

Lingwistyka stosowana

Applied Linguistics
Angewandte Linguistik

PRZEGLĄD / REVIEW

TOM 4 2011

Warszawa 2011

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

Z-ca Redaktora naczelnego – *dr Katarzyna Hryniuk, dr Monika Płużyczka*

Sekretarz redakcji – *dr Paweł Szerszeń*

Redakcja językowa – *dr Monika Płużyczka*

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

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

Founded by prof. Sambor Grucza

© Copyright by Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej

ISSN 2080-4814

Wydanie I. Ark. wyd. 28,00 Ark. druk 22,25



Łamanie, druk i oprawa:

PAN Warszawska Drukarnia Naukowa

00-656 Warszawa, ul. Śniadeckich 8

tel./fax: (+48 22) 628 87 77

e-mail: wdnpan@wdnpan.pl

www.wdnpan.pl

SPIS TREŚCI

Rozprawy i artykuły I

Sambor GRUCZA <i>Wprowadzenie: Lingwistyka Stosowana – aktualne paradygmaty badawcze</i>	7
Halina CHODKIEWICZ <i>Nauczanie języka przez treść: założenia i rozwój koncepcji</i>	11
Anna MICHONSKA-STADNIK <i>Trafność i rzetelność w badaniach glottodydaktycznych</i>	31
Ewa WANIEK-KLIMCZAK <i>Paradygmaty badawcze w nauczaniu wymowy/ języka mówionego w kontekście komunikacji międzynarodowej</i>	41
Halina WIDŁA <i>Skuteczność nauczania drugiego języka obcego – próba zastosowania wyników badań w praktyce</i>	53
Monika ADAMCZYK-GARBOWSKA <i>Przekład literacki w Polsce – stan badań nad jego historią i postulaty na przyszłość</i>	69
Barbara Z. KIELAR <i>On Language(s) of the Law and Guiding Principle in Translating Statutory Texts</i>	75
Roman LEWICKI <i>Przekładoznawstwo w kontekście lingwistyki stosowanej</i>	87
Konrad KLIMKOWSKI <i>Antropocentryczna teoria języków ludzkich jako podstawa dydaktyki translacji (na przykładzie programu studiów kształcących tłumaczy kabinowych)</i> . .	95
Jolanta PANASIUK <i>Afazja a bilingwizm</i>	111
Beata MIKOŁAJCZYK <i>Interpersonalność jako cecha tekstów naukowych na przykładzie przedmowy do monografii naukowej</i>	137
Sambor GRUCZA <i>Lingwistyka antropocentryczna a badania okulograficzne</i>	149
Iwona MAZUR, Agnieszka CHMIEL <i>Odzwierciedlenie percepcji osób widzących w opisie dla osób niewidomych. Badania okulograficzne nad audiodeskrypcją</i>	163
Monika PŁUŻYCZKA <i>Okulograficzne wsparcie badań nad procesem tłumaczenia a vista</i>	181
Katarzyna HRYNIUK <i>Okulograficzne wsparcie badań nad procesem czytania</i>	191
Ewa ZWIERSZCHOŃ-GRABOWSKA <i>Okulograficzne wsparcie badań nad procesem tłumaczenia pisemnego</i>	199
Elżbieta PLEWA <i>Okulograficzne wsparcie badań nad procesem tłumaczenia audio-wizualnego</i>	211

Rozprawy i artykuły II

Ewa BARTOSZEWICZ <i>Kilka uwag lingwistycznych na temat tekstów z zakresu prawa</i> .	221
Anna BAJEROWSKA <i>Antropocentryczna a korelatywna koncepcja wiedzy i informacji</i>	229
Loretta BERTELLE <i>Dwujęzyczność w świetle najnowszych badań naukowych</i>	241
Sebastian CHUDAK <i>Refleksja nad uczuciami i emocjami towarzyszącymi procesowi uczenia się a podręczniki do nauki języków obcych</i>	251
Jan ŁOMPIEŚ <i>Antropocentryczne spojrzenie na niektóre aspekty komunikacji językowej</i>	267
Marta MAŁACHOWICZ <i>Rekonstrukcja wiedzy a tekst odbiorcy</i>	279

Recenzje i przeglądy

Paweł Bąk, Małgorzata Sieradzka, Zdzisław Wawrzyniak (red.), <i>Texte und Translation</i> (= Danziger Beiträge zur Germanistik Bd. 29, hrsg. von Andrzej Kątny). Peter Lang, Frankfurt am Main 2010, 302 s. Katarzyna LUKAS	291
Magdalena Duś, Grażyna Zenderowska-Korpus (Hrsg.), <i>Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium</i> . Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie, Częstochowa 2010, 183 s. Sambor GRUCZA	296
Heinrike Fetzer, <i>Chatten mit dem Vorstand: Die Rolle der unternehmensinternen Kommunikation für organisatorischen Wandel im Unternehmen</i> . Narr Verlag, Tübingen, 2010, 373 s. Justyna ZAJĄC	298
Elżbieta Gajewska, <i>Techniki nauczania języka obcego</i> . Tarnów, Wydawnictwo PWSZ, (2011). 153 s. Aleksandra ŁYP-BIELECKA	306
Andrzej Kątny (Hrsg.), <i>Studien zur angewandten Germanistik II</i> (= Studia Germanica Gedanensia 23), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010, 467 s. Magdalena SZULC-BRZOZOWSKA	311
John Kennedy, <i>Aviation English. For ICAO Compliance. Teacher's Book</i> . Macmillan Publishers Limited, 2008, 127 pp. Anna BOROWSKA	314
Renata Nadobnik: <i>Znaczenie słowników bilingwalnych w dydaktyce języka niemieckiego w Polsce</i> , Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim, Gorzów Wielkopolski 2010, 242 s. Magdalena LISIECKA-CZOP	317
Sebastian Piotrowski (red.), <i>O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych</i> . Seria 12/15 nr 2. Werset, Lublin 2011, 132 s. Sambor GRUCZA	320
Mariola Wierzbicka, Zdzisław Wawrzyniak (red.), <i>Grammatik im Text und Diskurs</i> (= Danziger Beiträge zur Germanistik Bd. 29, hrsg. von Andrzej Kątny). Peter Lang, Frankfurt am Main 2011, 392 s. Sambor GRUCZA	322
Weronika Wilczyńska, Anna Michońska-Stadnik, <i>Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie</i> . Avalon, Kraków 2009, 295 s. Aleksandra Aniela SZYMAŃSKA	327

Komunikaty i sprawozdania

<i>Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit</i> . XII Kongres Międzynarodowego Stowarzyszenia Germanistów (IVG) Warszawa, 30 lipca – 7 sierpnia 2010 r. Hans-Jörg SCHWENK, Reinhold UTRI, Justyna ZAJĄC, Ewa BARTOSZEWICZ	331
<i>Translation Studies Days</i> . Międzynarodowa konferencja naukowa Dyrekcji Generalnej ds. Tłumaczeń Pisemnych (DGT, Komisja Europejska), Bruksela, 17-18 lutego 2011 r. Anna JOPEK-BOSIACKA	339
<i>Die Deutsche Sprache, Literatur und Kultur in (deutsch-polnischer) Interaktion</i> . Konferencja Polskiego Stowarzyszenia Germanistów, Zielona Góra 17-19 czerwca 2011. Ewa ZWIERZCHOŃ-GRABOWSKA	341
<i>Беларуска-польскія моўныя, літаратурныя і гістарычныя сувязі</i> . Międzynarodowa Konferencja Naukowa Katedry Białorutynistyki UW, Hajnówka 15-17 września 2011 r. Dorota SKRZOS	347
<i>Konzepte, Methoden, Untersuchungs- und Anwendungsbereiche der Textlinguistik. Textlinguistik im Wandel? Textlinguistik als Querschnittsdisziplin?</i> Międzynarodowa konferencja naukowa zorganizowana przez Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Uniwersytet Jagielloński i Uniwersytet Rzeszowski, 26-28 września 2011. Miłosz WOŹNIAK	349
<i>Kompetencje językowe podstawą sukcesu zawodowego i społecznego w Europie</i> . Konferencja zorganizowana przez polską prezydencję w Radzie UE, Warszawa 28-29 września 2011 r. Józefina Inesa PIĄTKOWSKA	351
<i>Il Risorgimento nella lingua e nella cultura italiana</i> . Międzynarodowa konferencja naukowa zorganizowana przez Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej UW i Włoski Instytut Kultury w Warszawie 13-14 października 2011. Piotr PODEMSKI	354

CONTENTS

Discussions and articles I

Sambor GRUCZA <i>Introduction: Applied Linguistics – current research paradigms</i>	7
Halina CHODKIEWICZ <i>Content-based language teaching: Assumptions and concept development</i>	11
Anna MICHONSKA-STADNIK <i>Validity and reliability in second/ foreign language acquisition research</i>	31
Ewa WANIEK-KLIMCZAK <i>Research Paradigms in Teaching Pronunciation and Speaking for International Communication</i>	41
Halina WIDŁA <i>Efficiency in the second foreign language teaching – using research results in practice</i>	53
Monika ADAMCZYK-GARBOWSKA <i>Literary Translation in Poland – The Present State of Research and Postulates for the Future</i>	69
Barbara Z. KIELAR <i>On Language(s) of the Law and Guiding Principle in Translating Statutory Texts</i>	75
Roman LEWICKI <i>Translation Studies in the context of Applied Linguistics</i>	87
Konrad KLIMKOWSKI <i>The anthropocentric theory of human languages as a basis for translation didactics: the case of a simultaneous interpreting course</i>	95
Jolanta PANASIUK <i>Aphasia and bilingualism</i>	111
Beata MIKOŁAJCZYK <i>Interpersonality as a feature of academic texts – on the basis of a preface to a scientific monograph</i>	137
Sambor GRUCZA <i>Anthropocentric Linguistics and Eye-Tracking Research</i>	149
Iwona MAZUR, Agnieszka CHMIEL <i>Reflecting perception of sighted audiences in description for the blind. Eye-tracking research in audio description</i>	163
Monika PŁUŻYCZKA <i>Eye-tracking aided research on the sight translation process</i>	181
Katarzyna HRYNIUK <i>Reading research supported with eye-tracking methods</i>	191
Ewa ZWIERZCHOŃ-GRABOWSKA <i>Eye tracking aided research on the process of written translation</i>	199
Elżbieta PLEWA <i>Eye-tracking aided research on the audiovisual translation process</i>	211

Discussions and articles II

Ewa BARTOSZEWICZ <i>A few linguistic remarks on texts about law</i>	221
Anna BAJEROWSKA <i>Anthropocentric and Correlative Models of Knowledge and Information</i>	229
Loretta BERTELLE <i>Bilingualism in the light of the latest scientific research</i>	241
Sebastian CHUDAK <i>Reflection on feelings and emotions accompanying the language learning process and language learning textbooks</i>	251
Jan ŁOMPIEŚ <i>Anthropocentric view of certain aspects of human communication</i>	267
Marta MAŁACHOWICZ <i>Knowledge reconstruction and a receiver's text</i>	279

Reviews and notices

- Paweł Bąk, Małgorzata Sieradzka, Zdzisław Wawrzyniak (red.), *Texte und Translation* (= Danziger Beiträge zur Germanistik Bd. 29, hrsg. von Andrzej Kątny). Peter Lang, Frankfurt am Main 2010, 302 s. Katarzyna LUKAS 291
- Magdalena Duś, Grażyna Zenderowska-Korpus (Hrsg.), *Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie, Częstochowa 2010, 183 s. Sambor GRUCZA 296
- Heinrike Fetzer, *Chatten mit dem Vorstand: Die Rolle der unternehmensinternen Kommunikation für organisatorischen Wandel im Unternehmen*. Narr Verlag, Tübingen, 2010, 373 s. Justyna ZAJĄC 298
- Elżbieta Gajewska, *Techniki nauczania języka obcego*. Tarnów, Wydawnictwo PWSZ, (2011). 153 s. Aleksandra ŁYP-BIELECKA 306
- Andrzej Kątny (Hrsg.), *Studien zur angewandten Germanistik II* (= Studia Germanica Gedanensia 23), Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2010, 467 s. Magdalena SZULC-BRZOZOWSKA 311
- John Kennedy, *Aviation English. For ICAO Compliance. Teacher's Book*. Macmillan Publishers Limited, 2008, 127 pp. Anna BOROWSKA 314
- Renata Nadobnik: *Znaczenie słowników bilingwalnych w dydaktyce języka niemieckiego w Polsce*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim, Gorzów Wielkopolski 2010, 242 s. Magdalena LISIECKA-CZOP 317
- Sebastian Piotrowski (red.), *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych*. Seria 12/15 nr 2. Werset, Lublin 2011, 132 s. Sambor GRUCZA 320
- Mariola Wierzbicka, Zdzisław Wawrzyniak (red.), *Grammatik im Text und Diskurs* (= Danziger Beiträge zur Germanistik Bd. 29, hrsg. von Andrzej Kątny). Peter Lang, Frankfurt am Main 2011, 392 s. Sambor GRUCZA 322
- Weronika Wilczyńska, Anna Michońska-Stadnik, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Avalon, Kraków 2009, 295 s. Aleksandra Aniela SZYMAŃSKA 327

News and reports

- Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit*. 12th International Congress of the Association of German Philologists (IVG) Warsaw, 30 July-7 August 2010. Hans-Jörg SCHWENK, Reinhold UTRI, Justyna ZAJĄC, Ewa BARTOSZEWICZ 331
- Translation Studies Days*. International scientific conference of the Directorate-General for Written Translation (DGT, European Commission), Brussels, 17-18 February 2011. Anna JOPEK-BOSIACKA 339
- Die Deutsche Sprache, Literatur und Kultur in (deutsch-polnischer) Interaktion*. A conference of the Polish Association of German Philologists, Zielona Góra 17-19 June 2011. Ewa ZWIERZCHOŃ-GRABOWSKA 341
- Беларуска-польскія моўныя, літаратурныя і гістарычныя сувязі*. International Scientific Conference of the Department of Belarusian Studies, Warsaw University, Hajnówka 15-17 September 2011. Dorota SKRZOS 347
- Konzepte. Methoden, Untersuchungs- und Anwendungsbereiche der Textlinguistik. Textlinguistik im Wandel? Textlinguistik als Querschnittsdisziplin?* International scientific conference organized by Adam Mickiewicz University, Jagiellonian University and the University of Rzeszów, Słubice, 26-28 September 2011. Miłosz WOŹNIAK 349
- Multilingual Competences for Professional and Social Success in Europe*. A conference organized in the framework of Polish Presidency of the EU Council, Warsaw 28-29 September 2011. Józefina Inesa PIĄTKOWSKA 351
- Il Risorgimento nella lingua e nella cultura italiana*. International scientific conference organized by the Institute of Anthropocentric Linguistics and Culturology (Warsaw University) and the Italian Cultural Institute in Warsaw, 13-14 October 2011. Piotr PODEMSKI 354

Sambor GRUCZA
Uniwersytet Warszawski

Lingwistyka Stosowana – aktualne paradygmaty badawcze

Konferencja naukowa na 30-lecie PTLs zorganizowana przez Polskie Towarzystwo Lingwistyki Stosowanej, Zakład Lingwistyki Stosowanej UMCS oraz Zakład Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS, Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, 8-9 kwietnia 2011

Tegoroczna konferencja PTLs była trzecim z kolei spotkaniem naukowym PTLs zorganizowanym od czasu reaktywacji Towarzystwa w 2009 r. Konferencja w 2009 r. odbywała się pod hasłem: „Lingwistyka stosowana jako nauka”, a konferencja w roku 2010: „Lingwistyka Stosowana – Perspektywy i Strategie Rozwoju”.

Celem tegorocznej Konferencji PTLs, zorganizowanej wspólnie z Zakładem Lingwistyki Stosowanej oraz Zakładem Logopedii i Językoznawstwa Stosowanego UMCS, była dyskusja nad aktualnymi paradygmatami badawczymi lingwistyki stosowanej. Po raz pierwszy obrady Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej zaplanowane zostały na dwa dni oraz podzielone na pięć części tematycznych.

W części pierwszej, którą prowadziła prof. Zofia Berdychowska (Uniwersytet Jagielloński), obrady otworzyło wystąpienie prof. Franciszka Gruczy (Uniwersytet Warszawski) pt.: *Antropocentryczna a glottocentryczna lingwistyka stosowana*. W części drugiej, prowadzonej przez profesor Barbarę Skowronek, wyniki swoich rozważań nad zagadnieniami glottodydaktycznymi przedstawili (w kolejności wystąpień): prof. Anna Michońska-Stadnik (Uniwersytet Wrocławski) – *Trafność i rzetelność w badaniach glottodydaktycznych*, prof. Ewa Waniek-Klimczak (Uniwersytet Łódzki) – *Paradygmaty badawcze w nauczaniu wymowy/ języka mówionego w kontekście komunikacji międzynarodowej*, prof. Halina Widła (Uniwersytet Śląski) – *Skuteczność nauczania drugiego języka obcego – raport z badań własnych*, prof. Halina Chodkiewicz (Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej) – *Doskonalenie umiejętności czytania w języku drugim/ obcym*.

Część trzecia, którą prowadził prof. Zenon Weigt (Uniwersytet Łódzki), była poświęcona zagadnieniom logopedii. Jej przedmiot, metody badawcze oraz wyniki wybranych badań empirycznych przedstawili: prof. Stanisław Grabias (Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej) – *Logopedia. Przedmiot badań i procedury postępowania*, prof. Tomasz Woźniak (Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej) – *Perspektywy badania narracji – między językoznawstwem a neuronauką*, prof. Kazimiera Krakowiak (Katolicki Uniwersytet w Lublinie) – *Sposoby i środki komunikowania się osób z uszkodzeniami słuchu – typologia*, dr Jolanta Panasiuk (Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej) – *Afazja a bilingwizm*.

Część czwartą, której przedmiotem były zagadnienia dotyczące języków specjalistycznych w ujęciu najszerszym, moderowała dr hab. Iryna Kononenko (Uniwersytet Warszawski). Tę dyskusję zainicjowały swoimi wystąpieniami: prof. Beata Mikołajczyk (Uniwersytet im. A. Mickiewicza) – *Słowo wstępne w monografii – wybrane aspekty analizy tekstów naukowych* oraz prof. Elżbieta Jamrozik (Uniwersytet Warszawski) – *Paradygmat kognitywny w nauczaniu słownictwa specjalistycznego*.

Część piątą, poświęconą szczegółowym zagadnieniom translatorycznym, prowadził prof. Jerzy Żmudzki (Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej). Część tę otworzyła prof. Monika Adamczyk-Garbowska (Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej) z referatem zatytułowanym: *Przekład literacki w Polsce – stan badań nad jego historią*. W kolejnych wystąpieniach dr Iwony Mazur (Uniwersytet im. A. Mickiewicza) – *Odzwierciedlenie percepcji osób widzących w opisie dla osób niewidomych: Badania okulograficzne nad audiodeskrypcją* i dr Agnieszki Chmiel (Uniwersytet im. A. Mickiewicza) – *Metody okulograficzne w badaniu tłumaczenia a vista* przedstawione zostały możliwości wykorzystania okulografów do badań translatorycznych.

W niniejszej publikacji (Rozprawy i artykuły I) zamieszczamy nie tylko nadesłane po konferencji teksty tych wystąpień, lecz także dodatkowe głosy w dyskusji nad aktualnymi paradygmatami badawczymi: prof. Barbary Z. Kielar (Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania) – *On Language(s) of the Law and Guiding Principle in Translating Statutory Texts* oraz prof. Romana Lewickiego (Uniwersytet M. Curie-Skłodowskiej) – *Przekładoznawstwo w kontekście lingwistyki stosowanej*. Szczególną uwagę poświęcamy w tym numerze *Lingwistyki Stosowanej* badaniom okulograficznym, zamieszczając obok tekstów konferencyjnych również teksty pracowników Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej UW: prof. Sambora Gruczy – *Lingwistyka antropocentryczna a badania okulograficzne*, dr Moniki Płużyczki – *Okulograficzne wsparcie badań nad procesem tłumaczenia a vista*, dr Katarzyny Hryniuk – *Okulograficzne wsparcie badań nad procesem czytania*, dr Ewy Zwierzchoń-Grabowskiej – *Okulograficzne wsparcie badań nad procesem tłumaczenia pisemnego* oraz mgr Elżbiety Plewy – *Okulograficzne wsparcie badań nad procesem tłumaczenia audiowizualnego*.

Tekst prof. Franciszka Gruczy pt.: *Antropocentryczna a glottocentryczna lingwistyka stosowana* osiągnął w trakcie przygotowywania do publikacji prawie 100

stron maszynopisu. W porozumieniu z Autorem podjęliśmy decyzję, aby wydać go drukiem jako oddzielną publikację. Ukaże się ona jako tom 14. serii „Języki. Kultury. Teksty. Wiedza”¹.

W imieniu Polskiego Towarzystwa Lingwistyki Stosowanej i Wydziału Lingwistyki Stosowanej chciałbym jeszcze raz podziękować współorganizatorom tegorocznej Konferencji za pomoc i zaangażowanie w jej przygotowanie. Wszystkim referentom i moderatorom z kolei dziękuję serdecznie za udział w tym spotkaniu. Referentom dziękuję także w imieniu Redakcji *Lingwistyki Stosowanej* za dotrzymanie terminu nadsyłania tekstów do druku.

Prof. dr hab. Sambor Grucza
Przewodniczący PTL

¹ Zob.: <http://www.ikla.uw.edu.pl/pl/wydawnictwa/jezykikulturytekstywiedza.php>.

Halina CHODKIEWICZ

Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Nauczanie języka przez treść: założenia i rozwój koncepcji

1. Wstęp

Zagadnienie współzależności pomiędzy przyswajaniem języka i treści niejęzykowych, tak często podejmowane w aktualnych rozważaniach w glottodydaktyce, nie stanowi w zasadzie nowego problemu. Za genezę koncepcji *nauczania języka przez treść* uznaje się bowiem wprowadzenie w roku 1963 modelu, który znacząco wpisał się w kontekst bilingwalnej Kanady, opartego na nauce języka angielskiego lub francuskiego przez immersję, tj. „zanurzenie” w języku docelowym używanym w nauczaniu przedmiotów szkolnych (R. Lyster 2007). Korzyści są tu podwójne: opanowanie nowego języka – bardziej efektywne niż przy zastosowaniu tradycyjnych metod nauczania – oraz treści przedstawionych za jego pomocą. Koncepcja łączenia nauki języka i wybranych treści innych przedmiotów znalazła wkrótce zastosowanie w wielu krajach (w tym w Stanach Zjednoczonych, Europie i Australii); zaoferowano wiele nowych rozwiązań w odniesieniu do różnych poziomów systemu edukacyjnego, różnych grup wiekowych, w sytuacjach nauczania języka pierwszego, drugiego, obcego, jak również w kontekście wielojęzyczności. Akceptacja tej zasady jako podstawy teoretycznej prowadziła do konstruowania kursów tematycznych, wprowadzania zmian w zakresie treści lekcji językowych, a przede wszystkim do tworzenia pełnych programów zmieniających funkcjonowanie nauki języka docelowego w danej placówce edukacyjnej.

Termin *nauczanie języka przez treść* można uznać za ekwiwalent angielskiego terminu *content-based language teaching*. Pojawia się on w literaturze anglosaskiej w wielu formach, wskazując na istnienie co najmniej kilku nieco odmiennych podejść do tego zagadnienia: od ogólnego *CBI content-based instruction*, *CBLT content-based language teaching*, *CBLL content-based language learning* do specyficznie ukierunkowanego na drugi język *content-based second language instruction* i *content-based ESL instruction* (D.M. Brinton, M.A. Snow, M.B. Wesche 1997). Jako równorzędne, stosowane jest również określenie *integracja języka i treści* (M.A. Snow i F. Genesee 1989), które bezpośrednio wskazuje na wagę

łączenia pracy nad językiem z elementami treści w warunkach formalnej instrukcji językowej. W roku 1995 w Europie pojawia się nowy koncept *CLIL (integrated content and language learning)*, którego powszechnie używany ekwiwalent w języku polskim brzmi *zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe*. Zarekomendowany przez Radę Europy jako element edukacji plurilingwalnej, CLIL obejmuje 5 zakresów: kulturę (CULTIX), środowisko (ENTIX), język (LANTIX), treści (CONTIX) oraz uczenie się (LEARNTIX). Koncept ten ciągle zyskuje na popularności w krajach europejskich i stanowi podstawę całej gamy rozwiązań programowych, metodycznych i organizacyjnych (D. Wolff 2002, H. Komorowska 2010). C. Coyle (2007) wspomina o liczbie 216 typów programów CLIL stosowanych w krajach europejskich, które różni od siebie wiele zmiennych, takich jak: typ szkoły, wiek rozpoczynania nauki języka drugiego, poziom biegłości językowej osiągniętej przez uczniów, czy okres trwania poszczególnych kursów przedmiotowych. Nie należy też zapominać o funkcjonujących w Polsce i innych krajach europejskich od roku 1991 specjalnych programach nauczania dla tzw. szkół dwujęzycznych, gdzie język ojczysty i obcy traktowane są jako równorzędne języki wykładowe, a podstawę teoretyczną kształcenia stanowi właśnie koncepcja nauczania języka przez treść (zob. J. Iluk 2000).

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie w krótkim zarysie ewolucji poglądów na temat koncepcji nauczania języka przez treść wynikające z potrzeby klarownego definiowania zależności pomiędzy przyswajaniem języka i treści niejęzykowych i określenia potencjału dydaktycznego tej koncepcji. Artykuł omawia ważne argumenty i wnioski wysuwane przez zwolenników tej koncepcji, ale także głosy krytyki oraz zmieniające się przesłanki teoretyczne w świetle aktualizowanej wiedzy w takich dziedzinach, jak: akwizycja języka, psychologia, teorie uczenia się czy glottodydaktyka. Zaprezentowane także zostaną kluczowe założenia kilku wybranych modeli opracowanych z myślą o ustaleniu ogólnych zasad funkcjonowania koncepcji integracji języka i treści niejęzykowych/ przedmiotowych w warunkach szkolnych.

2. Nauczanie języka przez treść: główne założenia

Należy zauważyć, iż rozwój koncepcji przyswajania drugiego/obcego języka przy użyciu wyselekcjonowanych merytorycznych treści przedmiotowych jest wynikiem zapotrzebowania społecznego na szybkie i skuteczne opanowanie tego języka w wielu sytuacjach, np. przez dzieci imigrantów przybywających do danego kraju (szkolnictwo podstawowe i ponadpodstawowe) lub osoby rozpoczynające studia wyższe, zainteresowane doskonaleniem języka akademickiego. Dla wielu osób znajomość drugiego języka jest niezbędna ze względów zawodowych

(np. *English for Special Purposes*). Nadrzędnym celem tego typu programów nie jest jednak uzyskanie przez uczących się kompetencji językowych, lecz w gruncie rzeczy opanowanie wybranych treści niejęzykowych dzięki jego znajomości (D. Coyle 2007, F.L. Stoller 2008). W świetle krytyki podejścia komunikacyjnego, w krajach Unii Europejskiej szczególnie podkreślana jest potrzeba kształcenia obywatela plurilingwalnego i wielokulturowego (D. Coyle 2007, L. Gajo 2007). Zdaniem niektórych badaczy, nauczanie języka przez treść niesie ze sobą przesłanki zgodne ze zdobywającymi popularność *task-based learning* oraz z tzw. *post-method pedagogy* (T. Navés 2009, R. Wiesemes 2009).

Aby lepiej zrozumieć omawianą koncepcję, warto pokusić się o zarysowanie głównych założeń, jakimi najczęściej kierują się jej zwolennicy (C. Davison i A. Williams 2001, M.B. Wesche i P. Skehan 2002, F.L. Stoller 2008) – określają je punkty podane poniżej.

- Jednoczesna praca nad drugim jeszcze nie w pełni wykształconym językiem (tzw. *LEP Limited English Proficiency*) i ustalonymi treściami przedmiotowymi prowadzi do równoległego rozwoju i sukcesu na każdej z tych płaszczyzn. Skontekstualizowane przyswajanie języka gwarantuje bardziej efektywną komunikację i lepsze opanowywanie treści.
- Program nauczania w zakresie wybranych treści niejęzykowych zapewnia uczącemu się wartościową zintensyfikowaną ekspozycję na autentyczne teksty informacyjne, przetwarzane jako znaczące sekwencje dyskursu.
- Ze względu na ograniczony poziom biegłości językowej uczących się języka drugiego możliwe jest dokonywanie adaptacji autentycznego inputu językowego, uproszczanie zadań dydaktycznych, zapewnianie wsparcia kontekstualnego interakcji klasowej oraz kontrola nad sposobem prezentowania wybranych treści.
- Realizując cele językowe i niejęzykowe, uczniowie wprowadzani są w nową kulturę i wspólnotę dyskursywną; biorą też udział w procesie socjalizacji – odgrywają nowe role i przyjmują nowe rutyny w danym kontekście edukacyjnym.
- Rozwijanie umiejętności językowych na poziomie akademickim związane jest ze zwiększonymi wymaganiami natury poznawczej (nabywanie nowej wiedzy), w przeciwieństwie do komunikacji nieformalnej, głęboko osadzonej w kontekście i nie stawiającej przed interlokutorem specjalnych wymagań o charakterze kognitywnym.

Podkreślając odmienną nauczania języka drugiego przez treść i zmianę perspektywy, jaką wprowadza ta koncepcja w porównaniu z wszechobecnym podejściem komunikacyjnym w nauczaniu języków obcych, badacze poddawali krytyce: oddzielenie przyswajania języka od rozwoju kognitywnego ucznia, od ważnych znaczeniowo treści (również pod względem ilościowym) oraz koncentrację na strukturach gramatycznych i funkcjach komunikacyjnych. Nauczanie języka przez treść rekomendowano zaś ze względu na nacisk kładziony na przyswajanie wiedzy w zakresie przedmiotów szkolnych, różnych dziedzin wiedzy akademickiej i zawo-

dowej, rozwój strategii kognitywnych i metakognitywnych oraz możliwość dywersyfikacji rozwiązań dydaktycznych (M.A. Snow, M. Met i F. Genesee 1989, R. Lyster 2007, F.L. Stoller 2008). Poszukiwanie ważkich argumentów teoretycznych dla poparcia tej koncepcji objęło dyskusję na tematy teoretyczne dotyczące roli inputu i outputu w przyswajaniu języka, funkcjonowania komunikacji językowej w ujęciu socjokulturowym, rozwoju konceptualnego ucznia poprzez przyswajanie nowej wiedzy, procesów przetwarzania dyskursu (koherencja tekstu, odmienne typy tekstów i rejestry językowe), a także rozwijania motywacji i zainteresowań uczącego się. Nie bez znaczenia były innowacje o charakterze dydaktycznym, takie jak: uczenie się we współpracy (praca w grupach), treningi strategii uczenia się oraz czytanie ekstensywne (W. Grabe i F.L. Stoller 1997).

Poparci koncepcji nauczania języka przez treść posłużyło także uznanie pionierskiego zastosowania modelu immersji w Kanadzie za sukces, chociaż jego skuteczność nie została w pełni empirycznie potwierdzona (C. Davison, A. Williams 2001, W. Grabe, F.L. Stoller 1997, R. Lyster 2007, F.L. Stoller 2008). Z czasem rezultaty badań pokazały, że (1) efektywność nauczania języka przez treść zależy od osiągnięcia pewnego progu językowego, który umożliwia efektywne przyswajanie materiału niejęzykowego, (2) pewne niedociągnięcia w zakresie opanowywania kompetencji gramatycznej, leksykalnej są nieuniknione, chociaż uczniowie dobrze radzą sobie na poziomie dyskursu, (3) sprawność mówienia może okazać się najslabsza w swoim rozwoju, a (4) częściowa immersja nie jest tak skuteczna jak immersja całkowita (Navés 2009). Ogólnie rzecz biorąc, w nauczaniu języka przez treść większym problemem okazało się być nauczanie sprawności produkcyjnych niż recepcyjnych.

3. Podstawowe formy nauczania języka przez treść

Uznając istnienie bardzo dużej różnorodności programów realizujących koncepcję nauczania języka przez treść, M.B. Wesche i P. Skehan (2002) proponują rozróżnienie pomiędzy trzema głównymi modelami organizacyjno-dydaktycznymi (omówionymi poniżej), które określają miejsce nauczania języka oraz doboru i roli treści niejęzykowych. W ich opinii język i treści niejęzykowe mogą być też potraktowane jako komponenty znajdujące się na pewnej skali lub jako kontinuum pozwalające na zróżnicowanie zależności pomiędzy nimi.

1. *Forma słaba* – kładzie nacisk na opanowanie kompetencji komunikacyjnej poprzez wprowadzenie sylabusu tematycznego, specyficznych tekstów lub wprowadzenie do wybranego kursu pewnych treści, którymi interesują się uczniowie.

2. *Forma mocna* – główny cel to opanowanie wiedzy w zakresie wybranego przedmiotu przy udziale komponentu językowego określanego mało precyzyjnie jako „pewna wrażliwość na problemy językowe” (M.B. Wesche i P. Skehan 2002); studenci uczą się języka docelowego wspólnie z jego rodzimymi użytkownikami lub uczestniczą w programach immersji typu *sheltered*, tj. odbywają kursy językowe poza główną grupą kursową lub biorą udział w kursach poszczególnych przedmiotów szkolnych nauczanych w drugim języku uzyskując specjalistyczną pomoc naukową.

3. *Formy mieszane* – próbują integrować pracę nad językiem i treściami niejęzycznymi m.in. poprzez:

(1) nauczanie wybranych przedmiotów w języku rodzimym lub obcym przy dodatkowym kursie języka drugiego jako wyodrębnionego przedmiotu, (2) kształcenie zawodowe – np. programy w kolegiach dla imigrantów przy udziale dodatkowego komponentu językowego, (3) nauczanie języków autochtonicznych, (4) kursy dla osób przygotowujących się do studiów i kariery zawodowej w języku danego kraju – język zaawansowany z elementami kulturowymi.

Formy mieszane różnią się od siebie kształtem komponentu językowego; mogą, na przykład, zawierać ćwiczenia językowe poświęcone błędom naturalnie niezauważalnym czy nie zaburzającym komunikacji (M.B. Wesche i P. Skehan 2002: 234).

4. Kształtowanie podstaw teoretycznych

Jak już wspomniano, zrozumienie koncepcji nauczania języka przez treść i jej rozwoju wymaga przede wszystkim analizy tych poglądów, które miały zasadniczy wpływ na kształtowanie się podstaw teoretycznych i na bazie których próbowano definiować relacje pomiędzy przyswajaniem językiem docelowym, przetwarzanymi treściami, i w zamiarze – budowaną wiedzą przez uczącego się.

4.1. Akwizycja języka drugiego: podejście kognitywne

Jedną z najważniejszych kwestii w nauczaniu języka przez treść dotyczy wyjaśnienia zależności konfiguracji języka i treści niejęzycznych z punktu widzenia akwizycji języka rozumianej jako (1) przyswajanie języka w sposób naturalny przez immersję, czyli zanurzenie w materiale językowym wyselekcjonowanym na podstawie kryteriów niejęzycznych (np. w zakresie przedmiotu szkolnego) lub jako (2) nauczanie języka w sposób *explicite*, tj. w pełni świadomy dla ucznia, z naciskiem na rozwijanie formy językowej. Rozróżnienie to jest bardzo istotne, po-

nieważ oznacza angażowanie przez ucznia odmiennych procesów kognitywnych. W przypadku immersji, uczniowie przyswajają język w sposób implicytny, ucząc się przede wszystkim treści niejęzykowych, i dopiero późniejsza instrukcja umożliwia im analizę materiału językowego i uzyskanie wiedzy eksplicytnej (E. Białystok 1994). K. Johnson (1996) zwraca uwagę na fakt, iż przy pominięciu fazy nabywania deklaratywnej wiedzy językowej uczący się rozwija wiedzę proceduralną, zautomatyzowaną, nie poddającą się łatwo zmianie, stąd może dochodzić do fosylizacji języka. W warunkach formalnych zaś następuje przekształcanie deklaratywnej wiedzy językowej przekazywanej przez nauczyciela w wiedzę proceduralną (praktyka i sprzężenie zwrotne) poprzez jej restrukturalizację i automatyzację (B. McLaughlin 1997, R. deKyser 2007). Automatyzacja niższych poziomów językowych zapewnia uczniowi możliwość koncentracji na płaszczyźnie treści.

Proces uczenia się języka w warunkach formalnych wyjaśnia model J.R. Andersona (1983) zwany *Adaptive Control of Thought Model (ACT)*. Zakłada on, że rozwój języka następuje w trzech fazach, odpowiedzialnych za proceduralizację wiedzy deklaratywnej. W fazie kognitywnej uczący się nabywają wiedzę deklaratywną, w fazie asocjatywnej zachodzą połączenia między różnymi elementami sprawności językowej, a wiedza deklaratywna zamienia się w proceduralną, zaś w fazie autonomicznej dochodzi do automatyzacji zachowań językowych.

4.2. Input i output w teorii akwizycji języka

Teorią, jaką posłużono się do wyjaśnienia procesu akwizycji języka w pierwszych programach immersji, była teoria zrozumiałego inputu (*Comprehensible Input Theory*) S. Krashena (1982) utrzymująca, że język rozwija się w sposób niezamierzony (incydentalny) dzięki rozumieniu przekazywanych informacji (W. Grabe, F.L. Stoller 1997). Hipoteza ta okazuje się być jednak częściowo fałszywa ze względu na fakt, iż zrozumienie treści nie prowadzi do równoległego opanowywania formy językowej. Jak argumentuje M. Sharwood Smith (1986), nie można stawiać znaku równości pomiędzy rozumieniem a procesem nabywania pewnych aspektów językowych (tzw. *intake*), ponieważ samo dekodowanie wypowiedzi w celu jej zrozumienia nie gwarantuje przyswajania nowych elementów języka. Pewien stopień zrozumienia wypowiedzi jest wprawdzie niezbędny dla akwizycji języka, ale sam proces rozumienia może być różnie pojmowany, począwszy od przetwarzania posiadanej wiedzy przez uczącego się i wszelkich dostępnych wskazówek kontekstualnych do zwracania uwagi na samą formę językową. Jak twierdzą S. Gass i L. Selinker (2008: 175), zrozumienie wypowiedzi na poziomie znaczenia poprzedza zrozumienie na poziomie syntaktycznym, zaś jedynie to drugie prowadzi do akwizycji języka.

Badania empiryczne prowadzone przez J.F. Lee (1998) wykazały, że rozumienie zawartości informacyjnej tekstu i przetwarzanie jego formy językowej stanowią odmiennie procesy ze względu na fakt, iż uczący się języka drugiego mają skłonność do odbioru znaczenia tekstów w oparciu o informacje niejęzykowe, co z kolei ogranicza potrzebę przetwarzania płaszczyzny językowej. Stąd konieczność stosowania takich rozwiązań dydaktycznych, które pomagają przyciągnąć uwagę uczniów do formy językowej, np. wzmacnianie inputu (ang. *enhanced input*), czyli nakierowanie uczniów na odpowiednie przetwarzanie wybranych elementów języka, tak aby umożliwić im skuteczne zapamiętanie połączenia formy i znaczenia (np. S. Izumi 1999, F. Yoshimura 2006).

Przesłanki teorii S. Krashena poddane też zostały w wątpliwość, kiedy potwierdzono, że uczący się języka francuskiego w Kanadzie poprzez immersję mają stosunkowo słabe osiągnięcia w zakresie sprawności produkcyjnych. Pojawiło się wtedy miejsce dla teorii outputu (*output theory*) M. Swain (1988) i jej przekonania, iż uczący się są w stanie zwracać uwagę na produkowane przez siebie formy językowe, które są istotne pod względem znaczenia i kontekstualizacji. Późniejsze badania jednak nie potwierdziły faktu, że koncentracja na znaczeniu w procesie interakcji odgrywa dominującą rolę w akwizycji języka. Interlokutorzy wymieniają również między sobą opinie na temat zawartości konceptualnej wykonywanych zadań i efektywności własnego udziału w produkcji języka, a co więcej, nie bez znaczenia jest ich rola, jaką odgrywają w danym środowisku (R. Ellis, 2009). Teorią, która w jakiejś mierze uzupełnia tę lukę jest podejście socjokulturowe.

4.3. Akwizycja językowa – podejście socjokulturowe

Waga integracji języka i treści niejęzykowych zostaje w szczególny sposób ujęta dzięki podejściu socjokulturowemu, i jak piszą W. Grabe i F.L. Stoller (1997), jest to teoria, która stanowi właściwą bazę dla koncepcji nauczania języka przez treść; jej przyjęciu dodatkowo sprzyja krytyka zawężania pojęcia języka do kompetencji komunikacyjnej (C. Davison i A. Williams 2001). Dla poparcia przewodniej argumentacji tej teorii, przytaczane są poglądy C. Kramsch (1993), która utrzymuje, iż przyswajanie formy językowej jest ściśle związane z przyswajaniem treści wynikających z przynależności uczącego się do rodziny, systemów ideologicznych i edukacyjnych, a integracja języka i treści następuje w procesie socjalizacji języka, co ma charakter zbiorowy – kulturowy i angażuje nasze sprawności kognitywne i językowe. Wielu badaczy potwierdza znaczenie konceptów wyrosłych na gruncie teorii W. Wygotskiego (W. Grabe, F.L. Stoller 1997, M. Swain i P. Deters 2007) dla teorii akwizycji języka drugiego, takich jak użycie języka jako narzędzia umysłu, a pisanie i mówienie jako skomplikowanych czynności, w czasie których

dzięki interakcji z innymi osobami, artefaktami społecznymi i kulturowymi następuje rozwój kognitywny oraz społeczny danej jednostki. Z punktu widzenia nauczania języka przez treść oznacza to zwrócenie uwagi na negocjacje wiedzy i jej stały rozwój, wykorzystywanie przez studentów prywatnej mowy w trakcie nauki języka, przygotowywanie się do interakcji z lepszym partnerem oraz uczenie się od nauczyciela, innych uczniów, apriopriację zadań, strategii i treści (W. Grabe i F.L. Stoller 1997).

4.4. Koncepcja CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*)

Za ważną kwestię z punktu widzenia nauczania języka przez treść dla ogólnego celu kształtowania umiejętności akademickich uznano konieczność niwelowania różnicy między poziomem kompetencji językowej osiąganego w posługiwaniu się językiem potocznym a biegłością językową, jakiej wymaga studiowanie wybranych dziedzin wiedzy. J. Cummins (1979) przeciwstawia sobie dwa koncepty BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) oraz CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), postrzegane później jako rozróżnienie pomiędzy dwiema osiami użycia języka: (1) społeczną – język używany do celów interakcji codziennej, nacechowany rozbudowanym poparciem kontekstualnym i (2) akademicką – biegłość językowa na poziomie akademickim (J. Cummins 1992). Pomimo iż koncepcja ta została skrytykowana za brak klarownego ujęcia różnicy pomiędzy tymi dwiema osiami, pozostał wniosek praktyczny: uznanie priorytetu pracy nad tekstami w zakresie danej dziedziny akademickiej (C. Davison i A. Williams 2001).

4.5. Czytanie – sprawność kluczowa w nauczaniu treści niejęzykowych

Określając rolę sprawności czytania w nauce języka drugiego, należy przede wszystkim podkreślić fakt, iż jest to sprawność, która może być wykorzystywana przez uczącego się do wielu celów, w tym tak biegunowo różnych od siebie, jak: czytanie tekstu literackiego dla przyjemności oraz czytanie tekstów informacyjnych dla celów poznawczych, przyswajania pewnych treści, wzbogacania wiedzy w zakresie danego przedmiotu. Stawiając sobie za cel zrozumienie tekstu, zgodnie z hipotezą czytania (*Reading Hypothesis* jako uzupełnienie *Comprehensible Input Hypothesis*) S. Krashena (1982) uczniowie przetwarzają informacje dotyczące języka, przede wszystkim elementy leksykalne wyrażające znaczenie tekstu. Niestety,

jak wykazały wcześniej wspomniane badania, sama ekspozycja na język pozwala na niezamierzone opanowanie nowych elementów językowych jedynie w ograniczonym stopniu, i wiele z nich, szczególnie na poziomie syntaktycznym pozostaje niezauważonych. W tej sytuacji Z.H. Han i A. D'Angelo (2010) proponują zastosowanie dwutorowego podejścia do czytania w nauczaniu języka drugiego: czytanie tekstu dla zrozumienia i czytanie dla akwizycji języka, czyli z jednej strony koncentrację na przetwarzaniu treści tekstu, prowadzącego do jego zrozumienia i rozwijania sprawności czytania, z drugiej zaś przetwarzanie tekstu pod względem gramatycznym – rozumienie powiązań pomiędzy znaczeniem i formą oraz rozwój świadomości metajęzykowej. Ci sami autorzy zalecają czytanie tekstów autentycznych ze względu na naturalne cechy języka, które je charakteryzują, oraz ich treść będącą autentycznym celem komunikacyjnym.

Należy też zauważyć, że wzmożone zainteresowanie problematyką czytania i zrozumienia tekstu w ostatnich latach doprowadziło do szeroko zakrojonej dyskusji na temat znaczenia wieloaspektowego przetwarzania informacji tekstowych na poziomie syntaktycznym, semantycznym, leksykalnym, i dyskursywnym. Szczególną uwagę zwrócono na czytanie dla celów poznawczych, co zaowocowało licznymi badaniami empirycznymi nad procesami rozumienia tekstów reprezentujących odmienne dyscypliny naukowe. Pojawił się też angielski termin *disciplinary comprehension* (np. C. Shanahan 2009), podkreślający specyfikę rozumienia tekstów danej dyscypliny naukowej. Badacze wskazali na trudności czytającego związane z przetwarzaniem elementów leksykalnych, zróżnicowanych w zależności od dyscypliny (słownictwo techniczne, ogólne, specjalistyczne), rozumienie struktury tekstu (teksty narracyjne oraz informacyjne), ale także na podejście krytyczne do interpretacji jego treści.

Ważną kwestią stało się ponowne spojrzenie na modelowanie samego procesu rozumienia tekstu, nad czym pracowały setki specjalistów od lat sześćdziesiątych minionego wieku. Ciekawe stanowisko zajęli E. Fox i P.A. Alexander (2009), którzy twierdzą, iż zmieniające się modele rozumienia tekstu na przestrzeni ostatnich lat można zamknąć w trzech głównych typach, odnosząc je do zmiany w konceptualizacji samego tekstu, tekstu przyjmowanego w dydaktyce za typowy, a także postrzegania aktu czytania i jego produktu. Pierwszy z nich zwany *Extraction-Assembly Model* opiera się na tekście statycznym, jednoznacznie przekazującym informacje, które czytający po prostu rekonstruuje. Wprawdzie kolejny model zwany *Constructive-Integrative Model* również wychodzi od tekstu statycznego, którego autor jest niewidoczny, oprócz tekstu narracyjnego, pojawia się również tekst informacyjny, co więcej to czytający konstruuje znaczenie tekstu na podstawie posiadanego zasobu wiedzy, a dzięki procesowi integracji i elaboracji tworzy jego model sytuacyjny. Najbardziej aktualne podejście do rozumienia tekstu czytanego wyraża model zwany *Transitional Extensions*, w którym prezentacja tekstu jest statyczna lub płynna (hipertekst), a teksty mają charakter nieliniowy, argumentatywny. Teksty wymagają ewaluacji co do wiarygodności przeka-

zywanych informacji – dopuszcza się także możliwość udzielenia interaktywnej odpowiedzi autorowi danego tekstu. Znaczenie konstruowane jest w trakcie czytania sekwencji tekstów na wybrany temat, stąd powstaje jednocześnie jako mentalna reprezentacja poszczególnych tekstów i danej tematyki.

Podsumowując, konceptualizacja procesu czytania stanowi wartościowe źródło poglądów na temat nauczania języka przez treść – tu wprawdzie w zawężeniu do rozumienia tekstu pisanego. Z aktualnych rozważań jasno wynika, że poznawczy cel czytania w dydaktyce języka drugiego/ obcego słusznie stał się ważnym tematem badawczym dla wielu specjalistów na gruncie teoretycznym, empirycznym oraz pedagogicznym.

4.6. Definiowanie treści i wiedzy

Podjęcie problematyki rozumienia tekstów pisanych na coraz to szerszym polu wyraźnie wskazuje na potrzebę zdefiniowania samego pojęcia treści. C. Shanahan (2009), na przykład, proponuje rozróżnienie pomiędzy trzema rodzajami wiedzy, z których ta pierwsza to najbardziej ogólnie pojęta *wiedza-treść*, a kolejna to bardziej formalnie określona *wiedza domeny*, tj. pewnej dziedziny wiedzy. Inny rodzaj wiedzy stanowi natomiast *dyscyplina naukowa*; oparta na formalnych zasadach i generalizacji, tworzy ona standardy jakości, rodzaj dyskursu, struktury rozwoju i kryteria ograniczeń. Porównując dyskurs matematyki, historii i nauk ścisłych badacze zaobserwowali pewne cechy charakterystyczne tych tekstów, takie jak: obecność zagęszczonego słownictwa, nominalizacji czy sposobu stawiania i rozwiązywania problemów. Zdaniem H.G. Widdowsona (1975) jednak, w relacjach pomiędzy językiem a zawartością treściową brak jest uniwersalizmu, a wręcz istnieje duża zmienność wynikająca z tego, że celem pewnych społeczności jest nie tylko konstruowanie wiedzy w zakresie danej dyscypliny, ale jednocześnie utrzymanie władzy akademickiej, politycznej i ekonomicznej.

Badania empiryczne wykazują także, że eksperci inaczej przetwarzają teksty niż uczniowie, będący w początkowej fazie nabywania wiedzy w danej dziedzinie. Co więcej, w warunkach formalnych, język funkcjonuje nie tylko jako narzędzie kognitywne umożliwiające przyswajanie wiedzy przez ucznia, ale także jako narzędzie komunikacji pomiędzy uczącym się a innymi studentami i nauczycielem. R. Lyster (2007) nazywa to podejściem socjo-konstruktivistycznym.

5. Integracja nauczania języka i treści niejęzykowych – wybrane modele pedagogiczne

Jednym z głównych problemów integracji elementów języka i treści niejęzykowych dla celów modelu dydaktycznego może być brak możliwości wprowadzenia elementów gramatyki czy składni przyjętego programu językowego do proponowanych treści – tematów, poza zwykłym użyciem ich w ramach typowych ćwiczeń klasowych. Równie trudne może okazać się zintegrowanie zawartości treściowej z elementami języka w kierunku góra-dół, tak więc zrównoważenie tendencji przeciwstawnych (M. Bigelow i in. 2007). W literaturze pojawiło się kilka sugestii co do rozwiązania tych problemów zasługujących na uwagę – krótko omówię niektóre z nich.

5.1. *Knowledge Framework* – model B. Mohana (1986, 2001)

Opisując przyswajanie wiedzy niejęzykowej za pomocą drugiego języka, w swoim modelu nazwanym *Knowledge Framework* B. Mohan (1986) odwołuje się do funkcjonalnej teorii języka i dyskursu M.A.K. Hallidaya (1985), podkreślając potencjał znaczeniowy języka i jego funkcję społeczną. Dyskurs pojawiający się w kontekście społecznym danej czynności określany jest w aspekcie teoretycznym poprzez takie kategorie, jak: klasyfikacja, zasady, ewaluacja, a w praktyce pojawia się w formie opisu, czasu, sekwencji i wyboru. Jest to perspektywa socjalizacji języka, która zakłada, iż język i kultura obejmująca wiedzę w dziedzinie różnych dyscyplin opanowywane są jednocześnie. Struktury wiedzy zidentyfikowane w edukacji pomagają w ujęciu i zrozumieniu istotnych treści, a także rozwijają umiejętność logicznego myślenia i użycia danego języka. Integracja tradycyjnie oddzielanych od siebie języka i treści niejęzykowych możliwa jest poprzez konstruowanie odpowiednich zadań, które należy postrzegać jako większe elementy praktyk społecznych.

5.2. *CALLA – Cognitive Academic Language Learning Approach* (J.M. O'Malley i A.U. Chamot 1986)

Postrzegany jako pomocny w realizowaniu programu dla studentów języka drugiego, czyli z tzw. ograniczoną znajomością języka (*Limited Language Proficiency*) na poziomie akademickim, model *CALLA* (Cognitive Academic Language Lear-

ning Approach) odwołuje się do przesłanek teoretycznych zaproponowanych przez J.R. Andersona (1983) oraz J. Cumminsa (1979), zgodnie z którymi język stanowi skomplikowaną sprawność o charakterze kognitywnym, rozwijaną na poziomie akademickim, w opóźnieniu do języka nieformalnego (J.M. O'Malley i A.U. Chamot 1986). Na model *CALLA* składają się 3 komponenty: tematy w zakresie wybranych treści, sprawności językowe oraz strategie uczenia się. Celem uczniów jest opanowanie wiedzy z zakresu przedmiotów szkolnych, wprawdzie przy udziale słabszej znajomości języka docelowego, lecz wspieranej właściwymi strategiami prowadzącymi do pełnego zrozumienia i zapamiętania nauczanych treści. Wykonywane zadania są nie tylko skomplikowane pod względem poznawczym, ale dodatkowo utrudnia je fakt, iż treści akademickie przekazywane są w naturalnie zredukowanym kontekście (mniejsza ilość wskazówek kontekstualnych niż w języku nieformalnym). Trening w zakresie strategii metakognitywnych, kognitywnych i socjoafektywnych stanowi więc niezbędny czynnik w podnoszeniu efektywności uczenia się (J.M. O'Malley i A.U. Chamot 1990).

5.3. *The Connections Model* (M. Bigelow, S. Ranney, S. Dahlman 2007)

Model ten służy do zaplanowania pracy z wybraną jednostką tematyczną i w zasadzie zawiera wszystkie elementy, które pojawiają się w modelu opracowanym przez O'Malley i Chamot (1986, 1990), z tym, że funkcjonują one nieco inaczej. Zawartość treściowa (materiały i zadania), funkcje (język akademicki oraz czytanie i pisanie), a także struktury (język akademicki – tekst i jego organizacja) pozostają ze sobą we wzajemnych relacjach poprzez wykorzystywanie różnego typu strategii. Wprowadzenie do danej jednostki tematycznej może rozpocząć się bezpośrednio od zaproponowanych treści, po czym nauczyciel może przejść do funkcji i struktury. Do wybranych treści można także dojść poprzez struktury lub funkcje języka akademickiego. Przy selekcji struktur nauczyciel może kierować się problemami uczniów, ich błędami, unikaniem niektórych z nich lub potrzebą wprowadzenia nowych struktur, zachowując przy tym cykliczność ich pojawiania się. Łączenie funkcji języka akademickiego z treściami przedmiotowymi, jak twierdzą autorzy *The Connections Model*, nie powinna przysparzać żadnego problemu dzięki zastosowaniu takich strategii, jak: porównywanie, kontrastowanie, domysł, poszukiwanie/ streszczanie potrzebnych informacji, zadawanie pytań.

5.4. Koncepcja integracji nauczania języka i treści (M.A. Snow, M. Met, F. Genesee 1989)

M.A. Snow, M. Met, F. Genesee (1989) wychodzą z założenia, że język nie tylko jest narzędziem komunikacji, ale również narzędziem uczenia się, co przyczynia się do jego doskonalenia. W związku z tym cele przyswajania zarówno języka, jak i treści niejęzykowych powinny być dokładnie zaplanowane jako *cele językowe obligatoryjne* i *kompatybilne* w stosunku do przedstawianych treści. Właściwe ustalenie celów językowych w programie wymagającym opanowania treści opiera się na trzech źródłach: programie językowym, programie przedmiotu niejęzykowego oraz na ocenie potrzeb akademickich i językowych uczniów i określeniu sposobu ich zaspakajania.

Język obligatoryjny dla danych treści dotyczy elementów strukturalnych (rzeczowniki, czasowniki, środki retoryczne), funkcjonalnych (podawanie informacji, narracja, perswazja) oraz strategii, jakich wymaga studiowanie tekstu (np. notowanie); muszą pojawić się one w programie nauczania bez względu na ograniczenia językowe uczącego się. Język kompatybilny z treścią to taki, który nie jest konieczny do opanowania i posługiwania się dany treściami, natomiast może być nauczany w ich kontekście. Jego dobór powinien wynikać z programu językowego. Jako primarne występują treści niejęzykowe, do których należy dostosować cele językowe (M.A. Snow i in. 1989, M. Met 1994).

Koncepcja ta postrzegana jest jako bardzo trudna w realizacji przez R. Ellisa (2002). Zamiast sylabusu zintegrowanego proponuje on sylabus modułowy, tak aby znaczenie i forma należały do dwóch odrębnych komponentów sylabusu – sam kurs językowy od początku ma charakter komunikacyjny, a dopiero na jego zaawansowanym poziomie pojawia się komponent poświęcony kodowi językowemu. Nie znaczy to, że uczący się nie może poświęcić uwagi pewnym elementom kodu językowego wcześniej, ale dzieje się to jedynie incydentalnie.

5.5. Model L. Gajo (2007)

Wiele lat później, rozbudowując model dążący do bardziej adekwatnego ujęcia integracji języka i treści niejęzykowych, L. Gajo (2007) znajduje miejsce dla dwóch kategorii *celów językowych obligatoryjnych* i *kompatybilnych*, stworzonych przez M.A. Snow, M. Met, F. Genesee (1989). Do podjęcia konstrukcji takiego modelu zachęcają autora badania prowadzone w zakresie kompetencji plurilingwalnej oraz dydaktyki plurilingwalizmu. Wychodzi on z założenia, iż model taki wymaga wyjaśnienia, jak dokonywana jest *problematyzacja wiedzy* przedmiotowej w procesie przetwarzania językowego, tak więc wymaga refleksji nad językowymi aspek-

tami wiedzy przedmiotowej oraz nad rolą dyskursu w uczeniu się (kwestionowanie wiedzy, krytyczna ocena tekstu, alternatywne widzenie problemu). Wiedza jest nieprzejrzysta i wymaga negocjacji. Jest konstruowana werbalnie, interakcyjnie i jest *problematiczna* – informacje nie są ściśle ustalone, są potencjalnie kontrowersyjne, pozostają pod wpływem politycznym, kulturowym i społecznym. Kompetencje plurilingwistyczne sprzyjają problematyzacji wiedzy, a elementy wiedzy językowej i niejęzykowej przeplatają się ze sobą w szczególności na poziomie leksyki i dyskursu. Dyskurs kreowany jest poprzez zadania dydaktyczne ze strony paradygmatów wiedzy przedmiotowej poprzez mediację oraz ze strony paradygmatów językowych poprzez re-mediację – funkcja metajęzykowa (L. Gajo 2007: 568).

W czasie interakcji w warunkach edukacyjnych wiedza językowa powstaje z paradygmatu językowego lub przedmiotowego, a jej źródłem jest praktyka (wiedza problematyczna) lub założenia/ propozycje (wiedza sproblematyzowana). Można wyróżnić 6 opcji w postrzeganiu roli języka używanego w dyskursie dydaktycznym (por. L. Gajo 2007: 568-570):

Z punktu widzenia paradygmatów językowych:

- język obligatoryjny dla treści – konieczny również dla przeprowadzenia zadań klasowych;
- język kompatybilny z treściami – negocjowana wiedza lingwistyczna, zbędna w realizacji zadania;
- język autonomiczny w stosunku do treści – wykonywane zadanie ma charakter językowy, dodane do lekcji opartej na realizacji celów niejęzykowych.

Z punktu widzenia paradygmatów treści:

- język zanurzony w treści – konieczny do komunikacji, stanowiący o paradygmacie tej wiedzy;
- język użyteczny dla treści – pomocny w utrwalaniu i poszerzaniu wiedzy;
- język peryferyjny w stosunku do treści – ogólne powiązania pomiędzy językiem i wiedzą przedmiotową.

W porównaniu z wcześniejszymi próbami opisu relacji pomiędzy językiem a treściami niejęzykowymi model L. Gajo (2007) proponuje bardziej rozbudowane wyjaśnienie zależności między tymi dwoma komponentami z punktu widzenia konstruowanej wiedzy, przy czym – podobnie do R. Lystera (2007) – autor wyraźnie dostrzega prymarną rolę, jaką odgrywa interakcja – dyskurs klasowy w praktyce rozwijania wiedzy przedmiotowej.

5.6. Model D. Coyle '4 cs' (2007)

W swoim podejściu do integracji nauczania języka i treści niejęzykowych autorka wykorzystuje poglądy B. Mohana (1986) i J. Cumminsa (1979), zakłada-

jąc iż w procesie uczenia się – zdobywania wiedzy, określonej jako treść i poznanie (*content & cognition*) język używany jest jako narzędzie łączące komunikację i kulturę (*communication & culture*). W tej sytuacji następuje przejście od nauczania języka jako formy lingwistycznej/ gramatycznej do funkcjonalnego i kulturowego użycia języka.

Włączając komunikację językową w przyswajanie treści, według D. Coyle (2007), mamy do czynienia z trzema wymiarami języka:

language of learning – język wspomagający przyswajanie treści, które to treści wymagają użycia pewnego języka;

language for learning – język, który dotyczy samego sposobu pracy nad kompetencją językową, np.: podnoszenie świadomości potrzeb językowych, zachowania strategiczne, kontekstualizacja języka, sprawdzanie zrozumienia, płynność i interakcja;

language through learning – uczenie się jako proces socjokulturowy, angażujący język w myślenie wyższego rzędu, dialog, syntezę i analizę.

Podobnie do innych badaczy D. Coyle (2007) podkreśla fakt, że wiedza tworzona jest na wielu płaszczyznach: nie tylko przez indywidualnych uczniów (*konstruktywizm*), ale też jako rezultat interakcji ze środowiskiem (*konstruktywizm społeczny*) oraz w procesie realizacji wspólnych celów przez daną grupę (*communal constructivism*).

6. Nauczanie języka przez treść: możliwości i ograniczenia

Doceniając potencjał dydaktyczny, jaki niesie ze sobą koncepcja nauczania języka przez treść, warto ponownie zauważyć, że przyjmuje ona bardzo różne formy i w formie słabej może oznaczać wybranie jedynie partii materiału w zakresie pewnej tematyki, w ścisłym powiązaniu z konkretnymi aspektami językowymi. W opinii M. Dakowskiej (2001: 127), koncepcja ta jest „cennym uzupełnieniem współczesnych rozwiązań dydaktycznych, ponieważ jest znakomitym antidotum na ubóstwo treści w nauczaniu języków obcych (...)”. Zastosowanie form mocnych i mieszanych pozwala na konstruowanie różnego typu modeli łączących naukę języka docelowego i merytorycznych treści przedmiotowych. Należy jednak podkreślić, że bez względu na zakres, jakiego one dotyczą – sekwencji lekcji czy realizacji kilkuletniego programu bilingwalnego zawsze mamy do czynienia z sytuacją, która wymaga dokonania zasadnej wielopłaszczyznowej selekcji elementów językowych w oparciu o kryteria treści lub skoordynowania treści ze strukturami, funkcjami językowymi, które z nich wynikają. Efekty w opanowywaniu zintegrowanych treści i języka zazwyczaj uznawane są za satysfakcjonujące. Szczególnie wysoko oceniane są umiejętności rozumienia języka i kompetencji komunikacyjnej, co jest wynikiem intensywnej ekspozycji na język znaczący i dobrze skontekstualizowany poprzez

jego naturalne użycie, dobrej motywacji uczniów oraz pozytywnego odbioru społecznego (M.B. Wesche, P. Skehan 2002). Przy czym pewne braki w precyzji użycia wyrażen idiomatycznych, różnorodności leksykalnej czy poprawności socjolingwistycznej, o czym była już mowa, wydają się być nieuniknione (R. Lyster 2007). Jak podkreśla F.L. Stoller (2008), pomimo wielu odmiennych rozwiązań, różnych języków docelowych, poziomów biegłości językowej i dyscyplin wiedzy, cechy wspólne programów wykorzystujących nauczanie języka przez treść to: nacisk na rozwój języka akademickiego, nabywanie wiedzy przez interakcję, promocja autonomii i wprowadzanie nowoczesnych technologii.

Jak wspomniano, realizacja koncepcji integracji języka i treści niejęzykowych we wszelkich jej przejawach napotyka sporo trudności związanych z koniecznością tworzenia własnych rozwiązań dydaktycznych, co obciąża nauczycieli-praktyków (J. Iluk 2000, M. Dakowska 2001). Wypowiadając się na temat europejskich programów nauczania zintegrowanego, D. Wolff (2002 b) zauważa, iż w wielu szkołach europejskich treści niejęzykowe często schodzą na dalszy plan ze względu na to, iż programy opracowywane przez glottodydaktyków koncentrują się głównie na rozwoju kompetencji językowej i przygotowaniu do życia w zjednoczonej Europie. Wśród innych problemów organizacyjnych badacze wymieniają: brak odpowiednich materiałów, dopasowanie programu do wieku uczniów, ich poziomu kognitywnego i oczekiwań, rekrutację nauczycieli, ustalenie podstawy oceny ucznia w sytuacji, kiedy rozwój akademicki, przyswajanie języka i treści niejęzykowych są jednakowo ważne (J. Iluk 2000, F.L. Stoller 2008, H. Komorowska 2011).

7. Konkluzja

Na przestrzeni ostatnich lat specjaliści z różnych krajów podejmujący dyskusję na temat koncepcji nauczania języka przez treść, rozumianego najczęściej jako jednoznaczne z pojęciem integracji języka i treści niejęzykowych, wysnuli wiele ciekawych wniosków. I tak z punktu widzenia procesu akwizycji językowej oraz stosowanych rozwiązań praktycznych zadawano pytanie, czy i ewentualnie na ile taka integracja jest możliwa, i jak powinna być ona realizowana; jak pokazał niniejszy artykuł, do tej pory jednomyślności w odpowiedzi na te pytania nie osiągnięto. M.B. Wesche i P. Skehan (2002) zastanawiają się nawet nad tym, czy w ogóle posługiwanie się terminem *integracja nauczania języka i treści niejęzykowych* jest w pełni uzasadnione, ponieważ sugeruje on istnienie pełnej rozdzielności pomiędzy wyrażanymi treściami a językiem. Tymczasem treści przedmiotowe, przekazywane informacje wyrażane są za pomocą języka, koncepty za pomocą odpowiednich terminów, a aparat pojęciowy potrzebuje zastosowania odpowiednich elementów kodu językowego. Tak więc, można przyjąć, że mamy do czynienia z dwoma

aspektami aktywności edukacyjnych podejmowanych w danym kontekście społecznym.

Wieloletnie doświadczenie związane z implementacją różnego typu rozwiązań dydaktycznych opartych na integracji nauczania języka i treści niejęzykowych oznacza, że dydaktycy nie rezygnują z podejmowania kolejnych prób wykorzystania potencjału tej koncepcji. Rozwój myśli teoretycznej oraz wyniki badań empirycznych wyjaśniają i potwierdzają znaczące korzyści, jakie czerpią uczący się z koordynacji pomiędzy przyswajaniem języka drugiego/ obcego i wybranymi treściami przedmiotowymi. Co ważne, sugerowane rozwiązania natury bardziej ogólnej, mogą być wykorzystywane w wielu zabiegach dydaktycznych nastawionych na zapewnienie uczniom efektywnego opanowania wiedzy w wybranych dziedzinach, jak również osiągnięcia biegłości językowej umożliwiającej komunikację międzynarodową. Nauczyciele przedmiotowi powinni uświadomić sobie fakt, że są jednocześnie nauczycielami języka, jakim operuje dana dziedzina wiedzy, bez względu na to, w jakim języku nauczają. W efekcie końcowym, właściwe zastosowanie koncepcji nauczania języka przez treść w każdym z przypadków powinno przynieść uczącym się znaczące korzyści w zakresie rozwoju ich języka ojczystego i drugiego/ obcego, umiejętności akademickich oraz opanowania wybranego zakresu wiedzy.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON J.R. (1983), *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA.
- BIALYSTOK E. (1994), *Representation and Ways of Knowing: Three Issues in Second Language Acquisition*, (w:) N. Ellis (red.), *Implicit and Explicit Language Learning of Languages*. London.
- BIGELOW M., S. RANNEY, S. DAHLMAN (2006), *Keeping the language focus in content-based ESL instruction*, (w:) *TESL Canada Journal* 24,1, 40-58.
- BRINTON D.M., M.A. SNOW, M.B. WESCHE (1997), *Content-Based Second Language Instruction*. Boston.
- COYLE D. (2007), *Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies*, (w:) *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, 543-62.
- CUMMINS J. (1979), *Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters*, (w:) *Working Papers on Bilingualism* 19, 121-129.
- CUMMINS J. (1992), *Language Proficiency, Bilingualism, and Academic Achievement*, (w:) P. Richard-Amato, M.A. Snow (red.), *The Multicultural Classroom: Readings for Content-Area Teachers*. New York, 16-26.
- DAKOWSKA M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa.
- DAVISON C., A. Williams (2001), *Integrating Language and Content: Unresolved Issues*, (w:) B. Mohan, C. Leung, C. Davison (red.), *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. Harlow, 51-70.

- DeKYSER, R. (2007), *Practice in a Second Language*. Cambridge.
- ELLIS R. (2002), *Developing a task-based syllabus*, (w:) RELC Journal, 34, 64-81.
- ELLIS R. (2009), *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford.
- FOX E., P.A. ALEXANDER (2009), *Text Comprehension: a Retrospective, Perspective, and Prospective*, (w:) S. E. Israel, G. G. Duffy (red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York, 227-239.
- GAJO L. (2007), *Linguistic knowledge and subject knowledge: how does bilingualism contribute to subject development?* (w:) *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10,5, 563-581.
- GASS S., L. SELINKER (2008), *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Third Edition. New York.
- GRABE W., F.L. STOLLER (1997), *Content-Based Instruction: Research Foundations*, (w:) M.A. Snow, D.M. Brinton (red.), *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*. White Plains, NY, 5-21.
- HAN Z.H., A. D'ANGELO (2010), *Balancing between Comprehension and Acquisition: Proposing a Dual Approach*, (w:) Z.H. Han, N.J. Anderson (red.), *Second Language Reading Research and Instruction: Crossing the Boundaries*. Ann Arbor, 173-191.
- HALLIDAY M. A.K. (1985), *An Introduction to Functional Grammar*. London.
- ILUK J. (2000), *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, zalozenia metodyczne*. Katowice.
- IZUMI S. (2002), *Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL revitalization*, (w:) *Studies in Second Language Acquisition* 24, 541-577.
- JOHNSON K. (1996), *Language Teaching and Skill Learning*. Cambridge.
- KOMOROWSKA H. (2010), *Content and Language Integrated Learning*, (w:) H. Komorowska, L. Aleksandrowicz-Pędich (red.), *Coping with Diversity: Language and Culture Education*. Warszawa, 54-77.
- KRAMSCH C. (1993), *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford.
- KRASHEN S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York.
- LEE J.F. (1998). *The relationship of verb morphology and second language reading comprehension and input processing*, (w:) *The Modern Language Journal* 82/1, 33-48.
- LYSTER R. (2007), *Learning and Teaching Languages through Content. A Counterbalanced Approach*. Amsterdam.
- MCLAUGHLIN B. (1987), *Theories of Second Language Learning*. London.
- MET M. (1994), *Teaching Content through a Second Language*, (w:) F. Genesee (red.), *Educating Second Language Children*. Cambridge, 159-82.
- MOHAN B. (1986), *Language and Content*. Reading, MA.
- MOHAN B. (2001), *The Second Language as a Medium of Learning*, (w:) B. Mohan, C. Leung, C. Davison (red.), *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. Harlow, 107-126.
- O'MALLEY J.M., A.U. CHAMOT (1986), *A Cognitive Academic Language Learning Approach: an ESL Content-based Curriculum*. Wheaton, Md.
- O'MALLEY J.M., A.U. CHAMOT (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge.
- NAVÉS T. (2009), *Effective Content and Language Integrated Programmes*, (w:) Y. Ruiz de Zarobe, R.M. Jiménez Catalán (red.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Bristol, 22-40.
- SHANAHAN C. (2009), *Disciplinary comprehension*, (w:) S. E. Israel, G. G. Duffy (red.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*, New York, 240-260.
- SHARWOOD SMITH, M. (1986), *Comprehension vs. acquisition: Two ways of processing input* (w:) *Applied Linguistics* 7, 3, 239-256.

- SNOW M.A., M. MET, F. GENESEE (1989), *A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction*, (w:) TESOL Quarterly 23,2, 201-216.
- STOLLER F.L. (2008), *Content-Based Instruction*, (w:) N. van Densen-Scholl, N. H. Hornberger (red.), *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd Edition, vo. 4, Second and Foreign Language Education, NY, 59-70.
- SWAIN M. (1988), *Manipulating and complementing content teaching to maximize second language learning*. TESL Canada Journal 6,1, 68-82.
- SWAIN M., P. DETERS (2007), "New" *mainstream SLA theory: expanded and enriched*, (w:) The Modern Language Journal 9, Focus Issue, 820-836.
- WIESEMES R. (2009), *Developing Theories of Practices in CLIL: CLIL as Post-Method Pedagogies*, (w:) Y. Ruiz de Zarobe, R. M. Jiménez Catalán (red.), *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*. Bristol, 41-62.
- WESCHE M.B., P. SKEHAN (2002), *Communicative, Task-Based, and Content-Based Instruction*, (w:) R. B. Kaplan (red.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford, 207-228.
- WIDDOWSON H.G. (1975), *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford.
- WOLFF D. (2002), *Zintegrowane nauczanie przedmiotów językowych i niejęzykowych w kontekście europejskim*, (w:) M. Dakowska, M. Olpińska (red.), *Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia, teraźniejszość i przyszłość*. Warszawa, 89-127.
- YOSHIMURA F. (2006), *Does manipulating foreknowledge of output tasks lead to differences in reading behavior, text comprehension and noticing of language form?* (w:) *Language Teaching Research* 10,4, 419-434.

Content-based language teaching: Assumptions and concept development

The concept of content-based language teaching enhancing the need for a principled integration and counterbalancing of language and content components in L2/FL instruction has been fervently discussed by numerous specialists all over the world and found beneficial to apply in a variety of educational contexts. With some generally accepted assumptions, it can take many different forms concerning a sequence of lessons, content-based courses or full bilingual programs. Yet, no consensus as for the thorough understanding of the concept and particularly its theoretical underpinnings has been reached so far due to changing views on the conceptualization of instructed language acquisition, learning/teaching processes, language proficiency as well as disciplinary text comprehension. Several recently offered pedagogically-oriented models that have been an attempt at establishing a rationale for effective language-content integration in content-based language instruction have pointed at its potential as well as limitations.

Anna MICHONSKA-STADNIK

Uniwersytet Wrocławski

Trafność i rzetelność w badaniach glottodydaktycznych

1. Wstęp

Trafność i rzetelność są głównymi cechami wiarygodności każdego badania, a więc także badania glottodydaktycznego (GD). Nie możemy mówić o poprawności i wiarygodności badania, jeśli marna będzie jakość samych danych, a także ich analiza. Sposób traktowania tych danych powinien być pełny i ścisły, tzn. wystarczająco pełny i wystarczająco ścisły w stosunku do potrzeb celu badania i związanych z nim pytań badawczych. Ograniczenie takie bierze się z niemożności zapewnienia, szczególnie w glottodydaktyce, takiej idealnej sytuacji, w której grupa badana i narzędzia badawcze odzwierciedlałyby *wszystkie* aspekty procesu nauczania i uczenia się języka drugiego (N/U J2). Stąd też pytanie badawcze: *Jak wiek ucznia wpływa na proces N/U J2?* musi pozostać bez jednoznacznej odpowiedzi. Aby spróbować na nie w pełni odpowiedzieć, potrzeba kilkudziesięciu narzędzi badawczych, albowiem powinniśmy najpierw zdefiniować, jak rozumiemy proces N/U J2, czyli określić tenże konstrukt w stosunku do rzeczywistości dydaktycznej. Co więcej, sama zmienna wieku ucznia też wymagałaby analizy bardziej szczegółowej, co najmniej w trzech odrębnych grupach: dzieci, młodzieży i dorosłych. Z kolei sformułowanie *Nauczanie sprawności czytania ze zrozumieniem* nie może być uznane za problem badawczy, ponieważ jego specyfika wymaga opisowego potraktowania zagadnienia, a nie rozwiązania problemu. Trudno jest więc również w takim przypadku rozmawiać o trafności i rzetelności w stosunku do pytań badawczych, które będzie niezwykle trudno do takiego ogólnego zagadnienia sformułować. Dlatego też wskazane jest, aby badacz wybrał pewien wycinek rzeczywistości dydaktycznej, zgodnie ze swoimi realnymi warunkami i możliwościami. Dopiero wtedy możemy określić, czy badanie takie może być wiarygodne i poprawne w stosunku do tego właśnie wybranego wycinka rzeczywistości. Miarą poprawności i wiarygodności badania jest stopień jego trafności i rzetelności.

2. Pojęcie trafności

U podstaw trafności badania leży skojarzenie abstrakcyjnego pojęcia (konstruktu) z jego empirycznym przejawem. *Trafność teoretyczna* (ang. *construct validity*) określa, na ile wskaźniki (ang. *exponents*), odpowiadające im narzędzia gromadzenia danych oraz interpretacja wyników badania odzwierciedlają pojęcie teoretyczne, będące w polu zainteresowania badacza. Dla przykładu: test teoretycznie dotyczący historii Europy, a w rzeczywistości uwzględniający przede wszystkim historię Wielkiej Brytanii, nie jest testem trafnym; z kolei test teoretycznie badający rozumienie ze słuchu tekstów obcojęzycznych, a w rzeczywistości sprawdzający rozumienie słownictwa, także nie jest testem trafnym; kwestionariusz, którego celem jest zbadanie poziomu lęku językowego w klasie, a w rzeczywistości pytający uczniów wyłącznie o atmosferę w klasie, także nie będzie trafnym narzędziem badawczym. Zadanie testowe na ustnym egzaminie maturalnym, które wymaga od ucznia reakcji na określoną przewidzianą sytuację językową, także nie jest testem trafnym, ponieważ nie sprawdza spontanicznej umiejętności użycia języka w sytuacjach dnia codziennego; nie jest więc to test faktycznie oceniający sprawność mówienia w języku obcym. Trafność samego instrumentu badawczego jest zależna od tego, czy i w jakim stopniu narzędzie mierzy to, co powinno mierzyć.

Trafność empiryczna z kolei jest przedstawiana jako cecha właściwa wskaźnikom i określa, na ile wyczerpują one dane zjawisko. Na przykład, wskaźnikami *płynności wypowiedzi* ucznia w języku obcym będą: długość frazy, długość pauz, liczba powtórzeń, liczba zawahań, liczba wypowiedzianych sylab na sekundę. Nie będą nimi na pewno liczba błędów gramatycznych i błędów w wymowie, ponieważ te ostatnie są już wskaźnikami innego konstruktów, a mianowicie poprawności językowej. Badacz powinien umieć określić, na ile ta pierwsza grupa wskaźników wyczerpuje ocenę wypowiedzi i być może dodać jeszcze inne. Z kolei poziom *przyswojenia* słownictwa zostanie wyczerpany, gdy badacz zastosuje dwa wskaźniki: stopień zapamiętania, czyli rozpoznania słów i ich znaczenia oraz umiejętność ich poprawnego użycia w komunikacji ustnej i pisemnej. Zastosowanie tylko jednego z tych wskaźników nie wyczerpuje konstruktów przyswojenia, a tylko zapamiętanie lub użycie słownictwa. Ten temat rozwija bardzo dogłębnie Michel Paradis w obu swoich książkach (2004, 2009). Na marginesie warto wspomnieć, dla uwagi początkujących badaczy, że słownictwo ma dwojaki charakter i wymaga zaangażowania dwóch różnych rodzajów wiedzy. Jeśli odnosimy się tylko do odtworzenia z pamięci żądanych słów lub ewentualnego podania ich znaczenia, korzystamy wtedy z wiedzy deklaratywnej. Natomiast jeśli spodziewamy się użycia danej grupy słów w mowie lub w piśmie, mamy wtedy do czynienia z zupełnie innym procesem, który jest aktywizowany w pamięci proceduralnej. O tych ważnych aspektach istoty przyswojenia słownictwa należy zawsze pamiętać podczas układania wszelkich testów sprawdzających znajomość słów, czyli stopień ich przyswojenia. Tak więc test typu „połącz słowa z ich definicjami” będzie sprawdzał konstrukt zapamiętania, a test wymagający napisania krótkiego tekstu z użyciem wymaganych słów, będzie

sprawdzał umiejętność ich użycia. Najczęściej, aby rzeczywiście sprawdzić stopień przyswojenia słownictwa stosuje się oba rodzaje testów, o czym wspomniałam powyżej, i wtedy dopiero takie narzędzie będzie rzeczywiście trafne.

Zoltan Dörnyei (2007) pisze też o trafności *wewnętrznej* i *zewnętrznej*. Ta pierwsza oznacza, że wynik badania został ustalony na podstawie właściwych danych i nie jest efektem zakłóceń wynikających z innych czynników niż zmienna niezależna. O tych czynnikach piszemy bardziej szczegółowo gdzie indziej (W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik 2010), tu natomiast podam tylko kilka przykładów:

- Zmiana liczby uczestników grupy badanej; może wynikać po prostu z nieobecności uczniów na lekcji, ale także z niechęci do brania udziału w samym badaniu. Sytuacja taka nie musi być groźna dla wiarygodności badania, chyba że grupa jest niewielka i „wypadnięcie” nawet jednego uczestnika może już powodować zakłócenia.
- Efekt nabierania doświadczenia (praktyki); uzyskiwanie coraz lepszych wyników, zwłaszcza w badaniu podłużnym, nie musi być koniecznym rezultatem naszego postępowania, ale po prostu uczniowie mogą nabierać doświadczenia w rozwiązywaniu samych testów. Bardzo często dostrzegamy to zjawisko podczas wszelkiego rodzaju egzaminów państwowych, np. gimnazjalnych lub maturalnych. Uczniowie, którzy zdali egzamin maturalny na wysoką ocenę, bardzo często nie są w stanie zrozumieć wykładu z gramatyki opisowej czy literatury angielskiej na I roku studiów anglistycznych, ponieważ ich dobra ocena była rezultatem nabytej umiejętności rozwiązywania testów, a nie rzeczywistej znajomości języka angielskiego.
- Efekt dojrzewania; rozwój psychiczny i społeczny uczniów, zwłaszcza młodych, daje w rezultacie coraz lepsze wyniki testów językowych albo coraz pełniejsze odpowiedzi na pytania w ankietach otwartych.
- Efekt obserwatora; w obecności obserwatora osoby badane mogą zachowywać się inaczej, co może zakłócać wyniki badania.
- Efekt Hawthorne’a: osoba badana w obecności obserwatora stara się zachowywać lepiej, bardziej standardowo.
- Efekt aureoli: osoba badana podświadomie spełnia oczekiwania badacza, domyśla się, co należy zrobić lub napisać, aby zadowolić osobę przeprowadzającą badanie, zwłaszcza jeśli jest to sam nauczyciel prowadzący klasę.

Badacze często nie są w ogóle świadomi istnienia takich czynników zakłócających i dobre wyniki badania przypisują wyłącznie działaniu zmiennej niezależnej, co jest oczywistym niedopatrzaniem.

Trafność zewnętrzna dotyczy możliwości uogólniania wyników poza daną zbiorowość lub moment badania. W badaniach GD jest to również utrudnione, gdyż warunki potrzebne do uogólnienia wyników rzadko kiedy pozostają do końca spełnione. Na przykład tzw. losowy dobór próby nie będzie łatwy w przypadku badania wpływu różnic indywidualnych na proces N/U J2. Już samo istnienie różnic indywidualnych, na przykład takich, jak tolerancja/nietolerancja wieloznaczności, ogranicza możliwości losowego doboru próby. Jesteśmy zainteresowani uczniami charakteryzującymi się obecnością lub nieobecnością pewnej cechy indywidualnej,

a więc nie będzie to już próba czysto losowa, ale celowa. W przypadku chęci użycia typowej statystyki indukcyjnej, trudno będzie, rozpatrując wyniki takiego badania, uzyskać ich tzw. rozkład normalny, o czym nieco więcej powiemy w dalszej części tego artykułu.

Podsumowując, trafność jest zawsze rozumiana jako adekwatność czegoś do czegoś:

- konstrukt do rzeczywistości badanej,
- wskaźników (eksponentów) do konstruktów,
- narzędzi badawczych do wskaźników.

3. Pojęcie rzetelności

Rzetelność dotyczy spójności, czyli stopnia zgodności wyników, jakie można uzyskać za pomocą narzędzi i procedur, badając daną grupę czy populację w różnych okolicznościach.

Teorie rzetelności rozwinęły się przede wszystkim w dyscyplinach związanych z psychologią, a podwaliny pod nie położył Charles Spearman na początku XX wieku. Rzetelność daje badaczom informację na temat stopnia przypadkowej niespójności oraz niesystematycznej fluktuacji indywidualnych wyników w pomiarze. Trzeba pamiętać, że teoretycznie trafny pomiar jest zawsze rzetelny, natomiast rzetelny pomiar nie zawsze musi być trafny. Inaczej mówiąc, narzędzie pomiaru może być rzetelne, ale nie musi w sposób trafny odzwierciedlać danego konstruktów. Szczególnie widać to w badaniach GD, gdy np. rzekomy test na rozumienie tekstu ze słuchu, zawierający elementy poprawności gramatycznej i leksykalnej jest rzetelny, ale nie odzwierciedla trafnie wybranego konstruktów. Więcej na temat rzetelności powiemy w konkretnych przykładach jej interpretacji w poszczególnych typach badań.

4. Trafność i rzetelność w badaniach ilościowych

Obserwowana często fascynacja badaniami ilościowymi w psychologii, pedagogice oraz innych naukach społecznych przyczyniła się także do ich popularności w GD. W glottodydaktyce pojawiły się jednak konkretne problemy związane z aplikacją badań statystycznych, tak często stosowanych w opracowaniu wyników badań uważanych za eksperymentalne. Nieobecność tzw. zera bezwzględnego nie pozwala, na przykład, na zastosowanie jednej ze skal porządkowania danych, tzw. skali rangowej. Trudno jest przecież mówić o zerowej kompetencji komunikacyjnej w języku obcym, zerowej znajomości słownictwa lub zerowej wiedzy metakognitywnej. Oprócz braku zera bezwzględnego pojawiają się trudności z uzyska-

niem rozkładu normalnego wyników (krzywa Gaussa) w grupie badanej. Badania korelacyjne, w takich warunkach polegają głównie na określeniu tendencji w występowaniu badanej zależności pomiędzy zmiennymi, ale nie są w stanie określić związku przyczynowo-skutkowego pomiędzy nimi. Podobnie porównanie średnich statystycznych metodą *testu t* powinno być właściwie wykonywane w warunkach istnienia rozkładu normalnego wyników. Pamiętać należy, że im większa grupa badana, tym większa szansa na uzyskanie prawidłowej krzywej Gaussa. Tymczasem w badaniach glottodydaktycznych najczęściej mamy do czynienia z grupą wielkości klasy szkolnej, którą określa się jako małą lub wręcz niewystarczającą. Co więcej, rozkład normalny wyników w przypadku typowych testów językowych z punktu widzenia nauczyciela jest wręcz niepożądany. Dla nauczyciela i klasy korzystniejszy będzie rozkład skośny negatywnie (lewostronny), czyli ten z przewagą wysokich wyników grupy. Podobnie, losowy dobór próby nie zawsze jest możliwy, czy pożądanym, o czym pisałam powyżej.

W badaniach ilościowych przyjmuje się zazwyczaj następujące kryteria poprawności:

1. Rzetelność wyników (określana za pomocą różnych technik, o których poniżej).
2. Trafność konstruktywna, czyli zaufanie do interpretacji wyników, iż faktycznie dotyczy ona badanego pojęcia.
3. Trafność badania, czyli trafność wewnętrzną i zewnętrzną, które opisane zostały powyżej.

Istnieją trzy główne techniki oceny rzetelności w badaniu ilościowym:

- a. *Technika powtarzania pomiaru.* U jej podstaw leży przekonanie, że jeśli powtórzymy w tej samej grupie pomiar tym samym narzędziem po jakimś okresie czasu, powinniśmy otrzymać podobne albo wręcz takie same wyniki. Odchylenie wzajemne tych wyników mierzy się za pomocą korelacji. Współczynnik korelacji powinien wtedy osiągnąć wartość co najmniej 0,75, mierzony z użyciem wzoru α Cronbacha albo z użyciem wzoru r Pearsona. Wadą tej techniki jest to, że w tej samej grupie nigdy nie uda się stworzyć idealnie takich samych warunków w pierwszym oraz w powtórzonym pomiarze. Każdy badacz powinien być świadomy tego, że uzyskany wynik tego samego testu może być lepszy albo gorszy od poprzedniego z powodów czysto pozajęzykowych, np. pora dnia, pogoda, test z innego przedmiotu tego samego dnia, wreszcie to, że badani mogli po prostu zapamiętać wyniki poprzedniego testu. Natomiast rzetelność kwestionariuszy można z powodzeniem badać tą techniką.
- b. *Technika połówkowa.* Jest to skuteczny sposób sprawdzania rzetelności, zwłaszcza testów, ponieważ nie muszą one być powtarzane. Wystarczy badaną grupę podzielić na dwie części, np. według numerów parzystych i nieparzystych w dzienniku, a następnie obliczyć współczynnik korelacji testu w tych dwóch częściach. Istotną jest w tym przypadku ilość zadań testu. Im będzie ich więcej, tym współczynnik korelacji może być wyższy.
- c. *Technika zgodności wewnętrznej.* Do obliczenia rzetelności służy w tym przypadku wzór Kudera-Richardsona. Określa on, w jakim stopniu odpowiedzi poszczególnych pozycji testu są zgodne z wynikiem całego testu. Poziom takiej

rzetelności określa się w skali od 0 do 1; oczywiście, im bliżej 1, tym wyższa jest rzetelność narzędzia badawczego. Przyjmuje się, że w taki sposób mierzona rzetelność nie powinna być niższa od 0,60 (por. J. Rysiewicz 2010). Co ciekawe, zanim przystąpi się do obliczania współczynnika zgodnie z tym wzorem, należy odrzucić wszystkie zadania testu, które były albo za łatwe albo za trudne, bo na przykład wykonali je poprawnie wszyscy testowani uczniowie albo z kolei nie wykonał ich nikt. Procedury tzw. analizy jednostkowej (ang. *item analysis*) można znaleźć w instrukcjach towarzyszących opisowi stosowania wzoru Kudara-Richardsona. Już sama taka wstępna analiza jest pożyteczną wskazówką dla badacza. Jeśli bowiem okaże się, że 50% zadań testowych zostało odrzuconych już w analizie jednostkowej, nie ma sensu wykonywanie dalszych obliczeń na przykładzie tego narzędzia, ponieważ nie jest ono rzetelne.

Osobnym problemem w badaniach wykorzystujących kwestionariusze, a więc przede wszystkim w badaniach ilościowych, jest używanie narzędzi skonstruowanych w innych krajach, a więc dostosowanych do innych warunków społecznych i kulturowych. Częste zafascynowanie rezultatami badań przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych czy Wielkiej Brytanii powoduje to, że polski badacz nie zwraca uwagi na zupełnie inny kontekst tych procedur. Przede wszystkim, są to badania przeprowadzane na osobach uczących się angielskiego jako języka drugiego, gdzie nauczanie sformalizowane w klasie wspomaganie jest znacznie poprzez obecność języka angielskiego poza szkołą. Takich warunków nie ma osoba ucząca się tego języka w Polsce, gdzie np. język angielski jest nauczany jako obcy, a nie jako drugi. Ankiety i testy przeprowadzane wśród polskich uczniów, nawet jeśli będą powielały wyniki tych samych narzędzi stosowanych w krajach anglosaskich, powinny być inaczej interpretowane, ponieważ wykonywane są w zupełnie innych warunkach, w zupełnie innej populacji. Co więcej, nie będą odzwierciedlały tych samych tendencji ponieważ zostały skonstruowane dla innych celów. Szczególnie niebezpieczne jest bezkrytyczne stosowanie kwestionariuszy dotyczących tzw. różnic indywidualnych, inaczej zmiennych ucznia, czyli różnic poznawczych, emocjonalnych, opiniotwórczych. Takie ankiety czy testy powinny być najpierw starannie przetłumaczone na język polski, potem każdy punkt powinien być zweryfikowany pod względem jakościowym, tzn. sprawdzony czy wyrażony za jego pomocą aspekt danego konstruktów jest zrozumiały dla polskiego ucznia, czy faktycznie da się umiejscowić w polskiej rzeczywistości badawczej, czy nie jest nam obcy kulturowo. Dopiero potem taką ankietę należałoby sprawdzić poprzez badanie pilotażowe i wtedy zdecydować o jej przydatności dla badania właściwego. Gdy takie warunki nie zostaną spełnione, można poddać w wątpliwość poprawność narzędzia badawczego, a tym samym poprawność całego badania. Dalsze wskazówki w tej kwestii zawiera książka J. Brzezińskiego (2002).

Na podstawie własnego doświadczenia z badaniami na temat stosowania strategii uczenia się, mogę stwierdzić, że bardzo popularna i często stosowana ankieta R. Oxford (1990) SILL (ang. *Strategy Inventory for Language Learning*), w swojej części dotyczącej używania strategii emocjonalnych jest dla naszych uczniów obca

kulturowo. Nie jest bowiem popularne w naszym kraju stosowanie technik relaksacyjnych przed zajęciami językowymi, przed testami czy sprawdzianami. Nie jesteśmy też przyzwyczajeni formułować dla zachęty pozytywne stwierdzenia na temat samych siebie i swoich postępów w nauce języka obcego. Uczniowie poproszeni o napisanie czegoś pozytywnego o sobie w takim kontekście, przeważnie poprzestają na jednym lub dwóch zdaniach i zakłopotani przyznają się, że nic więcej nie potrafią napisać.

5. Trafność i rzetelność w badaniach jakościowych

Według SAGE Research Methods Online (SRMO), trafność badań jakościowych stanowi pewne wyzwanie. W badaniach ilościowych trafność określa, na ile wyniki adekwatnie odzwierciedlają rzeczywistość. Natomiast w badaniu jakościowym trafność oznacza stopień adekwatności wyników do opisywanego kontekstu badawczego. To oznacza, że nawet jeśli nie mamy bezpośredniego dostępu do całości badanej rzeczywistości i nasze sądy mogą być jednostronne, wciąż możemy twierdzić, że nasze badanie jest trafne i wiarygodne, bo odzwierciedla prawdziwość tego danego i dostępnego nam wycinka rzeczywistości. Badanie musi być wykonane zgodnie z naszą najlepszą wiedzą, z uwzględnieniem wszelkich możliwych okoliczności. Niektórzy twierdzą, że trafność takich badań należy bardziej rozpatrywać w kategoriach moralnych niż epistemologicznych.

Z kolei rzetelność w badaniach jakościowych może mieć także różne interpretacje. Badanie jakościowe jest rzetelne, jeśli:

1. Różne techniki gromadzenia danych, np. wywiady lub obserwacje, wykazują istnienie podobnych lub wręcz tych samych zjawisk.
2. Dokładna replikacja badania jest niemożliwa, ponieważ warunki zawsze będą nieco inne. W związku z tym potrzebny jest bardzo dokładny opis sposobów gromadzenia danych i ich szczegółowa analiza.
3. Według niektórych badaczy, rzetelność nie musi mieć określonego statusu w badaniach jakościowych, ponieważ i tak inny badacz zgromadzi w podobnym kontekście inne dane i inaczej je zinterpretuje. Tego poglądu nie podzielam, ponieważ moim zdaniem nadmierny relatywizm nie prowadzi do niczego i neguje sensowność jakichkolwiek prac badawczych.

