

Applied Linguistics Papers

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



Applied Linguistics Papers

Volume 26/ 2, 2019

Editor-in-Chief

Prof. Sambor Grucza, Ph.D.

Deputy Editor

Prof. Monika Płużyczka, Ph.D.

Assistants to the Editor

Anna Bonek, Ph.D.

Alicja Sztuk, Ph.D.

Theme Editors

Translators: Prof. Monika Płużyczka, Ph.D.

Glottodidactics: Ilona Banasiak, Ph.D.

Law Linguistics: Anna Bonek, Ph.D.

Terminology: Alicja Sztuk, Ph.D.

Specialised Communication: Michał Wilczewski, Ph.D.

Volume Editor

Magda Żelazowska-Sobczyk, Ph.D., University of Warsaw



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

Founded by prof. Sambor Grucza

© Copyright by Uniwersytet Warszawski

ISSN 2544-9354

TABLE OF CONTENTS

Linguistics

Polskojęzyczne opisy przypadku z zakresu psychiatrii i psychologii – model tekstowy czy wyjątek? Część II, Magda ŻELAZOWSKA-SOBCZYK, Magdalena ZABIELSKA, 1–19

Translatorics

Tęsknię po tobie – o transferowych błędach rzędu czasowników w polszczyźnie studentów z Ukrainy, Dominika IZDEBSKA-DŁUGOSZ, 21–32

Problemy przekładu podmiotów zaimkowych w aktach prawnych na język polski, Jan ILUK, Łukasz ILUK, 33–46

Zależność między leksykonem mentalnym a procesem tłumaczenia, Iwona LEGUTKO-MARSZAŁEK, 47–62

O problemach w przekładzie fitonimów artystycznych na podstawie powieści „Der Schreckenmeister” Waltera Moersa i jej tłumaczenia na język polski, Emil Daniel LESNER, 63–76

Nazwy placówek medycznych zawierające rzeczownik zakład w przekładzie na język niemiecki, Magdalena ŁOMZIK, 77–90

Kształcenie tłumacza symultanicznego a trening rozwoju osobistego. O portfolio tłumaczeniowym jako narzędziu wspierającym samopoznanie, Joanna PĘDZISZ, 91–102

Glottodidactics

How Polish Students Develop Mandarin Pronunciation through Intensive Training, Ewa ZAJDLER, Man-ni CHU, 103–115

Book Reviews

Katarzyna Sowa-Bacia, Artur Kubacki (red.) Wybrane zagadnienia z glotto- i translo-dydaktyki 1. Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2018, Magdalena ŁOMZIK, 117–119


Renata Czaplikowska, Artur Dariusz Kubacki, Kleines Fachlexikon der DaF-Didaktik. Theorie und Unterrichtspraxis. Wydawnictwo Biuro Tłumaczeń KUBART, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Chrzanów – Kraków, 2019, 248 str., Justyna SEKUŁA, 121–125

Polskojęzyczne opisy przypadku z zakresu psychiatrii i psychologii – model tekstowy czy wyjątek? Część II.

Case reports in the field of psychiatry and psychology in Polish – a text model or an exception? Part II.


Magda ŻELAZOWSKA-SOBCZYK

Uniwersytet Warszawski/ University of Warsaw

E-mail: magda.zelazowska@uw.edu.pl, 

Magdalena ZABIELSKA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza/ Adam Mickiewicz University in Poznan

E-mail: mzabielska@wa.amu.edu.pl, 

Abstract: The aim of this series of articles is to identify and characterize the main linguistic and structural features of medical case reports in the field of psychiatry and psychology. The series is divided into two parts: theoretical and empirical. The main purpose of the first part is to present the theoretical background of the discourse of psychiatry and psychology, including the characteristics of case reports of these disciplines and instructions for authors for preparing this type of text, as well as the narrative approach, case conceptualization etc. The second part is an empirical one. The main research question is whether the case reports of psychiatry and psychology are typical representatives of the microgenre or whether they are different with respect to particular levels of the texts. The present authors focus on the structure of case reports and their rhetorical character – the way of presenting particular information and its linguistic representation. The psychiatric and psychological case reports will be compared with the case reports from clinical and surgical disciplines, for instance cardiology or otorhinolaryngology. The study presents both differences and similarities between the two types of case reports, which are illustrated with representative examples from the research material.

Keywords: medical communication, case report, case formulation, microgenre, psychology, psychiatry, narrative approach

Wstęp

Niniejsza praca stanowi kontynuację rozważań nad dyskursem psychiatryczno-psychologicznym, a w szczególności nad opisami przypadków medycznych z tych dziedzin. Pierwszy artykuł z cyklu opublikowany został w numerze 26/1. Jak już wcześniej wspomniano celem tegoż cyklu publikacji jest identyfikacja i charakterystyka dominujących cech na płaszczyźnie strukturalnej i lingwistyczno-retorycznej polskojęzycznych psychiatrycznych i psychologicznych opisów przypadków medycznych. W pierwszej, teoretycznej części cyklu przedstawione zostało szerokie tło literaturowe w zakresie dyskursu psychiatrii i psychologii, w tym też podejście narracyjne,

obecność pacjenta w tekście oraz konceptualizacja przypadku jako jeden z ważniejszych elementów stawiania diagnozy psychiatrycznej i psychologicznej, ale też część składowa opisów przypadków. Celem niniejszego artykułu o charakterze empirycznym jest zestawienie opisów przypadków psychiatryczno-psychologicznych z opisanymi z dziedzin kliniczno-chirurgicznych (otorynolaryngologii i kardiologii), których przedmiotem badań jest pewien obszar ciała człowieka (tj. narząd słuchu i mowy, serce i układ krwionośny itd.). Głównym pytaniem badawczym jest określenie, na ile te, tworzące pewien wzorzec tekstów, cechy są modelowe – stałe, a w jakim stopniu determinowane przez dziedzinę medycyny i inne czynniki. Przyczynkiem do tak zakrojonych badań jest to, iż obecnie niewiele pozycji omawia zagadnienie psychiatrycznych opisów przypadków, szczególnie w takim świetle.

1. Model tekstowy czy wyjątek?

Materiał badawczy w niniejszym badaniu składał się z dwóch części, z których pierwsza obejmowała 15 psychiatrycznych i psychologicznych opisów przypadków z trzech czasopism specjalistycznych: *Psychiatria*, *Psychiatria i Psychologia Kliniczna* oraz *Psychiatria Polska*, opublikowanych w latach 2010–2019. Druga część składała się z 10 opisów przypadków z dziedzin chirurgiczno-klinicznych, opublikowanych w 2017 i 2018 roku w *Nowej Audiofonologii* i *Polskim Przeglądzie Otorynolaryngologicznym* (czasopisma otorynolaryngologiczne) oraz w *Chorobach Serca i Naczyń*, *Folia Cardiologica* i *Hematologii* (czasopisma kardiologiczne). Różnica w zakresie czasowym dwóch grup badawczych wynika z faktu, iż we wcześniejszych badaniach (zob. np. M. Żelazowska-Sobczyk 2019 oraz inne prace Auterek niniejszej publikacji) wykazano, iż opisy przypadków medycznych z dziedzin kliniczno-chirurgicznych posiadają w miarę stałą strukturę oraz sposób prezentowania informacji. W związku z tym wybrano tylko najnowsze opisy, aby zobrazować uzyskane wcześniej wyniki nowymi przykładami. Wybór czasopism oparto natomiast na czterech czynnikach: (1) publikowaniu treści w języku polskim¹; (2) liczba punktów MNiSW²; (3) otwartym dostępem do artykułów oraz (4) regularnym publikowaniu opisów przypadków w danym tytule. Czynniki te spełniało niewiele czasopism, z których wybrano dalej te najbardziej reprezentatywne. Następnie Autorki dokonały wstępnej analizy publikowanych w tych latach opisów przypadków, wybierając z nich 15, które stanowią swoistą ilustrację badanego mikrogatunku. Warto nadmienić, iż w badaniu dotyczącym tytułów w polskojęzycznych opisach przypadków medycznych (M. Że-

¹ Z obserwacji Auterek wynika, iż w ostatnich latach wiele czasopism polskojęzycznych rozpoczęło publikowanie artykułów wyłącznie w języku angielskim, mimo, iż początkowym językiem czasopisma był język polski. Jest to niejako odpowiedź na rosnące zapotrzebowanie publikacji w języku angielskim oraz skuteczny sposób promocji medycyny polskiej i nauki ogólnie za granicą. Z tego też powodu, wybór czasopism publikujących prace w języku polskim był ograniczony do kilku pozycji.

² Według wykazu czasopism naukowych MNiSW. (URL <https://www.gov.pl/web/nauka/wykaz-czasopism-naukowych-zawierajacy-historie-czasopisma-z-publikowanych-wykazow-za-lata-2013-2016>). [Pobrano dostęp 18.02.2019].

lazowska-Sobczyk/ M. Zabielska 2018) Autorki zaobserwowały, iż wyrażenie „studium przypadku/ów” stosowane jest częściej w opisach przypadków w psychiatrii i psychologii, np. w czasopiśmie *Psychiatria Polska*³.

Wybrane opisy z dwóch grup analizowano i porównywano na dwóch płaszczyznach: strukturalnej (budowa opisów) i retoryczno-lingwistycznej, tj. jako wzorce prowadzenia wywodu, czyli sposób prezentowania informacji w tekście. W swojej monografii M. Żelazowska-Sobczyk (2019) przedstawiła wyniki analizy otorynolaryngologicznych opisów przypadków, adaptując model prowadzenia wywodu w artykułach naukowych K. Nwogu (1990) oraz J. Swalesa (1990) do określenia warstwy retorycznej (zawartość treściowa, prowadzenie wywodu) w opisach przypadków medycznych (zob. M. Żelazowska-Sobczyk 2019: 141–171⁴). Wnioski z tych rozważań, tj. zaadaptowany model, stał się podstawą analizy tradycyjnych opisów przypadków oraz niejako bazą do analizy opisów psychiatrycznych. Autorki uzyskały następujące wyniki, które zostały przedstawione poniżej i zobrazowane odpowiednimi przykładami z materiału badawczego.

Na początku warto zwrócić uwagę, iż już po wstępnej analizie materiału zauważono, że tradycyjne opisy przypadków i opisy psychiatryczne mają zbliżoną strukturę – zawierają *Wstęp*, *Opis przypadku* (w psychiatrycznych opisach często podzielony jeszcze na podsekcje w celu lepszej prezentacji informacji), *Omówienie* i ewentualnie *Wnioski*. Istotne różnice zaobserwowano w drugiej sekcji, czyli sposobie opisu pacjenta, wywiadu rodzinnego i kontekstu leczenia (np. środowisko społeczne), przeprowadzonych badań, podjętego leczenia, jego wyników itp., dlatego właśnie analiza tej części będzie najobszerniejsza. W przypadku pozostałych sekcji Autorki ograniczą się tylko do krótkiej charakterystyki i podania reprezentatywnych przykładów.

Opisy przypadków rozpoczynały się od tytułu w języku polskim i angielskim oraz abstraktu w języku angielskim lub abstraktu w jęz. angielskim i streszczenia w jęz. polskim. Występowały tu zarówno abstrakty/streszczenia w formie ciągłej, jak i strukturalnej. Ze względu na liczbę analizowanych tekstów, elementy te nie będą dalej omawiane, gdyż uzyskane wyniki na takiej próbce tekstów nie wykazałyby charakterystycznych dla tych elementów tendencji.

Kolejnym elementem był *Wstęp*, który w obu typach tekstów zawierał podobne zakresy informacji, które podzielić można na trzy kroki (ang. *moves* według K. Nwogu 1990, 1991, 1997 i J. Swalesa 1990). Krok 1 to *Ustalenie terytorium*, realizowane poprzez przedstawienie tła problemu, które dokonuje się za pomocą podania następujących informacji tj.: (a) definicja problemu, (b) dokładny opis omawianego zagadnienia (choroby, zaburzenia itp.), (c) rys historyczny. W celu ukazania różnicy lub podobieństw między dziedzinami kliniczno-chirurgicznymi oraz psychiatrią

³ Tendencja ta nie jest jednak widoczna w analizowanych pracach, prawdopodobnie ze względu na niewielką próbkę tekstów.

⁴ W pracy Autorka omawia opisy przypadków w języku angielskim i polskim w ujęciu konfrontatywnym na czterech płaszczyznach: strukturalnej, retorycznej (jako wzorce prowadzenia wywodu), metadyskursywnej oraz lingwistycznej. W niniejszej publikacji zostaną przywołane tylko niektóre z ważniejszych wyników dot. struktury i modelu prowadzenia wywodu.

i psychologią, najpierw zostanie podany przykład z dziedzin pierwszych, a następnie z opisów psychiatrycznych.

(a) Nazwa MELAS jest akronimem powstałym z określeń najczęściej występujących objawów tego zespołu – *myopathy* (miopatia), *encephalopathy* (encefalopatia), *lactic acidosis* (kwasica mleczanowa), *stroke-like episodes* (epizody udaropodobne). [...] (c) Zespół MELAS został po raz pierwszy opisany w 1984 r. przez Pavlakisa i wsp. [2]. [...] Choroby związane z mutacjami mitochondrialnego DNA przekazywane są przez matkę wszystkim potomkom, zarówno żeńskim, jak i męskim. (NA1)

(a) Zespół Aspergera (ZA) należy do całościowych zaburzeń rozwojowych, nazywanych także zaburzeniami ze spektrum autyzmu (*autism spectrums disorders*, ASD). [...] (c) Do tej pory, według klasyfikacji DSM-IV, pacjentom z zaburzeniami autystycznymi stawiano jedną z pięciu diagnoz [...]. (b) Wiele osób z ZA ma iloraz inteligencji na poziomie przeciętnym albo powyżej niego. (PPK1)

(a) Choroba Whipple'a jest przewlekłą, układową, wielonarządową chorobą infekcyjną [1–3]. [...] (c) Po raz pierwszy choroba została opisana pod nazwą lipodystrofii jelitowej w 1907 roku przez George'a Hoyt Whipple'a [...]. (b) Czynnikiem etiologicznym choroby Whipple'a jest Gram-dodatnia pałeczka *Tropheryma whippelii* przypominająca wyglądem prątek gruźlicy [...]. (PP3)

Krokiem 2 jest *Ustanowienie niszy*, który realizowany jest przez (d) wskazanie rzadkości problemu oraz (e) odwołanie się do aktualnej wiedzy i dostępnej, odnośnej literatury.

(d) Ze względu na dużą różnorodność, zarówno od strony klinicznej, jak i histologicznej, często stanowią poważny problem diagnostyczny, co skutkuje późnym rozpoznaniem. (PPO1)

(e) Dotychczas w literaturze przedmiotu opisano pojedyncze przypadki pacjentów z zespołem Kostmanna, raportując sposób i efektywność leczenia stanu zapalnego ucha środkowego i/lub następczego ostrego stanu zapalnego wyrostka sutkowatego. (NA2)

(d) Choroba Whipple'a jest schorzeniem rzadkim, dotyczącym 0,01% populacji, mimo, że liczbę bezobjawowych nosicieli bakterii w ślinie i jelitach szacuje się na 3–5% [11,12]. [...] Obraz kliniczny choroby Whipple'a jest mało charakterystyczny. Zwłaszcza początek bywa identyczny z innymi chorobami przewodu pokarmowego. (PP3)

(e) Kryteria identyfikacji zaburzeń należących do ASD są jednak kontrowersyjne i dzielą ekspertów. Molloy i Vasil uznają zespół Aspergera za odmienną neurologiczną, z której obecne oczekiwania społeczne uczyniły zaburzenie⁽⁹⁾. [...] (PPK1)

Ostatni krok – 3 – tj. *Zajęcie niszy*, realizowany jest poprzez (f) opis proponowanej metody leczenia i (g) odwołanie się do omawianego przypadku i/lub określenie celu pracy.

(f) Są bardzo agresywne, w związku z czym leczenie ich powinno opierać się na chirurgicznym usunięciu zmiany z marginesem zdrowych tkanek, ewentualnym wycięciu węzłów chłonnych szyi oraz na leczeniu uzupełniającym (radio- i chemioterapia) [9, 10, 11]. (PPO1)

(g) W pracy przedstawiono opis skutecznej chemioterapii indukująco-konsolidującej u 20-letniej chorej na APL, która ze względów religijnych nie wyrażała zgody na przetaczanie preparatów krwiopochodnych. (HM1)

(f) Zalecaną terapią w chorobie Whipple'a jest parenteralne podanie antybiotyku przenikającego barierę krew-mózg [...], a następnie 12-miesięczne doustne leczenie trimetopimem/sulfamrtoksazolem (2 x 1 tabl. a 960 mg) [5]. (PP3)

(g) Zainteresowanie autorów wzbudził nietypowy przebieg EW [leczenie elektrowstrząsowe] u młodej kobiety [...]. Prawdopodobnie jest to pierwsze doniesienie opisujące przypadek wystąpienia jako powikłania leczenia EW urożeń odnoszących, prześladowczych i onirycznych oraz omamów węchowych. (PP2)

Jak widać na powyższych przykładach, *Wstęp* w opisach z dziedzin kliniczno-chirurgicznych oraz psychiatrii i psychologii są podobne, zawierają tożsame informacje, tj. zarys problemu i jego definicję, rys historyczny, wskazanie nietypowości i rzadkości opisywanego zagadnienia, odwołanie się do odnośnej literatury i innych podobnych badań, wskazanie proponowanej metody leczenia oraz zarys opisywanego przypadku. Warto tu jednak zauważyć, iż *Wstęp* w opisach psychiatrycznych i psychologicznych był często o wiele dłuższy niż z dziedzin kliniczno-chirurgicznych. Często to właśnie *Wstęp* stanowił pole do dyskusji, a dopiero potem zostawał wprowadzony przypadek (np. PSYCH2). W jednym z artykułów z czasopisma *Psychiatria* (PSYCH1), cały artykuł składał się tylko z jednej sekcji – ze *Wstępu*, jednak wyróżnić tu możemy zarówno informacje zwykle występujące we *Wstępie*, *Opisie przypadku* i *Omówieniu/Dyskusji* oraz *Wnioski*.

Sekcja *Opis przypadku* stanowi główną część opisów przypadków z zakresu psychiatrii i psychologii. Jest to szczegółowy opis pacjenta i jego szeroko rozumianego środowiska. To właśnie w tej sekcji dostrzec możemy najwięcej elementów różniących opisy przypadków z psychiatrii i psychologii oraz z dziedzin kliniczno-chirurgicznych. Warto się tu odwołać do wcześniej opisanych wytycznych, publikowanych w literaturze anglojęzycznej na temat konceptualizacji przypadku (sformułowania), w celu zbadania, na ile te wytyczne mogą mieć zastosowanie i przełożenie na polskie opisy. Warto tu więc przypomnieć, zawarcie jakich elementów⁵ J. Virués-Ortega i R. Moreno-Rodriguez (2008) uważają za zalecane przy tworzeniu opisu przypadku z zakresu psychologii i psychiatrii.

1. *Charakterystyka pacjenta i powód zgłoszenia do specjalisty*, w tym dane pacjenta – wiek, płeć i inne cechy osobiste, wykształcenie, zawód, informacje o środowisku kulturowym, rodzinie oraz obecne i przebyte choroby/diagnozy/leczenie, przyjmowane obecnie leki.
2. *Strategie oceny* czyli opis stosowanych metod oceny pacjenta.
3. *Konceptualizacja przypadku*, rozumiana jako pewne szczegółowe wyjaśnienie terapii – co jest problemem, dlaczego, jaki kształt to przybrało i co można z tym zrobić.

⁵ J. Virués-Ortega i R. Moreno-Rodriguez (2008) proponują, aby były to osobne sekcje, jednak w polskojęzycznych opisach przypadków z zakresu psychologii i psychiatrii informacje te zawarte są raczej tylko w dwóch sekcjach: *Opis przypadku* i *Omówienie/Dyskusja*.

4. *Leczenie*, tj. opis różnych typów leczenia, pasujących do przedstawionego przypadku wraz z czynnikami związanymi z leczeniem, np. osoba samego terapeuty.
5. *Wybór leczenia*, czyli uzasadnienie wybranego typu leczenia.
6. *Zastosowanie leczenia* – opis odbytych sesji terapeutycznych.
7. *Czynniki związane z osobą terapeuty*.
8. *Projekt badania*, tj. określenie sposobu zaprojektowania planu badania lub obserwacji pacjenta.
9. *Analiza danych*, rozumiana jako przedstawienie uzyskanych danych z poszczególnych sesji.
10. *Efektywność i wydajność interwencji*, zawierająca najważniejsze wyniki leczenia wraz z krótkim opisem stanu po leczeniu.

Poniżej przedstawione zostaną przykłady, w jaki sposób powyższe informacje wplatane są w opis pacjenta w języku polskim. W celu porównania opisów polskojęzycznych z zakresu dziedzin kliniczno-chirurgicznych oraz psychiatrii i psychologii, Autorki przytoczą najpierw przykłady z pierwszych dziedzin – otorynolaryngologii i kardiologii, w których wzorec prowadzenia wywodu oparty jest na schemacie kroków, a następnie przytoczą przykłady z opisów psychiatryczno-psychologicznych.

W sekcji *Opis przypadku* w tradycyjnym modelu⁶ realizowanych jest pięć kroków. Krok 4 czyli *Prezentacja przypadku*, wraz z (h) wstępną charakterystyką i dominującą dolegliwością oraz stan pacjenta przy przyjęciu do szpitala; (i) informacją o środowisku społecznym i zawodowym oraz trybie życia pacjenta; (j) historią choroby i krótkim (!) wywiadem lekarskim; (k) wywiadem rodzinnym oraz (l) historią przyjmowanych leków. Krok 5 to *Prezentacja przeprowadzonych badań* wraz ze (m) wstępną diagnozą; (n) opisem badań diagnostycznych; (o) opisem testów laboratoryjnych; (p) opisem testów genetycznych; (r) opisem dodatkowych konsultacji lekarskich oraz (s) diagnozą końcową. Punkty (k), (m), (p) i (r), zaczerpnięte z zaadaptowanego przez M. Żelazowską-Sobczyk (2019) modelu, nie występowały w analizowanych opisach w ramach niniejszego badania, pojawiały się jednak w analizowanych wcześniej tekstach (patrz ww. monografia). Krok 6 stanowi *Opis metod leczniczych*, tj. zastosowanego leczenia (t) operacyjnego; (u) farmakologicznego; (w) przebiegu operacji oraz (x) zastosowanych narzędzi. Krok 7 omawia *Wyniki leczenia*, w tym (y) brak komplikacji śródoperacyjnych; (z) stan pooperacyjny; (aa) kontynuację leczenia; (ab) stan przy wypisie oraz dalsze zalecenia lekarskie i (ac) badania kontrolne wraz z opisem stanu pacjenta po leczeniu. Ostatnim krokiem jest krok 8, opisujący *Trudności diagnostyczno-kliniczne*, w tym (ad) komplikacje śródoperacyjne.

(h) Pacjentka była diagnozowana na początku sierpnia 2016 roku w Klinice Hematologii [...] z powodu narastającego osłabienia, zawrotów głowy, nawracających krwawień z nosa i obserwowanej w morfologii krwi pancytopenii. (HM1)

⁶ W rozumieniu dziedzin kliniczno-chirurgicznych.

- (i) W wywiadzie stwierdzono, że chora nie pali od 15 lat, na co dzień dość dobrze toleruje wysiłek, wiecie spokojne i dostatnie życie u boku męża oraz ma pełne wsparcie rodziny. (CSN2)
- (j) Ponadto ustalono, że choruje on na łuszczycę, dnę moczanową i upośledzenie umysłowe w stopniu umiarkowanym i z tego powodu nie ustalono jednoznacznie czasu pojawienia się dolegliwości. (PPO2)
- (l) W dokumentacji medycznej pacjentki były odnotowane częste i samowolne zmiany dawek przyjmowanych beta₂-mimetyków. (CSN2)
- (n) W badaniu przedmiotowym otoskopowo stwierdzono błony bębenkowe zachowane, przeziernie. Wykonano badania audiometryczne – audiometrię tonalną, tympanometrię, badanie odruchów z mięśnia strzemiączkowego oraz badanie otoemisji akustycznych (TEOAE). (NA1)
- (o) W morfologii krwi obwodowej przy przyjęciu stwierdzono liczbę WBC 12,8 G/l, stężenie Hb 6,2 g/dl, liczbę PLT 7 G/l. (HM1)
- (s) Na podstawie wyników ABPM, OBPM i HBPM rozpoznano AH. (FC1)
- (t) Pacjenta przekazano na oddział kardiologii, gdzie z zastosowaniem krążenia pozastrojowego implantowano protezę mechaniczną SJM Regent 23 mm w pozycję aortalną. (CSN1)
- (u) Włączono leczenie farmakologiczne — metyldopę w dawce 500 mg/dobę oraz kwas acetylosalicylowy w dawce 75 g/dobę. (FC1)
- (w) Podczas zabiegu stwierdzono guz części chrząstki przegrody, blokujący jego światło. Zmianę usunięto w całości, z podwójnego dostępu (wewnątrzuszynowego i zausznego) z marginesem zdrowych tkanek. Nie stwierdzono naciekania kości. (PPO1)
- (x) Rozległa jama pooperacyjna wymagała użycia do tamponady 8 opatrunków typu „Merocel” oraz 2 setonów z gazy, założono także tamponadę tylną cewnikiem Foley’a. (PPO2)
- (y) Nie odnotowano komplikacji podczas obydwu zabiegów. (NA1)
- (z) Pacjent przeżył zabieg bez powikłań w okresach około- i pooperacyjnym. (CSN1)
- (aa) W pooperacyjnym badaniu histopatologicznym stwierdzono ceruminous adenocarcinoma (guz usunięty w granicach zdrowych tkanek). Pacjentkę skierowano na uzupełniającą radioterapię. Podczas leczenia napromienianiem obserwowano wycieki z ucha, które ustąpiły po leczeniu zachowawczym. (PPO1)
- (ab) W 7. dobie po zabiegu chory został wypisany do domu w dobrym stanie ogólnym. (CSN1)
- (ac) Podczas 6-letniej obserwacji nie nastąpił nawrót choroby. W badaniu echokardiograficznym utrzymywała się prawidłowa kurczliwość serca, zmiany w zapisie EKG wycofały się w 12. miesiącu obserwacji. (FC2)
- (ad) Podczas bezpośredniej chirurgicznej inspekcji natywnej zastawki stwierdzono stary ropień zlokalizowany w obrębie pierścienia zastawki; podczas usuwania płata prawowentrowego doszło do otwarcia ropnia — treść ropną w całości usunięto, a pierścień przepłukano roztworem betadyny. (CSN1)

Jak widać na powyższych przykładach tradycyjny wzorzec prowadzenia wywodu w sekcji *Opis przypadku* prowadzi czytelnika od momentu zgłoszenia się pacjenta do szpitala (opisując stan pacjenta i dolegliwości, wywiad rodzinny i historię choroby), poprzez opisy wyników przeprowadzonych testów diagnostycznych i laboratoryjnych, zastosowanego leczenia operacyjnego i farmaceutycznego do określenia stanu pacjenta po leczeniu oraz wskazania możliwych komplikacji w całym procesie leczenia. Dostrzegamy tu skupienie się szczególnie na czynnościach i dokładnych opisach objawów i wyników (stosując konstrukcje bezosobowe, np. „W maju 2016 r. ponowiono próbę wszczepienia implantu [...]” (NA2), odsuwając osobę pacjenta na dalszy plan. Jak pokazują badania nad obecnością pacjenta w medycznych opisach przypadków (np. M. Murawska 2014; M. Zabielska/ M. Żelazowska 2016) osoba pacjenta sprowadzona jest tylko do kilku wyrażen „pacjent”, „pacjentka”, „kobieta”, „mężczyzna” itp. np. „Do kliniki przyjęto 58-letnią kobietę [...]” (PPO1), „U 49-letniego chorego w 1999 roku rozpoznano MDS pod postacią opornej na leczenie niedokrwistości [...]” (HM2), „Pacjentka w wieku 40 lat, wcześniej nieleczona przewlekłe, w 23. tygodniu pierwszej ciąży trafiła do poradni kardiologicznej [...]” (FC1) itd.

W psychiatrycznych i psychologicznych opisach przypadków sekcja *Opis przypadku* jest o wiele dokładniejsza oraz skupia się w znaczącym stopniu na pacjencie, jego uczuciach, myślach, obawach, zachowaniu, opowieściach, historiach rodzinnych, historii choroby itd.

W analizowanych opisach przypadków z zakresu psychiatrii i psychologii, Autorki niniejszej pracy, na podstawie wytycznych J. Virués-Ortegi i R. Moreno-Rodrigueza (2008) oraz *American Psychological Association* wyróżniły następujące informacje, często podawane w różnej kolejności, w zależności od autorów, opisywanego zagadnienia, konstrukcji pracy itp.

(1) Wstępna charakterystyka pacjenta (powód przyjęcia do szpitala i stan pacjenta przy przyjęciu, płeć, wiek, główne cechy itp.)

Pacjentka, obecnie 19-letnia, w wieku 14 lat zgłosiła się z matką do poradni zdrowia psychicznego dla dzieci z powodu natrętnych myśli, problemów z jedzeniem, izolacji społecznej oraz infantylnego zachowania. (PPK1)

Mężczyzna, lat 39, z wyższym wykształceniem. Dwa lata wcześniej uległ wypadkowi komunikacyjnemu, w którym doznał obrażeń wielonarządowych i wstrząsu krwotocznego. W wyniku utraty krwi u chorego doszło do rozwoju hipoksji skutkującej poważnym niedotlenieniem mózgu. (PPK3)

Pacjentka: 55 lat, panna, bezdzietna, wykształcenie średnie, leczona z powodu schizofrenii paranoidalnej (według ICD-10) od 23. roku życia, całkowicie ubezwłasnowolniona (opiekunem prawnym jest jej brat). (PP1)

54-letni pacjent, z wyższym wykształceniem, żonaty, jedno dziecko (dorosły syn), do maja 2010 roku pracownik banku, aktywny zawodowo do początku 2013 roku, aktualnie rencista, bez obciążeń rodzinnych chorobami psychicznymi i neurologicznymi. Przyjęty do Kliniki [...] w celu diagnostyki pogarszającego się od około 1,5 roku stanu ogólnego [...]. (PP3)

Pan B. był młodym mężczyzną. Pracował na wysokim stanowisku, dobrze zarabiał. Miał liczne osiągnięcia edukacyjne – ukończył dwa fakultety, z sukcesem startował w licznych konkursach, jego życie zawodowe było historią sukcesu. [...] Jednocześnie w życiu Pana B. panowała pustka. (PSYCH1)

Kobieta 72-letnia, wdowa, matka zdrowej córki (mieszkającej w USA), babcia trzech nastolatków bez zaburzeń psychicznych. (PSYCH3)

(2) Wywiad rodzinny

(2a) Ciąża, narodziny, okres noworodkowy

Z wywiadu zebranego od matki wiadomo, że pacjentka jest dzieckiem z C III [...]; poród siłami natury w 40. tygodniu, waga urodzeniowa 3900 g [...]. (PPK1)

Pierwszy, z powodu cech niedotlenienia, spędził jeden dzień w inkubatorze. [...] [Bliźnięta] okazały się bardzo żywotne i płacliwe, stosunkowo mało spały. (PPK2)

Pani M. urodziła się w 37. tygodniu ciąży (3 ciąża, 3 poród), poród odbył się siłami natury. W skali APGAR otrzymała 10 punktów. Rozwój pacjentki przebiegał prawidłowo. (PSYCH4)

(2b) Żłobek, przedszkole, szkoła, wykształcenie, zawód

Od 4. roku życia uczęszczała do przedszkola, gdzie wykazywała mniej trudności adaptacyjnych. [...] Jako sześciolatka poszła do klasy „0”, od początku bardzo angażowała się w naukę. [...] Uczyła się bardzo dobrze (średnia ocen 5,6) i chętnie. Jej zachowanie w szkole oceniano jako wzorowe. (PPK1)

W IV klasie pojawiły się pierwsze kłopoty wychowawcze, manifestujące się głównie w szkole. [...] a starszego nauczyciele odbierali jako złośliwego. Traktował słyszane komunikaty dosłownie: „Nauczycielka mówiła: »Wyjmijcie wszystko z tornistrów«, a on wysypywał zawartość torby na ławkę”. (PPK2)

Od trzeciego roku życia bracia uczęszczali do przedszkola, wcześniej zajmowała się nimi matka (prowadząca ośrodek wypoczynkowy) wraz z innymi, przygodnymi osobami, które ich rozpieszczały. (PPK2)

Opowiadał, jak mimo nacisków kolegów, udawało mu się unikać sytuacji towarzyskich, na przykład w liceum został zmuszony do udziału w klasowych Mikołajkach. (PSYCH1)

(2c) Dojrzewanie i relacje seksualne

Pacjentka dostrzega zachodzące u siebie zmiany biologiczne, pojawienie się popędu seksualnego. Wykazuje typowe dla okresu adolescencji zainteresowanie płcią przeciwną, co wyraża w poniższych wypowiedziach: [...] „a jeszcze pojawiają się emocja, jak ktoś rączkę dotknie, czy poklepie, popatrzy się oczkami w oczka [...] i są jeszcze takie różne odczucia i nie wiemy, co z tym zrobić, a nawet myślimy, że to będzie rodzinka i może potomek”. (PPK1)

Wystąpił wtórny brak miesiączki. [...] Kolegów poza szkołą nie miała, wzbudzała zainteresowanie chłopców, oni byli jej jednak obojętni. Zaprzeczyła kontaktom seksualnym. (PSYCH4)

(2d) Środowisko rodzinne (członkowie rodziny, ich krótka charakterystyka)

Rodzina pacjentki składa się z czterech osób. Matka ma 46 lat, od 8 lat wyjeżdża w celach zarobkowych do Anglii. [...] (PPK1)

Decyzję o rozstaniu [rozwodzie] podjął mąż, po przebyciu zawału serca. Poinformował o tym żonę dwa tygodnie po śmierci jej terminalnie chorej matki, będącej wcześniej pod jej opieką. Kobieta nie radziła sobie wówczas z sytuacją, przebywała na zwolnieniu lekarskim, leczyła się z powodu depresji. (PPK2)

We wrześniu 2006 roku poznał przez Internet kobietę, z którą zaczął utrzymywać kontakt online, a następnie spotykać się. [...] Kobieta, z którą zamieszkał, podawała, iż posiada podwójne obywatelstwo: polskie i francuskie, i że jej były mąż jest szefem mafii narkotykowej. [...] Wielokrotnie prowadziła w obecności pacjenta rozmowy telefoniczne, planowała spotkania z różnymi osobami, według niej „wplątany w aferę narkotykową”. [...] W trakcie trwającego 4 lata związku kilkakrotnie twierdziła, że jest w ciąży, jednak po kilku miesiącach informowała partnera, że poroniła. (PPK5)

Pochodzi [pacjentka] z rodziny wielodzietnej. Starszy brat (33 lata) z zawodu jest informatykiem, starsza siostra (31 lat) ukończyła szkołę muzyczną. Ma dwójkę młodszego rodzeństwa, braci w wieku 21 i 13 lat. Mieszka w domu z rodzicami i dwójką młodszego rodzeństwa. Matka pacjentki z zawodu jest księgową, ojciec był strażakiem, obecnie przebywa na emeryturze. To właśnie ojciec zajmuje się domem, pod nieobecność matki. W rodzinie brak jest obciążeń chorobami psychicznymi. Swoją rodzinę pani M. określiła jako „kochającą, wspierającą”. (PSYCH4)

(2e) Narracja członków rodziny

Matka określa siebie jako osobę wrażliwą, „przejmującą się”. [...] Matka opisywała córkę jako wrażliwą, delikatną, przejmującą się tym, że ktoś coś powie na jej temat [...]. (PPK1)

Z relacji córki wynika, że przez wczesne dzieciństwo oraz okres dojrzewania obserwowała u matki częste zmiany obrazu psychopatologicznego i wspomina to w następujących słowach: „miałam dwie mamy – jedną aktywną, wesołą, uśmiechniętą, a drugą – bierną i smutną”. (PSYCH3)

(2f) Predyspozycje genetyczne/rodzinne

Poza tym kuzyn ze strony matki był w przeszłości leczony psychiatrycznie i zwolniony z tego powodu z obowiązku służby wojskowej. „Ma opinię ekscentryka”. (PPK2)

W rodzinie pochodzenia pacjentki nikt nie chorował na zaburzenia psychiczne. (PSYCH3)

3. Zachowanie pacjenta w różnych środowiskach**(3a) Obserwacje zachowania (w tym narracja pacjenta o swoich dolegliwościach)**

Chodziła przygarbiona, małymi kroczkami. „Mam problem z osobowością i kontaktami z rówieśnikami mówiła” – mówiła. [...] Nadal utrzymywały się natrętne myśli, myśli samobójcze („Mam takie myśli, żeby skoczyć ze skały”). Podawała, że śnił jej się własny pogrzeb, na którym byli obecni lekarz prowadzący i psycholog. (PPK1)

Pacjentka była ambiwalentna w ocenie swoich zachowań. Relacjonowała, że od dawna podejrzawała u siebie „chorobę dwubiegunową”, że od co najmniej czterech lat obserwuje

u siebie wahania nastroju – od stanów „depresji” z uczuciem smutku, wyczerpania, anhedonii, nadmierną senność, znacznym spadkiem aktywności, myślami samobójczymi do stanów „euforii”, „hiperaktywności”, gdy nadrabia powstałe w poprzednich okresach zaległości [...]. (PPK4)

Pewnego dnia po wynikach rekrutacji wyszła z domu, a gdy po kilku godzinach nie wróciła, zaniepokojona matka przeszukała jej pokój i znalazła kartkę z prośbą „aby nie chodzić jej na pobliskim cmentarzu” [...]. (PSYCH4)

(3b) Stan psychiczny

W obszarze psychologicznym (intraspsychicznym) pacjentka prezentuje własne przekonania na temat życia i związanych z nim zmian. (PPK1)

W rozmowie jest hiponimiczny. Wszystkie wypowiedzi interpretuje dosłownie. Nie potrafi sprecyzować, czym się interesuje, a na pytanie, co lubi robić, odpowiada: „Jeść mięso, na przykład z dzika”. (PPK2)

W badaniu psychiatrycznym pacjentka prawidłowo zorientowana autopsychicznie i częściowo allopsychicznie (nie potrafi podać dokładnej daty – dnia miesiąca). (PP1)

(3c) Kontakty społeczne

W obszarze społecznym (interakcyjnym) znaczący jest brak relacji z rówieśnikami. (PPK1)

W trakcie rozvodu rodziców starszy z braci zaczął coraz gorzej funkcjonować społecznie. (PPK2)

Jak wspomniano, Pan B. w zasadzie nie utrzymywał kontaktów towarzyskich. [...] Pan B. był przekonany, że żaden związek nie może mu się udać, więc starał się ograniczać swoje zainteresowanie do minimum. (PSYCH1)

W trakcie wizyty pacjent poruszał temat odrzucenia społecznego, ale w odmiennym kontekście – zmienił się rodzaj zagadnień poruszanych w trakcie rozmowy. Pacjent zaczął mówić na temat potrzeby nawiązania relacji z rówieśnikami na uczelni, na której studiuje, a nie uporczywie skarżyć się na ból związany z przeszłymi wydarzeniami⁷. (PSYCH2)

(3d) Uczucia pacjenta

„Julcia wierzy, że Pani [terapeuta] wszystko zrozumie i będzie Pani miała wiedzę dużą **na tyle**, by wiedziała już Pani wszystko o Julci. Tylko Julcia bardzo boi się o wszystkim powiedzieć, bo Julcia nieraz próbowała i nie mogła Julcia przełamać w sobie tego wstydu, skrępowania i lęku”. (PPK1)

4. Przebyte choroby/leczenie, wcześniejsze diagnozy

(4a) Historia chorób

Rozpoznano zespół Aspergera. (PPK1)

⁷ Zachowano oryginalne formatowanie, tj. wyróżnienie (pogrubienie) fragmentów tekstu.

Podczas pobytu [w sanatorium] zostały zbadane psychologicznie. [...] Młodszy z braci „potrafi dłużej bawić się określonymi elementami, wielokroć powtarza te same lub inne czynności – bawi się jakby sam ze sobą”. (PPK2)

Badanie wykazało obecność komórek nabłonka płaskiego. [...] Następnie pacjentkę skierowano do centrum onkologicznego [...]. Lekarz kierujący oddziałem ginekologii onkologicznej odmówił przyjęcia pacjentki w wyznaczonym terminie. Lekarz ginekolog-onkolog napisał: „Ze względu na stan psychiczny pacjentki – schizofrenia paranoidalna i specyfikę oddziału istnieje zagrożenie dla pacjentek leczonych w oddziale” [...]. (PP1)

Chory obciążony trombofilią w przebiegu wrodzonej koagulopatii z mutacją genu czynnika V typu Leiden, cukrzycą typu 2, przewlekłą obturacyjną chorobą płuc, przebytą w 2006 roku zatorowością płucną w przebiegu nawracającej zakrzepicy żył głębokich prawej kończyny dolnej. (PP3)

Objawy były czasowo ściśle powiązane z przygotowaniami do ślubu, a z powodu ich narastania kobieta w czwartym dniu po ślubie była hospitalizowana na oddziale całodobowym dużego szpitala psychiatrycznego (Szpital Tworowski). (PSYCH3)

(4b) Przebyte leczenie oraz jego efekty

Zastosowane leczenie farmakologiczne [...] nie przyniosło oczekiwanych efektów. (PPK1)

Analiza dokumentacji medycznej wskazywała, że leki przeciwpsychotyczne były stosowane jako potencjalizacja leczenia przeciwdepresyjnego [...]. (PP2)

Zastosowano jednocześnie dwa leki normotymiczne (do węglanu litu dołączono lamotryginę) co tylko umiarkowanie wpłynęło na przebieg choroby. (PSYCH3)

5. Aktualne leczenie

(5a) Przeprowadzone badania i ich wyniki

W badaniu psychologicznym ogólny poziom funkcjonowania poznawczego badany metodą Wechslera określono jako bardzo wysoki, wyrażony kryterium liczbowym 135. Wykonano również badanie CT głowy, które nie ujawniło odchyień od stanu prawidłowego. (PPK5)

W szczegółowych testach: MMSE (Mini Mental State Examination; wynik nieskorygowany): 23 pkt; TRZ (Test Rysowania Zegara): wykonanie nieznacznie osłabione (błędy semantyczne) (-, +, +) [...]. W badaniu psychiatrycznym chory był prawidłowo, wszechstronnie zorientowany, w kontakcie werbalnym logicznym, mowa była niewyraźna, nastrój z tendencją do obojętności. (PP3)

Podczas pierwszego wywiadu pacjentka kilkakrotnie wymiotowała treścią podbarwioną żółcią. [...] Gardło było zaczerwienione, na języku był biały nalot. [...] W wykonanych kilkakrotnie badaniach laboratoryjnych z krwi żyłnej (tj. morfologia, gazometria) [...] oraz badaniu moczu nie stwierdzono istotnych odchyień. (PP4)

(5b) Diagnoza

Rozpoznano zespół niespokojnych nóg oraz współistniejącą aksonalną neuropatię obu nerwów łydkowych. (PP5)

(5c) Leczenie (odnoszące się do opisywanego zaburzenia) i jego wynik

Dawka ładunku elektrycznego została wstępnie ustalona. Szerokość impulsu, częstotliwość i natężenie były w trakcie wszystkich zabiegów takie same i wynosiły odpowiednio: 0,50 ms, 10-30 Hz, i 0,89–0,91 A. [...]. Pacjentka otrzymywała klorazepat domięśniowo, jednak nie odnotowano poprawy. [...] Po 14 dniach od ostatniego zabiegu EW i 11 dniach leczenia olanzapiną uzyskano poprawę stanu psychicznego, zaobserwowano ustąpienie urojeń [...]. (PP2)

Pacjentka została poddana zabiegom elektrowstrząsowym (wykonano łącznie 10 zabiegów). Po pierwszym zabiegu przestała samodzielnie jeść, po kolejnym w trakcie snu krzyczała, wyrzucała sobie wkłucie dożylnie [...]. (PSYCH4)

(5d) Stan przy wypisie oraz dalsze zalecenia

Pacjentka została wypisana ze szpitala w stanie psychicznym wyrównanym. (PP2)

Kontynuowano leczenie pacjentki olanzapiną w dawce 15 mg/d przez kilka kolejnych miesięcy po wypisie ze szpitala. Stan psychiczny chorej w tym czasie pozostawał stabilny. (PP2)

Zalecono terapię gabapentyną w dawce 900 mg/d, ropinirol w dawce 0,5 mg/d, kontrolne badanie glikemii na czczo oraz rozszerzenie diagnostyki polineuropatii. W tym celu pacjentka została skierowana na oddział neurologiczny. (PP5)

(5e) Dalsze zalecenia

Po ustabilizowaniu się stanu psychicznego pacjentka została wypisana do domu z rozpoznaniem psychozy schizoafektywnej oraz zaleceniem kontynuowania farmako- i arteterapii. (PPK4)

Analizując historię bliźniąt, zadaliśmy sobie pytanie: w jakim celu rodzice zgłaszają się z dziećmi po rozpoznanie, a następnie podważają diagnozę i zmieniają ośrodek? (PPK2)

6. Inne elementy**(6a) Określenie źródła wiadomości**

Z tego okresu pochodzą wybrane wypowiedzi pacjenta na temat jej problemów – spisane przez nią, gdy miała 14 lat, adresowane do lekarza prowadzącego i psychologa, a przekazane przez matkę. (PPK1)

Pacjentka w trakcie leczenia epizodu depresji stworzyła jedną z prac plastycznych na zadany temat: „Narysuj postać w deszczu” [...]. Istotna jest kompozycja pracy. Postać została umieszczona w górnej połowie kartki, nie kończy się jednak w jej obrębie. [...] Postać nie ma stóp, co może wskazywać na poczucie braku ugruntowania, oparcia, stabilności. (PPK4)

Opis przebiegu choroby oparty został na szczególnym wywiadzie od pacjentki i jej rodziny, dostępnej dokumentacji medycznej z 48 lat leczenia szpitalnego, ambulatoryjnego

i opieki środowiskowej. Analizy obrazu chorobowego dokonano z uwzględnieniem aktualnie proponowanych w literaturze teorii etapów przebiegu choroby afektywnej dwubiegunowej⁸. (PSYCH3)

Przytoczono poniżej dwa fragmenty wypowiedzi pacjenta, pierwszy z nich został zanotowany w trakcie wizyty, kiedy zgłosił się do leczenia, drugi stanowi odpowiedź na pytanie o samopoczucie i dostrzegane zmiany (jak czuł się przed rozpoczęciem leczenia, a jak czuje się obecnie, w styczniu 2016 roku). (PSYCH5)

(6b) Osoba terapeuty

Autor niniejszej pracy był bardzo poruszony konsultacjami z Panem B. Próbował wczuć się w ten wyidealizowany stan bezruchu, jaki opisywał pacjent. [...] Niepokoiło go dążenie pacjenta do braku zależności i satysfakcja, z jaką opowiadał o tym, jak udawało mu się zrywać kontakty z osobami, którym na kontakcie z nim zależało. [...] Nadzieję wzbudzało zainteresowanie pacjenta Panią A. i jego zdolność do otwartej rozmowy z nią [...]. Autor tego opisu również doświadczał nie tylko troski o pacjenta, ale także był nim zainteresowany i czuł możliwość głębokiego zaangażowania w próbę pomocy Panu B. (PSYCH1)

(6c) Sposób analizy przez terapeutę

Zdecydował się [psychoanalityk, autor pracy] zatem zaproponować Panu B. psychoanalizę, z sesjami 4 razy w tygodniu. [...] Na przykład na jednej z sesji pacjent opowiadał, jak jadąc na sesję pociągiem, słyszał rozmowę pewnego – jak to się wyraził – idioty, który dzwonił do bliskiej osoby i prosił ją, by nie wychodziła dzisiaj z domu, bo ma złe przeczucia. Pan B. oczywiście natrząsał się z tego mężczyzny [...], ale pod koniec posmutniał i powiedział, że zdał sobie sprawę, że ten mężczyzna, być może w głupi sposób, ale troszczy się o swoją rozmówczynię. Psychoanalityk zinterpretował to jako wyraz zauważenia jego troski [...]. (PSYCH1)

W sekcji *Opis przypadku* i w całych opisach przypadków z dziedziny psychologii i psychiatrii ogólnie, na uwagę zasługuje także pierwiastek narracyjności, który jest obecny w tych typach tekstów. W ww. opisach wyróżnić można trzy rodzaje narracji:

(1) Bardzo emocjonalna relacja ze słów pacjenta, która przytaczana jest przez lekarza, często jako długie fragmenty, czasami tylko jako pojedyncze wyrażenia.

