanie w profesjonalnym działaniu, respektującym właściwości językowe, kulturowe i poznawcze wszystkich uczestników komunikacyjnego aktu translacji.

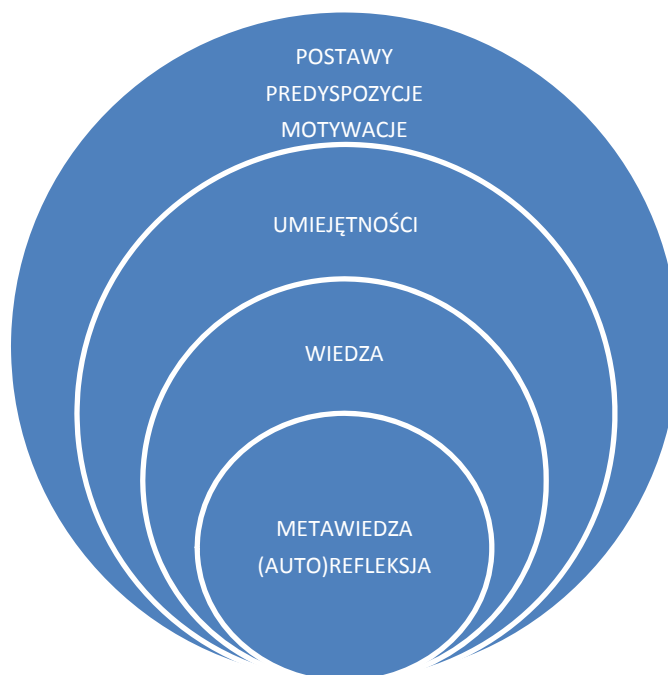
W świetle poczynionych ustaleń za jeden z celów kształcenia translodydaktyki należałoby uznać rozwijanie refleksyjnych i autorefleksyjnych operacji translacyjnych – opartych na zdefiniowanych translacyjnie relewantnych rodzajach świadomości. Translodydaktyka powinna ponadto wspierać rozwijanie refleksyjnej wielojęzyczności i wielokulturowości.

Rozwijanie refleksyjności translatorów-uczniów oraz ich translacyjnie relewantnych właściwości wspierają niewątpliwie ćwiczenia dydaktyczne wyprofilowane zadaniowo, które motywują do podejmowania autonomicznych decyzji, przy jednoczesnym respektowaniu czynników całościowo rozpatrywanej komunikacji translacyjnej. Warto dostrzec, że kryteria stawiane zadaniom dydaktycznym, czyli „zaplanowan(y)m działani(om), zgodn(y)m z założeniami i celami kształcenia, w wyniku któr(ych) uczący się nabywa określoną wiedzę, umiejętności lub kształtuje swą osobowość” (W. Kojs 1985: 125), skutecznie są spełniane przez właściwości realnych zadań translacyjnych i to właśnie tego typu zadania powinny znaleźć centralne miejsce w translodydaktyce akademickiej. Argumentów przemawiających za angażowaniem uczniów-translatorów w rzeczywiste wyzwania dostarczają również badania psychologów dotyczące kształcenia twórczych dyspozycji (D. J. Treffinger 1980). Okazuje się bowiem, że postulowana kreatywność najefektywniej rozwijana jest w procesach rozwiązywania autentycznych problemów (A. Wojtczuk-Turek 2010: 105). Aktywności prowadzące do skutecznego pokonywania realistycznych problemów wpływają również na rozwijanie intuicji (por. W. Okoń 1992: 80). W autentycznym działaniu dokonuje się także optymalny dobór strategii, mających na celu pokonywanie trudności w uczeniu się, na co w odniesieniu do dydaktyki języków obcych wskazuje W. Wilczyńska (1999).

Nieodłączny element tłumaczenia przedłożonego do oceny powinny stanowić dokumentacje bądź komentarze do tłumaczenia, które umożliwiają wgląd w poszczególne etapy procesu tłumaczenia, zidentyfikowane problemy translacyjne, użyte do ich rozwiązania narzędzia i metody. W dokumentacjach transparentne stają się przekonania, motywacje i związane z nimi postawy translatorów-uczniów, które w zależności od ich pozytywnego lub negatywnego wpływu na efektywność działań translacyjnych mogą być przez tłumacza-nauczyciela wzmacniane lub osłabiane.

Wdrożenie autentycznych zadań translacyjnych w ramach zajęć z translacji sprzyja konstruowaniu doświadczenia translatorów-uczniów w zakresie kompleksowych, komunikacyjnych działań translacyjnych wyprofilowanych strategicznie, natomiast wymóg przedstawienia argumentacji podjętych decyzji, drogi do tych decyzji prowadzącej, wpływa korzystnie na rozwój zasobów metawiedzy tłumacza-ucznia, jego refleksyjności i na konstytuowanie się jego własnego obrazu jako tłumacza.

W ramach niniejszego artykułu omówione zostały właściwości tłumacza o charakterze uniwersalnym, czyli te, które wspierająco wpływają zarówno na powodzenie translacji ustnej, jak i pisemnej. Nie została natomiast przedstawiona szczegółowa typologia umiejętności tłumacza, która powinna uwzględnić rozróżnienie na umiejętności właściwe tłumaczowi ustnemu i pisemnemu. Podobny podział należałoby zastosować w odniesieniu do wiedzy oraz predyspozycji, cech, postaw i motywacji. Zdefiniowanie właściwości tłumacza ustnego i pisemnego być może mogłoby ułatwić schematyczne zestawienie komponentów kompetencji, które przedstawia następująca grafika:



Schemat 3. Komponenty kompetencji

Translodydaktyka wymaga również określenia wymogów odnośnie właściwości tłumacza-nauczyciela, który byłby w stanie realizować zdefiniowane w programie nauczania efekty kształcenia. Błędnym wydaje się bowiem przekonanie, że rolę tę może pełnić profesjonalny tłumacz bez odpowiedniego przygotowania w zakresie translodydaktyki lub znakomity glottodydaktyk bez doświadczenia w zakresie tłumaczeń.

Bibliografia

- Grucza, F. (1976), *Lingwistyczne uwarunkowania glottodydaktyki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a lingwistyka*. Warszawa. 7–25.
- Grucza, F. (1978), *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 1. 29–44.
- Grucza, F. (1998), *Wyodrębnienie się, stan aktualny i perspektywy świata translacji oraz translatoryki*, (w:) *Lingua legis* 6. 2–12.
- Grucza, S. (2004), *Dydaktyka translacji. Terminologiczna preparacja dydaktycznych tekstów specjalistycznych*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Leksykografia terminologiczna – teoria i praktyka*. Warszawa. 243–267.
- Grucza, S. (2010), *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 2. 41–68.
- Hansen, G. (2006), *Erfolgreich übersetzen. Entdecken und Beheben von Störquellen*. Tübingen.

- Hönig, H.G./ P. Kussmaul (1982), *Strategie der Übersetzung: ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen.
- Kielar, B. Z. (1988), *Thumaczenia i koncepcje translatoryczne*. Wrocław et al.
- Kojs, W. (1985), *Szkie do teorii zadań dydaktycznych*, (w:) Chowanna 2-3. 125.
- Krings, H.P. (1986), *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht. Eine empirische Untersuchung zur Struktur des Übersetzungsprozesses an fortgeschrittenen Französischlernern*. Tübingen.
- Małgorzewicz, A. (2012a), *Die Kompetenzen des Translators aus kognitiver und translationsdidaktischer Sicht*. Wrocław.
- Okoń, W. (1992), *Słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Pacte-Gruppe (2007), *Zum Wesen der Übersetzungskompetenz – Grundlagen für die experimentelle Validierung eines Ük-Modells*, (w:) G. Wotjak (red.), *Quo vadis Translatologie? Ein halbes Jahrhundert universitäre Ausbildung von Dolmetschern und Übersetzern in Leipzig. Rückschau, Zwischenbilanz und Perspektiven aus der Außensicht*. Berlin. 327–342.
- Piotrowska, M. (2007), *Proces decyzyjny tłumacza. Podstawy metodologii nauczania przekładu pisemnego*. Kraków.
- Płużyczka M. (2009), *Dydaktyka translacji – rozważania terminologiczne*, (w:) *Przeгляд Glottodydaktyczny* 26, 195–200.
- Płużyczka, M. (2011), *Wybrane trudności translacyjne a proces translodydaktyczny*, (w:) S. Piotrowski (red.), *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych*. Lublin, 88–97.
- Spencer, L.M./ S.M. Spencer (1993), *Competence at Work. Models for Superior Performance*. New York.
- Treffinger, D.J. (1980), *Encouraging Creative Learning for the Gifted and Talented*. Ventura, CA.
- Wilczyńska, W. (1999), *O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa – Poznań.
- Wilczyńska, W. (2008), *Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej*, (w:) *Języki obce w szkole* 6. 5–15.
- Wilss, W. (2000), *Wandlungen eines Instituts. Vom „Dolmetscherinstitut“ zur „Fachrichtung Angewandte Sprachwissenschaft sowie Übersetzen und Dolmetschen“ der Universität des Saarlandes*. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Wilss, W. (2008), *Übersetzen als wissensbasierter Entscheidungsprozess*, (w:) H.P. Krings/ F. Mayer (red.), *Sprachenvielfalt im Kontext von Fachkommunikation, Übersetzung und Fremdsprachenunterricht*. Berlin. 63–76.
- Wojtczuk-Turek, A. (2010), *Rozwijanie kompetencji twórczych*. Warszawa.
- Żmudzki J. (2005), *Transferprozesse und Typen beim Vollzug des Konsektivdolmetschens*, (w:) G. Antos/ S. Wichter (red.), *Transferwissenschaft. Wissenstransfer durch Sprache als gesellschaftliches Problem*. Berlin/ New York/ Wien/ Zürich. 251–264.
- Żmudzki, J. (2006), *Texte als Gegenstände translatorischer Forschung*, (w:) F. Grucza (red.), *Texte Gegenstände germanistischer Forschung und Lehre. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten 12.-14. Mai 2006*. Toruń/ Warszawa. 41–61.

- Żmudzki, J. (2008a), *Das Problem des Übersetzens im Deutschunterricht. Fortsetzung einer Diskussion*, (w:) J. Janoszczyk/ L. Krzysiak/ J. Żmudzki (red.), *Deutsch lernen und Lehren mit Lehrwerken. Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft*. Lublin. 99–115
- Żmudzki, J. (2008b), *Intermedialität in der Translation*, (w:) K. Myczko/ B. Skowronek/ W. Zabrocki (red.), *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa. Tom jubileuszowy z okazji 70. Urodzin Profesora Waldemara Pfeifera*. Poznań. 333–342.
- Żmudzki, J. (2008c) *Ein holistisches Modell des Konsektivdolmetschens*, (w:) B. Lewandowska-Tomaszczyk/ M. Thelen (red.), *Translation and Meaning. Part 8*. Maastricht. 175–183.
- Żmudzki, J. (2009), *Text(e) aus der Translationsperspektive – einige ausgewählte Aspekte*, (w:) W. Czachur/ M. Czyżewska/ A. Frączek (red.), *Wort und Text. Bestandesaufnahme und Perspektiven*. Warszawa. 85–91.
- Żmudzki, J. (2010), *Transfer eksplikatywny w tłumaczeniu konsekutywnym – próba typologizacji*, (w:) S. Grucza/ A. Marchwiński/ M. Płużyczka (red.), *Translatoryka. Koncepcje – Modele – Analizy*. Warszawa. 180–198.
- Żmudzki, J. (2013), *Holizm funkcjonalny w perspektywie translatoryki antropocentrycznej*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 8. 177–187.

Karolina BROŚ

Uniwersytet Warszawski

Studenci w dobie Internetu i skomputeryzowanego rynku pracy: jak dostosować studia translacyjne do zmieniających się realiów

Abstract:

Students on the Computer-Based Translation Market: How to Reshape Translation Studies

Nowadays it is hard to imagine a translator without a computer and Internet resources. The market is increasingly specialised, requiring not only proficient language and translation skills, but also advanced IT and localisation tools knowledge. At the same time, it is expected that university graduates enter the market with proper training, practical skills and technological background. Although Polish universities have been trying to make a step forward in this domain, there is still a considerable mismatch between the university offer and the prerequisites graduates have to fulfill in order to find a job. This problem has been raised by several researchers from Europe and beyond, some of which resulted in important changes in university curricula. The aim of this paper is to look at the European university offer, point to the lessons learned and provoke a general debate on the need for a comprehensive, interdisciplinary methodological approach that would fully correspond to the changing market reality and the possibilities of modern European universities.

1. Profil przyszłego absolwenta studiów tłumaczeniowych

Dzisiejsi studenci to młodzi ludzie doby Internetu, urodzeni po 1989 r., dla których świat bez komputera nie ma racji bytu. Serwisy społecznościowe, takie jak Facebook czy Twitter, blogi i fora to dla nich codzienność. Większość młodych osób rozpoczynających studia nie jest w stanie wysiedzieć 45 minut bez sprawdzania powiadomień na komórce. Google i Wikipedia to ich najlepsi przyjaciele i nieodzowne źródła informacji. Funkcjonowanie w świecie wirtualnym, w którym nie ma już miejsca na długopis i kartkę papieru a praca bazująca na analogowych materiałach jest niezwykle uciążliwa, ma zarówno wady, jak i zalety. Należy zwrócić uwagę na fakt, że współczesny student naszym wrogiem nie jest, ani też jemu wrogiem nie jest wykładowca uniwersytecki „starej daty” czy tradycyjny uniwersytet. Nasz student to młody człowiek, który działa w oparciu o inny model komunikacyjny, który w inny sposób patrzy na czytany tekst, inaczej zbiera informacje i inaczej je grupuje. Rewolucja technologiczna, jaka dokonała się na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat, sprawiła, że człowiek w dużej mierze opiera swoje doświadczenie i zdobywanie wiedzy na zasobach cyfrowych, a co za tym idzie, w inny sposób zbiera informacje. Aby przetrząsnąć niezliczone dane powszechnie dostępne na stronach www, wprowadzane przez dowolną osobę w dowolnym wieku i bez względu na kompetencje czy wiedzę z danej dziedziny, musimy dzia-

łać hasłowo. Wyszukując po słowach-kluczach, dokonujemy wstępnej selekcji, po czym skanując poszczególne strony, których tytuły wskazują na powiązanie z poszukiwanymi przez nas treściami, sprawdzamy ich przydatność i rzetelność, poszukujemy wiarygodnych źródeł, cytatów, szczegółów. Dogłębne czytanie całej treści danego artykułu to obecnie rzadkość, szczególnie wśród młodych ludzi, którzy „wychowali się w sieci” i wszystkie swoje działania społeczne opierają na prostych, skrótowych komunikatach, począwszy od SMS-a aż po „twitty”, memy i emotikony. Chcąc odpowiedzieć na potrzeby tych osób, musimy zacząć choć trochę mówić ich językiem i dostosować model uniwersytecki do znanego im modelu komunikacyjnego. Nie oznacza to bynajmniej, że mamy powiadamiać studentów o kolokwium SMS-em. Chodzi raczej o umożliwienie im świadomego i uzasadnionego korzystania z zasobów elektronicznych. W obliczu zachodzących zmian na rynku, który nieubłaganie idzie z duchem czasu i niepowstrzymanie wkracza na coraz to nowe ścieżki „wirtualnej wioski”, uniwersytet powinien postawić sobie za cel edukowanie młodych ludzi również w tym kierunku: wykształcanie w nich świadomości tego, że nie wszystko, co dostępne w Internecie ma wartość merytoryczną; kształtowanie w nich umiejętności krytycznego spojrzenia na przerzucane na ekranie telefonu, tabletu czy komputera informacje. Odsiewanie z niekończących się zasobów tego, co naukowo wartościowe i terminologicznie zgodne z szukanym przez nas hasłem, jest zadaniem równie trudnym co krytyczna analiza dzieła drukowanego czy porównywanie artykułów, których autorzy reprezentują odrębne szkoły tej samej dyscypliny naukowej. Środowisko akademickie musi zaakceptować fakt, że w postępie technologicznym nie ma odwrotu, i student, choćby miał pod ręką drukowane słowniki, w większości przypadków wybierze opcję na skróty, posiłkując się przeglądarką czy słownikiem internetowym o wątpliwym pochodzeniu. Uczestnicy studiów o profilu tłumaczeniowym pracują i będą pracować za pośrednictwem komputera, a więc kluczowe jest dla nich spójne środowisko pracy, w którym wszystkie zasoby są dostępne w jednym miejscu, choćby za pomocą kliknięcia myszką.

Jednakże postęp technologiczny nie dokonał się jedynie w umysłach młodzieży. Znajduje on bezpośrednie odzwierciedlenie w rynku, który wymaga umiejętności wykorzystania zasobów elektronicznych i aplikacji komputerowych oraz zaangażowania ze strony wszystkich jego uczestników. Początkujący tłumacz opuszczający gmach uniwersytetu musi zatem od zera zbudować swoją pozycję na znacznie nasyconym już rynku. Jego pierwsze kroki będą trudne, gdyż oczekuje się od niego coraz więcej w coraz krótszym czasie i za coraz mniejsze pieniądze. Konkurencja jest obecnie duża, tak więc kompetencje w zakresie więcej niż jednego języka są często niewystarczające. Profil młodego tłumacza to profesjonalista gotowy do pracy ze skomplikowanymi narzędziami, których nie jest w stanie opanować na forach społecznościowych. Jak wskazują badacze, znajomość obsługi komputera (*computer literacy*), nawet zaawansowana, nijak nie przekłada się na umiejętność obsługi profesjonalnych programów wspomagających pracę tłumacza (tzw. CAT) i narzędzi okołotłumaczeniowych (H. Fulford/ J. Zafra 2005). Pod tym ostatnim pojęciem mam na myśli szeroko rozumiane narzędzia teleinformatyczne, których obsługa jest kluczowa w procesie zarządzania całością projektu tłumaczeniowego. Obejmują one narzędzia do edycji i analizy tekstu, konwertowania plików i przygotowywania ich do tłumaczenia, tworzenia baz

terminologicznych i zarządzania nimi, tworzenia pamięci tłumaczeniowych, redakcji i weryfikacji tłumaczeń, kontroli jakości, a także obsługi graficznej tłumaczonych treści.

Aby sprostać tym wymaganiom, młody tłumacz potrzebuje nie tylko wiedzy językowej, specjalistycznej, terminologicznej i metalingwistycznej, ale także przeszkolenia z zakresu obsługi narzędzi niezbędnych mu w codziennej pracy oraz wiedzy na temat oczekiwań rynkowych i tego, czym jest obecnie proces tłumaczenia i jakie obejmuje etapy. To ostatnie zagadnienie uwzględnia etykę tłumacza, ale i wiedzę „techniczną”. Tłumacz musi wiedzieć na czym polega współpraca z biurem tłumaczeń oraz z klientem indywidualnym, jak wyglądają te relacje i czym się od siebie różnią; na czym polegają odpowiedzialność za oddawany tekst i poszanowanie terminów. Proces tłumaczenia rozpoczyna się bowiem już w momencie uzgodnienia zlecenia i przesłania tekstu przez klienta lub biuro, a kończy się na terminowym oddaniu wersji ostatecznej tekstu (sprawdzonej i odpowiednio sformatowanej) po rzetelnym wypełnieniu wszystkich zadań powierzonych tłumaczowi, przy czym kluczowa komunikacja w znakomitej większości przypadków odbywa się wyłącznie drogą elektroniczną (i ewentualnie telefoniczną). Tłumacz pracujący jako *freelance* większości swoich zleceniodawców nigdy nie pozna osobiście, pracując zdalnie z domu, często w innej części kraju czy nawet świata. Tego, jak ważna jest dostępność, komunikatywność, grzeczność w wymianie wiadomości czy proste „technikalia” w postaci podwójnych spacji, myślników czy pauz, nikt już studenta nie uczy, a właśnie wrażliwości na te „drobne” kwestie wielu młodym, ludziom obecnie brakuje.

Tymczasem uniwersytet czuje się przytłoczony rynkowym nastawieniem niektórych instancji, próbując zachować swoje *status quo*, ocalić z trudem budowane fundamenty swojej działalności i broniąc wartości nauki, kształcenia, wyposażania młodych ludzi w umiejętność i potrzebę poszukiwania, podążania za wyższą wartością, jaką jest wiedza. Misja uniwersytetu mówi, że nie należy dawać studentom gotowych rozwiązań, recept na pojawiające się problemy. Młodych ludzi należy kształcić, zmuszać do samodzielnego myślenia, krytycznej analizy treści składających się, cegiełka po cegiełce, na wiedzę i doświadczenie. Uniwersytet pragnie dawać młodym autonomię – i na tym należałoby zasadzić nowoczesne podejście akademii do nauczania. Podejście „branżowe” warto częściowo połączyć z naukowym; zamiast wysyłać młodych ludzi do błądzenia po omacku na rynku tłumaczeniowym, skonstruować kompleksowy program studiów, w którym wiedzy pozajęzykowej nie włącza się jako ciekawostkę czy dodatek do zajęć objętych sylabussem; w którym jest miejsce i na zrozumienie realiów rynkowych, i na refleksję nad procesem tłumaczenia i poprawnością językową poszczególnych struktur, a także na analizę dyskursu i metajęzykowe aspekty tłumaczenia. Żaden element wiedzy czy umiejętności niezbędnych tłumaczowi nie powinien być wprowadzany „przy okazji”. Zanim jednak przystąpimy do gruntownego przeorganizowania modelu nauczania uniwersyteckiego na poziomie studiów tłumaczeniowych, należy przeanalizować potrzeby i oczekiwania poszczególnych stron bezpośrednio lub pośrednio biorących udział w tym przedsięwzięciu.

2. Oczekiwania

Pierwszym uczestnikiem przedsięwzięcia, jakim jest wykształcenie osoby mającej pracować w zawodzie tłumacza, jest sam zainteresowany, a więc student. W obliczu

zmian technologicznych i rynkowych będzie on oczekiwał od uniwersytetu nie tylko zaawansowanej wiedzy językowej i terminologicznej, ale też możliwości wejścia na rynek pracy po studiach oraz praktycznego wykorzystania i wyćwiczenia umiejętności nabytych w toku studiów. Oznacza to nie tylko konieczność zorganizowania profesjonalnych warsztatów językowych i specjalistycznych oraz zajęć teoretycznych z zakresu translatoryki, ale również zapewnienia praktyk czy staży w biurach tłumaczeń. Polskie uniwersytety oferujące tego typu ścieżki studiów na ogół współpracują z biurami i agencjami tłumaczeń, dając możliwość zgłoszenia się przynajmniej części studentów na bezpłatne praktyki oraz organizując wykłady czy spotkania z przedstawicielami biur i stowarzyszeń (np. STP). Niemniej jednak, należałoby przemyśleć strategię organizowania tego rodzaju współpracy oraz możliwości związane z jej poszerzeniem bądź lepszym dostosowaniem do zmieniających się realiów. Choćby dwutygodniowy staż w biurze tłumaczeń to ogrom wiedzy z zakresu zarządzania projektem i faktycznych obowiązków osób tam zatrudnionych. Tego rodzaju doświadczenie będzie niezwykle wartościowe dla każdego młodego człowieka poważnie myślącego o wejściu na rynek tłumaczeń. Nie należy jednak zapominać o różnicach między pracą na etacie w biurze a pracą zdalną tzw. *freelance'a*, szczególnie że większość studentów wybierze tę drugą opcję (o czym świadczą zarówno statystyki wskazujące na stosunek liczby zdalnych tłumaczy do tłumaczy w biurach, jak i preferencje samych studentów)¹. Ważnym zagadnieniem, które nie powinno ująć uwadze środowiska akademickiego, jest fakt, że w dobie Internetu studenci oczekują, że wszystko będzie im podane na tacy, niczym w sieci, po wpisaniu hasła w przeglądarce Google. Należy ich uświadamiać, że gotowe słowniczki, rozwiązania i odpowiedniki terminologiczne to nie jest „produkt końcowy”, który ma za zadanie dostarczyć uczelnia. Każde tłumaczenie, bowiem, jest inne i nie ma rozwiązań dobrych na wszystko niezależnie od kontekstu. Uczenie się odpowiedników na zasadzie „jeden do jednego” jest bezcelowe i ogranicza wizję ogólną problematyki tłumaczeniowej. Co więcej, może prowadzić do poważnych błędów w sztuce. Konsultowanie i porównywanie ze sobą wielu źródeł jest zatem kluczowe do wypracowania najlepszego ekwiwalentu lub najbliższego kulturowo tłumaczenia danego fragmentu tekstu, przy uwzględnieniu zarówno rodzaju i charakteru tekstu, jak i odbiorcy końcowego oraz rzeczywistości kulturowej języka docelowego. Na te i inne zagadnienia należy uczulać studentów na każdym etapie kursu akademickiego.

Po drugiej stronie studenta-odbiorcy nauki dostarczanej na studiach stoi rynek i jego przedstawiciele. Będą to zarówno biura tłumaczeń, jak i klienci bezpośredni: firmy prywatne, stowarzyszenia, placówki edukacyjne, instytucje i osoby indywidualne. Każda z tych osób/firm będzie miała inny model pracy, inne oczekiwania związane z tłumaczeniem i inne potrzeby związane z odbiorem tekstu (tekst na potrzeby wewnętrzne, do publikacji, materiały szkoleniowe itp.). Jednocześnie współpracujący z nimi tłumacz będzie musiał odgrywać rolę specjalisty z danej dziedziny i eksperta językowego, a nawet kierownika projektu odpowiedzialnego za sformatowanie pliku i dokonanie jego korekty przed oddaniem w przypadku współpracy bezpośredniej z

¹ Z ankiet przeprowadzonych przez autorkę wśród studentów Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW wynika, że niemal jedna czwarta wszystkich osób chciałaby pracować z domu, natomiast aż 57,5% osób chce łączyć pracę zdalną z innym zajęciem, przy czym nikt nie zaznaczył opcji „na pół etatu”, co sugeruje, że innym zajęciem może być na przykład nauczanie języka lub inna praca „dorywcza”.

odbiorcą końcowym. Wobec tego zajęcia z zakresu kontroli jakości i korekty językowej i terminologicznej stają się kluczowymi elementami przygotowania młodego człowieka do zawodu. Jednym z głównych problemów związanych z wejściem na rynek tłumaczeniowy jest oczekiwanie, że początkujący tłumacz ma za sobą doświadczenie tłumaczeniowe. Choć niektóre biura tłumaczeń organizują jeszcze rekrutację w postaci próbek tłumaczeniowych, coraz częściej o tym, czy dla młodego adepta znajdzie się zlecenie decydują dane wpisane w kwestionariusz dostępny na stronie agencji, a więc doświadczenie oraz proponowana stawka². Odpowiedzią na taki stan rzeczy może być organizowanie praktyk, proponowanie staży oraz wolontariatów już na studiach, tak aby młodzi absolwenci mieli czym wypełnić CV³. Ponadto, ze strony rynku bardzo często widać chęć zatrudnienia nie tyle ekspertów językowych, ile specjalistów z danej dziedziny (prawo, medycyna, finanse itp.). Oczywiście studia tłumaczeniowe nie są w stanie dostarczyć wiedzy z zakresu funkcjonowania finansów publicznych, anatomii człowieka, chorób przewlekłych czy prawa międzynarodowego w pigułce, stąd konieczność stymulowania młodych ludzi do dokształcania się i specjalizowania się w wybranej dziedzinie. Na warsztatach specjalistycznych istnieje możliwość poruszenia jedynie najważniejszych zagadnień terminologicznych, w związku z czym tym bardziej nacisk powinien być kładziony na umiejętności i znajomość narzędzi, a nie konkretne zasoby wiedzy encyklopedycznej. Z drugiej strony, sama wiedza specjalistyczna nie czyni człowieka tłumaczem, w związku z czym zaawansowana wiedza językowa i kulturowa, umiejętność identyfikowania i rozwiązywania problemów i niuansów językowych oraz doskonałe opanowanie języka docelowego (którym bardzo często jest język polski) to kluczowe warunki wstępne, bez których wykształcenie umiejętności translatorycznych nie jest możliwe. Pogodzenie ze sobą tych ząbiających się acz często sprzecznych potrzeb jest nie lada wyzwaniem dla współczesnych uczelni.

Trzecia strona kształcenia profesjonalnych, kompetentnych i językowo uwrażliwionych tłumaczy to uniwersytet, który powinien odgrywać rolę mediatora w negocjowaniu potrzeb i niezbędnych kwalifikacji końcowych oraz procesów uczenia się i nauczania poszczególnych umiejętności. Uniwersytet powinien przede wszystkim dbać o to, by proponowana przez niego wizja kształcenia przystawała do realiów rynkowych, odzwierciedlała rzeczywiste potrzeby, ale i nie odchodziła od naukowych ideałów, misji związanej z wychowywaniem, edukowaniem i rozwijaniem umysłów studentów, bez której każdy proces edukacyjny zachowuje jedynie płaski wymiar użytkowy.

Studia tłumaczeniowe nie mogą być sprowadzane do kursów szkoleniowych proponowanych już teraz na potęgę na rynku komercyjnym. Student to bohater poszukujący, bazujący na wiedzy, mądrości, doświadczeniu innych ale i swoim, źródłach z któ-

² Kwestia stawek wybiega poza zakres niniejszego opracowania, jednak jest nie mniej istotna z punktu widzenia wejścia na rynek pracy. W obliczu rosnącej liczby tłumaczy stawki spadają, jednak bardzo często to same biura tłumaczeń zmuszają młodych ludzi do znacznego dumpingu w tej kwestii: aby zacząć się na rynku bez renomy i bogatego doświadczenia, tłumaczą po stawkach „studentkich”, z kolei starsi tłumacze skarżą się na ten proceder.

³ Nie do przecenienia jest rola wolontariatu, o którym coraz częściej mówi się na rynku. Jak donosi prasa, wiele firm bardzo ceni sobie pracowników z takim doświadczeniem, zwracając uwagę na pracowitość, rzetelność i gotowość do poświęceń osób, które zdecydowały się na udział w takich inicjatywach.

rych potrafi umiejętnie korzystać, tak aby w przyszłości kreować rynek i nie dać mu sobą zawładnąć. Absolwent uniwersytetu dba o poprawność, staranność, zależności kulturowe i językowe, kulturę języka, komunikacyjne aspekty zawodu i translatu, przekładoznawstwo jako sztukę, umiejętność opartą na wiedzy i doświadczeniu budowanym latami wraz z osobistym warsztatem, a nie produkcję towarów masowo „wypływanych” na taśmę przez skomputeryzowane narzędzia. Uniwersytet ma wyposażać absolwenta w kluczowe kompetencje, ale i umiejętności praktyczne, znajomość aspektów komunikacji na linii tłumacz-biuro i tłumacz-klient, umiejętność doboru treści i rozwiązań, wyszukiwania informacji zgodnie z obowiązującym w dobie Internetu modelem komunikacyjno-informacyjnym. Jeśli tłumacz otrzymuje zlecenia drogą elektroniczną, w odpowiednio sformatowanym pliku i ma za zadanie dostarczyć translat w tym samym formacie, posiłkując się aktualną, faktycznie używaną terminologią, nie można od niego oczekiwać pracy ze źródłami analogowymi, na kartce – co nijak się ma do rzeczywistego procesu tłumaczenia.

Tworzenie warunków i sytuacji adekwatnych do rzeczywistego środowiska pracy tłumacza jest ostatnio coraz częściej poruszane przez teoretyków translatoryki, ale sięga już początku lat 90. (np. C. Nord 1991; J. Vienne 1994). Praca z projektem tłumaczeniowym, w którym biorą udział prawdziwi uczestnicy rynku, a tłumaczenie wykonywane jest naprawdę i dla faktycznego odbiorcy to doskonały sposób na urzeczywistnienie i unowocześnienie studiów tłumaczeniowych (D. Gouadec 2000, 2007). Przykładem tego może być hiszpańska Granada, w której po dokonaniu analizy rynku tłumaczeniowego i wzięciu pod uwagę zmieniających się realiów, w tym wykorzystania Internetu i technologii teleinformatycznych, teoretycy przekładoznawcy doszli do wniosku, że komputer i informatyka powinny zająć należne im miejsce również w programach studiów (m.in. za J. Archerem 2002 czy I. Askehave'm 2000).

Tak powstał innowacyjny program e-learningowy *Aula.int* nazwany później „Professional Approach to Translation Training” („Profesjonalne podejście do studiów translatorycznych”). Funkcjonujący już od kilku lat projekt zasadza się na symulacji pracy biura tłumaczeń w oparciu o platformę internetową. Za jego pośrednictwem studenci kształcą się w telepracy (czy też pracy zdalnej) podzieleni na grupy, przy czym każdy członek grupy wykonuje inne zadanie. Wszystkie role wymagają współpracy z zespołem, ale i samodzielnego wysiłku, a nauczyciel pełni rolę osoby nadzorującej ogół prac nad projektem tłumaczeniowym (dokumentacja, praca z terminologią, tłumaczenie, redakcja i weryfikacja oraz zarządzanie projektem). Wymiana ról przy kolejnych projektach sprawia, że studenci mają lepsze zrozumienie zależności pomiędzy poszczególnymi czynnościami i ich znaczenia w pracy nad tłumaczeniem czy lokalizacją (M. Olvera i in. 2005; M. Olvera 2005).

Polska również może się pochwalić przykładami dobrych praktyk w zakresie „profesjonalizacji” kursów tłumaczeniowych. Przykładowo, Uniwersytet Gdański prowadził kilkuletni projekt studiów podyplomowych z zakresu lokalizacji a także tłumaczenia specjalistycznego z zastosowaniem narzędzi CAT. Obie inicjatywy cieszyły się dużym powodzeniem, podobnie jak projekt hiszpański. Innym przykładem urzeczywistnienia pracy studentów może być zaangażowanie studentów UG w projekt tłumaczenia aktualności na stronę dotyczącą przewodnictwa Polski w Radzie Unii Europejskiej (<http://prezydencjaue.gov.pl/en/>) we współpracy z MSZ. Inicjatywa ta koordynowana

była w latach 2010-2011 przez Łucję Biel. Jak twierdzi sama autorka, bardzo ważną rolę odgrywał tu silnie motywujący autentyzm zadania: faktyczny odbiorca tłumaczenia, cykliczne – cotygodniowe odbieranie tekstów do tłumaczenia i konkretne terminy oddania gotowych translatów (Biel 2012). Ponadto, koordynatorka „wirtualnych staży” w MSZ opisuje stosowaną przez siebie wśród polskich studentów metodologię uczenia się przez projekt, bazując na rozróżnieniu kompetencji D. Kiraly’ego i metodzie EMT (m.in. D. Gouadec 2007). Biel wskazuje ogólne zalety pracy grupowej nad większym projektem tłumaczeniowym, w którym znaczenia nabierają autonomia osób pełniących poszczególne role, a także kwestie związane z szerszym kontekstem tłumaczenia, intertekstualnością i spójnością terminologiczną.

W kontekście akademickim niezwykle ważne jest, by nie poprzestawać na teoretycznych dywagacjach na temat uzdrowienia nauki. Jak z teorii przejść do praktyki, a wiedzę użytkową i techniczne zagadnienia związane z jakością translatu jako produktu (a dosłownie: pliku) pogodzić z teorią przekładu, lingwistyczną analizą tekstu i humanistyczną wykładnią idei studiów wyższych? Podobnie jak w przypadku metodologii przekładoznawstwa zorientowanej na tłumacza (twórcę, specjalistę, lingwistę, zleceniobiorcę), tekst (dyskurs, translat, produkt) i odbiorcę (klienta, przedstawiciela języka i kultury docelowej), bez odniesienia do kwestii technologii i innych elementów pozajęzykowych czy pozakulturowych niezbędnych w pracy tłumacza można przyjmować różne podejścia. Od tłumaczenia poprzez analizę błędów i metodę porównawczą (niedoskonałe tłumaczenia studenckie a profesjonalne wykonanie doświadczonego tłumacza czy wykładowcy)⁴, przez podejście kognitywne (np. D. Kiraly 1995) i procesualne (D. Gile 1995, R. Jääskeläinen 1998), po teorie bazujące na konkretnych zadaniach i krótkich ćwiczeniach wykształcających poszczególne elementy warsztatu tłumacza (A. Hurtado Albir 1999, M. González Davies 2003), przekładoznawstwo jako dziedzina językoznawstwa stosowanego rozwijająca się szczególnie prędko od lat 90. ubiegłego wieku, ma wiele do zaoferowania praktykom i autorom programów nauczania na szczeblu uniwersyteckim.

Co więcej, wraz z rozwojem nowych technologii, myśl teoretyków przekładu zaczęła kształtować się w kierunku bardziej „użytkowym” z punktu widzenia rynku, choć z perspektywy nauki najlepiej byłoby uznać, że zyskała wymiar bardziej realny, współmierny do rzeczywistości. Jednakże biorąc pod uwagę fakt, że samo przekładoznawstwo rozwinęło się na gruncie doświadczeń praktyków pełniących rolę facylitatora, strażnika komunikacji pomiędzy odmiennymi językowo grupami bez ukierunkowanego, specjalistycznego szkolenia w tym zakresie⁵, można powiedzieć, że nigdy nie utraciło ono kluczowej więzi z praktycznym wymiarem aktu (czy celu) tłumaczenia. Obecnie najbliższe praktycznym zastosowaniom rynkowym będą zapewne podejścia teoretyczne o charakterze sytuacyjnym (J. Vienne 1994; D. Gouadec 2000) i tzw. podejścia profesjonalne (C. Nord 1991), które zakładają kładzenie większego nacisku na cel i odbiorcę tłumaczonego tekstu, instrukcję wyrażającą potrzeby klienta/odbiorcy, funkcję docelowego tekstu i jego zastosowanie, oraz analizę sytuacyjną zlecenia tłumaczeniowego, z równoczesnym wprowadzeniem elementów faktycznej pracy nad

⁴ Por. też A. Pym (1992).