Jak można, w takim razie, osiągnąć wiarygodność badań jakościowych i zapewnić ich odpowiednią trafność i rzetelność? Podam tutaj kilka możliwości:

1. Rzetelność narzędzia badawczego określa się poprzez zastosowanie techniki kilku oceniających. Jeśli oceny ich są zbieżne, narzędzie jest rzetelnie zaplanowane. Ta uwaga dotyczy przede wszystkim takich narzędzi, jak: ankiety otwarte, dłuższe wypowiedzi ustne oraz pisemne.
2. Aby zapewnić rzetelność, badanie musi być prowadzone w sposób systematyczny, zwykle w określonych odstępach czasowych. Odstępy te nie muszą być regularne, lepiej jeśli wyznacza je rytm, np. roku szkolnego.

3. Trzeba zapewnić ciągłość badań z tymi samymi osobami. W przypadku niewielkich grup inny skład grupy badanej może całkowicie zmienić wyniki badania.
4. Trzeba zapewnić staranny dobór osób badanych pod względem celu badania. Należy uwzględnić czynniki mogące zakłócić w taki czy inny sposób zbieranie danych. Na przykład, osoby ze skłonnościami do ciągłych żartów, do fantazjowania, do nieszczerości, mogą brać udział w badaniu, ale interpretacja ich odpowiedzi powinna uwzględniać ich cechy osobowościowe.
5. Należy angażować osoby badane w możliwie jak najwięcej sytuacji badawczych z użyciem różnych technik. Jest to tak zwana *triangulacja*, bardzo pożyteczna technika, gdzie badaną grupę obserwuje się trzykrotnie, na różne sposoby (np. wywiady, obserwacja, testy).
6. W sprawozdaniu z badania autor powinien w sposób szczególny uwypatnić te aspekty, które świadczą o wiarygodności jego wyników, o bezstronności badacza, o dojrzałości sądów. Należy też podać wszystkie sytuacje nietypowe, trudności i problemy, co uwiarygodni dany opis (W. Wilczyńska, A. Michońska-Stadnik 2010:141-142).

Wobec szczególnego charakteru GD, której materiał badawczy nie zawsze poddaje się analizie ilościowej ze względu na wielowymiarowość problematyki (badania ludzi w sytuacji formalnego uczenia się w klasie, zmienne warunki, problemy z rozkładem normalnym wyników), widzimy potrzebę uzupełniania się wzajemnego obu głównych typów badań. Jak pisze K. Łęska (2010: 220), „Niewątpliwą zaletą badań połączonych jest fakt, że przyczyniają się one do lepszego zrozumienia zjawisk złożonych”.

6. Badania mieszane

W badaniach mieszanych dominuje zasada triangulacji, ponieważ w GD jako nauce społecznej, nie można bezpiecznie polegać na wynikach uzyskanych za pomocą jednej tylko techniki gromadzenia danych, kojarzonej zwykle z jedną określoną metodologią. Na przykład wywiad otwarty czy notatki z lekcji kojarzą się zwykle z metodą obserwacji, a więc z jakościowym typem badań. Z kolei testy czy ankiety zamknięte (np. oceniane według skali Likerta), kojarzą się z metodami eksperymentalnymi, czyli z ilościowym typem badań. Badania mieszane, czyniąc użytek z różnych sposobów gromadzenia danych i ich analizy, zwiększają wiarygodność otrzymanych wyników.

Podam teraz przykład badania mieszanego z użyciem triangulacji: Chcąc zbadać postępy uczniów w przyswajaniu słownictwa języka obcego po wprowadzeniu szkolenia w zakresie wykorzystania strategii pamięciowych, możemy wykorzystać następujące narzędzia zbierania danych:

1. Testy rozpoznawania i użycia wybranych słów (ilościowe) przed i po szkoleniu w zakresie strategii (postępy uczniów).

2. Technikę głośnego myślenia podczas czytania tekstu obcojęzycznego ze zrozumieniem. Wykaże nam użycie tych strategii (jakościowe).
3. Wywiad z uczniami (jakościowe) na temat przydatności strategii pamięciowych w rozpoznawaniu i używaniu słownictwa.

Oczywiście, każde z tych narzędzi wymaga osobnego podejścia do analizy otrzymanych danych.

Podam teraz przykłady badań połączonych, których jest 4 rodzaje (por. SAGE Research Methods Online). Kursywą zaznaczono badanie, które ma przewagę, to znaczy jest bardziej dogłębnie wykorzystane do realizacji danego celu badawczego. Badanie zapisane zwykłym drukiem jest badaniem pomocniczym. Kolejność wykonywania działań badawczych zależy od celu badania.

1. *Jakościowe/ ilościowe*. Badacz prowadzi wywiad półotwarty, którego celem jest wybranie konkretnych problemów do opracowania w ankiecie zamkniętej, która będzie potem analizowana z wykorzystaniem statystyki (np. sposoby uczenia się słownictwa/ ankieta szczegółowa na temat stosowanych strategii).
2. *Ilościowe/ jakościowe*. Przeprowadzamy kwestionariusz, na podstawie którego wybieramy jednostki o szczególnych cechach charakterystycznych, które potem poddaje się intensywnej obserwacji (np. na podstawie ankiety dotyczącej stopnia tolerancji wieloznaczności wybieramy jednostki ze szczególnie niewielką tolerancją i obserwujemy ich postępy w mówieniu w języku obcym).
3. *Ilościowe/ jakościowe*. Kwestionariusze wskazują na istnienie pewnych zależności pomiędzy zmiennymi. Następnie jest prowadzona obserwacja lub wywiad otwarty celem zbadania czynników, które mogą być odpowiedzialne za tę zależność (np. kwestionariusz i test wykazały, że uczniowie z małą tolerancją wieloznaczności mają problemy z gramatyką J2. Obserwacja wskazuje na dodatkowe czynniki, np. niepewność, uzależnienie od języka ojczystego).
4. *Jakościowe/ ilościowe*. W obserwacji widać występowanie pewnych interesujących zależności. Badanie ankietowe ma na celu uchwycenie, na ile te zależności występują systematycznie (np. zaobserwowano, że osoby ciche i spokojne czytają lepiej w J2. Test na introwersję i na czytanie ze zrozumieniem, skorelowane ze sobą, być może pokażą systematyczną zależność pomiędzy tymi zmiennymi).

Korzyści wynikające z podejścia mieszanego są niewątpliwe, co wykazane zostało na przykładach. Obie tradycje badawcze reprezentują, co prawda, odrębne podejścia do rzeczywistości: (a) ilościowe: pozytywizm i obiektywizm; (b) jakościowe: interpretacyjność i konstruktywizm, ale dopiero razem dają one najbardziej adekwatny obraz rzeczywistości badanej.

Niektórzy uważają, że nie powinno się tych badań łączyć. Niemniej jednak, w GD wiele można osiągnąć w rezultacie połączenia mocnych stron obu tradycji badawczych, co wiąże się z pewnością ze zwiększonymi kosztami, większym zaangażowaniem badacza, ale wartość takich badań nie ulega wątpliwości. Z pewnością większa będzie ich wiarygodność i poprawność.

BIBLIOGRAFIA

- BRZEZIŃSKI J. (2002), *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: PWN.
- DÖRNYEI Z. (2007), *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- ŁĘSKA K. (2010), *Zalety stosowania połączonych metod badawczych w analizie interakcji na lekcjach języka obcego*, (w:) *Neofilolog*, 34 (2010), 217-228.
- OXFORD R. (1990), *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, M.A.: Heinle.
- PARADIS M. (2004), *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- PARADIS M. (2009), *Declarative and Procedural Determinants of Second Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- RYSIEWICZ J. (2009), *Uchybienia metodologiczne w badaniach ilościowych w językoznawstwie stosowanym*, (w:) *Neofilolog*, 32 (2009), 177-188.
- SAGE Research Methods Online (2010), *Encyclopedia of Social Science Research Methods*. DD: 20.12.2010.
- WILCZYŃSKA W., MICHONSKA-STADNIK A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: AVALON/ Flair.

Validity and reliability in second/foreign language acquisition research

For years second language acquisition (SLA) studies have been using research methods originally employed in other social sciences, e.g. in psychology and sociology. A unique character of SLA investigations, resulting from their specific conditions and actions (i.e. researching language skills versus knowledge), allowed for a number of developments in research methods, especially in the area of validity and reliability of their procedures and instruments. Statistical measures, exceptionally popular about ten years ago, appeared to be not fully adequate to give a true picture of the complex process of language acquisition and its variables. What is proposed nowadays are mixed research types, both qualitative and quantitative, successfully applying instruments appropriate for each type respectively. Consequently, the problem of research credibility should be considered with more attention. The concepts of validity and reliability of research studies and instruments should be regarded from both the qualitative and quantitative perspective. Each research type requires a different approach to these two basic constructs, and studies of mixed character will have to make an adequate use of qualitative and quantitative interpretations of validity and reliability.

Ewa WANIEK-KLIMCZAK

Uniwersytet Łódzki

Paradygmaty badawcze w nauczaniu wymowy/ języka mówionego w kontekście komunikacji międzynarodowej

Glottodydaktyka to dziedzina równie fascynująca, co skomplikowana. Z jednej strony, jako przedsięwzięcie praktyczne, nauczanie koncentruje się bowiem na osiągnięciu sukcesu, jakim jest wytworzenie u ucznia wiedzy i umiejętności, i stąd przedmiotem zainteresowania w badaniu nauczania jest często efektywność stosowanych metod czy technik doprowadzających do osiągnięcia celu. Z drugiej strony jednak, istotą nauczania jest wiedza i poglądy przyjęte jako odpowiednie dla danego typu działalności dydaktycznej. Wynika z tego, że możemy zatem mówić o przedmiocie i sposobie nauczania, zawartości i metodzie, a każdy z tych aspektów nauczania poddawać analizie.

Przedstawione w tym artykule rozważania skupiają się jednak tylko na jednym aspekcie – paradygmacie badawczym rozumianym jako zespół poglądów i procedur decydującym o podejściu do nauczania elementu systemu językowego, jakim jest wymowa oraz umiejętność mówienia w języku nie-ojczystym. Przedmiotem dyskusji będzie zatem związek pomiędzy celem nauczania, paradygmatem badawczym a zmieniającą się rzeczywistością. Punkt wyjścia stanowi tu dominujące w dydaktyce przekonanie o istnieniu wzorca, który staje się wyznacznikiem poprawności: stopień zbliżenia do wzorca wyznacza miarę sukcesu dydaktycznego. Przyjmując za językoznawstwem określenie ‘preskryptywny’ dla takiego normatywnego podejścia badania nauczania, za paradygmat alternatywny, opisowy, uznamy tu podejście ‘deskryptywne’. Mimo, że obydwie te paradygmaty stosowane są w badaniach nauczania, kontekst dydaktyczny wydaje się sprzyjać dominacji podejścia normatywnego, w którym poprawność nie podlega dyskusji i formy językowe można jednoznacznie określić jako poprawne lub błędne. Takie podejście opiera się jednak na założeniu, iż istnieje wzorzec, a badaniu poddać można stopień zbliżenia do wzorca. Tymczasem w dobie upowszechnienia się użycia języka angielskiego jako języka międzynarodowej komunikacji jednoznaczne odwołanie do wzorca okazuje się trudne, jeśli nie niemożliwe. W tej sytuacji konieczne staje się zakwestionowanie przyjętych paradygmatów badawczych i poszukiwanie nowych sposobów określania celu i priorytetów.

1. Cel nauczania języka mówionego i wymowy

Pośród wielu celów użycia języka, rozróżnienie pomiędzy celem transakcyjnym a interakcyjnym wydaje się szczególnie przydatne dla dyskusji na temat nauczania języka mówionego. Jeśli przyjmiemy za C. Dalton i B. Seidlhofer (1994), że rozróżnienie to jest symetrycznie powiązane z kryterium skuteczności, które zakłada, iż dostępność/ rozpoznanie znaków językowych (*intelligibility*) jest wystarczające dla osiągnięcia pierwszego celu, podczas gdy ten drugi – interakcja, związany jest z interpretacją znaków (*interpretability*) i stopniem ich akceptowalności, pojawiają się odmienne cele nauczania: rozpoznawalność łączy się z przekazem podstawowego znaczenia referencyjnego, użyciem znaków języka docelowego do przekazu informacji z języka wyjściowego, akceptowalność zaś związana jest ze społecznie uwarunkowanym odbiorem przekazu. Co więcej, rozróżnienie to jest również symetrycznie skorelowane z tradycyjnie rozpoznawanym typem motywacji do uczenia się języka: instrumentalnej w pierwszym, integracyjnej w drugim przypadku. Wyznaczenie celu nauczania będzie zatem zawsze zależne od celu użycia języka właściwego dla danego ucznia czy grupy uczniów. Co więcej, w przypadku języka angielskiego decydujące znaczenie ma również kontekst i funkcja języka, używanego i nauczanego jako język drugi/ obcy lub jako język międzynarodowej komunikacji.

W przypadku języka obcego, typowym celem nauczania jest dążenie do osiągnięcia wzorca określanego na podstawie (często wyidealizowanego) opisu systemu językowego. I tak w nauczaniu wymowy czy języka mówionego celem staje się osiągnięcie biegłości językowej jak najbliższe grupie docelowej – rodzimym użytkownikom języka, przy czym biegłość językowa zawiera kompetencję językową, komunikacyjną i kulturowo-pragmatyczną definiowaną w odniesieniu do kultury docelowej. Oznacza to, że słownictwo, gramatyka, wymowa i ortografia docelowa jest równoznaczna z właściwą dla wybranej społeczności, co najczęściej oznacza, iż jest to odmiana standardowa i/ lub uznana za prestiżową przez grupę docelową. Model w nauczaniu języka mówionego odpowiada opisanej odmianie języka; tradycyjnie model (wzorzec) jest tożsamy z celem. W przypadku języka angielskiego, społeczność docelowa definiowana jest najczęściej narodowo, stosowane określenia to np. angielski brytyjski, amerykański, australijski, oraz regionalnie lub klasowo, np. 'standard' amerykański definiowany jest w odniesieniu do języka używanego przez wykształconych mieszkańców środkowego zachodu USA.

W odróżnieniu od sytuacji, w której język obcy traktowany jest jako język konkretnej społeczności, w przypadku nauczania języka międzynarodowej komunikacji punktem odniesienia nie są normy jasno zdefiniowanej grupy użytkowników; dla potrzeb komunikacji pomiędzy członkami różnych grup społeczno-językowych priorytetowe znaczenie ma międzykulturowa sprawność komunikacyjna. Celem nauczania staje się zatem osiągnięcie biegłości językowej umożliwiającej komunikację w społeczności międzynarodowej, przy czym w odróżnieniu od sy-

tuacji, w której nauczany jest język obcy, w tym przypadku biegłość językowa zawiera kompetencję kulturowo-pragmatyczną definiowaną na poziomie międzykulturowym. W komunikacji pomiędzy nie-rodzimiymi użytkownikami języka słownictwo, gramatyka, wymowa podlegają negocjacji w procesie interakcji, zaś punkt odniesienia stanowi zmodyfikowany system języka docelowego zgodnie z potrzebami użytkowników.

W przypadku nauczaniu języka mówionego jako obcego model odpowiada opisanej odmianie języka używanej przez konkretną społeczność docelową – model nie musi jednak być tożsamy z celem nauczania (zob. E. Waniek-Klimczak i K. Klimczak 2005). W przypadku języka angielskiego jako międzynarodowego społeczność docelowa definiowana jest jako społeczność tworzona przez wszystkich użytkowników języka angielskiego. W zależności od tego, czy nauczany język postrzegany jest jako drugi/ obcy czy też jako narzędzie komunikacji międzynarodowej, pojawiają się inne cele. W przypadku nauczania wymowy i mówienia w języku angielskim jako języku drugim/ obcym możemy wyróżnić dwa podstawowe cele:

- Wymowa/ użycie języka jak najbliższe ‘normie’, definiowanej w odniesieniu do rodzimych użytkowników języka, którzy stanowią społeczność docelową. Cel nauczania wymowy: jak najmniejszy stopień ‘obcego’ akcentu (zob. np. K. Janicka i in. 2005).
- Język jako narzędzie komunikacji – skuteczna komunikacja, ‘wygodna zrozumiałość’ (*comfortable intelligibility*) (J. Kenworthy 1987), społeczność docelowa – zarówno rodzimi, jak i nie-rodzimi użytkownicy języka. Cel nauczania wymowy: jak najbardziej ‘wyraźna’ wymowa; komunikacja na poziomie transakcyjnym oraz interakcyjnym/ społecznym.

W przypadku nauczania języka angielskiego dla potrzeb komunikacji międzynarodowej, czyli w sytuacji, kiedy język ten spełnia rolę ‘lingua franca’ i jest traktowany jako kod komunikacyjny, jedynie ‘wygodna komunikacja’ stanowi rozpoznawalny cel nauczania. Użycie języka angielskiego jako międzynarodowego (EIL) lub jako ‘Lingua Franca – ELF’ (J. Jenkins 2000, 2003) koncentruje się na komunikacji poprzez kultury; ‘obcy’ akcent nie jest ‘gorszy’ niż akcent rodzimy, konieczne jest jednak zachowanie ‘wygodnej komunikacji’. Kontekst nauczania, rozpoznanie docelowego kontekstu stosowania języka staje się zatem kluczowe dla określenia celów nauczania. Skoro akcent odległy od modelu określanego przez wybrany wariant wymowy standardowej i jasno sprecyzowany w nauczaniu języka obcego staje się w pełni dopuszczalny, żeby nie powiedzieć, że wręcz wskazany w komunikacji międzynarodowej, w której rozmówcy zachowują swoją tożsamość etniczno-narodową poprzez naznaczoną swoim, ‘obcym’ w tradycyjnym rozumieniu tego słowa akcentem w języku angielskim, cel i status nauczania wymowy języka angielskiego ulega dramatycznej odmianie.

Podsumowując tę część rozważań, zauważmy zatem, iż cel nauczania wyznaczają kontekst i funkcja, którą ten język ma spełniać dla osoby uczącej się. Stosując nazewnictwo odnoszące się do tej funkcji, a więc rozróżnienie pomiędzy językiem obcym a międzynarodowym, możemy określić następujące cele:

- Język drugi/ obcy: osiągnięcie wymowy zbliżonej do rodzimej (native-like) – ustalanie stopnia obcego akcentu oraz metod redukcji ('accent reduction courses').
- Język międzynarodowej komunikacji: osiągnięcie wymowy zrozumiałej w społeczności międzynarodowej, redukcja tych cech 'obcego' akcentu, który może zaburzać komunikację (J. Jenkins 2000).

Zauważmy, że dla zachowania 'wygodnej komunikacji' może być konieczna redukcja niektórych cech wymowy 'etnicznej' – zamiast jasno określonego wzorca mamy zatem do czynienia z priorytetami określanymi interakcyjnie, w odniesieniu do konkretnej sytuacji i charakterystyki uczestników interakcji.

2. Cel nauczania a paradygmat badawczy

W sytuacji, kiedy badaniu poddawany jest język drugi/ obcy, dominujące znaczenie wydają się mieć następujące podejścia: paradygmat 'poprawnościowy', preskryptywny, opierający się na założeniu, że cel nauczania oraz charakterystyka modelu stanowią stały punkt odniesienia, oraz paradygmat 'międzyjęzykowy', preskryptywno-deskryptywny, który zakłada, że umiejętność mówienia oraz wymowa stopniowo zbliża się do wzorca, uwzględnia transfer z języka pierwszego oraz procesy rozwojowe i uniwersalia językowe. W sytuacji, kiedy badany jest język międzynarodowej komunikacji dominuje paradygmat 'interakcyjny', o charakterze deskryptywnym. Z jednej strony brak tu jednoznacznie określonego wzorca, a forma i znaczenie podlegają negocjacji w trakcie interakcji pomiędzy użytkownikami języka, badanie użycia języka traktuje się jako podstawę do postulowania takich form językowych, które nawet jeśli odbiegają od standardu, pojawiają się stosunkowo często w interakcji pomiędzy nie-rodzimiymi mówcami i nie powodują nieporozumień (do problemu tego wrócimy poniżej).

Podjęmowane badania nauczania wymowy i języka mówionego w kontekście edukacyjnym w ramach paradygmatu poprawnościowego służą ustaleniu stopnia zgodności ze wzorcem w oparciu o analizę zachowań językowych uczniów/ studentów w klasie językowej. Badacze prowadzący badania w oparciu o to podejście stosują metodę audytoryjną, laboratoryjną lub etnograficzną; jej wynikiem jest ocena kategoriowa (poprawna – niepoprawna) lub ocena na skali, podobnej do ocen szkolnych. Podejście to ma ugruntowaną pozycję w dydaktyce, a badacze polscy wnieśli istotny wkład w rozwój dziedziny. Wśród badań tego typu prowadzonych w Polsce na szczególne podkreślenie zasługuje seria badań prowadzonych na Uniwersytecie im. Marii Curie-Skłodowskiej pod kierownictwem prof. J. Szpyry-Kozłowskiej (m.in. M. Nowacka 2008, J. Szpyra-Kozłowska i S. Stasiak 2010, J. Szpyra-Kozłowska, W. Gonet i R. Święciński 2010), liczne badania publikowane w tomach pokonferencyjnych w serii „Dydaktyka fonetyki języka obcego” pod redakcją W. Sobkowiaka i E. Waniek-Klimczak (2003-2006) czy pokonferencyjne artykuły w K. Dziubalska-Kołączyk i J. Przedlacka (red.) (2005). Z kolei ba-

dania ‘międzyjęzykowe’, koncentrujące się na rozwoju ‘międzyjęzyka’ z implikacjami edukacyjnymi prowadzone są przede wszystkim przy zastosowaniu metody akustycznej, laboratoryjnej (np. badania prowadzone na Uniwersytecie Śląskim: A. Rojczyk (2008, 2010), A. Porzuczek (2010), na Uniwersytecie Łódzkim: E. Waniek-Klimczak (2005, 2010), A. Gralińska-Brawata (w druku).

Kontekst komunikacji międzynarodowej stanowi ogromne wyzwanie badawcze ze względu na wielość aspektów, jakie muszą być brane pod uwagę, jeśli wnioski wypływające z obserwacji interakcji pomiędzy użytkownikami języka mają mieć zastosowanie do mówców pochodzących z różnych kultur i języków rodzimych. Wszelkie próby wnioskowania o priorytetach w dydaktyce wymagają starannego podłoża źródłowego – inaczej postulowane zbiory priorytetów, takich jak ‘Lingua Franca Core’ zaproponowany przez J. Jenkins (2000) na podstawie obserwacji bardziej niż solidnych badań, budzą liczne kontrowersje (np. J. Szpyra-Kozłowska 2005, W. Sobkowiak 2005, J.C. Wells 2005). Bardzo cenną metodą badawczą stosowaną w celu ustalenia wzorów interakcji pomiędzy nie-rodzimiymi użytkownikami jest badanie korpusowe na dużą skalę, a najbardziej znanym projektem tego typu jest Vienna-Oxford International Corpus of English VOICE, w którym użycie języka w mowie i piśmie jest zbierane i następnie systematyzowane do dalszej analizy. Powstanie takiej bazy pozwala opisywać zachowania językowe różnych społeczności, a liczne publikacje powstające na bazie analizy korpusu VOICE (lista dostępna na stronie internetowej www.univie.ac.at/voice/page/publications) badają takie zjawiska, jak: relacja pomiędzy poprawnością a efektywnością komunikacji, zrozumiałość poszczególnych odmian i negocjacje znaczeń w kontekście biznesowym. Mimo, iż znaczenia takich wielkich baz danych jak VOICE nie można przecenić, badania prowadzone na ich podstawie nie wyczerpują pola badania. Szczególnie w kontekście języka mówionego, dla analizy konieczne jest uzupełnienie danych ilościowych danymi jakościowymi, pozwalającymi na uwzględnienie w analizie wzajemnej relacji pomiędzy interlokutorami, wpływu nastawień odczuć i przekonań (zob. np. S. Mercer 2010). Obserwacja sposobu użycia języka w komunikacji międzynarodowej z pewnością wymaga jak najszerzego programu badawczego prowadzonego w jak większej ilości kontekstów językowo-społecznych. Próba zdefiniowania priorytetów nauczania w tym kontekście stanowi prawdziwe wyzwanie dla badania wymowy i języka mówionego.

3. Język angielski jako międzynarodowy – redefinicja celów i priorytetów nauczania

W sytuacji, gdy język konkretnych społeczności uznamy za narzędzie komunikacji dla innych społeczności – za międzynarodowy kod komunikacyjny – podstawowym priorytetem staje się wzajemna zrozumiałość na poziomie transakcyjnym. Aby osiągnąć ‘wygodną zrozumiałość’ konieczna jest dostępność słów/ dźwięków na poziomie zapewniającym rozpoznanie słów (*intelligibility*) i zrozumienie prze-

kazu (*comprehensibility*). Cel interakcyjny – akceptowalność słów i dźwięków zapewniająca możliwość interpretacji (*interpretability*) jako element społecznego, interakcyjnego użycia języka, schodzi na plan dalszy. Nawet przy założeniu, iż kontekstualne rozpoznanie słów jest kluczowe a ich forma może odbiegać od standardowej i/ lub używanej przez rodzimych użytkowników języka, pozostaje jednak pytanie o stopień odległości od wzorca umożliwiający przekaz informacji. Uwarunkowania społeczne i interakcyjne mają tu niezaprzeczalny wpływ, np. znajomość odmiany nie-rodzimej powoduje znacznie większą tolerancję na zmienność (zob. O. Kang i in. 2010).

W wyniku badania użycia języka angielskiego jako międzynarodowego w oparciu o wspomniany wyżej korpus językowy VOICE oraz rozważania oparte na analizie językowej, stopniowo wyłania się obraz modyfikacji systemu języka angielskiego dopuszczanych jako nie zagrażające osiągnięciu celu transakcyjnego. Postulowane na tej podstawie priorytety w nauczaniu dotyczą zarówno słownictwa, gramatyki, jak i wymowy. I tak wśród priorytetów przyjętych przez J. Jenkins (2000) w zakresie wymowy pojawia się dźwięczność spółgłoskowa i długość samogłosek, natomiast mniej istotna staje się jakość dźwięków: za nieistotną uważa się na przykład wymowę tak charakterystycznego dla angielskiego dźwięku jak <th>, sposób wymowy <r> czy <l> w różnych kontekstach, wymowę samogłosek odpowiadających <a> czy <o> itd. W zakresie organizacji mowy zarówno akcent wyrazowy, jak i rytm uważane są za nieistotne, ważny natomiast jest akcent zdaniowy. Jak wspomniałam wcześniej, propozycja ta wzbudziła liczne kontrowersje, stanowi jednak jedyną propozycję sformułowaną w sposób tak jednoznaczny i stąd podlegającą dalszej wersyfikacji empirycznej. Propozycje w zakresie słownictwa i gramatyki są już mniej jednoznaczne: na bazie danych korpusowych podawane są formy często występujące i nie powodujące braku zrozumienia, takie jak: zmiana znaczenia w przypadku kognatów, np. ang. *actually* (w rzeczywistości), w EFL: aktualnie; akceptowane formy, takie jak: *'black colour'* (czarny kolor) zamiast samego *'black'*, *touristic* zamiast *tourist*, w gramatyce akceptowany jest brak końcówki –s w 3 osobie, *he write* zamiast *he writes* (on pisze), brak przedimków, liczba mnoga dla rzeczowników niepoliczalnych, np. *informations* (informacje).

W kontekście dydaktycznym, specyfika użycia języka angielskiego jako międzynarodowego oznacza konieczność zmiany celów i priorytetów w nauczaniu. Nie jest to zadanie proste, pojawiają się bowiem liczne problemy związane zarówno z brakiem jednoznacznie określonych, popartych wynikami badań opisów takiej odmiany języka (wątpliwość budzi zresztą nawet to, czy możemy tu mówić o konkretnej odmianie języka czy też odmianach, zależnych od językowego i kulturowego doświadczenia mówcy), jak i koniecznością dostosowania celu nauczania do potrzeb uczniów. W kontekście szkolnym zadaniem nauczania języka angielskiego jest przygotowanie uczniów do komunikacji z rodzimymi oraz nie-rodzimiymi użytkownikami języka, przy czym można przyjąć, iż z wyjątkiem imigracji, komunikacja z nie-rodzimiymi użytkownikami jest bardziej prawdopodobna. W tej sytuacji mieszanie kodów języka polskiego i angielskiego dopuszczane przez ELF, jeśli nie przeszkadza w 'wygodnej' komunikacji staje się z jednej strony ułatwieniem,

z drugiej jednak budzi wątpliwość w sytuacji, gdy znajomość tej samej odmiany języka angielskiego ('polskiego angielskiego') ułatwia komunikację i nie pozwala na określenie priorytetów. Co więcej, sytuację komplikuje fakt, iż postulowana wygoda komunikacji zależy od kontekstu i rozmówcy.

Powyższe rozważania doprowadzają do nieuchronnej konkluzji: język angielski jako międzynarodowy wymaga redefinicji celów i priorytetów nauczania, jednak aby te cele i priorytety zdefiniować, konieczne jest podjęcie badań interakcyjnych w kontekście polskim. Odnosząc się do trzech poziomów komunikacji: rozpoznanie (*intelligibility*), zrozumienie (*comprehensibility*) i interpretowalność (*interpretability*), można sformułować dwa podstawowe pytania:

- Które elementy polskiego akcentu w języku angielskim zaburzają komunikację na poziomie rozpoznania i zrozumienia?
- Które elementy zaburzają interpretowalność?

Próby odpowiedzi na te pytania można podjąć jedynie w oparciu o interakcyjne dane językowe, analizowane w kontekście zarówno polskim, jak i międzynarodowym. Jednoznaczne wyodrębnienie cech na poziomie zarówno akcentu – wymowy, jak wyborów leksykalnych i gramatycznych stanowi niezbędny warunek określenia priorytetów. W zadaniu tym z pewnością pomogą powstające komputerowe zbiory danych językowych pochodzących od uczniów (np. projekt korpusu języka uczniowskiego realizowany na Uniwersytecie Łódzkim), jednak dla określenia wagi poszczególnych cech konieczne jest zbadanie ich wpływu na komunikację.

4. Priorytety w nauczaniu umiejętności mówienia/ wymowy w języku angielskim jako międzynarodowym – problemy

Wobec odrzucenia wzorca w postaci opisanych odmian języka angielskiego jako punktu odniesienia i wyznacznika celu, konieczne staje się empiryczne ustalenie nowych priorytetów w nauczaniu. Jak już wspomnieliśmy, jednym z ważniejszych wyzwań związanych z używaniem języka angielskiego jako kodu komunikacyjnego w kontekście komunikacji międzynarodowej staje się empiryczna weryfikacja wpływu poszczególnych elementów występujących w języku uczniowskim na stopień 'wygodnej zrozumiałości'. Elementy poddawane weryfikacji mogą zostać wybrane na podstawie analizy kontrastywnej pomiędzy językami, wskazane wydaje się jednak jak najpełniejsze wykorzystanie do tego celu danych językowych analizowanych w oparciu o metodę jakościową. Poniższe przykładowe problemy stanowią jedynie ilustrację zakresu badań, które mogą doprowadzić do odpowiedzi na zadane w poprzedniej sekcji pytania, a ich celem jest przede wszystkim zwrócenie uwagi na potrzebę dogłębnej analizy zarówno zakresu występujących zjawisk, jak i ich złożonych uwarunkowań językowych, kulturowych i społecznych.

Wykorzystane do ilustracji dane pochodzą z nagrania diagnostycznego dokonywanego wśród studentów filologii angielskiej w czasie pierwszego roku studiów – po ukończonym 1 semestrze kursu fonetyki praktycznej. Poziom biegłości języ-

kowej reprezentowany przez studentów oceniany jest jako średnio-zaawansowany; nagranie obejmuje czytanie krótkiego tekstu oraz opis obrazka, a ocenie podlega stopień obcego akcentu (zbliżenie do wzorca), zrozumiałość oraz interpretowalność tekstu. Ponieważ stopień obcego akcentu nie jest przedmiotem analizy w kontekście komunikacji międzynarodowej, poniższe przykłady będą rozpatrywane z punktu widzenia zrozumiałości oraz interpretowalności. Przedmiotem analizy jest opis obrazka przedstawiającego typową sytuację wakacyjną na plaży – dzieci budują zamki z piasku, pływają w morzu, w oddali widać statek. Zgodnie z tradycją stosowaną w badaniach zrozumiałości, dane mówione zostały zapisane w formie ortograficznej najbliższej wymówionym słowom.

Przykład 1.

On this Picture there is a bitch. I can see many people on the bitch, children are playing and swimming. In the distance there is ship. [Na tym obrazku jest suka. Widzę dużo ludzi na suce, dzieci bawią się i pływają. W oddali widać statek].

Polskie tłumaczenie tekstu nie zostawia wątpliwości, iż zapis tekstu w formie ortograficznej zawiera błąd – jest to jednak zapis dokładnie reprezentujący wypowiedziane słowo. Przyczyną nieporozumienia jest tu zamienienie przez mówcę angielskiego dźwięku ('długie /i/') na inny dźwięk, pozornie (dla mówcy języka polskiego) bardzo zbliżony, ale kontrastujący znaczenia – tzw. 'krótkie /i/'. Różnica pomiędzy tymi dźwiękami w języku angielskim opiera się na jakości oraz długości samogłoski, przy czym dźwięk 'długi' jest bliższy jakościowo samogłosce polskiej. Co ciekawe, w powyższym przykładzie to właśnie ten potencjalnie trudniejszy dźwięk, 'krótkie /i/' został wymówiony w pełni zgodnie z oczekiwanym wzorcem angielskim, tyle że mówca pomylił słowo, zamieniając tym samym słowo *beach* [plaża] na *bitch* [suka]. Oczywiście w kontekście zadania, które wykonywali studenci – opis konkretnego obrazka, rozpoznanie zamierzonego słowa nie wymaga wysiłku i trudno tu mówić o prawdziwym zagrożeniu komunikacyjnym, niemniej jednak efekt zaskoczenia wraz z efektem potencjalnie humorystycznym, nie sprzyja 'wygodzie komunikacyjnej'. Co więcej, widać tutaj negatywny wpływ świadomego uczenia się samogłosek docelowych – student używa wymowy wystarczająco zbliżonej do typowej dla systemu brytyjskiego, żeby nie było wątpliwości, które słowo wymówił. Innymi słowy 'poprawna' wymowa dźwięku powoduje bardziej negatywne skutki niż wymowa silnie akcentowana wpływem języka polskiego i nie rozróżniająca długości samogłosek – bez wyraźnego sygnału wskazującego na 'krótkie /i/' trudno wyobrazić sobie podobne nieporozumienie, gdyż jest mało prawdopodobne, żeby w konkretnym kontekście słuchacz przywołał słowo 'suka' zamiast 'plaża'. Te przypuszczenia, nawet jeśli mają dobre podstawy merytoryczne, muszą jednak zostać poddane systematycznej weryfikacji, zanim będzie można postulować zmianę priorytetów i unikanie wprowadzania dźwięku 'krótkie /i/' w nauczaniu języka angielskiego.

Przykład 2.

On this picture I can see a bitch...bitch?...beach. Children are playing on the beach. But this picture is very politically non-correct 'cause most children are

white, I can see only one Negro and one Latin. [Na tym widzę sukę... sukę? ..plażę. Dzieci bawią się na plaży. Ale ten obrazek jest bardzo politycznie niepoprawny, bo większość dzieci jest biała, widzę jednego Murzyna i jednego Latynosa (?)].

Mówca, którego wypowiedź została przytoczona w przykładzie 2., wydaje się bardziej świadom używanych form fonetycznych: pierwotnie zamienione dźwięki powodujące różnicę znaczenia (jak w Przykładzie 1.), zostały poprawione po pierwszym błędnym użyciu, co więcej, mówca próbuje używać form mowy szybszej (skrótowe *because*). Pojawia się tu jednak zupełnie inny problem: student używa słowa tak dalece naznaczonego negatywnie jako rasistowskie w języku angielskim, że jego użycie niesie ze sobą poważne konsekwencje na poziomie interpretacji wypowiedzi. Dla osoby znającej język polski oraz uwarunkowania kulturowe, użycie słowa *Negro* jako tłumaczenie polskiego *Murzyn* może nie być zaskakujące i zostanie zapewne zinterpretowane jako brak znajomości realiów świata anglojęzycznego oraz tendencji w języku polskim do re-interpretacji słowa 'Czarny'. W komunikacji międzynarodowej skutki takiego użycia tego słowa mogą być jednak bardzo negatywne i z pewnością niezgodne z zamierzeniem mówcy. Podobnie jak w przypadku poprzedniej próbki, stopień reakcji można byłoby z większą pewnością stwierdzić w wyniku badania reakcji rozmówców, zdecydowanie jednak w tym przypadku wyjaśnienie konsekwencji użycia słów pochodzących z bezpośredniego tłumaczenia, ale funkcjonujących inaczej społecznie, musi znaleźć się w centrum uwagi. Bez wątpienia uświadamianie różnic w zakresie kulturowym, a szczególnie uwrażliwianie na znaczenie i siłę słów o ładunku emocjonalnym należy uznać za priorytet w nauczaniu. Zanim jednak możliwe będzie wyodrębnienie słów czy wyrażeń szczególnie trudnych dla polskiego użytkownika języka angielskiego, konieczne jest zebranie danych językowych jak najbliższych naturalnej interakcji językowej.

Podsumowując powyższe przykłady z punktu widzenia zrozumiałości i interpretowalności, możemy stwierdzić, iż w Przykładzie 1. mówca ma problem ze sposobem wymówienia słowa *beach* – plaża, zamienia bowiem samogłoskę i w rezultacie wymawia inne słowo – efektem jest (graficzne) rozpoznanie słowa, ale brak jego zrozumienia. W Przykładzie 2. mówca ma problem na poziomie doboru słów w opisie osób znajdujących się na plaży: w jęz. angielskim użycie słowa *Murzyn* (*Latin*?) interpretowane jest jako rasistowskie; w tym przypadku rozpoznanie i zrozumienie prowadzi do interpretacji niezgodnej z intencją mówcy.

5. Wnioski – paradygmat deskryptywny w nauczaniu umiejętności mówienia/ wymowy w języku angielskim jako międzynarodowym

Powyższe rozważania wskazują na konieczność badań zmierzających do wyodrębnienia elementów językowych, które mają kluczowe znaczenie dla zrozumienia i interpretowalności wypowiedzi w języku angielskim, a stanowią problem dla pol-

skiego użytkownika tego języka, szczególnie w kontekście komunikacji międzynarodowej. Zasadne wydaje się zatem postulowanie przyjęcia następującego programu badawczego:

- Stworzenie korpusu językowego zawierającego wypowiedzi rodzimych mówców języka polskiego o różnym stopniu zawansowania językowego w celu monitorowania etapów rozwoju systemu dźwiękowego i dynamiki jego użycia.
- Włączenie kontekstów interakcyjnych, w których rozmówcą jest osoba nie znająca wymowy polskiej.
- Ustalenie priorytetów w nauczaniu wymowy/ języka mówionego poprzez analizę akustyczną i audytoryjną opartą na danych językowych.
- Badanie lingwistycznych korelatów rozpoznawalności i zrozumienia na poziomie słowa/ wypowiedzi.
- Włączenie 'interpretowalności' jako kryterium w nauczaniu i ocenianiu wymowy.

Wyzwanie, jakim jest skuteczne używanie języka angielskiego w międzynarodowej komunikacji, nierozdzielnie łączy się ze świadomością międzykulturową. Przykład ignorancji w użyciu języka (Przykład 2.) wyraźnie wskazuje, że interpretowalność poprzez kultury wymaga zwiększenia świadomości międzykulturowej w nauczaniu nie tylko językowym, ale i ogólnym.

BIBLIOGRAFIA

- DALTON C., SEIDLHOFER B. (1994), *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- DZIUBALSKA-KOLACZYK K., J. PRZEDLACKA (red.) (2005), *English pronunciation Models: A changing scene*. Bern: Peter Lang.
- GRALIŃSKA-BRAWATA A. (w druku), *Sociophonetic transfer in Polish learners of English: the case of nasals*.
- JANICKA K., M. KUL, J. WECKWERTH (2005), Polish students' attitudes to native English accents. (w:) K. Dziubalska-Kolaczyk, J. Przedlacka (red.), *English pronunciation Models: A changing scene*. Bern, 251-292.
- JENKINS J. (2000), *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
- JENKINS J. (2003), *World Englishes*. London: Routledge.
- KANG O., D. RUBIN, L. PICKERING (2010), Suprasegmental measures of accentedness judgments of language learner proficiency in oral exams, (w:) *The Modern Language Journal* 94: 4, 554-566.
- KENWORTHY J. (1987), *Teaching English Pronunciation*. London: Longman.
- NOWACKA M. (2008), *Phonetic Attainment in Polish University and College Students*. Unpublished PhD Dissertation UMC-S Lublin.
- MERCER S. (2010), *The beliefs of two expert EFL learners*, (w:) *Language Learning Journal* 39: 1, 57-74.
- PORZUCZEK A. (2010), *The effect of IP constituent position and foot complexity on timing*, (w:) *Research in Language* 8, 149-162.
- ROJCZYK A. (2008), *Perception of English and Polish Obstruents*. Katowice.
- SEIDLHOFER B. (2005), *Language variation and change: The case of ELF*, (w:) K. Dziubalska-Kolaczyk, J. Przedlacka (red.), *English pronunciation Models: A changing scene*. Bern, 59-76.

- SOBKOWIAK W. (2005), *Why not LFC?*, (w:) K. Dziubalska-Kolaczyk, J. Przedlacka (red.), English pronunciation Models: A changing scene. Bern, 131-150.
- SZPYRA-KOZŁOWSLA J. (2005), *Lingua Franca Core, Phonetic Universals and the Polish Context*, (w:) K. Dziubalska-Kolaczyk, J. Przedlacka (red.), English pronunciation Models: A changing scene. Bern, 151-176.
- SZPYRA-KOZŁOWSLA J., S. STASIAK (2010), *From focus on sounds to focus on words in English pronunciation instruction*, (w:) Research in Language 8, 163-174.
- SZPYRA-KOZŁOWSKA J., W. GONET, R. ŚWIĘCIŃSKI (2010), *Clashes with ashes -The acquisition of vowel reduction by Polish students of English*, (w:) E. Waniek-Klimczak (red.), Issues in Accents of English 2. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- WANIEK-KLIMCZAK E. (2005), *Temporal Parameters in Second Language Speech*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- WANIEK-KLIMCZAK, E., K. KLIMCZAK (2005), *Target in speech development: learners' views*, (w:) K. Dziubalska-Kolaczyk, J. Przedlacka (red.), English pronunciation Models: A changing scene. Bern, 229-250.
- WELLS, J.C. (2005), *Goals in teaching English pronunciation*, (w:) K. Dziubalska-Kolaczyk, J. Przedlacka (red.), English pronunciation Models: A changing scene. Bern, 101-110.

Research Paradigms in Teaching Pronunciation and Speaking for International Communication

Research in teaching pronunciation and speaking skills in non-native languages tends to follow either strictly model-based 'prescriptive' paradigm or a combination of descriptive with normative, based on a clearly specified point of reference as the target. While these approaches may bring valuable insights into the study of second and/or foreign language speech, the use of a language for international communication presents new challenges. With a rapid increase in the number of speakers of English who use the language as 'lingua franca' there is a need to revise the paradigm, creating research programs that will be able to answer specific questions concerning priorities in teaching effective communication in English. On the basis of examples from Polish students of English, potential problems in the area of pronunciation and vocabulary are discussed. The paper concludes by suggesting a research program aiming at establishing priorities in teaching English for international communication to Polish learners.

Halina WIDŁA

Uniwersytet Śląski

Skuteczność nauczania drugiego języka obcego – próba zastosowania wyników badań w praktyce

1. Podstawy teoretyczne

Z badań nad akwizycją języka wynika, że dzieci przygotowane są do przyswajania języka naturalnego co najmniej na kilka różnych sposobów związanych z podstawowymi procesami postrzegania, z zasadami wchodzenia w społeczną interakcję, z procesami symbolizacji i przetwarzania artykulacyjno-słuchowego. Nie oznacza to jednak, jak dowodzi M. Tomasello (2003: 144-212), że od początku dysponują pełnią dorosłych struktur syntaktycznych – z ich złożonością i abstrakcyjnością. Należy założyć, że kiedy taki stan zostanie osiągnięty, nie pozostanie on bez wpływu na nauczanie kolejnych języków. Z badań nad interferencją językową wynika z kolei, że choć teoretycznie w wielu przypadkach należałoby się spodziewać popełnienia przez uczniów błędów będących skutkiem interferencji, zjawiska takie nie zachodzą. Okazuje się, że to bardzo zindywidualizowany proces. Bardzo trudno jest przewidzieć wystąpienie błędów w ilości statystycznie istotnej (por. np. F. Debyser 1970). Te stwierdzenia inspirują do zadania kolejnych pytań badawczych na temat natury przyswajania lub nauczania kolejnych języków obcych.

W literaturze przedmiotu pojawiają się rozmaite hipotezy na temat przyczyn interferencji językowych u osób poznających drugi język obcy po ojczystym. W przeprowadzonych badaniach, w oparciu o obserwacje, wymienione kryteria oraz dane pozyskane od nauczycieli i uczniów, uwzględniono następujące cztery scenariusze:

1. język ojczysty jest „uprzywilejowanym” źródłem transferu do języka trzeciego;
2. „uprzywilejowanym” źródłem transferu do języka trzeciego jest pierwszy język obcy, jako ten, którego największe do trzeciego podobieństwo uczący się podświadomie zakłada;
3. uczący się języka trzeciego wybierają w konkretnej sytuacji porównania systemów, język pierwszy (ojczysty) lub drugi (pierwszy obcy), w zależności od tego, który ich zdaniem w danym kontekście skuteczniej pomoże przyswoić nowy materiał językowy;
4. czy można przewidzieć, w którym momencie należy spodziewać się błędów interferencyjnych, co pozwoli opracować skuteczną metodę ich zapobiegania.

Badania pilotażowe, które zawierają m.in. dane na temat zmian proporcji popełnianych błędów gramatycznych i leksykalnych w szeroko pojętym sensie tych słów, przeprowadzone zostały po 100 godzinach i po 200 godzinach regularnego uczenia francuskiego osób, które wcześniej osiągnęły średni poziom znajomości języka angielskiego. Zhomogenizowano plany i programy nauczania, ujednociono metody i techniki oraz częstotliwość zajęć. Uczniów poddano jednakowej ilości sprawdzianów. Zastosowano tę samą skalę i rodzaj ewaluacji. Wyniki pokazały, że:

- Po pierwszych 100 godzinach nauki uczniowie mają najwięcej problemów z przyswojeniem nowego słownictwa.
- „Falszywi przyjaciele”, ale nie tylko, powodują, że liczba błędów leksykalnych przewyższa liczbę błędów gramatycznych.
- Struktury, które początkowo poznają uczniowie, są jeszcze zbyt proste, by zjawisko interferencji w znaczący sposób się ujawniło.
- Na kolejnym etapie proporcje ulegają zmianie. Kłopoty ze słownictwem mijają a pojawia się coraz więcej błędów gramatycznych.
- Wszystko wskazuje na to, że ta tendencja będzie się umacniać aż do momentu dobrego opanowania struktur gramatycznych. Zwłaszcza, gdy drugi i trzeci język pochodzą z tej samej rodziny.
- Zaskakuje duża liczba błędów będących skutkiem interferencji wewnątrzjęzykowej: analogii, hiperpoprawności. Świadczyć to może o zbyt małej ilości poznanych struktur lub słownictwa, co w naturalny sposób sprzyja pochopnym uogólnieniom. Potwierdzają tę hipotezę liczne braki odpowiedzi: część uczniów nie odpowiada, gdy nie ma pewności, część wykazuje się tu sporą kreatywnością.

Wyniki tych badań skłoniły autorkę do przeprowadzenia badań zasadniczych. Materiał badawczy pozyskano z prac uczniów śląskich liceów i studentów I roku specjalności: język francuski z językiem angielskim Akademii Pedagogicznej w Krakowie oraz Uniwersytetu Śląskiego. Probandów wyselekcjonowano na podstawie ich życiorysu językowego – na wzór językowego portfolio (ESOKJ) dostarczonego przez nauczycieli. Zasadnicze badania przeprowadzono w latach 2004–2007. Ważnym kryterium był poziom znajomości języka angielskiego B1/B2 oraz A1 języka francuskiego (EOSKJ). Istotny był również wiek rozpoczęcia nauki języków, gdyż uczący się z włączeniem myślenia abstrakcyjnego, przywykli do refleksji nad systemem językowym, reaguje inaczej niż osoba, która przyswoiła język bez znajomości funkcjonowania jego systemu (J. Piaget 1954: 51-54).

Na korpus uczniowski (por. S. Hunston, 2002) złożyły się w sumie 1003 prace pozyskane od 438 osób. Dane uzupełniono wnioskami z arkuszy obserwacyjnych, ankiet i kwestionariuszy wypełnionych przez uczniów, studentów i prowadzących zajęcia. Z obserwacji wynika bowiem, iż sytuacja ewoluuje wraz z poziomem zdobywanych kompetencji. Taka hipoteza, w świetle danych pozyskanych z literatury przedmiotu, zwłaszcza najnowszych badań neurolingwistycznych i kognitywistycznych, (por. S.H. Schumann 1999, D. Gabryś-Barker 2005) wydaje się wielce prawdopodobna.

Transfer pozytywny, czyli produkcja poprawnych form w L2, gdzie *poprawność* oznacza zbieżność z użyciem, występuje częściej nieświadomie, na zasadzie prostej kalki językowej.

Świadomy transfer występuje, kiedy uczący się zgadują przy produkcji tekstu lub mowy w L2, ponieważ nie opanowali lub zapomnieli użycia danego elementu w L2. Tacy użytkownicy języka mogą być świadomi różnic, ale brakuje im umiejętności w L2 i w konsekwencji podpierają się swoim językiem ojczystym. W przypadku osób posługujących się kilkoma językami obcymi, transfer czasami zachodzi między L2 i L3, a czasami między L1 i L3. Na przykład, Polak mówiący po angielsku i niemiecku może założyć, że reguły języka angielskiego odnoszą się również do niemieckiego.

Warto przytoczyć kilka przykładów, dostarczonych przez nauczycieli w wyniku obserwacji najczęstszych sytuacji. Wynika z nich, że:

– W wypadku transferu pozytywnego z L1 a negatywnego z L2 rezultaty nauczania są pozytywne, mimo hamującej roli L2. Problem staje się łatwiejszy do wytłumaczenia, kiedy porównujemy go z sytuacją w L1, np. :

Siatkówka mi nie przeszkadza.

I don't mind volleyball.

Le volley ne me dérange pas.

Co nowego?

What's up?

Quoi de neuf?

– Podobnie, w przypadku pozytywnego transferu z L2 a negatywnego z L1, rezultaty są pozytywne mimo hamującej roli L1. Problem staje się łatwiejszy do wytłumaczenia, kiedy porównujemy go z sytuacją w L2, np.:

Przyjechał na weekend jedynie w szortach i koszulce, co było głupotą.

He came for the weekend wearing only some shorts and a t-shirt, which was a stupid thing to do.

Il est arrivé pour le weekend en portant seulement un short et un T-shirt, ce qui était une chose stupide à faire.

A oto jeden z licznych przykładów zakotwiczenia informacji w trójjęzycznej grupie uczniów:

Nauczyciel tłumaczy prostą strukturę: *il y a* (znajduje się, jest) przyzwyczajony, że w dwujęzycznej grupie wystarczy uczulić na miejsce tej struktury w zdaniu (zawsze na początku): *Il y a une pomme dans un panier.* (w koszyku znajduje się 5 jabłek). Uczeń trójjęzyczny kojarzy strukturę z angielskim *There is* i zapytany o to nauczyciel potwierdza podobieństwo. Uczeń pisze konsekwentnie: **Il y ont des pommes dans un panier* (stosując błędną analogię do angielskiego *There are* dla liczby mnogiej, nauczyciel interweniuje, przypominając, że w polskim też przecież mamy: *Jest pięć jabłek*, a nie **są pięć jabłek*. Dopiero tak przetrawiona informacja prowadzi do właściwego przyswojenia zwrotu *Il y a*. (H. Widła 2008: 154-155)

Gdy na skutek transferu negatywnego z obu języków żadne porównanie nie ułatwia rozwiązania, rezultaty są albo bardzo dobre albo bardzo złe, np.:

Czy dobrze to pamiętasz?

How well can you remember?

T'en souviens-tu bien?

Rzadko mamy do czynienia z sytuacją, gdy struktura jest porównywalna z użyciami zarówno w L1, jak i L2, a rezultaty porównania są w konsekwencji bardzo dobre, np.:

Potem wyczyścisz zęby, kupiłam twoją ulubioną pastę do zębów.

Then you'll brush your teeth, I bought your favorite toothpaste.

Puis tu te brosseras les dents, j'ai acheté ton dentifrice préféré.

Według pierwotnej postaci teorii analizy kontrastywnej (w ramach której prowadzono systematyczne badania pary języków w celu wykazania ich różnic i podobieństw strukturalnych), im większe różnice między dwoma językami, tym silniejszy wystąpi transfer negatywny. Obecnie uważa się, że większe różnice między językami nie wywołują transferu, a skłaniają uczących się do unikania w L2 struktur, które nie występują bądź są różne od ich odpowiedników w L1.

Pojawienie się licznych błędów może wynikać ze specyficznej kreatywności trójjęzycznego ucznia. Takie zjawisko staje się zauważalne po około 300 godzinach nauki, kiedy uczeń dysponuje wystarczającym zasobem struktur i słownictwa. Przykładowo, w poniższym fragmencie przytoczone są odpowiedzi na pytanie, udzielone po dwukrotnym wysłuchaniu dwuminutowego nagrania, składającego się ze znanych słów i zwrotów: *Pourquoi certaines tortues sont-elles arrivées aux Canaries ? (Dlaczego żółwie przybyły na Wyspy Kanaryjskie?)* zamiast spodziewanej odpowiedzi: *Pour déposer leurs œufs sur les plages propres. (Aby złożyć jaja na czystych plażach)* otrzymano zdania, które, poza błędami, charakteryzuje pomysłowość uczniów. Większość odpowiadających nie pozostawiła luki nawet tam, gdzie nie potrafiła prawidłowo zareagować – po prostu, korzystając z większego zasobu wiedzy w trzech językach uczniowie wymyślali możliwie logiczne wytłumaczenia tego faktu, zakładając, że może o to chodzi, np.:

Elles sont arrivées aux Canaries parce que dans ce pays il y a beaucoup de forêts, des lieux où ces animaux aiment habiter.

Elles sont arrivées aux Canaries pour chercher la nourriture.

Pendant leur voyage ils ont trouvé les Canaries.

Nie odpowiedziały tylko 2 z 31 osób. Tylko 7 osób na 31 udzieliło pełnej, choć często gramatycznie błędnej (wytłuszczonej) odpowiedzi, np.:

**Elle sont arrivée pour reposer sur les plages propre, pour trouver l'environnement propre et tres bon condition pour raser sa reproduction.*

**Elles veulent trouver la plage propre pour leurs œufs.*

**Parce que elles veulent rester là-bas ses œufs.*

**C'est la propre plage dans ce qu'il y a beaucoup d'archeologiques et beaucoup scientifique.*

**Ils sont malade.*

**Il y a de bonnes conditions pour elles.*

* *C'est un bon parti du monde pour ils, propre l'espace bon parti de l'Atlantique, chaud.*

W toku szczegółowych badań probantów poddano wielu testom kompetencji językowej w zakresie produkcji i recepcji tekstu mówionego i pisanego, a wyniki poddano obróbce statystycznej (H. Widła 2007: 82-122). Wyniki tych wieloletnich analiz potwierdziły tylko trzecią hipotezę. W odniesieniu do pierwszej i drugiej potwierdzenie znalazły jedynie pojedyncze sytuacje, co pozwoliło umocnić się w przekonaniu co do zasadności tez zawartych w hipotezie trzeciej. Czwarta, tak z pozoru logiczna i lansowana przez językoznawców teoria, nie znalazła potwierdzenia w faktach.

Proces przyswajania języka okazał się w pewnym momencie zależny od sieci nieprzewidywalnych skojarzeń, a najnowsze badania nad sieciami neuronowymi (R. Tadeusiewicz et al. 2007) dostarczają kolejnych dowodów na tę przypadkowość. Probant aspirujący do trójjęzyczności okazał się bardzo charakterystyczny i różniący się mocno od dwujęzycznego. Najciekawsze różnice ukazują się w momencie pewnej stabilizacji, po około 300 godzinach przyswajania materiału. Tak szybkie postępy możliwe są oczywiście dzięki znajomości drugiego języka – przez pewną bliskość zwłaszcza słownictwa, bo wszelkie luki wiedzy rekompensowane są w o wiele większym stopniu kreatywnością uczniów.

Z kolei metoda komunikacyjna od lat dominująca w dydaktyce języków obcych osłabiła jakiegokolwiek kompleksy użytkowników języka. W efekcie mamy do czynienia ze swoistymi hybrydami językowymi, bez trudu dającymi się jednak prawidłowo odkodować. Niewątpliwie osiągnięcie celu komunikacyjnego jest najważniejszym sukcesem, trudno jednak, by satysfakcjonowało ono nauczycieli w sytuacji „zalewu” błędnymi strukturami i to na wszystkich możliwych poziomach.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że najlepsze efekty w samokształceniu dają fonetyczne i słownikowe ćwiczenia na pierwszym wyróżnionym etapie. Na etapie drugim ćwiczenia przedstawiające gramatyczne struktury w różnych kontekstach, ze zwróceniem uwagi na bliższe podobieństwo z L1 lub L2 lub jaskrawe przeciwieństwo do L2 lub L1. Na trzecim etapie najlepsze efekty dają tłumaczenia z indywidualną korektą każdego elementu, tak dobrane, by wymuszały po kolei dojście szybką ścieżką do rozwiązania, ale by dawały też możliwość dłuższej i dogłębnej, osadzonej w teorii, pracy indywidualnej.

Pojawia się problem korekty, bardzo zindywidualizowanej. O ile w wypadku dwujęzycznych można było chociaż bardzo ogólnie mówić o pewnych prawidłowościach, o tyle w wypadku badanej grupy ilość możliwych zmiennych praktycznie wykluczyła uchwycenie podstawowych trendów i znacznie utrudniła terapię błędu. Istotne znaczenie miało porównanie efektów pogłębiania niektórych sprawności językowych z rezultatami osób uczących się języka drugiego po ojczystym. Było to możliwe dzięki obserwacjom doświadczonych nauczycieli, a także materiałom zgromadzonym przez autorkę w poprzednich latach.

Probant „trójjęzyczny” lepiej zdaje bieżące testy, jest zdecydowanie bardziej elokwentny, a przede wszystkim kreatywniejszy, co widać zwłaszcza przy tłuma-

zeniach. Choć popełnia statystycznie więcej błędów, zawsze osiąga cel komunikacyjny, przypominając pod tym względem niewykształconego dwujęzycznego emigranta, który natychmiast zapełnia lukę innym znanym leksemem lub strukturą, często modyfikując je zgodnie z regułami języka i tworząc swoisty neologizm (H. Widła 1999: 50).

2. Zastosowanie w praktyce

Opracowanie ćwiczeń wymaga nie tylko umiejętności technicznej, ale także zaangażowania specjalisty filologa o kompetencjach pozwalających dostarczyć właściwego materiału do przyswojenia oraz dokonać umiejętnego zaprogramowania na jego podstawie pytań, przy uwzględnieniu takich parametrów, jak: (i) stopniowalność trudności, (ii) możliwość uzyskania dodatkowych informacji w wypadku słabych wyników, (iii) ograniczenie przypadkowości udzielanej odpowiedzi, (iv) opracowanie systemu ewaluacji, (v) dostosowanie poziomu i wielu innych cennych danych.

Ważnym elementem konstruowania pomocy dydaktycznych jest wykorzystanie wiedzy psychologicznej z zakresu teorii ludzkich zachowań. Teoria decyzji Daniela Kahnemana i Amosa Tversky'ego, zwana też teorią perspektywy, dotyczy wyboru w warunkach szeroko pojętego ryzyka. Autorzy zanalizowali sposoby podejmowania decyzji pod kątem metod dokonywania wyboru optymalnego działania. Metody te zależą od warunków, w jakich dokonuje się wyboru (pewności, ryzyka, niepewności), a także od posiadanych informacji. Przyjęli przy tym ważne "psychologiczne" założenia – zarówno co do użyteczności, jak i co do prawdopodobieństw. Prekursorem teorii był Leonard Jimmie Savage, który wprowadził pojęcie prawdopodobieństwa osobistego wyrażającego stopień przekonania osoby o możliwości zaistnienia danego zdarzenia. Wiele danych empirycznych potwierdziło teorię Daniela Kahnemana i Amosa Tversky'go (por. D. Kahnemann, A. Tversky 1979), a pojęcie użyteczności doświadczanej wyjaśnia wiele pozornie paradoksalnych zachowań ludzkich. Uczący się podlega takim samym prawom dokonywania wyboru, jakie obowiązują w innych życiowych sytuacjach. Pozornie zna warunki i sposoby dojścia do założonego długofalowego celu. W praktyce jednak kieruje się regułą szybkiego pewnego zysku (krótkotrwałej skuteczności) który przedkłada nad niepewny dalszy cel (por. E. Raufaste, D. J. Hilton 1999). Tak zachowuje się 86% osób. Zrozumieli to ekonomiści, a odpowiednio skorygowana strategia działania wobec klientów przyniosła bankom krociowe zyski, zaś Kahneman w 2002 roku otrzymał, już po śmierci Tversky'ego, nagrodę Nobla. Trzeba więc tak sterować motywacją i drobnymi codziennymi zadaniami w nauce, by – w odczuciu ucznia – wynik podjętej decyzji odbierany był jako natychmiastowy i konkretny zysk.

W programowaniu zadań niezmiernie ciekawą wydaje się próba wykorzystania metody wnioskowania na podstawie przypadków (CBR, *case-based reasoning*). Polega ona na wykorzystaniu rozwiązania problemu, który już kiedyś w podobnych

okolicznościach wystąpił, do rozstrzygnięcia nowej kwestii. Z punktu widzenia informatycznego, technika rozwiązywania problemów – w przeciwieństwie do innych metod – nie opiera się wyłącznie na ogólnej wiedzy z danej dziedziny, ale wykorzystuje bardzo specyficzną wiedzę z wcześniejszych doświadczeń, rozwiązań konkretnych problemów zachowanych w postaci przypadków, w tak zwanej bazie przypadków (A. Aamodt, E. Plaza; 1994: 39-59). Przy takiej reprezentacji można określać odległości między przypadkami i na ich podstawie wyznaczać przypadki podobne do nowego przypadku, kierując się zasadą, że im mniejsza odległość między przypadkami, tym bardziej są one do siebie podobne. Problem podjęcia decyzji w nieznannej sytuacji skłania do zastanowienia, które rozwiązanie będzie najlepsze. Poznając skutki decyzji, można dokonać oceny i zapamiętania rozwiązania problemu. Podobny problem oznacza przypomnienie rozwiązania i jego wykorzystanie. Z wnioskowaniem na podstawie przypadków związany jest cykl składający się z czterech etapów rozwiązania problemu (ang. RETRIEVE-REUSE-REVISE-RETAIN):

- wyszukiwania w zbiorze przypadków problemu najbardziej podobnego (lub problemów najbardziej podobnych) do nowego zagadnienia,
- próby przeniesienia rozwiązania najbardziej podobnego problemu (lub rozwiązań problemów najbardziej podobnych) na nowy problem,
- oceny przeniesionego rozwiązania i poprawienie go w razie konieczności,
- zapamiętania nowego problemu wraz z rozwiązaniem i oceną tego rozwiązania jako kolejnego przypadku w bazie.

Zgodnie z metodologią CBR, treść przypadku winna zawierać informacje, jak cel osiągnąć. Sformułowane winny być też warunki stworzenia algorytmu dla zrealizowania tego celu oraz warunki, w jakich celu nie da się osiągnąć. Konsekwentnie treść przypadku powinna zawierać dwie listy problemów: tych, które należy rozwiązać, by osiągnąć zamierzony cel, i tych, których rozwiązanie prowadzi do błędu (nie prowadzi do celu). Poza treścią przypadku w pamięci komputera rejestrowany jest jeszcze indeks, który umożliwia szybkie dotarcie do konkretnego przypadku w bazie. Cykl CBR zaczyna się od wyszukania przypadków najbardziej podobnych do danego przypadku. (Nasuwa się pytanie: jak mierzyć podobieństwo dwóch przypadków? Z kolei, aby móc mierzyć podobieństwo, trzeba je określić, czyli przyjąć model podobieństwa odpowiedni dla danej sytuacji. Czym naprawdę jest podobieństwo w wypadku ćwiczeń językowych, na które ma reagować maszyna? Czym innym jest reakcja człowieka, który doskonale sobie radzi z diagnozą sytuacji w nauczaniu: błyskawicznie wychwytuje błąd, diagnozuje problem i podejmuje próbę zapobieżenia kłopotom w przyszłości. Przełożenie poszczególnych etapów na język maszyny uzmysławia, jak skomplikowaną strukturą jest nasze rozumowanie, a wykorzystanie teorii sieci neuronowych na obecnym etapie wiedzy okazuje się niezwykle trudne w wypadku struktur języka naturalnego. Nawet gdyby te trudności zdołano pokonać, w wypadku nauczania języków obcych w grę wchodziłyby tylko elementy dostępne w obrębie języka kontrolowanego (B.K. Bogacki 2009: 32), co ograniczyłoby ofertę ćwiczeń do bardzo podstawowych możliwości. Dlatego aktualna oferta pomocy w sieci nie różni się zbyt od wersji papierowej, a jedyną nowością jest procentowe wyliczanie błędów i od-

syłanie do materiałów teoretycznych lub podobnych ćwiczeń w sieci (tzw. linki). Ćwiczenia takie, zwane przez autorów interaktywnymi, ograniczają się do bardzo powierzchownej interakcji. Ich zawartość oparta jest ponadto na tradycyjnej opisowej metodzie kolejnych problemów i przykładowym ćwiczeniu zamkniętym służącym utrwaleniu nowej wiedzy. To z kolei minimalistyczne podejście, zważywszy na rozmaite możliwości, które, mimo wszelkich wspomnianych ograniczeń, daje nauczycielowi Internet.

3. Przykład ćwiczeń na platformie kształcenia na odległość Moodle

Jak wspomniano, w warunkach szkolnych nie da się przewidzieć charakteru i ilości błędów popełnianych przez większość trójjęzycznych uczniów. Na przeszkodzie stoją czynniki wynikające z odrębnych biografii językowych uczących się języków obcych. Dlatego każde zdanie umieszczone na platformie zawiera kilka elementów, na które, zgodnie z zawartością korpusu uczniowskiego, należy zwrócić szczególną uwagę. Skumulowanie kilku problemów w jednym zdaniu możliwe jest np. w tłumaczeniach.

W tworzeniu tego typu prostych ćwiczeń tłumaczeniowych, np:

Przetłumacz zdanie: *Czekam na rodziców mojej przyjaciółki przed wejściem na dworzec*, którego prawidłowe tłumaczenie brzmi: *J'attends les parents de mon amie devant l'entrée (à) de la gare*; we wszystkich przypadkach wykorzystano zdania pozyskane od uczniów w toku badań:

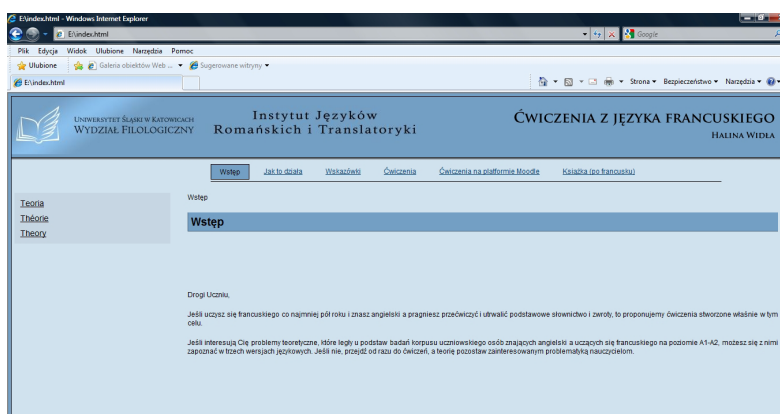
- * *J'attends **aux** parents de mon amie devant l'entrée de la gare.* (pl)
- * *J'attends les parents de mon amie devant l'entrée **du** gare.* (pl)
- * *J'attends les parents de mon amie devant **l'entré** de la gare.*
- * *J'attends **des** parents de mon amie devant l'entrée de la gare.*
- * *J'attends des parents mon amie devant **l'entrée** de la gare.*
- * *J'attends **en** parents de mon amie devant l'entrée à la gare.* (pl)
- * *J'**attaindre** à parents de **la** mon amie devant **entrance** à la gare.* (en)
- * *J'attends **aux** parents de mon amie devant **l'entrée sur la gare.*** (pl)
- * *J'attends **sur des** parents mon amie devant la entre **sur la gare.*** (pl)
- * *J'attends **pour des** parents mon amie devant **une entrance du gare.*** (en)
- * *J'attends **pour** parents mon amie devant l'entrée à la gare.* (pl)
- * *Je attends **mes** amie de parents devant de entre **une** gare.*
- * *J'attends à les **parents de ma** amie devant **un** gare.* (pl)
- * ***J'attend** les parents de ma copine devant l'entrée de la gare.* (en)
- * *J'attends **aux** parents de mon amie devant l'entrée de la **gâre.***

Uczeń rozwiązując zadanie tłumaczeniowe w sieci i widząc popełniony błąd, powinien kliknąć we właściwe miejsce, prowadzące do prawidłowego przetłumaczenia i opanowania prawidłowego słowa lub zwrotu (H. Widła 2007: 123-152). Najczęściej jego wybór nie pokrywa się z potrzebami kolegów. Takie podejście

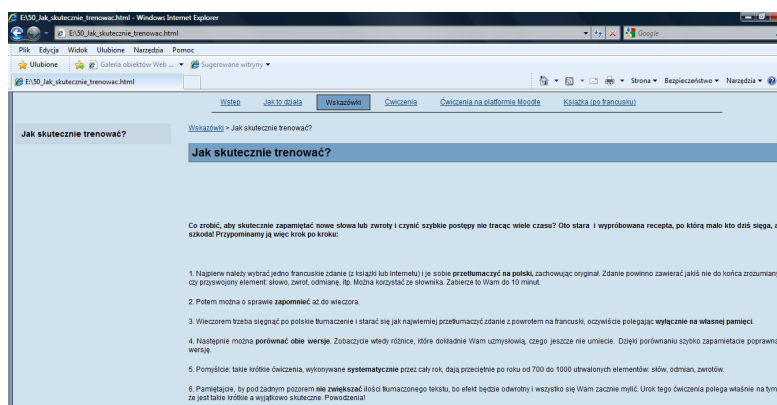
zgodne jest z opinią prowadzących zajęcia, iż, o ile w klasach dwujęzycznych można było o wiele częściej udzielać odpowiedzi na pytania, czy wątpliwości większości uczniów, prowadzenie zajęć w klasie trójjęzycznej wymaga o wiele bardziej zindywidualizowanego podejścia. W efekcie, zdaniem praktyków, zarządzanie czasem lekcji staje się bardzo trudne i mało efektywne.

W czasie konstruowania ćwiczeń na platformie oparto się na wynikach testów i dobrano ćwiczenia tłumaczeniowe tak, by obejmowały wszystkie możliwe często powtarzane błędy. Każdy uczeń klika na inne błędy w danym zdaniu i w rekordowym czasie dochodzi do rozwiązania, nie tracąc energii na demotywuujące przeglądanie znanych informacji.

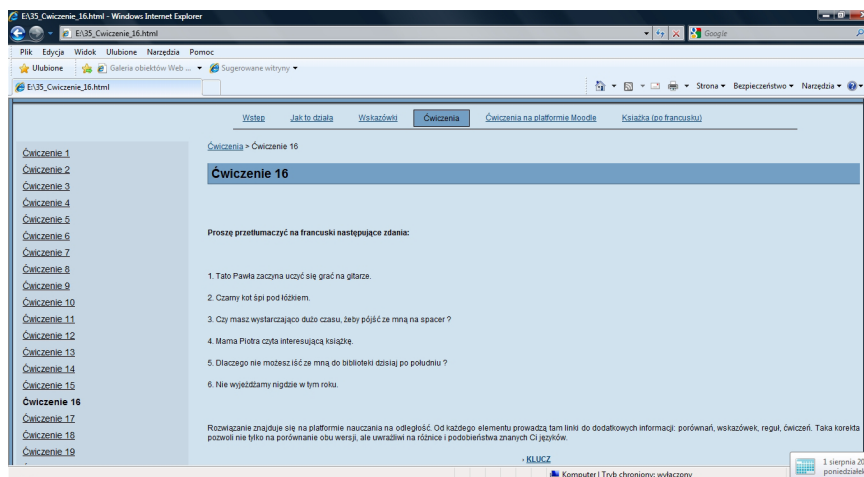
Poniższe przykłady pokazują kilka typowych rozwiązań, uznanych przez uczniów za skuteczne. CD-ROM (H. Widła, 2009) zawiera 180 zdań do przetłumaczenia na francuski. Linki ze strony głównej prowadzą z jednej strony do wiadomości teoretycznych i wyników badań w języku francuskim, przeznaczonych dla specjalistów, z drugiej strony pozwalają na wejście do strefy ćwiczeń i praktycznych wskazówek dla trójjęzycznych debiutantów.



Schemat 1. Wstęp do ćwiczeń.

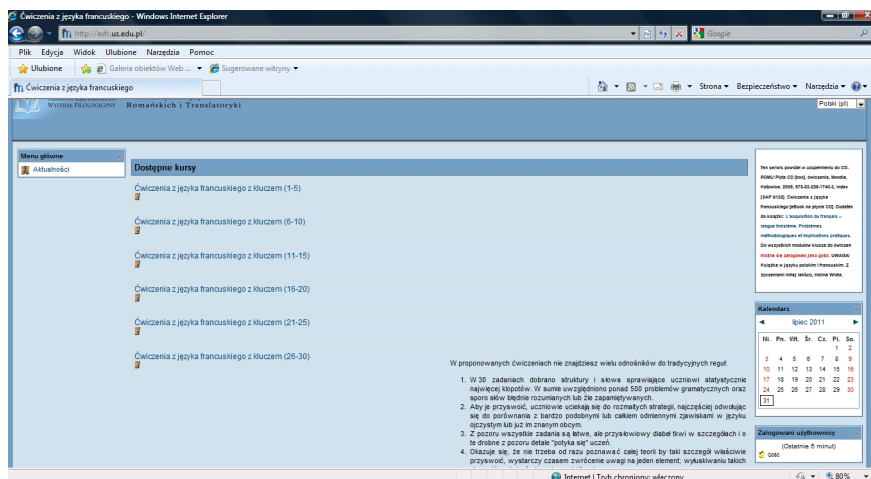


Schemat 2. Praktyczne rady dla uczących się nowych słów i zwrotów.

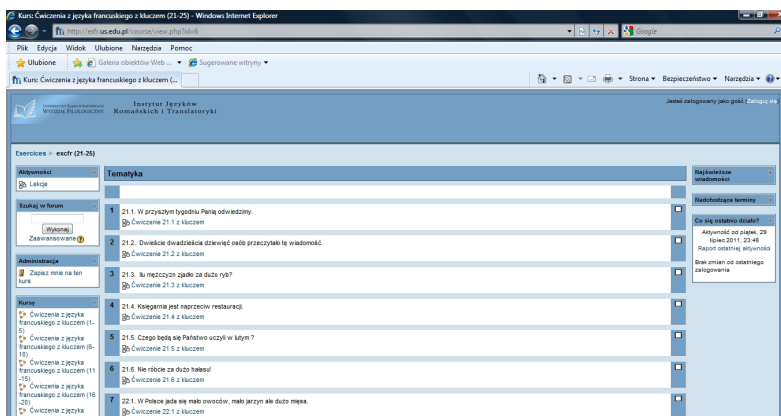


Schemat 3. Fragment Menu zawierającego listę 30 ćwiczeń.

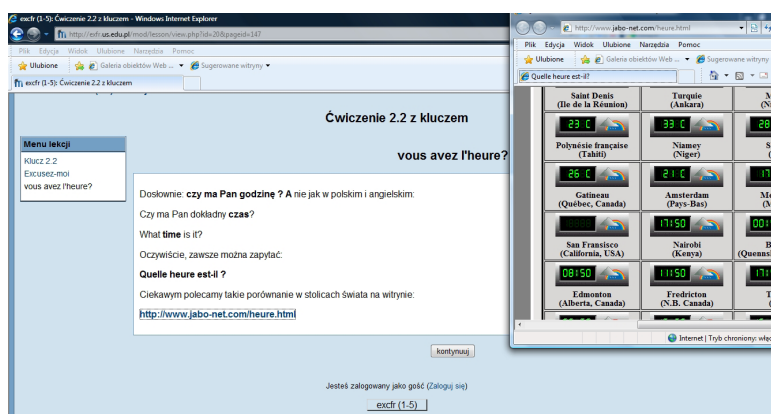
Kolejne linki umożliwiają przejście do sieci – na popularną platformę kształcenia na odległość Moodle (<http://exfr.us.edu.pl/>), której liczne funkcjonalności umożliwiają rozmaite typy rozwiązań i interakcji: od prostych stron w formacie *.html po tzw. lekcje (np. webquestsy), ilustracje, linki, wszelkiego typu pytania otwarte i zamknięte. Platforma daje też możliwości odsłuchu i nagrania, jak również komunikacji pisemnej i ustnej w parach i grupach. System można zaprogramować w sposób wymuszający kolejność, czas niektórych działań i ilość podejść do zadań lub w sposób pozwalający na dowolne wybory. Takie rozwiązanie umożliwia ciągłą aktualizację i rozbudowę pomocy dydaktycznych (<http://moodle.org/>).



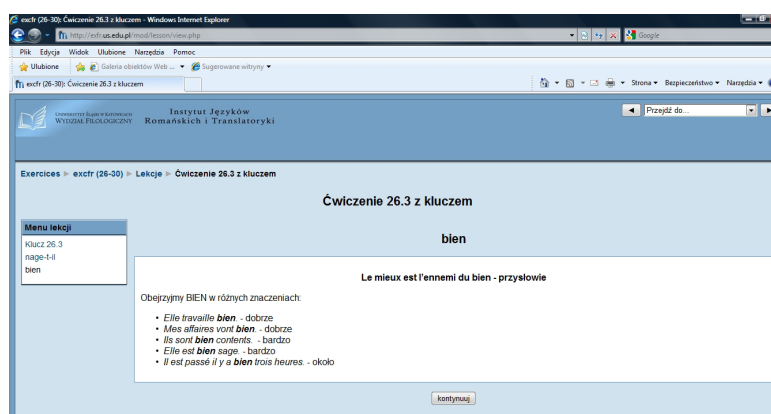
Schemat 4. Przejście na platformę MOODLE.



Schemat 5. Strona kursu na platformie z fragmentem modułu składającego się z 5 jednostek złożonych z opcjonalnych lekcji.



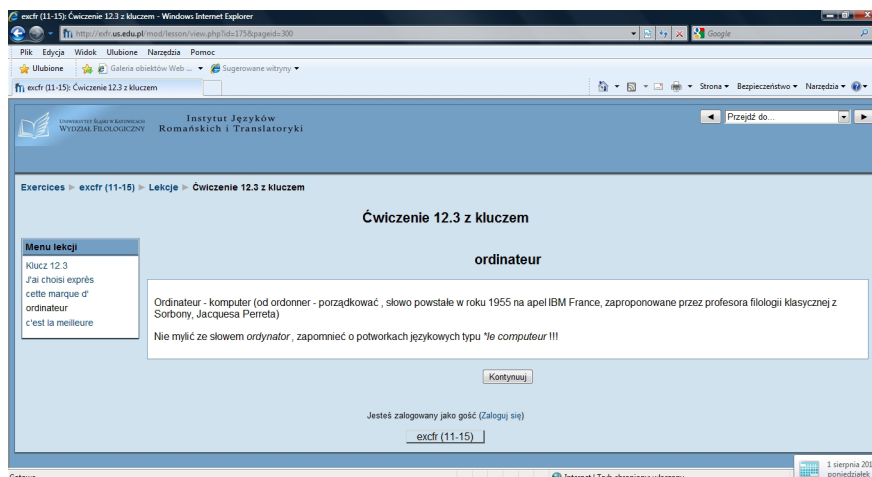
Schemat 6. Fragment objaśniający trudności oraz link do strony WWW.



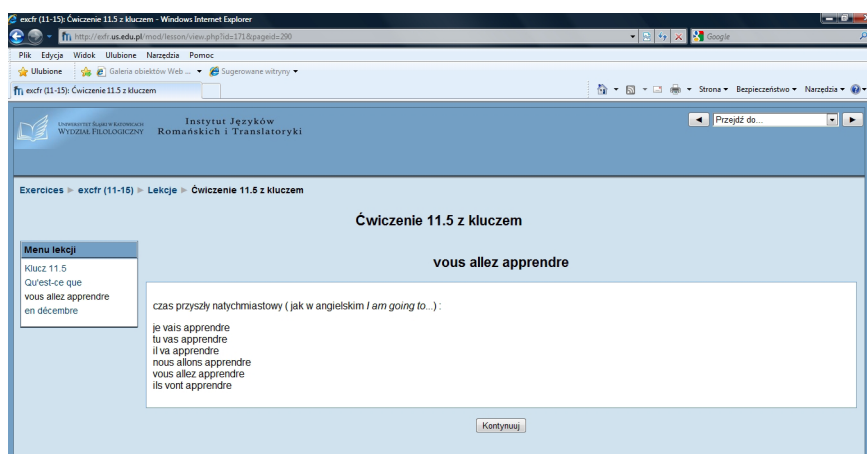
Schemat 7A. Fragmenty wyjaśnienia poszerzonego o dodatkowe przykłady.

Schemat 7B. Fragmenty wyjaśnienia poszerzonego o dodatkowe przykłady.

Schemat 8 A, B. Przykłady «klasycznego» sposobu wyjaśnienia problemu.



Schemat 9A. Przykłady wyjaśnienia uwrażliwiającego na interferencję.



Schemat 9B. Przykłady wyjaśnienia uwrażliwiającego na interferencję.

4. Wnioski

Każda forma umożliwiająca pracę w półautonomii wydaje się dobrym rozwiązaniem w tak skomplikowanej dydaktycznej sytuacji. Należy jednak dodatkowo uwrażliwić prowadzących zajęcia na problem, że warunkiem dostrzeżenia i prawidłowej interpretacji źródła błędu jest poznanie choć w podstawowym zakresie języków opanowanych przez swoich uczniów. Byłoby więc dobrze, gdyby osoby przydzielające zajęcia z języków obcych uwzględniły biografie językowe zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Dodatkową korzyścią, wynikającą z tworzenia tego typu

pomocy dydaktycznych, jest zmuszenie nauczyciela do pogłębionej refleksji nad każdym, nawet pozornie prostym i oczywistym elementem zadania. Często dopiero w trakcie konieczności zaplanowania krok po kroku wszystkich czynności, które uczeń musi wykonać, prowadzący uświadamia sobie złożoność zagadnienia. Dobrą wskazówką jest też informacja zwrotna, jaką pozyskuje się od ćwiczących – system rejestruje ilość prób i powtórek przed opanowaniem rozwiązania, podczas gdy wersja papierowa nie daje takiej możliwości.

Jestem przekonana, że indywidualizowane ćwiczenia interaktywne doskonalące umiejętności językowe w zakresie poszczególnych kompetencji, to jest recepcji i produkcji zarówno języka mówionego, jak i pisanego, mogą dobrze i skutecznie uzupełniać ofertę dydaktyczną w szkołach i na pierwszych latach studiów.

BIBLIOGRAFIA

- AAMODT A., E. PLAZA (1994), *Case-based reasoning, Foundational issues, methodological variations and system approaches*, (w:) AI Communications, 7/1, 39-59.
- BOGACKI B.K (2009), *Vers une version contrôlée du polonais*, (w:) G. Vetulani (red.), Panorama des études en linguistique diachronique et synchronique. Oficyna wydawnicza LEKSEM, Łask, 31-42.
- BOWERMAN M. (2003), *Rola predyspozycji kognitywnych w przyswajaniu systemu Semantycznego*, (w:) E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.), Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego. Universitas, Kraków.
- DEBYSER F. (1970), *La linguistique contrastive et les interférences*, (w:) Langue française, 8 (1970), 31-61.
- GABRYŚ-BARKER D. (2005), *Aspects of multilingual storage, processing and retrieval*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- HUNSTON S. (2002), *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge University Press.
- KAHNEMAN D., A. TVERSKY (1979), *Prospect Theory: An Analysis of Decision under Risk*, (w:) Econometrica, XLVII / 2, (1979), 263-291.
- PIAGET J. (1954), *Le langage et la pensée du point de vue génétique*, (w:) Acta Psychologica X, 1-2 (1954), 51-54.
- RAUFASTE E., D. J. HILTON (1999), *Les mécanismes de la décision face au risque*, (w:) Risques 39 (1999), 79-86.
- TOMASELLO M. (2003), *Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób dorosłych?*, (w:) E. Dąbrowska, W. Kubiński (red.), Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego. Universitas, Kraków, 144-213
- SCHUMANN J. H. (1999), *A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning*, (w:) J. Arnold (red.), Affect in Language Learning. Cambridge, Cambridge University Press, 28-42.
- TADEUSIEWICZ R., T. GAĆIARZ, B. BOROWIK, B. LEPER (2007), *Odkrywanie właściwości sieci neuronowych przy użyciu programów w języku C#*. Wydawnictwo Polskiej Akademii Umiejętności, Kraków.
- WIDŁA H. (1999), *Influence de la langue seconde sur la langue maternelle. Les traces du français dans le polonais des résidents polonais en France. Approche statistique*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- WIDŁA H. (2007), *L'acquisition du français – langue troisième. Problèmes méthodologiques et implications pratiques*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

- WIDŁA H. (2009), *Ćwiczenia z języka francuskiego [eBook na płycie CD]. Dodatek do książki: L'acquisition du français – langue troisième. Problèmes méthodologiques et implications pratiques.* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- WIDŁA H. (2009), Ćwiczenia na platformie Moodle: <http://exfr.us.edu.pl>.
- WIDŁA H. (2008), *Profil ucznia trójjęzycznego: dylematy językoznawcy a dylematy dydaktyka*, (w:) A. Jaroszewska, M. Torenc (red.), *Kultury i języki. Poznawać - uczyć się – nauczać.* Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, 149-158.
- WIDŁA H. (2010), *Observations sur les transferts positifs et négatifs chez les apprenants polono-phones de français ayant acquis l'anglais*, (w:) H. Grzmil-Tylutki, E. Krakowska-Krzemińska E. (red.), *Enseigner le FLE aux débutants à la philologie romane.* Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 88-99.

Efficiency in the second foreign language teaching – using research results in practice

The article presents some remarks on the phenomena which accompany trilingualism of students with language competence in English at the B2 level and in French at the A1 level, learning French through the communicative method approach during the first year of studies. From the point of view of linguistic observation, at the very beginning of the learning process, it is possible to observe: code switching, various forms of transfer and exceptionally interesting psycholinguistic phenomena. The choice of electronic assistance described in the article is motivated by the need for an effective help for aiding the students in this new situation, which seems to be fully justified given the fact that such assistance is missing from the available didactic materials. These complementary exercises allow the teachers to focus on the contents they wish to impart and the competences they wish to develop.

Monika ADAMCZYK-GARBOWSKA

Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Przekład literacki w Polsce – stan badań nad jego historią i postulaty na przyszłość

Przekład literacki od wieków odgrywa w Polsce bardzo ważną rolę. Wydano na temat jego różnych aspektów wiele prac. Dość wymienić dwa klasyczne już tomy: *O sztuce tłumaczenia* pod red. Michała Rusinka opublikowany przez Ossolineum w 1955 r. i jego kontynuację pod redakcją Seweryna Pollaka pt. *Przekład artystyczny. O sztuce tłumaczenia. Księga druga*, wydaną również przez Ossolineum w 1975 r. Istnieje cała seria książek pod redakcją Piotra Fasta, w której poświęcono wiele uwagi różnym aspektom przekładu artystycznego, w tym przekładom literatury obcej na język polski i polskiej na języki obce. Z nowszych prac na uwagę zasługuje tom *Przekład literacki. Teoria – historia – współczesność* pod red. Aliny Nowickiej-Jeżowej i Danuty Knysz-Tomaszewskiej, który zawiera kilka syntetycznych studiów dotyczących historii literatury przekładowej w Polsce, np. *Spotkania literatury polskiej z europejską w przekładach doby Średniowiecza i Renesansu* Jana Ślaskiego czy *Pozytywistyczne przekłady dziewiętnastowiecznej literatury europejskiej* Ewy Ilnatowicz. Kompleksowe omówienia przekładów na język polski za poszczególne lata zawierają tomy „Rocznika Literackiego” wychodzące w latach 1933–1938 a następnie 1955–1991. Analizowano tam przekłady literatury z różnych języków wydane w danym roku. Obecnie nie ma niestety w Polsce periodyku, w którym w sposób systematyczny oceniano by dorobek translatorski za poszczególne lata. Bardzo cennym źródłem wiedzy o przekładzie w Polsce jest antologia pod redakcją Edwarda Balcerzana pt. *Pisarze polscy o sztuce przekładu 1440-1974* wydana po raz pierwszy w 1977¹. Także w wielu innych pracach zawarto cenne uwagi dotyczące przekładów obcojęzycznych tekstów literackich na język polski w różnych epokach. Istnieje zatem dużo publikacji dotyczących różnych aspektów przekładu, ale wciąż brak jest kompleksowej syntezy.

Przymiarękę do tematu historii przekładu literackiego w Polsce stanowi niewielka książka Wacława Sadkowskiego pt. *Odpowiednie dać słowu słowo. Zarys dziejów przekładu literackiego w Polsce* z 2002 roku zawierająca miniprzegląd poglądów na przekład oraz najważniejszych zjawisk w tej dziedzinie w Polsce począwszy od średniowiecza a skończywszy na czasach najnowszych. Sadkowski traktuje literaturę przekładaną na język polski jako bardzo ważny komponent literatury rodzimej. Bo przecież język polski i literatura polska kształtowały się w dużej mierze

¹ Nowe uzupełnione wydanie pod redakcją Edwarda Balcerzana i Ewy Rajewskiej ukazało się 2007 r. nakładem Wydawnictwa Poznańskiego.

w zderzeniu z literaturami w innych językach. Często poprzez przekłady, mniej lub bardziej wierne, mniej lub bardziej udane, przyływały do nas nowe prądy. Sadkowski stawia sobie za cel udowodnienie „ścisłych związków między piśmiennictwem przekładowym a oryginalnym i wagi wkładu literackich translacji w rozwój piśmiennictwa narodowego i narodowej kultury literackiej. [...] język twórczości przekładowej współlistnieje zarówno z polszczyzną literacką, jak i potoczną, mówioną, a idee i koncepty przetransportowane w polszczyznę współkształtują wyobraźnię oraz wrażliwość językową i estetyczną społeczeństwa” (W. Sadkowski, 2002: 174).

Pomocą w opracowaniu tejże syntezy była dla Sadkowskiego wspomniana wyżej antologia pod redakcją Balcerzana zawierająca wypowiedzi o przekładzie z lat 1440–1974 (nowe wydanie zostało rozszerzone o teksty opublikowane w okresie 1975–2005). Stała się ona oprócz własnych bogatych doświadczeń autora jako wieloletniego redaktora naczelnego „Literatury na Świecie”, miesięcznika poświęcającego wiele miejsca sprawom przekładu, inspiracją do napisania książki. Czytane razem książka Sadkowskiego i antologia Balcerzana stanowią niezwykle pouczającą i pasjonującą lekturę dla każdego zainteresowanego problematyką przekładu literackiego zarówno z historycznego, teoretycznoliterackiego, jak i praktycznego punktu widzenia. Obie te pozycje mogłyby stanowić impuls do zainicjowania podjętych na bardzo szeroką skalę badań, które miałyby na celu stworzenie obszernej historii przekładu literackiego w Polsce.

Jak można wyobrazić sobie taką historię? Na pewno powinno to być dzieło wielotomowe, w którego powstaniu musiałyby uczestniczyć duży zespół redakcyjny i wielu współpracowników, a zatem przedsięwzięcie na skalę tworzenia obszernego leksykonu czy encyklopedii. Na pewno najlepszy byłby układ chronologiczny obejmujący różne języki czy grupy języków i kręgi kulturowe. Nie znaczy to jednak, że kolejne tomy musiałyby powstawać w takiej właśnie sekwencji. Można by zacząć np. od okresu najstarszego, stosunkowo dobrze opracowanego i najnowszego, obejmującego np. wiek dwudziesty, a następnie pracować nad kolejnymi tomami. Publikacja taka, oprócz bogatego materiału faktograficznego obejmującego ważne dzieła tłumaczone na język polski i sylwetki wybitnych tłumaczy, powinna uwzględniać konteksty historyczne i polityczne, czynniki wpływające na ilość i kształt przekładów, aspekty estetyczne i ideologiczne. Godne uwagi są też aspekty lingwistyczne, rola języka-pośrednika, np. fakt, że w osiemnastym wieku większość przekładów z literatury angielskiej docierała do polskiego czytelnika za pośrednictwem języka francuskiego. Podobny proces obserwujemy w przypadku innych mniej znanych języków, np. pierwsze przekłady literatury jidysz na język polski były dokonywane za pośrednictwem języka rosyjskiego i niemieckiego, wiele przekładów z języka hebrajskiego do tej pory jest dokonywanych za pośrednictwem angielszczyzny; podobnie było w przypadku języków Dalekiego Wschodu.

Publikacja taka umożliwiłaby także określenie luk istniejących w korpusie literatury światowej tłumaczonej na język polski, przypadki, kiedy dane dzieło zjawia się z dużym opóźnieniem czy to ze względów estetycznych czy politycznych,

czy też z uwagi na tzw. nieprzekładalność (np. opóźniona polska recepcja twórczości Virginii Woolf czy utworów George’a Orwella), a także przypadki, kiedy dany utwór czy pisarz tłumaczony na język polski zajmuje miejsce centralne w porównaniu z peryferyjnym w kanonie rodzimym [takim przykładem na gruncie polskim może być *Pierścień i róża* Williama Makepeace’a Thackeray’a (tytuł oryginału *The Rose and the Ring*) w spolszczeniu Zofii Rogoszówny, utwór, który wszedł do kanonu literatury dziecięcej podczas gdy w krajach anglosaskich znany jest tylko specjalistom (por. M. Adamczyk-Garbowska; 1997) czy powieści Williama Whartona cieszące się wielkim powodzeniem w Polsce w latach dziewięćdziesiątych ze względu na dotkliwy brak literatury popularnej, a niemal nieznanie w Wielkiej Brytanii czy USA]. Niezwykle interesująca na gruncie polskim jest także kwestia manipulowania kanonem ze względów politycznych w okresie PRL (np. miejsce literatury radzieckiej odgórnie wprowadzanej do kanonu), a z drugiej strony uprzywilejowanie literatury tzw. wysokiej ze względu na scentralizowaną politykę wydawniczą. Na przykład w okresie komunistycznym po październikowej odwilży ukazało się w Polsce bardzo wiele starannie przygotowanych przekładów zarówno klasycznej, jak i postmodernistycznej literatury amerykańskiej, podczas gdy niemal w ogóle nie przekładano literatury popularnej. Po upadku komunizmu zaczęto nadrabiać zaległości w tym zakresie, ale często pociągało to za sobą obniżenie poziomu tłumaczeń. Wreszcie należałoby zwrócić uwagę na różne mody literackie, takie jak: ogromna popularność literatury południowoamerykańskiej w latach siedemdziesiątych dwudziestego wieku czy wielkie nakłady książek Szolema Alejchema i Isaaca Bashevisa Singera na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych w związku z zainteresowaniem tematyką żydowską (por. M. Adamczyk-Garbowska, 2008). Jeśli chodzi o okresy wcześniejsze, należałoby, rzecz jasna, opisać znaczenie przekładów w kształtowaniu się polszczyzny, przekłady Biblii i innych tekstów religijnych, przekłady z literatury klasycznej greckiej i rzymskiej, Szekspira itp.