„W główce występuje także kolizja dwóch osobowości Julci – tej anioła, która jest związana z głosikiem, odruchami, którą Julcia udostępnia w domku, i tej osobowości, która jest szatankiem, czyli wiąże się z wypiętym przodzikim, napiętymi i naprężonymi plecami [...] i oschłym głosikiem z użyciem nieskrępowanych słówek, bez zdrobnień”⁹. (PPK1)

Pierwsze wspomnienie mężczyzny dotyczy chwili wypadku: „pamiętam, jak jechaliśmy samochodem osobowym i uderzyła w nasz bok naczepa tira jadącego z przeciwka, potem ja (moja dusza), taki lekki, wyciągałem ręce w stronę szyby i wyszedłem z samochodu”.

⁸ W pracy element ten stanowi odrębną, jednak krótką sekcję *Materiał i metody* i poprzedza opis pacjenta.

⁹ Sposób prowadzenia narracji (tj. zdrobnienia itp.) charakterystyczny jest dla zespołu Aspergera (zob. PPK1 – A. Mazur i I. Chojnowska-Ćwiąkała 2016).

[...] „Po obejrzeniu akcji ratunkowej z perspektywy świadka znalazłem się w szpitalu, do którego nagle się przeniosłem, widziałem tam samego siebie leżącego na łóżku z czerwonym podkoszulku, pomyślałem, że to dziwne, bo miałem na sobie granatową, i wówczas zdałem sobie sprawę, że to krew – że jestem cały we krwi”. (PPK3)

Pan B. częściej powtarzał, że „z całą pewnością nic nie zrobi, by zmienić swoją sytuację”, a także, iż „jest beznadziejny”. O owej beznadziejności świadczyło na przykład to, że – jak to ujął – „ma od tej dziewczyny wyższą pozycję, zarabia siedem razy więcej. Można powiedzieć – idealny kandydat na męża, a nawet nie potrafi się z nią umówić”. (PSYCH1)

(2) Narracja członków rodziny o pacjencie¹⁰

Zdaniem rodziców ich synowie mają kłopot w kontaktach z rówieśnikami. [...] „Niczym się nie interesują” – stwierdza mama, później jednak rodzice doprecyzowują, iż chłopcy lubią grać w gry komputerowe i czytać literaturę fantastyczną. (PPK2)

(3) Narracja terapeuty o pacjencie, sesjach terapeutycznych itp.¹¹

Terapeuta zdecydował, że nie będzie interpretować jego [pacjenta] wewnętrznej sytuacji, która doprowadziła do decyzji o zerwaniu. [...] To się częściowo udało i po kilku sesjach po swojej decyzji, Pan B zakończył analizę. Pozostawił terapeutę z uczuciem żałoby i lękiem o dalsze jego losy¹². (PSYCH1)

Kolejnym elementem zarówno tradycyjnego opisu przypadku, jaki i opisów psychiatryczno-psychologicznych jest *Dyskusja*, która realizuje krok 9, tj. *Prezentację ogólnych wyników badań* poprzez (ae) powtórzenie tła omawianego problemu; (af) powtórzenie znaczenia problemu; (ag) określenie kluczowych czynników, które wskazują na daną chorobę oraz (ah) ogólne wskazówki diagnostyczno-kliniczne. Krok 10 – *Omówienie wyników własnych* to (ai) podsumowanie przedstawionego przypadku, (aj) porównanie uzyskanych wyników z literaturą i innymi badaniami, (ak) wskazanie na kierunek dalszych badań lub sposób postępowania przy takich samych lub podobnych przypadkach, (al) możliwe trudności diagnostyczno-kliniczne przy takich przypadkach.

Jak widać na poniższych przykładach, w obu dziedzinach tj. kliniczno-chirurgicznych oraz w psychiatrii i psychologii, sekcja *Dyskusja* zawiera podobne zakresy informacji, dlatego zostaną one przedstawione (podobnie jak powyżej *Wstęp*) na zasadzie porównawczej.

(ae) U kobiet leczonych TKI zaleca się skuteczną antykoncepcję, a planowe zajście w ciążę powinno nastąpić po odstawieniu TKI. Zaprzeszanie leczenia TKI wiąże się z ryzykiem nawrotu białaczki, dlatego sugeruje się, aby kobiety planujące ciążę leczono TKI do osiągnięcia co najmniej DMR przez minimum kolejne 2 lata. (HM2)

(ae) W przedstawionej przez J. Austin pracy doktorskiej [18] wskazuje ona na trudności w różnicowaniu zaburzeń dysocjacyjnych, w których objawy mogą przypominać te występujące w schizofrenii oraz innych psychozach. (PSYCH4)

¹⁰ Zob. też przykład z punktu (2e) powyżej.

¹¹ Zob. też przykład z punktu (6b) powyżej.

¹² W tej pracy narracja występuje w 3 os. liczby pojedynczej.

Aktualnie podstawową grupą lekową zalecaną w leczeniu RLS są leki dopaminergiczne [...]. Niestety, używane w długoterminowym leczeniu RLS leki dopaminergiczne w ciągu średnio 2,7 +/- 2,4-letniej farmakoterapii [9] powodują znaczące w procesie terapeutycznym zjawisko augmentacji. [...] (PP5)

(af) Ceruminous adenocarcinoma to rzadko występujący nowotwór złośliwy, rozwijający się z gruczołów woskowinowych obecnych w przewodzie słuchowym zewnętrznym [13]. Nie daje charakterystycznych objawów. (PPO1)

(af) Przypadek pani M. stanowił dla nas trudność diagnostyczną, Zaburzenia dysocjacyjne zaczynają się w dzieciństwie, często są mylnie diagnozowane i przez to nieodpowiednio leczone. (PSYCH4)

(ag) W swym obrazie klinicznym może się objawiać cechami ostrego zespołu wieńcowego (ACS, *acute coronary syndrome*) z ostrą niewydolnością krążenia. Rozpoznania tego dokonuje się u 1–2% pacjentów, u których pierwotnie rozpoznano ACS [1]. (CSN2)

(ag) W typowych rysunkach osób z rozpoznaniem depresji charakterystyczna są niepewna kreska, często przerywana, postaci pomniejszone [...], w tle mogą pojawiać się atrybuty przemijania [...]. (PPK4)

(ah) Badania obrazowe są konieczne przed leczeniem operacyjnym oraz użyteczne podczas diagnostyki. Tomografia komputerowa ukazuje rozmiar i lokalizację guza, cechy modelowania lub nacisku i destrukcji struktur sąsiednich, zwłaszcza kostnych. (PPO2)

(ah) Leczeniem pierwszego wyboru w schizofrenii katatonicznej jest stosowanie benzodiazepin: lorazepam w dawce 1–2 mg co 4–12 godzin [4]. (PSYCH4)

(ai) U opisanej pacjentki ustalono rozpoznanie CML w okresie transformacji blastycznej. W chwili rozpoznania obraz hematologiczny był nietypowy, z leukopenią, znaczną nadpłytkowością i zwiększonym odsetkiem blastów w szpiku. (HM2)

(ai) U niespełna 18-letniej pacjentki, z objawami kolejnego epizodu depresji w przebiegu CHAD, stwierdzono w trakcie analizy jednej z prac wskaźniki emocjonalne zaburzeń paranooidalnych o treści wielkościowej [...]. (PPK4)

Zgodnie z tymi opiniami w pracy przedstawiono przypadki leczenia dwóch osób – pacjentki z depresją i łuszczycowym zapaleniem stawów, u której pełniejszy niż w przypadku stosowania leku z grupy SSRI stopień poprawy, dotyczący zarówno objawów depresji, jak i objawów bólowych uzyskano w trakcie podawania duloksetyny [...]. (PSYCH2)

2. Podsumowanie

W niniejszym cyklu prac omówiono zagadnienie opisów przypadków medycznych z zakresu psychiatrii i psychologii na tle całego mikrogatunku – opisów przypadków w ogóle. W pierwszej części cyklu przedstawiono szerokie tło teoretyczne. Autorki zwróciły uwagę na czynnik narracyjny, który ma duże znaczenie w całym procesie

leczenia pacjenta (pełni funkcję terapeutyczną). Omówiono tu również budowę i zalecenia dotyczące tworzenia psychiatrycznych opisów przypadków na tle tych tradycyjnych, jak również podkreślono znaczenie i charakterystykę konceptualizacji (sformułowania) przypadku jako jednego z głównych elementów psychiatrycznego opisu przypadku. To właśnie ten pierwiastek narracyjny i konceptualizacja przypadku wyróżniają opisy z zakresu psychiatrii i psychologii od opisów z dziedzin kliniczno-chirurgicznych.

Konkludując rozważania teoretyczno-empiryczne zauważyć należy, iż opisy przypadków medycznych z psychiatrii i psychologii, podobne jak tradycyjne opisy z dziedzin kliniczno-diagnostycznych, noszą cechy mikrogatunku, jednakże ich struktura i wzorce prowadzenia wywodu różnią się w zależności od opisywanego zagadnienia. Oba typy tekstów składają się z *Wstępu*, *Opisu przypadku* (w psychiatrycznych opisach jest on często podzielony na podsekcje), *Omówienia (Dyskusji)* i *Wniosków*. Zakres podawanych informacji jest również podobny, jednakże sam opis pacjenta i skupienie się na nim są bardziej rozwinięte w psychiatrycznych opisach, niż tych tradycyjnych. Świadczyć o tym mogą słowa H. Nowell-Smith (1995), która stwierdza iż „medyczne przypadki są opowieściami nie o bólu i strachu ale o medycznej interwencji, a głównymi postaciami są lekarze, instrumenty i organy” (1995: 64; tłum. M. Murawska 2014: 87). Opisy psychiatryczne to właśnie te opowieści o bólu, strachu, silnych emocjach, bezsilności pacjenta, a interwencja medyczna stanowi tylko tło do rozważań. Główną postacią jest tu pacjent, a instrumenty i organy są tylko dodatkiem do budowania całościowego obrazu leczenia.

Bibliografia

- Murawska, M. (2014), *Spójność tekstu specjalistycznego a obraz pacjenta w medycznym opisie przypadku*, (w:) M. Kornacka (red.), *Studi@ Naukowe* 23. Spójność tekstu specjalistycznego. Warszawa, 80–89.
- Nowell-Smith, H. (1995), *Nineteenth-century Narrative Case Histories: An Inquiry into Stylistics and History*, (w:) „CBMH/BCHM” 12, 47–67.
- Nwogu, K. (1990), *Discourse Variation in Medical Texts: Schema, Theme and Cohesion on Professional and Journalistic Accounts*. Nottingham.
- Nwogu, K. (1991), *Structure of Science Popularizations: A Genre-analysis Approach to the Schema of Popularized Medical Texts*, (w:) „English for Specific Purposes” 10(2), 111–123.
- Nwogu, K. (1997), *The Medical Research Paper: Structure and Functions*, (w:) „English for Specific Purposes” 16(2), 119–138.
- Swales, J. (1990), *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge.
- Virué-Ortega, J./ R. Moreno-Rodriguez (2008), *Guidelines for Clinical Case Reports in Behavioural Clinical Psychology*, (w:) „International Journal of Clinical and Health Psychology” 8(3), 765–777.
- Zabielska, M./ M. Żelazowska (2016), *Spójność tekstu specjalistycznego a obraz pacjenta w medycznym opisie przypadku (kontynuacja badania)*, (w:) M. Górnicz/

M. Kornacka (red.), *Studi@ Naukowe* 34. Spójność tekstu specjalistycznego (2). Warszawa, 112–124.

Żelazowska-Sobczyk, M./ M. Zabielska (2018), *Tytuły w polskojęzycznych opisach przypadków medycznych: wstęp do badań*, (w:) „Applied Linguistics Papers” 25(2), 183–202.

Żelazowska-Sobczyk, M. (2019), *Polskie i angielski opisy przypadków medycznych w ujęciu kontrastywnym*. (Studi@ Naukowe 43). Warszawa.

Materiał źródłowy

Grupa 1

PP1 – Tylec, A. i in. (2018), *Trudności drugorzędowej profilaktyki raka szyjki macicy u kobiet leczonych z powodu schizofrenii paranoidalnej – opis przypadku*, (w:) „Psychiatria Polska” 52(2), 251–259.

PP2 – Antosik-Wójcińska, A./ M. Chojnacka/ Ł. Święicki (2017), *Objawy psychotyczne jako powikłanie przebiegu leczenia elektrowstrząsowego – opis przypadku*, (w:) „Psychiatria Polska” 51(1), 23–27.

PP3 – *Objawy neurologiczne i neuropsychologiczne w przewlekłej postaci choroby Whipple’a – opis przypadku*, (w:) „Psychiatria Polska” 51(5), 953–961.

PP4 – Paszyńska, E. i in. (2016), *Zmiany w jamie ustnej w przebiegu intensywnych wymiotów u pacjentki z zaburzeniem wegetatywnym występującym pod postacią somatyczną – opis przypadku*, (w:) „Psychiatria Polska” 50(3), 521–531.

PP5 – Narowska, D. i in. (2015), *Częste problemy w leczeniu zespołu niespokojnych nóg – opis przypadku i przegląd piśmiennictwa*, (w:) „Psychiatria Polska” 49(5), 921–930.

PPK1 – Mazur, A./ I. Chojnowska-Ćwiąkała (2016), *Zespół Aspergera u 19-letniej kobiety ze szczególnym uwzględnieniem okresu adolescencji – opis przypadku*, (w:) „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 16(1), 38–46.

PPK2 – Łucka, I. i in. (2014), *Zespół Aspergera u bliźniąt – dylematy diagnostyczne i terapeutyczne. Opis przypadku*, (w:) „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 14(1), 55–60.

PPK3 – Pawełczyk, A. i in. (2012), *Zjawiska autoskopiczne – przegląd badań i opis przypadku*, (w:) „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 12(3), 193–198.

PPK4 – Gmitrowicz, A./ M. Kozińska-Lipińska/ M. Grancow-Grabka (2012), *Diagnostyczna funkcja arteterapii na oddziale psychiatrycznym dla młodzieży – opis przypadku*, (w:) „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 12(3), 199–202.

PPK5 – Józefowicz, O. i in. (2011), *Obłąd we dwoje. Opis przypadku*, (w:) „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 11(3), 194–196.

PSYCH1 – Srebrny, K. (2018), *O nieudanej próbie zmagania z organizacją patologiczną*, (w:) „Psychiatria” 15(3), 165–172.

PSYCH2 – Murawiec, S. (2017), *Duloksetyna w leczeniu depresji z bólem fizycznym i psychicznym*, (w:) „Psychiatria” 14(3), 144–149.

PSYCH3 – Sokół-Szawłowska, M. (2015), *Opis przypadku 72-letniej pacjentki*

w kontekście etapów przebiegu choroby afektywnej dwubiegunowej oraz form polskiej opieki psychiatrycznej trwającej od prawie pół wieku, (w:) „Psychiatria” 12(3), 195–200.

PSYCH4 – Świerkosz, A. i in. (2015), *Zaburzenia dysocjacyjne czy psychotyczne? Stupor u 23-letniej pacjentki*, (w:) „Psychiatria” 12(3), 201–207.

PSYCH5 – Murawiec, S. (2016), *Pregabalina – opis przypadku w kontekście wiedzy na temat działania leku i praktyczne wskazówki stosowania*, (w:) „Psychiatria” 13(1), 17–24.

Grupa 2

CSN1 – Zamelska, U. i in. (2018), *Zator tętnicy środkowej siatkówki jako pierwsza manifestacja kliniczna w postaci powikłania zatorowo-zakrzepowego jednopłatkowej zastawki aortalnej – opis przypadku*, (w:) „Choroby Serca i Naczyń” 15(4), 245–250.

CSN2 – Młodzianowski, A.T. (2018), *Nawracająca kardiomiopatia takotsubo wywołana zaostrzeniem przewlekłym obturacyjnej choroby płuc i beta-mimetykami*, (w:) „Choroby Serca i Naczyń” 15(3), 177–180.

FC1 – Michalska, A. i in. (2018), *Nadciśnienie tętnicze w okresie laktacji – czy zawsze należy leczyć?*, (w:) „Folia Cardiologica” 13(2), 169–172.

FC2 – Kutek, B./ J. Kusa (2018), *Kardiomiopatia takotubo u dziecka – opis przypadku*, (w:) „Folia Cardiologica” 13(3), 264–268.

HM1 – Szypuła-Perkosz, I. i in. (2017), *Skuteczna chemioterapia indukująco-konsolidująca u 20-letniej chorej na ostrą białaczkę promielocytową niewyrażającą zgody na przetoczenia preparatów krwiopochodnych z powodu przekonań religijnych*, (w:) „Hematologia” 8(2), 152–158.

HM2 – Gołos, A. i in. (2017), *Współistnienie dyskrazji komórek plazmatycznych ze społu mielodysplastycznego – opisy przypadków i przegląd piśmiennictwa*, (w:) „Hematologia” 8(2), 144–151.

NA1 – Skarżyński, H./ K. Osińska/ P.H. Skarżyński (2018), *Leczenie niedosłuchu za pomocą implantu ślimakowego u pacjenta z zespołem MELAS*, (w:) „Nowa Audiofonologia” 7(4), 61–65.

NA2 – Dziendziel, B. i in. (2018), *Trudności i wyzwania w leczeniu niedosłuchu u dziecka z zespołem Kostmanna – opis przypadku*, (w:) „Nowa Audiofonologia” 7(3), 73–78.

PPO1 – Kłodawska, A./ K. Amernik/ E. Jaworowska (2018), *Rzadki nowotwór przewodu słuchowego wywodzący się z gruczołów woskowinowych – opis przypadku*, (w:) „Polski Przegląd Otorynolaryngologiczny” 7(3), 32–36.


PPO2 – Sroka, P./ S. Okła (2018), *Olbrzymi gruczolak wielopostaciowy nosa i zatok przynosowych*, (w:) „Polski Przegląd Otorynolaryngologiczny” 7(3), 26–31.

***Tęsknię po tobie* – o transferowych błędach rzędu czasowników w polszczyźnie studentów z Ukrainy**

***I long after you* - on transfer errors in case government of verbs in Polish among students from Ukraine**

Dominika IZDEBSKA-DŁUGOSZ

Uniwersytet Jagielloński/ Jagiellonian University

E-mail: domza@interia.pl, 

Abstract: The article presents grammatical errors in case government of Polish verbs made by Ukrainian-speaking students learning Polish as a foreign language. As syntax errors among this group of learners are mainly transfer errors, whereas rection errors are predominantly interference errors, the focus of this article is the errors in objects, which occurred due to the primary language system of the students. A vast variety of the excerpted errors indicates that word combinations are eagerly and easily copied by the students. Therefore, this question requires work on the analysis of similarities and differences in objects in Polish and Ukrainian (Russian), doing didactic translations and analytical work on one's own errors and their source.

Keywords: linguistic errors, rection of verbs, Polish as a foreign language, Ukrainian-speaking students, interference

Wstęp

Mickiewiczowskie, właściwe dawnej polszczyźnie *tęsknię po tobie* skierowane w inwokacji Pana Tadeusza do ojczyzny poety, we współczesnym języku polskim jest przykładem składniowego błędu rzędu czasownika. To niepoprawna realizacja dopełnienia przyimkowego – tęsknimy nie po czymś/kimś, a za czymś/kimś. Błąd ten pochodzi z autorskiego korpusu błędów gramatycznych w polszczyźnie pisanej studentów z pierwszym językiem ukraińskim – bilingwalnych w zakresie języka rosyjskiego. Błędne w języku polskim dopełnienie realizuje schemat rzędu tego czasownika właściwy językowi ukraińskiemu (pol. tęsknić za+N. – ukr. сумувати по+Ms., także за+N.). Zatem, jest przykładem na błąd wynikający z działania interferencji językowej. Transfer negatywny (interferencja) występuje, gdy wpływ uprzednich umiejętności na opanowywane jest negatywny, czyli utrudnia akwizycję języka obcego i powoduje powstawanie błędów językowych. Negatywny wpływ L1 (języka pierwszego i innych znanych języków obcych) na L2 (język docelowy) to zjawisko interferencji międzyjęzykowej, z którą mamy do czynienia w omawianym przykładzie (H. Komorowska 1975: 91).

Celem niniejszego tekstu jest przegląd wyekscerpowanych błędów w rzadzie polskich czasowników – tych błędów, za których powstanie odpowiedzialne jest zjawisko interferencji międzyjęzykowej. Warto przyrzeć się, jakie czasowniki (o odmienym od ukraińskiego i rosyjskiego rzadzie gramatycznym) powodują trudności u uczących się języka polskiego Ukraińców. Trzeba także zaznaczyć, że omawiane błędy te nie są właściwe jedynie osobom z pierwszym językiem ukraińskim, ale występują u użytkowników wszystkich języków wschodniosłowiańskich, tym bardziej, iż zarówno w przypadku Ukraińców, jak i Białorusinów część błędów wynika także z interferencji języka rosyjskiego.

1. Metodologia badań lapsologicznych

W analizie błędów gramatycznych w języku polskim jako obcym osób ukraińskojęzycznych wykorzystano klasyczną dziś metodologię badań nad błędem językowym w języku obcym powstałą w okresie rozwoju badań lapsologicznych (ang. *Error Analysis*), czyli w końcu lat 60. ubiegłego wieku, kiedy glottodydaktycy rozczarowali się możliwościami prognostycznymi analiz kontrastywnych. Punkt ciężkości z analiz kontrastów występujących w dwóch systemach językowych przesunięto na badania samych błędów w językach obcych oraz ich zbiorów (np. w teorii interjęzyka: S.P. Corder 1983; L. Selinker 1973). Punktem zwrotnym był artykuł S.P. Cordera z 1967, w którym zaakcentował on wagę błędów językowych, a także podkreślił znaczenie badań nad zjawiskiem błędu językowego, stwierdzając, iż analizy te są częścią studiów nad procesem uczenia się i jako takie dają one wgląd w rozwój tego procesu. Stwierdził dobitnie, iż „analiza błędów może okazać się jednym z najważniejszych działań w psycholingwistycznych badaniach nad uczeniem się” (S.P. Corder 1983: 119). Przedstawił jednocześnie metodologiczne podstawy badania błędów obcokrajowców i wyróżnił pięć następujących etapów badawczych: rozpoznanie błędu, opis błędu, objaśnianie błędu, określenie częstotliwości pojawiania się błędu, określenie metod zapobiegania pojawianiu się błędu. Taką też metodologię – aktualną w lapsologii do dziś – zastosowano w badaniach, których niewielki wycinek zawiera niniejszy tekst.

2. Błędy transferu negatywnego w polszczyźnie osób ukraińskojęzycznych i ich liczebność

Transfer negatywny działa szczególnie silnie w przypadku kontaktu języków podobnych. Nie jest bowiem tak, jak twierdzono w okresie rozwoju analizy kontrastywnej, że liczba błędów jest wprost proporcjonalna do liczby kontrastów między systemami językowymi (T. Krzeszowski 1979: 587–588), a wręcz przeciwnie. Im bardziej języki są podobne, im więcej wykazują zbieżności, im mocniejsze wykazują pokrewieństwo, tym silniej działa na ich styku transfer językowy. Nie powinno więc dziwić, iż większość błędów w polszczyźnie studentów ukraińskojęzycznych powodowana jest interferencją języka ukraińskiego i rosyjskiego. To powszechne spostrzeżenie glottodydaktyków i lektorów praktyków znalazło potwierdzenie także w badaniach lapsologicznych, których część omawia się w niniejszym tekście. W badaniach z 824 prac

pisemnych wykscerpowano 5958 błędów gramatycznych¹, w tym: 4042 błędy fleksyjne i 1916 błędów składniowych. Ustalono, iż minimum 67,5% błędów fleksyjnych i 77% błędów składniowych ma podłoże interferencyjne, co daje średnią **72%** dla całego korpusu. Zatem ponad 2/3 wszystkich błędów gramatycznych popełnianych przez studentów z Ukrainy wynika z wpływu ich L1. Jeszcze silniej działanie interferencji zaznacza się w konkretnym typie błędów, jakim są składniowe błędy rzędu czasowników. Błędy składniowe wynikają częściej z transferu aniżeli fleksyjne. Dzieje się tak dlatego, iż rzadziej przenoszeniu ulegają poszczególne elementy (np. końcówki fleksyjne), częściej zaś konstrukcje, połączenia wyrazów, schematy (sposób łączenia elementów w całości wyższego rzędu).

Wykscerpowano 358 błędów w rządzie czasowników, z czego minimum 282 ma źródło interferencyjne z języka ukraińskiego i/lub rosyjskiego. Zatem aż **79%** błędów w rekcji polskich czasowników wynika z działania transferu negatywnego. Te właśnie błędy omawia się w niniejszym artykule². Biorąc pod uwagę, iż to właśnie błędy transferowe są najtrudniejsze do wyrugowania, szczególnie zaś interferencyjne błędy składniowe, na błędy w rekcji polskich czasowników lektorzy muszą zwracać szczególną uwagę.

3. Przegląd błędów w rządzie polskich czasowników

Czasowniki są tymi częściami mowy, które najczęściej determinują przypadek podrzędnika (A. Krawczuk 2011: 227), stąd wśród błędów w rekcji różnych części mowy błędów w rządzie czasowników jest najwięcej. Błędy te zostaną przedstawione w podpunktach.

3.1. Błędna rekcja dopełnienia bliższego

Dopełnienie bliższe w języku polskim występuje najczęściej w B. po czasownikach czynnych przechodnich, np. *Czytam książkę* (rzadziej w N. po orzeczeniach oznaczających rządzenie, kierowanie, np. *Administrator zarządza majątkiem* – P. Bąk 1999: 419). Studenci z prymarnym językiem ukraińskim często popełniają błąd dopełniaczowej rekcji dopełnienia bliższego w języku polskim, np. **Mam zeszyta*. Błąd ten ma podwójne podłoże interferencyjne. Po pierwsze, dopełnienie bliższe w języku ukraińskim może występować zarówno w B., jak i w D., np. pol. *Oni śpiewali pieśni* – ukr. *Вони співали пісні* (B.) / *Вони співали пісень* (D.). Obie formy różnią się jednak nieco znaczeniem (I. Kononenko 2012: 631). Po drugie, w związku z tym, iż synkretyzm rodzajowy rzeczowników w B. i D. jest w języku ukraińskim szerszy niż w polskim, bo zamiast – jak w polszczyźnie – rzeczowników męskoosobowych obejmuje rzeczowniki żywotne wszystkich rodzajów, tworzone są na wzór L1 zdania typu: **Widzę psów*, **Spotykam dziewczyn*.

Kolejnym zjawiskiem, które może dodatkowo wzmacniać siłę transferu negatywnego zewnętrznego jest ekspansja form D. w miejsce B. we współczesnym języku

¹ Z błędów gramatycznych wyłączono – za A. Markowskim – błędy słowotwórcze (A. Markowski 2008: 56–59).

² W niniejszym tekście przedstawiono jedynie przykłady błędów danego typu.

polskim. W polszczyźnie potocznej szerzą się niepoprawne formy z dopełniaczowym dopełnieniem³: **leczyć zęba*, **prowadzić bloga*, **jeść loda*, **wykorzystywać mema*, **kupować torta*. Poniżej wypisano wyekscerpowane błędy⁴:

**Nie widziałem żadnego filmu* (EB1); **Też widzę wielkiego plusa* (EB2); **pooglądać ciekawego filmu* (EB1); **Włącz telewizora* (EB1); **Wziąłem klucza* (EB1); **Mam takiego ideała* (EB1); **Mam autobusa* (EB1); **Mam zeszyta, długopisa, tableta* (TG); **Basia lubi spokój, [...] i po prostu domowego, rodzinnego ciepła* (PP); **zrobić manicura* (PP); **uzyskać grantu* (PP); **Dodala nowej informacji* (PP); **Poznajemy czegoś nowego* (EB1); **Kupiliśmy produktów* (EB1); **zowiedzieć takich ciekawych miejsc* (EB1); **Student powinien opisać tych badań* (PP); **spożywać witaminów* (PP).

3.2. Błędy w konstrukcjach zaprzeczonych

Najczęstsze błędy w konstrukcjach zaprzeczonych polegają na użyciu zaprzeczonego dopełnienia bliższego w B. zamiast w D. W języku polskim dopełnienie bliższe w B. po czasowniku zaprzeczonym obligatoryjnie⁵ przyjmuje formę dopełniaczową: *Lubię kwiaty – Nie lubię kwiatów*. Inaczej jest jednak w językach wschodniosłowiańskich. Błąd **Nie lubię sport* (TG) zam. *Nie lubię sportu* ma swe źródło w konstrukcji rodzimej: ukr. i ros. *Я не люблю спорт*. W ten sposób powstają błędy:

**Nie oświetlał ekran* (PP); **Nie męczy nasze oczy* (PP); **Nie będzie zajmował całą torbę lub szafę* (PP); **Miłość nie robi z nich parę* (PP); **nie wysuszyć skórę* (PP); **Nie napisałam to upoważnienie* (PP); **Nie mogę zrealizować to marzenie* (EB1); **Nie wziąć pod uwagę ten aspekt* (EB1); **Nie zdążam przeczytać cały tekst* (EB1); **Nie przegap szansę* (EB1); **Nie zapomnę te wakacje* (EB1); **Mój tata nie lubię telewizję* (EB1); **Nie przygotowywałem jedzenie* (EB2); **Nie wybierał ani studia ani kraj* (EB2).

Mniej jest błędów z dopełnieniem wyrażonym zaimkami, jak w zdaniach: pol. **Nie mogę to zacząć* zam. *Nie mogę tego zacząć* – ukr. *Я не можу почати це* (ros. *Я не могу начать это*): **Ciekawie, że nie chce próbować coś zmienić* (PP); **Nie musi jeszcze dodatkowo coś kupować* (PP); **Jeżeli nie wiem coś* (EB2); **Nie mogę to zacząć* (KP); **Ja to nie rozumiem* (PP); **Czemu nie zrobić to* (EB1); **Nie rozczarować ją* (EB1).

Błędy związane z zaprzeczeniem B. występują także w zdaniach podrzędnych, które łączą się z nadrzędnymi za pomocą zaimków. Powstające konstrukcje wynikają

³ Poprawny jest natomiast w polszczyźnie *genetivus partitivus*, występujący w dopełniaczowym dopełnieniu, oznaczającym, że mowa o części jakiejś większej całości, np. *Chcę wodę i Chcę wody* ('trochę wody').

⁴ Wszystkie błędy opatrzone symbolem pracy pisemnej, z której je wyekscerpowano. Oznaczają one: EB1 – esej na egzaminie na poziomie B1; EB2 – esej na egzaminie na poziomie B2; PP – prace pisemne pisane w trakcie zajęć wszelkiego rodzaju; TG – testy gramatyczne wykonywane w czasie zajęć; KP – prace z kreatywnego pisanie. Wyrazy i zdania błędne są w tekście poprzedzone gwiazdką.

⁵ Wyjątkiem są niektóre przypadki szyku zdaniowego, w którym przeczenie oddala się od dopełnienia oraz konstrukcje z czasownikami niewłaściwymi i bezokolicznikami, gdzie wariantywnie możliwe jest dopełnienie w B. i D. (A. Krawczuk 2011: 232–233).

także z interferencji: **Dzień, który nie zapomnę nigdy* (EB1) zam. *Dzień, którego nigdy nie zapomnę* – ukr. *День, який я ніколи не забуду*; ros. *День, который я никогда не забуду*; **Trzeba pamiętać o ładowaniu czytnika, co nie potrzebuje komputer* (PP); **To, co my codziennie nie mówimy* (PP); **Rodzinę, którą nie widziałam* (EB1); **Wybierają pracę, którą nie lubią* (EB1); **Jedliśmy takie potrawy, jakie do tej pory nawet nie mogłem wymyśleć* (EB1).

3.3. Błędny przypadek dopełnienia bezprzyimkowego

W tej grupie znalazły się błędy w dopełnieniu bezprzyimkowym, czyli takim, w którym czasownik rządzi rzeczownikiem, nie zaś wyrażeniem przyimkowym. Przedstawiono je w poniższej tabeli, wraz ze wskazaniem ich reakcji w języku polskim oraz ukraińskim.

Lp.	Wykscerpowane błędy	Poprawna wersja
1.	pol. szukać+D. – ukr. шукати+В. * <i>Poszukuję mieszkanie</i> (EB1); * <i>Szukam nową pracę</i> (EB1); * <i>Szukam kawalerkę</i> (EB1); * <i>szukając potrzebny materiał</i> (EB2); * <i>Szuka kobietę</i> (PP); * <i>Szukaliśmy kolorystykę</i> (PP); * <i>Od godziny szukam ten klucz</i> (x6TG); * <i>Szukałbym najbezpieczniej bezpieczne miejsce</i> (PP).	<i>Poszukuję mieszkania</i> ⁶ .
2.	pol. śluchać+D. – ukr. слухати+В. * <i>posłuchać muzykę</i> (EB2); * <i>śluchać muzykę</i> (EB2); * <i>Posłuchałbym muzykę</i> (PP).	<i>posłuchać muzyki</i>
3.	pol. zapominać+D. – ukr. забувати+В. * <i>Zapomniałeś komórkę</i> (EB1); * <i>Pan Wacław często zapomina okulary</i> (x11TG); * <i>Zapomnialiśmy jedzenie, lekarstwa</i> (PP).	<i>Zapomniałeś komórki.</i>
4.	pol. używać+D. – ukr. вживати+В. * <i>używać najlepsze funkcje</i> (PP).	<i>używać najlepszych funkcji</i>
5.	pol. próbować+D. – ukr. пробувати+В. * <i>Możecie spróbować masaż</i> (PP).	<i>Możecie spróbować masażu.</i>
6.	pol. towarzyszyć+C. – ukr. супроводжувати+В. * <i>On towarzyszy grupy wycieczkowe w podróżach</i> (PP).	<i>On towarzyszy grupom wycieczkowym [...].</i>
7.	pol. gratulować+C. – ukr. вітати+D. * <i>Chciałbym pogratulować pana</i> (EB1).	<i>Chciałbym panu pogratulować.</i>
8.	pol. faworyzować+В. – ukr. давати перевагу+C. <i>Wasz wybór musi zależeć od tego, któremu odpoczynkowi faworyzujecie</i> (PP).	<i>Wasz wybór musi zależeć od tego, który wypoczynek faworyzujecie.</i>
9.	pol. uprawiać+В. – ukr. займатися+N. * <i>uprawiać sportem</i> (EB1).	<i>uprawiać sport</i>
10.	pol. uczyć+D. – ukr. учити+C./навчати+D.	

⁶ Ze względu na objętość tekstu, w tej rubryce podaje się tylko jeden przykład redakcji błędnego wyrażenia (pierwszy błąd).

	<i>*Uczą niepotrzebnym rzeczam (EB1).</i>	<i>Uczą niepotrzebnych rzeczy.</i>
11.	pol. uczyć się+D. – ukr. учитися (вчитися)+D. / учити (вчити)+B./ навчатися+С. <i>*Będę uczyć polski (PP); *Ona specjalnie uczy to (PP); *Uczysz coś? (EB1); *żeby uczyć obcy język (EB2); *Trzeba uczyć te przedmioty (PP).</i>	<i>Będę uczyć się polskiego.</i>
12.	pol. posmakować+D. – ukr. покуштувати+В./D <i>*posmakować smaczną kuchnię (EB1).</i>	<i>posmakować smacznej kuchni</i>
13.	pol. razić+B. – ukr. бити+С. <i>*Słońce raziło nam w oczy (EB1).</i>	<i>Słońce raziło nas w oczy.</i>

Tab. 1. Błędy rzędu w dopełnieniu bezprzyimkowym

W powyższym zestawieniu szczególnie ważne są czasowniki *szukać, słuchać, zapominać, używać, próbować*, które są niejako podwójnie kłopotliwe dla ukraińskojęzycznych studentów: raz z racji tego, że przypisywany jest im biernikowy rząd (gdyż taki ma większość polskich czasowników), po drugie – mechanizm ten jest wzmacniany przez biernikowy rząd ukraińskich odpowiedników tych czasowników.

Problemy sprawia Ukraińcom także rekcja czasownika *uczyć/uczyć się* ze względu na istnienie potrójnego rzędu w języku ukraińskim: biernikowego, dopełniaczowego i narzędnikowego (bez zmiany znaczenia). W języku polskim czasownik ten rządzi dopełnieniem w D.

3.4. Błędne dopełnienie przyimkowe

Błędy w dopełnieniu przyimkowym podzielono na dwie grupy. Pierwsza zawiera błędy w przypadku rzeczownika (i wyrazów towarzyszących) po prawidłowym przyimku np. **zadbać o ubezpieczeniu* zam. *zadbać o ubezpieczeniu* (zadbać+o+B.). W drugiej znalazły się przykłady użycia błędnego całego wyrażenia przyimkowego – zastosowano zarówno nieprawidłowy przyimek, jak i przypadek rzeczownika, np. **Tęsknię po tobie* zam. *Tęsknię za tobą* (tęsknić+za+N). Poniższa tabela zawiera błędy z grupy pierwszej.

Lp.	Wykscerpowane błędy zastosowana błędna rekcja	Prawidłowa wersja właściwa rekcja
1.	<i>*martwić się o nim (PP); *Masz możliwość nie martwić się o przyszłości (EB2); *Martwić się o niej (PP); *Nie martw się o ludziach (KP).</i> martwić się+o+Ms.	<i>martwić się o niego</i> martwić się+o+B.
2.	<i>*Zapyta mnie o podróży (EB1); *Zapytałabym o ich mieszkaniach (PP); *Pytali o zabiegach wykonywanych metodą tradycyjną (x8TG); *zapytać o swoim mieszkaniu (EB1).</i> pytać+o+Ms.	<i>Zapyta mnie o podróż.</i> pytać+o+B.
3.	<i>*Lubię dbać o formie (PP); *zadbać o ubezpieczeniu (PP); *Każda kobieta będzie dbać o swoim zdrowiu i o swoim pięknie (PP); *Ona dbaje o moim zdrowiu</i>	<i>Lubię dbać o formę.</i>

	(EB1); * <i>Lepiej dba o studentach</i> (PP); * <i>Polska dba o swoich studentach</i> (EB2).	
	dbać+o+Ms.	dbać+o+B.
4.	* <i>Troszczy się o swoich interesach</i> (EB1).	<i>Troszczy się o swoje interesy.</i>
	troszczyć się+o+Ms.	troszczyć się+o+B.
5.	* <i>Proszę o kontakcie mailowym</i> (EB1); * <i>Kiedy go o tym nie proszę</i> (EB1); * <i>Poprosi go o pomocy</i> (EB2).	<i>Proszę o kontakt mailowy.</i>
	prosić+o+Ms.	prosić+o+B.
6.	* <i>Kiedy chodziło o demokracji</i> (EB1); * <i>Jeśli chodzi o studiach</i> (EB2); * <i>Jeśli chodzi o Illustrowane</i> (PP); * <i>O czym chodzi</i> (PP).	<i>kiedy chodzi o demokrację</i>
	chodzi+o+Ms.	chodzi+o+B.
7.	* <i>być zaangażowanym w różnych projektach</i> (EB1).	<i>być zaangażowanym w różne projekty</i>
	być zaangażowanym (angażować się)+w+Ms.	być zaangażowanym (angażować się)+w+B.
8.	* <i>Lubię grać z nim w różnych, ciekawych sportów</i> (EB2).	<i>Lubię z nim grać w różne, ciekawe gry sportowe.</i>
	grać+w+Ms.	grać+w+B.
9.	* <i>Zakocha się w mojego chłopaka</i> (EB1); * <i>Coraz bardziej byłem w niego zakochana</i> (T1).	<i>Zakocha się w moim chłopaku.</i>
	zakochać się+w+D.	zakochać się+w+Ms.
10.	* <i>a nie opierać się na własne słowa</i> (PP).	<i>*a nie opierać się na własnych słowach.</i>
	opierać się+na+B.	opierać się+na+Ms.
11.	* <i>Czekam na twojego lista</i> (EB1).	<i>Czekam na twój list.</i>
	czekać+na+D.	czekać+na+B.
12.	* <i>Człowiek, na którego zawsze mogę polegać</i> (EB2).	<i>Człowiek, na którym zawsze mogę polegać.</i>
	polegać+na+D.	polegać+na+Ms.
13.	* <i>Zawiodłem się na Marka Nowaka</i> (x5TG)/ * <i>Zawiodłem się na Markowi Nowakowi</i> (TG).	<i>Zawiodłem się na Marku Nowaku.</i>
	zawieść się+na+D./C.	zawieść się+na+Ms.

Tab.2. Błędny przypadek w dopełnieniu przyimkowym

Błędy 1–8 z powyższej tabeli pokazują wyraźnie, iż część błędów w rekcji dopełnienia przyimkowego może mieć charakter transferu wewnętrznego (hipergeneralizacja), czyli kierowania się przez studentów rzędem przyimków polskich⁷ (w wyrażeniach przyimkowych o funkcji okolicznika). Studenci zapoznają się z głównymi przyimkami w czasie omawiania zagadnień fleksyjnych i wówczas zapamiętują, iż przyimek z łączy się z N., zaś przyimki o, w łączą się z Ms. Hipergeneralizację wzmacnia

⁷ W języku ukraińskim większość czasowników z przykładów 1–7 ma identyczny rząd: pol. *martwić się o matkę* – ukr. *турбуватися про маму*; pol. *troszczyć się o matkę* (*dbać o matkę*) – ukr. *ніклуватися про маму*, a odpowiednikiem polskiego o w tych wyrażeniach jest ukraiński przyimek *про*.

także transfer z języka rosyjskiego, w którym występują dopełnienia miejscownikowe: *беспокоиться о маме, заботиться о маме, спросить о экзамене*, etc.

Kolejny problem występuje w wyrażeniach przyimkowych z przyimkiem *na* (punkty 10–13), który w języku polskim może się łączyć z rzeczownikiem zarówno w B., jak i w Ms. Pojawia się tutaj wahanie co do przypadku, wzmacniane często interferencją, np. pol. polegać na+Ms. – ukr. покладатися+на+B.

Oczywiście, warto także w niektórych przypadkach wziąć pod uwagę odmienną od ukraińskiej rekcję rosyjską, która również ma wpływ na powstawanie błędów, tj. **Czekam na twojego lista* (por. ukr. чекати+на+B – ros. ждать+D.). W punkcie 9. natomiast mamy do czynienia z typowym błędem transferu z języka ukraińskiego (pol. zakochać się+w+Ms. – ukr. закохатися+v+D.).

W drugiej grupie umieszczono błędy wyrażenia przyimkowego w dopełnieniu przyimkowym. Zebrano je w poniższej tabeli.

Lp.	Wykscerpowane błędy zastosowana błędna rekcja	Prawidłowa wersja właściwa rekcja
1.	<i>*Pytała mnie ob angielskim</i> (PP). pytać+ob+Ms.	<i>Pytała mnie o angielski.</i> pytać+o+B.
2.	<i>*Tęsknię po tobie</i> (x2EB1); <i>*Moja rodzina jest daleko, czasami o tym bardzo tęsknię</i> (EB2). tęsknić+po+Ms. / tęsknić+o+Ms.	<i>Tęsknię za tobą.</i> tęsknić+za+N.
3.	<i>*Trzeba orientować się na finansowy stan</i> (PP). orientować się+na+B.	<i>Trzeba orientować się w stanie finansowym.</i> orientować się+w+Ms.
4.	<i>*chronieniu skóry od promienia UV</i> (PP). chronić+od+D.	<i>chronieniu skóry przed promieniami UV</i> chronić+przed+Ms.
5.	<i>*uratować od złego końca</i> (EB2). uratować+od+D.	<i>uratować przed złym końcem</i> uratować+przed+N.
6.	<i>*zostawić coś od tego</i> (PP). zostawić+B.+od+D.	<i>zostawić coś po tym/z tego</i> zostawić+B.+po+Ms./z+D.
7.	<i>*Odpoczęli z ciężkiej drogi</i> (EB1). odpocząć+z+D.	<i>Odpoczęli po ciężkiej drodze.</i> odpocząć+po+Ms.
8.	<i>*Pro jaki ja opowiadała</i> (EB1); <i>*Nie mówi o ciebie</i> (PP); <i>*Mówił o ciebie</i> (EB1); <i>*Zawsze gotuję z taką miłością, myśląc o ciebie</i> (PP); <i>*Znać o ciebie wszystko</i> (EB1); <i>*Myślę o ciebie</i> (PP); opowiadać+pro+B/ mówić+o+B.	<i>O jakim opowiadałam; Nie mówi o tobie.</i> opowiadać+o+Ms./mówić+o+Ms.

Tab.3. Błędne wyrażenie przyimkowe w dopełnieniu przyimkowym

Powyższe błędy powstały, gdyż zamiast polskich zastosowano schematy rodzime. Konstrukcji ukraińskich użyto w punktach: 1. питати об+Ms., D., в+D., про+B., поточніше: за+B.; 2. сумувати по+Ms., за+N., без+D.; 3. орієнтуватися на+B., С.; 4. захищати від+D.; 5. зберігати+від+D.; 8. розповідати+про+B., говорити+про+B.

W przykładzie 6. mamy do czynienia raczej z transferem z języka rosyjskiego. Rekacja ukraińska jest identyczna z polską: залишити+В.+після+D., jednak podane zdanie przetłumaczymy zarówno po rosyjsku, jak i po ukraińsku podobnie: ros. *оставить что-то от того*; ukr. *залишити щось від того*. Podobnie jest z błędem z punktu 7.: prawidłowa rekacja ukraińska jest tożsama z polską: відпочивати+після+D., a wyrażenie ukraińskie *відпочити з допогу* jest przykładem rusycyzmu składniowego: *отдохнуть с допогу*. Przykłady te pokazują, że w przypadku języka ukraińskiego dane słownikowe różnią się istotnie od uzusu, który bardzo często kształtowany jest przez wielorakie wpływy języka rosyjskiego. Zatem ścisłe określenie, który z tych dwóch języków wschodniosłowiańskich jest faktycznym źródłem transferu obserwowanego w polszczyźnie studentów z Ukrainy nie tylko mija się z celem, ale jest praktycznie niemożliwe.

3.4. Dopelnienie bezprzyimkowe zamiast przyimkowego

W kolejnej grupie znalazły się błędy, w których polskie dopełnienie przyimkowe zastąpiono błędnym dopełnieniem bezprzyimkowym. Błędy zebrano w poniższej tabeli.

Lp.	Wykscerpowane błędy	Prawidłowa wersja
	zastosowana błędna rekacja	właściwa rekacja
1.	* <i>Jeszcze ci napiszę</i> (EB1) ⁸ ; * <i>napisać ci parę słów</i> (EB1); * <i>Piszę tobie list</i> (EB1); * <i>Długo cię nie pisałam</i> (EB1); * <i>Nie pisałam ci już cały rok</i> (EB1); * <i>Piszę cię z Ukrainy</i> (EB1).	<i>Jeszcze do ciebie napiszę.</i>
	pisać+C.	pisać+do+D.
2.	* <i>Jednego dnia bohaterowi przychodzi wiadomość</i> (PP).	<i>Jednego dnia do bohatera przychodzi wiadomość.</i>
	przychodzić+C.	przychodzić+do+D.
3.	* <i>Zadzwonili mi z pracy</i> (EB1); * <i>Jej zadzwonisz</i> (EB1); * <i>Zadzwoń ci za tydzień</i> (EB1).	<i>Zadzwonili do mnie z pracy.</i>
	dzwonić+C.	dzwonić+do+D.
4.	* <i>Czekam twojej odpowiedzi</i> (EB1); * <i>Czekam od ciebie lista</i> (EB1); * <i>Nas czekali</i> (EB1); * <i>Pies czekał go przez 10 lat na tym samym miejscu</i> (PP); * <i>Czekam autobusa</i> (PP); * <i>Czekam go</i> (EB1); * <i>Czekam twój list</i> (EB1).	<i>Czekam na twoją odpowiedź.</i>
	czekać+D. / czekać+B.	czekać+na+B.
5.	* <i>Kosmetolog nie korzysta się żadnymi narzędziami</i> (PP); * <i>On korzysta konstrukcjami dla stwarzania</i> (PP); * <i>Korzysta się popularnością</i> (EB2).	<i>Kosmetolog nie korzysta z żadnych narzędzi.</i>
	korzystać+N.	korzystać+z+D.

⁸ Wyrażenia tego typu (pisać+C., dzwonić+C.) są obecne w polskim uzusie.