⁵ Wszakże pierwsi tłumacze byli po prostu ekspertami językowymi, często władającymi kilkoma językami obcymi.

projektem tłumaczeniowym, w tym symulacji zadań wykonywanych w ramach profesji tłumacza oraz pytaniami czy wątpliwościami pojawiającymi podczas ich realizacji (urealnienie procesu kształcenia tłumaczy, por. szczególnie D. Gouadec 2003 i 2007, ale również konstruktywistyczne podejście D. Kiraly'ego 2000). Oczywiście, tak jak w przypadku godzenia nierzadko sprzecznych oczekiwań i potrzeb stron zaangażowanych w proces tłumaczenia, o którym była mowa wyżej, łączenie różnych podejść i strategii nauczania oraz uświadamiania młodym tłumaczom poszczególnych trudności związanych z tłumaczeniem, obsługą zleceń tłumaczeniowych, analizowaniem potrzeb i wymagań klienta, komunikacją ze zleceniodawcą i/lub odbiorcą oraz praktycznym zastosowaniem wiedzy językowej i metajęzykowej w przekładzie to najskuteczniejsze rozwiązanie dla uniwersytetu w dobie zmieniających się realiów rynkowych. Rozważania na temat szeroko pojętej metodyki nauczania przekładu na studiach uniwersyteckich wykraczają poza zakres niniejszego artykułu, niemniej jednak należy zwrócić uwagę, że stanowią one nieodłączną część debaty na temat tego, jak włączyć zastosowanie nowoczesnych narzędzi okołotłumaczeniowych w tok studiów. Ma to szczególne znaczenie w podejściu reprezentowanym przez autorkę niniejszego opracowania, zakładającym holistyczne ujęcie całego programu studiów z uwzględnieniem rynku i technologii, ale też i pracy z tekstem, językiem i terminologią. Aby jednak w pełni ukazać problematykę związaną z włączeniem technologii informatycznych do programu studiów, warto rozważyć ich znaczenie użytkowe, uwzględniając nie tylko powszechnie podkreślane zalety, ale i zastrzeżenia.

3. Charakterystyka narzędzi okołotłumaczeniowych

Definiowane tutaj narzędzia okołotłumaczeniowe uwzględniają wszelkie zasoby informatyczne i internetowe towarzyszące współczesnemu tłumaczowi w codziennej pracy, a więc szeroko rozumiany sprzęt komputerowy wraz z oprogramowaniem i dostępem do sieci internetowej. Oprogramowanie może składać się z najprostszych narzędzi, takich jak edytor tekstu (np. pakiet Microsoft Office), obsługa poczty elektronicznej, zainstalowany słownik, Acrobat Reader czy przeglądarka internetowa. W interesującej nas zaawansowanej acz często wymaganej przez rynek wersji obejmuje ono natomiast narzędzia do tworzenia pamięci tłumaczeniowych i zarządzania nimi, tworzenia baz terminologicznych i wykonywania tłumaczeń, a więc tzw. programy CAT (z ang. *computer-assisted translation*). Są to zaawansowane aplikacje działające niezależnie od wszelkich innych programów do modyfikacji treści, często za odpowiednią opłatą licencyjną. Wiele z nich posiada zaawansowane funkcje do sprawdzania pisowni oraz kontroli jakości, optycznego rozpoznawania i konwertowania tekstu (narzędzia OCR – *optical character recognition*), zaawansowanej obsługi i obróbki graficznej pliku oraz lokalizacji stron internetowych, a więc obsługi plików w formacie HTML i XML. Wszystkie te ostatnie opcje mogą być również dostępne w formie oddzielnych aplikacji. Jednakże na potrzeby badań i propozycji zmian przedstawionych poniżej tak szczegółowe rozróżnienie nie będzie potrzebne, w związku z czym ograniczymy się do stosowania terminu „narzędzia CAT” lub „narzędzia okołotłumaczeniowe”.

Zacznijmy zatem od ogólnej charakterystyki zalet tych narzędzi. Wśród powszechnie wymienianych pozytywów główne miejsce zajmuje spójność terminologiczna. Ma ona znaczenie przede wszystkim w przypadku pracy nad dużymi objętościowo projek-

tami oraz stałej współpracy z tym samym klientem lub kilkoma dużymi klientami. Dzięki automatycznemu zapisywaniu wszystkich tłumaczeń dokonywanych za pośrednictwem programu, istnieje możliwość przechowywania bogatych baz tłumaczeniowych z opcją natychmiastowego wglądu w dowolny fragment zapisanych treści. Dzięki temu łatwiej zachować spójność terminologiczną w obrębie wielostronicowego tłumaczenia czy kilku plików o tej samej tematyce. Równocześnie bezproblemowe okazuje się stosowanie się do zaleceń klienta: wystarczy załączyć proponowany przez niego słowniczek/glosariusz do programu lub w prosty sposób wygenerować go samodzielnie na podstawie przekazanych instrukcji. Funkcje te nie tylko dodają profesjonalizmu tłumaczowi, ułatwiają również pracę samego klienta i znacznie podwyższają poziom jego satysfakcji z wykonanych usług, co z kolei przekłada się na kolejne zlecenia. Ponadto, automatyzacja pracy z plikiem w programie, który sam konwertuje, segmentuje i formatuje pliki, znacznie przyspiesza proces tłumaczenia.

Z punktu widzenia biura tłumaczeń natomiast, narzędzia CAT ułatwiają i przyspieszają obsługę projektu tłumaczeniowego. Nie trzeba chyba dodawać, że automatyzacja kluczowych procesów niewymagających pracy człowieka oraz spójne środowisko pracy eliminujące potrzebę ciągłego przełączania się czy przekierowywania uwagi z jednej technologii na drugą znacznie usprawniają wszystkie działania, których efektem końcowym ma być dostarczenie dobrego jakościowo, prawidłowo przetłumaczonego, zweryfikowanego i sformatowanego tekstu.

Naczelną wadą narzędzi okołotłumaczeniowych jest ich słaba znajomość i nieufność tłumaczy, czy to spowodowana domniemaną trudnością w nauce obsługi tychże narzędzi, czy też dość wysoką ceną. Z badań przeprowadzonych wśród tłumaczy pracujących na polskim rynku (I. Sikora 2013; M. Walczyński 2013) wynika, że wielu tłumaczy chciałoby w przyszłości korzystać z narzędzi CAT i uważa ich obsługę za cenną umiejętność, jednak odstrasza ich cena oraz wysiłek, który musieliby włożyć w nauczanie się obchodzenia z tego typu aplikacjami. W obliczu tych opinii, tym bardziej istotne wydaje się prowadzenie zajęć obejmujących narzędzia CAT już na studiach. Wraz z wiekiem spada bowiem motywacja i wiara w możliwość nauczania się obsługi skomplikowanego programu, szczególnie wśród starszego pokolenia tłumaczy, które obsługi komputera i Internetu uczyło się już w dorosłym życiu. Wśród tych właśnie osób najniższa jest też świadomość przydatności takich rozwiązań w pracy tłumacza. Jak konkluduje autorka badania ankietowego z 2011 r., Iwona Sikora, strach tłumaczy, słaba wiedza na temat użyteczności CAT oraz obawy związane z trudnością nauczania się ich obsługi, a równocześnie ciekawość i chęć korzystania z takich narzędzi w przyszłości powinny stać się sygnałem dla autorów programów studiów tłumaczeniowych. Zdaniem I. Sikory, szkolenie z zakresu obsługi narzędzi CAT powinno być obowiązkowym elementem każdego nowoczesnego kursu przekładoznawczego (2013: 31). Co ciekawe, Sikora nie poprzestała na badaniu faktycznego korzystania z poszczególnych narzędzi do obsługi tekstu, obsługi graficznej, analizy i konwertowania plików czy obsługi terminologicznej. W swoim badaniu docieka przyczyn takiego stanu rzeczy, pyta o biegłość w obsłudze poszczególnych technologii, ale też i aspiracje tłumaczy. Spośród 285 przebadanych osób w różnym wieku 65% korzysta w pracy z narzędzi opartych na tworzeniu i korzystaniu z pamięci tłumaczeniowych. Najbardziej interesujący jest fakt, że najczęściej z programów CAT korzystają tłumacze ze

stażem 5-10 lat, przy czym zaobserwować można ciekawą zależność między stażem pracy w zawodzie a wykorzystaniem komputerowych narzędzi wspomagających pracę tłumacza. Podczas gdy zaledwie 8% początkujących tłumaczy i 26% tłumaczy ze stażem nieprzekraczającym dwóch lat tłumaczy wszystkie teksty za pomocą wspomnianych narzędzi, w grupie osób pracujących na rynku od dwóch do pięciu lat jest to 28%, w grupie 5-7 lat – 39%, a w grupie 7 lat i więcej 45-50% (pozostałe 50% osób tłumaczy za pomocą CAT większość tekstów, bo od 75% do 99%)⁶.

Kolejna interesująca obserwacja branżowa dotyczy wykształcenia tłumaczy. Mianowicie, najwięcej tłumaczy korzystających z narzędzi CAT jest wśród osób, które ukończyły studia kierunkowe: podyplomowe studia tłumaczeniowe (81%), studia licencjackie z zakresu tłumaczenia (75%) oraz studia magisterskie z przekładoznawstwa (66%). Pozostałe osoby rzadziej korzystają z omawianych tu narzędzi, co może wskazywać na pozytywne zmiany w zakresie nauczania technologii na polskich uniwersytetach w ostatnich latach (I. Sikora 2013: 25). Na podstawie przytoczonych badań rynkowych można więc stwierdzić, że zdania wśród tłumaczy są podzielone: narzędzia CAT są przydatne i pożądane, o czym świadczy wzrost ich użycia i zainteresowania ze strony przedstawicieli zawodu, jednak nie wszyscy są do nich przekonani i nadal nawet wśród użytkowników narzędzi CAT tylko część tłumaczy za ich pomocą wszystkie zlecane teksty. Jednym z uzasadnień podawanych przez tłumaczy, ale i metodyków, jest niedopasowanie tekstu do tego rodzaju technologii: część tekstów „po prostu nie nadaje się” do tego rodzaju tłumaczenia ze względu na tematykę czy język (treści się nie powtarzają, więc pamięci tłumaczeniowe się nie przydają), bądź też ze względu na format (dostarczane są w wersji papierowej lub w postaci skanu, którego obróbka byłaby bardziej czasochłonna niż tłumaczenie z kartki). I tu rzeczywiście należałoby się zastanowić czy każdy rodzaj tłumaczenia wymaga znajomości najnowszych technologii tłumaczeniowych. Tłumaczenia przysięgłe, zaawansowane teksty prawne czy medyczne oraz tłumaczenia literackie są być może zupełnie nieadekwatne do tych najnowszych „potrzeb”. Ponadto metodycy skarżą się na wady związane z segmentowaniem pliku (dzielony zdanie po zdaniu lub podpunkt po podpunkcie) i związanym z tym brakiem całościowego oglądu treści, tłumaczeniem bezkontekstowym, bezrefleksyjnym, w łatwy sposób prowadzącym do tworzenia kalek językowych i zbytnej dosłowności w przekładzie⁷. Niemniej jednak należy zauważyć, że żaden z prowadzących na studiach tłumaczeniowych nie może mieć pewności co do tego, jakie teksty przyjdzie tłumaczyć absolwentowi i czy będą one wymagały tych czy innych umiejętności. Przy tłumaczeniach technicznych narzędzia CAT będą oczywistym wyborem, przy tłumaczeniach medycznych natomiast warto by się zastanowić czy nie skupić się na zaletach CAT związanych z obsługą terminologii. Wszak narzędzia te zawierają wiele funkcji zaawansowanych, umożliwiając wprowadzanie definicji terminów, tworzenie zaawansowanych, wielojęzycznych glosariuszy, wyszukiwanie kontekstowe między dokumentami, pracę z korpusami i wiele innych opcji, bez świadomości których przyszły tłumacz nie będzie w stanie wykorzystać baz tłumaczeniowych w sposób optymalny.

Obawy związane z kontekstem i analizą tekstu jako całości powinny zostać roz-

⁶ I. Sikora 2013: 24.

⁷ Na te kwestie zwróciła mi uwagę w rozmowie Łucja Biel.

wiane dzięki kompleksowemu podejściu do wykorzystania narzędzi okołotłumaczeniowych w programach studiów. Kształcenie tłumaczy to skomplikowany proces, którego pierwszym składnikiem jest praca z językiem rodzimym, następnym praca z językiem obcym i udoskonalanie kompetencji językowych, analiza tekstu jako aktu komunikacyjnego, stopniowe przechodzenie od ogółu do szczegółu, dopiero później skupianie się na poszczególnych cząstkach składowych, analiza błędów, ocena itd. Oczywiście nie ma jednego podejścia do nauczania przekładu, aczkolwiek nie ulega wątpliwości, że bez wykształcenia podstawowych kompetencji z zakresu analizy tekstu i przekładania go na język docelowy nie można przejść do etapu włączania narzędzi wspomagających, automatyzujących część tych czynności. Praca ze studentem powinna stanowić spójne kontinuum, w którym poszczególne elementy dołączane są stopniowo i systematycznie ćwiczone. Krótki kurs wprowadzający z zakresu obsługi skomplikowanych aplikacji, jakimi niewątpliwie są narzędzia CAT, nie spełni swego zadania. Student musi dojść do wprawy, nauczyć się swobodnie korzystać z tych programów, tak aby stały się one dla niego tylko narzędziem usprawniającym pracę, a nie dodatkowym obciążeniem, przy którym co chwilę trzeba zastanowić się na którą ikonkę czy klawisz kliknąć. Mają być niczym długopis i kartka w ręku tłumacza sprzed epoki masowego wykorzystania komputerów. Narzędzia CAT powinny stać się interfejsem łączącym tekst z tłumaczem i (pośrednio) odbiorcą końcowym, tak jak tłumacz pełni rolę mediatora treści pomiędzy nadawcą a odbiorcą komunikatu za pośrednictwem tekstu-translatu.

Z badań przeprowadzonych wśród samych studentów wynika, że przynajmniej częściowo znają oni potrzeby rynku, a więc wiedzą co to narzędzia CAT. Znają z nazwy co najmniej kilku z nich i zdają sobie sprawę z ich znaczenia w pracy tłumacza. Takich badań w Europie Zachodniej przeprowadzono już wiele, jeszcze na początku obecnego stulecia. Wnioski wyciągnięte na ich podstawie posłużyły później autorom programów studiów tłumaczeniowych do uwzględnienia kluczowych kwestii technologicznych i sprawności komputerowych w syllabusach oraz zastosowania nowoczesnych metod nauczania przekładu odzwierciedlających faktyczne sytuacje zawodowe (a więc zlecenia). I tak studenci ankietowani przez H. Jaatinena i R. Jääskeläinena w ramach projektu COLC (*Computing for Language Careers*) w Finlandii twierdzą, że podstawowe zagadnienia z zakresu obsługi komputera, lokalizacji produktów, wykorzystania pamięci tłumaczeniowych i baz terminologicznych oraz korpusów, zarządzania projektem i edytowania plików, a nawet podstawowych umiejętności programowania powinny być włączone do programów studiów dla tłumaczy. Uwzględnienie tego rodzaju zajęć zostało uznane za nieodzowne zarówno przez środowisko tłumaczy, jak i pracodawców z sektora publicznego i prywatnego. Metodocy biorący udział w pilotażowym projekcie włączającym obsługę komputera i narzędzi tłumaczeniowych w program studiów uznali zmiany za pożądane i pozytywne w skutkach dla przyszłych absolwentów (H. Jaatinen/ R. Jääskeläinen 2003: 85).

W Wielkiej Brytanii przeprowadzono kilka badań rynkowych związanych z tłumaczeniem. Przykładowo, H. Fulford i J. Zafra (2005) prezentują wyniki ankiety wypełnionej przez tłumaczy. Wskazują one, że poziom ogólnej znajomości narzędzi komputerowych i Internetu nie przekłada się na umiejętność obsługi narzędzi terminologicznych i aplikacji bazujących na pamięciach tłumaczeniowych. Z drugiej strony sytuacja

na rynku jasno wskazuje na postępujące przechodzenie firm i biur tłumaczeniowych na zaawansowane narzędzia CAT, w związku z czym zapotrzebowanie na szkolenie tłumaczy w tym zakresie jest duże. Badanie to odzwierciedla co prawda realia sprzed ponad 9 lat, jednak rezultaty są zbliżone z wynikami ankiet przedstawionymi przez Sikorę dla rynku polskiego. Autorzy badań zagranicznych już od wielu lat zgodnie twierdzą, że włączenie zajęć z zakresu CAT i teleinformatyki ogółem jest zarazem konieczne i korzystne. Świadczą o tym nie tylko badania teoretyczne i analizy rynku, ale również badania pilotażowe i projekty warsztatowe przeprowadzane na uniwersytetach. Wymienić tu można choćby publikację S. O'Brien i D. Kenny (2001) na temat irlandzkich realiów uniwersyteckich, M. Shuttlewortha (2002) czy pracę S. Doherty'ego i J. Mooraksa (2013)⁸.

W wyniku badań i dociekań metodyków i praktyków przekładu uniwersytety znacznie zmodyfikowały swoje oferty dydaktyczne w ciągu ostatnich 15 lat, starając się uwzględnić potrzeby rynkowe, ale i dbać o odpowiednie przygotowanie studentów do pracy. W Wielkiej Brytanii zasoby kadrowe zostały wypełnione w dużej mierze tłumaczami-praktykami zamiast wykładowców akademickich, szczególnie przy tłumaczeniach specjalistycznych. Profesjonalni tłumacze zaglądają na tamtejsze uniwersytety „dorywczo”, przekazując wiedzę na temat bieżących zleceń i faktycznych zadań powierzanych przedstawicielom tego zawodu przez zleceniodawców. Preferuje się studia w trybie wieczorowym lub zaocznym, a w ofercie dominują kursy podyplomowe i uzupełniające typu „Masters”.

Tymczasem w Hiszpanii oferuje się programy studiów licencyjnych, również o charakterze rozszerzonym (4 lata), oraz magisterskich, przy czym wiele miejsca poświęca się na „urealnienie” toku studiów i prowadzonych w ich ramach kursów. Ma to miejsce we wspomnianej już Granadzie (por. publikacja M. Olvery z 2005 r.)⁹, ale również w nieco innym wymiarze na pozostałych uniwersytetach oferujących studia przekładoznawcze (np. w Barcelonie czy Salamance)¹⁰. Bardzo częstym rozwiązaniem na hiszpańskich uniwersytetach jest stopniowe włączanie do zajęć poszczególnych zagadnień i umiejętności związanych z obsługą narzędzi CAT, zarządzaniem terminologią, projektem tłumaczeniowym, redakcją i edycją plików oraz obsługą zaawansowanych formatów typu XML czy HTML w połączeniu z zajęciami praktycznymi i „faktycznymi” zleceniami tłumaczeniowymi.

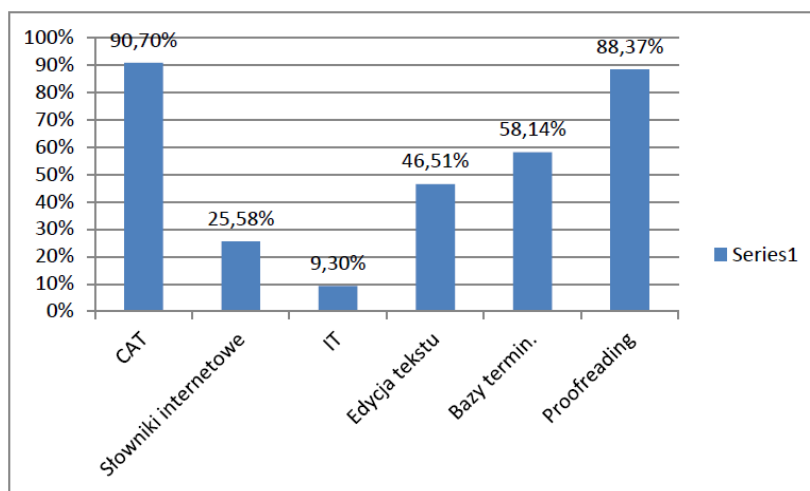
W Polsce można mówić o pozytywnych zmianach w kierunku „ureczywistniania” studiów tłumaczeniowych, jednak nadal brakuje systematyczności i holistycznego czy też interdyscyplinarnego podejścia do sprawy. Z badań przeprowadzonych wśród stu-

⁸ S. O'Brien i D. Kenny: „In Dublin's fair city: Teaching translation technology at Dublin City University”, ale także publikacja Dorothy Kenny z 1999 r. Ponadto „Combining MT and CAT on a technology-oriented translation Masters” M. Shuttlewortha i „Investigating the experience of translation technology labs: pedagogical implications” S. Doherty i J. Mooraksa. Inne publikacje godne polecenia to „Taking statistical machine translation to the student translator” S. Doherty'ego, D. Kenny i A. Waya (2012), „Translators and TM: An investigation of translators' perceptions of translation memory adoption” S. Dillona i J. Fraser (2006) czy „Exploring the goals of teaching machine translation to translation students: a small-scale online study” M. Flanagan (2009).

⁹ Również publikacja „A professional approach to translator training (PATT)”, która ukazała się na ten temat w czasopiśmie *Meta* w 2005 r.

¹⁰ Przykładowo, publikacja „Interacción en la clase de traducción mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación” autorstwa A. Tortadès z 2006 r.

dentów różnych lat studiów stacjonarnych wynika, że praktycznie wszyscy zdają sobie sprawę z tego, czym są narzędzia CAT (97,73%), potrafią wymienić najpopularniejsze z nich, a nawet z nich korzystali (88,64%). Równocześnie jednak młodzi ludzie wskazują na silną potrzebę prowadzenia takich zajęć (90% ankietowanych) i niewystarczającą ich liczbę mimo włączenia ich w programy studiów (86%)¹¹. Pytani o umiejętności, które należałoby bardziej rozwijać na studiach tłumaczeniowych, studenci wskazują nie tylko na CAT, ale i na pracę z terminologią oraz szeroko pojętą redakcję i edycję tekstu, uwzględniającą poprawność językową i ocenę jakości. Wyniki te zostały przedstawione na wykresie poniżej.



Wykres 1. Procent studentów, którzy chcieliby rozszerzyć poszczególne zajęcia¹².

Niestety nie na wszystkich uczelniach zajęcia tego rodzaju są wystarczająco rozwinięte. Często są one opcjonalne, a poszczególne umiejętności poruszane „przy okazji” innych zajęć, na przykład warsztatów tłumaczeniowych.

¹¹ Badanie zostało przeprowadzone przez autorkę artykułu wśród studentów II roku licencjatu oraz IV i V roku studiów magisterskich w Uniwersytecie Warszawskim. Ankieta obejmowała pytania związane ze znajomością programów CAT oraz aspiracjami studentów dotyczącymi pracy w zawodzie tłumacza i dotychczasowego doświadczenia. Należy zaznaczyć, że choć znajomość tych programów jest wysoka, wynika ona zapewne z ich dostępności oraz opcjonalnych zajęć z ich obsługi w Instytucie (do najpopularniejszych programów należą dostępne tam Trados i memoQ), co dodatkowo świadczy o tym, że uniwersytet jest podstawowym miejscem zdobywania wiedzy o tych technologiach, a więc tym bardziej warto kłaść na nie nacisk podczas opracowywania programów studiów.

¹² Kolejno: z zakresu obsługi narzędzi CAT, wyszukiwania źródeł i korzystania z zasobów internetowych, obsługi komputera, edycji tekstu, pracy z terminologią oraz weryfikacji i korekty tekstu.

		Count	Column Total N %
Czy zajęcia z obsługi CAT powinny być obowiązkowe?	zdecydowanie tak	23	51,1%
	raczej tak	14	31,1%
Czy chciał(a)byś mieć zajęcia symulujące pracę wykonywaną w biurach tłumaczeń?	zdecydowanie tak	30	66,7%
	raczej tak	11	24,4%
Jak ważna jest według ciebie obsługa narzędzi CAT w pracy tłumacza?	bardzo ważna	25	55,6%
	raczej ważna	16	35,6%

Tabela 1. Opinie studentów na temat znaczenia zajęć z obsługi CAT i symulacji pracy w biurze.

Warto wziąć pod uwagę opinie studentów, dla których technologie okołotłumaczeniowe mają kluczowe znaczenie (Tabela 1), szczególnie że większość uczestników ostatnich lat studiów na rynku nie pracuje, nie mówiąc już o współpracy z wymagającymi biurami tłumaczeń. Brak przełożenia zajęć skupionych na języku obcym na realny świat pracy zawodowej z pewnością ma w tym duży udział (patrz Tabele 2 i 3).

		Czy pracujesz lub pracowałeś/ś zarobkowo jako tłumacz?		Total
		tak	nie	
rok studiów	2	5	13	18
	4	7	8	15
	5	5	6	11
Total		17	27	44

Tabela 2. Liczba studentów z doświadczeniem w pracy zarobkowej w charakterze tłumacza.

		Czy współpracujesz lub współpracowałeś/ś kiedyś z biurem tłumaczeń?		Total
		tak	nie	
rok studiów	2	1	17	18
	4	2	13	15
	5	2	9	11
Total		5	39	44

Tabela 3. Liczba studentów z doświadczeniem w zakresie współpracy z jakimkolwiek biurem tłumaczeń.

Oczywiście potrzeby studentów i rynku to jedno, natomiast faktyczne możliwości uniwersytetów są często ograniczone. Ze względu na szereg wymogów formalnych, wprowadzenie jakichkolwiek zmian w sylabusy bez szwanku dla pozostałych zajęć jest często bardzo utrudnione i może trwać latami. Choć mamy już niezbędną infra-

strukturę techniczną (sale komputerowe, dostęp do Internetu i nowoczesnych narzędzi), często brakuje innowacyjnych inicjatyw polegających na współpracy z producentami technologii CAT czy biurami tłumaczeń. Z perspektywy przyszłego absolwenta kluczowa jest bowiem ciągłość, a nie jednorazowe zrywy pod szyldem „przyjaznego studentom nowoczesnego uniwersytetu”. Trudno tę ciągłość zachować w obliczu rozczłonkowania studiów uniwersyteckich na system 3+2 wedle wytycznych bolońskich, konieczności zmieszczenia w programie szeregu zajęć z wiedzy ogólnej czy wypełnienia limitu punktów ECTS. Do tego dochodzą problemy kadrowe. Bardzo często metodycy przekładu to osoby wywodzące się *stricte* ze środowiska uniwersyteckiego, a nie z rynku, wobec czego często brak u nich znajomości obsługi programów okołotłumaczeniowych, a wiadomo, że podstawowa, zdobyta „przy okazji” czy na szkoleniu wiedza nie wystarczy do trwałego włączenia tych narzędzi w pracę studentów. Z drugiej strony przedstawicielom branży tłumaczeniowej często brakuje wiedzy metodologicznej i teoretycznej, w związku z czym nie są oni w stanie prowadzić zajęć na poziomie akademickim. Jeszcze gorzej sprawa ma się z informatykami czy przedstawicielami producentów programów CAT, którzy mogą przedstawić techniczne ich aspekty, ale już nie pokażą zalet praktycznego ich zastosowania w pracy nad przekładem. Na podobne wyzwania zwracają uwagę badacze zagraniczni (np. H. Jaatinen i R. Jääskeläinen 2003).

W obliczu nagromadzenia badań przeprowadzonych wśród praktykujących tłumaczy i studentów aspirujących do tego zawodu, a także inicjatyw mających na celu odpowiedzieć na zaistniałe potrzeby, należałoby się zastanowić jaki wpływ mają wdrożone już rozwiązania na postrzeganie rynku i narzędzi okołotłumaczeniowych przez osoby objęte zmianami programowymi. Absolwenci, którzy mają za sobą kursy związane z obsługą CAT, choćby w ograniczonym wymiarze, i mieli już okazję spróbować swoich sił na rynku, mogą dostarczyć uczelniom istotnych informacji na temat konstruowania, udoskonalania i wdrażania nowoczesnych programów studiów z uwzględnieniem tych aspektów, które okazały się najbardziej przydatne i pożądane. Warto więc uzupełnić pulę badań i opracowań o tę kluczową grupę odbiorców oferty uniwersyteckiej¹³.

4. Podsumowanie i implikacje na przyszłość

Celem niniejszego artykułu było przeanalizowanie profilu współczesnego studenta oraz proponowanej oferty studiów tłumaczeniowych pod kątem odpowiedzi na wyzwania stawiane absolwentom szkół wyższych przez rynek tłumaczeniowy i nowoczesne technologie. Potrzeby zidentyfikowane na podstawie badań rynkowych i opracowań naukowych w dziedzinie translatoryki i metodyki przekładu wymagają szerszego spojrzenia na te wyzwania oraz bardziej elastycznego podejścia do konstruowania programów studiów i zadań powierzanych studentom podczas zajęć praktycznych. Aby uniwersytet był w stanie iść z duchem czasu i faktycznie kształcić językowo, uwrażliwiać kulturowo, ale i uczyć zawodu tłumacza XXI wieku, niezbędne jest systematyczne wykształcanie i pielęgnowanie umiejętności tłumaczeniowych i okołotłumaczeniowych, a więc stopniowe włączanie nowoczesnych technologii na każdym etapie kształ-

¹³ Rzecz jasna wymaga to planowanych przez autorkę szeroko zakreślonych badań wśród absolwentów pracujących na rynku od 1-3 lat. Do podjęcia się tego zadania skłoniła autorkę analiza badań ankietowych z Polski i spoza niej oraz szeroko rozumianej sytuacji rynkowej opisanej w pierwszej części artykułu.

cenia kierunkowego. Proponowane przez autorkę holistyczne podejście do metodyki tłumaczenia nie narzuca konkretnego modelu funkcjonowania uniwersytetu i nie umniejsza autonomii środowiska akademickiego. Uczula jedynie na znaczenie nowego modelu komunikacyjnego i idącego za nim postępu technologicznego w każdej dziedzinie życia i w każdej profesji, również tłumaczeniowej. Nowoczesne rozwiązania wdrażane we współpracy z przedstawicielami rynku i instytucjami publicznymi, oparte na pracy z komputerem, pracy w świecie wirtualnym (e-learning¹⁴, kursy bazujące na platformach internetowych, zdalna obsługa zleceń), symulacji pracy biura tłumaczeniowego i wykształcaniu wszystkich kompetencji niezbędnych w pracy tłumacza (nie ograniczając się do samego tłumaczenia tekstu w ujęciu abstrakcyjnym, oderwanym od rzeczywistości polegającej na pracy z plikiem) pozwoli na pełne odzwierciedlenie realiów zawodu i przygotowanie studentów do autonomicznej, kompetentnej pracy na rynku. Należy więc liczyć, że Polska pójdzie za przykładem bardziej doświadczonych krajów zachodnich, które już teraz zbierają plony w postaci optymalnych rezultatów wprowadzonych w ubiegłym dziesięcioleciu rozwiązań.

Bibliografia

- Archer, J. (2002), *Internationalisation, Technology and Translation. Perspectives. Studies in Aula.int. Translator Training and Market Demands*, (w:) *Translatology* 10. 87–117.
- Askehave, I. (2000), *The Internet for Teaching Translation*, (w:) *Perspectives. Studies in Translatology* 8. 135–143.
- Biel, Ł. (2012), *Kompetencja w zakresie świadczenia usług tłumaczeniowych a uczenie się przez projekt*, (w:) M. Piotrowska/ A. Czesak/ A. Gomola/ S. Tyupa (red.), *Kompetencje tłumacza. Tom poświęcony Profesor dr hab. Elżbiecie Muskat-Tabakowskiej*. Kraków: Tertium, 97–105.
- Dillon, S./ J. Fraser (2006), *Translators and TM: An Investigation of Translators' Perceptions of Translation Memory Adoption*, *Machine Translation* 20 (2). 67–79.
- Doherty, S./ D. Kenny/ A. Way (2012), *Taking Statistical Machine Translation to the Student Translator*, (w:) *Proceedings of the Tenth Biennial Conference of the Association for Machine Translation in the Americas*. San Diego.
- Doherty, S./ J. Moorkens (2013), *Investigating the Experience of Translation Technology Labs: Pedagogical Implications*, (w:) *The Journal of Specialised Translation*. 19. 122–136.
- Flanagan, M. (2009), *Exploring the Goals of Teaching Machine Translation to Translation Students: a Small-Scale Online Study*, (w:) *Proceedings of the IATIS Conference 10th July 2009*. Melbourne, Australia.
- Fulford, H./ J. Granell-Zafra (2004), *The Uptake of Online Tools and Web-Based Language Resources by Freelance Translators: Implications for Translator Training, Professional Development, and Research*, (w:) E. Yuste Rodrigo (red.), *Proceedings of the Second International Workshop on Language Resources for Translation*

¹⁴ Tu na uwagę zasługują publikacje polskie poświęcone wspomagananiu translatoryki platformami e-learningowymi (np. S. Grucza 2012).

- Work, Research and Training (LRTWRT '04). Stroudsburg. Association for Computational Linguistics. 50–60.
- Fulford, H./ J. Granell-Zafra (2005), *Translation and Technology: A study of UK Freelance Translators*, (w:) Journal of Specialized Translation. 4. 2–17.
- Gile, D. (1995), *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam.
- González Davies, M. (red.) (2003), *Secuencias. Tareas para el aprendizaje interactivo de la traducción especializada*. Barcelona.
- Gouadec, D. (2000), *Notes on Translator Training (Replies to a Questionnaire)*, (w:) *International Symposium on Innovation in Translator and Interpreter Training*. Intercultural Studies Group.
- Gouadec, D. (2003), *Position Paper: Notes on Translator Training*, (w:) A. Pym/ C. Fallada/ J. R. Biau/ J. Orenstein (red.), *Innovation and E-Learning in Translator Training*. Tarragona. 11–19.
- Gouadec, D. (2007), *Translation as a Profession*. Amsterdam/Filadelfia.
- Grucza, S. (2012), *Potencjał dydaktyczny platform i programów e-learningowych*, (w:) *Studia Niemcoznawcze XLIX*. 609–626.
- Hurtado Albir, A. (1999), *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid.
- Jaatinen, H./ R. Jääskeläinen (2003/2006), *Introducing IT in Translator Training: Experiences from the COLC Project*, (w:) A. Pym/ A. Perekrestenko/ B. Starink (red.), *Translation technology and its teaching*. Tarragona. 83–88.
- Jääskeläinen, R. (1998), *Think Aloud Protocols*, (w:) M. Baker (red.), *Routledge Encyclopaedia of Translation Studies*. Londyn. 265–269.
- Kenny, D. (1999), *CAT Tools in an Academic Environment: What are they Good for?*, (w:) *Target 11* (1). 65–82.
- Kiraly, D. (1995), *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent, Ohio.
- Kiraly, D. (2000), *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester.
- Nord, C. (1991), *Text Analysis in Translation*. Amsterdam.
- O'Brien, S./ D. Kenny (2001), *In Dublin's fair city: Teaching Translation Technology at Dublin City University*, (w:) *Language International 13* (5). 20–23.
- Olvera, M. (2005), *Translator Training and Modern Market Demands*, (w:) *Perspectives: Studies in Translatology 13*.
- Olvera, M. i in. (2005), *A Professional Approach to Translator Training (PATT)*, (w:) *Meta 52* (3). 517–528.
- Pym, A. (1992), *Translation Error Analysis and the Interface with Language Teaching*, (w:) C. Dollerup/ A. Loddegaard (red.), *The Teaching of Translation*. Amsterdam. 279–288.
- SHUTTLEWORTH, M. (2002), *Combining MT and CAT on a Technology-Oriented Translation Masters*, (w:) *Teaching Machine Translation: Proceedings of the 6th EAMT Workshop*. 123–129.
- Sikora, I. (2013), *Polish Translator's Workstation: On the Usage and Adoption of Computer-Assisted Translation Tools with Some Implications for Translator's Training*, (w:) T. Piotrowski/ Ł. Grabowski (red.), *The Translator and the Computer. Proceedings of a Conference Held in Wrocław*. 11–33.

- Tortadès, À. (2006), *Interacción en la clase de traducción mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación*, (w:) M. Canovas/ M. González Davies/ L. Keim (red.), *Acortar Distancias. Las TIC en la clase de traducción y de lenguas extranjeras*. Barcelona. 68–83.
- Vienne, J. (1994), *Towards a Pedagogy of 'Translation in Situation'*, (w:) *Perspectives* 2 (1). 51–59.
- Walczyński, M. (2013), *Editorial Errors in Translation: Translators' Computer Skills and the Implications for Translators' Training*, (w:) T. Piotrowski/ Ł. Grabowski (red.), *The Translator and the Computer. Proceedings of a Conference Held in Wrocław*. 123–138.

Małgorzata CZARNECKA

Uniwersytet Wrocławski

Ekwiwalencja częściowa jako problem w komunikacji międzykulturowej – propozycje pracy projektowej na zajęciach z języka niemieckiego dla zaawansowanych

Abstract:

Partial Equivalence as a Problem in Intercultural Communication – A Project Work Proposal for a German Course for Advanced Learners

It rarely occurs that the meaning of a word in one language fully corresponds to the meaning of its equivalent in another language. The problem of partial equivalence should be referred predominantly to different experiences of representatives of various cultures; the differences are often a serious problem for a foreign language learner.

It is the purpose of this paper to demonstrate how to attract learners' attention to this phenomenon in a foreign language course. Project-based learning has been found a suitable way of doing it; in this respect an assumption has been made that the best way of gaining practical knowledge in this field is to analyze the meanings of new words in the youth language; the point was to find words not listed in bilingual dictionaries (Polish-German).

The planned project work is based on the following research questions: When is it appropriate to say that a word in the second language is an equivalent to a word in the first language? When should the word meaning components overlap? When can it be found that a description of a word meaning is, if not perfect, then at least satisfactory?

1. Metoda projektów: próba definicji i najważniejsze cechy

Współczesne społeczeństwo informacyjne stwarza nowe wyzwania edukacji. Główny cel kształcenia – jak się zdaje – zasadniczo się zmienił: obecnie jest to przekazanie podstaw wiedzy oraz wykształcenie umiejętności ciągłego uczenia się, a w razie konieczności – zmiany kwalifikacji. „Uczyć, jak się uczyć” stało się sztandarowym hasłem. Zatem za istotne cele kształcenia na wszystkich poziomach uważa się zdobycie nie tylko wiedzy i umiejętności wchodzących w zakres konkretnych przedmiotów, lecz także nabycie tzw. kompetencji ogólnych. Zaliczają się do nich zarówno kompetencje społeczne (umiejętność komunikacji, rozwiązywania problemów, logicznego myślenia, pracy w zespole, kierowania innymi i uczenia się), jak i kompetencje osobiste (motywacja, zaangażowanie, ciekawość poznawcza, krytycyzm, kreatywność, poczucie własnej wartości, odpowiedzialność, wytrwałość i uczciwość). Są one przydatne podczas edukacji oraz później, przy pełnieniu dorosłych ról społecznych, i chociaż wszystkie mogą być rozwijane w ciągu całego życia, to podstawowe znaczenie dla ich tworzenia

i kształtowania ma obowiązkowa edukacja szkolna, a w szczególności kształcenie ogólne (A. Wiłkomirska 2007: 26).