Przykładem przedsięwzięcia zakrojonego na szeroką skalę, które zostało już niemal w całości zrealizowane, jest pięciotomowe opracowanie przygotowane przez Oxford University Press, na którym do pewnego stopnia można by się wzorować, uwzględniając oczywiście specyfikę kontekstu polskiego. Opracowanie to pt. *The Oxford History of Literary Translation in English* (Oksfordzka historia przekładu literackiego w języku angielskim – tł.wł.) składa się z pięciu tomów obejmujących następujące okresy: do 1550 roku, 1550–1660, 1660–1790, 1790–1900 oraz 1900 do czasów obecnych. Jako pierwszy ukazał się w 2005 roku tom 3, następnie rok później tom 4, dwa lata później w 2008 roku tom 1, w 2011 roku tom 2, natomiast tom ostatni jest dopiero przygotowywany. Głównymi redaktorami całości przedsięwzięcia są Peter France i Stuart Gillespie, a teksty pochodzą od kilkudziesięciu specjalistów z uniwersytetów w Wielkiej Brytanii, USA i Kanadzie.

Każdy tom zawiera od 500 do 612 stron. Tom pierwszy, pod redakcją Rogera Ellisa, składa się z sześciu zasadniczych rozdziałów obejmujących takie zagadnienia, jak: konteksty, w jakich rodziły się przekłady (np. podrzdział o językach średniowiecznej Anglii), wczesne „teorie” przekładu, czy raczej zbiór poglądów na

przekład, pozycja tłumacza (m.in. koncepcja i rola patronatu) oraz sylwetki wybitnych tłumaczy, np. króla Alfreda, Geoffrey'a Chaucera czy Williama Langlanda. Czwarty rozdział omawia proces rozwijania się korpusu przekładu literackiego na Wyspach Brytyjskich, a piąty wybrane typy tekstów podlegające tłumaczeniu, w tym przede wszystkim: Biblię, teksty religijne, romans rycerski, kroniki i dzieła historyczne, autorów klasycznych, pisarzy włoskiego renesansu, a także teksty naukowe i medyczne. Ostatni rozdział zawiera biograficzne noty o tłumaczach tego okresu.

Drugi tom, pod redakcją Gordona Bradena, Roberta Cummingsa i Stuarta Gillespie, obszerniejszy ze względu na rosnący gwałtownie zakres piśmiennictwa na przełomie szesnastego i siedemnastego wieku zawiera dziesięć rozdziałów i oprócz szkiców biograficznych tłumaczy (rozdział 10) czy poglądów na przekład (rozdział 3) przyjmuje za główną linię podziału różne gatunki literackie, począwszy od Biblii i komentarzy biblijnych, poprzez poezję, dramat, teksty historyczne i polityczne, prozę oraz teksty filozoficzne i moralistyczne.

Trzeci tom, pod redakcją Stuarta Gillespie i Davida Hopkinsa, również składający się z dziesięciu rozdziałów, jako pierwszy wyróżnia poszczególne grupy językowe. Stąd rozdziały od 5. do 9. poświęcone są kolejno przekładom z klasycznej literatury greckiej i rzymskiej, francuskiej, innych literatur europejskich (włoska, hiszpańska) oraz językom orientalnym Bliskiego i Dalekiego Wschodu. Początkowe rozdziały, podobnie jak w pierwszych tomach, prezentują miejsce przekładu w życiu kulturalnym i politycznym Wielkiej Brytanii, poglądy na przekład, rozważania teoretyczne i sylwetki wybranych tłumaczy (ostatni rozdział podobnie jak w poprzednich tomach zawiera szkice biograficzne).

Czwarty tom, pod redakcją Petera France'a i Kennetha Haynesa, obejmuje dwanaście rozdziałów i pod względem koncepcji łączy pewne cechy kompozycyjne poprzednich tomów. Z jednej bowiem strony zawiera rozdziały dotyczące poszczególnych języków, np. rozdział piąty poświęcony jest literaturze greckiej i rzymskiej, a rozdział szósty literaturom średniowiecznej i dziewiętnastowiecznej Europy. W tym rozdziale po raz pierwszy obok języków takich, jak: niemiecki, francuski, włoski czy hiszpański pojawiają się oddzielnie podrozdziały dotyczące literatury skandynawskiej oraz Środkowej i Wschodniej Europy. Z drugiej jednak strony występuje podział na gatunki i typy literatur, w tym obok obecnych we wcześniejszych tomach kategorii takich, jak: teksty religijne, filozoficzne i historyczne także literatura popularna, podróżnicza, dziecięca, teksty muzyczne (np. opery, piosenki, oratoria). Tom ten podejmuje także temat roli i miejsca przekładów w USA.

W całym opracowaniu widać wpływ feminizmu, bowiem w każdym niemal tomie znajdujemy podrozdział lub jego część poświęconę roli kobiet. Na przykład w tomie pierwszym jest to podrozdział rozdziału piątego pt. *Religious Writing and Women Translators* (Pisarstwo religijne i tłumaczki) autorstwa Alexandry Barrett, w trzecim podrozdział rozdziału trzeciego pt. *Women Translators* (Tłumaczki) Sarah Annes Brown, a w czwartym tomie podrozdział *Women* (Kobiety) Susanne Stark w rozdziale trzecim poświęconym poszczególnym grupom tłumaczy. W tym

wypadku kategoria ta wydaje się nieco nieprzystawalna do pozostałych, takich jak *Professionals, Amateurs and Enthusiasts, Writers* oraz *Academics* (profesjonaliści, amatorzy i entuzjaści, pisarze i naukowcy).

Mimo ogromnego zakresu materiału redaktorom i autorom udało się w kompleksowy i niezmiernie klarowny i interesujący sposób pokazać złożoność zagadnienia poprzez zwrócenie uwagi na najistotniejsze zjawiska. Zapewne najtrudniejsze zadanie stoi przed redaktorem – znanym teoretykiem przekładu Lawrence’em Venutim – i autorami ostatniego tomu ze względu na rosnącą liczbę, zakres i znaczenie przekładów.

Wydaje się, że warto skorzystać z przykładu oksfordzkiego i podjąć wysiłki zmierzające do opracowania podobnej historii na gruncie polskim.

Ukoronowaniem postulowanych badań, oprócz syntetycznych, przeglądowych artykułów, mogłoby być stworzenie swego rodzaju map historycznych ukazujących miejsce poszczególnych literatur w korpusie literatury polskiej. Aby tego dokonać, można by się posłużyć koncepcją polisystemu stworzoną przez znanego izraelskiego teoretyka i krytyka przekładu Itamara Evena-Zohara (por. I. Even-Zohar 1990, 2009). Even-Zohar postuluje przyznanie należytego miejsca w historii literatury danego kraju czy obszaru językowego literaturom przyswajanych z różnych języków. Wprowadził w tym celu pojęcie polisystemu, w którym teksty tłumaczone z innych języków stanowią podsystemy zajmujące mniej lub więcej miejsca w zależności od znaczenia danej literatury dla rozwoju twórczości rodzimej. Miejsce to rzadko jest stałe, zmienia się w zależności od uwarunkowań historycznych czy politycznych. Jest to wydawać by się mogło – prawda oczywista, ale nie zawsze dostrzegana. Jak pisze Even-Zohar na początku swojego artykułu:

Pomimo że historycy kultury powszechnie uznają ważną rolę, jaką przekład odgrywa w kryształizacji kultur narodowych, obszar ten jest zbadany w zaskakująco niewielkim stopniu. Zasadniczo historie literatur narodowych wspominają o przekładach tam, gdzie nie da się tego uniknąć, na przykład opisując epokę średniowiecza czy renesansu. Odniesienia do poszczególnych przekładów znaleźć można rzecz jasna także i w piśmiennictwie dotyczącym innych okresów, jednak niezmiernie rzadko włączane są one w sposób spójny do historycznego opisu epok literackich. W konsekwencji właściwie nie posiadamy wiedzy na temat funkcji, jaką literatura tłumaczona pełni wobec literatury jako całości, czy też na temat funkcji, jaką literatura tłumaczona zajmuje. Co więcej, nie mamy właściwie świadomości, że literatura tłumaczona przybiera postać konkretnego systemu literackiego. Przeważa pojęcie istnienia „przekładu” czy też „przekładanych dzieł”, traktowanych jednak wyłącznie indywidualnie. Czy istnieją przesłanki by spojrzeć na to zjawisko inaczej, by ująć literaturę tłumaczoną jako system? (I. Even-Zohar, 2009:197).

To właśnie udzielając odpowiedzi na to pytanie, Even-Zohar rozwinął swoją koncepcję polisystemu, wprowadzając m.in. takie pojęcia, jak: pozycja centralna i peryferyjna danego systemu literatury tłumaczonej w całym wielkim polisystemie. Co więcej, zwrócił należną uwagę na rolę literatury tłumaczonej, stwierdzając m.in., że postrzega „literaturę tłumaczoną nie tylko jako integralny system wchodzący w skład każdego polisystemu literatury, ale wręcz jako jego najbardziej aktywny element”. Zwraca też uwagę na paradoksalny fakt, że mimo iż przekłady zajmują peryferyjną pozycję w badaniach nad literaturą, ich status wcale nie

musi być również peryferyjny: „To, czy literatura tłumaczona znajdzie się w pozycji centralnej czy peryferyjnej, czy pozycja ta wiąże się z nowatorskim („pierwotnym”), czy też zachowawczym („wtórnym”) repertuarem literackim, zależy od specyficznej konstelacji elementów konkretnego polisystemu, który podlega badaniu” (I. Even-Zohar; 2009:198).

Izraelski teoretyk przekładu opracował swoją koncepcję przede wszystkim w oparciu o polisystem nowożytniej literatury hebrajskiej, w której w okresie międzywojennym przekłady odegrały ogromną rolę ze względu na podjęte wówczas na szeroką skalę i zakończone powodzeniem próby odrodzenia języka hebrajskiego, ale bardzo wiele z jego tez doskonale nadaje się do wykorzystania w kontekście polisystemu literatury polskiej, w której przekłady z innych języków odegrały przecież i dalej odgrywają ogromną rolę.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMCZYK-GARBOWSKA M. (1997), *W.M. Thackeray's <<The Rose and the Ring>> in Polish: Betwixt Translation and Adaptation*, (w:) Kolek L.S. i Nowicki W. (red.), *Studies in Honour of Alina Szala*. Lublin, 125-136.
- ADAMCZYK-GARBOWSKA M. (2008), *Literatura jidysz w polskich przekładach dawniej i dziś*, (w:) Geller E. i Polit M. (red.), *Jidyszland – polskie przestrzenie*. Warszawa, 158-169.
- EVEN-ZOHAR I. (1990), *The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem*, (w:) *Poetics Today* 11, 45-51.
- EVEN-ZOHAR I. (2009), *Miejsce literatury tłumaczonej w polisystemie literackim*, przeł. M. Heydel, (w:) Heydel M. i Bukowski P. (red.), *Współczesne teorie przekładu*. Kraków, 197-203.
- SADKOWSKI W. (2002), *Odpowiednie dać słowu słowo. Zarys dziejów przekładu literackiego w Polsce*. Warszawa.

Literary Translation in Poland - The Present State of Research and Postulates for the Future

Literary translation has played a very important role in Poland since the middle ages, for it contributed to the development of the language itself as well as literature written originally in Polish. New trends from abroad were often transmitted via translation and helped shape and stimulate Polish literature. No wonder that numerous books and articles have been devoted to various aspects of literary translation. However, so far no complex and systematic research has been carried out in Poland. The author of the article stresses the need for a comprehensive publication which could be partly modelled on the five volume *Oxford History of Literary Translation in English* that was launched in 2005. A prospective history of literary translation in Polish could be augmented with a series of maps which would show the shifting position of various translated literatures within the corpus of Polish literature, based on the concept of literary polysystem developed by Itamar Even-Zohar.

Barbara Z. KIELAR

Academy of Management (SWSPiZ), Łódź–Warszawa

On Language(s) of the Law and a Guiding Principle in Translating Statutory Texts

1.

Law and its language(s), considered in the broad context of specialist communication, sometimes become an object of common interest to the linguist and the lawyer. Any handbook covering instructions to the rudiments of law is expected to have a chapter devoted to the law and its language(s) (see, for example, J. Jabłońska-Bonca 2007, D. Morawski 2001, A. Redelbach 2000). Any lawyer – when he is making laws or putting laws into effect - notices a specific law language in use. This language is markedly different from the standard national language because of its distinctive words, phrases, modes of expression, and mannerism of composition, yet it remains clearly visible that somehow any law language is an integral part of the official language of the land.

The legal profession is fully aware of the fact that – as D. Mallinkoff aptly puts it (1963: vii): “The law is a profession of words”. Language is the lawyers’ means of expression and it seems relevant to show what languages are used in the law-making process aimed at introducing legislative changes in various domains. This issue will be discussed in this article from the viewpoint of certain concepts currently developed in general linguistics and in linguistics of specialist text (F. Grucza 1983, 1994, 2002, S. Grucza 2007).

When dealing with law language(s) some jurists duly recognise recent developments in linguistics and they speak about linguistic concepts selectively or randomly. For instance, A. Malinowski mentions Noam Chomsky and Franciszek Grucza, attributing to these two eminent scholars the same idea, namely, that “language is a system of linguistic rules which are a property of specific and real speakers-hearers” (A. Malinowski 2006: 28, translated by B.Z.K.). Here A. Malinowski in fact refers only to one part of F. Grucza’s more complex idea, by focussing solely on the statement that “(languages) are a property of specific and real speakers-hearers”.

Malinowski’s passing reference distorts the picture seriously because according to F.Grucza a language is not merely a system of rules, but it is conceived of as consisting of linguistic knowledge (linguistic rules) and skills. Moreover, A. Malinowski (2006) stops at this juncture and in his further discussion on Polish law language(s) fails to reap the benefits of F. Grucza’s highly sophisticated concept of language.

In this article we intend to expand on the linguistic approach mentioned by A. Malinowski (2006: 28) and to combine it with certain concepts of law developed in this country, in order to highlight the nature of the law and its language(s). Another important issue is to point to the crucial factor in the course to be taken when translating statutory texts. In particular, we are looking for answers to the following questions:

- (1) What is meant by the terms: *law*, *legal rule/provision* (= a stipulation, such as a clause in a statute), and *legal norm*?
- (2) What is meant by: *idiolect*, *polylect*, *common language (nationlect)*, and *language for special purposes (LSP)*?
- (3) Can law languages be classified as special languages?
- (4) How is a bill produced, approved and passed?
- (5) How many law languages can be distinguished?
- (6) Which factor is crucial when deciding about the mode of translating statutory texts?

2.

When we examine the nature of law we note certain important points. Humans resort to various kinds of social rules to guide their lives, such as moral standards, customs, religions, technical or political precepts. Yet only some general and abstract rules of conduct are classified as law. The law in its fundamental sense comprises a body of generally acceptable rules (norms) laid down or recognised by some official authority. This can be done by a state (in municipal law) or by a supra-national community, e.g. by the European Union in the case of the community law, or by an international community (as in the case of those norms which control and affect inter-state relations). The law establishes rights and duties of its addressees; it is imposed and enforced by sanctions administered in order to secure obedience to its rules.

The terms *legal norm* and *statutory rule/provision* (in Polish *przepis prawny*) are sometimes treated as synonymous (see, for example, paragraph 25 of “Zasady techniki prawodawczej” – “Principles of Legislative Technique, which refers to the content of substantive law provisions). But the lawyers use the term *rule/provision* in yet another sense: they mean a statutory textual unit (article, paragraph, section) that has the form of a grammatical sentence/clause.

A legal norm is a rule of conduct inferred from a statutory text or texts. It must be observed by persons to whom the statute is expressly or by implication made applicable. Legal norms are institutionalised: they are designed, maintained and enforced by the political authority of the society – by the State.

A simplified representation of a legal norm shows: (1) who and (2) under what circumstances should behave in a certain way; and (in most cases) (3) what legal sanctions will be imposed if the addressee’s behaviour violates the norm.

The legal norm can also be represented as made up of three basic elements. Its first part is *a hypothesis*, which specifies the addressee(s) of the norm (i.e.

subject(s) whose conduct (an act or omission to act) is regulated by the norm), and circumstances in which the norm is applicable. The second part is *the content* of the standard of conduct (an act or omission to act). And the third one is *sanctions*, i.e. coercive interventions annexed to a violation of the norm as a means of enforcing the law, and which consist in, e.g., the punishment of crime, or in mere coercion, or in restitution of what was wrongly accomplished (as in civil law judgements). A public authority usually administers sanctions against relevant addressee(s) (cf. A. Redelbach 2000: 144).

We shall mention yet another concept of 'legal norm'. It distinguishes between: (a) a sanctioned norm, which directly specifies appropriate behaviour expected of primary addressees, and (b) a sanctioning norm, which orders a secondary addressee (the public authority) to impose a sanction on a primary addressee who has violated the sanctioned norm (J. Jabłońska-Bonca 2007: 160). The said models of a 'norm' help to visualise in a simplified way its structure and operation. Sets of legal norms can take the form of chains of sanctioning and sanctioned norms, for instance, in the situation when the secondary addressee (a public authority) plays the role of a primary addressee by being ordered to act in a certain way.

Though regarded as binding rules by most people, certain norms, e.g. conjugal loyalty, are not enforced by institutionalised coercive intervention. Such cases of *leges imperfectae* activate other mechanisms of social control, e.g. moral judgements, social disapproval or ostracism.

Today, under the Polish municipal law, all legal norms must be enacted as normative acts and they take the form of official rules and regulations. By contrast, some rules of customary public international law owe their validity as law to the actual practice of states, the evidence of which can be gathered from published materials, writings of international lawyers, judgements of national and international courts etc.

We can now say that the term *legal norm* and *statutory rule/provision* are not co-extensive in scope. A legal norm is usually constructed out of several provisions, each of which contains a relevant constituent part. It may happen that one statutory provision contains constitutive parts of several legal norms. On but rare occasions an article or a section contains all the constituent parts of a legal norm. This phenomenon has important implications for the interpretation of statutory regulations by a professional lawyer and by a layman. A lawyer knows how to put together pertinent provisions collected from various sources of law (statutes, orders, etc.) as constituents of the legal norm in question. In this way he establishes the rights and duties of subjects/parties and their mutual relations. By contrast, a non-lawyer is likely to get easily confused by a veritable jungle of rules and regulations, because he is grossly ignorant about the whole system of law, its links and connections. The complexity of the language of the law makes his job even more difficult. The layman is usually unable to untangle all the complicated legal issues of a given case, and in the end he must ask a professional lawyer to take over and save him from pending disaster.

3.

Now we shall briefly discuss linguistic aspects of the communication process and point to some of its fundamental issues. Following F. Grucza (1983, 1994, 2002) we assume that in the ontological terms there exist only languages of individual persons, i.e. their idiolects. Language is an inherent property of man; it takes the form of his ability to share and exchange opinions, feelings, impressions, information etc., by producing utterances in certain contexts (F. Grucza 1983: 318). To do so, particular speakers-hearers must know certain operational rules (that is, possess a relevant linguistic knowledge), (2) have an adequate fund of knowledge about the world, and (3) be able to use such operational rules and kinds of knowledge about the world. The said rules regulate human communication and enable the speakers-hearers to produce and transmit utterances, to receive and differentiate utterances, as well as to assign meanings to utterances and utterances to meanings (F. Grucza 1983: 294).

Any person adequately equipped physically and mentally can develop/create his/her language (idiolect) by imitating languages (idiolects) of other persons who are members of a given linguistic community. In other words, languages are devices designed to produce and to interpret texts. A language consists of the rules which govern the production of texts conceived as utterances, and the regular (socially established) ways of their interpretation, as well as the forms of “texts” in the expression plane and *texts* in the content plane (S. Grucza 2007: 111 f.).

People belong to various population groups or clusters: to a nation, social class, professional group, yet they can communicate successfully because the idiolects of community members are similar by having been formed through social interactions. The common language of a community, i.e. its *polylect* in the sense of a shared part or sum of the idiolects used by a given group of people, constitutes the common property of its members. A group or a community of people in fact shares a language in the sense of “either (1) a logical cross-section (a common part), or (2) a logical sum of languages of all its living members” (F. Grucza 1994: 11). Item (1) above refers to grammar, and item (2) – to lexis. In this collective sense a special *polylect* constitutes a social property. The members of a given community can exchange ideas because their idiolects are similar.

The utterances, i.e. signalling objects (strings of sounds, their graphic or tactile representations) act as substitutes for meanings and serve as the tools of communication. Such utterances as signs have their specific phonetic, phonemic or graphematic properties on the basis of which they can be identified and differentiated. Meaning, by contrast, is a property assigned to utterances by the speakers-hearers in the following manner. In the first stage, a sender makes his feelings, opinions, information, etc., known to and understood by others by using language (speech or writing or bodily movements). In the second stage, a receptor can interpret the utterance according to his linguistic knowledge, his knowledge of the world and of the subject matter, his attitude, objectives. “Texts” in the expression plane function as signs (substitutes for meaning values) (F. Grucza 1983: 307); they are substitutes for meanings assigned to them by their senders. The ways in which a text can be interpreted are likely to differ. The degree of similarity between the sender’s intended

meaning of a given text, and the meaning assigned to it by the receptor depends on a number of factors. These include the degree of similarity between the participants' idiolects, their linguistic competence, internal (mental) contexts of producing and understanding texts, external contexts (the context and situation of the utterance). Naturally, mutual understanding is only relative.

The grammar and semantics of the language in which utterances are made have an inter-subjective nature, and that is why a text can be interpreted by any person who has acquired a given language and who has necessary knowledge about the subject matter.

4.

Now we shall focus our attention on the nature of special languages in an attempt to define the status of languages used in the law-making process.

The concept of 'special languages', by which we mean professional polylects, is closely connected with the concept of 'common' (basic) language, in which we communicate in fundamental existential matters (cf. F. Grucza 2002: 17). A common polylect has its phonetics, phonemics, grammar and lexis, shared by all members of a given community. The role of a basic language can be played by a language treated as national (nationlect), or by an ethnic language (ethnolect), or by a regional language. Yet special polylects have developed to serve professional activities and they seem to have a different status: they are treated rather as "complementary to or as extensions of" a given general lect (F. Grucza 1994: 21), especially at its lexical level. However, they select their grammatical and stylistic devices from the general fund of the basic lect, and the common part of such devices has special and easily recognisable qualities. It appears that special languages are not autonomous as to their components. Yet from the point of view of their functions they are *relatively* autonomous lects of professional groups, used for special purposes. Like any other lects, special languages (special idiolects) exist only as specific properties of particular persons (F. Grucza 1994: 23).

Now we have entered the crucial stage, at which the issues of law and its language(s) can be discussed as special cases of professional communication. Extensive researches (such as B. Wróblewski 1948, D. Mellinkoff 1963, B.Z. Kielar 1977, S. Šarčević 1997, A. Malinowski 2006, A. Jopek-Bosiecka 2008) show the specificity of law languages in comparison with the standard nationlect, mainly at the lexical level. They also reveal their distinctive grammatical and stylistic devices. That is why we can speak of special idiolects and special polylects of law used in particular branches of the law. As we have already said, from a linguistic point of view, such law-related lects are rather *semi*-lects because they are supplementary to or extensions of the basic nationlect. The relevant law polylects are distinguished by the common part (logical sum or cross-section) shared by the idiolects of the people-members of a given law community. Hence, to classify the law languages we must use the criterion of *who* speaks a given law language.

It has been a long-established tradition to adopt B. Wróblewski's (1948) division of the language of the law into two kinds. The first one is "język prawny" (i.e. the Legislator's language in which laws are made). The second one is "język prawniczy" (i.e. the lawyers' language used by persons who practice law in different capacities and roles, such as academic writers, judges, public prosecutors, barristers). We shall focus our attention on the so-called Legislator's language, in an attempt to find out who in fact speaks it.

A text intended to become an act of Parliament is created in the highly complex institutional context of legislative activities organised by the State. In practice, the democratic process of drafting a document that contains a proposal for a new bill, sponsored by the government or by other bodies, involves a great number of people because major pressure and interest groups seek to promote specific causes. These are teams of experts and advisers who labour over the text to give it a proper wording, and – last but not least – members of Parliament who formally have the power to create new laws. In other words, in this country a bill passes through many stages, from a proposal for legislative changes, its numerous modifications, up to the final stage of the bill being passed by the Legislative Sejm and the Senate. In this long process, the text is shaped and modified by various people acting single-handed or as groups, by commissions, by deputies and senators, and finally, after having been adopted by the Sejm and the Senate, the bill is submitted to the President of the Republic for signature. This is the last hurdle to be cleared. At this point the President can question the constitutionality of the whole or of a part of the bill and refer it to the Constitutional Tribunal for adjudication. Alternatively, he can send it back to the Sejm for its reconsideration and passing again by a three-fifth-majority vote in the presence of at least half of the statutory number of deputies. When the President signs a bill and orders its promulgation in the Journal of Laws (*Dziennik Ustaw*) of the Republic of Poland, the bill becomes an act of Parliament and is part of the law of the land.

Linguistic and legal aspects are inextricably intertwined in the legislative process. A text written according to *The Principles of Legislative Technique* is likely to fully conform to the linguistic and stylistic requirements, but it finally becomes a *statutory* text as a result of the legislative process, after having been duly adopted by Parliament, signed by the President and promulgated. It is the law that decides when a linguistic product "text" becomes a statutory text.

Taking part in the legislative process, every co-author of a bill uses his special idiolect within his internal context (his internalised world knowledge, information about the relevant legal system, participants in the communication process etc.), while acting in a certain situation, at a particular stage of lawmaking. As a result, the use by certain speakers-hearers of their individualised idiolects contributes to the shape of the bill. We have said "individualised idiolects" because: (1) each lawyer-legislator has his special idiolect, and (2) law languages differ according to the regulated domain. In actual fact, lawyers-legislators can communicate successfully when they are drafting a bill because their special idiolects are so similar that they constitute a special law polylect. We shall return to the question of variants of such law polylects in part 6.

It seems now obvious that it does not make much sense to artificially simplify the image of the legislative process by creating an entirely fictitious figure of the Rational Legislator. He would need a profound expert knowledge of law and the world in general, a coherent value system etc., and he should be able to use the language of the law flawlessly (arguments against such a concept are quoted by A. Malinowski 2006: 23 and 27). In the real world there is no such person as a Rational Legislator. Any idiolect is a lect conceived as a property of an individual living person, and that is why non-existent, fictitious collective subjects and purely abstract speakers-hearers have no linguistic properties and no specific world knowledge.

5.

In part 2. we have pointed to the difficulties experienced by a non-lawyer when he tries to interpret a statutory text. The language of the law is supposed to be precise and understandable to ordinary persons, especially because of the fundamental principle that *ignoratio juris nocet*. Ignorance of the law is no excuse, and that is why – naturally - a citizen should understand statutes and their legal effects.

The lawyers who act as legislators are willing and eager to regulate various public and private domains, and in order to do so efficiently they specify, among other things, the key textual principles underlying parliamentary legislation. This, in turn, affects the form and content of law idiolects and polylects. Like other countries, Poland also has a set of special directives entitled *The Principles of Legislative Technique* (issued in the year 2002). This instruction lays down stylistic and typographical rules about how to present in a statutory text the thoughts of the legislators in a form that is appropriate to its subject matter, and how such texts ought to be interpreted. We shall quote several such rules to illustrate how specific they seem to be in imposing intellectual rigour and in ensuring uniform standards of conduct. We have selected but a few provisions out of 163 paragraphs of *The Principles*, by way of illustration. A bill ought to regulate a given matter fully but within clear and reasonable limits as to its substance (par. 5). Statutory texts should be written in such a way as to adequately express the legislator's normative intent and to be comprehensible to their addressees (par. 6). Standard expressions must be used in their natural, generally accepted meanings. Wherever possible, technical terms, loan words and neologisms should be substituted with corresponding common words of the (basic) national language (par. 8). The same concepts must be signified by the same words/terms (par. 10). *The Principles* state exactly the structure of a bill, especially the form of its title and the sequence of various provisions: namely, substantive law provisions ought to be followed by general, specific, amendatory, transitional, adaptive and final provisions (par. 15). There are a great number of fixed phrases and expressions to be closely reproduced in bills. The final practical effect is that statutory texts seem to be highly uniform, as if written by a single person: the fictitious Legislator. We shall show that in fact they are products of collective work governed by stringent formal rules.

6.

The law is a system of legal norms that regulate a wide range of domains in a given state. Law is the cement of society and also an essential medium of change. New branches of law emerge in different forms and at different stages of social development.

There are four fundamental branches of law: constitutional, civil, criminal and administrative. This division is based on the type of regulated social relations, the subjects concerned, and the mode of regulation. For instance, the constitutional law (or political law) deals with the nature, organisation and functions of the principal organs of government and their relationship to one another. It specifies the type and status of the sources of law and legislative procedures. It establishes the relationship between the citizen and the public authority, grants human rights, etc.

The civil law is concerned with the rights and duties of individuals towards each other. It includes such sub-branches as commercial law, law on copyright, family law etc. The criminal law is a branch of jurisprudence that characterises certain offences against the state, punishable by the state. The administrative law regulates the organisation and powers of executive organs and of the bodies of local government in a large number of areas.

Many other branches of law have been distinguished, such as arbitration law, banking law, merchant law, patent law, tax law, company law, insurance law, the law of nations, the law of the sea, the law of air space and outer space – to quote but a few examples.

In a democratic state the criterion of the type of subjects concerned is now incidental in any classification into law branches because all citizens have equal rights and duties, for example, the Polish Penal Code has a special part devoted to military law.

Three distinct modes of regulation are applied in relevant branches of law: civil, penal and administrative.

We have mentioned some divisions of the law into branches to show that no lawyer is (or could be) an expert in all the fields regulated by the law. The legal profession is highly diversified. Lawyers work in a large number of areas and in different capacities: legislators, judges, barristers, public prosecutors, legal advisers, civil servants, publicists, university teachers etc. All of them recognise the fundamental concepts of 'law', 'legal norm', 'right', 'obligation', 'human and civil rights and duties', 'subsidiarity', etc. In practice, it is easy to communicate if you belong to a small, cohesive professional group that has developed specific law idiolects and a common polylect of law.

Law languages can be divided into branches according to the two basic criteria: (1) The types of speakers-hearers (Who, i.e. which groups of the legal profession use a given law language? In which roles?). (2) Areas of law activity (In which branch of law is a given law language used?). Incidentally, these two factors are randomly distributed and they overlap in M. Zieliński's classification (1999).

When law languages are approached from a linguistic point of view relatively, the following pattern emerges:

- A. In respect to an individual speaker-hearer of a given language: *the idiolect of a lawyer x acting as y in the branch of law Z.*
- B. In respect to a given language community (as a common part of constituent idiolects): *the polylect of a group of lawyers X acting as Y in the branch of law Z.*

Naturally, classifications of law languages can vary in their attention to details. For instance, for translation purposes we need highly specific patterns of target language use, reflected in parallel texts.

When discussing the nature of the law we have noted several popular misconceptions about law, which ought to be dispelled by clearly ascertaining the relevant facts. Here are two examples. Some people tend to treat the law as if it were a being that controls other persons. The language reflects this tendency towards law personification in a number of expressions. They include: *law forbids/allows/prohibits (something)*, *the law says*, *to go to law* (said of a private person bringing a matter to a court of law for a decision), or a humorous remark *the long arm of the law*, referring to the police and their ability to catch criminals. But in fact, the term *law* means the whole set of rules that are supported by the power of government and that control the behaviour of members of a society. The law is made and enforced by the people organised as a state, in other words by the Nation in whom supreme power is vested. Such power is exercised directly or through their representatives (see Article 4 of the Constitution of the Republic of Poland, 1997). Admittedly, members of the legal profession play the leading role in this domain.

Here we have come to the key question: What languages are used by the lawyers (and other people) involved in enacting, interpreting and enforcing the law? When the key question is paraphrased in this manner, it automatically reveals the artificial and fictitious nature of the so-called Rational Legislator/Lawmaker that allegedly has his idiolect, knows everything perfectly, and is guided by fully rational principles. There is no such person! In practice laws are imperfect because they are made and enforced by imperfect people. Laws are given particular shapes and forms when moulded largely by lawyers acting individually or collectively. They draft statutory texts using their special idiolects, whose logical sum and cross-section result in their common/shared law polylects, differentiated according to the sphere of life and the role played by the speakers-hearers. A demythologised legislator takes the form of a number of people, each person knowing different semi-autonomous special languages of the law. They all focus their efforts upon the main issues of crystallising social norms into the law.

7.

In this section I will confine myself to pointing to a basic factor that affects the mode of translating statutory/legal texts. Nowadays there is a fundamental change in the options available to the translator because the emphasis has shifted from a traditional set of linguistic and stylistic aspects to that of communicative, functional and legal aspects.

According to a traditional approach the letter of the law was to prevail in legal translation. The translator was supposed to reproduce the form and content of the source language (SL) text in the target language (TL). But this approach proved to be insufficient both in theoretical and practical terms because translation is a genuine act of communication. It is “an attempt to communicate one world in terms of another” as V.A. Bathia (1997: 204) succinctly puts it. That is why legal translation requires exploration of social and cultural as well as semiotic systems of the two languages involved to make appropriate communicative and linguistic choices that depend on a number of extra-linguistic pragmatic factors, including the relevant legal systems.

There is no exact correspondence between legal concepts and institutions that belong to different legal systems: national, regional, inter- and supranational because each system of law has evolved in distinct social and cultural conditions, and each coexists as part of a relatively autonomous specialist culture.

A legal text is a communicative occurrence produced at a given time and place, and intended to serve specific function(s). Its primary function is authoritative and regulatory. As regulatory instruments legal commands and prohibitions operate in the context of two powerful and authoritative social institutions: the State(s) and the law. The legal norms are enacted, applied and enforced by the authorities of the State. Moreover, like any other types of texts, a legal text is informative in its secondary function. For these reasons cultural, legal and linguistic factors ought to jointly contribute to the form and content of TL texts.

The mode of rendering legal texts into another language is governed by specific translation rules determined – first and foremost – by legal considerations. A set of assumptions must first be made about the legal status of a TL text to be produced and its primary social function to be performed in the new communicative situation in the target State(s) and law. In fact, the SL text used in the function of a statutory text in the source legal system can be translated into a TL text that either (1) performs the same function in the target State, and becomes authoritative and regulatory, or (2) by changing its function, becomes purely informative.

An authoritative text (1) is regulatory. It is an instrument vested with the force of law in the target legal system by the operation of external legal framework. Such a text must be authenticated, that is approved or adopted in the manner prescribed by the law. When interpreted within the mechanism of the law (cf. S. Šarčević 2000) such a legal translation is expected to contribute to producing legal effects equal to those intended for the SL text in its legal system. A regulatory text operates within the mechanism of the target law on the basis of uniform intent leading to uniform interpretation and resulting in a uniform application of the law, respected equally in the SL and TL legal frameworks. Metaphorically speaking, by the force of the law, such a text becomes *a TL receptors-oriented legal-norm vehicle operating within the target mechanism of the law*. Its informative function is secondary in the new context. Such translations are made in close co-operation between translators and lawyers in multilingual jurisdictions and they are regarded as originals. They are usually not referred to as translations but as parallel texts

producing equal legal effects. In fact, their main objective is to produce such effects.

By contrast, a purely informative TL text (2) gives a description of certain legal arrangements adopted in the SL legal system and State. Its primary function is to provide foreign lawyers, businessmen and other receptors with adequate information about the content of the SL legal text within its context. Such a TL text must be easily comprehensible to TL receptors and it ought to show the unique nature of the source law and its institutions. The translator tries to break through linguistic and juridical barriers when he establishes approximate equivalents of TL and SL terms and modifies textual conventions. Being free from responsibility for achieving an equal legal effect he is more of a rapporteur. Naturally, a purely informative text is not regulatory in the new communicative situation.

There is another aspect of legal translations to be mentioned, namely the number of law languages and legal systems involved. In this respect legal translations can be conveniently categorised under three headings (cf. A.L. Kjær 1999: 65):

- (i) translations of legal texts within multi-lingual national systems of law, for example in Canada or Switzerland (discussed by S. Šarčević 1997);
- (ii) translations of international or supranational law, as exemplified by the European Union law;
- (iii) translations of texts that belong to one national (domestic) system of law into another language, for instance the Constitution of the Republic of Poland, 1997, translated into English (see B.Z. Kielar 2008).

In this section we have briefly discussed the fundamental choice to be made as a necessary preliminary step when translating legal texts. A large variety of strategies, methods and techniques must be used to finally obtain the right kind of product. Yet this fundamental choice enables the translator to adopt the right course of action in the highly complex circumstances of legal translation.

BIBLIOGRAPHY

- BATHIA V.K. (1997), *Translating Legal Genres*, (in:) A. Trosborg (ed.), *Text Typology and Translation*. Amsterdam/ Philadelphia, 203-214.
- GRUCZA F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- GRUCZA F. (1994), *O językach specjalistycznych (= technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*, (in:) F. Grucza, Z. Kozłowska (eds), *Języki specjalistyczne*. Warszawa, 7-27.
- GRUCZA F. (2002), *Języki specjalistyczne – indykatory i determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, (in:) J. Lewandowski (ed.), *Języki specjalistyczne*, vol. 2, *Problemy Technolingwistyki*. Warszawa, 9-26.
- GRUCZA S. (2007), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*, second editio. Warszawa.
- JABŁOŃSKA-BONCA J. (2007), *Podstawy prawa dla ekonomistów i nie tylko*. Warszawa.
- JOPEK-BOSIACKA A. (2008), *Przekład prawny i sądowy*. Warszawa.

- KIELAR B.Z. (1977), *Language of the Law in the Aspect of Translation*. Warszawa.
- KIELAR B.Z. (2008), *Zderzenia kulturowe w tłumaczeniu na język angielski Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 r.*, (in:) Ł. Karpiński (ed.), *Języki specjalistyczne*, vol. 8. Kulturowy i leksykograficzny obraz języków specjalistycznych. Warszawa, 16-30.
- KJÆR A.L. (1999), *Überlegungen zum Verhältnis von Sprache und Recht bei der Übersetzung von Rechtstexten der Europäischen Union*, (in:) P. Sandrini (ed.), *Übersetzen von Rechtstexten*. Tübingen, 63-79.
- MALINOWSKI A. (2006), *Polski język prawniczy. Wybrane zagadnienia*. Warszawa.
- MELLINKOFF D. (1963), *The Language of the Law*. Boston, Toronto.
- MORAWSKI L. (2001), *Wstęp do prawoznawstwa*. Toruń.
- REDELBACH A. (2000), *Wstęp do prawoznawstwa*. Toruń.
- ŠARČEVIĆ S. (1997), *New Approach to Legal Translation*. The Hague.
- ŠARČEVIĆ S. (2000), *Legal Translation and Translation Theory: a Receiver-oriented Approach*. Available from: <http://www.tradulex.org/Actes2000/sarcevic.pdf>. (Accessed 9 February 2010).
- WRÓBLEWSKI B. (1948), *Język prawny i prawniczy*. Kraków.
- ZIELIŃSKI M. (1999), *Języki prawne i prawnicze*, (in:) *Polszczyzna 2000. Orędzie o stanie języka na przełomie tysiąclecia*. Kraków, 50-74.

O językach prawa i przewodniej zasadzie tłumaczenia tekstów prawnych

Badania nad językami prawa prowadzą zarówno lingwiści, jak i prawnicy, każda grupa zawodowa w nieco innym zakresie. Prawnicy skupiają uwagę na instytucjach państwa i prawa, tworzeniu i stosowaniu przepisów prawa i na kwestiach (re)konstruowania norm prawnych. Lingwiści natomiast interesują się komunikacją językową w zakresie prawa w różnych kontekstach oraz istotą języków prawa występujących jako idiolekty i polilekty specjalistyczne. Tworzenie tekstu zamierzonego jako prawny/ustawowy odbywa się w zinstytucjonalizowanym kontekście działania różnych zespołów oraz organów prawotwórczych w ramach państwa, przy użyciu odpowiednich języków prawa. Natomiast czystą fikcją prawną jest koncepcja tzw. racjonalnego prawodawcy, który używa języka prawnego. O przebiegu i sposobie tłumaczenia tekstów prawnych decyduje w pierwszym rzędzie funkcja przekładu w społeczeństwie docelowym: (1) regulacyjna (z mocy prawa), lub (2) czysto informacyjna.

Roman LEWICKI

Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Przekładoznawstwo w kontekście lingwistyki stosowanej

Sformułowanie tytułu tego tekstu zdaje się sugerować, że istnieje przynajmniej w jakimś stopniu nierozstrzygnięta kwestia usytuowania przekładoznawstwa w obrębie czy też wobec lingwistyki stosowanej. I mimo że w kręgu ludzi, zajmujących się lingwistyką stosowaną, kwestionowanie przynależności przynajmniej niektórych aspektów nauki o przekładzie do tej właśnie dziedziny może się wydać niestosowne, to jednak wypada zauważyć, że pogląd taki bynajmniej nie jest powszechnie akceptowany. Biorąc to pod uwagę, zapewniam, że nie chodzi mi w niniejszym szkicu o określenie (dookreślenie, sprecyzowanie) dokładnego miejsca przekładoznawstwa w obrębie lingwistyki stosowanej, lecz właśnie o ponowne rozważenie, czy uprawnione jest takie jego usytuowanie.

W murach Uniwersytetu Warszawskiego od dawna zakorzenił się pogląd, wypływający ze sformułowań Franciszka Gruczy i następnie wielokrotnie wygłaszany, że lingwistyka stosowana ma dwa główne filary: translatorykę i glottodydaktykę. Dzieje się tak mimo że sam wspomniany autor nie formułuje tego twierdzenia tak kategorycznie, wskazując raczej na pokrewieństwo obu tych dziedzin oraz na ich głęboki związek z lingwistyką (F. Grucza 1985), dalej, mimo że nie przeciwstawia on lingwistyki stosowanej lingwistyce teoretycznej. Zakładając milcząco równoznaczność terminów *translatoryka* i *przekładoznawstwo* stwierdzamy zatem, że nauka o przekładzie jest w tym poglądzie traktowana jako część lingwistyki stosowanej, do której w całości przynależy. Wiemy jednak także, że współczesne teorie przekładu sytuują przekładoznawstwo różnie. Jedni autorzy uważają, że jest ono dyscypliną lingwistyczną, wskazując na językową podstawę każdego tłumaczenia i wynikającą stąd nieuchronność i naturalność lingwistycznego charakteru przekładoznawstwa – taki pogląd jest powszechny w translatoryce rosyjskiej (V.N. Komissarov 2007, L.S. Barchudarov 1975, wcześniej A.V. Fedorov 1983 (1968) – skądinąd literaturoznawca, co znamienne). Także współczesne rosyjskie prace przekładoznawcze reprezentują taki punkt widzenia, przy czym jest on podawany jako oczywistość, tak że ich autorzy nawet nie stawiają kwestii usytuowania nauki o przekładzie wobec innych dyscyplin humanistycznych, nie zamieszczają poświęconych temu rozdziałów. W literaturze rosyjskiej kwestia ta praktycznie nie jest poruszana, co należałoby interpretować jako powszechną akceptację poglądu o lingwistycznym charakterze przekładoznawstwa. Wprawdzie poważniejsze prace zawierają sformułowania świadczące o bardziej wyważonym, mniej jednoznacznym poglądzie, np. V.N. Komissarov (2000: 9) wypowiada sąd, że lingwistyczne

badania stanowią niezwykle ważną część (!) współczesnego przekładoznawstwa (V.N. Komissarov 2000: 6-7). Jednak i on zauważa, że lingwistyczność przekładoznawstwa określana jest przez jego problematykę, a nie przez materiał (typ tekstu) ani przebieg procesu (rodzaj przekładu); wynika z tego, że lingwistyczne aspekty przekładu stanowią podstawowy mechanizm tego zjawiska i warunkują jego funkcjonowanie (V.N. Komissarov 2007: 4). Nie ulega wątpliwości, że obserwowana w polskim piśmiennictwie specjalistycznym długa rywalizacja pomiędzy literaturoznawczym a językoznawczym traktowaniem translatoryki wydaje się w rosyjskiej nauce dawno i bez śladu rozstrzygnięta. Jednak czy jest to równoznaczne z umieszczeniem translatoryki w obrębie lingwistyki stosowanej? Wydaje się, że nie, że zatem kwestia ta powinna być precyzyjniej rozważona.

Inni autorzy, znani każdemu, kto para się tą dyscypliną, zapewne znużeni przedłużającą się dyskusją o przynależności badań translatorskich, lansują pogląd o autonomiczności translatoryki, nie jest ona zatem uważana ani za dyscyplinę lingwistyczną, ani za literaturoznawczą, lecz odrębną, ma bowiem własny, specyficzny obiekt badawczy. Ten pogląd, idący od ujęć stylistycznych (w Niemczech – P. Kussmaul, w Izraelu – I. Even-Zohar, Toury, w Rosji – J. Etkind), sformalizował się w postaci szkoły „Translation Studies” (M. Snell-Hornby i in.). Jest on obecnie dość popularny i zdaje się zyskiwać na znaczeniu. Jednak jego zwolennicy nie potrafią zbić argumentu o międzyjęzykowej podstawie każdego tłumaczenia, wysuniętego jeszcze przez R. Jakobsona i E.A. Nidę.

Przystępując do rozważań na temat usytuowania przekładoznawstwa wobec lingwistyki stosowanej, pragnę zauważyć, że w przytoczonym na wstępie schemacie lingwistyki stosowanej brak ważnego elementu, w moim przekonaniu kto wie czy nie najważniejszego: leksykografii. Nie ulega bowiem wątpliwości (a przekonuje nas o tym obserwacja półek księgarskich), że tworzenie słowników jest najwidoczniejszym świadectwem obecności lingwistów w życiu społeczeństwa. Nieco bardziej szczegółowe przyjrzenie się obecnym na rynku słownikom przekonuje również o konieczności stałego opracowywania i doskonalenia narzędzi warsztatu leksykograficznego, nakierowanego na skuteczne osiągnięcie celu praktycznego, jakim jest formułowanie przy pomocy słowników poprawnych i jednoznacznie zrozumiałych tekstów. Sądzę więc, że mówiąc o zawartości lingwistyki stosowanej i o jej subdyscyplinach, leksykografii nie sposób pominąć.

A teraz o przekładoznawstwie. Przed 25 laty Franciszek Grucza stwierdził, że „dotychczasowe koncepcje translatoryki konstytuują ją głównie w zawężeniu do relacji między tekstami wyjściowymi i finalnymi występującymi w układach translacyjnych”, co powoduje, że „tak rozumianej lingwistyki translacyjnej (...) nie wolno ani identyfikować z translatoryką w ogóle, ani podstawiać w miejsce tej ostatniej” (F. Grucza 1985: 39). Zauważmy jednak, że od tego czasu badania translatoryczne wykroczyły daleko poza ramy scharakteryzowane w powyżej przytoczonej obserwacji, poświęcając znacznie więcej uwagi funkcjonowaniu przekładu, potencjalnym możliwościom takiego funkcjonowania wobec oczekiwań i potrzeb odbiorców, stosunkowi do tekstów paralelnych, słowem – jego charakterystykom niezależnym od relacji wobec oryginału. Ekwiwalencja nie jest już zatem bezdy-

skusyjnie usytuowana w centrum badań translatorycznych. A jednak zachowuje aktualność twierdzenie tego samego autora: „z lingwistyką łączy (...) glottodydaktykę i translatorykę to, że (...) obie te dziedziny mają w obrębie swoich przedmiotów do czynienia również z wypowiedziami językowymi” (F. Grucza 1985: 41, por. tamże: 32). Sądzę, że jest to bardzo istotne spostrzeżenie: translatoryka może być uważana za dyscyplinę lingwistyczną przede wszystkim dlatego właśnie, że „w obrębie swego przedmiotu ma do czynienia z wypowiedziami językowymi”. Wypowiedzi językowe są zatem empirycznym materiałem translatoryki – tak samo, jak lingwistyki w ogóle, niezależnie od tego, jaką jej subdyscyplinę rozpatrujemy, a także – co ważniejsze – niezależnie od tego, czy uważamy za obiekt lingwistyki abstrakcyjny system relacji (jak w koncepcjach strukturalistycznych), czy podporządkowany wykrywalnym regułom i skomponowany ze skończonego katalogu jednostek zbiór wypowiedzi (jak w generatywizmie). Rozwój lingwistyki tekstu stawia wręcz pytanie o status tekstu jako obiektu badawczego (a nie tylko materiału). Translatoryka niewątpliwie jest nauką empiryczną, opartą na stałej obserwacji i ustawicznym weryfikowaniu i korygowaniu twierdzeń, będących ich (obserwacji) wynikiem. Zauważmy tu zresztą, że empiryczność należy, zdaniem Gruczy, przypisać również lingwistyce (F. Grucza 1983: 470-473).

W wielu opracowaniach termin „przekładoznawstwo” (bądź jego synonim – „translatoryka”) występuje zamiennie z terminem „teoria przekładu”; a nawet można zauważyć, że ten ostatni jest popularniejszy i stosowany w znaczeniu ‘przekładoznawstwo, nauka o przekładzie’. Nie ulega wątpliwości, że ten stan rzeczy świadczy o niedbalstwie terminologicznym i niedostatecznym rozgraniczeniu zakresów znaczeniowych używanych przez autorów tych prac terminów. Ale też świadczy on o czym innym, mianowicie o istnieniu w obrębie przekładoznawstwa istotnego, a nawet – powiedziałbym – podstawowego, stanowiącego dla wielu rozważań w tej dziedzinie punkt wyjścia, a zatem oczywistego aspektu teoretycznego. Jak pogodzić ten fakt z postulatem przynależności translatoryki do dyscypliny aplikatywnej – lingwistyki stosowanej? Sądzę, że pogodzić się tego nie da. A status translatoryki powinien być rozpatrywany nie w obrębie, lecz w kontekście, wobec lingwistyki stosowanej.

Rosyjski lingwista V.A. Zvegincev, pisząc o statusie lingwistyki stosowanej i jej stosunku do teorii języka, ujmuje tę relację tak, że lingwistyka stosowana występuje jako empiryczna baza, na której weryfikowane są wszelkie wywody teoretyczne o charakterze spekulatywnym (V.A. Zvegincev 1976: 63). Wydaje się, że ta sama relacja wiąże teorię przekładu (przekładoznawstwo teoretyczne) ze wszelkimi tymi poddziedzinami przekładoznawstwa, które nie rezygnując z naukowego oglądu obiektu, tj. z badania prawidłowości, składają się na jego aplikacyjny aspekt.

Albowiem tak jak całe językoznawstwo zawiera zarówno teorię języka (językoznawstwo teoretyczne, ogólne), jak i subdyscypliny aplikatywne (takie jak glottodydaktyka czy leksykografia), analogiczny podział ujawnia się także w obrębie nauki o przekładzie, czyli przekładoznawstwie. Ogólne prawidłowości i mechanizmy tłumaczenia oraz podstawy tworzenia i funkcjonowania przekładu bada teoria przekładu, czyli przekładoznawstwo teoretyczne. „Ogólne” znaczy tu:

- niezależne od języka, z którego bądź na który się tłumaczy,
- niezależne od typu i gatunku tłumaczonego tekstu,
- niezależne od rodzaju tłumaczenia (pisemne, ustne itp.).

Tak pojmowana teoria przekładu nie może być uznana za dyscyplinę aplikatywną, lecz odwrotnie: będąc polem uogólnienia praktyki translatorskiej, tworzy ramy dla działań takich, jak: ocena przekładu, kształcenie tłumaczy, metodyka ćwiczeń przekładowych, itd. Są te działania w swych ramach uogólniane jako podstawa subdyscyplin aplikatywnych wewnątrz przekładoznawstwa. Mamy zatem w obrębie przekładoznawstwa zarówno część teoretyczną, jak i aplikatywną (tj. przekładoznawstwo stosowane).

Co się tyczy przekładoznawstwa teoretycznego, to w tym miejscu należy zauważyć, że w rosyjskiej literaturze przekładoznawczej spotykamy często formułowany podział teoretycznego aspektu przekładoznawstwa na dwie odmiany: jedną z nich nazywają autorzy rosyjscy „ogólną teorią przekładu” („общая теория перевода”), drugą zaś „szczegółowymi teoriami przekładu” („частные теории перевода”) (np. A.D. Švejcer 1988: 9). Owa druga część grupować ma wszelkie obserwacje prawidłowości przekładu w obrębie danej pary języków bądź z danego języka na inny konkretny język; typu i gatunku tłumaczonego tekstu; sposobu realizacji przekładu czyli rodzaju tłumaczenia (A.D. Švejcer 1988: 9). Najczęściej jednak ujmuje się tylko pierwszy z tych aspektów, uznając „szczegółową teorię przekładu” za dyscyplinę opisującą prawidłowości przekładu w obrębie danej pary języków bądź z danego języka na inny konkretny język; wówczas celowe wydaje się wprowadzenie jeszcze jednej odmiany teoretycznej: „specjalistycznej teorii przekładu” opisującej przekład tekstów konkretnego typu (taki podział np. w: V.V. Sdobnikov, O.V. Petrova 2006: 71-72). Pogląd ten jest powtarzany w wydawnictwach typu dydaktycznego (jak wspomniane tu: V.V. Sdobnikov, O.V. Petrova 2006). Sądzę jednak, że z metodologicznego punktu widzenia jest on nie do obronienia, jako że przeczy zasadzie uogólnienia (uabstrakcyjnięcia) refleksji naukowej tworzącej wszelką teorię, co czyni nazwę „ogólna teoria przekładu” pleonastyczną. Obiektywnie istniejące i pożyteczne obserwacje i wynikające z nich zespoły twierdzeń dotyczących przekładu z danego języka na inny konkretny język, tj. ograniczone parą języków, są w sposób nieunikniony ukonkretnieniem obserwacji i koncepcji ogólnych, zatem częścią przekładoznawstwa o charakterze aplikatywnym.

Obok teorii przekładu, czyli przekładoznawstwa teoretycznego, istnieje niewątpliwie nie tylko ta część refleksji naukowej dotyczącej przekładu, która opisuje przekład z danego konkretnego języka na inny, lecz także cały szereg dyscyplin o charakterze stosowanym. Można tu wymienić szeroko rozwinięte badania określonego rodzaju przekładu, np. konsekwentnego, symultanicznego, przekładu *a vista* itp. (np. J. Żmudzki 1995, G.V. Černov 1978). Dalej, jako dyscyplinę aplikatywną należy potraktować krytykę przekładu, tj. opracowywanie metod i kryteriów oceniania przekładów, a także wartościowania poszczególnych sposobów i chwytów translatorskich (np. B.Z. Kielar 1998, M. Adamczyk-Garbowka 1988).

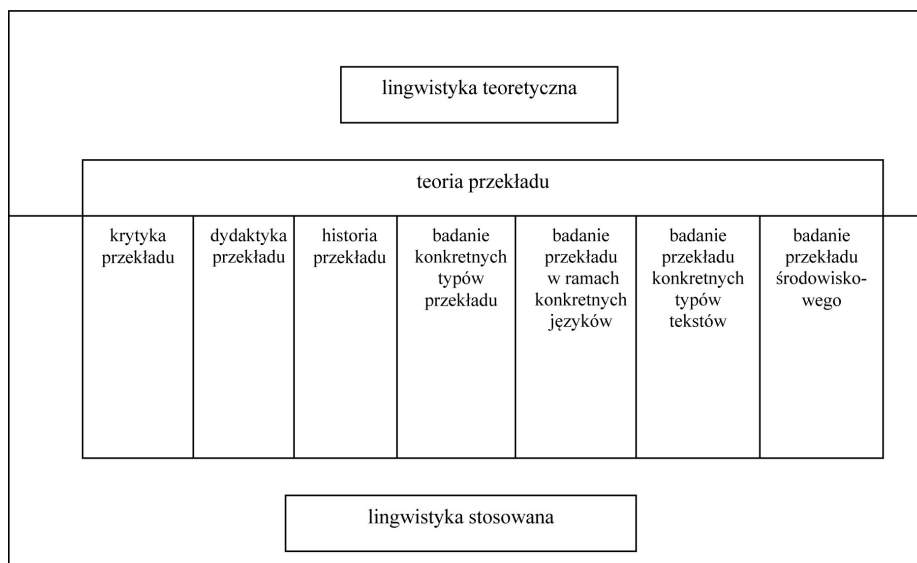
Kolejną taką dyscypliną jest dydaktyka przekładu, tj. metodyka kształcenia tłumaczy, ale także wykorzystywania tłumaczenia w dydaktyce języków obcych (np. P. Płusa 2007, M. Piotrowska 2009).

W skład subdyscyplin aplikatywnych translatoryki z pewnymi zastrzeżeniami wejdzie także historia przekładu. Zadaniem jej jest – co oczywiste – rejestrowanie dorobku translatorskiego (chodzi tu głównie o przekłady literackie), co jednak powoduje, że trudno uzasadnić lingwistyczny charakter tak pojmowanej subdyscypliny przekładoznawczej; jednakże – co ważniejsze – zadaniem jej jest ponadto badanie ewolucji normy przekładu w różnych kulturach, a to jest już powiązane z kontekstem socjolingwistycznym i diachronicznym badaniem języków.

Bardzo bogato reprezentowane jest we współczesnej literaturze translatorycznej badanie przekładu konkretnego typu tekstów: przekładu technicznego, prawniczego i prawnego, literackiego, naukowego, przekładu tekstów religijnych, przekładu filmowego i szerzej – audiowizualnego (np. A. Jopek-Bosiacka 2006, T. Tomaszewicz 2006).

Nie sposób zignorować także badania specyficznych działań komunikacyjnych, rzekłbym „przekładopodobnych”, w których właściwy przekładowi cel przekazu zostaje wzbogacony bądź skorygowany przez sytuację komunikacyjną (przekład środowiskowy: M. Tryuk 2006).

Tak zarysowany obraz przekładoznawstwa i jego subdyscyplin można ująć w postaci następującego schematu graficznego:



Albo w postaci tez:

1. Przekładoznawstwo, choć jest dyscypliną lingwistyczną, jako całość nie mieści się w obrębie lingwistyki stosowanej.
2. Poza obrębem lingwistyki stosowanej należy usytuować teorię przekładu (przekładoznawstwo teoretyczne).
3. Do lingwistyki stosowanej należy odnieść przekładoznawstwo stosowane, na które składają się następujące subdyscypliny przekładoznawstwa: krytyka prze-

kładu, dydaktyka przekładu, historia przekładu, badanie poszczególnych typów przekładu, badanie przekładu w ramach konkretnych języków oraz przekładu poszczególnych typów tekstów, badanie przekładu środowiskowego.

Tak zarysowany układ dyscyplin (subdyscyplin) współczesnej translatoryki zdaje się potwierdzać przypuszczenie wypowiedziane przez Franciszka Gruczę jeszcze w 1983 roku: „takie dziedziny, jak np. (...) translatoryka (...) nie są dziedzinami, które można by potraktować jako zwykłe poddziedziny lingwistyki stosowanej. I dalej: „włączenie tych dziedzin do zakresu lingwistyki stosowanej automatycznie spowodowałoby konieczność jednoczesnego włączenia ich także do zakresu lingwistyki czystej” (F. Grucza 1983: 459).

BIBLIOGRAFIA

- ADAMCZYK-GARBOWSKA M. (1988), *Polskie tłumaczenia angielskiej literatury dziecięcej. Problemy krytyki przekładu*. Ossolineum, Wrocław – Warszawa.
- BARCHUDAROV L.S. (1975): Бархударов Л.С., *Язык и перевод. (Вопросы общей и частной теории перевода)*. «Международные отношения», Москва.
- ČERNOV G.V. (1978): Чернов Г.В., *Теория и практика синхронного перевода*. «Международные отношения», Москва.
- FEDOROV A.V. 1983 (1968): Федоров А.В., *Основы общей теории перевода*. «Высшая школа», Москва.
- GRUCZA F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- GRUCZA F. (1985), *Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydaktyka*, (w:) Grucza F. (red.). *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*. Wyd. UW, Warszawa, 19-44.
- JOPEK-BOSIACKA A. (2006), *Przekład prawny i sądowy*. PWN, Warszawa.
- KIELAR B.Z. (1998), O różnych sposobach oceny jakości przekładu, (w:) *Lingua Legis* 6, 20-25.
- KOMISSAROV V.N. (2000): Комиссаров В.Н., *Общая теория перевода*. «Че-Ро», «Юрайт», Москва.
- KOMISSAROV V.N. (2007): Комиссаров В.Н., *Лингвистика перевода*. URSS, Москва.
- PIOTROWSKA M. (2009), *Proces decyzyjny tłumacza. Podstawy metodologii nauczania przekładu pisemnego*. Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków.
- PLUSA P. (2007), *Rozwijanie kompetencji przekładu i kształcenie tłumaczy*. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- SDOBNIKOV V.V., PETROVA O.V. (2006): Сдобников В.В., Петрова О.В., *Теория перевода*. АСТ: Восток – Запад, Москва.
- ŠVEJČER A.D. (1988): Швейцер А.Д., *Теория перевода: статус, проблемы, аспекты*. «Наука», Москва.
- TOMASZKIEWICZ T. (2006), *Przekład audiowizualny*. PWN, Warszawa.
- TRYUK M. (2006), *Przekład ustny środowiskowy*. PWN, Warszawa.
- ZVEGINCEV V.A. (1976): Звегинцев В.А., *Научно-техническая революция и лингвистика*. «Вопросы философии», 10.
- ŻMUDZKI J. (1995), *Konsektivdolmetschen: Handlungen, Operationen, Strategien*. Wyd. UMCS, Lublin.

Translation Studies in the context of Applied Linguistics

The relation of Translation Studies to Applied Linguistics is not presently the question unequivocally perceived or determined. In particular, it should be considered if it is reasonable to place Translation Studies within the framework of Applied Linguistics which is done by the authors who refer to F. Gruzca's claims. Deliberations on this issue, conducted with reference to various concepts in translatology, make the author acknowledge that Translation Studies is a linguistic discipline, but as a whole, is not embraced within Applied Linguistics. The theory of translation, i.e. theoretical studies of translation, should be placed outside Applied Linguistics, leaving within its scope various areas of Applied Translation Studies, namely: translation criticism, translation didactics, studies of particular translation types, studies of translation in specific languages, and of particular text types, studies of community interpreting, and also – with certain reservations – the history of translation.

Konrad KLIMKOWSKI

Uniwersytet im. M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Antropocentryczna teoria języków ludzkich jako podstawa dydaktyki translacji (na przykładzie programu studiów kształcących tłumaczy kabinowych)

W najnowszej (po roku 2005) literaturze przedmiotu w zakresie dydaktyki translacji, szczególnie angielskojęzycznej, wyraźnie przeważa jeden nurt badań. Są to badania nad dydaktyką translacji opartą na pojęciu kompetencji translatorskiej. Nurt ten nie jest jednolity i prace w nim tworzone można jeszcze podzielić na przynajmniej dwie podkategorie. Po pierwsze, prace bezpośrednio związane z problematyką definiowania kompetencji translatorskiej (zob. np. A. Hurtado Albir 2007 lub A. Pym 2009) oraz budowaniu programów dydaktyki translacji w oparciu o przyjęte definicje, opisy czy modele (zob. powyższe, a także np. D. Kelly 2005). Po drugie, studia empiryczne nad nabywaniem i ocenianiem rozwoju kompetencji translatorskiej, oczywiście także w oparciu o przyjęte jej modele (zob. np. prace grupy PACTE, w tym ostatnio 2008 i 2009 czy S. Göpferich 2007, 2008). Jest rzeczą oczywistą, że badania z obu wzmiankowanych tu podkategorii uzupełniają się i wzajemnie warunkują.

Choć autor niniejszego artykułu także omawia zagadnienia bezpośrednio związane z układem dydaktycznym w ramach dydaktyki translacji, to tematyka podejmowana w dalszej części tego tekstu odbiega znacząco – choć nie pozostaje w sprzeczności – z badaniami wzmiankowanymi powyżej. Celem autora jest tu bowiem zwrócenie uwagi czytelnika na wciąż zbyt słabo zbadany i uwzględniany w praktyce dydaktycznej aspekt interakcji student-nauczyciel, jako relacji istotnej dydaktycznie. Teza o istocie interakcji student-nauczyciel jako warunkującej skuteczność działań dydaktycznych zyskuje na znaczeniu, jeśli przyjmiemy jej rozpatrywanie w perspektywie zaproponowanej w ramach antropocentrycznej teorii języków ludzkich Franciszka Gruczy oraz rozważań tegoż autora na temat poznania i wiedzy. Punktem wyjścia dla autora niniejszego tekstu jest krótki cytat z F. Gruczy (1997), który w sposób wystarczający i jasny określa założenia antropocentrycznej teorii wiedzy: „Z wiedzą rzecz się ma tak samo jak z językami: jej natura jest tego rodzaju, że nikt nie jest w stanie swej wiedzy nikomu bezpośrednio przekazać i też nikt nie jest w stanie sobie wiedzy od nikogo przyswoić. Każdy musi ją sam wytworzyć lub odtworzyć (zrekonstruować)” (F. Grucza 1997: 15).

Założenie zaproponowane przez F. Gruczę w roku 1997 wydaje się samo w sobie czytelne, jasne i niewymagające dodatkowych komentarzy. Jednakowoż, kiedy

czytelnik tego tekstu zda sobie sprawę, jakiego rodzaju konsekwencje w rozumieniu tego, czym jest wiedza, a zatem także jej zdobywanie (uczenie się) implikuje teza F. Gruczy, zrozumie też, jak poważne staje się w jej świetle zadanie zredefiniowania klasycznego pojęcia układu dydaktycznego. Redefinicja ta nie będzie polegać jedynie na poszerzeniu, zawężeniu, czy też jakiegokolwiek operacji porządkującej treści nauczania, co jest głównym zadaniem wspomnianych wyżej tendencji badawczych najnowszej dydaktyki translacji. Redefinicja ta musi zmienić fundamentalne założenia procesu dydaktycznego, co oznacza: (a) zdefiniowanie tego, kim jest student w układzie dydaktycznym, (b) zdefiniowanie tego, kim jest nauczyciel w układzie dydaktycznym, (c) jakie są konsekwencje redefinicji w punktach a) i b) dla relacji pomiędzy studentem i nauczycielem w układzie dydaktycznym.

Po omówieniu wyżej wymienionych punktów natury ogólnej, autor przejdzie do omówienia konkretnej propozycji programowej w zakresie kształcenia tłumaczy kabinowych jako sposobu praktycznego zastosowania zasady antropocentrycznej teorii wiedzy w programie dydaktyki translacji.

1. Kim jest student i nauczyciel w antropocentrycznie wyprofilowanym układzie dydaktycznym?

Cytowana powyżej teza F. Gruczy (1997) zmienia klasyczny status studenta jako odbiorcy wiedzy przekazywanej mu przez otoczenie, w tym nauczyciela. Zrywa ona z obecną wciąż w praktyce dydaktycznej metaforą „przekazu wiedzy”, „transferu wiedzy”, „uczenia kogoś”. O ile wyrażenia te mają charakter potoczny, mogą być komunikacyjnie pożyteczne. W innym wypadku skazują teorię i praktykę edukacji na nierozwiązywalny problem nieskuteczności. Do dziś w słownikach pedagogicznych możemy odnaleźć pojęcie „metody podające”, które mają umożliwiać uczniom i studentom „przyswajanie wiedzy”¹. Tym czasem, ludzie nie mają zdolności czy sprawności bezpośredniego przekazu wiedzy innym ludziom. Zatem bezpośrednia asymilacja wiedzy jednego człowieka przez innego człowieka nie jest możliwa (F. Grucza 1997: 12-15).

Autor pragnie nadmienić, iż nie jest jego intencją skreślanie z listy typów zajęć szkolnych czy uniwersyteckich wykładu, rozmowy czy opowiadania. Chodzi jedynie o krytykę i zerwanie z założeniem możliwości przekazu np. mojej wiedzy komuś innemu. Wykład może być tak samo wartościowym źródłem, które student wykorzysta do konstruowania własnej wiedzy, jak innego typu zajęcia dydaktyczne, np. projektowe, problemowe czy praktyczne.

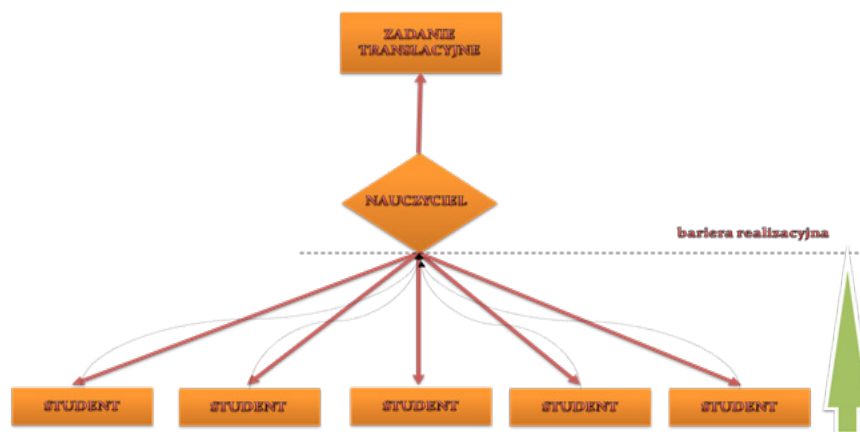
W kontekście dydaktyki translacji o modelu podającym krytycznie wypowiadają się m.in. Ch. Nord (1996) i D. Kiraly (2000). Głównym problemem tego modelu jest – według tych badaczy – niewłaściwie określona i realizowana rola studenta i nauczyciela: to nie zadanie translacyjne wyznacza sposób działania kształcących się stu-

¹ Zob. W. Okoń (1995:168) (hasło „metoda nauczania”).

dentów, a jedynie działania nauczyciela. Ch. Nord (1996) mówi o dydaktyce translacji opartej na zasadzie „kto przetłumaczy kolejne zdanie?”. Polega ona na tym, że nauczyciel wybiera studenta do przetłumaczenia wybranego fragmentu tekstu lub student zgłasza się sam do tego zadania. Student tłumaczy zdanie lub fragment. Nauczyciel dokonuje poprawek w tłumaczeniu, podając (!) wersję ostateczną tekstu.

Zarówno Ch. Nord (1996), jak i – być może jeszcze mocniej – D. Kiraly (2000) wskazują negatywne skutki tej metodyki dla procesu dydaktycznego. Po pierwsze, proces translacji jawi się tu jako poszukiwanie jedynie słusznej odpowiedzi – kompletnego, poprawnego, ekwiwalentnego tekstu docelowego. Tak wykreowany obraz układu translacyjnego² jest fałszywy i będzie miał negatywne skutki na konstruowaną przez studentów wiedzę o jego fundamentalnych zasadach. Po drugie, to nie studenci są autorami ostatecznej wersji translacji, a nauczyciel, przez co studenci nie uczą się odpowiedzialności za podejmowane przez siebie decyzje translatorskie. Wreszcie po trzecie, nauczyciel – będąc jedynym „źródłem wiedzy” i jedynym autorytetem oceniającym działania studentów – uniemożliwia im wykształcenie poczucia polegania na własnych siłach, co prowadzi do – tak często krytykowanej przez nauczycieli! – postawy bierności na zajęciach, nie wspominając o konsekwencjach dla przyszłości zawodowej tłumaczy (autonomia dydaktyczna i zawodowa).

Aby zilustrować, ale zarazem i podsumować argumentację Ch. Nord i D. Kiraly’ego, autor proponuje następujący schemat graficzny dydaktyki translacji opartej na metaforze transferu wiedzy.



Rysunek 1. Model podający w dydaktyce translacji (proponycja autora na podst. Ch. Nord 1996, D. Kiraly 2000 i J. Żmudzki 2009).

Rysunek 1. ma za zadanie pokazać centralną pozycję nauczyciela w podającym układzie dydaktycznym, która uniemożliwia studentom realizację zadania translacyjnego. Można zatem powiedzieć, iż działania podające nauczyciela (w rozumie-

² Pojęcia układu translacyjnego i zadania translacyjnego zostaną szerzej omówione w dalszej części artykułu.

niu opisanym powyżej) w dydaktyce translacji wprowadzają barierę w realizacji zadania translacyjnego.

Model dydaktyki translacji wyprofilowany antropocentrycznie zmienia tę perspektywę: naczelną zasadą dydaktyki translacji staje się takie organizowanie układu dydaktycznego, aby umożliwić studentom własne realizowanie zadania translacyjnego, a przez to własne konstruowanie wiedzy (deklaratywnej i proceduralnej) na temat translacji. Intencją autora jest zachęcenie czytelnika do uchwycenia fundamentalnej zmiany wprowadzanej przez proponowaną tu redefinicję roli studenta i zadaniowe podjęcie jej we własnej praktyce dydaktycznej.

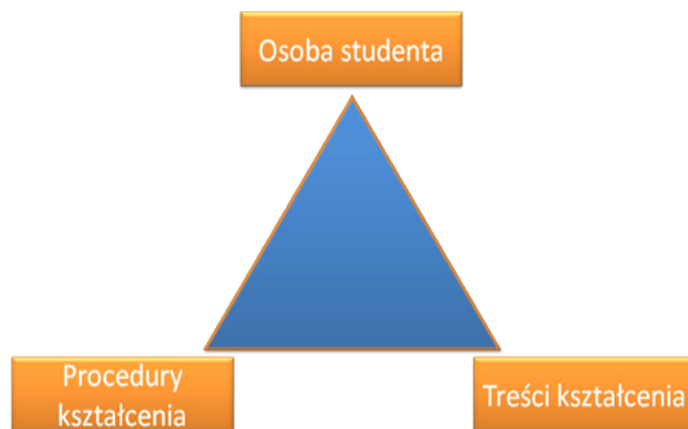
Zadanie „redefinicji” uczenia się i nauczania nie staje jedynie przed nauczycielem. Jak wskazują coraz liczniejsze badania dotyczące opinii studentów na temat modelu edukacji akademickiej (zob. np. K. Klimkowska, K. Klimkowski 2009, a także J. Chojnackiej-Gärtner 2009, omawiany pod koniec niniejszego tekstu), studenci nierzadko mają problemy z czytelnym zdefiniowaniem swojej roli w procesie dydaktycznym. Z jednej strony, deklarują chęć większego zaangażowania i odpowiedzialności za podejmowane działania dydaktyczne, z drugiej zaś wciąż oczekują, iż to nauczyciel pozostanie najważniejszym źródłem wiedzy i jurorem w sprawie ostatecznych decyzji dotyczących np. translatu. Przykładowo, na zadane w jednej z ankiet (K. Klimkowska, K. Klimkowski 2009: 264-265) pytanie o to, czy studenci powinni brać większy udział w przygotowywaniu zajęć i ich realizacji, większość badanych potwierdziła chęć większego zaangażowania się we współkonstruowanie programu zajęć. Podobnie jeśli chodzi o ocenianie wyników, większość studentów wskazała na potrzebę uwzględnienia innych form oceny zajęć niż tylko ocena dokonywana przez nauczyciela (np. ocena przez innych studentów, ocena grupy, itp.). Z kolei zapytani o to, czy ich nauczyciel winien znać odpowiedzi na wszystkie pytania, studenci w większości wyrazili swoje oczekiwanie, że nauczyciel będzie dla nich źródłem „poprawnych” odpowiedzi. Co gorsza, spytani wprost, czy nauczyciel ma dostarczać im wiedzę, studenci w przeważającej większości odpowiedzieli twierdząco.

Cytowane tu badania, choć fragmentaryczne³, pokazują, że badani studenci z jednej strony widzą korzyści płynące z faktu stawiania się konstruktorami wiedzy, o ile chodzi o sam fakt wpływu na formę zajęć i ich zakres. Niestety, jeśli chodzi o sam proces uczenia się, wydają się wybierać postawy pasywności, dające większe poczucie bezpieczeństwa, mimo świadomości niezaspokojenia potrzeb poznawczych.

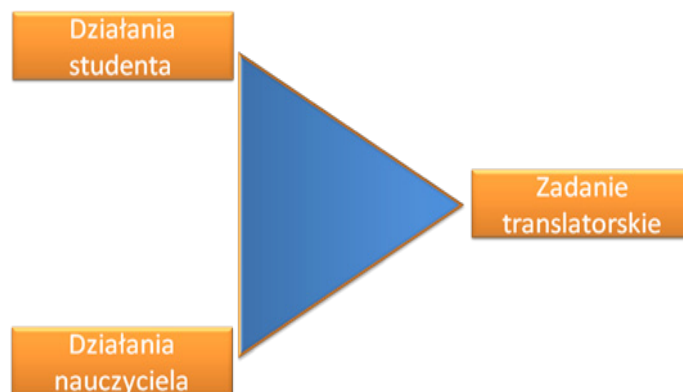
³ Grupa badawcza liczyła ok. 50 osób. Byli to wyłącznie studenci kierunku Lingwistyka Stosowana UMCS na I roku 2. stopnia studiów specjalizacji translatorskiej.

2. Antropocentrycznie wyprofilowany układ dydaktyczny w kształceniu tłumaczy

Podsumowując powyższe, przyjęcie antropocentrycznej perspektywy dydaktyki translacji wymaga przyjęcia przez nauczyciela i studenta takiego modelu dydaktycznego, w którym – mimo rozróżnienia pełnionych ról i zadań – będą mogli zrealizować zadania dydaktyczne. Jest to model, w którym działania autonomicznych jednostek ludzkich służą realizacji ustalonych przez nie wspólnie celów. Opisywaną tu zmianę perspektywy można przedstawić graficznie, jako przekształcenie modelu klasycznego układu dydaktycznego, przedstawionego na Rysunku 2., w model antropocentryczny, zaprezentowany na Rysunku 3.



Rysunek 2. Klasyczny model układu dydaktycznego (na podst. A. Brzezińska 2000:59).



Rysunek 3. Antropocentrycznie wyprofilowany układ dydaktyczny.

Jak można zauważyć, Rysunki 2 i 3 różnią się na dwa sposoby. Po pierwsze, autor dokonał zamiany nazw elementów układu dydaktycznego tak, by pojęcie osoby studenta jako mniej lub bardziej biernego „odbiorcy wiedzy” (zob. A. Brzeziń-

ska 2000: 59) zastąpić pojęciem działań studenta; by „bezosobowe” (nieprzypisane żadnemu człowiekowi) procedury zamienić na działania podejmowane przez nauczyciela; zaś pojęcie treści kształcenia (metafora studenta jako „pojemnika na wiedzę”), autor zastąpił pojęciem zadania translacyjnego, jako uzasadnienia działań studenta i nauczyciela.

Druga różnica pomiędzy rysunkami dotyczy właśnie owej zadaniowej natury układu dydaktycznego: zmiana położenia trójkąta ilustrującego powiązania systemowe elementów ma na celu podkreślenie faktu, że działania studenta i nauczyciela nakierowane są na cel – wykonanie zadania translacyjnego. Opisywana tu perspektywa zadaniowa ma swoje podłoże w pracach J. Żmudzkiego, który „do układu translacyjnego jako określonego rodzaju układu komunikacyjnego” wprowadza kategorię „zadania translacyjnego, również jako komunikacyjnego” (J. Żmudzki 2009: 43).

Tak zarysowany model układu dydaktycznego pozwala wydobyć i ukazać w pełni istotę relacji studenta i nauczyciela jako osób współpracujących przy realizacji zadania translacyjnego.

3. Interakcja student-nauczyciel jako element dydaktyki translacji – perspektywa antropocentryczna

Autor pragnie wykazać, w jaki sposób przyjęcie perspektywy antropocentrycznej układu dydaktycznego, a w nim interakcji pomiędzy studentem i nauczycielem, przynosi istotne korzyści dla dydaktyki translacji. Po pierwsze, proces dydaktyczny nabiera prawdziwie systemowego charakteru. Znika jednokierunkowość działań (zob. Rysunek 1.) i pozorna jedynie realizacja zadania translacyjnego. Po drugie, zmienia się rola nauczyciela: zamiast „być źródłem wiedzy” – zadanie niewykonalne, a zatem próba jego realizacji wysoce szkodliwa dydaktycznie – nauczyciel „ukierunkowuje ku (konstrukcji) wiedzy”. Jak widać na Rysunku 3., student i nauczyciel – choć pełnią inne role w układzie – działają w odniesieniu do zadania i z tego odniesienia korzystają do konstruowania wiedzy – każdy we własnym zakresie.

Podsumowując, chodzi o taką interakcję konkretnego człowieka z innym konkretnym człowiekiem, która pomoże im rozwiązać konkretne postawione sobie wspólnie⁴ zadanie. To właśnie owo zadanie i działania podjęte przez studenta i nauczyciela wobec tego zadania podlegają ocenie: wypracowaniu informacji na temat stopnia realizacji zadania (produkt) i metod użytych w jego realizacji (proces).

⁴ Autor pragnie zwrócić uwagę na jedno z najistotniejszych zadań nauczyciela w zadaniowo zorientowanym układzie dydaktycznym: uzyskanie identyfikacji studentów z tym układem, także poprzez włączenie studentów w tworzenie metodyki działania na zajęciach, sposobów oceny, zakresów tematycznych zadań translatorskich, itp.

4. Od oceny przez samoocenę do jakości translatu

Ocena wyników kształcenia jest bezsprzecznie jednym z najistotniejszych elementów w procesie dydaktycznym. W klasycznej optyce podawczej, to nauczyciel ocenia wyniki ucznia. Sam fakt, że co jakiś czas to uczeń także może ocenić nauczyciela (np. poprzez ankiety dotyczące programów nauczania, itp.) niewiele zmienia w dynamice układu dydaktycznego. Perspektywa antropocentryczna każe przededefiniować także i ten obszar działań studenta i nauczyciela. Przede wszystkim należy odnieść się do samego zjawiska oceny i odpowiedzieć na pytanie: czy istotniejsza w procesie konstruowania wiedzy jest ocena udzielana studentowi przez nauczyciela po wykonaniu przez niego ustalonego zadania, czy też bardziej istotna dydaktycznie jest ta ocena, którą sam student nada swoim poczynaniom. Jest chyba jasne, iż w perspektywie antropocentrycznej samoocena studenta jest typem oceny pierwotnym wobec oceny wystawianej przez nauczyciela.

Ten pierwotny status samooceny ma swoje uzasadnienie w antropocentrycznej teorii języków ludzkich, poznania i wiedzy. W swoim opisie struktury procesu poznania naukowego F. Grucza (np. 2009: 29) wyodrębnia etap diagnozy, anagnozy i prognozy. Celem etapu diagnozy jest stwierdzenie istnienia przedmiotu poznania, jego cech konstytutywnych i sposobu funkcjonowania. Działania anagnostyczne mają dać odpowiedź dotyczącą przeszłości, a w tym między innymi o istniejące lub (już) nieistniejące – choć zakładane – atrybuty przedmiotu poznania. Prognoza to zestaw działań, w których poznający podmiot pyta o przyszłość przedmiotu poznania, np. o zmiany zachodzące w jego cechach pod wpływem różnorodnych (układów) uwarunkowań.

Autor uważa za zasadne uznać, iż choć nie każde poznanie ludzkie jest poznaniem naukowym (F. Grucza 2009: 26), to schemat procesu poznania naukowego *diagnoza-anagnoza-prognoza* jest schematem uniwersalnym, którym człowiek posługuje się nie tylko jako „badacz” (F. Grucza 2009: 25), ale także jako „uczący się” (tamże). Przenosząc opisane powyżej skrótowo założenia F. Gruczy na płaszczyznę oceny i samooceny działań kształcącego się tłumacza, autor proponuje zdefiniowanie pojęcia samooceny jako procesu analogicznego do procesu diagnozy. O ile w ujęciu F. Gruczy mowa jest o przedmiocie poznania w sensie ogólnym, o tyle w sytuacji dydaktycznej przedmiotem poznania i diagnozy studenta będą rezultaty jego własnych działań komunikacyjnych. Stąd wniosek, iż prymarny status samooceny studenta ma swoje źródło w procesie „autodiagnozy”: próby odpowiedzi na pytanie o cechy wytworu własnych działań komunikacyjnych.

Tak rozumiana sprawność samooceny prowadzi dalej do sprawności samokontroli (zob. B. Moser-Mercer 2008, oraz literatura tamże, oraz J. Żmudzki 1999), dzięki której student wykształca zdolność dokonania porównań pomiędzy wykonanym zadaniem i normami jakościowymi określającymi, czy zadanie to zostało wykonane – upraszczając – dobrze, czy źle, oraz jakie działanie należy podjąć w związku z zaistniałą sytuacją. Ocena udzielana przez nauczyciela ma zatem sens

wtedy i tylko wtedy, jeśli prowadzi studenta do wytworzenia sprawności samooceny podejmowanych działań, gdyż ta sprawność warunkuje możliwość podjęcia przez niego dalszych działań (por. faza aplikatywna etapu prognostycznego w F. Grucza 2009: 29-30).

Niestety, obserwacje własne autora oraz innych badaczy (zob. np. M. González Davies 2004: 31 i n., P. Race, S. Brown, B. Smith 2005: 3 i n.) prowadzą do wniosku, że w systemie podającym ocenę udzielaną przez nauczyciela nie sprzyja konstruowaniu modelu samooceny i samokontroli. Dzieje się tak np. wtedy, gdy ocena zostaje zredukowana jedynie do poziomu wyrażenia algebraicznych (np. suma punktów, ocena numeryczna, itp.), co stawia ją na granicy jakiegokolwiek przydatności edukacyjnej. Jest tak dlatego, że znaczniki algebraiczne nie spełniają swej prymarnej funkcji odsyłania do istotnej rozwojowo rzeczywistości pozaznakowej. Tak realizowana funkcja oceny tworzy barierę poznawczą w procesie dydaktycznym – nie dostarcza bowiem informacji niezbędnych do modyfikowania dotychczasowych działań, a zatem do dalszego uczenia się.

Redukcja algebraiczna w ocenianiu praktycznie przekreśla możliwość utrzymania relacji uczeń-nauczyciel w perspektywie antropocentrycznej i zadaniowej. To właśnie ta redukcja prowadzi do wytwarzania przez studentów i nauczycieli alternatywnych sensów „podpinanych” pod wyrażenia liczbowe. W bardziej optymistycznych wariantach liczby zaczynają oznaczać stypendia, satysfakcję własną z osiągniętego wyniku, itp. W mniej optymistycznych, redukcja ta prowadzi do „gier w oceny i w zaliczenia”, w negocjacje pomiędzy studentem i nauczycielem dotyczące mniej lub bardziej abstrakcyjnie pojętych punktów lub ocen, które mają jedynie funkcję informacyjną na poziomie „zaliczone – niezaliczone” i prymarne rozróżnienie behawioralne: nagroda – kara. Trudno wyobrazić sobie, aby taki model oceny wspomagał studenta w przechodzeniu na kolejne etapy konstruowania i weryfikowania zasadności swojej wiedzy (por. F. Grucza 2009: 30) czy też rozwoju sprawności kognitywnych i meta-kognitywnych (por. B. Moser-Mercer 2008: 10).

Co gorsza, konsekwencje stosowania dysfunkcyjnych modeli oceniania znacznie wykraczają poza zakres dydaktyki translacji. Brak informacji zwrotnej nauczyciela, który prowadzi do niemożności lub utrudnień w wypracowaniu systemu samooceny i samokontroli studenta, uniemożliwi mu wykonywanie dobrej jakościowo pracy tłumacza. Model antropocentryczny oceniania, w którym wypracowanie sprawności samokontroli jest warunkiem *sine qua non* skutecznej dydaktyki translacji, daje takie narzędzia oceny pracy studenta, które będzie mógł on stosować w praktyce zawodowej jako mechanizmy zapewniania wysokiej jakości swojej pracy na rzecz klienta. Tylko ten tłumacz, który rozwinął sprawności samokontroli, może zmierzyć się z wymogami jakościowymi translacji. Wszelkie formalne normy jakościowe dotyczące pracy tłumacza i jakości translacji (np. PN-EN 15083) będą w tej samej relacji do antropocentrycznie pojętej sprawności samooceny i samokontroli, jak ocena nauczyciela do samooceny studenta: same w sobie nie gwarantują zwiększenia jakości pracy tłumacza (teksty norm nie zawierają przecież w sobie żadnej wiedzy! Zob. np. F. Grucza 2009: 26). Tylko sprawność samokontroli pozwoli studentowi, a potem tłumaczowi uwzględnić potrzeby klienta wzglę-

dem translatu i tylko dzięki niej będzie w stanie przyjąć ewentualne uwagi krytyczne, rozpoznając, co słusznie klient uznał za błąd i co należy poprawić, a co jest niesłuszną pretensją klienta.

Podsumowując, redefinicja rozumienia oceny i oceniania w procesie dydaktycznym jest niezbędna z powodów epistemologicznych, dydaktycznych, autodydaktycznych, jak i w perspektywie pracy zawodowej tłumacza i jego samodoskonalenia się.

5. Przykład zastosowania perspektywy antropocentrycznej w programie kształcenia tłumaczy kabinowych

Autorowi niniejszego tekstu dane było zapoznać się po raz pierwszy z cytowanym na początku tekstu artykułem F. Gruczy (1997) w roku 2000. Od tamtej pory autor poszukiwał i poszukuje sposobów realizacji postulatów F. Gruczy i innych badaczy w dziedzinie dydaktyki translacji, dla których omawiane tu zagadnienia są istotne (np. wymieniany wyżej D. Kiraly), poprzez podejmowanie różnorodnych inicjatyw edukacyjnych wyprofilowanych antropocentrycznie, zarówno w ramach kształcenia formalnego (zob. np. S. Baumgarten, K. Klimkowski, C. Sullivan 2008), jak i w przestrzeni pozaformalnej (zob. np. K. Klimkowski w druku). Na potrzeby niniejszego artykułu, autor chce przedstawić założenia powstającego właśnie programu kształcenia tłumaczy kabinowych, który jest realizowany w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej UMCS od roku akademickiego 2011/12. Program studiów obejmuje 4 semestry i oferowany jest jako specjalność lub specjalizacja⁵ dodatkowa dla studentów Wydziału Humanistycznego UMCS. Udział studentów w tych studiach jest dla nich bezpłatny, ponieważ są one współfinansowane ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007-2013, Priorytet IV, Poddziałanie 4.1.1 „Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni”. W tej formule program obejmie trzy nabory studentów.

5.1. Pojęcie kompetencji translatorskiej jako podstawa organizacji treści studiów

Struktura studiów została zorganizowana zgodnie z postulatami (wzmiankowanymi we wstępie do niniejszego tekstu) teorii dydaktyki translacji opartej na pojęciu kompetencji translatorskiej. Większość badaczy uznaje konieczność wydzielenia sub-kompetencji w ramach generalnie rozumianej kompetencji translator-

⁵ W zależności od kierunku studiów danego studenta.

skiej (zob. np. A. Hurtado Albir 2007). Idąc za tymi postulatami, autorzy programu uwzględnili kształcenie kompetencji językowych i kulturowych tłumaczy. Kształcenie w tym zakresie obejmuje translacyjną kompetencję interkulturową i transkulturową (F. Gruzca 1993: 168-169). Program zawiera także przedmiot związany z kształceniem kompetencji specjalistycznej. Ma on nie tylko pomagać studentom w poszerzaniu zakresu wiedzy terminologicznej i tekstowej dotyczącej wybranych dziedzin działalności ludzkiej, lecz także stwarzać możliwości kształtowania przez nich sprawności pozyskiwania, gromadzenia, potwierdzania wiarygodności oraz efektywnego wykorzystywania informacji (a zatem i konstruowania na ich podstawie wiedzy). Należy też wspomnieć, iż zgodnie z licznymi postulatami badaczy (zob. np. D. Gouadec 2008), program studiów zawiera przedmiot dotyczący uwarunkowań rynkowych i prawnych pracy tłumacza. Jego zadaniem jest pomoc studentom w skonstruowaniu własnych strategii wchodzenia i funkcjonowania na rynku tłumaczeniowym, do czego potrzebna jest zarówno wiedza o sposobach prowadzenia działalności gospodarczej, jak i rozumienie roli tłumacza w układzie translacyjnym. Rolę tę opisuje czytelnie zaproponowane przez J. Żmudzkiego pojęcie „kolekcji celów uczestników komunikacji w ramach algorytmu pojęciowego kooperacja, koordynacja, komunikacja” (J. Żmudzki 2009: 46). Istotą cytowanego tu fragmentu jest wskazanie na fakt, iż realizacja zadania translacyjnego zawsze odbywa się w kontekście działań ludzkich i ich celów. Te zaś wykraczają zakresowo poza samo pole komunikacji. Strategie komunikacyjne pełnią rolę koordynacyjną wobec działań kooperacyjnych między ludźmi. Zdaniem autora niniejszego tekstu, pomoc studentom w konstruowaniu przez nich wiedzy o opisywanej tu rzeczywistości należy do najistotniejszych zadań dydaktyki translacji.

5.2. Program kształcenia tłumaczy kabinowych w podejściu zadaniowym

Autor ukazał już w powyższym tekście przyczyny i cele podejścia zadaniowego jako naczelnej metody organizowania procesu dydaktycznego. W przypadku opisywanego tu programu studiów orientacja pro-zadaniowa realizuje się także poprzez przyjęcie perspektywy symulacji sytuacji pracy zawodowej jako sposobu organizacji poszczególnych przedmiotów i zajęć dydaktycznych, jak i budowania relacji pomiędzy poszczególnymi przedmiotami. Przykładowo, przedmiot poświęcony kompetencji specjalistycznej jest powiązany bezpośrednio z głównymi zajęciami tłumaczenia kabinowego tak, by dzięki tej relacji odtwarzać w sposób najbliższy rzeczywistości zawodowej proces przygotowywania się i realizacji zadania translacyjnego. Postulaty dotyczące takiej metodyki można odnaleźć w pracach Ch. Nord (np. 1996), J. Vienne (np. 2000) czy D. Gouadec'a (np. 2008). Ten ostatni, wraz z D. Kiraly'm (np. 2000), mówią wręcz o potrzebie angażowania studentów w realne projekty translacyjne, jako niezbędny element poszerzania zakresu kształcenia formalnego. Dodatkowo, element symulacji sytuacji zawodowej realizowany

będzie podczas praktyk zawodowych, podczas których praktycy tłumacze będą organizowali zadania translacyjne dla studentów w oparciu o własne doświadczenia zawodowe. Będą to zatem tłumaczenia kilkugodzinne, jedno- i dwudniowe, tak jak ma to miejsce w trakcie wykonywania realnych tłumaczeń kabinowych.

Poza perspektywą zadaniową i symulacyjną, opisywany tu program zakłada także istotny udział pracy własnej studentów, który stanowi nie tyle uzupełnienie tzw. curriculum formalnego, co niezbędny element kształcenia rozumianego antropocentrycznie (zob. K. Klimkowski w druku o propozycji rozumienia curriculum w dydaktyce translacji jako złożonego z członu formalnego i pozaformalnego, pozostających we wzajemnym warunkowaniu). Postulat autonomii działań studenta jest naturalną konsekwencją przyjętych powyżej założeń dydaktycznych. Można jedynie stwierdzić, iż ma on swoje ugruntowanie w wielu teoriach uczenia się dorosłych, takich jak: teoria M. Knowles'a (self-directed learning, zob. np. M. Knowles, E. Holton, R. Swanson 2009), G. Growa (stopnie autonomii uczenia się, zob. np. G. Grow 1991) czy koncepcja heutagogiki S. Hase'a i Ch. Kenyon'a (2000).