6.	<i>*On był zadowolony spacerem (EB1); *Ludzie nie są zadowoleni życiem (EB1); *Nie byłam tym zadowolona (PP); *Jesteś zadowolony swoją pracą (EB1).</i>	<i>On był zadowolony ze spaceru.</i>
	być zadowolonym+N.	być zadowolonym+z+D.
7.	<i>*Czym bardzo się cieszę (EB2).</i>	<i>Z czego bardzo się cieszę.</i>
	cieszyć się+N.	cieszyć się+z+D.
8.	<i>*Mieszkanie ma być wyposażone lodówką, pralką (EB1).</i>	<i>Mieszkanie ma być wyposażone w lodówkę, pralkę.</i>
	być wyposażonym+N.	być wyposażonym / wyposażać+w+B.
9.	<i>*Nie każdy może to sobie pozwolić (EB1).</i>	<i>Nie każdy może sobie na to pozwolić.</i>
	pozwalać sobie+B.	pozwalać sobie+na+B.
10.	<i>Czy tego wystarczyłoby mnie? (EB1).</i>	<i>Czy wystarczyłoby tego dla mnie?</i>
	wystarczać+D.+C.	wystarczać+D.+dla+D.
11.	<i>*bo ten człowiek tobie po prostu jest znajomym (EB1).</i>	<i>bo ten człowiek jest dla ciebie po prostu znajomym</i>
	być kimś/jakimś+C.	być kimś/jakimś+dla+D.

Tab.4. Dopełnienie bezprzymikowe zamiast przymikowego

Użyto następujących ukraińskich konstrukcji w zdaniach oznaczonych w tabeli numerami: 1. писати+C.; 2. (повідомлення) приходить+C.; 3. дзвонити+C., до+D.; 4. чекати+D., В., на+B.; 5. користуватися+N., з+D.; 6. Я задоволений роботою (задоволений+N.); 7. радіти+C. (w innych kontekstach także: за+B., з+D.); 8. обідавати+N.; 9. дозволяти собі+B.; 10. вистачати+D.+C.; 11. бути кимось+C.

3.5. Dopełnienie przymikowe zamiast bezprzymikowego

Ostatnią grupę błędów w reakcji dopełnienia stanowią te przykłady, w których studenci użyli dopełnienia składającego się z wyrażenia przymikowego przy tych czasownikach polskich, które rządzą dopełnieniem bezprzymikowym. Błędy zapisano w poniższej tabeli.

Lp.	Wyekscerpowane błędy	Prawidłowa wersja
	zastosowana błędna reakcja	właściwa reakcja
1.	<i>*Nie żałuję o tym (EB1); *Człowiek będzie żałował o trzech rzeczach (EB1); *Nie żałuję o swoim przyjeździe, chociaż i tęsknię (EB2).</i>	<i>Nie żałuję tego.</i>
	żałować+o+Ms.	żałować+D.
2.	<i>*zainteresowani w moim zatrudnieniu (EB1); *Byłam zainteresowana tym (EB2); *zainteresowani w tej pracy (EB1).</i>	<i>zainteresowani moim zatrudnieniem</i>
	być zainteresowanym+w+Ms.	być zainteresowanym+N.

3.	<i>*prosić u sąsiadów</i> (PP); <i>*U innej nie chciałam prosić</i> (PP).	<i>prosić sąsiadów</i>
	prosić+u+D.	prosić+D.
4.	<i>*Chciałbym u ciebie zapytać</i> (EB1); <i>*Spytam u niego</i> (PP).	<i>Chciałabym cię zapytać.</i>
	zapytać+u+D.	zapytać+B.
5.	<i>*jechać na metro</i> (EB1); <i>*wyjechać na samochodzie</i> (EB1); <i>*Latałam na samolocie</i> (EB1).	<i>jechać metrem</i>
	jechać, latać+na+Ms.	jechać, latać+N.
6.	<i>*dotykając do zwykłego papieru</i> (PP).	<i>dotykając zwykłego pa- pieru</i>
	dotykać+do+D.	dotykać+D.
	być zdziwionym/zdziwić się+od+D.	być zdziwionym/zdzi- wić się+N.
7.	<i>*Postęp powoduje do zwiększania liczby</i> (EB1).	<i>Postęp powoduje zwięks- zanie liczby.</i>
	powodować+do+D.	powodować+B.
8.	<i>*zachwycenie od tamtej atmosfery</i> (EB1).	<i>zachwycenie tamtą at- mosferą</i>
	zachwycić się+od+D.	zachwycić się+N.
9.	<i>*Odradzam od odwiedzin tego spektaklu</i> (PP).	<i>Odradzam oglądanie tego spektaklu.</i>
	odradzać+od+D.	odradzać+B.
10.	<i>*Nie odmówi w pomocy</i> (EB1).	<i>Nie odmówi pomocy.</i>
	odmawiać+w+Ms.	odmawiać+D.
11.	<i>*cisnąć na niej</i> (PP).	<i>cisnąć ją</i>
	cisnąć+na+D.	cisnąć+B.

Tab.5. Dopełnienie przyimkowe zamiast bezprzyimkowego

Za błędy transferowe z języka ukraińskiego można uznać dziewięć następujących przykładów, w których pojawiła się konstrukcja rodzima: 3. просити+в,у+D.; 4. питати+в,у+D.; 6. дотикатися, торкатися+до+D.; 7. призводить+до+D.; 8. насолоджуватися+від+D.; 9. відмовляти+від+D.; 10. відмовляти+у(в)+Ms.; 11. тиснути+на+B. Oczywiście, niekiedy rząd wymienionych wyżej czasowników ukraińskich jest podobny także w języku rosyjskim. Jako przykłady interferencji w zakresie rekcji czasowników z języka rosyjskiego można uznać te błędy, w których użycie błędnej konstrukcji nie ma uzasadnienia w języku ukraińskim, ma zaś w języku rosyjskim. Zaznaczono trzy takie błędy. W punkcie 1. rekcja ukraińska jest taka jak polska: шкодувати+за+N., жалкувати+за+N., по+C., про+B., rzadko występuje rząd: об+Ms., natomiast w języku rosyjskim mamy regularnie: сожалеть+о+Ms. W punkcie 2. rekcja ukraińska i polska są zbieżne: *зацікавлений* – ‘який зацікавився чим-небудь’ (+N.), natomiast w języku rosyjskim występuje wyrażenie przyimkowe: *заинтересованы в работе* (в+Ms.). W punkcie 5. występują przykłady zdań z czasownikami ruchu, w których rzeczowniki oznaczające środki transportu zarówno w języku polskim, jak i ukraińskim występują w N. w dopełnieniu bezprzyimkowym: *їхати машиною; літати літаком* (їхати, літати+N.). Ukraińskie wyrażenie *їхати*

на машині uznaje się raczej za rusycyzm, od ros. *ехать на машине*. W języku rosyjskim występuje rząd miejscownikowy po przyimku *на*: *летать на самолете*.

4. Wnioski

Jak wynika z powyższych zestawień, studenci ukraińskojęzyczni popełniają wiele różnorodnych błędów w rekcji polskich czasowników, a błędy te wynikają głównie z wpływu ich L1. W przeważającej części mają zatem charakter transferowy. Jako takie stanowią jeden z najtrudniejszych elementów w nauczaniu gramatyki polskiej tej grupy odbiorców. Gdy mowa nie o przenoszeniu pojedynczych elementów z rodzimego systemu językowego, a o kalkowaniu sposobu połączenia wyrazów, wówczas mamy do czynienia z problemem głęboko zakorzenionym. Konstrukcje i struktury tkwią bowiem głębiej w świadomości uczącego się aniżeli końcówki, pojedyncze morfemy. Wymagają zatem od lektora celowanej pracy i zrozumienia, iż ten zmienia niejako sposób myślenia uczniów. Praca nad rekcją polskich czasowników powinna się zaczynać na jak najwcześniejszym etapie w grupach studentów władających językami z grupy wschodniosłowiańskiej. Już na poziomie A1 warto przy wprowadzaniu przyimków rządzących poszczególnymi przypadkami, zwracać uwagę studentów na to, iż przyimek *o* nie zawsze łączy się z Ms. (*myślę o*), ale także z B. (*proszę o*). Od poziomu A2 powinna się rozpocząć wyłożona praca nad dopełnieniami, polegająca w dużej mierze na dokonywaniu tłumaczeń, analizie błędów gramatycznych, porównywaniu struktur rodzimych z polskimi. To w dużej mierze praca analityczna, która pozwala studentom uzyskać namysł nad formą gramatyczną poszczególnych elementów językowych, z których składają się ich komunikaty.

Bibliografia


- Bąk, P. (1999), *Gramatyka języka polskiego. Zarys popularny*. Warszawa.
- Corder, S.P. (1967), *The Significance of Learners' Errors*, (w:) „IRAL” 5, 161–170.
- Corder, S.P. (1983), *Analiza błędu językowego*, tłum. E. Skweres (w:) J.P. Allen/ S.P. Corder/ A. Davies (red.), J. Rusiecki (red. wydania polskiego), Kurs edynburski językoznawstwa stosowanego. T. II. Techniki w językoznawstwie stosowanym. Warszawa, 116–131.
- Komorowska, H. (1975), *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*. Warszawa.
- Kononenko, I. (2012), *Українська та польська мови: Контрастивне дослідження. Język ukraiński i polski: studium kontrastywne*. Warszawa.
- Krawczuk, A. (2011), *Leksykologia i kultura języka polskiego. T II. Kultura języka*. Kijów.
- Krzyszowski, T.P. (1979), *Interjęzyk i kontrastywna gramatyka generatywna*, (w:) F. Grucza (red.), *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*. Warszawa, 586–596.
- Markowski, A. (2008), *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*. Warszawa.
- Selinker, L. (1973), *Interlanguage*, (w:) „IRAL” X/3, 209–231.

Problemy przekładu podmiotów zaimkowych w aktach prawnych na język polski

Problems in translation of pronoun subjects in legal acts into Polish

Jan ILUK

Uniwersytet Śląski w Katowicach/ University of Silesia in Katowice

E-mail: jan.iluk@us.edu.pl, 

Łukasz ILUK

Wyższa Szkoła Finansów i Prawa w Bielsku-Białej/ Bielsko-Biała School of Finances and Law

E-mail: lukasz@iluk.katowice.pl, 

Abstract: In many languages principles in use of pronoun subjects are similar, however in legal texts there are more specific restrictions. They can impact on the chosen translation strategy. To analyse this problem three examples of translation of German constitution and Swiss constitution into Polish and another two examples of translation of the Polish constitution into German were used. The author paid special attention to the equivalence issues. At the end of the paper possibilities of adequate pronoun subjects translation were pondered.

Keywords: translation of constitution, law language, pronoun subjects in legal texts, translations problems

Wstęp

W wypowiedziach normatywnych podmiot może być wyrażany rzeczownikiem lub zaimkiem anaforycznym. Stylistyczne zasady ich stosowania w różnych językach są podobne, ale w przypadku tekstów prawnych występują wyraźne różnice interlingwalne. Dotyczą one zasad użycia podmiotów zaimkowych, ich szyku w zdaniu oraz frekwencji. Nie pozostają one bez wpływu na wybór strategii przekładu. Bez ich uwzględnienia dokonywane przekłady cechuje przypadkowość, arbitralność, niekonsekwencja w podejmowanych rozwiązaniach translacyjnych, stylistyczna niepoprawność w języku docelowego porządku prawnego oraz niedopuszczalne zmiany treści.

Do analizy podjętego problemu wykorzystano trzy przekłady niemieckiej Ustawy Zasadniczej¹ i Konstytucji Szwajcarii na język polski oraz dwóch tłumaczeń Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej² na język niemiecki. Celem analizy jest ukazanie specyfiki użycia podmiotów zaimkowych w tekstach prawnych, ustalenie występujących różnic interlingwalnych i ich wpływu na wybór formy rozwiązania translacyjnego. Na tym tle w końcowym rozdziale zostaną przedstawione propozycje przekładu uwzględniające uzus stylistyczno-tekstowy w ww. porządkach prawnych.

1. Funkcja i forma podmiotu w aktach prawnych

W tekstach prawnych podmiot określa adresata normy lub osobę (instytucję) przyjmującą czyjeś obowiązki. Rolę podmiotu może też pełnić nazwa czynności będąca przedmiotem regulacji (zob. A. Malinowski 2012: 99). Jedną z charakterystycznych cech składni aktów prawnych jest sposób wyrażania podmiotu. Z badań Mikołajczaka wynika, że 88,6% podmiotów gramatycznych w polskich ustawach ma formę rzeczownikową (zob. S. Mikołajczak 1994: 44). Jest on powtarzany nie tylko w ramach jednego artykułu, lecz nawet w bezpośrednio sąsiadujących zdaniach w obrębie tego samego punktu. Powtarzanie rzeczowników w bliskim sąsiedztwie w tekstach prawnych, niekoniecznie w funkcji podmiotu, może być odczytane jako odstępstwo od normy stylistycznej, ale jest konsekwencją stosowania § 10 Zasad techniki prawodawczej (ZTP)³. Zgodnie z treścią tego przepisu unika się synonimów, które – jak wiadomo – w tekstach prawnych mogłyby być przyczyną trudności interpretacyjnych. Por. art. 116 Konstytucji RP (KRP):

1. **Sejm** decyduje w imieniu Rzeczypospolitej Polskiej o stanie wojny i o zawarciu pokoju.
2. **Sejm** może podjąć uchwałę o stanie wojny jedynie w razie zbrojnej napaści na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej lub gdy z umów międzynarodowych wynika zobowiązanie do wspólnej obrony przeciwko agresji. Jeżeli **Sejm** nie może się zebrać na posiedzenie, o stanie wojny postanawia Prezydent Rzeczypospolitej⁴.

Analogiczne zasady obowiązują w ustawodawstwie niemieckim. Por. art 55 GG:

- (1) **Der Bundespräsident** darf weder der Regierung noch einer gesetzgebenden Körperschaft des Bundes oder eines Landes angehören.

¹ Ustawa Zasadnicza Republiki Federalnej Niemiec z dnia 23 maja 1949. Tłumaczenie Bogusław Banaszak i Agnieszka Malicka. Cyt. UZ/B&M; Ustawa Zasadnicza dla Republiki Federalnej Niemiec. Tekst bez komentarza. Tłumaczenie Aleksander-Marek Sadowski. Cyt. UZ/Sa; Ustawa Zasadnicza Republiki Federalnej Niemiec z 23 maja 1949 zmieniona w dniu 29 lipca 2009 r. Tłumaczenie z języka niemieckiego Ewa Schwierskott-Matheson. Cyt. UZ/Sch.

² Verfassung der Republik Polen vom 2. April 1997. Tłumaczenie Ewa Schwierskott. Cyt. VRP/Sch. Verfassung der Republik Polen vom 2. April 1997. Tłumaczenie Ewa Misior. Cyt. VRP/M.

³ § 10. ZTP: Do oznaczenie jednakowych pojęć używa się jednakowych określeń, a różnych pojęć nie oznacza się tymi samymi określeniami.

⁴ Wyłączenia w cytowanych przepisach mają ułatwić identyfikację omawianych członów.

- (2) **Der Bundespräsident** darf kein anderes besoldetes Amt, kein Gewerbe und keinen Beruf ausüben und weder der Leitung noch dem Aufsichtsrat eines auf Erwerb gerichteten Unternehmens angehören.

Inaczej jest w legislacji szwajcarskiej. W federacyjnych i kantonalnych zasadach techniki prawodawczej traktuje się artykuł wzgl. paragraf jako gramatyczną jedność. W jego ramach i tylko w jego ramach podmioty odnoszące się do wcześniej wyrażonego podmiotu rzeczownikowego muszą być wyrażone zaimkiem⁵. Jest to również motywowane wymogami dotyczącymi struktury artykułu. Zgodnie z nimi artykuł w przepisach szwajcarskich powinien składać się maksymalnie z trzech ustępów. Ustęp ma mieć formę jednego zdania, które ma wyrażać jedną normę. Zdanie ma mieć tzw. szyk prosty, czyli w kolejności podmiot – orzeczenie – dopełnienie (Gesetzgebungsleitfaden, 2007, Ziffer 8235 (888), s. 359 i Richtlinien Zürich, 2005, s. 55, pkt. 181)⁶.

Por. art. 70 Konstytucji Kantonu Zurych:

1. **Der Regierungsrat** leitet die kantonale Verwaltung und bestimmt im Rahmen des Gesetzes ihre Organisation.
2. **Er** sorgt dafür, dass die Verwaltung rechtmäßig, effizient, kooperativ, sparsam und bürgerfreundlich handelt.
3. **Er** beaufsichtigt die weiteren Träger öffentlicher Aufgaben, soweit nach Gesetz nicht der Kantonsrat zuständig ist.

Zgodnie z powyższym podmiot zaimkowy *er* w ustępie 2 i 3 jest z założenia referencjalnie tożsamy z podmiotem wyrażonym w ustępie pierwszym. Zaimki (anaforyczne) trzeciej osoby zastępują więc nazwy określające adresata normy i jednocześnie konstytuują relację strukturalną podmiot – podmiot. Ta sama reguła wyklucza użycie podmiotu zaimkowego poza obrębem jednego artykułu (paragrafu).

Analizując pod tym względem polskie i niemieckie teksty konstytucyjne, trzeba stwierdzić, że zasady te nie występują w technikach prac legislacyjnych tych krajów⁷. W niemieckiej ustawie zasadniczej można znaleźć tylko jeden przepis, w którym podmioty zaimkowe rozpoczynają kolejne ustępy. Jest to art. 60 GG:

- (1) **Der Bundespräsident** ernennt und entläßt die Bundesrichter, die Bundesbeamten, die Offiziere und Unteroffiziere, soweit gesetzlich nichts anderes bestimmt ist.
- (2) **Er** übt im Einzelfalle für den Bund das Begnadigungsrecht aus.
- (3) **Er** kann diese Befugnisse auf andere Behörden übertragen.

Generalnie zaimek osobowy jako równoważnik nazw określających podmiot stosuje się w zdaniach złożonych (zob. A. Malinowski 2012: 104). Zasadę tę stosuje się w legislacji wszystkich tu analizowanych systemów prawnych:

⁵ Por. Richtlinien der Rechtsetzung (vom 21. Dezember 2005) Regierungsrat des Kantons Zürich, s. 1336, punkt 248 i 249. „Jeder Paragraph bildet eine 'grammatikalische Einheit'; In ihm müssen und nur in ihm dürfen Relativpronomen verwendet werden, die auf vorgängig eingeführte Subjekte und Objekte Bezug nehmen. Oder umgekehrt: Grammatikalische Bezüge über die Paragraphen-Grenzen hinweg sind nicht zulässig“.

⁶ Patrz też M. Nussbaumer (2007: 34).

⁷ Por. Handbuch der Rechtsförmlichkeit. 3. Auflage, 2008. [Pobrano 14.06.2018].

- art. 64. ust. 3. KRP: **Własność** może być ograniczona tylko w drodze ustawy i tylko w zakresie, w jakim nie narusza **ona** istoty prawa własności.
- art. 19 (3) GG: **Die Grundrechte** gelten auch für inländische juristische Personen, soweit **sie** ihrem Wesen nach auf diese anwendbar sind.
- art. 28 ust. 3 VCH: **Streik und Aussperrung** sind zulässig, wenn **sie** Arbeitsbeziehungen betreffen und wenn keine Verpflichtungen entgegenstehen, den Arbeitsfrieden zu wahren oder Schlichtungsverhandlungen zu führen.

Ponadto w przepisach niemieckich i szwajcarskich podmioty zaimkowe stosuje się wyłącznie w obrębie tego samego ustępu, jeżeli odnoszą się do podmiotu bezpośredniego poprzedzającego zdania. Por.

- art. 40 (1) GG: **Der Bundestag** wählt seinen Präsidenten, dessen Stellvertreter und die Schriftführer. **Er** gibt sich eine Geschäftsordnung.
- art. 69 Konstytucji Kantonu Zurych: **Der Regierungsrat** handelt interkantonal und internationale Verträge aus. **Er** ist im Rahmen seiner Verordnungs-kompetenz allein für deren Abschluss zuständig.

W polskich aktach legislacyjnych taki szyk podmiotu zaimkowego nie występuje, ponieważ pierwsza i ostatnia pozycja w zdaniu wyrażającym normę prawną jest pozycją akcentowaną. Zgodnie z tym na początku lub końcu zdania umieszcza się te człony zdania, które uznaje się za najbardziej istotne i dlatego nie powinny być zajmowane przez wyrazy mało istotne lub semantycznie niesamodzielne (zob. H. Jadacka 1995: 158; A. Malinowski 2012: 115). Przekład syntagmatyczny z zachowaniem szyku podmiotu zaimkowego w zdaniu wyjściowym może nadać mu bowiem sens, którego nie ma w tekście wyjściowym⁸. Pozycją neutralną dla podmiotu zaimkowego w języku polskim jest miejsce za orzeczeniem, jak w art. 93. ust. 2 KRP:

Zarządzenia są wydawane tylko na podstawie ustawy. Nie mogą **one** stanowić podstawy decyzji wobec obywateli, osób prawnych oraz innych podmiotów.

2. Frekwencja podmiotów zaimkowych w aktach prawnych

Z własnych badań frekwencji podmiotów zaimkowych (on, ona, one) wynika, że w tekście polskiej konstytucji użyto ich łącznie 11 razy⁹. Jest to frekwencja minimalna. Dla porównania w Konstytucji Kantonu Zurych zaimek osoby trzeciej w funkcji podmiotu występuje 78 razy, w konstytucji szwajcarskiej 220 razy i niemieckiej 99 razy¹⁰. Natomiast obszerne analizy Mikołajczaka wykazały, że zdań z podmiotem zaimkowym w polskich ustawach jest zaledwie 2% (zob. S. Mikołajczak 1994: 44). Również Zieliński dostrzega dużą rezerwę redaktorów tekstów prawnych do stosowania anafory składniowej w tekstach prawnych (zob. M. Zieliński 1999: 56). Występuje

⁸ Na przykład zaimek *on* na pozycji akcentowanej implikowałby znaczenie „to właśnie ON, a nie kto inny”.

⁹ Inne zaimki rzeczowne, jak np. *każdy*, wykazują znacznie wyższą frekwencję w tekście polskiej konstytucji.

¹⁰ Relatywnie wysoka liczba podmiotów zaimkowych w niemieckiej ustawie zasadniczej jest konsekwencją wielozdaniowych akapitów. Podmioty w kolejnych zdaniach z tożsamą funkcją referencyjną mają z reguły formę zaimka osobowego trzeciej osoby, tak jak np. w cytowanym wyżej art. 40 GG.

ona jedynie w obrębie danego przepisu, niekoniecznie w zdaniach występujących bezpośrednio po sobie.

Niska frekwencja podmiotów zaimkowych jest zatem typową cechą polskich aktów prawnych. Preferencja podmiotów rzeczownikowych w polskim prawodawstwie jest motywowana zapewne tym, że każdą jednostkę tekstu prawnego cechuje duża niezależność treściowa, umożliwiająca jej samodzielne funkcjonowanie poza danym aktem prawnym. Konsekwencją takiej autonomii jest niezależność gramatyczna i znaczeniowa poszczególnych wypowiedzi aktu prawnego oraz restrykcje w stosowaniu w nich środków spójnościowych (zob. M. Zieliński 1999: 56)^{11,12}. Dzięki temu przepisy prawne można cytować pojedynczo i w oderwaniu od ich kontekstu. Z tego względu formułuje się je z reguły bez podmiotów zaimkowych.

3. Podmiot domyślny w polskich aktach prawnych

Specyficzną własnością składni polskiej jest możliwość występowania podmiotów domyślnych, czyli niewyrażonych wprost. W tekstach literackich ich frekwencja wynosi 30%, natomiast w tekstach ustaw zaledwie 0,5% (zob. S. Mikołajczak 1994: 44). W zdaniach niemieckich nie ma podmiotów domyślnych, ponieważ podmiot w strukturze powierzchniowej jest obligatoryjny (zob. G. Helbig/ J. Buscha 1984: 544). Natomiast w zdaniach złożonych współrzędnie łącznie możliwa jest redukcja podmiotu podobnie jak w języku polskim¹³. Por.:

- art. 110. ust. 2. KRP: **Marszałek Sejmu** przewodniczy obradom Sejmu, **strzeże** praw Sejmu oraz **reprezentuje** Sejm na zewnątrz.
- art. 7 ustęp 4 GG: (4) [...] **Private Schulen als Ersatz für öffentliche Schulen** bedürfen der Genehmigung des Staates und **unterstehen** den Landesgesetzen.

Elipsa podmiotu usuwa nadmiar powtórzeń w tekście i jest wyrazem spójności i ekonomii języka. Połączenie kilku zdań w jednym zdaniu złożonym wskazuje na szczególną łączność i kumulację wyszczególnionych w nich faktów. Mimo to podmiot domyślny w tekstach prawnych pojawia się sporadycznie i w zasadzie tylko w zdaniach złożonych (zob. M. Zeifert 2015: 102). Zgodnie z powyższym podmiot domyślny w polskim tekście konstytucji jest zjawiskiem raczej wyjątkowym, stosowanym najczęściej w zdaniach współrzędnie złożonych łącznie lub z enumeratywnie wymienianymi orzeczeniami, w których przecinek pełni funkcję spójnika (zob. Z. Saloni/ M. Świdziński 1998: 67) jak w art. 148. KRP:

Prezes Rady Ministrów:

- 1) **reprezentuje** Radę Ministrów,
- 2) **kieruje** pracami Rady Ministrów,

¹¹ Do gramatycznych środków spójnościowych zalicza się m.in. zaimki i podmiot domyślny.

¹² Repetycje tych samych składników leksykalnych w opinii K. Stępiaka (2018: 89) są zjawiskiem nagminnym w tekście Konstytucji RP i świadczą o pewnej nieporadności językowej ustawodawcy. W wielu przepisach nie spełniają bowiem wymogu komunikatywności tekstu prawnego, a ich stosowanie nie podkreśla doniosłości języka użytego w danym akcie.

¹³ Zgodnie z regułami gramatycznymi w polskich zdaniach współrzędnie złożonych nie oznacza się podmiotu w kolejnych zdaniach składowych. Skoro nie jest on wyrażony wprost, należy go traktować jako podmiot domyślny.

- 3) **wyda**je rozporządzenia,
- 4) **zapewnia** wykonywanie polityki Rady Ministrów i określa sposoby jej wykonywania,
- 5) **koordynuje i kontroluje** pracę członków Rady Ministrów,
- 6) **sprawuje** nadzór nad samorządem terytorialnym w granicach i formach określonych w Konstytucji i ustawach,
- 7) **jest** zwierzchnikiem służbowym pracowników administracji rządowej.

4. Systemowe różnice interlingwalne w zakresie formy i szyku podmiotu zaimkowego

Omówione różnice można ująć w następujący sposób:

- Obecność podmiotu w zdaniach niemieckojęzycznych jest z reguły obligatoryjna, w polskich zdaniach pojedynczych może wystąpić tzw. podmiot domyślny, czyli niewyrażony wprost.
- Polskie reguły składniowe ograniczają użycie podmiotu zaimkowego przed orzeczeniem. W języku niemieckim takich ograniczeń nie ma. Co więcej, szwajcarskie zasady techniki legislacyjnej zalecają wręcz jego użycie na początku zdania ze względu na większą jasność i czytelność normy prawnej.
- Szyk podmiotu w języku niemieckim jest ściśle określony, w języku polskim bardziej swobodny, chociaż niedowolny.
- Podmioty zaimkowe w polskich aktach prawnych wykazują minimalną frekwencję. Częstość ich użycia w aktach niemieckojęzycznych jest znacząco wyższa.
- Typowym szykiem w zdaniu normatywnym jest układ temat – remat, przy czym temat z reguły identyfikuje adresata normy wyrażonego w podmiocie (zob. A. Malinowski 2012: 195). Jeśli szyk zdania jest inny, to na pierwszym miejscu pojawia się ten człon, który jest „nośnikiem zasadniczego ustalenia w danym ustępie czy punkcie” (zob. S. Mikołajczak 1994: 47). Arbitralne przekształcenie szyku podmiotu w tekście docelowym zmienia zatem nie tylko konsekwentnie stosowany schemat konstrukcyjny w wyjściowym porządku prawnym, lecz także może zniekształcić odniesienia tematyczno-rematyczne w tekście docelowym. W takiej sytuacji modyfikacja szyku lub jego niedostosowanie do wymogów języka docelowego może naruszyć schemat odbioru zdania, zwłaszcza jeśli jest on utrwalony w danej kulturze prawnej.
- Miejscami o szczególnym znaczeniu strategicznym w języku polskim są pierwsza i ostatnia pozycja w zdaniu. Jest ona zarezerwowana dla informacji najważniejszych (zob. H. Jadacka 1995: 158). Modyfikacja szyku może więc powodować niezamierzoną zmianę elementu komunikacyjnie znaczącego.

Wskazane wyżej różnice systemowe wymagają więc szczególnej uwagi tłumacza i przemyślanego wyboru strategii przekładu.

5. Strategie przekładu podmiotów zaimkowych

W celu eksplikacji problemów translacyjnych posłużymy się przykładami zaczerpniętymi z opublikowanych przekładów tekstów konstytucji szwajcarskiej

(VCH), niemieckiej (GG) i polskiej (KRP). Dla przykładu artykuł 2 VCH:

1. **Die Schweizerische Eidgenossenschaft** schützt die Freiheit und die Rechte des Volkes und wahrt die Unabhängigkeit und die Sicherheit des Landes.
2. **Sie** fördert die gemeinsame Wohlfahrt, die nachhaltige Entwicklung, den inneren Zusammenhalt und die kulturelle Vielfalt des Landes.
3. **Sie** sorgt für eine möglichst große Chancengleichheit unter den Bürgerinnen und Bürgern.
4. **Sie** setzt sich ein für die dauerhafte Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen und für eine friedliche und gerechte internationale Ordnung.

składa się z czterech ustępów, przy czym w ustępie 1 podmiot został wyrażony wyrażeniem nominalnym, w kolejnych – godnie z zasadami szwajcarskiej legislacji – ma formę zaimka osobowego w mianowniku. W przekładzie tego artykułu na język polski podmioty zaimkowe zostały wyzerowane¹⁴. Identyfikację podmiotu domyślnego umożliwiają końcówki fleksyjne czasowników. Por.

1. VCH: **Konfederacja Szwajcarska chroni** wolności i prawa narodu oraz strzeże niezawisłości i bezpieczeństwa kraju.
2. **Wspiera** ogólny dobrobyt [...].
3. **Troszczy się** o jak największą równość [...].
4. **Angażuje się** na rzecz trwałego zachowania naturalnych warunków życia [...].

W przekładzie artykułu 64 VCH:

1. **Der Bund** fördert die wissenschaftliche Forschung und die Innovation.
2. **Er** kann die Förderung insbesondere davon abhängig machen, dass die Qualitätssicherung und die Koordination sichergestellt sind.
3. **Er** kann Forschungsstätten errichten, übernehmen oder betreiben.

zachowano podmiot zaimkowy, dostosowując jego szyk do reguł języka polskiego¹⁵.

1. **Federacja** popiera badania naukowe.
2. Może **ona** uzależnić swoje poparcie od zabezpieczenia koordynacji.
3. Może **ona** zakładać, przejmować i prowadzić palcówki badawcze.

Jak widać na podstawie przytoczonych przykładów, tłumacz w analogicznych sytuacjach zastosował dwie różne strategie przekładu.

W polskojęzycznej wersji niemieckiej ustawy zasadniczej problem przekładu podmiotów wyrażonych zaimkiem osobowym w trzeciej osobie rozwiązano za pomocą takiej zmiany szyku wyrazów, która umożliwia elipsę podmiotu¹⁶. Na przykład ww. art. 60 UZ/B&M ustęp 2 i 3 zmieniono szyk wyrazów w *indywidualnych przypadkach* i *powyższe uprawnienia*, przenosząc je przed orzeczenie. Ponadto w ustępie 2 wyzerowano podmiot zaimkowy, a w kolejnym zachowano go, mimo że odniesienia referencyjne są jednoznaczne.

Por. treść art. 60 GG ust. 2 i 3 z ich przekładami:

- (2) **Er** übt im Einzelfalle für den Bund das Begnadigungsrecht aus.
- (3) **Er** kann diese Befugnisse auf andere Behörden übertragen.

¹⁴ Por. Z. Czeszejko-Sochacki (2000), *Konstytucja szwajcarska*. Warszawa, s. 42.

¹⁵ Tamże, s. 64.

¹⁶ Por. Ustawa Zasadnicza Republiki Federalnej Niemiec w tłumaczeniu B. Banaszaka i A. Malickiej.

Przekład art. 60 UZ przez Banaszaka i Malicką:

- (1) **Prezydent Federalny** mianuje i odwołuje sędziów federalnych, urzędników federalnych, oficerów i podoficerów, jeżeli ustawa nie stanowi inaczej.
- (2) W indywidualnych przypadkach **stosuje** w imieniu Federacji prawo łaski.
- (3) Powyższe uprawnienia może **on** przekazać innym władzom.

W przykładzie Sadowskiego te same ustępy mają następującą formę:

- (2) Wykonuje w indywidualnych przypadkach prawo łaski w imieniu Federacji.
- (3) Uprawnienia te może przekazać innym organom władzy.

Jak widać, w obu ustępach wyzerowano podmiot zaimkowy, raz zmieniono szyk dopełnienia, a raz zachowano szyk tekstu wyjściowego.

W przykładzie tych samych ustępów przez Schwierskott zachowano podmiot zaimkowy i nie zmieniono szyku wyrazów przed orzeczeniem. Por.:

- (2) Wykonuje on w pojedynczych wypadkach w imieniu Federacji prawo łaski.
- (3) Może on przekazać swoje kompetencje innym urzędowi.

Podane przykłady potwierdzają, że różne rozwiązania przekładu tego samego podmiotu zaimkowego podejmowane są nawet w obrębie jednego artykułu. Ponadto arbitralna zmiana szyku w translacji może jednak zniekształcić strukturę tematyczno-rematyczną tekstu wyjściowego. W języku polskim dotyczy to zwłaszcza pierwszej i ostatniej pozycji zdania (zob. H. Jadacka 1995: 158).

Elipsę niemieckiego podmiotu zaimkowego w przykładzie na język polski stosuje się niezależnie od tego, czy dany podmiot występuje w zdaniu złożonym, czy rozpoczyna kolejne zdanie.

Por. art 67 (1) GG:

Der Bundestag kann dem Bundeskanzler das Mißtrauen nur dadurch aussprechen, daß **er** mit der Mehrheit seiner Mitglieder einen Nachfolger wählt und den Bundespräsidenten ersucht, den Bundeskanzler zu entlassen.

Przekład tego artykułu w UZ/B&M:

Bundestag może wyrazić Kanclerzowi Federalnemu wotum nieufności tylko w ten sposób, że głosami większości swoich członków **dokona** wyboru jego następcy i **zwróci** się do Prezydenta Federalnego z wnioskiem o odwołanie Kanclerza Federalnego.

W tym samym artykule w tłumaczeniu Sadowskiego podmiot zaimkowy został zachowany, drugi raz opuszczony. Por.:

Bundestag może wyrazić Kanclerzowi Federalnemu wotum nieufności tylko w taki sposób, że wybierze **on** głosami większości ustawowej liczby deputowanych następcę i **przedłoży** Prezydentowi Federalnemu wniosek o odwołanie dotychczasowego kanclerza.

Inny przykład; art. 45 GG:

Der Bundestag bestellt einen Ausschuß für die Angelegenheiten der Europäischen Union. **Er** kann ihn ermächtigen, die Rechte des Bundestages gemäß Artikel 23 gegenüber der Bundesregierung wahrzunehmen. **Er** kann ihn auch ermächtigen, die Rechte wahrzunehmen, die dem Bundestag in den vertraglichen Grundlagen der Europäischen Union eingeräumt sind.

W przekładzie tego artykułu we wszystkich tłumaczeniach niemiecki podmiot zaimkowy przed orzeczeniem został konsekwentnie wyzerowany. Por.:

Bundestag powołuje Komisję do spraw Unii Europejskiej. **Może** ją upoważnić do wykonywania wynikających z art. 23, praw Bundestagu wobec Rządu Federalnego. **Może** ją także upoważnić do korzystania z praw przyznanych Bundestagowi i Bundesratowi w traktatach założycielskich Unii Europejskiej.

Z perspektywy stylistycznych norm języka ogólnego zastosowane rozwiązanie translacyjne jest poprawne, chociaż w polskich tekstach prawnych mało uzualne.

6. Przekład podmiotu zaimkowego i domyślnego na język niemiecki

Ze względu na niską frekwencję podmiotu zaimkowego i domyślnego w polskiej Konstytucji jego przekład nie jest tak problematyczny, zwłaszcza że reguły ich użycia lub wyzerowania w zdaniach złożonych współrzędnie łącznie w języku polskim i niemieckim są analogiczne. Syntagmatyczne tłumaczenia polskich przepisów konstytucyjnych na ten język zachowują z reguły strukturę tekstu wyjściowego.

Por. art. 133 ust. 1 KRP:

1. **Prezydent Rzeczypospolitej** jako reprezentant państwa w stosunkach zewnętrznych:
 - 1) **ratyfikuje i wypowiada** umowy międzynarodowe, o czym zawiadamia Sejm i Senat,
 - 2) **mianuje i odwołuje** pełnomocnych przedstawicieli Rzeczypospolitej Polskiej w innych państwach i przy organizacjach międzynarodowych,
 - 3) **przyjmuje listy** uwierzytelniające i odwołujące akredytowanych przy nim przedstawicieli dyplomatycznych innych państw i organizacji międzynarodowych.

Por. syntagmatyczne tłumaczenie tego przepisu dokonane przez Misior:

1. **Der Präsident der Republik Polen als Vertreter des Staates in äußeren Beziehungen**
 - 1) ratifiziert und kündigt völkerrechtliche Verträge, wovon er dem Sejm und dem Senat Mitteilungen macht,
 - 2) ernennt bevollmächtigte Vertreter der Republik Polen in anderen Staaten und bei internationalen Organisationen und beruft sie ab,
 - 3) akzeptiert Beglaubigungs- und Abberufungsschreiben der bei ihm akkreditierten diplomatischen Vertreter anderer Staaten und internationaler Organisationen.

Przekład tego samego artykułu przez Schwierskott:

Der Präsident der Republik Polen vertritt die Republik Polen in auswärtigen Beziehungen¹⁷ und

¹⁷ Przytoczony przekład art. 133, ust. 1 pkt. 1 jest nieadekwatny w stosunku do tekstu wyjściowego zarówno pod względem formalnym jak i treściowym. W ustępie 1 dodano orzeczenie *vertritt* (*reprezentuje*), którego nie ma w tekście wyjściowym. Ponadto w przekładzie zniekształcono konstrukcję tego artykułu w taki sposób, że wyjściowa struktura enumeratywna została zamieniona na zdanie złożone współrzędne łącznie.

- 1) **ratifiziert** und **kündigt** völkerrechtliche Verträge und unterrichtet darüber den Sejm und den Senat,
- 2) **ernennt** und **entlässt** bevollmächtigte Gesandte der Republik Polen in anderen Staaten und bei internationalen Organisationen,
- 3) **empfängt** Beglaubigungs- und Entlassungsschreiben der bei ihm akkreditierten Gesandten anderer Staaten und internationaler Organisationen.

W przekładzie innych artykułów zmieniano strukturę ustępu w taki sposób, że zdanie wielokrotnie złożone współrzędnie łącznie zostało podzielone arbitralnie na dwa odrębne zdania. Zmiana ta wymusiła w utworzonym zdaniu dodanie dwóch podmiotów zaimkowych. W ten sposób naruszono regułę kropki, tzn. jednemu zdaniu oryginału musi odpowiadać jedno zdanie w przekładzie.

Por. art. 5. KRP:

Rzeczpospolita Polska strzeże niepodległości i nienaruszalności swojego terytorium, **zapewnia** wolności i prawa człowieka i obywatela oraz bezpieczeństwo obywateli, **strzeże** dziedzictwa narodowego oraz **zapewnia** ochronę środowiska, **kierując** się zasadą zrównoważonego rozwoju.

i jego przekład dokonany przez Schwierskott:

Die Republik Polen wacht über die Unabhängigkeit und die Unverletzlichkeit ihres Territoriums, **gewährleistet** die Freiheiten und die Rechte des Menschen und des Staatsbürgers sowie die Sicherheit des Bürgers. **Sie wacht** über das nationale Erbe und **gewährleistet** den Umweltschutz, wobei **sie** sich nach dem Grundsatz der Ausgewogenheit richtet.

Ten sam artykuł w tłumaczeniu E. Misior zachowuje strukturę tekstu wyjściowego¹⁸.

Die Republik Polen schützt die Unabhängigkeit und Integrität ihres Territoriums, gewährleistet Freiheiten und Rechte der Menschen und der Bürger sowie die Sicherheit der Staatsbürger, schützt das nationale Erbe und gewährleistet den Umweltschutz, wobei sie sich von dem Prinzip der gleichmäßigen Entwicklung leiten läßt.

7. Propozycje przekładu podmiotu zaimkowego z zachowaniem ekwiwalencji tekstowonormatywnej (stylistycznej)

Zachowanie podmiotu zaimkowego w zdaniach pojedynczych jak i przekład udamawiający, polegający na jego wyzerowaniu, jest wprawdzie zgodny z zasadami gramatyki języka **ogólnego**, ale nie odpowiada normom składniowym polskich aktów prawnych. W takiej sytuacji należałoby rozważyć, czy lepszym rozwiązaniem byłby przekład, w którym podmiot zaimkowy w zdaniach pojedynczych jest tłumaczony za pomocą nazwy, na którą wskazuje w poprzednim wypowiedzeniu.

Por. wyżej cytowany art. 64 VCH:

1. **Federacja** popiera badania naukowe.
2. **Federacja** może uzależnić swoje poparcie od zabezpieczenia koordynacji.
3. **Federacja** może zakładać, przejmować i prowadzić palcówki badawcze.

¹⁸ Inne różnice w zakresie doboru leksyki pozostają poza ramami niniejszej analizy.

Rozważane rozwiązanie odpowiada stylowi polskich aktów normatywnych, w których preferuje się powtórzenia dosłowne zamiast zaimków osobowych. Według zaleceń Kodeksu (2005: 87) „[p]oszanowanie konwencji poszczególnych rejestrów wyklucza możliwość tłumaczenia dosłownego i literalnego tekstów specjalistycznych, które na poziomie całego tekstu wymagają zawsze tłumaczenia transpozycyjnego”. Ponadto proponowane podejście koresponduje z generalną koncepcją przekładu Nidy i Tabera, w której podkreśla się konieczność zachowania ekwiwalencji na poziomie pojęciowym i stylistycznym, oraz z zasadą eksplicytacji (zob. E. Nida/ Ch. Taber 1969: 12). Ta ostatnia polega na wyrażeniu w tekście docelowym informacji semantycznej, która „nie jest zawarta w strukturze powierzchniowej tekstu źródłowego, niemniej jest wyrażana w sposób implicytny i wynika z kontekstu kognitywnego” (zob. K. Kaczmarek/ A. Matulewska 2008: 89). Zastąpienie zaimka powtórzeniami referencyjnie tożsamego rzeczownika jest jedną ze strategii eksplicytacyjnej wymienianej w literaturze przedmiotu (zob. E. Gumul 2011: 14). Jej świadome stosowanie ma na celu optymalizację zrozumienia treści przełożonego tekstu¹⁹. Jest to istotne w sytuacjach, w których zaimkowe odniesienia anaforyczne są jednoznaczne w tekście wyjściowym, natomiast w tekście docelowym mogą być niejasne ze względu na inny rodzaj lub liczbę rzeczownika i korespondującego z nim zaimka, który w translacji może mieć więcej odniesień niż w tekście wyjściowym.

Por. art. 70 Konstytucji Kantonu Zurych:

1. **Der Regierungsrat** leitet die kantonale Verwaltung und bestimmt im Rahmen des Gesetzes ihre Organisation.
2. **Er** sorgt dafür, dass die Verwaltung rechtmäßig, effizient, kooperativ, sparsam und bürgerfreundlich handelt.
3. **Er** beaufsichtigt die weiteren Träger öffentlicher Aufgaben, soweit nach Gesetz nicht der Kantonsrat zuständig ist.

W zacytowanym artykule odniesienia anaforyczne zaimka *er* są jednoznaczne. Ponadto szwajcarskie i kantonalne reguły legislacyjne wskazują, jak w wątpliwych sytuacjach należy odczytywać te odniesienia. Tak więc wiedza o nich ułatwia zadanie interpretacyjne. W przekładzie tegoż artykułu na język polski:

1. **Rząd Kantonalny** kieruje administracją kantonalną i w ustawowych ramach określa jej organizację.
2. **Ma** na względzie, by administracja działała zgodnie z prawem, efektywnie, z otwartością na współpracę, oszczędnie i życzliwie wobec obywateli.
3. **Nadzoruje on** dalsze podmioty zadań publicznych, o ile stosownie do ustawy nie jest właściwy Sejm Kantonalny.

w ustępie 2 nie ma niejasności co do tego, kto kogo nadzoruje. Natomiast w ustępie 3 powstają już wątpliwości interpretacyjne. Można się bowiem zastanawiać, kto ma funkcję nadzorczą: rząd z punktu pierwszego czy administracja z drugiego? W tym

¹⁹ Mając na uwadze powyższe, nasuwa się uzasadnione pytanie, dlaczego przekład z wyzerowaniem niemieckiego podmiotu zaimkowego powiązany ze zmianą szyku ma być uznany za bardziej akceptowalny niż strategia eksplicytacji, która w analizowanym przypadku adekwatniej spełnia wymagania stylowe języka prawnego.

przypadku przykład z eksplicytnie wyrażonym podmiotem ujednoznacznia właściwą relację anaforyczną.

Inna możliwość przekładu polegałaby na zachowaniu struktury i sposobu zespolenia elementów jak w artykule 133 ust. 1 Konstytucji RP i jego wyżej podanym przekładzie. W proponowanym rozwiązaniu numerowane ustępy nie byłyby oddzielone kropkami, lecz tzw. przecinkami spójnikowymi. W ten sposób przełożony artykuł 64 VCH zachowałby strukturę zdania współrzędnie złożonego łącznie i jednocześnie mikrostrukturę artykułu tekstu wyjściowego. Por.:

1. **Federacja** popiera badania naukowe,
2. **może** uzależnić swoje poparcie od zabezpieczenia koordynacji,
3. **może** zakładać, przejmować i prowadzić palcówki badawcze.

Oba rozwiązania są zgodne z uzusem składniowym i stylem polskich aktów normatywnych. W zaproponowanej formie cechuje je absolutna jednoznaczność. Poza tym dyskutowane rozwiązania translacyjne spełniają kryteria stosowania strategii tłumaczenia udomawiającego, ponieważ dotyczą wyłącznie kwestii formalnych, w tym przypadku językowego sposobu określenia adresata przepisu (zob. E. Wiesmann 1999: 174–175).

8. Wnioski

Zachowanie podmiotu zaimkowego lub jego wyzerowanie w przekładzie syntagmatycznym na język polski jest wprawdzie możliwe, ale w tekstach prawnych – jak to wynika z wyżej przytoczonych powodów i danych statystycznych – mało uzualne. W polskich aktach prawnych nie używa się ich bowiem w zdaniach pojedynczych, natomiast w zdaniach złożonych występują sporadycznie i wyłącznie w kontekstach jednoznacznych.

Wiedza o specyfice składni aktów prawnych jest ważnym elementem warunkującym adekwatne zrozumienie oraz językowo i merytorycznie poprawny przekład tekstów prawnych²⁰. Jak to zostało wykazane wyżej, bez gruntownej wiedzy decyzje translacyjne podejmowane są arbitralnie i niekonsekwentnie. Często naruszają nie tylko obowiązujące normy redakcyjne w języku docelowego systemu prawnego, lecz także treść tłumaczonego przepisu. Kompetencja translacyjna powinna zatem obejmować wiedzę nie tylko o regułach składniowych języka ogólnego, lecz również o specyficznych regułach redakcyjnych aktów prawnych obowiązujących w danym porządku prawnym.

Na podstawie analizowanego materiału wykazano wyraźną kolizję strategii przekładu źródłopodobnego z zalecanymi zasadami tłumaczenia tekstów prawnych w Kodeksie tłumacza przysięgłego. Jak się okazuje, ważnym czynnikiem ułatwiającym podjęcie konkretnej decyzji translacyjnej jest frekwencja korespondujących form gramatycznych w dwóch różnych językach (zob. Ł. Iluk 2018). Jej konsekwentne

²⁰ Więcej na temat znaczenia wiedzy o języku prawa w procesie translacyjnym w Ł. Iluk (2017).

uwzględnienie gwarantuje przekład, który będzie bardziej odpowiadał uzusowi języka docelowego porządku prawnego²¹.

Przedstawione wyniki analizy potwierdzają słuszność poglądu wysuniętego przez F. Gruczę (2018: 8), że bazowa translatoryka poznawcza dostarcza odpowiedniej wiedzy empirycznej i aplikatywnej dotyczącej rozwiązań w zakresie prawidłowego przekładu wybranych tekstów prawnych zgodnie z ich specyfiką i obowiązującymi normami preskryptywnymi w języku docelowego systemu prawnego.