Z tego też powodu na wszystkich etapach kształcenia wskazane jest eksponowanie takich metod, które pozwolą na skuteczne rozwijanie zarówno wiedzy i umiejętności, jak i wymienionych wyżej kompetencji.

Jedną z takich metod jest metoda projektów, którą w ogólności można określić jako „lernende Betätigung, die bildend wirkt” (K. Frey 2012: 13), przy czym przez pracę projektową rozumie się pracę tą metodą.

Należy w tym miejscu dodać, że pomimo iż historia metody projektów liczy już ponad sto lat, wciąż brak zgodności co do jej definicji. Wielu badaczy twierdzi wręcz, że obecnie metodą projektów „nierzadko nazywane jest wszystko, co choćby tylko w niewielkim stopniu odbiega od tradycyjnego kształcenia” (M.S. Szymański 2010: 60); tym samym również metodę projektów myli się często z innymi spokrewnionymi z nią metodami. Dydaktycy zgadzają się jednak co do tego, że można wyróżnić podstawowe kryteria pozwalające odróżnić metodę projektów od innych metod kształcenia; kryteria te pozwalają także na określenie poszczególnych faz realizacji metody projektów.

Jako pierwsze kryterium wymienić można ukierunkowanie na działanie. W pracy projektowej niezwykle ważny jest bowiem aspekt czynnościowy – projekt wymaga od wykonawcy złożonej aktywności, polegającej na podejmowaniu licznych form działania zarówno intelektualnego, organizacyjnego, jak i czysto fizycznego (E. Lubina 2005: 225). Z tym aspektem ściśle wiąże się odmienna niż w tradycyjnym systemie kształcenia rola nauczyciela, ponieważ metoda projektu wymaga od niego przejęcia roli nie tylko fachowca w danej dziedzinie, lecz także „sternika”, tj. osoby, która kieruje działalnością uczestników, udziela im pomocy i interweniuje w razie potrzeby, jednocześnie zaś w miarę postępu prac i wzrostu samodzielności członków grupy powinna, zachowując jedynie dyskretną kontrolę, pozostawiać im coraz szersze pole działania (M.S. Szymański 2010: 70).

Kolejną ważną cechą metody projektów jest to, że eksponuje ona samodzielne uczenie się w działaniu (F. Hofmann, G. Moser 2002: 32 i nast.). Ma to miejsce, ponieważ projekt zakłada tworzenie sytuacji autentycznego zadania, co niejako wymusza samodzielne dochodzenie do wiedzy przy efektywnej współpracy i interakcji z innymi. Projekt stymuluje więc uczenie się zgodne z klasyczną triadą Pestalozziego „głowa, serce, ręka”, tj. zasadą równomiernego rozwoju ludzkich sił.

Praca projektowa ma być sposobem rozwiązania wcześniej postawionego problemu (tamże 14), ma wyznaczony początek i koniec, jasno określone cele i zakłada adekwatne do nich mierzalne rezultaty; posiada zaplanowane, rozłożone systematycznie w czasie zadania (A. Klimowicz s. 6). Cele pracy projektowej mają zatem, jak cele każdego procesu kształcenia, aspekt rzeczowy i podmiotowy; w przypadku pracy projektowej jednak aspekt podmiotowy uznaje się zasadniczo za bardziej ważny niż rzeczowy – najistotniejsze jest, by uczestnicy „pryswajali sobie nowe wiadomości i umiejętności, wdrażali się do samodzielności i odpowiedzialności, przedsiębiorczości i wspólnego działania, czyli przygotowywali się do życia w warunkach demokracji” (M.S. Szymański 2010: 72).

Kolejna zatem cecha metody projektu, będąca logiczną konsekwencją wyżej wymienionych czynników, to „całościowość” i interdyscyplinarność (H. Gudjons 2001: 79 i nast.).

Praca projektowa daje możliwość łączenia treści kształcenia, gdyż o jej istocie stanowi odejście od zasady przekazywania wiedzy o świecie w ramach odrębnych przedmiotów nauczania, obowiązującej zarówno na poziomie szkół niższego szczebla (przedmioty szkolne), jak i na poziomie uniwersyteckim (przedmioty na studiach). To powoduje, jak podkreślają dydaktycy, że uczący się tworzą i ugruntowują sobie nieadekwatny do rzeczywistości obraz świata, natomiast interdyscyplinarny charakter projektu wręcz wymusza całościowe wykorzystanie wiedzy i tworzenie przez uczestników projektu własnej całościowej wizji świata, scalającej różne elementy (E. Lubina 2005: 225). Metoda projektów pozwala zatem na zlikwidowanie sztucznej granicy między życiem w szkole/ na uczelni i poza nią.

W literaturze przedmiotu podkreśla się jeszcze jeden niezwykle istotny aspekt, który może służyć jako jeden z wyróżników tej metody: odejście od tradycyjnego oceniania. Wiąże się to ściśle ze wspomnianym już akcentowaniem podmiotowości uczących się, co w konsekwencji oznacza przywiązywanie mniejszej wagi do wytworzonego „produktu” niż do wartości kształcącej działań, które składają się na proces pracy projektowej. Dlatego też często słyszy się argumenty przemawiające za tym, by przy pracy projektowej raczej odejść od systemu wystawiania ocen. Ponieważ może być to samo z siebie uznane za kontrowersyjne (por. S. Traub 2012: 154 i nast.), a często okazuje się niemożliwe, zaleca się uczynienie z procedury oceniania części projektu (H. Gudjons 2001: 104 i nast.; S. Traub 2012: 155 i nast.), tj. włączenie ustaleń dotyczących oceny do początkowej fazy projektu, poddanie ich pod wspólną dyskusję oraz udokumentowanie.

W pracy projektowej da się wyróżnić kilka podstawowych faz (por. K. Frey 2012: 64 i nast.): zainicjowanie projektu, dyskusja nad projektem, opracowywanie harmonogramu projektu, wykonanie projektu, ukończenie projektu.

W pierwszej fazie punktem wyjścia jest inicjatywa, czyli postawienie jakiegoś problemu. Problem może być sformułowany przez prowadzącego – wtedy mowa jest raczej o symulacji pracy projektowej, której efekty mają posłużyć wyłącznie celom dydaktycznym; jeszcze inna formuła zakłada, że – np. po nakreśleniu przez prowadzącego ogólnych ram merytorycznych – grupa projektowa sama sformułuje problem i opracuje na jego podstawie temat projektu. Bez względu jednak na to, która z powyższych wersji zostanie wybrana, najważniejsze w tej wstępnej fazie jest stworzenie sytuacji otwartej na wiele różnych rozwiązań.

Do tego celu doskonale nadaje się metoda burzy mózgów, dlatego też na tym etapie szczególnie poleca się jej stosowanie. Metoda ta polega na swobodnym zgłaszaniu pomysłów na większym forum, a jej istotą jest to, że faza zgłoszenia pomysłów jest oddzielona od fazy ich wartościowania, co sprzyja wysuwaniu śmiałych oryginalnych idei (krytyka zostaje bowiem odroczone, co pobudza wszystkich uczestników do niekonwencjonalnego myślenia). Wszystkie pomysły powinny być notowane przez koordynatora projektu. Podczas takiej sesji pomysłów prowadzący powinien „dążyć do ożywienia fabrykowania pomysłów, podsuwając lub proponując kierunki jeszcze niewyeksplloatowane” (F. Bereźnicki 2011: 268).

Zasada ta obowiązuje także przy kolejnej fazie, tj. w dyskusji na projektem, dlatego także i tu zaleca się zastosowanie burzy mózgów.

W fazie opracowywania harmonogramu projektu powinna powstać instrukcja zawierająca następujące elementy:

- ostatecznie sformułowany temat projektu, zrozumiały dla wszystkich uczestników;
- wyraźnie określone cele (Jaki kształt ma przybrać produkt końcowy? Czego nauczą się uczestnicy projektu?);
- dokładny opis zadania (Co konkretnie jest do zrobienia? Z jakich źródeł należy korzystać? Kto i za co będzie odpowiedzialny? Na jaką pomoc ze strony koordynatora mogą liczyć uczestnicy?);
- harmonogram przebiegu prac (W jakim czasie powinny zostać wykonane poszczególne elementy zadania?);
- opis zasad prezentacji projektu (Kiedy ma się odbyć prezentacja? Jak ma wyglądać (kompozycja, forma, materiały, wsparcie graficzne, właściwa terminologia itp.)? Jaki czas jest na nią przewidziany?);
- kryteria oceny projektu i/ lub pracy uczestników (Kto i za co będzie oceniany?).

Niezależnie od tego, jak ściśle wyznaczone są ogólne ramy czasowe projektu, w fazie jego planowania należy określić ogólne ramy czasowe dla każdego z etapów projektu, ustalając przy tym szacunkowo, ile czasu może zająć wykonanie poszczególnych zadań. Wskazane jest założenie sobie pewnego „zapasu” czasu, ponieważ przy pracy projektowej trudno jest przewidzieć dokładnie, jak rozłoży się on w czasie.

Opracowując plan projektu, należy też poruszyć kwestię wspólnego działania i komunikowania się, tj. określić, w jaki sposób będą rozwiązywane ewentualne konflikty i na jakie trudności wewnątrzgrupowe będzie można się natknąć; zaleca się przy tym zapoznanie uczestników z czynnikami utrudniającymi pracę grupową takimi, jak: konformizm, nastawienie na rywalizację, perfekcjonizm (por. M.S. Szymański 2010: 82 i nast.).

W fazie wykonania projektu działają przede wszystkim uczestnicy, a zadaniem koordynatora jest jedynie dyskretna kontrola tych działań.

W zależności od zadań określonych w projekcie można wykorzystywać wszelkie formy pracy, od grupowej i jej różnych wariantów, poprzez pracę w parach aż do pracy indywidualnej. Z racji samej idei metody projektu najwyższej ceniona przez teoretyków i praktyków jest praca grupowa, dlatego też niezwykle istotny jest ten aspekt projektu, który określić można jako społeczne procesy grupowe.

Efekty pracy w grupie zależą w dużym stopniu od tego, jak przebiegają w niej relacje interpersonalne – te zaś stanowią trudny obszar obserwacyjny, ponieważ proces grupowy określający zakres zaangażowania poszczególnych osób w projekt przebiega poza kontrolą prowadzącego (E. Lubina 2005: 227). Skutkuje to również problemem oceny wkładu własnego poszczególnych uczestników – należy podkreślić, że próby oceny tego wkładu stają się często źródłem konfliktów w danej grupie, a ich ryzyko rośnie w miarę wzrostu liczby osób w zespole. Przy tej okazji można jednak postawić pytanie, na ile opiekun naukowy może i powinien ingerować w te problemy. Odpowiedź na to pytanie, jak pisze Ewa Lubina (2005: 229), jest zdeterminowana przez

określenie priorytetu projektu. Jeśli jest nim „uczenie studentów pracy projektowej w zespole, ingerencję należy redukować do niezbędnego minimum, jeśli zaś priorytetem jest rozwiązanie zagadnienia naukowego, można sobie pozwolić (a czasem nawet trzeba) na większe uczestnictwo opiekuna grupy w organizację (sic! – M.C.) procesu”.

W ramach zakończenia projektu możliwe jest, w zależności od charakteru prac i ich rezultatów, zastosowanie różnych rozwiązań. Jeśli projekt został zrealizowany, to takim zakończeniem może być moment jego prezentacji; jeśli mimo formalnego zakończenia uczestnicy kontynuują swoją działalność, to mówimy o zakończeniu otwartym; jeżeli zaś wreszcie projekt z jakichś powodów nie został zrealizowany, to warto podjąć dyskusję nad wynikami, porównać je z planem i odpowiedzieć na pytanie o przyczynę niepowodzenia.

2. Problem znaczenia i ekwiwalencji w opisie leksykograficznym¹

Ekwiwalencja jest jednym z najważniejszych pojęć w przekładoznawstwie, warto jednak podkreślić, że jednocześnie brak zgodności, jeśli chodzi o jej definicję. Pojmowana w sposób wąski oznacza równoważność treściowo-stylistyczną między tekstem przekładu a tekstem oryginału (TEZ 1993: 71), natomiast pojmowana szeroko oznacza „związek zachodzący między tekstem (lub partią tekstu) przekładu i odpowiednim tekstem źródłowym (jego partią)” (B. Z. Kielar 1988: 60). W. Koller, stwierdzając, że relacje pomiędzy tekstem źródłowym a docelowym mogą być wielorakie, wyróżnia pięć typów ekwiwalencji: denotacyjną, konotacyjną, tekstowo-normatywną, pragmatyczną i formalno-estetyczną (W. Koller 1997: 216).

W opisie leksykograficznym największe znaczenie ma ekwiwalencja denotacyjna (por. S. Dyka 2005: 17), jednakże słownik dwujęzyczny w żadnym razie nie powinien porzekać na uwzględnianiu wyłącznie tego typu ekwiwalencji, i – jak podkreśla Wiegand – „in der zweisprachigen Lexikographie ist (...) kontextrelative semantisch-pragmatische Äquivalenz anzustreben” (H.E. Wiegand 2002: 101).

Z pewnością jednak – jeśli nawet ograniczyć się do aspektu denotacyjnego – także w odniesieniu do zbliżonych kulturowo i geograficznie języków rzadko się zdarza, by znaczenie jakiegoś wyrażenia w jednym z nich w pełni odpowiadało znaczeniu odpowiedniego wyrażenia w drugim języku. W literaturze badawczej podkreśla się, że zwykle mamy do czynienia z ekwiwalencją częściową, przy której nie wszystkie poszczególne składniki znaczenia leksemu pokrywają się ze składnikami znaczenia leksemu w języku drugim (por. L. Zgusta 1971: 294, T. Górski 2004: 116). Dlatego też pojęcia języka docelowego podane w słownikach dwujęzycznych są zwykle przybliżonymi odpowiednikami semantycznymi wyrazu hasłowego lub jego poszczególnych znaczeń; w konsekwencji nie można przy tłumaczeniu tekstów traktować ekwiwalentów słownikowych jako gotowych elementów przeznaczonych do bezpośredniego użycia, można je postrzegać jedynie jako punkt wyjścia dla znalezienia konkretnych odpowiedników (por. A. Frączek, R. Lipczuk 2004: 12 i nast.).

Tu pojawia się również kwestia relacji między ekwiwalentami a definicją. Dla uproszczenia warto najpierw zawęzić tę kwestię do słowników jednojęzycznych –

¹ W niniejszej pracy koncentruję się na jednym tylko aspekcie opisu leksykograficznego, tj. na opisie znaczenia leksykalnego, powszechnie uważanym za najważniejszy dla użytkowników języka.

w literaturze przedmiotu podkreśla się, że „definicje to nie to samo, co znaczenie, ale są one opisem znaczenia i, wraz z innymi elementami opisu leksykograficznego, należą do metajęzyka” (T. Piotrowski 1994: 145). Ponieważ relacja między językiem a metajęzykiem podobna jest do relacji między dwoma naturalnymi językami, to definicje nigdy nie będą obejmować tego samego zakresu znaczenia co definiowane wyrażenie, tak więc zarówno przy zastosowaniu techniki definiowania, jak i techniki podawania ekwiwalentów przy opisie znaczenia opisem objęta zostaje tylko jego część (tamże 146).

Kiedy zatem można mówić o tym, że pojęcie w języku drugim jest ekwiwalentem pojęcia w języku pierwszym? Które składniki znaczenia pojęć w obu językach powinny się pokrywać? Kiedy w ogóle można uznać, że opis znaczenia jakiegoś pojęcia jest, jeśli nie idealny, to przynajmniej zadowolający? W jaki sposób opisywać znaczenie danego pojęcia w języku pierwszym?

Te właśnie pytania uczyniono punktem wyjścia dla planowanej pracy projektowej – przy założeniu, że najlepszym sposobem zdobycia praktycznej wiedzy w tym zakresie będzie przeprowadzenie własnej analizy znaczenia pojęć; w tym celu zaś najlepiej wybrać pojęcia spełniające dwa kryteria: nowe, a jednocześnie obecne w języku młodego pokolenia.

3. Prace projektowe

Planowane prace projektowe miały zatem następujący cel główny: znalezienie niemieckich ekwiwalentów dla stosunkowo nowych polskich słów (lub też słów używanych w nowym znaczeniu), tj. takich, które – jak można przypuszczać – nie pojawiły się jeszcze w słownikach dwujęzycznych, a być może nie zostały odnotowane nawet w słownikach języka polskiego.

Cele szczegółowe to – w ramach każdego z projektów – opis znaczenia zarówno polskiego słowa, jak i opis znaczenia niemieckiego ekwiwalentu.

Do analizy zaproponowano kilka przykładowych pojęć: blachara, burak, moher (w znaczeniu „moherowy beret”); wszystkie spełniają wyżej wymienione kryteria, a przy tym są niezwykle silnie nacechowane treściami kulturowymi, oczywiste było zatem, że doskonale nadają się do badania problemu ekwiwalencji częściowej, który należy wiązać przede wszystkim z odmiennością doświadczeń, jakie stają się udziałem przedstawicieli danej kultury. Pozwalało to również przypuszczać, że planowana praca wzbudzi autentyczne zainteresowanie uczestników, co jest jednym z najistotniejszych kryteriów decydujących o powodzeniu projektu.

Prace projektowe zaplanowane zostały w grupie studentów liczącej ok. 20 osób, przy założeniu, że jeden projekt realizowany będzie w grupach maksymalnie trzyosobowych, przy czym dopuszczona została możliwość realizowania pracy projektowej przez jedną osobę; dobór grup i decyzję w tym względzie pozostawiono samym studentom.

Po zapoznaniu się z kryteriami doboru pojęć do projektu studenci – po zadeklarowaniu podziału na grupy – mieli możliwość wyszukania i zaproponowania własnego słowa do analizy, z zastrzeżeniem że każda propozycja musi zostać zaakceptowana przez prowadzącego zajęcia. Przyjęto m. in. następujące propozycje: kark, pustak, tipsiara, ciacho.

Na tym wstępnym etapie realizacji projektu zastosowano metodę burzy mózgów. Celem tej fazy było przedstawienie propozycji tego, jak zebrać informacje dotyczące znaczenia danego pojęcia, czyli gdzie ich szukać i w jaki sposób dokonywać wartościowania źródeł – wszystko to wiązało się z faktem, że już na tym etapie pojawił się problem znaczenia leksykalnego i tego, jak je przedstawić. Pytania (a studenci mieli już za sobą wstępny rekonesans dotyczący wybranego polskiego pojęcia) sprowadzały się do jednego: „Skąd mam wiedzieć, które cechy są najważniejsze?”

Jeśli chodzi o źródła, uczestnicy zgłosili następujące pomysły: artykuły prasowe publikowane w Internecie, słowniki internetowe, korpusy językowe, fora internetowe, a także przeprowadzenie ankiety w wybranej grupie użytkowników języka polskiego. Jednak podkreślano też konieczność sprawdzenia obecności danego wyrazu w dostępnych słownikach współczesnej polszczyzny (po sugestii ze strony prowadzącego).

W tym wypadku w odniesieniu do opisu znaczenia leksykalnego pojawiły się następujące zagadnienia: Co powinna zawierać definicja? Według jakich kryteriów dokonać wyboru elementów znaczenia przy definiowaniu? Czym są konotacje?

Widać to doskonale na przykładzie pojęcia „blachara”.

Słowa tego, jak się okazało, rzeczywiście nie ma w żadnym słowniku współczesnej polszczyzny, ale udało się je znaleźć w dwóch słownikach (nie-internetowych); w pierwszej chwili więc zadanie opisu tego pojęcia mogło się wydawać łatwiejsze.

Pierwszy z nich, tj. „Nowy słownik gwary uczniowskiej” (2004: 35) podaje: „blachara: dziewczyna, której podobają się chłopcy mający dobre auta”.

Drugi słownik – niemieckojęzyczny „Alphabet der polnischen Wunder“ (2007: 37) – podaje następującą definicję: „blachara: spezifische Art Mädchen, die zur Kultur der dresiarze in Polen gehört und ausschließlich auf Männer mit Autos erpicht ist – je teurer, desto besser. Die Bezeichnung leitet sich von dem Blech (blacha) ab, aus dem die Autokarosserie gebaut wird”.

Trzeci słownik, tj. „Słownik slangu studentów Uniwersytetu Gdańskiego” (2010: 22) definiuje poszukiwane słowo następująco: „blachara: kobieta, której imponują mężczyźni posiadający drogie samochody”.

Wyłania się zatem jeden wspólny dla trzech definicji element: blachara to dziewczyna interesująca się chłopcami mającymi dobre auta. Ponadto definicja druga sygnalizuje też przynależność blachary do subkultury dresiarzy.

Wyszukiwanie w Internecie daje dla słowa blachara (w mianowniku) aż 104 tysiące wyników (stan kwiecień 2014 r.). Do tego już pobieżny ich przegląd nasuwa pierwsze pytania. W Wikipedii (źródle, którego w tym wypadku nie można pominąć) znajduje się następujące wyjaśnienie²: „blachara: pejoratywne określenie specyficznego rodzaju kobiety. Samo określenie „blachara” nawiązuje do ‘blachy’ drogiego samochodu, który ma być podstawowym atrybutem mężczyzny zabiegającego o wdzięki ‘blachary’”.

Autorzy hasła podają też dodatkowe informacje: „Tygodnik ‘Wprost’ definiuje blacharę jako ‘żywą lalkę Barbie’ o następujących atrybutach: ufarbowane na jasny blond włosy, zbyt ostry makijaż, przesadnie opalona cera, eksponowany koleczyk

² <http://pl.wikipedia.org/wiki/Blachara>

w pępku, błyszczące dodatki, kryształki, cekiny itp., krótkie jeansowe spódniczki, białe buty na dużym obcasie, bluzki z głębokim dekoltem”³.

W tekście z czasopisma „Wprost”, na którym najprawdopodobniej opierał się twórca hasła w Wikipedii,⁴ znajduje się następujący opis: „Podstawowe wyposażenie to tlenione włosy, przesadny makijaż, twarz ‘strzaskana’ w solarium, dzinsowa mini-spódniczka, odsłonięty brzuch z kolczykiem w pępku, wielki dekolt i białe kozaczki lub szpileczki. Tak wygląda typowa blachara”⁵.

Po podsumowaniu rezultatów tych pierwszych poszukiwań okazuje się, że do elementu „dziewczyna interesująca się chłopcami mającymi dobre auta” dochodzą dodatkowe cechy:

- przynależność do subkultury dresiarzy,
- ufarbowane na jasny blond włosy/ tlenione włosy,
- zbyt ostry makijaż/ przesadny makijaż,
- przesadnie opalona cera/ twarz „strzaskana” w solarium,
- eksponowany kolczyk w pępku/ odsłonięty brzuch z kolczykiem w pępku,
- błyszczące dodatki, kryształki, cekiny itp./ kryształki, cekiny i inne świececidelka,
- krótkie jeansowe spódniczki,
- białe buty na wysokim obcasie,
- bluzki z głębokim dekoltem/ wielki dekolt.

Szczególnie mocno zaczyna się zarysowywać problem, które cechy są „najważniejsze”, tj. które należy uznać za definicyjne, a które za konotacyjne. Czy blachara „musi” mieć mocny makijaż? Czy „musi” nosić białe kozaki?

Wątpliwości te okazują się w pełni uzasadnione po lekturze tekstów z kolejnych wyszukiwań, w szczególności zaś forów internetowych: „blachara to panienka z tandetnym makijażem”⁶, „blachara: to jest dziewczyna (...) cała wymalowana, miniowa, dekolt do pasa, 5 cm tipsy i prawie codziennie na solarium/ Zwykle nie grzeszą inteligencją”⁷.

Pojawia się zatem kolejna cecha: brak inteligencji. Potwierdzają to inne wypowiedzi forumowiczów (pisownia oryginalna – M.C.): „dziewczyna która leci na kase najczęściej blondyną na szpilkach w dodatku głupią”⁸.

Okazuje się przy tym, że wypowiadający się użytkownicy języka polskiego nie tylko posiadają bardzo konkretne wyobrażenia na temat tego, jakie cechy ma blachara, lecz również tego, jak prezentuje się towarzyszący jej mężczyzna i jak wygląda jego samochód: „blachary: (...) tandetnie wyglądające panie z dyskotek typu ‘umcyk, umcyk, dj, dj’ :) Chodza na wysokich szpilkach, co jednak zwykle wystarcza by dojsc do samochodu (aktualnego) chlopaka – zwykle lysz lub z niewielka iloscia wlosow (wyczesanych na brylantyne). Samochod widac i slychac z daleka – przypomina horyzontalnie odwrocona, glosno grajaca choinke (...)”⁹.

³ Tamże.

⁴ <http://www.wprost.pl/ar/115291/Blachary-atakuj/>

⁵ Tamże.

⁶ <http://forumarchiwum.gry-online.pl/S043archiwum.asp?ID=2600409>

⁷ http://zapytaj.onet.pl/Category/001,003/2,1458767,ktos_powie_ze_jestes_blachara_co_to_znaczy.html

⁸ http://zapytaj.onet.pl/Category/001,003/2,1458767,ktos_powie_ze_jestes_blachara_co_to_znaczy.html

⁹ <http://forumarchiwum.gry-online.pl/S043archiwum.asp?ID=2600409>

Inne źródła sugerują, że samochód chłopaka blachary może wyróżniać się tuningiem: „Blond włosy, opalenizna prosto z solarium, tona makijażu, skąpy strój i chłopak z samochodem, koniecznie podrasowanym – to znaki rozpoznawcze zwanych potocznie ‘blachar’, czyli kobiet, które mężczyzn wybierają przez pryzmat posiadanego samochodu¹⁰. Jeden ze słowników internetowych podaje dwie definicje: „’blachara’ dziewczyna, która leci na facetów mających szybkie, odpicowane fury”¹¹ i „’blachara’: kobieta którą rajcuje jedynie porządnie tuningowane samochody”¹².

Do wymienionych wcześniej cech, które wyróżniają blacharę, doszły więc kolejne: chodzi na dyskoteki, jej chłopak ma tuningowany samochód.

W fazie dyskusji nad projektem, opartej już na konkretnych przykładach, wyłoniły się zatem następujące problemy badawcze: Które z tych cech uznać za definicyjne, a które za konotacyjne? Wieloznaczny termin „konotacje” (por. M. Czarnecka 2012: 84 i nast.) można w ujęciu leksykograficzno-lingwistycznym określić jako „cechy asocjacyjne w strukturze znaczeniowej jednostki leksykalnej, jedynie kojarzone z denotowanym przedmiotem, stanowiące dopełniającą część słowa” (E. Bogdanowicz 2013: 8); jak zatem oddzielić cechy definicyjne od konotacyjnych i jakie jest miejsce cech konotacyjnych w opisie znaczenia? Jeśli ma się do dyspozycji głównie źródła takie, jak: artykuły prasowe, słowniki i fora internetowe, to czy opierać się na kryterium liczby wyświetleń (im większa liczba wyświetleń danej cechy w odpowiednim kontekście, tym większą wagę jej przypisujemy), czy też na kryterium ważności/ wiarygodności źródła? A może na obydwu – lecz jak wtedy przeprowadzić granicę?

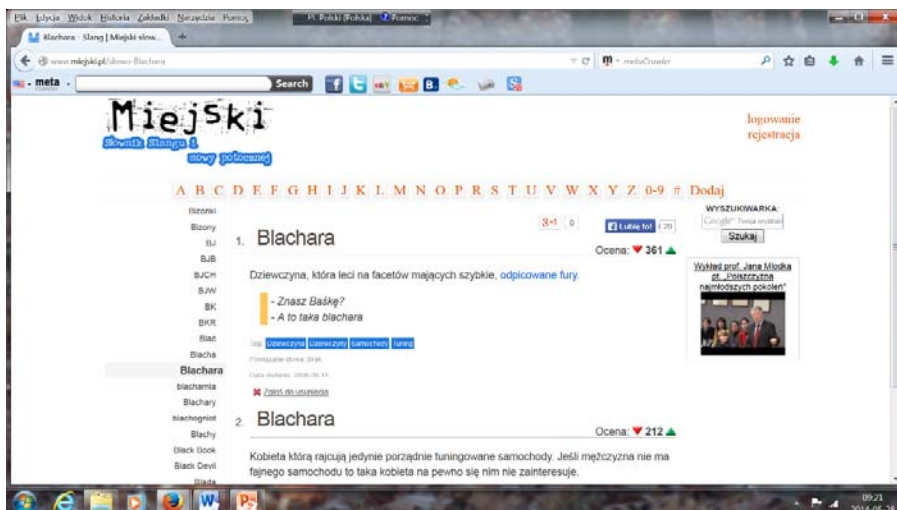
Zadanie, które otrzymali uczestnicy do przygotowania na kolejne spotkanie, było następujące: zebranie materiałów dotyczących wybranego do analizy pojęcia i przygotowanie ich wstępnego omówienia, szczególnie pod kątem ważności źródła. Studenci mieli spróbować ustalić, które źródło i z jakich powodów można uznać za mniej lub bardziej wiarygodne (co zwłaszcza w przypadku stron internetowych jest bardzo istotne).

Kolejne spotkanie poświęcone było dyskusji na ten temat; opierała się ona na przygotowanych przez studentów krótkich prezentacjach. Zadaniem prowadzącego było takie kierowanie dyskusją, by uczestnicy sami spróbowali rozwiązywać pojawiające się problemy. W trakcie dyskusji ustalono, że komentarze na forach internetowych, jako autentyczne wypowiedzi użytkowników, uznajemy za ważne źródła informacji, natomiast problem oceny wiarygodności źródeł wiąże się w tym wypadku przede wszystkim ze słownikami internetowymi. Doskonale ilustruje to zamieszczony poniżej przykład:

¹⁰ <http://moto.onet.pl/aktualnosci/blachary-facetom-bez-samochodu-dziekujemy/c3z9f>

¹¹ <http://www.miejski.pl/slowo-Blachara>

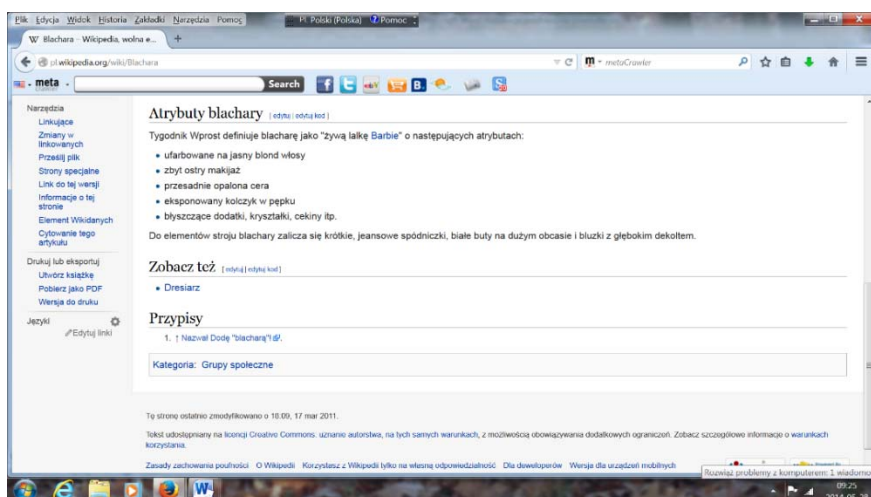
¹² Tamże.



Rysunek 1. Zrzut ekranu z internetowego „Miejskiego słownika slangu i mowy potocznej”

Zrzut ekranu ze strony *Miejskiego słownika slangu i mowy potocznej* uwidacznia już podstawowe wady tego źródła: brak informacji zarówno o właścicielu strony, jak i o celu jej utworzenia i o tym, kto jest adresatem. Na tej stronie nie ma także informacji o tym, kto jest autorem danego wpisu, zatem nie można w żaden sposób zweryfikować jego kwalifikacji w tej dziedzinie. Nie ma tu również nawet tak podstawowego elementu, jak źródło informacji. Znajdujący się w prawym górnym rogu strony napis logowanie/ rejestracja jednoznacznie wskazuje na to, że wystarczy się tylko zarejestrować, by dodawać do słownika dowolne treści. Wartość *Miejskiego słownika slangu i mowy potocznej* jako źródła jest zatem niewielka.

Nawet w Wikipedii hasło „blachara” przedstawia się już znacznie lepiej: mamy tu odwołanie do źródła, jest także odwołanie do innego hasła, które w jakiś sposób odnosi się do wyszukiwanego, mamy także informację o ostatniej aktualizacji strony.



Rysunek 2. Zrzut ekranu ze strony popularnej internetowej encyklopedii „Wikipedia”; część hasła „blachara”

W tym kontekście przeanalizowana została zatem kwestia weryfikacji źródeł internetowych. Ustalono, że za podstawowe kryteria weryfikacyjne należy uznać informację o właścicielu strony lub o organizacji odpowiedzialnej za treści, informację o celu i adresacie strony, o autorze danych treści i jego kwalifikacjach, wskazanie źródeł informacji prezentowanych na stronie, wskazanie odniesień do treści na innych stronach, np. do treści z nią powiązanych, informacja o ostatniej aktualizacji strony (por. M. Szpunar 2007: 6 i nast.).

Pod kątem przygotowywanego planu projektu zostały zatem ostatecznie ustalone zasady opracowywania źródeł informacji. Uzgodniono hierarchię ich wartości: słowniki nie-internetowe lub internetowe, pod warunkiem, że spełniają wyżej wymienione kryteria, ankieta – jeśli zostanie przeprowadzona, artykuły w czasopismach, fora internetowe. W przypadku źródeł internetowych (dotyczyło to zwłaszcza tych słów, których nie odnaleziono w żadnym lub tylko w jednym słowniku) zdecydowano się na następujące rozwiązanie: zbadane zostanie sto pierwszych wyświetleń; metodą krok po kroku zbierane będą cechy/ informacje dotyczące znaczenia danego pojęcia, a decydujące będzie tu kryterium ilościowe.

Dokonano też wstępnych ustaleń tego, w jaki sposób prezentowana będzie treść projektu (część główna w formie tabeli, źródła według ważności, podsumowanie), w jaki sposób nastąpi porównanie poszczególnych aspektów znaczenia pojęcia polskiego i jego niemieckiego odpowiednika.

Poniższa tabela na przykładzie polskiego pojęcia „blachara” pokazuje jedną z części projektu, tj. tabelę z zestawieniem cech odnoszących się do tego pojęcia oraz znalezionej przez autorkę projektu jego niemieckiego odpowiednika „Tussi”:

	Blachara	Tussi
cechy definicyjne/ Definitions- merkmale	interesuje się mężczyznami z dobrymi samochodami	für Männer interessiert
	skąpy strój	
	ceni pieniądze	
		oberflächlich
konotacje/ Konnota- tionen	mało inteligentna	unintelligent
	zbyt mocna opalenizna	starke Bräune
	blondynka	blonde Haare
	mocny makijaż	starkes Make-up
	dużo biżuterii	viel Schmuck
	białe kozaki	
		Schuhe mit hohen Absätzen
Ocena/ Bewertung	negatywna	negativ

Tabela 1. (K. Kozłowska 2013: 1)¹³

Tabela ta bardzo dobrze obrazuje problem ekwiwalencji częściowej. Obydwa pojęcia, „blachara” i „Tussi”, pokrywają się w większości aspektów znaczeniowych (zarówno w odniesieniu do cech definicyjnych, jak i konotacyjnych), przy „Tussi” jednak

¹³ W tabeli w pracy seminaryjnej przy każdej z wymienionych cech znajdowały się również cyfry, stanowiące odwołanie do wybranych źródeł; źródła te, wraz z cytatami, wymienione były w dalszej części pracy.

gubi się ten najbardziej charakterystyczny element związany z zainteresowaniem „blachary” autem.

Traktując informacje z tabeli jako punkt wyjścia, można dokonać próby zdefiniowania pojęcia „blachara”, mając przy tym na uwadze relację definicji do znaczenia, czyli fakt, że definicje należą do metajęzyka i w związku z tym znajdują się na innym poziomie języka niż wyrazy, które są objaśniane, czyli są na innym poziomie abstrakcji (T. Piotrowski 1994: 145). Oznacza to, że z góry akceptowalna jest pewna niedoskonałość opisu znaczenia w definicji (tamże). Proponowana definicja brzmiałaby następująco (K. Kozłowska 2013: 1): „blachara: pejoratywne określenie dziewczyny/ kobiety, która interesuje się mężczyznami posiadającymi drogie samochody; jest niezbyt inteligentna, a uwagę otoczenia przykuwa skąpym strojem (np. spódniczka mini, bluzka z głębokim dekoltem)”.

Definicja ta zarówno koncentruje się na elementach znaczenia istotnych z punktu widzenia języka (pierwsza część), jak i (druga część) zawiera najważniejsze cechy konotacyjne, tj. uwzględnia świadomość językową współczesnego użytkownika języka polskiego, będącą „mieszaniną wyobrażeń potocznych, skrawków wiedzy encyklopedycznej, naukowej, jaką odebrał na różnych szczeblach edukacji, i wiedzy kulturowej, nabytej przede wszystkim dzięki środkom masowego komunikowania” (P. Żmigrodzki 2009: 186); oczywiście stopień ich uwzględnienia zawsze będzie decyzją subiektywną (por. tamże).

Ponieważ większość uczestników wyraziła wstępnie chęć przeprowadzenia ankiety, kolejne zajęcia poświęcone zostały omawianiu zagadnienia ankiety jako techniki badań. Jest to przykład sytuacji, w której – mimo wcześniejszego zaplanowania prac projektowych – należy zadziałać spontanicznie i dokonać zmian w harmonogramie.