5.3. Samoobserwacja, samoocena i samokontrola w tłumaczeniu kabinowym

W ostatnim fragmencie niniejszego artykułu jego autor odniesie się do problemu kształtowania się sprawności samokontroli działań tłumacza – o czym była już mowa uprzednio. Tym razem jednak autor odniesie się bezpośrednio do działań tłumacza kabinowego.

Samo założenie o tym, iż tłumacz kabinowy przeprowadza monitoring swoich działań było przedmiotem dyskusji w literaturze przedmiotu (zob. np. D. Gerver 1971, 1976, jako odpowiedź na hipotezę jednokanałowego przetwarzania informacji postawioną przez A. Welforda 1968), ale dziś uznawane jest praktycznie za bezdyskusyjne. Jeden z ciekawszych opisów działań monitoringowych tłumacza ustnego przynosi artykuł B. Moser-Mercer (2008). Autorka posługuje się pojęciem samokontroli osoby uczącej się (self-regulated learner), sytuując swoje propozycje w ramach koncepcji dydaktyki opartej na założeniach socjo-konstruktywistycznych (s. 11), z uwzględnieniem Ericssonowskich postulatów dotyczących sfery meta-poznawczej w kształtowaniu kompetencji (s. 12 i literatura tamże). Autorka zdefiniowała pojęcie samokontroli jako rodzaj zachowania wywołany uzyskaniem informacji zwrotnej na temat dotychczasowych działań i zachowań. Jest ona niezbędna dla rozwoju sprawności tłumaczeniowych, gdyż dotyczy: „aktywowania i podtrzymywania procesów myślowych, zachowań i emocji w nakierowaniu na realizację zakładanych celów (...). (samokontrola – K.K.) umożliwia dokonywanie korekt w procesie uczenia się poprzez reagowanie na pozyskaną informację zwrotną dotyczącą obecnego etapu procesu uczenia się. Na samokontrolę składają się trzy elementy: (1) samoobserwacja (self-observation) – świadome zwrócenie uwa-

gi na wybrane aspekty swoich działań; (2) samoocena (self-judgement) – porównanie obecnego stanu dążeń do realizacji celu z normą (...) (3) reakcja na samoocenę (self-reaction) – dokonanie korekt jakościowych w związku z samoobserwacją i samooceną” (tłum. – K.K.; B. Moser-Mercer 2008: 14-15).

Autorka dodaje także, iż samokontrola jest sprawnością wymagającą ćwiczenia, a ćwiczenie tejże jest uwarunkowane przyjęciem perspektywy zadaniowej w praktyce dydaktycznej (s. 15).

Przytoczone tu poglądy B. Moser-Mercer wydają się potwierdzać założenia poczynione przez autora powyżej. Trzeba tu koniecznie nadmienić, iż zdaniem autorki, sprawność samokontroli wpływa na zmianę sposobu uczenia się i rozwijania kompetencji (s. 15). Wynika z tego, że dla Moser-Mercer sprawność samokontroli nie jest tylko „ciekawą propozycją uzupełnienia” procesu kształcenia, ale że przypisuje jej kluczową rolę w tymże procesie. W podsumowaniu omawianej tu części artykułu, autorka stwierdza, że samokontrola prowadzi do wykształcenia wielu istotnych z punktu widzenia kształcenia i pracy zawodowej sprawności: „dokonywanie ewaluacji procesu uczenia się oraz jego oczekiwanych rezultatów; wyznaczanie sobie celów; planowanie i zarządzanie czasem; pozytywna ocena swoich sprawności; aktywny udział w zajęciach dydaktycznych; efektywne przetwarzanie pozyskanych informacji; organizowanie sprawnego środowiska pracy; skuteczne wykorzystywanie zasobów społecznych; skupianie się na pozytywnych rezultatach działań oraz skuteczne określanie czynników warunkujących działania udane i nieudane” (tłum. – K. K.; B. Moser-Mercer 2002: 16).

Niestety, zakres treściowy niniejszego artykułu nie pozwala autorowi odnieść się do całości katalogu korzyści płynących z omawianego modelu samokontroli. Jednakże autor ma nadzieję, iż powyższa lista jest wystarczającą ilustracją propozycji B. Moser-Mercer oraz sposobu, w jaki propozycje te wpisują się w ramy niniejszego tekstu.

Chcąc przenieść opisywane od początku niniejszego tekstu założenia teoretyczne na płaszczyznę działań dydaktycznych, autorzy opisywanego tu programu kształcenia tłumaczy kabinowych zaplanowali uwzględnienie postulatu kształtowania sprawności samokontroli studentów-tłumaczy. Poza uwzględnieniem go w ramach każdego zajęcia tłumaczenia kabinowego, autorzy zaplanowali specjalny przedmiot, który ma w sposób szczególny pomóc studentom w ich pracy własnej nad warsztatem, w tym sprawności samokontroli. Przedmiot ten planowany jest jako warsztat ćwiczeniowo-dyskusyjny dla studentów i nauczyciela poświęcony wykonanym przez nich tłumaczeniom ustnym (nagrany w ramach pracy własnej w formie synchronicznej oryginał/ translat). Jednocześnie, będzie on pełnił rolę warsztatu przygotowującego do egzaminu końcowego (np. symulacje sytuacji egzaminacyjnej) – a więc będzie uwzględniał także sumatywny typ oceny, jednakże z zachowaniem wymogu informacji zwrotnej.

Należy jednak pamiętać, iż opisywany tu program jest wciąż na wczesnym etapie realizacji planowania, a w związku z tym jest prawdopodobne, iż zespół prowadzących dokona jego dookreślenia, redefinicji, „ustawienia akcentów”. Takiej redefinicji powinni przecież dokonywać także sami studenci, korzystając z curri-

culum formalnego jako punktu wyjścia do zdefiniowania własnego curriculum autopedagogicznego. Wszak w perspektywie antropocentrycznej i w dobie coraz mocniej stawianych tez o uczeniu się przez całe życie – a postulaty te są realizowalne jedynie przy przyjęciu perspektywy antropocentrycznej – możemy mówić o curriculum osobistym, całożyciowym, w którym curriculum akademickie stanowi istotny udział.

6. Podsumowanie

Aby dokonać skrótowego podsumowania, autor przedstawi najważniejsze pozycje w niniejszym artykule spostrzeżenia w postaci listy punktów. Punkty te mają w sposób praktyczny pomóc czytelnikowi wykorzystać omawiane tu treści w planowaniu lub redefinicji własnych działań dydaktycznych, dlatego zostały sformułowane w formie zadań lub pytań skierowanych pod jego adresem:

1. Tezy antropocentrycznej teorii języków ludzkich F. Gruczy oraz jego teoria poznania i wiedzy prowadzą do konieczności odpowiedzi na pytanie, czy stosowany przez czytelnika model dydaktyki translacji opiera się na metaforze przekazu wiedzy, nauczania człowieka przez innego człowieka, realizacji materiału dydaktycznego i tym podobnym wyznacznikom tzw. modelu podającegogo.

2. Odchodząc od modelu podającegogo, czytelnik staje przed koniecznością redefinicji pojęć „student” i „nauczyciel”, a także przed koniecznością określenia pojęcia „zadanie translacyjne” na potrzeby swoich zajęć. Propozycje zawarte w niniejszym artykule ukazują listę możliwych punktów odniesień przy takiej redefinicji.

3. W ramach powyższej redefinicji, czytelnik staje także przed koniecznością określenia roli i dynamiki interakcji pomiędzy studentem i nauczycielem w jej kontekście dydaktycznym. W opinii autora, istotne jest systemowe widzenie relacji pomiędzy osobami studenta i nauczyciela, którzy współuczestniczą – przy różnicach pełnionych ról – w realizacji zadania translacyjnego. Kluczowymi pojęciami są tu owo współuczestnictwo oraz perspektywa celowościowo-zadaniowa.

4. Ocena wyników kształcenia jest tym elementem procesu dydaktycznego, który doskonale ilustruje istotę interakcji pomiędzy studentem i nauczycielem w procesie dydaktycznym. Interakcja ta pozwala wykorzystać różnorodne systemy ocen (sumatywny, formatywny i ipsatywny) do: (a) wspomagania procesów autodydaktycznych, (b) kształtowania kompetencji w perspektywie zawodowej, a nie tylko dydaktycznej (ograniczonej do punktów odniesienia wyznaczanych przez zaliczenia czy oceny).

Pragnę jeszcze raz wyjaśnić, iż nie jest moją intencją krytyka systemów ocen numerycznych, punktowych czy innych, które podsumowują wyniki danego etapu kształcenia. Chodzi jedynie o to, aby ocena ta spełniała wymogi informacji zwrotnej dla studenta i nauczyciela – w odpowiednich zakresach treściowych i była powiązana z innymi typami ocen (por. D. Sawyer 2004: 106-113).

5. Jedną z istotniejszych funkcji oceny działań studenta udzielanej mu przez nauczyciela czy grupę studencką, jest pomoc w kształtowaniu przez studenta sprawności samokontroli, np. w rozumieniu B. Moser-Mercer (2008), J. Żmudzki (1998). Sprawność samokontroli jest ze wszech miar strategiczna, nie tylko w odniesieniu do rzeczywistości dydaktycznej (podczas studiów), ale – być może przede wszystkim – w swym wymiarze długoterminowym, tj. w relacji do jakości wykonywanych przez przyszłego tłumacza translatów na rzecz innych ludzi (por. J. Żmudzki 2009) oraz w relacji do funkcji rozwoju własnego tłumacza, także poprzez skuteczny jego udział w działaniach (auto)edukacji całościowej.

Pragnę także nadmienić, iż zawarte w powyższym tekście postulaty mają rolę wskazówek, sugestii i punktów referencyjnych. Na poziomie szczegółowości przyjętej dla niniejszego artykułu, nie jest możliwym omówienie szczegółowo np. konkretnych parametrów oceny zadań translacyjnych w kształceniu tłumaczy kabinowych. Co do tej drugiej kwestii, można co najwyżej odwołać się do trzech stosunkowo nowych publikacji w tym zakresie, a mianowicie J. Lee (2008), D. Sawyer (2004) oraz w kwestii badań nad samooceną studentów w dydaktyce tłumaczenia ustnego, do artykułu M. Bartłomiejczyk (2007).

Niestety, z zakresu niniejszego artykułu, musiałem także wyjąć dyskusję nad potencjalnymi trudnościami w realizacji wyrażonego powyżej zdania redefinicji dydaktyki translacji w kontekście wymogów teorii antropocentrycznej języków i wiedzy. Wspomniany już powyżej artykuł (M. Bartłomiejczyk 2007) jest doskonałą ilustracją potencjalnych problemów w realizacji postulatu pomocy w kształtowaniu sprawności samooceny studentów. Niestety, bywa też tak, że problemem w realizacji postulatów redefiniowania dydaktyki translacji towarzyszą liczne nieporozumienia i niedorozumienia założeń antropocentrycznych czy socjo-konstruktywistycznych, a czasem wręcz obawy uczestników układu dydaktycznego przed zmianą obecnego status quo. Dobrym przykładem ilustrującym wspomniane wyżej uproszczenia rozumienia antropocentrycznie i socjo-konstruktywistycznie wyprofilowanego układu dydaktycznego są wypowiedzi badanych zawarte w artykule J. Chojnackiej-Gärtner (2009), gdzie pewna grupa badanych uczniów ocenia negatywnie model konstruktywistyczny między innymi dlatego, że chodzenie po sali osoby prowadzącej zajęcia wprowadza „atmosferę stresu w obrębie niektórych grup roboczych” (s. 73). Cześć badanych uczniów stwierdziła także, że „skoro sami odpowiadają za przebieg procesu dydaktycznego, to osoba nauczyciela jest w nim zdecydowanie zbędnym elementem” (tamże). Inni badani przyznali, że brak nauczyciela spowodowałby, że „zrezygnowaliby z pracy na lekcji” (tamże). Czytając te i inne uwagi badanych uczniów, autor odnosi wrażenie, że badania J. Chojnackiej-Gärtner (2009) nie tyle przyniosły dane na potwierdzenie jej tezy, „iż konstruktywistyczny model ma ograniczoną szansę sprawdzić się w kontekście nauczania zinstytucjonalizowanego” (s. 74), co raczej ukazały, iż zajęcia, o których mowa, nie były prowadzone w modelu konstruktywistycznym. Skoro członkom grupy nie odpowiadało chodzenie nauczyciela po klasie, mogli poprosić – w ramach elementarnej autonomii swych działań – aby tego nie robił. Proces dydaktyczny, za który w pełni odpowiadać ma uczeń, faktycznie nie wymaga obecności nauczyciela, tyle

że takiej totalnej odpowiedzialności ucznia nie przewiduje chyba żaden twórca modelu dydaktyki opartego na konstruktywizmie czy socjo-konstruktywizmie (por. pojęcie scaffolding), z wyjątkiem być może radykalnych postulatów heutigogicznych (por. S. Hase, Ch. Kenyon 2000).

BIBLIOGRAFIA

- BARTŁOMIEJCZYK M. (2007), *Interpreting Quality as Perceived by Trainee Interpreters*, (w:) The Interpreter and Translator Trainer, 1(2), 247-267.
- BAUMGARTEN S., KLIMKOWSKI K., SULLIVAN C. (2008), *Towards a Transgressionist Approach: Critical-Reflexive Translator Education*, (w:) F. Austemühl, J. Kornelius (red.), Learning Theories in Translation Studies. Trier, 33-62.
- BRZEZIŃSKA A. (2000), *Interakcyjny model edukacji w szkole wyższej*, (w:) A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.), *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*. Poznań, 55-92.
- CHOJNACKA-GÄRTNER J. (2009), *Konstruktywistyczny nauczyciel – mity a rzeczywistość*, (w:) M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Poznań-Kalisz, 67-75. (<http://corydoras.nazwa.pl/ptn/zasoby/problemy.pdf>)
- GONZÁLEZ DAVIES M. (2004), *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks and Projects*. Amsterdam, Philadelphia.
- GÖPFERICH S. (2007), *Towards a Model of Translation Competence and its Acquisition: the Longitudinal Study TransComp*, (w:) S. Göpferich, A.L. Jakobsen, Mees M.I. (red.), Looking at Eyes: Eye-tracking Studies of Reading and Translation Processing. Copenhagen, 11-37.
- GÖPFERICH S. (2008), *Translationsprozessforschung. Stand – Methoden – Perspektiven*. Tübingen.
- GOUADEC D. (2008), *Translation As a Profession*. Amsterdam, Philadelphia.
- GERVER D. (1971), *Aspects of Simultaneous Interpretation and Human Information Processing*. Oxford (niepublikowana rozprawa doktorska).
- GERVER D. (1976), *Empirical Studies of Simultaneous Interpretation: A Review and a Model*, (w:) R.W. Brislin (red), Translation: Applications and Research. New York, 165-207.
- GROW G. (1991), *Teaching Learners to Be Self-directed*, (w:) Adult Education Quarterly 41; 125-149 (<http://www.longleaf.net/ggrow/SSDL/SSDLIndex.html>).
- GRUCZA F. (1993), *Interkulturelle Translationkompetenz: ihre Struktur und Natur*, (w:) Frank A.P., Maaß K.-J., Paul F., Turk H. (red.), *Überseizen, verstehen, Brücken bauen. Geisteswissenschaftliches und literarisches Überseizen im internationalen Kulturaustausch*, Berlin, 158-171.
- GRUCZA F. (1997), *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) F. Grucza, M. Dakowska (red.), *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glotto-dydaktyce*. Warszawa, 7-21.
- GRUCZA F. (2009), *Metanaukowa i metalingwistyczna wizja lingwistyki (stosowanej)*, (w:) Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik, 1, 19-39.
- HASE S., KENYON Ch. (2000), *From Andragogy to Heutagogy*, (w:) UltiBASE Articles December 2000 Edition (<http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>).
- HURTADO ALBIR A. (2007), *Competence-based Curriculum Design for Training Translators*, (w:) The Interpreter and Translator Trainer, 1(2), 163-88.
- KELLY D. (2005), *A Handbook for Translator Trainers*. Manchester.
- KIRALY D. (2000), *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*. Manchester.
- KLIMKOWSKA K., KLIMKOWSKI K. (2009), *Transgresjonizm J. Kozielskiego jako propozycja dla kształcenia zawodowego tłumaczy*, (w:) M. Pakuła, A. Dudak (red.), *Edukacja ustawiczna dorosłych w Europejskiej przestrzeni kształcenia z perspektywy polskich doświadczeń*. Lublin, 259-266.

- KLIMKOWSKI K. (w druku), *Non-formal Elements in Academic Translator Education: Why, What for and How?* (w:) Prace Komisji Nauk Filologicznych Oddziału Polskiej Akademii Nauk we Wrocławiu, 3, Wrocław.
- KNOWLES M.S., E.F. HOLTON III, R.A. SWANSON (red.), (2009), *Edukacja dorosłych*, Warszawa.
- LEE J. (2008), *Rating Scales for Interpreting Performance Assessment*, (w:) *The Interpreter and Translator Trainer*, 2(2), 165-184.
- MOSER-MERCER B. (2008), *Skill Acquisition in Interpreting: A Human Performance Perspective*, (w:) *The Interpreter and Translator Trainer* 2(1), 1-28.
- NORD Ch. (1996), *Wer nimmt denn mal den ersten Satz? Überlegungen zu neuen Arbeitsformen im Übersetzungsunterricht*, (w:) A. Lauer, H. Gerzymish-Arbogast, J. Haller, E. Steiner (red.), *Translationwissenschaft im Umbruch. Festschrift für Wolfram Wilss*. Tübingen, 313-327.
- OKOŃ W. (1995), *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- PACTE GROUP (2008), *First Results of a Translation Competence Experiment: 'Knowledge of Translation' and 'Efficacy of Translation Process'*, (w:) J. Kearns (red.), *Translator and Interpreter Training*. London, New York, 104-26.
- PACTE GROUP (2009), *Results of the Validation of the PACTE Translation Competence model: Acceptability and Decision Making*, (w:) *Across Languages and Cultures*, 10(2), 207-230.
- PYM A. 2009. *Translation Training*, Pre-print text written for the Oxford Companion to Translation Studies, http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/2009_translator_training.pdf
- RACE Ph., S. BROWN, B. SMITH (2005), *500 Tips on Assessment*. London, New York.
- SAWYER D. (2004), *Fundamental Aspects of Interpreter Education: Curriculum and Assessment*. Amsterdam, Philadelphia.
- WELFORD A. (1968), *Fundamentals of Skill*. London.
- VIENNE J. (2000), *Which Competences Should We Teach to Future Translators and How?* (w:) Ch. Schäffner, B. Adab (red.), *Developing Translation Competence*. Amsterdam, Philadelphia, 91-100.
- ŻMUDZKI J. (1998), *Konsektivdolmetschen – Handlungen, Operationen, Strategien*. Londyn, Berlin, Nowy Jork.
- ŻMUDZKI J. (2009). *Problemy, zadania i wyzwania translatoryki*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 1, 41-60.

The anthropocentric theory of human languages as a basis for translation didactics: the case of a simultaneous interpreting course

The anthropocentric theory of human languages proposed by F. Grucza, along with his theory of knowledge, make it explicit that knowledge is not passed on between people, but that each of us construct our knowledge on our own with the help of others. From the didactic point of view, this means teachers cannot pass their, nor anybody else's, knowledge on any student. In consequence, a redefinition of who the student and the teacher are in the translation classroom is indispensable. This paper provides the reader with a handful of solutions in this respect. The greatest emphasis is laid on the role of the student-teacher interaction, which is defined as pedagogically instrumental, on condition it is set in the task-oriented learning environment. A reason for this emphasis is that well-designed student-teacher interaction leads to a substantial growth in student's and teacher's autonomy, especially when supported by a well-defined system of assessment. The autonomy in question is a strategic feature, as its impact concerns not only the context of the translation classroom, but – first and foremost – student's and teacher's effective professional performance. As a case study, a newly designed course in interpreter education is discussed to show how its authors try to implement the ideas discussed in the paper.

Jolanta PANASIUK

Uniwersytet im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Afazja a bilingwizm

1. Wprowadzenie

Zjawisko afazji u poliglotów jest problemem podejmowanym na gruncie różnych dyscyplin naukowych i żywo dyskutowanym w obszernej literaturze przedmiotu, ciągle jednak bardziej na zasadzie kazuistycznych opisów i naukowych ciekawostek niżeli systematycznych rozstrzygnięć teoretycznych i aplikatywnych wniosków. Przez lata badania nad afazją bilingwalną skupiały się na dwu zasadniczych problemach. Po pierwsze, poszukiwano reguł koegzystencji języków w umyśle człowieka z uszkodzeniami mózgu i afazją, stawiając pytania, czy u chorych wielojęzycznych funkcjonuje jeden czy więcej słowników umysłowych, jakie są różnice skojarzeń między „ekwiwalentami” słów w dwóch językach, która socjalna odmiana języka jest bardziej odporna na afatyczne zaburzenia: styl potocznej komunikacji, związany z L_1 i/ lub L_2 czy też może profesjolekt, związany zwykle z L_2 (m. in. S. M. Erwin, C. E. Osgood 1954, M. Paradis 1981, 1983, 1987, 1994, 2001 i in., F. Grosjean 1985, 2000). Po drugie, poszukiwano anatomicznych korelatów dla dwujęzyczności, dokonując – przy użyciu badań neuroobrazowych – opisu obszarów mózgu uczestniczących w regulowaniu zachowań językowych osób bilingwalnych w celu ustalenia, czy te same struktury mózgu odpowiadają za L_1 i L_2 , czy L_1 i L_2 organizowane są zarówno we wspólnych, jak i osobnych strukturach mózgowych, a może L_1 i L_2 organizowane są w osobnych strukturach mózgowych (m. in.: K.H.S. Kim et al. 1997, P.E. Coggins, T. Kennedy, T.A. Armstrong 2004).

Liczne badania nad afazją u poliglotów, prowadzone zwykle w wąskiej perspektywie metodologicznej, doprowadzały do wyników często uproszczonych, a w perspektywie innych metodologii – nawet wzajemnie sprzecznych. Wynika to ponieważ ze złożoności zjawiska samego bilingwizmu, zróżnicowania rodzajów i typów afazji w konsekwencji strukturalnych i/ lub funkcjonalnych zmian w mózgu, współwystępowania z afatycznymi zaburzeniami mowy innych deficytów neuropsychologicznych, charakterystyki społecznej badanych osób, a wreszcie dynamiki procesu ich zdrowienia w związku z działaniem mechanizmów plastyczno-kompensacyjnych mózgu i specyfiką prowadzonej rehabilitacji.

Traktując zaburzenia mowy jako źródło nowych danych o ogólnych prawach języka (R. Jakobson 1989), metodologia lingwistyczna ograniczała się do deskrypcji różnych przejawów trudności w porozumiewaniu się chorych bilingwalnych z otoczeniem. Afatyczne zaburzenia w tworzeniu i rozumieniu wypowiedzi inter-

pretowano jako przejawy zaburzeń języka jako takiego, nie wprowadzając w metodologii postępowania badawczego saussurowskiego rozróżnienia na sferę *langue* i *parole*. Ograniczenia w realizacji czynności językowych były więc traktowane jako skutek dezintegracji opanowanych systemów językowych na różnych poziomach ich organizacji. Również teoria N. Chomsky'ego nie znalazła gruntownego zastosowania w lingwistycznym opisie afazji bilingwalnej. O kompetencjach językowych w zakresie przyswojonych języków wnioskowano na podstawie wykonania i – dokumentując przejawy językowej patologii w zachowaniach językowych osób po uszkodzeniach mózgu – dowodzono rozpadu wiedzy o językach, w jakich wykazywali biegłość przed zachorowaniem. W takiej perspektywie afazja jawi się jako utrata nabytych wcześniej kompetencji. Niedostatek badań diachronicznych w odniesieniu do językowych i komunikacyjnych możliwości osób dotkniętych tym zaburzeniem, powodował, że afazja bilingwalna postrzegana była najczęściej jako zjawisko statyczne (J. Panasiuk 2007).

Pomimo tego, że naukowe badania nad afazją u poliglotów, datowane od połowy XIX w., zaowocowały imponującą i wielospecjalistyczną literaturą przedmiotu, to niestety wypracowane dotychczas metodologie badawcze ciągle nie pozwalają rozstrzygnąć podstawowych problemów terminologicznych, klasyfikacyjnych, a tym samym wyjaśnić fenomenu afazji w przypadkach bilingwizmu. Obecnie, w dobie rozwoju badań interdyscyplinarnych i powstania szeregu „neuronauk” – w tym również neurologopedii – zmienił się stan wiedzy o wyższych czynnościach psychicznych. Wraz z coraz większą potrzebą oddziaływań terapeutycznych, pojawiała się konieczność reinterpretacji dotychczasowych ustaleń na temat afazji, w tym także bilingwalnej. Możliwość pogłębienia wiedzy o tym zjawisku wynika z nowych ustaleń dotyczących mózgu – jego struktury, funkcji i mechanizmów, których dostarczają nowoczesne techniki neuroobrazowania, oraz uszczegółowionych obserwacji klinicznych prowadzonych wśród chorych z uszkodzeniami neurologicznymi, którzy poddawani są diagnozie i terapii logopedycznej (J. Panasiuk 2001).

2. W poszukiwaniu perspektywy badawczej

Inherentną cechą człowieka jest język (*homo loquens*). Twierdzenie to potwierdzają fakty antropologiczne i najnowsze odkrycia w badaniach genetycznych¹. Do-

¹ Pochodząca sprzed – jak się szacuje – dwu milionów lat ludzka czaszka, oznaczona w Kenijskim Muzeum Narodowym numerem 1470, posiada dobrze rozwinięty tzw. obszar Broca, czyli strukturę mózgową w obrębie płata czołowego lewej półkuli, związaną do dziś ze zdolnością do programowania ruchów artykulacyjnych (J. Diamond 1998). Czasopismo „Nature” w październiku 2001 r., opublikowało informację o odkryciu przez neurobiologów i genetyków z Oksfordu i Londynu, w ramach realizowanego Projektu Poznania Genomu Człowieka, genu odpowiedzialnego za specyficzne zaburzenia mowy u członków rodziny oznaczonej kryptonimem KE. Fakt ten pozwala na przyjęcie tezy, że wyodrębniony pojedynczy gen charakterystyczny jedynie dla ludzkiego genotypu a zlokalizowany w regionie 7Q31 na 7. chromosomie i nazwany FOXP2, warunkuje zdolności językowe człowieka i decyduje o prawidłowym rozwoju mowy w ontogenezie (M. Yamazaki 2001).

wody o biologicznych uwarunkowania ludzkich zdolności językowych nie stanowią bynajmniej argumentu obalającego równie ważną tezę, że władanie językiem przez człowieka jest uwarunkowane społecznie i kulturowo, co wykazują na gruncie neurofizjologii badania I. Pawłowa² (1952), a w dziedzinie neuropsychologii koncepcje A.R. Łurii (1976a, b). W lingwistyce natywistyczna teoria N. Chomsky'ego (1968) również zakłada, że to relacje w środowisku wyzwalaają w ontogenetycznym rozwoju człowieka działanie wrodzonego mechanizmu przyswajania języka – *Language Acquisition Device* (LAD), a zewnętrzna postać uniwersaliów lingwistycznych zależy od struktury poznawanego języka i od warunkowanej biologicznie własnej aktywności każdego człowieka.

Na podstawie wyników funkcjonalnych badań neuroobrazowych (fRM, PET) wiadomo, że zdolność do posługiwania się językiem regulują struktury mózgowe obydwu półkul mózgowych, z przewagą półkuli dominującej – u osób praworęcznych zwykle lewej. Specjalizacja lewej półkuli dotyczy wszelkich zadań związanych z mową, które wymagają analizy informacji werbalnej. Prawa półkula, wbrew dawnym poglądom, nie jest „niema” – pełni określone funkcje w opracowywaniu materiału językowego, przede wszystkim uczestniczy w procesie rozumienia mowy, regulując zdolności do logicznego i symbolicznego kojarzenia, a także dominuje w przetwarzaniu znaków niewerbalnych oraz muzyki. Różnice w sposobach przetwarzania informacji językowej przez obydwie półkule wynikają głównie z odmiennego ich rozwoju w ontogenezie oraz specyfiki środowiska językowego, w jakim wzrasta każdy człowiek³.

Ludzkie zdolności językowe są – w świetle powyższych danych – wynikiem zarówno biologicznych i genetycznych uwarunkowań rozwoju gatunkowego, jak też czynników zewnętrznych, które pozwalają językowe predyspozycje gatunku ludzkiego aktualizować w trakcie życia osobniczego, nadając im zindywidualizowany, również neurobiologicznie, charakter.

Zdarza się jednak, że – w związku z jakimś schorzeniem neurologicznym – człowiek traci zdolność do posługiwania się mową. To nabyte zaburzenie procesów programujących czynności mówienia i rozumienia wypowiedzi słownych, spowodowane uszkodzeniami „obszaru mowy” w dominującej półkuli mózgu u osób,

² Ten wybitny neurofizjolog stwierdził, że dla zrozumienia mechanizmów złożonych form zachowań nie wystarczy wyjaśnienie działania poszczególnych ośrodków nerwowych, czynności kształtują się bowiem w ontogenezie poprzez tworzenie się połączeń funkcjonalnych w obrębie układu nerwowego. Różnice pomiędzy mózgiem ludzkim a zwierzęcym dostrzegał nie tyle w neurofizjologicznej komplikacji, ile w socjokulturowych uwarunkowaniach rozwoju mózgowych systemów funkcjonalnych (Pawłow 1952).

³ Różne typy języków tworzą różne reprezentacje mózgowe. Istnieją języki tonalne, w których naturę wpisana jest muzyka, składa się bowiem na nie szeroka gama dźwięków, do takich należy np. język mandaryński. W większości języków europejskich zmiany w intonacji odróżniają od siebie zdania w trybie oznajmującym, rozkazującym i pytającym, pozwalają też oddać nastrój mówiącego, nie zmieniają natomiast znaczenia wypowiedzianych słów. Inaczej jest w mandaryńskim, gdzie zmiana intonacji pociąga za sobą zmianę znaczenia słowa, prawa półkula analizuje melodię języka, zanim lewa półkula przetworzy znaczenie niesionej przez niego informacji. Wyniki najnowocześniejszych funkcjonalnych badań neuroobrazowych unaoczniają, że proces przetwarzania języka jest bardziej złożony niż wcześniej sądzono, co świadczy o jednym: język i związana z nim kultura mają neurobiologiczne podłoże.

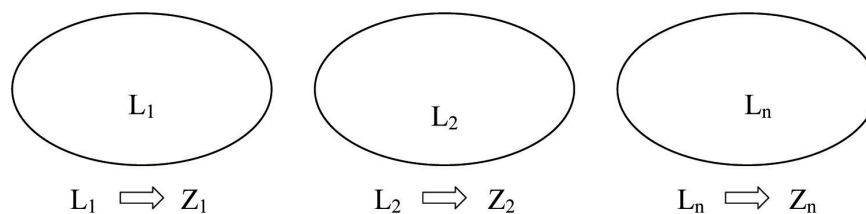
które posługiwały się językiem nosi nazwę afazji⁴ (M. Maruszewski 1966). Neurobiologiczne mechanizmy i językowe objawy afazji, szeroko opisane w literaturze przedmiotu, nie znajdują jednoznacznego potwierdzenia w przypadku, gdy osoba dotknięta afazją posługiwała się przed zachorowaniem więcej niż jednym językiem.

Obszerne badania nad wielojęzycznością⁵ (U. Weinreich 1953, W. E. Lambert, R. G. Tucker 1972, E. Piegzik 2002, E. Lipińska 2003, J. Duverger 2005, I. Kurcz 2007) pozwoliły zróżnicować rozmaite jej typy u poszczególnych osób. Ze względu na stopień opanowania języków wyróżnia się z jednej strony bilingwizm zrównoważony, kiedy stopień kompetencji i stan sprawności w każdym języku jest taki sam, i pełny, kiedy znajomość języków jest w pełni rozwinięta zarówno w mowie, jak i w piśmie, a z drugiej strony dwujęzyczność nie zrównoważoną i niepełną. Według F. Gruczy (2004), o bilingwizmie można mówić wówczas, gdy jednostka używa w sposób alternatywny dwóch języków, uzależniając ich stosowanie jedynie od kategorii sytuacji komunikacyjnej (potrzeby), w której włącza zamiennie jeden lub drugi język.

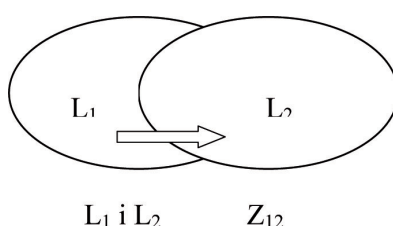
Ze względu na relację język – umysł wyróżnia się dwujęzyczność czystą (współrzedną), kiedy przyswojonym językom (L_1, L_2, L_n) odpowiadają odrębne systemy znaczeń (Zn_1, Zn_2, Zn_n), dwujęzyczność mieszaną (złożoną i podporządkowaną), kiedy słowom z przyswojonych języków odpowiada jeden wspólny system znaczeń lub jeden język ma dostęp do znaczeń tylko za pośrednictwem drugiego lub kolejnego języka – następuje wówczas nakładanie się dwóch systemów językowych, co doprowadza do powstania jednego wspólnego znaczenia dla słów pochodzących z dwóch lub kilku języków, bowiem każdemu z języków (L_1, L_2) odpowiada jeden wspólny system znaczeń (Zn_{1-2-n}) (U. Weinreich 1953, E. Lipińska 2003).

⁴ Niezwykle ściśle zależność pomiędzy czynnikami biologicznymi i środowiskowym dokumentują badania afazji u osób niesłyszących władających językiem migowym (G. Hickok, U. Belugi, E. Klima 2003). Symptomy zaburzeń migania i rozumienia komunikatów kodowanych w systemie języka migowego okazały się analogiczne do objawów zaburzeń w przypadkach afazji Wernickego i afazji Broca. Lokalizacja uszkodzeń mózgu korelowała z anatomicznymi strukturami odpowiedzialnymi za czynności tworzenia i rozumienia komunikatów werbalnych przez osoby słyszące. U głuchego pacjenta, który miał trudności z rozumieniem języka migowego, stwierdzono uszkodzenie okolicy Wernicke'go, natomiast u pacjentki z zaburzeniami programowania komunikatów migowych – okolicy Broca. Wyniki przytoczonych badań pozwalają stwierdzić, że lingwistyczne działanie mózgu nie jest bezpośrednio uzależnione od sposobu zmysłowego pozyskiwania danych, ale jest określone strukturą systemu semiotycznego zakodowanego w języku.

⁵ Bilingwalność lub dwujęzyczność to zdolność jednostki do posługiwania się dwoma językami. Termin *bilingwalność* odsyła do osoby, podczas gdy termin *bilingwizm*, szerszy znaczeniowo, odnosi się do osoby, ale również do wspólnoty. Bilingwizm zatem to sytuacja, w której współistnieją (koegzystują) wewnątrz jednej wspólnoty lub jednej osoby dwa języki (J. Duverger 2005).



Rys. 1. Modele bilingwizmu – dwujęzyczność współrzędna (coordinative)
(U. Weinreich 1953, E. Lipińska 2003).



Rys. 2. Modele bilingwizmu – dwujęzyczność złożona (compound)
(U. Weinreich 1953, Lipińska 2003).

Wyodrębnia się jeszcze dwujęzyczność podporządkowaną, kiedy jeden język – zazwyczaj ojczysty – jest narzędziem, poprzez który drugi język – będący w trakcie przyswajania – ma dostęp do systemu znaczeń. Jednak, głównie dzięki badaniom S. M. Erwina i C. E. Osgood’a (1954), dwujęzyczność podporządkowana nie uzyskała dalszego naukowego poparcia (W. Piegzik 2002).



Rys. 3. Modele bilingwizmu – dwujęzyczność podporządkowana (subordinative)
(U. Weinreich 1953, E. Lipińska 2003).

Według innego kryterium – ze względu na czas, w którym nastąpiło przyswojenie drugiego języka, wyróżnia się: bilingwizm równoczesny, kiedy kolejny język został wprowadzony przed trzecim rokiem życia, oraz bilingwizm sukcesywny, kiedy następny język był wprowadzany po ukończeniu trzeciego roku życia. Tak duże zróżnicowanie kryteriów typologicznych w opisie bilingwizmu jest dostateczną przesłanką komplikacji jego biologicznych uwarunkowań, które sprawiają, że obraz zaburzeń językowych w związku z wystąpieniem afazji u poliglotów bywa często nieprzewidywalny, a podejmowane próby opisywania reguł dezintegracji mowy w afazji bilingwalnej nie poddają się systematyzacji.

Neurobiologiczne podłoże bilingwizmu bywa interpretowane w ten sposób, że w odpowiedzi na kontakt z językiem $L_2, L_3, L_n \dots$ mózg ludzki przechodzi przez etap korowej adaptacji w celu przyswojenia nowego materiału językowego. Neurologiczna akomodacja polega na wykorzystaniu istniejących obszarów odpowiedzialnych za akwizycję L_1 i/ lub rekrutację nowych sieci korowych. Jednak przy tak

wielkiej różnorodności wyodrębnianych typów bilingwizmu, nie dziwią sprzeczne wyniki badań „dwujęzycznego mózgu”. K.H.S. Kim (1997) stwierdził, że zdania jako bodźce w L_1 i L_2 wywołują aktywność w różnych obszarach mózgu, a M.W.L. Chee ze współpracownikami (M.W.L. Chee et al. 1999a,b) wykazali, że słowa jako bodźce z L_1 i L_2 aktywizują te same okolice mózgu (za: I. Kurcz 2007). W świetle powyższego nie dziwi więc fakt, że afazja u poliglotów jest zjawiskiem nader złożonym, a jej językowe wykładniki, wywołane zaburzonym działaniem bilingwalnego mózgu, nader zróżnicowane.

Już od XIX wieku, po tym, jak w 1881 r. T. Ribot opisał zaburzenia pamięci słownej u dwujęzycznej osoby, a w 1885 r. A. Pitres zaprezentował wyniki badań siedmiu bilingwalnych pacjentów z afazją, na temat stanu języka w przypadkach afazji u pacjentów dwujęzycznych formułowano sprzeczne twierdzenia (M. Paradis 1983): (1) Zasada Ribota: L_1 odbudowuje się bardziej niż L_2 ; (2) Zasada Pitresa: Język używany częściej odzyskiwany jest pełniej, bez względu na to, czy jest to L_1 czy L_2 .

Na potwierdzenie prawdziwości każdej z przytoczonych wyżej reguł i dziś dostarcza się bogatych danych empirycznych (m.in. I. Wald 1958, Y. Lebrun 1976, M. Paradis 1983, 1995, F. Grosjean 2004 i in.), ciągle jednak w poszukiwaniu neurobiologicznych korelatów bilingwizmu i określaniu mechanizmów afatycznych zaburzeń mowy u osób bilingwalnych nie ma jednoznaczności.

Niektórzy badacze twierdzą, że w wyniku uszkodzenia mózgu najlepiej zachowany zostaje język, który nie tylko nie jest językiem ojczystym, ale też bywa rzadziej używany, a nawet jest przyswojony w mniejszym stopniu. Badania I. Walda (1958) wykazują jednak, że u niektórych chorych mogła następować wymienna restytucja języków znanych pacjentowi, u innych mieszanie wcześniej nabytych języków, a w niektórych przypadkach jednoczesny powrót umiejętności ich używania. Taki stan rzeczy wyjaśnia badacz zjawiskiem interferencji dwu języków w przypadkach jednoczesnego ich uczenia się a następnie ich współdziałaniem umożliwiającym lepsze ich opanowanie. Konsekwencją przyjęcia tego stanowiska jest stwierdzenie, że nie istnieje oddzielna lokalizacja mózgowa dla różnych języków, a działanie mózgu jest holistyczne.

Innych jednak przesłanek w określaniu neurobiologicznych mechanizmów dwujęzyczności dostarczają badania M. Paradisa, na podstawie których autor wysuwa koncepcję, że najlepiej zachowanym językiem w przypadkach afazji u poliglotów jest ten system, który jest emocjonalnie najbliższy choremu, z reguły bywa to język ojczysty, a u osób z mieszanych rodzin – język matki (M. Paradis 1977, 1983). Y. Lebrun opisał jednak przypadek chorego świadczący o tym, że pozytywne bądź negatywne emocje związane z użyciem danego języka wiążą się przede wszystkim z doświadczeniami chorego. Emocje kojarzone z językiem później nabytym i gorzej przyswojonym mogą wpłynąć na jego utrzymanie czy szybszą restytucję po uszkodzeniach mózgu. Zanotowano na przykład przypadki, kiedy chorzy z afazją skuteczniej porozumiewali się klasyczną greką czy łaciną niżeli swoim językiem ojczystym (Y. Lebrun 1976, B. L. J. Kaczmarek 1995).

Zróżnicowanie form zaburzeń poszczególnych systemów językowych w bilingwalnej afazji pozwoliło skonstruować typologię zjawisk językowych (Y. Lebrun

1995): (i) przełączanie języków, (ii) interferencja języków, (iii) spontaniczne tłumaczenia.

Językowe wykładniki relacji pomiędzy poszczególnymi systemami w obrazie zaburzeń afatycznych przyjęto jako kryterium wyodrębniania poszczególnych typów afazji u poliglotów. Obraz zaburzeń językowych w poszczególnych systemach u osób dwujęzycznych z afazją może przyjmować postać: (1) afazji równoczesnej w obu językach, (2) afazji tylko w jednym języku, (3) afazji mieszanej (J. Abutalebi, D. Green 2007, D. Greek, J. Abutalebi 2008).

Sprzeczne wyniki badań i niejednoznaczność stanowisk dotyczących problemu afazji u poliglotów wynikają po części z problemów metodologicznych. W badaniach osób bilingwalnych z afazją nie uwzględniano lub uwzględniano w stopniu niedostatecznym specyfikę różnych systemów językowych, którymi posługiwali się badani (języki tonalne, piktograficzne, alfabetyczne), nie dokonywano jednoznacznych rozróżnień na sferę *langue* i *parole* w ocenie objawów językowych, nie uwzględniano we wzajemnych korelacjach charakterystyki społecznej (płeć, środowisko, wykształcenie itp.) i klinicznej (wyniki badań neuroobrazowych, ocena neurologiczna, rozpoznanie kliniczne, diagnoza logopedyczna), stopnia lateralizacji badanych chorych i ich możliwości poznawczych (J. Panasiuk 2005), nie dokonywano wreszcie analitycznej oceny sprawności we wszystkich czynnościach mowy, z uwzględnieniem ich strukturalnej złożoności: rozumienia, mówienia, powtarzania, czytania, pisanie itp. (A.R. Łuria 1976a, b); w realizacjach o wysokim stopniu automatyzacji i zachowaniach dowolnych, wysoce kontrolowanych, nie wskazywano też na współwystępujące z afazją zaburzenia innych wyższych czynności poznawczych.

Przyjmując, że afazja to zaburzenie mowy, a mowa w nowoczesnym ujęciu, wypracowanym dla potrzeb logopedii definiowana jest przez S. Grabiasa jako „zespół czynności, jakie przy udziale języka wykonuje człowiek, poznając rzeczywistość i przekazując jej interpretację innym uczestnikom życia społecznego” (S. Grabias 2001: 11), które dokonują się jednocześnie w trzech sferach rzeczywistości: w sferze zjawisk biologiczno-fizycznych, psychicznych oraz społecznych (S. Grabias 1997), to wydaje się, że jedynie poprzez całościowe podejście uwzględniające jednocześnie dane kliniczne, psychologiczne i społeczne badanych pacjentów możliwe jest ustalenie neurobiologicznych i neurolingwistycznych uwarunkowań afazji u osób bilingwalnych. Pełne rozpoznanie zjawiska afazji bilingwalnej jest ważnym postulatem badawczym nie tylko z powodów teoretycznych, ale również praktycznych – istnieje społeczna potrzeba aplikacji wyników badań w diagnozowaniu i terapii dwujęzycznych osób z afazją.

3. Założenia metodologiczne

Każde działanie człowieka, w tym również czynności językowe, współczesna psychologia rozwojowa pojmuje jako zachowania zhierarchizowane, organizujące

się na różnych pod względem stopnia złożoności poziomach (A.G. Miller, E. Galanter, K.H. Pribram 1980). Mówienie, czytanie i pisanie są zatem czynnościami, które przebiegają w sposób planowy i uporządkowany, a ich rezultatem jest tekst (mówiony, czytany bądź pisany). Jednym z etapów ustrukturuwanego procesu powstawania tekstu jest kontrola wypowiedzi (B.L.J. Kaczmarek 1995). Mechanizmu kontrolującego oraz integrującego wykonanie czynności upatruje się na poziomie stanów psychicznych, w wewnętrznej refleksji człowieka i opisuje się w kategoriach modeli metapoznania (B. Kwarciak 1995).

Dla zachowań językowych tym kontrolującym mechanizmem jest kompetencja językowa, rozumiana tu jako kategoria metapoznawcza. Wiedza o inwentarzu znaków językowych oraz regułach łączenia ich w większe całości aktualizowana jest w konkretnym akcie mówienia, pisania, czytania, stąd każdy komunikat językowy w wyborze i kombinacji swoich składników zawiera odwołanie się do danego kodu, a uporządkowane następstwo ukrytych operacji metajęzykowych, dokonywanych przy udziale kompetencji metajęzykowej, stanowi podstawę całej językowej aktywności człowieka (B. Kwarciak 1995). Za J. Piagetem (1992) przyjmijmy, że w kontrolowaniu wypowiedzi mówiący oscyluje pomiędzy uważną, analityczną refleksją nad tekstem a ogólną oceną tekstu dokonywaną na peryferiach uwagi. Świadomość metajęzykowa jest przede wszystkim umiejętnością metapoznawczą. Poziomy świadomości metajęzykowej sięgają od przyćmionego i podświadomego śledzenia mowy, która stanowi podstawę korekty własnych błędów do skupionej analitycznej pracy językoznawcy (B. Kwarciak 1995). Łącząc te dane w jeden konstrukt teoretyczny, należy przyjąć, że proces budowania wypowiedzi jest organizowany przez dwa podstawowe i niezależne typy refleksji językowej: (a) *wiem, jak...*, (b) *wiem, że...*.

Pierwszy typ wiedzy odnosi się do zdolności operowania elementami języka (do tych operacji można np. zaliczyć: definiowanie słów, podawanie słów odpowiadających określonej definicji, szukanie podobieństw pomiędzy słowami, translację z jednego kodu na inny), należy go wiązać ze sferą metajęzykową i sytuować w zakresie kompetencji metajęzykowej użytkownika języka, drugi typ wiedzy dotyczy procesu generowania zdań gramatycznie poprawnych i sensownych w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, przynależy on zatem do sfery językowej i plasuje się w obrębie kompetencji językowej mówiącego. Obydwa typy wiedzy mieszczą się na pewnym kontinuum refleksji nad językiem. Kompetencja metajęzykowa wyraża się analityczną i uważną kontrolą zachowań językowych, kompetencja językowa, wyprzedzająca w ontogenezie kompetencję metajęzykową, odpowiada za kontrolę przebiegu procesu mówienia na peryferiach uwagi.

Jako hipotezę wyjściową do badań nad mechanizmami afazji u bilingwalnych pacjentów należy przyjąć, że za akwizycję i aktualizację języków odpowiadają określone obszary korowe, które umożliwiają nabycie kompetencji i sprawności językowych (*wiem, że...*). W przypadku uszkodzenia „obszaru mowy” w dominującej półkuli mózgu i wystąpienia afazji, ten rodzaj wiedzy jest zaburzony przede wszystkim. Jednak realizacja czynności językowych w określonym języku i w określonych uwarunkowaniach społeczno-środowiskowych, a w przypadku osób z uszko-

dzeniami mózgu – również klinicznych, przebiega we właściwy, dostosowany językowo sposób ze względu na działanie mechanizmu metapoznawczego (*wiem, jak...*), czyli kompetencji metajęzykowej, której anatomiczne korelaty zlokalizowane są przede wszystkim w strukturach przedczołowych obydwu półkul mózgowych. W przypadku afazji mogą one pozostać nienaruszone, umożliwiając przeprowadzanie operacji metajęzykowych i właściwe zawiadywanie przyswojonymi dwoma lub więcej systemami językowymi. Jednak w niektórych typach afazji (np. sensorycznych po uszkodzeniach ośrodka Wernickego w obrębie „obszaru mowy”) dostęp do tych systemów metapoznawczych jest utrudniony lub zablokowany ze względu na brak decydującej o przebiegu czynności językowych kontroli słuchowej. Również wówczas występują trudności metalingwistyczne objawiające się interferencją struktur językowych i mieszaniami systemów. Brak dostępu do kompetencji metalingwistycznej może jeszcze wystąpić w tych przypadkach, w których afazji towarzyszą dodatkowe zaburzenia neuropsychologiczne (np. w zespole psychoorganicznym), związane z zawiadywaniem mechanizmami kontroli i koordynacją wszelkich mechanizmów wykonawczych, w tym również językowych (M. Klimkowski, A. Herzyk 1987).

Na podstawie materiału empirycznego podjęto próbę oceny, która z opozycyjnych hipotez dotyczących dynamiki ustępowania zaburzeń językowych w bilingwalnej afazji potwierdziła się w zebranych materiale empirycznym:

a) hipoteza Ribota, że L_1 odbudowuje się bardziej niż L_2 ;

b) hipoteza Pitres’a, że język używany częściej odzyskiwany jest pełniej, bez względu na to, czy jest to L_1 czy L_2 jest właściwa do określenia mechanizmu odbudowy utraconych sprawności w poszczególnych językach (M. Paradis 1983).

4. Materiał i metody

Weryfikację przyjętych założeń przeprowadzono na podstawie analizy wypowiedzi ośmiu bi- i multilingwalnych pacjentów wyodrębnionych z dwuosobowej grupy osób z afazją. Badani (6 mężczyzn i 2 kobiety) reprezentowali różne typy bilingwizmu: trzy osoby odznaczały się dwujęzycznością nierównorzędną, złożoną i sukcesywną, pięć osób charakteryzowało się dwujęzycznością równorzędną, w tym cztery współrzedną, jedna złożoną, a trzy równoczesną i dwie sukcesywną. Większość badanych posługiwała się dwoma językami polskim i niemieckim (3 osoby), polskim i angielskim (3 osoby), natomiast dwie osoby opanowała trzy języki: polski, angielski i niemiecki.

Rodzaje bilingwizmu w badanej grupie osób z afazją					
Stopień opanowania systemów językowych		Funkcjonowanie systemów znaczeń		Czas opanowania języków	
równorzędny	nierównorzędny	współrzedne	złożone	równocześnie	sukcesywnie
5	3	4	4	3	5
Razem: 8		Razem: 8		Razem: 8	

Tabela 1. Charakterystyka osób badanych ze względu na typ dwu- i wielojęzyczności.

W charakterystyce grupy badawczej według kryterium wielojęzyczności, odwołując się do encyklopedycznej definicji bilingwizmu (F. Grucza 2004), dokonano rozróżnienia na dwujęzyczność pełną, równorzędną oraz niepełną, nierównorzędną. Bilingwizm, a w jednym przypadku polilingwizm, rozumiany za M. Warchoł-Schlottmann (1994) jako szczególna znajomość dwóch lub więcej języków na poziomie ekwiwalentnym z ich jednojęzycznymi nosicielami (ambilingwizm), wystąpił u pięciu badanych. Osoby te posługiwały się wszystkimi sprawnościami w przyswojonych językach, często używały każdego systemem w różnych sytuacjach i w kontaktach z różnojęzycznymi interlokutorami. Wśród badanych znalazły się też trzy osoby z niepełną, ale adekwatną do wieku i statusu społecznego znajomością dwu lub większej liczby języków, które posługiwały się tylko niektórymi sprawnościami i używały języka obcego jedynie w pewnych sytuacjach komunikacyjnych (np. związanych z pracą lub studiami). Przedstawiony stan rzeczy potwierdzała społeczna charakterystyka badanych, wyniki przeprowadzonej ankiety oraz dane z wywiadu z rodziną.

Kod pacjenta	Wiek	Płeć	Wykształcenie	Zawód	Bilingwizm
(1)	38	M	Wyższe	geolog	polski + angielski
(2)	60	M	Średnie	przedsiębiorca	polski + niemiecki
(3)	72	M	Średnie	handlowiec	polski + niemiecki
(4)	24	K	Wyższe	studentka	polski + angielski
(5)	34	K	Wyższe	geodeta	polski + angielski
(6)	42	M	Średnie	handlowiec	polski + niemiecki
(7)	63	M	Wyższe	duchowny	polski + niemiecki + angielski
(8)	21	M	Średnie	student	polski + angielski + niemiecki

Tabela 2. Charakterystyka społeczna badanych.

Ocena kliniczna przeprowadzona w oparciu o dokumentację specjalistyczną oraz wyniki badania logopedycznego pozwoliły ustalić, że u wszystkich badanych, w związku z przebyłym incydentem neurologicznym, a w dwu przypadkach pojawieniem się kolejnego udaru, doszło do trwałych zmian strukturalnych w mózgu, które spowodowały wystąpienie zaburzeń afatycznych. W diagnozie logopedycznej stwierdzono u części badanych osób współwystępujące z afazją zaburzenia realizacyjne (dyszartria), recepcyjne (niedosłuch) komunikacyjne (pragnozja), behawioralne i emocjonalne (zespół psychoorganiczny) oraz poznawcze (anozognozja, agrafia, aleksja, akalkulia, agnozja, apraksja, amuzja i in.).

Kod pacjenta	Patomechanizm	Lokalizacja uszkodzenia	Ocena neuropsychologiczna	Ocena neurologopedyczna
(1)	operacja guza mózgu	okolica skroniowa lewa	agrafia	afazja akustyczno-mnestyczna
(2)	dwukrotny udar	okolice skroniowe w obydwu półkulach	agrafia, aleksja, akalkulia, agnozja słuchowa	afazja akustyczno-gnostyczna, pragnozja
(3)	udar	okolica czołowo-skroniowa lewa	Apraksja konstrukcyjna, agrafia	afazja akustyczno-gnostyczna, niedosłuch
(4)	uraz czaszkowo-mózgowy	okolica skroniowociemieniowa lewa, okolica czołowa prawa	Zespół psychoorganiczny, anozognozja	afazja sensoryczno-motoryczna
(5)	operacja naczyniaka mózgu	okolica skroniowociemieniowopotyliczna lewa	akalkulia, aleksja, agrafia, agnozja wzrokowo-przestrzenna	afazja semantyczna
(6)	uraz czaszkowo-mózgowy	okolica czołowa lewa, okolica skroniowa prawa	Zespół psychoorganiczny, anozognozja	afazja motoryczna dynamiczna, pragnozja
(7)	udar	okolica czołowociemieniowa lewa	apraksja, agrafia	afazja motoryczna kinetyczna
(8)	uraz czaszkowo-mózgowy	okolice czołowe i skroniowe obydwu półkul	Zespół psychoorganiczny, amuzja anozognozja	afazja motoryczna dynamiczna, dyzartria pragnozja

Tabela 3. Charakterystyka kliniczna badanych.

Specyfika materiału badawczego zbieranego w grupie chorych z afazją pozwala na weryfikację neurobiologicznych teorii funkcjonowania języka u osób bilingwalnych w kontekście dodatkowych deficytów neurologicznych i neuropsychologicznych, które w większości publikowanych opracowań nie były uwzględniane przy ocenie i interpretacji zachowań językowych osób z afazją bilingwalną. Stwierdzić należy, że strukturalne uszkodzenia mózgu doprowadzają zwykle do współwystępowania wielu zaburzeń w sferze wyższych czynności poznawczych, którym towarzyszyć mogą również ograniczenia natury wykonawczej (dyzartrie). W mozaice wielu zmiennych komplikujących językowe działania człowieka chorego neurologicznie, regulacyjną funkcję pełnią zachowane, w różnym zakresie u poszczególnych osób, czynności umysłowe oparte na zdolnościach do integrowania i porządkowania danych. Programowanie zachowań komunikacyjnych dokonuje się w dynamice działania ludzkiego mózgu i umysłu. Przy uwzględnieniu holistycznego działania mózgu, czynności językowe człowieka jawią się jako proces, w którym aktualizują się wielowymiarowe interferencje zmiennych biologicznych, psychicznych i społecznych. Należy też uwzględnić fakt, że występowanie afazji bilingwalnej uruchamia dodatkowe czynniki zarówno dezintegracyjne, jak też kom-

pensujące, związane ze specyficzną mózgową organizacją mowy u osób bilingwalnych (J. Panasiuk 2000).

W literaturze przedmiotu nie brak danych o tym, że wraz z uszkodzeniem obszarów korowych odpowiadających za L_1 , L_2 , $L_k \dots$ badani mogą tracić umiejętność komunikacji tylko w jednym z języków. Pomijając korową organizację dwu- i wielojęzyczności, wszystkie bezrefleksyjne zachowania – łącznie z poznaniem i komunikacją – są rezultatem podświadomej koordynacji aktywności obu półkul mózgu. Według B.L.J. Kaczmarka (1995), sposób opanowywania języka (wzrokowy, oralno-słuchowy) oraz charakter subkodu pisanego (ideograficzny, sylabiczny) może stanowić o jego mózgowej organizacji.

Do wymienionych zmiennych warunkujących obraz zaburzeń językowych w afazji bilingwalnej należy dodać automatyczny, emocjonalny *versus* kontrolowany, dowolny charakter obserwowanych zachowań językowych w zróżnicowanych strukturalnie – na poziomie neurofizjologicznym, neuropsychologicznym i neurolingwistycznym – czynnościach mówienia, powtarzania, nazywania, rozumienia, pisania, czytania itd. (J. Panasiuk 2001).

5. Wyniki badań

Przeprowadzone badania wykazały, że stan sprawności językowych w zakresie każdego z systemów językowych u chorych bilingwalnych z afazją jest różny i nie wykazuje ścisłych korelacji z określonym typem dwujęzyczności. Osoby z dwujęzycznością nierównorzędną, złożoną i sukcesywną wykazywały zróżnicowane możliwości w zakresie posługiwania się przyswojonymi systemami językowym, dla dwu L_2 (w jednym przypadku angielski, w drugim niemiecki) okazał się mniej dostępny niż L_1 , ale u jednej osoby L_2 umożliwiał w miarę swobodną komunikację, a realizacja L_1 była głęboko zaburzona. Ten rodzaj objawów można interpretować w kategoriach pamięciowego systemu przechowywania informacji u osób dwujęzycznych. Omawiane przypadki potwierdzałyby hipotezę P. Koleusa (1966), że u osób bilingwalnych występują odrębne magazyny pamięci dla każdego z przyswojonych systemów, które funkcjonują niezależnie w zakresie przechowywania i odszukiwania danych, a interakcje między nimi zachodzą jedynie w czynnościach tłumaczenia z jednego języka na drugi.

U osób z dwujęzycznością równorzędną i współrzędną najczęściej dochodziło do przełączania systemów językowych, szczególnie gdy reprezentowały dwujęzyczność równoczesną, ale i od tej zasady pojawiły się wyjątki: jeden chory nie miał dostępu zarówno do L_1 , jak i L_2 , a inna osoba wykazywała tendencję do interferencji struktur z dwu systemów językowych, co w tym przypadku potwierdzałoby koncepcję W.E. Lamberta i R.G. Tuckera (1972) o występowaniu wspólnego magazynu pamięci dwujęzycznej.

Dwujęzyczność równorzędną, współrzędną i równoczesną ujawniała się pod postacią rozmaitych zjawisk językowych najczęściej pod postacią peryfrastycznych

określeń w L_1 , w sytuacji, gdy rozmowa odbywała się w L_2 i odwrotnie – omówień w L_2 , gdy konwersacja przebiegała w L_1 , ale również pojawiły się w wypowiedziach przejawy przełączenia rejestrów językowych. Brak objawów współwystępowania wykładników obydwu języków występował w czynnościach głośnego czytania tekstów w każdym z osobnych języków oraz w czynnościach powtarzania struktur określonego języka. Sposób funkcjonowania przyswojonych systemów językowych w zachowaniach językowych osób z afazją przedstawia poniższa tabela:

Objawy zaburzeń językowych w afazji bilingwalnej	Kod pacjenta
Przełączanie języków	(5), (7)
Interferencja języków	(6), (8)
Spontaniczne tłumaczenia	(3)
Brak dostępu do L_1	(1)
Brak dostępu do L_2	(2)
Brak dostępu do L_1 i L_2	(4)

Tabela 4. Objawy zaburzeń językowych w afazji bilingwalnej.

Kolejna tabela prezentuje rodzaje afazji bilingwalnej występującej u ośmiu badanych osób:

Rodzaj afazji w badanej grupie osób bilingwalnych	Liczba pacjentów
Afazja równoczesna w obu językach	1
Afazja tylko w jednym języku	2
Afazja mieszana	5

Tabela 5. Rodzaje afazji w badanej grupie osób bilingwalnych.

W kontekście powyższych danych trudno określić reguły koegzystencji osobnych systemów językowych u osób z afazją. Niezbędne jest poszukiwanie biologiczno-lingwistycznego mechanizmu warunkującego istnienie tak zróżnicowanych objawów afazji u osób dwu- i wielojęzycznych. Publikowane badania nad mózgową organizacją dwujęzyczności prowadzone z wykorzystaniem neuroobrazowania i stymulacji elektrycznej struktur mózgowych zdawały się potwierdzać przekonanie o istnieniu wyraźnych obszarów korowych odpowiedzialnych za przyswajanie języków oraz za ich aktualizację (P.M. Black, S.F. Ronner 1987). Wykazano, że dwujęzyczność, a szczególnie wczesna, wiąże się z neurologicznymi zmianami, takimi jak: zbliżenie macryc językowych (K.H.S. Kimet al. 1997), zmiany ilościowe w obrębie struktur mózgowych: powiększenie istoty szarej (A. Mechelli, J.T. Crinion, U. Noppeney 2004), zmiany w obrębie ciała modzelowatego (P.E. Coggins, T.J. Kennedy, T.A. Armstrong 2004). Wyodrębniono też szereg innych neurologicz-

nych danych (B. Draganski 2004), wykazujących np. że osobne ośrodki są odpowiedzialne za poszczególne czynności językowe⁶.

Powyższe dane uprawniają do przyjęcia następujących założeń:

(1) Mechanizmem odpowiedzialnym za utratę i/ lub zaburzenia sprawności językowych jest brak dostępu do neuroanatomicznych korelatów kompetencji językowej (*wiem, że...*) w obydwu językach, zjawisko to występuje w przypadku uszkodzeń zlokalizowanych w obrębie „obszaru mowy”, czyli struktur korowych mózgu zwykle lewej półkuli (co wynika z rodzaju lateralizacji, płci oraz typu bilingwizmu), odpowiedzialnych za programowanie nadawania i/ lub odbioru mowy.

(2) Mechanizmem odpowiedzialnym za kontrolę rejestrów językowych jest brak dostępu do kompetencji metajęzykowej (*wiem, jak...*), co wynika z uszkodzeń struktur kontrolujących procesy mowy (struktury przedczołowe obydwu półkul, płaty skroniowe, ciało modzelowate).

Do weryfikacji tych założeń posłużył materiał empiryczny. U pacjenta (3), z dwujęzycznością jednoczesną i równorzędną (matka mówiła w języku polskim, a ojciec w języku niemieckim – jak wynika z wywiadu), wystąpiły w historii choroby dwa incydenty neurologiczne, po pierwszym wystąpił okresowy niedowład lewostronny, po drugim – prawostronny z afazją i znacznym pogorszeniem słuchu fizycznego. W przebiegu tej powikłanej historii choroby chory utracił zdolność posługiwania się językiem niemieckim, chociaż przy braku polskiego słowa, sporadycznie zdarzały mu się spontaniczne tłumaczenia na język niemiecki, utrzymała się natomiast zdolność do spontanicznej realizacji wypowiedzi w języku polskim, ale jedynie na tematy emocjonalne.

P.⁷ *My wszyscy [podaje nazwisko rodowe] po niemce gadali, wszyscy po niemce gadali. To [podaje nazwisko] wszyscy po niemce gadali. Mój ojciec, mój ojciec, on po niemcu gadal i do Rusów go wzięli, Poloki, Poloki go do Rusów go wzięli go, no. Ale potem przyjechał, do Polesia przyjechał. O!*

W rodzinnym domu tego chorego używano częściej języka polskiego, ale w szkole, do której chodził, obowiązywał język niemiecki:

P. *Chodziłem, chodziłem Polesie [nazwa miejscowości] chodziłem, nie? Jako młody chodziłem, malutki chodziłem, a połowa chodziłem Niemcy [do niemieckiej szkoły], chodziłem pięć procent [pięć lat] Niemcach byłem [byłem w niemieckiej szkole]. Po sześć procent, sześć procent chodziłem, a potem zaraz, zaraz Polsce [chodziłem sześć lat do polskiej szkoły] sześć, pięć – razem dziesięć chodziłem, dziesięć chodziłem, no [łącznie chodziłem dziesięć lat do szkoły].*

W dalszych etapach życia pacjent naprzemiennie funkcjonował w środowisku polsko- i niemieckojęzycznym. W rodzinie ze strony żony stale używano języka niemieckiego. Dzieci chorego są dwujęzyczne, jego dwaj synowie i córka na stałe

⁶ Opisany jest przypadek kobiety anglojęzycznej, która zawodowo przepisywała manuskrypty hebrajskie, po incydencie neurologicznym, który spowodował u niej uszkodzenia mózgu, utraciła zdolność posługiwania się językiem angielskim, ale była zdolna do sprawnego pisanie w języku hebrajskim, nie rozumiejąc znaczenia pisanych tekstów.

⁷ Literą P. oznaczono wypowiedzi badanych, literą B. – wypowiedzi badającej.

mieszkają w Niemczech, badany sam często przebywał w tym kraju, niejednokrotnie podejmował tam pracę, spędzał w Niemczech dłuższe okresy czasu, pomieszkując u niemieckojęzycznej rodziny, o czym sam opowiada w sposób następujący:

P. Moje chłopcy, moje dzieci, oni, oni Katowice grali i poszli grać do Niemiec, do Niemiec poszli grać, w piłkę grać, moje dzieci, moje dzieci, no, ja tam też poszedłem do nich.

W tym emocjonalnym fragmencie wypowiedzi ujawnia się dość dobra sprawność w realizacji intencji komunikacyjnej, ale jest to możliwe jedynie w systemie języka polskiego. Brak dostępu do języka niemieckiego w konwersacji oraz głębokie zaburzenia wypowiedzania się w języku polskim na tematy emocjonalnie neutralne należy wiązać z uszkodzeniami struktur w obrębie „obszaru mowy”. Zachowane możliwości komunikacyjne w wypowiedziach emotywnych i zautomatyzowanych są wynikiem kompensacyjnej roli prawej, nieuszkodzonej półkuli mózgu, odpowiadającej za przetwarzanie treści o ładunku emocjonalnym. W tym kontekście emocjonalne kodowanie języka matki okazuje się mniej podatne na afazyczną dezintegrację procesu mówienia.

Występowanie tak licznych powtórzeń w wypowiedziach osób z uszkodzeniami mózgu można tłumaczyć zaburzoną mechanizmem persewencji, czyli zaburzeniami tonusu kory mózgowej doprowadzającymi do zakłóceń procesów pobudzania i hamowania, ale w tym przypadku występowanie reduplikacji należy wiązać z zaburzeniami kontroli słuchowej, spowodowanymi głębokimi deficytami słuchu. Potrzeba kompensacji niedostępnej w tym przypadku kontroli słuchowej uruchamia kompensacyjne działanie obwodu kontroli kinestetycznej. Poprzez wielokrotne wypowiedzanie pewnych całości chory, drogą aferentacji czuciowej, kontroluje przebieg czynności mówienia i sprawdza formalny kształt wypowiedzi.

Okazuje się więc, że lingwistyczne działanie mózgu nie jest bezpośrednio uzależnione od sposobu zmysłowego pozyskiwania danych. Człowiek przetwarza dane językowe poprzez rozmaite systemy obwodów kontroli: gdy zawodzi droga słuchowa, podstawowa w realizacji czynności mowy, wykorzystuje kontrolę czuciową lub wzrokową, poddając je logiczno-językowej kategoryzacji semantycznej i porządkując syntagmatycznie. Wstępne opracowanie sygnałów słuchowych, wzrokowych i czuciowych odbywa się przy zaangażowaniu odpowiednich obszarów centralnego układu nerwowego, wyspecjalizowanych funkcjonalnie, zaburzenia jednego z analizatorów kompensują działania innych.

Inny z kolei pacjent, z bilingwizmem sukcesywnym, który w związku z afazją akustyczno-mnesticzną po przebytej operacji usunięcia guza mózgu okolicy skroniowej, stracił zdolność posługiwania się wcześniej przyswojonym językiem polskim, w pełnym zakresie zachował sprawności posługiwania się później opanowanym, ale częściej używanym w związku z pracą zawodową za granicą, językiem angielskim. Okazuje się, że u chorych z bilingwizmem nierównorzędnym i podporządkowanym, ale bez zaburzeń procesów kontroli zachowań oraz kontroli słuchowej, afazja dotyczyła L_1 , natomiast język L_2 pozostał zachowany, pozwalając na swobodną komunikację w mowie i piśmie oraz w kontakcie niebezpośrednim (np. przez telefon, internet) na tematy specjalistyczne, związane z wykonywaną

przed zachorowaniem profesją. Taki stan rzeczy należy tłumaczyć odrębnością mechanizmów neurobiologicznych, które leżą u podłoża dwu systemów językowych przyswajanych w odległym czasie i używanych w odmiennych sytuacjach komunikacyjnych, co w tym przypadku potwierdza hipotezę, że za język etniczny odpowiadają struktury lewopółkulowe, uszkodzone u chorego (1), a język później przyswojony jest regulowany przez struktury prawej nieuszkodzonej półkuli mózgu. Przygotowany przez tego chorego na piśmie, a następnie odczytany głośno tekst o zakresie jego zawodowej specjalizacji prezentuje się następująco:

P. In general, geologists:

- ⇒ *collect and interpret rock samples and cores*
- ⇒ *classify fossilized life forms, rocks and minerals*
- ⇒ *collect and analyze soil and sediment samples in geochemical surveys*
- ⇒ *study the effects of erosion, sedimentation and tectonic deformation*
- ⇒ *record and interpret geological information from maps, reports, boreholes, well logs, sample repositories, air photos, satellite imagery, geochemical surveys and other sources*
- ⇒ *conduct geological surveys, subsurface and field studies*
- ⇒ *participate in the study and mitigation of natural disasters such as earthquakes, volcanos and mud slides*
- ⇒ *prepare geological maps, cross-sectional diagrams and reports from field work and laboratory research*
- ⇒ *supervise the work of technologists and technicians.*

Pacjent (2) o podobnym typie bilingwizmu, ale z uszkodzeniami struktur skroniowych w obrębie ośrodka Wernicke'go, a przez to zaburzeniami kontroli słuchowej (deficyty słuchu fonematycznego), wykazywał tendencję do przełączania rejestrów języka polskiego i niemieckiego, co uwidacznia się w poniższym dialogu.

B. *Niech pan popatrzy, co tu się zdarzyło?*

P. [Ogląda historyjkę obrazkową „Wesoły ptaszek”] *Las... rysuje ptaszek, ptaszek...*

B. *No co tu się przydarzyło temu ptaszekowi?*

P. *Ja.*

B. *Niech pan opowie.*

P. *Ja, ja! My zawsze w domu, w domu, my, my, zawsze w domu, domu haben, w domu haben, w domu haben, w domu haben, ja auch, wir, ja.*

B. *Trzymacie ptaki w domu?*

P. *Wir auch, wir, ja.*

B. *O! Takie same?*

P. [Mruczy] *Mmmm... mmm... [...].*

Trudności w nazywaniu, spowodowane utratą słuchowych wzorców słów, kompensował poprzez odwoływanie się do wzrokowych wzorce wyrazów, poprawnie odczytując nazwy demonstrowanych na obrazkach denotatów w każdym języku.

Zaobserwowany mechanizm kompensacyjny potwierdza opracowaną przez N. J. S. Jewczyk teorię percepcyjnej bazy języka, nawiązującą do założeń neuropsychologii o systemowej budowie funkcji psychicznych człowieka, m.in. J.P. Pawłowa (1952) A.R. Łurii (1976a, 1976b) i L.S. Wygotskiego (1971).

B. *Proszę nazwać, co pan widzi.*

P. [Ogląda plansze z obrazkami przedstawiającymi owoce *Wir haben siê auch.* [Odwraca planszę i czyta zapisane tam nazwy przedmiotów] *Orzech, orzechy, jagody, jagody, ja, ja, haben wszystko alles, alles gut [...].*

B. *A tu co pan widzi?*

P. [Ogląda następną planszę z owocami] *Ja, wir auch.*

B. *Co to jest?*

P. *Und auch andere und male.*

B. *Co male?*

P. *Auch, ich ja.*

B. *A to? Co to jest?*

P. *Ja, wir sehen alles, ja [...] kilku [czyta] śliwka.*

B. *A to?*

P. [Czyta] *Wiśnie und agrest.*

B. *Tak.*

P. *Das auch wir ja alles.*

Jak widać, trudności nominacyjne w jednym języku nie były kompensowane przy użyciu znaków drugiego i równoległego systemu języka. Rozumienie znaczenia wyrazów percypowanych drogą wzrokową było względnie dobrze zachowane, jednakże głębokie zaburzenia percepcji słuchowej uniemożliwiły rozumienie poleceń komunikowanych ustnie. Chory nie reagował zresztą adekwatnie na żadne inne dźwięki otoczenia ze względu na głębokie zaburzenia o typie agnozji słuchowej. W komunikacji pomocny okazał się subkod języka pisanego, pacjent czytał głośno tekst, ale czynność ta sprowadzała się do konwersji znaków graficznych na odpowiadające im zjawiska dźwiękowe. Rozumienie ciągłego tekstu pisanego było znacznie zaburzone. Badany dekodował jedynie ogólny sens pytania wyrażonego w pojedynczym zdaniu:

B. [Pisze pytanie] „*Gdzie się dzieci uczyły?*”

P. [Czyta] *Gdzie się dzieci uczyły? Ja. Aleksander to jest ten... gospodarstwo, nie. Und tak gospodarstwo, on też tak robił, tak Pszczyna robił, w Pszczynie, w Pszczynie robił, ja, no.*

B. [Pisze pytanie] „*Czy pana dzieci mieszkają za granicą?*”

P. [Czyta] *Dzieci mieszkają? Moje dzieci mieszkają, ja. To pani mogę powiedzieć teraz, ja. Mają papiery wszyscy, mają papiery, mają papiery zrobione, mają papiery, mają wszyscy zrobione, ja. Szczecin, Szczecin, Szczecin, tam jest Szczecin, tam jest Marek, tam jest Marek, Marek tam jest, Marek. A w Berlinie to jest Kasia, ja tam ma dwóch chłopców ma w Berlinie, ja. No, w Berlinie Kasia.*

B. [Pisze pytanie] „*Ma pan synową i zięcia?*”

P. [Czyta] *Ma pan synową... Nie ma z Niemiec, żadnych nie ma syna jest jedna, syna jest jedna, życie też Aleksander, Aleksander se wziął teraz, ja. alles. Ja gemacht, ja Aleksander hat... ten najstarszy, najstarszy syn, ja.*

Przełączanie dwu systemów językowych: polskiego i niemieckiego, obserwuje się u cytowanego pacjenta z zaburzeniami kontroli słuchowej w czynnościach spontanicznego mówienia, natomiast w czytaniu pacjent nie miesza systemów przyswojonych języków i konsekwentnie realizuje wypowiedź, zgodnie z czytany wzorcem. Podobne, jak w powyższym przykładzie, objawy mieszania się wykładników językowych z trzech przyswojonych języków w wypowiedziach mówionych spontanicznie występowały u chorych z polilingwizmem nierównorzędnym i podporządkowanym.

Dwudziestoletni student (8) po urazie czaszkowo mózgowym, przebywający na oddziale neurologii, twierdził, że w szpitalu jest z powodu *ryzyka występowania jajników niepłodnych*. (...) *Podjeżdżają u mnie, że nogi mi same drgają i w ogóle wszystko und klatka piersiowa und, że czekają tylko, aż się winda zepsuje, a to jest nieprawda, because I have an incident car.* W wyniku badania logopedycznego ustalono, że na skutek wieloogniskowych uszkodzeń mózgu (leżące w obrębie ciała modzelowatego oraz w płatach czołowych i skroniowych obydwu półkul) u tego multilingwalnego (polsko-angielsko-niemieckojęzycznego) pacjenta wystąpiły objawy afazji, pragnozji i zespołu psychoorganicznego, co znalazło wyraz w specyfice zaburzeń językowych i komunikacyjnych. Chory, prócz objawów przełączania rejestrów języka polskiego, niemieckiego i angielskiego, wykazuje niedostosowanie do sytuacyjnych i pragmatycznych aspektów przekazu językowego. W dalszych etapach zdrowienia zaburzenia pragmatyczne ustąpiły, ale zaburzenia mechanizmów kontroli językowej związane z dysfunkcjami czołowymi nadal doprowadzały do mieszania kodów językowych w ukierunkowanej procedurą badania konwersacji, por.

P. [W trakcie badania neurologopedycznego, przy próbie rysowania z pamięci tworzy rysunek kota].

B. *A gdzie twój kot ma ogon?*

P. *Kot nie ma ogona, bo miał długi i został przycięty.*

B. *Na jakiej ulicy mieszkasz?*

P. *Mieszkam na street Polna.*

B. *Co to jest?*

P. *This is jabłko.*

B. *Która kreska jest krótsza?*

P. *On this kreska is krótsza.*

B. *Co to jest?*

P. *It's only a pocztówka.*

Towarzyszące objawom afazji motoryczno-dynamicznej zaburzenia o typie pragnozji ujawniają się u tego pacjenta w poznawczych, emocjonalnych i pragmatycznych aspektach dialogu i wyrażają się tendencją do standaryzacji wypowiedzi.

dzi, redukcją długości tekstu, trudnościami w interpretowaniu informacji kontekstowych (w tym również kontekstu językowego), niedostatkami krytycyzmu (J. Parnasiuk 1999), por.:

- B. *Jesteś ministrantem od 3 lat i dalej nie rozumiesz polskich obyczajów?*
 P. *Nie rozumiem kompletnie.*
 B. *A do jakiego kościoła chodziłeś?*
 P. *Do takiego zwykłego.*
 B. *Ale którego?*
 P. *To nie jest kościół, tylko taki tu (niewyraźnie) garnizon.*
 B. *Do garnizonu?*
 P. *No, właśnie i chodziłem praktycznie (niewyraźnie).*
 B. *Łukasz, a powiedz mi w takim razie, co tutaj widać? (pokazuje obrazek, na którym są różne lekarstwa).*
 P. (niewyraźnie) *...tu są syropy na grypę...*
 B. *Co jeszcze?*
 P. *Tu są maści, syropki, krople i... i opatrunki od grypa...*
 B. *A tutaj?*
 P. *Tu są tabletki na grypę.*
 B. *A skąd wiesz, że na grypę?*
 P. *Because. I was sick (niewyraźnie)...*

W lingwistycznej ocenie objawów zaburzeń mowy związanych z przypadkami powikłanej historii choroby lub kiedy uszkodzenie mózgu ma charakter wielogniskowy, jak to jest np. w przypadku chorego (6) z bilingwizmem równorzędnym i symultatywnym, który przeżył uraz czaszkowo-mózgowy doprowadzający do uszkodzeń w obrębie zarówno lewej, jak prawej półkuli mózgu w strukturach czołowych i skroniowych, obraz zaburzeń językowych ujawnia współwystępowanie dwu jednostek patologii mowy: afazji bilingwalnej oraz pragnozji pod postacią uwag natury „ksobnej” i rezonerskiej (M. Klimkowski, A. Herzyk 1994: 66, J. Parnasiuk 1999). Por.:

- P. [Opisuje planszę przedstawiającą wnętrze sklepu spożywczego. Czyta tytuł ilustracji na odwrocie planszy] „*W sklepie*”. *Ja.*
 B. *Co tu jest w tym sklepie.*
 P. *W sklepie, ja.*
 B. *Proszę, niech pan opowie.*
 P. [Milczy] ...
 B. *No co tu widać?*
 P. *Tu są nowe sklepy teraz. Nowe sklepy teraz, nowe sklepy teraz, no!*
 B. *A co widać na tym obrazku?*
 P. *A w dawnych czasach to były kaputt, kiedyś w dawnych czasach było, nie? Nie szło nie kupić kiedy indziej ni. No a teraz wszystko nowe, nowe, nowe. Sklepy są ładne, ładne sklepy.*
 B. *Co można kupić w tym sklepie?*

P. *Ja sklep prowadził, ja taki sklep prowadził, warzywa prowadził, ja! Wszystko miałem w sklepie, ja prowadziłem sklep.*

B. *Yhy!*

P. *Prowadziłem sklep, sklep miałem auch.*

B. *Co tu można kupić? Jakie tu są rzeczy?*

P. *Ja, auch den, auch den ja.*

W powyższym przykładzie zrealizowany został komponent dyskursywny, rozumiany jako zdolność sprawnego prowadzenia dyskursu, chory jest w stanie rozpocząć i podtrzymać wypowiedź, ale – w związku z pragmatyką – precyzja wypowiedzi, jasne ujmowanie myśli i formułowanie twierdzeń jest wyraźnie zaburzone. Można też rozpoznać próby kompensowania trudności w budowaniu wypowiedzi na zadany temat (odczytywanie tytułu obrazka) oraz „ksobne” powiązanie wypowiedzi z tematyką ilustracji (J. Panasiuk 2000). Ta sama osoba w niżej zaprezentowanym zadaniu metajęzykowym (rozwiązywanie zadań tekstowych) już w sposób ewidentny narusza spójność treściową tekstu, odwołując się do osobistych skojarzeń, luźno powiązanych z tematem wypowiedzi, wyraźnie narusza pragmatyczny aspekt dyskursu. Por.:

B. *Proszę rozwiązać te zadania.*

P. [Czyta pierwsze zadanie] „*Janek hodował ryby w akwarium. Kiedy dokupił trzy welony, było ich w sumie 11. Ile ryb było w akwarium przed wizytą Janka w sklepie zoologicznym?*” *Ja nie mam Janka, nie mam żadnego, jest Aleksander i Jacek [imiona synów].* [Czyta następne zadanie tekstowe] „*W koszu było dziesięć jabłek, ale dwa robaczywe. Ile jabłek nadawało się do jedzenia?*” *A te jabłka to mi moja żona przywiozła, jabłka przywiozła i zjadłem te jabłka. To ona przywiozła, moja żona przywiozła. Moja żona przyjechała, autem przyjechała i mój syn Sebastian, oba nosili, jabłka przywieźli, oba. [...]* [Czyta kolejne zadanie] „*Rodzice kupili dzieciom książki do szkoły. Wydali połowę kwoty przeznaczonej na wczasy. Wczasy miały kosztować 1200 zł. Ile zapłacili rodzice za podręczniki szkolne?*” *To będzie Sebastian, on ma dużo... po cztery książki, moja Sebastian, ja dużo książek, on tam wszystko patrzy, ja.*

W przytoczonym przykładzie zaznacza się obszerność i rozwlekłość wypowiedzi oraz tworzenie tekstu o treściach „stycznych” do eksponowanych. W literaturze psychiatrycznej zjawisko to opisywane jest jako *tangential speech*. Omawiane objawy w kontekście teorii bilingwizmu można uznać za przejaw wspólnej formy reprezentacji sądów (*propositions*), struktur ideacyjnych (*propositional structures*) czy po prostu przejawy funkcjonowania jednorodnego systemu pojęciowego (I. Kurcz 2007). Interpretowanie prezentowanych zjawisk w ramach modelu podwójnego kodowania w dwujęzyczności (I. Kurcz 2007), według którego istnieją bezpośrednie połączenia między L_1 i L_2 , a także zbudowany jest wspólny dla obu języków system pojęciowy wyobrażeń niewerbalnych pozwala przyjąć, że cała wiedza czy to o świecie pozajęzykowym, czy o jednym lub wielu językach reprezentowana jest we wspólnej, pozamodalnej i abstrakcyjnej formie, nie zaś w postaci specyficznej dla jakiegokolwiek modalności.

Abstrakcyjny i pozamodalny charakter jednostek i struktur we wspólnym systemie kodowania słów umożliwia ich przypominanie poprzez różne drogi asocjacyjne związane z aktualnie dostępną modalnością. Objawy pragnozji powodują jednak, że następuje zaburzenie w interpretowaniu informacji kontekstowych i ten mechanizm leży u podłoża zaburzeń spójności dyskursu. Prócz tego udaje się wyznaczyć również zjawiska typowe dla afazji motoryczno-dynamicznej, są nimi liczne powtórzenia wyrazów i fraz wynikające z mechanizmu perseweracji: Por.:

P. [Pokazuje na zdjęciu córkę Kasię] *Kasia, Kasia tyż szkoły robiła, sklepy robią, sklepy robią, sklepy, oni auch, oni beide alles machen, oni wollte alles gemacht. Się wollten alles gemacht, no. A potem jednego chłopca wzięła w Berlinie, w Berlinie chłopca spotkała jednego, spotkała, wzięła se jednego, ja, ja. Ma Araba, Araba ma, Araba ma, Araba, ma Araba, Arab, Arab, Arab ma, no, no. Araba ma* [śmieje się].

W świetle powyższych analiz okazuje się, że w interpretowaniu wyników badań nad bilingwalnymi pacjentami należałoby uwzględnić, prócz typu bilingwizmu i objawów afazji, współwystępowanie innych jednostek patologii mowy oraz wszelkich deficytów percepcyjno-motorycznych, które determinują obraz zaburzeń językowych. Sprawność systemowa, czyli umiejętność budowania zdań gramatycznie poprawnych, w której obrębie mieści się grupa sprawności, stanowiących o fizycznym kształcie wypowiedzi, a które F. Grucza (1983) nazywa sprawnościami formacyjnymi, może być zaburzona na skutek nieafatycznych mechanizmów. Sprawności substancjalne, pozwalające realizować wypowiedzi w postaci sygnałów akustycznych, optycznych, taktylnych, mogą być zaburzone w związku z towarzyszącą afazji dyzartrią, agnozją lub apraksją. Sprawności gramatyczne (morfologiczne, syntaktyczne), dotyczące umiejętności operowania morfemami, wyrazami i zdaniami, a zwłaszcza zdolności odnoszenia ich do kontekstu bywają zaburzone w związku z uszkodzeniami podległej półkuli i występowaniem zaburzeń o typie pragnozji.

W świetle prezentowanych danych okazuje się, że niedobory słuchowej kontroli wypowiedzi związane z niedostatkami recepcji i/ lub percepcji słuchowej a także zaburzenia kontroli zachowań związane objawami zespołu psychoorganicznego leżą u podłoża zjawiska interferencji i mieszania się przyswojonych języków pacjentów bilingwalnych z afazją. Brak dostępu do kompetencji metajęzykowej (*wiem, jak...*) przez obwody kontroli słuchowej i/ lub zaburzenie procesów wykonawczych ujawniały się w obrazie zaburzeń afatycznych jako brak zdolności do rozdzielnej aktualizacji struktur przyswojonych języków, bez względu na rodzaj rozpoznanego bilingwizmu.

Osoby, u których nie wystąpiły deficyty słuchowe i zachowana była adekwatna kontrola własnych zachowań, przejawiały zaburzenia afatyczne w L_1 , L_2 lub w jednakowym stopniu w obydwu przyswojonych językach, ale konsekwentnie realizowały wypowiedź w jednym systemie, wybranym adekwatnie do kontekstu sytuacyjnego lub rodzaju wykonywanego zadania, przejawiając objawy kompetencji językowej (*wiem, że...*). Taka prawidłowość każe przypuszczać, że bez względu

na czas opanowania języka (bilingwizm równoczesny lub sukcesywny), jeśli tylko jest zachowany mechanizm kontroli rejestrów językowych, czyli kompetencja językowa (*wiem, jak...*), systemy językowe są aktualizowane w mowie rozdzielnie. Podobnie jest w przypadku bilingwizmu niepełnego i nierównorzędnego, chociaż w tych przypadkach zaburzenia afatyczne wyrażają się głębiej w L_2 niż w L_1 .

Z powyższych analiz wynikają istotne wnioski teoretyczne oraz określone implikacje diagnostyczno-terapeutyczne. Stan sprawności językowych chorych z afazją bilingwalną należy opisywać nie tylko poprzez zdolność do realizowania spontanicznych wypowiedzi, w której ujawnia się kompetencja językowa (*wiedza, że...*), ale również poprzez umiejętność wykonywania operacji metalingwistycznych, angażujących kompetencję metajęzykową (*wiedzę, jak...*). Zaburzenia w dostępie do kompetencji metajęzykowej nie znoszą, co prawda, zdolności do aktualizowania spontanicznych wypowiedzi o dużym stopniu automatyzacji i mogą służyć niektórym celom komunikacyjnym, jednak zdolność wykorzystywania języka w jego funkcji poznawczej oraz adekwatna kontrola dowolnych zachowań językowych związanych z racjonalnym oglądem świata może dokonywać się jedynie przy udziale kompetencji metajęzykowej (*wiedzy, jak...*).

W logopedycznym diagnozowaniu osób z afazją bilingwalną należy uwzględnić dychotomiczny podział na zdolności chorego do operowania językiem przedmiotowym (służącym mówieniu o świecie) i podmiotowym (służącym refleksji o nim samym jako swoistym bycie). Skuteczna terapia afazji bilingwalnej polega bowiem na odbudowaniu dostępu najpierw do kompetencji metajęzykowej, a w dalszym etapie do kompetencji językowej. Adekwatność w ocenie statusu zjawisk językowych wynikającego z przynależności do określonego systemu jest punktem wyjścia do ćwiczeń w sprawnym posługiwaniu się poszczególnymi językami.

6. Wnioski

Przedstawiony materiał empiryczny pozwala, choć w części, rozstrzygnąć dwie zasadnicze w wyjaśnieniu fenomenu afazji bilingwalnej kwestie:

- W jakich strukturach procesy językowe w L_1 i L_2 poddawane są kontroli ich przebiegu?
- Czy istnieje możliwość odzyskania mowy przez osoby bilingwalne z afazją: w L_1 i L_2 w sposób pełny i symetryczny, w L_1 przy utrzymywaniu się afazji w L_2 , w L_2 przy utrzymywaniu się afazji w L_1 , a może w L_1 i L_2 w sposób niepełny?

Odpowiedź na te pytania wiąże się z oceną stanu mechanizmu kontroli językowej (*wiedzy, że...*) i kontroli metajęzykowej (*wiedzy, jak...*) u osoby bilingwalnej z afazją. Stwierdzenie zakłóceń w przebiegu procesów metajęzykowych jest podstawą do programowania terapii zorientowanej na odbudowę mechanizmu umożliwiającego dostęp do kompetencji językowej i metajęzykowej w obydwu językach. Metody i techniki pracy logopedycznej powinny w największym stopniu uwzględniać słuchową, wzrokową i czuciową percepcję materiału ćwiczeniowego. W przy-

padku utraty językowej kontroli słuchowej wypowiedzi – zasadniczej dla komunikacji słownej, proces restytucji mowy przebiega wolniej, ale możliwość wykorzystywania innych dróg aferencji daje szansę na przełamanie deficytów w rozpoznawaniu i kontrolowaniu mowy. Zachowana słuchowa kontrola językowa nad generowanym tekstem, przy zaburzeniach na poziomie wykonania, wyznacza inny kierunek terapii – usprawnianie realizacji w obydwu językach. Trudno przesądzać o skuteczności terapii i określać granice rehabilitacji mowy u chorych z zaburzeniami neurologicznymi wobec ciągle jeszcze niepełnej wiedzy na temat mózgowej organizacji ludzkich zachowań. Sugerować należy raczej optymizm wobec niewiadomego niżeli nihilizm terapeutyczny wynikający z tego, czego nie wiemy o mózgu.

BIBLIOGRAFIA

- ABUTALEBI J., S.F. CAPPA, D. PERANI (2001), *The bilingual brain as revealed by functional imaging*, (w:) *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 179-190.
- ABUTALEBI J., D. GREEN (2007), *Bilingual language production: The neurocognition of language representation and control*, (w:) *Journal of Neurolinguistics*, 20(3), 242-275.
- BLACK P.M., S.F. RONNER (1987), *Cortical mapping for defining the limits of tumor resection*, (w:) *Neurosurgery*, 20, 914-919.
- CHEE M.W.L., E.W.L. TAN, T. THIEL (1999), *Mandarin and English single word processing studied with functional magnetic resonance imaging*, (w:) *The Journal of Neuroscience* 19, 3050-3056.
- CHEE M.W.L., D. CAPLAN, C.S. SOON, N. SRIRAM, E.W.L. TAN, T. THIEL, WEEKES B. (1999), *Processing of visually presented sentences in Mandarin and English studies with fMRI*, (w:) *Neuron* 23, 127-137.
- CHLEWIŃSKI Z. (1999), *Umysł – dynamiczna organizacja pojęć*. Warszawa.
- CHOMSKY N. (1968), *Language and Mind*. New York.
- COGGINS P. E., T. J. KENNEDY, T. A. ARMSTRONG (2004), *Bilingual Corpus Callosum Variability* (w:) *Brain and Language* 89(3), 69-74.
- DIAMOND J. (1998), *Trzeci szympan. Ewolucja i przyszłość zwierzęcia zwanego człowiekiem*. Warszawa.
- DRAGANSKI B. i in. (2004), *Neuroplasticity: changes in gray matter induced by training*, (w:) *Nature* 2004; 427, 311-312.
- DUVERGER J. (2005), *L'enseignement en classe bilingue*. Paris.
- ERWIN S. M. C. E. OSGOOD (1954), *Second language learning and bilingualism*, (w:) C. E. Osgood, T. Sebeok (red.), *Psycholinguistic. A survey of a Theory and Research*. Baltimore.
- GRABIAS S. (1997), *Mowa i jej zaburzenia*, (w:) *Audiofonologia* X, 9-36.
- GRABIAS S. (2001), *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*, (w:) S. Grabias (red.), *Zaburzenia mowy*. Lublin, 11-43.
- GROSJEAN F. (1985), *Polyglot aphasics and language mixing: A comment on Perecman (1984)*, (w:) *Brain and language* 26, 349-355.
- GROSJEAN F. (2000), *The bilingual's language modes*, (w:) Nicol J. (red.), *One mind, Two Languages: Bilingual language processing*. Oxford, 1-22.
- GRUCZA F. (2004), *Bilingwizm*, (w:) *Encyklopedia Pedagogiczna*, t. I. Warszawa.
- GRUCZA F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- HICKOK G., U. BELLUGI, E. KLIMA (2003), *Ręce, które mówią*, (w:) *Świat Nauki. Scientific American* nr 1, Wydanie specjalne, 52-59.