Bibliografia

- Gizbert-Studnicki, T. (2001), *Problem przekładu tekstów prawnych*, (w:) „Dziedzictwo prawne XX wieku. Księga pamiątkowa z okazji 150-lecia TBSP UJ”. Zakamycze, 41–55.
- Grucza, F. (2018), *O przedmiocie i zadaniach translatoryki raz jeszcze*, (w:) „Applied Linguistics Papers” 25/4, 1–14.
- Gumul, E. (2011), *Eksplicytacja w tłumaczeniu symultanicznym*, (w:) P. Janikowski (red.), *Z zagadnień dydaktyki tłumaczenia ustnego*. Częstochowa, 11–31.
- Helbig, G./ J. Buscha (1984), *Deutsche Grammatik*. Leipzig.
- Iluk, Ł. (2017), *Wiedza o języku prawnym w kształceniu tłumaczy tekstów prawnych i prawniczych*, (w:) „Studia Niemcoznawcze” LIX, 527–544.
- Iluk, Ł. (2018), *Lokalizator temporalny data w polskim prawie procesowym i jego odpowiedniki w języku niemieckim*, (w:) „Studia Niemcoznawcze” LXI, 817–833.
- Jadacka, H. (1995), *Język naszych ustaw. III. O kolejności wyrazów w zdaniu polskim*, (w:) „Biuletyn Rady Legislacyjnej. Przegląd Legislacyjny” 5, 157–169.
- Kaczmarek, K./ A. Matulewska (2008), *Wykładnia normy prawnej a metodologia przekładu*, (w:) „Rocznik Przekładoznawczy” 3/4, 81–94.
- Kodeks tłumacza przysięgłego z komentarzem* (2005). Warszawa.
- Malinowski, A. (2012), *Polski tekst prawny. Opracowanie treściowe i redakcyjne*. Wydanie 3. Warszawa.
- Mikołajczak, S. (1994), *Składnia współczesnych ustaw sejmowych*, (w:) Z. Zagórski (red.), *Język a współczesne społeczeństwo polskie*. Poznań, 37–48.
- Nida, E./ Ch. Taber (1969), *The Theory and Practice of Translation*. Leiden.
- Nussbaumer, M. (2007), *Gesetzestext und Wissenstransfer? – Welche Funktionen Gesetzestexte erfüllen müssen und wie man sie optimieren kann*, (w:) D. Heller/ K. Ehlich (Hrsg.), *Studien zur Rechtskommunikation*. Berlin i in., 17–46.
- Saloni, Z./ M. Świdziński (1988), *Składnia współczesnego języka polskiego*. Wydanie 4. Warszawa.
- Stępnia, K. (2018), *Nadmiarowość językowa w Konstytucji RP z 1997 roku*, (w:) „Przegląd Sejmowy” 5(148), 76–93.
- Wiesmann, E. (1999), *Berücksichtigung von Textsortenkonventionen bei der Übersetzung von Rechtstexten am Beispiel der Übersetzung italienischer Atti di citazione*

²¹ Na przeszkody translacyjne związane z odmienną stylistyką tekstów prawnych i prawniczych wskazuje również T. Gizbert-Studnicki (2001: 45).

ins Deutsche, (w:) P. Sandrini (Hrsg.), Übersetzen von Rechtstexten. Fachkommunikation im Spannungsfeld zwischen Rechtsordnung und Sprache. Tübingen, 155–182.

Zeifert, M. (2015), *Podmiotowość zakłeta w języku – analiza podmiotu w strukturze składniowej zdań języka prawnego*, (w:) A. Bielska-Brodziak (red.), O czym mówią prawnicy, mówiąc o podmiotowości. Katowice, 97–115.

Zieliński, M. (1999), *Języki prawne i prawnicze*, (w:) W. Pisarek (red.), Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiącleci. Kraków, 50–74.

Akty prawne

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (Stand am 1. Januar 2018). Cyt. VCH.

Konstytucja federalna Konfederacji Szwajcarskiej z dnia 18 kwietnia 1999 r. Tłumaczenie Z. Czeszejko-Sochacki, (2000), Warszawa. Cyt. VCH.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. Mai 1949 (BGBl. S. 1), zuletzt geändert durch Artikel 1 des Gesetzes vom 13. Juli 2017 (BGBl. I S. 2347). Cyt. GG.

Handbuch der Rechtsförmlichkeit. 3. Auflage, 2008.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483. Cyt. KRP.

Leitfaden für die Ausarbeitung von Erlassen des Bundes. Bundesamt für Justiz 2007. Ziffer 8235 (888), s. 359. Cyt. Gesetzgebungsleitfaden 2007.

Richtlinien der Rechtsetzung (vom 21. Dezember 2005). Regierungsrat des Kantons Zürich. Cyt. Richtlinien Zürich.

Rozporządzenie Prezesa Rady Ministrów z dnia 20 czerwca 2002 r. w sprawie "Zasad techniki prawodawczej". Dz. U. Nr 100, poz. 908. Cyt. ZTP.

Ustawa Zasadnicza Republiki Federalnej Niemiec z dnia 23 maja 1949. Stan na 21 lipca 2010. Tłumaczenie Bogusław Banaszak i Agnieszka Malicka. [Pobrano 15.06.2018]. Cyt. UZ/B&M.

Ustawa Zasadnicza dla Republiki Federalnej Niemiec. Tekst bez komentarza. Stan: październik 2010 r. Tłumaczenie Aleksander-Marek Sadowski. [Pobrano 15.06.2018]. Cyt. UZ/Sa.

Ustawa Zasadnicza Republiki Federalnej Niemiec z 23 maja 1949 r. zmieniona w dniu 29 lipca 2009 r. (BGBl. I S. 2248). Tłumaczenie z języka niemieckiego Ewa Schwierskott-Matheson. [Pobrano 15.06.2018]. Cyt. UZ/Sch.

Verfassung der Republik Polen vom 2. April 1997. Tłumaczenie Ewa Schwierskott. [Pobrano 20.06.2018]. Cyt. VRP/Sch.

Verfassung der Republik Polen vom 2. April 1997. Tłumaczenie Ewa Misior. [Pobrano 20.06.2018]. Cyt. VRP/M.

Verfassung des Kantons Zürich (vom 27. Februar 2005). [Pobrano 25.06.2018]. Cyt. VKZ.

Zależność między leksykonem mentalnym a procesem tłumaczenia

Correlation between mental lexicon and translation process

Iwona LEGUTKO-MARSZAŁEK

Uniwersytet Gdański / University of Gdansk

iwona.legutko@ug.edu.pl, 

Abstract: I have discussed cognitive aspects of translation and I have attempted to pay a particular attention to cognitive conditions guaranteeing the correct process of translation. Translating from one language into the other is, in my opinion, possible thanks to the reference to the notional ground and information processing regardless of a language. The division of one mental lexicon common for the two languages into two separate mental lexicons influences the quality of translation. The condition of a successful translation is a correct identification of the notional structure and this, in turn, is possible only after the division of the mental lexicons so that the lexical units have a direct access to beyond language notion and can activate them.

Keywords: mental lexicon, bilingualism, second language, translation process, lexical access

Wstęp

Istnieje wiele prac poświęconych tłumaczeniu z punktu widzenia językoznawstwa, a więc skupiających się na analizie struktury językowej tekstu tłumaczonego. Ja chciałabym przesunąć paradygmat współczesnej translatoryki z płaszczyzny badań wyłącznie systemowych w kierunku kognitywnym i przedstawić tłumaczenie jako uwarunkowany kognitywnie proces, integrujący zarówno wiedzę językową w dwóch językach jak również niejęzykową wiedzę pojęciową. Proces tłumaczenia należy bez wątpienia do najbardziej złożonych procesów przetwarzania językowego. Już sam fakt, że proces ten integruje w sobie percepcję w jednym języku, dostęp do leksykonu mentalnego tegoż języka, uwzględnienie kontekstu sytuacyjnego, aktywację wiedzy pojęciowej, dekodowanie intencjonalnej struktury pojęciowej, zmianę kodu językowego, dostęp do leksykonu mentalnego drugiego języka oraz produkcję w tym języku, świadczy o jego złożoności. Bez współdziału tych procesów nie doszłoby do zadowalającego tłumaczenia.

1. Przetwarzanie językowe w świetle badań neurokognitywnych

W obliczu badań prowadzonych nad mózgiem należy zaznaczyć, że przetwarzanie językowe nie odbywa się w odosobnieniu od takich procesów poznawczych jak spostrzeganie, uwaga, rozpoznawanie, zapamiętywanie i przywoływanie informacji, myślenie i rozwiązywanie problemów. Podczas gdy jeszcze do niedawna uważano, że

jasno sprecyzowane regiony mózgu przetwarzają informacje językowe, badania za pomocą nowoczesnych metod neurofizjologicznych pokazują, że takiego uproszczonego sposobu widzenia nie da się podtrzymać. Podczas przetwarzania językowego mamy do czynienia z rozproszoną aktywnością sieci neuronowej, przy czym rola strukturalnych i funkcjonalnych połączeń między poszczególnymi częściami mózgu jest dużo bardziej znacząca niż wcześniej przypuszczano. Ten fakt stawia duże wymagania wobec nowych modeli neurokognitywnych dotyczących przetwarzania językowego. Obecnie nie jest znany żaden model uwzględniający zarówno aspekty kognitywne jak i językowe. Mamy jedynie modele, które koncentrują się na poszczególnych fazach przetwarzania językowego, a ich wyniki nie zawsze są zgodne.

Z badań przeprowadzanych nowoczesnymi metodami obrazowania, wynika, że obok klasycznych ośrodków mowy w przetwarzaniu językowym uczestniczy wiele korowych i podkorowych części mózgu (np. J.R. Binder i in. 1997; A.D. Friederici 2002; L.A. Stowe i in. 2005; F. Pulvermüller / L. Fadiga 2010). Pewne jest, że ośrodek Broci uczestniczy nie tylko w produkcji językowej, ale również w percepcji i pełni funkcję koordynującą w odniesieniu do procesów sensorycznych i semantycznych, które przebiegają raczej w części skroniowo-ciemieniowej (J.R. Binder i in. 1997; L.A. Stowe i in. 2005). Istotne jest również, że obszary Broci i Wernickego nie są homogenicznymi częściami mózgu, a wręcz przeciwnie, udowodniony został podział funkcjonalny. I tak okazało się, że obszar Broci (*Pars opercularis*, BA 44) jest również aktywny podczas przetwarzania informacji fonologicznych, leksykalnych oraz gramatycznych (np. A.D. Friederici i in. 2006; N.T. Sahin i in. 2009; S.D. Newman i in. 2003). Ta część mózgu jest także aktywna podczas przetwarzania muzyki (B. Maess i in. 2001; D. Sammler i in. 2009) oraz w procesach pamięciowych (pamięć robocza). Można wyciągnąć wniosek, że obszar Broci kontroluje sekwencje czasowe i służy analizie hierarchicznie zorganizowanych procesów (motorycznych i językowych), które leżą u podstaw wielu operacji kognitywnych. Im więcej udziału kognitywnych struktur wymaga przetwarzanie, tym większa aktywacja obszaru Broci. Ta część mózgu stanowi ważny funkcjonalnie węzeł podzielonego układu nerwowego i posiada funkcje regulujące i integrujące aktywność dotyczącą procesów poznawczych. Obszar Wernickego jest wprawdzie odpowiedzialny za audytywne przetwarzanie głosek i dźwięków, jednak to właśnie graniczące ze sobą skroniowo-ciemieniowe rejony mózgu (*Gyrus angularis*, *Gyrus temporalis medius* i *inferior*) uczestniczą w szczegółowej analizie semantyczno-lingwistycznej. I tak – górny, środkowy i dolny obszar płata skroniowego, jak i dolna część płata ciemieniowego są istotne dla rozumienia języka i budowania znaczenia (np. J.R. Binder i in. 1997; L.A. Stowe i in. 2005). *Gyrus supramarginalis*, który odpowiedzialny jest za percepcję językową, aktywny jest również podczas przetwarzania intonacji i prawdopodobnie bierze udział w procesach pamięci roboczej dotyczącej bodźców audytywnych (J.R. Binder i in. 1997). Z tego powodu nie można go zakwalifikować jako obszar przetwarzający jedynie informacje językowe. *Gyrus angularis* jest z kolei nie tylko odpowiedzialny za rozpoznawanie formy słów, lecz stanowi obszar przetwarzający różnego typu informacje i odpowiada ogólnie za asocjacje semantyczne (C.J. Price 2000). Udział prawej półkuli w analizie informacji prozodycznych, kontekstu, przetwarzaniu języka symbolicznego i metafor

jak i w tworzeniu inferencji nie podlega obecnie dyskusji (np. G. Bottini i in. 1994; M. St. George i in. 1999; S. Coulson/ C. van Petten 2002; S. Coulson/ C. Lovett 2004; A.D. Friederici/ K. Alter 2004; G.L. Schmidt/ C.A. Seger 2009; A.B. Cieślicka/ R.R. Heredia 2011). W procesach przetwarzania językowego została na domiar tego udowodniona również rola mózdzku oraz głębiej położonych struktur mózgu, jak struktury podkorowe, tzw. jądra podstawy (basal ganglia), wyspa (insula) i wzgórze (thalamus) (np. M.D. Johnson/ G.A. Ojemann 2000; C.W. Wallesch 2006; M.T. Ullman 2006; J.R. Booth i in. 2007; H. Ackermann 2008; M. Wahl i in. 2008; S.A. Kotz i in. 2009).

Dzięki licznym, przeprowadzonym eksperymentom mogły powstać bardziej szczegółowe modele dotyczące procesów związanych z przetwarzaniem językowym (G. Rickheit i in. 2010; F. Rösler 2011). Wykazano też, że wiedza pojęciowa dotycząca obiektów reprezentowana jest w różnych sieciach neuronowych mózgu i w zależności od potrzeby i zadania aktywowane są odpowiednie neurony (np. H. Damasio i in. 2004). Aktualne modele neurokognitywne podkreślają znaczenie czasu w procesach językowych (wyniki badań potencjałów wywołanych metodą EEG lub MEG pokazują czasowe sekwencje procesów zachodzących w mózgu) i próbują pogodzić te wyniki z wynikami dotyczącymi lokalizacji aktywności mózgu (wyniki badań przeprowadzonych metodą obrazowania PET lub fMRI umożliwiają dokładną lokalizację aktywności mózgu). Aby stworzyć obszerny model obejmujący wszystkie procesy językowe, nie wystarczy niestety samo uwzględnienie lokalizacji czy sekwencji czasowej aktywności mózgu. Można to zaobserwować, kiedy bada się np. zaburzenia mowy (afazje), które wystąpiły na skutek uszkodzenia mózgu już po opanowaniu języka (C.K. Thompson i in. 2010). Przy tego typu zaburzeniach widoczne jest ogromne zróżnicowanie w symptomach, co stanowi wyzwanie dla neurobiologicznych modeli językowych. Przykładowo jeśli wystąpi uszkodzenie mózgu w obszarze Broci, to jedynie u 85% osób będą widoczne zaburzenia językowe z typowymi symptomami. Można wobec tego zauważyć, że nie da się bezpośrednio przyporządkować funkcji do struktury, ponieważ praca mózgu polega na współdziałaniu układu nerwowego. Wyniki badań zaburzeń językowych stanowią podwaliny dla teorii lingwistycznych i modeli w odniesieniu do neurobiologicznej rzeczywistości. Istotną rzeczą dla osadzonego w biologii modelu językowego jest więc uwzględnienie badań dotyczących strukturalnych i funkcjonalnych połączeń nerwowych różnych obszarów mózgu. Język nie może być dłużej postrzegany jako odrębny moduł w mózgu a zdolność językowa nie powinna być rozumiana jako odizolowana i wyróżniająca się osobliwość umysłu, lecz jako poziom osiągniętej sprawności umożliwiający komunikację, która zakorzeniona jest w ludzkim poznaniu.

Heterogeniczność dotychczasowych wyników badań spowodowana była niedostateczną wiedzą na temat leżących u podstaw zachodzących w mózgu procesów zależności neuroanatomicznych. Nauka jest jeszcze bardzo oddalona od tego, aby zgłębiać językowe procesy przetwarzania i sposób organizacji leksykonu mentalnego. Wyniki badań pozwalają jedynie na przypuszczenie, jak kompleksowym procesem jest przetwarzanie językowe. Proces tłumaczenia, który absorbuje wiele części mó-

zgu, jest jeszcze bardziej skomplikowany, ponieważ przetwarzanie bazuje na przynajmniej dwóch systemach językowych. Metody obrazowania mózgu nie są jeszcze tak zaawansowane, aby jednoznacznie i precyzyjnie identyfikować procesy zachodzące w mózgu. Obecna technika nie pozwala na opracowywanie sygnałów przepływu krwi, które dotyczą dziesiątek milimetrów sześciennych tkanki mózgu. Dlatego nie pozostaje nam nic innego, jak zadowolić się licznymi modelami, które próbują przybliżyć procesy przetwarzania językowego w mózgu.

2. Kognitywne aspekty procesu tłumaczenia

W niniejszym artykule chciałabym zwrócić uwagę na jeden z procesów przetwarzania językowego, jakim jest tłumaczenie z jednego języka na drugi, a dokładniej na zależność między jakością tłumaczenia a leksykonem mentalnym. Obecny stan rozwoju techniki niestety nie pozwala jeszcze na obserwację przebiegu kompleksowych procesów przetwarzania językowego w ten sposób, aby je oddzielić od siebie, jednoznacznie zidentyfikować i zlokalizować. Dlatego jest tak dużo niezgodności, niejasności i niedociągnięć w wynikach eksperymentalnych. Nie można bowiem pominąć faktu, że w przetwarzaniu językowym bierze udział wiele różnych struktur mózgowych, które składają się z ogromnej liczby połączeń neuronowych a sam proces tłumaczenia zależy od prawidłowo funkcjonującego mózgu, poznawczej zdolności przetwarzania informacji, wyśmienitej kompetencji językowej i komunikatywnej w przynajmniej dwóch językach, wiedzy lingwistycznej, oddzielnych leksykonów mentalnych, wiedzy ogólnej względnie specjalistycznej, wiedzy dotyczącej teorii tłumaczenia, zdolności tłumaczeniowej i wyćwiczonej umiejętności tłumaczenia. Istotną rolę odgrywa tutaj aktywowany w procesie tłumaczenia leksykon mentalny, w którym zapisane są wszystkie jednostki leksykalne przyswojonego języka wraz z informacjami językowymi charakteryzującymi te jednostki. Podczas przetwarzania językowego oprócz leksykonu mentalnego aktywowane są również inne komponenty pamięci dotyczące zarówno wiedzy ogólnej jak i językowej czy zastosowania reguł gramatycznych (I. Legutko-Marszałek 2016: 165–167).

Odniesienie się do struktury pojęciowej i przetwarzanie na płaszczyźnie pozajęzykowej warunkuje prawidłowe tłumaczenie. Jednak, aby mogło do tego dojść, osoba tłumacząca musi moim zdaniem dysponować oddzielnymi leksykonami mentalnymi, tak aby jednostki leksykalne języka ojczystego (L1) zapisane były w jednym leksykonie, a jednostki języka obcego (L2) w drugim. Jednostki leksykalne L1 i L2 powinny mieć bezpośredni dostęp do wspólnego systemu pojęć, tak żeby mogły aktywować nie tylko jednostki leksykalne drugiego języka ale i pojęcia. Należy przy tym rozróżnić pomiędzy znaczeniem jako reprezentacją semantyczną zależną od języka a niejęzykowym pojęciem jako reprezentacją wiedzy, a tym samym pomiędzy językową i pozajęzykową płaszczyzną przetwarzania (I. Legutko-Marszałek 2007a). Leksykon mentalny jest natomiast jedną z części pamięci długotrwałej, która jest powiązana z deklaratywnymi i proceduralnymi strukturami wiedzy (I. Legutko-Marszałek 2016: 105, rys. 7). Jednostka leksykalna stanowi reprezentację zawierającą wszystkie informacje językowe, które są automatycznie aktywowane wraz z daną jednostką lek-

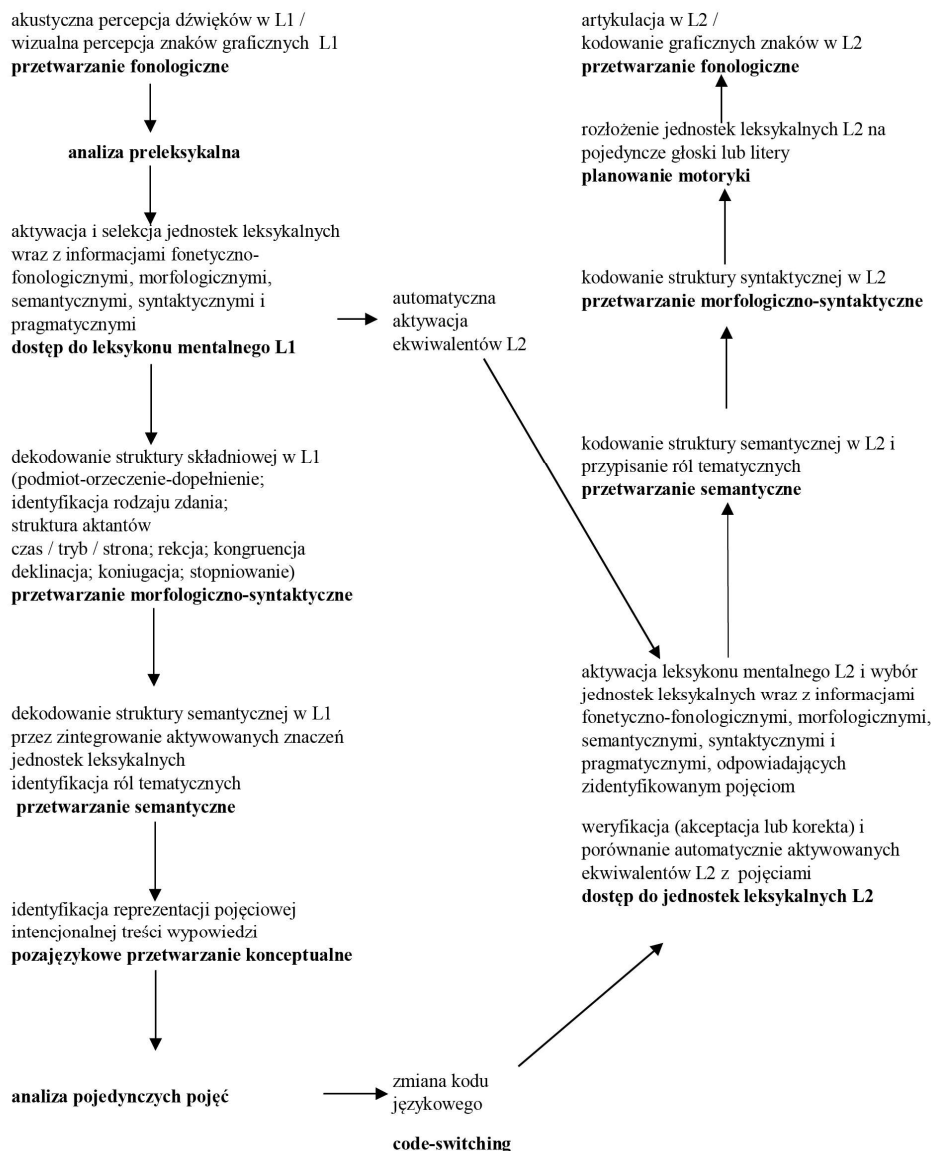
sykalną. W procesie przetwarzania językowego następuje aktywacja jednostek leksykalnych w leksykonie mentalnym, które podlegają analizie preleksykalnej, tzn. rozkładane są na pojedyncze litery i głoski w zależności od tego czy mamy do czynienia z procesami pisania i czytania czy mówienia i słuchania.

Aby mogło dojść do procesu translacji osoba tłumacząca musi znać przynajmniej dwa języki. Informacje odbierane w jednym języku muszą być najpierw właściwie zrozumiane, a następnie odpowiednio wiernie odtworzone w drugim języku. W procesie tłumaczenia mamy do czynienia ze złożoną czynnością kognitywną, podczas której dochodzi do zrozumienia tekstu wyjściowego uwzględniając wewnętrzne i zewnętrzne czynniki, a następnie odtworzenia go stosując reguły innego systemu językowego. Proces tłumaczenia zachodzi między percepcją w jednym języku a produkcją w innym. Tego typu procesy rzadko przebiegają rutynowo. Przebieg subiektywnego rozumienia nie zawsze odbywa się automatycznie. Tłumacz musi często świadomie konstruować sceny, sprawdzać niekontrolowane sformułowania w języku docelowym oraz upewnić się, czy dysponuje odpowiednią wiedzą. Automatyczne i nieświadome przetwarzanie informacji jak spostrzeganie, dostęp do leksykonu mentalnego, aktywacja asocjacyjnych powiązań, poprawna budowa zdań itp. przebiega w zasadzie szybko i paralelnie. Kontrolowane i świadomie zainicjowane przetwarzanie informacji typu koncentracja, przypominanie, korygowanie błędów itp. przebiega natomiast powoli i po kolei (V. Gadenne 1996: 107ff.). W procesie produkcji językowej podstawą są świadome procesy. Są one kontrolowane przez regulację metakognitywną, czyli monitorowanie wiedzy na temat własnych zdolności poznawczych i deficytów. Dlatego w danej sytuacji można celowo zastosować strategie, które sterują kognitywnym zachowaniem (S. Kupsch-Losereit 1997). Proces tłumaczenia wymaga od tłumacza wiedzy ogólnej, bazującej na doświadczeniach i kulturze obszaru językowego, a czasami nawet wiedzy specjalistycznej.

W zależności od tego, w którym kierunku przebiega tłumaczenie, następuje aktywacja leksykonu mentalnego najpierw pierwszego języka, a następnie drugiego lub odwrotnie. Proces tłumaczenia rozpoczyna percepcja językowa. Zrozumienie zawartych w tekście treści jest procesem zależnym od języka, wiedzy i kontekstu. Przetwarzanie językowe jest wobec tego nie tylko analizą informacji wejściowych, ale aktywnym konstruowaniem reprezentacji mentalnej bazującej na wiedzy, która nie koniecznie była zawarta w danych wejściowych. Integralną częścią składową przetwarzania językowego są wobec tego inferencje, które łączą treści tekstu z wiedzą dotyczącą faktów i doświadczeń, aktów mowy, interakcji w taki sposób, aby sens tekstu był dobrze zrozumiany (G. Rickhei/ H. Strohn 1999). Rozumienie powinno więc być traktowane jako rezultat procesów poznawczych, na które składają się między innymi wnioskowanie i rozwiązywanie problemów.

Jak widać na przedstawionym poniżej modelu, w procesie translacji chodzi o to, aby treść zawarta w tekście była przeniesiona z jednego języka (L1) na drugi (L2) w możliwie wierny i zrozumiały dla odbiorcy sposób. Aby prawidłowo rozszyfrować pozajęzykową strukturę pojęciową, tłumaczony tekst musi być najpierw podzielony, a mniejsze jednostki tłumaczeniowe takie jak zdania, części zdań, frazy a nawet pojedyncze słowa muszą być dokładnie przeanalizowane. Proces tłumaczenia rozpoczyna

się przetwarzaniem fonetyczno-fonologicznym. W czasie słuchania akustyczna sekwencja dźwięków, a podczas czytania wizualna sekwencja znaków graficznych jest rejestrowana i poddawana analizie preleksykalnej, w następstwie czego dochodzi do identyfikacji głosek i liter języka wyjściowego.



Rys. 1. Przebieg procesu tłumaczenia (I. Legutko-Marszałek 2016: 185).

Ta faza przetwarzania językowego sterowana jest przez pamięć roboczą, czyli centralny ośrodek przetwarzania informacji, który czuwa i kontroluje wszystkie wcho-

dzące i wychodzące informacje. Sensoryczna informacja wejściowa aktywuje leksykon mentalny L1, w którym następnie dochodzi do rozproszonej aktywacji w poszukiwaniu jednostki leksykalnej odpowiadającej formie informacji wejściowej. Z ilości aktywowanych jednostek leksykalnych te zostaną rozpoznane i wybrane, które najbardziej pasują do informacji wejściowej. Po wybraniu odpowiednich jednostek, pozostałe jednostki pozostające z nimi w relacji, są dezaktywowane. Wraz z dostępem do leksykonu mentalnego i wyborem właściwych jednostek leksykalnych w L1, aktywowane są automatycznie wszystkie informacje językowe charakteryzujące te jednostki. Informacje językowe integrowane są w ramach całościowej struktury językowej. Przywołanie informacji syntaktycznej charakteryzującej części zdania czy ilość miejsc, które otwiera dana jednostka, umożliwia określenie struktury syntaktycznej. Przy tym następuje identyfikacja takich parametrów, jak rodzaj zdania, czas, strona i tryb. Dekodowanie struktury morfologiczno-syntaktycznej wymaga nie tylko aktywacji pamięci deklaratywnej, gdzie zmagazynowana jest wiedza dotycząca gramatyki języka, w którym został napisany tekst, lecz także pamięci proceduralnej, gdzie zapisane są wzory stosowania reguł gramatycznych. Prawie równocześnie z minimalnym tylko opóźnieniem (A.D. Friederici/ S.A. Kotz 2003) identyfikowane są role tematyczne, a następnie cała struktura semantyczna. Znaczenia językowe aktywują przy tym odpowiadające im reprezentacje wiedzy w postaci pojęć i w ten sposób dochodzi do identyfikacji konceptualnej struktury pozajęzykowej. Konkretnie słowa aktywują dodatkowo reprezentację obrazową. Wpływ na interpretację struktury pojęciowej ma również kontekst sytuacyjny, który modyfikuje i pozwala jednoznacznie zinterpretować wieloznaczne znaczenia. Odbiorca tekstu rekonstruuje relacje między reprezentacjami konceptualnymi przedstawionymi w tekście sięgając do wiedzy zgromadzonej w pamięci długotrwałej i aktywując odpowiednie modele mentalne.

Po aktywacji odpowiadających znaczeniom językowym pojęć i zidentyfikowaniu struktury konceptualnej, można rozpocząć tłumaczenie na drugi język. Podczas gdy proces produkcji językowej zaczyna się od konstruowania kognitywnej reprezentacji wyrażającej intencje nadawcy, to w procesie translacji struktura pojęciowa jest już zawarta w tłumaczonym tekście, musi tylko być prawidłowo zinterpretowana i odtworzona za pomocą środków językowych L2. Aby powstał ekwiwalentny tekst w L2, musi nastąpić przełączenie z jednego systemu językowego na drugi. Ten proces wymaga aktywacji leksykonu mentalnego języka, na który dany tekst ma być przetłumaczony. Podczas aktywacji leksykonu mentalnego L2 następuje wybór odpowiadających pozajęzykowym pojęciom jednostek leksykalnych i porównanie ich z paralelnie aktywowanymi jednostkami L1. W procesie percepcji językowej aktywowane są bowiem nie tylko charakteryzujące daną jednostkę leksykalną informacje językowe, ale również inne powiązane z nią asocjacyjnie jednostki leksykalne, a wśród nich ekwiwalenty L2. Jeśli automatycznie aktywowany ekwiwalent L2 odpowiada wyobrażeniu pojęcia, jest akceptowany. W przypadku niezgodności następuje korekta i przeszukanie leksykonu za inną odpowiadającą pojęciu jednostką leksykalną. Z leksykonu mentalnego L2 selekcjonowane są tylko te jednostki leksykalne, które odpowiadają strukturze pojęciowej. Inne aktywowane automatycznie jednostki są dezaktywowane.

Dostęp do jednostki leksykalnej języka docelowego może przebiegać w dwojaki sposób, tzn. poprzez odniesienie się do pojęcia lub bezpośrednio. W procesie tłumaczenia wraz z identyfikacją jednostki leksykalnej aktywowana jest bowiem również reprezentacja pojęciowa, która następnie musi być wyrażona przez jednostkę innego języka. Może się jednak zdarzyć, że system pojęciowy nie dysponuje tego rodzaju reprezentacją, i trzeba znaleźć odpowiedni ekwiwalent w L2 bez odniesienia się do pozajęzykowej reprezentacji wiedzy. Jako przykład może posłużyć tutaj tłumaczenie tekstów specjalistycznych, w których dominuje terminologia fachowa, która ma za zwyczaj dokładne ekwiwalenty w innych językach (tzw. całkowita ekwiwalencja). W takiej sytuacji możliwe jest prawidłowe oddanie znaczenia językowego w L2, mimo że nie dysponuje się danym konceptem, np. *szelf* – *Schelf*, *korozja* – *Korrosion*, *tektoniczny* – *tektonisch*, *żółtaczką* – *Hepatitis*, *piramida* – *Pyramide*, *tlen* – *Oxygen*, *węglowodany* – *Kohlenhydrate*, *emancypować* – *emanzipieren* itp.

Po weryfikacji, czy automatycznie aktywowane ekwiwalenty odpowiadają pojęciom, następuje faza leksykalizacji. Uwzględniając aktywowane wraz z jednostką leksykalną informacje językowe następuje przypisanie funkcji semantycznych (ról tematycznych) i zbudowanie struktury syntaktycznej odpowiadającej zasadom gramatycznym języka, na który dany tekst jest tłumaczony. W procesie translacji należy zwrócić uwagę na to, czy rodzaj, czas, strona i tryb tworzonego zdania nie naruszają treści oryginału. Walencja czasownika języka docelowego otwiera obligatoryjne i fakultatywne miejsca, które są uzupełniane przez aktanty. Struktura podmiot-orzeczenie-dopełnienie reguluje rekcję czasownika i zgodność w liczbie i osobie, co umożliwia uporządkowanie w odpowiedniej kolejności aktywowanych jednostek. Po ustaleniu struktury syntaktycznej następuje planowanie motoryki. Do tego potrzebne jest rozłożenie jednostek leksykalnych na pojedyncze dźwięki lub litery i przygotowanie do artykulacji względnie kodowania graficznego. Wynikiem procesu planowania jest informacja wyjściowa w postaci mówienia lub pisania. Informacje motoryczne nadzorowane są przez pamięć roboczą, tak aby niepoprawne wyrażenia były natychmiast korygowane. Kontekst sytuacyjny, wiedza inferencyjna jak i struktury proceduralne wpływają cały czas na przebieg procesu tłumaczenia. W ten sposób przebiega tłumaczenie całego tekstu. Prawidłowe zrozumienie i oddanie treści tekstu w innym języku sprawiają znaczne trudności. Dlatego tak istotna jest właściwa interpretacja struktury pojęciowej.

Jeśli rozważamy kognitywne aspekty procesu tłumaczenia, trzeba być świadomym jednej rzeczy, a mianowicie, że proces translacji obejmuje nie tylko przetwarzanie językowe, lecz także przetwarzanie na pozajęzykowej płaszczyźnie pojęciowej. Celem udanego tłumaczenia jest przede wszystkim zrekonstruowanie struktury pojęciowej na podstawie informacji niesionych przez jednostki leksykalne L1, która następnie ma być możliwie wiernie odtworzona w L2. Wraz z dostępem do leksykonu mentalnego i aktywacją jednostek leksykalnych proces ten odbywa się na płaszczyźnie językowej. Odniesienie się do pojęciowych reprezentacji wiedzy jest równoznaczne z operowaniem na pozajęzykowych strukturach konceptualnych. Przy tym aktywowane są deklaratywne i proceduralne komponenty pamięci, w których zmagają

zynowane są reprezentacje dotyczące wiedzy i sekwencji działań. Sam proces tłumaczenia należy scharakteryzować jako paralelny i o rozproszonej aktywacji. Wprawdzie percepcja językowa w L1 rozpoczyna się dekodowaniem struktury fonetyczno-fonologicznej i analizą preleksykalną, jednak zaraz aktywowany jest leksykon mentalny, wiedza językowa i pozajęzykowa, dzięki czemu możliwe jest przetwarzanie syntaktyczne i semantyczne oraz określenie struktury pojęciowej (I. Legutko-Marszałek 2016: 167, rys.10). Po identyfikacji struktury pojęciowej następuje przełączenie na drugi język. W procesie produkcji językowej w L2 mamy do czynienia najpierw z przetwarzaniem semantycznym a następnie syntaktycznym i na końcu tego procesu następuje kodowanie fonetyczno-fonologiczne (I. Legutko-Marszałek 2016: 165, rys. 9). Kierunek tego procesu ma wpływ na kolejność aktywowania informacji językowych. Podczas gdy w procesie percepcji językowej dostęp do jednostek leksykalnych następuje za pośrednictwem formy słowa, to w procesie produkcji językowej dostęp następuje przez znaczenie słowa.

3. Rola leksykonu mentalnego w procesie tłumaczenia

Tłumaczenie z jednego języka na drugi jest według mnie możliwe dzięki zdolności odnoszenia się do płaszczyzny pojęciowej i przetwarzania informacji niezależnie od języka. Cały proces tłumaczenia musi oczywiście być monitorowany i kontrolowany tak, aby niepoprawne gramatycznie konstrukcje mogły być od razu korygowane. Nie zawsze jesteśmy świadomi procesów zachodzących w naszym mózgu, ponieważ są one częściowo zautomatyzowane i bardzo szybkie – jak w przypadku produkcji i percepcji językowej, albo są perfekcyjnie wyćwiczone, tak że nie sprawiają większych problemów – jak w przypadku tłumaczenia. Dopiero, gdy napotkamy jakieś trudności lub próbujemy je wyjaśnić, zastanawiamy się nad nimi. Kompetencja tłumaczeniowa jest czymś więcej niż tylko bardzo dobrze opanowaną umiejętnością, a mianowicie jest pewną zdolnością balansowania między dwoma systemami językowymi. O tym, że nie każdy dysponuje taką zdolnością, świadczą liczne nieudane tłumaczenia. Istotną część stanowią w tym kontekście dwa oddzielne leksykony mentalne, które zawierają jednostki leksykalne danego języka w postaci reprezentacji umożliwiającej dostęp do wszystkich informacji językowych charakteryzujących daną jednostkę. W procesach przetwarzania językowego musi nastąpić aktywacja jednostek leksykalnych w leksykonie mentalnym, aby wypowiedź została zrozumiana a struktura pojęciowa prawidłowo zinterpretowana. Dostęp do leksykonu mentalnego charakteryzuje duża interaktywność.

Wraz z wyborem jednostek leksykalnych aktywowane są równocześnie nie tylko informacje fonetyczno-fonologiczne, grafemiczne, morfologiczne, syntaktyczne, semantyczne i pragmatyczne, lecz również powiązane asocjacyjnie z tymi jednostkami synonimy, antonimy, hiperonimy, hiponimy, słowa o podobnym brzmieniu i wyglądzie, ekwiwalenty w innym języku, kolokacje, złożenia oraz inne jednostki należące do tej samej rodziny wyrazów (I. Legutko-Marszałek 2016: 90, rys. 5). Nie należy jednak mylić aktywacji na przykład informacji fonologicznej z przetwarzaniem fonologicznym. Informacja fonologiczna jest bowiem zawsze związana z konkretną jed-

nostką leksykalną, natomiast przetwarzanie fonologiczne dotyczy całego systemu fonologicznego danego języka. Dlatego też przetwarzanie fonologiczne, morfologiczne, semantyczne czy syntaktyczne może aktywować inne struktury mózgu niż informacja fonologiczna, morfologiczna, semantyczna czy syntaktyczna powiązana z jednostką leksykalną, co tłumaczy wiele niezgodności w wynikach eksperymentów neurobiologicznych. Jak już wcześniej wspomniałam, poszczególne procesy zachodzące podczas tłumaczenia przebiegają na płaszczyźnie językowej i pozajęzykowej. Dla mnie znaczenie językowe, które należy rozumieć jako zdefiniowaną i umowną reprezentację semantyczną, nie jest tożsame z pojęciem, które jest pewnym konstruktem umysłowym, wyobrażeniem charakteryzującym się poszczególnymi cechami i indywidualnymi różnicami istniejącymi niezależnie od tego, czy zna się jakiś język, czy nie. Znaczenia tworzą większe struktury, określane jako propozycje, a pojęcia tworzą struktury pojęciowe zwane modelami mentalnymi. Przetwarzanie językowe przebiega oczywiście nie tylko na linii dół-góra (bottom-up), lecz również na linii góra-dół (top-down). Informacje wejściowe nie są analizowane osobno, tylko w relacji do innych jednostek, tak że jeśli chodzi o proces tłumaczenia, można mówić o zależnym od kontekstu przetwarzaniu językowym.

To, że jakość tłumaczenia zależy od prawidłowego zidentyfikowania struktury pojęciowej, nie jest czymś nowym. Nie wiadomo jednak, co powoduje, że proces tłumaczenia przebiega tak różnie w zależności od stopnia zaawansowania. Stwierdzenie, że zależy to od kompetencji językowej, jest za bardzo ogólne i nie tłumaczy mechanizmów wpływających na ten stan rzeczy. Według mnie o kompetencji językowej świadczy w dużej mierze stopień uniezależnienia się języka obcego od języka rodzimego. Wyznacznikiem tego jest właśnie bezpośredni dostęp jednostek leksykalnych języka drugiego do systemu pojęć. Jeśli język obcy nie jest opanowany bardzo dobrze, to zdania tłumaczone są zazwyczaj dosłownie, tak że czasami całość nie ma sensu. Ma to według mnie związek z tym, że jednostki leksykalne L2 są wprost zastępowane automatycznie aktywowanymi ekwiwalentami L1, ponieważ są ze sobą silnie powiązane we wspólnym leksykonie mentalnym. W początkowej fazie nauki języka drugiego pojęcia aktywowane są za pośrednictwem języka pierwszego. U uczącego się nie został jeszcze wykształcony bezpośredni dostęp języka drugiego do reprezentacji wiedzy i dlatego uczący się popełnia wiele błędów związanych ze strukturą gramatyczną języka pierwszego. Po kilku latach intensywnej nauki języka następuje rozdzielenie się wspólnego dla obu języków leksykonu i wykształcenie się dwóch odrębnych systemów, które zaczynają niezależnie funkcjonować (I. Legutko-Marszałek 2006). Jednostki leksykalne L2 uzyskują bezpośredni dostęp do systemu pojęć, tak że przetwarzanie może wyjść poza płaszczyznę językową. Z tego wynika, że kompetencja językowa gwarantująca prawidłowe tłumaczenie jest silnie związana z organizacją leksykonów mentalnych obu języków.

4. Badanie interpretacji struktury pojęciowej w procesie tłumaczenia

Skoro warunkiem dobrego tłumaczenia jest prawidłowa interpretacja struktury pojęciowej, a zakładam, że zależy to od tego, czy wykształciły się dla obu systemów językowych oddzielne leksykony mentalne z bezpośrednim dostępem do wspólnego

systemu pojęć, to studenci germanistyki pierwszego roku, którzy jeszcze dysponują jednym wspólnym dla obu języków leksykonem mentalnym, powinni często naruszać strukturę pojęciową w tłumaczonym tekście, natomiast studenci piątego roku, u których już nastąpiło rozdzielenie leksykonów, powinni dobrze sobie radzić z odtworzeniem struktury pojęciowej. Aby to sprawdzić, przeprowadziłam eksperyment z udziałem studentów germanistyki (I. Legutko-Marszałek 2016). W badaniu wzięły udział osoby, które rozpoczęły naukę języka drugiego po przyswojeniu języka pierwszego, opanowały go jednak w takim stopniu, że potrafią się bez problemu komunikować stosownie do sytuacji i według potrzeby przełączać się z jednego języka na drugi. Należy zaznaczyć, że studenci germanistyki podczas studiów kształtują dodatkową umiejętność, a mianowicie kompetencję tłumaczeniową. Z uwagi na to, że opanowali język obcy w wysokim stopniu, można ich zakwalifikować do osób dwujęzycznych. Istotnym kryterium przy klasyfikacji dwujęzyczności jest według mnie poziom opanowania języka, a nie wiek, kontekst językowy czy warunki przyswajania języka. Z tego powodu interesuje mnie rezultat, a nie okoliczności przyswajania języka drugiego czy jego przebieg. Wobec tego za osobę dwujęzyczną uważam taką, która rozumie wszystkie wypowiedzi w języku drugim i potrafi poprawnie formułować skomplikowane i nigdy wcześniej niesłyszane zdania. Zakładam, że w tego typu dwujęzyczności wykształciły się z biegiem czasu dwa oddzielne leksykony mentalne, osobne dla każdego języka, które wprawdzie dalej są ze sobą powiązane, mają jednak bezpośredni dostęp do wspólnego systemu pojęć (I. Legutko-Marszałek 2007).

Grupa pierwsza badanych składała się z 40 studentów I roku germanistyki. W ciągu 1,5 godziny studenci przetłumaczyli 31 zdań tekstu. Z 40 prac wybranych zostało losowo 20, które poddane były analizie. Wszyscy studenci mieli po 20 lat. Grupa druga składała się ze studentów V roku germanistyki i liczyła również 40 osób. Do analizy wylosowanych zostało 20 prac. Wszyscy studenci mieli po 25 lat. Obie grupy miały za zadanie przetłumaczyć artykuł z tygodnika „Spiegel” (38/2005) pt. „Brüderlich teilen”. Przez wzgląd na studentów pierwszego roku tłumaczenie odbywało się wyłącznie z języka niemieckiego na język polski. Tekst dotyczył tematyki polskiej, gdyż w innym przypadku nieprawidłowe zidentyfikowanie struktury pojęciowej mogłoby być spowodowane nieznaną rzeczywistością. Wszyscy badani studenci nauczyli się języka niemieckiego w Polsce w warunkach szkolnych, a więc mamy tu do czynienia z planowanym procesem uczenia języka obcego. W trakcie studiów germanistyki język niemiecki stał się narzędziem zdobywania wiedzy z zakresu lingwistyki, czyli przejął funkcję języka pierwszego. Obok zdobywania wiedzy specjalistycznej ćwiczona była w dalszym ciągu sprawność językowa oraz dodatkowo tłumaczeniowa.

Przedstawione w mojej pracy przykłady przetłumaczonych przez studentów zdań potwierdziły przypuszczenia, że studenci pierwszego roku germanistyki nie odnoszą się podczas tłumaczenia do struktury pojęciowej. Przy wspólnym dla obu języków leksykonie mentalnym jednostki leksykalne języka niemieckiego nie mają bezpośredniego dostępu do reprezentacji wiedzy, tylko są silnie powiązane z jednostkami języka polskiego, co sprawia, że zamiast pojęć automatycznie aktywują polskie ekwiwalenty.

W takiej sytuacji proces przetwarzania odbywa się na płaszczyźnie językowej. Studenci nie robili wprawdzie typowych błędów interferencyjnych, gdyż są nauczani, że mają skłonność do przenoszenia reguł gramatycznych z języka ojczystego na język obcy, dlatego zwracają uwagę na tego typu błędy, jednakże koherentne tłumaczenie sprawia im jeszcze duże kłopoty. W tej grupie badanych mamy do czynienia z prawie identycznymi wersjami, które są dalekie od prawidłowego tłumaczenia. Zdania tłumaczone są zazwyczaj słowo w słowo, tzn. jednostki języka niemieckiego są po prostu zastępowane przez ekwiwalenty w języku polskim. Kontekst sytuacyjny jest pomijany, co prowadzi do tego, że często wybierane jest niewłaściwe znaczenie. Studenci pierwszego roku nie potrafią wychwycić sformułowań użytych w sensie przenośnym, w związku z czym struktura pojęciowa nie może być poprawnie odczytana.

Drugą grupę badanych cechowała już wysoka kompetencja językowa, a oprócz tego specjalistyczna wiedza z zakresu lingwistyki. Po 4,5 roku intensywnej nauki można spokojnie powiedzieć, że proces nauki języka jest w większym stopniu zakończony i wykształciła się również umiejętność tłumaczeniowa oraz tzw. „wycucie językowe”. Studenci piątego roku dysponują już dwoma oddzielnymi leksykonami mentalnymi dla obu języków, tak że jednostki leksykalne języka niemieckiego nie aktywują pojęć za pośrednictwem jednostek języka polskiego, tylko mają bezpośredni dostęp do systemu reprezentacji wiedzy. Umożliwia to odniesienie się do struktury pojęciowej i jej właściwą identyfikację w procesie tłumaczenia. Analizując tłumaczenia studentów drugiej grupy mogłam zaobserwować, że nie trzymali się dokładnych ekwiwalentów znaczeniowych, tak jak to miało miejsce w pierwszej grupie. Studenci próbowali najpierw odgadnąć sens całego zdania, uwzględniając przy tym rodzaj tekstu, kontekst sytuacyjny oraz wiedzę językową i pozajęzykową. Studenci piątego roku są już wprawieni w tym, aby treść zdania wyrażoną w jednym języku przenieść na inny stosując środki leksykalne i reguły gramatyczne języka docelowego. Ich tłumaczenia różnią się od siebie w dużym stopniu, co świadczy o bogatym zasobie słownictwa. Ponieważ proces uczenia się języka jest prawie zakończony, błędy związane ze strukturą języka wyjściowego były rzadkością.