Dokonanie tych ustaleń wyznaczyło moment rozpoczęcia się kolejnej fazy pracy projektowej, tj. pracy w grupach. Ze względu na harmonogram spotkań (zajęcia raz w tygodniu) jej zasadnicza część odbywała się poza kontrolą prowadzącego, jednak kolejne spotkania poświęcone były monitorowaniu prowadzonych przez studentów prac i działań oraz omawianiu bieżących problemów.

Ten etap projektu zakończony został podsumowaniem, którego celem było doprecyzowanie ustaleń dotyczących prezentacji pracy na forum grupy oraz dokumentacji projektu. Prezentacja prac projektowych odbywała się na czterech ostatnich spotkaniach.

4. Podsumowanie

Metoda projektu stwarza doskonale warunki do łączenia teorii z praktyką i utrwalania nabywanej w ten sposób wiedzy. Realizowane prace projektowe umożliwiły studentom dogłębne zrozumienie problemu ekwiwalencji częściowej oraz tego, że dla wyrazów języka wyjściowego praktycznie nie ma idealnych ekwiwalentów w języku drugim – student samodzielnie dochodzi do tego, że przyczyną jest fakt, iż znaczenie jest wewnątrzjęzykowe, tj. „wyrazy języka L2, będące ekwiwalentami wyrazu języka L1, mają tylko pewną część znaczenia wspólną, na tyle, na ile oba pojęcia są podobne, a stopień zbieżności znaczeń zależy już tylko od danych języków” (T. Piotrowski 1994: 143–144).

Realizacja omawianych prac projektowych pozwala również zakładać, że studenci zdobyli funkcjonalną wiedzę także w odniesieniu do opisu znaczenia leksykalnego oraz weryfikacji źródeł internetowych.

Bibliografia

- Alphabet der polnischen Wunder* (2007), red. S. Peter. Frankfurt/ M.
Bereźnicki, F. (2011), *Podstawy dydaktyki*. Kraków.
Bogdanowicz, E. (2013), *O pojęciu konotacji w lingwistyce (na przykładach polskich i rosyjskich)*, (w:). *Studia Wschodniosłowiańskie*. 13. 7–17. Online: http://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/928/1/StWschSlow_2013_Bogdanowicz.pdf
Czarnecka, M. (2012), „*Am Worte dreierlei*“: *Konnotationen im Kontext der Wortbedeutung*, (w:) *Germanica Wratislaviensia* 136. 83–94.
Dyka, S. (2005), *Probleme der Differenzierung im deutsch-englischen Wörterbuch für Deutsche*. Tübingen.
Frączek, A./ R. Lipczuk (2004), *Słowniki polsko-niemieckie i niemiecko-polskie: historia i terażniejszość*. Szczecin.
Frey, K. (2012), *Die Projektmethode: »Der Weg zum bildenden Tun«*. Weinheim/ Basel.
Górski, T. (2004), *Przekład kongenialny – la belle infidèle?*, (w:) P.P. Chruszczewski (red.), *Aspekty współczesnych dyskursów*. Kraków. 115–136.
Gudjons, H. (2001), *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung. Selbsttätigkeit. Projektarbeit*. Bad Heilbrunn.
Hofmann, F./ G. Moser (2002), *Offenes Lernen planen und coachen. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer der Sekundarstufe*. Linz.
Kielar, B.Z. (1988), *Thumaczenie i koncepcje translatoryczne*. Wrocław.
Klimowicz, A., *Jak pracować metodą projektów w szkole? Poradnik dla uczestników projektu Akademia Przyszłości. Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej*. Online: www.eakademiaprzyszlosci.pl/pub/files/Poradnik_Metoda_projektow.pdf
Koller, W. (1997), *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Wiesbaden.
Kozłowska, K. (2013), *Analiza wyrazu „blachara” oraz jego niemieckiego odpowiednika* (niepublikowana praca seminaryjna).
Lubina, E. (2005), *Metoda projektu w procesie dydaktycznym uczelni wyższej*, (w:) T. Gołębiowski/ M. Dąbrowski/ B. Mierzejewska (red.), *Uczelnia oparta na wiedzy. Organizacja procesu dydaktycznego oraz zarządzanie wiedzą w ekonomicznym szkolnictwie wyższym*. Warszawa. 224–231. Online: http://www.fundacja.edu.pl/organizacja/uczelnia_oparta_na_wiedzy.pdf
Miejskiego słownika slangu i mowy potocznej. [<http://www.miejski.pl>].
Nowy słownik gwary uczniowskiej (2004), red. Halina Zgólkowa. Wrocław.
Piotrowski, T. (1994), *Z zagadnień leksykografii*. Warszawa.
Slang UG. Słownik slangu studentów Uniwersytetu Gdańskiego (2010), red. M. Widadawski/ M. Kowalczyk. Gdańsk.
Szpunar, M. (2007), *Internet - medium informacji versus dezinformacji*, (w:) *E-mentor* 2. 1–11.
Szymański, M.S. (2010), *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*. Warszawa.
TEZ = *Tezaurus terminologii translatorycznej* (1998), red. J. Lukszyn/ W. Gilewski. Warszawa
Taub, S. (2012), *Projektarbeit erfolgreich gestalten: Über individualisiertes, kooperatives Lernen*. Bad Heilbrunn.

- Wiegand, H.E. (2002), *Zur Äquivalenz in der zweisprachigen Lexikographie. Kritik und Vorschläge*, (w:) H.E. Wiegand (red.), *Studien zur zweisprachigen Lexikographie mit Deutsch VIII*. Hildesheim/ Zürich/ New York. 93–110.
- Wiłkomirska, A. (2007), *Kształcenie ogólne*. (w:) U. Sztanderska, B. Minkiewicz, (red.), *Edukacja dla pracy: raport o Rozwoju Społecznym Polska 2007*. Warszawa. 26–28.
- Zgusta, L. (1971), *Manual Lexicography*. The Hague.
- Żmigrodzki, P. (2009), *Najważniejsze zasady opisu znaczenia w „Wielkim słowniku języka polskiego*, (w:) *Linguistica Copernicana* 1. 183–197.

Bogumił GASEK

Uniwersytet Wrocławski

Wielkie słowniki rosyjsko-polskie a dydaktyka przekładu

Abstract:

The Great Russian-Polish Dictionaries and the Didactics of Translation

This article features the analysis of the basic assumptions of the PWN Great Russian-Polish Dictionary in the context of translation didactics. The following aspects of the above-mentioned lexicographic work were analysed: presentation of polysemy and homonymy, social and equivalent-lacking lexis, common and substandard vocabulary and proper nouns. Moreover, the inconsistent and excessively limited use of the field and stylistic labels as well as illustrative material was emphasised.

W Polsce dotychczas ukazały się trzy słowniki rosyjsko-polskie mające w swej nazwie określenie „wielki”. Chronologicznie były to: wydawany od 1970 roku, wielokrotnie wznawiany, uzupełniany i poszerzany *Wielki słownik rosyjsko-polski* A. Mirowicza i in. wydawnictwa Wiedza Powszechna (dalej w tekście słownik Wiedzy Powszechnej), *Wielki słownik rosyjsko-polski z kluczem polsko-rosyjskim* pod red. J. Wawrzyńczyka (dalej w tekście – słownik PWN) wydany po raz pierwszy w 2004 roku oraz *Wielki słownik polsko-rosyjski, rosyjsko-polski* S. Chwatowa i in. z 2008 roku. Ostatni z wymienionych słowników zostanie w naszej analizie pominięty ze względu na to, że odbiega od dwóch pozostałych pod względem objętości – jest to słownik jednotomowy zawierający w odróżnieniu od poprzednich część rosyjsko-polską i polsko-rosyjską oraz hasła opracowane w sposób charakterystyczny dla średnich słowników dwujęzycznych.

Słownik Wiedzy Powszechnej – pierwszy wielki słownik rosyjsko-polski – doczekał się szeregu analiz krytycznych (m.in.: H. Bartwicka 2006: 7–17, J. Mędelska 2007: 81–105, J. Wawrzyńczyk 2006a: 139–153, J. Wawrzyńczyk 2006b: 265–271). Wskazane w nadmienionych opracowaniach niewątpliwe wady słownika: niekonsekwencja w budowaniu artykułów hasłowych, przykłady niedokładnych ekwiwalentów, stosowanie pseudoekwiwalentów opisowych, pewna liczba rusycyzmów i wyrazów przestarzałych po prawej stronie słownika itp. oraz dość oczywiste starzenie się tego opracowania (nieaktualizowana od wielu lat siatka haseł) sprawiają, że w coraz mniejszym stopniu odzwierciedla on stan współczesnej ruszczyzny i rosyjsko-polskich relacji przekładowych. Mimo to pozostaje on jednym z najobszerniejszych i bardzo bogatym pod względem materiału ilustracyjnego (przykłady użycia translatów, duża liczba stałych związków wyrazowych, połączeń terminologicznych i frazeologizmów) słowni-

kiem i jest nadal chętnie używany przez tłumaczy języka rosyjskiego, dydaktyków przekładu oraz języka rosyjskiego jako obcego, a także przez studentów filologii. Ze względu jednak na bogatą literaturę krytyczną wymienionego dzieła leksykograficznego, w dalszej części artykułu uwaga zostanie skoncentrowana na słowniku PWN, który jest opracowany zgodnie z zapewnieniem jego autorów „od podstaw – zupełnie na nowo i po nowemu” (J. Wawrzyńczyk 2004: 7). Ponadto został on przygotowany również w wersji elektronicznej, której wygoda i sprawność użytkowania jest bezsprzecznie większa niż wersji tradycyjnej (por. opinię o słownikach elektronicznych, np. P. Żmigrodzki 2009: 44).

Wielki słownik dwujęzyczny na zajęciach translatorycznych pełni dwie zasadnicze funkcje – z jednej strony wydaje się najbardziej naturalnym narzędziem do rozwiązywania bieżących problemów przekładowych, a więc do odnajdowania polskich ekwiwalentów leksemów i jednostek ponadślovnich oraz pełni funkcję swoistego podręcznika języka obcego i przekładu zarazem, gdyż część jego wskazań jest zapamiętywana przez użytkownika. Ta druga funkcja jest niezwykle istotna, każdy bowiem kolejny słownik dwujęzyczny w pewnym stopniu stanowi powielenie rozwiązań już wcześniej zastosowanych, a w pewnym sensie – ich krytyczny ogląd. Zdarza się, że nieprawidłowe, nietrafne ekwiwalenty, mające swoje umocowanie w słownikach dwujęzycznych przenikają do podręczników, po czym powtarzają się w praktyce tłumaczeniowej¹.

Analizę krytyczną rozwiązań przyjętych w słowniku PWN warto poprzedzić uwagami o zaletach danego dzieła leksykograficznego. Przede wszystkim jest to słownik stworzony od podstaw w nowej rzeczywistości polityczno-ekonomicznej, a więc zawierający cały szereg leksemów charakterystycznych dla opisu współczesnego świata (słownictwo ogólne z zakresu biznesu, ekonomii, informatyki) i pewnej liczby wyrazów występujących we współczesnej żywej mowie. Ważną jego pozytywną cechą jest próba wskazywania odpowiedników frazematycznych, czyli ekwiwalentów na poziomie stałych, odtwarzalnych jednostek języka przypisanych do konkretnych sytuacji komunikacyjnych. Dlatego też w słowniku znajdziemy takie trafne pary odpowiedniości, jak: *ни ответа ни приветя* – *nie daje znaku życia*, czy nawet odpowiedniki na poziomie napisów miejskich: *БЕРЕГИСЬ АВТОМОБИЛЯ!* (*надпись*) – *UWAGA SAMOCHÓD!*, *ПО ГАЗОНАМ НЕ ХОДИТЬ!* (*надпись*) – *NIE DEPTAĆ TRAWNIKÓW!*, skrótówców *уд.* (*сокр.: удовлетворительно*) *dst.* (*skrót: dostatecznie*). Niestety należy ubolewać, że tego typu materiał – być może najcenniejszy z punktu widzenia tłumacza, ale i dydaktyka przekładu – jest nader skromny. Różnego rodzaju zwroty pojawiają się bowiem w bardzo nielicznych hasłach².

Standardowym rozwiązaniem stosowanym w słowniku PWN jest wskazywanie odpowiedniości na poziomie różnych części mowy, np. dla szeregu rosyjskich przyimotników przytacza się rzeczowniki w formie dopełniaczowej: *судачий* [*-чья, -чье*] (*напр. стая*) *sandacza / sandaczy*.

Tego typu trafne ekwiwalenty pomagają adeptom zawodu wyzbyć się typowej dla początkujących tłumaczy skłonności do kurczowego trzymania się litery tekstu wyj-

¹ Zarówno słownik Wiedzy Powszechnej, jak i słownik PWN błędnie stawiają znak równości pomiędzy *ros. коллоквиум* i *pol. kolokwium*, których zakresy semantyczne pokrywają się tylko częściowo.

² Takie nieliczne wzorcowo opracowane hasła to np. *делать, сделать, чёрный*.

ściowego, a więc powielania struktur gramatycznych, zastępowania rzeczowników rzeczownikami, czasowników czasownikami itp.

Wielki słownik dwujęzyczny, który może być efektywnie wykorzystywany w nauce przyszłych tłumaczy, powinien pozwalać na odnajdowanie ekwiwalentów poszczególnych znaczeń polisemów, rozróżnianie homonimów wewnątrzjęzycznych, unikanie pułapek złudnego podobieństwa międzyjęzycznego, zawierać leksykę realioznawczą, wskazówki pomocne przy tłumaczeniu tekstów, a więc różnego rodzaju wielowrazowce różniące się pod względem struktury od jednostek wyjściowych, odzwierciedlać współczesną leksykę, w tym kolokwializmy i – w pewnym zakresie – słownictwo substandardowe.

Na podstawie całościowej analizy słownika, obserwacji jego wykorzystania na zajęciach z przekładu pisemnego w ramach specjalizacji translatorskiej w Instytucie Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego oraz praktyki tłumaczeniowej autora zostały sformułowane następujące wnioski.

1. Polisemia i homonimia

Założeniem koncepcyjnym słownika PWN jest ograniczenie do minimum liczby kwalifikatorów ze względu na oszczędność miejsca oraz bardzo specyficzne traktowanie problemu polisemii, które przejawia się w tym, że – jak czytamy we wstępie do słownika: „Brak wskazówki interpretacyjnej oznacza, że różne sytuacje użycia obsługiwane przez wyraz rosyjski pokrywają się z sytuacjami, w których poprawne będzie użycie odpowiedniego polskiego wyrazu czy wyrażenia przytoczonego w danym artykule (por. np. artykuł *боа* *boa*, gdzie nie ma żadnej pomocniczej informacji, ponieważ zarówno rosyjski wyraz, jak i jego polski odpowiednik może być użyty czy to na oznaczenie węża, czy to szala)” (J. Wawrzyńczyk (red.) 2004: s. 14). Powyższe założenie pozwala autorom na wprowadzenie setek haseł o strukturze jeden do jednego, np. *коршун* [-на] *kania* ż; *шук* [-ка (-ку)] *szuk*; *шоссе* /сэ/ *неузм.* *ср* *szosa* ż; *зона* [-ны] *strefa*. Taka praktyka budzi wielorakie wątpliwości. Twierdzenie autorów słownika, że brak wskazówek interpretacyjnych oznacza pełną odpowiedniość polisemów w dwóch językach to przykład tego, że próba uzyskania oszczędności miejsca za wszelką cenę przynosi rezultaty odwrotne do zamierzonych. Samo sformułowanie jest dyskusyjne z teoretycznego punktu widzenia, gdyż zawiera w sobie założenie, iż użytkownik słownika zna wszystkie znaczenia konkretnego leksemu w języku polskim. Oznacza to, że słownik nie jest tak samo „przyjazny” dla natywnych i nienatywnych użytkowników polszczyzny, mimo iż zgodnie ze stwierdzeniem autorów jest to słownik dyferencjalny, przeznaczony „zarówno dla Polaków uczących się języka rosyjskiego, jak i dla Rosjan uczących się polskiego” (Wawrzyńczyk 2004: 11). W zasadzie użytkownik słownika powinien wiedzieć, iż *ros.* *боа* to wąż i szal, gdyż wie, że *pol.* *boa* ma właśnie takie znaczenia. Ponadto właściwa interpretacja hasła słownikowego wymaga znajomości wszystkich znaczeń danego leksemu oraz założenia, że autorzy słownika wszystkie znaczenia uwzględnili, co w wielu przypadkach jest co najmniej wątpliwe. Przede wszystkim niektóre leksemy mogą mieć więcej niż jeden standardowy odpowiednik, po drugie mogą mieć więcej niż jedno znaczenie, co w niektórych przypadkach słownik przemilcza, a jedyny wskazany ekwiwalent nie zawsze jest ekwiwalentem najtraf-

niejszym. To ostatnie stwierdzenie można zilustrować konkretnym przykładem: *обувь* [-ви ж] *obuwie n.*

Wbrew pozorom nie jest to dobrze dobrana para ekwiwalentów. Zdecydowanie na pierwszym miejscu powinien znaleźć się leksem buty. Porównajmy słownikowe tłumaczenie mało skomplikowanego zdania *У меня новая обувь* **Mat nowe obuwie* z poprawnym wariantem, którego nie ustalimy na podstawie słownika *Mat nowe buty*. Natomiast na poziomie wywieszki w sklepie formy *обувь obuwie* są poprawne.

Świadome ograniczenie przez autorów liczby stosowanych kwalifikatorów do minimum może powodować błędy leksykalne – za sprawą braku tychże hasła *рента* [-ты] *renta*, *коллоквиум* [-ма] *kolokwium n* mogą pretendować do miana fałszywych przyjaciół tłumacza. W pierwszym przypadku kwalifikator *ekon.* pozwoliłby na jednoznaczną identyfikację translandu i translatu. Warto tutaj przytoczyć pogląd zaprezentowany w „Autokomentarzach i erratach” do Słownika PWN: „Leksykografowie szafują zwłaszcza kwalifikatorami dziedzinowymi, zakresowymi, które są zupełnie zbędne wówczas, gdy zarówno transland, jak i translata odnoszą się do tej samej dziedziny wiedzy ludzkiej. Odrzucając je, czynimy tekst artykułu przejrzystszym, oszczędniejszym”. Rzeczywiście w przypadku tożsamości dziedzinowej leksemu wyjściowego i jego odpowiednika kwalifikator jest zbędny, ale pod warunkiem, że użytkownik jest w stanie zidentyfikować daną jednostkę jako wyraz specjalistyczny. Ponadto wydaje się, że kwalifikator jest potrzebny wówczas, gdy słowo ma oprócz znaczenia terminologicznego również ogólnoliterackie bądź też dany termin odnosi się do kilku dziedzin życia. W takich przypadkach niezbędne jest różnicowanie znaczeń i użycie kwalifikatora. W przypadku hasła *журналь* [-ля] *żuraw* użytkownik może nie mieć pewności, czy oznacza ono w obydwóch językach ptaka czy również dźwig. Być może w tego typu sytuacjach alternatywą dla kwalifikatora byłaby nawiasowa wskazówka interpretacyjna, np. *журналь* [-ля] *żuraw (ptak i dźwig budowlany)*. Takie rozwiązanie zastosowane, chociaż w danym wypadku niezbyt udane, w hasle *волк* [-ка; -ки, -ков] *wilk (nie pies)*. Powyższe uwagi dotyczą nie tylko kwalifikatorów dziedzinowych, ale również stylistycznych.

Ograniczanie do minimum liczby kwalifikatorów należy uznać za wątpliwą oszczędność miejsca, zwłaszcza że w słowniku często stosowane są w nawiasie kwadratowym dyrektywy wyboru w języku rosyjskim, które niekiedy zajmują nawet trzy linijki tekstu, a których zawartość mogłaby zostać wyrażona w sposób krótszy i bardziej pożyteczny dla odbiorcy poprzez podanie konkretnych przykładów użycia jednostek wyjściowych, np. hasło: *плодовитый* [-вит, -вита]

1. (*быстро размножающийся: о животных, также людях; много пишущий, склонный к созданию большого количества музыкальных, научных произведений*) *plodny*

2. (*быстро растущий: о растениях*) *plenny*

моглобы przybrać następującą postać:

плодовитый ученый/ писатель – plodny uczoney/ plodny pisarz; плодовая кошка – plodna kotka; плодовая земля – plodna ziemia

2. *плодовитое растение – plenna roślina*

Dodajmy, że w słowniku PWN zastosowano nawiasowe dyrektywy wyboru (po rosyjsku) i wskazówki interpretacyjne w języku polskim o charakterze zawężającym, np.

полю неизм. polo (gra). Takie rozwiązanie pozwala na wyraźne oddzielenie informacji pomocniczych pozwalających na właściwą interpretację i użycie translandu i translemu. Jednak jego praktyczna realizacja budzi pewne zastrzeżenia: dyrektywy wyboru są, jak pokazaliśmy na konkretnym przykładzie, często zbyt rozbudowane i w wielu przypadkach mogłyby bez szkody dla słownika zostać zastąpione przykładami użycia poszczególnych znaczeń leksemu wyjściowego, natomiast wskazówki interpretacyjne są stosowane zbyt rzadko i bardzo niekonsekwentnie, o czym świadczą przytaczane przez nas hasła o strukturze 1:1.

Jeśli założyć, że częste stosowanie struktury jednosłowny transland – jednosłowny translem jest rezultatem krytycznego oglądu słownika Wiedzy Powszechnej, któremu zarzucano między innymi, że po prawej stronie zawiera „kilkuelementowe szeregi nieodróżnionych odpowiedników” (J. Mędelska 1997: 84), należy stwierdzić, że próba odejścia od danej praktyki leksykograficznej okazała się nie do końca możliwa. Słownik PWN również zawiera hasła z odpowiednikami w postaci ciągów synonimów po prawej stronie, chociaż rzeczywiście opracowane znacznie lepiej, gdyż ze względu na techniczne oddzielenie ukośnikiem i podane z uwzględnieniem właściwej gradacji od najbardziej użytecznego (trafnego) po najmniej dokładny, np. *ревнитель [-ля]* *zwolewnik/ szermierz/ rzecznik*.

Wspomniane wcześniej hasła o strukturze jeden do jednego częstokroć powinny uzyskać strukturę wielokomponentową. Odpowiedniki poszczególnych znaczeń winny zostać w stopniu, na jaki pozwalają ograniczenia objętościowe, zilustrowane przykładami użycia. Wydaje się, że sprawą najwyższej wagi w słowniku dwujęzycznym jest egzemplifikacja materiałowa. Ilustracje w postaci odtwarzalnych jednostek (frazemów), ale także luźnych związków wyrazowych spełniają jednocześnie kilka ważnych funkcji: prawidłowej interpretacji znaczenia leksemu wyjściowego, kontekstu jego użycia, a także poprawnego sposobu konstruowania wypowiedzi w dwóch językach.

Wydaje się, że nowoczesny wielki słownik dwujęzyczny powinien też uwzględniać znaczenia konotacyjne³ poszczególnych leksemów. W niektórych przypadkach możliwa jest zamiana znaczenia konotacyjnego znaczeniem leksykalnym, jak widać to w dobrze opracowanym hasle *кот [-mq]*

1. *кот (kocur)*
2. (*мужчина*) *lubieżnik/ rozpustnik*
3. *кот наплакал tyle, co kot napłakał/ co kot napłakał*

Jednak nie jest to niestety standardowe rozwiązanie w słowniku PWN. Częściej widzimy hasła typu *сова [-вы; совы, сов, совам]* *sowa*, a więc bez wskazania relacji *сова поспу marek*, Podobnie dzieje się z hasłami: *кошечка [-чки; род. мн. -чек]* *kotek*; *ласточка [-чки; род. мн. -чек]* *jaskółka*; *рыбка [-бки; род. мн. -бок]* *rybka* bez wskazania na użycie tych leksemów jako form adresatywnych.

2. Leksyka realioznawcza i bezekwiwalentowa

Już Bronisław Malinowski pisał, że: „Każda kultura zawiera elementy, które kulturowane są na szerszą skalę, w sposób bardziej szczegółowy lub pedantyczny: w Anglii –

³ Według Tezaurusu terminologii translatoryczne znaczenie konotacyjne to: „Zdeterminowane kulturowo znaczenia jednostki językowej wykraczające poza zakres znaczenia denotacyjnego” (Tezaurus 1998: 408).

sport, we Francji – sztuka gotowania i miłości, w Niemczech – sentymentalizm i zawiłości metafizyczne, a we Włoszech – muzyka, makaron i malarstwo” (B. Malinowski 2013: 40).

Świadomość różnic w realiach dwóch krajów uzasadnia „nadreprezentację” słownictwa określonych grup tematycznych⁴. Dostosowując tę zasadę do potrzeb słownika rosyjsko-polskiego, można byłoby stwierdzić, że po lewej stronie powinny do niego trafić nazwy najbardziej znanych w Rosji ryb, grzybów, ale również leksyka z tych dziedzin, które są znacznie popularniejsze w Rosji niż w Polsce. Można do nich zaliczyć leksykę sportową z zakresu szachów, zapasów i hokeja – dyscyplin o wiele popularniejszych niż w Polsce - oraz wojskowości (znaną szerszym kręgom odbiorców w Rosji ze względu na nadal obowiązkową służbę wojskową i znaczenie propagandowe pamięci o „wielkiej wojnie ojczyźnianej”).

Wspomniane różnice prowadzą niejednokrotnie do trudności w przekładzie i są jedną z przyczyn powstawania tak zwanej leksyki bezekwiwalentowej. Najprostszym i zarazem najmniej pożądanym w przekładzie rozwiązaniem danego problemu jest stosowanie pseudekwiwalentu opisowego, który jest dużym minusem słownika Wiedzy Powszechnej

Jednak i słownik PWN nie jest wolny od tego problemu, co widać na przykładzie następujących haseł: *дружинник [-ка]* *członek obywatelskiej służby porządkowej*; *льновод [-да]* *specjalista w dziedzinie uprawy lnu*; *нюсмейкер /мэ/ [-ра]* (*человек, вызывающий повышенный интерес масс-медиа*) *osoba z pierwszych stron gazet*.

Autorzy słownika częściej uciekają się do rozwiązania – ekwiwalent + rozbudowana nawiasowa wskazówka interpretacyjna, co niekoniecznie oznacza odejście od ekwiwalentu opisowego, gdyż nie do końca jest jasne, czy konkretny translem może funkcjonować w przekładzie samodzielnie, a więc bez uwagi nawiasowej. Przytoczmy kilka przykładów:

лимита [-ты] *разг. przybysz z prowincji*⁵ (*specjalista, fachowiec itp. uzyskujący zameldowanie w zamkniętym mieście, np. Moskwie, dzięki swoim deficytowym kwalifikacjom*);

мясопустный.

мясопустная неделя *ostatki / zapusty* (*przedostatni tydzień przed Wielkim Postem; ostatni tydzień przed Wielkim Postem, podczas którego wyznawcom prawosławia nie wolno jeść mięsa, ale wolno ser, masło i ryby*).

Wydaje się, że leksykograf musi się pogodzić z tym, że na określonym etapie rozwoju relacji przekładowych konieczne jest stosowanie odpowiedników opisowych, które stopniowo mogą być niwelowane dzięki inwencji tłumaczy lub zmianom relacji międzyjęzykowych – ożywienie zainteresowania danym krajem w Polsce (w przypadku Rosji jest to zazwyczaj okres zaostrenia sytuacji politycznej) owocuje nowymi ekwiwalentami – najczęściej dzięki relacjom dziennikarzy i wypowiedziom specjalistów używających najczęściej bezpośrednich zapożyczeń, egzotyzy zyskują rację

⁴ O takiej zasadzie pisze we wstępie do wielkiego słownika rosyjsko-norweskiego jego autor: „terminologia żeglarska i narciarska została uwzględniona w słowniku w większym zakresie, niż wynikałoby to wyłącznie z częstotliwości danych rosyjskich słów” (V.P. Berkov 2011: 7 – tłumaczenie własne).

⁵ To nie jest po prostu przybysz z prowincji, a przybysz spełniający podane w nawiasie kryteria.

bytu w tekstach przekładowych (są już zrozumiałe dla przeciętnego odbiorcy) i mają szansę trafić również na strony słowników przekładowych.

3. Leksyka potoczna i substandardowa

Nowoczesny słownik przekładowy⁶ winien odnotowywać najpopularniejsze leksemy i frazemy języka potocznego ze względu na pierwotny w stosunku do języka literackiego charakter jego odmiany potocznej oraz proces postępującej kolokwializacji jako jedną z zasadniczych tendencji rozwojowych zarówno współczesnej ruszczyzny (zob. np. K. Dembska 2011: 10), jak i polszczyzny (zob. np. K. Ożóg 2008: 67). Jednak, mimo deklarowanego przez autorów Słownika PWN nastawienia na „żywą mowę” w dziele tym często ignorowane są dodatkowe potoczne znaczenia leksemów języka ogólnoliterackiego. Porównajmy: *ботаник* [-ка] *botanik*; *кинуть* [-ну, -нешь] *rzucić*; *квасить* [*квасиу, квасишь; квашенный, -шен, -шена*] *kwasić / kisić* (np. *kapustę, ogórki*); *зона* [-ны] *strefa*; *обезьянник* [-ка] *małpiarnia*. Tymczasem wszystkie te polisemy mają dodatkowo znaczenia potoczne o dużej częstotliwości użycia (odpowiednio: *kujon*; *oszukać, wykołować*; *popijać*; *więzienie*; *dołek* (policyjny).

W dobie postępującej wulgaryzacji języka ignorowanie powszechnie używanych wulgaryzmów – i co gorsza dodatkowych, obscenicznych znaczeń polisemów, które mogą jeśli nie wypierać, to dyskredytować użycie konkretnych wyrazów w ich pierwotnie podstawowych znaczeniach, jest poważnym mankamentem słownika PWN. Pamiętając o funkcji dydaktycznej słownika przekładowego, warto zastanowić się nad konsekwencjami konstruowania haseł w poniższy sposób:

трахать [-хаю, -хаешь] *walić (uderzać)*; *кончить* [-чу, -чишь; -ченный, -чен, -чена]

1. *skończyć*

2. (*кем, напр. директором, алкоголиком: достигнуть какого-либо положения*) *skończyć jako kto*

3. (*кем-чем: завершить*) *skończyć na kim-czym*

- *всё кончено* *wszystko skończone*

- *и кончено*

1. *i koniec*

2. (*всё кончено*) *wszystko skończone*

- *кончен бал* (*всё кончено*) *koniec pieśni*

- *кончено* (*довольно*) *koniec*

Należy w tym miejsc zgodzić się z opinią Anny Bednarczyk o słownikach dwujęzycznych, która pisała o braku „rozszerzeń semantycznych”, mając na myśli brak w hasłach „wielu znaczeń i użyć przenośnych, jak również potocznych czy wulgarnych, których tłumacz nie znajdzie także w słownikach specjalnych” (Bednarczyk 2005: 99). Ten pogląd można odnieść także do słownika PWN.

4. Nazwy własne

W odróżnieniu od Słownika Wiedzy Powszechniej słownik PWN podaje nazwy własne bezpośrednio w siatce haseł. Być może to rozwiązanie, niezmuszające użytkownika do

⁶ Termin ten jest stosowany w polskiej rusycystyce w nawiązaniu do prac L.W. Szczerby.

sięgania po część dodatkową, jest bardziej funkcjonalne. Wątpliwości budzą jednak kryteria włączania do słownika poszczególnych jednostek, zwłaszcza nazwisk. Wydaje się, że ze względów praktycznych należałoby posłużyć się następującym kluczem:

- a) nazwiska znanych postaci rosyjskiego kręgu kulturowego (wówczas z pełną identyfikacją, a więc nazwisko, imię, imię odojcowskie),
- b) znanych Polaków wówczas nazwisko i imię,
- c) znanych przedstawicieli innych kultur (również imię i nazwisko),
- d) nazwiska i imiona symboliczne, np. *Иванов*,

W słowniku PWN mamy do czynienia z niekonsekwencją w prezentacji antropimów. Z jednej strony można odnotować bardzo dobrze opracowane hasła, np.

Иванов [-ва]

1. *Иванов*

2. (*в польской среде, о среднем поляке*) *Kowalski*

Widzimy tu nie tylko standardowy, przetranskrybowany polski odpowiednik, ale również jego znaczenie uogólniające wraz z polskim odpowiednikiem funkcjonalnym.

Z drugiej jednak strony podawane są informacje o wątpliwym znaczeniu praktycznym *Салганик [-ка]* *Salganik*. W podobny sposób (czyli jak popularne nazwiska) traktuje się część nazwisk tzw. znanych postaci, np. *Валенца [-сы]* *Wałęsa*, ale dla niektórych osobistości autorzy czynią wyjątek:

Гавел [-вела]

1. *Gawel*

2. (*напр. чешский драматург, Вацлав, 1936–*) *Havel*

wykazując tym samym niekonsekwencję i włączając do słownika dwujęzycznego elementy słownika encyklopedycznego. Sama uwaga nawiasowa nie jest najlepiej sformułowana – ogółowi Vaclav Havel znany jest przede wszystkim jako prezydent Czechosłowacji i Czech. Jeszcze jedna niekonsekwencja to podanie rosyjskiej wersji imienia bez polskiego odpowiednika.

5. Wnioski

Słownik PWN zawiera pewną liczbę błędów, potknięć i haseł wymagających dopracowania, jak każde dzieło leksykograficzne, obejmujące swym zakresem tak szeroki materiał leksykalny. O wiele większym jednak problemem są wskazane przez nas błędy koncepcyjne dotyczące sposobu traktowania polisemów, bardzo ograniczonego stosowania kwalifikatorów, skromnego materiału ilustracyjnego, słabej reprezentacji leksyki realioznawczej, niezadowolającego poziomu opracowania słownictwa potocznego oraz niemalże całkowitego ignorowania wulgaryzmów i leksyki substandardowej. Wymienione trudności bardzo obniżają wartość praktyczną wymienionego słownika w procesie dydaktycznym oraz w pracy tłumacza.

Bibliografia

- Bartwicka, H. (2006), *Analiza semowa jako instrument doboru ekwiwalentów w słowniku dwujęzycznym*, (w:) H. Bartwicka (red.), *Ze studiów konfrontatywno-przekładowych nad językiem polskim i rosyjskim*. Warszawa. 7–17.

- Bednarczyk, A. (2005), *Wybory translatorskie, modyfikacje tekstu literackiego w przekładzie i kontekst asocjacyjny*. Łask.
- Berkov, V.P. (2011), *Новый большой русско-норвежский словарь*. Москва.
- Chwatow, S./ M. Timoszuk/ E. Szędzielorz/ B. Walczak-Seroczyńska (2008), *Wielki słownik polsko-rosyjski, rosyjsko-polski*. Warszawa.
- Dembska, K. (2011), „*Słowa wykolejone*”, czyli o zjawisku kontaminacji we współczesnym języku rosyjskim. Łask.
- Malinowski, B. (2013), *Tłumaczenie słów nieprzetłumaczalnych* (w:) P. de Bończa Bukowski/ M. Heydel (red.), *Polska myśl przekładoznawcza. Antologia*. Kraków. 39–52.
- Mędelska, J. (1997), *Refleksy polszczyzny północnokresowej w Wielkim słowniku polsko-rosyjskim*, (w:) A. Bogusławski/ J. Mędelska (red.), *Współczesny język polski i rosyjski. Konfrontacja przekładowa*. Warszawa. 81–105.
- Mirowicz, A./ Dulewiczowi/ I. Grek-Pabisowa/ I. Maryniakowa (1999), *Wielki słownik rosyjsko-polski*, t. 1-2, wyd. VI. Moskwa/ Warszawa.
- Ożóg, K. (2008), *Zmiany we współczesnym języku polskim i ich uwarunkowania*, (w:) A. Dąbrowska (red.), *Język i kultura*. Wrocław.
- Tezaurus Terminologii Translatorycznej, (1998), J. Lukszyn. (red.), Warszawa.
- Wawrzyńczyk, J. (2006a), *O rozwoju leksykografii rosyjsko-polskiej*, (w:) J. Wawrzyńczyk (red.), *O języku polskim i rosyjskim. Studia i szkice*. Łask. 139–153.
- Wawrzyńczyk, J. (2006b), *Wyrazy i zwroty związane z życiem religijnym w „wielkiej” leksykografii rosyjsko-polskiej*, (w:) J. Wawrzyńczyk (red.), *O języku polskim i rosyjskim. Studia i szkice*. Łask. 265–271.
- Wawrzyńczyk, J. (red.) (2004), *Wielki słownik rosyjsko-polski z kluczem polsko-rosyjskim*. Warszawa.
- Wawrzyńczyk, J./ H. Bartwicka/ E. Małek (2007), *Wielki słownik rosyjsko-polski z kluczem polsko-rosyjskim. Wielki słownik polsko-rosyjski. Autokomentarze i erraty*. Warszawa.
- Żmigrodzki, P. (2009), *Słowo – słownik – rzeczywistość. Z problemów leksykografii i metaleksykografii*. Kraków.

Katarzyna JOPKIEWICZ

Uniwersytet Wrocławski

Techniki translatorskie w dydaktyce przekładu naukowego

Abstract:

Translation Techniques in the Didactics of Scientific Translation

The scientific discourse has multiple faces in distinct research traditions and stylistic variants. Developing new education methods for future translators is an effort that will pay off in the long term. By increasing the number of translation specialists being able to translate scientific texts in a professional way, we accelerate the tempo of technology and knowledge transfer for the purposes of our native economy. The subject of this paper will be a consideration of possible training methods. The special attention has been dedicated to the training that consists in conscious use of translation techniques.

Wstęp

Rozwój nauki i technologizacja życia człowieka nabrały współcześnie zawrotnego tempa. Proces ten wykazuje tendencję do stałego przyspieszania w związku ze ścisłą współpracą międzynarodową w dziedzinie badań, która ze swojej strony bazuje na szybkim upowszechnianiu osiągniętych wyników w wymiarze międzynarodowym. Przekład odgrywa tu znaczącą rolę. Przekład tekstu naukowego to jednak wielopłaszczyznowe wyzwanie. Ogrom trudności, z jakimi musi się tu zmierzyć tłumacz, niejednokrotnie prowadził do powstania twierdzenia o nieprzetłumaczalności tekstów naukowych.