- HYMES D. (1984), *Vers la compétence de communication*. Paris.
- JAKOBSON R. (1989), *W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism*, (w:) M. R. Mayenowa (red.), *W poszukiwaniu istoty języka*, cz. 1, 2. Warszawa.
- EVČIK N. S. (2000), *Perceptivnaja baza ázyka pri normie i patologii sluha*. Mińsk.
- KACZMAREK B. L. J. (1995), *Mózgowa organizacja mowy*. Lublin.
- KIM K.H.S., N.R. RELKIN, K.M. LEE, J. HIRSCH (1997), *Distinct cortical areas associated with native and second languages*, (w:) *Nature* 388, 171–174.
- KLIMKOWSKI M., A. HERZYK (1987) (red.), *Diagnoza neuropsychologiczna. Przegląd zagadnień*. Lublin.
- KOLERS P.A. (1966) *Interlingual facilitation of short-term memory*, (w:) *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 5, 314–319.
- KURCZ I. (2007) *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Gdańsk.
- KWARCIAK B. (1995) *Początki i podstawowe mechanizmy świadomości metajęzykowej*. Kraków.
- LAMBERT W.E., R.G. TUCKER (1972), *Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment*. Massachusetts.
- LEBRUN Y. (1976), *Recovery in Polyglot Aphasics*, (w:) Lebrun Y. Hoops R. (red.), *Recovery in Aphasics*. Amsterdam.
- LIPIŃSKA E. (2003) *Język ojczysty, język obcy, język drugi: wstęp do badań dwujęzyczności*. Kraków.
- ŁURIA A. R. (1976a), *Problemy psychologii i neurolingwistyki*. Warszawa.
- ŁURIA A. R. (1976b), *Podstawy neuropsychologii*. Warszawa.
- MARUSZEWSKI M. (1966), *Afazja. Zagadnienia teorii i terapii*. Warszawa.
- MECHELLI A., J.T. CRINION, U. NOPPENNEY (2004), *Neurolinguistics: structural plasticity in the bilingual brain*, (w:) *Nature* 431, 748-757.
- MILLER A.G., E. GALANTER, K.H. PRIBRAM (1980), *Modele i struktury zachowania*. Warszawa.
- PANASIUK J. (1999), *Zaburzenia języka a komunikacja w przypadkach afazji*, (w:) K. Böttger, M. Giger, B. Wiemer (red.), *Beiträge der Europäischen Slavistischen Linguistik (POLYSLAV)*, Band 2. München, 213-222.
- PANASIUK J. (2000), *Strategie komunikacyjne w przypadkach afatycznych zaburzeń mowy*, (w:) A. Borkowska, E. M. Szepietowska (red.), *Diagnoza neuropsychologiczna. Metodologia i metodologia*. Lublin, 149-182.
- PANASIUK J. (2001), *Język w afazji*, (w:) S. Grabias (red.), *Mowa. Teoria - Praktyka*, t. 1, Zaburzenia mowy. Lublin, 301-322.
- PANASIUK J. (2005), *Struktury języka a struktury poznania w afazji*, (w:) M. Młynarska, T. Smreka (red.), *Logopedia. Teoria i praktyka*. Wrocław, 69-91.
- PANASIUK J. (2007), *Metodologia badań nad afazją*, (w:) M. Młynarska, T. Smreka (red.), *Afazja i autyzm. Zaburzenia mowy oraz myślenia*. Wrocław, 45-66.
- PARADIS M. (1977), *Bilingualism and aphasia*, (w:) H. Whitaker, H. A. Whitaker (red.), *Studies in neurolinguistics*, New York, 65–121.
- PARADIS M. (1981), *Neurolinguistic organization of the bilingual's two languages*, (w:) J. E. Cope-land, P. W. Davis (red.), *The Seventh LACUS Forum*, Columbia, 486-494.
- PARADIS M. (red.) (1983), *Readings on aphasia in bilinguals and polyglots*. Montreal.
- PARADIS M. (1987), *The assessment of bilingual aphasia*. Hillsdale.
- PARADIS M. (1994), *Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism and second language acquisition*, (w:) N. Ellis (red.), *Implicit and explicit language learning*. London, 393-419. London.
- PARADIS M. (1995), *Aspects of Bilingual Aphasia*. New York.
- PARADIS M. (2001), *Bilingual and polyglot aphasia*, (w:) R. S. Berndt (red.), *Handbook of Neuropsychology*. Amsterdam, 69-91.
- PARADIS M., M. C. GOLDBLUM (1989), *Selected crossed aphasia in a trilingual patient followed by reciprocal antagonism*, (w:) *Brain and Language*, 36, 62-75.
- PARADIS M., M.C. GOLDBLUM, R. ABIDI (1982), *Alternate antagonism with paradoxical translation behaviour in two bilingual aphasic patients* (w:) *Brain and Language* 15, 55-69.

- PARADIS M., G. LIBBEN (1987), *The assessment of bilingual aphasia*. New Jersey.
- PAWŁOW I. P. (1952), *Wykłady o czynności mózgu*. Warszawa.
- PIAGET J. (1992), *Mowa i myślenie u dziecka*. Warszawa.
- PIEGZIK W. (2002), *Nauczanie ku dwujęzyczności*, (w:) *Języki Obce w Szkole* nr 6.
- PITRES A. (1895), *Etude sur l'aphasie chez les polyglottes*, (w:) *Revue de medecine*, nr 15; także (w:) M. Paradis (red.), *Readings on aphasia in bilinguals and polyglots*. Montreal.
- RIBOT T. (1881), *Les maladies de la mémoire*. Paris.
- WALD I. (1958) *Zagadnienia afazji poliglotów*, (w:) *Postępy Neurologii, Neurochirurgii i Psychiatrii* 4, 183-211.
- WARCHOŁ-SCHLOTTMANN M. (1994), *Próba opisu kompetencji językowej w niemieckim i polskim u Polaków w Niemczech – studium socjolingwistyczne*. Kraków 1994.
- WEINREICH U. (1953), *Language in contact*. New York.
- WYGOTSKI L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa.
- YAMAZAKI M. (2001), *Mowa w genach?*, (w:) <http://www.wiw.pl/nawinki/biologia/200110/20011011-001.asp#gorastrony> (z dnia 11.10.2001).

Aphasia and bilingualism

For many years, researchers have concentrated on two basic questions. The first concerns the nature of language representation – are bilinguals' two languages represented in distinct or overlapping areas of the brain. The second, in the neuropsychology of bilingualism, concerns the neural correlates of language switching, the areas that are active when bilinguals switch from one language to the other. Verbal behavior is realized simultaneously in three areas of reality: biological and physical reality (working of the speech production and perception systems), mental reality (functioning of an abstract sign system and grammatical rules), social reality (application of language rules, social rank of interlocutor and intentions of speaker). Men's verbal behavior is realized simultaneously in three areas of reality: biological and physical reality (working of the speech production and perception systems governed by brain centers), mental reality (functioning of an abstract sign system and grammatical rules in the mind), and social reality (application of language rules defining the ways in which texts are executed adequately to the situation, social rank of the interlocutor and intentions of the speaker). The aphasia requires data from numerous fields used for the diagnosis, clinical description and therapy. These fields comprise: neurology (organic and local diagnosis), psychology (functional diagnosis), linguistics (the description of linguistic behavior) and sociology (age, sex, social background, etc). Speech is a complex, structured and controlled process. The course of the successive stages of forming an utterance is controlled by linguistic knowledge, depending on the character of linguistic reflection, of two types: "the knowledge how..." (metalinguistic competence), and "the knowledge that..." (linguistic-competence). In conclusion, results point to the importance of factors such as social context, pre and post morbid language skills and systematic analysis of bilingual's languages in different communicative contexts as important factors in evaluating code switching. Research indicate clinical necessity of modifying existing methods of description and therapy to suit them the needs of bilingual aphasics, considering the heterogeneous nature of the phenomena.

Beata MIKOŁAJCZYK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Interpersonalność jako cecha tekstów naukowych na przykładzie przedmowy do monografii naukowej

Przedmiotem mojego zainteresowania są teksty naukowe, a tym samym język za pomocą którego są one tworzone dla celów komunikacji naukowej. O samej komunikacji naukowej, jej ewolucji i formach można byłoby rozwodzić się długo oraz wielowątkowo, jednak w tym tekście chciałabym skoncentrować się na wybranym aspekcie lingwistycznej analizy tekstów należących do dyskursu naukowego i omówić go na przykładzie szczególnego rodzaju tekstu zwanego *przedmową do monografii naukowej* lub *słowem wstępnym w monografii naukowej*, który dalej będę określała w skrócie jako *wstęp*.

Stwierdzić tylko należy, że początków współczesnej komunikacji naukowej (w dzisiejszym rozumieniu tego słowa) upatruje się w wieku 17. Początek stanowiło opublikowanie pierwszych czasopism naukowych, np. *Journal des Savans* (1665) czy też *Philosophical Transactions* brytyjskiej Royal Society (1666) (por. S. Hegenhoff et al. 2007: 1). Opublikowanie ich zastępowało wcześniejszą komunikację pomiędzy uczonymi poprzez listy i czyniło ją – to w naszym kontekście najważniejsze – komunikacją publiczną. Mówiąc o komunikacji naukowej, charakteryzuję ją jako zjawisko społeczne w rozumieniu T. Burnsa et al. (2003: 191): „The use of appropriate skills, media, activities, and dialogue to produce one or more of the following personal responses to science: Awareness, Enjoyment, Opinionforming, Understanding. Science community may involve science practitioners, mediators, and other members of the general public, either peer-to-peer or between groups”.

Wymienieni uczestnicy tej komunikacji, ich różna rola, różny status w jej obrębie, czynią komunikację naukową domeną dość niehomogeniczną, czego oczywiście doznajemy na co dzień. Tak więc wyróżnić można – ogólnie rzecz mówiąc – dwa obszary komunikacji naukowej, jej część zewnętrzną oraz wewnętrzną. Istnienie komunikacji zewnętrznej wynika z ciągle rosnącego zainteresowania społeczeństwa wynikami naszych prac, ale także z naszego obowiązku w stosunku do podatników – z których podatków opłacane są często projekty badawcze – przedstawienia wyników naszych badań, a także ich integracja czy zastosowanie poza nauką. Ten obszar to dowód na otwarcie nauki i wyjście poza naszą społeczność. Jednak większość prac naukowych, w tym lingwistycznych – a także niniejsza praca, stawia w centrum zainteresowania wewnętrzną komunikację naukową, komunikację pomiędzy naukowcami. Komunikacja wewnętrzna jest skierowana tylko do

specjalistów, zważywszy choćby na coraz większą liczbę interdyscyplinarnych projektów badawczych, w ramach których ich uczestnicy mówią swoimi językami, językami swoich dziedzin, i nie mam tu na myśli tylko używanej terminologii, lecz także wzorce tekstu, sposób argumentacji itd. W niniejszej pracy koncentruję się na wzajemnym komunikowaniu się badaczy w obrębie jednej dziedziny. I tu wyróżnić można pewne „instytucjonalne” różnice. S. Hagenhoff et al. (2007: 5ff.) mówią w tym kontekście o komunikacji formalnej i nieformalnej. R.D. Walker i Ch.D. Hurt (1990: XII) wskazują na następujące różnice między nauką komunikacją formalną i nieformalną:

Cecha	Komunikacja nieformalna	Komunikacja formalna
dostępność	ograniczona dostępność trudny dostęp	publiczna (względnie) łatwy dostęp
aktualność treści	informacje stosunkowo nowe	raczej informacje stare
sposób archiwizacji	czasowy	długotrwały
możliwość selekcji	wstępna selekcja udostępniającego	możliwość dokonywania selekcji przez użytkownika

W obszarze formalnej komunikacji naukowej tworzy się obecnie wiele rodzajów tekstu (używam tego pojęcia jako polskiego odpowiednika niemieckiego „Textsorte”), takie jak: *artykuł naukowy* (który doczekał się już bardzo wielu lingwistycznych opracowań naukowych), *recenzja* (także bardzo chętnie przez lingwistów badana), *dysertacja*, *abstrakt*, *czy monografia naukowa*.

Przedmiotem mojego zainteresowania są monografie przede wszystkim z zakresu lingwistyki¹, a od pewnego czasu *wstęp* do nich.

Pierwsze pytanie, które powinno paść, to pytanie o status przedmowy, o to, czy wstęp można potraktować jako rodzaj tekstu. Wszystkie – znane mi opracowania germanistyczne, przynajmniej niezbyt liczne, właściwie trzy artykuły (H. Pötschke 1982, J. Sternkopf 1996, Ch. Timm 1996) oraz jedna monografia (K.-H. Cho 2000), a także kilka moich drobnych przyczynków (B. Mikołajczyk 2007a, b, 2011) – dają na tak postawione pytanie odpowiedź twierdzącą, przedmowa to rodzaj tekstu zależny i niesamodzielny, będący częścią monografii, ale także podręcznika, leksykonu czy też tomu zbiorowego. G. Genette (1989) zalicza wstęp do tzw. paratekstów, inaczej mówiąc tekstów pomocniczych, czyli takich, dzięki którym z manuskryptu powstaje publikacja, książka. Publikacja naukowa zawierać może wiele paratekstów, takich jak: tytuł, śródtytuły, spis treści, spisy literatury, indeks nazwisk, pojęć itd.

Każda monografia może różnić się od siebie swą budową/ strukturą, jest ona zależna oczywiście od wielu czynników, takich jak np. cele, jakie stawia sobie jej autor. Jej struktura zależna jest także często od dziedziny, w której ona powsta-

¹ W ramach większego projektu badawczego badam także monografie powstałe w ostatnich 15 latach w obrębie: socjologii, prawa, nauk pedagogicznych, fizyki, chemii, medycyny oraz informatyki, tak aby poza różnicami pomiędzy językiem niemieckim i polskim (a właściwie pomiędzy strategiami pisania w polsko- i niemieckojęzycznym dyskursie naukowym) wskazać na możliwe (i rzeczywiście istniejące) różnice pomiędzy poszczególnymi dziedzinami nauki.

je. Wydaje się jednak prawdziwym stwierdzenie, że monografia naukowa podlega skonwencjonalizowaniu i składa się (z powodu logiczności i jednolitości wywodu oraz wyważenia treści) z następujących elementów: (i) strona tytułowa, (ii) spis treści, (iii), wstęp (fakultatywnie) i/ lub wprowadzenie², (iv) spis skrótów (fakultatywnie), (v) tekst zasadniczy (= podstawowy), (vi) bibliografia, (vii) spisy autorów itd. (fakultatywnie).

Mimo, że wszelakie podręczniki pisania akademickiego mówią o fakultatywności wstępu, moje doświadczenia z ponad 1000 monografii z dziedzin nauki wymienionych w przypisie 1. nie potwierdzają tej tezy, większość (ponad 95%) przejrzanych publikacji naukowych posiada tego typu przedmowę.

W niniejszej pracy pomijam charakterystykę strukturalną tego rodzaju tekstu, jej omówienie można znaleźć w moich poprzednich artykułach (np. B. Mikołajczyk 2007a, 2007b, 2011), a systematyczne opracowanie znajdzie się w monografii poświęconej wstępowi, którą przygotowuję. Tutaj wskażę tylko na dwa wiążące się ze sobą aspekty funkcjonalne:

1. H. Pötschke (1982: 25) określa przedmowę (wstęp) jako metakomunikacyjny rodzaj tekstu (das Vorwort als eine metakommunikative Textsorte). Wymienia przy tym kilka funkcji metakomunikacyjnych, w odniesieniu do podręcznika i leksykonu: (a) eksplikacja celu, (b) wyrażenie motywów autora, (c) wskazówki dotyczące użycia, (d) określenie kręgu adresatów, (e) omówienie budowy monografii, (g) zagwarantowanie adekwatnego zrozumienia. Ponieważ znajduje się ona przed tekstem zasadniczym, tematyzuje pewne jego aspekty, daje wskazówki, w jaki sposób się z tekstem głównym „obchodzić”, a poprzez to steruje recepcją tekstu, tak aby umożliwić recepcję optymalną (jej zapewnienie nie jest z pewnością zadaniem tylko słowa wstępnego, *ibid.* s. 28). Wstęp jest połączony z tekstem zasadniczym, ale jest – w przeciwieństwie do wprowadzenia – tekstem relatywnie samodzielnym, realizującym własną intencję, często inną od tekstu zasadniczego. H. Pötschke (1982.: 28) podkreśla także duży stopień skonwencjonalizowania wstępu.

2. Ch. Timm (1996) traktuje wstęp jako rodzaj tekstu w relacji (eine Textsorte-in-Relation, s. 458). Mówi o funkcji słowa wstępnego polegającej na bezpośredniej orientacji w danej publikacji. Cechą charakterystyczną jest asymetryczna relacja z tekstem zasadniczym, z którym pozostaje w ścisłym związku. Wstęp zawiera wypowiedzi komentujące i eksplikujące tekst zasadniczy (na tym polega różnica w stosunku do abstraktu, który jest komprymacją tekstu zasadniczego).

Wstęp jest zatem ważnym elementem recepcji – odbiorca może stwierdzić dzięki danym zawartym we słowie wstępnym, na ile dany tekst (monografia) odpowiada jego potrzebom, jego zainteresowaniom, jego umiejętnościom. Lektura wstępu jest elementem procesu wyboru pomiędzy wieloma tekstami (nie mówimy tu o wstępach do np. podręczników, których zadaniem jest także pobudzenie ciekawości, zainteresowania studentów, uczniów). Dla precyzji dodajmy, że wstępy do monografii podzielić można ze względu na ich autora, na tzw. autograficzne (pisane przez autora monografii) oraz alograficzne (pisane przez innego naukowca). Aktualnie uwagę swą koncentruję na wstępach napisanych przez autorów danej monografii.

² O różnicach pomiędzy wstępem i wprowadzeniem piszę w B. Mikołajczyk 2007a.

H. Pötschke (1982) zauważył słusznie, że słowo wstępne ma charakter relacyjny i dialogiczny, za pomocą tego tekstu pomocniczego autor ma możliwość (potwierdza to także Ch. Timm 1996) bezpośredniego zwrócenia się do odbiorcy. Ta sytuacja komunikacyjna wymaga odpowiedniego podkreślenia roli autora, co tłumaczy stosunkowo częstsze użycie zaimka osobowego *ja* / zaimka dzierżawczego *mój* oraz form odmiennych czasownika w 1. osobie liczby pojedynczej niż to można zaobserwować w tekście podstawowym monografii. Ch. Timm (1996: 464) uważa, że takie częste mówienie autora o sobie jest wyrazem odpowiedzialności za publikację. Jest to stwierdzenie bardzo ogólne, któremu należałoby się bliżej przyjrzeć.

Relacja *autor – odbiorca* jest elementem funkcji interpersonalnej. Jest to pojęcie nawiązujące do funkcjonalnej szkoły londyńskiej M.A.K. Halliday'a. Dzięki funkcji interpersonalnej producent tekstu oznacza swoją aktualną rolę społeczną. Każdy tekst, także tekst naukowy, realizuje funkcję interpersonalną, jest tworzony przez danego autora dla określonego kręgu adresatów. U. Żydek-Bednarczuk (2002: 247) charakteryzuje tekst naukowy jako „typ dyskursu przeznaczony dla ludzi nauki i tworzony przez naukowców”. R. Gläser (1990) wprowadza w swojej klasyfikacji naukowych rodzajów tekstu kategorię tekstów interpersonalnych/ kontaktowych, do których zalicza np.: zaproszenie na konferencję, recenzję dorobku naukowego, życiorys naukowy czy też wspomnienie pośmiertne. Badaczka nie traktuje tej klasy testów za zamkniętą, monografia należy w jej taksonomii do rodzajów tekstu prezentujących wiedzę specjalistyczną. Sądzę, że zbiór R. Gläser należy uzupełnić o wstęp do monografii, ponieważ wstęp realizuje *explicite* – za pomocą relacji dialogowej między autorem a (potencjalnymi) odbiorcą/ odbiorcami – funkcję interpersonalności (por. R. Kresta 1995).

Kilka słów o interpersonalności: w badaniach nad tekstami naukowymi interpersonalność rozumie się najczęściej jako zbiór środków językowych, które w tekstach sygnalizują rolę uczestników komunikacji. W centrum zainteresowania pozostaje więc autor monografii jako producent oraz czytelnik jako odbiorca. Oczywiście dzieje się tak mimo, że jedną z najczęściej podawanych cech języka nauki/ stylu naukowego jest jego bezosobowość. R. Kresta (1995: 36) definiuje interpersonalność jako zjawisko istniejące we wszystkich wypowiedzeniach językowych, które umożliwia zasygnalizowanie przez producenta ról komunikacyjnych, które zawierają: (a) identyfikacje lub brak identyfikacji producenta oraz prezentację jego poglądów, sądów, komentarzy itd.; (b) zachowanie producenta w stosunku do odbiorcy za pomocą pytań, wypowiedzeń skierowanych do niego wprost. Językowe formy realizacji mogą praktycznie występować na wszystkich poziomach językowych, względnie tekstowych.

Interpersonalność obejmuje więc wszystkie możliwe konstelacje uczestników komunikacji. R. Kresta (1995: 59) nazywa te konstelacje relacjami interpersonalnymi. Najważniejszymi interpersonalnymi relacjami dla testów naukowych są te już wspomniane, czyli relacja autora (*ja*) oraz relacja odbiorcy (*ty*). Oczywiście może dochodzić do modyfikacji owych relacji poprzez np. występowanie dwóch lub wielu autorów, które w niniejszym tekście pomijam. Językowe zaznaczenie tej i innych relacji interpersonalnych następuje poprzez decyzje autora, które podejmowane są (bardziej lub mniej świadomie por. *ibid.* s. 60) podczas produkcji tekstu. R. Kresta

nazywa te decyzje za M. Hallidayem (1969) opcjami. W obrębie relacji prymarnych (autor – czytelnik) istnieje wiele opcji, lecz (auto)identyfikacja autora możliwa jest za pomocą dwóch opcji; – może on wybrać pomiędzy eksplcytnym i implcytnym zaprezentowaniu siebie.

Opcja 1. – Sam siebie identyfikuję/ nazywam:

Środki językowe

1. *Zaimek osobowy 1. osoby liczby poj. (ja).*
2. *Zaimek osobowy 1. osoby liczby mn. (my) – ekskluzywne i inkluzyjne my.*
3. *Środki językowe w 3. os. liczby poj. (np. niem. man).*
4. *Samocytowanie.*

Opcja 2. – nie nazywam się sam (brakująca identyfikacja)

1. *Użycie strony biernej.*
2. *Zdania z podmiotem nie będącym sprawcą/ agensem (ten artykuł odejmuje próbę ...).*
3. *Niem. sei(en) + PP (dies sei abschließend hervorgehoben...).*

W dzisiejszym wystąpieniu skoncentruję się na jednym, wybranym aspekcie opcji samoidentyfikacji autora za pomocą zaimka osobowego *ja* (sygnalizowanego często w tekstach polskich za pomocą odmiennej formy czasownika bez użycia samego zaimka na powierzchni tekstu).

W dotychczasowych badaniach nad językiem nauki/ stylem naukowym podkreśla się jego dążenie do obiektywizmu, której wyrazem jest np. tworzenie zdań bezosobowych. O problemie unikania bezpośredniego językowego wykładnika jako środka identyfikującego napisano w germanistycznej literaturze przedmiotu bardzo wiele (choć intensywne badania tego wariantu językowego rozpoczęły się dopiero przed około 30 laty). Zjawisko to otrzymało też wiele różnych nazw.

P. von Polenz pisał w 1981 r. o tzw. „deagentywizacji” w tekstach naukowych (Deagentivierung/ Entagentivierung), mówiąc, że unikanie 1. osoby l. poj. należy do dobrego tonu prac naukowych. Spostrzeżenia te potwierdził E. Beneš (1981), którego badania stały się punktem wyjścia do ogłoszenia przez H. Weinricha (np. 1987: 132f.) tzw. „zakazu używania Ich” (*Ich-Verbot*) w tekstach naukowych. Podobnego zdania jest H. Kretzenbacher (1995), powołujący się *nota bene* na H. Weinricha, mówiący o „ja jako tabu” (*Ich-Tabu*) w pracach naukowych. Także inni autorzy, w pracach już dość odległych nam czasowo, wprowadzają następujące pojęcia w odniesieniu do tego zjawiska: (i) anonimizacja (Anonymisierung – H.R. Fluck 1985, W. von Hahn 1983, H. Schröder 1988), (ii) oddalenia (Entfremdung – Th. Bungarten 1989), (iii) depersonalizacja (Entpersönlichung – V. Schwanzler 1981).

Jednak prace bardziej nam współczesne dowodzą, że nie jest to do końca właściwe wyjaśnienie zjawiska, wielokrotnie wspominany tu R. Kresta pisze (1995: 66), iż w istniejące w badaniach nad językami specjalistycznym powszechne uogólnienie, że w językach specjalistycznych panuje „żywy zakaz używania ja”, nie potwierdza się w stosunku do tekstów naukowych (i przypuszczalnie także w tekstach z innych dziedzin): „Die in der Fachsprachenforschung verbreitete Verallgemeinerung, daß ein für Fachsprachen gültiges „Ich-Verbot“ herrsche, trifft für sprachwis-

senschaftliche Texte (und vermutlich viele Texte anderer Fächer) nicht zu” (R. Kresta 1995: 66). R. Kresta przebadł 80 artykułów naukowych z dziedziny lingwistyki i stwierdza, że można jedynie mówić o pewnej tendencji do unikania 1. osoby l. poj. Wskazuje, że autorskie ja pojawia się w pierwszej linii w obrębie pewnych działań tekstowych, takich jak: strukturyzowanie tekstu, sprawozdanie, udowadnianie tezy, formułowanie wypowiedzi metalingwalnych lub podziękowanie.

Także G. Graefen (1997: 20) konstatuje na podstawie analizy 20 artykułów naukowych, że autorskie ja znajduje się w użyciu, w szczególności w miejscach, w których autorzy planują kolejność poszczególnych elementów tekstu w odniesieniu do tematu. T. Steinhoff (2007a, b) uważa – moje spostrzeżenia z pewnością potwierdzają jego uwagę – że użycie autorskiego ja nie jest tylko specyficzne dla działania tekstowego (sekwencji działań) lecz może być zjawiskiem specyficznym dla określonego rodzaju tekstu. Np. R. Kresta (1995) znajduje w tekstach, które reprezentują rodzaj tekstu „odpowiedź na recenzję” (Entgegnung auf Rezension), zdecydowanie więcej autorskiego ja niż w pozycjach wydawniczych nazywanych wprowadzeniem czy wstępem (do wybranej dziedziny czy problematyki) (tzw. Einführungsbücher). Także obszar naukowy, dyscyplina, w obrębie której powstają dane prace naukowe, może mieć w tym względzie znaczenie. G. Graefen (1997: 167) stwierdza, że autorskie ja pojawia się zdecydowanie częściej w pracach z zakresu kulturoznawstwa niż nauk przyrodniczych. Wymienieni już autorzy wskazują także na możliwe kulturowe uwarunkowanie użycia lub zaniechania autorskiego ja. R. Kresta (1995) mówi o „trochę” częstszym użyciu autorskiego ja w tekstach angielskich niż niemieckich. D. Kaiser w pracy z 2002, porównującej wybrane wenezuelskie i niemieckie teksty naukowe, twierdzi, że wenezuelskie *yo* pojawia się w niektórych rodzajach tekstu (np. w studenckich pracach dyplomowych) nawet do 8 razy częściej niż w ich niemieckich odpowiednikach.

Realizacja tej opcji autoidentyfikacji autora poddana jest także zmianom historycznym i powinna być rozpatrywana również w aspekcie diachronicznym. G. Fritz (2005) udowadnia, że w XVII wieku w niemieckich, angielskich i francuskich tekstach naukowych stosunkowo często pojawiało się *autorskie ja*. Było ono wykładnikiem funkcji argumentacyjnych, np. sprzyjało wyjaśnieniu struktury tekstu czy zasygnalizowaniu grzeczności. Także F. Steiner (2002) badający teksty przyrodnicze powstałe około 1800 roku pisze o ewidentnym braku w nich zakazu używania *autorskiego ja*.

Tak więc wydaje mi się, że należy raczej pytać nie o to, czy *autorskie ja* jest używane, lecz raczej dlaczego, kiedy i w jakim celu autor decyduje się na użycie tego wykładnika autoprezentacji, w przekonaniu, że *autorskiego ja* nie powinno się używać. Jakie powody kierują naukowcami, by „łamali zakaz” użycia *ja*. Zadać należy pytanie o pragmatyczno-funkcjonalny status i rolę *autorskiego ja*. Zjawisko jest – jak większość zjawisk językowych – skomplikowane, wieloaspektowe – należy z pewnością uwzględnić już wcześniej wspomniane aspekty historyczne, kulturowe, tekstologiczno-funkcjonalne.

W bardzo ciekawej, ale wymagającej, moim zdaniem, doprecyzowania i uszczegółowienia (nad czym aktualnie pracuję) propozycji T. Steinhoff (2007b: 13ff.) wskazuje na trzy role/ typy *autorskiego ja*:

(1) *Ja-producent tekstu* (Verfasser-Ich). To *ja* pojawia się w obrębie procedur komentujących tekst, bardzo silnie zwróconych ku adresatowi, takich, które – mówiąc w skrócie – stanowią pewną instrukcję do tekstu (jak np. przedmowa). Owe instrukcje są autodeskryptywne, a punkt ciężkości skierowany jest na sam proces tworzenia tekstu, przede wszystkim na tekst zasadniczy, w stosunku do którego wstęp jest paratekstem, ale także na inne teksty, będące elementem tworzenia tekstu zasadniczego (aspekt intertekstualny). T. Steinhoff zalicza do tego typu *ja*, także *autorskie ja* w podziękowaniach, pewnie słusznie, gdyż dotyczą one działań innych osób w kontekście powstawania danego tekstu.

(2) *Ja-badacz* (Forscher-Ich). Drugi typ *autorskiego ja* odnajdujemy w procedurach argumentacyjnych, odnoszących się do treści merytorycznych. Wyróżnia się tutaj procedury: (a) tworzenia pojęć, (b) eksplikowania hipotez oraz (c) krytyki w stosunku do innych propozycji badawczych.

(3) *Ja-narrator* (Erzähler-Ich). To *opowiadające ja* odnajdujemy w autobiograficznych pasażach tekstu. Są one, według T. Steinhoffa, niezwykle rzadkie i nie powinny być traktowane jako naukowe.

Dodać należy, że T. Steinhoff dokonał tego rozróżnienia na podstawie analizy artykułów naukowych z zakresu lingwistyki. Wydaje się, że istnienia takich trzech, równorzędnych w stosunku do siebie, rodzajów *ja* można odnieść tylko do artykułów czy też tekstu zasadniczego monografii. Sprawa przedstawia się jednak inaczej w przypadku przedmowy do monografii, (jest to oczywiście rodzaj tekstu dość specyficzny, w którym występują np. różnorodne zabiegi perswazyjne, które nie cechują w zasadzie dyskursu naukowego, por. B. Mikołajczyk 2007b). Słowo wstępne realizuje funkcję fatyczną, ma za zadanie nawiązać kontakt pomiędzy nadawcą a odbiorcą i ułatwić mu podjęcie decyzji o zapoznaniu się z całą monografią.

Wspominaliśmy już metatekstowy charakter wstępu, autor występuje tu w roli osoby prezentującej wytwór własnej pracy, tak więc typem nadrzędnym dla tego rodzaju tekstu wydaje się być: *ja-producent tekstu*. Jednak realizacja tej nadrzędnej roli przybiera różne typy, jest to np.

(i) *Ja-producent tekstu* zapoznający czytelnika ze strukturą tekstu:

Praca zasadniczo składa się z dwóch części: teoretyczno-metodologicznej, w której między innymi opisałam elementy zdarzenia językowego konieczne przy badaniu takich zjawisk, jakim jest deprecjacja. (...) W części teoretycznej opisałam też taki typ nadawcy, u którego deprecjacja jest stylem komunikacyjnym, oraz wspominałam o możliwych perlokucyjnych reakcjach odbiorcy po usłyszeniu umniejszającego komunikatu. W części materiałowej przeanalizowałam bogaty materiał, opisując sam mechanizm deprecjacji w warstwie tekstotwórczej, oraz próbowałam pokazać, kiedy te mechanizmy nabierają mocy pragmatycznej i są komunikacyjnie skuteczne. Składa się ona z trzech części (MM.)

(ii) *Ja-producent tekstu* w podziękowaniach i dedykacjach:

Książka ta ujrzała światło dzienne (i teraz je ogląda, taka, jak jest) dzięki ideom, badaniom, propozycjom i poprawkom wielu uczonych. Nigdy bym

jej nie **napisał**, gdyby nie opieka naukowa profesora Jerzego Bralczyka. Już napisana, wyglądałaby zupełnie inaczej, gdyby nie przeczytali jej i nie zarzucili **mnie** uwagami profesor Włodzimierz Gruszczyński i Paweł Marcisz. Za sugestie dotyczące niektórych z poruszonych tu kwestii **dziękuję** profesor Małgorzcie Marcjanik, profesorowi Andrzejowi Markowskiemu oraz Laurze Polkowskiej. Tym jednakże, którego rady i pomysły w największym stopniu wpłynęły na kształt tej książki, jest Adam Skuciński. Jemu zatem **dedykuję** „Wpływowe osoby” (TŁ).

(iii) *Ja-producent tekstu dedykujący dzieło:*

*Swoją książkę chciałabym **zadedykować** mojemu mężowi Robertowi, który nigdy nie pozwolił mi zapomnieć, że celem wszelkiego poznania jest drugi człowiek, a nasza praca ma o tyle sens, o ile zbliża nas do innych ludzi (MM).*

(vi) *Ja-narrator opisujący historię powstania danego tekstu:*

*To miała być zupełnie inna książka. Gdy **jechałem** do Stanów Zjednoczonych jesienią 2002 roku, **miałem** ambitny zamiar napisania historii amerykańskiej filozofii polityki po roku 1945. **Zamieszkałem** wraz z rodziną w mieście Union City (...). Nie była to **moja** pierwsza wizyta w Kalifornii. (...) Nie było wątpliwości: **znalazłem** się w środowisku wielokulturowym. (...) **Postanowiłem** więc tym razem rozpocząć swoje badania amerykańskiej filozofii polityki od sprawy wielokulturowości. (...) Książka ta powstała więc w wyniku fascynacji światem, którego nie znamy. (ASZ1)*

*Praca „Jak politycy komunikują się ze swoimi wyborcami? Analiza języka polityków na przykładzie rozmów prowadzonych w telewizji polskiej oraz Internecie” jest zmodyfikowaną wersją rozprawy doktorskiej pt. „Sposoby komunikowania się polityków z odbiorcą zbiorowym (na przykładzie rozmów z politykami prowadzonych w telewizji polskiej oraz Internecie), obronionej przeze **mnie** w październiku 2003 na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego (MT).*

Ale także i to bardzo często *Ja-badacz* i to w różnych „odślonach:

(v) *Ja-badacz* prezentujący swoje motywy przy podejmowaniu wyzwania pisania tej książki:

*Pisząc książkę pt. Akty deprecjonizujące siebie i innych. Studium pragmaty lingwistyczne **szukałam** odpowiedzi na pytanie, na czym polega mechanizm deprecjacji z punktu widzenia analizy lingwistycznej oraz co warunkuje jego skuteczność (MM).*

(vi) *Ja-badacz* ustalający pojęcia i określający podejmowaną tematykę:

*Przez samą deprecjację **rozumiem** takie zachowanie językowe i niejęzykowe, świadome bądź mimowolne, które ma na celu zagrożenie pozytywnemu aspektowi twarzy interlokutora, a szczególnie stanowi atak na jego pozytyw-*

nie zintegrowany obraz samego siebie. Należy więc deprecjacja do klasy aktów mowy określanych mianem „Aktów Zagrożenia Twarzy” (Face Threatening Acts) (...) Innymi słowy, interesowało **mnie** zbadanie tekstotwórczych warunków deprecjacji, a następnie odpowiedź na pytanie: jak to się dzieje, że wypowiedź zupełnie neutralna jest przez odbiorcę odbierana jako umniejszająca, a czasem wypowiedź jawnie deprecjonująca okazuje się niefortunna w swym działaniu (MM).

(vii) *Ja-badacz* informujący o sposobie doboru materiału:

Podstawą **mojego** naukowego warsztatu była przede wszystkim analiza materiałowa. Sposób zbierania materiału egzemplifikacyjnego w praktyce okazał się niezwykle trudnym dla lingwisty, dyskusyjnym i dyskutowanym problemem. (...) **Pomyślałam** więc o skorzystaniu z wypowiedzi autentycznych, zarejestrowanych na taśmach wideo w czasie sesji terapeutycznych. Jednak kilkumiesięczne obserwacje nie przyniosły zadawalających efektów (...) Także próby zbierania materiału przy wykorzystaniu takich technik badawczych jak ankieta, aranżowanie scenek dialogowych, odgrywanie konkretnych ról, symulowanie dyskusji na kontrowersyjne tematy czy wywiady okazały się niewystarczające. (...) Dla przejrzystości metodologicznej warto dodać, że brak bliższego scharakteryzowania zebranego materiału jest efektem niezwykle utrudnionego dostępu do niego. Co wyraźnie **pragnę** zaznaczyć, był on z konieczności gromadzony w niejednorodny sposób. **Analizuję** więc materiał prywatny, który zbierałam na gorąco przez okres ponad czterech lat, wraz z dokładnym opisem, zatem materiał zasłyszany, który potem weryfikowany był w wywiadach. **Zbierałam** też materiał na zajęciach z komunikacji niewerbalnej (...) **Korzystałam** z materiałów zarejestrowanych na taśmie wideo w trakcie warsztatów prowadzonych przez p. Antas w Klubie „Pod Jaszczurami” pt. Sztuka rozmawiania, a także zgromadzonych na zajęciach prowadzonych na III roku dziennikarstwa UJ (MM).

(viii) *Ja-badacz* informujący o metodzie badawczej:

Analizując zagadnienia deprecjacji, przez cały czas **balansowałam** między metodologią kognitywną a pragmatyką. Przykładowo w pierwszym projekcie pracy **używałam** szerzej Langackerowskich wymiarów obrazowania, przede wszystkim **odwoływałam** się do pojęcia subiektywizacji tła kotwiczącego. W trakcie analiz jednak świadomie się z tego **wycofałam**, pozostawiając jedynie Langackerowskie pojęcie „sceny”, gdyż niezwykle szczegółowe i drobiazgowo analizy kognitywne – w **moim** przekonaniu – zatarłyby przejrzystość całego wywodu (MM).

W tym miejscu poprzestanę na tej dość niewielkiej próbie możliwych typów funkcjonalnych *autorskiego ja* w przedmowie. Zauważyć należy, że we wstępach występują także pasáže o innych funkcjach wskazujące np. stan badań (najczęściej na jego niedostatki), w których *autorskie ja* praktycznie się nie pojawia.

Podsumowując poczynione powyżej uwagi można powiedzieć, że:

- trudno obecnie mówić o nie stosowaniu autorskiego ja w tekstach naukowych,
- przedmowa do monografii wydaje się być rodzajem tekstu, w którym – ze względu na cechy charakterystyczne tego rodzaju tekstu, jego autodeskryptywny i dialogowy charakter wydaje się być z reguły uzasadniony,
- postulatem badawczym pozostaje dokładne ustalenie uwarunkowań pragmatyczno-funkcjonalnych różnych typów ja-autorskiego także w innych rodzajach tekstów naukowych.

BIBLIOGRAFIA

- BENEŠ E. (1981), *Die formale Struktur der wissenschaftlichen Fachsprachen in syntaktischer Hinsicht*, (w:) Th. Bungarten (red.), *Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription*. München, 185-212.
- BUNGARTEN Th. (1989), *Sprachliche Entfremdung“ in der Wissenschaft*, (w:) Th. Bungarten (red.), *Wissenschaftssprache und Gesellschaft. Aspekte der wissenschaftlichen Kommunikation und des Wissenstransfers in der heutigen Zeit*. Tostedt, 22-43.
- BURNS T., J. O’CONNOR, S. STOCKMAYER (2003), *Science community: A contemporary definition*, (w:) *Public Understanding of Science*, 12, 183-202.
- CHO K.-H. (2000), *Kommunikation und Textherstellung: Studien zum sprechakttheoretischen und funktional-kommunikativen Handlungskonzept; mit einer handlungsfundierten Untersuchung der Textsorte Vorwort in wissenschaftlichen. Abhandlungen*. Münster: Dissertation der Philosophischen Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.
- FLUCK H.R. (1985), *Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik*. Heidelberg.
- FRITZ G. (2005), *First Person Singular in 17th century controversies*, (w:) P. Barrotta, M. Dascal (red.), *Controversies and subjectivity*. Amsterdam, Philadelphia, 235-250.
- GENETTE G. (1989), *Paratexte. Das Buch vom Beiwerk des Buches*. Frankfurt a. M et al.
- GLÄSER R. (1990), *Fachtextsorten im Englischen*. Tübingen.
- GRAEFEN G. (1997), *Der Wissenschaftliche Artikel – Textart und Textorganisation*. Frankfurt a. M. et al.
- HAGENHOFF S., L. SEIDENFADEN, B. ORTELBACH, M. SCHUMANN (2007), *Neue Formen der Wissenschaftskommunikation. Eine Fallstudienuntersuchung*. Universität Göttingen (= Göttinger Schriften zur Internetforschung, Band 4).
- HALLIDAY M. (1969), *Explorations in the Functions of Language*. London.
- von HAHN W. (1983), *Fachkommunikation*. Berlin.
- KAISER D. (2002), *Wege zum wissenschaftlichen Schreiben. Eine kontrastive Untersuchung zu studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland*. Tübingen.
- KRESTA R. (1995), *Realisierungsformen der Interpersonalität in vier linguistischen Fachtextsorten des Englischen und des Deutschen*. Berlin, New York.
- KRETZENBACHER H. (1995), *Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaft?*, (w:) H. Kretzenbacher, H. Weinrich (red.), *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin, New York, 15-39.
- MIKOŁAJCZYK B. (2007a), *Ausgewählte Aspekte der Textsorte autographes Vorwort einer wissenschaftlichen Abhandlung im Deutschen und Polnischen – Versuch einer Konfrontation*, (w:) *Glottodidactica* 33, 29- 46.
- MIKOŁAJCZYK B. (2007b), *Persuasionsstrategien im Vorwort einer wissenschaftlichen Abhandlung*, (w:) B. Mikołajczyk, M. Kotin (red.), *Terra grammatica: Ideen – Methoden – Modelle. Festschrift für Józef Darski zum 65. Geburtstag*. Frankfurt am Main, 253-268.

- MIKOŁAJCZYK B. (2008), *Danksagungen in einer wissenschaftlichen Abhandlung im deutsch-polnischen Vergleich*, (w:) K. Myczko, B. Skowronek, W. Zabrocki (red.), *Perspektywy glottodydaktyki i językoznawstwa*. Poznań, 459-471.
- MIKOŁAJCZYK B. (2011), *Zur Kulturbedingtheit des wissenschaftlichen Diskurses am Beispiel der Verfasserreferenz in der Textsorte autographes Vorwort einer wissenschaftlichen Abhandlung, ein deutsch-polnischer Vergleich*, (w:) M. Kotin, E. Kotorova (red.), *Die Sprache in Aktion. Pragmatik – Sprachakte – Diskurs*. Heidelberg (w druku).
- von POLENZ P. (1981), *Über die Jargonisierung von Wissenschaftssprache und wider die Deagentivierung*, (w:) Th. Bungarten (red.), *Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription*. München, 85-110.
- PÖTSCHKE H. (1982), *Zum Problem der Texttypologie. Das Vorwort – eine metakommunikative Text?*, (w:) *Acta Universitatis Nicolai Copernici* 247, 21-36.
- SCHRÖDER H. (1988), *Gesellschaftswissenschaftliche Fachtexte und interkulturelle Fachkommunikation*, (w:) *Neuphilologische Mitteilungen* 85, 559-566.
- SCHWANZER V. (1981), *Syntaktisch-stilistische Universalien in den wissenschaftlichen Fachsprachen*, (w:) Th. Bungarten (red.), *Wissenschaftssprache. Beiträge zur Methodologie, theoretischen Fundierung und Deskription*. München, 213-230.
- STEINER F. (2002), *Die Maske mit dem Gesicht verwechseln – Autorschaftsfiguren in naturwissenschaftlichen Texten um 1800*, (w:) D. Cherubim, K. Jakob, A. Linke (red.), *Neue deutsche Sprachgeschichte. Mentalitäts-, kultur- und sozialgeschichtliche Zusammenhänge*. Berlin, New York, 91-110.
- STEINHOFF T. (2007a), *Sprachgebrauch und Schreibleitung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen.
- STEINHOFF T. (2007b), *Zum ich-Gebrauch in Wissenschaftstexten*, (w:) *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 35/1-2. 1-26.
- STERNKOPF J. (1996), *Vorwort und Rezension: nahe Textsorten für eine ferne Interaktion*, in: *Fachliche Textsorten: Komponenten, Relationen, Strategien*, (w:) H. Kalverkämper, K.-D. Baumann (red.), *Fachliche Textsorten. Komponenten, Relationen, Strategien*. Tübingen, 468-477.
- TIMM Ch. (1996), *Das Vorwort – eine Textsorte-in Relation*, in: *Fachliche Textsorten: Komponenten, Relationen, Strategien*. (w:) H. Kalverkämper, K.-D. Baumann (red.), *Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien*. Tübingen, 458-467.
- WALKER R.D., Ch. D. HURT (1990), *Scientific and technical literature: an introduction to forms of communication*. Chicago.
- WEINRICH H. (1995), *Sprache und Wissenschaft*, (w:) H.L. Kretzenbacher, H. Weinrich (red.), *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin, New York, 3-13.
- ŻYDEK-BEDNARCZUK U. (2002), *Strategie asekuracyjne i konwersacyjne w tekście naukowym*, (w:) S. Gajda, K. Rymut, U. Żydek-Bednarczuk (red.), *Język w przestrzeni publicznej*. Opole, 247-257.

Interpersonality as a feature of academic texts - on the basis of a preface to a scientific monograph

The article presents the results of deliberations on the specific genre of texts which is named as “a preface” or “a foreword in a scientific monograph”. These deliberations are complemented with the results of a linguistic analysis of specific texts representing this genre. Generally, each text of this type consists of: (i) a title page, (ii) a table of contents, (iii) a foreword/ preface, (iv) a list of abbreviations (optional), (v) the main text (scientific argument), (vi) a bibliography, (vii) (author, subject, etc.) indexes (optional). A preface includes comments and explanations of the main text. Thus, its role is to (a) explain the aim of the work, (b) express the author’s motives, (c) give guidelines on how to use it,

(d) determine the group of its addressees, (e) discuss the structure of the monograph, (f) ensure the adequate understanding of the main text. The characteristic element of prefaces to scientific monographs is the use of the personal pronoun "I" by the authors. The article presents and discusses the results of a few preface texts analyses from the perspective of the way it is realized in them.

Sambor GRUCZA
Uniwersytet Warszawski

Lingwistyka antropocentryczna a badania okulograficzne

Wstęp

Od dłuższego już czasu rozważania lingwistyczne coraz bardziej koncentrują się na człowieku (mówcy-słuchaczu), jego – umiejscowionych w mózgu – właściwościach językowych oraz na procesach językowych, jakie w nim (mózgu) zachodzą. Konsekwencją uznania umiejętności językowych za inherentną właściwość człowieka jest wysunięcie rzeczywistego mówcy-słuchacza na plan pierwszy rozważań lingwistycznych, a tym samym przeniesienie ciężaru rozważań i badań na to, co w tym mózgu językowo się dzieje. Ustawienie konkretnego mówcy-słuchacza, a właściwie jego szeroko pojętych właściwości językowych, w centrum naukowego poznania zaskutkowało intensyfikacją lingwistycznych rozważań naukowych. W ostatnim czasie rozważania te coraz częściej wspierane są wynikami badań aparaturowych. Prawdopodobnie jest to otwarcie kolejnego (w pewnym sensie rewolucyjnego) etapu na drodze lingwistyki.

Najwyższy zatem czas, aby nie tylko bliżej przyjrzeć się nowym technologiom implementowanym do badań lingwistycznych, ale może przede wszystkim zastanowić się nad ich (lingwistycznym) potencjałem eksplikatywnym. W niniejszym artykule w jego pierwszej części najpierw scharakteryzuję przedmiot badań lingwistyki, a następnie, w części drugiej, podejmę próbę przedstawienia możliwości jego poznania. W części drugiej omówię pokrótce możliwości aparaturowych badań, jakie mogą być wykorzystane w poznaniu lingwistycznym. Szczególną uwagę poświęcę tu możliwościom zastosowania badań okulograficznych w lingwistyce stosowanej.

1. Możliwości poznania językowych właściwości mówców-słuchaczy

Czym zajmuje się lingwistyka, co stanowi przedmiot jej badań, jakie są właściwości obiektów, którymi się interesuje? By sformułować odpowiedź na tak postawione pytanie w sposób spełniający wymogi współczesnej teorii nauki, trzeba wymienić konstytuujące ten przedmiot (a) konkretne obiekty, (b) ich konkretne wła-

ściwości i (c) zachodzące między tymi ostatnimi relacje. Formalna definicja przedmiotu jakiegokolwiek dziedziny nauki i/ lub jakiegokolwiek poddziedziny ma postać zbioru składającego się z trzech podzbiorów (zob. F. Grucza 1983): $[O_1...O_x; W_1...W_y; R_1...R_z]$. Zbiór $\{O_1...O_x\}$ to zbiór obiektów branych pod uwagę – zbiór branych pod uwagę mówców-słuchaczy, zbiór $\{W_1...W_y\}$ to zbiór właściwości mówców-słuchaczy (obiektów) branych pod uwagę, zbiór $\{R_1...R_z\}$ to zbiór relacji pomiędzy tymi właściwościami i relacji pomiędzy mówcami-słuchaczami (obiektami) branymi pod uwagę. Właściwości $\{W\}$ mówców-słuchaczy będą tu, zgodnie z lingwistyką antropocentryczną, określone za pomocą wyrażenia „rzeczywisty język”, w skrócie „język” (zob. też F. Grucza 2010a).

Rzeczywiste języki ludzkie są zlokalizowane w mózgach ludzkich. Oznacza to, że żaden język (idiolekt), ani język (idiolekt) podstawowy, ani żaden język (idiolekt) specjalistyczny, ani żaden inny idiolekt, słowem – żaden rzeczywisty język, nie jest dostępny żadnej bezpośredniej obserwacji: „Język ludzki jest czymś rzeczywistym istniejącym, ale czymś zatopionym tak bardzo głęboko w człowieku i czymś z nim tak mocno zespolonym, że nie sposób doń inaczej dotrzeć i inaczej go poznać, jak drogą rekonstrukcyjnej abstrakcji.” (F. Grucza 1993a: 151). Natomiast modele języków to intelektualne uogólnienia, idealizacje, modele określonego zbioru rzeczywistych języków. Wobec tego odróżnić trzeba najpierw rzeczywiste języki od modeli języków, a następnie rekonstrukcje (opisy) rzeczywistych języków od modeli/ wzorców idealizowanych języków.

Na marginesie prowadzonych tu rozważań dodajmy, że w ostatnich latach coraz więcej badaczy dostrzega słusność założeń teorii antropocentrycznej (V.H. Yngve 1986, 1991, 1996, Z. Wąsik 1986, 1996, 2005a,b, E. Wąsik 2007). Podobnie jak F. Grucza, tak S. Krämer (2002), H.J. Schneider (2002), A. Schönberger (2003), K. Zimmermann (2004, 2007) postrzegają kwestie dotyczące ontycznego statusu rzeczywistości określanej jako „język” (zob. też G.W. Hews 1995, Z. Vendler 1995, Ph.C. Montpellier 2006). Zdaje się, że podobnie tę sprawę postrzega także lubelska szkoła logopedii (por. S. Grabias 1990, 1991, 1992, 1994/2003, 1996, 2000, 2001, 2005; B. L. J. Kaczmarek 1993, 1995a,b; T. Woźniak 2000, 2005, 2006; zob. także Z. Muszyński 2004). Na „umiejscowienie” języka w mózgu zwrócili uwagę także przedstawiciele modularnej teorii tekstu, m.in. I. Rosengren, W. Motsch, M. Brandt i D. Viehweger, przyjmując, że w ludzkim mózgu istnieją określone moduły wiedzy oraz moduły umiejętności językowych (szerzej na ten temat w S. Grucza 2007, 2008), ale także ogólnej lingwistyki tekstu (zob. W. Schnotz 1994, G. Antos 1997, 2007, Ch.M. Schmidt 2001, K. Ehlich 2002, W.-A. Liebert 2002, B. Lönneker 2005). Także w obrębie rozważań filozoficzno-antropologicznych coraz częściej wyrażany jest pogląd, iż język ludzki nie tylko jest nierozzerwalnie związany z człowiekiem, ale że ponadto jest on jego kognitywną właściwością konstytutywną (por. L. Jäger 2004). Podstawowe tezy teorii antropocentrycznej uzasadniają również najnowsze wyniki badań neurolingwistycznych (G. Roth 1996, 2003, E. Linz 2002, J. E. Gorzelańczyk 2003).

Wracając do meritum podjętych tu rozważań, trzeba zatem stwierdzić, że desygnaty nazwy „języki” należy podzielić na dwie kategorie: (a) rzeczywiste języki,

czyli języki konkretnych mówców-słuchaczy (idiolekty) oraz (b) intelektualne konstrukty, idealne modele tych pierwszych. W konsekwencji tego prymarnego podziału języków trzeba, jak już stwierdziliśmy, podzielić lingwistykę na lingwistykę zajmującą się rzeczywistymi językami – lingwistykę rzeczywistych języków i lingwistykę zajmującą się owymi uogólnieniami, (intelektualnymi) konstruktami (wzorcami), idealnymi modelami (opisami) języków specjalistycznych – lingwistykę modeli języków. Prymat przyznać trzeba niewątpliwie lingwistyce rzeczywistych języków, bowiem jej wyniki stanowią konieczną podstawę dla racjonalnych rozważań dotyczących lingwistyki modeli języków. W dalszej części tych rozważań skoncentrujemy się na niektórych zagadnieniach dotyczących lingwistyki rzeczywistych języków, którą określamy jako „lingwistykę antropocentryczną”, w skrócie „lingwistykę” (szerzej na ten temat w F. Grucza 2011).

Na marginesie niniejszych rozważań dodajmy, że użycie przymiotnika „antropocentryczny” jest konsekwencją „ustawienia” konkretnego (rzeczywistego) człowieka, mówcy/ słuchacza, i jego konkretnych (rzeczywistych) umiejętności językowych w centrum badawczego zainteresowania lingwistyki, tj. konsekwencją uznania, że punktem wyjścia i ostatecznym punktem odniesienia rozważań lingwistycznych jest konkretny mówca/ słuchacz i jego konkretne umiejętności językowe.

Powiedzmy zatem raz jeszcze: (rzeczywiste) języki (ludzkie) zlokalizowane są w mózgach (konkretnych) mówców-słuchaczy. Oznacza to, że poznanie jakiegokolwiek języka (idiolektu) możliwe jest jedynie poprzez obserwację i analizę zachowań oraz wytworów (rezultatów) określonych operacji (językowych) jego posiadacza, czyli konkretnego mówcy-słuchacza, w szczególności poprzez analizę (a) wytworzonych (wytwarzanych) przez niego tekstów oraz (b) sposobów posługiwania się nimi: „Uzewnętrznione (zrealizowane) wyrazy, zdania czy teksty, mają się tak do rzeczywistych języków ludzkich jak określone produkty do programów, na podstawie których zostały wytworzone” (F. Grucza 1993b: 29f.). Podobnie F. Grucza wypowiedział się także ostatnio: „Rzeczywiste języki – ich naturę, strukturę i funkcje – można poznać (zrozumieć) jedynie ‘drogą’ ich racjonalnej rekonstrukcji (realizowanej na zasadzie prób i błędów) na podstawie rezultatów obserwacji i analizy (a) konkretnych wytworów konkretnych ludzi, czyli konkretnych *wyrażeń językowych (tekstów...)*, (b) zewnętrznych faz (członów) aktów tworzenia tychże i/ lub posługiwania się nimi oraz (c) wywołanych przez nie obserwowanych skutków” (F. Grucza 2010a: 32).

Dodajmy jeszcze, że: po pierwsze, teksty w przyjętym tu rozumieniu to wszelkie konkretne wyrażenia językowe – zarówno mowne, jak i pisemne – wytworzone przez jakiegokolwiek mówcę-słuchacza w jakimkolwiek konkretnym akcie (procesie) komunikacyjnym. Po drugie, konkretne teksty specjalistyczne trzeba uznać za obiekty stanowiące prymarny materiał lingwistyki. Konkretnie teksty nie są natomiast obiektami stanowiącymi właściwy przedmiot lingwistyki. W żadnych tekstach nie zawierają się ani żadne języki (idiolekty) ich twórców, ani żadne polilekty, ani żadne modele intelektualne języków. Teksty mają się do języków (idiolektów) tak, jak produkty do programów, na podstawie których zostały wytworzone. Po trzecie, w tekstach nie zawiera się także żadna wiedza, informacja, żadne znacze-

nie ani żadna treść. Teksty są językowymi zastępnikami (eksponentami, reprezentacjami) określonej wiedzy – jej pewnych elementów czy zakresów: „Inherentnymi komponentami ‘tekstów’ są w gruncie rzeczy tylko ich właściwości fizykalne, tj. właściwości, (...) na których opiera się możliwość ich substancjalnej identyfikacji i dyferencjacji, czyli fonemiczna i gramatyczna poznawalność” (F. Grucza 1994: 16).

Żaden idiolekt nie jest dostępny bezpośredniej obserwacji empirycznej, więc „opisanie idiolektu” oznacza jego „zrekonstruowanie”, czyli zrekonstruowanie odpowiednich (analityczno-generatywnych) właściwości językowych konkretnego mówcy-słuchacza, a w szczególności zrekonstruowanie fundującej je wiedzy. Zrekonstruowanie właściwości językowych konkretnych mówców-słuchaczy to inaczej ustalenie inwentarza tych językowych współczynników ich wiedzy i/ lub umiejętności, na podstawie których wytworzyli oni teksty lub byli/ są w stanie je tworzyć (wytwarzać), oraz tych językowych współczynników, na podstawie których zrozumieli oni teksty lub byli/ są w stanie je zrozumieć, a także tych współczynników ich wiedzy i/ lub umiejętności, na podstawie których posługują się oni tekstami w aktach komunikacyjnych lub byli/ są w stanie się nimi posługiwać: „Stwierdzenie, że rzeczywiście (w pełni) ludzkie języki istnieją wyłącznie w mózgach konkretnych (rzeczywistych) ludzi¹, predeterminuje jednocześnie, tzn. jakby z góry wyznacza, do pewnego stopnia sposoby sensownego uprawiania lingwistycznej pracy poznawczej. Ze stwierdzenia tego wynika bowiem, że empirycznie możemy w najlepszym razie poznać tylko języki poszczególnych konkretnych osób lub mówiąc inaczej: poszczególnych rzeczywistych mówców-słuchaczy” (F. Grucza 1993b: 33).

D. Sandra (1998), podejmując z W. Croftem (1998) dyskusję na temat możliwości poznania mózgowych reprezentacji językowych, pisze tak: „Those who propose models of mental representation (or suggest such representations) often commit a fallacy. (...) When discussing mental representations, linguists are more likely to confess a belief than to prove a point (*ibid.* s. 361). I dalej: “What can linguists learn about the human mind by studying language? Let me begin by reiterating what they cannot learn. Linguists cannot address issues pertaining to the processing of linguistic material. Such issues concern the language processor rather than the language itself and hence fall outside the limits of linguistic research and within the boundaries of psycholinguistics, which makes use of chronometric techniques for studying ongoing processing. Linguists cannot make statements about the representational format of language elements in the language user’s mind either”. I dalej: “In contrast, linguists are able to make some statements on what is in the mind. This especially applies to humans’ mental predisposition for language, which may be identified through a careful study of what makes languages typically human (...)” (*ibid.* s. 375; zob. także W. G. Raymond, T. Matlock 2000).

¹ Wyrażenie „konkretny/ rzeczywisty mówca-słuchacz” użyte jest tu w opozycji do wyrażenia „idealny/ wzorcowy mówca-słuchacz”. Analogicznie wyrażenie „konkretny/ rzeczywisty język” użyte jest w opozycji do „idealny/ modelowy język” (szerzej na ten temat w S. Grucza 2008 i F. Grucza 2011).

Oczywiście, rekonstrukcja odpowiednich właściwości językowych mówców-słuchaczy nie jest zadaniem łatwym. Rację miał A.R. Luria, pisząc w 1974 r. w pierwszym numerze czasopisma "Language and Brain": "The question of the relation of language and brain belongs to the most complex problems of science. The history of the attempts to solve it has been replete with confrontations of opposite approaches, often leading to dead ends. A solution to this problem requires a radical revision of our basic concepts, which have remained unchanged for many decades" (A. R. Luria 1974: 1). Trzydzieści pięć lat później G. Benedetti et al. są zmuszeni stwierdzić, że: „Despite allowing for the unprecedented visualization of brain functional activity, modern neurobiological techniques have not yet been able to provide satisfactory answers to important questions about the relationship between brain and mind” (2009: 1).

Z naukowego obowiązku dodajmy także, że ustalenie tych współczynników, które umożliwiają mówcy-słuchaczowi tworzenie i rozumienie tekstów oraz posługiwanie się nimi, jest głównym zadaniem lingwistyki (rzeczywistych języków ludzkich) i że zgodnie z modelem zadań lingwistyki (por. F. Grucza 1983, 2007) tak jak zadania każdej innej empirycznej dziedziny nauki, czyli każdej nauki zakładającej, że konstytuujące jej przedmiot obiekty oraz ich właściwości rzeczywiście istnieją lub istniały, tak zadania lingwistyki trzeba najpierw podzielić na trzy człony główne – zadania diagnostyczne, anagnostyczne i prognostyczne, a następnie w każdym z nich wyróżnić zadania bardziej szczegółowe. W konsekwencji trzeba lingwistykę podzielić na diagnostyczną, anagnostyczną i prognostyczną. Zadaniem każdej z nich jest pozyskanie innego rodzaju wiedzy, ale wiedzy o tym samym przedmiocie. Tymi zagadnieniami nie będziemy się tu jednak dalej zajmowali.

Odróżnienie lingwistyk (lingwistyki zajmującej się rzeczywistymi (konkretnymi) językami i lingwistyki zajmującej się wzorcami (modelami) języków – ich tworzeniem i/ lub doskonaleniem) jest, z punktu widzenia tematu niniejszych rozważań, bardzo istotne. Bowiemy w odniesieniu do każdej z nich inaczej przedstawiają się kwestie dotyczące jej materiału, przedmiotu i zadań.

Jak już powiedziałem, tu interesuje mnie lingwistyka rzeczywistych języków. Jeżeli chodzi o nią, to ze stwierdzenia, iż rzeczywistymi środkami komunikacji są (konkretne) teksty wynika, że musi ona z natury rzeczy rozpocząć swoje rozważania i badania od analizy konkretnych tekstów wytwarzanych (wytworzonych) i/ lub odbieranych (odebranych) w konkretnych aktach (procesach) komunikacji. Pociąga to za sobą wniosek, że konkretne teksty trzeba uznać za obiekty stanowiące prymarny materiał lingwistyki. W żadnym jednak razie konkretne teksty nie są obiektami stanowiącymi właściwy przedmiot lingwistyki. Nie jest tak, ponieważ w żadnych tekstach nie zawierają się żadne języki (idiolekty) ich twórców, a tym bardziej nie zawierają się w nich żadne polilekty, ani żadne modele intelektualne języków.

Teksty trzeba uznać za podstawowy materiał badawczy lingwistyki (rzeczywistych) języków; jej głównym zadaniem jest rekonstrukcja języków (idiolektów), na podstawie których badane teksty zostały stworzone przez swych autorów. Ponieważ żadne teksty nie zawierają w sobie żadnego języka i w dodatku nie są bytami

autonomicznymi, więc z konieczności trzeba je rozważać i badać w powiązaniu z ich twórcami i odbiorcami. Z kolei z uwagi na fakt, że ani języki, ani dyskursy nie są dostępne bezpośredniej obserwacji, trzeba uznać za mylne przedstawianie zadania lingwistyki w taki sposób, jakoby polegało ono na dokonaniu ich opisu.

Fakt, że język (idiolekt) jest czymś istniejącym (głęboko zatopionym) w konkretnym mózgu i że jako taki nie jest dostępny bezpośredniej obserwacji empirycznej stanowi dopiero pierwszą część problemu, z jakim spotyka się każdy, kto chce opisać (zrekonstruować) jakikolwiek idiolekt. Druga część problemu polega na tym, że żaden idiolekt nie jest czymś w żadnym konkretnym mózgu wyraźnie wyodrębnionym, że w mózgu żadnego mówcy-słuchacza nie ma wyraźnych granic między poszczególnymi jego idiolektami a innymi jego właściwościami. Oznacza to, że kolejne pytanie, jakie musi sobie postawić lingwistyka, brzmi: *W jaki sposób można w ogóle wyznaczyć przedmiotowy zakres danego idiolektu?* albo inaczej: *Na jakiej podstawie można zdecydować, co należy zaliczyć do zakresu interesującego nas idiolektu, a co nie?*

Jeżeli zatem rekonstrukcja języka (idiolektu), który umożliwił (umożliwia) badanej osobie wytworzenie (wytwarzanie) badanych tekstów i posługiwanie się nimi w funkcji komunikacyjnej, możliwa jest jedynie w drodze analizy konkretnych tekstów uznanych za wypowiedzi językowe, to powstaje pytanie, w jaki sposób można tego dokonać. Odpowiedź na to pytanie brzmi tak: w drodze (1) intelektualnych rozważań poznawczych i za pomocą (2) weryfikujących i/ lub rozwijających je badań aparaturowych. W sprawie tych pierwszych od dawna wypowiada się zarówno metalingwistyka (zob. m.in.: F. Grucza 1983, 2007, 2010a,b), jak i teoria poznania (zob. m.in., M. Czarnocka 1992, M. A. Krąpiec 1995, 2002, J. Dębowski 2000, 2001, J. Woleński 2006).

Jeżeli chodzi o drugi rodzaj badań, to rozważania ich dotyczące rozpocząć należy od stwierdzenia, że zakres znaczeniowy wyrażenia „badanie aparaturowe” można ująć wężziej, szerzej lub najszerszej. W ujęciu węższym wyrażenie „badania aparaturowe” znaczy tyle, co czynność użycia konkretnego urządzenia w celu wykonania określonego pomiaru materiału badawczego i/ lub w celu wykonania określonego działania (czynności) na nim. W ujęciu szerszym wyrażenie „badania aparaturowe” znaczy tyle, co obmyślenie (zaplanowanie) wykonania czynność użycia konkretnego urządzenia w celu przeprowadzenia określonego pomiaru materiału badawczego i/ lub w celu wykonania określonego działania (czynności) na nim, a następnie użycie tego urządzenia w celu wykonania obmyślonego pomiaru materiału badawczego i/ lub w celu wykonania obmyślonego działania (czynności) na nim. W ujęciu najszerszym do zakresu znaczeniowego wyrażenia „badania aparaturowe” włączyć trzeba także działanie polegające na wyciągnięciu wniosków z wyników pomiaru materiału badawczego i/ lub z wyników wykonania na nim niego określonego działania (czynności). Jak widać, w ujęciu szerszym i najszerszym zakres znaczeniowy wyrażenia „badanie aparaturowe” obejmuje także przygotowanie i weryfikację intelektualną „czystej” czynności użycia określonej aparatury badawczej.

Podsumowując powyższe uwagi, należy podkreślić, że w gruncie rzeczy nasze (intelektualne) poznanie zasadza się na podstawowym założeniu (wierze), że za pomocą swoich umiejętności kognitywnych, zmysłów i umiejętności posługi-

wania się nimi, języków (!) i umiejętności posługiwania się nimi ludzie są w stanie dokonać jakiegoś poznania. Generalnie rzecz ujmując, jest to założenie, że ludzie posiadają określone umiejętności epistemiczne. Natomiast poznanie aparaturowe zasada się na założeniu (wierze), że za pomocą jakiegoś urządzenia jesteśmy w stanie dokonać poznania czegoś, co nie podlega bezpośredniej obserwacji zmysłowej. Przy czym podkreślić trzeba jeszcze, że każda aparatura badawcza stanowi jedynie, mniej lub bardziej doskonałe, „przedłużenie” naszych zmysłów, naszych zdolności epistemicznych. Bardzo wyraźnie podkreśla to m.in. Ch. Frith (2011: 27), pisząc: „Eksperymenty z obrazowaniem mózgu bardzo wyraźnie pokazują nieprzekraczalną przepaść pomiędzy obiektywną materią fizyczną a subiektywnym doświadczeniem umysłowym”, a dalej uzupełnia: „Wszystko, co wiemy – zarówno o świecie fizycznym, jak i umysłowym – jest zapośredniczone przez mózg. Ale związek naszego mózgu z fizycznym światem przedmiotów nie jest bardziej bezpośredni niż jego związek z umysłowym światem pojęć i idei. Ukrywając przed nami wszystkie przeprowadzane przez siebie nieświadome wnioski, mózg tworzy iluzję, że mamy bezpośredni kontakt z przedmiotami w świecie fizycznym” (*ibid.* s. 28 i n.). Zapewne też dlatego F. Gruzca (1983: 59), pisząc o fizycznych narzędziach pracy naukowej, zaproponował podział na „zmysły” oraz „instrumenty wzmacniające je”.

Przechodząc do następnej części niniejszego artykułu, dodajmy jeszcze, że badania aparaturowe, których celem było poznanie tego, co składa się na umiejętności językowe (sprawności i wiedzę językową), czyli tego, co lingwistyka antropocentryczna nazywa *językiem*, prowadzone były/ są/ mogą być z wykorzystaniem: (i) filtrów akustycznych, sonografów, spektrometrów, (ii) kimografii, laryngoskopii, rentgenografii, kinorentgenografii, palatografii, labiografii, (iii) neuroobrazowania, elektroencefalografii (EEG), magnetoencefalografii (MEG), emisyjnej tomografii pozytonowej (PET), jądrowego rezonansu magnetycznego (fMRI)², (iv) okulografii. Poniżej przedstawimy bliżej metodę okulograficzną i możliwości jej zastosowania w eksperymentalnych badaniach lingwistycznych.

2. Okulografia – narzędzia, metody, możliwości poznawcze

Najprostszą, zarazem najmniej dokładną, metodą obserwacji ruchów gałek ocznych osoby badanej jest bezpośrednia (wzrokowa) obserwacja tych ruchów przez badającego. Bardziej wyrafinowanym sposobem takiej obserwacji ruchów gałek ocznych jest filmowanie ruchów oczu osoby badanej. Obecnie najnowocześniejsze systemy do badania ruchów gałek ocznych polegają na rejestracji wideo ruchów gałek ocznych za pomocą specjalnego urządzenia rejestrującego. Zarejestrowany cyfrowo obraz może następnie zostać poddany obróbce analitycznej, w wyniku której zobrazowana zostaje aktywność gałek oczu z bardzo dużą dokładnością.

² Wprowadzenie do zagadnień w: V. J. Samar (2006), J.I. Skipper, S.L. Small (2006), A.C. Papa-nicolaou, P.G. Simos, S. Sarkari (2006), D. Embick, D. Poeppel (2006), D.W. Hochman (2006).

Innym rodzajem metod badania ruchu gałek ocznych jest inwazyjne badanie mechaniczne – najstarsza metoda aparaturowego śledzenia ruchu gałek ocznych. Metoda ta polega zasadniczo na mechanicznym połączeniu oczu (gałek ocznych) badanego z urządzeniem rejestrującym.

Jak podają źródła, pierwsze urządzenie do pomiaru ruchu oka zostało skonstruowane już pod koniec XIX wieku przez Edmunda Burke Huey'a – a dokładnie w 1897 roku³. Było to pierwsze inwazyjne urządzenie do pomiaru ruchu oka. Metoda pomiaru polegała na wykorzystaniu swego rodzaju soczewki kontaktowej z otworem na źrenicę. Soczewka była połączona z bardzo cienkim aluminiowym wskaźnikiem, który informował o ruchu gałki, w oparciu o współczynnik regresji. Nie trzeba dodawać, że tego typu metoda pomiaru była bardzo uciążliwa dla badanego, któremu podawano środki przeciwbólowe, oraz niedokładna, a sytuacja, w jakiej przeprowadzano np. badanie czytania tekstu, odbiegała od realnej sytuacji.

Pierwsze nieinwazyjne urządzenie do pomiaru ruchu gałek ocznych skonstruował Guy Thomas Buswell⁴. Jego okulograf działał tak, że promienie światła odbite od oka rejestrowane były na filmie. Do obecnie stosowanych metod nieinwazyjnych należy metoda elektrookulograficzna i fotoelektryczna. W przypadku pierwszej śledzenie ruchów gałek ocznych odbywa się poprzez badanie różnicy potencjałów elektrycznych pomiędzy dwiema stronami gałki ocznej (pionierem metody elektrookulograficznej był E. Schott⁵). Druga wykorzystuje zjawisko zmiany intensywności światła odbitego od rogówki podczas ruchu gałki ocznej. Metoda fotoelektryczna pomiaru ruchu oka została zaprezentowana po raz pierwszy w 1901 roku przez R. Dodga i T.S. Cline'a⁶. Urządzenie R. Dodga i T.S. Cline'a, wykorzystujące odbicie światła (fali elektromagnetycznej) na rogówce oka, rejestrowało na światłoczułej płycie fotograficznej pozycję gałki ocznej w poziomie.

W najnowszych okulografach fotoelektrycznych, rejestrujących ruchy gałek ocznych poprzez zmiany w odbiciu światła na rogówce oka, część rejestrująca jest albo umieszczona bezpośrednio na głowie osoby badanej (okulografy przenośne), albo ustawiona na biurku, albo wbudowana w obudowę monitora (okulografy stacjonarne). Światło lub inne fale elektromagnetyczne skierowane zostają na oczy (gałki oczne) badanych, odbite od nich i zarejestrowane na odpowiednim urządzeniu. Okulograf (fotoelektryczny) rejestruje dwa rodzaje danych: (i) fiksacje, czyli punkty, w których wzrok się zatrzymał i (ii) sakady⁷, czyli ruchy oczu, kiedy przenosimy wzrok z jednego punktu do drugiego.

Badanie okulograficzne odbywa się za pomocą systemu pomiarowego podłączonego lub zintegrowanego z komputerem. W obudowie monitora ekranowego LCD lub na obudowie specjalnych okularów znajduje się miniaturowa kamera video, która rejestruje ruchy obu gałek ocznych. Urządzenie rejestruje położenie gałek ocznych i tym samym określa kierunki linii wzroku. Przeprowadzony w ten spo-

³ E.B Huey 1908.

⁴ G.T. Buswell 1922, 1937.

⁵ E. Schott 1922.

⁶ B. Erdmann, R. Dodge 1898, R. Dodge, T.S. Cline 1901.

⁷ Redakcja LS przyjęła pisownię „sakada”. W literaturze przedmiotu używana jest obocznie także pisownia „sakkada”.

sób pomiar dostarcza precyzyjnej informacji o tym, na jakie punkty ekranu, tj. na które miejsce obrazu/ tekstu wyświetlonego na ekranie, jak długo i w jakiej kolejności pada wzrok badanej osoby. Ponieważ położenie gałek ocznych jest wyznaczane w najnowszych aparaturach z częstotliwością do 300 razy na sekundę, urządzenie to pozwala na rejestrację nawet bardzo krótkotrwałego i/ lub bardzo szybkiego ruchu gałek ocznych podczas czytania tekstu (szerzej na ten temat zob. A. Duchowski 2003, D. C. Richardson, M. J. Spivey 2004).

Zakres zastosowań metody okulograficznej jest stosunkowo szeroki. Obecnie najbardziej rozpowszechnione i zaawansowane badania okulograficzne dotyczą (i) identyfikacji biometrycznej, tj. techniki rozpoznawania tęczy⁸ oraz (ii) tzw. neuromarketingu, tj. badania reakcji na reklamy i produkty, (iii) ergonomii stron internetowych⁹, (iv) medycyny lotniczej i kosmicznej¹⁰.

Jeżeli chodzi o zarówno o lingwistykę czystą, jak i stosowaną, to dziedzina ta dopiero zaczyna interesować się możliwościami prowadzenia badań eksperymentalnych z wykorzystaniem okulografów. U podstaw tego zainteresowania leży przekonanie, że ruchy gałek ocznych motywowane są zachodzącymi w mózgu osoby badanej procesami mentalnymi (kognitywnymi), i że w konsekwencji na podstawie ruchu gałek ocznych badanego można dokonać rekonstrukcji tych procesów, czyli sformułować hipotezy dotyczące procesów mentalnych (kognitywnych), jakie zachodzą w jego mózgu: “We are assuming that the observable, measurable data that can be gained from eye tracking are indicators of unobservable cognitive processes happening in the subjects’ mind during the translation tasks. (...) We are furthermore assuming that the data related to the subjects’ focus on the source text (ST) section of the screen are indicators of ST processing (reading, comprehension), while those data related to the subjects’ focus on the target text (TT) section of the screen are related to TT processing (production, revision)” (N. Pavlović, K.T.H. Jensen 2009: 94). Podobnie w tej sprawie wypowiadają się także D. Stephen, Sh. O’Brien, M. Carl (2010:2): “The main assumption behind eye tracking is the so-called “eye-mind hypothesis” (Ball et al. 2006), which assumes that when the eye focuses on an object, for example a sentence, the brain is engaged in some kind of cognitive processing of that sentence”.

3. Podsumowanie

Powyższe uwagi wskazują na to, że lingwistyka stosowana, aby zrobić innowacyjny krok na przód, musi jak najszybciej włączyć i rozpocząć eksperymentalne ba-

⁸ Zob. A. Kapczyński et al. 2004, P. Kasprowski 2004, A. Kapczyński et al. 2006.

⁹ A. Poole, L. J. Ball 2005, M. Reitbauer 2008 oraz: http://ergonomia.ioz.pwr.wroc.pl/download/analiza_conjoint-teoria.pdf; http://ergonomia.ioz.pwr.wroc.pl/download/analiza_www-przyklad.pdf; <http://ergonomia.ioz.pwr.wroc.pl/download/metody-pol-form.pdf>.

¹⁰ Zob. J. Szczechura et al. 1998, A. Tarnowski, M. Kamińska 2002, M. Biernacki, A. Tarnowski 2005.

dania okulograficzne. Inicjatywa takich badań musi być podjęta nie tylko ze względów poznawczych, ale także z potrzeby unowocześniania np. akademickiej dydaktyki translacji i dydaktyki języków obcych, w konsekwencji potrzeby innowacyjnego kształcenia tłumaczy i nauczycieli języków obcych. Działania te w sposób oczywisty wiążą się z (skutkują) szybszym rozwojem gospodarki opartej na wiedzy.

Niemniej jednak podkreślmy na koniec raz jeszcze: lingwistyczne aparaturowe badania eksperymentalne (w tym oczywiście także okulograficzne) są, z naukowego punktu widzenia, tylko o tyle relewantne, o ile w rzeczywisty sposób przyczyniają się do wytworzenia nowej lub weryfikacji pozyskanej wcześniej wiedzy naukowej, o ile przyczyniają się do naukowego poznania przedmiotu lingwistyki (szerzej na ten temat w F. Grucza 1983).

BIBLIOGRAFIA

- ANTOS G. (1997), *Texte als Konstitutionsformen von Wissen. Thesen zu einer evolutionstheoretischen Begründung der Textlinguistik*, (w:) G. Antos, H. Tietz (red.), *Die Zukunft der Textlinguistik. Traditionen, Transformationen, Trends*. Tübingen, 43-63.
- ANTOS G. (2007), „*Texte machen Wissen sichtbar!*“ *Zum Primat der Medialität im Spannungsfeld von Textwelten und (inter-)kulturellen Wirklichkeitskonstruktionen*, (w:) F. Grucza, M. Olpińska, H.-J. Schwenk (red.), *Germanistische Perspektiven der Multimedialität, Multilingualität und Multikulturalität*. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten, Opole 11-13 Mai 2007. Warszawa, 34-45.
- BALL LINDEN J., N. EGER, R. STEVENS, J. DODD (2006), *Applying the post-experience eye-tracked protocol (PEEP) method in usability testing*, (w:) *Interfaces* 67, 15-19.
- BENEDETTI G., G. MARCHETTI, A. A. FINGELKURTS, A. A. FINGELKURTS (2009), *Mind Operational Semantics and Brain Operational Architectonics: a Putative Correspondence*, [<http://www.mind-consciousness-language.com/Opsemanticsandopsarchitectonics.pdf>].
- BIERNACKI M., A. TARNOWSKI (2005), *Wpływ uwagi wzrokowej na odtwarzanie materiału z pamięci*, (w:) *Polski Przegląd Medycyny Lotniczej* 2005/4, 365-372.
- BUSWELL G.T. (1922), *Fundamental reading habits: A study of their development*. Chicago.
- BUSWELL G.T. (1937), *How adults read*. Chicago.
- CROFT, W. (1998), *Linguistic evidence and mental representations*, (w:) *Cognitive Linguistics* 9(2), 151-173.
- CZARNOCKA, M. (1992), *Doświadczenie w nauce. Analiza epistemologiczna*. Warszawa.
- DEBOWSKI J. (2000), *Bezpośredniość poznania. Spory – dyskusje – wyniki*. Lublin.
- DEBOWSKI J. (2001), *Świadomość. Poznanie. Naoczność poznania*. Lublin.
- DODGE R., CLINE, T. S. (1901), *The angle velocity of eye movements*, (w:) *Psychology Review*, 8, 145-157.
- DUCHOWSKI A. (2003), *Eye Tracking Methodology. Theory and Practice*. London.
- EHLICH K. (1981), *Funktional-pragmatische Kommunikationsanalyse*, (w:) D. Flader (red.), *Verbale Interaktion. Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik*. Stuttgart, 127-144.
- EMBICK D., D. POEPEL (2006), *Mapping Syntax Using Imaging: Problems and Prospects for the Study of Neurolinguistic Computation*, (w:) *Encyclopedia of Language & Linguistics*, 484-486.
- ERDMANN B., R. DODGE (1898), *Psychologische Untersuchung über das Lesen auf experimenteller Grundlage*. Halle.
- FRITH Ch. (2011), *Od mózgu do umysłu. Jak powstaje nasz wewnętrzny świat*. Warszawa.

- GORZELAŃCZYK E. J. (2003), *Genetyczne źródła języka*. Scripta Neophilologica Posnaniensia V, 49-54.
- GRABIAS S. (1990), *Pojęcie sprawności językowej a praktyka logopedyczna*, (w:) Logopedia 17, 51-63.
- GRABIAS S. (1991), *Logopedia – jej przedmiot i stopień zaawansowania refleksji metajęzykowej*, (w:) Borowiec H. et al. (red.), *Przedmiot logopedii*. Lublin, 26-48.
- GRABIAS S. (1992), *Pojęcie sprawności językowej*, (w:) Socjolingwistyka 11, 47-56.
- GRABIAS S. (1994/2003), *Język w zachowaniach społecznych*. Lublin.
- GRABIAS S. (1996), *Typologie zaburzeń mowy. Narastanie refleksji logopedycznej*, (w:) Logopedia 23, 79-90.
- GRABIAS S. (2000), *Mowa i jej zaburzenia*, (w:) Logopedia 28, 7-36.
- GRABIAS S. (2001), *Perspektywy opisu zaburzeń mowy*, (w:) Grabias S. (red.), *Zaburzenia mowy (= Mowa. Teoria – praktyka, t. 1.)*. Lublin, 11-43.
- GRABIAS S. (2005), *Interakcja językowa i jej uwarunkowania. Perspektywa lingwistyczna*, (w:) Bartmiński J., Majer-Baranowska U. (red.), *Bariera i pomosty komunikacji językowej Polaków*. Lublin, 19-44.
- GRUCZA F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka - jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- GRUCZA F. (1993a), *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, (w:) J. Pionka, A. Wiercińska (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Poznań, 151-174.
- GRUCZA F. (1993b), *Zagadnienia ontologii lingwistycznej: O językach ludzkich i ich (rzeczywistym) istnieniu*, (w:) Opuscula Logopaedica. In honorem Leonis Kaczmarek. Lublin, 25-47.
- GRUCZA F. (1994), *O wieloznaczności nazwy „język”, heterogeniczności wiązanych z nią desygnatów i istocie rzeczywistych języków ludzkich*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny 13, 7-38.
- GRUCZA F. (2007), *Lingwistyka Stosowana. Historia – zadania – osiągnięcia*. Warszawa.
- GRUCZA F. (2010a), *Od lingwistyki wyrazu do lingwistyki tekstu i dyskursu: o wielości dróg rozwoju lingwistyki i kryteriów jego oceny*, (w:) A. Waszczuk-Zin (red.), *Lingwistyka stosowana – języki specjalistyczne – dyskursy zawodowe. Publikacja jubileuszowa, t III*. Warszawa, 13-56.
- GRUCZA F. (2010b), *Zum ontologischen Status menschlicher Sprachen, ihren Funktionen, den Aufgaben der Sprachwissenschaft und des Sprachunterrichts*, (w:) *Quartalsheft Neophilologisches* 3/2010 [w druku].
- GRUCZA F. (2011), *Lingwistyka i kulturologia antropocentryczna: Co łączy, co dzieli te dziedziny?* (w druku).
- GRUCZA S. (2007), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- GRUCZA S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- GRUCZA S. (2010a), *Glottodydaktyka specjalistyczna – jej przedmiot i cele poznawcze*, (w:) J. Knieja, T. Zygmunt, Ł. Brzana (red.), *Literaturoznawstwo, językoznawstwo i kulturoznawstwo jako płaszczyzny przekazu we współczesnej glottodydaktyce*. Lublin, 35-48.
- GRUCZA S. (2010b), *Język a poznanie – kilka uwag na temat rozważania ich wzajemnych relacji*, (w:) S. Grucza, A. Marchwiński, M. Płużyczka (red.), *Translatoryka. Koncepcje – Modele – Analizy. Księga jubileuszowa ofiarowana Profesor Barbarze Z. Kielar z okazji 80. rocznicy urodzin*. Warszawa, 54-67.
- GRUCZA S. (2011), *Nowe platformy dydaktyczne: Lingwistycznie Inteligentne Systemy Translacji i Glottodydaktyczne (LISTiG)*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 3, 167-176.
- GRUCZA S. 2008b, *Dydaktyka translacji. Terminologiczna preparacja dydaktycznych tekstów specjalistycznych*, (w:) F. Grucza, J. Lukszyn (red.), *Podstawy Technolingwistyki II*, 155-182.
- HOCHMAN D. W. (2006), *Optical Imaging*, (w:) *Encyclopedia of Language & Linguistics*, 5-60.
- HUEY E. B. (1908/1968), *The Psychology and Pedagogy of Reading. With a Review of the History of Reading and Writing and of Methods, Texts, and Hygiene in Reading*. New York. (1968: Cambridge, MA: MIT Press).
- JADACKI J. (2003), *Człowiek i świat. Propedeutyka filozofii*. Warszawa.

- JÄGER L. (2004), *Wie viel Sprache braucht der Geist? Mediale Konstitutionsbedingungen des Mentalen*, (w:) L. Jäger, E. Linz (red.), *Medialität und Mentalität. Theoretische und empirische Studien zum Verhältnis von Sprache, Subjektivität und Kognition*. München, 15-42.
- KACZMAREK, B. L. J. (1993), *Platy czołowe a język i zachowanie człowieka*. Lublin.
- KACZMAREK, B. L. J. (1995a), *Mózg, język, zachowanie*. Lublin.
- KACZMAREK, B. L. J. (1995b), *Mózgowa organizacja mowy*. Lublin.
- KAPCZYŃSKI A., P. KASPROWSKI, P. KUŹNIACKI (2006), *Modern access control based on eye movement analysis and keystroke dynamics*, (w:) Proceedings of the International Multiconference on Computer Science and Information Technology, 477 – 483: [<http://www.proceedings2006.imcsit.org/pliks/126.pdf>].
- KAPCZYŃSKI A., P. KASPROWSKI, P. KUŹNIACKI, J. OBER (2004), *Behawioralne metody identyfikacji tożsamości*. Materiały konferencji Współczesne Problemy Sieci Komputerowych. Warszawa.
- KASPROWSKI P. (2004), *Human Identification Using Eye Movements*. [Rozprawa doktorska Politechnika Śląska, Gliwice].
- KRÄMER S. (2002), *Sprache und Sprechen oder: Wie sinnvoll ist die Unterscheidung zwischen einem Schema und seinem Gebrauch? Ein Überblick*, (w:) S. Krämer, E. König, (red.), *Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?* Frankfurt a. M., 97-125.
- LIEBERT W.-A. (2002), *Wissenstransformationen: Handlungssemantische Analysen von wissenschafts- und Vermittlungstexten*. Berlin.
- LINZ E. (2002), *Indiskrete Semantik. Kognitive Linguistik und neurowissenschaftliche Theoriebildung*. München.
- LÖNNEKER B. (2005), *Weltwissen in Textannotationen mit Konzeptframes: Modell, Methode, Resultate*, (w:) S. Bran, K. Kohn (red.), *Sprache(n) in der Wissensgesellschaft*. Frankfurt a. M., 127-142.
- LURIA A. R. (1974), *Language and Brain Towards the Basic Problems of Neurolinguistics*, (w:) *Brain and Language* 1, 1-14.
- MONTPELLIER Ph.C. (2006), *The ontology and epistemology of linguistic objects*, (w:) S. Auroux, E.F.K. Koerner, H.-J. Niederehe, K. Versteegh (red.) *History of the Language Sciences Geschichte der Sprachwissenschaften Histoire des sciences du langage*. Berlin, New York, 2571-2579.
- MUSZYŃSKI Z. (2004), *Język a umysł rozszerzony*, (w:) *Logopedia* 33, 9-25.
- PAPANICOLAOU A. C., P. G. SIMOS, S. SARKARI (2006), *Magnetoencephalography*, (w:) *Encyclopedia of Language & Linguistics*, 437-444.
- PAVLOVIĆ N., K.T.H. JENSEN (2009), *Eye tracking translation directionality*, (w:) A. Pym, A. Percekrestenko (red.), *Translation Research Projects 2*, Tarragona: Intercultural Studies Group, 93-109: [http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/trp_2_2009/index.htm].
- POOLE, A., L.J. BALL (2005), *Eye Tracking in Human-Computer Interaction and Usability Research: Current Status and Future Prospects*, (w:) *Psychology* (2005) 211-219 [citeseerx.ist.psu.edu].
- RAYMOND Jr. W. G., T. MATLOCK (2000), *Psycholinguistics and mental representations*, (w:) *Cognitive Linguistics*, 10 (3), 263-269.
- REITBAUER M. (2008), *Keep an Eye on Information Processing: Eye Tracking Evidence for the Influence of Hypertext Structures on Navigational Behaviour and Textual Complexity*, (w:) *LSP & Professional Communication* 8 2(16), 14-38.
- RICHARDSON D.C., M.J. SPIVEY (2004), *Part 1: Eye-Tracking: Characteristics and Methods; Part 2: Eye-Tracking: Research Areas and Applications*, (w:) *Encyclopedia of Biomaterials and Biomedical Engineering*, G. Wnek, G. Bowlin (red.) [http://www.eyethink.org/publications_assets/EyeTrackingEBBE.pdf].
- ROTH G. (1996), *Das Gehirn und seine Wirklichkeit: kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt a. M.
- ROTH G. (2003), *Fühlen, Denken, Handeln: Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt a. M.
- SANDRA D. (1998), *What linguists can and can't tell you about the human mind: A reply to Croft*, (w:) *Cognitive Linguistics* 9 (4), 361-378.

- SCHMIDT Ch.M. (2001), *Abstraktionsgrad als Fachsprachenparameter? Die methodologische Relevanz eines kognitionslinguistisch fundierten Fachsprachen-Begriffs aus interkultureller Perspektive*, (w:) Zeitschrift für Angewandte Linguistik, 34, 83-104.
- SCHNEIDER H.J. (2002), *Beruhet das Sprechenkönnen auf einem Sprachwissen?*, (w:) S. Krämer, E. König (red.), *Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?* Frankfurt a. M., 129-150.
- SCHNOTZ W. (1994), *Aufbau von Wissenstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim.
- SCHÖNBERGER A. (2003), *Drei falsche Grundannahmen der modernen Sprachwissenschaft*, (w:) H.-I. Radatz, R. Schlösser (red.), *Donum grammaticorum: Festschrift für Harro Stammerjohann*. Tübingen, 267-286.
- SCHOTT E. (1922), *Über die Registrierung des Nystagmus und anderer Augenbewegungen mittels des Saitengalvanometers*, (w:) Deutsches Archiv für klinische Medizin 140, 79-90.
- STEPHEN D., SH, O'BRIEN, M. CARL (2010), *Eye tracking as an MT evaluation technique*, (w:) Machine Translation, Vol. 24, Number 1, 1-13.
- VENDLER Z. (1995), *Philosophy of language and ontology*, (w:) M. Pascal, D. Gerhardus, K. Lorenz, G. Meggle (red.) *Philosophy of Language/ La philosophie du langage/ Sprachphilosophie*, t. 2. Berlin, New York, 1729-1738.
- WĄSIK Z. (1986), *W sprawie koncepcji antropocentrycznej języka na potrzeby lingwistyki stosowanej. Na marginesie książki Franciszka Gruczy* *Zagadnienia Metalingwistyki*, (w:) Acta Universitatis Wratislaviensis. Studia Linguistica X 1986, 91-102.
- WĄSIK Z. (1996), *O heteronomicznej naturze przedmiotu nauk o języku i sposobach jego autonomizowania*, (w:) Z. Wąsik (red.), *Heteronomie języka*. Wrocław, 9-26.
- WĄSIK Z. (2005a) *Język, języki czy właściwości językowe członków wspólnot komunikatywnych w przedmiocie badań lingwistycznych*, (w:) Scripta Neophilologica Posnaniensia VII, 195-219.
- WĄSIK Z. (2005b) *Rozumienie sposobów istnienia języka a kryteria podziału pracy lingwistycznej*, (w:) M. Balowski, W. Chlebda (red.), *Ogród nauk filologicznych. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Stanisławowi Kochmanowi*. Opole, 657-665.
- WĄSKI E. (2007), *Język – narzędzie czy właściwość człowieka?* Poznań.
- WOLEŃSKI J. (2005), *Epistemologia. Poznanie, prawda, wiedza i realizm*. Warszawa.
- WOŹNIAK T. (2000), *Zaburzenia języka w schizofrenii*. Lublin.
- WOŹNIAK T. (2005), *Narracja w schizofrenii*. Lublin.
- WOŹNIAK T. (2006), *Narracja jako narzędzie badania mowy u osób z zaburzeniami psychicznymi*, (w:) Logopedia 35, 9-42.
- YNGVE V.H. (1986), *Linguistics as a Science*. Bloomington and Indianapolis.
- YNGVE V.H. (1991), *Concepts of text and knowledge*, (w:) A.D. Volpe (red.), *The 17th LACUS Forum*, 1990, Linguistic Association of Canada and the United States, Lake Bluff, IL, 539-550.
- YNGVE V.H. (1996), *From Grammar to Science: New Foundations for General Linguistics*. Amsterdam, Philadelphia.
- ZIMMERMANN K. (2004), *Die Frage der Sprache hinter dem Sprechen: Was kann die Gehirnforschung dazu beitragen?*, (w:) A. Graumann, P. Holz, M. Plümacher (red.) *Towards a Dynamic Theory of Language. A Festschrift for Wolfgang Wildgen on Occasion of his 60th Birthday*. Bochum, 21-57.
- ZIMMERMANN K. (2006), *Wilhelm von Humboldts Verstehens- und Wortbegriff. Eine konstruktivistische Sprachtheorie avant la lettre*, (w:) *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft*, 16 (2006), 1-26.

Anthropocentric Linguistics and Eye-Tracking Research

The consequence of acknowledging that language abilities are an inherent property of man is that the actual speaker/ listener has come to the foreground of linguistic deliberations and thereby the emphasis in these reflections and in the research has been shifted to what is happening in the brain as far as language processes are concerned. The last few decades, due to increasingly modern technological solutions, have brought about the possibility of more detailed and in-depth explorations of human brain functioning and its properties.