5. Podsumowanie

Po przeanalizowaniu i porównaniu tłumaczeń tekstu obu grup, można było wyciągnąć następujące wnioski. Grupa druga przetłumaczyła większą ilość tekstu, przy czym należy podkreślić, że zdania były analizowane jedynie pod kątem niezgodności struktury pojęciowej, a nie np.: pod względem stylistycznym. W grupie pierwszej w prawie każdym zdaniu były przypadki naruszenia struktury pojęciowej, podczas gdy w drugiej grupie wiele zdań zostało przetłumaczonych bezbłędnie. W zdaniach sprawiających trudności procent źle przetłumaczonych zdań był znacznie wyższy w pierwszej grupie. Przetłumaczone zdania w grupie drugiej były dobrze przemyślane, koherentne i dla czytelnika dobrze zrozumiałe, podczas gdy tłumaczenia w grupie pierwszej wydawały się pozbawione sensu i niezrozumiałe, a nawet absurdalne. Naruszenia struktury pojęciowej w grupie drugiej dotyczyły jedynie odchyień w zakresie znaczenia, natomiast w grupie pierwszej proponowane były bardzo często całkowicie nieakceptowalne ekwiwalenty. W grupie pierwszej zdarzało się wiele błędów dotyczących

morfologiczno-syntaktycznej struktury języka, podczas gdy druga grupa popełniała błędy czysto semantyczne. Oprócz tego studentom pierwszej grupy sprawiały trudności takie formy gramatyczne jak zdania podrzędne, złożenia, rekcja, przydawka rozwinięta i podobne, podczas gdy druga grupa miała jedynie niewielkie problemy z rzadko występującymi słowami i nietypowymi konstrukcjami. W prawie identycznych tłumaczeniach pierwszej grupy dominują internacjonalizmy z uwagi na zbliżone do języka polskiego brzmienie lub formę, podczas gdy tłumaczenia w drugiej grupie są bardzo urozmaicone.

GRUPA 1			GRUPA 2	
NUMER ZDANIA	NIEZGODNOŚĆ STRUKTURY POJĘCIOWEJ	ZGODNOŚĆ STRUKTURY POJĘCIOWEJ	NIEZGODNOŚĆ STRUKTURY POJĘCIOWEJ	ZGODNOŚĆ STRUKTURY POJĘCIOWEJ
1	15	85	0	100
2	90	10	41	59
3	35	65	5	95
4	79	21	35	65
5	60	40	10	90
6	30	70	10	90
7	40	60	10	90
8	10	90	0	100
9	85	15	35	65
10	5	95	0	100
11	95	5	20	80
12	30	70	5	95
13	15	85	0	100
14	60	40	20	80
15	28	72	10	90
16	0	100	0	100
17	29	71	30	70
18	93	7	5	95
19	38	62	15	85
20	69	31	30	70
21	92	8	35	65
22	67	33	20	80
23	8	92	15	85
24	55	45	50	50
25	70	30	10	90
26	0	100	0	100
27	56	44	25	75
28	33	67	7	93
29	25	75	27	73
30	50	50	20	80
31	50	50	42	58
32	100	0	20	80
33	-	-	50	50
34	-	-	22	78
35	-	-	0	100
36	-	-	50	50
37	-	-	0	100
38	-	-	0	100
39	-	-	0	100
40	-	-	67	33
41	-	-	0	100
42	-	-	67	33
43	-	-	0	100

Tabela 1. Wyniki badań dekodowania struktury pojęciowej przetłumaczonego tekstu (I. Legutko-Marszałek 2016: 232–233).

W powyższej tabeli zrobiłam zestawienie wyników tłumaczenia obu grup. Od razu widać, że w grupie drugiej przeważa liczba poprawnie przetłumaczonych

zdań, natomiast w grupie pierwszej uzależnione jest to od złożoności konstrukcji zdaniowych (w miarę bezbłędnie tłumaczone były wyłącznie proste zdania). W grupie drugiej było wiele przypadków stuprocentowej poprawności, tzn. wszyscy studenci uchwycili poprawnie strukturę pojęciową, i żadnego przypadku, w którym struktura pojęciowa naruszona by była przez wszystkich. W grupie pierwszej natomiast było stosunkowo wiele przypadków naruszenia struktury pojęciowej i nawet jeden, w którym struktura pojęciowa nie została właściwie zinterpretowana przez żadnego studenta. Wyniki moich badań sugerują, że dopóki jednostki leksykalne języka rodzimego i obcego są silnie ze sobą powiązane we wspólnym leksykonie, nie jest możliwe prawidłowe tłumaczenie. Studenci I roku germanistyki tłumaczyli tekst w ten sposób, że słowa języka niemieckiego zastępowali wprost ekwiwalentami języka polskiego bez odniesienia się do struktury pojęciowej. Natomiast studenci V roku odnosili się do płaszczyzny pozajęzykowej, uwzględniali kontekst i inferencje a ich tłumaczenia były logiczne i spójne. Z tego wynika, że umiejętność tłumaczenia zależy od organizacji leksykonów mentalnych. Dopiero dwa niezależne od siebie leksykony umożliwiają bezpośredni dostęp jednostek leksykalnych do pojęć.

Bibliografia

- Ackermann, H. (2008), *Cerebral contributions to speech production and speech perception: psycholinguistic and neurobiological perspectives*, (w:) „Trends in Neurosciences” 31, 265–272.
- Binder, J.R./ J.A. Frost / T.A. Hammeke/ R.W. Cox/ S.M. Rao/ T. Prieto (1997), *Human brain language areas identified by functional magnetic resonance imaging*, (w:) „Journal of Neuroscience” 17, 353–362.
- Booth, J.R. / L. Wood/ D. Lu/ J.C. Houk/ T. Bitan (2007), *The role of the basal ganglia and cerebellum in language processing*, (w:) „Brain Research” 1133, 136–144.
- Bottini, G./ R. Corcoran/ R. Sterzi/ E. Paulesu/ P. Schenone/ P. Scarpa/ R.S. Frackowiak/ C.D. Frith (1994), *The role of the right hemisphere in the interpretation of figurative aspects of language. A PET-activation study*, (w:) „Brain” 117, 1241–1253.
- Cieślicka, A.B./ R.R. Heredia (2011), *Hemispheric asymmetries in processing L1 and L2 idioms: Effects of salience and context*, (w:) „Brain and Language” 116, 136–150.
- Coulson, S./ C. Lovett (2004), *Handedness, hemispheric asymmetries, and joke comprehension*, (w:) „Cognitive Brain Research” 19, 275–288.
- Coulson, S./ C. van Petten (2002), *Conceptual integration and metaphor: an event-related potential study*, (w:) „Memory and Cognition” 30, 958–968.
- Damasio, H./ D. Tranel/ T. Grabowski/ R. Adolphs/ A.R. Damasio (2004), *Neural systems behind word and concept retrieval*, (w:) „Cognition” 92, 179–229.
- Friederici, A.D. (2002), *Towards a neural basis of auditory sentence processing*, (w:) „Trends in Cognitive Sciences” 6, 78–84.
- Friederici, A.D./ K. Alter (2004), *Lateralization of auditory language functions: a dynamic dual pathway model*, (w:) „Brain and Language” 89, 267–276.

- Friederici, A.D./ J. Bahlmann/ S. Heim/ R.I. Schubotz/ A. Anwander (2006), *The brain differentiates human and non-human grammars: functional localization and structural connectivity*, (w:) „Proceedings of the National Academy of Sciences USA” 103, 2458–2463.
- Friederici, A.D./ S.A. Kotz (2003), *The brain basis of syntactic processes: functional imaging and lesion studies*, (w:) „Neuroimage” 20, Suppl. 1, 8–17.
- Gadenne, V. (1996), *Bewusstsein, Kognition und Gehirn. Einführung in die Psychologie des Bewusstseins*. Bern.
- Johnson, M.D./ G.A. Ojemann (2000), *The role of the human thalamus in language and memory: evidence from electrophysiological studies*, (w:) „Brain and Cognition” 42, 218–230.
- Kotz, S.A./ M. Schwartze/ M. Schmidt-Kassow (2009), *Non-motor basal ganglia functions: a review and proposal for a model of sensory predictability in auditory language perception*, (w:) „Cortex” 45, 982–990.
- Kupsch-Losereit, S. (1997), *Übersetzen: ein integrativ-konstruktiver Verstehens- und Produktions-prozess*, (w:) H.W. Drescher (red.), Transfer. Übersetzen – Dolmetschen – Interkulturalität. Frankfurt a. M.
- Legtuko-Marszałek, I. (2006), *Zum Status eines mentalen Lexikons bei einem bilingualen Sprecher*, (w:) „Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics” 22, 59–71.
- Legtuko-Marszałek, I. (2007), *Die Herausbildung zweier nach Sprachen getrennten mentalen Lexika im Prozess der Fremdsprachaneignung*, (w:) „Studia Niemoznawcze” 24, 501 – 509.
- Legtuko-Marszałek, I. (2007a), *Die Unterscheidung zwischen Bedeutungen und Begriffen in Anbetracht des Bilingualismus*, (w:) „Studia Germanica Gedanensia” 15, 163–168.
- Legutko-Marszałek, I. (2016), *Übersetzen als komplexer, kognitiv bedingter, sowohl das sprachliche Wissen in zwei Sprachen als auch das sprachunabhängige begriffliche Wissen integrierender Prozess*. Gdańsk.
- Maess, B./ S. Koelsch/ T.C. Gunter/ A.D. Friederici (2001), *Musical syntax is processed in Broca's area: an MEG study*, (w:) „Nature Neuroscience” 4, 540–545.
- Newman, S.D. / M.A. Just/ T.A. Keller/ J. Roth/ P.A. Carpenter (2003), *Differential effects of syntactic and semantic processing on the subregions of Broca's area*, (w:) „Cognitive Brain Research” 16, 297–307.
- Price, C.J. (2000), *The anatomy of language: contributions from functional neuroimaging*, (w:) „Journal of Anatomy” 197, 335–359.
- Pulvermüller, F. / L. Fadiga (2010), *Active perception: sensorimotor circuits as a cortical basis for language*, (w:) „Nature Reviews Neuroscience” 11, 351–360.
- Rickheit, G. / H. Strohner (1999), *Textverarbeitung: Von der Proposition zur Situation*, (w:) A. Friederici (red.), Sprachrezeption. Göttingen, 271–306.
- Rickheit, G./ S. Weiss/ H.J. Eikmeyer (2010), *Kognitive Linguistik. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen.
- Rösler, F. (2011), *Psychophysiologie der Kognition. Eine Einführung in die kognitive Neurowissenschaft*. Heidelberg.

- Sahin, N.T./ S. Pinker/ S.S. Cash/ D. Schomer/ E. Halgren (2009), *Sequential processing of lexical, grammatical, and phonological information within Broca's area*, (w:) „Science” 326, 445–449.
- Sammler, D./ S. Koelsch/ T. Ball/ A. Brandt/ C.E. Elger/ A.D. Friederici (2009), *Overlap of musical and linguistic syntax processing: intracranial ERP evidence*, (w:) „NY Academy of Sciences” 1169, 494–498.
- Schmidt, G.L./ C.A. Seger (2009), *Neural correlates of metaphor processing: the roles of figurativeness, familiarity and difficulty*, (w:) „Brain and Cognition” 71, 375–386.
- St. George, M./ M. Kutas/ A. Martinez/ M.I. Sereno (1999), *Semantic integration in reading: Engagement of the right hemisphere during discourse processing*, (w:) „Brain” 122, 1317–1325.
- Stowe, L.A./ M. Haverkort/ F. Zwarts (2005), *Rethinking the neurobiological basis of language*, (w:) „Lingua” 115, 997–1042.
- Thomson, C.K./ B. Bonakdarpour/ S.F. Fix (2010), *Neural mechanisms of verb argument structure processing in agrammatic aphasic and healthy age-matched listeners*, (w:) „Journal of Cognitive Neuroscience” 22, 1993–2011.
- Ullman, M.T. (2006), *Is Broca's area part of basal ganglia thalamocortical circuit?*, (w:) „Cortex” 42, 480–485.
- Wahl, M. / F. Marzinzik/ A.D. Friederici/ A. Hahne/ A. Kupsch/ G.H. Schneider/ D. Saddy/ G. Curio/ F. Klostermann (2008), *The human thalamus processes syntactic and semantic language violations*, (w:) „Neuron” 59, 695–707.
- Wallesch, C.W. (2006), *Sprache*, (w:) H.-O. Karnath/ P. Trier (red.), Neuropsychologie. Berlin.

O problemach w przekładzie fitonimów artystycznych na podstawie powieści „Der Schrecksenmeister” Waltera Moersa i jej tłumaczenia na język polski

Translation problems of the so called artistic phytonyms on example of the German novel „Der Schrecksenmeister” (written by Walter Moers) and its Polish rendition

Emil Daniel LESNER

Uniwersytet Szczeciński/ University of Szczecin

E-mail: emil.lesner@usz.edu.pl, 

Abstract: The following article discusses the translation problems of a specific kind of lexical units, the phytonyms, which have been defined as the names given to various plants. The main concern are the translation possibilities of phytonyms in the German novel „Der Schrecksenmeister“ and its Polish rendition. The author conceives phytonyms as cultural units. The reason for such conception is inspired by the Eighteenth International Botanical Congress in Melbourne, which established a unified International Code of Botanical Nomenclature. In a non-literary context phytonyms have typically two different functions: they identify an object among other, similar objects and they play a semantic role, which is connected to the so-called semantic motivation (the term used by Prof. Pawłowski, see: Pawłowski 1974) and gives the information about some features of an object. In a literary context the functions of phytonyms are multiplied. Besides the two above-mentioned functions they can be used as allusions and play a connotative role, i.e. they evoke some associations, which influence the perception of the intentional objects in a literary text. According to their connotative role phytonyms can evoke associations concerning the form of a plant, its features, colour, smell and place of occurrence. Phytonyms can also create an illusion that the story of a literary text took place in the real world. The selection of an adequate translation technique to translate phytonyms depends on, on the one hand, an accurate interpretation of the source text, and on the other hand, on an accurate identification of function, which the phytonym has in the source text, and must be adapted to the requirements of translation invariance.

Keywords: onomastics, phytonyms, translation techniques

Wstęp

Problem tłumaczenia fitonimów artystycznych jest w literaturze przedmiotu raczej rzadko podejmowany. Wspomniane jednostki leksykalne są tłumaczone przeważnie w sposób dosłowny oraz przy użyciu substytucji jednostki tłumaczeniowej na znany, powszechnie używany i akceptowalny prawnie ekwiwalent. Tematem niniejszego artykułu jest tłumaczenie fitonimów artystycznych, które występują w powieści Waltera Moersa „Der Schrecksenmeister”. Artykuł ma na celu przedstawienie i krytyczną analizę technik tłumaczeniowych, które zaimplementowano w tekście docelowym. W części teoretycznej zostanie, w zwięzły sposób, przedstawione pojęcie fitonimu,

jego funkcjonowanie w dziele literackim, a także będą omówione techniki tłumaczeniowe, które można zastosować do przekładu wspomnianych jednostek leksykalnych.

1. O pojęciu fitonimu i jego funkcjach w dziele literackim

[SZYM] wskazuje na grecką etymologię przedrostka *fito-*, dodając, że w języku polskim funkcjonuje on w głównej mierze jako pierwszy człon wyrazów złożonych i oznacza „roślinny, dotyczący roślin” (przykładami są tu rzeczowniki *fitobiologia*, *fitofag*, *fitocyd*). Przyrostek *-onim* definiowany jest natomiast w [SJP] jako „ostatni człon wyrazów złożonych mający znaczenie: nazwa, imię, wyraz”. Fitonimy są więc jednostkami leksykalnymi odnoszącymi się do nazw roślin i obejmującymi swym zakresem m.in. terminologię botaniczną, słownictwo potoczne oraz gwarowe. Badania prowadzone w połowie lat 70. pod kierownictwem prof. Pawłowskiego (zob. E. Pawłowski 1974) wykazały, że tworzenie nazw dla fitonimów podlega tzw. prawu semantycznej motywacji, według którego danemu desygnatowi zostają przypisane ściśle określone cechy w nawiązaniu do jego wyglądu (por. *lwi ząb*), właściwości (por. *mni-szek lekarski*), miejsca występowania (np. *borówka bagienna*) itp. (więcej na ten temat zob. J. Waniakowa 2015: 191). Ryszard Tokarski (1993: 340–341), podobnie jak Wanda Stec (2013: 127), wymienia dodatkowo charakterystykę środowiskową (por. *bagno zwyczajne*), cechy fizyczne (por. *berberys czerwony*) i właściwości użytkowe (por. np. *babka lekarska*) desygnatu jako cechy istotne dla utworzenia danego fitonimu. Pelcowa dodaje do tej grupy również konotacje religijne (jako przykład niech posłuży odwołujący się do greckiej mitologii *lilium martagon*). Nie bez znaczenia w tym kontekście są też cechy etymologiczne.

Wspomniana motywacja semantyczna nie jest pojęciem jednorodnym i podlega pewnej hierarchizacji. I tak przykładowo J. Waniakowa (2012, 2015) postuluje w swoich pracach najwyższą rangę motywacyjną dla cech związanych z wyglądem danego fitonimu. Nieco mniej ważne w kontekście nazwotwórczym jest miejsce występowania, właściwości oraz przeznaczenie. Wanda Stec podkreśla natomiast, że wybór modelu nazewniczego w przypadku fitonimu jest zawsze nieprzypadkowy i stanowi manifestację tych atrybutów, które najlepiej oddają jego specyfikę (zob. W. Stec 2013: 127–128). Fitonim pełni tym samym jako nazwa własna w kontekście pozaliterackim dwojaką rolę: identyfikującą dany desygnat spośród wielu innych, podobnych, oraz znaczącą, czyli informującą odbiorcę o pewnych cechach danego desygnatu (cechy te łączą się bezpośrednio z motywacją semantyczną danego fitonimu i mogą być nimi wygląd, właściwości, miejsce występowanie danej rośliny itp.).

Ilość i różnorodność funkcji, jakie mogą pełnić opisywane tu jednostki leksykalne wzrasta wraz z ich użyciem w dziele literackim. Wspomniany wzrost wynika bezpośrednio ze specyfiki dzieła literackiego. Już sam fakt wykorzystania danego fitonimu w literaturze tworzy z niego tzw. przedmiot intencjonalny, definiowany m.in. przez Romana Ingardena jako heteronimiczny byt wytworzony przez artystę (pisarza) i funkcjonujący w świadomości czytelnika (zob. R. Ingarden 1964: 84). Odbiorca tekstu docelowego dekoduje tym samym występujący w dziele literackim fitonim przez wzgląd na posiadaną wiedzę o świecie oraz przy zaangażowaniu własnej świadomości w trakcie lektury czytanych przez siebie zdań. W ten sposób zyskuje obraz świata

przedstawionego przez pisarza, który może być tożsamy z wiedzą o świecie realnym lub może się od niego różnić. Będące przedmiotami intencjonalnymi fitonimy jawią się tym samym z jednej strony jako źródło wiedzy i dostarczanych odbiorcy informacji o świecie przedstawionym w utworze, z drugiej zaś strony jako jednostki leksykalne podejmujące często swoistą grę z czytelnikiem będąc m.in. źródłem aluzji. I tak oprócz opisanych powyżej funkcji identyfikującej oraz informacyjnej występujące w dziele literackim fitonimy mogą pełnić m.in. funkcję lokalizacyjną, której zadanie polega na wskazaniu na podobieństwo świata przedstawionego w utworze literackim do świata realnego. Fitonimy pełniące funkcję lokalizacyjną to zazwyczaj jednostki leksykalne używane w kontekście pozaliterackim. Do wspomnianej grupy należałyby więc m.in. leksemy *róża*, *tymianek*, *oset* itp. Funkcja aluzyjna fitonimów polega natomiast na nawiązaniu poprzez cechy formalno-semantyczne nazwy własnej do roślin istniejących w świecie realnym. Dobrym przykładem realizacji wspomnianej funkcji byłby występujący w tłumaczeniu powieści „Der Schrecksenmeister” rzeczownik *krocimiętka*, który stanowi odniesienie do istniejącej w świecie realnym rośliny o nazwie *kocimiętka* (więcej na temat funkcji lokalizacyjnej i aluzyjnej zob. m.in. A. Wilkoń 1970). Funkcja intertekstualna fitonimów to nic innego jak nawiązanie do nazw roślin występujących w innych dziełach literackich. Wyraża się ona z reguły poprzez użycie danego fitonimu w nowym dziele literackim lub produkcie kultury masowej. Przykładem może być użycie znanego z twórczości J.R.R. Tolkiena fitonimu *fajkowe ziele* w grze Wiedźmin 3: Dziki Gon (więcej na temat funkcji intertekstualnej zob. I. Domaciuk 2005: 178). Kolejnymi funkcjami, którą mogą pełnić fitonimy literackie jest tzw. funkcja komiczna (przykładem na realizację funkcji komicznej może być m.in. występujący w tłumaczeniu powieści „Der Schrecksenmeister” fitonim *paproć popierdująca*, więcej na temat funkcji komicznej zob. K. Długosz 2003), dźwiękowo-symboliczna (polegająca na wzbudzeniu stosownych skojarzeń na podstawie eufonicznej lub kakofonicznej struktury danego fitonimu – przykładem realizacji tej funkcji może być rzeczownik *trigonella*, który występuje w tłumaczeniu powieści Waltera Moersa, więcej na temat tej funkcji zob. D. Lamping 1983), symboliczna (nazwa rośliny funkcjonuje wówczas w roli ściśle określonego symbolu – dobrym przykładem realizacji wspomnianej funkcji jest róża w powieści „Mały Książę” A. de Saint Exuperego, więcej na temat funkcji symbolicznej zob. Z. Jaroszak 2005), ekspresywna (wyrażona poprzez m.in. wykraczającą poza normy ortografię lub zaskakującą wartość semantyczną fitonimu, więcej na temat funkcji ekspresywnej I. Domaciuk 2005), a także konotacyjna (fitonim służy wówczas jako nośnik konkretnych skojarzeń, więcej na ten temat ww. funkcji zob. Z. Jaroszak 2005: 361–366).

2. O przekładzie fitonimów

Fitonimy należy traktować, podobnie jak wszystkie onimy, jako zjawisko kulturowe. Argumentem przemawiającym za tego typu podejściem jest występowanie ujednoliconego modelu nazewniczego, który został uchwalony na 18. Międzynarodowym Kongresie Botanicznym w Melbourne (Australia) w roku 2011. Według wspomnianego dokumentu fitonimy występują jako dwuczłonowe grupy imienne zawierające nazwę konkretnej rośliny oraz epitet w postaci przymiotnika (zob. A. Szwajczuk

2016: 299), tj. *żeniszek meksykański*, *dzwonek ogrodowy*, *szkarłat zwisty*. W języku niemieckim mamy jednakże do czynienia, w przypadku terminologii botanicznej, przeważnie ze złożeniami rzeczownikowymi *Leberbalsam*, *Marien-Glockenbaum*, *Garten-Fuchsschwanz*. W związku z powyższym nazewnictwo fitonimiczne ma z jednej strony ugruntowanie instytucjonalne, z drugiej zaś może nawiązywać do utrwalonych w danej kulturze sposobów postrzegania i wykorzystania danego fitonimu (zob. opisana powyżej motywacja semantyczna).

Postrzeganie fitonimów jako zjawiska kulturowego warunkuje również ściśle określone postępowanie w procesie tłumaczenia wspomnianych jednostek leksykalnych na język obcy, a ułożenie ich w dziele literackim stwarza ponadto dodatkowe trudności. Jedną z nich jest z pewnością dobór właściwej techniki tłumaczenia, która w przypadku nazw roślin w tekście nieliterackim ogranicza się przede wszystkim do substytucji jednostki tłumaczeniowej poprzez znany, powszechnie stosowany, adekwatny i akceptowalny ekwiwalent w języku docelowym, którego poprawny dobór jest konsekwencją kompetencji fachowej tłumacza (zob. D. Scheller-Bolz 2010: 218). W przypadku fitonimów zastosowanych w dziele literackim wybór odpowiedniej techniki tłumaczeniowej okazuje się bardziej skomplikowany, ponieważ powinien on być uwarunkowany przez właściwą analizę tekstu wyjściowego i poprawne rozpoznanie funkcji poszczególnych fitonimów oraz być dostosowany do zdefiniowanych inwariantów tłumaczeniowych.

W swojej monografii Krzysztof Hejwowski (2004: 76–85) proponuje następujące techniki tłumaczeniowe, z których każdą można zastosować do przekładu fitonimów artystycznych. Do wspomnianych technik należą: *reprodukcja i tłumaczenie syntagmatyczne (bez objaśnień i z objaśnieniami)*, *uznany ekwiwalent*, *ekwiwalent funkcjonalny*, *ekwiwalent opisowy*, *hiperonim* oraz *opuszczenie*. Reprodukacja polega na przeniesieniu danej jednostki leksykalnej z tekstu wyjściowego do tekstu docelowego. Technika ta bez objaśnień podobna jest tym samym do terminu *transference* stosowanego też Petera Newmarka (zob. P. Newmark 1988: §7–8) lub *emprunt* znanego z typologii technik tłumaczeniowych *stylistique comparée* (zob. A. Malblanc 1968). Hejwowski zakłada jednak wprowadzenie drobnych zmian w wymowie czy też pisowni ekwiwalentu w języku docelowym w porównaniu do jednostki tłumaczeniowej. Element objaśniający w przypadku wspomnianej techniki polega na dodaniu krótkiego uzupełnienia redukującego deficyty wiedzy odbiorcy tekstu docelowego. Jako przykład niech posłuży *Mutter*, *trzeci album studyjny zespołu Rammstein*. Tłumaczenie syntagmatyczne polega na dosłownym przekładzie wielokomponentowej jednostki tłumaczeniowej. Czynnikiem objaśniający dotyczy przeważnie wyjaśnienia odbiorcy tekstu docelowego, w formie krótkiego przypisu lub komentarza, nieznanymi informacjami kulturowymi i in. Przykładem realizacji tej techniki może być tłumaczenie zdania *On jest aktualnie na kuroniówce* jako *Er ist gerade auf einer Kuroniówka – das war die Bezeichnung für eine kostenlose Mahlzeit, die am Anfang der 90er Jahre durch den ehemaligen Arbeitsminister Jacek Kuroń in Warschau verteilt wurde (heute ist das die Bezeichnung für Arbeitslosenunterstützung)*. Uznany ekwiwalent to użycie w tekście docelowym znanej i prawnie akceptowalnej w kulturze docelowej jednostki leksykalnej. Przykładem może tu być tłumaczenie leksemu *żeniszek meksykański* jako

Leberbalsam. Ekwiwalent funkcjonalny to zastąpienie danej jednostki tłumaczeniowej poprzez ekwiwalent bardziej znany w kulturze docelowej. Tego typu zabiegiem byłoby tłumaczenie antroponimu *Norwid* przy pomocy antroponimu *Büchner*, na co swego czasu zdecydował się Karl Dedecius tłumacząc poezję Szymborskiej (zob. W. Szymborska 1962: 194–195). Ekwiwalent opisowy to zastosowanie opisu zamiast ściśle określonego terminu. Przykładem jest tłumaczenie leksemu *zakopianka* jako *die Landstraße von Krakau nach Zakopane*. Hiperonim natomiast to nic innego jak zastosowanie jako ekwiwalentu tłumaczeniowego leksemu o ogólniejszym znaczeniu, np. zamiana w przekładzie leksemu *Volkswagen* na *das Auto* (technika podobna do generalizacji w rozumieniu K. Lipińskiego 2004: 126), a opuszczenie to rezygnacja z tłumaczenia danego elementu (zob. K. Hejwowski 2004: 76–85). Oprócz opisywanych technik Lipiński wyróżnia także tzw. konkretyzację, polegającą na zastosowaniu ekwiwalentu o bardziej szczegółowym znaczeniu niż jednostka tłumaczeniowa (zob. K. Lipiński 2002: 126). W przypadku przekładu fitonimów artystycznych należy także zauważyć, że technika tłumaczeniowa musi zostać dostosowana do funkcji, którą pełni dany fitonim w dziele literackim. I tak hipotetycznie można założyć, że techniki reprodukcyjne nadają się do tłumaczenia fitonimów dźwiękowo-symbolicznych, tłumaczenie syntagmatyczne do tłumaczenia fitonimów o wyraźnej funkcji konotacyjnej, uznany ekwiwalent do tłumaczenia nazw roślin w funkcji lokalizacyjnej, a ekwiwalent funkcjonalny do fitonimów w funkcji aluzyjnej lub intertekstualnej.

3. Praktyczna analiza przykładów

Przedmiotem analizy będą fitonimy artystyczne występujące w rozdziale „Der Schrecksengarten”, będącego częścią powieści Waltera Moersa „Der Schreckenmeister”. Z przyczyn ekonomicznych ograniczymy się jedynie do opisu nazw roślin występujących w połowie ww. rozdziału (zob. W. Moers 2016: 229–240; 57 jednostek tłumaczeniowych). Analizowane fitonimy zostaną podzielone na grupy ze względu na pełnione przez nie funkcje. Przedstawione przykłady opiszemy tabelarycznie uwzględniając wykorzystany przez pisarza schemat nazwotwórczy oraz zaimplementowane w tekście wyjściowym techniki przekładu (przy wykorzystaniu obszernie opisaną powyżej typologii technik tłumaczeniowych Krzysztofa Hejwowskiego oraz Krzysztofa Lipińskiego), nie stroniąc, w razie potrzeby, od krytyki użytych ekwiwalentów tłumaczeniowych. Autorką polskiego tłumaczenia niemieckiej powieści jest Katarzyna Bena. W przytoczonym poniżej opisie będziemy stosować głównie monolingwalne słowniki języka polskiego i niemieckiego [DUD]¹ oraz [SZYM].

3.1. Tłumaczenie fitonimów o funkcji lokalizującej

Głównym zadaniem wspomnianych jednostek leksykalnych jest stworzenie wrażenia, że akcja powieści rozgrywa się w świecie realnym. Wspomniana grupa obejmuje więc jednostki leksykalne odnoszące się do roślin obecnych w kontekście pozaliterackim.

¹ Wszystkie tłumaczenia definicji słownikowych – E.L.

Tekst wyjściowy	Tekst docelowy	Terminologia botaniczna	Technika tłumaczenia
Maiglöckchen	konwalia majowa	convallaria majalis	e. uznany
Wacholder	Jałowiec	Juniperus L.	e. uznany
Lavendel	Lawenda	lavandula agustifolia	e. uznany
Schlafmohn	mak lekarski	papaver somniferum	e. uznany
Waldmeister	przytulia wonna	galium odoratum	e. uznany
Adonisröschen	Milek	adonis vernalis	Opuszczenie
Brennnessel	Pokrzywa	Urtica dioica	e. uznany
Thymian	Tymianek	thymus vulgaris	Opuszczenie
Rosmarin	Rozmaryn	rosmarinus officinalis	Opuszczenie
Salbei	Szałwia	Salvia officinalis	e. uznany
Muskatblüte	kwiaty muszkatu	myristicaceae	e. uznany
Venushaar	włosy Wenery	capillus veneris	e. uznany
Vanillesprossen	pędy wanilii	Vanilla planifolia	e. uznany

Tabela 1. Tłumaczenie fitonimów o funkcji lokalizującej.

Większość jednostek tłumaczeniowych w niniejszej grupie została przetłumaczona przy pomocy uznanego ekwiwalentu, co jest zgodne z realizacją funkcji lokalizującej w tekście tłumaczenia. Na uwagę zasługują jednak opuszczenia komponentu motywacyjnego (w trzech przypadkach), jakie można zauważyć w tłumaczeniu rzeczowników *Adonisröschen*, *Thymian* oraz *Rosmarin*. Porównując łacińskie nazwy wymienionych roślin można zauważyć, że ich polskie, specjalistyczne odpowiedniki (odpowiednio *milek wiosenny*, *tymianek pospolity*, *rozmaryn lekarski*) posiadają komponenty motywacyjne, których brak w przypadku propozycji polskiej tłumaczki i które, w odniesieniu do kontekstu użycia w niemieckiej powieści, powinny również zostać przetłumaczone na język polski. Opisywane rzeczowniki występują bowiem w sytuacji, w której uznana alchemiczka, przeraźnica Izanuela, przedstawia oficjalnie głównemu bohaterowi powieści składniki do swoich receptur alchemicznych. Użycie komponentów motywacyjnych w opisywanych fitonimach byłoby więc uzasadnione.

3.2. Tłumaczenie fitonimów o funkcji aluzyjnej

Nadrzędną rolą opisywanych poniżej fitonimów artystycznych jest nawiązanie do nazw roślin występujących w kontekście pozaliterackim oraz zaakcentowanie podobieństw i różnic między światem przedstawionym w powieści a światem realnym. Niniejsza grupa obejmuje jedynie trzy przykłady:

Tekst wyjściowy	Schemat nazwotwórczy	Tekst docelowy	Technika tłumaczenia
Kratzenminze	Podstawa do utworzenia nowego leksemu: <i>Katzenminze</i> , Wymiana morfemu słowotwórczego <i>Katzen-</i> na <i>Kratzen-</i>	Krocimiętka	e. funkcjonalny
Petrosille	Podstawa do utworzenia nowego leksemu: <i>Petersil</i> (zob.	Petrozylia	reprodukcja + opuszczenie

	[DUD]: baw. <i>Petersilie</i>) + dodanie morfemu słotwórczego <i>-le</i>		
Zimtzitrinelle	Podstawa do utworzenia nowego leksemu: rzeczowniki <i>Zimt</i> oraz <i>Zitrone</i> + dodanie morfemu słotwórczego <i>-elle-</i> + wymiana <i>-o-</i> na <i>-i-</i>	Cynamocytryna	Tłumaczenie syntagmatyczne + opuszczenie

Tabela 2. Tłumaczenie fitonimów o funkcji aluzyjnej.

Pierwszy z przytoczonych powyżej leksemów został utworzony od rzeczownika *Katzenminze* (zob. [DUD]: „kwitnące na żółto lub na czerwono ziele służące jako roślina ozdobna”) poprzez wymianę morfemu słotwórczego *Katzen-* (nawiązującego do rzeczownika *die Katze*, pl. *kot*) na podobnie brzmiący rzeczownik *Kratzen-* (nawiązujący bezpośrednio do czasownika *kratzen* w znaczeniu [DUD]: „używać pazurów lub paznokci”). Tłumaczka stosuje w zastępstwie za opisywaną jednostkę tłumaczeniową leksem *krocimiętka*, który, podobnie jak niemiecki rzeczownik w powieści Waltera Moersa, powstał w wyniku derywacji wymiennej morfemu *koci-* na *kroci-*. Na uwagę zasługuje fakt, że morfem słotwórczy *kroci-* oprócz wyraźnego podobieństwa brzmieniowego (por. *kocimiętka* - *krocimiętka*) stanowi aluzję do przysłówka *krotny* (w znaczeniu [SZYM] „wielokrotny”) i w kontekście omawianej powieści odnosi się do tzw. *krotków* (niem. *Kratzen*), a więc zwierząt o aparycji kota, posiadających wiele wątrób ułatwiających im proces trawienia. W kontekście omawianej powieści ekwiwalent tłumaczeniowy jest więc w pełni uzasadniony. Punktem wyjścia dla utworzenia rzeczownika *Petrosille* był rzeczownik *Petersil*, który definiowany jest w [DUD] jako bawarski wariant niemieckiego rzeczownika *Petersilie* (pl. *pietruszka*). Autor niemieckiej powieści dokonał wymiany morfemu *Peter-* (będącego notabene również antroponimem) na bardziej egzotyczny w Niemczech antroponim *Petro-* oraz dodał morfem słotwórczy *-le*. Polska tłumaczka dokonuje reprodukcji opisywanej jednostki tłumaczeniowej na rzeczownik *Petrozylia*, redukując tym samym aluzję do fitonimu rzeczywistego oraz elementy gwarowe. W celu zachowania opisywanych elementów w tłumaczeniu można skorzystać m.in. z właściwości gwary mazurskiej (wymiana „sz” na „s”) wraz z wymianą morfemu *-u-* na *-o-* (zob. *pietruska* → *pietroska*). Ostatni przykład w niniejszej grupie powstał w wyniku połączenia rzeczowników *Zimt* ([DUD]: „przyprawa z suszonej kory drzewa cynamonowego do doprawiania słodkich potraw, grzanego wina i in.”) oraz *Zitrone* ([DUD]: „żółty, okrągły owoc cytrusowy z soczystym, kwaśnym mięszem i twardą skórą, bogaty w witaminę C”). Do powstałego złożenia rzeczownikowego dodano morfem słotwórczy *-elle-* (obecny m.in. w niemieckim rzeczowniku *Organelle* – pl. *organella*) oraz dokonano wymiany morfemu *-o-* (zob. rzeczownik *Zitrone*) na *-i-*. Tłumaczka dokonuje tłumaczenia syntagmatycznego opisywanej jednostki tłumaczeniowej tworząc rzeczownik złożony *cynamocytryna*, w wyniku czego redukuje jednak również komponent wskazujący na zastosowanie rzeczownika *Organelle*

(pl. *organella*). Adekwatniejszym rozwiązaniem wydaje się więc w opisywanej sytuacji ekwiwalent będący kontaminacją trzech dosłownych odpowiedników części składowych opisywanej jednostki tłumaczeniowej, czyli *cynamocytrynella*.

3.3. Tłumaczenie fitonimów o funkcji konotacyjnej

Zadaniem opisywanych fitonimów jest wywołanie u odbiorcy ściśle określonych skojarzeń, które wpływają na recepcję obiektów intencjonalnych w danym utworze literackim (w tym na interpretację opisywanych nazw roślin). Fitonimy w funkcji konotacyjnej można dodatkowo podzielić na następujące podgrupy:

3.3.1. Tłumaczenie fitonimów konotujących cechy wyglądu/ kształtu

Tekst wyjściowy	Schemat nazwotwórczy	Tekst docelowy	Technika tłumaczenia
Bärlauch	<u>Złożenia rzeczownikowe</u> : leksem podstawowy określający rodzaj rośliny + leksem nazywający jej kształt lub wygląd	czosnek niedźwiedzi	tłumaczenie syntagmatyczne
Gespenstergras		trawa upiórów	tłumaczenie syntagmatyczne
Kobradistel		oset kobry	tłumaczenie syntagmatyczne
Spekulatiusbäumchen		drzewko herbatnikowe	tłumaczenie syntagmatyczne
Hexenhutpilz		kapelusz czarownicy	opuszczenie
Katzenpfötchen		kocie łapki	tłumaczenie syntagmatyczne
Hundenzunge	<u>Złożenia rzeczownikowe</u> : leksem podstawowy określający kształt/wygląd rośliny + leksem określający w sposób bardziej szczegółowy ww. formę	psie języczki	tłumaczenie syntagmatyczne
Totentrompete		trąby umarłych	tłumaczenie syntagmatyczne
Siebenmännlein		Siedmiolud	opuszczenie
Nachtigallenkelch		kielich słowiczy	tłumaczenie syntagmatyczne
Engelshaar		anielskie włosy	tłumaczenie syntagmatyczne
Doppelzüngiger Natternkopf		żmijowiec dwujęzyczny	ekwiwalent funkcjonalny
Blutrotes Hexenbeil		krwawoczerwony topór kata	tłumaczenie syntagmatyczne
Kalter Fingerling		zimny palusznik	tłumaczenie syntagmatyczne

Tabela 3. Tłumaczenie fitonimów konotujących cechy wyglądu/ kształtu.

Wspomnianą grupę konstituują głównie rzeczowniki złożone. Niemiecki autor w tworzeniu przedstawionych powyżej fitonimów korzysta zasadniczo z dwóch sche-

matów słowotwórczych: złożzeń rzeczownikowych, w których komponent podstawowy służy do nazwania rodzaju danej rośliny, a komponent określający do jej dokładniejszej charakterystyki, oraz złożzeń rzeczownikowych, w których komponent podstawowy nazywa cechy wyglądu danej rośliny, a komponent określający dokładniej ją charakteryzuje. Wyjątek stanowią trzy ostatnie przykłady w postaci grup imiennych, gdzie rolę komponentu nazywającego kształt fitonimu przejmuje rzeczownik, a rolę komponentu określającego przymiotnik. Przeważająca większość jednostek tłumaczeniowych została przetłumaczona w sposób dosłowny, co spowodowało, iż polskie ekwiwalenty są w stanie konotować u odbiorcy tekstu docelowego stosowne informacje dotyczące wyglądu/kształtu nazywanych roślin. W dwóch przypadkach mamy do czynienia z redukcją pewnych treści w przekładzie, w jednym przypadku z zastosowaniem ekwiwalentu funkcjonalnego, który także cechuje redukcja. Ekwiwalent *kapelusz czarownicy* opuszcza bowiem informację, że omawiana roślina jest rodzajem grzyba (niem. *Pilz*), a tłumaczenie rzeczownika *Siebenmännlein* jako *siedmiolud* pozbawia tekst docelowy informacji, że roślina swoim kształtem przypomina mężczyznę (stąd też korzystniejsze może być rozważenie wprowadzenia do translatu rzeczownika *siedmiomąż* będącego rezultatem tłumaczenia syntagmatycznego). Ekwiwalent *zmijowiec dwujęzyczny* w zastępstwie za niemiecki fitonim *Doppelzüngiger Natterkopf* jest efektem wykorzystania stosowanego często w terminologii botanicznej morfemu słowotwórczego -owiec/-awiec (zob. *janowiec*, *dziurawiec* itp.), a także dosłownego tłumaczenia leksemu *Natter* jako *zmija* oraz przymiotnika *doppelzüngig* jako *dwujęzyczny*. Redukcji uległ tym samym komponent *-kopf* informujący odbiorcę, że wspomniany fitonim ma kształt zmijowej głowy.

3.3.2. Tłumaczenie fitonimów konotujących właściwości

Tekst wyjściowy	Schemat nazwotwórczy	Tekst docelowy	Technika tłumaczenia
Gimpelginster	<u>Złożenia rzeczownikowe, grupy imienne:</u> leksem podstawowy określający rodzaj rośliny + leksem określający jej cechę charakterystyczną	janowiec gamoniowaty	tłumaczenie syntagmatyczne
Pestwurz		korzeń morowy	tłumaczenie syntagmatyczne
Kletterfarn		paproć pnąca	tłumaczenie syntagmatyczne
Drosselfarn		paproć dławiąca	tłumaczenie syntagmatyczne
Seifenkraut		mydlica lekarska	ekwiwalent funkcjonalny
Gruselgras		trawa grozy	tłumaczenie syntagmatyczne
Degendistel		oset szpadzi	tłumaczenie syntagmatyczne
Tanzender Wegerich		tańcząca babka	tłumaczenie syntagmatyczne
Furzfarn		paproć popierdająca	tłumaczenie syntagmatyczne

Frauenfreund	<u>Złożenia rzeczowni- kowe, grupy imienne:</u>	kobiecy przyjaciel	tłumaczenie syntagmatyczne
Applaudierender Klatscherich	leksem podstawowy określający rodzaj ro- śliny + leksem określa- jący ww. formę w spo- sób szczegółowy	aplauzujący klaskacz	tłumaczenie syntagmatyczne
Tussilago		Podbiał	błąd tłumaczeniowy
Knoberich	Połączenia dwóch od- rębnych morfemów słotwórczych nale- żących do dwóch róż- nych leksemów	Czośniak	opuszczenie
Pimpinelle		Krwiściąg	opuszczenie

Tabela 4. Tłumaczenie fitonimów konotujących właściwości.

Podobnie jak w przypadku poprzedniej grupy przykładów tłumaczka zastosowała w przeważającej części tłumaczenie dosłowne, co spowodowało, że polskie ekwiwalenty bez problemu są w stanie zakomunikować odbiorcy tekstu docelowego o właściwościach wymienionych fitonimów. Na szczególną uwagę zasługuje grupa jednostek tłumaczeniowych utworzona w wyniku połączenia morfemów słotwórczych będących częścią składową odmiennych jednostek leksykalnych. Rzeczownik *Knoberich* został tym samym utworzony przy pomocy morfemu *Kno-* (obecnego w rzeczowniku *Knoblauch* – pl. *czosnek*) oraz morfemów słotwórczych *re-* oraz *-ich* (będących częścią składową rzeczownika *Rettich* – pl. *rzodkiew*). Podobna sytuacja zachodzi w przypadku jednostki tłumaczeniowej *Pimpinelle*, gdzie morfem *pimp-* stanowi część czasownika *pimpeln* (pl. *kwękać*) a morfem *-nelle* wstępuje także w rzeczowniku *Organelle* (pl. *organella* w znaczeniu *komórka*). Zaproponowany przez tłumaczkę ekwiwalent *czośniak* wprowadzie nie komunikuje odbiorcy tłumaczenia odniesienia do rzeczownika *rzodkiew*, ale stanowi przykład zastosowania podobnych mechanizmów słotwórczych, które można spotkać w twórczości Leśmiana (dla przykładu zob. leksem *chruśniak*). Jednostka tłumaczeniowa *krwiściąg* została utworzona w sposób kreatywny i może odnosić się na poziomie pragmatycznym jedynie do rzeczownika *krew* (zob. morfem *krwi-*) oraz do czasownika *ściągąć* (w znaczeniu [SZYM]: „odprowadzać, wydobywać skądś ciecz za pomocą rur, drenów itp.; zlewać, odciągać, wypompowywać”, zob. morfem *-ściąg*). Bardziej adekwatne są we wspomnianym kontekście ekwiwalenty *czoskiew* oraz *kwękanella*, ponieważ stanowią kontaminację morfemów, które występują w dosłownych ekwiwalentach opisanych powyżej jednostek tłumaczeniowych. Błędem tłumaczeniowym jest tłumaczenie rzeczownika *Tussilago* jako *podbiał*. Niemiecki leksem to nazwa mówiąca, rzeczownik złożony z odnoszącego się pejoratywnie do osoby płci żeńskiej leksemu *Tussi* oraz włoskiego rzeczownika *lago* (pl. *jezioro*). Powielając ww. schemat słotwórczy adekwatniejszą propozycją byłoby więc *dziewkolago*. Niezwykle ciekawym rozwiązaniem jest przetłumaczenie rzeczownika złożonego *Seifenkraut* jako *mydlica lekarska*. Leksem *Seifenkraut* składa się z rzeczownika *Seifen* (pl. *mydło*) oraz *Kraut* (pl. *zioło*). Tłumaczka zdecydowała się na ekwiwalent *mydlnica lekarska* wprowadza-

jąc do tekstu tłumaczenia niewystępujący w oryginale komponent motywacyjny *le-karska* (właściwości użytkowe). Leksem *mydlnica* został utworzony od rzeczownika *mydło* przy pomocy stosowanego w terminologii botanicznej morfemu *-ica*.

3.3.3. Tłumaczenie fitonimów konotujących barwę

Tekst wyjściowy	Schemat nazwotwórczy	Tekst docelowy	Technika tłumaczenia
Blonde Prinzessin	<u>Złożenia rzeczownikowe</u> : fraza nominalna	księżniczka płowowłosa	tłumaczenie syntagmatyczne
Goldener Blättling	+ leksem nazywający barwę rośliny	złoty blättling	tłumaczenie syntagmatyczne

Tabela 5. Tłumaczenie fitonimów konotujących barwę.

Przekład leksemów zawartych w niniejszej grupie opiera się także głównie na zastosowaniu tłumaczenia syntagmatycznego. Na uwagę zasługuje fakt, że tłumaczka zastosowała, podczas tłumaczenia rzeczownika *Blonde Prinzessin*, w zastępstwie za przymiotnik *blond* (zob. [DUD]: „mienić się na złoto”) przymiotnik *płowy* (zob.[SZYM]: „żółtawy z odcieniem szarym”), który [SZYM] wymienia jako jeden z synonimów dla leksemu *blond*. Poważniejsze konsekwencje ma natomiast zastosowanie reprodukcji podczas przekładu rzeczownika *Blättling* (zob. jednostka tłumaczeniowa *Goldener Blättling*). Niemiecki leksem jest nazwą mówiącą i odnosi się do leksemu *Blatt* (pl. *liść*). Zastosowanie reprodukcji wprowadza w tym przypadku element obcości. Adekwatniejsze byłoby zastosowanie tłumaczenia syntagmatycznego i użycie formy *złoty liściarz* jako odpowiednika dla omawianego fitonimu, ponieważ odbiorca jest w ten sposób poinformowany o kształcie wspomnianej rośliny.