1. O tekście i przekładzie naukowym

Czynnikiem konstytutywnym jest tutaj język wywodu, przez wielu badaczy określany mianem stylu naukowego (H. Rabinowitz/ S. Vogel 2009: 8, D. Zdunkiewicz-Jedynak 2008: 87, Z. Kozłowska 2007: 33). Język ten nie jest łatwy w odbiorze (P. Auer/ H. Baßler 2007: 9). Ponadto nie wykazuje on również charakteru uniwersalistycznego (K. Jopkiewicz 2014). Stanisław Gajda słusznie zauważa, iż w obrębie każdej z dyscyplin reprezentowanych przez badaczy wytwarza się zupełnie odrębny język, tzw. podjęzyk naukowy (S. Gajda 1982: 100). Badacz podejmuje się również dalszego rozczłonkowania języka nauki, dzieląc go na podjęzyk teoretyczny, praktyczny, dydaktyczny i popularnonaukowy – w zależności od rodzaju relacji pomiędzy autorem a odbiorcą, na podjęzyki gatunkowe – w zależności od gatunku tekstu naukowego, podjęzyki mówiony i pisany oraz podjęzyki indywidualne – charakteryzujące poszczególnych badaczy (S. Gajda 1982: 101 i dalej). Wobec oczywistej niemożności całkowi-

tego przyswojenia przez tłumacza tak wielu odmian języka, przekładanie tekstów o charakterze naukowym nabiera - w stosunku do przekładu potocznie zwanego zwykłym – zupełnie innego wymiaru. Jest to zajęcie trudne, w które z natury rzeczy wpisuje się wielopoziomowe balansowanie pomiędzy wymaganiami stawianymi przez poszczególne typy tekstów naukowych. Zadaniem tłumacza tekstów o charakterze naukowym jest każdorazowo ostrożne wyważenie, które cechy danego tekstu są cechami uniwersalnymi, które świadczą o zabarwieniu kulturowym, a które o indywidualnym stylu komunikacyjnym autora (K. Jopkiewicz 2014). W każdym z wymienionych przypadków tłumacz musi postąpić inaczej, a ich rozgraniczenie przeważnie nie jest intuicyjne.

Nieprzypadkowo poruszamy tu kwestię różnic kulturowych. Dzisiejszy stan wiedzy pozwala stwierdzić, że ich istnienie jest rzeczą oczywistą. Jak twierdzą jednak wspólnie E. Fleischmann i P. A. Schmitt (2011: 534) – mniej więcej do roku 1980 wychodzono z założenia, że myśl naukowa jest rzeczą uniwersalną, co ze swojej strony implikowało konkluzję, iż dyskurs naukowy musi być jednolity, a język czy też styl naukowy – zupełnie niezależny od kultury, w jakiej się zrodził. Dziś badacze reprezentują zgoła odmienne poglądy. E. Tabakowska (2001: 198) podkreśla znaczącą rolę, jaką w procesie komunikacji odgrywają reguły narzucone przez kulturę:

Indywidualny styl komunikacji językowej nie jest rygorystycznie zdeterminowany przez skrypty kulturowe, które jednostka przyswoiła, żyjąc w danej kulturze. Zawsze jest miejsce na zróżnicowanie indywidualne i społeczne oraz na wprowadzenie zmian. Lecz styl komunikacyjny zarówno społeczeństwa, jak i jednostki musi pozostać pod silnym wpływem „kulturowych reguł” komunikacji.

Co prawda E. Tabakowska nie absolutyzuje roli kulturowego uwarunkowania zachowań komunikacyjnych, jednak przypisuje mu znaczenie nadrzędne. Wszelkie pozostałe zróżnicowania wpisują się według niej w jego niezbyt elastyczne ramy. Do takiego sposobu myślenia o dyskursie naukowym predysponował nas znany norweski socjolog, politolog i matematyk J. Galtung (1981/1985/2000). W roku 1981 opublikował on artykuł naukowy pt. „Structure, culture, and intellectual style: An essay comparing saxon, teutonic, gallic and nipponic approaches“, w którym sformułował tezę, iż to właśnie wzorce kulturowe przyczyniają się do wytworzenia w obrębie danej kultury określonego stylu intelektualnego. Wielu badaczy (M. Clyne 1996, A. Duszak 1997a, A. Duszak 1997b, Z. Kozłowska 2007, P. Kußmaul 2011, E. Fleischmann/ P.A. Schmitt 2011, I. M. Lehman 2013) przyjęło tę koncepcję, wyróżniając za jej autorem (J. Galtung 1981/1985/2000) cztery style intelektualne: saksoński, teutoński, frankofoński i nipponski. Nazwy kolejno następujących po sobie stylów oznaczają tzw. „centra” (J. Galtung 1985/2000: 153), tzn. kraje, w których style te mają charakter dominujący – Wielką Brytanię, Niemcy, Francję i Japonię. W europejskim kręgu badawczym skupiono się przede wszystkim na porównywaniu języka niemieckiego z językiem angielskim (jako najbardziej reprezentatywnych przykładów teutońskiego i saksońskiego stylu intelektualnego).

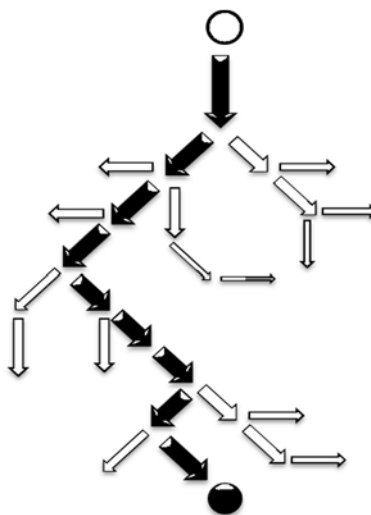
Opisując styl teutoński, badacze (Z. Kozłowska 2007: 35, A. Duszak 1997a: 323 i dalej) podkreślają typową dla niego dygresyjność. Jest to swoista odpowiedź na pytanie o ukierunkowanie tekstu naukowego, które postawił niegdyś M. Clyne (1993: 11):

„In welche geometrische Richtung bewegt sich der Text fort?”¹. Wywody naukowe niemieckich badaczy wykazują tendencję do rozpraszania się w wielu kierunkach. Z. Kozłowska (2007: 35) podkreśla, iż obfitują one w liczne nawroty, uzupełnienia, powtórzenia i dopowiedzenia. Takimi środkami wyrazu angielscy naukowcy posługują się jednak niezmiernie rzadko. Celem prymarnym w odniesieniu do prowadzenia wywodu jest tutaj linearność (M. Clyne 1993: 11). Obydwa wymienione sposoby ukierunkowania tekstu naukowego ilustruje poniższy rysunek.

styl saksoński



styl teutoński



Rysunek 1. Ukierunkowanie tekstu naukowego

Reprezentanci obydwu stylów intelektualnych są kulturowo predysponowani do prowadzenia wywodu w określony sposób, co implikuje znaczące trudności przy próbie dostosowania wywodu do wymogów obcej tradycji intelektualnej. M. Clyne odnosi się w swoich badaniach do konotacji, jakie w wyżej wymienionych obszarach językowych wiążą się z odpowiednimi sposobami ukierunkowania tekstu naukowego:

Während sowohl englisch- wie die deutschsprachige Wissenschaftler Texte herstellen, die einen größeren oder kleineren Grad der Linearität zeigen, enthalten die deutschen Texte eine größere Zahl von Exkursen/‘Abweichungen’. Werden *digressions* im Englischen vielfach negativ eingeschätzt, so haben Exkurse im deutschen Texten spezifische Funktionen. In den von uns analysierten Texten ermöglichen sie dem Autor, zusätzlichen Inhalt einzuschieben, eine theoretische Perspektive einzufügen, ei-

¹ „W jakim kierunku zmierza tekst?” (M. Clyne 1993:11, tłum. własne).

ne historische Übersicht zu verschaffen oder dem Text eine ideologische Dimension zu geben. Ferner erlauben die Exkurse eine Polemik mit Vertretern anderer Schulen“ (M. Clyne 1993: 12)².

M. Clyne uważa, iż niemieccy badacze poprzez dygresyjność realizują wiele dodatkowych celów. Naukowcom z angielskiego kręgu kulturowego również przyświeca pewien określony cel. Linearny sposób prowadzenia wywodu stanowi, ich zdaniem (K.W. Plaxco 2010: 2263, R.A. Day/ N. Sakaduski 2011: 5), realne wsparcie dla odbiorcy w procesie recepcji tekstu. Badacze podkreślają, iż proces ten zostaje znacząco zdynamizowany ze względu na fakt, iż niezbędne informacje stają się łatwiej dostępne i możliwe do wyszukania przez odbiorcę (S. Ylönen 1993: 84).

Omawiane różnice w realizacji stylu naukowego, a także odmienna wartość konotacyjna związana ze sposobem prowadzenia wywodu, mogą przyczyniać się do powstawania trudności przekładowych oraz problemów z właściwą recepcją tekstu przekładu. Jeżeli tłumacz zdecyduje się przenieść na grunt języka angielskiego liczne dygresje występujące w niemieckojęzycznym tekście wyjściowym, autor tego tekstu może zostać negatywnie odebrany w docelowym kręgu kulturowym jako osoba nadmiernie puszająca się lub niezorganizowana. W przypadku zachowania (w przekładzie na język niemiecki) prostego, linearnie skonstruowanego wywodu angielskiego badacza, wywód ten może zostać odebrany jako nazbyt powierzchowny.

Powyżej dla przykładu przedstawiona została zaledwie jedna z wielu występujących różnic dzielących obydwie omawiane style intelektualne. Zamieszczona poniżej tabela przedstawia poglądowe zestawienie głównych cech, które je charakteryzują. Podstawowym celem utworzonej listy jest uświadomienie ważnych zasad, jakimi kieruje się dyskurs naukowy w obydwu omawianych językach, a tym samym pomoc osobom planującym w przyszłości podjęcia się przekładu tekstów o charakterze naukowym.

	Styl saksoński	Styl teutoński
Rodzaj interakcji	dialogowość	monologowość
Wywód argumentacyjny	przejrzysty	zawiły
Podążanie za tokiem myśli autora	łatwe	trudne
Stosunek do omawianych treści	ekspozycja	kontemplacja
Wyrażanie własnego toku myślowego	sprawozdanie	reprodukcja

² „Podczas gdy angielsko-, jak i niemieckojęzyczni badacze sporządzają teksty wykazujące się większym bądź też mniejszym stopniem linearności, w tekstach niemieckojęzycznych odnajdziemy zdecydowanie większą liczbę dygresji. Dygresje w tekstach angielskich często bywają oceniane negatywnie, podczas gdy w tekstach niemieckich pełnią specyficzne funkcje. W analizowanych przez nas tekstach umożliwiają one autorowi dopisać do wywodu dodatkowe treści, wzbogacić go o różne teoretyczne perspektywy, nakreślić rys historyczny, bądź też ideologiczny, a wreszcie – popolemizować z reprezentantami innych szkół” (M. Clyne 1993: 12, tłum. własne).

Odpowiedzialność za zrozumienie tekstu	nadawca tekstu	odbiorca tekstu
Ukierunkowanie tekstu	linearność	dygresyjność
Ilość myśli na akapit	pojedyncza myśl	splot myśli

Tabela 1. Cechy charakterystyczne saksońskiego i teutońskiego stylu naukowego (K. Jopkiewicz 2014, tłum. własne)

Stylistyczne zróżnicowanie języków nauki pociąga za sobą wiele trudności przekładowych. Nie są to jednak jedyne problemy tłumacza. Kolejnym wyzwaniem okazuje się być odnalezienie właściwych odpowiedników dla zastosowanej w tekście terminologii. Na pierwszym etapie trudność polega na określeniu zasięgu jednostki tłumaczeniowej³, na kolejnym – na odnalezieniu właściwego ekwiwalentu w języku docelowym. R. Arntz i H. Picht wskazują na przyczyny, dla których jest to zadanie szczególnie trudne w kontekście przekładu naukowo-technicznego:

Zum einen besteht zwischen verschiedenen Sprachräumen ein Gefälle im wissenschaftlich-technischen Entwicklungsstand, zum anderen verfügen die einzelnen Sprachen nicht in gleichem Maße über die sprachlichen Ausdrucksmittel zur Vermittlung des Wissens; dies wird deutlich, wenn beispielsweise Erkenntnisse aus dem Bereich der Hochtechnologie, die im deutschsprachigen Raum gesammelt wurden, an den arabischsprachigen Raum weitergegeben werden sollen (R. Arntz/ H. Picht 1995:2)⁴.

Cechą postulowaną w stosunku do wszystkich tekstów naukowych jest jednoznaczność. Postulat ten zaczyna jednak wydawać się niewykonalny w sytuacji, gdy tłumacz ma za zadanie przełożyć termin, który w systemie języka docelowego w ogóle nie istnieje. Należy podkreślić, iż takie sytuacje są dla tłumacza tekstów naukowych na porządku dziennym.

Kolejną trudnością przekładu naukowego jest tzw. rozczłonkowanie tekstu naukowego (Z. Kozłowska 2007: 35). Tekst naukowy dzieli się na tekst główny oraz tekst poboczny (S. Mikołajczak 1990: 39). Do ostatniego Z. Kozłowska (2007: 36 i dalej) zalicza „dygresje, uwagi i ekskursy, materiał ilustracyjny oraz tzw. obudowę, na którą składają się: 1) przypisy, 2) odsyłacze do literatury (...) w tekście głównym, 3) (...) bibliografia załącznikowa, 4) indeks nazwisk, 5) indeks terminów, 6) spis znaków umownych i skrótów itd.”. Przekład każdego z tych elementów tekstu pobocznego wymaga posiadania wiedzy na temat odpowiednich konwencji, jakie panują w docelowym obszarze językowym. Podobnie kłopotliwe okazuje się być tłumaczenie obcojęzycznych cytatów i przykładów.

Wobec powyższego nie ulega wątpliwości, iż przekład tekstów o charakterze naukowym to specyficzny rodzaj tłumaczenia. Tłumaczenie to jest ponadto ściśle związane z nanoszeniem wielu zmian. Porównanie przekładu naukowego z tłumaczeniem

³ Patrz: jednostka tłumaczeniowa jako wielkość relatywna i zmienna (K. Jopkiewicz 2013b: 72)

⁴ „Z jednej strony pomiędzy odmiennymi obszarami językowymi występuje znacząca różnica poziomu rozwoju naukowo-technologicznego. Z drugiej zaś strony języki nie są w równym stopniu uposażone w odpowiednie środki wyrazu do przekazywania wiedzy. Uwidacznia się to na przykład wtedy, gdy wiedza z zakresu najnowocześniejszych technologii, którą zdobyto w krajach niemieckojęzycznych, ma zostać przekazana krajom arabskojęzycznym” (R. Arntz/ H. Picht 1995:2, tłum. własne).

innych typów tekstów unaocznia ogrom tych przeobrażeń. Z. Kozłowska (2007: 65) widzi w nich niejako czynnik konstytutywny tegoż rodzaju tłumaczenia, a zarazem warunek dla dobrego przekładu. Dzięki takim zmianom tekst naukowy ma szansę pełnić w drugim języku tę samą funkcję, co tekst oryginału, będąc dostosowanym „do ducha środowiska naukowego, dla którego jest przeznaczony” (Z. Kozłowska 2007: 65). H. Kalverkämper (1992: 31) jest zdania, iż dobre przekłady potrafią zawiązać współpracę naukową, a zainicjowana współpraca przyczynia się pośrednio do ciągłego rozwoju krajów europejskich w warunkach pokoju i wzajemnego poszanowania. Występujące w tekstach naukowych błędy translatorskie mogą jednak taką współpracę zakłócić. Podejmowanie pochopnych decyzji w kwestii zmian w treści tekstu naukowego grozi jego późniejszą nieprawidłową recepcją. R. Arntz i H. Picht (1995: 1) zauważają, iż w dzisiejszych czasach do takich sytuacji dochodzi coraz częściej, nawet w przypadku naukowców o tej samej specjalności. Zakłócenia komunikacyjne to jednak wciąż jedno z najłagodniejszych następstw błędnego przekładu. Na dalsze jego konsekwencje wskazuje M. Clyne:

Verschiedenheiten können nicht lediglich Kommunikationsstörungen veranlassen, sondern auch Vorurteile über Gruppen und Individuen, die menschliche Beziehungen (...) und den freien wissenschaftlichen Austausch beeinträchtigen (M. Clyne 1993: 4)⁵.

Stąd też Z. Kozłowska (2007: 13) stara się uwrażliwić tłumaczy na specyfikę przekładu naukowego słusznie podkreślając, iż „tekst naukowy jest specjalnym wytworem działalności intelektualnej człowieka. Zawartość treściowa tego tekstu musi być w całości przekazana”. Nanoszenie zmian formalnych w tekście przekładu jest wobec tego zadaniem koniecznym. Podchodzić do niego należy jednak z największą precyzją i ostrożnością.

2. O roli przekładu w rozwoju nauki

W powyższych rozważaniach staraliśmy się zaprezentować specyfikę tekstu naukowego oraz jego przekładu. Nie ulega wątpliwości, że tłumaczenie tekstów naukowych to specyficzna i trudna aktywność. Warto ją jednak podejmować i zachęcać do niej przyszłych tłumaczy. Jest to w istocie rzeczy działalność uszyta na miarę naszych czasów. Rozwój nauki i technologizacja życia współczesnego człowieka postępują w ogromnym tempie. Jak szybkie jest to tempo, można ocenić, obserwując stale zwiększającą się liczbę pracowników naukowych i ich publikacji. W roku 1985 A. Wierlacher (1985/2000: 151) stwierdził, że w ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat liczba naukowców zwiększyła się niemalże dziesięciokrotnie. Rok później L. Marszałek (1986: 43, 65) również podjął się próby oszacowania rozmiaru tego zjawiska i doszedł do wniosku, że liczba pracowników i publikacji naukowych w różnych krajach wykazuje stałą tendencję do podwajania się co 7 do 15 lat.

⁵ „Różnice mogą przyczynić się do powstawania nie tylko zakłóceń komunikacyjnych, lecz również uprzedzeń w stosunku do poszczególnych jednostek i grup. Może to wywrzeć ujemny wpływ na stosunki międzyludzkie oraz dotychczas nieograniczoną wymianę naukową” (M. Clyne 1993: 4, tłum. własne).



Rysunek 2. Przyrost liczby naukowców

Najnowsze badania dotyczące rozwoju nauki w krajach Unii Europejskiej potwierdzają twierdzenia sprzed niemalże dwudziestu lat. W 2013 roku Krajowy Punkt Kontaktowy Programów Badawczych Unii Europejskiej wydał raport pt. „Nauka w Polsce”, w którym przy pomocy dwóch wykresów sporządzonych na podstawie danych pochodzących ze źródeł Głównego Urzędu Statystycznego przedstawiono liczbę naukowców w poszczególnych krajach europejskich. Pierwszy wykres (KPKPB UE 2013: 9) przedstawia liczbę pracowników naukowych ze stopniem naukowym doktora, doktora habilitowanego oraz z tytułem naukowym profesora w roku 2010. Drugi wykres (KPKPB UE 2013: 9) prezentuje dane dla roku 2011. Porównanie danych z kolejnych lat w oparciu o podane wartości wskazuje na przyrost liczby naukowców o 3,49%, tj. o ponad 50 000 nowych pracowników naukowych rocznie w skali europejskiej. W odniesieniu do poszczególnych państw wartości procentowe przedstawia rysunek nr 2. Na diagramie widać wyraźnie, iż w zasadzie niemalże wszystkie państwa europejskie odnotowały wyraźny przyrost liczby pracowników naukowych.

Automatycznie wiąże się z tym również wzrost liczby publikacji. R. Barczaitis i R. Arntz (1998: 793 i dalej) upatrują przyczyny tego stanu rzeczy również w obecnie powszechnie panującym nakazie publikowania. Należy zauważyć, iż w związku z wprowadzoną w ostatnich czasach parametryzacją działalności naukowej, tj. przyznawaniem naukowcom określonej liczby punktów za określone aktywności naukowe (m.in. publikacje), tempo wzrostu liczby publikacji naukowych jeszcze bardziej się zwiększa. Im szybsze jest to tempo, tym większe zapotrzebowanie właśnie na przykład. Im więcej z kolei przykładów, tym szybsze jest tempo rozwoju nauki (L. Marszałek 1986: 53). To zależność obopólna, która implikuje konkluzję, iż przykład jest bardzo ważnym ogniwem w procesie rozwoju nauki. Wobec tego nie ulega również wątpliwości, że warto inwestować w kształcenie osób, które w przyszłości chciałyby się podjąć tej działalności.



Rysunek 3. Rola przekładu w rozwoju nauki

3. O dydaktyce przekładu tekstów naukowych

Pragnąc skutecznie kształcić przyszłych tłumaczy tekstów naukowych, musimy dobrze rozplanować cały proces dydaktyczny. Idealnie by było, gdybyśmy rozpoczęli tę pracę od wymodelowania idealnej sylwetki przyszłego absolwenta studiów translatorskich (K. Jopkiewicz 2013a: 4) oraz uzmysłowienia sobie, jakich kompetencji w rzeczywistości od niego oczekujemy. Na tym etapie pomocne może okazać się utworzenie listy pożądanych kompetencji opartej na charakterystycznych trudnościach związanych z przekładem tekstów o charakterze naukowym. Poniżej przedstawiamy poglądowe zestawienie niezbędnych kompetencji translatorskich.

Kompetencje tłumacza tekstów naukowych:

1. Kompetencje językowe
2. Kompetencje naukowe
 - świadomość istniejących norm regulujących powstawanie tekstów naukowych
 - wrażliwość na różnice stylistyczne występujące pomiędzy tekstami naukowymi
 - świadomość gatunków tekstów naukowych
 - zdolność do recepcji, produkcji i reprodukcji tekstów naukowych
3. Kompetencje informacyjne
4. Kompetencje interkulturowe
5. Kompetencje społeczne
6. Znajomość narzędzi pracy tłumacza tekstów naukowych

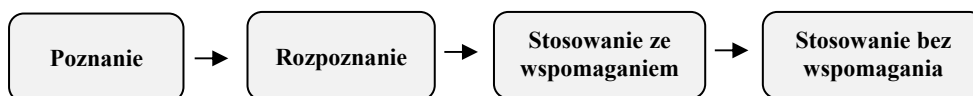
Wymienione kompetencje mają charakter przykładowy. Niezmiernie ważne jest, aby proces formułowania oczekiwań wobec absolwenta – przyszłego tłumacza tekstów naukowych przebiegał bez podpowiedzi zewnętrznych w sposób refleksyjny. Tylko wtedy mamy szansę uzyskać naprawdę wysoką jakość kształcenia.

Zasadniczo, po sformułowaniu listy niezbędnych kompetencji absolwenta, odpowiednia modelacja całego procesu dydaktycznego zakłada dopasowanie do każdej z wymienionych kompetencji adekwatnych treści, którym z kolei przyporządkowane zostają konkretne formy i metody kształcenia (K. Jopkiewicz 2013a: 6). Zadanie to wykracza niestety poza możliwości krótkiego opracowania.

Aby jednak w sposób przejrzysty zobrazować ten proces, spróbujemy opisać poszczególne jego etapy na przykładzie zdobywania przez studentów ostatniej z kompetencji, tj. znajomości narzędzi pracy tłumacza tekstów naukowych.

Tymczasem zanim dokonamy tego poglądowego przejścia przez kolejne etapy procesu dydaktycznego, musimy się zastanowić, jakie narzędzia pracy mogą potencjalnie ułatwić tłumaczowi zmierzenie się z napotykanymi w tekstach naukowych trudnościami przekładowymi. Podstawowym narzędziem pracy tłumacza tekstów naukowych są strategie i techniki translatorskie. Każdy tłumacz w rzeczywistości je stosuje, choć niektórzy robią to wyłącznie w sposób intuicyjny. Nieświadomość tych narzędzi translatorskich wpływa jednak ujemnie na jakość ich tekstów, w których często dominuje błędna strategia, a techniki są źle dobrane. Aby stosowanie strategii i technik translatorskich odbywało się w sposób refleksyjny, a tłumacz był w stanie w pełni świadomie do określonego tekstu dobrać odpowiednią strategię, po czym w przypadku wystąpienia określonego problemu -intencjonalnie zastosować odpowiednią technikę, konieczne jest, aby przeszedł przez konkretne etapy obcowania z materiałem dydaktycznym.

Etapy te przedstawiamy w zalecanej kolejności:



Rysunek 4. Etapy obcowania z materiałem dydaktycznym

Przedstawiony schemat kształcenia ma charakter uniwersalny, w związku z czym można go z powodzeniem zastosować również przy próbach rozwinięcia u studentów wielu innych pożądanych kompetencji.

1. Poznanie.

Pierwszy etap kształcenia zakłada możliwie jak najgłębsze zapoznanie studentów w wymiarze teoretycznym z materiałem, z jaką przyjdzie im się zmagać. W omawianym przez nas przykładzie oznacza to kolejno: (a) wyjaśnienie różnicy pomiędzy strategią a techniką tłumaczeniową, (b) przedstawienie możliwych strategii oraz ich wad i zalet, (c) przedstawienie poszczególnych technik translatorskich.

Warto w tym miejscu podkreślić, że na etapie prezentowania technik przekładu zdecydowanie najlepszym rozwiązaniem jest oparcie się na zestawieniu technik posortowanych według poszczególnych problemów tłumaczeniowych występujących w tekstach naukowych. Sporządzenie takiego zestawienia jest tematem wciąż otwartym pod względem badawczym. Próby sporządzenia listy technik przekładu przydatnych w tekstach naukowych podjęły się do tej pory, m.in. I. Pinchuck (1977: 188 i dalej) oraz Z. Kozłowska (2007: 68 i dalej).

2. Rozpoznanie.

Studenci są konfrontowani z różnymi tekstami naukowymi oraz ich przekładami. Mają oni przy tym za zadanie odnaleźć i prawidłowo sklasyfikować zastosowane w nich techniki translatorskie. Taka aktywność sprawia, iż w miarę kontynuacji ćwiczeń poszczególne techniki coraz mocniej utrwalają im się w pamięci.

3. Stosowanie ze wspomaganiem.

Na tym etapie kształcenia studenci tłumaczą zadane teksty naukowe przy użyciu zaproponowanej listy technik, a do każdego tłumaczenia sporządzają komentarze odnoszące się do zasadności zastosowania konkretnych technik przy określonych problemach przekładowych. Trening świadomego stosowania technik translatorskich płynnie wprowadza studentów w ostatnią fazę kształcenia.

4. Stosowanie bez wspomagania.

Poszczególne techniki są już na tym etapie dobierane przez studentów bez pomocy zestawienia, a jednocześnie w sposób swobodny i intencjonalny. Szczególnie ważna pozostaje tu jednak odpowiednia kontrola procesu tłumaczenia. W idealnych warunkach sporządzone przekłady sprawdzać powinien native speaker, gdyż tylko wtedy uzyskamy pewność, że większość niuansów stylistycznych zostanie rzeczywiście wychwycona i odpowiednio zaakcentowana.

4. Podsumowanie

Przekład tekstów o charakterze naukowym, jak i odnośny proces dydaktyczny to pod względem badawczym wciąż otwarte zagadnienia. Podsumowując nasze rozważania, chcielibyśmy zaapelować do przekładoznawców o większe zainteresowanie tym tematem.

Powyższa praca wykazuje, iż tłumaczenie odgrywa znaczącą rolę w rozwoju nauki. To jej motor napędowy, który, upowszechniając wiedzę i zapewniając równy dostęp do najnowszych wyników badań, nieprzerwanie stymuluje jej dalszy rozwój. Aby jednak przekład był w stanie nadążyć za rozwojem nauki, konieczna jest inwestycja w rozwój zasobów ludzkich. Inwestycja w kształcenie tłumaczy tekstów naukowych, w perspektywie czasu z pewnością przyniesie wymierne korzyści ekonomiczne.

Bibliografia

- Auer, P./ H. Bassler (2007), *Der Stil der Wissenschaft*, (w:) P. Auer/ H. Baßler (red.). Reden und Schreiben in der Wissenschaft. Frankfurt am Main. 9–30.
- Arntz, R./ H. Picht (1995), *Einführung in die Terminologearbeit*. Hildesheim, Zürich, New York.
- Barczaitis, R./ R. Arntz (1998), *Fachübersetzung in den Naturwissenschaften und in der Technik*, (w:) L. Hoffman/ H. Kalverkämper/ H.-E. Wiegand (red.), Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin, New York. 792–800.
- Clyne, M. (1996), *Inter-Cultural Communication at Work: Cultural Values in Discourse*. Cambridge, New York.
- Clyne, M. (1993), *Pragmatik, Textstruktur und kulturelle Werte. Eine interkulturelle Perspektive*, (w:) H. Schröder (red.), Fachtextpragmatik. Tübingen. 3–18.
- Day, R.-A./ N. Sakaduski (2011), *Scientific English. A Guide for Scientists and Other Professionals*. Santa Barbara, Denver, Oxford.

- Duszak, A. (1997a), *Analyzing Digressiveness in Polish Academic Texts*, (w:) A. Duszak (red.), *Culture and Styles of Academic Discourse*. Berlin, New York. 323–342.
- Duszak, A. (1997b), *Cross-Cultural Academic Communication: a Discourse-Community View*, (w:) A. Duszak (red.), *Culture and Styles of Academic Discourse*. Berlin, New York. 11–40.
- Fleischmann, E./ P.-A. Schmitt (2011), *Fachsprachen und Übersetzung*, (w:) H. Kittel/ J. House/ B. Schultze (red.), *Übersetzung: Translation: Traduction*. HSK 26.1. Berlin. 531–542.
- Gajda, S. (1982), *Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*. Warszawa.
- Galtung, J. (2000), *Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sachsonische, teutonische, galische und nipponische Wissenschaft*, (w:) A. Wierlacher (red.), *Das Fremde und das Eigene: Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München. 151–193.
- Jopkiewicz, K. (2014), *Ausgewählte Probleme der stilistischen Übersetzbarkeit von wissenschaftlichen Texten* (w:) *Glottodidactica XXXXI/1* (w druku)
- Jopkiewicz, K. (2013a), *Język to nie wszystko: wiedza kulturo- i realizowawcza a jakość przekładu ustnego*. <http://www.konferencje-spjpo.polsl.pl/download/jopkiewicz-k-jezyk-to-nie-wszystko-wiedza-kulturo-i-realizowawcza-a-jakosc-przek.pdf> (dostęp dnia: 15.02.2014)
- Jopkiewicz, K. (2013b), *Zum Wesen der Übersetzungseinheit*, (w:) *Glottodidactica XXXX/1*. 65–77.
- Kalverkämper, H. (1992), *Die kulturanthropologische Dimension von 'Fachlichkeit' im Handeln und Sprechen. Kontrastive Studien zum Deutschen, Englischen, Französischen, Italienischen und Spanischen*, (w:) J. Albrecht/ R. Baum (red.), *Fachsprache und Terminologie in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen. 31–58.
- Kozłowska, Z. (2007), *O przekładzie tekstu naukowego (na materiale tekstów językoznawczych)*. Warszawa.
- KPKPB UE (2013), *Nauka w Polsce. Raport Krajowego Punktu Kontaktowego Programów Badawczych Unii Europejskiej*. Warszawa. http://obywatelenauki.pl/wp-content/uploads/2013/03/Raport_Nauka_w_Polsce_2013-03-13.pdf (dostęp dnia: 05. 04. 2014)
- Kussmaul, P. (2011), *Die Übersetzung gesisteswissenschaftlicher Texte aus sprachwissenschaftlicher Perspektive*, (w:) H. Kittel/ J. House/ B. Schultze (red.), *Übersetzung: Translation: Traduction*, HSK 26.1. Berlin. 636-641.
- Lehman, I.-M. (2013), *Rhetorical approaches to academic writing: the case of Polish and Anglo-American academic writing*. http://www.retoryka.edu.pl/files/far2_2013_art5.pdf (dostęp: 18.02.2014)
- Marszałek, L. (1986), *Edytorstwo publikacji naukowych*. Warszawa.
- Mikołajczak, S. (1990), *Składnia tekstów naukowych. Dyscypliny humanistyczne*. Poznań.
- Pinchuck, I. (1977), *Scientific and Technical Translation*. London.
- Plaxco, K.-W. (2010), *The art of Writing Science*. <http://www.smb.wsu.edu/docs/default-source/wotd/the-art-of-writing-science.pdf?sfvrsn=2> (dostęp dnia: 19.02.2014)

- Rabinowitz, H./ S. Vogel (2009), *The Manual of Scientific Style*. Amsterdam etc.
- Stolze, R. (1999), *Die Fachübersetzung: eine Einführung*. Tübingen.
- Tabakowska, E. (2001), *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków.
- Ylönen, S. (1993), *Stilwandel in wissenschaftlichen Artikeln der Medizin. Zur Entwicklung der Textsorte „Originalarbeiten“ in der „Deutschen Medizinischen Wochenschrift von 1884 bis 1989*, (w:) H. Schröder (red.), *Fachtextpragmatik*. Tübingen. 81–98.
- Wierlacher, A. (2000), *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München. 151.
- Zdunkiewicz-Jedynak, D./ E. Wierzbicka/ A. Wolański (2008), *Podstawy stylistyki i retoryki*. Warszawa.

Joanna PĘDZISZ

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Od shadowingu do projektu – modelowanie dydaktyki tłumaczenia symultanicznego

Abstract:

From Shadowing to a Project – Towards a Model of Simultaneous Interpreting Teaching

The title of this article points to the progressivity of the didactic process in the area of simultaneous interpreting. The didactic process starts with exercises aimed at increasing the capacity of short-term memory, concentration, multi-tasking and memorising key information. Its last stage constitutes the execution of a project, i.e. a simulated commission that is received by a student acting as a simultaneous interpreter. The project requires the involvement of a team consisting of max. 10 persons, in which each member has a specific role to perform in a dynamic translational chain understood in terms of a communicative chain (cf. J. Żmudzki 2013). The aim of the article is thus to establish a model of teaching and developing translatoric skills (cf. S. Grucza 2008) in the area of simultaneous interpreting. The model consists of four stages: (a) warm-up, (b) source text analysis, (c) interpreting of the source text, (d) evaluation or self-evaluation. Such a model of simultaneous interpreting teaching is influenced by two factors presented in the article: (a) the intended learning outcomes, and (b) the problem catalogue, which is compiled based on students' responses after their first simultaneous interpreting experience.

Wstęp

Tytuł artykułu wskazuje na etapowość procesu dydaktycznego dla tłumaczenia symultanicznego. Rozpoczyna się on od ćwiczeń trenujących pamięć krótką, rozwijających podzielność uwagi lub umiejętność zapamiętywania informacji kluczowych. Ostatnią jego fazą jest realizacja projektu, czyli symulowanego zlecenia, jakie otrzymuje student w roli tłumacza symultanicznego i zakłada zaangażowanie grupy 10-12-osobowej, w której każdy ma do odegrania konkretną rolę w dynamicznym układzie translacyjnym jako komunikacyjnym (J. Żmudzki 1995: 2013). Celem artykułu jest zatem określenie modelu kształcenia i rozwoju sprawności translatorskich (S. Grucza 2008) w zakresie tłumaczenia symultanicznego, jaki wyłania się na drodze realizacji czterech faz: a) rozgrzewki, b) pracy z tekstem wyjściowym, c) tłumaczeniem tekstu wyjściowego, d) ewaluacji lub autoewaluacji. Na taką konstrukcję dydaktyki tłumaczenia symultanicznego składają się dwa zaprezentowane w artykule czynniki: a) efekty kształcenia oraz b) katalog problemów, wygenerowany w oparciu o wypowiedzi studentów.

1. Tłumaczenie symultaniczne: typologia problemów

Przykładowe stwierdzenia studentów po tłumaczeniu symultanicznym wskazują na stan wyjściowy dla rozwoju sprawności translatorskich (S. Grucza 2008: 158) w zakresie tego rodzaju tłumaczenia oraz na zdolność studentów do obserwacji działań własnych w procesie translacji.

1. „Powracające nawyki z tłumaczenia konsekwentnego: czekam na część zdania, nie słucham tylko dzieł tekst na sekwencje, robią się ‘dziury’”; „Problem nr 1 to zbyt przyzwyczajenie do zbierania logicznej całości, przez co duża część tekstu wyjściowego umyka”.
2. „W momencie, gdy nie zrozumiałem, o co chodziło przy certyfikatach CO2 (...) nastąpiła niezręczna cisza. W konsekwencji dwa następne zdania opuściłem, męcząc się z certyfikatami. Podobna sytuacja pojawiła się przy Elektromobilität – nie znając ekwiwalentu pojawił się problem.”; „Zapomniałam, jak jest „Brückentechnologie“, więc zostawiłam po niemiecku”.
3. „Czasem robiłam kalkę z niemieckiego, więc tworzyłam polsko-niemieckie słówko, które nie występuje w j. polskim”.
4. „(...) jak skupiałam się na tłumaczeniu, to już nie słyszałam następnego zdania”; „Przeszkadzało mi, że trochę słyszałam własny głos i błędy”.
5. „Często miałam problem z poprawnym stylistycznie przetłumaczeniem na polski”; „Problemy ze znalezieniem pewnych ekwiwalentów w języku polskim jako docelowym”; „Nigdy nie pomyślałabym, że j. polski jest taki trudny”.
6. „W niektórych momentach nie rozumiałam zdań, więc wyrzucałam z siebie tylko pojedyncze słowa.”; „Nie zawsze rozumiałam wszystko, co przysparzało dodatkowych problemów i opóźnienie w tłumaczeniu”.
7. „Bardzo trudno ‘się nie wyłączyć’ czyli cały czas słuchać.”; „Najgorsze są momenty utraty koncentracji, wtedy przestaję mówić (a czasem i słuchać!!!) i powstaje dziura, nie wiadomo, jak zaczynać następne zdanie”.
8. „Urywałam/ nie kończyłam zdań i zaczynałam nowe, bo nie mogłam się wyśłowić”; „Zdarzały się przejęzyczenia”.
9. „Podejrzewam, że intonacja nie była poprawna”; „Kompletny brak kontroli własnego głosu, intonacji etc.”.