In the first part of the present article, the characteristics of the object of research in linguistics are presented, and in the second, the possibilities of its exploration are described. Special attention was focused on the possibilities of using eye-tracking research in applied linguistics. Summing up the observations, it should be admitted that in order to make progress in linguistics and to be innovative, experimental research carried out using apparatus must be incorporated and started. However, it must be emphasized that this type of experimental research in linguistics, including obviously eye-tracking studies, is scientifically relevant only to the point that it really contributes to the creation of new knowledge or the verification of scientific knowledge gained earlier, and only if it contributes to the scientific exploration of the object of linguistics.

Iwona MAZUR

Agnieszka CHMIEL

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Odzwierciedlenie percepcji osób widzących w opisie dla osób niewidomych. Badania oku- lograficzne nad audiodeskrypcją¹

1. Wstęp

Audiodeskrypcja (AD) umożliwia osobom niewidomym i słabowidzącym dostęp do mediów (audio)wizualnych. Na świecie (głównie w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii) ta forma przekładu audiowizualnego jest znana i stosowana od ponad dwudziestu lat. W Polsce osoby z dysfunkcją wzroku mogą z niej korzystać – na razie w bardzo ograniczonym zakresie – od roku 2006.

Wyzwania stojące przed audiodeskrypcją są liczne – musi ona dokonać selekcji opisywanych elementów, odpowiednio „ubrać je w słowa” i tak skondensować, aby opis mieścił się często w bardzo krótkich przerwach między dialogami (w przypadku filmów czy przedstawień teatralnych). W niniejszym artykule pragniemy skupić się na pierwszym z tych wyzwań, czyli na tym, które spośród licznych elementów obrazu filmowego należy opisać. Uważamy, że przy podejmowaniu takich decyzji pomocne mogą okazać się wyniki badań przy użyciu okulografu, dzięki któremu możliwe jest rejestrowanie ruchu gałek ocznych osób widzących.

W niniejszym artykule przedstawiamy wyniki badania przeprowadzonego w ramach pierwszego etapu projektu „Maria Antonina”, w którym wykorzystaliśmy m.in. metodologię okulograficzną. Swój wywód rozpoczynamy od przedstawienia głównych założeń audiodeskrypcji, następnie wprowadzamy podstawowe pojęcia w zakresie metodologii okulograficznej, po czym dokonujemy przeglądu badań okulograficznych istotnych z punktu widzenia naszych rozważań. Zasadniczą część artykułu stanowi opis badania oraz omówienie jego wyników. Ostatnią część artykułu stanowią wnioski.

¹ Praca naukowa finansowana ze środków na naukę w latach 2011-2012 jako projekt badawczy (N N104 054739).

2. Audiodeskrypcja jako intersemiotyczny przekład audiowizualny

Audiodeskrypcja polega na udostępnieniu treści (audio)wizualnych osobom niewidomym i słabowidzącym przez dołączenie dodatkowej ścieżki z opisem. Treści wizualne, które mogą być udostępniane osobom z dysfunkcją wzroku to nie tylko filmy (w kinie, na DVD, czy w telewizji), ale także spektakle teatralne i operowe, wydarzenia sportowe, czy ekspozycje w muzeach i galeriach (zob. np. B. Bencke 2004, P. Otero 2005, J. Snyder 2007).

Audiodeskrypcja opisuje istotne elementy wizualne: najbardziej charakterystyczne elementy obrazu czy rzeźby, a w przypadku dzieł filmowych czy teatralnych: kostiumy, scenografię, gesty, mimikę. Musi zrobić to w taki sposób, aby odbiorcy byli w stanie wyobrazić sobie opisywane elementy (sposób realizacji dzieła przez reżysera czy artystę). W przypadku filmów i spektakli niezwykle ważne jest zachowanie ciągłości narracyjnej tak, aby osoba niewidoma czy słabowidząca była w stanie podążać za akcją [por. J.-L. Kruger (2010), który twierdzi, że utrzymanie ciągłości narracyjnej jest rzeczą najwyższej wagi w AD i proponuje nawet zastąpienie określenia 'audiodeskrypcja' terminem 'audio-narracja' (AN)]. W związku z tym, iż audiodeskrypcja dokonuje swoistego „przekładu” obrazów na słowa, według klasyfikacji rodzajów tłumaczenia Jakobsona (1959) audiodeskrypcję traktuje się jako tłumaczenie intersemiotyczne, czyli przekład jednego kodu semiotycznego (wizualnego) na inny (werbalny) (por. J. Diaz Cintas 2007).

Sporym utrudnieniem w pracy audiodeskrypcyjisty są ograniczenia czasowe: opis musi się zmieścić w przerwach między dialogami i innymi istotnymi dźwiękami, co oznacza, że musi być on zwięzły i barwny, zawierający maksimum treści, a minimum słów. Bardzo często wybór tego, co jest istotne z punktu widzenia rozwoju akcji bądź doceniania warstwy wizualnej dzieła przez osoby niewidome jest niezwykle trudny – audiodeskrypcja ma wprawdzie do dyspozycji wytyczne [np. *ITC Guidance on Standards for Audio Description* (2000) dla języka angielskiego czy standardy opracowane przez Barbarę Szymańską i Tomasza Strzymińskiego (2010) dla języka polskiego], niemniej jednak każde opisywane dzieło jest inne, wymaga indywidualnego podejścia i w takim przypadku audiodeskrypcja polega głównie na własnej intuicji i subiektywnych odczuciach.

Uważamy, że w wyborze elementów istotnych dla zrozumienia (docenienia) dzieła zawierającego treści wizualne pomocne mogą okazać się badania okulograficzne, które umożliwiają lepsze poznanie percepcji wzrokowej osób bez dysfunkcji wzroku, a co za tym idzie, próbę jej odzwierciedlenia w AD. Zanim omówimy wyniki naszego badania, poniżej przedstawiamy krótki przegląd badań okulograficznych, ze szczególnym uwzględnieniem badań nad audiodeskrypcją.

3. Dotychczasowe badania okulograficzne

Okulograf (z ang. *eye-tracker*) śledzi ruch gałek ocznych, zapisując jednocześnie sakkady i fiksacje. Te pierwsze to podstawowe ruchy gałek ocznych. Między

sakkadami oko pozostaje względnie nieruchome przez ok. 200-300 ms i taki właśnie bezruch nazywamy fiksacją (K. Rayner 1998). Fiksacje i sakkady (jako regresje, czyli powrót do miejsca, w którym wcześniej nastąpiła fiksacja) uznawane są za miernik wysiłku kognitywnego wydatkowanego przy przetwarzaniu bodźców wizualnych (K. Rayner 1998). Można zatem uznać, że im liczniejsze i dłuższe fiksacje, tym bardziej intensywne przetwarzanie materiału wzrokowego.

Badania dotyczące postrzegania obrazów prowadzone są często w oderwaniu od audiodeskrypcyjnego nurtu przekładoznawczego. C.M. Masciocchi et al. (2009) zbadali postrzeganie naturalnych scen złożonych i odkryli, że badani dość konsekwentnie wybierają podobne punkty zainteresowania (*points of interest*) w danych scenach. Również D. Parkhurst et al. (2002) zauważyli umiarkowaną korelację między fiksacjami a tzw. istotnością obrazów (*saliency*).

W dziedzinie językoznawstwa większość dotychczasowych badań okulograficznych dotyczyła procesu czytania (zob. np. K. Rayner 1998). W ostatnim czasie metodologia okulograficzna zyskuje coraz większą popularność w badaniach nad procesem tłumaczenia (np. F. Alves et al. 2010, N. Pavlović i K. Jensen 2009, S. Sharmin et al. 2008, G.M. Shreve et al. 2010, A. L. Jakobsen i K. Jensen 2009). Z uwagi na fakt, iż badania te nie są istotne dla rozważań zawartych w niniejszym artykule, nie omawiamy ich tutaj bardziej szczegółowo [ich przeglądu dokonujemy w innym naszym artykule – A. Chmiel i I. Mazur (w przygotowaniu)].

Od niedawna metodologia okulograficzna zaczęła być stosowana w badaniach nad audiodeskrypcją. Badania te są na tyle nowe, że w momencie pisania tego artykułu większość opracowań na ich temat była „w przygotowaniu” lub „w druku”. Z uwagi na ich istotność dla poruszanych tutaj zagadnień, poniżej krótko je opisujemy.

J-L. Kruger (w druku) zastosował metodę okulograficzną do badania kognitywnego odbioru filmów przez osoby widzące. Wyniki jego badania wydają się sugerować, że przy tworzeniu audiodeskrypcji i audionarracji większe znaczenie ma istotność narracyjna (*narrative saliency*) niż istotność wizualna (*visual saliency*). Oznacza to, że uwzględnienie w opisie elementów peryferyjnych pod względem wizualnym, a istotnych z narratologicznego punktu widzenia, może okazać się ważniejsze dla spójnego opisu, aniżeli uwzględnienie elementów istotnych wizualnie, a mniej ważnych dla narracji filmu. Co za tym idzie, w przypadku gdy opis wszystkich elementów danej sceny jest niemożliwy, audiodeskryptor powinien w pierwszej kolejności opisać elementy istotne pod względem narracyjnym.

Z kolei E. di Giovanni (2011) przygotowała dwie audiodeskrypcje do wybranych fragmentów filmu – pierwszy opis był standardową audiodeskrypcją, natomiast drugi odzwierciedlał wyniki uzyskane przez badaczkę w badaniu okulograficznym przeprowadzonym na grupie osób widzących. Innymi słowy, zawierał on tzw. „priorytety wizualne”, czyli elementy, na które badani zwracali najczęściej uwagę. Opis ten odzwierciedlał także kolejność, w jakiej badani patrzyli na te elementy. Następnie jedna z dwóch tak przygotowanych wersji AD została zaprezentowana dwóm grupom osób niewidomych w celu ustalenia, czy AD odzwierciedlająca „priorytety wizualne” osób widzących będzie bardziej zrozumiała dla osób niewidomych. Okazało się, że osoby, którym zapre-

zentowano klip ze standardową audiodeskrypcją, były nieco zdezorientowane sekwencją prezentowanych zdarzeń. Takiego problemu nie zgłosiły osoby, które obejrzały klip z AD opracowaną przy wykorzystaniu danych okulograficznych. Powyższe wyniki sugerują, że dane okulograficzne mogą być skutecznie wykorzystywane w tworzeniu audiodeskrypcji. W swoim badaniu A. Vilaró et al. (w druku) skoncentrowali się na wpływie ścieżki dźwiękowej w tekście audiowizualnym na percepcję i rozumienie takiego tekstu. Przygotowali oni cztery różne ścieżki dźwiękowe do tej samej sceny, a następnie zarejestrowali przy pomocy okulografu ruchy gałek ocznych uczestników, którym pokazano klip z różnymi ścieżkami dźwiękowymi. Dane okulograficzne uzupełniono dodatkowo danymi z kwestionariusza. Okazało się, że przy różnych ścieżkach dźwiękowych występowały różnice w percepcji wzrokowej – badani kierowali wzrok na inne obszary danego obrazu. Co więcej, pomimo iż badanym pokazywano dokładnie ten sam klip w czterech wersjach, niektórzy z nich – jak się okazało w kwestionariuszu – mieli co do tego wątpliwości. Oznacza to, że ścieżka dźwiękowa ma wpływ zarówno na percepcję, jak i rozumienie tekstów audiowizualnych, a co za tym idzie, powinna być brana pod uwagę przy opracowywaniu audiodeskrypcji. Autorzy wnioskuje, że audiodeskrypcje oraz badacze AD mogą traktować dane okulograficzne pochodzące od osób widzących jako wyznacznik tego, co należy w danej scenie opisać (przy założeniu, że różnice występujące pomiędzy różnymi grupami widzów nie będą istotne). Proponują oni także dalsze badania wykorzystujące fragmenty filmów z AD i bez niej – jeśli okaże się, że wyniki uzyskane dla wersji z AD znacząco różnią się od tych uzyskanych dla klipów bez AD, to może to oznaczać, iż opis koncentruje się na niewłaściwych elementach obrazu i odciąga uwagę widzów od tego, co w obrazie istotne.

I. Krejtz et al. (w przygotowaniu) jako pierwsi zbadali przy wykorzystaniu okulografu przydatność AD dla osób widzących. Czterdziestu czterech 8-9-latków podzielono na dwie grupy: jednej grupie pokazano fragment animowanego filmu edukacyjnego z AD, natomiast drugiej ten sam fragment bez AD. Okazało się, że badani w grupie pierwszej mieli m.in. więcej fiksacji na opisywanych elementach. Oznacza to, że AD jest czynnikiem sterującym uwagą dzieci i w związku z tym mogłaby być wykorzystana jako dodatkowa pomoc naukowa przy wprowadzaniu nowych pojęć. Twierdzą oni, że audiodeskrypcja może być skutecznym narzędziem sterującym uwagą dzieci widzących, dzięki któremu można skupić uwagę dzieci na wybranych elementach obrazu, a przez to ułatwić im przyswajanie nowych informacji (np. naukę specjalistycznego słownictwa).

4. Projekt Maria Antonina

1. Cel. Zgodnie z jedną z podstawowych zasad audiodeskrypcji opisywane wydarzenia powinny być istotne dla rozwoju akcji lub zrozumienia treści filmu lub spektaklu. Niemniej jednak audiodeskrypcja kieruje się często w tym zakresie swoim subiektywnym odczuciem. W związku z tym proponowane opisy są często

przedmiotem krytyki ze strony osób niewidomych i niedowidzących, a podstawowe zarzuty to zbyt szczegółowy opis wypełniający wszystkie przerwy między dialogami, co bardzo szybko powoduje zmęczenie i 'wyłączenie się' widza lub, wręcz przeciwnie, zbyt skąpy opis, który uniemożliwia pełne zrozumienie filmu.

Dzięki możliwościom oferowanym przez metodologię okulograficzną możliwym stało się zbadanie, na jakie elementy wizualne zwracają uwagę osoby widzące podczas oglądania filmu. Przedmiotem naszego zainteresowania były m.in. sceny bardzo bogate pod względem wizualnym, czyli takie, w których jest wiele elementów, które mogą potencjalnie przyciągnąć uwagę widza. Film „Maria Antonina” (2006) w reżyserii Sofii Coppoli wydawał się być bardzo dobrym materiałem do przeprowadzenia tego rodzaju badań – w filmie tym mamy pełną przepychu scenografię, a kostiumy są niejako kolejną postacią w filmie.

Celem projektu jest zatem zbadanie percepcji osób widzących, to jest stwierdzenie, na jakie elementy wizualne zwracają oni uwagę oglądając film, a następnie uwzględnienie tych elementów w opisie dla osób niewidomych. Aby osiągnąć powyższy cel, podzieliliśmy projekt na dwa etapy. Celem etapu pierwszego jest zbadanie percepcji wybranych fragmentów filmu, natomiast celem etapu drugiego jest poznanie preferencji niewidomych względem audiodeskrypcji opracowanej w „tradycyjny” sposób oraz audiodeskrypcji odzwierciedlającej percepcję osób widzących. W niniejszym artykule omawiamy wyniki badań przeprowadzonych w ramach etapu pierwszego.

Oczywiście, jesteśmy świadome ograniczeń niniejszego projektu. Nie zakładamy, że badania te pozwolą nam dogłębnie poznać zasady rządzące ludzką percepcją ruchomych treści wizualnych, która jest procesem niezwykle złożonym. Nie liczymy też na to, że dzięki wynikom naszych badań uda nam się opracować wytyczne do tworzenia idealnej audiodeskrypcji-protezy, wiernie naśladującej funkcje pełnione przez zdrowy narząd wzroku. Niemniej jednak mamy nadzieję, że badania te przyczynią się do lepszego poznania ludzkiej percepcji wzrokowej, a co za tym idzie, w perspektywie długofalowej, do próby opracowania zasad tworzenia AD, przynajmniej w jakimś stopniu odzwierciedlającej taką percepcję.

(2) Metody badawcze (*study design*). W projekcie Maria Antonina połączono kilka metod badawczych. Podstawową jest śledzenie ruchów gałek ocznych, czyli okulografia, wzbogacona o kwestionariusze i badanie recepcji audiodeskrypcji przez osoby niewidome i słabowidzące. W niniejszym artykule omawiamy wyniki pierwszej fazy projektu, czyli badania okulograficznego i kwestionariuszowego. Faza pierwsza projektu replikuje wspomniane wcześniej badania C.M. Masciocchiego et al. i D. Parkhurst et al. w ich ogólnym zamyśle, ale z zastosowaniem klipów wideo, a nie statycznych obrazów. Jeśli osiągnięte zostaną podobne wyniki i dowody na niewielką różnorodność wykazywaną przez badanych w wyborze punktów zainteresowania, tak spójne i obiektywne wyniki można będzie łatwo odzwierciedlić w audiodeskrypcji.

(3) Uczestnicy. W badaniu wzięło udział 18 osób widzących bez wady wzroku lub z jej korekcją. Byli to studenci filologii angielskiej na poziomie magisterskim, łącznie 15 kobiet i 3 mężczyźni. Ich średnia wieku wyniosła 23,5 roku.

(4) Bodźce. Do badania wybrano cztery klipy z filmu pt. „Maria Antonina”. W pierwszym klipie, na potrzeby badania zatytułowanym „Komnata”, Maria Antonina po raz pierwszy ogląda swoje komnaty. Witana przez służbę i damy dworu kolejno przechodzi przez bogato zdobione salony pełne barokowych złocień, kryształowych żyrandoli i wyściełanych aksamitem mebli. Klip trwa minutę i 40 sekund, brak w nim dialogów. Kamera prowadzi widza poprzez kolejne pomieszczenia, czasami ukazując zbliżenie na główną bohaterkę lub detale wystroju.

Drugi klip trwa dokładnie minutę. Zatytułowany został „Noc poślubna”. W sypialni król Ludwik XV, dostojnicy królewscy, damy dworu i kardynał otaczają łożem małżeńskie Marii Antoniny i przyszłego króla Francji, Ludwika XVI. Nowożeńcy kładą się na łożu i przyjmują błogosławieństwo od kardynała i króla. Scena obfituje w statyczne ujęcia (szeroki plan obejmujący łożo i zgromadzonych ludzi) przeplatane zbliżeniami nowożeńców, kardynała i króla. Jedyne wypowiedziane kwestie to krótkie błogosławieństwa.

W trzecim klipie zatytułowanym „Śniadanie” nowożeńcy siedzą przy suto zastawionym stole. Na bogato zdobionych i złotych naczyniach różne potrawy. Na środku stołu imponujący piętrowy półmisek z warzywami i piramidą zielonych szparagów. Wokół nowożeńców ponownie mnóstwo służby i dworzan. W tle orkiestra. Ludwik XVI spożywa przystawkę, a Maria Antonina popija przejrzysty płyn z kryształowego kieliszka. Podobnie jak w poprzednim klipie, ta scena również zawiera wiele ujęć statycznych, pokazujących Ludwika i Antoninę siedzących obok siebie, a między nimi wspomniany półmisek z warzywami. Antonina próbuje nawiązać rozmowę z mężem, lecz uzyskuje prawie monosylabicznie i niezbyt zachęcające odpowiedzi na swoje pytania. Klip trwa minutę i 50 sekund.

Czwarty klip o długości 45 sekund na potrzeby badania zatytułowano „Buty i ciastka”. Jest to fragment filmu nagrany w stylistyce teledysku. Dynamiczna muzyka (rockowy utwór „I Want Candy”) towarzyszy równie dynamicznemu montażowi ukazującemu feerię barw, wyszukane wzory dworskich pantofelków (zaprojektowane przez Manolo Blahnika, odważnie zestawiające rokokowy przesyt ze współczesnym stylem *glamour*), zapierające dech w piersiach aksamity i satyny, błyszczące kolie, przepięknie zaaranżowane półmiski z eleganckimi pralinkami. Widz może również zobaczyć, jak Maria Antonina opycha się łakociami, opija szampanem i podziwia tkaniny. W ujęciu, na którym widzimy stopę bohaterki w nowych trzewikach, przez około dwie sekundy na drugim planie widoczne są inne pary butów (pasujące stylistycznie do epoki) oraz ... para współczesnych niebieskich tenisówek. Sama reżyserka nigdy nie przyznała otwarcie, czy trampki w filmie to żartobliwy zabieg, czy przeoczenie rekwizytora. Ujęcie jest o tyle ciekawe w niniejszym badaniu, że mózg ludzki zupełnie nie spodziewa się takiego obuwia w filmie i widzowie często po prostu nie zauważali tenisówek w tym fragmencie (P. Orero – kontakt osobisty). Pozostaje zatem pytanie, czy taki element scenografii powinien zostać opisany w audiodeskrypcji.

Sceny wybrano tak, aby nie dominowały w nich dialogi. Wykorzystano wersję oryginalną filmu, aby nie wprowadzać dodatkowego czynnika w formie tłumaczenia – tłumaczenie w formie napisów zdecydowanie zniekształciłoby wyniki bada-

nia okulograficznego, ponieważ badani kierowaliby swój wzrok nie tylko na obraz, ale także na napisy. Nie zdecydowaliśmy się także na wykorzystanie tłumaczenia w formie lektorskiej – dodatkowa ścieżka mogłaby również wpłynąć na przetwarzanie bodźców wizualnych (por. A. Vilaró et al. w druku). Ponieważ uczestnikami badania byli studenci anglistyki, nie mieli oni problemu ze zrozumieniem niedługich kwestii z rzadka wypowiedzianych przez bohaterów.

(5) Aparatura. Do badań wykorzystano okulograf Tobii T60. Zastosowana rozdzielczość ekranu to 1280x1024, a promień fiksacji to 35 ppi. Są to ustawienia domyślne w oprogramowaniu Tobii Studio, które z kolei wykorzystano do przetwarzania, częściowej analizy i wizualizacji danych.

(6) Procedura. Uczestnicy badania siadali przed monitorem okulografu w zalecanej odległości ok. 60 cm. Kalibracji okulografu dokonywano poprzez poproszenie uczestników o śledzenie wzrokiem kolorowej kuli poruszającej się po białym ekranie. W przypadku kilku uczestników kalibrację należało powtórzyć. Następnie uczestnicy otrzymywali krótką instrukcję – mieli obejrzeć fragmenty filmu i odpowiedzieć na kilka pytań po ich obejrzeniu. Uczestnicy oglądali zatem cztery klipy, ruch ich gałek ocznych rejestrowany był przez okulograf, po każdym z klipów badani odpowiadali na pytania zadawane na podstawie kwestionariusza. Cała sesja eksperymentalna trwała ok. 20 min.

(7) Rodzaj danych. W trakcie eksperymentu zbierano dane dwojakiego rodzaju – dane okulograficzne i dane kwestionariuszowe. Te ostatnie zostaną omówione w części dotyczącej wyników, natomiast te pierwsze krótko definiujemy poniżej.

W punkcie 3. wyjaśniliśmy podstawowe pojęcia w okulografii, tj. fiksacje i sakiady. Konieczne jest wyjaśnienie jeszcze jednego pojęcia używanego przy analizie danych w programie Tobii Studio. AOI, czyli z angielskiego *Area of Interest* (obszar zainteresowania), to pole ekranu o dowolnym kształcie i wielkości, dla którego analizujemy dane o fiksacjach. Może być to konkretny element obrazu, np. twarz, napis lub powierzchnia całego ekranu. W analizowanych klipach wytyczono AOI wokół konkretnych elementów sceny (dokładny opis w punkcie dotyczącym wyników).

W opisywanym badaniu wykorzystano takie zmienne zależne, jak: długość obserwacji, liczba fiksacji i odsetek uczestników. Długość obserwacji to całkowity czas liczony w sekundach, kiedy badany spojrzął na AOI, zaczynając od fiksacji na AOI, a kończąc na fiksacji poza AOI. Liczba fiksacji to całkowita liczba fiksacji na danym AOI, a odsetek uczestników to procent uczestników, którzy mieli przynajmniej jedną fiksację na AOI. Wszystkie te dane standardowo obliczane są w programie Tobii Studio.

(8) Wyniki. Pierwszy klip „Komnata” przedstawia bogato urządzone wnętrza. Problemem dla audiodeskryptora w takim przypadku jest wybór elementów do opisu, ponieważ w krótkim czasie słowami trudno oddać całość obrazu. Audiodeskryptor musi zatem podjąć decyzję, czy i w jakim stopniu opisywać scenerię ogólnie, jakie szczegóły uwzględnić w opisie i w jakiej kolejności, jeśli wiele elementów pojawia się na ekranie jednocześnie. Jedno ujęcie w tym fragmencie filmu zdominował olbrzymi kryształowy żyrandol, który jest zaledwie jednym z elementów pełnego przepychu wnętrza.

W części kwestionariuszowej skupiliśmy się zatem na tym aspekcie opisu i zadałyśmy pytanie o elementy wystroju wnętrza, które szczególnie przyciągnęły uwagę uczestnika badania. Jedynie 30% uczestników wskazało na kryształowy żyrandol, większość odpowiedzi była ogólna. Respondenci wskazywali takie cechy, jak: dużo złota, kwiatowe wzory, bogate wnętrza, przepych, ornamenty. Takie wyniki niosą za sobą pewne implikacje dla audiodeskrypcji. Ponieważ uczestnicy opisywali scenę raczej holistycznie, bez nadmiaru szczegółów, opis audiodeskrypcyjny (aby odzwierciedlić percepcję osób widzących) powinien również syntetycznie przekazać wydźwięk sceny i ewentualnie zilustrować go kilkoma szczegółami (żyrandol, baldachim, złożony ptak nad łóżkiem).

W brytyjskiej audiodeskrypcji do tego fragmentu „Marii Antoniny” zastosowano podobne rozwiązanie. Najpierw w opisie pojawia się ogólne stwierdzenie (In a magnificent circular chamber lit by a huge crystal chandelier... [We wspaniałej okrągłej komnacie oświetlonej wielkim kryształowym żyrandolem...]). Następnie pojawia się wiele szczegółów na temat wystroju i służby (np. wysokie okna, niebieskie zasłony, krzesła obite błękitnym brokatem, lokaje przenoszący kwietniki i niebieskie pudła, kłaniające się damy dworu), co wskazuje na zbytnią dokładność angielskiego opisu.

Sugerowane powyżej podejście jest również zgodne z polskimi standardami audiodeskrypcji, wg których: „[t]worzenie audiodeskrypcji wymaga wnikliwej obserwacji opisywanego obrazu oraz uporządkowania cech według pewnej logicznej kolejności. Aby opis zachował przejrzystość, zwracamy uwagę tylko na te cechy, które są wartościowe i niezbędne do odzwierciedlenia celu i charakteru konkretnej produkcji.” (B. Szymańska i T. Strzywiński 2010: 23-24).

W tym przypadku opis wybranych szczegółów wnętrza przyczynia się do oddania owego charakteru produkcji, która zachwyca widza rokokowym przepychem scenarii i kostiumów.

Kolejny analizowany klip zatytułowany jest „Noc poślubna”. Przedstawia on scenę zbiorową i jest to scena raczej statyczna – praktycznie nie ma tu ruchu kamery, co więcej bohaterowie również nie przemieszczają się. W ujęciu tym widzimy parę nowożeńców w łóżku, obok którego stoją król i kardynał udzielający małżonkom błogosławieństwa. Na drugim planie liczni członkowie dworskiej świty. Dylemat, przed jakim staje audiodeskrytor w takim przypadku, to kogo i jak szczegółowo w takiej sytuacji opisać: czy tylko postaci pierwszoplanowe, czy może także te z planu drugiego.

W angielskiej audiodeskrypcji opis sceny jest bardzo szczegółowy, choć sama scena wprowadzona jest dość ogólnie. (Courtiers line the wall in the royal bed-chamber facing the bed. (...) On the other side of the bed a lady-in-waiting eases off Marie Antoinette's robe. [Dworzanie ustawieni wzdłuż ściany w królewskiej sypialni twarzą do łóżka. (...) Po drugiej stronie łóżka pokojówka ściąga szatę z ramion Marii Antoniny]). W dalszej części opisu audiodeskrytor podaje pozycje ciała nowożeńców i koncentruje się na ubiorze obojga bohaterów. Wspomina też kardynała i błogosławieństwo króla.

Uzyskane w badaniu okulograficznym wyniki pokazują, że uczestnicy najczęściej skupiali wzrok na parze nowożeńców oraz na dwóch damach dworu stojących

obok łóżka. W znacznie mniejszym stopniu badani kierowali wzrok na kardynała, a właściwie jedynie jego głowę. Poniższe wizualizacje z Tobii Studio - mapa cieplna (*heat map*) i odwrócona mapa cieplna (*gaze opacity*) w sposób obrazowy przedstawiają uzyskane wyniki. W przypadku mapy cieplnej, im ciemniejszy kolor, tym więcej fiksacji na danym obszarze zainteresowania, natomiast w przypadku odwróconej mapy cieplnej – im więcej fiksacji, tym mniej zaciemnienia na obrazie.



Ryc. 1 „Noc poślubna” – mapa cieplna.

Otrzymane dla niniejszego klipu wyniki sugerują, iż w przypadku sceny zbiorowej zwracamy uwagę na wybrane postaci – zarówno te, które są kluczowe dla danej sceny (małżonkowie, kardynał), jak i te, które odgrywają w niej jedynie role drugoplanowe (dwie damy dworu). Być może fiksacje na damach dworu były związane z ich umiejscowieniem obok łóżka, na które najczęściej padał wzrok badanych. Na podstawie powyższych wyników można wstępnie założyć, iż jeśli audiodeskrpcja miałaby odzwierciedlać percepcję osób widzących, to w przypadku scen zbiorowych należałoby zasygnalizować, że jest to scena zbiorowa, w sposób syntetyczny wymieniając osoby biorące w niej udział, a następnie bardziej szczegółowo opisać postaci istotne dla danej sceny.



Ryc. 2 „Noc poślubna” – odwrócona mapa cieplna.

Trzeci analizowany klip, „Śniadanie”, w pewnym sensie łączy w sobie cechy dwóch poprzednich scen – jest to z jednej strony scena zbiorowa, a z drugiej jest ona bardzo bogata pod względem wizualnym. Audiodeskryptor musi dokonać selekcji opisywanych elementów oraz podjąć decyzję, jak je opisać. W naszej analizie skupiliśmy się na dwóch elementach – na przezroczystym płynie, jaki pije Maria Antonina do śniadania, oraz na suto zastawionym stole, a w szczególności na centralnie umieszczonym piętrowym półmisku z warzywami i piramidą zielonych szparagów.

Wyniki dla pierwszego aspektu (przezroczysty płyn) miały nam pokazać, na ile uczestnicy będą interpretować to, co zobaczyli. Można założyć, że Maria Antonina najprawdopodobniej piła do śniadania wodę, niemniej jednak mógł to być też szampan. Zgodnie z obowiązującymi standardami AD opis powinien być możliwie obiektywny, a audiodeskryptor powinien unikać subiektywnej oceny czy interpretacji opisywanych zdarzeń. Jedna z trzech złotych zasad audiodeskrypcji brzmi: „Nie interpretuj, nie przedstawiaj swoich wniosków, opinii ani motywów opisywanych postaci” (B. Szymańska i T. Strzymiński 2010: 22).

Należy jednak podkreślić, iż kwestia interpretacji w AD jest w tej chwili przedmiotem zagorzałej dyskusji wśród praktyków i teoretyków tej formy przekładu audiowizualnego – część z nich twierdzi, że pewien stopień interpretacji w opisie jest nieunikniony, choćby ze względu na bardziej skrótowy charakter takiego opisu, a co za tym idzie jego lepsze zrozumienie przez docelowych odbiorców, czy też z uwa-

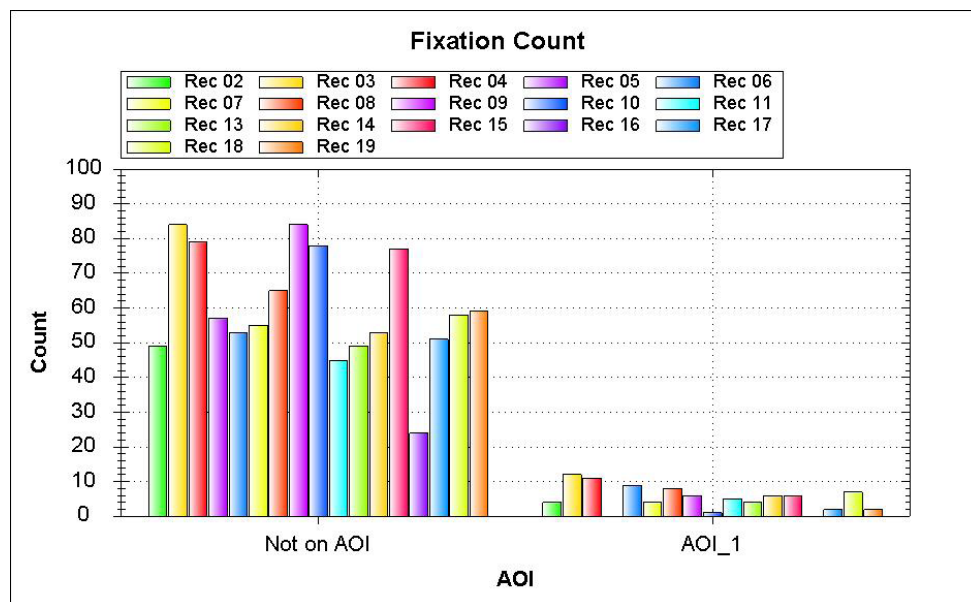
gi na fakt, iż audiodeskrytor dokonując opisu, patrzy na treści wizualne przez pryzmat swoich doświadczeń, wiedzy czy odczuć (podsumowanie debaty nt. interpretacji w audiodeskrypcji – zobacz I. Mazur i A. Chmiel w druku).

Jeżeli chodzi o pierwszy analizowany aspekt, to w kwestionariuszu po badaniu okulograficznym zapytałyśmy uczestników, co piła Maria Antonina do śniadania. Zdecydowana większość (16 na 18 badanych) odpowiedziała, że wodę, jedna osoba, że wino lub szampana, natomiast jedna osoba odpowiedziała, że nie pamięta. Oznacza to, że oglądając film, większość z nas czyni pewne założenia na temat tego, co widzimy. Oczywiście przykład z napojem pitym do śniadania wydaje się być trywialny z punktu widzenia audiodeskrypcji tej konkretnej sceny – prawdopodobnie dla większości odbiorców AD nie będzie miało znaczenia, czy napój będzie opisany jako woda, szampan czy przezroczysty płyn, jako że pozostanie to bez wpływu na rozwój akcji czy zrozumienie sceny. Niemniej jednak, uzyskane wyniki dla tego aspektu pokazują, że umysł ludzki czyni pewne założenia na temat oglądanych treści i poddaje je interpretacji. Autor angielskiej audiodeskrypcji poczynił właśnie takie założenie i umieścił „kieliszek wody” w opisie tej sceny.

Drugi analizowany w tej scenie aspekt to piętrowy półmisek z warzywami. Poniższa mapa cieplna oraz wykres ilustrują liczbę fiksacji na tym obszarze zainteresowania (AOI_1).



Ryc. 3 „Śniadanie” – mapa cieplna.



Wykres 1. „Śniadanie” – liczba fiksacji na AOI_1 i poza AOI.

Jak wynika z powyższych wizualizacji, większość fiksacji występowała poza AOI_1 – badani skupiali wzrok głównie na twarzach księcia i Marii Antoniny. Mimo iż półmisek umieszczony jest centralnie i zajmuje znaczną część analizowanego ujęcia, jedynie dwie osoby miały ponad 10 fiksacji na tym obszarze zainteresowania. Analiza statystyczna przy użyciu testu t-Studenta wykazała, że różnica między średnimi liczbami fiksacji na obszarze zainteresowania i poza tym obszarem jest istotna – $t(16)=14,59$, $p<0,000$. W kwestionariuszu po badaniu na pytanie, jakie warzywa znajdowały się na stole (np. jako część dekoracji), zaledwie 39% badanych odpowiedziało, że zielone szparagi, 17% badanych zauważyło na stole „coś zielonego”. Z kolei na pytanie, czy zauważyli jakieś inne jedzenie na stole, 28% uczestników, odpowiedziało, że tak i wymieniło takie artykuły spożywcze, jak: pomidory, truskawki, owoce, ser (nie do końca zgodne ze stanem faktycznym).

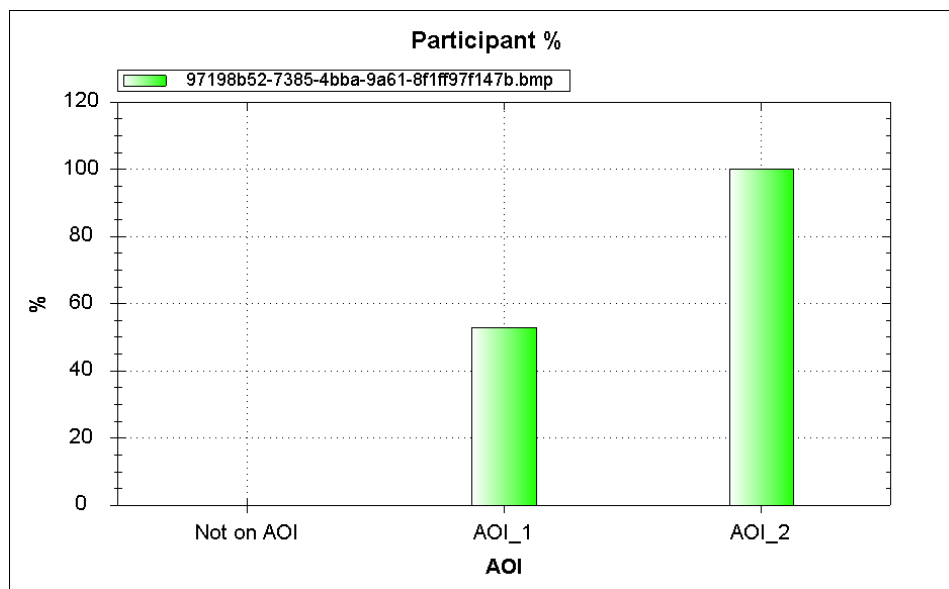
Powyższe wyniki potwierdzają wyniki uzyskane dla klipu pierwszego („Komnata”) – w scenach bogatych pod względem wizualnym widzowie wydają się „omiatać wzrokiem” daną scenę, nie zwracając uwagi na detale, które ją budują. Jeśli te wyniki miałyby mieć przełożenie na AD, wówczas wystarczyłoby wspomnieć o suto zastawionym stole (ewentualnie wymienić kilka znajdujących się na nim potraw). Naturalnie ta propozycja musi zostać zweryfikowana w badaniu odbioru wśród osób z dysfunkcją wzroku.

Co dziwne, w angielskiej audiodeskrypcji, która zazwyczaj jest bardzo szczegółowa, stół zostaje opisany jedynie jako „zastawiony jedzeniem”, a opis koncentruje się na poszczególnych osobach i ich czynnościach (podawanie dań przez służbę, oglądanie pary królewskiej przez przechadzających się gości).

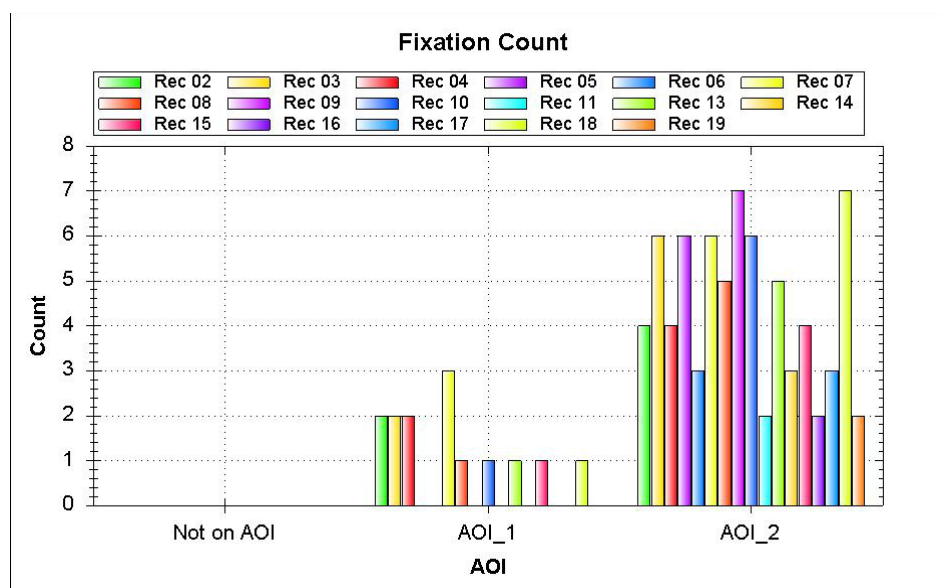
Analizując kolejny klip zatytułowany „Buty i ciastka”, byliśmy ciekawe, czy badani zauważą element zupełnie niepasujący do prezentowanej sceny i epoki, mianowicie współczesne niebieskie tenisówki. W kwestionariuszu przeprowadzonym po badaniu okulograficznym okazało się, że jedynie dwie osoby zauważyły trampki. Co ciekawe, analiza danych okulograficznych pokazała, że aż połowa uczestników miała fiksacje na tym obszarze zainteresowania (AOI_1), choć było ich niewiele (jedna, dwie lub trzy w przypadku jednej osoby). Różnica w liczbie fiksacji na tym obszarze i poza nim jest statystycznie istotna – $t(16)=7,33$, $p<0,000$. Czas obserwacji dla tego obszaru wahał się od 0,15ms do 1s (patrz wykres 4 poniżej). Wyniki te pokazują, iż sam fakt patrzenia na dany obiekt nie oznacza, że go zauważymy. Ponownie porównanie między średnią długością obserwacji na obszarze zainteresowania i poza nim okazuje się statystycznie istotne – $t(16)=15,01$, $p<0,000$.



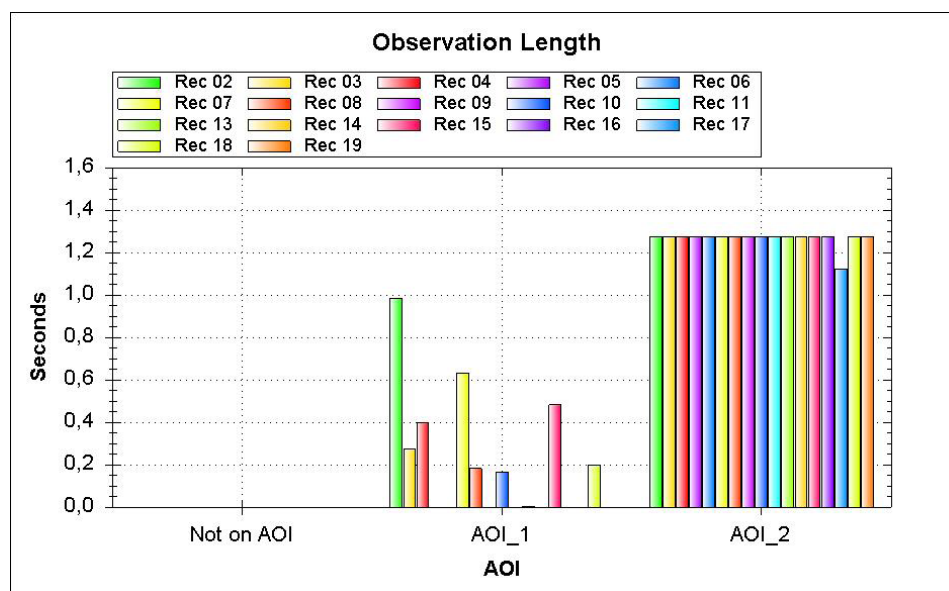
Ryc. 4 „Buty i ciastka” – mapa cieplna.



Wykres 2. Odsetek badanych z fiksacjami w dwóch obszarach zainteresowania (AOI_1 – tenisówki, AOI_2 – cały ekran) w klipie „Buty i ciastka”.



Wykres 3. Liczba fiksacji na dwóch obszarach zainteresowania (AOI_1 – tenisówki, AOI_2 – cały ekran) w klipie „Buty i ciastka”.



Wykres 4. Czas obserwacji dla dwóch obszarów zainteresowania (AOI_1 – tenisówki, AOI_2 – cały ekran) w klipie „Buty i ciastka”.

Mając na uwadze powyższe wyniki, należy sobie zadać pytanie, czy audiodeskryptor opisując tę scenę, powinien wspomnieć o tenisówkach. Po pierwsze, element ten wydaje się być nieistotny dla rozwoju akcji bądź zrozumienia sceny. Poza tym większość widzów nie zauważa tenisówek. Z drugiej strony, nie wiemy, czy nie był to celowy zabieg reżyserski, w końcu rockowa ścieżka dźwiękowa też nie pasuje do prezentowanej epoki. Należy podkreślić, że tenisówki były przedmiotem debaty na forach internetowych – jeśli ten element nie zostanie opisany, użytkownicy AD są z takiej debaty wyłączeni. Ponadto, jak zauważa J. Snyder (2007), audiodeskryptor powinien odznaczać się ponadprzeciętną zdolnością obserwacji, być uważnym obserwatorem (*an active seer*) i dostrzegać elementy, które mogą umknąć uwadze przeciętnego widza. W związku z powyższym trudno jest wyciągnąć z powyższych wyników jednoznaczne wnioski dla AD – audiodeskryptor, bazując na swoim zmyśle obserwacji, wiedzy filmoznawczej, a także biorąc pod uwagę ograniczenia narzucone przez audiodeskryptowany materiał (dialogi, ścieżka dźwiękowa itp.), każdorazowo musi podjąć decyzję, czy dany element opisać czy też nie.

W angielskiej audiodeskrypcji napotykamy na opis, który najpierw syntetycznie interpretuje całą sekwencję, a następnie koncentruje się na niektórych elementach:

Time for a mega shopping spree without ever having to leave home. Shoes, fans, bolts of fabric and dresses are presented to Marie Antoinette, Comtesse de Polignac and Princesse de Lamballe while they eat chocolate and sip champagne. Delicious plates of food come thick and fast along with glove samples and card games. All washed down with endless supplies of champagne. They gamble with pale pink chips and there is still more champagne.

Czas na szaleństwo zakupowe bez wychodzenia z domu. Buty, wachlarze, bele materiału i suknie prezentowane są Marii Antoninie, Księżnej de Polignac i Księżniczce de Lamballe, które jedzą czekoladę i popijają szampana. Półmiski smacznych przekąsek serwowane są jedno po drugim wraz z przykładami rękawiczek i gier karcianych. Wszystko pośród lejącego się w nieskończoność szampana. Bohaterki używają bladuróżowych żetonów do gry, a szampana wciąż przybywa.

Autor tego opisu zupełnie zignorował niepasujące do epoki trampki i całkowicie zrezygnował z dokładniejszego opisu butów.

5. Wnioski

Przygotowanie dobrej audiodeskrypcji do filmu jest niezwykle trudne – po pierwsze powinna zawierać ona wszystkie elementy, które są niezbędne do zrozumienia fabuły, po drugie powinna umożliwić odbiorcom wyobrazenie sobie warstwy wizualnej dzieła, i po trzecie powinna być na tyle zwięzła, by nie nadwyręzać koncentracji widza, pozwalając mu „na oddech” i na wsłuchanie się w ścieżkę dźwiękową filmu. Wybierając elementy do opisu, audiodeskryptor bazuje przede wszystkim na własnym zmyśle obserwacji, subiektywnych odczuciach i intuicji.

Metoda okulograficzna umożliwia odejście od takiego subiektywnego podejścia w stronę większego obiektywizmu w identyfikacji elementów obrazu, na które zwracają uwagę osoby widzące oglądające dany film. Oczywiście metodologia ta nie jest pozbawiona wad. Przede wszystkim należy pamiętać, że wiele rzeczy dostrzegamy tzw. kątem oka (*widzenie peryferyjne*) – skupiając się na jednym elemencie obrazu, jesteśmy w stanie niejako „omieść wzrokiem” całość ekranu, nawet jeśli nie dostrzegamy wszystkich szczegółów, jesteśmy w stanie zarejestrować ogólny charakter, klimat danej sceny. Poza tym – jak pokazują uzyskane przez nas dane – sam fakt patrzenia nie oznacza, że dany obiekt zauważamy. Co więcej, możemy patrzeć i zauważać wybrane elementy, a mimo to nie zrozumieć fabuły czy przesłania filmu.

Aby nieco wyeliminować powyższe ograniczenia, uważamy, iż w przypadku badań nad audiodeskrypcją metody okulograficzne powinny być stosowane w połączeniu z innymi metodami. Na przykład dane okulograficzne powinny być poddawane dodatkowej weryfikacji w formie wywiadu czy kwestionariusza. Ponadto, uzyskane w ten sposób wyniki powinny zostać poddane kolejnej weryfikacji – tym razem przez osoby niewidome i słabowidzące – np. w ramach badań odbioru (*reception studies*).

Uzyskane w naszym badaniu wyniki pokazują, że badani najczęściej skupiają wzrok na twarzach (tam fiksacje były najbardziej zbieżne). W scenach, w których było bardzo dużo detali, fiksacje były bardziej zróżnicowane. Co więcej, w przypadku takich scen niewielu uczestników zapamiętywało szczegóły – pamiętali oni raczej ogólny klimat czy charakter danej sceny. Ponadto badani mieli ten-

dencję do interpretowania tego, co widzieli na ekranie. Bazując na tych wynikach, można by zaproponować, iż AD odzwierciedlająca percepcję osób widzących powinna być mniej szczegółowa, oddająca bardziej charakter danej sceny niż opisująca szczegółowo wybrane detale. Mogłaby również zawierać interpretację tego, co zostało przedstawione na ekranie. Oczywiście propozycje tego typu należałoby skonsultować z docelowymi odbiorcami audiodeskrypcji, co planujemy uczynić w drugim etapie projektu.

Jednocześnie pragniemy podkreślić, iż zakres tego badania jest ograniczony. Nie zakładamy, że uzyskane przez nas wyniki pozwolą odpowiedzieć na pytanie, jak stworzyć doskonałą audiodeskrypcję. Niemniej jednak, mamy nadzieję, że projekt ten przyczyni się do nieco lepszego poznania ludzkiej percepcji wzrokowej, a co za tym idzie, w połączeniu z innymi podobnymi badaniami, w perspektywie długoterminowej, będzie stanowił wkład w udoskonalenie tej swoistej protezy dla osób z dysfunkcją wzroku tak, aby spełniała ona funkcje zbliżone do niezaburzonej percepcji wzrokowej.

BIBLIOGRAFIA

- ALVES F., PAGANO A. S., DA SILVA I. L. (2010), *Investing processing effort in the unfolding of the translation process: Methodological issues in empirical-experimental research using eye-tracking data*. Referat wygłoszony na 5th International Maastricht-Lódź Duo Colloquium on Translation and Meaning, Lódź.
- BENECKE B. (2004), *Audio Description*, (w:) Meta 49 (1), 78-80.
- CHMIEL A., MAZUR I. (w przygotowaniu), *Eyetracking sight translation performed by trainee interpreters*.
- DI GIOVANNI E. (2011), *Visual and narrative priorities of the blind and non-blind: Eye-tracking and audio description*. Referat wygłoszony na konferencji III Advanced Research Seminar on Audio Description ARSAD, Barcelona.
- DIAZ CINTAS J. (2007), *Accessibility and/in translation training*. Referat wygłoszony na 5. Kongresie EST „Why Translation Studies matters?”, Lublana.
- ITC Guidance on Standards for Audio Description* (2000), http://www.ofcom.org.uk/static/archive/itc/uploads/ITC_Guidance_On_Standards_for_Audio_Description.doc, 26.08.2011.
- JAKOBSEN A. L., JENSEN K. (2009), *Eye Movement Behaviour Across Four Different Types of Reading Task*, (w:) Göpferich S., Jakobsen A.L., Mees I.M. (red.), *Looking at eyes - Eye Tracking Studies of Reading and Translation Processing. Copenhagen Studies in Language 36*, Copenhagen, Samfundslitteratur, 103-124.
- JAKOBSON R. (1959/2000). *On linguistic aspects of translation*, (w:) *On Translation* (red.), Cambridge, Harvard University Press, 232-239.
- KREJTZ I., SZARKOWSKA A., KREJTZ K., WALCZAK A., DUCHOWSKI A. (w przygotowaniu), *Audio description as an aural guide of children's visual attention: Evidence from an eye-tracking study*.
- KRUGER J-L. (2010), *Audio narration: Re-narrativising film*, (w:) *Perspectives: Studies in Translatology*, 3(2010), 231-249.
- KRUGER J-L. (w druku), *Making meaning in AVT: Eye tracking and viewer construction of narrative*, (w:) *Perspectives: Studies in Translatology*.

- MASCIOCCHI C. M., MIHALAS S., PARKHURST D., NIEBUR E. (2006), *Everyone knows what is interesting: Salient locations which should be fixated*, (w:) Journal of Vision, 9 (11): 25, 1–22.
- MAZUR I., CHMIEL A. (w druku), *Audio description made to measure: Reflections on interpretation in AD based on the Pear Tree Project data*, (w:) Carroll M., Orero P., Remael A. (red.), *Media for All 3*, Amsterdam/New York, Rodopi, [brak numerów stron].
- ORERO P. (2005), *Audio Description: Professional Recognition, Practice and Standards in Spain*, (w:) Translation Watch Quarterly 1(2005), 7-18.
- PARKHURST D., LAW K., NIEBUR E. (2002), *Modelling the role of salience in the allocation of visual selective attention*, (w:) Vision Research, 42, 107–123.
- PAVLOVIĆ N., JENSEN K. (2009), *Eye tracking translation directionality*, http://isg.urv.es/publicity/isg/publications/trp_2_2009/chapters/jensenpavlovic.pdf
- RAYNER K. (1998), *Eye movements in reading and information processing: 20 years of research*, (w:) Psychological Bulletin 124 (3), 372-422.
- SHARMIN S., ŠPAKOV O., RÄIHÄ K.-J., JAKOBSEN A. L. (2008), *Effects of time pressure and text complexity on translators' fixations*, (w:) ETRA '08 Proceedings of the 2008 Symposium on Eye Tracking Research & Applications, 123-126.
- SHREVE G.M., I. LACRUZ, E. ANGELONE (2010), *Cognitive effort, syntactic disruption, and visual interference in a sight translation task*, (w:) G.M. Shreve, E. Angelone (red.), *In Translation and Cognition* (red.), Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 63–84.
- SNYDER J. (2007), *Audio Description: The Visual Made Verbal*, (w:) The International Journal of the Arts in Society, t. 2, http://www.audiodescribe.com/about/articles/ad_international_journal_07.pdf, 26.08.2011.
- SZYMAŃSKA B., STRZYMIŃSKI T. (2010), *Standardy tworzenia audiodeskrypcji do produkcji audiowizualnych*, <http://www.audiodeskrypcja.org.pl/index.php/standardy-tworzenia-audiodeskrypcji/do-produkcji-audiowizualnych>.
- VILARÓ A., DUCHOWSKI A., ORERO P., GRINDINGER T.J., TETREAULT S., DI GIOVANNI E. (w druku), *How Sound is The Pear Tree? Testing the Effect of Varying Audio Stimuli on Visual Attention Distribution*, (w:) Perspectives: Studies in Translatology.

Reflecting perception of sighted audiences in description for the blind. Eye-tracking research in audio description

Professional audio describers often face a dilemma what to include in their descriptions, how to order described elements and what to omit due to time constraints. It is thus useful to examine how particular film scenes are perceived by sighted viewers and to what extent audio description can influence that perception. This paper is a work-in-progress report on the first stage of an eye-tracking study. The participants watched clips from “Marie Antoinette” by Sofia Coppola and responded to questions afterwards. The data analysis focused on the number of fixations and the total observation time in selected Areas of Interest and gaze sequences in selected scenes. The results can contribute to further development of audio description standards by showing audio describers how the perception of sighted viewers should be reflected in the description in order to facilitate scene comprehension for the blind and visually impaired.

Monika PŁUŻYCZKA
Uniwersytet Warszawski

Okulograficzne wsparcie badań nad procesem tłumaczenia a vista

1.

Od kiedy badania translatoryczne skupiły się wokół głównego elementu układu translacyjnego – translatora, a języki (ludzkie) uznano za inherentne właściwości mózgów ludzkich¹, jednym z relewantnych pytań liczącej sobie ponad 50 lat translatoryki zostało pytanie, co dzieje się w mózgu tłumacza, tj. jakie procesy w nim zachodzą w trakcie tego, co nazywa się tłumaczeniem. Dominującym nurtem badań było przez ten okres teoretyczne modelowanie procesów translacyjnych (czyli tego, co tu będę określać jako *mentalna strona procesu tłumaczenia*). Zdecydowanie mniejszy obszar zajmowały badania empiryczne. Jako że nie ma bezpośredniego dostępu do tego, co nazywamy językiem (ludzkim), wiedzą, procesem translacyjnym, mówiąc krótko zarówno do mentalnego wyposażenia, jak i mentalnych procesów, jedyną możliwością ich poznania jest z jednej strony badanie wytworów/ produktów translacji (teksty), a z drugiej obserwacja zachowania/ działania translatora. Reakcje translatora są, bowiem, identyfikatorami jego procesów umysłowych. Jednak badania mentalnej strony procesu tłumaczeniowego zajmowały w dotychczasowych badaniach empirycznych bardzo nieznaczną część. W gruncie rzeczy dopiero ostatnie lata przyniosły rozwiązania techniczne, które umożliwiają przeprowadzenie empirycznych (aparaturowych) badań zachowań translatora, a tym samym dokładniejsze, a przez to i wiarygodniejsze, poznanie procesu translacji. Bardzo dużą rolę odegrał szybki i intensywny w ostatnich latach rozwój eksperymentalnych badań kognitywnych.

W niniejszym artykule przedstawię najpierw krótko historię empirycznych badań mentalnej strony procesu translacyjnego. Następnie wskażę na współczesne możliwości techniczne, które coraz częściej zaczynają być wykorzystywane w translatoryce. Na koniec spróbuję uzasadnić potrzebę prowadzenia translatorycznych badań okulograficznych, szczególnie jeśli chodzi o poznanie mentalnej strony procesu tłumaczenia a vista.

2.

Empiryczne badania mentalnej strony procesu tłumaczenia (czyli tego, co dzieje się w mózgu tłumacza) sięgają połowy lat 80. XX wieku. Rozpoczęte zostały po-

¹ Zob. F. Gruzca m.in. 1981, 1983, 1985, 1993, 1994; szerzej na ten temat w S. Gruzca 2010.

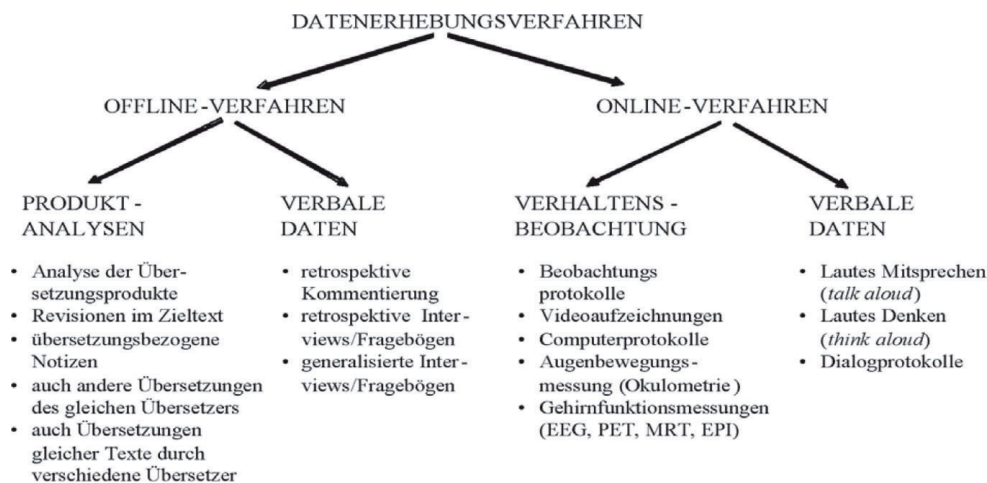
nad 25 lat temu wstępnymi badaniami przez trójkę naukowców: P. Gerloffa (1988), H.P. Kringsa (1986), W. Lörchera (1991), którzy wykorzystali w badaniach nad procesem translacyjnym protokoły głośnego myślenia, tzw. think aloud protocols (TAPs). Kolejne lata pociągnęły za sobą falę wykorzystania TAPs w eksperymentach badawczych w translatoryce, by po 2000 roku skupić się dokładniej na poszczególnych elementach procesu translacyjnego, w tym również na kompetencji tłumaczeniowej (m.in.: B. Englund Dimitrova 2005; A.L. Jakobsen 2005, A. Künzli 2006, C.Y. Shih 2006 i inni).

Obecnie badania empiryczne nad procesem tłumaczenia zostały zintensyfikowane dzięki nowym możliwościom technologicznym. S. Göpferich i R. Jääskeläinen (2009: 172) tak pokrótce charakteryzują obecne metody poznawcze translatoryki: „the first empirical studies of translation processes used mainly data elicited by concurrent verbalization or think-aloud protocols. Since then, the pool of available methods has expanded, and currently they comprise the following: (1) methods eliciting verbal report data, such as think-aloud (TAPs), dialogue protocols (or ‘thinking aloud’ in pairs), retrospection, Integrated Problem and Decision Reporting (IPDR) as well as questionnaires and interviews, (2) key-logging, (3) video and screen recording, (4) eye-tracking, and (5) methods from the neurosciences, such as EEG, and neuro-imaging techniques, such as functional magnetic resonance imaging (fMRT) and positron emission tomography (PET)”.

H.P. Krings (2005) dzieli z kolei je na badania, które przeprowadzane są jednocześnie/ równoległe z procesem tłumaczeniowym (tak nazwane przez Kringsa „Online Verfahren”) oraz te, które odbywają się po tłumaczeniu („Offline Verfahren”). „Offline Verfahren” dzieli on dodatkowo na dwie podgrupy, a mianowicie na: a) analizy produktów/ wytworów („Produkten Analysen”), w tym znajduje się: analiza produktów tłumaczeniowych, rewizja tekstu docelowego, notacja tłumaczeniowa, pozostałe tłumaczenia tego samego tłumacza, tłumaczenia tego samego tekstu przez innych tłumaczy; b) informacje werbalne, w tym: komentarz retrospektywny, wywiady retrospektywne/ kwestionariusze, ogólne wywiady/ kwestionariusze.

Z kolei badania odbywające się podczas tłumaczenia H.P. Krings podzielił na: a) obserwację zachowania („Verhaltensbeobachtung”), w tym znalazły się: protokoły zachowania, nagrania video, protokoły komputerowe, okulografia, różne metody badania procesów mózgowych (EEG, PET, MRT, EPI); oraz b) informacje werbalne („Verbale Daten”), w tym: protokoły głośnego mówienia, głośnego myślenia oraz dialogowe.

W okresie 1985-2000 najpopularniejszą metodą były wszelkiego rodzaju protokoły (głośnego mówienia, myślenia i dialogowe), jak i nagrania video – z powodu ograniczeń technicznych i finansowych. Jednak w ciągu ostatniego 10-lecia rozpoczęto pracę nad kilkoma projektami wykorzystującymi najnowocześniejsze technologie w translatoryce. Są to m.in. projekt „Eye-to-IT” prowadzony przez Kopenhaską Szkołę Biznesu (Copenhagen Business School) wykorzystujący okulografię, jak również projekt TRAP, zainicjowany też przez wyżej wymienioną uczelnię, którego celem było i jest badanie poszczególnych faz procesu tłumaczeniowego, projekt PACTE na Uniwersytecie w Barcelonie (którego uczestnicy zaj-



Schemat 1. Typologia badań nad procesem translacyjnym (za: H.P. Krings, 2005: 348).

mowali się przede wszystkim zgłębieniem i opisaniem kompetencji tłumaczeniowej), projekt PETRA (Expertise and Environment In Translation) na Uniwersytecie w Grenadzie, którego uczestnicy od 2000 roku próbują zgłębiać kognitywne aspekty procesu translacyjnego, TransComp na Uniwersytecie w Graz i CTP (Capturing Translation Process) na Uniwersytecie Nauk Stosowanych (University of Applied Sciences) w Zurychu, jak również projekty, które były prowadzone przez Centrum Zaawansowanych Badań Translacyjnych (Advanced Translation Research Center, ATRC) na Uniwersytecie w Saarbrücken (obecnie na Uniwersytecie Kraju Saary są prowadzone badania okulograficzne, ale nie dotyczą one procesów translacyjnych, a szeroko pojmowanej lingwistyki). Na Uniwersytecie Jana Gutenberga (Germersheim, Niemcy) również prowadzony jest szereg projektów wykorzystujących okulografię w translatoryce i lingwistyce, jak również na Uniwersytecie we Freiburgu, gdzie okulografia wspomagana jest badaniami EEG. W Polsce badania nad poznaniem (mentalnych) procesów tłumaczenia za pomocą okulografów prowadzone są na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu przez I. Mazur i A. Chmiel. Dotyczą one audiodeskrypcji oraz tłumaczenia *a vista* – szerzej na ten temat w artykułach: „Odzwierciedlenie percepcji osób widzących w opisie dla osób niewidomych: badania okulograficzne nad audiodeskrypcją” (I. Mazur, A. Chmiel) w niniejszym zeszycie LS. Rozpoczęte zostały też prace przygotowawcze do badań okulograficznych na Uniwersytecie M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie (J. Żmudzki i K. Klimkowski). W Warszawie badania za pomocą okulografów prowadzone są przez A. Szarkowską i I. Krejtz w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej (tematem jest szeroko pojęty przekład audiowizualny, pierwsze badania dotyczyły napisów dla niesłyszących, obecne audiodeskrypcji). Instytucjonalne prowadzenie (przede wszystkim translatorycznych) badań okulograficznych na szeroką skalę planowane jest w Zakładzie Lingwistyki Języków Specjalistycznych Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego przez zespół badawczy kierowany przez profesora S. Gruczę. Badania empiryczne obejmować będą

w pierwszej fazie: analizę procesu tłumaczenia *a vista* (M. Płużyczka), przekład audiowizualny (E. Plewa), tłumaczenie pisemne (E. Zwierzchoń), jak również zakres glottodydaktyki (K. Hryniuk). Pierwsze uwagi na ten temat przedstawione zostały w artykułach zamieszczonych w niniejszym zeszycie „Lingwistyki Stosowanej”.

3.

W zasadzie każde badanie, czy to z wykorzystaniem rezonansu magnetycznego, filtrów akustycznych, sonografów, kimografii, laryngoskopii, rentgenografii, neuroobrazowania, elektroencefalografii (EEG), magnetoencefalografii (MEG), czy też emisyjnej tomografii pozytonowej (PET) prowadzi (mogą prowadzić) do poznania w jakimś stopniu mentalnych procesów tłumaczenia.

Na zasadniczą kwestię poznawczą związaną z badaniami aparaturowymi zwraca uwagę S. Grucza w artykule opublikowanym w niniejszym zeszycie „Lingwistyki Stosowanej”, pisząc, iż badania aparaturowe opierają się na założeniu, iż możemy dzięki urządzeniom technicznym poznać to, co jest niedostępne bezpośrednio poznaniu zmysłowemu. Niejako więc stanowią przedłużenie naszych zmysłów. A celem tego poznania, jak pisze S. Grucza, i głównym zadaniem lingwistyki jest ustalenie współczynników, które umożliwiają mówcy-słuchaczowi tworzenie i rozumienie tekstów oraz posługiwanie się nimi. Analogicznie określając cel aparaturowych badań translatorycznych, można powiedzieć, iż zadaniem ich jest poznanie czy też ustalenie współczynników/ właściwości tłumacza, które umożliwiają mu rozumienie tekstu i tworzenie ekwiwalentnego tekstu w innym języku, czyli umożliwiające mu proces translacyjny.

Co do różnorodności i wielości metod badawczych i wykorzystywanej w nich aparatury, to trudno dokonać ich oceny i hierarchizacji. Tym bardziej, że każda z wymienionych metod wnosi coś nowego, bada inny zakres interesujących nas procesów, więc tak naprawdę hierarchizacja ich nie ma większego sensu. Podobnie w tej sprawie wypowiadają się S. Göpferich i R. Jääskeläinen (2009: 171 i n.): „each of these methods has its particular strengths and weaknesses. Yet it seems that sometimes methodology has been discussed largely in terms of justifying, for example, which verbal reporting method, think-aloud, retrospection or dialogue protocols, has been chosen to elicit data in a particular study. One of the problems with the justification approach is that the discussion may focus on crediting one method and discrediting the other in the sense of which one is ‘better’, although the appropriateness or ‘goodness’ of a method depends on the research aims, and the choice is always a compromise between a number of factors, including validity, reliability, and the availability of subjects and resources. Different methods provide different kinds of information on translation processes”. Metody raportów werbalnych obrazują świadome wybory, podczas gdy neurologiczne badania wskazują, które obszary mózgu są zaangażowane (i w jakim stopniu) w procesy rozwiązywania np. zadań translacyjnych i podejmowania określonych decyzji przez tłumacza. Wszystkie wymienione metody badań różnią się nie tylko zakresem badanego przedmio-

tu, urządzeniami wykorzystywanymi do badania, ale również czynnikami środowiskowymi. I to też należy brać pod uwagę, poddając ocenie i analizie współczesne/nowoczesne metody badawcze. Na przykład podczas badania rezonansem magnetycznym, tłumacze muszą inscenizować sytuację tłumaczeniową. Jest to konsytuacja eksperymentalna bardzo daleka od sytuacji realnej, co też zapewne wpływa na wyniki prowadzonych eksperymentów.

Z tego też między innymi powodu uważam za tak cenne metody, gdzie sytuację tłumaczeniową można stworzyć na podobieństwo realnej. A taką możliwość daje np. okulograf. Już pierwsze wyniki badań okulograficznych wskazują na to, że zastosowanie okulografii w lingwistycznych badaniach eksperymentalnych otwiera przed całą lingwistyką stosowaną nowe, innowacyjne możliwości poznawcze. Do przeprowadzenia tego typu badań z zakresu lingwistyki eksperymentalnej wykorzystywany jest zazwyczaj okulograf stacjonarny, bowiem umożliwia on osiągnięcie wymaganej dokładności rejestracji ruchów gałek ocznych. Konieczne jest także rozbudowane oprogramowanie, które umożliwia nie tylko nagrywanie ruchu gałek ocznych, analizowanie i prezentowanie wyników w formie wykresów ścieżek wzroku i map termicznych oraz odtwarzanie zarejestrowanego filmu z zarejestrowanym ruchem gałki ocznej, ale także przeprowadzenie wielowymiarowej analizy statystycznej, łącznego nakładania ruchów gałek ocznych wielu użytkowników i tworzenia ścieżek przejścia. W chwili obecnej w obrębie translatoryki specjalistycznej rysują się dwa zakresy, które jak najszybciej powinny zostać poddane eksperymentalnym badaniom okulograficznym: (i) proces tłumaczenia a vista tekstów specjalistycznych, co spróbuję przedstawić w niniejszym artykule, oraz (ii) proces tłumaczenia audiowizualnego.

W tłumaczeniu a vista tłumacz czyta tekst pisany, a następnie wyraża za pomocą innego tekstu (tekstu ustnego sformułowanego za pomocą innego języka), określoną treść, korespondującą w takim lub innym stopniu z treścią wyrażoną za pomocą tekstu pisanego. Zazwyczaj na recepcję tekstu ma on bardzo mało czasu, więc jest to specyficzny rodzaj szybkiego czytania (lub też ogarnięcia wzrokiem fragmentów i wychwycenia tylko potrzebnych informacji), gdyż bardzo często oczekuje się od niego odtworzenia informacji niemal natychmiast (szczególnie, jeśli wyświetlana jest w formie prezentacji multimedialnej).

Tłumaczenie a vista było wcześniej wiązane z tłumaczeniem symultanicznym, konsekwentnym bądź towarzyszącym, a mianowicie było uważane za metodę pomocniczą w tych rodzajach tłumaczeń, jak i w ich nauczaniu. Bardzo często w dydaktyce translacji jest ono wykorzystywane jako pewien typ ćwiczenia mający przygotować młodych adeptów sztuki translacyjnej do dwóch głównych nurtów tłumaczeń ustnych. Tłumaczenie a vista uczy bowiem szybkiej reakcji oraz kształtuje umiejętności wysławiania się i szybkiej modyfikacji i odtworzenia informacji. Ponadto, jak zostało udowodnione w badaniach (M. Brady, W. Weber), tłumaczenie a vista jest najtrudniejszym (najbardziej wymagającym) dla tłumacza rodzajem translacji, gdyż jednocześnie docierają do niego bodźce wzrokowe i sygnały słuchowe, tak więc musi się wykazać największym stopniem podzielności uwagi. Ponadto badania M. Brady'ego dowiodły, iż przy tłumaczeniu a vista interferen-

cja językowa przybiera największy stopień, tak silne są bowiem bodźce wzrokowe.

Skomplikowanie procesu tłumaczenia a vista oraz jego specyfika i stopień trudności, to jednak tylko jedna ze stron wskazujących na to, że powinno się poświęcić temu tłumaczeniu więcej uwagi, jak i wydzielać go jako oddzielny typ tłumaczeń. Jednak drugim powodem jest jego rozpowszechnienie się w obecnych czasach wraz z rozwojem stosunków międzynarodowych – biznesowych przede wszystkim. Ich intensyfikacja wymusiła szerokie zastosowanie tłumaczeń a vista, które sprzyjają efektywniejszej i bardzo szybkiej komunikacji interlingwalnej. W kontaktach handlowych odgrywają one nieocenioną rolę, gdy nie czekając na tłumaczenie pisemne, pracownik tłumaczy a vista otrzymany dokument, warunki umowy itp. Poza tym tłumaczenie ustne konsekwentne czy nawet symultaniczne niesie ze sobą zawsze stratę informacji, jednak wsparte dodatkową prezentacją multimedialną (kiedy informacje są widoczne również dla tłumacza – co jest już rodzajem tłumaczenia a vista, często nazywane również tłumaczeniem symultanicznym bądź konsekwentnym z tekstem i klasyfikowane jako rodzaj tłumaczenia ustnego – konsekwentnego bądź symultanicznego) minimalizuje ilość opuszczonych informacji przez niego – szczególnie w tłumaczeniach wysoce specjalistycznych, kiedy trudno jest zapamiętać wszystkie parametry specyfikacji technicznej. Jest to zatem kierunek przyszłościowy, szczególnie jeśli chodzi o wymianę informacji na płaszczyźnie fachowej. Poza tym faktem cały czas jest to popularny rodzaj tłumaczeń w sądach, urzędach, u notariusza itp.

Dlatego też w ostatnich latach podkreśla się duże znaczenie wydzielenia tłumaczenia a vista jako oddzielnego typu tłumaczeń i przygotowywania tłumaczy również w tym kierunku tłumaczenia, a nie tylko i wyłącznie używania go jako metody wspomagającej nauczanie tłumaczenia ustnego (symultanicznego i konsekwentnego). Jednak najpierw należy zrozumieć i zbadać sam proces tłumaczenia a vista, działanie tłumacza (procesy kognitywne leżące u podstaw tego rodzaju translacji) oraz wypracować odpowiednie metody przygotowania materiałów dydaktycznych. W tym wszystkim pomocna okazuje się być okulografia jako kolejna interdyscyplinarna metoda wspomagająca rozwój translatoryki. Już pierwsze wyniki pilotażowych badań okulograficznych nad tłumaczeniem a vista przeprowadzonych przeze mnie w kwietniu 2011 wskazują, iż metoda eyetrackingowa może przynieść odpowiedzi na wiele pytań dotyczących tego rodzaju tłumaczenia, jak i procesów mentalnych zachodzących podczas niego (szerzej na ten temat w: M. Płużyczka 2012).

W tłumaczeniu a vista dużym problemem bywa opuszczanie informacji lub też jej niepoprawne odtworzenie wynikające, jak dotychczas uważano, z bardzo małej ilości czasu na recepcję tekstu. Zdaje się jednak, że znacznie większe znaczenie dla zachowania informacji w procesie translacji ma jej rozmieszczenie w tekście, jej topograficzna reprezentacja tekstowa. Naukowe uwiarygodnienie tych przypuszczeń wymaga przeprowadzenia eksperymentalnych badań okulograficznych. Wtedy można odpowiedzieć na pytania, (1) na jakie miejsca, fragmenty, zdania, a nieraz wyrazy w tekście pada wzrok tłumacza i na jak długo oraz które informacje wychwytuje on najszybciej; (2) dlaczego podczas recepcji tekstu (w przypadku tłumaczeń a vista jest to forma szybkiego czytania lub nieraz objęcia wzrokiem

całego tekstu i natychmiastowego jego odtworzenia) niektóre fragmenty odtwarza on w tłumaczeniu, a niektóre omija i nie odwzorowuje; (3) w jakim stopniu pominięcie informacji jest zdeterminowane miejscem/ położeniem informacji w tekście; (4) jakie rodzaje tekstów (jak skonstruowane) są najtrudniejsze do recypowania poprzez tłumacza a vista.

4.

Analizy okulograficzne wymienionych powyżej obszarów, wsparte dodatkowo potłumaczeniowymi kwestionariuszami lub dodatkowymi badaniami aparaturowymi, przyniosą obserwacje, które naturalnie pociągną za sobą rozważania dalej idące, a mianowicie, jak tłumacz recypuje poszczególne informacje, które z nich stanowią dla niego trudność i dlaczego, jak zapamiętuje, jak przetwarza i jak „odtworza” je w języku przekładu. Okulografia w połączeniu z badaniami EEG z kolei wskaże, które obszary mózgu są aktywne podczas procesu przekładu, podejmowania decyzji translacyjnych i tworzenia tekstów w języku docelowym. Perspektywy są, więc, jak widać, szerokie i prowadzą do lepszego poznania mentalnej strony procesu translacyjnego, jednak najlepszym wariantem byłoby połączenie wielu metod, by uzyskać jak najbardziej wiarygodne rezultaty. Píše o tym także H.P. Krings, który idealną sytuację widziałby w międzynarodowym projekcie lub choćby we wspólnej platformie wymiany informacji między różnymi zespołami badawczymi, czego wynikiem byłoby stworzenie jednolitej teorii „psycholingwistyki tłumaczenia”: „Was bis auf den heutigen Tag fehlt, und dies ist eine wichtige Perspektive der Übersetzungsprozessforschung, ist aber vor allem ein groß angelegtes, europäisches oder internationales Projekt mit einer entsprechenden Drittmittelausstattung, das die zahlreichen kleineren Projekte zusammenführt, die Datenbasis der bisherigen Projekte deutlich verbreitert, die vorhanden Hypothesen überprüft und ergänzt und so zu einer breit angelegten integrativen Theoriebildung über die Psycholinguistik des Übersetzens voranschreitet“ (H.P. Krings, 2005: 357).

Jednak zanim dojdzie do tak szerokoaspektowych projektów, powinno się w końcu i w Polsce rozpocząć badania aparaturowe w dziedzinie translatoryki na szeroką skalę. Tym bardziej, że wyniki takowych badań, prowadząc do lepszego poznania, będą skutkować również wynikami praktycznymi. Aplikatywnym rezultatem będzie opracowanie bardziej efektywnych, nowatorskich, metod i materiałów translodydaktycznych², a co za tym idzie – unowocześnienie akademickiej dydaktyki translacji, która to potrzeba jest obecnie bardzo widoczna.

² Translodydaktyka – zaproponowana przez autorkę nazwa na określenie dydaktyki translacji. Szerzej na temat argumentów za jej wprowadzeniem do języka lingwistyki zob. M. Płużyczka 2009 a, b; 2011.

BIBLIOGRAFIA

- CHMIEL A., I. MAZUR (2011), *Odzwierciedlenie percepcji osób widzących w opisie dla osób niewidomych. Badania okulograficzne nad audiodeskrypcją*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 4, 163–180.
- ENGLUND DIMITROVA B. (2005), *Expertise and Explicitation in the Translation Process*. Amsterdam.
- GERLOFF P. (1988), *From French to English: A Look at the Translation Process in Students, Bilinguals, and Professional Translators*. (Unpublished dissertation). Cambridge (MA).
- GÖPFERICH S., R. JÄÄSKELÄINEN (2009), *Process research into the development of translation competence: Where are we, and where do we need to go?*, (w:) S. Göpferich, R. Jääskeläinen (red.), *Process Research into Translation Competence. Special Issue of Across Languages and Cultures* 10.2 (2009), 169–191.
- GRUCZA F. (1981), *Zagadnienia translatoryki*, (w:) F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a translatoryka*. Warszawa, 9–30.
- GRUCZA F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- GRUCZA F. (1985), *Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydaktyka, translatoryka*, (w:) F. Grucza (red.), *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*. Warszawa, 19–44.
- GRUCZA F. (1993), *Język, ludzkie właściwości językowe, językowa zdolność ludzi*, (w:) J. Piontka, A. Wiercińska (red.), *Człowiek w perspektywie ujęć biokulturowych*. Poznań, 151–174.
- GRUCZA F. (1994), *O wieloznaczności nazwy „język”, heterogeniczności wiązanych z nią desygnatów i istocie rzeczywistych języków ludzkich*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 13, 7–38.
- GRUCZA S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa.
- GRUCZA S. (2010), *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 2, 41–68.
- GRUCZA S. (2011), *Lingwistyka antropocentryczna a badania okulograficzne*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 4, 149–161.
- HRYNIUK K. (2011), *Okulograficzne wsparcie badań nad procesem czytania*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 4, 191–198.
- JAKOBSEN A.L. (2005), *Investigating Expert Translators' Processing Knowledge*, (w:) H. V. Dam, J. Engberg, H. Gerzymisch-Arbogast (red.), *Knowledge Systems and Translation*. Berlin, New York, 173–189.
- KRINGS H.P. (2005), *Wege ins Labyrinth – Fragestellungen und Methoden der Übersetzungsprozessforschung im Überblick*, (w:) H. Lee-Jahnke (red.), *Processes and Pathways in Translation and Interpretation (50th anniversary issue of Meta)*, 342–358.
- KRINGS H. P. (1986) *Was in den Köpfen von Übersetzern vorgeht*. Tübingen.
- KÜNZLI A. (2006), *Translation Revision: A Study of the Performance of 10 Professional Translators Revising a Technical Text* (w:) M. Gotti, S. Šarčević (red.), *Insights into Specialized Translation*. Frankfurt/M., 195–214.
- LÖRSCHER W. (1991), *Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation*. Tübingen.
- PLEWA E. (2011), *Okulograficzne wsparcie badań nad procesem tłumaczenia audiowizualnego*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 4, 212–220.
- PŁUŻYCZKA M. (2009a), *Psycholingwistyczne aspekty dydaktyki translacji tekstów specjalistycznych*. Warszawa (niepublikowana rozprawa doktorska).
- PŁUŻYCZKA M. (2009b), *Dydaktyka translacji – rozważania terminologiczne*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny*, 26, 195–200.
- PŁUŻYCZKA M. (2011a), *Wybrane trudności translacyjne a proces translodydaktyczny*, (w:) *O nauce i uczeniu się języka dla potrzeb zawodowych*. Lublin, 88–97.

- PŁUŻYCZKA M. (2011b), *Eye-Tracking-Analysen in der Translorik. Zum Stand der Forschung*, (w:) Kwartalnik Neofilologiczny [w druku].
- PŁUŻYCZKA M. (2012), *Na co patrzy, a co widzi tłumacz. Wyniki pilotażowych badań okulograficznych aktów tłumaczenia a vista*, (przygotowane do druku).
- SHIH C.Y. (2006a), *Translators' Revision Processes: Global Revision Approaches and Strategic Revision Behaviours*. Newcastle (unpublished PhD thesis, University of Newcastle upon Tyne, School of Modern Languages).
- ZWIERZCHOŃ-GRABOWSKA E. (2011), *Okulograficzne wsparcie badań nad procesem tłumaczenia pisemnego*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 4, 199–210.

Eye-tracking aided research on the sight translation process

The article focuses on empirical research of the cognitive aspect of the translation process that provides new research possibilities arising from the rapid technological advancement. After presenting a historical overview and discussing the latest technological approaches to this kind of research, the author concentrates on the possibilities and prospects of the eye-tracking analysis in translation studies, especially as regards the sight translation process analysis. The author justifies the need for research using measurement and brain imaging technologies which will help understand the cognitive processes that occur in the translator's brain and the way that information is processed and reproduced.

Katarzyna HRYNIUK

Uniwersytet Warszawski

Okulograficzne wsparcie badań nad procesem czytania

1. Wstęp

Historia najbardziej znanych badań ruchu gałek ocznych w trakcie czytania, śledzonych przy pomocy urządzeń, tzw. okulografów, sięga drugiej połowy XIX wieku. Jak podają liczne źródła (np. K. Rayner 1998, E. J. Paulson i K.S. Goodman 1999, D.C. Richardson i M.J. Spivey 2008a), wtedy to profesor Louis-Émile Javal z Uniwersytetu w Paryżu wyróżnił na podstawie obserwacji dwa charakterystyczne ruchy gałki ocznej: *fiksacje*, czyli momenty zatrzymania wzroku w jednym punkcie, i *sakady*, tj. przeskoki do następnej pozycji w tekście. Drugim ważnym w tej dziedzinie odkryciem dokonany w ostatniej dekadzie XIX wieku było spostrzeżenie szwajcarskiego badacza, okulisty Edmunda Landolta z tego samego ośrodka uniwersyteckiego, że ruchy gałki ocznej są zależne od rodzaju, gatunku czy języka czytanego tekstu. Różnice indywidualne są również zauważalne w zależności od warunków i celu czytania. Na przełomie XIX i XX wieku odkryto fakt, iż przetwarzanie informacji z tekstu odbywa się głównie w czasie fiksacji, natomiast na początku XX wieku przy pomocy nieinwazyjnej metody (luster i filmu) naukowcom C.H. Judd i G.T. Buswell udało się zaobserwować pozycje fiksacji i czas ich trwania, co zostało opisane w ich pracy z 1922 roku (zob. N.J. Wade i B.W. Tatler 2005). Obserwacje te dały początek badaniom nad procesami kognitywnymi, percepcji, przetwarzania informacji i zrozumienia tekstów w trakcie czytania (E.J. Paulson i K.S. Goodman 1999). Chociaż do lat sześćdziesiątych XX wieku używane urządzenia, za pomocą których badano wyżej wymienione procesy były stosunkowo mało skomplikowane i w większości stosowano metody inwazyjne, które nie pozwalały na prowadzenie badań przez dłuższy czas (zob. D.C. Richardson i M.J. Spivey 2008a), to odkryto już wówczas wszystkie podstawowe fakty dotyczące ruchu gałki ocznej podczas czytania (K. Rayner 1998).

Znaczący postęp w badaniach okulograficznych nastąpił jednak w drugiej połowie lat siedemdziesiątych wraz z komputeryzacją i ogólnie postępowaniem technologicznym na świecie. Komputery w laboratoriach badawczych, zaopatrzone w systemy do badania ruchu gałki ocznej, a obecnie wysoce zaawansowane technologicznie okulografy, umożliwiły dokładniejszy i łatwiejszy pomiar większej ilości danych i osiągnięcie wyników, które teraz mogą być określone w sposób bardzo pre-

czyjny. To z kolei pozwala na prowadzenie mikroanaliz wskazujących na procesy kognitywne będące podstawą czynności czytania. Zanim jednak zostaną omówione główne wyniki tych badań, należy ogólnie scharakteryzować proces czytania oraz określić różnice pomiędzy specyfiką czytania w języku ojczystym, a w języku obcym dla potrzeb dydaktyki języków obcych, gdyż jest ona jedną z dziedzin, w której badania okulograficzne mogłyby być w większej mierze stosowane.

2. Charakterystyka procesu czytania

W publikacjach na temat procesu czytania dominują dwa sposoby rozumienia istoty tej skomplikowanej czynności poznawczej. W jednym z nich do określenia rodzaju i kierunku przetwarzania informacji z tekstu podczas czytania wykorzystywane są trzy metafory, którymi nazywane są tzw. modele czytania: „dół-góra” (w których nacisk położony jest na ‘dekodowanie’ informacji z tekstu), „góra-dół” (w których kluczową rolę odgrywa interpretacja informacji przez czytelnika i jego wiedza) oraz modele interakcyjne (W. Grabe 1988, 1991, M. Dakowska 2001, W. Grabe i F.L. Stoller, 2002). Badacze procesu czytania, zwłaszcza w języku obcym, w tych ostatnich modelach podkreślają interakcję pomiędzy czytelnikiem, a tekstem, natomiast przedstawiciele psychologii kognitywnej podkreślają interakcję pomiędzy wieloma (pod)sprawnościami, które są zaangażowane w procesie płynnego czytania.

Proces czytania może być analizowany na wielu poziomach, gdyż zgodnie z drugim sposobem jego rozumienia, opisywanym przez naukowców, składa się on z następujących (pod)sprawności i angażuje następujące rodzaje wiedzy: 1. Sprawności automatycznego rozpoznawania (ang. *automatic recognition skills*), 2. Wiedzę z zakresu słownictwa i struktur (ang. *vocabulary and structural knowledge*), 3. Wiedzę dotyczącą formalnej struktury dyskursu (ang. *formal discourse structure knowledge*), 4. Wiedzę dotyczącą treści/ wiedzę o świecie (ang. *content/ world background knowledge*), 5. Sprawności/ strategie syntezy i ewaluacji (ang. *synthesis and evaluation skills/ strategies*), 6. Wiedzę metakognitywną i monitorowanie sprawności (ang. *metacognitive knowledge and skills monitoring*) (W. Grabe 1991: 379).

W interakcyjnych modelach czytania podkreśla się obecnie kierunek przetwarzania „dół-góra”, a więc wagę procesów niższego rzędu (wymienione powyżej w pierwszej kolejności)¹. Wydają się one być szczególnie ważne w przypadku rozwijania umiejętności płynnego czytania w języku obcym. Z reguły, niejako z oczywistych względów, umiejętność płynnego czytania w języku obcym jest (znacznie) mniejsza od umiejętności czytania w języku ojczystym. Większość badań dotyczących rozwijania umiejętności czytania w języku obcym została przeprowadzona w porównaniu do rozwijania umiejętności czytania w języku ojczystym (najczęściej

¹ Podział na procesy niższego i wyższego rzędu nie jest jednak ostry, gdyż np. zgodnie z tzw. *teorią sprawności werbalnej*, w zautomatyzowane rozpoznawanie wyrazów w trakcie czytania zaangażowane są również kognitywne procesy wyższego rzędu (Grabe i Stoller 2002).

angielskim) (por. E. Bernhardt 1991, 2005, W. Grabe 1991). Ponieważ różnice pomiędzy rozwijaniem umiejętności czytania w języku obcym a rozwijaniem umiejętności czytania w języku ojczystym zostały szeroko omówione w odnośnej literaturze przedmiotu (zob. N. Segalowitz i in. 1991, B. Bossers 1991), wymienię tu tylko skrótowo najważniejsze z nich.

Po pierwsze, osoba zaczynająca się uczyć czytać w języku ojczystym dysponuje o wiele większym zasobem słownictwa, którym posługuje się w mowie, niż uczeń języka obcego oraz posiada intuicyjne wyczucie w zakresie gramatyki i ogólnie poprawności językowej. Po drugie, utrudnieniem w rozwijaniu sprawności płynnego czytania w języku obcym może być interferencja z języka ojczystego, tj. transfer wiedzy syntaktycznej i leksykalnej (szczególnie tzw. „fałszywi przyjaciele” – ang. *false friends*). Poza tym, przeszkodę może stanowić pisownia, różnice co do transparentności ortograficznej w języku ojczystym i obcym, tak jak w przypadku mało transparentnej ortografii języka angielskiego, gdzie istnieje bardzo nieregularna korespondencja pomiędzy fonemami, a odpowiadającymi im literami. Wszelkiego rodzaju większe różnice w systemach pisowni ze względu na odległość typologiczną języków, specyficzne dla poszczególnych języków (takich, jak np.: chiński, japoński czy hebrajski), mogą powodować znaczne utrudnienia w procesie czytania (K. Koda 2005), jak i różnice pomiędzy tekstami w języku ojczystym i obcym na poziomie dyskursu, czyli istotne dla zrozumienia tekstów na wyższych poziomach przetwarzania informacji. Te jednak często wymagają badań z zastosowaniem dodatkowych metod oprócz okulograficznych.

Waga podstawowych procesów przetwarzania informacji w czasie czytania, czyli takich jak sprawność automatycznej identyfikacji słów czy prawidłowe rozpoznawanie słownictwa i struktur gramatycznych, jest obecnie podkreślana jako kluczowy warunek rozwinięcia sprawności płynnego czytania i rozumienia tekstów (zob. W. Grabe i F.L. Stoller 2002, H. Chodkiewicz 2009). Procesowi przetwarzania informacji w kierunku „dół-góra” w interakcyjnych modelach czytania przypisano szczególne znaczenie właśnie z powodu rozwoju badań okulograficznych. Obecnie stosowane w tym celu urządzenia pozwalają na osiągnięcie bardzo precyzyjnych wyników. Niektóre z nich, ważne dla dydaktyki języków obcych, zostaną omówione poniżej. Należy jednak mieć na uwadze fakt, iż te podstawowe dane dotyczące ruchu gałki ocznej w trakcie czytania są oparte na badaniach, w których zostały użyte teksty angielskie.

3. Wyniki badań ruchu gałki ocznej w trakcie czytania

W badaniach okulograficznych ważne są podstawowe dane liczbowe ustalone na podstawie dogłębnych studiów. Zgodnie z tymi ustaleniami większość źródeł podaje, że czas trwania *fiksacji* to 200–250 milisekund (np. K. Rayner 1998, D.C. Richardson i M.J. Spivey 2008b). Zakres wizji (percepcji) w czasie czytania jest znacznie ograniczony i wynosi ok. 3–4 litery na lewo od punktu fiksacji i ok. 15 li-

ter na prawo (W. Grabe 1991, K. Rayner 1998). Asymetria ta jest oczywiście odwrotna w trakcie czytania tekstów w językach, w których kierunek pisma jest odwrotny, np. w języku hebrajskim (K. Rayner 1998, D. C. Richardson i M.J. Spivey 2008b). Długość *sakady* wynosi średnio 7–9 liter i następuje wtedy integracja informacji, natomiast nowe informacje są zdobywane tylko w trakcie fiksacji. W czasie czytania tekstów angielskich *fiksacje* przypadają na ok. 67.8% słów (E.J. Paulson i K.S. Goodman 1999); większość źródeł podaje, że *fiksacje* przypadają na ok. 80% – 85% tzw. słów treściowych (ang. *content words*) i na ok. 35% – 40% słów funkcyjnych (np. W. Grabe 1991, K. Rayner 1998, E.J. Paulson i K.S. Goodman 1999, D.C. Richardson i M.J. Spivey 2008b). Odmienne jednak dane mogą być podawane w odniesieniu do czytania w językach innych niż język angielski. Jak twierdzi na przykład W. Grabe (1991), badania pokazują, że czytając w języku niemieckim, więcej uwagi czytelnicy kierują na słowa funkcyjne, czyli informacje dotyczące gramatyki są tu bardziej istotne. W badaniach, w których czytano teksty w języku angielskim zauważono dużą zależność pomiędzy długością słowa a prawdopodobieństwem fiksacji na nim. Ponieważ w tym przypadku większość słów funkcyjnych jest krótkich, o wiele rzadziej zatrzymuje się na nich wzrok w czasie fiksacji. Ogólnie tylko 25% czasu fiksacji przypada na słowa 2–3 literowe, podczas gdy na słowach o długości 8 liter i więcej prawie zawsze zatrzymuje się wzrok w czasie fiksacji, więc długość słowa jest tu ważnym czynnikiem. Czas trwania fiksacji zależy również od częstości występowania danego słowa w tekście. Fiksacje gałki ocznej na słowa o niewielkiej częstości występowania w tekście są dłuższe, natomiast na słowa o dużej częstości występowania w tekście – krótsze lub są one zupełnie pomijane, w szczególności gdy są w danym kontekście przewidywalne (K. Rayner 1998).