3.3.4. Tłumaczenie fitonimów konotujących zapach

Tekst wyjściowy	Schemat nazwotwórczy	Tekst docelowy	Technika tłumaczenia
Zitronenmelisse	<u>Złożenia rzeczownikowe</u> : leksem podstawowy określający rodzaj rośliny + leksem nazywający jej zapach lub smak	melisa cytrynowa	tłumaczenie syntagmatyczne
Orangenmohn		mak pomarańczowy	tłumaczenie syntagmatyczne
Schwefelginster		Janowiec siarczany	tłumaczenie syntagmatyczne
Marzipankartoffel		Kartofelki marcepanowe	tłumaczenie syntagmatyczne
Käswurz		serowe ziele	tłumaczenie syntagmatyczne
Stinkstiefel	<u>Złożenia rzeczownikowe</u> : leksem podstawowy określający zapach/smak rośliny +	pantofelek cuchnący	tłumaczenie syntagmatyczne
Pferdeapfelröhring		Borowik końskie łajno	tłumaczenie syntagmatyczne

Silberlack	leksem określający w sposób bardziej szczegółowy ww. formę	Srebrzak	ekwiwalent funkcjonalny
Ordinärer Mieferrich	Połączenie dwóch morfemów słowotwórczych z dwóch odmiennych leksemów + przymiotnik określający zapach	śmierdziel pospolity	ekwiwalent funkcjonalny

Tabela 6. Tłumaczenie fitonimów konotujących zapach.

Przykłady zebrane w niniejszej grupie zostały również przetłumaczone głównie poprzez dosłowne tłumaczenie. Wyjątek stanowią jednostki tłumaczeniowe *Silberlack* (złożenie rzeczownikowe, którego częściami składowymi są rzeczowniki *Silber* – pl. *srebro* oraz *Lack* – pl. *lakier*) oraz *Ordinärer Mieferrich*. Zaproponowany przez tłumaczkę ekwiwalent rzeczownika *Silberlack* składa się z morfemu *sreb-* (będącego częścią składową przymiotnika *srebrny*) oraz morfemu *-ak*. W tłumaczeniu zanika więc odniesienie do rzeczownika *lakier*. W związku z powyższym adekwatniejszym rozwiązaniem byłby ekwiwalent *sreblak*. Fitonim *Ordinärer Mieferrich* składa się natomiast z przymiotnika *ordinär* (pl. *ordynarny*) oraz rzeczownika *Mieferrich*, który stanowi połączenie rzeczownika *Mief* (w znaczeniu [DUD]: „brzydko pachnące powietrze w pokoju”) oraz morfemu *-(e)rich*, który odpowiada za rodzaj męski fitonimu. Zaproponowany ekwiwalent jest więc pragmatycznie uzasadniony, ponieważ werbalizuje brzydki zapach omawianego fitonimu.

3.3.5. Tłumaczenie fitonimów konotujących miejsce występowania

Tekst wyjściowy	Schemat nazwotwórczy	Tekst docelowy	Technika tłumaczenia
Friedhofmoos	<u>Złożenia rzeczownikowe</u> : leksem podstawowy określający rodzaj rośliny + leksem określający miejsce jej występowania	Mech cementarny	tłumaczenie syntagmatyczne
Sumpfporst		bagno zwyczajne	e. uznany

Tabela 7. Tłumaczenie fitonimów konotujących miejsce występowania.

W niniejszej grupie na uwagę zasługuje fitonim *Sumpfporst*. Niemiecki rzeczownik złożony składa się z leksemu *Sumpf* (pl. *bagno*) oraz *Porst* (łac. *myrica gale* – pl. *woskownica europejska*). Wprowadzenie ekwiwalentu *bagno zwyczajne*, będącego przykładem nazwy rodzajowej skutkuje zmianami na płaszczyźnie referencyjnej, gdyż polski odbiorca nie odniesie zaproponowanej przez tłumaczkę nazwy do wymienionej

powyżej rośliny. Adekwatniejszym ekwiwalentem we wspomnianym kontekście byłyby więc rzeczowniki *woskownica bagienna*.

4. Podsumowanie

W niniejszym artykule przedstawiono problem tłumaczenia na język polski fitonimów artystycznych zawartych w powieści Waltera Moersa „Der Schrecksenmeister”. Opisane jednostki tłumaczeniowe podzielono na grupy ze względu na pełnione przez nie funkcje. Fitonimy w funkcji lokalizującej zostały przetłumaczone poprzez zastosowanie uznanego ekwiwalentu, ponieważ przy pomocy tej techniki tłumaczenia można zrealizować w tekście docelowym założenia wspomnianej funkcji, które polegają na umiejscowieniu akcji powieści w realnym świecie. Fitonimy w funkcji aluzyjnej zostały przetłumaczone przy pomocy odmiennych technik. Należy przy tym zaznaczyć, że jedynie zastosowanie ekwiwalentu funkcjonalnego (zob. pl. *krocimietka*) spowodowało, że polski odpowiednik nie utracił swojej aluzyjnej funkcji. Pozostałe, pragmatycznie zneutralizowane przykłady są wynikiem podjętych decyzji przekładowych (zob. powyższa analiza). Kluczową techniką dla tłumaczenia fitonimów w funkcji konotacyjnej okazało się tłumaczenie syntagmatyczne, które w przeważającej większości przykładów było gwarancją przekazania odbiorcy tekstu docelowego takich samych skojarzeń dotyczących kształtu, barwy, właściwości, zapachu i miejsca występowania opisanych w tekście wyjściowym roślin.

Bibliografia

- Deutsches Universalwörterbuch DUDEN (2007), Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich. [DUD].
- Długosz, K. (2003), *Czy współczesne nazwy własne są odbiciem tendencji integracyjnych, przejawem mody i snobizmu?*, (w:) R. Łobodzińska (red.), *Przeszłość, teraźniejszość i przyszłość polskiej onomastyki*. Wrocław, 129–141.
- Domaciuk, I. (2005), *Funkcje nazw własnych w wybranych utworach zaliczanych do literatury fantasy*, (w:) R. Łobodzińska (red.), *Z najnowszych tendencji w polskim nazewnictwie*. Łask, 175–190.
- Hejrowski, K. (2004), *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa.
- Ingarden, R. (1964), *Der Streit um die Existenz der Welt*, 1. Tübingen.
- Jaroszak, Z. (2005), *Niemen – Mickiewiczowska domowa rzeka. Konotacje semantyczne*, (w:) J. Ignatowicz-Skowrońska (red.), *Nazewnictwo na Pograniczach*. Szczecin, 359–368.
- Lamping, D. (1983), *Der Name in der Erzählung. Zur Poetik des Personennamens*. Bonn.
- Lipiński, K. (2004), *Vademecum tłumacza*. Kraków.
- Malblanc, A. (1968), *Stylistique comparée du français et de l'allemand. Essai de representation linguistique compare et étude de traduction*. Paris.
- Moers, W. (2007), *Kot alchemika*. Wrocław.
- Moers, W. (2016), *Der Schrecksenmeister*. München-Berlin.


- Newmark, P. (1988), *A Textbook of Translation*. Oxford-New York.
- Pawłowski, E. (1974), *Polskie nazwy roślin (próba klasyfikacji semantycznej)*, (w:) J. Kuryłowicz (red.), *Studia Indoeuropejskie. Prace Komisji Językoznawstwa* 37. Wrocław, 163–169.
- Pelcowa, H. (2001), *Interferencje leksykalne w gwarach Lubelszczyzny*. Lublin.
- Scheller-Bolz, D. (2010), *Kompetenzanforderungen an Übersetzer und Dolmetscher*, (w:) „Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2010”, 213–233.
- Słownik Języka Polskiego* (2019). (URL <http://www.sjp.pwn.pl>). [Pobrano 08.05.2019]. [SJP].
- Stec, W. (2013), *Z zagadnień motywacji nazw roślin leczniczych w języku polskim i rosyjskim. Nazwy motywowane warunkami środowiskowymi roślin*, (w:) „*Studia Wschodniosłowiańskie*” 13, 127–142.
- Szwajczuk, A. (2017), *The issue of phytonyms in Polish and English*, (w:) A. Sulikowska/ P. Sulikowski/ E. Lesner (red.), *Translation Landscapes – Internationale Schriften zur Übersetzungswissenschaft*. Hamburg, 299–314.
- Szyborska, W. (1962), *Na wieży Babel*, (w:) W. Szyborska (1997), *Sto wierszy – Sto pociech. Hundert Gedichte – Hundert Freuden*. Kraków, 194–195.
- Szymczak, M. (1981), *Słownik Języka Polskiego*. Warszawa. [SZYM]
- Tokarski, R. (1993), *Słownictwo jako interpretacja świata*, (w:) J. Bartmiński (red.), *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*, 2. Wrocław, 335–362.
- Waniakowa, J. (2012), *Polskie gwarowe nazwy dziko rosnących roślin zielnych na tle słowiańskim. Zagadnienia ogólne*. Kraków.
- Waniakowa, J. (2015), *Wybrane nazwy niezapominajki jako część wspólnego dziedzictwa europejskiego*, (w:) „*Zeszyty Łużyckie*” 49, 205–216.
- Wilkoń, A. (1970), *Nazewnictwo w utworze Stefana Żeromskiego*. Warszawa.

Nazwy placówek medycznych zawierające rzeczownik *zakład* w przekładzie na język niemiecki

Names of medical facilities containing the noun *zakład* translated into German

Magdalena ŁOMZIK

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie/ Pedagogical University of Cracow

E-mail: magdalena.lomzik@up.krakow.pl, 

Abstract: Noun *zakład* (*plant*) appearing in the names of enterprises is not very popular among onomasticians. It may be an interesting subject of research for translators in connection with problems occurring during attempts to translate it into a foreign language. In Polish names of medical institutions, this noun is used not only in the sense of an enterprise/institution or its part, but also as an element of statutory defined names. Based on Polish law, this article details the possible meanings of the noun *zakład* in Polish names of medical facilities. The knowledge of individual types of facilities and their scope of competence constitutes the basic knowledge of a translator, necessary for the correct translation of the names of medical facilities. The main research objective was to determine the issues of translating into German the Polish names of medical facilities containing the noun *zakład* based on the available workshop aids. First, the translations proposed by dictionaries and on translator forums were critically evaluated. However, due to the fact that these aids contain only the translation of selected components of the names of medical facilities, it was necessary to obtain the translations of full names. Therefore, an attempt was made to determine whether the translators took into account the different meanings of the word *zakład* in the individual names, on the basis of ordered translations of selected names of medical institutions made by professional translators.

Keywords: translation of names of medical facilities, translation problems, translation mistakes, translation of noun *zakład*, specialised translation

Wstęp

Składnik nazw instytucji określający rodzaj danej placówki cieszy się mniejszym zainteresowaniem onomastów niż ich pozostałe składniki (por. np. J. Parzniewska 1998: 283, E. Umińska-Tytoń 2012: 338), jednakże przykładowo rzeczownik *zakład* w nazwach placówek medycznych może być ciekawym przedmiotem badań przekładowo-znawczych ze względu na trudności w jego tłumaczeniu na języki obce. Świadczy o tym liczba zapytań o tłumaczenie tego słowa na różne języki europejskie, głównie angielski, niemiecki, rosyjski i francuski, na forum dla tłumaczy ProZ,¹ wynosząca ponad 500 wpisów. Zgodnie ze *Słownikiem Języka Polskiego* (L. Drabik, A. Kubiak-Sokół, E. Sobol i in. 2016: 1256) słowo *zakład* może oznaczać: 1) przedsiębiorstwo

¹ (URL www.proz.com). [Pobrano 09.04.2019].

lub jego część produkującą coś lub świadczącą jakieś usługi; 2) instytucję zaspokajającą określone potrzeby społeczne w dziedzinie nauk, zdrowia itp.; 3) umowę zawartą między osobami mającymi odmienne zdania; 4) stawianie jakiejś sumy na przewidywany wynik meczu itp.; lub 5) podwiniętą część czegoś. W odniesieniu do nazw placówek medycznych można rozważyć użycie rzeczownika *zakład* w dwóch pierwszych znaczeniach, ponieważ o ile publiczne placówki medyczne prowadzone są w celu realizacji konstytucyjnego obowiązku zapewnienia opieki medycznej obywatelom, to niepubliczne i prywatne placówki nastawione są na osiągnięcie zysków. Jednakże w nazwach placówek medycznych rzeczownik *zakład* może wskazywać także na inne cechy danej placówki, jak np. na formę organizacyjną czy stopień samodzielności. Głównym celem niniejszego artykułu jest zbadanie problemów tłumaczeniowych związanych z oddaniem znaczenia rzeczownika *zakład* w języku niemieckim w oparciu o translaty² wybranych nazw placówek medycznych na język niemiecki występujące w słownikach dwujęzycznych oraz proponowane na forum dla tłumaczy ProZ i w tłumaczeniach doświadczonych tłumaczy języka niemieckiego.

1. Rzeczownik *zakład* w nazwach placówek medycznych

Placówki medyczne to zwyczajowe określenie używane w języku ogólnym dla jednostek udzielających świadczeń medycznych i jednocześnie dla miejsca ich wykonywania. W Ustawie z dnia 15 kwietnia 2011 r. o działalności leczniczej³ stosuje się określenie *zakłady lecznicze*, które są prowadzone przez podmioty wykonujące działalność leczniczą (jakimi są np. przedsiębiorcy, jednostki budżetowe, instytuty badawcze), które we wcześniej obowiązującej Ustawie z dnia 30 sierpnia 1991 r. o zakładach opieki zdrowotnej⁴ określone były jako *zakłady opieki zdrowotnej*. W myśl art. 1 tejże ustawy *zakład opieki zdrowotnej* (ZOZ) był wyodrębnionym organizacyjnie zespołem osób i środków majątkowych, który został utworzony i był utrzymywany w celu udzielania świadczeń zdrowotnych i promocji zdrowia. Jako przykłady takich zakładów ustawa podaje szpitale, zakłady opiekuńczo-lecznicze, zakłady pielęgnacyjno-opiekuńcze, sanatoria, prewentoria, hospicja stacjonarne, przychodnie, ośrodki zdrowia, poradnie, ambulatoria, pogotowia ratunkowe, medyczne laboratoria diagnostyczne, pracownie protetyki stomatologicznej i ortodoncji, zakłady rehabilitacji leczniczej, żłobki, stacje sanitarno-epidemiologiczne, wojskowe ośrodki medycyny prewencyjnej, jednostki organizacyjne publicznej służby krwi. Określenie *zakład opieki zdrowotnej* można więc potraktować jako hiperonim dla placówek medycznych. Przy czym istotne jest również, że zakład opieki zdrowotnej mógł być odrębną jednostką organizacyjną lub częścią innej jednostki organizacyjnej. Zakłady opieki zdrowotnej

² Odnosnie do konieczności tłumaczenia nazw instytucji ze względu na ich formę deskrypcyjną i zawieranie ważnych informacji zob. np. J. Iluk (1992: 52), A. Gałkowski (2012: 193).

³ Tekst jedn.: Dz.U. z 2018 r. poz. 160 ze zm., dalej jako u.dz.l.

⁴ Dz.U. Nr 91, poz. 408, ostatni tekst jedn.: Dz.U. z 2007 r. Nr 14, poz. 89 ze zm.

mogły mieć charakter publiczny lub niepubliczny⁵. Mimo iż ustawa o zakładach opieki zdrowotnej nie obowiązuje już, to jednak w bardzo wielu nazwach placówek, zarówno świadczących usługi szpitalne, jak i ambulatoryjne, nadal występuje określenie *zakład opieki zdrowotnej* (por. M. Łomzik 2018: 155). W ustawie o działalności leczniczej zachowano natomiast formę organizacyjną *samodzielne publiczne zakłady opieki zdrowotnej* (SPZOZ) dla placówek utworzonych przez wojewodę, ministra, jednostki samorządu terytorialnego czy uczelnie publiczne prowadzące działalność dydaktyczną i badawczą w dziedzinie nauk medycznych, które podlegają wpisowi do Krajowego Rejestru Sądowego i samodzielnie dysponują bezpłatnie udostępnionym majątkiem Skarbu Państwa i komunalnym oraz własnym (por. art. 51–82 u.d.z.l.). Ponadto mimo iż w u.d.z.l. nie używa się już określenia *zakład opieki zdrowotnej*, to jednak wśród placówek udzielających zdrowotnych świadczeń stacjonarnych i całodobowych innych niż świadczenia szpitalne można wyróżnić następujące rodzaje placówek zawierające w swojej nazwie rzeczownik *zakład*:

- zakład pielęgnacyjno-opiekuńczy;
- zakład opiekuńczo-leczniczy;
- zakład rehabilitacji leczniczej.

Zarówno zakłady opiekuńczo-lecznicze, jak i pielęgnacyjno-opiekuńcze udzielają całodobowych świadczeń zdrowotnych, które obejmują pielęgnację i rehabilitację pacjentów niewymagających hospitalizacji, przy jednoczesnym zapewnieniu im dostosowanych do ich potrzeb produktów leczniczych, pomieszczeń i wyżywienia, oraz prowadzą edukację zdrowotną dla pacjentów i członków ich rodzin, jak i przygotowują ich do samoopieki i samopielęgnacji w warunkach domowych. Zakłady te różnią się jednak od siebie, ponieważ zakłady opiekuńczo-lecznicze zapewniają swoim pacjentom również wyroby medyczne, natomiast zakłady pielęgnacyjno-opiekuńcze zajmują się oprócz pielęgnacji i rehabilitacji pacjentów także opieką (art. 9 ust. 1 u.d.z.l.). Natomiast w myśl art. 9 ust. 1 u.d.z.l. zakłady rehabilitacji leczniczej oferują świadczenia zdrowotne obejmujące działania usprawniające, mające na celu zachowanie, przywracanie i poprawę zdrowia.

Oprócz powyżej opisanego użycia rzeczownika *zakład* w przepisach prawa należy uwzględnić jego występowanie w nazwach placówek medycznych. Przeprowadzona przeze mnie w ramach rozprawy doktorskiej analiza nazw polskich placówek medycznych wykazała, że rzeczownik *zakład* może występować w nazwach placówek także w znaczeniu samodzielnej placówki (przedsiębiorstwa), np. *Niepubliczny Zakład Usług Pielęgniarskich AUMED* oraz w znaczeniu jednostki organizacyjnej placówek medycznych, np. *Zakład Diagnostyki Obrazowej Szpitala Uniwersyteckiego w Krakowie* (por. M. Łomzik 2018: 160).

Zgodnie z powyższym można podzielić polskie nazwy placówek medycznych zawierające rzeczownik *zakład* na pięć grup. Są to nazwy, w których rzeczownik *zakład*

- jest elementem ustawowo określonego hiperonimu dla placówek medycznych

⁵ We wcześniej obowiązujących przepisach prawa *zakłady opieki zdrowotnej* określane były jako *zakłady lecznicze* (Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 22 marca 1928 r. o zakładach leczniczych (Dz.U. Nr 38, poz. 382 ze zm.).

- (zakład opieki zdrowotnej);
- jest elementem ustawowo zdefiniowanego rodzaju placówki (zakład pielęgnacyjno-leczniczy, zakład opiekuńczo-pielęgnacyjny, zakład rehabilitacji leczniczej);
- jest elementem nazwy formy organizacyjnej *samodzielny publiczny zakład opieki zdrowotnej*;
- użyty jest w znaczeniu przedsiębiorstwa;
- określa jednostkę organizacyjną.

2. Przekład rzeczownika *zakład* w nazwach placówek medycznych

2.1. Ekwiwalenty proponowane przez słowniki i tłumaczy na forum ProZ

Dla rzeczownika *zakład* słowniki dwujęzyczne podają nawet kilkanaście różnych ekwiwalentów, przykładowo:

- (przedsiębiorstwo) *Betrieb, Werk*, (usługowy) *Unternehmen, Anstalt, Betrieb, Institut, Werkstatt*, (instytucja ograniczająca wolność) *Anstalt*, (w uczelniach wyższych) *Abteilung, Anstalt* (J. Wiktorowicz/A. Frączek 2010);
- *Anstalt, Betrieb, Institut, Einrichtung, Lehrstuhl, Anlage, Werk, Werkstatt, Fertigungsanlage, Unternehmen, Abteilung, Geschäft, Dienstleistungsunternehmen, Heim* (translatica).

Niestety tylko nieliczne ze słowników zawierają wybrane nazwy placówek medycznych z rzeczownikiem *zakład*, co przedstawiono w poniższej tabeli 1.

Polska nazwa	Ekwiwalent słownikowy
<i>zakład opieki zdrowotnej</i>	<i>Gesundheitsfürsorgeanstalt</i> (J. Wiktorowicz/ A. Frączek 2010), <i>Gesundheitszentrum</i> (A. Kilian/ A. Kilian 2009)
<i>samodzielny publiczny zakład opieki zdrowotnej</i>	<i>private Einrichtung des Gesundheitswesens</i> ⁶ (translatica)
<i>zakład opieki</i>	<i>Heim, Pflegeheim</i> (bab.la)
<i>zakład opiekuńczy</i>	<i>Pflegeheim, Pflegeanstalt</i> (translatica)
<i>zakład leczniczy</i>	<i>Krankenanstalt, Heilstätte</i> ⁷ (pons) <i>Heilanstalt, Krankenanstalt</i> (translatica)
<i>zakład leczenia</i>	<i>(odwykowego) Trinkerheilstalt</i> ⁸ (pons)

Tabela 1. Ekwiwalenty słownikowe dla wybranych nazw placówek medycznych.

⁶ Tłumaczenie przymiotnika *publiczny* jako *privat* (prywatny) jest błędne ze względu na publiczny charakter tego typu placówki.

⁷ Zgodnie ze słownikiem Duden [Duden; Pobrano 09.04.2019] *Heilstätte* to zakład leczniczy specjalizujący się w leczeniu przewlekłych chorób infekcyjnych. Rzeczownik ten określał placówki medyczne od drugiej połowy XIX w., aktualnie traktowany jest jako przestarzała nazwa zamiast której używa się rzeczownika *Sanatorium* czy *Fachklinik* (por. Wikipedia 1). [Pobrano 09.04.2019].

⁸ Także rzeczownik *Trinkerheilstalt* nie jest już używany (por. Wikipedia 2). [Pobrano 09.04.2019].

Wśród ekwiwalentów dla rzeczownika *Zakład* najczęściej proponowane jest słowo *Anstalt*, rzadziej *Zentrum*, *Einrichtung*, *Heim* czy *Stätte*. Jednakże, jak wykazała analiza nazw placówek medycznych (M. Łomzik 2018: 165 i nast.), częstotliwość występowania tych rzeczowników w niemieckojęzycznych nazwach placówek medycznych jest odmienna od propozycji słownikowych. Albowiem spośród powyżej podanych ekwiwalentów w niemieckojęzycznych nazwach zdecydowanie najczęściej występuje rzeczownik *Zentrum*, który używany jest zarówno w odniesieniu do placówek szpitalnych, jak i ambulatoryjnych. Rzadko natomiast zawierają one słowo *Einrichtung*, a jedynie sporadycznie *Krankenanstalt* (nawet w Austrii) i *Institut*. W przeanalizowanym korpusie nazw nie wystąpiły natomiast nazwy z rzeczownikiem *Anstalt*⁹. Ponadto analiza wykazała, że rzeczowniki *Institut* i *Zentrum* używane są także w odniesieniu do jednostek organizacyjnych placówek, obok rzeczowników *Station*, *Abteilung* i *Departement* (tylko w Szwajcarii) określających oddział.

Propozycje tłumaczenia niektórych z nazw placówek medycznych można znaleźć także na forum dla tłumaczy ProZ, które zestawiono w tabeli drugiej.

Polska nazwa	Propozycje tłumaczenia
Zakład Opieki Zdrowotnej	<i>Betrieb für Gesundheitsdienstleistungen</i> ¹⁰ <i>Gesundheitseinrichtung "ZOZ"</i> <i>Gesundheitsanstalt</i> <i>Arbeitskreis für Gesundheitsfürsorge</i>
Niepubliczny Zakład Opieki Zdrowotnej	<i>Private Gesundheitsvorsorgeeinrichtung</i> ¹¹ <i>Private Gesundheitsanstalt</i> <i>Nichtöffentliche Anstalt für Gesundheitsvorsorge</i> <i>Nichtöffentliche Anstalt für Gesundheitsfürsorge</i> <i>Nichtöffentliche Anstalt für Gesundheitspflege</i> <i>Ärztehaus</i> <i>Privates Gesundheitszentrum</i>
Samodzielny Publiczny Zakład Opieki Zdrowotnej	<i>Selbständige Öffentliche Anstalt für Gesundheitspflege/Gesundheitsfürsorge</i>

⁹ Zapewne jest to związane z wychodzeniem tego słowa z użytku w odniesieniu do placówek leczniczych (por. Duden). [Pobrano 09.04.2019].

¹⁰ Należy zauważyć, że przydawka *opieki zdrowotnej* w ekwiwalentach proponowanych na forum najczęściej oddawana jest przy pomocy ekwiwalentu *Gesundheitsvorsorge*, *Gesundheitspflege* czy *Gesundheitsfürsorge*, rzadziej natomiast przy pomocy członu *Gesundheits-*, a sporadycznie jako *Gesundheitsdienstleistungen*. Powyższe propozycje nie są jednak zgodne z uzusem, ponieważ przeprowadzona przeze mnie analiza wykazała, że w niemieckich i austriackich nazwach najczęściej występuje rzeczownik złożony *Gesundheitszentrum*, rzadziej *Medizinzentrum*, *Behandlungszentrum* czy *medizinisches Zentrum*. Natomiast w szwajcarskich nazwach nie pojawia się złożenie *Medizinzentrum*, a rzeczownik *Zentrum* łączy się również często z przymiotnikiem *medizinisch*, jak i z członem określającym *Gesundheits-*. Ponadto nazwy austriackie i szwajcarskie zawierają również rzeczowniki złożone *Kompetenzzentrum* i *Ordinanzszentrum* (por. M. Łomzik 2018: 204 i nast.).

¹¹ Przymiotnik *niepubliczny* został błędnie przetłumaczony jako *prywatny*.

Zakład Opiekuńczo-Leczniczy	<i>Heil- und Pflegeanstalt</i> ¹²
Zakład Lecznictwa Ambulato-ryjnego	Poliklinik <i>Abteilung für ambulante Behandlung</i>
Zakład Radiologii	<i>Institut für Radiologie/ Radiologisches Institut</i>

Tabela 2. Propozycje tłumaczenia nazw placówek medycznych z forum ProZ

Wśród propozycji tłumaczenia wybranych nazw placówek medycznych przedstawionych na forum dla tłumaczy występuje większa różnorodność ekwiwalentów dla ZOZ, NZOZ i SPZOZ niż w przypadku omówionych ekwiwalentów słownikowych, jednakże tak samo jak w przypadku rozwiązań słownikowych także tłumacze udzielający się na forum najczęściej podawali rzeczownik *Anstalt*, rzadziej *Einrichtung*, *Zentrum*, *Betrieb*, *Arbeitskreis* i *Ärztehaus*. Należy jednak zwrócić uwagę, że trzy ostatnie propozycje są niepoprawne, gdyż są nieuzualne lub określają inny rodzaj placówek. Mimo iż zgodnie ze słownikiem Dudena *Betrieb* oznacza jednostkę gospodarczą produkującą dobra gospodarcze lub świadczącą usługi, to jednak rzeczownik ten nie występuje w niemieckojęzycznych nazwach placówek medycznych (por. M. Łomzik 2018: 165 i nast.). Złożenie *Arbeitskreis* odnosi się do grupy osób zajmujących się konkretnym zadaniem/określoną pracą¹³, w związku z tym jego użycie można rozważyć w odniesieniu do przekładu wyrażenia *zespół opieki zdrowotnej*. Natomiast rzeczownik *Ärztehaus* określa w języku niemieckim wyłącznie podmiot udzielający świadczeń ambulatoryjnych, podczas gdy wyrażenie *zakład opieki zdrowotnej* może być użyte zarówno w odniesieniu do placówek udzielających świadczeń ambulatoryjnych, jak i szpitalnych.

Omówienia wymagają również ekwiwalenty dla nazwy *zakład lecnictwa ambulatoryjnego*, dla której tłumacze podali dwie propozycje tłumaczenia, przy czym pierwsza z nich (*Poliklinik*) może rozszerzać zakres kompetencji tej placówki, natomiast druga (*Abteilung*) zawężać go. Na forum nie została podana pełna nazwa placówki, więc nie wiadomo, czy zapytanie dotyczyło samodzielnej placówki, czy jednostki organizacyjnej, pewne jest natomiast, że placówka ta udziela świadczeń ambulatoryjnych. Ponadto należy zauważyć, że słowo *Poliklinik* może występować zarówno jako nazwa szpitala, jak i oddziału przyłączonego do szpitala/kliniki, który udziela najczęściej świadczeń ambulatoryjnych¹⁴. Z tego powodu ekwiwalent *Poliklinik* może wprowadzać w błąd, że jest to szpital, a nie wyłącznie placówka udzielająca świadczeń ambulatoryjnych. Oprócz tego należy uwzględnić, że w niemieckich nazwach rzeczownik *Poliklinik* został zastąpiony wyrażeniem *centrum medyczne*, a ponadto w Niemieckiej Republice Demokratycznej miał on inne znaczenie niż obecnie. *Polikliniken* określały państwowe centra medyczne prowadzone pod kierownictwem

¹² Rzeczownik *Heilanstalt* może określać placówki zajmujące się leczeniem osób chorych psychicznie lub uzależnionych, lecz od połowy XX wieku coraz rzadziej występuje w nazwach placówek medycznych (por. przypis 7).

¹³ Por. Duden. [Pobrano 09.04.2019].

¹⁴ Tamże.

szpitala, uniwersytetu, zakładu lub gminy, które były jedynymi ośrodkami zapewniającymi wielospecjalistyczną opiekę ambulatoryjną (posiadając co najmniej cztery oddziały specjalistyczne, ambulatoria i/lub poradnie) (por. M. Geyer 2011: 778).

2.2. Wybór ekwiwalentu a znaczenie rzeczownika *zakład*

Zarówno przytoczone powyżej słowniki dwujęzyczne, jak i wpisy na forum ProZ nie zawierają pełnych nazw placówek medycznych, lecz zaledwie ich składnik określający rodzaj placówki, zakres specjalizacji i ewentualnie składnik określający status. W przypadku wielu z nich nie można więc jednoznacznie ustalić, czy dana placówka jest samodzielny przedsiębiorstwem czy też jednostką organizacyjną, jak również czy specjalizuje się ona w świadczeniach ambulatoryjnych czy szpitalnych. W związku z tym, aby ustalić sposób radzenia sobie z przekładem rzeczownika *zakład* w zależności od jego znaczenia w danej nazwie przeanalizowałam tłumaczenia, które zostały sporządzone przez pięciu zawodowych tłumaczy języka niemieckiego posiadających staż pracy od 5 do 25 lat. Do analizy wybrałam 14¹⁵ nazw placówek medycznych z Rejestru Podmiotów Wykonujących Działalność Leczniczą¹⁶, które przyporządkowałam do poniżej szczegółowo opisanych grup, wyodrębnionych zgodnie z opisanym w rozdziale drugim użyciem tego rzeczownika w nazwach placówek medycznych.

Łącznie ekwiwalent dla polskiego rzeczownika *zakład* wystąpił w przeanalizowanych translatach nazw placówek 70 razy. Najczęściej tłumacze decydowali się na zastosowanie słowa *Einrichtung* (27), *Anstalt* (20), *Zentrum* (15), *Institut* (3), *Abteilung* (2), *-heim* (2), *Station* (1), co świadczy o tym, że nie przeanalizowali niemieckojęzycznych nazw pod kątem częstotliwości występowania poszczególnych rzeczowników lub świadomie nie uwzględnili uzusu. Ponadto w trzech translatach skrótowiec NZOZ został przejęty w oryginale, a w innych dwóch przypadkach tłumacze pominęli rzeczownik *zakład* w tłumaczeniu, pozostawiając jedynie składnik określający specjalizację. Zaledwie jeden tłumacz stosował ten sam ekwiwalent (*Einrichtung*) w tłumaczeniu nazw dla wszystkich placówek poza nazwami, w których rzeczownik *zakład* stanowi element ustawowo określonego rodzaju placówki. Pozostali tłumacze zdecydowali się natomiast na zastosowanie synonimicznych wyrażen, które szczegółowo opisano w kolejnych podrozdziałach.

2.2.1. Przekład nazw z pierwszej i drugiej grupy

Grupa pierwsza obejmuje następujące pięć nazw, w których rzeczownik *zakład* stanowi element hiperonimu dla placówek medycznych:

1. "Alfa" Niepubliczny **Zakład** Opieki Zdrowotnej;
2. Niepubliczny **Zakład** Opieki Zdrowotnej „Szpital Lipno”;

¹⁵ W jednej z nazw (NZOZ Millenium Zakład Pielęgnacyjno-Opiekuńczy) rzeczownik *zakład* występuje dwa razy w różnych znaczeniach (NZOZ jako hiperonim dla placówki oraz *zakład pielęgnacyjno-opiekuńczy* jako ustawowo określony rodzaj placówki, dlatego została ona przyporządkowana do dwóch grup).

¹⁶ (URL www.rpwdl.csioz.gov.pl). [Pobrano 09.04.2019].

3. **NZOZ** *Millenium Zakład Pielęgnacyjno-Opiekuńczy*;
4. **Zakład** *Opieki Zdrowotnej Aresztu Śledczego w Białymstoku*;
5. **Zakład** *Opieki Zdrowotnej Szpital Powiatowy w Golubiu-Dobrzyniu*.

Natomiast w grupie drugiej, obejmującej zaledwie jedną nazwę *Samodzielny Publiczny Zakład Opieki Zdrowotnej w Mogilnie*, rzeczownik *zakład* wchodzi w skład nazwy formy organizacyjnej.

W przypadku nazw z pierwszej i drugiej grupy tłumacze wybrali ekwiwalent *Einrichtung* lub *Anstalt*, rzadziej *Zentrum*, konsekwentnie używając tylko jednego ekwiwalentu, za wyjątkiem jednego tłumacza, który dostrzegł potrzebę rozróżnienia pomiędzy ZOZ i NZOZ, a SPZOZ, proponując dla SPZOZ rzeczownik *Anstalt*, a dla pozostałych *Zentrum*¹⁷. Zaskakujące jest jednak postępowanie ze skrótcem NZOZ w nazwie *NZOZ Millenium Zakład Pielęgnacyjno-Opiekuńczy*, ponieważ dwóch tłumaczy pozostawiło go w oryginalnym brzmieniu, przy czym jeden z nich potraktował go jak element firmonimu umieszczając go w cudzysłowie („*NZOZ Millenium*” *Pflegeheim*), natomiast trzeci z tłumaczy zdecydował się na pominięcie słowa *zakład* (*Nichtöffentliche Gesundheitsfürsorge Millenium Abteilung für Pflege*), mimo iż w przekładzie pozostałych nazw z tej grupy stosował dla niego ekwiwalent *Zentrum*.

W odniesieniu do przekładu wyrażenia *zakład opieki zdrowotnej* na język niemiecki koniecznie należy uwzględnić, że wśród przepisów prawa krajów niemieckojęzycznych zaledwie w austriackiej ustawie¹⁸ znajdziemy wyraz nadrzędny dla poszczególnych placówek medycznych, a mianowicie rzeczownik *Krankenanstalten* jako hiperonim dla takich placówek jak szpitale ogólne (*allgemeine Krankenanstalten*), szpitale specjalistyczne (*Sonderkrankenanstalten*), zakłady pielęgnacyjne (*Pflegeanstalten*), sanatoria (*Sanatorien*), szpitale wojskowe (*militärische Krankenanstalten*) oraz samodzielne ambulatoria (*selbstständige Ambulatorien*). W porównaniu do zakładu opieki zdrowotnej ma on jednak węższe znaczenie, gdyż odnosi się zaledwie do kilku rodzajów placówek. Natomiast w Niemczech w języku ogólnym używa się określenia *medizinische Einrichtungen*, które nie jest ustawowo zdefiniowane. Ponadto należy zwrócić uwagę, że zarówno austriacki, jak i niemiecki hiperonim bardzo rzadko występują w nazwach placówek medycznych.

2.2.2. Przekład nazw z trzeciej grupy

Do trzeciej grupy należą natomiast nazwy, w których rzeczownik *zakład* występuje jako element nazwy ustawowo określonego rodzaju placówki:

1. **Zakład** *Rehabilitacji Leczniczej REH-MED*;
2. **Zakład** *Opiekuńczo-Leczniczy Fundacji "Światło"*;
3. **NZOZ** *Millenium Zakład Pielęgnacyjno-Opiekuńczy*.

W przypadku tłumaczenia nazw z tej grupy tłumacze dostrzegli potrzebę wprowadzenia różnych ekwiwalentów dla poszczególnych rodzajów placówek:

¹⁷ Być może o wyborze ekwiwalentu *Anstalt* dla SPOZ mogło zadecydować skojarzenie charakteru tej placówki z niemiecką formą prawną *Anstalt des öffentlichen Rechts* (podmiot prawa publicznego).

¹⁸ *Bundesgesetz über Krankenanstalten und Kuranstalten* (BGBl 1/1957).

- *Zakład Rehabilitacji Leczniczej: Einrichtung, Zentrum, Anstalt* (2x), [pominięcie rzeczownika *zakład* w tłumaczeniu];
- *Zakład Opiekuńczo-Leczniczy: Anstalt, Zentrum* (2x), *Einrichtung, Institut*;
- *Zakład Pielęgnacyjno-Opiekuńczy: Pflegeheim* (2x), *Abteilung, Einrichtung, Anstalt*.

Wszyscy tłumacze próbowali oddać w tłumaczeniu różnice występujące pomiędzy zakładem opiekuńczo-leczniczym i pielęgnacyjno-opiekuńczym nie tylko poprzez różne przydawki, lecz także przy pomocy odmiennych ekwiwalentów dla rzeczownika *zakład*, proponując, odpowiednio *-anstalt* i *-heim*, *Institut/Abteilung*, *-zentrum/Einrichtung*, *Einrichtung/-heim*, *Zentrum/Anstalt*, co przedstawiono w tabeli trzeciej.

Polska nazwa	<i>zakład opiekuńczo-leczniczy</i>	<i>zakład pielęgnacyjno-opiekuńczy</i>
Tłumacz 1	<i>Heil- und Pflegeanstalt</i>	<i>Pflegeheim</i>
Tłumacz 2	<i>Pflege- und Behandlungsinstitut</i>	<i>Abteilung für Pflege</i>
Tłumacz 3	<i>Pflege- und Medizinzentrum</i>	<i>Betreuungs- und Pflegeeinrichtung</i>
Tłumacz 4	<i>Pflege- und Heileinrichtung</i>	<i>Pflegeheim</i>
Tłumacz 5	<i>Gesundheits- und Pflegezentrum</i>	<i>Anstalt für Pflege- und Fürsorgedienste</i>

Tabela 3. Propozycje przekładu nazw *zakład opiekuńczo-leczniczy* i *zakład pielęgnacyjno-opiekuńczy*

Żaden z tłumaczy nie zdecydował się jednak na objaśnienie charakteru danej placówki, np. przy pomocy komentarza, mimo iż w krajach niemieckojęzycznych nie ma porównywalnego podziału placówek opiekuńczych. Zdecydowana większość translatów to przekłady dosłowne, przy czym niektóre z nich mogą wprowadzić w błąd. Przykładowo rzeczownik *Heilanstalt* może wskazywać także na szpital psychiatryczny¹⁹, wyrażenie *Abteilung für Pflege* zawęża stopień samodzielności do oddziału jako jednostki organizacyjnej, podczas gdy rzeczownik *Pflegeeinrichtung* rozszerza zakres kompetencji danej placówki, gdyż zgodnie z par. 71 części jedenastej niemieckiego Kodeksu prawa socjalnego (SGB XI) jest hiperonimem dla ambulatoryjnej służby pielęgnacyjnej (*Pflegedienst*) i stacjonarnych zakładów pielęgnacyjnych (*Pflegeheime*). Natomiast rzeczowniki złożone *Behandlungs-*, *Medizin-* i *Gesundheitszentrum* nie wskazują jednoznacznie na zakres kompetencji zakładów opiekuńczo-leczniczych, ponieważ w krajach niemieckojęzycznych używane są one najczęściej w odniesieniu do placówek ambulatoryjnych, w których udzielana jest różnego rodzaju pomoc medyczna (por. M. Łomzik 2018: 265 i nast.).

2.2.3. Przekład nazw z czwartej grupy

Grupa czwarta obejmuje następujące nazwy placówek medycznych, w których rzeczownik *zakład* można utożsamić z samodzielną placówką w znaczeniu przedsiębiorstwa:

1. *Zakład Diagnostyki Obrazowej Maciej Sajewicz*;

¹⁹ Por. przypis 12.

2. **Zakład** Opieki Długoterminowej "Promyk";
3. **Zakład** Opieki Ambulatoryjnej "WAPLEX";
4. Niepubliczny **Zakład** Usług Pielęgniarskich AUMED;
5. **Zakład** Usług Lekarskich "ZDROWIE" Spółka z o.o.

Wśród translatów nazw z tej grupy występuje duże zróżnicowanie ekwiwalentów: jeden z tłumaczy zastosował dla wszystkich nazw rzeczownik *Einrichtung*, trzej tłumacze zdecydowali się na użycie dwóch różnych ekwiwalentów: *Einrichtung* i *Zentrum*, *Anstalt* i *Einrichtung* oraz *Zentrum* i *Anstalt*, natomiast ostatni tłumacz zadbał o urozmaicenie stosując w każdym translacie inny, mniej lub bardziej synonimiczny, ekwiwalent: *Abteilung*, *-dienst*, *-zentrum*, *Station*, *-Institut* lub też całkowicie pomijając rzeczownik *zakład*. Trudno jednak rozpoznać, z jakich powodów tłumacze zdecydowali się na wybór danego ekwiwalentu. Spośród zaproponowanych ekwiwalentów nie wszystkie można uznać za poprawne, ponieważ rzeczowniki *Station* i *Abteilung* zawężają wielkość danej placówki do jednostki organizacyjnej i tym samym ograniczają jej samodzielność, o której świadczą m.in. firmonimy (*Promyk* i *Zdrowie*) występujące w nazwach tych placówek. Ponadto w nazwie *Zakład Usług Lekarskich "ZDROWIE" Spółka z o.o.* zawarta jest forma prawna, jaką jest spółka z ograniczoną odpowiedzialnością, która ewidentnie wskazuje na to, że nie jest to jednostka organizacyjna szpitala.

Warto również zwrócić uwagę, że dwóch tłumaczy dostrzegło potrzebę użycia różnych ekwiwalentów dla rzeczownika *zakład* w zależności od przydawek, z którymi on występuje. Dla nazw zawierających wyrażenie *zakład usług (lekarskich/pielęgniarskich)* tłumacz trzeci wybrał rzeczownik *Einrichtung*, podczas gdy tłumacz czwarty rzeczownik *Anstalt*. Natomiast nazwy, w których występuje wyrażenie *zakład opieki (ambulatoryjnej/ długoterminowej)*, trzeci tłumacz przetłumaczył przy pomocy rzeczownika *Zentrum*, a tłumacz czwarty zdecydował się na użycie słowa *Einrichtung*. Propozycje wszystkich tłumaczy zestawiono w tabeli czwartej.

Polska nazwa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zakład Opieki Długoterminowej "Promyk" 2. Zakład Opieki Ambulatoryjnej "WAPLEX" 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Niepubliczny Zakład Usług Pielęgniarskich AUMED 2. Zakład Usług Lekarskich "ZDROWIE" Spółka z o.o.
Tłumacz 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Promyk" Einrichtung für Langzeitpflege 2. "WAPLEX" Einrichtung für ambulante Pflege 	<ol style="list-style-type: none"> 1. „AUMED” Private Einrichtung der Pflegedienste 2. "ZDROWIE" GmbH Einrichtung für ärztliche Leistungen
Tłumacz 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. "Promyk" Langzeitstation 2. "WAPLEX" Ambulanzzentrum 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nichtöffentlicher Pflegedienst AUMED 2. Abteilung für medizinische Dienste „ZDROWIE” GmbH
Tłumacz 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zentrum für Langzeitpflege "Promyk" 2. Zentrum für Ambulante Krankenpflege "WAPLEX" 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Private Einrichtung für Krankenpflegedienst AUMED 2. Einrichtung für Medizinische Dienste "ZDROWIE" Spółka z o.o.

Tłumacz 4	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Langzeitpflegeeinrichtung "Promyk"</i> 2. <i>Ambulante Pflegeeinrichtung "WAPLEX"</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Nicht öffentliche Anstalt für Krankenpflegedienste "AUMED"</i> 2. <i>Anstalt für Medizindienst "ZDROWIE Spółka z o.o."</i>
Tłumacz 5	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Anstalt der langfristigen Pflege "Promyk"</i> 2. <i>Anstalt für ambulante Behandlung "WAPLEX"</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>nichtöffentliche Anstalt für Pflegewissenschaft AUMED</i> 2. <i>Zentrum der medizinischen Dienste "ZDROWIE" Spółka z o.o.</i>

Tabela 4. Propozycje przekładu nazw zawierających wyrażenie zakład opieki i zakład usług²⁰.

2.2.4. Przekład nazw z piątej grupy

Grupa piąta obejmuje tylko jedną nazwę *Zakład Diagnostyki Obrazowej Szpitala Uniwersyteckiego w Krakowie*, w której rzeczownik *zakład* wskazuje na jednostkę organizacyjną szpitala. Tłumaczenie tej nazwy należy przeanalizować w odniesieniu do nazwy z czwartej grupy (*Zakład Diagnostyki Obrazowej Maciej Sajewicz*), w której zakład odnosi się do przedsiębiorstwa. Mimo iż obydwie nazwy zawierają wyrażenie *zakład diagnostyki obrazowej* to jednak przy ich tłumaczeniu należy zwrócić uwagę na stopień samodzielności placówki. Analiza translatów wykazała, że żaden z tłumaczy nie uwzględnił samodzielności/zależności tych placówek, proponując dla obydwóch nazw ten sam ekwiwalent: *Einrichtung*, *Institut* lub *Zentrum*. O ile rzeczownik *Zentrum* i *Institut* mogą być używane zarówno w odniesieniu do samodzielnych placówek, jak i w odniesieniu do jednostek organizacyjnych, to jednak *Einrichtung* wyłącznie do samodzielnych placówek. Zaproponowane tłumaczenie: *Einrichtung für Bildgebende Diagnostik des Universitätsklinikums in Krakau/ Universitätskrankenhaus in Krakau*²¹ czy też *Bilddiagnostik-Einrichtung des Universitätskrankenhauses in Krakau* mogą wprowadzać w błąd co do struktury organizacyjnej i wielkości placówki.

Polska nazwa	<i>Zakład Diagnostyki Obrazowej Szpitala Uniwersyteckiego w Krakowie</i>	<i>Zakład Diagnostyki Obrazowej Maciej Sajewicz</i>
Tłumacz 1	<i>Einrichtung für Bildgebende Diagnostik des Universitätsklinikums in Krakau</i>	<i>Maciej Sajewicz Einrichtung für Bildgebende Diagnostik</i>

²⁰ Podane w niniejszej tabeli tłumaczenia nazw placówek zawierają błędy rzeczowe i ortograficzne. W translacji „AUMED” *Private Einrichtung der Pflegedienste* i *Private Einrichtung für Krankenpflegedienst AUMED* tłumacze pomylili placówkę niepubliczną z prywatną, mimo iż są to dwa różne statusy. Natomiast błędy ortograficzne dotyczą zapisu przymiotników (*ärztliche*, *nichtöffentliche*, *langfristige*, *medizinische* i *ambulante*) małą literą, mimo iż zarówno zgodnie z zasadami niemieckiej ortografii, jak i polskiej, przymiotniki występujące w nazwach własnych zapisuje się wielką literą.

²¹ W niemieckojęzycznych nazwach instytucji toponimy wyrażane są najczęściej w formie przydawki rzeczownej (por. J. Iluk 1992: 57).

Tłumacz 2	<i>Radiologie-Institut des Universitätsklinikums in Krakau</i> ²²	<i>Bilddiagnostik-Institut Maciej Sajewicz</i>
Tłumacz 3	<i>Zentrum für Bilddiagnostik des Universitätsklinikums Krakau</i>	<i>Zentrum für Bilddiagnostik Maciej Sajewicz</i>
Tłumacz 4	<i>Bilddiagnostik-Einrichtung des Universitätskrankenhauses in Krakau</i>	<i>Bilddiagnostik-Einrichtung Maciej Sajewicz</i>
Tłumacz 5	<i>Zentrum für Bildgebende Diagnostik an Universitätskrankenhaus in Kraków</i>	<i>Zentrum für Bildgebende Diagnostik Maciej Sajewicz</i>

Tabela 5. Propozycje przekładu nazw zawierających wyrażenie zakład diagnostyki obrazowej.