Te i inne wypowiedzi pisemne pozwalają na wygenerowanie typologii problemów, z jakimi zmagali się studenci podczas tłumaczenia. Są to:

- Ad 1. nawyki, jakie wykształciły się podczas rozwoju sprawności translatorskiej w zakresie tłumaczenia konsekwentnego;
- Ad 2. sprawność językowa w zakresie L2;
- Ad 3. tłumaczenie zorientowane na znak
- Ad 4. sprawność (prawie) jednoczesnego słuchania i mówienia;
- Ad 5. sprawność językowa w zakresie L1 (język polski);
- Ad 5. percepcja i recepcja tekstu wyjściowego;
- Ad 6. utrata koncentracji;
- Ad 7. Dykcja;
- Ad 8. kontrola takich zjawisk jak intonacja, modulacja głosu, melodia zdania.

Bez wątpliwości wskazują one na deficyty w obrębie zarówno sprawności językowych funkcyjnych i formacyjnych w zakresie L1 i L2 (F. Grucza 1983, 1993; S. Grucza 2008: 158) oraz sprawności subjęzykowych i niejęzykowych (S. Grucza 2008: 158). Niniejszy katalog problemów oraz efekty kształcenia sformułowane dla przed-

miotu *Tłumaczenie symultaniczne 1. języka* zaplanowanego w III i IV semestrze uzupełniających studiów magisterskich dla studentów realizujących specjalność translatorską na kierunku Lingwistyka Stosowana (tab. 1) stanowią punkt odniesienia dla modelowania dydaktyki translacji w ramach tego rodzaju tłumaczenia w sposób cykliczny i etapowy, począwszy od tzw. wprawek i ćwiczeń rozgrzewkowych aż do realizacji projektu. Pod pojęciem projektu rozumiana jest symulacja sytuacji zawodowej, autentycznego zlecenia, jakie otrzymuje student/ studenci w roli tłumaczy symultanicznych/ szeptanych. Projekt taki zakłada zaangażowanie całej grupy, w której każdy ma do odegrania konkretną rolę w dynamicznym układzie translacyjnym jako komunikacyjnym (J. Żmudzki 2013: 180 i nast.) i wnosi swój wkład w przygotowanie i przeprowadzenie projektu. Układ taki nie ogranicza się do istnienia tylko i wyłącznie tekstu wyjściowego i docelowego, ale również obejmuje inicjatora procesu translacji, autora tekstu wyjściowego, tłumacza i konkretnego adresata tekstu docelowego.

Wiedza	Umiejętności	Kompetencje społeczne
<p>Student</p> <p>a. posiada pogłębioną wiedzę w zakresie teorii tłumaczenia symultanicznego,</p> <p>b. posiada pogłębioną wiedzę w zakresie strategii i technik tłumaczenia symultanicznego,</p>	<p>Student</p> <p>a. potrafi zdobyć i wykorzystać źródła informacji w fazie przygotowawczej do realizacji zadania translatorskiego,</p> <p>b. potrafi zastosować strategie jednoczesnej antycypacji, recepcji tekstu wyjściowego i produkcji tekstu docelowego,</p> <p>c. potrafi na drodze autorefleksji rozwiązywać problemy pojawiające się w procesie tłumaczenia symultanicznego,</p> <p>d. posiada umiejętność planowania i wykonywania działań w obrębie układu translacyjnego jako komunikacyjnego,</p> <p>e. potrafi dokonać oceny translatu - elementu układu translacyjnego jako komunikacyjnego obejmującego również perspektywę producenta tekstu wyjściowego, adresata tekstu docelowego oraz sytuację komunikacyjną,</p> <p>f. posiada umiejętność obsługi sprzętu i urządzeń wykorzystywanych do tłumaczenia symultanicznego,</p>	<p>Student</p> <p>a. zdaje sobie sprawę z konieczności samodzielnego zdobywania wiedzy, podejmowania działań profesjonalnych oraz doskonalenia kompetencji tłumacza symultanicznego,</p> <p>b. ma świadomość konieczności radzenia sobie ze stresem, jaki wpisuje się w ten rodzaj tłumaczenia.</p>

Tabela 1. Efekty kształcenia dla przedmiotu *Tłumaczenie symultaniczne 1. języka*¹

¹ <http://syjon-1.umcs.lublin.pl/metacortex/show/0/20662>, 30.05.2014

2. Tłumaczenie symultaniczne: cele globalne cyklu zajęć

Każdy cykl zajęć podporządkowany jest celom globalnym. Zakładają one internalizację sprawności translatorskich (S. Grucza 2008: 163) na przestrzeni dwóch semestrów, a które uwypuklają specyfikę tłumaczenia symultanicznego jak jednoczesność (prawie jednoczesność) procesu recepcji tekstu wyjściowego i produkcji tekstu docelowego, antycypacja ponadfrazowa czyli przewidywanie określonych elementów wypowiedzi na podstawie znajomości reguł językowych (A. Marchwiński 2008: 30), przygotowanie się do realizacji zadania translacyjnego, co implikuje: a) określenie parametrów danej sytuacji translacyjnej jako komunikacyjnej, b) sposoby pozyskiwania i wykorzystywania tekstów paralelnych, c) tworzenie glosariuszy, d) analiza specjalistycznych tekstów paralelnych, e) integracja wiedzy w ramach profilowania strategicznego jednostkowego zadania translacyjnego oraz ocena własnych działań jako tłumacza, która nie ogranicza się do określenia jakości tekstu docelowego, ale wiąże się z rozwiązywaniem problemów podczas procesu tłumaczenia, wykształceniem określonych, nierzadko indywidualnych strategii i technik tłumaczeniowych oraz oceną tekstu docelowego jako translatu, ale zawsze z uwzględnieniem zadania translacyjnego, adresata i celu translacji. Ponieważ dwa ostatnie cele odnoszą równie dobrze do innych rodzajów translacji jak tłumaczenie konsekutywne, przekład, tłumaczenie a vista, konieczna jest dalsza konkretyzacja rodzaju i zakresu sprawności translatorskich (S. Grucza 2008: 164) w tłumaczeniu symultanicznym. Do nich należą następujące sprawności²:

- a. konstruowanie hipotez dotyczących umiejscowienia tekstu wyjściowego w konkretnym dyskursie, jego struktury tematycznej, argumentacyjnej, składniowej, stylistycznej itd.,
- b. identyfikacja słów-kluczy w tekście wyjściowym,
- c. zapamiętywanie i szybkie odtwarzanie informacji (nazwiska, liczby, nazwy własne instytucji/ organizacji, stanowisk), co zakłada trening pamięci krótkiej,
- d. antycypowanie na płaszczyźnie struktur gramatycznych, leksyki i płaszczyźnie informacji,
- e. opóźnienie tworzenia tekstu docelowego w stosunku do tekstu wyjściowego,
- f. selekcja informacji i utrzymanie odpowiedniego stopnia redundancji,
- g. przetwarzanie tekstu wyjściowego na potrzeby realizacji zadania translacyjnego (stosowanie syntezy, omisje, kompresje, ekspansje itp.),
- h. szybkie przełączanie się z L1 na L2,
- i. tworzenie spójnego, poprawnego tekstu docelowego na poziomie morfologicznym, słowotwórczym, syntaktycznym, składniowym, leksykalnym, semantycznym i pragmatycznym.

Nie bez znaczenia są również sprawności niejęzykowe np. utrzymanie wysokiego poziomu koncentracji w interwałach 20-30 minutowych, podzielność uwagi, zarządzanie stresem oraz współpraca z innym tłumaczem w kabinie. W oparciu o wymienione sprawności translatorskie studenci rozwijają techniki tłumaczeniowe rozumiane jako sposób postępowania tłumacza w konkretnych sytuacjach tłumaczeniowych w celu zachowania ekwiwalencji tekstu wyjściowego i docelowego (J. Lukszyn 1998), przy

² Sprawności zdefiniowane podczas spotkań sekcji translatorskiej w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej UMCS.

czym ten sposób postępowania wyznaczają parametry zadania translacyjnego, specyfika tłumaczenia symultanicznego oraz właściwości determinujące dydaktykę translacji, jakie określa S. Grucza (2008: 162). Na te składają się właściwości ucznia, tłumacza-nauczyciela, metody nauczania i uczenia się translacji, program nauczania, instytucji, tekstów jako materiałów dydaktycznych.

3. Tłumaczenie symultaniczne: struktura zajęć

Poszczególne zajęcia mają ściśle określoną wewnętrzną strukturę i również charakteryzuje je etapowość, która zawiera się w następujących elementach: rozgrzewka – praca z tekstem wyjściowym – tłumaczenie tekstu wyjściowego – ewaluacja/autoewaluacja. Rozgrzewka jest nierzadko tożsama z pracą z tekstem wyjściowym. Polega ona na dobraniu takich ćwiczeń, które pomogą studentom w recepcji tego tekstu. To mogą być typowe ćwiczenia na rozumienie tekstu, zgodnie z katalogami ćwiczeń opisywanych w literaturze specjalistycznej np.:

- a. pytania sprawdzające zrozumienie treści tekstu,
- b. uzupełnianie luk (terminologicznych) w wybranych fragmentach tekstu,
- c. test po wysłuchaniu tekstu, który koncentruje się na konkretnych danych np. liczbowych,
- d. parafrazowanie,
- e. sporządzanie planu treści tekstu służące analizie struktury tematycznej, argumentacyjnej tekstu wyjściowego.

Mogą to być również ćwiczenia zintegrowane z tymi, które rozwijają konkretne sprawności translatorskie tłumacza symultanicznego np. ćwiczenie na podzielność uwagi, shadowing lub code switching czyli naprzemienne używanie L1 i L2³.

Faza rozgrzewki i pracy z tekstem wyjściowym ułatwia już sam proces tłumaczenia w kabinie, ponieważ połączona jest z wyjaśnieniem słownictwa, wątpliwości dotyczących struktury tematycznej tekstu, konkretnych danych – nazwisk, liczb, nazw instytucji i stanowisk. Dobór formy rozgrzewki zależy od celu translacji i zadania translacyjnego, ale również od specyfiki tekstu. Inaczej będzie wyprofilowany zestaw ćwiczeń dla statystyki, w której dane liczbowe są istotne. Tutaj bardziej wskazany jest test sprawdzający, na ile studenci zapamiętują dane statystyczne. Inny zestaw ćwiczeń można zaproponować dla wykładu czy przemówienia jako rodzaju tekstu, w którym nie tylko dane, ale analiza struktury argumentacyjnej stanowi wyzwanie dla tłumacza. Tutaj na pewno przydatne będzie sporządzenie planu treści, dokonanie syntezy kolejnych akapitów tekstu i ich zatytułowanie. Poprzez takie wyprofilowanie dokonuje się analiza właściwości tekstów dydaktycznych, jaką postuluje S. Grucza (2008: 167). Sprowadza się ona głównie do analizy relacji zachodzących pomiędzy poszczególnymi właściwościami lingwistycznymi tych tekstów a sposobem i tempem internalizacji (poszczególnych) sprawności translatorskich.

Niezmiennym i stałym elementem po tłumaczeniu jest ewaluacja i autoewaluacja czyli refleksja dotycząca procesu translacji. Ewaluacji takiej dokonuje zarówno prowadzący, jak i studenci, którzy oceniają siebie na forum grupy, podczas rozmowy o tym,

³ Zestaw ćwiczeń rozgrzewkowych proponuje Sylvia Kalina (1998): „Strategische Prozesse beim Dolmetschen. Theoretische Grundlagen, empirische Fallstudien, didaktische Konsequenzen“. Tübingen

co działo się w kabinie, bądź też w oparciu o formularz autoewaluacyjny i ewaluacyjny. Autoewaluacja w formie ankiety przebiega po fazie realizacji całego procesu translacji i obejmuje kolejne fazy tłumaczenia symultanicznego: percepcję, recepcję i rozumienie tekstu wyjściowego, transkodowanie i operacje dokonane na tekście wyjściowym, jakie mają przełożenie na jakość produktu docelowego. Kompleksowa forma ankiety pozwala studentom na retrospektywne poddanie analizie wszystkich faz składających się na proces translacji, co w konsekwencji ma skutkować rozwojem ich świadomości kształtowania, rozwijania bądź eksperymentowania z indywidualnymi technikami tłumaczeniowymi. Ankieta zakłada samoocenę studenta, która w perspektywie antropocentrycznej staje się typem oceny pierwotnym wobec oceny wystawianej przez nauczyciela (K. Klimkowski 2011: 101) i który to typ ma swoje źródło w procesie autodiagnozy czyli próby odpowiedzi na pytanie o cechy wytworu własnych działań komunikacyjnych (ibidem). 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 (ibidem). B. Moser-Mercer (2008) dokonuje dalszej specyfikacji samokontroli i wyróżnia działania, które na nią się składają, a ankieta autoewaluacyjna umożliwia dokonanie tych działań: a) samoobserwacja (self-observation) świadome zwrócenie uwagi na wybrane aspekty swoich działań, b) samoocena (self-judgement) – porównanie obecnego stanu dążeń do realizacji celu z normą, c) reakcja na samoocenę (self-reaction) – dokonanie korekt jakościowych w związku z samoobserwacją i samooceną (B. Moser-Mercer 2008: 14 i nast., tłum. K. Klimkowski 2011: 106). Wpisanie na stałe autoewaluacji w strukturę poszczególnych zajęć wynika ze specyfikacji samokontroli jako sprawności wymagającej ćwiczenia (B. Moser-Mercer 2008: 15, tłum. K. Klimkowski 2011: 106). Zatem nie może być tylko „ciekawą propozycją uzupełnienia” procesu kształcenia, ponieważ umożliwia rozwój kolejnych sprawności jak: a) dokonywanie ewaluacji procesu uczenia się oraz jego oczekiwanych rezultatów, b) wyznaczanie sobie celów, c) planowanie i zarządzanie czasem, d) pozytywna ocena swoich sprawności, e) aktywny udział w zajęciach dydaktycznych, f) efektywne przetwarzanie pozyskanych informacji, g) organizowanie sprawnego środowiska pracy, h) skuteczne wykorzystanie zasobów społecznych, i) skupianie się na pozytywnych rezultatach działań oraz j) skuteczne określanie czynników warunkujących działania udane i nieudane (B. Moser-Mercer 2008: 16 i nast., tłum. K. Klimkowski 2011: 106). Jednak te są istotne z punktu widzenia pracy zawodowej tłumacza, nie tylko symultanicznego. Tym samym katalog ten również dobrze odniesie się do specyfiki tłumaczenia konsekwentnego, tłumaczenia avista lub przekładu tekstów użytkowych.

Lp.	
1.	Jakie emocje towarzyszyły procesowi tłumaczenia? a. satysfakcja b. irytacja c. strach d. stres e. inne ...
2.	Nazwij problemy z percepcją tekstu wyjściowego!
3.	Nazwij przyczyny problemów z rozumieniem tekstu wyjściowego!
4.	Tworzenie tekstu docelowego odwracało moją uwagę od treści tekstu wyjściowego. Dlaczego?
5.	Podczas tworzenia tekstu docelowego parafrazowałam/-łem /przekształcałam/-łem strukturę zdań/ dokonywałam/-łem syntezy/ stosowałam/-łem neutralny rejestr... Dlaczego?

	Co dzięki temu osiągnęłam/ osiągnąłem?
6.	Zdecydowałam/ Zdecydowałem się na dłuższe/ krótsze opóźnienie. Dlaczego?
7.	Szybko zapomniałam/ zapomniałem problemy, jakie pojawiły się podczas tłumaczenia

Tabela 2. Pytania z formularza autoewaluacyjnego (wybór)

Formularz ewaluacyjny zakłada zmianę perspektywy. Student1 obserwuje, sąduje, ocenia proces translacji i jej produkt. Ocenianym jest natomiast student2. Taki formularz ewaluacyjny można wprowadzić na zajęciach, w ramach których studenci pracują w parach lub w grupach. Pracując z formularzem ewaluacyjnym student oceniany dokonuje wyboru kategorii, które mają być ocenione. Formularz ewaluacyjny powstał w oparciu o istniejące kryteria oceny translacji, których autorami są H. Bühler (1986), D. Gile (1991) oraz J. Żmudzki (1995). Autorzy ci proponują pełny wymiar oceny jego jakości z uwzględnieniem zarówno produktu jak i procesu translacji.

H. Bühler (1986) nazywa kolejno: native accent, pleasant voice, fluency of delivery, logical cohesion of utterance, sense consistency with original message, completeness of interpretation, correct grammatical usage, use of correct terminology (J. Żmudzki 1995: 217). D. Gile (1991) ogranicza się natomiast do pięciu kryteriów: general quality of interpretation, linguistic output quality, terminological usage, fidelity and quality of voice plus delivery (J. Żmudzki 1995: 217). J. Żmudzki (1995: 217 i nast.) proponuje konfigurację pewnych punktów odniesienia przy ocenie translacji, które dalej należy już specyfikować w zależności od rodzaju procesu translacji. Uwzględniają one perspektywy uczestników układu translacyjnego jako komunikacyjnego i obejmują następujące kategorie:

- a. realizacja celu translacji, zadania translacyjnego,
- b. sprawność zrozumienia adresata/ recypienta i mówcy przez tłumacza: stopień rozpoznania celu, obligacji, typu działania przez adresata/ recypienta,
- c. utworzenie intertekstualnej koherencji zgodnie z zadaniem translacyjnym,
- d. intensja i ekstensja interpretacji tekstu wyjściowego przez tłumacza,
- e. wewnętrzna koherencja tekstu wyjściowego,
- f. zgodność z normami i kulturą (docelową): poprawność/ akceptowalność komunikacyjna, pragmatyczna, leksykalna, stylistyczna i gramatyczna w języku docelowym,
- g. adekwatność/ akceptowalność terminologiczna w języku docelowym,
- h. konotacje w tekście docelowym,
- i. realizacja tekstu w języku docelowym: przejęzyczenia, korekty, pauzy, tempo mówienia,
- j. dykcja tłumacza: akcent, głos, intonacja.

Lp.	Tłumaczenie oceniam w skali od 1 do 6, gdzie: 1= niedobrze/ oceniam nisko/ musisz nad tym popracować 6= bardzo dobrze/ oceniam wysoko/ nie masz z tym problemu
1.	Warstwa pojęciowa: 1 2 3 4 5 6 Uzasadnienie.....
2.	Wewnętrzna koherencja tekstu docelowego 1 2 3 4 5 6 Uzasadnienie.....
3.	Zaawansowanie struktur językowych 1 2 3 4 5 6 Uzasadnienie.....

4.	Płynność i tempo mówienia 1 2 3 4 5 6 Uzasadnienie.....
5.	Opóźnienie 1 2 3 4 5 6 Uzasadnienie.....
6.	Głos i dykcja 1 2 3 4 5 6 Uzasadnienie.....
7.	Zgodność treści 1 2 3 4 5 6 Uzasadnienie.....

Tabela 3. Pytania z formularza ewaluacyjnego (wybór)

Wprowadzenie oceny ze strony innych uczestników zajęć okazuje się jednak kwestią sporną. Studenci mówią wprost, że nie jest ona dobra, wręcz zbyt duża, ponieważ oni sami czują się kompetentni, ale w stopniu niewystarczającym, by dokonać rzeczowej, konstruktywnej ewaluacji translatu i procesu translacji koleżanki lub kolegi. Tym samym zasadnym staje się pytanie: Jak i czy zmienić ten stan rzeczy? Czy sprawność oceny innego tłumacza-ucznia należy uznać za sprawność translatorską, czy jest ona zbędna?

Opisana powyżej konstrukcja pojedynczych zajęć, ich etapowość powoduje, że studenci stopniowo przygotowują się do realizacji projektu – symulacji sytuacji zawodowej, konkretnego zlecenia, z określonymi kategoriami: temat i tytuł projektu, sytuacja komunikacyjna, w której znajduje się tłumacz symultaniczny/ szepcany – uczestnicy układu translacyjnego jako komunikacyjnego (inicjator/ autor/ adresat) oraz gatunki tekstów wyjściowych, jakie realizowane są w tym układzie. Literatura przedmiotu, na którą wskazuje Ł. Biel (2012: 100), zaleca metodę uczenia się przez projekt. Zgodnie z jej wskazówkami metoda projektu powinna być wdrażana stopniowo, co oznacza, że ogranicza się ona do projektów realizowanych w małych 12-osobowych grupach. Każdy projekt zakłada przejście konkretnych ról i wykonania ściśle określonych zadań składających się na symulowane zlecenie. W ten sposób według A. Pym (2008: 9) studenci mają szansę „lepszego zrozumienia swojego miejsca w całym procesie świadczenia usługi tłumaczeniowej, w którym tłumaczenie tekstu jest tylko jedną z wielu czynności” (Ł. Biel 2012: 100).

Tytuł projektu	Opis projektu
Tłumaczenie kabinowe w ramach seminarium pt. „Offline oder online... Was ist wirklich?” dla studentów Wydziału Humanistycznego UMCS	Role studentów: a. dwóch tłumaczy b. trzech prelegentów: polskojęzyczny i dwóch niemieckojęzycznych c. publiczność (zadająca pytania) w ramach dyskusji panelowej, jaka odbywa się po prezentacji wykładów Studenci w roli prelegentów przygotowują prezentacje w formie wykładów (15 minut.) Prowadzący może sformułować konkretne tematy wykładów lub pozostawić to do decyzji prelegentów.
Debate w serii „Bitwa o kulturę” realizowana w Teatrze Starym w Lublinie pt. „Dlaczego kultura?”	W debacie podejmowane są 3 kwestie: a) status kultury wysokiej, b) kultura wysoka dla wszystkich?, c) teatr? film? taniec? A może coś innego? Debatę obejmuje 3 prelekcje, każda trwa 15 min. Języki prelekcji: polski, niemiecki. Studenci w roli prelegentów dostarczają tłumaczom materiał w formie prezentacji PowerPoint lub innych materiałów w formie elektronicznej na trzy dni przed realizacją projektu.
„Lublin szepcany dla gości z Niemiec”	W oparciu o tekst Marcina Wrońskiego pt. „Lublin kryminalny” (format mp3), znajdujący się na stronie internetowej projektu Homo Faber

	<p>(http://www.szeptany.lublin.pl/Szeptany_Lublin/Home.html) studenci oprowadzają gości z Niemiec po Lublinie. Grupa podzielona jest na studentów odgrywających rolę tłumaczy i gości. Rodzaj tłumaczenia: tłumaczenie szeptane. Studenci w roli gości otrzymują od prowadzącego precyzyjnie określony sposób zachowania np. a) gość zadający tłumaczowi bez przerwy pytania, b) gość bardziej zainteresowany wystawami sklepowymi niż wycieczką, oddalający się od grupy. Studenci w roli tłumaczy konfrontują się w typami tego zachowania dopiero podczas tłumaczenia.</p>
--	---

Tabela 4. Opis projektów (wybór)

4. Podsumowanie

Opisane w artykule cele i fazy zajęć są efektem obserwacji i doświadczeń zebranych podczas realizacji programu specjalności „Przygotowanie do zawodu tłumacza symultanicznego w zakresie języka niemieckiego” w ramach projektu „UMCS dla rynku pracy”, projektu współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, i wpisują się w rozważania z zakresu dydaktyki translacji na obszarze tłumaczenia symultanicznego. Wartym podkreślenia jest fakt, iż mogą one wyznaczać kierunek dla modelowania dydaktyki tłumaczenia symultanicznego, a zatem dla procesu, który współtworzą opisane tu działania.

Bibliografia

- Biel, Ł. (2012), *Kompetencja w zakresie świadczenia usług tłumaczeniowych a uczenie się przez projekt*, (w:) M. Piotrowska/ A. Czesak/ A. Gomola/ S. Tyupa (red.) *Kompetencje tłumacza*. Kraków. 97–105.
- Bühler, H. (1986), *Linguistic (Semantic) and Extralinguistic (Pragmatic) Criteria for the Evaluation of Conference Interpretation and Interpreters*, (w:) *Multilingua* 5, 4. 231–235.
- Grucza, F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- Grucza, F. (1993), *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, (w:) J. Piontka/ A. Wiercińska (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Ponań. 151–174.
- Grucza, S. (2008), *Dydaktyka translacji. Terminologiczna preparacja dydaktycznych tekstów specjalistycznych*, (w:) J. Lukszyn (red.), *Podstawy technolingwistyki II*. Warszawa. 155–182.
- Kalina, S. (1998), *Strategische Prozesse beim Dolmetschen. Theoretische Grundlagen, empirische Fallstudien, didaktische Konsequenzen*. Tübingen.
- 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*. 4. 95–110.
- Lukszyn, J. (red.) (1998), *Tezaurus terminologii translatorskiej*. Warszawa
- Marchwiński, A. *Wiedza fachowa a kompetencja translatorska*, (w:) J. Lukszyn (red.), *Podstawy technolingwistyki II*. Warszawa. 25–38.

- Mocer-Mercer, B. (2008), *Skill Acquisition in Interpreting: A Human Performance Perspective* (w:) *The Interpreter and Translator Trainer* 2(1). 1–28.
- Pym, A. (2008), *Professional Corpora: Teaching Strategies for Work with Online Documentation, Translation Memories, and Content Management*, (w:) *Chinese Translator's Journal* 29/2, http://tinet.org/~apym/online/translation/2008_professional_corpora.pdf
- Żmudzki, J. (1995), *Konsektivdolmetschen. Handlungen–Operationen–Strategien*. Lublin.
- Żmudzki, J. (2013), *Holizm funkcjonalny w perspektywie translatoryki antropocentrycznej*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 8. 177–187.

Rafał SZUBERT

Uniwersytet Wrocławski

„Niemen i Adyga (współ)szemrzą donośnie”. Metafora jako wyzwanie dla tłumacza

Abstract:

“The Nieman and the Adige (Co)Murmer Sonorously”: Metaphor as a Challenge for Translator

This article is based on the results of a questionnaire survey conducted in a group of students from the Institute of German Studies at the University of Wrocław, during a class on written translation. The survey provided me with material for reflection on the essence of the meaning of a linguistic sign, particularly the importance and meaning of the metaphorical expressions occurring in a text, as well as on the need to interpret the meanings of these expressions, based both on the language expertise and on the extra-linguistic knowledge, supported by context-related information. Experience shows that the primary meanings of words constitute just the base on which a reader or, in this case, a translator, builds their precise (or perceived) meanings, aided by all sorts of additional tips. The subject of translation, as well as of the questionnaire, whose questions referred both to the source text and to the translation itself, was a text by German writer Peter Maiwald, entitled *Die Glücklichen*, being a part of his *Deutsche Miniaturen* series. The survey results show, inter alia, that the students, although capable of summarizing, in general, the content of the Maiwald's miniature, had problems with the interpretation of the scenarios to which Maiwald was referring in his text, as well as with the relevant knowledge of culture, history and the world.

Tytuł mojego artykułu jest przetłumaczonym fragmentem utworu niemieckiego pisarza, Petera Maiwalda, zatytułowanego *Die Glücklichen. Deutsche Miniaturen* (po polsku: *Szczęśliwcy. Niemieckie Miniatury*). Lektura całości tekstu jest warunkiem zrozumienia komunikatu, jaki zamierzał przekazać jego autor czytelnikowi. Zakładamy przy tym, że jeśli autor cokolwiek pisze, to zależy mu na tym, żeby zostać zrozumianym. Ponieważ jako cel autora przyjmujemy bycie zrozumianym (to bardzo odważne założenie), to jego konsekwencją jest przyjęcie, że taki sam cel przyświeca pracy tłumacza jako pośrednika w osiągnięciu tego nadrzędnego celu. „Są to założenia o komunikacyjnym i intencjonalnym charakterze języka w konkretnym użyciu, czyli w akcie performancji” (L. Wille 2002: 63).

Przekład umożliwia poznanie utworu literackiego napisanego w obcym języku (por. S. Furmanik 1955: 42). Można zatem przyjąć, że umożliwia także osiągnięcie celu, do którego zmierzał autor. Należy przy tym pamiętać, że przekład nie może mieć charakteru kopii (por. S. Furmanik 1955: 42)¹. W dziele literackim, które jest tworem

¹ S. Furmanik pisze: „Przekład nie może mieć charakteru kopii dla tej oczywistej przyczyny, że język, z którego przekładamy, i język, na który przekładamy, stanowią względem siebie różne „instrumenty”. Każdy język posiada swoisty zasób brzmień głoskowych, z połączenia których powstają znaki wyrazowe;

złożonym, rozróżnić można trzy warstwy. Nie będę tu odnosił się do warstwy fonicznej (por. M. Black 1996: 58), natomiast odniosę się do drugiej warstwy, warstwy znaczeń słownych i sensów zdań (por. S. Furmanik 1955: 43). Ale mechaniczna (lub może raczej arytmetyczna) suma znaczeń słownych nie zawsze wystarcza do rozumienia danej wypowiedzi. Gdy czytamy zdanie: „In der Tasche habe ich eine Geldbörse./ W kieszeni mam portfel“ to słowa łączą się w nim² w zrozumiałą, sensowną całość, myśl, że w kieszeni mam portfel (w schowku w ubraniu trzymam saszetkę z pieniędzmi).

Gdy jednak czytamy w opowiadaniu Maiwalda zdanie następujące: „Alle Geldbörsen lassen sich schätzen und in die Bürgerliste eintragen“ (Wszystkie portfele dają się oszacować i wpisać na listę obywatelską) zauważamy, że znaczenia poszczególnych słów nie pokrywają się z sensem wypowiedzi. Słowa *alle Geldbörsen* znaczą tu i oznaczają „wszystkie portfele”, ale wskazują i dotyczą zupełnie innego desygnatu, a mianowicie człowieka, obywatela (por. S. Furmanik 1955: 43). Jesteśmy przyzwyczajeni do metonimii typu *Wszystkie ręce na pokład* czy *Martwe dusze*; tu natomiast autor spersonifikował mieszki z brzęczącą monetą.

Można zatem stwierdzić, że w wypowiedzi ważny jest sens: główne znaczenia słów stanowią tylko podstawę, na której dzięki istniejącym w tekście różnym wskaźnikom³ budujemy właściwy jej sens. „Warstwa znaczeń słownych i sensów zdań prowadzi nas do warstwy trzeciej – warstwy przedstawień. Stanowi ona to, co w potocznym języku nazywa się treścią“ (S. Furmanik 1955: 43).

„Jeder Grundbesitzer wird zum Zaunkönig” (Każdy właściciel gruntu staje się malowanym królem). Czytając to zdanie, wyodrębniamy w nim słowa, ujmujemy ich znaczenia i sens, ale nie zatrzymujemy się na tym. Zmierzamy dalej, uobecniamy sobie w jakiś sposób owego właściciela gruntu, który jest malowanym królem, na tyle, na ile

każdy język posiada swoisty system gramatyczny i syntaktyczny. Taką subtelną i złożoną strukturę językową trzeba przetransponować na inną równie subtelną i złożoną strukturę językową” (S. Furmanik 1955: 42).

² Celowo unikam wyrażenia, którego używa S. Furmanik, tzn. „suma znaczeń słownych” (S. Furmanik 1955: 43), ponieważ nie uważam, aby ta metafora z zakresu arytmetyki wносиła jakiś sens logiczny do sposobu odczytywania sensu zdań, które składają się ze słów i wyrażeń. Może sens logiczny miałoby takie wyrażenie wówczas, gdyby sememom danego leksemu przypisano wartości liczbowe. Wówczas ten arytmetyczny mechanizm sumowania znaczeń mógłby dać pewne wyobrażenie o tym, czym jest lub czym nie jest suma znaczeń składników jakiegoś wyrażenia.

³ Do tych wskaźników zaliczyć można scenariusze, do których odwołuje się tekst (w tekście Maiwalda jest to scenariusz zaczerpnięty z ksiąg Starego Testamentu (z księgi wyjścia [Liber Exodus], z księgi kapłańskiej [Liber Leviticus], z księgi liczb [Liber Numeri] i z księgi powtórzonego prawa [Liber Deuteronomium]) będących jedynym źródłem informacji o Mojżeszu, jak na przykład informacja o Złotym cielcu (Ex., 32,1 – 35), ze scenariusza powojennych Niemiec Zachodnich, scenariusz protestów młodzieży lat 1967-1968), scenariusz a także kilku znanych schematów: ludzie pragną bogactw i zwykle przedkładają je nad inne wartości, jak np. miłość, braterstwo, wolność; wiedzę o świecie, np. kim był Adolf Oberländer i w jakim związku z nim pozostaje figura małego Moritza (seria rysunków *Randzeichnungen aus dem Schreibheft des kleinen Moritz*, które opublikowane zostały w latach 1880–1900), kogo symbolizuje mały Moritz i co oznacza niemiecki zwrot *Wie der kleine Moritz sich das vorstellt* [Tak, jak wyobraża to sobie mały Moritz], to znaczy w sposób dziecinny, naiwny [por. Röhrig 1976: 657]), czym jest leasing, na czym polega system ratalny, czym była karta kredytowa w czasach, w których powstał utwór Maiwalda; gdzie znajdują się rzeki Moza, Niemen i Adyga, co to jest Bełt, i w jakim związku pozostają z historią Niemiec, środki stylistyczne, modalność tekstu (nastawienie autora), której dominującą nutą zdaje się być zgorzknienie i ironia (por. K. Hejrowski 2004: 63–66).

pozwała mu prawo. W tekście Maiwalda ów szlachcic na zagrodzie – *malowany król* nazywany jest *królem ogrodu* – metafora ta określa jednocześnie granice jego panowania. „Ten uobecniony desygnat, wskazany i nazwany przez znaczenia i sens słów, stanowi warstwę przedstawięń” (S. Furmanik 1955: 43).

Kiedy moi studenci zapoznali się już z treścią utworu, poprosiłem ich, aby udzielili pisemnej odpowiedzi na pytanie ankiety „Jak interpretujesz tytuł „Die Glücklichen. Deutsche Miniaturen“ po zapoznaniu się z tekstem? Czego dotyczy ten utwór?”

Studenci byli dość jednomyślni w ocenie. Tekst Maiwalda odczytali jako krytykę społeczeństwa niemieckiego lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku. Podczas krótkiej rozmowy o interpretacji sensu tego tekstu uznali, że gdyby ktoś czytał go w latach siedemdziesiątych w Polsce, mógłby pomyśleć, że ów tekst jest wyrazem propagandy systemu, a jego autor chce zohydżyć czytelnikowi wyobrażenie o kraju cudu gospodarczego – Zachodnich Niemczech. Przy okazji: dość zaskakującą konstatacją wydaje się być ta, że, mimo iż studenci byli zgodni co do interpretacji sensu utworu, to już ich interpretacja sensu poszczególnych składników całego tekstu była mocna zróżnicowana.

Ponieważ tekst Maiwalda roi się od wyrażen metaforycznych, kolejne pytanie dotyczyło zjawiska tzw. referencji i brzmiało: „Wyrażenia językowe odnoszą się z jednej strony do świata widzialnego, a z drugiej strony do wyobrażeń mentalnych. Do czego odnoszą się twoim zdaniem następujące frazy nominalne w tekście Maiwalda?”

Zadaniem studentów było odpowiedzieć najpierw na pytania odnoszące się do warstwy znaczeń wyrażen występujących w tekście, takich jak np. *die Villen/ wille, alle Autobahnen / wszystkie autostrady, die Nationalhymne/ hymn narodowy, alle Geldbörsen / wszystkie portfele, der Zaunkönig/ król ogrodu*⁴, *alle goldenen Kälber/ wszystkie złote cielce*.

Następnie studenci mieli odpowiedzieć na pytania o sens wyrażen zawierających frazy nominalne wymienione w poprzednim zadaniu: *Die Villen atmen auf; Alle Autobahnen singen die Nationalhymne; Alle Geldbörsen lassen sich schätzen und in die Bürgerliste eintragen; Jeder Grundbesitzer wird zum Zaunkönig, wie das Gesetz es befahl; Alle goldenen Kälber tanzen auf den Marktplätzen*.

Jeżeli cel i znaczenie przekładu polega na przeniesieniu dzieła literackiego jako złożonej struktury językowej w strukturalne warunki innego języka i jeśli tłumacz dla osiągnięcia tego celu skupia się głównie na znaczeniach zespołów słów, to nie jest prawdziwe stwierdzenie, że interpretacja sensów czy przedstawięń, które pod ich wpływem powstają w umyśle, jest niepotrzebna, gdyż nie tłumaczy się tych przedstawięń, tylko przenosi się je z tekstu oryginalnego wraz z wyrażeniami.

Przykładowa odpowiedź na pytanie pierwsze brzmi: fragment ten kojarzy mi się z hasłem „Die Natur atmet auf” (Natura odetchnęła z ulgą w znaczeniu początku wiosny. Natura oddycha z ulgą po zimie, bo nadeszła wiosna)⁵. Byłoby to zatem wyobra-

⁴ Być może odpowiednim polskim ekwiwalentem niemieckiego wyrażenia *der Zaunkönig* mogłoby być wyrażenie *malowany król* (por. S. Skorupka 1989: 359).

⁵ Tu na marginesie dodam, że ta interpretacja wzbudziła wątpliwości u innych natywnych użytkowników języka niemieckiego, którzy wskazali, że taka interpretacja byłaby uzasadniona użyciem czasownika *durchatmen*, ale nie jest uzasadniona w przypadku czasownika *aufatmen*. Przyjmuję, że te różne stanowiska świadczą o tym, że interpretacja znaczeń oraz sensów jest w pewnym stopniu zależna od danej jednostki. Nie jest ona globalna ani też jest totalnie intersubiektywna.

żenie mówiące o tym, że natura, z którą człowiek czuje się związany, zastąpiona została drugą naturą człowieka, dzielnicą willową. A ponieważ zamiast słowa *Häuser* (*domy*) użyto tu słowa *Villen* (*wille*) jako symbolu bogactwa i przywiązania do wartości materialnych, zdanie to oznacza, że drugą naturą człowieka staje się jego uzależnienie od dóbr materialnych.