Wiele istotnych danych podaje K. Rayner (1998) w jednym z najbardziej obszernych przeglądów badań dotyczących ruchu gałek ocznych w trakcie czytania. Na przykład, zgodnie z tym źródłem, biorąc pod uwagę szerszy kontekst oszacowano, że pierwsza i ostatnia fiksacja w linii tekstu przypada na 5.–7. literę od obydwu jej krańców. Pierwsza z nich jest najczęściej dłuższa niż pozostałe, a ostatnia krótsza, co dokładnie może pokazać okulograf.

Oprócz *fiksacji* duże znaczenie w czasie czytania mają *sakady regresywne* i tzw. *refiksacje*, gdyż na ich podstawie często wyciągane są wnioski dotyczące procesu rozumienia tekstu. *Regresje* (tzn. ruchy gałek ocznych w lewą stronę w tej samej linii tekstu lub do wcześniejszych linii) stanowią 10–15% wszystkich *sakad* (K. Rayner 1998, D.C. Richardson i M.J. Spivey 2008b). Choć nie do końca wiadomo w każdym przypadku, co jest ich powodem, gdyż trudno je spowodować w celach eksperymentalnych, jednak istnieje duże prawdopodobieństwo, że tego typu *sakady* (o długości co najmniej 10 liter) najczęściej są związane z trudnościami w zrozumieniu znaczenia słowa, struktury lub ogólnie fragmentu tekstu. Czasem jednak są spowodowane zbyt długą *sakadą*. W związku z tym mają często miejsce ponowne, dodatkowe fiksacje na to samo słowo (ang. *refixations*). I tak, na około 15% słów w tekście przypadają ponowne fiksacje. Często są one spowodowane niewystarczającym przetworzeniem słowa podczas pierwszej fiksacji. Badania, z któ-

rych wyciągnięto wyżej wymienione wnioski, są bardzo liczne, a ich autorzy często podają, że wyniki tych, w których stosowano inne metody niż okulograficzne (choć wymagały one zwiększonego nakładu pracy) są bardzo zbliżone.

Pomimo wielu możliwości, jakie daje opisywana metoda badawcza, i wielu osiągnięć w badaniach okulograficznych, jak już wcześniej wspomniano, tym sposobem możliwe jest prowadzenie analiz procesów poznawczych w czasie czytania głównie na poziomie mikro. I nawet na tym poziomie w badaniach okulograficznych nie zawsze możliwa jest jednoznaczna interpretacja wyników czy też wnioskowanie o procesach przetwarzania informacji w czasie czytania. Niektóre cele badawcze wymagają stosowania innych metod. Dlatego dużą wartość stanowią badania, w których, w celu lepszego zrozumienia procesu czytania i przetwarzania informacji z tekstu na poziomie mikro i makro, metody okulograficzne są jednymi z kilku stosowanych, jak w przykładach wymienionych poniżej.

Często stosowaną metodą badania poziomu zrozumienia tekstu jest przywoływanie jego treści z pamięci (i pisanie streszczeń). Na przykład, w badaniach M. Vauras i in. (1992) w eksperymencie z grupą kontrolną i eksperymentalną sprawdzono wpływ spójności tekstu na umiejętność jego zapamiętania i zrozumienia za pomocą okulografu oraz metody przywoływania jego treści z pamięci. W badaniach przeprowadzonych przez J. Hyönä (1995) analizowano wpływ zdań wprowadzających nowy temat w tekście na proces czytania, za pomocą metod okulograficznych i streszczeń czytanego tekstu, podobnie w badaniu roli nagłówków w procesie rozumienia tekstu (J. Hyönä i R.F. Lorch Jr. 2004) i w badaniu używanych przez czytelników strategii, opisanym w artykule autorstwa J. Hyönä i in. (2002) oraz w badaniu wpływu perspektywy czytelnika, narzuconej instrukcjami określającymi cel czytania, opisanym w artykule J.K. Kaakinen i J. Hyönä (2007). W eksperymencie badającym strategie używane w czasie przetwarzania informacji z tekstu, opisanym w artykule autorstwa J.K. Kaakinen i J. Hyönä (2005), oprócz analiz okulograficznych i streszczeń, zastosowano dodatkowo protokoły głośnego myślenia (ang. *think aloud protocols*), w których czytelnicy werbalizują myśli dotyczące problemów w rozumieniu tekstu, sposoby ich rozwiązywania i podejmowane decyzje. W eksperymencie, w którym badano różnice indywidualne w stosowanych strategiach czytania, opisanym w publikacji J. Hyönä i A.M. Nurminen (2006), oprócz dwóch wyżej wymienionych metod zastosowano dodatkowo kwestionariusz. Przykładów badań wspieranych metodami okulograficznymi jest mnóstwo. Jak można jednak zauważyć, aby dogłębnie zbadać proces czytania, badacze zwykle opowiadają się za triangulacją metod, które się wzajemnie uzupełniają (J.K. Kaakinen i J. Hyönä 2005).

4. Podsumowanie

Nie ulega wątpliwości fakt, iż możliwości zastosowania okulografów w badaniach są obecnie ogromne. Ze względu również na osiągnięte w ten sposób bardzo

precyzyjne wyniki, metody badań okulograficznych cieszą się dużym uznaniem, są używane w wielu profesjach i dziedzinach nauki w celu badania procesów kognitywnych, percepcji, uwagi itd. (takich, jak np.: marketing, reklama, projektowanie stron internetowych, psychologia, lotnictwo, prowadzenie pojazdów, itp.). W samym tylko zakresie czytania, oprócz tych z użyciem zwykłych tekstów, są prowadzone badania czytania nut, danych numerycznych czy dotyczące szybkiego czytania. Dlatego należy również w większej mierze stosować je w glottodydaktyce, wykorzystując potencjał wysoko zaawansowanej techniki, która oferuje nam tak dużo. Wiedza płynąca z badań nad procesem czytania w języku ojczystym w wielu przypadkach jest tu relewantna (w sytuacji wysokiego poziomu zaawansowania językowego), ale też trzeba zwracać uwagę na specyfikę tego procesu w języku obcym, a w celu dogłębnego i rzetelnego zbadania zagadnienia konieczne jest zastosowanie dodatkowych metod.

BIBLIOGRAFIA

- BERNHARDT E. (1991), *Reading Development in a Second Language*, Norwood, NJ.
- BERNHARDT E. (2005), *Progress and procrastination in second language reading*, (w:) *Annual Review of Applied Linguistics* 25, 133-150.
- BOSSERS B. (1991), *On thresholds, ceilings and short-circuits: the relation between L1 reading, L2 reading and L2 knowledge*, (w:) *Reading in Two Languages. AILA Review* 8, 45-60.
- CHMIEL A., MAZUR I., (2011), *Odzwierciedlenie percepcji osób widzących w opisie dla osób niewidomych. Badania okulograficzne nad audiodeskrypcją*, (w:) *Lingwistyka Stosowana. Przegląd* 4, (w druku).
- CHODKIEWICZ H. (1986), *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*. Warszawa.
- CHODKIEWICZ H. (2009), *Problematyka nauczania umiejętności czytania w języku drugim/ obcym w świetle najnowszych badań naukowych*, (w:) *Neofilolog* 32, 49-64.
- DAKOWSKA M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa.
- GRABE W. (1988), *Reassessing the term "interactive"*, (w:) P.L. Carrell, J. Devine, D.E. Eskey (red.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge, 56-70.
- GRABE W. (1991), *Current Developments in Second Language Reading Research*, (w:) *TESOL Quarterly*, Vol. 25, No. 3, 375-396.
- GRABE W., F.L. STOLLER (2002), *Teaching and Researching Reading*, Harlow.
- GRUCZA F., M. DAKOWSKA (red.) (1997), *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa.
- GRUCZA S. (2004), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- GRUCZA S. (2011), *Lingwistyka antropocentryczna a badania okulograficzne*, (w:) *Lingwistyka Stosowana. Przegląd* 4, (w druku).
- HRYNIUK K. (2007), *Vocabulary Acquisition From Professional Discourse. The Case of Business Texts*, niepublikowana rozprawa doktorska, Wydział Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Warszawski.
- HRYNIUK K. (2009), *Wpływ wiedzy leksykalnej i specjalistycznej na zrozumienie tekstów fachowych.*, (w:) J. Nijakowska (red.), *Język-poznanie-zachowanie: perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego*. Łódź, 136-152.
- HRYNIUK K. (2010), *Extensive reading and vocabulary development*, (w:) *Lingwistyka Stosowana. Przegląd* 3, 177-183.

- HYÖNÄ J. (1995), *An eye movement analysis of topic-shift effect during repeated reading*, (w:) Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, Vol. 21, No. 5, 1365-1373.
- HYÖNÄ J., J.K. KAAKINEN, R.F. LORCH JR. (2002), *Individual Differences in Reading to Summarize Expository Text: Evidence From Eye Fixation Patterns*, (w:) Journal of Education Psychology, Vol. 94, No. 1, 44-55.
- HYÖNÄ J., R. RADACH, H. DEUBEL (eds.) (2003), *The mind's eye: Cognitive and applied aspects of eye movement research*, Amsterdam.
- HYÖNÄ J., R.F. LORCH JR. (2004), *Effects of topic headings on text processing: Evidence from adult readers' eye fixation patterns*, (w:) Learning and Instruction 14, 131-152.
- HYÖNÄ J., A.M. NURMINEN (2006), *Do adult readers know how they read? Evidence from eye movement patterns and verbal reports*, (w:) British Journal of Psychology 97, 31-50.
- JUDD C.H., G.T. BUSWELL (1922), *Silent reading: A study of the various types*, Chicago.
- KAAKINEN J.K., J. HYÖNÄ, J.M. KEENAN (2002), *Perspective Effects on Online Processing*, (w:) Discourse Processes, 33 (2), 159-173.
- KAAKINEN J.K., J. HYÖNÄ (2005), *Perspective effects on expository text comprehension: Evidence from think-aloud protocols, eyetracking and recalls*, (w:) Discourse Processes 40, 239-257.
- KAAKINEN J.K., J. HYÖNÄ (2007), *Perspective effects in repeated reading: An eye movement study*, (w:) Memory and Cognition 35, 1323-1336.
- KODA K. (2005), *Insights into Second Language Reading*, Cambridge.
- KONORSKI J. (1969), *Integracyjna działalność mózgu*. Warszawa.
- KULCZYŃSKA A. (2010), *Modelowanie procesu czytania na potrzeby glottodydaktyki*, (w:) Neofilolog 35, 53-61.
- KURCZ I., A. POLKOWSKA (1990), *Interakcyjne i autonomiczne przetwarzanie informacji językowych. Na przykładzie procesu rozumienia tekstu czytanego na głos*. Wrocław.
- PAULSON E.J., K.S. GOODMAN (1999), *Influential Studies in Eye-Movement Research*, Reading Online, www.readingonline.org/research/eyemove.html (06.08.2011).
- RAYNER K. (1998), *Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research*, (w:) Psychological Bulletin, Vol. 124, No. 3, 372-422.
- RICHARDSON D.C., M.J. SPIVEY (2008a), *Eye-Tracking: Characteristics and Methods*, (w:) G.E Wnek i G.L. Bowlin (red.), *Encyclopedia of Biomaterials and Biomedical Engineering*. New York, NY, 1028-1032.
- RICHARDSON D.C., M.J. SPIVEY (2008b), *Eye-Tracking: Research Areas and Applications*, (w:) G.E Wnek i G.L. Bowlin (red.), *Encyclopedia of Biomaterials and Biomedical Engineering*. New York, NY, 1033-1042.
- SEGALOWITZ N., C. POULSEN, M. KOMEDA (1991), *Lower level components or reading skill in higher level bilinguals: implications for reading instruction*, (w:) Reading in Two Languages. AILA Review 8, 15-30.
- VAURAS M., J. HYÖNÄ, P. NIEMI (1992), *Comprehending coherent and incoherent texts; evidence from eye movement patterns and recall performance*, (w:) Journal of Research in Reading 15, 39-54.
- WADE N.J., B.W. TATLER, 2005, *The Moving Tablet of the Eye: Origins of modern eye movement research*. New York.
- ZWIERZCHOŃ, E. (2011) *Okulograficzne wsparcie badań nad procesem tłumaczenia pisemnego*, (w:) Lingwistyka Stosowana. Przegląd. 4, (w druku).

Reading research supported with eye-tracking methods

Eye-tracking reading research has long history which dates back to the second half of the 19th century. In those early times, the simplicity of the equipment used did not allow to carry out research

on a large scale but the main facts concerning eye movements were discovered. The situation changed in the late 1970s when computers equipped with eye-tracking systems were introduced. Due to this development large number of studies on cognitive processes, perception, attention, etc. started, revealing enormous potential of this method. The author of the article emphasizes the possibilities of its implementation in foreign language didactics.

The article presents a few significant facts concerning eye movements during reading on the basis of which conclusions about the mental processes involved can be drawn. It shortly describes the ways in which the process of reading is usually understood emphasizing the importance of subskills which are crucial in fluent reading in a foreign language. It gives examples of studies where eye-tracking methodology largely contributes to the investigation of the process of reading but the author points to the importance of application of other research methods apart from the technologically advanced eye-tracking equipment when needed.

Ewa ZWIERZCHOŃ-GRABOWSKA

Uniwersytet Warszawski

Okulograficzne wsparcie badań nad procesem tłumaczenia pisemnego

1. Możliwości i ograniczenia badań okulograficznych

Wraz z rozwojem nieinwazyjnych metod badania ruchu gałek ocznych oraz rozwojem technologii komputerowych, umożliwiających zapis oraz analizę ogromnych ilości danych rejestrowanych przez okulograf, nastąpił intensywny rozwój badań okulograficznych, m.in. nad procesem czytania, nad interakcją człowiek-komputer, badań marketingowych itp. Niniejszy artykuł przedstawia możliwości i ograniczenia okulograficznych badań procesu tłumaczenia pisemnego. Badania, których przedmiotem jest proces przekładu, są o tyle trudne do przeprowadzenia, że właściwy przedmiot badania nie jest dostępny obserwacji przez osobę badającą. W pewnym stopniu o przebiegu tego procesu można wnioskować na podstawie znajomości tekstu wejściowego, czynników (uwarunkowań) zewnętrznych wpływających na proces tłumaczenia oraz powstałego w wyniku procesu tłumaczenia translatu (tekstu przekładu).

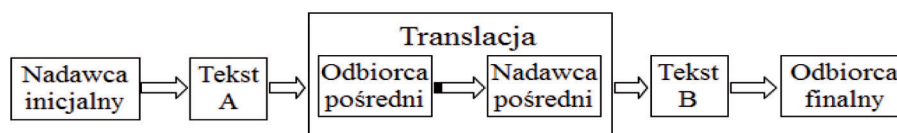
Współczesne techniki neuroobrazowania, takie jak: PET, fMRI, EEG, MEG umożliwiają obserwację aktywności mózgu i dostarczają pewnych informacji o procesach zachodzących w mózgu, tj. o miejscu aktywności, stopniu tej aktywności, ale nie są to jeszcze dane wystarczające do pełnego poznania przebiegu zachodzących w mózgu procesów językowych czy translacyjnych, gdyż obecnie nie mają one jeszcze możliwości pokazania myśli osoby badanej. Z drugiej strony należy zauważyć, że uzyskane dzięki takim badaniom dane pozwalają na wytworzenie nowej wiedzy przynajmniej o pewnym zakresie przedmiotu poznania.

Badania okulograficzne przeprowadzane przy pomocy nowoczesnego urządzenia, jakim jest okulograf, z pewnością również nie zapewnią pełnego poznania procesu tłumaczenia pisemnego, lecz umożliwią uzyskanie danych, dzięki którym można wytworzyć nową wiedzę o tym procesie. I w tym przypadku sam proces przekładu zachodzący w mózgu tłumacza nie jest dostępny bezpośrednio obserwacji przez osobę badającą. Obserwacji, a dokładniej rejestracji przez okulograf, podlega jedynie ruch gałek ocznych tłumacza podczas wykonywania przez niego przekładu pisemnego, niemniej uzyskane w ten sposób dane mogą poszerzyć wiedzę badaczy o informacje dotychczas nieznanne i dostrzec zjawiska, które pozwolą czy to zweryfikować dotychczasowe teorie, czy stworzyć nową teorię, czy też na pozio-

nie aplikatywnym opracować efektywne narzędzia pomocne tłumaczowi podczas wykonywania przez niego przekładu albo zoptymalizować proces kształcenia tłumaczy tekstów pisemnych.

2. Przedmiot badań

Przedmiotem opisywanych badań jest proces translacji przebiegający w mózgu tłumacza podczas wykonywania przez niego przekładu tekstu pisemnego w języku A na tekst pisemny w języku B. Schematycznie sytuację komunikacyjną z udziałem tłumacza przedstawia układ translacyjny:



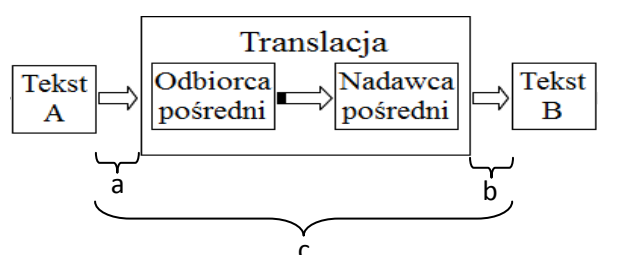
Schemat 1: Układ translacyjny (por. F. Grucza 1981).

Model ten odnosi się zarówno do sytuacji, w której tekst A ma formę pisemną lub mówioną, jak i do sytuacji, w której tekst B ma formę pisemną lub mówioną. Niniejszy artykuł dotyczy procesu tłumaczenia pisemnego, w którym zarówno tekst A, jak i tekst B mają formę pisemną. Badania okulograficzne umożliwiają zarówno obserwację (rejestrację ruchu gałek ocznych) nadawcy inicjalnego podczas tworzenia przez niego tekstu A, tłumacza, jako odbiorcy pośredniego podczas odbioru przez niego tekstu A, tłumacza podczas translacji oraz tłumacza jako nadawcy pośredniego podczas tworzenia przez niego tekstu B, jak i obserwację (rejestrację ruchu gałek ocznych) odbiorcy finalnego podczas odbioru przez niego tekstu B. Jednak zakres okulograficznych badań translatorycznych ograniczamy do obserwacji tłumacza, tj. fazy odbioru tekstu A przez tłumacza (odbiorcę pośredniego), fazy translacji i fazy tworzenia tekstu B przez tego tłumacza (nadawcę pośredniego), wyłączamy natomiast pierwszy i ostatni z wymienionych etapów, tj. obserwację nadawcy inicjalnego oraz obserwację odbiorcy finalnego. Etap tworzenia tekstu A przez nadawcę inicjalnego jest w zasadzie procesem pisania tekstu i powinien być badany jako taki właśnie proces. Przebiega on w mózgu nadawcy inicjalnego, czyli innej osoby niż tłumacz, i zależy od jej właściwości, a nie od właściwości tłumacza. Podobnie etap odbioru tekstu B przez odbiorcę finalnego jest procesem czytania tekstu, przebiega w mózgu odbiorcy finalnego, czyli również innej osoby niż tłumacz, i zależy od jej właściwości, a nie od właściwości tłumacza. Badaniami tych procesów zajmowali się m.in. M. A. Just i P. A. Carpenter (1980), I. Kurcz i A. Polkowska (1990), K. Rayner (1998).

Zakres badań omawianych w niniejszym artykule ogranicza się do obserwacji ruchu gałek ocznych tłumacza podczas wykonywania przez niego tłumaczenia pi-

semnego, w którym zarówno tekst wyjściowy A, jak i tekst docelowy B mają formę pisemną elektroniczną, przy czym tłumacz dokonuje przekładu, korzystając z określonego programu komputerowego. Jest to więc typowe tłumaczenie pisemne, czyli przekład tekstu pisemnego na tekst pisemny (zob. B. Z. Kielar 2003: 129). Fakt pracy tłumacza na tekstach w formie elektronicznej oraz wykonywanie przekładu na komputerze są ważnymi założeniami, gdyż są warunkiem przeprowadzenia badań przy pomocy okulografu danego typu.

Z powyższych rozważań wynika, że omawiane badanie dotyczy tylko części układu translacyjnego, co można przedstawić następująco:



Schemat 2: (opracowanie własne na podstawie F. Grucza 1981).

- Tekst A – to tekst wejściowy w formie pisemnej elektronicznej w języku A
- Tekst B – to tekst docelowy zapisywany przez tłumacza w formie pisemnej elektronicznej w języku B
- a – rejestracja ruchu gałek ocznych tłumacza, gdy jego wzrok jest skierowany na obszar tekstu A
- b – rejestracja ruchu gałek ocznych tłumacza, gdy jego wzrok jest skierowany na obszar tekstu B
- c – rejestracja ruchu gałek ocznych tłumacza, gdy jego wzrok jest przenoszony z obszaru tekstu A na obszar tekstu B

3. Pytania badawcze

Dzięki zastosowaniu okulografu możliwe jest przeprowadzenie badania ilościowego oraz dokonanie analizy statystycznej wystarczającej do uzyskania odpowiedzi na następujące główne pytanie badawcze:

- Jak poruszają się gałki oczne tłumacza podczas przekładu tekstu pisemnego A na tekst pisemny B?

Ze względu na złożoność badanego procesu konieczne wydaje się sformułowanie do tego pytania głównego jeszcze dodatkowych następujących pytań badawczych:

- Jak poruszają się gałki oczne tłumacza dokonującego przekładu tekstu pisemnego na tekst pisemny podczas odbioru tekstu A?

- Jak poruszają się gałki oczne tłumacza dokonującego przekładu tekstu pisemnego na tekst pisemny podczas nadawania tekstu B?
- Jak poruszają się gałki oczne tłumacza dokonującego przekładu tekstu pisemnego na tekst pisemny podczas przenoszenia wzroku z tekstu A na tekst B?

Zestawienie wyników zebranych w ramach odpowiedzi na pierwsze i drugie z powyższych pytań szczegółowych powinno umożliwić odpowiedź na pytanie kolejne:

- Czy ruch gałek ocznych tłumacza dokonującego przekładu tekstu pisemnego na tekst pisemny podczas odbioru tekstu A jest inny niż podczas nadawania tekstu B? Ewentualnie jak różni się ruch gałek ocznych tłumacza dokonującego przekładu tekstu pisemnego na tekst pisemny podczas odbioru tekstu A od tego podczas nadawania tekstu B?

Ponadto należy zauważyć, że tłumacz podczas procesu tłumaczenia ma dostęp do całego tekstu w języku A, ale w zależności od długości tego tekstu widzi jego całość albo tylko jego fragment. W przypadku tekstu w formie elektronicznej tłumaczonego na komputerze długość widocznego tekstu zależy od tego, czy cały tekst można na raz wyświetlić na ekranie monitora, czy też na ekranie wyświetlany może być tylko fragment tekstu. Zazwyczaj długość tłumaczonych tekstów, możliwości techniczne monitora: jego wielkość, rozdzielczość oraz grafika programu komputerowego pozwalają na wyświetlenie tylko fragmentu tekstu. Analogiczne możliwości i ograniczenia odnoszą się do długości widocznego tekstu docelowego w języku B, z tą różnicą, że tłumacz podczas procesu tłumaczenia może widzieć co najwyżej tyle tekstu docelowego, ile do danej chwili przetłumaczył i napisał. Cały tekst docelowy może być widoczny dopiero po jego napisaniu przez tłumacza, ale tylko wówczas, jeżeli mieści się on na ekranie monitora, w przeciwnym wypadku widoczny (wyświetlany) jest tylko fragment tego tekstu.

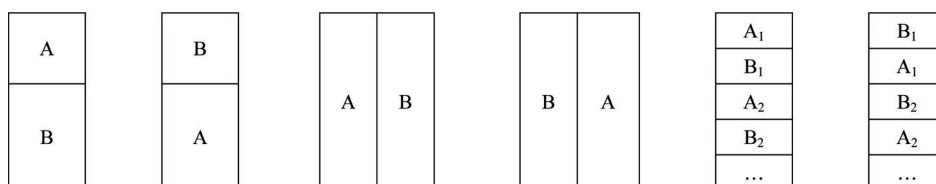
Wielkość oraz wzajemne położenie widocznych zakresów tekstu A i tekstu B jest w badaniach okulograficznych sprawą podstawową, gdyż badaniu podlegają jedynie widoczne zakresy tekstu A i tekstu B. Jednocześnie wielkość oraz wzajemne położenie widocznych zakresów tekstu A i tekstu B może być istotnym czynnikiem podczas przekładu tekstu przez tłumacza. Odnośnie wielkości pola tekstu A i pola tekstu B badania okulograficzne procesu tłumaczenia pisemnego można postawić następujące pytania badawcze:

- Jaka jest optymalna długość wyświetlanego fragmentu tekstu wyjściowego, czyli jak długi fragment tekstu wyjściowego powinien być widoczny dla tłumacza podczas procesu tłumaczenia? Jaka jest minimalna długość wyświetlanego fragmentu tekstu wyjściowego?
- Jaka jest optymalna długość wyświetlanego fragmentu tekstu docelowego, czyli jak długi fragment tekstu docelowego powinien być widoczny dla tłumacza podczas procesu tłumaczenia? Jaka jest minimalna długość wyświetlanego fragmentu tekstu docelowego?

Z kolei odpowiednio opracowane materiały oraz analiza ruchu gałek ocznych tłumacza podczas przenoszenia wzroku z tekstu A na tekst B może umożliwić sprawdzenie:

- Jaki jest optymalny układ przestrzenny pola tekstu A względem pola tekstu B, tj. pole tekstu A nad polem tekstu B, pole tekstu A pod polem tekstu B, pole tekstu A z lewej strony pola tekstu B, pole tekstu A pod polem tekstu B, naprzemienny układ pól tekstu A i tekstu B, w którym pole tekstu A poprzedza odpowiadające mu pole tekstu B, naprzemienny układ pól tekstu A i tekstu B, w którym pole tekstu A następuje po odpowiadającym mu polu tekstu B?

Możliwe położenia obrazuje poniższy schemat:



Schemat 3. (Opracowanie własne)

Badania okulograficzne poprzez rejestrację ruchu gałek ocznych dostarczają informacji o miejscach fiksacji wzroku tłumacza, długości fiksacji, ścieżce, po której przemieściło się spojrzenie tłumacza, powtarzających się fiksacjach, powtarzających się sekwencjach fiksacji itd. Trzeba przy tym jednak zauważyć, że badanie okulograficzne, rejestrując ruch gałek ocznych tłumacza, z jednej strony oznacza miejsca fiksacji, zapisuje sekwencje fiksacji czy ścieżkę, po której przemieściło się spojrzenie tłumacza na tekście A, z drugiej strony oznacza miejsca fiksacji, zapisuje sekwencje fiksacji, czy ścieżkę, po której przemieściło się spojrzenie tłumacza na tekście B. Do tego dochodzi jeszcze ścieżka, po której przemieściło się spojrzenie tłumacza w trakcie przenoszenia wzroku z tekstu A na tekst B, ewentualne miejsca fiksacji w tym czasie, sekwencje fiksacji itd.

4. Analiza wyników

Zaletą badań okulograficznych jest obiektywna rejestracja przez okulograf ruchu gałek ocznych wszystkich badanych. Uzyskane dane badacz może poddać analizie statystycznej i otrzymać wartości średnich statystycznych mierzonych parametrów, rozrzut wyników, modę, medianę, odchylenie standardowe itp. Jednak, ani okulograf, ani analiza statystyczna danych zebranych przy jego zastosowaniu nie dadzą wyjaśnienia badanego zjawiska.

Analiza jakościowa uzyskanych danych, ich klasyfikacja czy wnioskowanie na ich podstawie o przebiegu procesu przekładu nie są już jednoznaczne i niekoniecznie obiektywne. Miejsca fiksacji występujące u wszystkich badanych lub u zdecydowanej większości wskazują na jakąś regularność, lecz dopiero zadaniem badacza jest jej wyjaśnienie. Jeszcze bardziej złożone wydaje się być wyjaśnienie, dlaczego dana regularność nie wystąpiła u wszystkich lub dlaczego niektóre miejsca fiksa-

cji są zdecydowanie różne u różnych badanych. Podobne trudności dotyczą analizy jakościowej innych mierzonych za pomocą okulografu parametrów, tj. długości fiksacji, ścieżki, po której przemieściło się spojrzenie tłumacza, powtarzających się fiksacji, powtarzających się sekwencji fiksacji itd. Przykładowo, zarejestrowana fiksacja, czyli zatrzymanie wzroku przez badanego na jakimś elemencie tekstu A, może być uwarunkowana przekładem, ale może być również spowodowana jakimś czynnikiem niezwiązanym lub nie bezpośrednio związanym z procesem przekładu, np. przywołanym wspomnieniem, trudnością w odczytaniu wyrazu lub jego części, odbłaskiem na monitorze, chwilową dekoncentracją czy jakimś dyskomfortem fizycznym tłumacza. Ponadto wszyscy badani są wprawdzie tłumaczami lub przyszłymi tłumaczami (w zależności od badanej grupy), lecz osoby te różnią się pod wieloma względami, posiadają różny poziom kompetencji językowej w zakresie języka A, różną wiedzę odnośnie faktów przedstawianych w tekście A, różny poziom kompetencji językowej w zakresie języka B, różny poziom kompetencji translacyjnej itd.

Poprawnie przeprowadzone badania powinny być niezależne od czynników zewnętrznych, lecz w praktyce niemożliwe jest całkowite wykluczenie takich czynników, dlatego ważne jest ich zidentyfikowanie i pominięcie pewnych zdeterminowanych przez nie wyników lub stosowne uwzględnienie ich w analizie. Pomocne we właściwej interpretacji danych z tego badania mogą być dodatkowe informacje uzyskane od osób badanych, np. w wyniku retrospekcji.

5. Specyfika okulograficznych badań translatorycznych

W niniejszym artykule rozważany jest przypadek badań bezinwazyjnych, w których wykorzystywana jest zintegrowana z monitorem kamera rejestrująca ruch światła podczerwonego odbijanego od oka. Osoba badana wykonuje tłumaczenie tekstu A na tekst B, korzystając z komputera tak jak w sytuacji naturalnej, a okulograf rejestruje w tym czasie ruchy gałek ocznych tej osoby. Różnica między sytuacją naturalną, w jakiej tłumacz dokonuje przekładu, a sytuacją badania polega na tym, że podczas badania na komputerze równoległe z programem, na którym pracuje badany, działa odpowiedni software okulografu oraz, że monitor nie jest zwykłym monitorem komputerowym, lecz jest wyposażony w specjalną kamerę. Działanie dodatkowego oprogramowania jest niezauważalne dla badanego i nie ma wpływu na wykonywanie przez niego przekładu. Istnienie kamery jest o tyle zauważalne, że badanie jest poprzedzone kalibracją i wymaga od badanego pozostawania w określonej odległości od ekranu okulografu. Ponadto badani są informowani o naukowym celu badania, a ich uczestnictwo w tym badaniu jest dobrowolne. Ze względu na ograniczoną ilość okulografów badanie odbywa się zazwyczaj w wydzielonej do tych badań sali. Badani mają więc świadomość uczestniczenia w badaniu, lecz warunki zewnętrzne są bardzo podobne do sytuacji naturalnej. Przekład tekstu pisanego udostępnionego tłumaczowi w formie elektronicz-

nej na tekst pisany również w formie elektronicznej jest obecnie typową praktyką tłumaczeniową. Badanie przebiega więc w warunkach zbliżonych do sytuacji rzeczywistej, dzięki czemu mniejsze jest ryzyko, iż uzyskane w ramach badania dane mogą znacznie odbiegać od wartości rzeczywistych. Zastosowanie w badaniu procesu tłumaczenia pisemnego innego typu okulografu, np. okulografu mobilnego, elektrookulografu czy specjalnych nakładek na gałkę oczną, wymagałoby nałożenia przez badanego jakiegoś urządzenia na głowę lub oczy, przypięcie elektrod czy nałożenia na gałkę oczną specjalnej soczewki, co powodowałoby już znaczną zmianę warunków zewnętrznych, w których tłumacz dokonuje przekładu tekstu pisemnego A na tekst pisemny B. Ponadto nie wszystkie okulografy umożliwiają zmierzenie parametrów istotnych dla badania procesu przekładu pisemnego, rejestrują natomiast wartości istotne w badaniu innych procesów, zachowań czy zjawisk.

Specyfika okulograficznych badań procesu przekładu pisemnego wynika z faktu, iż badania nie ograniczają się do samego zarejestrowania ruchu gałek ocznych tłumacza podczas wykonywania przez niego tłumaczenia pisemnego, tj. rejestracji fiksacji, sakad¹ czy czasu ich trwania, lecz konieczne jest również uzyskanie precyzyjnych informacji o ścieżkach przemieszczania się wzroku podczas sakad, miejscach fiksacji, w tym również o ich powtórzeniach (regresjach) czy sekwencjach. Dopiero na podstawie zestawiania tych danych, które muszą być odpowiednio precyzyjne, można wnioskować o procesach kognitywnych zachodzących w mózgu tłumacza podczas wykonywania przez niego przekładu pisemnego. Dla zapewnienia poprawności badań wskazana jest kontrolna analiza uzyskanych danych, w celu stwierdzenia, czy zarejestrowane dane, np. miejsce fiksacji, regresje, sekwencje, ścieżki przenoszenia wzroku podczas sakad są umotywowane przekładem, czy też z całą pewnością badacz może stwierdzić, że nie mają one związku z przekładem i ich bezkrytyczne włączenie do analizy może negatywnie wpłynąć na trafność badań.

Dopiero po kontrolnej analizie wstępnej można przystąpić do opisu, a następnie interpretacji uzyskanych danych i próbować odpowiedzieć na szczegółowe pytania badawcze typu:

- Dlaczego fiksacje wystąpiły akurat na tych miejscach tekstu, na danych jednostkach? Co wyróżnia te jednostki, co je łączy?
- Czy występują regularności w fiksacji na jakichś elementach tekstu, np. spójnikach, zaimkach, skrótach, liczbach itp.?
- Czy istnieje związek między miejscem fiksacji czy regresjami a nieznaną leksyką?
- Od czego zależy czas trwania fiksacji?
- Czy można stwierdzić występowanie charakterystycznych sekwencji fiksacji?
- Czym spowodowane są regresje? Czy i jak często tłumacz powraca do miejsc przetłumaczonych i czym jest to spowodowane?
- Jakiej długości są frazy przekładane „jednorazowo” przez tłumacza i od czego zależy ta długość?

¹ Redakcja LS przyjęła pisownię „sakada”. W lit. przedmiotu używana jest obocznie także pisownia „sakkada”.

- Jak często i w jakich przypadkach tłumacz kieruje wzrok na tekst dalszy niż fragment aktualnie tłumaczony?
- Jak często badany przenosi wzrok z tekstu A na tekst B? Ile czasu trwa przeniesienie wzroku z tekstu A na tekst B, a ile z tekstu B na tekst A?
- Jakie jest tempo tłumaczenia? Czy i jak zmienia się ono w trakcie tłumaczenia? Od jakich czynników zależy?
- Jak można przyspieszyć wykonywanie przekładu przez tłumacza?
Odpowiedzi na te pytania powinny ułatwić znalezienie odpowiedzi na ogólniejsze pytania, sformułowane we wcześniejszej części niniejszego artykułu.

6. Badania okulograficzne procesu przekładu pisemnego a inne badania okulograficzne

Ponadto w przypadku połączenia badań okulograficznych procesu przekładu pisemnego z badaniami innych procesów, takich jak tłumaczenie a vista czy czytanie, można formułować jeszcze bardziej złożone pytania badawcze:

- Czy i jak – pod względem ruchu gałek ocznych – różni się odbiór (percepcja) tekstu wyjściowego przez tłumacza, który dokonuje przekładu pisemnego (pisemnego tekstu A na pisemny tekst B) od odbioru (percepcji) tekstu wyjściowego przez tłumacza, który dokonuje przekładu a vista (pisemnego tekstu A na tekst B w formie mówionej).
- Czy i jak – pod względem ruchu gałek ocznych – różni się proces czytania tekstu A przez tłumacza, który otrzymał dany tekst do przetłumaczenia od czytania tekstu A przez czytelnika w celu zapoznania się z jego treścią?
- Czy i jak – pod względem ruchu gałek ocznych – różni się proces zczytywania tekstu B przez tłumacza po napisaniu danego tekstu od czytania tego samego tekstu B przez inną osobę w celu zapoznania się z jego treścią?

7. Narzędzia wykorzystywane przez tłumacza podczas przekładu pisemnego

W badaniach okulograficznych, w których tłumacz dokonuje przekładu tekstu korzystając z programu komputerowego, konieczne jest jeszcze uwzględnienie danego programu komputerowego. Historię tłumaczeń maszynowych, w tym również rozwój różnych programów komputerowych wykorzystywanych w tłumaczeniach przedstawił J.W. Hutchins (1995). Na szczególną uwagę zasługują badania nad pamięciami tłumaczeniowymi i opracowywanymi narzędziami Computer Aided Translation CAT, takimi jak Trados – firmy TRADOS GmbH założonej w 1984 roku, która już w latach 80-tych XX wieku rozpoczęła prace nad programami wspo-

magającym tłumaczenia, następnie wykupiona przez brytyjską firmę SDL opracowała „SDL Trados Studio 2009”; Wordfast – opracowany w 1999 roku, obecnie popularny w wersji „Wordfast Classic”, a od 2009 oferowana jest również wersja „Wordfast Translation Studio”; OmegaT – opracowana w 2000 r. w C++, a w roku 2001 w języku Java; DejaVu z roku 1993, czy MemoQ firmy Kilgray powstałej w 2004 r. Natomiast z badań okulograficznych z pewnością wykluczyć należy programy samodzielnie tłumaczące teksty pisemne, czyli na podstawie otrzymanego tekstu A generujące tekst B bez ingerencji człowieka, tzw. translatory. Przy ich stosowaniu działanie tłumacza ogranicza się do określenia, jaki tekst ma zostać poddany przekładowi i na jaki język. Tłumacz nie dokonuje przekładu, więc nie ma możliwości przeprowadzenia badania okulograficznego tego procesu. Jest to układ: Tekst A → program komputerowy → Tekst B.

W badaniu okulograficznym mogą natomiast zostać wykorzystane wymienione powyżej programy wspomagające tłumacza tekstów pisemnych CAT (Computer Aided Translation). Podstawowe warianty dokonywania przez tłumacza przekładu tekstu A na tekst B przy korzystaniu z narzędzi CAT są następujące:

a) Tekst A → tłumacz+program komputerowy → Tekst B

W tym przypadku tłumacz podczas przekładu korzysta z różnych narzędzi programu komputerowego, które mają mu ułatwić wykonanie przekładu.

b) Tekst A → program komputerowy → Tekst B wstępny → tłumacz → Tekst B

W tym przypadku program komputerowy generuje wstępną wersję tłumaczenia, którą tłumacz następnie dopracowuje, uzupełnia lub poprawia.

Ponadto przy pomocy narzędzi CAT przekład może być wykonywany przez tłumacza indywidualnie lub we współpracy z innymi tłumaczami w sieci. We wszystkich wariantach tłumacz dokonuje przekładu pisemnego, więc możliwe jest przeprowadzenie badania okulograficznego tego procesu. Niemniej należy zauważyć, że w wymienionych wariantach proces przekładu przebiega różnie i dlatego każdy z nich należy badać osobno. Dopiero na kolejnym etapie możliwe jest zestawienie wyników poszczególnych badań, które może pozwolić na wyciągnięcie wniosków o optymalnym lub mniej optymalnym przebiegu procesu przekładu w zależności od wykorzystywanego narzędzia CAT. Najpopularniejsze obecnie narzędzia CAT to Trados (SDL Trados Studio 2009), Wordfast (Wordfast Translation Studio), OmegaT, DejaVu, MemoQ.

Drugim typem programów, które mogą zostać wykorzystane w badaniu okulograficznym, są procesory tekstów, takie jak popularne obecnie Writer czy Microsoft Word, czyli programy nietranslatoryczne często wykorzystywane przez tłumaczy tekstów pisemnych podczas przekładu. Podstawową funkcją tych programów jest edycja tekstów, lecz mają one również funkcje przydatne dla tłumacza przy dokonywaniu przekładu, takie jak: otwarcie dwóch tekstów jednocześnie w dwóch oknach jeden pod drugim lub jeden obok drugiego, przewijanie dwóch tekstów jednocześnie, wyszukiwanie, zastępowanie, tworzenie makr itd.

W związku z faktem korzystania przez tłumacza podczas przekładu z programu komputerowego, również odnośnie tego zakresu badanego procesu można postawić pytania badawcze:

- Czy miejsca fiksacji, sekwencje fiksacji i sakad, ścieżka przenoszenia wzroku z tekstu A na tekst B i z tekstu B na tekst A, czas tłumaczenia i/ lub inne mierzalne w badaniu okulograficznym parametry są różne, czy takie same w przypadku korzystania przez tłumacza z różnych programów? W przypadku występowania różnic, czym są one spowodowane?
- Czy i jak można usprawnić proces tłumaczenia tekstów pisemnych przez tłumaczy wykorzystujących programy komputerowe? Czyli jak opracowywać programy komputerowe, aby najefektywniej wspomagały tłumacza w procesie tłumaczenia tekstów pisemnych?

Celem okulograficznych badań procesu przekładu tekstów pisemnych przez tłumacza korzystającego z komputerowych programów translatorycznych może być również porównanie i ocena różnych komputerowych programów translatorycznych, albo opracowanie kryteriów oceny narzędzi CAT odnośnie ich optymalności dla ruchu gałek ocznych tłumacza. W dostępnych porównaniach komputerowych programów translacyjnych zestawiane są funkcje tych programów, tj. podawana jest informacja o występowaniu określonej funkcji w danym programie lub o jej niewystępowaniu. Czasami podawana jest opinia użytkowników o danej funkcji – jej użyteczności, wygodzie stosowania, czasie wyszukiwania itd. Takie oceny użytkowników stanowią pewną informację zwrotną dla autorów tych programów, niemniej są to opinie subiektywne i nieprecyzyjne, przeważnie bazujące tylko na intuicji, a nie porównywalnych kryteriach. Badania okulograficzne mogłyby dostarczyć danych obiektywnych, zebranych w wyniku systematycznych badań, które ułatwiłyby opracowanie programów translatorycznych jak najefektywniej wspomagających tłumacza w procesie tłumaczenia tekstów pisemnych.

Oprócz wymienionych powyżej programów komputerowych, które mogą być wykorzystywane przez tłumacza podczas wykonywania przekładu, warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden rodzaj programów, mianowicie programy czy platformy translodydaktyczne, które są wykorzystywane w kształceniu tłumaczy, jak np. opracowywane w ramach projektu LISTiG inteligentne internetowe moduły dydaktyczne do nauki tłumaczenia (zob. S. Grucza 2010). Ich głównym celem jest wykorzystanie w efektywnym kształceniu tłumaczy, a nie wykorzystanie podczas tłumaczenia, jednak główne parametry mierzone podczas procesu, takie jak: miejsce i długość fiksacji, regresję, sekwencje fiksacji i sakad, długość sakad itd. odnoszą się zarówno do przekładu pisemnego wykonywanego przez profesjonalnego tłumacza, którego kompetencja translacyjna jest na odpowiednio wysokim poziomie, jak i do przekładu, wykonywanego podczas ćwiczeń w celu rozwijania kompetencji translacyjnej.

8. Badania okulograficzne procesu przekładu pisemnego w przyszłości

Proces tłumaczenia pisemnego jest procesem złożonym i jak wynika z przedstawionych rozważań można postawić wiele pytań badawczych o jego przebieg czy

o czynniki go determinujące, na które dotychczas nie udzielono odpowiedzi. W niniejszym artykule sformułowano kilkanaście podstawowych pytań badawczych, na które badacze prawdopodobnie będą mogli udzielić odpowiedzi po przeprowadzeniu odpowiednich badań okulograficznych i analizie uzyskanych w ich wyniku danych. Jednocześnie należy podkreślić, że dzięki rozwojowi technicznemu pojawiają się nowe możliwości prowadzenia badań translatorycznych, co stanowi niewątpliwe wyzwanie dla badaczy tej dziedziny. W dalszej przyszłości ciekawe byłoby połączenie badań okulograficznych z badaniami aktywności mózgu, tj. równoczesna obserwacja ruchu gałek ocznych oraz aktywności mózgu tłumacza podczas wykonywania przez niego przekładu. Być może pozwoliłyby one uzyskać odpowiedzi na pytania takie jak:

- Jaka jest aktywność mózgu podczas fiksacji?
- Czy w przypadku powtórnej fiksacji aktywność mózgu jest taka sama czy różna?
- Czy w przypadku powtórnej sekwencji fiksacji aktywność mózgu jest taka sama czy różna? itd.

Bardziej zaawansowane badania mogłyby umożliwić weryfikację podstawowej hipotezy dla badań okulograficznych, więc również dla opisywanych badań procesu tłumaczenia pisemnego, tj. hipotezy Marcela A. Justa i Patricii A. Carpenter *The Eye-Mind Hypothesis* (zob. I. Kurcz, A. Polkowska, 1990). Jednak takie badania, nawet jeśli w przyszłości będą możliwe, daleko wykraczają poza zakres badań przedstawionych w niniejszym artykule.

BIBLIOGRAFIA:

- JUST M. A. I CARPENTER P. A. (1980), *A theory of reading: From eye fixations to comprehension*, (w:) *Psychological Review*, 87, 329-354.
- GRUCZA F. (1980), *Zagadnienia translatoryki*, (w:) Grucza F. (red.), *Glottodydaktyka a translatoryka*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 9-29.
- GRUCZA S. (2010): *Nowe narzędzia dydaktyki translacji: Lingwistycznie Inteligentne Systemy Translacji- i Glottodydaktyczne (LISTiG)*, (w:) *Lingwistyka Stosowana*, t. 3, 167-176.
- HUTCHINS W.J. (1995), *Tłumaczenie maszynowe. Krótka historia*, [fragment książki tłumaczony na j. polski przez Annę Sosnowską], (w) E.F.K.Koerner i R.E. Asher (red.) (1995), *Concise history of the language science: from the Sumerians to the cognitivists*, Oxford: Pergamon Press, Strony 431-445. [www.mlingua.pl, 25.07.2011]
- KIELAR B.Z. (2003), *Zarys translatoryki*, Warszawa.
- KURCZ I., A. POLKOWSKA (1990), *Interakcyjne i autonomiczne przetwarzanie informacji językowych. Na przykładzie procesu rozumienia tekstu czytanego na głos*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- RAYNER K. (1998) *Eye movements in reading and information processing: 20 years of research*, (w) *Psychological Bulletin*, 124, 372-422.

Eye tracking aided research on the process of written translation

The aim of the article is to present the possibilities of application of eye tracking in translation studies. Thanks to the development of noninvasive methods for measuring eye motion and computer technologies which allows to record and analyze the huge volume of data that eye movement generates, eye tracking research expands intensively, particularly reading research, marketing research, human-computer interaction. The eye tracking research results show that eyes do not move continuously along a line of text, but their movement is typically divided into fixations and saccades. The eyetracker can also measure the time of fixations and saccades and record regressions or series of fixations and saccades – so called scanpaths. The article discusses how this data could be used to research the translation process. For the described translation studies there is chosen an optical method for measuring eye motion, in which a video based eyetracker records the movement of the eye gaze as the translator looks at the source-language text or at the target-language text during translation. The author of the article defines the research questions about translation process, which could be answered thanks to the data gathered in these studies.

Elżbieta PLEWA
Uniwersytet Warszawski

Okulograficzne wsparcie badań nad procesem tłumaczenia audiowizualnego

Niniejszy artykuł poświęcony jest okulograficznym możliwościom poznania mentalnej strony procesu tłumaczenia audiowizualnego. Ponieważ poprzedzające artykuły niniejszego zeszytu Lingwistyki Stosowanej (S. Grucza 2011, I. Mazur, A. Chmiel 2011, M. Płużyczka 2011, K. Hryniuk 2011, E. Zwierchoń-Grabowska 2011) szerzej przedstawiają zasady działania okulografu oraz metody badawcze, jakie on umożliwia, przejdę od razu do próby ustalenia, do jakich działań translatora odnosi się określenie „tłumaczenie audiowizualne”. W dalszej części spróbuję odpowiedzieć na pytanie, jakie są determinanty tłumaczenia tekstu audiowizualnego. Następnie okreśłę, do jakiego fragmentu rzeczywistości odnosi się określenie „translacja napisowa” oraz dokonam dyferencjacji tej rzeczywistości. W części piątej przedstawię możliwości zastosowania okulografu do badań nad translacją napisową dla osób słyszących w filmie. Na samym końcu artykułu zamieszczona jest krótka informacja o badaniach okulograficznych przeprowadzonych dla innych metod tłumaczenia audiowizualnego.

1. Tłumaczenie audiowizualne: film a tekst audiowizualny

W monografii „Zarys translatoryki” B.Z. Kielar (2004: 11) pisze, że „ze względu na kategorie tekstów występujących w układach translacyjnych dzieli się zajmującą się nimi translatorykę na translatorykę tekstów pisanych i translatorykę tekstów mówionych”. O tłumaczeniu pisemnym możemy więc mówić w odniesieniu do układów translacyjnych, w których tłumaczone są teksty pisemne, a o tłumaczeniu ustnym do układów translacyjnych, w których tłumaczone są teksty ustne. M. Tryuk uzupełnia powyższą klasyfikację o tłumaczenie audiowizualne, stwierdzając w artykule zatytułowanym: „Co to jest przekład audiowizualny?”, że „TAW (tłumaczenie audiowizualne – E.P.) jest to trzeci typ tłumaczenia obok tłumaczenia pisemnego i ustnego” (2009: 36).

O tłumaczeniu audiowizualnym możemy zatem mówić w odniesieniu do układów translacyjnych, w których tłumaczone są „teksty audiowizualne”. Określenie „tekst audiowizualny” jest nazwą, która jest coraz częściej używana na określenie wszelkiego rodzaju tekstów, które przekazują treści za pomocą środków au-

dytywnych i wizualnych. Innymi słowy, „tekst audiowizualny” jest lingwistyczną nazwą utworów filmowych. Określenia takiego używa także T. Tomaszkiwicz (2011) oraz E. Gajek (2008). Przy czym T. Tomaszkiwicz używa nazwy „tekst audiowizualny” na określenie jednego z rodzajów „tekstów medialnych”. Pisze ona tak: „Tymczasem odrębną wydaje się sprawa zdefiniowania tekstu medialnego, który jest tekstem łączącym elementy językowe i inne elementy semiotyczne uczestniczące w konstruowaniu jego sensu. Te inne elementy to wymiar graficzny tekstu, różne czcionki, różne kolory, różne kolory tytułów i podtytułów, grafiki wykresy, schematy, mapy, obrazy w formie rysunków, zdjęć, zdjęć w seriach, itd. Nie wspomnę o dodatkowych elementach, jakie występują w tekstach audiowizualnych, takich jak: dźwięki, muzyka, wymiar mimiczny – gestykulacyjny postaci itd. (...)” (T. Tomaszkiwicz 2011: 39).

2. Odbiorca finalny a metoda tłumaczenia audiowizualnego

Zazwyczaj pisze się o translacji tak jakby odbywała się ona tylko w układach translacyjnych, w których jedynym niezrozumiałym elementem dla odbiorcy finalnego, czyli elementem wymagającym przetłumaczenia, jest tekst oryginału wyrażony w języku obcym. Tym samym zakłada się, że odbiorca finalny potrafi odbierać swoimi zmysłami wszystkie pozostałe wyrażenia nadane przez nadawcę inicjalnego. Pomijany jest w ten sposób fakt, że istnieją układy translacyjne, w których odbiorca finalny może być osobą, która ze względu na swoje właściwości (upośledzenie któregoś zmysłu odbioru, innymi słowy dysfunkcję) nie jest w stanie odbierać którejs z kategorii wyrażen – np. wyrażen wizualnych (osoba z dysfunkcją wzroku) czy wyrażen audialnych (osoba z dysfunkcją słuchu). Dla takich odbiorców sama translacja tekstu nie jest wystarczająca, aby zrozumieć tekst oryginału. Dodatkowych objaśnień (tłumaczeń) dla osoby z dysfunkcją wzroku wymagają pozostałe (oprócz językowych) wyrażenia wizualne, a dla osoby z dysfunkcją słuchu pozostałe (oprócz językowych) wyrażenia audialne.

W rozważaniach o translacji często zapomina się, dlaczego dane wyrażenie wymaga translacji. Jeżeli uświadomimy sobie, że translacji wymaga to, co jest niezrozumiałe, to nie sposób nie zauważyć, że obok wyrażen językowych (wyrażonych w języku obcym) niezrozumiałe mogą być również inne wyrażenia, np. wyrażenia wizualne albo audialne, z którymi mamy do czynienia w filmie. Oczywiście zrozumiałość lub niezrozumiałość danego wyrażenia zależy od odbiorcy i jego właściwości: „Znaczenie jest właściwością przypisaną wypowiedziom przez mówców-słuchaczy. A zatem znaczenie wypowiedzi nie jest właściwością przez daną wypowiedź inherentnie posiadaną, ale jest właściwością zależną od stosunku zajętego wobec niej przez tworzącego ją względnie interpretującego mówcę-słuchacza” (F. Grucza 1983: 294).

Zrozumiałość zależy w pierwszej kolejności od tego, czy zmysły odbiorcy finalnego są w stanie odebrać dane wyrażenie. Aby dane wyrażenie mogło być zrozu-

miałe, musi być zrekonstruowane i zinterpretowane. Człowiek odbiera wyrażenia drugiego człowieka swoimi zmysłami. Wyrażenia możemy określać według zmysłu, którym są odbierane, czyli np.: wyrażenia wizualne (wzrokowe), wyrażenia audialne (słuchowe), wyrażenia olfaktoryczne (węchowe), wyrażenia kinetyczne, taktylne (dotykowe) itd.

Aby lepiej zrozumieć istotę komunikacji filmowej, przyjrzyjmy się, za pomocą jakich wyrażen się ona odbywa oraz jakimi zmysłami te wyrażenia są odbierane. Następnie należy się zastanowić, które z tych wyrażen mogą być niezrozumiałe i dla kogo.

Można stwierdzić, że w tradycyjnym filmie mamy zasadniczo do czynienia z wyrażeniami wizualnymi i audytywnymi. Zarówno w zbiorze wyrażen audytywnych, jak i w zbiorze wyrażen wizualnych możemy wyróżnić wyrażenia językowe, czyli teksty. Z tego względu w poniższym podziale dodatkowo wyróżnione są wyrażenia językowe i niejęzykowe:

1. Wyrażenia audytywne: (a) (językowe), czyli mówione teksty dialogów, odgłosy werbalne w tle, słowa piosenek; (b) (niejęzykowe), czyli muzyka, efekty dźwiękowe, odgłosy niewerbalne i dźwięki dochodzące z otoczenia;
2. Wyrażenia wizualne: (a) (językowe), czyli teksty pisane - napisy, znaki, nazwy ulic, gazet, dokumentów i inne informacje umieszczone na ekranie w formie pisanej; (b) (niejęzykowe), czyli kompozycja obrazów i scen.

W tym miejscu zastanowienia wymaga, które wyrażenia wymagają tłumaczenia. Aby móc odpowiedzieć na to pytanie, najpierw musimy odpowiedzieć na pytanie: tłumaczenia dla kogo. Tylko wówczas, gdy precyzyjnie określimy zbiór odbiorców finalnych i ich właściwości, możliwe będzie określenie, które wyrażenia muszą być tłumaczone. Bez tego niemożliwe jest precyzyjne określenie, które wyrażenia muszą być przetłumaczone a które nie, ponieważ tłumaczenia wymagają tylko wyrażenia, które dla danego widza są niezrozumiałe.

Istnieje wiele przesłanek niezrozumienia wyrażenia. Może to mieć miejsce wówczas, gdy widz nie rozumie wyrażenia ponieważ jest ono wyrażone tekstem sformułowanym w języku obcym. Ale nie należy pomijać innych przesłanek niezrozumienia tekstu audiowizualnego. A do takich możemy zaliczyć wady słuchu lub wzroku. Ze względu na takie podłoże nierozumienia tekstu audiowizualnego wypracowano odpowiednie metody przekładu audiowizualnego.

Jeżeli wyznaczymy zbiór obejmujący wszystkich odbiorców filmu, to należy stwierdzić, że tłumaczenia mogą wymagać wszystkie wyrażenia odbierane przez widza wszystkimi zmysłami. Zbiór ten możemy jednak każdorazowo wyznaczać inaczej, np. dla osób nieznających języka, w którym sformułowane są teksty filmowe, osób z dysfunkcją słuchu, osób z dysfunkcją wzroku itd.

Zacznijmy od widza obcojęzycznego, który widzi i słyszy. Dla takiego widza niedostępne, a więc wymagające tłumaczenia, będą wyrażenia opisane w pkt. 1a i 2a. Będą to więc teksty ustne oraz teksty pisane. Ale należy też stwierdzić, że nie całość wyrażen przekazywanych w formie tekstów jest niezrozumiała. Bowiem np. powtarzające się imiona będą całkowicie zrozumiałe. Niemniej w ten sposób możemy określić, że to teksty w materiale audiowizualnym wymagają przetłumaczenia w celu zrozumienia tego materiału przez widza obcojęzycznego.

Dla widza obcojęzycznego z dysfunkcją słuchu dodatkowo muszą być przetłumaczone wyrażenia dźwiękowe niewerbalne, czyli różne efekty dźwiękowe czy odgłosy niewerbalne. Tak więc w tym przypadku muszą zostać przetłumaczone wszystkie wyrażenia wymienione w pkt. 1a, 2a, ale też wyrażenia 1b. W praktyce tłumaczeniowej wygląda to w ten sposób, że w napisach filmowych pojawiają się dodatkowe informacje typu: „Dzwonek u drzwi.”, „Skoczna muzyka.” itp.

W przypadku widza obcojęzycznego z dysfunkcją wzroku tłumaczenia wymagają natomiast wyrażenia dźwiękowe językowe, wizualne językowe oraz wizualne niejęzykowe, czyli opisane w pkt. 1a, 1b oraz 2b.

Tak więc właściwości odbiorcy finalnego mają zasadniczy wpływ na zasady sporządzania tłumaczenia materiału audiowizualnego. Określenie, kto będzie odbiorcą finalnym, warunkuje bezwzględnie metodę wykonywania tłumaczenia audiowizualnego. Mowa tu o takich metodach jak: napisy dla osób z dysfunkcją słuchu oraz audiodeskrypcja dla osób z dysfunkcją wzroku.

Wydaje się, że przytoczony powyżej podział wyrażen audialnych i wizualnych jest wyczerpujący dla tradycyjnej komunikacji filmowej. Mówię, adekwatny do dzisiejszego stanu, ponieważ nie da się przecież wykluczyć, że w przyszłości w komunikacji filmowej będziemy wykorzystywać również inne zmysły, jak np. zmysł węchu. Po części już się z tym spotykamy w projekcjach filmowych, podczas których rozsiewane są zapachy. Wykorzystywany może będzie również zmysł dotyku. Pierwsze próby są już czynione dzisiaj, np. wiatr podczas projekcji filmowej czy ruszanie krzesłami podczas projekcji filmów 5D. Dla translatoryki oznacza to, że wówczas wyrażenia niezrozumiałe będą musiały być również tłumaczone.

W związku z powyższym wydaje się, że w zależności od tego, jak określimy zbiór odbiorców finalnych, tłumaczone mogą być wyłącznie wypowiedzi językowe (teksty) bądź wypowiedzi językowe (teksty) i inne wyrażenia wizualne bądź audialne.

3. Napisowa translacja filmowa i jej dyferencjacja

W niniejszym rozdziale chciałabym zająć się translacją napisową dla osób słyszących w filmie. Aby omówić translację napisową dla osób słyszących w filmie, należy po pierwsze (1) określić rzeczywistość, w stosunku do której używamy określenia „translacja napisowa”, oraz po drugie (2) dokonać dyferencjacji tej rzeczywistości, czyli rozróżnienia napisów na ich różne rodzaje. Na podstawie tej klasyfikacji będziemy mogli wskazać obszary, które mają stanowić przedmiot naszych badań.

Translacja napisowa dla osób słyszących polega na zastąpieniu wyrażen językowych audytywnych (tekstów mówionych) oraz wyrażen językowych wizualnych (tekstów pisanych) wyłącznie wyrażeniami językowymi wizualnymi (tekstami piisanymi). Dla tłumacza oznacza to, że musi on przełożyć wszystkie teksty zarówno mówione, jak i pisane wyrażone w języku oryginału (teksty A) na teksty pisa-

ne wyrażone w języku przekładu (tekst B). Należy pamiętać przy tym, że w przypadku translacji napisowej tekst tłumaczenia nie zastępuje tekstu oryginalnego, lecz będzie wyświetlany równoległe z tekstem oryginalnym odbieranym przez widza audytywnie (zmysłem słuchu).

Przetłumaczony tekst oryginału będzie dla widza dostępny w formie napisu, który będzie wyświetlony jako inherentna część obrazu filmowego. Należy pamiętać, że wyrażenia językowe stanowią zaledwie jeden z rodzajów wyrażień, które składają się na komunikat filmowy. W związku z tym nieraz tekst wyświetlany jako napis musi być wielokrotnie skrócony, żeby zmieścić się w ramach czasowych wypowiedzi bohatera oraz pasował jako składnik obrazu filmowego.

Napis filmowy ze swej natury podlega pewnym ograniczeniom. Napis z zasady zawsze zasłania część ekranu, co oczywiście przeszkadza w śledzeniu filmu. Oprócz tego widz musi napis przeczytać, co oznacza ponowne zakłócenie w odbiorze. Napis należy przygotować więc w taki sposób, aby widz miał możliwość zarówno przeczytania napisu, jak i możliwość odbioru filmu. Jeżeli dobrze zrozumiemy naturę tych ograniczeń to możemy przekształcić je w wytyczne dla sporządzania napisu. W tym miejscu wymienię tylko najważniejsze z takich ograniczeń:

(1) Ograniczenia czasowe. Oznacza to, że widz musi zdążyć przeczytać napis i obejrzeć obraz. Należy więc zdefiniować ilość znaków pisarskich, w których tłumacz może wyrazić tłumaczoną treść w stosunku do jednostki czasu.

(2) Względy estetyczne. Oznacza to, że napis nie powinien przechodzić przez sklejkę. Sklejka to techniczna nazwa cięcia montażowego, miejsce sklejenia dwóch odcinków taśmy filmowej przebiegające między dwiema klatkami i dwoma okienkami perforacji, innymi słowy miejsce, gdzie kończy się ujęcie z jednej kamery, a zaczyna ujęcie z następnej kamery. Napis musi się zmieścić między sklejkami. Oczywiście, w filmach o bardzo szybkiej akcji mamy do czynienia z tzw. montażem dynamicznym. Oznacza to, że czas pomiędzy sklejkami jest za krótki, aby napis mógł być przeczytany. Wówczas napis może przechodzić przez sklejkę, ale tylko w ramach danej sceny.

(3) Względy graficzne obrazu filmowego. Oznacza to, że np. napis wyświetlany jest na dole, ponieważ zgodnie z zasadą graficzną, to co jest ciężkie, nie może „wisieć” w górze, bo negatywnie wpływa na konstrukcję obrazu, czyli po prostu źle wygląda i psuje obraz.

Pomimo, iż translacja napisowa doczekała się już kilku bardzo cennych opracowań, zarówno monograficznych, jak i artykułów (T. Tomaszkiwicz, Pisarska 1996, T. Tomaszkiwicz 2006, 2010, A. Belczyk 2007, M. Tryuk 2008, A. Szarkowska 2008, 2011, G. Adamowicz-Grzyb 2010, Ł. Bogucki 2010) to niekiedy brakuje w nich ważnego elementu, a mianowicie określenia zakresu rzeczywistości, do której stosuje się nazwę „napisy” oraz dyferencjacji tej rzeczywistości. Nieraz trudno wywnioskować, o jakich napisach jest w danej publikacji mowa. W ten sposób autorzy niektórych publikacji zajmując się napisami do filmów fabularnych, formułują wnioski, tak jakby dotyczyły wszelkiego rodzaju napisów. Nie ma nic niewłaściwego w zajmowaniu się wyrywkami rzeczywistości, jakim są np. napisy do filmu fabularnego na DVD. Jednak nie należy przenosić w sposób nieuzasadniony

badań dotyczących tego rodzaju napisów, czyli jednego z wielu rodzajów napisów, na wszystkie napisy. Innymi słowy, nie należy ich traktować jako uniwersalnych uwag dotyczących wszelkich rodzajów napisów.

W wielu miejscach autorzy odnośnych prac podkreślają fakt, że w Polsce nie ma standardu dla tworzenia napisów (por. Ł. Bogucki 2010: 6). Należałoby powiedzieć, że to bardzo dobrze, ponieważ jednego standardu nie powinno być, gdyż istnieją różne rodzaje napisów i każdy ich rodzaj wymaga oddzielnych badań, oddzielnego opisu oraz oddzielnego standardu. W związku z czym powinno się dążyć do powstania standardów (a nie jednego standardu) tworzenia danego rodzaju napisów. Dla zobrazowania można porównać napisy kinowe, czyli napisy na bardzo duży ekran, z napisami telewizyjnymi, stworzonymi na mały ekran. W związku z tym, że ludzkie oko może objąć inny fragment obrazu projektowanego na dużym i na małym ekranie, do tego samego filmu muszą (powinny) powstać dwa różne napisy. Na duży ekran będzie to tzw. słupek, czyli tekst w dwóch krótszych liniach, a do telewizji może to być tekst w jednej dłuższej linii.

Dyferencjacji napisów filmowych należy dokonać na kilku poziomach.

- (1) Pierwsze rozróżnienie powinno być dokonane według możliwości odbioru wyrażenia przez odbiorcę finalnego: (a) napisy dla słyszących oraz (b) napisy dla niesłyszących.
- (2) Następne rozróżnienie możemy przeprowadzić na podstawie wielkości ekranu projekcji: (a) napisy na mały ekran – telewizja domowa, DVD, telewizja w metrze, targi, telewizja sklepowa; (b) napisy na duży ekran – kino.
- (3) Kolejnym czynnikiem rozróżniającym może być motywacja do czytania napisów, czyli odmienne oczekiwania odbiorcy w zależności od rodzaju filmu: (a) napisy do filmu rozrywkowego (widz chce w jak najprostszy sposób dowiedzieć się treści dialogów – akceptuje skróty i streszczenia treści); (b) napisy do filmu dokumentalnego, edukacyjnego (widz jest skłonny do wnikliwego czytania, chce zadać sobie trud czytania, denerwują go skróty w tekście, ponieważ treść jest dla niego bardzo ważna).

4. Możliwości zastosowania okulografii do badań nad translacją napisową dla osób słyszących

Należy powiedzieć, że wszelkie zasady sporządzania napisów muszą opierać się na zasadach optycznych, czyli na tym, w jaki sposób ludzkie oko odbiera wyrażenia wizualne. Po pierwsze, będą to możliwości ludzkiego oka do przeczytania określonej ilości znaków pisańskich w określonej jednostce czasu (liczonej na sekundę). Po drugie, są to względy estetyczne, czyli to, co wizualnie wydaje nam się ładne, harmonijne lub nie. Dlatego najpierw należy poznać te zasady optyczne, a następnie na tych zasadach konstruować zasady translacji napisowej.

W Polsce istnieje tradycja wykonywania napisów filmowych. Reprezentowana jest ona przez takich tłumaczy, jak np. Magdalena Balcerek, Agata Deka czy Gra-

żyna Adamowicz-Grzyb. Tradycja ta wywodzi się jeszcze z czasów, gdy tłumacze kształceni byli przez swoich mistrzów przy telewizji publicznej, kiedy była ona jedyną telewizją w Polsce. Uważam, że możemy tu mówić o „starej polskiej szkole” napisów. Są to tłumaczkę z wieloletnim doświadczeniem, które obecnie obok aktywnego tłumaczenia dla kina oraz festiwali filmowych zajmują się kształceniem młodszych pokoleń tłumaczy audiowizualnych w niepublicznych szkołach wyższych lub na prywatnych kursach.

Wiadomo jednak, że nie wszystkie wersje napisowe filmów w Polsce pochodzą spod pióra tłumaczy „starej szkoły”. Obecnie mamy do czynienia na rynku z dużą liczbą studiów zajmujących się wykonywaniem napisów. Sprzyja temu bardzo szybko wzrastająca liczba festiwali filmowych w dużych miastach oraz wysoka dystrybucja filmów zagranicznych na DVD czy Blu-ray dostępnych w handlu czy w wypożyczalniach.

Należy stwierdzić, że każde studio stworzyło na użytek swoich tłumaczy odpowiednie zasady sporządzania napisów filmowych. Po zapoznaniu się z takimi wytycznymi z kilku warszawskich studiów wyraźnie zauważalne są rozbieżności między zasadami „starej szkoły” a „nowymi” zasadami stosowanymi przez te studia. Należy stwierdzić, że zasady te nieraz są dosłownie sprzeczne. Po wielu przemyśleniach, wydaje się, że nie należy tych „nowych” studyjnych zasad odrzucać tylko dlatego, że nie zgadzają się z zasadami „starej szkoły”. Skoro napisy sporządzone według tych „nowych zasad” sprawdzają się w filmach, o czym świadczą kolejne zlecenia na tłumaczenia dla tych studiów, to może zasady te też są na swój sposób poprawne? Co więcej, w „nowych” zasadach pojawiają się propozycje, które wydają się ciekawe lub na swój sposób zasadne, a na pewno warte wypróbowania. Po analizie dostępnych dla nas zasad sporządzania napisów pojawiło się szereg pytań oraz wątpliwości.

Wszystkie te uwagi i spostrzeżenia skłoniły nas do podjęcia planów badawczych, w których zamierzamy zweryfikować zasady sporządzania napisów filmowych, stosowane zarówno przez „starą szkołę” napisów polskich, jak i „nowe” studia. Dla nas interesujące są możliwości badań okulograficznych nad translacją napisową na wielu poziomach. Chcielibyśmy zbadać wiele parametrów technicznych i językowych, a każdy z nich w zależności od kilku zmiennych. Wymienię przykładowo kilka z nich:

- (1) Zdefiniowanie ilości znaków pisarskich w linii dla filmu dokumentalnego/ dla filmu fabularnego w oparciu o zmienne (a) napisy dosłowne, (b) napisy standardowe, (c) napisy skrócone.
- (2) Zdefiniowanie czasu wyświetlania w zależności od wielkości ekranu projekcji (dla dużego/ małego ekranu).
- (3) Zdefiniowanie czasu wyświetlania w zależności od motywacji odbiorcy finalnego do czytania napisów (dla filmu fabularnego/ dla filmu dokumentalnego).
- (4) Zdefiniowanie czasu wyświetlania w zależności od potencjalnej prędkości czytania odbiorcy finalnego (do przeprowadzenia na dwóch różnych grupach respondentów) dla komedii romantycznej/ filmu dokumentalnego na festiwalu filmowym.

- (5) Zakłócenie odbioru w wyniku przechodzenia napisu przez sklejkę w zależności od gatunku filmowego (a) w filmie dokumentalnym, edukacyjnym, szkoleniowym, gdzie najważniejsza jest informacja, (b) w filmie fabularnym, gdzie wartość artystyczna obrazu jest bardzo istotna z punktu widzenia estetyki kina.

Tak więc przy zastosowaniu okulografu można byłoby rozstrzygnąć np. czy wzrok, podczas gdy widz czyta napis zawierający 60 znaków, w ogóle przenosi się ponad taki napis i śledzi obraz, czy też cały czas skierowany jest na dolną część obrazu, co wskazywałoby na to, że widz ma czas tylko na czytanie napisów. Jeżeli chodzi o czas wyświetlania napisu, to badania dałyby odpowiedź na pytanie, jakiego napisu widz nie zdąży przeczytać, ponieważ był wyświetlany zbyt krótko lub czy ponownie wraca wzrokiem do napisu wyświetlanego zbyt długo, bo wydaje mu się, że to już nowy napis. Ogólnie ujmując, badania te pozwoliłyby na ustalenie granic, poza którymi przekład audiowizualny metodą napisów tak zakłóca odbiór filmu, że takie tłumaczenie jest niedopuszczalne. Badania takie są potrzebne, ponieważ, jak wspomniałam, szkół wykonywania napisów w Polsce jest co najmniej tyle, ile studiów nagrań i to, co jedni uważają za niedopuszczalne, u innych jest możliwe.

Na podstawie przeprowadzonych zapytań do osób zajmujących się badaniami oraz nauczaniem translacji napisowej, należy stwierdzić, że badań okulograficznych w Polsce nad napisami filmowymi dla osób słyszących w opisanym powyżej zakresie na dzień dzisiejszy nie przeprowadzono.

5. Inne badania okulograficzne nad przekładem audiowizualnym

Warto w tym miejscu wspomnieć o innych badaniach okulograficznych, które zostały przeprowadzone w odniesieniu do przekładu audiowizualnego. Najnowszymi, wielopłaszczyznowymi badaniami na temat napisów dla osób z dysfunkcją słuchu może się pochwalić dr A. Szarkowska z zespołem, adiunkt ILS UW (por. A. Szarkowska 2011)¹.

Badania okulograficzne w odniesieniu do innego rodzaju przekładu audiowizualnego – audiodeskrypcji przeprowadził zespół A. Chmiel oraz I. Mazur z IA UAM w Poznaniu (zob. I. Chmiel, A. Mazur 2008). Badanie polegało na sprawdzeniu, na jakich elementach obrazu filmowego widzowie skupiają swoją uwagę najbardziej, w jakiej kolejności a jakie elementy pomijają. Wyniki tych badań mają znaleźć zastosowanie w audiodeskrypcji. Na podstawie analizy percepcji osób widzących badaczki podjęły próbę stworzenia wytycznych dla opisu obrazu (audiodeskrypcji) dla osób niewidzących. Wyniki swoich badań badaczki zaprezentowały także w artykule zamieszczonym w niniejszym zeszycie (I. Chmiel, A. Mazur 2011).

¹ Zob. też: <http://avt.ils.uw.edu.pl/napisy-dla-nieslyszacych/okulografia/#params>.

BIBLIOGRAFIA

- ADAMOWICZ-GRZYB G. (2010), *Jak redagować napisy do filmów. ABC tłumacza filmowego*, Fortima, Warszawa.
- BELCZYK A. (2007), *Tłumaczenie filmów*. Wilkowice.
- BOGUCKI Ł. (2004), *Relevancja jako ograniczenie w procesie tworzenia napisów*. Łódź.
- CHMIEL A., I. MAZUR (2008), *Percepcja filmu a ogólnoeuropejskie standardy audiodeskrypcji – polski wkład w projekt „Pear Tree”*, (w:) M. Woźniak (red.), *Przekładaniec 1* (2008), Wydawnictwo UJ, Kraków, 138 - 158.
- CHMIEL A., I. MAZUR (2011), *Odzwierciedlenie percepcji osób widzących w opisie dla osób niewidomych. Badania okulograficzne nad audiodeskrypcją*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 4.
- DAMM K., B. KACZOROWSKI (2000), *Kino. Leksykon*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- GAJEK E. (2008) *Edukacyjne znaczenie napisów w tekście audiowizualnym*. (w:) M. Woźniak (red.), *Przekładaniec 1* (2008), Wydawnictwo UJ, Kraków, 106-114.
- GRUCZA F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki. Lingwistyka – jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- GRUCZA F. (1992), *O komunikacji międzyludzkiej – jej podstawach, środkach, rodzajach płaszczyznach, składnikach i zewnętrznych uwarunkowaniach*, (w:) W. Woźniakowski (red.), *Modele komunikacji międzyludzkiej*. Warszawa, 9-30.
- GRUCZA F. (1996) *Wyodrębnienie się, stan aktualny i perspektywy świata translacji oraz translatoryki*, (w) J. Snopek (red.), *Tłumaczenie. Rzemiosło i sztuka*. Węgierski Instytut Kultury, Warszawa, 10-45.
- GRUCZA S. (2011), *Lingwistyka antropocentryczna a badania okulograficzne*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics /Angewandte Linguistik*, 4.
- HELMAN A., A. PITRUS (2008), *Podstawy wiedzy o filmie*. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk.
- HENDRYKOWSKI M. (1994), *Słownik terminów filmowych*. Ars Nova, Poznań.
- HRYNIUK K. (2011), *Okulograficzne wsparcie badań nad procesem czytania*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 4.
- JÜNGST H. E. (2010), *Audiovisuelles Übersetzen*. Narr Verlag, Tübingen.
- KÜNSTLER I. (2008), *Napisy dla niesłyszących – problemy i wyzwania*, (w:) M. Woźniak (red.), *Przekładaniec 1* (2008), Wydawnictwo UJ, Kraków, 107-115.
- PŁUŻYCZKA M. (2011), *Okulograficzne wsparcie badań nad procesem tłumaczenia a vista*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 4.
- SZARKOWSKA A. (2008), *Przekład audiowizualny w Polsce – perspektywy i wyzwania*, (w:) M. Woźniak (red.), *Przekładaniec 1* (2008), Wydawnictwo UJ, Kraków, 8-25.
- SZARKOWSKA A. (2010), *Eyetracking in Poland*, <http://avt.ils.uw.edu.pl/napisy-dla-nieslyszacych/okulografia/#params>.
- TOMASZKIEWICZ T. (2006), *Przekład audiowizualny*. Warszawa.
- TOMASZKIEWICZ T. (2011), *Przekład audiowizualny, werbo – wizualny czy intersemiotyczny: różne wymiary tej samej rzeczywistości?*, (w) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 3, 33-44.
- TRYUK M. (2008), *Co to jest tłumaczenie audiowizualne?*, (w:) M. Woźniak (red.), *Przekładaniec 1* (2008). Wydawnictwo UJ, Kraków, 26-39.
- ZWIERZCHOŃ-GRABOWSKA E., *Okulograficzne wsparcie badań nad procesem tłumaczenia piśmennego*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 4.

Eye-tracking aided research on the audiovisual translation process

The present paper discusses the eye-tracking aided research on the audiovisual translation process. The paper begins with a short description of what eyetracking is and how it works. The author then makes an attempt to determine to which activities of the translator the expression “audiovisual translation” refers – in other words, she makes an attempt to define the name “audiovisual translation”. In the further part of the paper she tries to answer the question of what is supposed to be translated in the audiovisual text, such as the film, depending on the final recipient. Another issue which is addressed is specifying to which fragment of the reality the name “subtitling” refers and differentiating this reality. Part five presents the possibilities of applying an eyetracker to the research on subtitling for persons who are able to hear in the film. The final part of the paper includes short information on the eyetracking research conducted for other audiovisual translation methods.

Ewa BARTOSZEWICZ

Uniwersytet Warszawski

Kilka uwag lingwistycznych na temat tekstów z zakresu prawa

1.

Wraz z ciągłym powstawaniem nowych aktów prawnych regulujących coraz więcej dziedzin ludzkiego życia, wzrasta także ich powszechne znaczenie. Niniejszy artykuł ma na celu pokrótce przedstawienie wyników analizy tekstów z zakresu prawa, która została dokonana w celu (częściowej) rekonstrukcji (pewnych komponentów) języków, za pomocą których owe teksty zostały sformułowane. Moje uwagi rozpocznę od przedstawienia antropocentrycznego punktu widzenia języków i tekstów specjalistycznych. Następnie przejdę do omówienia niektórych semantycznych zagadnień dotyczących niemieckich tekstów prawnych. W części ostatniej podejmę refleksję nad rolą lingwistów w procesie tworzenia aktów prawnych.

2.

Odpowiedzi na pytanie, czym jest język (specjalistyczny) prawa chyba nie można udzielić precyzyjnie bez uprzedniej refleksji na temat języków specjalistycznych w ogóle. Natomiast w celu zdefiniowania „języków specjalistycznych” warto zastanowić się, czym jest język ludzki.

Próba odpowiedzi na to właśnie pytanie (czym jest język ludzki) stanowi jedną z najważniejszych kwestii antropocentrycznej teorii języków sformułowanej przez F. Gruczę. Potrzeba uporządkowania owej kwestii wynikała ze stwierdzenia, iż wyraz „język” jest wyrażeniem wieloznacznym. W związku z tym F. Grucza wskazał na dwie kategorie, które z ontologicznego punktu widzenia „porządkują” znaczenia wyrażenia „język”. Języki ludzkie w pierwszym rozumieniu wyrażenia „język” to tzw. idiolekty, czyli konkretne języki znajdujące się w mózgach konkretnych ludzi (por. F. Grucza 1983, 1997 oraz S. Grucza 2008, 2010). Konkretnie języki istnieją w mózgach konkretnych ludzi jako pewne właściwości ich mózgów. Są one bytami rzeczywistymi (gdyż stanowią konkretnie wyodrębniony obszar rzeczywistości), nie są jednak bytami autonomicznymi, ponieważ nie istnieją w oderwaniu od człowieka.

W drugim rozumieniu wyrażenia „język”, języki to pewne intelektualne konstrukty, idealne modele, niebędące językami rzeczywistymi.

3.

Czym zatem są, jak mają się do siebie języki specjalistyczne (idiolekty specjalistyczne), teksty specjalistyczne, języki prawa (idiolekty prawne), teksty prawne? W świetle teorii antropocentrycznej można w uproszczeniu stwierdzić, że teksty specjalistyczne to przede wszystkim teksty stworzone przez specjalistów dla specjalistów w celu „wyrażenia” jakiejś porcji wiedzy specjalistycznej. Należy jednak pamiętać, że wiedza językowa jest wprawdzie pewną „immanentną właściwością mózgów konkretnych osób”, jednak:

(...) żadne wyrażenia językowe, żadne wyrazy, ani żadne zdania, ani żadne teksty nie zawierają w sobie żadnej wiedzy, ani żadnego znaczenia, ani żadnej treści semantycznej, ani żadnych sądów. Wyrażenia językowe – wyrazy, zdania, teksty – są jedynymi swoistymi zastępnikami, eksponentami (reprezentacjami) określonej wiedzy lub jej pewnego zakresu, jej substancjalną reprezentacją (dźwiękową, graficzną), ale nie są jej modelami ani odbiciami (S. Grucza 2010: 46).

W związku w powyższym nie można zgodzić się ze stwierdzeniem, jakoby wiedza czy też język był reprezentowany w tekstach. Teksty stanowią natomiast materiał, za pomocą którego można podjąć próbę rekonstrukcji języka jego autora bądź autorów. Wiedzy dosłownie przekazać się nie da, gdyż jest ona tylko w mózgach ludzkich. Dlatego specjaliści czy też ludzie w ogóle na bazie swoich wiedzy tworzą teksty, które w pewnym sensie „prezentują” ich wiedzę specjalistyczną na ich płaszczyźnie wyrażeniowej. Jak twierdzi F. Grucza, teksty są eksponentami wiedzy – właśnie dlatego, że nie da się jej przekazać; przekazywanie wiedzy byłoby równoznaczne z pozbywaniem się jej:

Z wiedzą rzecz ma się tak samo jak z językami: Jej natura jest tego rodzaju, że nikt nie jest w stanie swej wiedzy nikomu bezpośrednio przekazać i też nikt nie jest w stanie sobie wiedzy od nikogo przyswoić. Każdy ją musi sam wytworzyć lub odtworzyć (zrekonstruować). Akty międzyludzkiej komunikacji wcale nie polegają na tym, że nadawca przekazuje w nich odbiorcy wiedzę, a odbiorca ją sobie przyswaja (F. Grucza 1997: 15).

A zatem teksty mają się tak do języka i wiedzy jak konkretne produkty mają się do programu, na bazie którego zostały stworzone. S. Grucza (2004: 38) wychodząc od charakterystyki języków specjalistycznych, definiuje teksty specjalistyczne następująco:

Języki specjalistyczne nie są żadnymi wariantami (odmianami) języków ogólnych, albowiem nie można posługiwać bądź językiem specjalistycznym, bądź językiem ogólnym w odniesieniu do tego samego zakresu rzeczywistości. Tekstu sformułowanego w języku specjalistycznym nie można przetłumaczyć na tekst w języku ogólnym z zachowaniem tej samej wartości (ścisłości) informacyjnej. Języki specjalistyczne to specyficzne języki ludzkie tworzone przez specjalistów na potrzeby komunikacji profesjonalnej w obrębie odpowiednich wspólnot specjalistów. (...) Teksty specjalistyczne to teksty wytworzone przez specjalistów w celu wyrażenia odpowiedniej specjalistycznej wiedzy. (...) Prymarnych kryteriów pozwalających podzielić teksty na specjalistyczne i niespecialistyczne trzeba szukać w sferze ich fachowości informacyjnej, dokładniej: w obrębie „specjalistycznej” wiedzy wyrażanej za ich pomocą przez ich twórców.

4.

Z powyższych ustaleń wynika, iż to, co określamy jako „języki specjalistyczne” należy podzielić na dwie kategorie: a) rzeczywiste języki specjalistyczne, tzn. języki konkretnych specjalistów oraz b) ogólne języki specjalistyczne (idealne modele). Ale jak pisze S. Grucza:

Z punktu widzenia podziału języków specjalistycznych na języki i ich uogólnienia (idealne modele), wyrażenia typu „język prawniczy”, czy „język chemiczny” jawią się zatem jako co najmniej dwuznaczne. Są to bowiem określenia oznaczające zarówno odpowiednie rzeczywiste języki, jak i ich uogólnienia (idealne języki specjalistyczne). (2010: 50).

Należy podkreślić, iż badacze zajmujący się polską nauką prawa „poruszają się” w obrębie drugiej z wymienionych kategorii. Świadczy o tym choćby wprowadzenie rozróżnienia między językiem prawnym jako tym językiem, w którym formułowane są teksty prawne (czyli stanowiącą go terminologię prawniczą w ścisłym znaczeniu), a językiem prawniczym, w którym formułowane są wypowiedzi o prawie (Opałek, Wróblewski 1969: 40 i n.). Oznacza to, iż o ile język prawny służy do formułowania treści aktów prawnych, takich jak ustawa czy też umowa międzynarodowa, to język prawniczy umożliwia wypowiedzi dotyczące obowiązywania poszczególnych przepisów prawa, a także ich wykładnię. Za twórcę tego rozróżnienia uważa się polskiego prawnika Bronisława Wróblewskiego (por. Wronkowska 2005: 62). Nie jest to rozróżnienie dokonywane przez wszystkich zajmujących się nauką prawa. Jak zauważa A. Stępnikowska (1998: 27):

(...) [gibt] es in der deutschsprachigen juristischen und sprachwissenschaftlichen Literatur keine genaue Unterscheidung zwischen den Ausdrücken: 1. Rechtssprache, 2. rechtliche Sprache, 3. Sprache des Rechts, 4. Sprache des Rechtswesens, 5. Gesetzessprache, 6. Amtsdeutsch, 7. juristische Sprache, 8. Juristensprache. Mehr oder weniger werden diese Ausdrücke synonym verwendet.

Bez względu jednak na ten podział, zarówno w polsko- jak i niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu można spotkać się z przekonaniem o „przenikaniu się” języka prawa¹ i języka ogólnego, a dokładniej, że wiele wyrażen prawnych jest jednocześnie wyrażeniami języka codziennego (i odwrotnie), gdyż zarówno język prawny, jak i prawniczy wykorzystuje słownictwo języka ogólnego oraz jego składnię. Takie stanowisko reprezentuje choćby D. Busse (1998: 12):

Ein Teil des Wortschatzes der Rechtssprache bietet dadurch besondere semantische Probleme, daß seine Wörter neben ihrer fachlich-rechtlichen Bedeutung zugleich in der Gemeinsprache Verwendung finden. Diese semantische Teilung in fachliche und alltagssprachliche Bedeutung gibt es zwar auch bei vielen anderen Fachsprachen (des Handwerks, der Technik, der Medizin, der Naturwissenschaften usw.), sie führt jedoch am ehesten bei der Rechtssprache zu semantischen Konflikten.

¹ Refleksję na temat czy z lingwistycznego punktu widzenia uzasadnionym jest mówienie o jednym języku prawnym czy też nie byłoby trafniej mówić o wielu językach prawnych podejmuje S. Grucza w artykule „Ścisłość denotatywna języków prawnych a ścisłość wiedzy i tekstów prawnych”.

Z punktu widzenia antropocentrycznej teorii języków dzieje się tak dlatego, że tak jak idiolekt to język konkretnego człowieka, tak idiolekt specjalistyczny to język specjalistyczny w mózgu konkretnego człowieka-specjalisty. Nie sposób jednak jasno odgraniczyć idiolektu podstawowego danego człowieka od jego idiolektu specjalistycznego (por. F. Grucza 1983, 1997 oraz S. Grucza 2008). S. Grucza (2010: 53) pisze w tej sprawie tak:

(...) każdy idiolekt specjalistyczny powiązany jest zwykle w jakiś sposób z idiolektem podstawowym. To, co łączy idiolekty specjalistyczne z idiolektem podstawowym na płaszczyźnie konstytuujących je współczynników, to przede wszystkim fonemika, grafemika, morfemika, gramatyka, leksyka (nieszpecialistyczna). Natomiast to, co je różni na płaszczyźnie konstytuujących je współczynników, to terminologia i tekstemika.

5.

Z poczynionych powyżej ustaleń wynika, iż język to nie system znaków, lecz właściwość konkretnych osób, która przejawia się w ich umiejętności komunikacyjnego porozumiewania się za pomocą wypowiedzi (por. F. Grucza 1983: 318). W uproszczeniu można by zatem powiedzieć, iż wypowiedzi (czy to dźwiękowe czy też te w formie zapisów graficznych) są narzędziem komunikacji. Jednak same wypowiedzi znaczenia nie posiadają. Nadają je, czy też przypisują im je mówcy i słuchacze. Nie można jednak z góry założyć, że interpretacja wypowiedzi przez odbiorcę będzie identyczna z intencją nadawcy. Słusznie zauważa B.Z. Kielar (2009: 46-47):

Stopień podobieństwa między znaczeniem nadanym tekstowi przez nadawcę i znaczeniem przypisanym temu tekstowi przez odbiorcę zależy od stopnia zbieżności ich idiolektów, od umiejętności posługiwania się nimi, od kontekstów wewnętrznych tworzenia i rozumienia tekstu oraz od kontekstów zewnętrznych (kontekstu i konsytuacji). Osiągnięcie wzajemnego porozumienia jest z natury swej względne. Gramatyka i semantyka języka, w którym zrealizowane są wypowiedzi, mają charakter intersubiektywny, dzięki czemu tekst może interpretować każdy, kto posługuje się danym językiem i posiada odpowiednią wiedzę przedmiotową.

Przyjrzyjmy się zatem kilku przykładom, które pokazują słuszność zacytowanej powyżej opinii, a dokładnie unaoczniają „semantyczne konflikty” w odniesieniu do tekstów prawa. Przykłady pochodzą z cytowanej już publikacji D. Busse „Rechtssprache als Problem der Bedeutungsbeschreibung. Semantische Aspekte einer institutionellen Fachsprache“.

W związku z tym, że wyrazy wspólne dla języka prawa i języka ogólnego nie zawsze używane są w tych samych znaczeniach, rekonstrukcja i charakterystyka języka prawa (a właściwie języków prawa) może przysparzać zarówno prawnikom, jak i nie-specjalistom w tej dziedzinie szczególnych problemów. Jak twierdzi D. Busse, do najczęstszych „semantycznych konfliktów” dochodzi m.in. wówczas, gdy brakuje świadomości o istnieniu różnic między tymi dwoma obszarami użycia. Według autora dobrym tego przykładem jest dyskusja, która przed laty powstała

w Niemczech wokół wyrażenia „Mörder“ [morderca], w wypowiedziach typu „Soldaten sind potentielle Mörder“ [żołnierze są potencjalnymi mordercami]. Wprawdzie użycie owego wyrazu wykazuje pewną zbieżność między jego znaczeniem w języku prawa, a językiem ogólnym. Jednak nie powinno się obu tych znaczeń tak po prostu utożsamiać. Wywołana w Niemczech debata zaostrzyła się m.in. dlatego, że niektórzy błędnie przyjęli, iż znaczenie potoczne i znaczenie prawne są identyczne, podczas gdy w intencji autorów owo wyrażenie miało pozostać neutralne w sensie „pozbawienie życia człowieka”. § 211 niemieckiego kodeksu karnego brzmi:

Mörder ist, wer aus Mordlust, zur Befriedigung des Geschlechtstriebes, aus Habgier oder sonst aus niedrigen Beweggründen, heimtückisch oder grausam oder mit gemeingefährlichen Mitteln oder um eine andere Straftat zu ermöglichen oder zu verdecken, einen Menschen tötet. (por: D. Busse 1998: 13).

[Mordercą jest ten, kto zabija człowieka z żądzy mordy, dla zaspokojenia pożądania seksualnego, z żądzy zysku lub innych niskich pobudek, podstępnie, okrutnie, z użyciem środków stwarzających powszechne niebezpieczeństwo lub w celu umożliwienia popełnienia albo ukrycia innego przestępstwa].

Z kolei słownik języka niemieckiego „Duden” podaje następującą definicję wyrażenia „Mörder”:

Tötung eines oder mehrerer Menschen aus niedrigen Beweggründen [pozbawienie życia jednego bądź wielu ludzi z niskich pobudek].

Dowodem na to, że potoczne i prawne znaczenie słowa „Mord” i „Mörder“ [morderstwo i morderca] nie mogą być utożsamiane, może być choćby fakt, że większość czynów określanych – nie tylko potocznie, ale także w prasie – jako „Mord” [morderstwo], karane jest przed sądem jako „Totschlag” [umyślne zabójstwo] (§ 212 StGB: „Wer einen Menschen tötet, ohne Mörder zu sein, wird als Totschläger mit Freiheitsstrafe nicht unter fünf Jahren bestraft”).

Ze względu na tego typu interferencje między specjalistycznym i potocznym znaczeniem wielu wyrażań, przedstawienie wielu wyrażań języka prawa wymaga dokonania rozgraniczenia ich potocznych znaczeń od znaczeń specjalistycznych. Należy przy tym uwzględnić fakt, że znaczenia prawne wyrażań konstruowane są w kontekście ram prawnych (takich jak dogmatyka prawa czy wykładnia prawa) (D. Busse 1998: 13) i dlatego przypisanie danemu wyrażeniu właściwego znaczenia prawnego możliwe jest jedynie w odniesieniu do tych ram. D. Busse słusznie przyjmuje w swoich badaniach, iż konkretne znaczenia wielu wyrażań prawa jest tak samo zależne od kontekstu, jak to ma miejsce w przypadku wielu wyrażań języka ogólnego. Jest to zatem ujęcie nieco odmienne od powszechnej definicji wyrażań specjalistycznych, według której stanowiąca dany język specjalistyczny terminologia różni się od języka ogólnego tym, że znaczenia są jednoznacznie sprecyzowane. Jako przykład można wskazać tu na niemiecką normę (DIN-Norm 2342 1992), która w następujący sposób definiuje język(i) specjalistyczne:

Fachsprache ist der auf eindeutige und widerspruchsfreie Kommunikation im jeweiligen Fachgebiet gerichtete Bereich der Sprache, dessen Funktionieren durch eine festgelegte Terminologie entscheidend unterstützt wird (A. Stepnikowska 1998: 26).