3. Podsumowanie

Wiele tłumaczeń rzeczownika *zakład* występującego w polskich nazwach placówek medycznych, które można znaleźć w słownikach dwujęzycznych i na forum ProZ, zawiera błędy rzeczowe wynikające z nieuwzględnienia zakresu kompetencji poszczególnych placówek. Niektóre z nich są nieuzualne ze względu na wybór rzeczownika, który występuje w niemieckojęzycznych nazwach placówek bardzo rzadko albo jest słowem przestarzałym. Jednakże ocenę poprawności wybranych przekładów zawartych w tych pomocach warsztatowych utrudnia brak pełnej nazwy placówki medycznej. Także wyniki przeprowadzonej analizy tłumaczeń sporządzonych przez doświadczonych tłumaczy świadczą o niewielkiej refleksji nad możliwym znaczeniem rzeczownika *zakład* w nazwach placówek medycznych. Analiza wykazała konsekwentne użycie tego samego ekwiwalentu dla *zakładu opieki zdrowotnej* jako hiperonimu, natomiast w przypadku wyrażen *zakład opieki* i *zakład usług* większość tłumaczy nie widziała konieczności stosowania jednolitego słownictwa, mimo iż nazwy placówek zawierające te określenia należą do tej samej grupy placówek. W przypadku tłumaczenia pozostałych nazw zauważalna jest duża różnorodność zastosowanych wyrażen synonimicznych bez rozpoznawalnego uzasadnienia wyboru proponowanego ekwiwalentu. Najwięcej różnych synonimów tłumacze stosowali dla nazw z czwartej grupy, w której rzeczownik *zakład* występuje w znaczeniu przedsiębiorstwa. Jednakże nie wszystkie zaproponowane tłumaczenia są poprawne, gdyż niektóre zmieniają stopień samodzielności placówki, zawężają lub rozszerzają zakres udzielanych świadczeń. Ponadto warto zwrócić uwagę, że tłumacze nie uwzględnili uzusu, gdyż częstotliwość użycia poszczególnych form synonimicznych dla polskiego rzeczownika *zakład* jest odmienna od częstotliwości występowania poszczególnych rzeczowników w niemieckojęzycznych nazwach placówek medycznych. Podjęli oni natomiast próbę oddania różnic występujących pomiędzy zakładem opiekuńczo-leczniczym i pielęgnacyjno-opiekuńczym przy pomocy różnych niemieckich określeń dla rzeczownika *zakład*, przy czym zaproponowane tłumaczenia nie wskazują na znaczące

²² Tłumaczt zawęża zakres specjalizacji do badań radiologicznych (takich jak np. zdjęcie rentgenowskie, rezonans magnetyczny czy ultrasonografia), podczas gdy w diagnostyce obrazowej korzysta się również z takich metod jak mikroskopia czy obrazowanie fotoakustyczne.

różnice wynikające z polskich przepisów prawa. Problem pojawił się również z oddaniem w tłumaczeniu szczególnej specyfiki wyrażenia *zakład opieki zdrowotnej* w znaczeniu wyrazu nadrzędnego dla placówek medycznych ze względu na niewystępowanie porównywalnego hiperonimu w przepisach krajów niemieckojęzycznych i w niemieckojęzycznych nazwach placówek medycznych.

Na podstawie przeanalizowanych translatów można odnieść wrażenie, że niektórzy tłumacze przyjęli pogląd J. Pieńkosa (1999: 14), który uważa, że w przypadku tłumaczenia nazw instytucji nie można wymagać od tłumacza, aby poszukiwał odpowiedników instytucjonalnych ze względu na zbyt dużą czasochłonność tej metody. Jednakże koniecznie należy wskazać na fakt, że problemów przy tłumaczeniu nazw placówek medycznych przysporzył nie tylko przekład rzeczownika *zakład*. Albowiem przeanalizowane translaty nazw placówek medycznych zawierają również błędy ortograficzne czy błędy rzeczowe wynikające z mylenia statusu prawnego poszczególnych instytucji.

Bibliografia

- Bab.la. (URL pl.bab.la). [Pobrano 09.04.2019].
- Drabik, L./ A. Kubiak-Sokół/ E. Sobol i in. (2016), *Słownik języka polskiego PWN*. Warszawa.
- Duden. (URL www.duden.de). [Pobrano 09.04.2019].
- Gałkowski, A. (2012), *Chrematonomastyka jako autonomizująca się subdyscyplina nauk onomastycznych*, (w:) M. Biolik/ J. Duma (red.), *Chrematonimia jako fenomen współczesności*. Olsztyn, 181–193.
- Geyer, M. (red.) 2011, *Psychotherapie in Ostdeutschland: Geschichte und Geschichten 1945–1995*. Göttingen.
- Iluk, J. (1992), *Voraussetzungen für eine angemessene Übersetzung von Namen öffentlicher Einrichtungen*, (w:) J. Iluk (red.), *Wissenschaftliche Arbeiten zur Literatur und Linguistik*. Katowice, 52– 62.
- Kilian, A./ A. Kilian (2009), *Słownik języka prawniczego i ekonomicznego, polsko-niemiecki*. Warszawa.
- Łomzik, M. (2018), *Strategie i techniki tłumaczenia niemieckojęzycznych nazw placówek medycznych w przekładzie poświadczonym*. [nieopublikowana rozprawa doktorska].
- Parzniewska, J. (1998), *Nazwy zakładów pogrzebowych*, (w:) „Onomastica” XLIII, 283–289.
- Pieńkos, J. (1999), *Podstawy juryslingwistyki. Język w prawie – prawo w języku*. Warszawa.
- Pons. (URL www.pons.eu). [Pobrano 09.04.2019].
- ProZ. (URL www.proz.com). [Pobrano 09.04.2019].
- RPWDL. (URL www.rpmdl.csioz.gov.pl). [Pobrano 09.04.2019].
- Translatica. (URL www.translatica.pl). [Pobrano 09.04.2019].
- Umińska-Tytoń, E. (2012), *Dynamika zmian nazewniczych — na przykładzie nazw łódzkich szpitali*, (w:) I. Łuc/ M. Pogródek (red.), *W komunikacyjnej przestrzeni*

nazw własnych i pospolitych. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Robertowi Mrózkowi. Katowice, 227–345.

Wikipedia 1. (URL https://de.wikipedia.org/wiki/Heilstätte#Heilstätten_in_Deutschland). [Pobrano 09.04.2019].

Wikipedia 2. (URL <https://de.wikipedia.org/wiki/Trinkerheilanstalt>). [Pobrano 09.04.2019].

Wikipedia 3. (URL https://de.wikipedia.org/wiki/Heil-_und_Pflegeanstalt). [Pobrano 09.04.2019].

Wiktorowicz, J./ A. Frączek (2010), *Wielki słownik polsko-niemiecki*. Warszawa.

Akty prawne

Bundesgesetz über Krankenanstalten und Kuranstalten (BGBl 1/1957).

Ustawa z dnia 30 sierpnia 1991 r. o zakładach opieki zdrowotnej (Dz.U. Nr 91, poz. 408, ostatni tekst jedn.: Dz.U. z 2007 r. Nr 14, poz. 89 ze zm.).

Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o działalności leczniczej (tekst jedn.: Dz.U. z 2018 r. poz. 160 ze zm.).

Ustawa z dnia 30 sierpnia 1991 r. o zakładach opieki zdrowotnej (Dz.U. Nr 91, poz. 408, ostatni tekst jedn.: Dz.U. z 2007 r. Nr 14, poz. 89 ze zm.).

Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 r. o działalności leczniczej (tekst jedn.: Dz.U. z 2018 r. poz. 160 ze zm.).


Rozporządzenie Prezydenta Rzeczypospolitej z dnia 22 marca 1928 r. o zakładach leczniczych (Dz.U. Nr 38, poz. 382 ze zm.).

Kształcenie tłumacza symultanicznego a trening rozwoju osobiste- stego. O portfolio tłumaczeniowym jako narzędziu wspierającym samopoznanie

Simultaneous interpreter training vs. personal development training. The interpreting portfolio as a self-cognition tool

Joanna PĘDZISZ

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej (Lublin)/ Maria Curie-Skłodowska University, Lublin

E-mail: joanna.pedzisz@gmail.com, 

Abstract: The reflection presented in this paper focuses on the improvement of student translating/interpreting skills in relation to personal development. No doubt the trainer is a party to both these processes, being more than a mentor in control of the teaching process and evaluator of the student's performance. The portfolio defined as a record of development of simultaneous interpreter competence is used to illustrate techniques that are intended to assist student in honing the skills of self-assessment, self-control and self-reflection.

Keywords: portfolio, simultaneous interpreter training, self-reflection, self-assessment

Wstęp

W centrum zainteresowania zaprezentowanych w tym artykule rozważań znajduje się rozwój sprawności translatorskich studenta w relacji do jego rozwoju osobistego. W obu tych procesach bez wątpienia uczestniczy nauczyciel, który nie jest jedynym autorytetem sterującym procesem dydaktycznym i oceniającym wyniki pracy studenta. Na przykładzie portfolio dokumentującego rozwój sprawności translatorskich w zakresie tłumaczenia symultanicznego zaprezentowane zostaną uniwersalne techniki¹ mające na celu kształtowanie umiejętności samooceny, samokontroli oraz auto-refleksji – zarówno *on action* jak i *in action* – studenta, co bez wątpienia wspomaga procesy autodydaktyczne. Obejmują one umiejętności, dzięki którym studentowi przypisany zostaje status autonomicznego, a nauczyciel daje mu do dyspozycji konkretne narzędzia do samopoznania (tu: określone elementy portfolio), które przyczyniają się do kształtowania postawy otwartości wobec samooceny i sterowania procesem edukacji w zależności od indywidualnych potrzeb.

¹ Pod pojęciem „uniwersalne techniki” Autorka rozumie techniki, które mogą być zastosowane w szeroko pojętej dydaktyce translacji, obejmującej takie rodzaje tłumaczenia jak np. tłumaczenie *a vista*, konsekwentne, „szepcane” oraz przekład różnych gatunków tekstów.

1. Rola dydaktyka translacji

Inspiracją do zaprezentowanych rozważań w tej części artykułu stała się podejmowana wielokrotnie w literaturze przedmiotu rola i funkcja nauczyciela języka obcego. Wybrane i przedstawione poniżej tezy składają się na jego profil i stanowią czynnik warunkujący określenie roli dydaktyka translacji. Nauczyciel języka obcego:

- organizuje i kieruje procesem dydaktycznym, przestaje być niedoścignionym wzorem, który narzuca określone rozwiązanie, jest partnerem do rozmów, przewodnikiem w procesie uczenia się (G. Lewicka 2007: 36);
- rozpoznaje potrzeby danej grupy i modyfikuje w związku z tym swoje działania (D.A. Schön 1983: 55), jest refleksyjnym praktykiem czyli poddaje refleksji własne działania i konfrontuje stosowane techniki i metody dydaktyczne ze zdobytymi doświadczeniami i refleksją innych osób (D.A. Schön 1983: 333);
- cechuje go otwartość umysłu, dzięki czemu jest w stanie rozpoznać charakter problemów pojawiających się na różnych etapach procesu dydaktycznego, odpowiedzialność, za którą kryje się ciągle stawianie pytań o cel i sens konkretnego działania i twórczy niepokój (K. Zeichner/ D. Liston 1996: 10);
- posiada umiejętność refleksji, analizy własnego działania oraz wyciągania wniosków z niepowodzeń czy sukcesów (J. Edge 1994: 119);
- przejmuje rolę animatora, doradcy uczących się, który aktywizuje ich do podjęcia samodzielnych refleksji na temat braków i niedociągnięć w zakresie przedmiotu (H.-J. Krumm 2003: 354);
- traktuje uczących się jako współtwórców wiedzy i kultury, dla których istotna jest umiejętność rozwiązywania problemów powstających w procesie uczenia się oraz dążenie do samorozwoju (K. Dahlberg/ N. Drew/ N. Nyström 2001: 20);
- jest organizatorem wiedzy, który wskazuje skuteczne strategie i techniki uczenia się oraz pomaga zaplanować i zorganizować ten proces (M. Janicka 2014: 245).

Nie bez znaczenia dla działań nauczyciela jest jednak fakt, że w dydaktyce translacji wyprofilowanej antropocentrycznie również samoocena studenta jest na stałe wpisana w funkcjonowanie układu dydaktycznego. Ma ona swoje źródło w procesie autodiagnozy wobec rezultatów działań translacyjnych jako komunikacyjnych studenta (K. Klimkowski 2011: 101), który podejmuje w ten sposób próbę odpowiedzi na pytania o jakość tekstu docelowego i umiejętności umożliwiające jego wytworzenie. Umiejętność samooceny w perspektywie antropocentrycznej staje się typem oceny pierwotnym wobec oceny wystawianej przez nauczyciela (K. Klimkowski 2011: 101). Samoocena/ ocena własna prowadzi dalej do wykształcenia sprawności samokontroli, dzięki której student potrafi porównać wykonane zadanie, odnieść je do kryteriów oceny translatu i samodzielnie stwierdzić, czy zadanie zostało wykonane poprawnie i jakie działania dalsze, np. naprawcze, należy podjąć w związku z zaistniałą sytuacją (K. Klimkowski 2011: 101). Istotnym jest również fakt, że działania

ukierunkowane na samoocenę umożliwiają 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).

Do czynników składających się na określenie roli i zakresu działań dydaktyka translacji należą również: 1) istniejące kryteria oceny translatu (m. in. H. Bühler 1986; D. Gile 1991; J. Żmudzki 1995) oraz 2) specyfika sprawności translatorskich rozwijanych w ramach określonego rodzaju tłumaczenia, które stanowią punkt odniesienia dla samooceny studenta. Ponieważ w centrum zainteresowania prezentowanych w tym artykule rozważań znajduje się tłumaczenie symultaniczne, koniecznym jest przedstawienie tychże: 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, omissji, kompresji, ekspansji 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, i) sprawności niejęzykowe: utrzymanie wysokiego poziomu koncentracji w interwałach 20-30 minutowych, podzielność uwagi, zarządzanie stresem oraz współpraca z innym tłumaczem w kabinie (J. Pędzisz 2014: 68).

Uwzględniając wymienione powyżej czynniki czyli specyfikę działań nauczyciela języka obcego, właściwości określonego rodzaju tłumaczenia, kryteria oceny translatu oraz samoocenę studenta, działania dydaktyka translacji w ramach tłumaczenia symultanicznego zorientowane będą na:

- rozwój umiejętności uważnej samoobserwacji u studentów, którzy realizują określone zadanie translacyjne;
- uzmysławianie studentom, by stawiali sobie realne cele, które są doprecyzowane, mierzalne, stanowią wyzwanie i traktowane są jako zadanie do wykonania;
- kierowanie uwagi studentów na to, do czego dążą w realizacji konkretnego zadania translacyjnego;
- uświadamianie studentom ich własnej odpowiedzialności za swój proces zmian;
- feedback w formie opisu tego, co widzi i słyszy dydaktyk translacji oraz pytanie o motywy tych działań;

- wzbudzanie w studentach motywacji do działania, która pozostaje w ścisłej korelacji z celami, oczekiwaniami, planami, które samodzielnie zdefiniowali;
- proponowanie takich narzędzi, dzięki którym będzie rozwijana samoświadomość studentów.

Warto więc w tym miejscu zaryzykować tezę, że w pewnym zakresie swoich działań dydaktyk translacji przejmując rolę trenera rozwoju osobistego/ coach'a. Nie wskazuje on na umiejętności studenta, tylko pomaga mu je rozpoznać. Symulacja autentycznej sytuacji translacyjnej staje się bodźcem, dzięki któremu student dokonuje analizy lub/i kontroli swoich działań w odniesieniu do zdefiniowanych wcześniej celów, a nauczyciel wspiera go w określeniu jego indywidualnych predyspozycji, jakie ujawniają się w procesie translacji. Czerpiąc z narracji obecnej w literaturze przedmiotu (J. Whitmore 2011: 16–22), istotą procesu dydaktycznego staje się m. in. dotarcie do potencjału studenta, jego uwolnienie i wykorzystanie w taki sposób, by jego działania w sytuacji translacyjnej były jak najbardziej efektywne.

Żeby ten cel osiągnąć, coach czasem zadaje ci niewygodne pytania, prosi o wylosowanie karty, interpretację zdjęcia... Czasem musisz wstać, zmienić miejsce, przespacerować się po rozrzuconych kartkach, zamknąć oczy...²

Dydaktyk translacji organizuje działania swoje i studenta również na bazie pytań np.: *W tym tłumaczeniu było sporo kalek językowych, z czego to wynikało? Co można zrobić, by uniknąć wypełniaczy? Co się Pani/ Panu udało podczas tłumaczenia tekstu wyjściowego? Jak dłuższe opóźnienie wpłynęło na jakość tekstu docelowego?* Na uwagę zasługuje fakt, że umiejętnie zadane pytanie stawia studenta w pozycji współtwórcy procesu dydaktycznego, wskazuje na punkty odniesienia dla pogłębionej autorefleksji o efektywności jego działań, prowadzi nierzadko do świadomego dokonywania ich zmian lub korekt, a dydaktykowi translacji przypisuje rolę tego, który nie uczy, ale pomaga uczyć.

Cytowane powyżej rozrzucone kartki, interpretacja zdjęcia, zamknięcie oczu lub losowanie karty symbolizują natomiast niesztampowe zadania dydaktyka translacji, wpisane w pracę z portfolio tłumaczeniowym. Jego funkcja oraz elementy składowe zostaną opisane w kolejnym rozdziale tego artykułu.

2. Funkcja portfolio

Celem zaprezentowanej tu refleksji jest określenie skuteczności portfolio jako jednego z narzędzi samooceny rozwoju sprawności translatorskich w zakresie tłumaczenia symultanicznego. Weryfikacji poddane zostaną elementy portfolio i jego funkcja w procesie dydaktycznym. Portfolio rozumiane jest zatem jako: a) narzędzie dokumentujące samoocenę rozwoju sprawności translatorskich, a co za tym idzie samoontroli działań np. w ramach zadania translacyjnego w odniesieniu do norm jako-

² (URL <https://zwierciadlo.pl/psychologia/trening-personalny-coaching-kiedy-warto-skorzystac>). [Pobrano 23.07.2018].

ściowych, b) forma controllingu szeroko rozumianych działań translacyjnych jako komunikacyjnych studenta podczas realizacji zadania translacyjnego, c) narzędzie samopoznania wspomagające proces autodiagnozy i dokonanie korekt w procesie rozwoju sprawności translatorskich, d) narzędzie, które pozwala na określenie czynników warunkujących działania udane i nieudane. Na zajęciach Tłumaczenie symultaniczne 1. i 2 języka, na kierunku lingwistyka stosowana, realizowanych w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej UMCS stało się ono, obok feedbacku prowadzącego, autoewaluacji oraz feedbacku koleżanki/ kolegi z grupy, elementem procesu dydaktycznego. Do tej pory portfolio miało formę tabelaryczną i było zorientowane na określone zakresy sprawności translatorskich w poszczególnych fazach realizacji zadania translacyjnego.

Skalowanie ograniczało się do zaznaczenia punktu od 1 do 6 bez wyraźnego określenia, co konkretnie przypisane jest tym wartościom.

Czego się dziś nauczyłam/łem? Co się dziś udało i dlaczego? Z czym jeszcze walczyć?
Ocena jakości tekstu wyjściowego: słownictwo, terminologia, struktury syntaktyczne, przejrzystość struktury treściowej:
Stopień trudności tekstu wyjściowego oceniam na 1 2 3 4 5 6, ponieważ
Ocena wiedzy własnej:
Jak oceniam swój wkład w przygotowanie do zajęć? 1 2 3 4 5 6
Czego zabrakło? Co muszę uzupełnić, by nie pojawiły się te same problemy? Jaki wpływ na jakość tłumaczenia tekstu wyjściowego miała faza przygotowawcza
Ocena jakości procesu translacji oraz produktu – tekstu docelowego:
Czy kontroluję produkcję tekstu docelowego? Co konkretnie kontroluję, a na co umyka mojej uwadze i dlaczego? Jakie błędy dziś popełniłam/łem podczas tłumaczenia? Z czym nie miałam/łem żadnych problemów?
Moja strategia tłumaczeniowa na dziś:

Tabela 1. Matryca portfolio (J. Pędzisz 2015: 74).

Zadaniem studentów było prowadzenie portfolio w miarę możliwości regularnie, ale niekoniecznie po każdych zajęciach, miało być formą pamiętnika, w którym gromadzone są refleksje po realizacji zadania translacyjnego i było częścią oceny wystawionej na koniec pierwszego semestru zajęć Tłumaczenie symultaniczne 1. i 2. języka.

Ta narzucona forma portfolio nie spotkała się z entuzjazmem studentów. Portfolio oddawane było zazwyczaj w ostatniej chwili, treści zawarte w matrycy powtarzały się, a na pytanie o skuteczność portfolio jako formy samooceny rozwoju sprawności translatorskich 30% studentów uznało, że jedynie częściowo spełnia ono swoją funk-

cję. Co prawda tego rodzaju dokumentowanie skłoniło studentów częściowo do refleksji nad poszczególnymi fazami realizacji zadania translacyjnego, lecz nie widzieli oni uzasadnienia w zastosowaniu takiej formy. Portfolio w niewielkim stopniu rozwinęło umiejętności autoewaluacji działań studentów jako tłumaczy i nie miało większego znaczenia na poprawę jakości tworzonych tekstów docelowych, nie pomogło w rozwiązywaniu problemów podczas procesu tłumaczenia czy wykształceniu określonych, nierzadko indywidualnych strategii i technik tłumaczeniowych (J. Pędzisz 2015: 79–80).

Co do zasadności wprowadzania tej formy controllingu nie ma wątpliwości, natomiast formuła i format portfolio musiały zatem ulec zmianie, by stały się bardziej skuteczne i spełniały swoją funkcję.

Inspiracją do zmian okazało się uczestnictwo w projekcie „Akademicka kadra przyszłości” realizowanym przez Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój na lata 2014–2020 i współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Cykl szkoleń obejmował m. in. szkolenie „Learning by doing czyli aktywne metody nauczania”, w wymiarze 32 godzin dydaktycznych oraz konsultacje z metodykiem. Techniki, jakie zostały przedstawione i omówione na szkoleniu „Learning by doing czyli aktywne metody nauczania”, a które sięgały do tradycji stricte coaching’owych, stanowiły zaczątek do opracowania nowych elementów portfolio, jakie zostały zaproponowane studentom z początkiem roku akademickiego 2017/2018.

3. Praca z portfolio tłumaczeniowym poza zajęciami audytoryjnymi

Matryca (por. tab. 1) została zastąpiona je innymi formami, które po krótko zostaną omówione i czerpią właśnie z tradycji technik doskonalących, określanych mianem: coaching’owych.

Formy przygotowywane na bieżąco, w trakcie semestru to kartka z pamiętnika zakładająca refleksję w formie opisowej, która podsumowuje działania studenta na pojedynczych zajęciach oraz tzw. słoneczko, gdzie każdy promyk słońca symbolizuje udane działanie w ramach realizacji zadania translacyjnego.

Formy przygotowywane na koniec semestru zimowego, jako refleksja na temat rozwoju sprawności translatorskich po semestrze zajęć obejmowały diagram ryby inaczej diagram Ishikawy przypominający rybią oś, jest wykresem o charakterze przyczynowo – skutkowym, a jego celem jest graficzna wizualizacja zależności występujących pomiędzy czynnikami powodującymi powstawanie analizowanego problemu a skutkami, które są tego wynikiem. Stosowanie diagramu Ishikawy pomaga przede wszystkim oddzielić skutki od przyczyn. Przyczyny, jakie zwykle wchodzi w skład analizy można co do zasady podzielić na pięć grup. Są to ludzie, metody, maszyny, materiały oraz zarządzanie. Każda z tych grup podlega rozbiciu na poszczególne przyczyny będące składowymi grupy. W ten oto właśnie sposób powstają „rybie ości”³. W portfolio natomiast student nie miał z góry określonych grup/ kategorii

³ (URL <http://lean-management.pl/filozofia-lean-manufacturing/diagram-ishikawy/>). [Pobrano 30.03.2018].

przyczyn powstających problemów podczas realizacji zadania translatorskiego. Sam musiał je zdefiniować i znaleźć składowe tych grup.

Zastosowano również analizę, która jest jedną z podstawowych technik służących do analizy strategicznej organizacji. Stosować ją można do planowania, rozwoju lub analizy szans. Pozwala ona na identyfikację czynników odpowiedzialnych za konkretną sytuację oraz wyciągnięcie z nich odpowiednich wniosków. Nazwa SWOT wywodzi się z pierwszych liter kategorii: mocne strony – definiują wszystko, co umożliwia Ci osiągnięcie sukcesu, słabe strony – definiują wszystko, co przeszkadza Ci w osiągnięciu celu, szanse w otoczeniu – definiują wszystkie zewnętrzne sytuacje, które sprzyjałyby osiągnięciu przez Ciebie lub Twoją firmę sukcesu, zagrożenia w otoczeniu – definiują wszystkie zewnętrzne sytuacje, które utrudniałyby osiągnięcie przez Ciebie lub Twoją firmę sukcesu⁴. W portfolio student dokonując analizy SWOT określał swoje mocne i słabe strony w działaniach jako tłumacz i musiał jednocześnie znaleźć korelacje między mocnymi stronami i szansami z tym związanymi oraz słabymi stronami i zagrożeniami.

Ostatnią formą jest koło życia, które jest narzędziem coachingowym, ma postać graficznego przedstawienia ważnych obszarów aktywności danej osoby. Test ten polega na określeniu sześciu lub ośmiu rozłożonych na kole obszarów aktywności, którymi mogą być, np. kariera, rodzina, przyjaciele, zdrowie, duchowość, rozrywka itp., a następnie zaznaczeniu na nim poziomu satysfakcji z danego obszaru – w umownej skali dziesięciu stopni – od niski do wysoki⁵. W portfolio koło życia stało się kołem sprawności, jakie student samodzielnie definiował i określał poziom rozwoju tychże po semestrze zajęć z tłumaczenia symultanicznego.

Ostatnie zajęcia w semestrze zimowym poświęcone zostały na uzupełnienie elementów portfolio i tym samym praca z portfolio została włączona do struktury zajęć, by nie stało się ono jedynie formą realizowaną poza zajęciami, ale podczas nich. Jednym z zadań była gra licytacyjna. Każdy student otrzymał 300 euro, za które mógł kupić poniżej wymienione sprawności:

- potrafię jednocześnie słuchać i mówić;
- potrafię przewidywać, jaka informacja pojawi się w tekście wyjściowym;
- nie mam problemu z gramatyką języka niemieckiego;
- nie mam problemu z gramatyką języka polskiego;
- nie popełniam błędów stylistycznych w języku polskim;
- rozumiem tekst wyjściowy z języku niemieckim;
- sprawnie posługuję się terminologią specjalistyczną;
- mam dobrą dykcję;
- mam „radiowy” głos;
- potrafię zachować spokój (w głosie) do końca tłumaczenia;

⁴ (URL <http://www.patryklewkiewicz.pl/2017/05/analiza-swot.html>). [Pobrano 30.03.2018].

⁵ (URL <http://trickymind.pl/blog/2015/05/06/koło-zycia-przydatne-narzedzia-dla-coachingu-psychologii-i-rozwoju-osobistego-pobierz-za-darmo/>). [Pobrano 30.03.2018].

- nie rezygnuję z tłumaczenia tekstu wyjściowego nawet jeśli sprawia mi problemy;
- w moim głosie nie słyszeć zniecierpliwienia, gdy pojawią się jakieś problemy;
- nie gonię mówiącego, bo i tak nie uda mi się to;
- czuję zawsze zadowolenie z tłumaczenia symultanicznego;
- nie okazuję niepewności i wątpliwości podczas tłumaczenia symultanicznego;
- publiczność chce mnie słuchać.

Po zapoznaniu się z listą, odbyła się prawdziwa licytacja, momentami wręcz walka na kwoty, za które studenci kupowali poszczególne sprawności. Po licytacji w formie pisemnej studenci musieli odpowiedzieć na pytanie, dlaczego walczyli o daną umiejętność, o czym to świadczy, dlaczego innych umiejętności nie licytowali itd. Po zakupie określonych umiejętności studenci tłumaczyli tekst wyjściowy. Mieli oni wtedy świadomość, że kupili sobie konkretne umiejętności i muszą dać wyraz tym umiejętnościom w kabinie. Studenci wchodzili do kabin z nastawieniem, by wykorzystać je w pełni. Byli jednak tacy, którzy po wyjściu z kabiny stwierdzili: *To było źle zainwestowane 300 euro*. Może to tylko oznaczać, że uświadomili sobie braki w zupełnie innych zakresach swoich sprawności, co jest bez wątpienia wartością w procesie autodiagnozowania i autoewaluacji własnych sprawności.

4. Ocena skuteczności portfolio

Po semestrze zimowym skuteczność tego formatu portfolio oceniły dwie grupy, w sumie 22 studentów i studentek II roku USM lingwistyki stosowanej. W skali od 1 do 4 (gdzie: 1=niska skuteczność, 2=średnia skuteczność, 3=wysoka skuteczność, 4=bardzo wysoka skuteczność), 40% studentów stwierdziło wysoką skuteczność, a 40% bardzo wysoką skuteczność portfolio.

Studenci dostrzegli procesowość rozwoju ich sprawności translatorskich:

ST1⁶: *[...] pozwala dostrzec dobre jak i słabe strony, patrząc na cały semestr holistycznie.*

ST9: *Portfolio pokazuje nasze postępy, jakie zrobiliśmy przez cały semestr.*

ST11: *Dzięki portfolio można zaobserwować, czy w ciągu całego semestru nastąpiła poprawa, czy błędy popełniane na początku zostały zniwelowane.*

Portfolio wspomogło proces autodiagnozy i pozwoliło na określenie czynników warunkujących działania udane i nieudane:

ST2: *Dzięki portfolio będę mógł przeanalizować swoje postępy.*

ST3: *Portfolio też bardzo mi pomogło zrozumieć (uświadomić), czego się nauczyłem, a z czym mam jeszcze walczyć.*

ST8: *Portfolio było ciekawym eksperymentem, który pozwolił mi uświadomić sobie, nad czym muszę popracować, a co idzie całkiem dobrze.*

⁶ ST = student/ka.

ST1: (...) pozwala dostrzec dobre jak i słabe strony, patrząc na cały semestr holistycznie.

ST10: *Portfolio jest świetnym pomysłem, bo daje nam chwilę na zastanowienie się nad tym, co umiem, a nad czym muszę ciężiej pracować.*

Portfolio stanowiło narzędzie samopoznania dokumentujące samoocenę:

ST12: *Portfolio – dobrym pomysłem, by pochylić się nad sobą.*

ST10: *Portfolio jest świetnym pomysłem, bo daje nam chwilę na zastanowienie się nad tym, co umiem, a nad czym muszę ciężiej pracować.*

ST7: *Formy graficzne są bardzo przejrzyste.*

Wyzwanie dla dalszych badań nad skutecznością portfolio stanowi jednak 20% studentów, którzy stwierdzili między innymi:

ST4: *Autoewaluacja i portfolio są niezbyt skuteczne w moim przypadku, ponieważ trudno mi ocenić się właściwie.*

ST5: *Nie jestem pewna, czy portfolio jest skuteczne, ponieważ jest mi bardzo trudno oceniać samą siebie.*

Na tym etapie badań, nie można jednak stwierdzić, czy jest to problem zaproponowanych form i formatu portfolio czy głębszego problemu umiejętności autodiagnozowania i samopoznania.

5. Praca z portfolio tłumaczeniowym podczas zajęć audytoryjnych

W semestrze letnim 2018 praca z portfolio stała się elementem zajęć, ale nie na każdych zajęciach pojawił się tzw. element do portfolio. Po krótko przedstawione zostaną formy, z którymi studenci pracowali oraz te, które pozostają w perspektywie zastosowania ich w kolejnym roku akademickim.

- studenci podczas rozmowy w grupach nazywają te działania jako tłumacz, które ich drażnią i chcą je wyeliminować. Grupa natomiast przedstawia je w innym świetle, jako mocne strony, np. student stwierdza: *Często dokonuje syntezy, grupa patrzy na ten „problem” z innej perspektywy: Nie masz problemu z tempem tłumaczenia, tłumaczenie jest zorientowane na sens, potrafisz dobrze selekcjonować informacje i szybko rozpoznajesz najważniejsze informacje;*
- tłumacz: głowa, serce, nogi, ręce: z kartki A4 złożonej na pół studenci wydzierają kontur człowieka i wpisują tam, co mam lub czego potrzebuję, czyli w głowie: wiedza, w sercu: wartości, w rękach: umiejętności, w nogach: materialne rzeczy;
- jaki jestem jako tłumacz?: na środku kartki A4 pojawia się zdjęcie tłumacza symultanicznego, od którego odchodzą cechy: jestem cierpliwy/ zdenerwowany/ podekscytowany/ zniechęcony/ ...itd. (pozytywne i negatywne cechy)...oraz miejsce na uzupełnienie zdania: w sytuacji, kiedy...;
- zadanie KOSZYK/ WALIZKA stosowane bezpośrednio po tłumaczeniu tekstu wyjściowego: studenci piszą na karteczkach, co im się udało i to ładuje w walizkę, jako symbol tego, zabieramy ze sobą w dalszą podróż kształtowania umiejętności translatorskich, oraz co im się nie udało. I to ładuje w koszyk.

Zadanie warto powtórzyć kilka razy na przestrzeni semestru, by sprawdzić, czy ilość karteczek lądujących w koszu zmniejsza się;

- zadanie KOMPLEMENTOWANIE stosowane również bezpośrednio po tłumaczeniu tekstu wyjściowego, kiedy studenci pracują w parach, tzn. na zmianę jeden student tłumaczy, drugi słucha. Po tłumaczeniu każda osoba z pary zapisuje na karteczkach trzy komplementy o tłumaczeniu koleżanki/kolegi;
- skalowanie poziomu satysfakcji z działań realizowanych w ramach zadania translatorskiego za pomocą wizualizacji (np. dół: jakie działania znajdują się na jakiej głębokości dołu lub drabina: jakie działania znajdują się na którym szczeblu drabiny).

Wszystkie zaproponowane tutaj elementy portfolio bazują na dwóch drogach konfrontacji z zaistniałą sytuacją, tutaj: sytuacją tłumaczeniową, mianowicie: *reflexion-on-action*, polegająca na zatrzymaniu się w środku danego działania i dokonania refleksji na temat dalszego postępowania oraz *reflexion-in-action*, która zakłada natychmiastowe modyfikacje (J. Kic-Drgas 2010: 115).

Po zastosowaniu portfolio na zajęciach audytoryjnych studenci wyrazili opinie na temat zaproponowanych form i tego rodzaju pracy nad rozwojem sprawności translatorskich. W swoich wypowiedziach potwierdzili oni funkcje, jakie spełnia portfolio. Studenci dostrzegli, że stanowi ono narzędzie samopoznania (ST6: *lepiej poznać samego siebie*; ST2: *taka forma skłania do refleksji nad swoimi umiejętnościami, dzięki czemu dowiemy się czegoś więcej o samym sobie, uświadamiamy sobie wiele rzeczy*; ST2: *dzięki portfolio dostrzegłam poprawę swoich umiejętności*), które pozwala na określenie czynników warunkujących działania udane i nieudane (ST8: *dobry sposób uświadomienia sobie atutów i braków, nad którymi trzeba pracować*; ST4: *student jest stanie dostrzec własne mocne strony, co motywuje do działania i podwyższa samoocenę*; ST4: *student potrafi dostrzec słabe strony/ mankamenty, przeanalizować ich źródła i te wyeliminować*; ST5 i ST7: *pokazuje, nad czym trzeba pracować*). Studenci podkreślali motywujący charakter portfolio tłumaczeniowego (ST2: *'dobry motywator'*; ST4: *jest potrzebne w ciągłej pracy nad swoimi umiejętnościami*), wielokrotnie wskazywali na sensowność pracy z portfolio podczas zajęć audytoryjnych (ST8: *portfolio powinno być tworzone od początku pierwszego semestru na zajęciach, w drugim semestrze wypadło to znacznie lepiej i efektywniej*, ST3: *praca nad portfolio powinna być elementem zajęć, a nie pracy w domu – wtedy jesteśmy na świeżo i łatwiej nam wyciągnąć wnioski*; ST7: *o wiele lepiej sprawdza się portfolio na zajęciach, bo pamięta się na świeżo swoje sukcesy i błędy*). Studentom podobały się elementy portfolio, zwłaszcza sposób obrazowania rozwoju ich sprawności (ST4: *ciekawe formy wizualizacji, różnorodność tych form, różnorodność form przedstawienia i związowania mocnych i słabych stron*), a nawet zaakcentowali terapeutycznych charakter zadań składających się na elementy portfolio (ST3: *wycisza, uspokaja*; ST4: *tworzenie elementów portfolio wpływało na rozluźnienie atmosfery po ciężkim tłumaczeniu ;)*). Wątpliwości studentów wzbudził nakład pracy włożonej w przygotowanie portfolio (ST2: *czasochłonne, dużo pracy*) oraz kwestia samooceny rozwoju sprawności translatorskich, która sprawia kłopot z powodu braku obiektywnego bądź zbyt krytycznego

spojrzenia na działania w ramach zadania translatorskiego (ST1: *jest to ocena często niesprawiedliwa, szczególnie jeśli ktoś ma niską samoocenę*; ST3: *obawiam się, że czasem trudno nam oceniać samych siebie – najczęściej przesadzamy w jedną lub drugą stronę, a trudno spojrzeć na siebie obiektywnie*).

Wartym podkreślenia jest fakt, iż opisane wcześniej działania dydaktyka translacji i włączenie portfolio tłumaczeniowego do procesu rozwoju sprawności translator-skich wpisują się w koncepcję oceniania kształtującego (M. Janicka 2014: 245–248; B. Niemierko 2008: 301–308; E. Jürgens 2012: 32–33). Za pomocą portfolio oraz pakietu pytań skłaniających do autorefleksji przed, podczas i po realizacji zadania translacyjnego studenci gromadzą informacje dotyczące poziomu rozwoju poszczególnych sprawności składających się na kompetencję translatorską w ramach tłumaczenia symultanicznego. W konsekwencji muszą podjąć decyzje dotyczące kolejnych kroków na drodze rozwoju tych sprawności, co skutkuje realizacją strategii zorientowanej na działania, których celem jest rozwiązywanie konkretnych problemów.

Bibliografia

- Bühler, H. (1986), *Linguistic (Semantic) and Extralinguistic (Pragmatic) Criteria for the Evaluation of Conference Interpretation and Interpreters*, (w:) „Multilingua” 5(4), 231–235.
- Dahlberg, K./ N. Drew/ N. Nyström (2001), *Reflektive lifeworld research Student literature*. Lund.
- Edge, J. (1994), *Empowerment: Principles and procedures in teaching education*, „Triangle” 12, 113–134.
- Gile, D. (1991), *Methodological aspects of interpretation (and translation) research*, (w:) „Target” 3/2, 153–174.
- Janicka, M. (2014), *Ocenianie jako narzędzie w rozwijaniu refleksyjności uczniów*, (w:) M., Baran-Łucarz (red.), *Refleksja w uczeniu się i nauczaniu języków obcych*. Wrocław, 241–251.
- Jürgens, E. (2012), „Diagnose und „Fördernde“ Bewertung. Pädagogisch-didaktische Prinzipien der Förderdiagnostik”, (w:) „Pädagogik” 2, 32–35.
- Kic-Drgas, J. (2010), *Rola refleksji w nauczaniu języków obcych*, (w:) „Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik” 2, 113–120.
- Klimkowski, K. (2011), *Antropocentryczna teoria języków ludzkich jako podstawa dydaktyki translacji (na przykładzie programu studiów kształcących tłumaczy kabiniowych)*, (w:) „Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik” 4, 95–110.
- Krumm, H.-J. (2003), *Fremdsprachenlehrer*, (w:) K. Bausch/ H. Christ/ H.-J. Krumm (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/ Basel, 352–358.
- Lewicka, G. (2007), *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław.
- Mocer-Mercer, B. (2008), *Skill Acquisition in Interpreting: A Human Performance Perspective*, (w:) „The Interpreter and Translator Trainer” 2(1), 1–28.

- Niemierko, B. (2008), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa
- Passendorfer, A. (2017), *Trening personalny: kiedy warto skorzystać?* (URL <https://zwierciadlo.pl/psychologia/trening-personalny-coaching-kiedy-warto-skorzystac>). [Pobrano 23.07.2018].
- Pędzisz, J. (2014), *Od shadowingu do projektu – modelowanie dydaktyki tłumaczenia symultanicznego*, (w:) „Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik” 11, 65–74.
- Pędzisz, J. (2015), *Kontrolliert und gesteuert? Zu Controlling-Mechanismen beim Simultandolmetsch-Vorgang – didaktische Implikationen*, (w:) Z. Weigt/ D. Kaczmarek/ J. Makowski/ M. Michoń (red.), *Didaktische und linguistische Implikationen der interkulturellen Kommunikation. Felder der Sprache – Felder der Forschung*. Lodzer Germanistikbeiträge. Łódź, 69–82.
- Schön, D.A. (1983), *The Reflective practitioner. How professionals think in action*. Massachusetts.
- Whitmore, J. (2011), *Coaching. Trening efektywności. Rozwój ludzkiego potencjału w oparciu o model grow zasady oraz praktyka coachingu i przywództwa*. Warszawa. (URL <http://psychologiasprzedazy.biz/wp-content/uploads/2016/12/Coaching.-Trening-Efektywno%C5%9Bci-JOHN-WHITMORE.pdf>). [Pobrano 17.07.2018].
- Zeichner, K./ D. Liston (1996), *Reflective Teaching: an introduction*. Mahwah, New Jersey.
- Żmudzki, J. (1995), *Konsekutivdolmetschen. Handlungen – Operationen – Strategien*. Lublin.

Źródła internetowe


- (URL <http://lean-management.pl/filozofia-lean-manufactruing/diagram-ishikawy/>). [Pobrano 30.03.2018].
- (URL <http://www.patryklewkiewicz.pl/2017/05/analiza-swot.html>). [Pobrano 30.03.2018].
- (URL <http://trickymind.pl/blog/2015/05/06/kolo-zycia-przydatne-narzedzia-dla-coachingu-psychologii-i-rozwoju-osobistego-pobierz-za-darmo/>). [Pobrano 30.03.2018].

How Polish Students Develop Mandarin Pronunciation through Intensive Training

波蘭學生如何透過密集訓練發展華語語音


Ewa ZAJDLER

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie/ Jagiellonian University in Krakow

E-mail: 56293460@pro.onet.pl, 

Man-ni CHU

Fu Jen Catholic University, New Taipei

E-mail: mannichu@gmail.com, 

Abstract: Many studies (C. McBride-Chang et al. 2008; E. Bialystok et al., 2005) have shown that the syllable is the basic unit when learning Chinese pronunciation. This study attempts to explore how adult native speakers of Polish (non-tonal language with the alphabet based on Latin script) develop Chinese tonal syllables through intensive training at the beginning level. Students from the Faculty of Philology participated in a four-stage phonetic teaching program and experiment. First, learners exercise excessive articulation of vowels, practicing how to carry the tone. Secondly, students try to assign the meaning to the joined segmental and supra-segmental phonetic units. Then, acquisition of Chinese morphemes/lexemes is supported with characters to differentiate homophones in the learning process. Finally, students are trained to decode the heard syllables in a sequence into meaningful phases and sentences. Next, based on the ongoing training, the pronunciation experiment in two series provides an insight into the development of the Chinese syllable production.

摘要: C. McBride-Chang et al. 2008; E. Bialystok et al. 2005 等均表明音節是學習華語發音時的基本單位。本研究試圖探討以波蘭語為母語的成年人，如何通過初階的強化訓練來習得華語聲調。本研究邀請 11 位波蘭漢學系學為參加一個四階段的語音教學實驗。首先，讓學習者能夠練習帶著聲調的元音；第二步驟為協調聲音（尚未成語言）的發音與感知與物理現象（聲調）反應，讓學習者能將意義連接至對應的音段和超音段；第三步驟為利用書面形式中編碼的訊息，訓練閱讀時的視覺與書寫的文字傳遞，讓學習者能夠在漢字的書面形式，區分同音詞。最後，為讓學習者大腦閱讀比說話更快，反覆訓練他們的音節、語素意義與句法結構，讓每個單位在編碼發音前，都是有意義的排序。最後，兩個不同時間點的發音成果，支持了這套密集訓練，對於這群學習者的有效性。本研究成功提供音節教學程序，讓非字母、非聲調成年學習者在學習華語時，獲得顯著進步。

Keywords: teaching Chinese, Polish native speakers, syllables, Chinese tones, tone production

關鍵詞: 華語教學、波蘭母語者、音節、聲調、發音

Introduction

The speech sound production and perception is a very complex process. As it refers to many different dimensions, it is not possible to present in one paper the full spectrum of relations between the speech sound and information when compared with the mother tongue and the second language. Speech sound awareness is meager among students as it does not contribute to L1 communication. The consideration arises when odd sounds turn to be meaningful while listening to/learning a foreign language. The more distant the phonetic structure of a language is from the acquired mother tongue, the more difficult it is for a learner to select those features of the sound which contribute to the phonemic (and thus semantic) structure of the language. Attentive listening and mindful phonation, listening to self-produced speech and monitoring phonemic differentiation leads to the awareness of the sound and effective word identification. The brain needs to be trained to discriminate speech sounds and process them into phonemes. Since auditory processing (for the comprehension) and the speech-motor skills (for the production) complement mutually while developing language skills, it is a well-thought-out teaching technique, intentionally referring to the speech sound awareness and F1 vs. FL phonetic differences, which efficiently supports a student in practicing coding and decoding speech sounds. This article explains Polish as L1 background to CFL learning and outlines the basis of the shadow-reading-like technique in the classroom instruction of Chinese at A1 and A2 levels which, respectively to the levels, turn students on to comprehending more complex utterances and monitoring their phonation.

1. Chinese speech signal features confronted with Polish sounds

In the context of communication and technology of the Polish speech signal, R. Tadeusiewicz (1988: 241) states that when identifying phonemes in the perspective of the final result of a word recognition, some phonemes display major significance for the identification of the whole word than others. He points to consonants as more meaningful and carrying more information than vowels. As early as in 1830, a very pioneering thesis on the 19th century Polish language was published in Warsaw by a scientific committee of those times. Discussing the orthography and speech sounds it codes the authors often emphasize consonants as more difficult than vowels to pronounce and more meaningful in the Polish speech if considered in the light of grammar and morphology. It was already then that the explorers were aware of the language mechanism allowing often to lose a vowel but preserve a consonant in a new word form (J. Węcki 1830: 80–86). Frequent in Polish, a vowel-zero alternation goes back to the historical phenomenon of the so called yers (E. Cyran/ E. Gussmann 1999: 220). Jassem draws the perfect picture of the modern Polish language phonetics and the dominant role of consonants when compared to vowels:

[Polish] can be described as a ‘consonantal’ language in two respects: (a) it has a rich system of consonant phonemes (...) and (b) it allows heavy consonant clusters, especially word-initially. A phonological word may begin with a five-consonant cluster: /*ˈspstrɔŋɲem* / *z pstrągiem* ‘with (the) trout’, and a 4C lexeme-initial cluster is not unusual:

/ *vzglont* /*wzgląd* ‘respect (n.)’. Even a geminate affricate can occur in this position: / *dʒdʒisti* / *dʒdʒysty* ‘rainy’. The initial C-clusters are not simplified in fluent, spontaneous speech (W. Jassem 2003: 103).

The alphabet consists of 32 letters, including those additional with diacritical marks added to the regular Latin script (like Ś or Ę). There are also digraphs (SZ or RZ) representing single phonemes. The letters Q, X and V appear only in loan words. There are 51 phonemes in the Polish language (8 vowels and 43 consonants). The intrinsic vowel *F0* effect is minimized in Polish (E. Szpilewski et al. 2004: 568). The Polish language does not make use of the duration as a phonemically distinctive attribute of vowels (W. Jassem 1992: 222; I. Maddieson 2010: 143). Polish speakers reveal a significantly higher *F0* register when compared to English and German speakers (G. Demenko et al. 2014: 1308–1310; A. Wagner/ A. Braun 2003: 654), to which the sibilants contribute evidently. We can assume that the pitch accent in Polish over a syllable, a word (a lexical stress) or a phrase (an intonational stress) represented by the fundamental frequency in a certain range of register is still distant (i.e. higher) from the *F0* exploited in tonal phonemes (also known as tonemes) in Modern Chinese.

When Chinese phonation pitch discussed, the tones’ *F0* requirements must be taken into consideration. The register range of Chinese is a 1.5 times wider (some report even more) if compared to non-tonal language users (English or German) pronouncing Chinese (Y. Wang et al. 2006: 250). Following the reports, a female *F0* operates between 180 Hz and 270 Hz when pronouncing the syllable *ma* in four Chinese tones (A. Jongman et al. 2006: 211). The average means of *F0* from another study carried out by Xu (1997: 67) run from about 90 Hz (for T3) to slightly above 140 Hz (T4). Similar results were found in C-Y. Tseng (1990, for one female) and J.I. Howie (1976, for one male) with the tonal range from 45Hz to 250Hz (female) and 40Hz to 157Hz (male).