Mimo że tekst Maiwalda powstał w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku, nie odnotowałem w przeprowadzonej wśród studentów ankiecie żadnej odpowiedzi, w której powyższy fragment zostałby skojarzony z protestami studenckimi w Niemczech 1967-1968 roku. W tekście Maiwalda znajdujemy silne akcenty odnoszące się do tego okresu i do czasu, który po nim nastąpił. Do buntu przeciwko starszemu pokoleniu, które w Niemczech było dodatkowo obciążone nazistowską przeszłością. Wiedza taka daje podstawę do nieco innej interpretacji przywołanego fragmentu: *wille odetchnęły z ulgą* dlatego, ponieważ są one w tekście Maiwalda personifikacjami zamożnej części społeczeństwa zachodnioniemieckiego. A ich uspokojenie było konsekwencją następstw dojścia do władzy Helmuta Schmidta, kiedy rewolucja studencka wyciszyła się. To dobra chwila, żeby z ulgą odetchnąć.

Kolejny fragment utworu Maiwalda, którego właściwe zrozumienie wymaga odwołania się do takich wskaźników w tekście jak wiedza o świecie: „Alle Autobahnen singen die Nationalhymne von der Maas bis an den Belt. Meml und Etsch murmeln vernehmlich mit. Alle Geldbörsen lassen sich schätzen” (Autostrady śpiewają hymn narodowy od Mozy aż po Belt (Cieśniny Duńskie). Niemen i Adyga (współ)szemrzą donośnie. Wszystkie portfele pozwalają się wpisać na listę obywatelską.).

W przywołanym fragmencie mamy wyraźne odniesienie do pierwszej zwrotki niemieckiego hymnu państwowego, z której publicznego wykonywania po 1945 roku zrezygnowano:

*Von der Maas bis an die Memel,
Von der Etsch bis an den Belt –
Deutschland, Deutschland über alles,
Über alles in der Welt!“
(Od Mozy aż po Niemen,
Od Adygi aż po Belt
Niemcy, Niemcy ponad wszystko,
Ponad wszystko na świecie!)*

Poza aliteracją Maas – Memel mamy tu istotne odniesienie geograficzne i historyczne. Moza/ Maas przepływała przez księstwo Limburgii, które w XIX wieku należało do Związku Niemieckiego. Adyga płynie przez Tyrol Południowy w kierunku Adriatyku, na całej swojej długości przez teren dawnego Cesarstwa Austrii. Niemen z kolei stanowił znaczącą część północnej granicy Prus Wschodnich, których trzy wschodnie prowincje (Prusy Wschodnie i Zachodnie oraz Prowincja Poznań (Provinz Posen) nie należały wprawdzie do Związku Niemieckiego, ale należały do Niemieckiego Związku Celnego (Deutscher Zollverein). Cieśniny Duńskie (Belt) tworzyły północną granicę Szlezwika. Cieśniny Duńskie (Belt) i Niemen uważane były przez Deutsche Nationalbewegung (Niemiecki Ruch Narodowy), w związku z zamieszkałą na terenach, których granice wyznaczały, niemieckojęzyczną ludnością, za część Niemiec.

Niemen i Adyga są tutaj metaforycznymi wyrażeniami, które można interpretować jako odnoszące się do tzw. Ewiggestrigen – Wiecznie Wczorajszych⁶. Zjawisko określane w dyskursie politycznym metaforycznie mianem *die Ewiggestrigen* miało także w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku silną jeszcze reprezentację lub – aby odnieść się do metafory z tekstu Maiwalda – słyszalny głos (eine vernehmliche Stimme). Stąd czerpie swoje źródło amalgamat pojęciowy: Niemen i Adyga (współ)szemrzą donośnie. Jego sens można by wzmocnić stwierdzeniem: *Immerhin murmeln sie schon und schreien nicht mehr, aber eben vernehmlich*. (Jakkolwiek by było, to jednak już nie wrzeszczą, za to mamrocą – (współ)szemrzą – słyszalnie.).

W pozornie pogodnym i optymistycznym tekście Maiwalda w warstwie metatekstu dominuje nastrój silnie przygnębiający, który bierze swoje źródło z wyobrażeń w nim przywołanych. Ważne są tylko pieniądze, wartość człowieka (obywatela) liczona jest zawartością jego portfela (miarą pieniądza), i dlatego portfele można wpisać na listę obywatelską (każdy głos się liczy; głos, podparty argumentem finansowym, liczy się jakby bardziej). Kult złotego cielca („Alle goldenen Kälber tanzen auf den Marktplätzen“/ Na rynkach tańczą wszystkie złote cielce). Mało tego: Maiwald bawi się dwuznacznością przywołanych obrazów. Przyjrzyjmy się dwóm fragmentom jego tekstu:

(1) „*Die Zukunft heißt Champagner, die Gegenwart Sekt, die Vergangenheit Selters*” (Przyszłość to szampan, teraźniejszość wino musujące a przeszłość to woda sodowa).

Życiorys człowieka jest zdominowany przez hedonistyczny materializm, zachowania społeczne i postawy, w których wyznacznikiem wartości i jakości życia człowieka staje się poziom jego konsumpcji – tu dosłowne stopniowanie: woda sodowa – wino musujące – szampan. A jednocześnie jak memento wplata się w tło tego fragmentu słownikowe znaczenie wyrażenia „*Sekt oder Selters?*” (Wino musujące czy woda sodowa?), które można interpretować jako „Sieg oder Niederlage”, zwycięstwo lub porażkę, wszystko lub nic. U Maiwalda porażka już była – „die Vergangenheit (war) Selters”.

W kolejnym zdaniu pojawia się wyobrażenie właściciela kawałka ziemi, który staje się malowanym królem, jak nakazuje prawo („Jeder Grundbesitzer wird zum Zunkönig, wie das Gesetz es befahl“). Ironia to? Czy raczej może nowa antyteza, która wskazuje na wymiar króla Współczesnego Przymierza⁷. Króla malowanego (por. S. Skorupka 1989: 418), króla nie mającego przysługujących mu z definicji słowa król

⁶ Por. Henryk Wuttke, Szczepan Wysocki, 1976, „Nieprzejednani” i „wiecznie wczorajsi” w RFN przeciw normalizacji stosunków z PRL. W: *Zaranie śląskie*, 39 (1976), nr 2, str. 313-340.

⁷ Dokonuję tu celowego zabiegu zastąpienia wyrażenia *Nowe Przymierze* wyrażeniem *Współczesne Przymierze*, aby zaakcentować różnicę pomiędzy Królami Nowego Przymierza, którzy po nadejściu cielesnego Chrystusa i po jego Wniebowstąpieniu oraz wyniesieniu jako Króla Chwały nie mogli już dłużej występować jako „zwiastujący” Chrystusa, ale raczej jako „cienie”, naśladowcy Chrystusa. „Chrześcijański władca stał się christomimetes (dosłownie „aktorem” albo „naśladowcą” Chrystusa), który na poziomie ziemskim prezentował żyjący obraz Boga o podwójnej naturze, nawet jeśli dotyczyło to dwóch niezmiyszanych natur. Boski pierwowzór i jego widzialny wikariusz zostali użyci do ukazania uderzającego podobieństwa, jakby zakładano, że odbijają siebie wzajemnie. (...) istniała jednak – najprawdopodobniej tylko pojedyncza, ale zasadnicza – różnica pomiędzy Namaszczonym na Wieczność, a jego namaszczonym w Czasie ziemskim odbiciem: ze względu na swą prawdziwą naturę Chrystus był bowiem jednocześnie i Królem i *Christus*, podczas gdy jego zastępca na ziemi był królem i *christus* wyłącznie dzięki łasce. Dzieje się tak dlatego, że Duch „zstępuje” w ziemskiego króla w momencie jego konsekracji, aby czynić go „innym człowiekiem” (*alius vir*) i odmienić go w Czasie” (E.H. Kantorowicz 2007: 40).

uprawnień, króla nierzeczywistego, istniejącego dla pozoru? Doskonałą ilustracją sytuacji, o której tu mowa, jest myśl przypisywana Karlowi Dedeciusowi „Die Kenntnis der Sprache endet dort, wo das Lexikon beginnt” (Znajomość języka kończy się tam, gdzie zaczyna się leksykon) może stanowić główną myśl mojego rozważania. Działanie tej zasady widać dobrze w przypadku użycia metafory w tekście. Skojarzenie dwóch domen, które łączy wyrażenie metaforyczne -domeny wyjściowej, związanej z tak zwanym dosłownym znaczeniem tego wyrażenia i domeny docelowej, będącej domeną jej nowego, uaktualnionego znaczenia, – rodzi się znaczenie nowe. Istnieje nieskończenie wiele kontekstów, w których znaczenie wyrażenia metaforycznego musi zostać zrekonstruowane z intencji mówiącego, a także z innych wskazówek. Dzieje się tak dlatego, że nieprecyzyjne reguły zwyczajnego użycia języka są zbyt ogólne, aby dostarczyć niezbędnej informacji o tym znaczeniu (por. Black 1996: 59).

Zdarza się jednak również tak, że rozpoznanie i interpretacja metafory według utartego schematu nie dostarcza odpowiedzi na pytanie o właściwe znaczenie. Wówczas rozstrzygające może być uwzględnienie szczególnych okoliczności jej wysłowienia. Z taką sytuacją mamy do czynienia w następującym fragmencie miniatury Maiwalda: „Wer jetzt kein Haus hat, gibt sich wenigstens die Türklinke in die Hand“. Są bowiem dwie możliwości interpretacji tego zdania: jedna oparta na słownikowej definicji metaforycznego wyrażenia *sich die Türklinke in die Hand geben* (przekazywać sobie klamkę drzwi do ręki), np. w zdaniu: *Sie gaben sich die Türklinke in die Hand* (dosłownie: przekazywali sobie klamkę drzwi do ręki), to znaczy zjawiali się jeden po drugim (np. w pokoju, w biurze czy w ulubionej piekarni zaraz po dostawie pieczywa; por. DWDS: Türklinke), które znaczy po polsku tyle co: drzwi się nie zamykają za kimś lub zgodna z jednostkową definicją znaczenia tego wyrażenia, tzn. z definicją uwzględniającą właśnie szczególne okoliczności jego wysłowienia w konkretnym tekście (dosłownie: kto teraz nie ma domu, chwyta w dłoń choćby klamkę). W tekście Maiwalda mamy właśnie z takim przypadkiem do czynienia. Klamka jest tu rodzajem surogatu, obietnicą domu.

Zaskakującym wynikiem testu było to, że nawet natywni użytkownicy języka niemieckiego, tzn. uczestniczący w prowadzonych przeze mnie zajęciach na germanistyce wrocławskiej studenci z Niemiec, nie podali właściwej interpretacji tego zdania, którą w moim przekonaniu jest interpretacja druga. Jedna z ich odpowiedzi, która jednocześnie, jeśli chodzi o kierunek interpretacji, oddaje ducha wszystkich podanych przez studentów niemieckich odpowiedzi, brzmiała: „Sich die Türklinke in die Hand zu geben, bedeutet, dass sehr viele Menschen irgendwas besuchen oder irgendwo hingehen. Das Bild zeigt, dass es so viele sind, dass man die Eingangstür nicht mal mehr zu bekommt, sondern schon immer der nächste nach der Türklinke greift um durch zu gehen”. (Przekazywać sobie klamkę od drzwi do ręki oznacza, że wiele osób odwiedza jakieś miejsce lub dokądś idzie. Obraz ten pokazuje, że osób tych jest tak dużo, że drzwi się niemal nie zamykają, ponieważ ciągle ktoś następny łapie za klamkę, aby przejść).

Różne są wyobrażenia na temat sensów wyrażen językowych. Empiryści uważają, że wyrażenia językowe nie mają własnego sensu, ponieważ są one elementem „gry obiektywnej przyczynowości” (por. A. Pawelec 2005: 188; Merleau-Ponty 2001: 33, 197). Intelektualizm nie jest w tym poglądzie wcale różny od empiryzmu: postuluje on przej-

rzystą dla siebie świadomość, oderwaną od tworzywa, w którym się ona urzeczywistnia (por. A. Pawelec 2005: 188–189; M. Merleau-Ponty 2001: 144.). To znaczy, że zarówno w rozumieniu empirystycznym, jak i intelektualistycznym wyrażenie jako takie nie ma sensu, nie ma własnej mocy sprawczej; jest tylko – jak podkreśla Merleau-Ponty „zewnątrznym znakiem wewnętrznego rozpoznania, które mogłoby dokonać się bez słów (wyrażeń) i do którego słowa (wyrażenia) nic nie wnoszą” (por. A. Pawelec 2005: 189; M. Merleau-Ponty 2001: 197–198). Innymi słowy: w samym słowie (wyrażeniu) sens się nie przejawia, ono tylko odsyła do sensu – niezależnej operacji myślowej⁸. Związek mówienia z myśleniem jest w tym ujęciu równie automatyczny jak w empiryzmie. „Konstruowanie sensu i rozumienie mają charakter dynamiczny, a język dostarcza jedynie niekompletnych i niedoskonałych podpowiedzi, na podstawie których odbiorca buduje kolejne konfiguracje dyskursu, czerpiąc przy tym obficie z posiadanej wiedzy i wskazówek konsytuacyjnych” (A. Libura 2010: 17).

Zasadę tę uważam za ważną i dlatego czynię ją zawsze częścią tła moich rozważań o języku, przede wszystkim tych, które prowadzę na ćwiczeniach i wykładach ze studentami. Zawsze tam, gdzie formie przypisać trzeba funkcję, tzn. jej znaczenie w danych dyskursie.

Próbą zakotwiczenia tej zasady w głowach, w mózgach, w umysłach może być myśl Johna R. Searle’a, krytyczna wobec przyjmowanej w pewnych kręgach lingwistów tezy, że „dosłowne znaczenie zdania nie zależy od kontekstu” (por. A. Libura 2010: 17). To, co mówił J.R. Searle w tym zakresie o zdaniu, odnosi się także do słowa, wyrażenia i tekstu. Searle badał „sens relacji związanej z angielskim przyimkiem *on* w wielu przykładach, które językoznawcy kognitywni określiliby jako nieprototypowe. Wskazał między innymi na trudności związane z opisem przestrzennych relacji między obiektami w sytuacji, gdy brakuje kanonicznie określonych kierunków, ilustrując to przykładem kota na macie dryfującego w przestrzeni kosmicznej poza granicami Mlecznej Drogi. Jego badania wykazały, że tak zwane dosłowne znaczenie analizowanych przez niego wyrażeń opiera się na określonych założeniach kontekstowych” (J.R. Searle 1979)⁹.

Można zatem zaryzykować twierdzenie, że to, co utożsamiane bywa z dosłownym znaczeniem niezależnym od kontekstu, nie istnieje, a jest jedynie nadinterpretacją wynikającą z przypisywania zbyt dużej roli myśleniu nawykowemu¹⁰. Jeśli uwolnimy nasz umysł od pułapki myślenia nawykowego¹¹, dostrzeżemy, że „krystalizacja twórczej myśli w słowach jest zawsze prowizoryczna, podlega świadomej ocenie. W takich przypadkach – w odróżnieniu od myślenia nawykowego - słowo nie jest symptomem gotowej myśli, ale niejako „porodem” myśli, którą trzeba dopiero „odebrać”” (por.

⁸ Tę myśl uważam za istotną w kontekście rozważań nad kognitywną teorią języka, w której wyrażenie metaforyczne traktowane jest jako twór wtórny w stosunku do myśli, która jest pierwotna i oparta także na metaforycznej konceptualizacji.

⁹ Podaję za A. Liburą 2010: 17.

¹⁰ O myśleniu nawykowym czytamy u Pawelca w kontekście metafory pojęciowej w świetle tradycji i przypisania koncepcji Lakoffa i Johnsona do tradycji romantycznej (A. Pawelec 2005: 63 i nast.).

¹¹ Nie traktuję tego rodzaju myślenia jako zjawiska globalnego, ale nie wykluczam, że pod wpływem pewnych działań może ono przybrać taki charakter. Nie uważam myślenia nawykowego za przeciwne koncepcji językowej konwencji, „która sankcjonuje powszechnie przyjmowane konceptualizacje (lub konceptualizacje będące wynikiem pewnych działań je upowszechniających – uwaga: Rafał Szubert), nadając im w ten sposób status jednostek językowych” (E. Tabakowska 2001: 61).

A. Pawelec 2005: 64, M. Black 1996: 60). Twierdzenie takie nie jest częścią retoryki, tzn. nie jest – jak określa to ironicznie Jerzy Ziomek – „tylko retoryką” (por. J. Ziomek 2000: 7), nie jest banałem i nie jest beztreściowe, ani też nie stanowi wyniku ozdobnego gadulstwa. Twierdzenie to jest wnioskiem sformułowanym na drodze krytyki stanowiska empirystycznego i racjonalistycznego (por. A. Pawelec 2005: 187). Skąd bierze się wniosek, który łączy tak – jak się przyjmuje – różne stanowiska? Próbę odpowiedzi formułuje Andrzej Pawelec: „Empiryzm wymaga „hipotezy stałości” – trwałej korelacji między bodźcem, impresją i elementarną percepcją – gdyż bez tego założenia nie ma na czym wznosić budowli poznania. Tymczasem gestaltyści pokazali, że percepcja jest zjawiskiem „polowym”: zależnie od ich miejsca w „polu wizualnym” czy „słuchowym” identyczne bodźce wywołują odmienne percepcje, a bodźce istotnie różne – percepcje takie same” (A. Pawelec 2005: 187).

Niemniej istnieje wartość stała, która bierze się z umiejętności wyszukiwania w tekście wyjściowym indyktorów potencjalnych błędów. Indyktorów poziomu mikro, jak np. problemy leksykalne (i próby odpowiedzi na pytanie, do jakich środków może się tłumacz odwołać) oraz indyktorów poziomu makro działań translacyjnych.

Bibliografia

- Black, M. (1996), *Die Metapher*, (w:) A. Haverkamp (red.), *Theorie der Metapher*. Darmstadt.
- DWDS: <http://dwds.de/?qu=T%C3%BCrkinke>
- Furmanik, S. (1955), *Paradoksy przekładu*, (w:) M. Rusinek (red.), *O sztuce tłumaczenia*. Wrocław.
- Hejwowski, K. (2004), *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, Warszawa.
- Kantorowicz, E.H. (2007), *Dwa ciała króla. Studium ze średniowiecznej teologii politycznej*, Warszawa.
- Merleau-Ponty, M. (2001), *Fenomenologia percepcji*. Warszawa.
- Pawelec, A. (2005), *Znaczenie ucieleśnione. Propozycje kręgu Lakoffa*. Kraków.
- Searle, J.R. (1979), *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge.
- Skorupka, S. (1989), *Słownik frazeologiczny języka polskiego*. Warszawa.
- Tabakowska, E. (2001), *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków.
- Wille, L. (2002), *Uniwersalistyczne implikacje teorii przekładu*. Rzeszów.
- Wuttke H. / Wysocki Sz. (1976), „Nieprzejednani” i „wiecznie wczorajsi” w *RFN przeciw normalizacji stosunków z PRL*, (w:) Zaranie śląskie. 39, 2. 313–340.
- Ziomek, J. (2000), *Retoryka opisowa*. Wrocław.

Magdalena BEDNARCZYK

Uniwersytet Jagielloński

Klasyfikacje wykrzykników w badaniach polskich i niemieckich

Abstract:

Classifications of Interjections in Polish and German Linguistics

The aim of the article is to present the differences in the classifications of interjections in Polish and German linguistics. In the first part of the article classifications based on morphological, syntactic, semantic, and pragmatic criteria are discussed. The examples of interjections in the classifications are given. In the second part similarities and differences in the attempts to classify interjections as parts of speech in Polish and German are described. Special focus of this part is put on the inclusion of interjections into the category of particles. Practical implications of acknowledging different classifications are suggested.

Wykrzykniki są jednostkami występującymi głównie w języku mówionym (zob. Duden 2006: 604, K. Ehlich 1986: 3, J. Schwitalla 2003: 156). Z tego powodu dopiero od końca lat 60. XX wieku, w okresie większego zainteresowania językoznawstwa analizą tekstów mówionych, zaczęto częściej podejmować próby systematycznego ujęcia jednostek w obrębie tej kategorii. Należy zauważyć jednak, że propozycje językoznawców często stoją ze sobą w sprzeczności, odnosząc się do różnych kryteriów podziału jednostek omawianej klasy. Żadna z klasyfikacji wykrzykników zaproponowanych w ostatnich dziesięcioleciach nie została dotychczas uznana za wyczerpującą i powszechnie obowiązującą.

Przedmiotem artykułu są klasyfikacje wykrzykników w językoznawstwie polskim i niemieckim, w ujęciu części mowy, a nie wypowiedzi eksklamacyjnych. W związku z tym nie będą analizowane kryteria odróżniające wykrzykniki od interiekcji, wykrzyknień czy eksklamacji. Ze względu na heterogeniczność omawianej klasy jednostek wyodrębnia się w literaturze różne klasyfikacje, oparte na nieprzystających do siebie założeniach teoretycznych oraz arbitralnie przyjmowanych przez autorów kryteriach. W zależności od ich doboru można wyróżnić klasyfikacje opierające się na kryterium morfologicznym, syntaktycznym, semantycznym oraz pragmatycznym. Rozważania mają na celu dyskusję klasyfikacji wykrzykników w badaniach polskich i niemieckich w oparciu o wyżej wymienione kryteria, porównanie sposobów ujmowania omawianej klasy jednostek, a także wskazanie implikacji praktycznych w odniesieniu do stanu badań nad wykrzyknikami w językoznawstwie polskim i niemieckim.

Podstawowego podziału wykrzykników na prymarne (*primäre Interjektionen*) i sekundarne (*sekundäre Interjektionen*) dokonał w 1900 roku niemiecki psycholog i filo-

zof Wilhelm Wundt (1904: 307–309). Wykrzykniki prymarne określa się w polskiej terminologii językoznawczej również mianem właściwych, pierwotnych lub niemotywowanych historycznie, natomiast wykrzykniki sekundarne mianem wtórnych, pochodnych, skonwencjonalizowanych lub motywowanych historycznie (zob. J. Czochralski 1994: 324, M. Grochowski 1988: 86). Przedstawiony przez W. Wundta podział zakłada zróżnicowanie wykrzykników ze względu na budowę morfologiczną. Ponieważ określenia prymarny i sekundarny odnoszą się głównie do badań diachronicznych, w dzisiejszej terminologii stosuje się określenia prosty (*einfach*) i złożony (*komplex*) (Duden 2006: 605–606). Uważa się, że wykrzykniki proste nie wykazują podobieństwa do innych jednostek leksykalnych, w przeciwieństwie do wykrzykników złożonych, które tworzą struktury leksykalne składające się z pojedynczych wyrazów lub nawet grup wyrazów (zob. J. Czochralski 1994: 324, Duden 2006: 605–606).

Kryterium uwzględniające złożoność budowy wykrzykników stanowi jedną z wielu możliwych podstaw klasyfikacji tej kategorii. Kolejni badacze podejmujący problematykę wykrzykników nie tylko proponowali własne kryteria podziału, ale też posługiwali się właściwą sobie terminologią. Sprawia to, że zestawienie pojęć jest trudne i często wymaga uprzedniego dookreślenia znaczenia poszczególnych terminów.

We współczesnym językoznawstwie polskim najbardziej znana jest klasyfikacja wykrzykników opracowana przez Macieja Grochowskiego. Autor (M. Grochowski 1997: 12–14) definiuje wykrzykniki jako leksemy nieodmienne, funkcjonujące samodzielnie jako wypowiedzenia oraz niezależne od kontekstu werbalnego. Definicja ta jest oparta na klasyfikacji funkcjonalnej (syntaktycznej) polskich leksemów, sformułowanej przez Romana Laskowskiego. Wykrzykniki według R. Laskowskiego (1984: 30–31) to leksemy asyntagmatyczne, tj. wyrażenia funkcjonujące prymarnie jako samodzielne wypowiedzenia, nie wchodzące w związki syntaktyczne z innymi elementami tekstu, np. *hej, bęc, halo, bzz*, oraz niekontekstualne, tj. nie implikujące istnienia tekstu, mogące samodzielnie stanowić pełny tekst, np. *uwaga, psst, brzęk*. R. Laskowski wyróżnia jedynie dwie podklasy wykrzykników, tj. apele i onomatopeje. „Pierwsze mogą sekundarnie łączyć się z formami trybu rozkazującego (*Halo, poczekajcie!*) i z formą wołacza (*Uwaga, ojcie!*). Drugie sekundarnie występują w funkcji członu głównego wyrażenia zdaniowego w typie: *Dziecko bęc jak długie, Kula tylko bzz koło ucha* (*ibid.* s. 31). W klasyfikacji M. Grochowskiego (1997: 14) wyróżnione zostały natomiast cztery podklasy wykrzykników: wykrzykniki prymarne, inaczej właściwe, np. *ach, ej, fuj, uf*, parentetyczne, np. *cholera, kurwa, psiakrew, rany boskie*, onomatopeiczne, np. *bzz, bęc, chaps, lubu-du, pac*, apelatywne, np. *huzia, jazda, precz, won, wara*. Dwie pierwsze podklasy funkcjonują wyłącznie jako samodzielne wypowiedzenia, tj. wypowiedzenia jednoskładnikowe, natomiast dwie ostatnie podklasy mogą funkcjonować również jako składniki wypowiedzeń wieloelementowych. Wykrzykniki parentetyczne, w odróżnieniu od wykrzykników właściwych, mogą zajmować dowolną pozycję w zdaniu, do którego są wtrącane, bez naruszenia reguł dotyczących szyku wyrazów w zdaniu. Różnica pomiędzy wykrzyknikami apelatywnymi a onomatopeicznymi polega na tym, że wykrzykniki apelatywne, w przeciwieństwie do wykrzykników onomatopeicznych, nie mogą stanowić członów konstytutywnych zdań oznajmujących. M. Grochowski (1988: 85) zwraca jednak uwagę na fakt, iż klasyfikacja wykrzykników oparta wyłącznie na kryterium syntaktycznym jest niewystarczająca dla pełnego

opisu omawianej klasy i powinna zostać poprzedzona rozróżnieniem na podstawie kryterium semantycznego. Problem z uwzględnieniem tego postulatu wiąże się z faktem, że nie wszystkie elementy klasy wykrzykników mają znaczenie (*ibid.* s. 90). Jednoznacznie przypisuje się reprezentację semantyczną wykrzyknikom apelatywnym i onomatopiecznym, czego nie można jednak z całą pewnością stwierdzić w odniesieniu do wykrzykników właściwych i parentetycznych (M. Grochowski 1992: 158).

Klasyfikację wykrzykników w oparciu o kryterium semantyczno-pragmatyczne przedstawiła Anna Wierzbicka (1991: 291–326), wyróżniając wykrzykniki emotywnie (*emotive interjections*), wolitywne (*volitive interjections*) i kognitywne (*cognitive interjections*). Według autorki wszystkie wyróżnione podklasy wykrzykników posiadają reprezentacje semantyczne i dzielą się ze względu na zawartość w znaczeniu następujących komponentów: czuję coś (*I feel something*), chcę czegoś (*I want something*), myślę coś (*I think something*) lub wiem coś (*I know something*). Znaczenie wykrzykników emotywnych zawiera komponent *czuję coś*, natomiast znaczenie wykrzykników wolitywnych zawiera komponent *chcę czegoś* oraz wyklucza zawartość komponentu wykrzykników pierwszej z wymienionych podklas. Z kolei znaczenie wykrzykników kognitywnych zawiera komponent *myślę coś* lub *wiem coś* oraz wyklucza zawartość komponentów dwóch pozostałych podklas wykrzykników. W obrębie wykrzykników emotywnych autorka wyróżnia wykrzykniki służące do wyrażania wstrętu i podobnych odczuć (*interjections of 'disgust' and similar feelings*), np. *fu, fe, tfu*, oraz wykrzykniki uniwersalne (*'general purpose' interjections* lub *all-purpose interjections*), np. *oj, och, ach*. W ramach wykrzykników wolitywnych mieszczą się wykrzykniki służące do wyrażania woli wobec ludzi i wobec zwierząt (*interjections directed at people and at animals*), np. *pst, precz, hop, hej* oraz *kici kici, wio*. Autorka podkreśla także właściwość wykrzykników kognitywnych, które nie dzielą się na dalsze podklasy, ale względnie często wykazują formy homonimiczne z wykrzyknikami emotywnymi, np. *aha, oho, o*. Homonimy te należą jednak do różnych podklas wykrzykników.

W językoznawstwie niemieckim najczęściej klasyfikuje się wykrzykniki na podstawie budowy morfologicznej, stosując klasyczny podział na wykrzykniki prymarne i sekundarne, tj. proste i złożone. Zainteresowanie badaczy w mniejszym stopniu skupia się na próbach stworzenia nowych klasyfikacji wykrzykników, dyskutowana jest natomiast ich zdolność do samodzielnego funkcjonowania jako ekwiwalentów zdania lub wyrażenia (zob. U. Engel 1999: 1176–1179, U. Engel 2009: 439–441, G. Helbig/J. Buscha 2001: 440–442), czy jako samodzielnych tekstów (por. J. Trabant 1983: 71). Inne stanowisko dotyczące funkcjonowania wykrzykników zajmuje Gisela Zifonun (1997: 62), według której wykrzykniki stanowią jednostki samodzielnie funkcjonujące na płaszczyźnie dyskursu. Należą one bowiem zdaniem autorki nie do części mowy, lecz do tzw. jednostek interaktywnych (*interaktive Einheiten*).

W najbardziej znanej gramatyce opisowej języka niemieckiego „Duden” (2006: 604–606) przedstawiona została klasyfikacja, rozszerzająca podstawowy podział wykrzykników na proste i złożone. Punktem wyjścia tej klasyfikacji jest kryterium morfologiczne, do rozróżnienia kolejnych podklas wykrzykników służy natomiast kryterium pragmatyczne. W obrębie wykrzykników prostych wyróżniono wykrzykniki prototypowe (*prototypische Interjektionen*), pełniące funkcję ekspresywną, np. *au, ach, hm*,

igitt, juhu, oraz wykrzykniki apelatywne (*Appellinterjektionen*), pełniące funkcję apelatywną, np. *pst, kscht, he, hoi*.

Wykrzykniki złożone podzielone zostały natomiast na wykrzykniki parentetyczne (*parenthetische Interjektionen*), do których zaliczane są głównie przekleństwa i wulgaryzmy, np. *oh Gott, Mann, verdammt*, oraz tzw. wykrzykniki odczasownikowe (*Inflektive, Lexeminterjektionen, deverbative Interjektionen*), składające się z rdzeni czasowników pozbawionych końcówek fleksyjnych, np. *seufz, staun*. Uważa się, że wykrzykniki reprezentujące ostatnią z wymienionych podklas są charakterystyczne przede wszystkim dla języka komiksu (Duden 2006: 606).

O wiele bardziej rozbudowaną klasyfikację wykrzykników przedstawia Armin Burkhardt (1988: 53–61). Autor ten również przyjmuje klasyczny podział zaproponowany przez W. Wundta, rozszerzając go o kolejne podklasy. W swojej klasyfikacji dzieli on wykrzykniki prymarne na pięć podklas: wykrzykniki podstawowe (*basale Interjektionen*), dźwiękonaśladowcze (*schallnachahmende Interjektionen*), ikoniczne (*ikonische Empfindungswörter*), pozorne (*Schein- lub Semiinterjektionen*) oraz kompozycje z wykrzykników podstawowych (*Kompositionen aus basalen Interjektionen*); natomiast wykrzykniki sekundarne na cztery podklasy: wykrzykniki odczasownikowe (*deverbative Interjektionen*), leksykalne, inaczej frazeologiczne (*lexikalische lub phrasologische Interjektionen*), skrótowce wykrzyknikowe (*interjektionale Kurzwörter*) oraz wykrzykniki karykaturalne (*Tarninterjektionen*). W klasyfikacji A. Burkhardta niemożliwe jest jednoznaczne określenie kryterium podziału wykrzykników prymarnych i sekundarnych na podklasy, ponieważ zostały one wyróżnione z uwzględnieniem wielu kryteriów: fonologicznego, morfologicznego i pragmatycznego. Wykrzykniki podstawowe występują zdaniem autora w identycznej lub podobnej postaci w bardzo wielu językach. Są to jednostki jednosylabowe, wykazujące prostą budowę fonologiczną, np. *ah (aa), au (ou), ha, hu, ho, uh, o(h)*. Wykrzykniki dźwiękonaśladowcze zostały wyróżnione na podstawie pełnionej przez nie funkcji, konstytutywnej dla ich nazwy, np. *bums, hui, klapp, knack, patsch, puff*. Formę przejściową pomiędzy tymi wykrzyknikami a wykrzyknikami pozbawionymi funkcji dźwiękonaśladowczej stanowią wykrzykniki ikoniczne. Są to jednostki dopasowane pod względem struktury dźwiękowej do systemu fonologicznego danego języka, których wyrażanie często związane jest z mową ciała, np. *pfui, puh, buh*. Dźwięki, które nie mogą zostać w pełni przedstawione za pomocą liter ze względu na ograniczenia systemu fonologicznego danego języka, autor określa mianem wykrzykników pozornych, np. *haha, hihi*. Ostatnią podklasę wykrzykników prymarnych stanowią kompozycje z wykrzykników podstawowych, np. *aha, oha, oho, juchhei, juppheidi*. W obrębie wykrzykników sekundarnych występują wykrzykniki odczasownikowe, np. *schluck, kreisch, hechel, seufz*, wykrzykniki leksykalne (frazologiczne), czyli użyte w funkcji wykrzyknika rzeczowniki, przymiotniki i czasowniki oraz wieloskładnikowe frazy, np. *zum Teufel, alle Achtung, Mensch Meier*. Skrótowce wykrzyknikowe, np. *herrje, herrjemine*, stanowią skrócone formy wykrzykników należących do podklasy wykrzykników leksykalnych, a wykrzykniki karykaturalne, np. *potz, sackerlot, sapperment*, stanowią formy zniekształcone tej podklasy. Obok wymienionych podklas wykrzykników A. Burkhardt (1988: 61–62) wyróżnia jeszcze zapożyczenia (*Entlehnungen*), w obrębie których mogą występować zarówno wykrzykniki prymarne, jak i sekundarne, np. *peng*.

Podziału wykrzykników ze względu na liczbę możliwych do wyrażania przez nie stanów emocjonalnych dokonali Gerhard Helbig i Joachim Buscha (2001: 441–442). W swojej klasyfikacji w ramach pierwszej podklasy autorzy wyróżnili stany emocjonalne, takie jak np. radość, wstręt, obawa, a następnie przyporządkowali do nich określone wykrzykniki, jednoznacznie wyrażające dany stan, np. radość wyrażają wykrzykniki *heißa/ heisa, hurra, juchhe*. W ramach drugiej podklasy wyodrębnione zostały wykrzykniki służące do wyrażania różnych stanów emocjonalnych w zależności od kontekstu, np. *ach* – żal, ból, tęsknota, zdziwienie; *ah* – podziw, radość, zdziwienie; *hm* – zadowolenie, aprobata, zamyślenie, zdziwienie. Autorzy podkreślają jednak, że kryterium mono- i polifunkcjonalności wykrzykników jest związane z subiektywną oceną ich wartości emocjonalnej.

Zaprezentowane klasyfikacje wykrzykników ilustrują szerokie spektrum możliwości dokonywania podziałów w obrębie omawianej klasy jednostek na podstawie zróżnicowanych kryteriów. Poza podstawowym podziałem z uwagi na złożoność budowy morfologicznej wykrzykników na wykrzykniki prymarne i sekundarne, inaczej proste i złożone, przybliżone zostały klasyfikacje oparte na kryteriach: syntaktycznym, semantycznym i pragmatycznym. Analizując klasyfikacje proponowane przez językoznawców polskich i niemieckich, można zaobserwować zarówno podobieństwa, jak i różnice w sposobie ujmowania wykrzykników oraz doborze kryteriów ich klasyfikacji. W dalszej części artykułu omówione zostaną najważniejsze spostrzeżenia.

Charakterystycznym elementem wspólnym dla wszystkich przedstawionych klasyfikacji jest wyróżnienie w obrębie klasy wykrzykników podzbioru wykrzykników prototypowych (prymarnych, właściwych, podstawowych). Istnieje zatem określona grupa jednostek językowych, które stanowią punkt odniesienia zarówno dla badaczy polskich, jak i niemieckich. Kolejną cechą wspólną badań polskich i niemieckich jest podział wykrzykników uwzględniający kryterium semantyczne. Jeśli chodzi o klasyfikację w oparciu o kryterium syntaktyczne, występuje ona tylko w językoznawstwie polskim, chociaż kwestia funkcjonowania wykrzykników jako samodzielnych wypowiedzeń, a także relacji zachodzących pomiędzy wykrzyknikami a wypowiedzeniami, z jakimi współwystępują, jest podejmowana również przez badaczy niemieckich. Kryterium syntaktyczne nie stanowi jednak w językoznawstwie niemieckim podstawy do stworzenia odrębnej klasyfikacji wykrzykników.

Na tym tle zarysowują się różnice pomiędzy klasyfikacjami wykrzykników w językoznawstwie polskim i niemieckim. Zasadnicza różnica w ujmowaniu wykrzykników jest widoczna już w sposobie określenia zakresu jednostek przynależnych do tej klasy. Wielu językoznawców niemieckich omawia wykrzykniki w kontekście klasy partykuł (zob. Duden 2006: 604–606, U. Engel 1999: 1176–1179, U. Engel 2009: 439–441, G. Helbig/ J. Buscha 2001: 424, B. Schaeder 2000: 310), co nie ma odzwierciedlenia w językoznawstwie polskim (zob. M. Grochowski 1997: 13–14, R. Laskowski 1984: 32). Wykrzykniki są tutaj bowiem jednoznacznie definiowane jako odrębna klasa jednostek językowych. Zarówno wśród badaczy polskich, jak i niemieckich brakuje natomiast podobnego stanowiska w odniesieniu do kwestii rozróżniania pomiędzy klasą wykrzykników a klasą onomatopei. Wielu spośród nich uważa bowiem onomatopeje i wyrazy onomatopeiczne za podklasę wykrzykników, choć wykazują one nikłe podobieństwo znaczeniowe i funkcjonalne do innych podklas wyróżnionych w po-

szczególnych klasyfikacjach. Onomatopeje i wyrazy onomatopeiczne, w przeciwieństwie do większości wykrzykników, posiadają własne reprezentacje semantyczne, a także mogą stanowić człony konstytutywne zdań oznajmujących. Dlatego też uzasadnionym wydaje się stwierdzenie, że onomatopeje i wyrazy onomatopeiczne powinny być omawiane oddzielnie, tj. nie jako podklasa wykrzykników. Kolejne wątpliwości budzi również status wykrzykników odczasownikowych. Wyróżnia się je przede wszystkim w klasyfikacjach badaczy niemieckich, choć wykrzykniki tego typu występują również w języku polskim. Przynależność tych jednostek do klasy wykrzykników jest kwestią sporną ze względu na właściwości wykrzykników odczasownikowych, które wykazują więcej cech wspólnych z onomatopejami i wyrazami onomatopeicznymi.

Analizując przykłady jednostek zaliczanych do poszczególnych podklas wykrzykników, można zaobserwować następującą zależność: podczas gdy w językoznawstwie niemieckim granice pomiędzy poszczególnymi podklasami wykrzykników są dość płynne, w językoznawstwie polskim granice wytyczone przez właściwości syntaktyczne wykrzykników nie pozwalają na uwzględnienie kryterium pragmatycznego przy próbach przyporządkowania tych samych jednostek do różnych podklas. Można zatem stwierdzić, że w językoznawstwie niemieckim o wiele większą uwagę przywiązuje się do próby sklasyfikowania wykrzykników w odniesieniu do ich walorów komunikatywnych.

Z przedstawionych rozbieżności pomiędzy poszczególnymi klasyfikacjami wynikają specyficzne trudności w zastosowaniu modeli teoretycznych w praktyce badawczej. Dotyczą one głównie kwestii włączania w obręb omawianej klasy wyrazów dźwiękonaśladowczych, co ma daleko idące konsekwencje dla określenia zakresu jednostek należących do klasy wykrzykników oraz wpływa na zmianę wartości funkcjonalnych tej kategorii. Najwyraźniej zarysowuje się jednak potrzeba sklasyfikowania wykrzykników w językoznawstwie polskim w oparciu o kryterium pragmatyczne. Klasyfikacja taka pozwoliłaby na dokładniejsze zbadanie potencjału komunikatywnego wykrzykników.

Bibliografia

- Burkhardt, A. (1998), *Interjektionen: Begriff, Geschichte(n), Paraphrasen*, (w:) T. Harden, E. Hentschel (red.), *Particulae particularum: Festschrift zum 60. Geburtstag von Harald Weydt*. Tübingen. 43–73.
- Czochralski, J. (1994), *Gramatyka funkcjonalna języka niemieckiego*. Warszawa.
- Duden. Die Grammatik*. Band 4. (2006), Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich.
- Ehlich, K. (1986), *Interjektionen*. Tübingen.
- Engel, U. (1999), *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*. Band 2. Heidelberg.
- Engel, U. (2009), *Deutsche Grammatik*. München.
- Grochowski, M. (1988), *Wprowadzenie do analizy syntaktycznej wykrzykników*, (w:) *Polonica*. 13. 85–100.
- Grochowski, M. (1992), *Status semantyczny wykrzykników właściwych*, (w:) *Prace Filologiczne*. 37. 155–163.
- Grochowski, M. (1997), *Wyrażenia funkcyjne. Studium leksykograficzne*. Kraków.

- Helbig, G./ J. Buscha (2001), *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin/ München.
- Laskowski, R. (1984), *Podstawowe pojęcia morfologii*, (w:) R. Grzegorzczkowska et al. (red.), *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Składnia – Morfologia – Fonologia*. T. 2. Warszawa. 9–57.
- Schaeder, B. (2000), *Interjektion*, (w:) H. Glück (red.), *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart/ Weimar. 310.
- Schwitalla, J. (2003), *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin.
- Trabant, J. (1983), *Gehören die Interjektionen zur Sprache?*, (w:) H. Weydt (red.), *Partikeln und Interaktion*. Tübingen. 69–81.
- Wierzbicka, A. (1991), *Cross-cultural pragmatics: the semantics of human interaction*. Berlin/ New York.
- Wundt, W. (1904), *Völkerpsychologie. Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythos und Sitte*. Band 1. Leipzig.
- Zifonun, G. et al. (red.) (1997), *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/ New York.

Anna ZAGÓRSKA

Uniwersytet Warszawski

What is in the Entry of a Collocational Dictionary?

Abstract:

The present article provides an overview on the typical content of entries in collocational dictionaries. Firstly, attention is devoted to the headwords of the dictionaries under discussion. Secondly, the article focuses on the entry structure and the arrangement of collocates. Finally, it examines various types of additional information which is included in the entries. The above-mentioned questions are discussed based on some previous lexicographic research on collocations (e.g. S. Nuccuroni 2003, R. Przybylska 2007, S. Coffey 2012) as well as on eight collocational dictionaries of the Polish and English language (Ch. Douglas Kozłowska/ H. Dzierżanowska 1993, E. Jędrzejko et al. 1998, D. Osuchowska 2002, J. Crowther et al. 2002, Ch. Douglas Kozłowska 2004, M. Bańko 2006, E. Geller/ A. Dąbrówka 2007, M. Rundell 2010).

Introduction

Despite their unquestionable usefulness to language users, collocational dictionaries still seem a rarity, especially when one searches for those bilingual, multilingual or devoted to languages for specific purposes (LSP). Perhaps the reason is that the compilation of a collocational dictionary is a particularly time-consuming and challenging task. To make matters worse, collocational dictionaries have been devoted scarce academic research.

Some honorable exceptions include works by D. Osuchowska (2002), S. Nuccorini (2003), A. Tutin (2005, 2010) and S. Coffey (2011). D. Osuchowska (2002) presents some problems encountered in the course of compilation of a bilingual dictionary of collocations. S. Nuccorini (2003) describes several collocational dictionaries searching for an ‘ideal’ dictionary of English collocations. A Tutin (2005) compares in terms of collocational content two dictionaries of French collocations with two general monolingual dictionaries. A. Tutin (2010) focuses on the approach to the notion of collocation adopted in six collocational dictionaries. S. Coffey (2011) provides a review of *Macmillan Collocation Dictionary for Learners of English* (M. Rundell 2010). Finally, some researchers devote attention to the process of collocational dictionary compilation (L. Nerima et al. 2003, L. Wanner et al. 2005, G. Vetulani 2000, 2008).

The entries of collocational dictionaries significantly differ from the entries of a prototypical general purpose dictionary, which aims most of all at providing definitions or translations. The presentation of collocations as the most basic dictionary information requires specific entry arrangement and may make the entry particularly long and complex. Nevertheless, the entries of collocational dictionaries frequently contain

some data which are traditionally found in other kinds of dictionaries. For the sake of example, aside from collocations, they may contain semantic information, grammatical information, syntactic information, usage examples, etc.

The aim of this article is to provide an overview on the typical content of entries in collocational dictionaries. In particular, attention will be devoted to the headword lists, the arrangement of collocates and the additional information within entries. The above-mentioned questions will be discussed based on some previous lexicographic research on collocations (e.g. S. Nuccuroni 2003, R. Przybylska 2007, S. Coffey 2012) as well as on eight collocational dictionaries of the Polish and English language:

1. *Selected English Collocations* (Ch. Douglas Kozłowska/ H. Dzierżanowska 1993)
2. *Słownik polskich zwrotów werbo-nominalnych*. (E. Jędrzejko et al. 1998)
3. *English at Work. An English-Polish Dictionary of Selected Collocations* (D. Osuchowska 2002)
4. *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* (J. Crowther et al. 2002)
5. *English Adverbial Collocations* (Ch. Douglas Kozłowska 2004)
6. *Słownik dobrego stylu* (M. Bańko 2006)
7. *Słownik stylistyczny języka polskiego* (E. Geller/ A. Dąbrówka 2007)
8. *Macmillan Collocations Dictionary for Learners of English* (M. Rundell 2010)

The above-mentioned dictionaries are assumed to be collocational dictionaries, since their authors state that they are devoted to collocations. Nevertheless, the statements are sometimes formulated in indirect ways (e.g. M. Bańko 2006: VI-VII). The notion of collocation is defined in various ways both in the dictionaries under discussion and in linguistic literature. The definitions differ in terms of their scope. To give an example, E. Geller and A. Dąbrówka (2007: XIV) state that idioms constitute a kind of collocation, whereas J. Crowther et al. (2002: vii) claim that they are a different type of word combination. For the purpose of this article, it is sufficient to assume the definition of collocation proposed by T. Odlin (1994: 318) who postulates that collocation is “the tendency of a word or words to appear in the context of (...) another word significantly more often than would be expected on the basis of chance”.

1. The headwords of collocational dictionaries

There are two major strategies for presenting collocations in a dictionary. Firstly, each collocation may constitute a headword and may be devoted a separate entry. The technique is based on presupposition that collocations constitute lexical items and should be treated in the same way as lexemes. As for the second strategy, it consists in presenting collocations in entries headed by one of their lexical constituent parts. The strategy is based on assumption that collocations constitute “realizations of syntagmatic potentials of their components” (I. Burkhanov 2003: 110, cf. P. Żmigrodzki 2003: 103). In a typical dictionary of collocations, the majority of headwords are single words and the microstructure contains information on their combinational properties, i.e. collocations (S. Nuccorini 2003: 368). This is the case in most dictionaries analysed for the purposes of this article.

The headword lists of the dictionaries under discussion encompass various lexical items. For instance, the entries in the dictionaries by Ch. Douglas Kozłowska and H. Dzierżanowska (1993) and E. Jędrzejko (1998) are headed by nouns. As for the dic-

tionaries by D. Osuchowska (2001), J. Crowther et al. (2002) and M. Bańko (2006), they comprise entries headed by nouns, verbs and adjectives. Besides, Ch. Douglas Kozłowska (2004) includes in the headword list of her dictionary adjectives, verbs, some phrasal verbs and adverbs. Finally, the headword list compiled by E. Geller and A. Dąbrówka (2007) contains verbs and nouns which are accompanied by their derived forms, for instance adjectives (see Figure 1). Additionally, some entries in the dictionary under discussion are headed by common collocations, such as *brać udział*, i.e. *to take part*.

zagadka /zagadkowy

KTO? – [nieznajomy] zagadkowa postać; zagadkowy jegomość (osobnik)

CO? – [problem do rozwikłania] zagadka kryminalna (naukowa, archeologiczna, przyrodnicza,); [niewiadoma] zagadka umysłu ludzkiego (istnienia życia na Marsie, powstania wszechświata, Trójkąta Bermudzkiego, Boga,); [tajemnicza] zagadka zniknięcia dokumentów (śmierci sędziego, starego mlyna,) [] zagadkowe miejsce [] zagadkowy uśmiech (spojrzenie, wygląd,); [rozwiązanie] klucz do zagadki; pomoc w wyjaśnianiu zagadki; rozwiązanie zagadki

JAKA? – ciekawa, frapująca, pasjonująca, dręcząca, intrygująca zagadka; niepojęta, niezrozumiała, tajemnicza, mroczna zagadka; niewytłumaczalna, nierozwiązywalna zagadka; nierozwiązana, nierozwikłana, nieodgadniona zagadka; zagadka nie do rozwiązania, nie do rozwikłania; zagadka bez rozwiązania; banalna, prosta, łatwa, dziecinnie łatwa, trywialna zagadka

JAK? – [tajemniczo] zagadkowo; w zagadce; w obliczu (takiej) zagadki; [otwarcie] bez zagadki; po rozwiązaniu zagadki; dzięki rozwikłaniu zagadki

CO ROBIĆ? – [pytać] ułożyć, wymyślić zagadkę; komuś dać, powiedzieć, zadać zagadkę; bawić się w odgadywanie zagadek; oto (jest) zagadka!; [nie wiedzieć] dla kogoś stanowić zagadkę; pozostawać, być zagadką; coś, ktoś dla kogoś jest, pozostaje zagadką; coś kryje w sobie zagadkę; [zastanawiać] kogoś rozwiązanie zagadki dręczy, zajmuje, pochłania; komuś zagadka nie daje spokoju; szukać rozwiązania zagadki; szukać wyjaśnienia, wytłumaczenia zagadki; szukać klucza do rozwiązania zagadki; coś jest, stanowi, staje się kluczem do zagadki; coś stało się pomocne w rozwiązaniu zagadki; rozwiązać, pojąć, przeniknąć, zrozumieć sens zagadki; odgadnąć, rozwiązać, wytłumaczyć, objaśnić, wyjaśnić, rozszyfrować, rozwikłać zagadkę; znaleźć rozwiązanie, wytłumaczenie, wyjaśnienie zagadki

Figure 1. An example entry of *Słownik stylistyczny języka polskiego* (E. Geller/ A. Dąbrówka 2007: 747)

It should be pointed out that according to Burkhanov (2003: 110) numerous collocational dictionaries have excessively limited headword lists. The restrictions in the choice of headwords are often imposed by dictionary authors themselves. Unfortunately, they frequently additionally complicate the task of dictionary compilation (cf. A. Tutin 2005: 47). If, however, the headword list of a given dictionary needs to remain short of necessity, some lexical items, such as compounds, may be devoted subentries within the corresponding headwords instead of separate entries (S. Nuccorini 2003: 379).

2. The arrangement of entry content

The authors of collocational dictionaries typically place various kinds of collocates within one entry, which generates the need to order the provided information. The most

common ordering systems are based on parts of speech or semantic features of the collocates.

To give an example, in the dictionary by M. Bańko (2006), the noun-headed entries firstly list adjectival collocates, then noun collocates and finally verbal collocates. Besides, the collocates within each part-of-speech category are arranged semantically. Accordingly, semantic relationships constitute the basis for a 'second-level' ordering system. The collocates within each semantic set are typically ordered alphabetically, though the above-mentioned ordering is sometimes violated to show some relations of meaning (M. Bańko 2006: XI, see Figure 2):

uczelnia · dobra ~ia, prestiżowa, renomowana · wyższe ~ie · macierzysta ~ia · ~ie państwowe, niepaństwowe, prywatne · ~ie artystyczne, ekonomiczne, medyczne, muzyczne, rolnicze, techniczne, wojskowe · ~ie katolickie · dyplom ~i · mury ~i, teren · absolwent ~i, pracownik, profesor, rektor, student, władze · studiować na ~i, pracować · opuścić ~ię (z jakimś dyplomem), ukończyć ~ię

Figure 2. An example entry of *Słownik dobrego stylu, czyli wyrazy, które się lubią* (M. Bańko 2006: 322)

Some authors decide to divide the entries of their collocational dictionaries into subentries. The division is often based on the parts of speech of collocates (e.g. Ch. Douglas-Kozłowska and Dzierżanowska 1993, J. Crowther et al. 2002, M. Rundell 2010). Besides, it may demonstrate the position taken by a given headword in a sentence (S. Nuccorini 2003: 379, R. Przybylska 2007: 72). For the sake of example, the entry for *night* in *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* contains subentries VERB + NIGHT and NIGHT+VERB (see Figure 3, J. Crowther et al. 2002: 524).

Furthermore, various collocational dictionaries differ in the approach to collocations of more than two words. If the collocations under discussion are included in a given dictionary, they may not be separated from two-word collocations (e.g. Ch. Douglas Kozłowska/ H. Dzierżanowska 1993, E. Geller/ A. Dąbrówka 2007, see Figure 1) Alternatively, they may be placed in separate subentries reflecting their structures (S. Coffey 2011: 334). To give an example, the entry for the noun *impatience* from the dictionary by M. Rundell (2010) contains a subentry devoted to the category *noun+of+noun* (see Figure 3). Last but not least, collocations of more than two-words may be placed all in one subentry. This is the case in the dictionary by J. Crowther et al. (2002), where the subentries in question are labelled *phrases* (see Figure 3, cf. S. Coffey 2011: 334).

night *noun***1** when it is dark and most people sleep

- ADJ. **last, tomorrow** | **Friday, Saturday, etc.** | **early, late** *I think I'll have an early night (= go to bed early).* | **long** | **winter, etc.** | **bad, restless, sleepless** | **black, dark** | **clear, moonlit, starlit, starry** | **cold, stormy** | **wedding**
- VERB + NIGHT **have** | **spend** *They spent the night in Bristol.* | **stay** *Ask your Mum if you can stay the night.*
- NIGHT + VERB **fall** *When it came the night fell quickly.* | **progress, wear on** *As the night wore on it grew colder.*
- NIGHT + NOUN **air, sky** | **duty, shift**
- PREP. **at~** *lying awake at night* **by~** *Paris by night during/In the ~* *I woke in the night.* **for a/the ~, on Friday, etc. ~, per ~** *The hotel costs £65 per person per night.* **through/throughout the~**
- PHRASES **all night long, at this time of night, day and night/night and day** (= all the time), **a good night's sleep, good night** *She kissed him good night.* **in the dead of night** (= in the middle of the night), **morning, noon and night** (= all the time)

2 time between late afternoon and when you go to bed

- ADJ. **last, tomorrow** | **Friday, Saturday, etc.** | **the other** *I saw her the other night (= a few nights ago).*
- NIGHT + NOUN **school**
- PREP. **at~** *She doesn't like to walk home late at night.* **by~, on Friday, etc.~**

3 evening when a special event happens

- ADJ. **first, opening** | **last** *the last night of the play's run* | **big, great, memorable** | **dance, election, quiz**
- PHRASES **make a night of it** *They decided to make a night of it and went on to a club.* **a night out** *Fancy a night out?*

Figure 3. An example entry of *Oxford Collocations Dictionary for Students of English* (J. Crowther et al. 2002: 524)

Let us now turn to the order of collocates within subentries of a collocational dictionary. J. Crowther et al. (2002) and M. Rundell (2010) decided to present the collocates within subentries in semantic sets (see Figures 3 and 4). Moreover, in the dictionary by M. Rundell (2010), the semantic sets are preceded by labels which suggest the meaning of a given group of collocates (S. Coffey 2011: 329, cf. R. Przybylska 2007: 74, A. Tutin 2010: 1084-1085). For the sake of example, in the case of adj+N category for the headword *impulse*, some semantic labels are *sudden impulse*, *first impulse*, *strong impulse*, etc (see Figure 4).

impatience N

the annoyed feeling you have when something does not happen as quickly as you would like

- adj+N **growing, mounting** *His growing impatience with Robert began to show.*
- v+N show impatience **display, express, reveal, show** *Maintain normal eye contact and do not show impatience.*
- ▶ control impatience **conceal, control, curb, restrain** *I could no longer control my impatience at the delay; I climbed the stairs and opened the door.*
- n+of+N **feeling, gesture, sign** *I detect a feeling of growing public impatience.*

impulse N

a sudden strong feeling that you must do something

- adj+N sudden **sudden** *On a sudden impulse, I rode after him.*
- ▶ first **first, initial** *My first impulse was to go out and buy a whole new set of clothes.*
- ▶ strong **irresistible, powerful, strong** *There came to him an irresistible impulse to pray.*
- ▶ natural **natural, primitive, spontaneous** *Our natural impulses can be altruistic and cooperative as well as selfish.*
- ▶ violent, destructive **aggressive, anarchic, destructive, murderous, sadistic, self-destructive, suicidal, violent** *His life is a constant struggle to control his destructive impulses.*
- ▶ generous **charitable, generous** *On a generous impulse he gave the man his coat.*
- ▶ creative **artistic, creative** *The exhibition is a celebration of the creative impulse, which we all possess but which is so often stifled.*
- ▶ not rational **contradictory, irrational** *She will always be a woman of contradictory impulses.*
- ▶ not expressed **repressed** *Hidden motives, repressed impulses, and secret passions are revealed in the course of the play.*
- v+N have an impulse **feel, have** *He felt an impulse to assist her.*
- ▶ fight an impulse **control, fight, repress, resist, restrain** *She resisted the impulse to give him a hug.*
- ▶ obey an impulse **follow, obey** *What I really want to do is just obey my own impulses.*

Figure 4. Example entries from
Macmillan Collocations Dictionary for Learners of English (M. Rundell 2010: 388, 393)

By contrast, the collocates within subentries are ordered alphabetically in the dictionary by Ch. Douglas Kozłowska and H. Dzierżanowska (1993). As for the subentries, they are established based on parts of speech of the collocates. Interestingly, however, the authors decided to group some collocates according to context and place them in separate entries (Ch. Douglas Kozłowska and H. Dzierżanowska 1993: 10). To give an example, the three entries for *source* (see Figure 5) separate collocates related to something positive, to something negative and to *source of information*.

SOURCE (of information)

V. be based on/derived from, (re)check, come from, give, have, quote, refer to, stem from, use ~

V. ~ confirm sth, dry up, tell sb

Adj. authoritative, dependable, (in)direct, excellent, external, first-class, fruitful, impartial, impeccable, independent, obscure, official, prejudiced, private, (un)reliable, unattested, unbiased, unnamed ~

SOURCE (of sth negative, e.g. worry, infection, trouble, etc)

V. constitute ~

Adj. big, common, constant, continual, frequent, inevitable, perennial, recent, unavoidable ~

SOURCE (of sth positive, e.g. happiness, satisfaction)

V. provide ~

Adj. deep, great, lasting, potent, tremendous, unfailing, unique, wonderful ~

Figure 5. Example entries from *Selected English Collocations*
(Ch. Douglas Kozłowska/ H. Dzierżanowska 1993: 207)

Alternatively, the entries of a collocational dictionary may be divided into sub-entries based on syntactic functions of a given collocation (e.g. E. Geller/ A. Dąbrówka 2007, see Figure 1) or various senses of polysemous words (E. Jędrzejko 1998: 69–70). Besides, in the article devoted to collocations in Polish general purpose dictionaries, R. Przybylska (2007: 72–73) recommends grouping noun and prepositional collocates according to grammatical cases. Furthermore, the researcher (2007) postulates presenting collocates in the order from the most transparent and frequent to the least should a given dictionary include idiomatic expressions. Last but not least, R. Przybylska (2007) points out that idioms should be kept graphically isolated from other collocates.

3. Accompanying information

Apart from collocates, the entries of numerous collocational dictionaries contain various types of accompanying information. The compilers of the dictionaries in question should bear in mind that the more types of information they includes within the entry, the more difficult the task of preserving clarity and accessibility, especially if the dictionary is not intended for electronic medium (cf. S. Coffey 2011: 340). Nevertheless, as D. Osuchowska (2001: 9, 2002: 82) points out, the additional information may make a dictionary more interesting and varied. Besides, it can prove genuinely useful to dictionary users.

For the sake of example, the entries of *Słownik polskich zwrotów werbo-nominalnych* (E. Jędrzejko [ed.] 1998, see Figure 6) contain a multitude of usage examples. The majority of the examples consist of authentic corpus fragments and are accompanied by the indication of their source. Besides, the entries of the dictionary under discussion feature cross-references to other entries related to a given headword. Finally, the dictionary authors decided to include in the entries rough definitions of collocations or groups of collocations which share similar meaning (E. Jędrzejko 1998). The above-mentioned definitions and cross-references seem a valuable aid for individuals who consult the dictionary while writing texts, since they can help to make a given piece of writing more linguistically varied.

WSKAZÓWKA

dawać wskazówki // dać // podać wskazówkę (komu) *oficj. udzielić // udzielać wskazówki* (komu) (żeby ... // jak ...) 'mówić, wskazywać, jak należy postąpić, jak robić coś; pouczać; radzić': Nie dał mi żadnej wskazówki, co zrobić na wypadek awarii. Dała mi na drogę wiele cennych wskazówek. *TP 16-96.* „Niedziela” pragnie ułatwić im sprawowanie tej liturgii, podając wskazówki, jak każdego dnia ją odmawiać. *N 48-96.* Poprawiał artykuły słownikowe, a właściwie nie poprawiał, tylko udzielał bezbłędnych wskazówek, jak należy je skorygować [...] *GK 181196.*

nieos; coś jest wskazówką // stanowi wskazówkę (dla kogo) 'wskazuje': Słowa te stanowią klucz i główną wskazówkę pracy ks. Wojtyły na wikariacie w Niegowici. *N 46-96.*

conv. otrzymać // uzyskać wskazówkę (od kogo) 'dowiedzieć się, jak postąpić'; *trzymać się wskazówek* 'postępować zgodnie z tym, co ktoś radzi // wskazuje'; *coll. korzystać // skorzystać ze wskazówki // wskazówek; pot. szukać wskazówek*: Wskazówki i bezpłatne mapy można uzyskać w punktach informacji turystycznej. *GK 130496.* Studenci ćwiczą [...] korzystając z oceny i wskazówek prowadzących zajęcia. *N 23-96.* Wówczas odruchowo szukamy pomocy, wskazówek, rad pozwalających wybrać skuteczne rozwiązania. *N 33-96.* [Trzymaj się moich wskazówek, a dobrze na tym wyjdiesz].

por. RADA, PORADA, NAUKA

[Pdic; f (x,y,z); Ag – pers; Adr – pers; Ob – prop]

Figure 6. An example entry from *Słownik polskich zwrotów werbo-nominalnych* (E. Jędrzejko 1998: 138)

Furthermore, the entries of *English at Work. An English-Polish Dictionary of Selected Collocations* contain headword synonyms, which can also be used in order to avoid repetition while writing a text. Additionally, as the dictionary under discussion is bilingual, it contains translations of collocations from English into Polish (D. Osuchowska 2001: 9, see Figure 7). The translations are certainly an excellent aid for dictionary users who are not fluent in English and who use the language for professional purposes.

acknowledge *verb syn. admit, recognize, accept, endorse, certify*
uznać, potwierdzić, poświadczyć

~ obligation — uznać zobowiązania

~ preferences — uznać preferencje

~ receipt of a letter — potwierdzić odbiór listu

~ a signature — poświadczyć/uznać, zatwierdzić podpis

Figure 7. An example entry of *English at Work. An English-Polish Dictionary of Selected Collocations* (D. Osuchowska 2001: 13)

Let us now turn to the dictionary entitled *English Adverbial Collocations*. Its entries provide information on collocations which occur only in negative sentences or only in active or passive voice. Accordingly, they state how to avoid grave errors. (Ch. Douglas Kozłowska 2004: 17). To give an example, the entry for the verb *to think* indicates that the adverbs *properly* and *straight* modify the verb only in negative sentences (see Figure 8).

THINK (use one's brain)

Adv. aloud, clearly, constructively, fast, in a muddled way, logically, lucidly, properly (*with neg*), straight (*with neg*)

THINK (about a problem)

Adv. afresh, along the right/the same lines, carefully, coolly, deeply, disjointedly, dispassionately, dully, earnestly, feverishly, furiously, hard, idly, intensively, judiciously, long and hard, quickly, rapidly, seriously

*Figure 8. Example entries of English Adverbial Collocations
(Ch. Douglas Kozłowska 2004: 150)*

In addition, the entries of collocational dictionaries include various other types of information. For the sake of example, the information may pertain to headword derivatives (e.g. E. Geller/ A. Dąbrówka 2007), countability of nouns (e.g. Ch. Douglas Kozłowska/ H. Dzierżanowska 1993) or pre-modifying or post-modifying position of adjectives (e.g. M. Bańko 2006). Besides, some collocational dictionaries provide headword definitions or short indications on their meaning, especially in the case of polysemous words (e.g. M. Bańko 2006, Ch. Douglas-Kozłowska/ H. Dzierżanowska, M. Rundell 2010). Other dictionaries specify parts of speech of their headwords (e.g. D. Osuchowska 2001, J. Crowther et al. 2002, M. Rundell 2011). Finally, the entries of a collocational dictionary may contain frequency information (e.g. M. Rundell 2010) or register and style labels (e.g. E. Jędrzejko [ed.] 1998, J. Crowther et al. 2002, M. Bańko 2006, Ch. Douglas-Kozłowska/ H. Dzierżanowska 1993, M. Rundell 2010).

4. Conclusions

The entries of various collocational dictionaries give headword status to different kinds of items, most of all nouns, verbs and adjectives. Less popular headword candidates include adverbs and entire collocations. Typically, numerous collocates which are presented within an entry are ordered based on their parts of speech or semantic features. Moreover, the entries of dictionaries in question are frequently divided in subentries, which follow an additional ordering system. Finally, the entries of collocational dictionaries contain varied types of additional information. Most often, they comprise register or style labels or some indications of headword meaning.

The study described in this paper allowed to identify some basic characteristics of collocational dictionaries. Besides, it has demonstrated that the above-mentioned dictionaries, despite numerous common features, vary in the content and structure of their entries and constitute an interesting subject for further research. The article should be perceived as a preliminary overview of the content of collocational dictionary entry. Numerous issues which deserve attention were left for further research. For the sake of example, the entries of collocational dictionaries should be analysed in more detail in terms of the approach to polysemous words and in terms of the provided syntactic information. Moreover, the analysis of collocational dictionaries should not be limited to the content of their entries. In particular, an interesting subject for further research is the access structure and the distribution structure of the dictionaries under discussion.

Finally, an interesting issue for investigation is the relationship between the dictionary content and structure and its target user group.

References

- Bańko, M. (2006), *Słownik dobrego stylu, czyli wyrazy, które się lubią*. Warszawa.
- Burkhanov, I. (2003), *Pragmatic specifications: Usage indications, labels, examples; dictionaries of style, dictionaries of collocations* In: P. van Sterkenburg (ed.), *A practical Guide to Lexicography*. Amsterdam, Philadelphia. 102–113.
- Coffey, S. (2011), *A new pedagogical dictionary of English collocations*. In: *International Journal of Lexicography* 24 (3). 328–341.
- Crowther, J. et al. (eds.) (2002), *Oxford Collocations Dictionary for Students of English*. Oxford.
- Douglas Kozłowska, CH. (2004), *English Adverbial Collocations*. Warszawa.
- Douglas Kozłowska, CH./ H. Dzierżanowska (1993), *Selected English Collocations*. Warszawa.
- Geller, E./ A. Dąbrówka (2007), *Słownik stylistyczny języka polskiego*. Warszawa.
- Jędrzejko, E. (ed.) (1998), *Słownik polskich zwrotów werbo-nominalnych. Zeszyt próbny*. Warszawa.
- Nerima, L./ V. Seretan/ E. Wehrli (2003), *Creating a multilingual collocation dictionary from large text corpora*. In: *Companion Volume to the Proceedings of the 10th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics (EACL'03)*. Budapest. 131–134.
- Nuccorini, S. (2003), *Towards an 'ideal' Dictionary of English Collocations*. In: P. van Sterkenburg (ed.), *A practical Guide to Lexicography*. Amsterdam, Philadelphia. 366–388.
- Odlin, T. (1994), *Glossary*. In: T. Odlin (ed.) *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge. 318–332.
- Osuchowska, D. (2001), *English at Work. An English-Polish Dictionary of Selected Collocations*. Warszawa.
- Osuchowska, D. (2002), *Compiling a dictionary of collocation: problems and solutions*. In: *Studia Anglica Resoviensia* 1. 79–85.
- Przybylska, R. (2007), *Z problemów słownikowego opisu łączliwości rzeczownika*. In: P. Żmigrodzki/ R. Przybylska (eds.), *Nowe studia leksykograficzne*. Kraków. 69–77.
- Rundell, M. (ed., 2010), *Macmillan Collocations Dictionary for Learners of English*. Oxford.
- Tutin, A. (2005) *Le dictionnaire de collocations est-il indispensable?* In: *Revue française de linguistique appliquée* 10 (2). 31–48.
- Tutin, A. (2010), *Le traitement des collocations dans les dictionnaires monolingues de collocations du français et de l'anglais*. In: F. Neveu et al. (eds.), *2e Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF)*. 1075–1090.
- Vetulani, G. (2000), *Zasady budowy hasła słownikowego dla kolokacji werbo-nominalnych*. In: *Scripta Neophilologica Posnaniensia* II. 173–190.

- Vetulani, G./ Z. Vetulani/ T. Obrębski (2008), *Verb-Noun Collocation Syntex Dictionary – Corpus-Based Approach*. In: Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'08). Marrakech, Morocco, Paris. 1561–1564.
- Wanner, L./ B. Bohnet/ M. Giereth/ V. Vidal (2005), *The first steps towards the automatic compilation of specialized collocation dictionaries*. In: Terminology 11 (1). 143–180.
- Żmigrodzki, P. (2003), *Wprowadzenie do leksykografii polskiej*. Katowice.

Elisa Ghia, Subtitling Matters. New Perspectives on Subtitling and Foreign Language Learning, (= New Trends in Translation Studies, Vol. 3), Peter Lang, Oxford etc., 2012, 220 pp.

This book is the published version of the author's doctoral thesis 'Patterns of Perceptual Salience in Audiovisual Input' from 2010. The topic fits into the wide research field of the acquisition of English as a Foreign Language through audiovisual input. The author focuses on the didactic potential of subtitles and their influence on the acquisition of syntactic structures in the foreign language. The book consists of 220 pages, opens with lists of tables, figures, acknowledgements as well as with a list of abbreviations, and comprises 8 chapters followed by the bibliography, an appendix and index. It is informally divided into a theoretical part, in which the author discusses main concepts and gives an overview of the most significant research findings in the fields of her interests (chapters 1–3), and into an empirical part, in which Ghia presents the methodology, the course of two experiments, results and conclusions (chapters 4–8).

The introduction to this book is also the first chapter. It is devoted to the presentation of the thesis, which is based on the concepts of perceptual and translational salience. According to Ghia perceptual salience means 'the prominence that linguistic items can enjoy in texts due to their distinctiveness and contrast to their co-text' (p.2). Interlingual subtitles imply a contrast between the L1 and L2 being a great 'locus for salience' (p.3), in this case translational salience. In conclusion, according to the author, interlingual subtitles are not only perceptual salient, thanks to the multimodality of the medium they are used in, but also translational salient, directing greater attention of the learners to the input. Based on these assumptions the goal of the author was to investigate whether 'salience in audiovisual input has repercussions on learners' perception and acquisition of an L2' (p.3). She was particularly interested in 'whether and how subtitle translation affects viewers' perception of audiovisual input and the way in which attention is allocated to images, dialogue and subtitle' (p.3). Furthermore, Ghia wanted to research if translational salience and specific translational strategies may have an impact on 'the short-term acquisition of syntactic patterns in foreign language' (p.3).

At the beginning of the second chapter, entitled 'Subtitled audiovisual input and L2 learning', the author describes various modes of screen translation, in particular different modes of subtitling as intralingual and interlingual subtitling (captioning and reversed subtitling). The main part of this chapter is however devoted to present the theoretical grounds of the acquisitional value of subtitled input in foreign language learning. Ghia characterizes audiovisual input and its beneficial effects on EFL (English as Foreign Language) learners as well as the language appearing in such a medium. Furthermore, she provides the reader with a broad overview of the influence of particular subtitling modes on certain language skills taking learners' levels of proficiency into consideration, e.g. the influence on listening comprehension, vocabulary development, speaking or acquisition of grammar.

In chapter three the author deals with the concepts of perceptual and translational salience. After theoretical considerations Ghia concentrates on the viewers' perception of subtitled audiovisual input and patterns of perceptual salience in audiovisual texts. Finally, it is dealt with different translational strategies and their degree of formal contrast (between source text and target text) which are understood as different degrees of translational salience. On this basis the author formulated the hypothesis: 'the greater the formal contrast which is created between ST [source text] and TT [target text], the more likely the contrasting elements are to be perceived as perceptually salient by a potential receiver – who has at least some degree of knowledge of the language heard in the soundtrack' (p.66).

Moving into the fourth chapter, the author explains the methodology and the procedure of a noticing study with an eye-tracker. Noticing processes were measured following three dimensions: eye-movements while watching a short movie clip, noticing discrepancy between dialogue (L2) and subtitles (L1), and the recall of vocabulary and syntax from L2 dialogue in situations of translational salience. The study was conducted on a sample of thirteen intermediate Italian EFL-learners, to whom two versions of an interlingually subtitled extract from the movie 'Nothing Hill' (R. Michell 1999) were shown. The experiment resulted in the conclusion that almost half of the participants noticed discrepancies in subtitle translation. Furthermore, Ghia's interpretation of the findings led her to the conclusion that 'the higher amount of deflections operated in the presence of diverging translation indicates a difference in perception' (p.90). Moreover, both literal and non-literal translation can support the recall of syntactic patterns from the L2 input.

Chapter 5 is dedicated to the process of finding an answer to the research question whether translational salience is 'liable to affect the short-term acquisition of syntactic structures in the L2' (p. 94). In order to look into this issue, Ghia drew comparison (via oral tests) between the learner's linguistic performance before and after the exposure to 5 English films. The study was carried out among 39 Italian university students, intermediate EFL learners, divided into two experimental and two control groups. The targeted grammar structures were interrogative clauses (direct, indirect and tag questions), clefts and complex phrases. The subtitles used in this experiment were specifically designed for this study, concerning targeted structures and translational strategies (literal transfer, reduction and substitution). The independent variables were time, translational strategies and exposure (subtitled, non-subtitled input and no-exposure).

The results have undergone the ANOVA (analysis of variance) comparison as well as Tukey and Bonferroni tests and were presented in detail in form of tables and graphs in chapter 6. In the following seventh chapter the findings were discussed and led to two general conclusions, i.e. no-exposure to audiovisual input as well as exposure to non-subtitled input did not result in any difference in statistical terms in learner's performance from pretest to posttest. At the same time, syntactic structures were acquired when interlingual subtitles were included, which was proved by the learner's improvement between pretest and posttest. Although there was no statistically relevant difference recorded for any translational strategy, general growth trends emerged in higher-salience groups (reduction, substitution) for production of direct questions, cleft sentences and

question tags. Ghia has rightly pointed in her conclusions to the fact, that additional variables need to be taken into consideration while interpreting the results. In contrast to the above mentioned structures, indirect questions and complex phrases are not only less frequent but also less perceptible, thus more difficult to notice and acquire. In this case, explicit teaching might have been necessary.

Due to the limited number of participants, the achieved findings cannot be generalized. Additionally, no long-term learning effects via delayed posttests were investigated. However, the book written by Elisa Ghia is very informative and provides the reader with a good overview of the mile stone findings and current research projects in the field of foreign language learning with subtitled audiovisual input. This book is highly recommended for those who are interested in eye-tracking methods as well as for those, who would like to research either the impact of specific translation strategies in subtitling on language acquisition or the acquisitional value of subtitled audiovisual input for certain grammar phenomena.

Kamila CHMIELEWSKA
Adam Mickiewicz University in Poznań