Losing the speech spectrum below 350 Hz in the Polish language results in a loss of only 2% speech clarity. Low frequency sounds in speech seem then not to be of much meaning. Frequent in Polish sibilants and consonant clusters exploiting rather the top frequency range allow us to estimate a comprehensible speech signal (85%) at the 1kHz-5kHz range. In some way, high exposure to speech frequency within the 400 Hz-4000 Hz spectrum, relevant to comprehend the Polish language, does not endow the recipient with sufficient sensitivity to bass and treble sounds (E. Hojan/ E. Skrodzka 2005: 104–105; [1]).

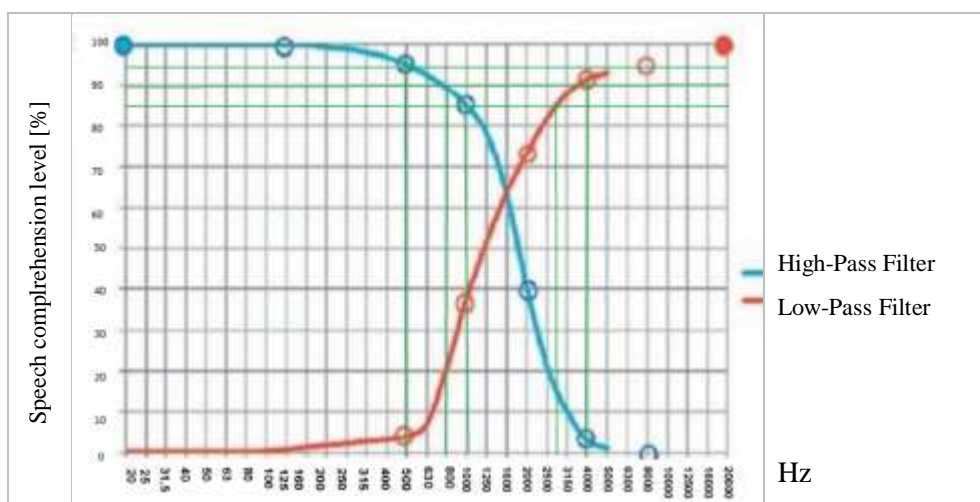


Fig.1. Speech comprehension vs. speech signal frequency.

At a lexical-level representation in European languages, suprasegmental cues refer to limited prosodic properties integrated in the utterance and not derived from the segmental sequence of phonemes (S.G. Nooteboom 1997). The lexical tones in tonal languages are incorporated into segments the way that the same segment conveys a different meaning based on contrastive tones. High-Pass and Low-Pass Filtering applied to the Polish language shows the substance of a certain scope of register (most words in Polish language operate in the range of 1300-1600 Hz for speech, with a significant range of 100-2300 Hz), while the Low-Pass Filtering of the Chinese speech under 1000 Hz preserves rather the whole manner of speaking, while over 1000 Hz it may let a listener be confused regarding the speaking manner (J.-H. Guo et al. 2010: 80).

Having in mind that the tone is physically manifested in the fundamental frequency F_0 contour, always associated to vowels (or glides) because only vowels have obvious formants, the three basic dimensions: F_0 register, F_0 contour, and duration need to be emphasized when teaching sensitivity to the Chinese speech sound (J.-H. Guo et al. 2010: 79). Due to the L1 related habits (narrow register, top register range in use, no sound duration input to the meaning), the fairly different attitude to listening and pronunciation as well as mindful awareness build up gradually and will contribute to the best use of phoneme cues in mutual exercising sound discrimination and production in the initial and elementary stage of learning CFL.

2. Effective didactics

An introduction to the tones in Mandarin Chinese text books usually refers to the numerical scale 55, 35, 214 and 51, and its simplified figure of the tone inflection. So far, it has used to be considered as a clear enough approach in Chinese pronunciation teaching.

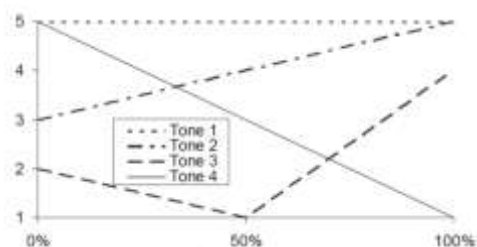


Fig.2. Scale vs. time.

The tone contour scheme presented in Fig.2 shows just one syllable-level prosodic variation; if considered as such, it is a proper but extremely simplified explanation. Unfortunately, in the perspective of non-tonal language users there are many jigsaw puzzle-like features of speech to be grasped by CFL learners. Fig.3 provides more real *F0* contour traces of the four tones confronted to each other in the dimension of normalised time. Segmental and non-segmental features of the L1 on the level of syllable (in a tonal language), lexeme (a stress language) and phrase and utterance (an intonation focussed language) distribute across languages irregularly, yet contribute to the Chinese lexical tone identification performance.

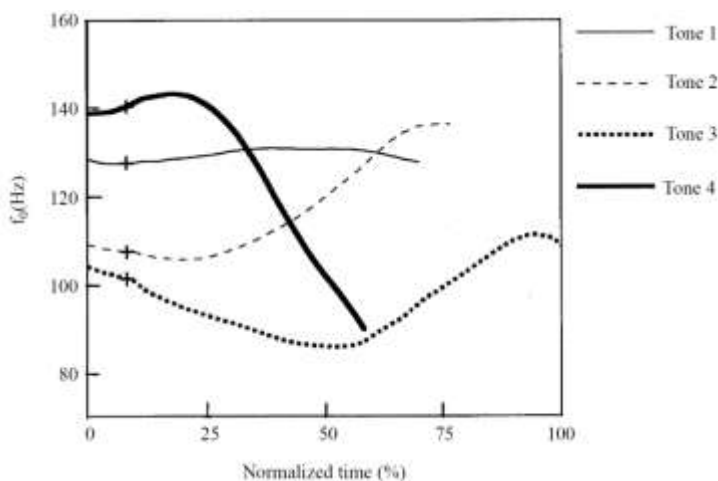


Fig.3. Native speakers of Mandarin Chinese tones production. Adopted from Xu (1997: 67).

It is unquestionable that different L1s equip learners in dissimilar ways with diverse cues in learning CFL as well as with limitations, i.e. a low sensitivity to a particular set of features in Chinese. Nevertheless, presenting the linguistic theory is not what most of the language students are fascinated with. Then, how to balance the knowledge in phonetics and phonology and the practical skills of a language? It is rather a teacher who should instruct the students to search for segmental and non-segmental cues for:

- sound/syllable perception;
- sound/syllable differentiation;

- the morpheme/lexeme recognition in the context of a gradually more complex utterance.

All that is conducted in listening to given external speech stimuli and speech self-production. While monitoring self-produced speech a learner matches his/her physical efforts and results with the segmental and non-segmental patterns exercised under the strict control of the teacher in the class. Some empirical studies on lexical / tonal differentiation in Chinese by English, German, French and Polish students of CFL show that foreigners are not deaf to the tones (X. Wu/ H. Lin 2008; P.A. Hallé et al. 2004; E. Zajdler/ A. Stal 2013; H. Ding et al. 2011). What they need is, for an initial period of learning time, awaken awareness of these features of Chinese which are crucial in gaining new speech perception and articulation habits. The more habitual (correct) production and perception becomes, the less self-controlled awareness is applied. Here it is also a place for a remark that the more careless and incorrect speech sound becomes habitual, the more difficult it is to correct it in future. Basic linguistic competence in phonetics (know-what) applied to listening to and pronouncing exercises (can do) will in a long term become a proper habitual behaviour of decoding the stimuli (i.e. the speech) and coding the information in pronounced segments. Acquired gradually segmental and non-segmental features will occur as an absolutely involuntarily reaction (passive and active) when the vocabulary in isolation (like reading the new words), in phrases (word construction obtaining) or sentences (as in dialogs) will be in use.

In the teaching practice at the Faculty of Philology at the Jagiellonian University in Cracow, Poland, the four overlapping stages of training in Chinese phonetics and phonology occur in intensive courses (the zero starting point) at the A1. and A2. levels (see: CEFR). They are programmed in the light of the above-presented features of Polish – a non-tonal high register language, consonantal and sibilant, with a lexical stress as a prosodic value but without duration as a phonemically distinctive attribute of vowels.

Stage 1.

The CFL learner acquires the vowel as the core of a phonetic segment. At that stage, more important than distinguishing between four tones of the vowels are the following short-term objectives:

- (a) Exercising excessive articulation of vowels, starting the training with the pronunciation of all Chinese syllables in the first tone only; Exaggerating the syllable's timing into unnatural duration makes the students aware of the level-tone phenomenon. Such a sound production designates the top of the individual register. Providing that the female register needs to be only slightly pushed up, male students of CFL face the extremely difficult task to widen up the top limits of the phonation.
- (b) Only in the contrast to the high-level first tone, the falling-rising third tone (or low tone) determines the bottom of the individual register; Contrary to the first tone and the difficulties the male students meet, the female students need to be taught to make a better use of the diaphragm (more naturally used by males) in order to project voice in the unnatural for females bottom of the individual register; Confronting high-level tone and low tone (after initial explanation realized in fact as half-third to or even close to low-level tone) the students approach the goal of

building up the register range sufficient for the tonal language, and nearly double as wide as their L1. The same exercises of all the syllables are continued for the rising second tone and falling fourth tone, with clearly indicated the mid high starting point to rise in the second tone and sharply falling from the top to the bottom within the range of the full scale; All the time the individual register range is to be kept in mind consciously.

- (c) Special attention of the teacher should be paid to compare the stretch of the timing for all the four tones (see Fig.3). Partly alike rising and falling tone contours (T2. and T3., T1. and T2., T3. and T4.) gain a new feature when compared in timing sections. Though discriminating the second tone (from the third and sometime from the first tone) will always be the most tough challenge, it is the key moment for a student to organize the timing cues in the frequency change dimension.

Stage 2.

When a vowel with the toneme (still presented excessively) as a nucleus of the Chinese syllable is at a certain rate distinguished by a student both in perception and production, the distinctive features of the consonants (initials and finals) are all the time under mindful control (aspiration, sonorants, nasal endings). The early stage of learning CFL is a perfect moment to begin to introduce to students useful words, phrases and simple sentences in the communication approach overlapping with the cognitive strategy. At this stage, sounds and words perceived by a student as homophonic or alike should naturally call for attention to the distinctive features differentiating the syllables and thus the meaning.

Stage 3.

Common in Chinese homophones units (in tonal and segmental sense) build a wall hard to break when a student faces the limited number of syllables that represent the growing number of morphemes or lexemes. Though for a native or native-like speaker of any language speech sound directly designates the meaning, there is a stage when acquisition of Chinese morphemes/lexemes must be supported with visual (when read) and motor (when write) indicators of the information encoded in the writing system. Then the reading skill supports vocabulary development and writing skills extend the range of possible language practice. Sound and vision reinforce a word concept, thus teaching Chinese to adults without writing seems to be a mistake.

Stage 4.

Starting at the beginning from short phrases and simple sentences, soon turning into complex sentences, the students concentrate on listening to and repeating the utterance for up to 4 hours a week for 30 weeks. One textbook is totally dedicated to that kind of training (實用視聽華語 1., 2.) in the course. The audio recordings by qualified native speakers is in use. All attention focuses on the sound and meaning with no textbook open in the class. The teacher's tips to the purposely and mindfully excessive articulation and register range is aimed to control tone contours which, finally in reduced speech, are expected to turn into the proper natural pronunciation.

The following part of the article presents some insight into the development of Chinese syllable production concerning its tonal features. The two series of articulation are assessed and compared.

3. Research: A Longitudinal Study – Methodology and Results

A passage, a total of 151 syllable lexical units, pronounced in four lexical tones (T1, T2, T3, T4) and the fifth reduced tone (T0), describes how to live in Taiwan when being an exchanging student, as shown in Appendix A.

Eleven participations (3 Male, 8 Female) in their early 20s from the Jagiellonian University in Krakow, Poland, who have started studying Mandarin Chinese as a foreign language as their major subject were recruited for the experiment. For all these participants, the Polish language is L1. All of them are advanced in English (B2). They were asked to read and record the same material one time at A1-minus level (further referred to as 1st series) and one time at A2 level (further referred to 2nd series) proved in the language tests (according to CEFR standards). The intensive course of Chinese provided them with A1-minus after initial 12 weeks of training and A2 after following 22 weeks (including 30 weeks of phonetics and shadowing class discussed above). The two recordings were judged by three Taiwan native speakers of Chinese trained in teaching Mandarin Chinese as a foreign language. What the judges did was to give evaluation to each syllable pronunciation in the scale from 1 as the worst to 5 as the best, based on the start point, end point and contour of each tone. In other words, each syllable had three different scores given by three judges, and then a mean was calculated. The data were analyzed using a linear mixed-effect model, where the Mean (e.g., start, end and contour score) is the dependent variable, Time is the fixed effect, and Participant is the random effect.

Tone 1.

In analyzing the tone 1, there was no difference between the two periods at their start point $t(635) = -1.928$, $p > 0.05$, but there was a difference at their end point $t(635) = -2.505$, at the contour $t(635) = -2.607$, both $p < 0.05$. The performance in the 2nd series is much better than that in the 1st series in both cases. Overall, there was not a consistent pattern that 11 learners have improved their T1's ending and its tonal contour after 22 weeks continue in-class practicing (excluding a summer break). One should note that there was much room for improvement because the learner's T1 start point in the 1st series is good enough ($M=4.85$ vs. $M=4.928$), yielding no dramatical improvement at T1's start point.

Tone 2.

For the tone 2 condition, none of the factors show any difference between the two times, $t(680) = -1.243$ for start point, $t(680) = 1.557$ for end point, $t(680) = -0.211$ for tonal contour, all $p > 0.05$. That means learners did not have enough time to improve their T2 in neither aspect.

Tone 3.

For the tone 3 condition, apart from the contour, $t(482) = -2.294$, $p < 0.05$, the start point $t(482) = -1.938$, and end point $t(482) = -1.728$, both $p > 0.05$, indicate that learners make progress only in T3's tonal contour after 22 weeks of practicing.

Tone 4.

By contrast to tone 2, learners showed a significant improvement under the condition of T4 in all aspects, $t(1272) = -3.567$ for start point, $t(1272) = -3.669$ for end point, $t(1272) = -3.671$ for tonal contour, all $p < 0.05$.

Tone 0

Similar phenomenon of T4 was also observed in T0, where learners did improve a lot in all aspects, $t(240) = -2.775$ for start point, $t(240) = -2.855$ for end point, $t(240) = -2.838$ for tonal contour, all $p < 0.05$.

The results show that the tonal contour of T1, T3, T4 and neutral tones (T0) improve significantly after 22 weeks of phonetic training. So does the end point of T1, T4 and T0 and the start point of T4 and T0. This means that to 11 Polish learners, 22 weeks is an enough period to improve their T4 and T0 in terms of three aspects of tones, while it is not enough for them to improve their T2 significantly.

4. Discussion and Conclusion

Table 1 presented below demonstrates the MEAN for each tone in various conditions and time. Overall, the performance of the 2nd series is better than that of the 1st series in all aspects, except to T2, which makes no difference. One should note that both in the 1st series and in the 2nd series, T3¹ proves to be more difficult when compared to other tones, although it has improved significantly in the 2nd series. To control the shape of each tone seems to be the most difficult task to learners. Nevertheless, it improved significantly, except for T2, after 22 weeks. Summarizing, as to Polish learners, it is concluded that T3 is effectively learned by the 2nd series experiment, while T2 is least effectively improved though in the 1st series it got very promising assessment, better than T4 and T3 pronunciation. The order of tones according to the difficulty degree is as follows: T3>T4>T2>T1;T0² (1st series) and T3>T2>T4>T1>T0 (2nd series).

	start		end		contour		average		improved average
	1 st series	2 nd series	1 st series	2 nd series	1 st series	2 nd series	1 st series	2 nd series	2 nd series – 1 st series
T1	4.850	4.928	4.762	4.896*	4.708	4.868*	4.773	4.897	0.124
T2	4.786	4.845	4.757	4.663	4.613	4.628	4.719	4.712	-0.007
T3	4.612	4.760	4.450	4.599	4.227	4.467*	4.430	4.609	0.179

¹ For T3 the contour 214 and 21 (half third) is taken into consideration.

² T1 (4.773); T0 (4.791) – the two numbers show no *significant* differences.

T4	4.751	4.863*	4.627	4.797*	4.513	4.701*	4.630	4.787	0.157
T0	4.810	4.967*	4.810	4.959*	4.752	4.942*	4.791	4.956	0.165
ave- rage	4.7618	4.8726	4.6812	4.7828	4.5626	4.7212	4.669	4.792	

Table 1.³ The mean for each tone in various conditions and time.

The reduced T0 pronunciation rate in the 2nd series is the best. Underlining in the course of training the timing of the level-tone (T1) equips the learners with the top of the individual register coherent with the Polish speech sound meaningful features (high frequencies). The lexical stress as the prosodic value in Polish turns to be crucial when acquiring and improving significantly the falling tone (T4) pronunciation. Though the rising tone's start and end point as well as the contour gained a relatively high score in the 1st series of the experiment, the promising result did not develop into close to perfect pronunciation. It seems the reduced speech is responsible for the rising tone (T2) insufficient control over timing and timing sections, clear in the ending and contour scores of the 2nd series. Finally, the falling-rising tone (T3) is obviously the most difficult lexical tone for the Polish learners of Chinese. Even though the pronunciation improvement of the falling-rising tone gains the highest scores in the 2nd series assessment, the discussed tone pronunciation causes the most trouble to the participants of the experiment. Contrasted to the high-level tone, the falling-rising tone (in a particular context a half-third tone) depends on the bottom of the individual register both in the frequency scope it explores and in control of timing and timing sections. Alien to the Polish L1 users, the low speech sound frequencies require more individual training to discriminate the cues and control articulation of the low register speech sounds in the tonal language.

The prosody is an integral part of a language. Though the lexical tones in Chinese are sometime compared to prosodic features, their function is more crucial for the word recognition than prosody in the non-tonal languages. That is why some linguistic competence in phonetics and phonology, auditory sensitivity and well-thought training, as well as correct pronunciation habitual skill, contribute to listening comprehension in Chinese and perfection in production. When standing in front of students who are the Latin script users, teachers cannot help that *pinyin* spread in teaching Chinese though it is a tad misleading. However, they can turn to characters and phonological memory as fast as possible.

This study is a result of searching for years for an effective teaching technique to overcome the non-tonal language users (here, Polish as L1) limitation in learning Chinese. It was applied in the presented here scheme for four years to the freshmen in Faculty of Philology, Department of Japanology and Sinology, sinology program. Though one can communicate (more or less successfully) with a poor pronunciation in a foreign language, the well laid foundation allows to build a more stately language

³ With * the score showing a significant difference between the performance in 1st series and 2nd series is marked.

skills construction. Starting from the phonetic features and syllables, getting through the semantic meaning in a sound and syntactic structure in the utterance, the students become equipped with a perspective of the decoding process from a sound to meaning. Yet, the routine of monitoring self-produced speech should become a tool in the ongoing language development. For the Polish L1 users, both the experience in teaching and the results of the collected data draw the attention to the scope of speech frequencies somehow less exploited in L1, and thus alien to the auditory potential and language processing. This study has provided Chinese syllable teaching procedures to adults with non-tone L1 background who approach learning the Chinese language for the professional use in future. It also revealed some difficulties in tonal phonemes production (and perhaps distinction) and discussed the possible reasons falling into L1 qualities.

References

- Bialystok, E./ C. McBride-Chang/ G. Luk (2005), *Bilingualism, language proficiency, and learning to read in two writing systems*, (in:) „Journal of Educational Psychology” 97, 580–590.
- Cyran, E./ E. Gussmann (1999), *Consonantal clusters and Governing Relations: Polish initial consonant sequences*, (in:) H. van der Hulst/ N. Ritter (eds.), *The Syllable. Views and Facts*. Berlin, 219–247.
- Demenko, G./ B. Möbius/ B. Andreeva/ F. Zimmerer / J. Jügler / M. Olechowicz-Popiel (2014), *Differences of pitch profiles in Germanic and Slavic Languages*, (w:) „Interspeech”, 1307–1311. (URL https://www.isca-speech.org/archive/archive_papers/interspeech_2014/i14_1307.pdf). [Pobrano 13.05.2019].
- Ding, H./ R. Hoffmann/ O. Jokisch (2011), *An Investigation of Tone Perception and Production in German Learners of Mandarin*, (in:) „Archives of Acoustics” 36.3, 509–518.
- Guo, J.-H.郭俊弘/ L. Huei-Mei劉惠美/ H. Kuei-Chun黃桂君/ W. Hsiao-Chuan王小川/ T. Feng-Ming曹峰銘 (2010), *修改語音基頻曲線與低通濾波處理影響聽障學生國語聲調聽辨成效之研究*, (in:) 特殊教育研究學刊35.3, 77–101.
- Hallé, P.A./ Y.-C. Chang/ C. T. Best (2004), *Identification and discrimination of Mandarin Chinese tones by Mandarin Chinese vs. French listeners*, (in:) „Journal of Phonetics” 32, 395–421.
- Hojan, E./ E. Skrodzka (2005), *Audiologiczne aspekty akustyki i psychoakustyki*, (in:) M. Śliwińska-Kowalska (ed.), *Audiologia kliniczna*. Łódź, 97–106.
- Howie, J.I. (1976), *On the domain of tone in Mandarin*, (in:) „Phonetica” 30, 129–148.
- Jassem, W. (2003), *Illustrations of the IPA: Polish*, (in:) „Journal of the International Phonetic Association” 33.1, 103–107.
- Jassem, W. (1992), *Acoustic-phonetic variability of Polish vowels*, (in:) „Archives of Acoustics” 17, 217–233.

- Jongman, A./ Y. Wang / C.B. Moore/ J.A. Sereno (2006), *Perception and Production of Mandarin Chinese tones*, (in:) P. Li / L.H. Tan / E. Bates / O.J.L. Tzeng (eds.), *The Handbook of East Asian Psycholinguistics*. Vol.1. Chinese, 209–217.
- Kujalowicz, A./ E. Zajdler (2009), *Language activation and lexical processing by Polish learners of English and Chinese – the role of learning experience in TLA*, (in:) „*International Journal of Multilingualism*” 6.1, 85–104.
- McBride-Chang, C./ X. Tong / H. Shu et. al. (2008), , (in:) „*Scientific Studies of Reading*” 12.2, 171–194.
- Maddieson, I. (2010), *Variation in co-variation: The search for explanatory principles*, (in:) C. Fougeron/ B. Kühnert/ M. D'Imperio/ N. Vallée (eds.), *Laboratory Phonology 10*. Berlin, 133–150.
- Nooteboom, S.G. (1997), *The prosody of speech: Melody and rhythm*, (in:) W.J. Hardcastle/ J. Laver (eds.), *The Handbook of Phonetic Sciences*. Oxford, 640–673.
- Szpilewski, E./ B. Piórkowska/ J. Rafałko/ B. Łobanow/ V. Kiselow/ L. Cyrułnik (2004), *Polish TTS in Multi-Voice Slavonic Languages Speech Synthesis System*, (in:) *SPECOM' 2004 Proceedings*, 9th International Conference Speech and Computer 20-22 Sept. 2004. Saint-Petersburg, Russia. 565–570. (URL https://ssrlab.by/wp-content/uploads/2004/spc4_565.pdf). [Retrieved 13.05.2019].
- Tadeusiewicz, R. (1988), *Sygnal mowy* [ang. *Speech Signal*], Wydawnictwa Komunikacji i Łączności. Warszawa.
- Tseng, C-Y. (1990), *An acoustic phonetic study on tones in Mandarin Chinese*. Institute of History & Philology Academia Sinica, Special Publications No. 94. Taipei, Taiwan.
- Wagner, A./ A. Braun (2003), *Is voice quality language-dependent? Acoustic analyses based on speakers of three different languages*, (in:) *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences (ICPhS 2003)*. Adelaide, 651–654.
- Wang, Y./ A. Jongman/ J. A. Sereno (2006), *L2 Acquisition and Processing of Mandarin Tone*, (in:) P. Li/ L. H. Tan/ E. Bates/ O. J. L. Tzeng (eds.), *The Handbook of East Asian Psycholinguistics*. Vol.1. Chinese. 250–256.
- Węcki, J. (Publisher) (1830), *Rozprawy i wnioski o ortografii polskiej przez deputacyą od Król. Towarzystwa Warsz. Przyjaciół Nauk wyznaczoną*. [ang. *Theses and findings on Polish orthography by the deputy of Royal Society of Friends of Science*].
- Wu, X. / L. Hua (2008), *Perception of Mandarin Tones by Mandarin and English Listeners*, (in:) „*Journal of Chinese Language and Computing*” 18.4, 175–187.
- Xu, Y. (1997), *Contextual tonal variations in Mandarin*, (in:) „*Journal of Phonetics*” 25, 61–83.
- Yue, J. (2016), *Tone-word recognition in Mandarin Chinese: Influences of lexical-level representations*. Groningen. [URL http://www.rug.nl/research/portal/files/27655784/Complete_thesis.pdf]. [Retrieved 15.09.2017.]
- Zajdler, E./ A. Stal (2013), *Umiejętności receptywne a realizacja tonemów języka chińskiego* [ang. *Perception skills and tonemes production in Chinese*], (in:) „*Applied Linguistics*” 8, 153–164.

Internet Sources

[1] <http://livesound.pl/tutorial/artykuly/4629-zrozumialosc-mowy> [Retrieved 15.09.2017.]

Appendix A

去台灣當留學生要辦很多事。在大學的辦公室要辦學生證，選課，還有辦圖書館卡。留學生可以住學生宿舍，也可以在外面租房子。想要在外面住，就得找房子。可以跟別的學生一起租房子，這樣就很便宜。每個月都得付房租費，還有，要給房東一個月的押金。大學附近找地方住不難。這樣不需要坐公車去大學，可以走路去上課。還有，那兒商店，便宜的餐廳都有。住大學附近真方便。

Katarzyna Sowa-Bacia, Artur Kubacki (red.) *Wybrane zagadnienia z glotto- i translodydaktyki 1*. Wydawnictwo Naukowe UP, Kraków 2018.

Recenzowana książka stanowi zbiór sześciu artykułów glotto- i translodydaktycznych. Mimo pozornie dużej rozbieżności tematycznej poszczególnych artykułów, cechą wspólną dla wszystkich z nich jest nie tylko praktycyzm, lecz także wskazówki dotyczące rozwijania kompetencji nauczycieli, które są niezbędne w procesie nauczania języka obcego lub przekładu pisemnego w różnych grupach wiekowych.

Monografię rozpoczyna artykuł glottodydaktyczny Katarzyny Sowy-Baci pt. „Błędy metodyczne w nauczaniu języka obcego w przedszkolu”, w którym autorka przedstawia wyniki hospitacji lekcji języka angielskiego i niemieckiego w wybranych przedszkolach, szukając odpowiedzi m.in. na pytanie, czy w placówkach tych stosowane są konkretne metody nauczania oraz czy przeprowadzana jest ewaluacja umiejętności nabywanych przez dzieci. Na podstawie badań autorka formułuje katalog błędów metodycznych w nauczaniu języka obcego w przedszkolu, do których zalicza nieprzestrzeganie prymatu rozwoju sprawności receptywnych przed produktywnymi, niewykorzystywanie dłuższych tekstów i niedostateczne wykorzystanie ruchu na lekcjach oraz zbyt dużą liczebność grup. Podsumowując autorka wskazuje na konieczność kształcenia odpowiednich kwalifikacji nauczycieli, które umożliwiłyby uniknięcie opisanych w artykule błędów metodycznych.

Renata Czaplikowska w swoim artykule „Kształcenie nauczycieli w nauczycielskich kolegiach języków obcych na przykładzie NKJO w Sosnowcu” podejmuje próbę podsumowania 25-letniej działalności Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Sosnowcu w kontekście efektów kształcenia nauczycieli języków obcych. Na wstępie autorka opisuje placówkę i kadrę nauczycielską oraz realizację celów statutowych, następnie przedstawia sposób kształcenia kompetencji nauczycieli w tej placówce. W artykule nie brakuje również podstaw teoretycznych dotyczących koncepcji kształcenia czy kompetencji nauczycieli. Autorka podsumowuje zalety kształcenia nauczycieli w trzech sferach: w sferze organizacyjnej, dydaktycznej i zarządzania. Dzięki krytycznemu spojrzeniu na działania tej placówki zawarte w artykule wnioski bez wątpienia można potraktować jako cenne źródło wiedzy przy tworzeniu planów studiów. W mojej ocenie wartościowym uzupełnieniem artykułu mogłaby okazać się ocena absolwentów dotycząca przydatności umiejętności zdobytych podczas studiów w pracy zawodowej, gdyż jest to ważna kwestia przy ocenie jakości kształcenia (zob. G. Bryda/ M. Jelonek/ B. Worek 2010: 73). Jednakże często uczelnie nie mają możliwości nawiązania kontaktu z absolwentami po upływie paru lat od ukończenia studiów lub też absolwenci nie chcą wziąć udziału w takim badaniu.

W kolejnym artykule pt. „Lingwistyczne aspekty nauczania przedmiotu historia języka niemieckiego” autorstwa Sebastiana Duszy znajdziemy propozycję ćwiczeń

opracowanych do tłumaczeń fragmentu „Małego Księcia” na kilka niemieckich dialektów wraz z opisem celów dydaktycznych i możliwych trudności studentów. Zaletą artykułu jest załącznik z próbkami tekstu w omawianych dialektach, który może posłużyć nauczycielom jako inspiracja do przygotowywania własnych ćwiczeń. Autor podejmuje rozważania na ważny temat, jakim jest zapoznanie i zaciekawienie studentów tematyką dialektów, którym w procesie nauki języka niemieckiego na wcześniejszych etapach kształcenia poświęca się niezbyt wiele uwagi (por. S. Chudak/ M. Woźnicka 203 i nast.).

Kształceniu studentów poświęcony jest także artykuł Magdaleny Filar pt. „Kognitywny model Paula Kußmaula w dydaktyce przekładu pisemnego – od kreatywnego rozumienia do kreatywnego tłumaczenia”. Autorka dokonuje przeglądu koncepcji kognitywnych stosowanych w dydaktyce translacji ze szczególnym uwzględnieniem kognitywnego modelu Paula Kußmaula. Następnie podejmuje próbę prześledzenia kreatywnego myślenia językowego i procesu decyzyjnego początkujących tłumaczy na przykładzie translatów tekstów prasowych i turystycznych, nie opisując jednakże poziomu językowego grupy badawczej i stopnia jej przygotowania do wykonywania tłumaczeń. W swoim artykule autorka zwraca uwagę na konieczność nauczania początkujących studentów wnikliwej analizy semantycznej tekstu wyjściowego i identyfikacji problemów tłumaczeniowych. Na pochwałę zasługuje także wybór tekstów do przekładu, które będąc tekstami autentycznymi, zawierają elementy mogące sprawiać trudności także doświadczonym tłumaczom, takie jak gry językowe czy nazwy realiów.

Natomiast kolejny artykuł pt. „Sylwetka i kompetencje współczesnego nauczyciela akademickiego przekładu pisemnego” autorstwa Justyny Sekuły umożliwia wgląd w proces kształcenia tłumaczy od innej strony niż omówiona we wcześniejszym artykule. Autorka koncentruje się bowiem na oczekiwanych kompetencjach nauczyciela przekładu pisemnego, które sprzyjają efektywnemu nauczaniu przekładu. Zasadnicza część artykułu poprzedzona jest objaśnieniem terminu *kompetencja* oraz określeniem kompetencji tłumacza, gdyż autorka przyjmuje, że nauczycielem akademickim przekładu pisemnego powinna być osoba, która posiada doświadczenie translatorskie. Na podstawie ankiety przeprowadzonej wśród ponad pięćdziesięciu nauczycieli akademickich przekładu pisemnego z różnych państwowych uczelni wyższych z Polski autorka podejmuje próbę określenia sylwetki współczesnego nauczyciela oraz jego najważniejszych kompetencji.

Ostatni przyczynek dotyczy również kształcenia umiejętności translatorskich, jednakże na kolejnym etapie edukacyjnym, jakim jest kształcenie podyplomowe. Artur Dariusz Kubacki w swoim artykule pt. „Pozaakademickie kształcenie kandydatów na tłumaczy przysięgłych w Polsce” zwięźle opisuje egzamin państwowy na tłumacza przysięgłego i ośrodki kształcenia pozaakademickiego w Polsce i Europie. Następnie szczegółowo przedstawia ofertę szkoleniową stowarzyszeń tłumaczy (TEPIS i STP) oraz przedstawia wady i zalety kształcenia pozaakademickiego. Opracowane przez autora zestawienie oferowanych szkoleń umożliwia z jednej strony ustalenie zakresu umiejętności, które powinni lub chcą rozwijać tłumacze przysięgli w ramach doskonalenia zawodowego, z drugiej strony może stanowić podstawę do uzupełnienia

oferty o szkolenia z nowych zakresów tematycznych lub w nowych formach, jak np. e-learning.


Bez wątpienia zaletą monografii jest uwzględnienie wielu różnych aspektów z zakresu glottodydaktyki i translodydaktyki, dzięki czemu może ona być przydatna dla różnych grup odbiorców. Albowiem pozycja ta może inspirować nauczycieli do przemyśleń na temat rozwijania własnych kompetencji dydaktycznych i językowych, a tłumaczy do kształcenia swoich umiejętności translatorskich. Natomiast studenci, zarówno specjalności glottodydaktycznej, jak i translatorycznej, znajdą w niej cenne wskazówki ułatwiające im rozpoczęcie pracy w danym zawodzie.

Bibliografia

- Bryda, G./ M. Jelonek/ B. Worek (2010) *Jak skonstruować dobre narzędzie do ewaluacji jakości zajęć dydaktycznych? Refleksje praktyczne*, (w:) W. Przybylski/ S. Rudnicki Seweryn/ A. Szwed (red.), *Ewaluacja jakości dydaktyki w szkolnictwie wyższym. Metody, narzędzia, dobre praktyki*. Kraków, 51–77.
- Chudak, S./ M. Woźnicka (2016), *Gesichter des Deutschen in Lehr- und Lernmaterialien für Deutsch als Fremdsprache*, (w:) „*Studia Germanica Gedanensia*” 35, 196–212.

Magdalena ŁOMZIK

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie/ Pedagogical University of Cracow

E-mail: magdalena.lomzik@up.krakow.pl, 

Renata Czaplikowska, Artur Dariusz Kubacki, *Kleines Fachlexikon der DaF-Didaktik. Theorie und Unterrichtspraxis*. Wydawnictwo Biuro Tłumaczeń KUBART, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Chrzanów – Kraków, 2019, 248 str.

Kleines Fachlexikon der DaF-Didaktik. Theorie und Unterrichtspraxis (R. Czaplikowska/ A.D. Kubacki 2019) to kolejna publikacja Renaty Czaplikowskiej i Artura Dariusza Kubackiego z zakresu dydaktyki języków obcych oraz metodyki nauczania języka niemieckiego jako języka obcego w Polsce. Podobnie jak w przypadku dwóch wcześniejszych publikacji glottodydaktycznych autorów (R. Czaplikowska/ A.D. Kubacki 2010; R. Czaplikowska/ A.D. Kubacki 2016), również tę docenić należy ze względu na duże walory, jakie posiada ona w kontekście nauczania języka niemieckiego jako języka obcego w Polsce. Przede wszystkim warto podkreślić, że powstanie niniejszej publikacji jest wynikiem wieloletniej praktyki zawodowej obydwu autorów w zakresie nauczania języka niemieckiego.

Renata Czaplikowska jest adiunktem w Katedrze Językoznawstwa Niemieckiego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Prowadzone przez nią zajęcia dotyczą podstaw dydaktyki języków obcych i metodyki przedmiotowej języka niemieckiego jako języka obcego. Ponadto autorka jest nauczycielem (i trenerem) w ogólnopolskich programach doskonalenia zawodowego nauczycieli takich jak DELFORT czy NETCO@CH, a także kursach doskonalenia zawodowego Instytutu Goethego. Artur D. Kubacki jest natomiast kierownikiem Katedry Językoznawstwa Niemieckiego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, aktywnym tłumaczem przysięgłym języka niemieckiego, autorem lub współautorem dwunastu książek oraz ponad stu artykułów lub recenzji z zakresu tłumaczenia specjalistycznego pisemnego i ustnego oraz jego dydaktyki (K. Sowa-Bacia/ A.D. Kubacki 2018; A.D. Kubacki/ K. Dahlmanns 2014), ze szczególnym uwzględnieniem terminologii z zakresu prawa i ekonomii. Autor jest także ekspertem ministra edukacji narodowej do spraw awansu zawodowego nauczycieli języków obcych oraz recenzentem podręczników do nauczania języka niemieckiego jako języka obcego z listy MEN.

Tak bogate doświadczenie zawodowe autorów pozwala stwierdzić, że powstaniu wydanego przez nich leksykonu przyswiecało dostrzeżenie pewnej luki publikacyjnej na polskim rynku wydawniczym i chęć jej zapełnienia. Wśród publikacji o charakterze encyklopedycznym z zakresu nauczania języka niemieckiego jako języka obcego wymienić można bowiem jedynie wydany nakładem PWN *Słownik dydaktyki języków obcych* autorstwa Aleksandra Szulca (A. Schulc 1997) oraz wydany w Niemczech pod redakcją Hansa Barkowskiego oraz Hansa Jürgena Krumma *Fachlexikon Deutsch*

als Fremd- und Zweitsprache (H. Barkowski/ H.J. Krumm 2010). Opracowanie encyklopedyczne Renaty Czaplikowskiej i Artura D. Kubackiego uwzględnia przede wszystkim polską myśl dydaktyczną, a tym samym polski kontekst realizacji procesu kształcenia. Na polskim rynku wydawniczym brakowało aktualnej publikacji z tego zakresu, która byłaby zorientowana mniej lingwistycznie i która posiadałaby więcej haseł o charakterze glottodydaktycznym, a tak nie jest w przypadku słownika Aleksandra Szulca. Natomiast w wymienionym leksykonie pod redakcją Hansa Barkowskiego i Hansa J. Krumma odnaleźć można jedynie definicję *glottodydaktyki* jako wytworu polskiej myśli akademickiej. W leksykonie tym brakuje jednak innych odniesień do nauczania języka niemieckiego jako języka obcego w kontekście Europy Środkowej i Polski.

Leksykon autorstwa Renaty Czaplikowskiej i Artura D. Kubackiego obejmuje zdecydowanie szerszy zakres hasłowy. Oprócz standardowych terminów odnoszących się do obszarów badawczych dydaktyki języków obcych, a także związanych z praktyką zajęciową, autorzy uwzględnili ponadto w swojej publikacji aktualne tematy takie jak *pośrednictwo językowe*, *neurodydaktyka*¹ czy *konstruktywizm*. Dodatkowo autorzy poświęcają w swojej publikacji sporo miejsca takim tematom, jak m.in. metody nauczania, aspekty planowania i przeprowadzania zajęć czy zasady glottodydaktyczne współczesnych zajęć z języka obcego.

Publikacja Renaty Czaplikowskiej i Artura D. Kubackiego bazuje przede wszystkim na znacznym doświadczeniu zawodowym autorów, spostrzeżeniach zbieranych przez nich podczas praktyki zawodowej, o czym piszą we wstępie swojej publikacji:

Das vorliegende Buch verdankt sein Entstehen vielen Studierenden, ohne deren wiederholtes Nachfragen es nicht möglich gewesen wäre, die Notwendigkeit derartiger Publikation zu erkennen und die Motivation zu sammeln, die bestehende Lücke zu schließen (R. Czaplikowska/ A.D. Kubacki 2019: 8).

Ich opracowanie powinno być przydatne nie tylko w podejmowaniu dalszych rozważań naukowych, lecz także (a może przede wszystkim) w praktyce wykonywania zawodu nauczyciela języka niemieckiego jako języka obcego na różnych etapach kształcenia w Polsce. Można zaryzykować stwierdzenie, że największą grupę odbiorców tego cennego opracowania powinni stanowić adepci zawodu nauczyciela, którym leksykon powinien w pierwszym rzędzie umożliwić zapoznanie się z podstawowymi terminami glottodydaktycznymi i środkami językowymi służącymi ich wyrażeniu.

Po słowie wstępu autorzy umieszczają w swoim opracowaniu leksykonowym przejrzysty wykaz użytych skrótów i skrótowców sporządzony w porządku alfabetycznym, który usprawnia czytelnikowi zapoznanie się z treściami zawartymi w publikacji. Leksykon zawiera łącznie dwieście dziewięćdziesiąt dwa hasła ułożone w porządku alfabetycznym (strony 11–161). Poszczególne działy haseł rozpoczynające się od nowych liter alfabetu wyeksponowane są graficznie poprzez wprowadzenie w lewym górnym rogu dużej litery alfabetu zapisanej czcionką pogrubioną, co w znacznym stopniu ułatwia przechodzenie do interesujących czytelnika haseł. Waleorem zestawień hasłowych jest podanie przy każdym haśle rodzaju rzeczownika, jego

¹ Więcej na ten temat w publikacji M. Żylińskiej (2013).

ekwiwalentu w języku polskim i angielskim oraz definicji danego pojęcia. Na plus należy uznać to, że treść haseł wyrażono językiem klarownym, zrozumiałym nawet dla osób ze średniozaawansowaną znajomością języka niemieckiego (poziom B2). Przydatne w zrozumieniu haseł jest także umieszczenie pod każdym z nich typowych zwrotów z ich użyciem, co z kolei pozwala także uczyć się słownictwa kontekstowo, nie natomiast w odizolowaniu. Co więcej pod każdym hasłem zawarty jest wykaz przydatnej literatury, co umożliwia czytelnikowi sięgnięcie do kolejnych pozycji literaturowych w przypadku większego zainteresowania danym hasłem i związaną z nim tematyką.

Strony 162–172 zawierają załączniki poświęcone m.in. następującej tematyce: wykaz rodzajów egzaminów odpowiadających poszczególnym poziomom Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ), przykładowe zasady, jakie zawierać może regulamin klasowy, rodzaje form socjalnych, możliwe warianty pracy w klasie według metody stacji uczenia się² czy łamańce językowe.

Wykorzystana literatura przedmiotu wraz z opracowaniami w wersjach *online* zebrana została całościowo na stronach 173–199. W przypadku zainteresowania czytelnika pogłębieniem wiedzy na temat poszczególnych haseł, po zapoznaniu się z częścią zawierającą ich zestawienia, wykaz taki umożliwia szybkie odnalezienie interesującej go pozycji w spisie końcowym, bez konieczności każdorazowego powrotu do odniesień literaturowych umieszczonych pod poszczególnymi hasłami.

Strony 200–245 zawierają alfabetyczne wykazy haseł w języku niemieckim, następnie w języku polskim i w języku angielskim. Zaletą tak sporządzonych wykazów hasłowych jest ich dostępność w jednym miejscu, z uwzględnieniem języka wyjściowego (niemieckiego, polskiego czy angielskiego) oraz podanie przy każdym hasle wyjściowym, niezależnie od rodzaju języka wyjściowego, jego ekwiwalentu w dwóch pozostałych językach. Ten aspekt publikacji czyni ją przydatną nie tylko dla rodzimych użytkowników języka polskiego, lecz także dla nauczycieli czy też badaczy posługujących się parą językową niemiecki-angielski. Zestawienie haseł wraz z ich ekwiwalentami w dwóch pozostałych językach przyczynia się także do powstania jednolitego w Niemczech uzusu terminologicznego, a co za tym idzie zmniejsza ryzyko wystąpienia *pluricentryzmu* językowego³ w zakresie wskazanej tematyki, który zarówno na poziomie naukowym, jak i tłumaczeniowym prowadzić może do nieporozumień.

Leksykon fachowy autorstwa Renaty Czaplikowskiej i Artura D. Kubackiego uznać można za cenne, potrzebne i przede wszystkim aktualne opracowanie na polskim rynku wydawniczym, biorąc pod uwagę rok wydania ostatnich publikacji po-

² Dodatkowe informacje na temat stacji uczenia się jako metodzie wspierania autonomii i aktywizowania uczących się odnaleźć można w publikacji H. Kołodziejczyk. (URL http://repozytorium.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/14767/4-043_057-Ko%20dziejczyk.pdf?sequence=1&isAllowed=y). [Pobrano 10.04.2019].

³ O zjawisku *pluricentryzmu* w niemiecko-polskich słownikach ogólnych i specjalistycznych pisze A.D. Kubacki (URL <https://portal.uw.edu.pl/documents/7276721/13367%20621/3+Lingwi+styka+Stosowana+15+Artur+Kubacki.pdf>). [Pobrano 10.04.2019].

święconych dydaktyce nauczania języka niemieckiego jak języka obcego, które wymieniono w niniejszym artykule. Publikacja autorów posiada znaczące walory zarówno pod względem teoretycznym, jak i praktycznym, jest wynikiem ich długoletniej praktyki zawodowej w zakresie nauczania języka niemieckiego i taki też charakter praktyczny w istocie posiada. Zawarte w niej treści mogą służyć jako cenne źródło wiedzy przede wszystkim dla nauczycieli języka niemieckiego jako języka obcego na różnych etapach kształcenia, zarówno w kontekście prowadzenia zajęć z języka obcego, jak i w kontekście poszerzania swoich kompetencji dydaktycznych i metodycznych w perspektywie rozpoczęcia stażu na kolejny stopień awansu zawodowego. Opracowania hasłowe zawarte w leksykonie są także dużą pomocą dla adeptów zawodu nauczyciela, kształcących się na studiach filologicznych ze specjalizacjami nauczycielskimi oraz dla osób mieszkających poza obszarem Rzeczypospolitej Polskiej, które myślą o podjęciu pracy w zawodzie nauczyciela na terenie naszego kraju. Do odbiorców publikacji zaliczyć można także nauczycieli języków obcych kształcących przyszłych adeptów zawodu nauczyciela. Treści zawarte w leksykonie mogą być dla nich istotnym i przede wszystkim aktualnym punktem odniesienia do tworzenia autorskich materiałów wykorzystywanych w kształceniu przyszłych nauczycieli, doskonaleniu ich wiedzy teoretycznej oraz metod pracy na lekcjach języka niemieckiego. Ponadto hasła zawarte w leksykonie wraz z ekwiwalentami w językach polskim i angielskim tworzą także swoistą bazę terminologiczną dla sporządzania tłumaczeń tekstów z zakresu dydaktyki nauczania języka niemieckiego jako języka obcego, pozwalają zachować pewien uzus terminologiczny przykładowo podczas sporządzania artykułów czy innych publikacji naukowych poświęconych niniejszej tematyce. Podsumowując, publikacja Renaty Czaplikowskiej i Artura D. Kubackiego stanowi wartościowe wypełnienie luki na polskim rynku wydawniczym, posiada duże walory praktyczne i może być wykorzystana przez zróżnicowane grono odbiorców.

Bibliografia

- Barkowski, H./ H.J. Krumm (2010), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel.
- Czaplikowska, R./ A.D. Kubacki (2010), *Grundlagen der Fremdsprachendidaktik*. Kraków.
- Czaplikowska, R./ A.D. Kubacki (2016), *Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Lehr- und Übungsbuch für künftige DAF-Lehrende*. Chrzanów.
- Czaplikowska, R./ A.D. Kubacki (2019), *Kleines Fachlexikon der DaF-Didaktik. Theorie und Unterrichtspraxis*. Chrzanów-Kraków.
- Dahlmanns, K./ A.D. Kubacki (2014), *Jak sporządzać tłumaczenia poświadczonych dokumentów?*. Chrzanów.
- Kołodziejczyk, H. (2013), *Stacje uczenia się jako metoda wspierania autonomii oraz aktywizowania uczących się*, (w:) „PLEJ_2 czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe”, 43–57.

(URL http://repozytorium.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/14767/4-043_057-Ko%C5%82odziejczyk.pdf?sequence=1&isAllowed=y). [Pobrano 10.04.2019].

Kubacki, A.D. (2015), *Pluricentryzm w niemiecko-polskich słownikach ogólnych i specjalistycznych*, (w:) „Lingwistyka Stosowana 15”, 33–46. (URL <https://portal.uw.edu.pl/documents/7276721/13367621/3+Lingwistyka+Stosowana+15+Artur+Kubacki.pdf>). [Pobrano 10.04.2019].

Sowa-Bacia, K./ A.D. Kubacki (2018), *Wybrane zagadnienia z glotto- i translodydaktyki I*. Kraków.

Szulc, A. (1997), *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa.

Żylińska, M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń.

Justyna SEKUŁA

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie/
Pedagogical University of Cracow

E-mail: se.justyna.kula@gmail.com, 