Wiele wyrażen języka prawnego nie odpowiada temu powszechnemu obrazowi terminologii specjalistycznej. Dotyczy to choćby takich wyrażen prawa, jak niemieckie „Gewalt” [przemoc] w prawie karnym czy też wydających się jednoznacznyimi wyrażen takich jak „Beamte” [urzędnik], które w różnych tekstach ustaw mają różne znaczenie. Sam kontekst danego tekstu (np. ustawy) często nie wystarczy, by opisać dane wyrażenie semantycznie. Ze względu na charakter „wiedzy” prawniczej często trzeba sięgnąć do innych tekstów (takich jak komentarze czy też wyroki Sądu Najwyższego). Fachowość języka prawa z punktu widzenia semantyki prowadzi niekiedy do sytuacji, że pojedyncze wyrażenia prawa karnego można tłumaczyć jedynie w odniesieniu do wiedzy z zakresu prawa cywilnego. Np. wyjaśnienie użycia wyrażenia „fremd” [cudzy] (w wyrażeniu „fremde bewegliche Sache“) [cudze mienie ruchome] w niemieckim paragrafie dot. kradzieży nie jest możliwe bez znajomości ram prawnych wyrażen „Eigentum” i „Besitz” [własność] z kodeksu cywilnego. Odniesienia tego typu nie sprowadzają się do intertekstualnych relacji w ścisłym tego słowa znaczeniu. Chcąc semantycznie opisać wyrażenie „fremd”, nie wystarczy sięgnąć po konkretne paragrafy kodeksu cywilnego, ale należy całościowo spojrzeć na „Eigentumsbegriff” w kodeksie cywilnym. Nie chodzi tutaj o pojedyncze słowo (wyrażenie „Eigentum” w paragrafach kodeksu cywilnego wcale nie jest używane), lecz o całą kompleksową wiedzę o wyrażeniu „Eigentum”, które z kolei samo stanowi złożony splot znaczeń z pojedynczych fragmentów tekstu i wiedzy (por. Busse 1998: 10).

6.

Jak pokazują powyższe przykłady, wiele wyrażen występujących w tekstach o tematyce ogólnej pojawia się także w tekstach z zakresu prawa. Co więcej, często ta sama postać wyrażeniowa występująca w tekstach ogólnych i prawnych może odnosić się do różnych znaczeń. Owe silne oddziaływanie niemieckiego języka prawa na niemiecki język ogólny związane jest z rozwojem historycznym obydwu. Po pierwsze: Niemiecki język ogólny wykształcił się w momencie, gdy rzymski system prawny został już całkowicie przejęty do kultury niemieckiej. Po drugie: Do XVIII wieku językiem prawa w dużej mierze był łaciński język prawny, którego terminy coraz częściej tłumaczono na język niemiecki. I w ten właśnie sposób język prawa wpływał na rozwijający się niemiecki język ogólny (por. D. Busse 1998: 19). Nie mniej istotny aspekt rozwoju niemieckiego języka prawa to surowe przestrzeganie przez ustawodawcę po powstaniu Cesarstwa Niemieckiego zasady, by stosować niemieckie wyrażenia, a nie wyrazy obce (zapożyczenia). Można zatem przyjąć, że pod koniec XIX wieku nastąpił drugi przełom w niemieckim języku prawa, polegający na tym, że terminologię pochodzącą z łaciny zastąpiono wyrażeniami w języku niemieckim. Owe „zniemczenie” form wyrazowych polegało w dużej mierze na przejęciu pewnych wyrażen z języka ogólnego i nadaniu im znaczeń prawnych. Silna interferencja języka prawa i języka ogólnego w języku niemieckim nie jest zatem przypadkowa, lecz w dużej mierze jest wynikiem celowych zabiegów. Zastosowanie niemieckich form wyrazów miało na celu zagwarantowanie

zrozumiałości języka prawa, co tak naprawdę było iluzoryczne. Nie była ona możliwa już w momencie uchwalania odnośnych ustaw, a to ze względu na prawno-specjalistyczne definicje głównych wyrażań. Ponadto komponent leksykalny specjalistycznego języka prawa podlegał silnym przemianom semantycznym, wynikającym z rozwijania się orzecznictwa i rozszerzenia dogmatyki prawnej. D. Busse (1998: 19-21) stwierdza nawet, iż znaczenia tych samych form wyrazów w przypadku języka prawa podlegały szybszym przemianom niż znaczenia języka ogólnego.

7.

Szczególną cechą, a raczej mankamentem, wielu wyrażań występujących w tekstach z zakresu prawa jest ich nieściśłość i nieostrość. Co więcej, jakość wielu tekstów z zakresu prawa, jak i języków, w których zostały one sformułowane jest dramatycznie zła (w tej sprawie szerzej: F. Grucza 2010). Nasuwa się zatem pytanie: co zrobić, by udoskonalić owe języki oraz praktyczne posługiwanie się nimi?

Wśród wielu osób zajmujących się językami specjalistycznymi panuje przekonanie, iż prezentacja „terminologii” specjalistycznej jest możliwa jedynie przy jednoczesnej „prezentacji” wiedzy fachowej (por. D. Busse 1998: 14). Dotyczy to wszystkich języków specjalistycznych, choć szczególnie języka prawa, gdyż „przyswojenie” sobie specjalistycznej semantyki wiąże się z „przyswojeniem” całego systemu interpretacji, osobnej, prawnej formy rzeczywistości. Innymi słowy – przyswojenie sobie języka prawa zakłada poznanie świata prawa. Oprócz wiedzy specjalistycznej istotna jest również znajomość hierarchii instytucji zajmujących się wykładnią prawa (sąd najwyższy, dogmatyka prawa, literatura naukowa itp.). Jak zauważa D. Busse, należałoby rozważyć, czy lingwiści w ogóle są w stanie sprostać samodzielnie temu zadaniu, czy może wymaga ono interdyscyplinarnej współpracy z prawnikami (D. Busse 1998: 14). Nieco inne stanowisko prezentuje F. Grucza (2010), który stwierdza potrzebę ukonstytuowania się tzw. „lingwistyki legislacyjnej”, zajmującej się nie tylko rekonstrukcją i porządkowaniem języków specjalistycznych z zakresu prawa, ale zakładającą aktywne uczestniczenie lingwistów w procesie tworzenia tekstów ustaw czy też innych aktów prawnych. Autor wskazuje uwagę na fakt, iż należy zdać sobie sprawę z różnicy rozumienia prawa przez prawników i lingwistów. Według F. Gruczy (2010: 18), to nie brak znajomości ram prawnych, lecz niedoprecyzowanie odnośnego języka jest głównym powodem problemów:

(...) nikomu nie uda się sformułować zadowalająco adekwatnego i zarazem precyzyjnego tekstu ustawy w sytuacji, w której brak w ogóle wystarczająco dokładnego języka (...) odwzorowującego zakres rzeczywistości, który pragnie się uregulować (prawnie uporządkować). Kto w takiej sytuacji chce wytworzyć porządną (zadowalająco adekwatny i precyzyjny) tekst ustawy musi wprawdzie wytworzyć odpowiedni język specjalistyczny.

Podsumowując powyższe uwagi, można stwierdzić, że terminologia tekstów prawnych to specyficzny, semantycznie zróżnicowany zbiór słownictwa, którego funkcje odbiegają od funkcji języka ogólnego. Wiedza istotna ze względu na znaczenie tekstów prawa składa się z sieci specjalistycznych ram wiedzy prawnej. Nie

należy jednak zapominać, iż prawo jest precyzyjne, na ile precyzyjne są języki. Umiejętność poprawnego formułowania tekstów aktów prawnych można i należy udoskonalać. W procesie tym lingwiści mogą i powinni odgrywać znaczącą rolę, gdyż właściwie tylko oni mogą przyczynić się do poprawy jakości tekstów z zakresu prawa poprzez próbę rekonstrukcji i uporządkowaniu wyrażen występujących w tychże tekstach.

BIBLIOGRAFIA

- BUSSE D. (1998), *Rechtssprache als Problem der Bedeutungsbeschreibung. Semantische Aspekte einer institutionellen Fachsprache*, (w:) Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht 29, Heft 81, 24-47. wersja elektroniczna: <http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Germanistik/AbteilungI/Busse/Texte/Busse-1998-02-ur.pdf> (ostatni wgląd: 10.10.2011 r.).
- GRUCZA F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki: lingwistyka, jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- GRUCZA F. (1997), Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki, (w:) F. Grucza, M. Dakowska (red.), *Podjęcia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glotto-dydaktyce*. Warszawa, 7-21.
- GRUCZA F. (1994), *O językach specjalistycznych (= technolektach) jako pewnych składnikach rzeczywistych języków ludzkich*, (w:) Grucza F., Kozłowska Z. (red.), *Języki specjalistyczne*. Warszawa, 7-27.
- GRUCZA F. (2010), *O tekstach nazywanych 'ustawami', językowych brakach ustawy 'Prawo o szkolnictwie wyższym' oraz lingwistyce legislatywnej*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 2, 7-39.
- GRUCZA S. (2004), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa
- GRUCZA S. (2010), *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 2, 41-68.
- GRUCZA S. (2011): *Ścisłość denotatywna języków prawnych a ścisłość wiedzy i tekstów prawnych*, (w:) A. Mróz, A. Niewiadomski, M. Pawelec (red.), *Prawo, język, media*. Warszawa, 29-44.
- GRZEGORCZYKOWA R. (2010), *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa
- KIELAR B.Z. (2009), *O prawie i jego językach*, (w:) *Komunikacja Specjalistyczna* 2, 43-52.
- OPALEK K., WRÓBLEWSKI J. (1969), *Zagadnienie teorii prawa*. Warszawa.
- STĘPNIKOWSKA A. (1998), *Stand, Probleme und Perspektiven der zweisprachigen juristischen Fachlexikographie*. Frankfurt/M.
- WRONKOWSKA S. (2005), *Podstawowe pojęcia prawa i prawoznawstwa*. Poznań.

A few linguistic remarks on texts about law

The aim of the paper is to investigate certain semantic properties in texts dealing with acts of law from the point of view of F. Grucza's anthropocentric theory of human languages. The intention is to outline the problems experienced by people with no legal training and linguists investigating texts about the law. It will be shown how languages and texts used for specific purposes are defined from the view point of Grucza's theory. Furthermore, it will point out that there are differences between the meanings of the expressions in the texts for specific purposes compared to their use in every-day communication. Finally, I shall refer to F. Grucza's suggestion of creating a special subfield of linguistics, called "legislative linguistics", which will concentrate on systematic analysis of texts dealing with the law.

Anna BAJEROWSKA

Uniwersytet Warszawski

Antropocentryczna a korelatywna koncepcja wiedzy i informacji

Rozważania dotyczące wiedzy ludzkiej w kontekście teorii antropocentrycznej sformułowanej przez F. Gruczę (1997, 2008) są wynikiem postawienia przez jej autora pytania o ontologiczny status rzeczywistości werbalnie wyróżnianej za pomocą wyrażenia „wiedza”. Zdaniem F. Gruczy wiedza może istnieć realnie wyłącznie w mózgach konkretnych ludzi jako ich specyficzna immanentna właściwość. Autor stwierdza także, iż „(...) ontologiczny status wszystkich rodzajów wiedzy jest taki sam.” (F. Grucza 1997: 12). Ze względu na brak autonomicznego prototypu wiedzy nie mogą istnieć jej reprezentacje zewnętrzne. Słowem: postrzeganie wiedzy poszczególnych ludzi w kategoriach reprezentacji bliżej nieokreślonego bytu istniejącego autonomicznie względem nich samych z góry wyklucza adekwatną rekonstrukcję tego obszaru mentalnej rzeczywistości ludzkiej oraz minimalizuje szanse na trafną eksplikację wybranych własności jej materialnych emanacji w postaci konkretnych tekstów.

Na gruncie założeń teorii antropocentrycznej – uwzględniając zakres znaczeniowy wyrażenia „wiedza” oraz ontologiczny status wyróżnianego przezeń fragmentu rzeczywistości – należy w pierwszej kolejności odróżnić wiedzę ludzką od wiedzy pozostałych istot żywych. Natomiast w obrębie samej wiedzy ludzkiej należy wprowadzić następujące rozróżnienia i podziały: na wiedzę obecną w mózgach ludzkich oraz wiedzę zawartą w pozostałych komórkach ciała, załączek wiedzy przekazany genetycznie oraz wiedzę wygenerowaną w procesie ontogenezy oraz na wiedzę i możliwość jej wytwarzania, przetwarzania, porządkowania itd. (zob. F. Grucza 1997: 12f., S. Grucza 2008: 163). Teoria antropocentryczna wytycza także szczególną perspektywę postrzegania tekstów jako eksponentów wiedzy, wykluczając zarazem możliwość traktowania ich jak obiektów wiedzy zawierających. Ze względu na swój status ontologiczny wiedza nie może istnieć nigdzie indziej jak tylko w mózgach konkretnych ludzi, nie może więc być przekazywana sensu stricto, a jedynie „reprezentowana” za pośrednictwem zastępników w postaci konkretnie zrealizowanych tekstów.

Według F. Gruczy, każdy człowiek jest genetycznie wyposażony w załączek wiedzy oraz w określony, indywidualnie uwarunkowany potencjał wiedzotwórczy, który może kształtować przez całe swoje życie, rekonstruując oraz generując wiedzę. Wiedzę ludzką należy jednak wyraźnie pojęciowo odgraniczyć od umiejętności, które zawsze implikują istnienie jakiejś wiedzy. Jednakże w relacji odwrotnej prawdopodobieństwo wystąpienia analogicznej zależności jest ograniczone: „Wie-

dza jest składnikiem umiejętności – każda umiejętność implikuje jakąś wiedzę, w szczególności pewną porcję wiedzy praktycznej. Z drugiej strony wiedza może też istnieć samodzielnie – można wiedzieć, jak coś należałoby zrobić, ale nie potrafić tej czynności wykonać. Samodzielnie nie istnieje natomiast *czysta* sprawność” (F. Grucza 1997: 13).

Próby definiowania obszaru rzeczywistości określanego mianem „wiedzy” nierzadko kończą się fiaskiem ze względu na lekceważenie, po pierwsze, ontologicznych aspektów istnienia wiedzy, a po drugie, konieczności dokonania dyferencjacji znaczeniowej w obrębie wyrazów „wiedza” i „informacja”. Tak oto wiedzę ludzką definiuje M. Schwarz (1992: 75): „Wissen ist die Menge aller Informationen, die ein Mensch intern gespeichert hat“. W nawiązaniu do przedstawionej tu definicji wiedzy ludzkiej M. Schwarz nie wyjaśnia, czym – jej zdaniem – są informacje, nie podejmuje też zagadnienia lokalizacji wiedzy (bądź niemożności określenia jej usytuowania w mózgu) ze względu na sposób jej istnienia, o czym będzie mowa w dalszej części pracy. Autorka nie stwierdza, czy odnosi się do informacji na poziomie wyłącznie sygnałowym, czy może do informacji stanowiących pochodną działania bodźców ukształtowanych intencjonalnie wedle określonych reguł, czyli bodźców o charakterze skonwencjonalizowanym, jakimi są np. zeksternalizowane wyrażenia językowe.

W kontekście wyników najnowszych badań neurologicznych oraz rozważań autorów podzielających pogląd F. Gruczy na status ontologiczny wiedzy i wynikające z niego implikacje lingwistyczne (zob. A. Damasio 1989, 1997, G. Roth 2003a, 2003b, E. Linz 2002) szczególnej wagi nabiera szkic definicji informacji, sporządzony przez F. Gruczę w 1997 roku. Definicja informacji wyrosła na gruncie przekonania Autora o konieczności znaczeniowej dyferencjacji w obrębie wyrazów „wiedza” oraz „informacja” ze względu na różnice, wedle których istoty żywe oraz ludzie kategoryzują sygnały docierające do nich ze świata zewnętrznego. Mianem informacji F. Grucza określa różnice stanu sygnałów percepowanych przez istoty żywe: „Informacja to (...) postrzegana przez daną istotę żywą niekwalifikowana różnica stanu docierającego do niej i odbieranego (percypowanego) przez nią sygnału” (F. Grucza 1997: 17). Ponadto autor odsłania dwoistość zjawiska informacji jako jego cechę istotową, rysującą się w sferze percepcji oraz kategoryzacji: „Každy docierający do jakiegokolwiek odbiorcy sygnał *przynosi* mu jednak zawsze co najmniej dwa rodzaje informacji – pierwsza informacja to informacja o tym, że w ogóle jakiś sygnał doń dotarł; natomiast druga to informacja, na podstawie której odbiorca może go zidentyfikować zarówno indywidualnie, czyli jako pewne zdarzenie jednostkowe, jak też kategoryalnie, czyli potraktować jako egzemplarz jakiegoś zbioru” (*ibid.*). Pierwsza z przedstawionych informacji wynika bezpośrednio z fizycznej reakcji określonego receptora na dany bodziec, a w konsekwencji z wprawienia receptora w stan odmienny od dotychczasowego oraz dostrzeżenia tego wydarzenia przez danego odbiorcę. W odróżnieniu od pierwszego z wyodrębnionych rodzajów informacji, informacja druga powstaje w wyniku skonfrontowania jej przez odbiorcę z jego dotychczas wytworzoną wiedzą o właściwościach sygnałów, a następnie zakwalifikowania jej jako „takiej samej” bądź „innej” wzglę-

dem bodźców sygnałowych, z którymi dany odbiorca miał styczność wcześniej (*ibid.*).

Rozważania F. Gruczy dotyczące dynamicznej natury informacji nie znalazły dotychczas należytego oddźwięku w pracach większości autorów podejmujących zagadnienia związane z wiedzą ludzką, choć w świetle wyników badań neurologicznych jawią się one jako wysoce adekwatne względem ludzkiej rzeczywistości mentalnej. Dociekania współczesnej neurologii są bowiem skoncentrowane na rekonstrukcji przebiegu procesów syntezy informacji, a więc ich dyferencjacji/ identyfikacji, czyli kategoryzacji, a w następstwie scalania w fenomeny ujmowane jako efekty percepcji ludzkiej (por. E. Linz 2008, G. Roth 2003a, 2003b). Ich wyniki jednoznacznie świadczą o konieczności porzucenia modeli sekwencyjno – linearnych, utrwalających iluzję przestrzennej organizacji i lokalizacji wiedzy, opartej na idei sekwencyjnego przetwarzania oraz gromadzenia informacji w określonym obszarze mózgu: „In klassischen Modellvorstellungen erfolgt eine Synthese der parzellierten Einzelinformationen zu ganzen Objekten etc. über deren lokale Zusammenführung in einzelnen Neuronen oder Neuronenverbänden” (Linz 2002: 156).

Błędne okazały się także mniemania, jakoby istotą a zarazem wynikiem percepcji było wytwarzanie i gromadzenie tzw. „wewnętrznych obrazów” (niem. „innere Abbilder”, por. E. Linz 2002: 156), stanowiących rzekomo swoiste odwzorowanie porządku obiektów i struktur świata zewnętrznego. Jak stwierdza E. Linz (2002: 157), tradycyjne modele tzw. przetwarzania informacji narzucają wizję ludzkiego postrzegania rzeczywistości jako procesu pozbawionego kontekstu własnego podmiotu, czyli tła zasadniczego, warunkującego jego (za)istnienie i konstytuującego istotę: „Wahrnehmung wird verstanden als Informationsaufnahme aus einer Welt unabhängig vom wahrnehmenden Subjekt gegebener Gegenstände und Sachverhalte”. Przypisywanie podmiotowi postrzegającemu zaledwie roli pasywnej pozostaje w całkowitej sprzeczności z założeniami antropocentrycznego ujmowania natury wiedzy ludzkiej, gdyż stwarza grunt dla marginalizacji właściwości (wiedzo)generatywnych mózgow ludzkich, a tym samym – jak dziś wiadomo – implikuje negację dotychczasowych, niejednokrotnie potwierdzonych empirycznie, efektów dociekań czynionych na gruncie nauk neurobiologicznych i lingwistycznych. Zasadność ujmowania zjawiska postrzegania w kategoriach zamierzonej i (do pewnego stopnia) intencjonalnie ukierunkowanej aktywności konkretnych mózgow ludzkich, obarczonych bądź – zależnie od adekwatności wytwarzanej wiedzy względem jej przedmiotu – ukształtowanych przez wcześniejsze doświadczenia generowania i rekonstrukcji wiedzy, postulują również A. R. Damasio (1997), S. Grucza (2004, 2008, 2009), E. Linz (2002), G. Roth (1996a, 1996b, 2003a, 2003b), A. Schönberger (2003), S. Zeki (2010). G. Roth (1996a: 125) wypowiada się w tej sprawie następująco: „(...) Wahrnehmung hängt zwar mit Umweltereignissen zusammen, welche die verschiedenen Sinnesorgane erregen; sie ist jedoch nicht abbildend, sondern *konstruktiv* (...). Diese Konstruktionen sind aber nicht willkürlich sondern vollziehen sich nach Kriterien, die teils angeboren, teils frühkindlich erworben wurden oder auf späterer Erfahrung beruhen. Insbesondere sind sie nicht unserem subjektiven Willen unterworfen. Dies macht sie in aller Regel zu *verläs-*

slichen Konstrukten im Umgang mit der Umwelt“. S. Zeki (2010: 163) rozpatruje właściwości generatywne mózgow ludzkich wręcz w wymiarze egzystencjalnym, przypisując im rolę warunkującą przetrwanie w świecie: „Gehirne sind keine bloß datenverarbeitenden Systeme; vielmehr müssen sie ein Verhalten erzeugen, das den Organismus in die Lage versetzt zu überleben“.

W konsekwencji głębokich zmian w lingwistycznym i neurobiologicznym ujmowaniu zagadnienia wiedzy i informacji powstawać zaczęły modele uwzględniające dynamikę tych bytów. Tym samym odrzucono wizję zakładającą ich podmiotowość jako bytów idealnych, a więc autonomicznych względem konkretnych mózgow ludzkich. Zakwestionowano również zasadność poglądów lokacjonistycznych, wedle których istnienie wiedzy w mózgach – a raczej konkretnych „wiedź” bądź ich partii, będących bytami rzeczywistymi, atrybutami właściwymi wyłącznie konkretnym mózgom ludzkim – miałyby być zdeterminowane przestrzennie (por. A. R. Damasio 1997, E. Linz 2002, M. Schwarz 1992). Koncepcjom sprzecznym z ontologicznym aspektem rzeczywistości, jaką jest wiedza ludzka, oraz niesłusznie ją petryfikującym, przeciwstawiono modele bazujące nie na strukturalnym, lecz funkcjonalnym podejściu do powstawania i istnienia wiedzy: „Entscheidend für die neueren Modelle ist dabei insbesondere die Idee, dass es sich bei den neuronalen Verbänden, die als grundlegende funktionelle Einheiten betrachtet werden, nicht um *fest-verdrahtete* Schaltkreise, sondern um hoch dynamische, wechselwirkende Neuronensembles handelt, deren Verbindung über die Kohärenz der Aktivität definiert ist” (E. Linz 2002: 161). Perspektywa funkcjonalna odsłania więc dynamizm wiedzy ludzkiej jako rzeczywistości, którą rekonstruować należy nie pod kątem możliwości wyodrębnienia rzekomo wpisanych w nią sztywnych struktur, lecz przez pryzmat jej spójnej dynamiki, wyrażającej się poprzez synchronizację efektów aktywności neuronalnej w określonym czasie.

Tak zwane „modele korelatywne” (zob. E. Linz 2002: 162), stanowiące efekt przyjęcia perspektywy funkcjonalnej, są konstruowane w oparciu o założenie korelacji czasowej procesów przebiegających na poziomie neuronalnym. Porzucają one domenę lokalizacji wiedzy na rzecz idei syntezy informacji zdeterminowanej przez przebieg pewnych procesów neuronalnych w czasie, a tym samym przez aktywność określonych neuronów reagujących na konkretne bodźce w „wyspecjalizowany” sposób w danym przedziale czasu, lecz bez zachowania jedności przestrzennej reakcji: „Die Grundidee dieser Ansätze besteht also darin, dass das Gehirn mittels zeitlicher Synchronisation aus der Fülle der parallel ablaufenden Informationsflüsse einzelne Eigenschaftsmengen herausgreift und zur Erfahrung von Einzelobjekten synthetisiert. Eine einheitliche Wahrnehmung entsteht demnach durch die Synchronisierung von Entladungsmustern der auf je spezifische Antworteigenschaften spezialisierten Neuronen“ (E. Linz 2002: 162f.). Z wyżej zacytowanej wypowiedzi wynika, że neurony nie aktywizują się sekwencyjnie ani równomiernie w wymiarze przestrzennym, lecz w postaci tzw. oscylacji (zob. E. Linz 2002: 163), czyli czasowo spójnej, lecz rozproszonej przestrzennie aktywizacji określonych neuronów, następującej periodycznie. E. Linz podkreśla wagę mechanizmów warunkujących przebieg procesów poznawczych, możliwych do wyodrębnienia na po-

ziomie neuronalnym, ze względu na ich niezwykle wręcz elastyczność. Synchronizacja efektów aktywności neuronalnej, następująca w konkretnym czasie przy jednoczesnym braku ograniczenia przestrzennego, stwarza możliwość aktywizacji określonych neuronów w wielorakich konstelacjach, co eliminuje chaos w wymiarze funkcjonalnym, pozwalając na wygenerowanie określonego wzorca aktywności w obrębie danych neuronów. Ład przypisywany pracy neuronów na płaszczyźnie funkcjonalnej nie powinien jednak być kojarzony z domniemanym, acz niepotwierdzonym, istnieniem sztywnych struktur czy sieci neuronalnych w mózgu, gdyż w rzeczywistości sprawia on, że struktury takie w ogóle nie są potrzebne, a nawet wyklucza ich istnienie.

Synchronizacja temporalna aktywności neuronów, również tych znacznie od siebie oddalonych, umożliwia ich integrację w wymiarze funkcjonalnym, wyłączając zarazem konieczność osiągania integracji przestrzennej poprzez następcze angażowanie kolejnych arealów neuronów. Tym samym idea czasowej synchronizacji efektów aktywności neuronalnej w czasie obnaża bezzasadność i nieadekwatność sekwencyjno-linearnych modeli przetwarzania informacji względem dynamicznej, wysoce elastycznej pod względem funkcjonalnym i wielowymiarowej rzeczywistości ludzkich aktów mentalnych.

E. Linz (2002: 163) zauważa także, że procesy rozpoznawania obiektów nowych względem postrzeganych wcześniej nie pociągają za sobą zmian na płaszczyźnie nie tylko wewnątrzneuronalnej, lecz również synaptycznej (czyli w sferze komunikacji międzykomórkowej): „(...) vielmehr ermöglicht der zeitliche Integrationsmechanismus sowohl eine ad hoc Erzeugung von Verknüpfungsmustern als auch deren kontinuierliche flexible Anpassung an Erfahrungskontexte etc.”. Można zatem stwierdzić, że istotą generowania przez mózg ludzki informacji stanowi nie sekwencyjne aktywizowanie poszczególnych obszarów neuronów według linearnego schematu akcji i reakcji, lecz wypracowanie określonego wzorca aktywności danych (grup) neuronów.

Tak więc współczesne modele tzw. przetwarzania informacji bazują nie na przestrzenno-strukturalnej, lecz na funkcjonalno-czasowej integralności pracy neuronów. W nurt modeli korelatywnych (zakładających korelację czasową aktywności neuronów oraz dopuszczających ich dezintegrację przestrzenną) wpisuje się dynamiczny model wiedzy, zaproponowany przez A. R. Damasio (1989, 1997). Sedno modelu stanowi przekonanie jego twórcy o konstruktywnym charakterze procesów postrzegania, przetwarzania, wytwarzania czy też odtwarzania informacji. Damasio rozważa akty poznawcze w kategoriach (re)konstruowania wzorców aktywności neuronów w reakcji na konkretne bodźce, wykluczając zarazem możliwość gromadzenia w umyśle tzw. „wewnętrznych obrazów” postrzeganego odcinka rzeczywistości: „Die Speicherung beschränkt sich allein auf das Protokollieren des neuronalen Aktivitätsmusters im Moment der Wahrnehmung. Ebenso besteht die für Erkenntnisleistungen und Erinnerungsvorgänge notwendige Wissensreaktivierung nicht im einfachen Abruf fertiger Inhalte, sondern in einem Rekonstruktionsversuch ursprünglicher Wahrnehmungsprozesse.“ (E. Linz 2002: 170).

W świetle wniosków wysnutych przez A. R. Damasio (1989, 1997), F. Gruczę (1997), S. Gruczę (2004, 2008), E. Linz (2002) należy zauważyć, iż reakcja danego neuronu/ grupy neuronów na bodziec (pochodzący z zewnątrz bądź stanowiący impuls w postaci aktywności innych neuronów) zidentyfikowany jako „taki sam” względem zarejestrowanego wcześniej, za każdym razem będzie zróżnicowana wobec reakcji pierwotnej, choćby ze względu na zmianę wewnętrznych i zewnętrznych okoliczności swego przebiegu, czy też niemożność zaistnienia dwóch identycznych/ tożsamyh procesów w obrębie danej rzeczywistości mentalnej. Każdorazowa reakcja neuronów konkretnego człowieka na informację o wystąpieniu określonego bodźca, a tym samym (re)konstrukcja danej partii wiedzy, będzie w pewnych aspektach różna od poprzedniej (por. A. R. Damasio 1989, E. Linz 2002: 207). Powyższe stwierdzenie rodzi wniosek dotyczący konstruktywnego charakteru nie tylko generowania wiedzy nowej (zarówno w wymiarze ograniczonym do mózgu konkretnego człowieka, jak i w wymiarze poszczególnych mózgów pewnego zamkniętego zbioru ludzi, wyróżnionego ze względu na specyfikę wiedzy podmiotów doń przynależnych), lecz również generatywnych aspektów rekonstruowania wiedzy.

Na tle rozważań dotyczących wiedzy ludzkiej dość wyraźnie zarysowuje się problem właściwego ujmowania zagadnień związanych z pamięcią. Nierzadko bywa ona traktowana jak byt statyczny, jak konkretny obszar w mózgu, posiadający właściwość czy też warunkujący gromadzenie wiedzy. Krótko mówiąc, współcześni autorzy zazwyczaj przypisują pamięci wyłącznie funkcję obszaru, w którym zgromadzone są informacje (por. M. Wörrlein 2007). Wyniki najnowszych badań neurobiologicznych (A. R. Damasio 1997, E. Linz 2002, G. Roth 1996a, 2003a) zaprzeczają jednak teom petryfikującym zjawisko pamięci i sprowadzającym je do wymiaru konkretnej lokalizacji wiedzy ludzkiej, skłaniając raczej ku postrzeganiu pamięci jako pewnych funkcji mózgu aktywizujących wiedzę. Podobnie wypowiada się w tej kwestii M. Schwarz (1992: 76): „Das Gedächtnis wird vielfach als eine Art kognitiver Aufbewahrungsort für menschliches Wissen aufgefasst und in diesem Sinne als bloßer Speicher verstanden. Das Gedächtnis ist aber kein einzelnes Speicherorgan oder ein spezifischer Teil des Gehirns, der genau lokalisiert werden kann, sondern stellt vielmehr ein konkretes System kognitiver Funktionen dar, von denen das langfristige Speichern des Wissens nur eine von vielen ist“. Mimo celności zacytowanej wypowiedzi, autorce nie udaje się uniknąć sformułowań typu „gromadzenie wiedzy w pamięci długiej” (zob. M. Schwarz 1992: 80, por. M. Wörrlein 2007). Uwadze nie powinien ująć ponadto fakt, iż pamięć bywa ściśle ukierunkowanym i zamierzonym aktywizowaniem określonych partii wiedzy, nie pozbawionym aspektu wolitywnego. Świadczy o tym wysiłek towarzyszący zazwyczaj „przypominaniu sobie” danej informacji a jednocześnie znamionujący działania realizowane wedle ściśle określonych reguł.

Tradycyjnemu ujmowaniu pamięci w kategoriach lokacjonistycznych, czyli jako konkretnego obszaru w mózgu, w którym zgromadzona jest cała wiedza danego człowieka i skąd w razie potrzeby jest „pobierana”, A. R. Damasio (1989, 1997) przeciwstawia tezę, w świetle której pamięć jawi się jako mechanizm warun-

kujący rekonstrukcję wiedzy: „Grundlegend für seinen [Damasio – A.B.] Entwurf ist die Idee, dass bei allen kognitiven Akten, also bei allen Wahrnehmungs- und Denkprozessen etc., protokollarische Aufzeichnungen der neuronalen Erregungsmuster angelegt werden, die dann bei Abrufprozessen deren erneute Aktivierung ermöglichen“ (E. Linz 2002: 167). Tym samym A. R. Damasio neguje postaciowość pamięci, obnaża bezzasadność prób jej morfologizacji i lokacjonistycznej petryfikacji. Jedynym, co w procesie rekonstruowania wiedzy podlega pewnemu ustaleniu, wpisaniu w określone ramy kategorialne, jest aktywność neuronów, sklasyfikowana przez dany mózg jako „taka sama” względem tych, które wystąpiły wcześniej w reakcji na dany bodziec. W świetle spostrzeżeń A. R. Damasio i E. Linz fenomen nazywany pamięcią jawi się więc jako *re-generacja*, ponowienie określonej aktywności neuronalnej, a tym samym zyskuje wymiar generatywny.

Każdy akt mentalny implikuje zmiany na poziomie stanu neuronów, co jest w pełni kompatybilne z definicją informacji przedstawioną przez F. Gruczę (1997). Nie są to jednak zmiany ani na płaszczyźnie synaptycznej (międzyneuronalnej), ani wewnątrzneuronalnej. Modyfikacja stanu neuronów podczas (re)konstruowania wiedzy odbywa się wyłącznie na poziomie reakcji na bodziec, kiedy to ustala się pewien wzór reakcji, umożliwiający jej analogiczny przebieg w odpowiedzi na podobny bodziec w przyszłości.

Perspektywa badawcza stwarzająca wizję wiedzy ludzkiej jako efektu temporalnej synchronizacji aktywności neuronów oraz wyniki badań empirycznych (zob. A. R. Damasio 1989, 1997, F. Grucza 1997, S. Grucza 2004, 2008, E. Linz 2002, G. Roth 2003a) pozwalają wnioskować nie tylko względem konstruktywnego charakteru aktów mentalnych, lecz również odnośnie okoliczności towarzyszących tzw. „zapominaniu”, czyli dekonstrukcji wzorców aktywności neuronalnej. Jak stwierdza E. Linz (2002: 185), synteza efektów aktywizacji określonych neuronów w różnych obszarach mózgu, stanowiąca istotę konstruowania sensów, jest zjawiskiem z natury swej krótkotrwałym, w związku z czym nie pozostawia w neuronach żadnych trwałych reprezentacji, żadnych trwałych śladów w postaci czegoś, czemu można by nadać miano wiedzy. Powyższe stwierdzenie, choć świadczy o próbie eksplikacji dynamiki ludzkiej rzeczywistości mentalnej, to jednak zasługuje na spojrzenie krytyczne z punktu widzenia antropocentrycznej teorii wiedzy. Przede wszystkim, istnienie jakichkolwiek reprezentacji wiedzy w konkretnych mózgach ludzkich zakładałoby istnienie idealnego prototypu wszelkiej wiedzy jako bytu autonomicznego względem ludzkich mózgow. Przeczą temu względy ontologiczne: w perspektywie antropocentrycznej wiedza jawi się wyłącznie jako konstytutywna, inherentna właściwość poszczególnych mózgow ludzkich. Ponadto w braku zmian morfologicznych w obrębie neuronów trudno doszukiwać się bezpośrednio związku z krótkim czasem trwania aktywności neuronalnej, gdyż prawdopodobnie nie jest on konsekwencją znacznie ograniczonej w czasie korelacji aktywności neuronów zlokalizowanych w różnych obszarach mózgu, lecz samej natury, istoty aktów mentalnych. Brak trwałej postaci wiedzy ludzkiej stwarza wprawdzie trudności na płaszczyźnie jej definiowania, lecz zarazem stanowi o potencjale ludzkiej twórczości intelektualnej, a więc również twórczości naukowej. Tworzenie wiedzy

nowej jest możliwe właśnie dzięki konstruktywnej naturze każdorazowej syntezy aktywności neuronów oraz generatywnemu charakterowi rekonstruowania wiedzy.

Na podstawie przedstawionych dociekań odnośnie sposobu istnienia wiedzy ludzkiej można stwierdzić, iż stanowi ona efekt ściśle ukierunkowanej syntezy wzorców aktywności określonych neuronów, będącej reakcją na dany bodziec (mentalny bądź wygenerowany za pośrednictwem zmysłów). Wytwarzanie, przetwarzanie czy też porządkowanie wiedzy jest zatem prawdopodobnie tożsame z sublimacją/ modyfikacją stopnia/ rodzaju aktywności neuronalnej bądź ze zróżnicowaniem stopnia intensywności lub rodzajów syntezy wzorców wspomnianej aktywności (por. Linz 2002: 185). Ponieważ proces czy może raczej akt (re)generowania wiedzy stanowi akt krótkotrwały, a jego efekty nie przybierają formy materialnej, możliwe jest np. korygowanie pewnych elementów hipotez dotyczących danej rzeczy przy jednoczesnym wyeliminowaniu konieczności zdekonstruowania „całego” o niej pojęcia. Brak konkretnego upostaciowienia wiedzy w mózgach ludzkich oznacza ponadto nieodzowność ciągłego wykonywania pracy poznawczej w celu rozwijania sprawności (re)generowania wiedzy, dzięki czemu określone wzorce aktywności neuronalnej, jak i mechanizmy syntetyzowania efektów tej aktywności mogą osiągać coraz wyższy stopień dystynkcji, a więc „specjalizować się” (dotyczy to również, a może nawet w szczególności, wiedzy językowej). Ponadto warto zauważyć, iż dzięki funkcji każdorazowego konstruowania sensów poszczególne akty mentalne, a więc każda realizacja określonych wzorców aktywności neuronów, mogą same w sobie spełniać rolę nowych bodźców sprzyjających generowaniu nowej wiedzy. W świetle powyższej hipotezy problematyka tła przyczynowego rozwoju kreatywności, np. w dziedzinie tworzenia tekstów, jawi się jako pochodna swoistej autostymulacji w sferze aktywności neuronalnej.

Dotychczas nie udzielono jednak odpowiedzi na pytanie o istotę mechanizmów syntezy efektów aktywności neuronalnej, nurtujące zarówno biologów, jak i neurologów, psychiatrów, lingwistów, filozofów itd. Ponadto na horyzoncie (także lingwistycznych) dociekań dotyczących wiedzy rysuje się następujące zagadnienie: co sprawia, że zachodząca w mózgach ludzkich synteza efektów aktywności neuronalnej stwarza u podmiotu postrzegającego wizję przedmiotu postrzegania, określaną przez podmiot mianem spójnej? Natomiast z punktu widzenia lingwistyki języków specjalistycznych (przede wszystkim ze względu na funkcjonalny charakter autonomii wiedzy specjalistycznej względem wiedzy ogólnej konkretnego specjalisty) zasadne wydaje się pytanie o możliwości ustalenia specyfiki aktywności neuronalnej np. podczas formułowania i eksternalizowania tekstów specjalistycznych za pomocą metod obrazowania funkcjonalnego (m.in.: PET, spektroskopia rezonansu itp.).

Zdaniem S. Gruczy (2008, 2009), rozważania dotyczące wiedzy specjalistycznej rozpocząć należy od rozstrzygnięcia kwestii dotyczących sposobu istnienia fragmentu rzeczywistości, do którego odnosi się wyrażenie „wiedza specjalistyczna”. Wyrażenie to określa przede wszystkim konkretną wiedzę specjalistyczną istniejącą rzeczywiście w mózgu konkretnego specjalisty. Rzeczywistą wiedzę specjalistyczną konkretnego specjalisty, stanowiącą jego pewną właściwość immanentną, S. Grucza (2008) wyróżnia nominalnie, stosując wyrażenie „idiowie-

dza specjalistyczna”, podkreślając jednocześnie analogię, jaka w świetle teorii antropocentrycznej zarysowuje się pomiędzy rzeczywiście istniejącą wiedzą ludzką (idiowiedzą) a rzeczywiście istniejącym językiem (idiolektem). S. Grucza zauważa jednak, że wyrażenie „wiedza specjalistyczna” (podobnie jak „język specjalistyczny”) może odnosić się także do konstruktów intelektualnych, przez S. Gruczę określanego mianem „poliwiedzy specjalistycznej”, któremu nie sposób przypisać statusu bytu rzeczywistego. Poliwiedzę stanowić może suma bądź przekrój logiczny poszczególnych idiowiedz specjalistycznych wziętych pod uwagę specjalistów. Jedynie o poliwiedzach specjalistycznych pojmowanych jako przekrój logiczny wszystkich idiowiedz specjalistycznych pewnego zbioru specjalistów można powiedzieć, że istnieją rzeczywiście, gdyż stanowią one część każdej wziętej pod uwagę idiowiedzy specjalistycznej. Natomiast sumy logiczne idiowiedz specjalistycznych branych pod uwagę specjalistów są wyłącznie konstruktami intelektualnymi, w związku z czym nie istnieją rzeczywiście (zob. S. Grucza 2008: 164).

Konsekwencją przyjęcia tezy teorii antropocentrycznej przez S. Gruczę stanowi stwierdzenie, że każdy człowiek sam generuje (rekonstruuje) własną wiedzę specjalistyczną pod wpływem określonych bodźców (np. tekstów specjalistycznych sformułowanych i zeksternalizowanych przez innych specjalistów – każdy specjalista tworzy swą wiedzę specjalistyczną w oparciu o idiowiedze specjalistyczne innych specjalistów). Ponadto autor stwierdza, iż każdy człowiek dysponuje pewnym genetycznym potencjałem umożliwiającym generowanie wiedzy: „Uważam, że tak jak rekonstrukcja (uczenie się) języka możliwa jest w oparciu o specyficzny rodzaj biologiczno–genetycznych właściwości, określanych jako *właściwości lingwogeneratywne*, tak wytwarzanie wiedzy specjalistycznej, jak i wiedzy w ogóle możliwe jest także w oparciu o specyficzny rodzaj biologiczno–genetycznych właściwości, które przez analogię nazwę tu *właściwościami wiedzogeneratywnymi*” (S. Grucza 2008: 165). Autor wskazuje na funkcjonalną odrębność wiedzy specjalistycznej danego specjalisty względem jego wiedzy ogólnej, zaznaczając jednocześnie, że dyferencjacja ta znajduje zastosowania względem płaszczyzny neurobiologicznej (S. Grucza 2009, 2010): wiedza specjalistyczna badanego specjalisty dotyczy obszarów określonej rzeczywistości profesjonalnej. Dostrzeżenie funkcjonalnej autonomii wiedzy specjalistycznej ma fundamentalne znaczenie na płaszczyźnie badawczej. Jedną z nielicznych jak dotąd hipotez skonstruowanych w wyniku badań empirycznych, a zarazem zbieżnych z antropocentrycznym ujęciem wiedzy specjalistycznej, dotyczących autonomii poszczególnych idiowiedz specjalistycznych względem idiowiedz ogólnych na poziomie neurobiologicznym, sformułował A. Damasio. Neurolog ten twierdzi, iż generowanie wiedzy specjalistycznej nie stanowi procesu neurobiologicznie wyizolowanego względem wytwarzania wiedzy innego rodzaju. Zjawisko to – na płaszczyźnie biologicznej – stanowi integralny element w ramach „całej” aktywności mentalnej danego człowieka (zob. Linz 2002: 208). Wiedza specjalistyczna danego specjalisty stanowi więc o jakości i charakterze jego wiedzy ogólnej i odwrotnie. Ze względu na niemożność fizycznego wyodrębnienia wiedzy ludzkiej, a tym bardziej wiedzy specjalistycznej, prymat przyznać należy kwestii autonomii funkcjonalnej wiedzy specjalistycznej wo-

bec wiedzy ogólnej. W perspektywie lingwistycznej to właśnie autonomia funkcjonalna, a nie odrębność na płaszczyźnie biologicznej, umożliwia wyznaczenie nowych celów poznawczych, a zarazem podejmowanie nowych inicjatyw badawczych na gruncie lingwistyki stosowanej, lingwistyki czystej, lingwistyki języków specjalistycznych, glottodydaktyki oraz translatoryki.

Podsumowując, należy stwierdzić, że wyniki badań neurobiologicznych, stanowiące fundament koncepcji wiedzy proponowanych przez twórców modeli korelacyjnych, potwierdzają na płaszczyźnie empirycznej słuszność ujmowania zagadnienia wiedzy w kategoriach poszczególnych idiomów konkretnych ludzi (zob. F. Grucza 1997, S. Grucza 2004, 2008, 2009). Zarówno F. Grucza, jak i E. Linz, G. Roth oraz A. Damasio postrzegają wiedzę jako wynik przebiegu procesów i aktów sensoryczno–mentalnych, jako pewien stan umysłów konkretnych ludzi, będący pochodną temporalnie zdeterminowanej syntezy efektów aktywności neuronalnej. Jednak – podczas gdy większość wspomnianych autorów sprowadza zagadnienie wiedzy do płaszczyzny zsynchronizowanej aktywności neuronów – F. Grucza wyodrębnia zjawisko informacji jako percepcji i kategoryzacji różnic w obrębie bodźców sygnałowych i to na nim jako na zdarzeniu jednostkowym, stanowiącym zaczątek wszelkich aktów mentalnych, skupia swą uwagę. Należy założyć, że w związku z potencjalnym (zarówno metodologicznym, jak i technologicznym) postępem w dziedzinie badań neurobiologicznych oraz specjalizacji w zakresie badań lingwistycznych, coraz wyraźniej zaznaczać się będzie potrzeba dokonania dyferencjacji w obrębie wyrazów „wiedza” i „informacja”. W świetle powyższego założenia oraz koncepcji wiedzy zaprezentowanych w niniejszym artykule można zatem stwierdzić, że przedstawiona definicja informacji stanowi adekwatny grunt dla przyszłych eksperymentów i dociekań mających na celu ustalenie specyfiki mechanizmów warunkujących syntezę efektów aktywności neuronalnej.

BIBLIOGRAFIA

- DAMASIO A. R. (1989), *Concepts in the Brain*, (w:) *Mind and Language* 4, 24-28.
- DAMASIO A. R. (1997), *Brain and language: what a difference a decade makes*, (w:) *Current Opinion in Neurology* 10, 177-178.
- GRUCZA F. (1997), *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) Grucza F., Dakowska M. (red.), *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa, 7-21.
- GRUCZA F. (2008), *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego*, (w:) Lukszyn J. (red.), *Podstawy technolingwistyki I*. Warszawa, 5-23.
- GRUCZA S. (2004), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- GRUCZA S. (2007), *O konieczności tworzenia korpusów tekstów specjalistycznych*, (w:) Grucza S. (red.), *W kręgu teorii i praktyki lingwistycznej*. Warszawa, 103-122.
- GRUCZA S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- GRUCZA S. (2009), *Fachwissen – Fachsprache – Fachdiskurs: Fachdiskursanalyse aus der Sicht der anthropozentrischen Sprachentheorie*, (w:) G. Pawłowski, R. Utri (red.), *Diskurse als Mittel und Gegenstände der Germanistik*. Warszawa, 15-28.

- GRUCZA S. (2010), *Glównne tezy antropocentrycznej teorii języków*, (w:) *Lingwistyka stosowana. Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 2, 41-68.
- LINZ E. (2002), *Indiskrete Semantik. Kognitive Linguistik und neurowissenschaftliche Theoriebildung*. München.
- LUKSZYN J. (2002), *Uniwersalia tekstów specjalistycznych*, (w:) *Języki Specjalistyczne 2: Problemy technolingwistyki*, 41-48.
- ROTH G. (1996a), *Das Gehirn des Menschen*, (w:) Roth G., Prinz W. (red.), *Kopf-Arbeit. Gehirnfunktionen und kognitive Leistungen*. Heidelberg, Berlin, Oxford, 119-180.
- ROTH G. (1996b), *Das Gehirn und seine Wirklichkeit: kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Frankfurt am Main.
- ROTH G. (2003a), *Aus Sicht des Gehirns*. Frankfurt am Main.
- ROTH G. (2003b), *Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert*. Frankfurt am Main.
- SCHWARZ M. (1992), *Einführung in die Kognitive Linguistik*. Tübingen.
- WÖRRLEIN M. (2007), *Der Simultandolmetschprozess. Eine empirische Untersuchung*. München.
- ZEKI S. (2010), *Glanz und Elend des Gehirns. Neurobiologie im Spiegel von Kunst, Musik und Literatur*. München.

Anthropocentric and Correlative Models of Knowledge and Information

According to the anthropocentric definition of information by F. Grucza (1997), information is to be perceived as a dynamic individual phenomenon rather than a spatially determined static mental entity. Stimuli impinging on the receptor's receptive field are identified by the receiver of a given piece of information as an individual phenomenon as well as categorized (on the basis of stimulus' distinctive features) as a potential component of a certain information set. Considering its dynamic character, the anthropocentric theory of information demands a profound reflection on its applicative dimension. Therefore, this article attempts to present F. Grucza's theses in the context of the modern correlative models of knowledge and their experimental background.

Loretta BERTELLE

Uniwersytet Warszawski

Dwujęzyczność w świetle najnowszych badań naukowych

Niedawno zakończona w Oslo 8. Międzynarodowa Konferencja na temat dwujęzyczności¹ umożliwiła naukowcom z całego świata zapoznanie się z najnowszymi wynikami ostatnich badań w tym zakresie. Była też możliwością pogłębienia wiedzy dotyczącej różnych aspektów bilingwizmu.

Wśród korzyści wynikających z dwujęzyczności zaznaczano szczególnie jej wpływ na myślenie kreatywne. Ostatnimi laty naukowcy często wracali do tego zagadnienia. Według profesora psychologii z Uniwersytetu York w Toronto Ellen Bialystok, która od dawna zajmuje się badaniami bilingwizmu, dzięki temu, że osoby dwujęzyczne posiadają dwa systemy językowe, to każda rzecz w świadomości tychże osób posiada dwie różne nazwy (E. Bialystok 2005: 431–432). Rozwija to umiejętność spostrzegania tych samych rzeczy z dwóch różnych punktów widzenia oraz swobodnego „przełączania się” między tymi określeniami. Za przykład podaje znane zadania z eksperymentów E. Peal i W. Lamberta sprawdzających poziom twórczości, w których badani mieli wymyśleć inne zastosowania do zwyczajnych przedmiotów. Te zadania hamują chęć stosowania przedmiotu w konwencjonalny sposób i zmuszają do znalezienia innych możliwości. E. Peal i W. Lambert napisali, że w zadaniach, które były bardziej skomplikowane niż te polegające na stworzeniu pojęć czy dokonywaniu obliczeń wyróżniały się właśnie osoby dwujęzyczne (E. Peal, W. Lambert 1962: 1-23 w: E. Bialystok 2005: 432). Ćwiczenia wymagały użycia inteligencji płynnej, a mianowicie tej, która jest związana z procesami kontroli poznawczej. E. Bialystok twierdzi więc, że dwujęzyczność może mieć wpływ na pewne procesy poznawcze, między innymi na kreatywność, lecz jeszcze nie wiadomo, jaki jest zakres tych zmian i w jakim czasie one się rozwijają.

Inny badacz, A.V. Kharkhurin, parę lat później przedstawił dowody, że relacja pomiędzy kreatywnością a dwujęzycznością nie jest taka prosta (A. V. Kharkhurin 2007). Empiryczne badania zostały przeprowadzone na grupie dwujęzycznych imigrantów rosyjsko-angielskich mieszkających w Stanach Zjednoczonych. Grupa kontrolna składała się z angielskich jednojęzycznych *native speakers*. Trzy czynniki zostały szczególnie zgłębione: kompetencja językowa, wiek rozpoczęcia nauki L2 oraz doświadczenie i uczestnictwo w dwóch kulturach. Wyniki badań pokazały, iż dwujęzyczność może mieć wpływ na tzw. *divergent thinking* (DT), który jest podstawowym komponentem myślenia kreatywnego. Chodzi tu o sposób myślenia i o technikę tworzenia nowych pomysłów po zbadaniu różnych możliwych roz-

¹ ISB 8 (2011).

wiązań dla danego problemu. Ćwiczenia, które pomagają w rozwijaniu tego typu myślenia to: tworzenie listy pytań, *brainstorming*, konstruowanie mapy myśli, swobodne pisanie itp. Badacz zaznacza jednak, że gdyby istniała jakaś znacząca relacja pomiędzy dwujęzycznością a kreatywnością, w krajach naturalnie wielojęzycznych, takich jak: Belgia lub Szwajcaria, właśnie tam powinno być najwięcej osób wyróżniających się myśleniem twórczym. W rzeczywistości jednak ta teoria nie jest potwierdzona. Według A. V. Kharkhurina rozbieżność pomiędzy wynikami testów a badaniami empirycznymi może być wytłumaczona tym, że testy są najczęściej prowadzone na dzieciach, które dojrzewając, mogą nie być już tak kreatywne oraz że skuteczność testów typu DT jest ograniczona. Te testy są zbyt ogólne i można się nimi posługiwać raczej przy badaniu innych umiejętności poznawczych.

W podsumowaniu A. V. Kharkhurin stwierdził, że dwujęzyczność wydaje się mieć pozytywny wpływ na *divergent thinking* i dlatego warto popierać edukację dwujęzyczną dziecka. Nie należy jednak zapomnieć, że inne czynniki wpływają na rozwój kreatywności, takie jak: inteligencja, wykształcenie, motywacja oraz osobiste doświadczenia. Ważne jest więc budowanie twórczego myślenia u dziecka poprzez programy edukacyjne, które wzbudzą kreatywność wielorakimi sposobami.

Podczas konferencji w Oslo omawiano szczegółowo jedno z ostatnich badań przeprowadzonych w celu sprawdzenia, jaki jest wpływ wielojęzyczności na rozwój kreatywności². Zespół badawczy powołany przez Dyрекcję Edukacji i Kultury z Komisji Europejskiej próbował po raz pierwszy przedstawić dowody tego wpływu na większą skalę. Badanie trwało od maja 2008 do czerwca 2009 roku i obejmowało analizę literatury naukowej (europejskiej i międzynarodowej) oraz poziom wiedzy ludzi na ten temat. Zostało ono przeprowadzone we wszystkich 27 państwach członkowskich Unii Europejskiej, w Norwegii i w Turcji. Zespół międzynarodowych badaczy, koordynowany przez Davida Marsha z Uniwersytetu Jyväskylä w Finlandii, sformułował pięć hipotez, zgodnie ze wskazówkami Komisji Europejskiej:

- Istnieje związek między wielojęzycznością a kreatywnością.
- Wielojęzyczność poszerza dostęp do informacji.
- Wielojęzyczność oferuje alternatywne sposoby organizowania myśli.
- Wielojęzyczność oferuje alternatywne sposoby postrzegania otaczającego świata.
- Uczenie się nowego języka zwiększa możliwości kreatywnego myślenia.

Z raportu wynika, że zarówno w sferze naukowej, jak i społecznej jesteśmy jeszcze we wczesnym stadium badania problematyki. Zespół wnioskował, iż zmiany w aktywności elektrycznej mózgu występują nie tylko, jeśli osoba jest wielo- czy dwujęzyczna, ale także na początku nauki nowego języka. Jest to bardzo obiecujące i inspirujące dla każdego, kto chce nauczyć się nowego języka. Pozytywny wpływ znajomości wielu języków na aktywność mózgu został również potwierdzony przez inne badania przeprowadzone w czerwcu 2009 roku przez uczonych z Dartmouth College w New Hampshire (USA) opartych na technologii monitorowania mózgu, zwanej spektroskopią Ramana (NIRS). Dzięki tej technice,

² *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity* (2009).

która pozwoliła porównać funkcjonowanie mózgu osób dwu i jednojęzycznych, naukowcy odkryli, iż mózg osób obu kategorii działa jednakowo, kiedy jest używany jeden język, ale aktywność obu półkul mózgu była znacznie większa w przypadku osób dwujęzycznych, kiedy jednocześnie przetwarzane były dane w obu językach.

Wyniki raportu Unii Europejskiej³ pokazują, że choć trudno jest ustalić bezpośredni związek przyczynowy, jest bardzo prawdopodobne, że właśnie wielojęzyczność daje znaczną przewagę osobie w wykorzystaniu myślenia kreatywnego, określonego przez naukowców zespołu Davida Marsha jako klucz do uzyskania ekonomicznego i społecznego sukcesu w „Knowledge Society”. Badacze wymieniają szczególnie sześć korzyści, które pozwalają osobom dwujęzycznym radzić sobie sprawniej niż jednojęzycznym w życiu społecznym:

- 1) Giętkość mentalna, rozumiana jako możliwość patrzenia na rzeczy z różnych punktów widzenia.
- 2) Umiejętność rozwiązywania problemów. Badania pokazały, iż dzieci dwujęzyczne szybciej osiągają etap abstrakcyjnego myślenia, sprawniej analizują złożone informacje, omijając zbędne elementy i skupiając się nad tymi ważnymi i dzięki temu są w stanie utworzyć różne hipotezy w celu rozwiązania problemów.
- 3) Zdolności metajęzykowe, pojmowane szczególnie jako umiejętności odczytywania prawdziwego celu komunikacji nadawcy ukrytego w wypowiedzi „pomiędzy wierszami”. To bardzo ważne narzędzie, dzięki temu osoba dwujęzyczna jest w stanie sprawniej się porozumiewać z otoczeniem i osiągać swój cel.
- 4) Umiejętność uczenia się, nie tylko poprzez wykorzystanie informacji danej, ale również jako możliwość tworzenia nowych rozwiązań z nabytych informacji.
- 5) Umiejętność tworzenia relacji interpersonalnych. Dzięki swoim umiejętnościom metajęzykowym, osoba dwujęzyczna szybciej odczytując sytuację, jest w stanie lepiej rozumieć punkt widzenia drugiej osoby i skuteczniej się z nią porozumiewać.
- 6) Dzięki znajomości języków i treningowi umysłowemu, zgodnie z wynikami testów prowadzonych na osobach starszych, starzeją się one umysłowo od dwóch do czterech lat później.

Ostatni punkt nawiązuje w szczególności do badania E. Bialystok dotyczące oddziaływania ochronnego dwujęzyczności na demencję (E. Bialystok, F. Craik, M. Freedman 2007). Potwierdzenie tych wyników stanowią najnowsze badania zespołu psychologów z Uniwersytetu York kierowanego przez E. Bialystok. Celem doświadczenia było sprawdzenie, czy i jaki jest wpływ dwujęzyczności na chorobę Alzheimera. Osiągnięcia te zostały przedstawione podczas corocznego spotkania amerykańskiego towarzystwa AAAS (The American Association for the Advancement of Science), koncentrującego się na nowościach w nauce, w lutym bieżącego roku⁴. W badaniu wzięło udział 450 pacjentów, u których stwierdzono chorobę

³ *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity* (2009; 8-18).

⁴ AAAS (2011).

Alzheimera. Grupa ta składała się w równej liczbie z osób, które przez większość swojego życia w sposób regularny posługiwały się dwoma językami i z osób, które władały tylko jednym językiem. Zespół naukowców zauważył, iż u osób dwujęzycznych, pewne objawy choroby, takie jak problemy z pamięcią, dezorientacja czy trudności z rozwiązywaniem problemów i planowaniem, pojawiły się średnio cztery – pięć lat później. Według Fergususa Craika z Rotman Research Institute w Toronto, który przeprowadził analogiczne badania na 211 pacjentach (w tym 102 dwujęzycznych) bilingwizm nie zapobiega chorobie Alzheimera lub innym rodzajom demencji, jednak może on sprzyjać tworzeniu się kognitywnych rezerw w mózgu, które wydają się dość znacząco opóźniać objawy choroby (F. Craik, E. Bialystok, M. Freedman 2010). Morris Freedman, neurolog współpracujący z tym samym Instytutem, podsumował te doświadczenia, podkreślając, że pomimo licznych badań przeprowadzonych w celu znalezienia nowych i skuteczniejszych leków na chorobę Alzheimera, obecnie to odkrycie wydaje się najlepszym środkiem na opóźnienie wystąpienia choroby – nawet o pięć lat.

Większość badań o pozytywnym wpływie dwujęzyczności na aktywność mózgu jest jednak przeprowadzonych na dzieciach. Profesor psychologii, Teresa Bajo, z Uniwersytetu w Grenadzie, w ramach tego samego spotkania naukowego z AAAS, referuje, że bilingwizm poprawia wytrzymałość i zdolności mózgu, ponieważ umysł uczy się odkładać na bok te zdolności, które nie są natychmiast wykorzystywane. Chodzi tutaj o działanie wykonywane cały czas (T. Bajo 2011). Fakt, że dzieci jednojęzyczne tracą zdolności, które dwujęzyczne zachowują, ponieważ się ciągle nimi posługują, został potwierdzony po raz kolejny przez ostatnie badanie przeprowadzone w tym roku przez Janet Werker, psycholog i dyrektor Centrum Badań nad Dziećmi przy Uniwersytecie Kolumbii Brytyjskiej w Vancouver, w Kanadzie. Jej badanie we współpracy z Uniwersytetem w Barcelonie zostało przedstawione podczas tego samego spotkania z AAAS i polegało na obserwacji 8-miesięcznych dzieci, które zostały wychowane w rodzinach jednojęzycznych (hiszpański albo kataloński) i w rodzinach dwujęzycznych (hiszpański i kataloński). Przedmiotem badania było zachowanie dzieci podczas oglądania nagrań wideo osób mówiących po angielsku i po francusku, które były wyświetlane bez dźwięku.

Zaobserwowano, iż dzieci traciły zainteresowanie daną osobą, która mówiła ciągle tym samym językiem, ale kiedy ta osoba zaczynała używać innego języka, dziecko znów zaczynało się interesować nagraniem: oznaczało to dla niego nowość, coś interesującego. Dziecko zdało sobie sprawę, że język się zmienił, tylko na podstawie uważnej obserwacji ruchów twarzy osoby mówiącej, ponieważ rytmika i fonetyka (artykulacja), zmieniają się w zależności od używanego języka (F.J. Werker 2011). Badanie to nawiązuje do podobnych doświadczeń, przeprowadzonych przez tę samą ekipę w 2007 roku, w których wzięły udział dzieci par anglojęzycznych i dwujęzycznych (angielski i francuski). W obserwacji chodziło o udowodnienie, że dzieci potrafią rozpoznać język osoby dorosłej, skupiając uwagę na ruchach ust, wtedy, kiedy przynajmniej jeden język był dziecku znany. Z obu badań wynika, że w odróżnieniu od dzieci dwujęzycznych, dzieci jednojęzyczne są w stanie rozróżnić dwa języki do wieku 6 miesięcy. Zakłada się, że wynika to z tego, iż dzie-

ci dwujęzyczne tracą tę zdolność już dwa miesiące później. Te dane razem z wcześniejszymi badaniami przeprowadzonymi na niemowlętach, zdaniem J. Werker, dowodzą, iż dzieci ludzkie, kiedy się rodzą, są przygotowane tak samo do bycia jednojęzycznymi, jak i dwujęzycznymi. Dzieci dwujęzyczne uczą się szybko koncentrować swoją uwagę na tych informacjach, które są potrzebne do spełnienia ich potrzeb, pomijając te niepotrzebne. Psychologowie Agnes Kovács oraz Jacques Mehler z International School for Advanced Studies w Trieście we Włoszech w 2009 roku próbowali nauczyć grupę 7-miesięcznych niemowlaków z rodzin jedno i dwujęzycznych kojarzenia specyficznego słowa z pojawieniem się zabawki, raz po lewej i raz po prawej stronie ekranu. Dzieci dwujęzyczne dużo szybciej nauczyły się poprawnego rozpoznawania, po której stronie pojawi się maskotka, wykazując się lepszą pamięcią i koncentracją (A.M. Kovács, J. Mehler 2009).

E. Białystok twierdzi, że człowiek ucząc się dodatkowego języka, ćwiczy najważniejsze części mózgu, w tym korę przedczołową, w której zachodzi proces przełączania funkcji wykonawczej (E. Białystok 2011). Ta zaawansowana umiejętność ludzka polega na tym, że kiedy dwujęzyczna osoba słyszy słowo, jej mózg zaczyna poruszać się wśród dwóch systemów językowych tak, aby się dowiedzieć, co to oznacza, w jakim kontekście je umieścić i jak na nie zareagować. Dzięki temu osoby dwujęzyczne staną się wielozadaniowcami, w tym sensie, że szybciej przełączają się z jednej czynności na drugą, będąc elastyczne i gotowe do podjęcia różnych zadań.

Ta wyjątkowa cecha jest już widoczna u dwujęzycznych niemowlaków i pomocna przy jednoczesnym przyswajaniu dwóch języków. Badanie którego celem była odpowiedź na pytanie, czy dwujęzyczne dzieci uczą się w tyle samo słów, co ich jednojęzyczni rówieśnicy, przeprowadzili naukowcy z Uniwersytetu Concordia w Montrealu, Uniwersytetu York w Toronto i Uniwersytetu Prowansji we Francji. Grupa badana składała się z 63 dwulatków, podzielonych na dzieci jedno i dwujęzyczne, które od urodzenia miały kontakt z językiem angielskim i francuskim (poziom dwujęzyczności ustalono na podstawie wywiadów z rodzicami). Naukowcy zaobserwowali, iż przed 24. miesiącem życia, dzieci dwujęzyczne nie tylko miały zasób słów podobny do ich rówieśników jednojęzycznych, i w pewnym stopniu nauczyły się przechodzić z jednego języka na drugi, ale także potrafiły się bardziej skupić na zadaniach, gdy celowo rozpraszano ich uwagę. Według D. Poulin-Dubois prawdopodobnie zdolność koncentracji uwagi tych dzieci jest związana z ich codziennym doświadczeniem w słuchaniu i używaniu dwóch języków (D. Poulin-Dubois, A. Blaye, J. Coutya, E. Białystok 2011).

Kolejne badanie zachęcające do wczesnej nauki języka obcego zostało przeprowadzone w 2007 roku przez Uniwersytet Kolumbii Brytyjskiej i Ottawy. Dotyczyło ono sposobu nauki dźwięków przez niemowlęta z rodzin jedno i dwujęzycznych. Dzieci do 17. miesiąca życia rozróżniają nowe słowa za pomocą różnych dźwięków. Celem naukowców było sprawdzenie, czy dzieci dwujęzyczne stosują tę samą metodę. Przeprowadzono dwa eksperymenty z udziałem dzieci w wieku 14 (K.A. Yoshida et al. 2009), 17 i 20 miesięcy z rodzin mówiących dwoma językami, gdzie jednym z nich był język angielski. W każdym doświadczeniu naukow-

cy pokazywali dzieciom przedmioty, których nazwy różniły się tylko jedną spółgłoską. Sprawdzili w ten sposób, czy dzieci zauważają nieprawidłowo wypowiedzianą nazwę. Okazało się, że dzieci dwujęzyczne aż do 20 miesiąca nie zwracały uwagi na zmianę nazwy przedmiotu, natomiast dzieci z rodzin jednojęzycznych rozróżniały te przedmioty i ich nazwy w wieku 17 miesięcy. Naukowcy uznali jednak tę różnicę za zaletę, ponieważ ignorowanie różnic dźwiękowych w poszczególnych wyrazach jest sposobem ułatwiającym naukę nowych słów przez dzieci dwujęzyczne. Jednoczesne przyswajanie dwóch języków jest bardziej wymagające, co sprawiło, że dzieci rozwinęły w sobie sposób, który nie niesie dużych konsekwencji, a to dlatego, że w ich słowniku jest mało słów podobnie brzmiących. Zwracając mniejszą uwagę na poszczególne dźwięki, dzieci mogą się skupić na relacji słowo-przedmiot. Również wcześniejsze badania pokazały, iż zarówno dzieci dwujęzyczne, jak i jednojęzyczne wchodzą w różne etapy nauki słów jednocześnie (np. wypowiedzianie pierwszego słowa, zakres słownictwa w danym wieku)⁵.

Badania nad rozwojem języka u dzieci dwujęzycznych przyczyniają się między innymi do lepszego zrozumienia całego schematu rozwoju języka u wszystkich dzieci, także u tych z zaburzeniami. W ramach europejskiego programu współpracy językoznawców i psychologów COST IS0804 (European Cooperation in Science and Technology), dotyczącego diagnozy rozwoju językowego u dzieci wielojęzycznych, trwają badania, które mają określić prawidłowości związane z rozwojem językowym i poznawczym tychże dzieci. W praktyce częste opóźnienia w przyswajaniu języka przez te dzieci bywają mylone ze specyficznym zaburzeniem rozwoju językowego (SLI – specific language impairment), który występuje też u dzieci jednojęzycznych. Badania te mają zmienić sytuację, wyodrębnić zjawiska, które mogą być błędnie kojarzone z dwujęzycznością, będąc objawem specyficznych trudności językowych oraz utworzyć „narzędzia, które pomogą klinicytom w Europie zdiagnozować ryzyko wystąpienia takich zaburzeń” (K. Olszewska 2011). Nad tymi badaniami z polskiej strony pracuje grupa około 10 badaczy (między innymi Zofia Wodniecka i Ewa Haman), którzy zdecydowali się prowadzić badania wśród dzieci z polskich rodzin, które od co najmniej 6 miesięcy mieszkają w Anglii i Irlandii. Zespół chce przebadać około 250 dzieci, które mają kontakt z językiem polskim w domu, a równocześnie – jako mieszkańcy Anglii – mają kontakt z językiem angielskim. Celem doświadczenia jest stworzenie modelu rozwoju językowego polskiego dziecka urodzonego w tych krajach.

Badanie zaplanowane na 34 miesiący pod nazwą Akcja BI-SLI składa się z dwóch następujących części:

1. Badanie wczesnego rozwoju językowego (badanie CDI), rozpoczęte w lutym 2011, polega na tym, iż rodzice lub stali opiekunowie dzieci wypełniają następujące dokumenty:

⁵ Society for research in child development (2007). <http://www.sciencedaily.com/releases/2007/09/070928092050.htm>.

- a. Inwentarz Rozwoju Mowy i Komunikacji: Słowa i Zdania (polska adaptacja MacArthur-Bates Communicative Development Inventory⁶). W nim rodzice zaznaczają na liście, których słów dziecko już używa. Do listy dołączony jest spis typowych zdań wypowiedzianych przez dzieci – rodzice zaznaczają, jakiego typu zdań ich dzieci używają.
 - b. Kwestionariusz osobowy (wersja dla dzieci poniżej 3 lat), w którym rodzice odpowiadają na pytania o zdrowie i rozwój swojego dziecka oraz o to, kto i kiedy rozmawia z dzieckiem po polsku i po angielsku.
 - c. Rodzice dzieci, które już zaczęły mówić po angielsku, wypełniają dodatkowo Lincoln Toddler Communicative Development Inventory (brytyjska wersja MacArthur-Bates CDI).
2. Badanie rozwoju językowego i poznawczego dzieci w wieku 4-6 lat. Ta faza badań, która rozpoczęła się w październiku 2011 roku będzie się składać z następujących części:
- a. Dzieci są badane indywidualnie w trakcie kilku spotkań. Osoba badająca ogląda z dzieckiem obrazki (wersja papierowa lub prezentacja komputerowa) i prosi o odpowiedzi na pytania lub o nazywanie obrazków. Dziecko może być też prośone o opowiedzenie historyjki przedstawionej na obrazkach, o powtórzenie słów lub zdań. W zadaniach bez użycia języka dziecko gra w prostą grę komputerową. Wszystkie zadania przedstawiane są w formie zabawy. W ten sposób sprawdza się znajomość słów, konstrukcji zdaniowych, umiejętności narracyjne, a także koncentrację uwagi itp.
 - b. Rodzice wypełniają kwestionariusz osobowy (wersja dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym).
 - c. Ankietę dotyczącą tego jak rozmawiają ze swoimi dziećmi⁷.

Ogólnie rzecz biorąc, wiele naukowych badań na całym świecie potwierdziło, iż rozwój językowy bilingwalnego dziecka przebiega równolegle w obu językach, nawet wtedy, kiedy nie mówi się do dziecka w drugim języku od samego początku. W pierwszych dwóch latach wychowania dwujęzycznego dziecko owszem miecza języki, ale najczęściej, w sprzyjających warunkach, w wieku 4-5 lat osiąga porównywalną kompetencję w obu językach (M. Olpińska 2004: 63). Ostatnie badania pokazały, że dwujęzyczność ma też wpływ na dalszy rozwój intelektualny i poznawczy tych dzieci, które osiągają lepsze wyniki w nauce.

Właśnie lepsze przygotowanie do podjęcia nauki szkolnej zostało potwierdzone przez najnowsze badania Rezy Kormi-Nouri, przeprowadzone w Iranie nad rozwojem dwujęzycznych dzieci w pierwszych latach szkoły. Badaniu poddana została znajomość języka perskiego, używanego w szkole przez dzieci w wieku od 7 do 12 lat, które w domu mówiły po arabsku lub po turecku. Miały one za zadanie wymyślenie przez trzy minuty jak największej liczby słów zaczynających się od danej litery lub dotyczących pewnej kategorii. Wyniki pokazały, że dzieci w młod-

⁶ MacArthur-Bates CDI to starannie dobrana lista słów, które zazwyczaj przyswajają dzieci do 3 lat. CDI to kwestionariusz używany w bardzo wielu badaniach rozwoju językowego w wielu krajach (ma kilkadziesiąt wersji językowych). <http://www.sci.sdsu.edu/cdi>.

⁷ BI-SLI Poland (2011).

szym wieku poradziły sobie stanowczo lepiej w tym zadaniu. Badania te wskazywały, że relacja pomiędzy wiekiem a uzyskiwanymi wynikami w szkole, wraz z postępującym wiekiem dzieci, przechylała się na korzyść tych jednojęzycznych. Badacz wyjaśnia, że prawdopodobnie jest to związane z tym, że dzieci w Iranie nie otrzymują nauki szkolnej w języku ojczystym i brak równowagi pomiędzy językami tworzy negatywny wpływ na ogólny rozwój tych dzieci. Wyjątek stanowiła grupa dzieci, które otrzymywały dodatkowe lekcje w ich języku ojczystym. W tym przypadku ich wyniki w testach były lepsze niż dzieci jednojęzycznych nawet w późniejszym wieku. Taki sam wynik badacz uzyskał we wcześniejszym badaniu, które przeprowadził na dzieciach imigrantów, którzy otrzymują w Szwecji dodatkowe zajęcia z ich języka ojczystego w szkole (od dwóch do czterech godzin tygodniowo). Naukowiec podkreśla jeszcze, że pozytywne skutki w „funkcjonowaniu poznawczym” należy również zawdzięczać korzyściom społecznym i emocjonalnym, wynikającym z faktu, że język używany w domu przez te dzieci jest szanowany przez społeczeństwo. Reza Kormi-Nouri sugeruje, że potrzeba więcej badań i długoletnich obserwacji, żeby dowiedzieć się więcej o różnicach w opanowaniu umiejętności nauki czytania i pisanie pomiędzy dziećmi jedno a dwujęzycznymi (R. Kormi-Nouri 2010).

BIBLIOGRAFIA

- AAAS (2011), *American Association for the Advancement of Science*, <http://aaas.confex.com/aaas/2011/webprogram/Session2808.html>.
- BAJO T. (2011), *Variations in Inhibitory Control in Language Selection During Production and Comprehension*, Referat przedstawiony w Waszyngtonie na 177 Konwencji AAAS, <http://aaas.confex.com/aaas/2011/webprogram/Paper2979.html>.
- BIALYSTOK E. (2005), *Consequences of bilingualism for cognitive development*. (w:) Judith Kroll i Annette De Groot (red.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. New York: Oxford University Press, 417-432. (tłumaczony w:) *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności* (2007), Ida Kurcz (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 269–295.
- BIALYSTOK E, CRAIK F., FREEDMAN M. (2007), *Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia*. (w:) *Neuropsychologia*, 45, 459-464.
- BIALYSTOK E. (2011), *Protective Effects of Bilingualism for Cognitive Aging and Dementia*, Referat przedstawiony w Waszyngtonie na 177 Konwencji AAAS, <http://aaas.confex.com/aaas/2011/webprogram/Session2808.html>.
- BI-SLI Poland (2011), *Bilingual Specific Language Impairment*, w ramach międzynarodowej akcji Bi-SLI-COST IS0804 (European Cooperation in Science and Technology), www.psychologia.pl/bi-sli-pl/.
- CRAIK F., BIALYSTOK E., FREEDMAN M. (2010), *Delaying the onset of Alzheimer disease: bilingualism as a form of cognitive reserve*, (w:) *Neurology*, 75 (19), 1726-9, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21060095#>.
- ISB 8 (2011), *International Symposium on Bilingualism*, Międzynarodowa Konferencja zorganizowana przez Wydział Lingwistyczny i Nauk Skandynawskich Uniwersytetu w Oslo, <http://www.hf.uio.no/iln/english/research/events/conferences/isb8/>.
- KHARKHURIN A.V. (2007), *The role of cross-linguistic and cross-cultural experiences in bilingual's divergent thinking abilities*, (w:) *Cognitive Aspects of Bilingualism*, Dordrecht, 175–210.

- KORMI-NOURI R., MORADI A., MORADI S., AKBARI-ZARDKHANEH S., ZAHEDIAN H. (2010), *The effect of bilingualism on letter and category fluency tasks in primary school children: Advantage or disadvantage?*, (w:) *Bilingualism: Language and Cognition*, Available on CJO 2010 doi:10.1017/S1366728910000192.
- KOVÁCS A.M., MEHLER J. (2009), *Cognitive gains in 7-month-old bilingual infants*, *PNAS*, <http://www.pnas.org/content/106/16/6556.abstract>.
- OLPIŃSKA M. (2004), *Wychowanie dwujęzyczne*, Warszawa: Katedra Języków Specjalistycznych Uniwersytetu Warszawskiego.
- OLSZEWSKA K. (2011), *Naukowcy z Europy badają dwujęzyczne dzieci*, *Pap nauka w Polsce*, http://www.naukawpolsce.pl/palio/html.run?Instance=cms_naukapl.pap.pl&PageID=1&.
- POULIN-DUBOIS D., BIAYE A., COUTYA J., BIALYSTOK E. (2011), *The effects of bilingualism on toddlers' executive functioning*, *Journal of Experimental Child Psychology*, Tom 108, 3, 567-579.
- SOCIETY for research in child development (2007). *Babies Raised In Bilingual Homes Learn New Words Differently Than Infants Learning One Language*. *ScienceDaily*. <http://www.sciencedaily.com/releases/2007/09/070928092050.htm>.
- STUDY on the Contribution of Multilingualism to Creativity* (2009), Final Report, Public Services Contract n. EACEA/2007/3995/2, http://eacea.ec.europa.eu/lfp/studies/documents/study_on_the_contribution_of_multilingualism_to_creativity/final_report_en.pdf.
- YOSHIDA K.A., C.T. FENNELL, D. SWINGLEY, J.F. WERKER (2009), *Fourteen-month-old infants learn similar sounding words*, *Developmental Science*, 12: 412–418, <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-7687.2008.00789.x/full>.
- WERKER F.J. (2011), *Variations in Inhibitory Control in Language Selection During Production and Comprehension*, Referat przedstawiony w Waszyngtonie na 177 Konwencji AAAS <http://aaas.confex.com/aaas/2011/webprogram/Paper3010.html>.

Bilingualism in the light of the latest scientific research

People have been widely discussing advantages of bilingualism recently. The article presents a review of the latest scientific research carried out on children, adults and elderly people, and achievements in different branches of knowledge. The writer discusses the influence of bilingualism on creative thinking, delay of Alzheimer's disease, brain activity and linguistic and cognitive child's development in detail.

Sebastian CHUDAK

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

Refleksja nad uczuciami i emocjami towarzyszącymi procesowi uczenia się a podręczniki do nauki języków obcych

Współczesną dydaktykę – w tym także glottodydaktykę – charakteryzuje przekonanie o decydującym wpływie ucznia na przebieg i wyniki procesu uczenia się. Uznanie faktu, że proces ten jest autonomiczny, przeprowadzany samodzielnie przez osobę uczącą się i zaledwie w niewielkim stopniu podległy oddziaływaniom z zewnątrz, nie pozostaje bez wpływu na praktykę nauczania języków obcych i skutkuje stopniowym jej przeorientowaniem. Dotychczasowe ukierunkowanie na produkt zastępowane – względnie uzupełniane – zostaje przez orientację na sam proces uczenia się i charakteryzuje się dążeniem do kształtowania lub też wzmacniania postawy autonomicznej ucznia.

Obok celu określanego mianem kompetencji komunikacyjnej pojawia się inny cel: umiejętność uczenia się. Umiejętność ta jest uznawana za warunek sukcesu osób uczących się języków obcych oraz za jeden z celów nauki szkolnej¹. Wypracowanie umiejętności samodzielnego uczenia się uważane jest za jedno z zadań (ogólno)wychowawczych, którym poświęca się coraz więcej uwagi. Umiejętność uczenia się zaliczana jest do kompetencji, które należy rozwijać niezależnie od kompetencji językowych. Jest ona jednocześnie uważana za pomost między celami ogólnowychowawczymi a językowymi.

1. Afektywne aspekty procesu uczenia się

Mówiąc o autonomii ucznia, procesie uczenia się i świadomym uczeniu się, zwraca się uwagę nie tylko na sferę intelektualną osobowości ucznia, ale także na sferę emocjonalno-uczuciową². Czynnikiem afektywnym przypisuje się wpływ na decyzję o podjęciu nauki, na wybór odpowiedniej strategii postępowania oraz

¹ Por. „Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum“ (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2009, www.men.gov.pl) lub „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (Rada Europy, 2001, www.goethe.de/z/50/commeuro/i3.htm).

² K. Wojtynek-Musik (1998: 60) stwierdza, że „w świetle współczesnej neurofizjologii wychowanie i nauczanie nie może dłużej rozdzielać funkcji intelektualnych od emocjonalnych, ponieważ jedynie równowaga między tymi podstawowymi sposobami percepcji świata, jakimi dysponuje człowiek, zapewnia harmonijny rozwój oraz poczucie wartości życia.“ Wskazuje ona również na częsty brak proporcji i integracji tych dwóch ośrodków kontrolujących ludzkie zachowania. Por. także I. Schwerdtfeger (1997).

na rezultaty działania. Podkreśla się jednocześnie konieczność uwzględnienia i równoprawnego traktowania obu wymienionych powyżej sfer przez nauczyciela w procesie dydaktycznym. Świadomość własnych uczuć i emocji³ przedstawia się nawet jako warunek lepszej komunikacji między ludźmi, samorealizacji, polepszenia samooceny, szybszego radzenia sobie z różnorakimi oporami towarzyszącymi nauce itd. Wskazuje się przy tym na związek oraz wzajemne oddziaływanie emocji i uczuć towarzyszących uczeniu się i motywacji definiowanej m.in. jako siła napędowa każdego działania i ta z wszystkich cech osobowościowych ucznia, która ma najdonioślejszy wpływ na przebieg i efekty procesu uczenia się⁴, oraz na wpływ motywacji na tempo i jakość przyswajania wiedzy (w tym także wiedzy językowej), zwracając jednocześnie uwagę na jej zależność od szeregu czynników (w tym psychologicznych i dydaktycznych)⁵. W tym kontekście pojawia się także pojęcie inteligencji emocjonalnej (por. D. Golemann 1997, K. Wojtynek-Musik 1998: 61), której podstawą jest m.in. znajomość własnych emocji i kierowanie nimi, rozpoznawanie emocji u innych osób oraz zdolność motywowania się. Mówiąc o pozytywnym wpływie emocji na motywację, ostrzega się jednocześnie przed skutkami emocji negatywnych⁶. Akcentuje się przede wszystkim czynniki dydaktyczne, które leżą u podstaw najbardziej efektywnej i pożądaney – w warunkach nauczania zinstytucjonalizowanego – odmiany motywacji, tj. motywacji bezpośredniej.

2. Afektywne aspekty procesu uczenia się a autonomia ucznia

Praktyka nauki języków obcych zmienia się zatem. Tam, gdzie dominowało wcześniej nauczanie, wszechwiedza nauczyciela, który wykładał swój przedmiot, dziś coraz częściej pojawiają się takie hasła, jak: odpowiedzialność za siebie samego, samorealizacja oraz – co szczególnie istotne w kontekście uczuć i emocji towarzyszących uczeniu się – samoobserwacja, samoświadomość, samoewaluacja. Coraz częściej i coraz bardziej akcentowana jest potrzeba metakognitywnej refleksji nad procesem uczenia się, a więc także refleksji nad wspomnianymi uczuciami i emocjami (pozytywnymi, negatywnymi i ambiwalentnymi), a co za tym idzie także nad ich wpływem na motywę, jakimi kieruje się uczeń, podejmując naukę. Mówi się przy tym, że „łącząc zadania [dydaktyczne] z niewielkimi nawet ambicjami psychologicznymi, nauczyciel ma szansę pomóc swym wychowankom lepiej zintegrować ich wysiłki intelektualne z emocjami, motywacją i zwyczajną chęcią bycia na [...] lekcjach” (K. Wojtynek-Musik 1998: 62).

³ Przegląd definicji pojęć „uczucie“, „emocja“ itd. znaleźć można np. u I. Schwerdtfeger (1997).

⁴ Szczegółowy przegląd różnych koncepcji i definicji pojęcia „motywacji“ i „motywow“ znaleźć można np. u K. Karpińskiej-Szaj (1998: 23-30), K. Kleppin (2001: 219-224), M. Szałka (2004: 50-54).

⁵ W. Apelt (1992, 1996) wskazuje, że na motywację wpływać może nie tylko aspekt kognitywny (świadomy wybór dokonywany przez ucznia), ale także właśnie aspekt emocjonalno-afektywny (tj. nieświadome lub podświadome procesy, które mogą przynieść korzyści lub szkody, przyspieszać lub hamować motywację) oraz wiele innych aspektów.

⁶ Por. opis czynników wpływających na powstawanie negatywnych emocji i uczuć w procesie uczenia się i nauczania u K. Baumann (2005).

Próbując rozwijać autonomię ucznia i przygotowując go do nauki w szkole będącej warsztatem nauki, w którym ma on sobie możliwie samodzielnie przyswajać wiedzę, korzystając przy tym z pomocy nauczyciela występującego w roli moderatora, doradcy, pośrednika, pomocnika i partnera, niezbędne jest zapoznanie go ze odpowiednimi strategiami i technikami, w tym także właśnie ze strategiami pośrednimi, szczególnie zaś metakognitywnymi i afektywnymi⁷. To one pomogą mu bowiem w kontrolowaniu uczuć i emocji oraz świadomej refleksji nad motywami własnego działania.

2.1. Strategie metakognitywne

Wśród strategii metakognitywnych, tzn. tych strategii, które związane są z regulacją i kontrolą procesu ucznia się, najbardziej interesujące w kontekście refleksji na temat emocji i uczuć towarzyszących nauce oraz motywacji do nauki są te strategie, które dotyczą: (i) koncentracji na danym zadaniu i próbą określenia celu, który ma zostać osiągnięty po jego rozwiązaniu, (ii) planowania nauki (w tym m.in. z określeniem celów krótko- i długoterminowych oraz ich hierarchii, realistyczne ocenianie własnych możliwości czasowych itp.), (iii) (auto)ewaluacji (por. R. Oxford 1990: 156-163, P. Bimmel, U. Rampillon 2000: 71-72, S. Chudak 2000: 49ff., M. Müller, L. Wertenschlag 2002: 165ff.).

Uczeń, który ma działać autonomicznie, musi przede wszystkim rozwinąć umiejętność czujnej samoobserwacji, gdyż to właśnie ona umożliwi mu kontrolę jego stanów psychicznych, a co za tym idzie także motywów, jakimi się kieruje, a w konsekwencji właściwe sterowanie procesem uczenia się. Musi on także umieć rozpoznawać i określać cele, do których zmierza, które w przypadku ucznia autonomicznego mogą być jednocześnie motywami jego działania. Celowym zatem wydaje się być tutaj zapoznanie go z takimi technikami, jak np.: (i) sporządzanie planu pracy związane z refleksją na temat możliwości realizacji stawianych sobie celów, (ii) korzystanie z różnego rodzaju ankiet, testów ułatwiających introspekcję i w efekcie refleksję nad własnymi emocjami, uczuciami i motywacją, (iii) prowadzenie tzw. dziennika refleksji nad nauką (niem. *Lerntagebuch*, ang. *language learning notebook/ diary*), który nie tylko pomoże w śledzeniu własnych postępów w nauce, ale także pomoże zyskać jasność myśli i emocji, pracować nad strategiami itd.⁸, (iv) wymiana doświadczeń z innymi uczniami. Strategie metakognitywne będą zatem pomocne zarówno do rejestrowania rodzaju i zmienności własnych emocji i uczuć, jak i motywacji we wszystkich fazach procesu uczenia się.

⁷ Por. definicję, klasyfikację i rodzaje treningu strategii i technik uczenia się np. u S. Chudaka (2007: 56-66, 113-116).

⁸ Por. S. Cottrell (2007: 75), K. Nerlicki (2009).

2.2. Strategie afektywne

Strategie afektywne są natomiast istotne dlatego, że stosujący je uczeń uświadamia sobie z jednej strony emocje i uczucia towarzyszące mu podczas uczenia się i używania obcego języka, z drugiej zaś strony przygotowuje się dzięki temu emocjonalnie do nauki i praktycznego wykorzystania języka, który chce opanować. Uczeń może zatem próbować rejestrować zarówno własne uczucia i emocje, jak i uczucia i emocje innych osób uczących się razem z nim. Mogą to być zarówno sygnały werbalne, jak i para- czy też niewerbalne⁹, wskazujące na emocje pozytywne (szczęście, zachwyty, radość, zadowolenie, spokój itp.), ale też na emocje negatywne (niepokój, napięcie, zmęczenie, stres itp.).

Pomocne tutaj techniki to:

- użycie gotowej lub sporządzonej samodzielnie listy uczuć i emocji, na której uczeń zaznacza te spośród nich, które towarzyszą uczeniu się sensu largo oraz te, które związane są z rozwiązywaniem konkretnych zadań lub z pewnymi sytuacjami na lekcji¹⁰;
- prowadzenie dziennika refleksji nad nauką (por. 2.1.), w którym uczeń odnotowuje swoje spostrzeżenia i przemyślenia (w tym te związane z aktualnym stanem emocjonalnym);
- werbalizowanie własnych emocji i uczuć (rozmowa z nauczycielem lub innymi uczniami)¹¹.

Nauce i użyciu języka obcego towarzyszy niejednokrotnie szczególnie wiele emocji negatywnych, które mają niestety także ujemny wpływ na zachowania i wyniki pracy ucznia, gdyż osłabiają pamięć, zmniejszają kontrolę nad błędami, pogarszają i w konsekwencji prowadzą do obniżenia ogólnej sprawności intelektualnej. Nauczyciele niejednokrotnie zdają się o tym zapominać lub nawet sami przyczyniają się do pogorszenia kondycji emocjonalnej swoich uczniów. Ciągłe powtarzanie, że nauka języka obcego jest trudna lub wręcz żmudna¹², że wymaga systematyczności, stawianie zbyt dużych lub za niskich wymagań, straszenie kon-

⁹ S. Cottrell (2007: 275) wymienia przykładowo następujące oznaki stresu: niemożność zaśnięcia, wyrzuty sumienia, zasychanie w ustach, pocenie się rąk, płaczliwość, huśtawki nastroju, skurcze mięśni itd.

¹⁰ Por. przykłady takowych list u R. Oxford (1990: 188-189, 190), P. Bimmel i U. Rampillon (2000: 169).

¹¹ K. Wojtynek-Musik (1998: 63-64) twierdzi, że rejestrowanie własnych uczuć i emocji umożliwia „zwerbalizowanie zamętu uczuciowego, [...] pomaga wyprowadzić go na zewnątrz, uporządkować, ochłodzić oraz przeniesienie punktu koncentracji uwagi i energii ze sfery afektywnej [...] na sferę intelektualną, rozsądkową, przez co dokonuje się stopniowe uspokojenie sytuacji i mobilizacja dodatkowych sił [...]”.

¹² Przeglądając artykuły z czasopism, w których publikują nauczyciele języków obcych, zauważyć można tendencję do rozpoczynania tekstu właśnie od stwierdzenia, że nauka języka obcego nie jest łatwa i wymaga dużego wysiłku lub wręcz natrętnego podkreślania trudności związanych z nauką. Pisze tak nawet M. Szałek we wstępie do swojej monografii zatytułowanej „Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?” (2004). H.-J. Krumm (2002: 11) wymienia natomiast ciągle wspominanie o tym, że język niemiecki jest językiem szczególnie trudnym, jako pierwszą zasadę skutecznego demotywowania uczniów.

trolami postępów nauki, krytyka i niedostrzeganie sukcesów ucznia z pewnością nie budzą pozytywnych emocji i co za tym idzie, nie podnoszą motywacji do nauki.

Nauczycielom brak być może świadomości problemu. Jednocześnie faktem jest, że nic nie utrudnia bardziej sukcesu w nauce języka obcego niż właśnie lęk przed tymże językiem (por. W. Schiller 1993: 35). Dlatego tak ważnym jest, aby uczeń wiedział, jak zapanować nad stresem lub przynajmniej go zredukować, jak pokonać lęk pojawiający się w sytuacjach wymagających użycia języka obcego. Równie istotne jest, aby nauczyciel potrafił stwarzać na prowadzonych przez siebie zajęciach atmosferę pozbawioną strachu, a nawet rozluźnioną. Wszystko to można osiągnąć, stosując odpowiednie strategie i techniki, np.: (i) wykonując odpowiednie ćwiczenia gimnastyczne pomagające w rozluźnieniu napięcia mięśni (por. H.-J. Krumm 2002: 11), (ii) stosując techniki medytacyjne (joga), (iii) wprowadzając takie formy rozgrzewki językowej, które pozwalają uczniom na ruch, poprawiają oddychanie itd., (iv) planując takie ćwiczenia i zadania, których wykonanie wymaga ruchu (choćby odpowiedniej gestykulacji), (v) słuchając odpowiedniej muzyki relaksacyjnej, (vi) często uśmiechając się do siebie nawzajem i wspólnie się śmiejąc (por. R. Oxford 1990: 163-168, 184-191, oraz P. Bimmel, U. Rampillon 2000: 73-74).

Istotne jest także wzmacnianie wiary uczniów w ich własne możliwości. Ważne jest, aby wiedzieli oni: (i) jak dodać sobie otuchy w trudnych – z ich punktu widzenia – sytuacjach, np. za pomocą sformułowań typu: Uda mi się! (niem. Das schaffe ich schon!), Umieję to!/ Potrafię! (niem. Ich kann das!), (ii) jak unikać ryzyka postawienia sobie nierealistycznych celów (celowa w tym kontekście będzie z pewnością refleksja na temat organizacji pracy i własnych priorytetów), (iii) jak się nagradzać za własne sukcesy¹³.

M. Müller i L. Wertenschlag (2002: 165-167) pisząc o strategiach afektywnych, poświęcają najwięcej uwagi tym strategiom i technikom, które używane są w trakcie uczenia się. Ich zdaniem uczeń powinien przed rozpoczęciem pracy nad danym zadaniem/ćwiczeniem nie tylko skoncentrować maksymalnie swoją uwagę na tymże zadaniu/ćwiczeniu, ale także odprężyć się, wykonując np. ćwiczenia rozciągające i głęboko oddychając. Najtrudniejsze zadanie stoi przed nim jednak w trakcie wykonywania zadania/ćwiczenia, ponieważ właśnie wtedy pojawiać się może zmęczenie lub nawet znużenie. Zastosowanie odpowiednich strategii/technik ułatwia naturalnie utrzymanie odpowiedniego poziomu koncentracji. I tak uczeń może wstać na chwilę, wyprostować się, pójść na spacer, zanotować w swoim dzienniku refleksji nad nauką, które zadania/ćwiczenia sprawiają mu przyjemność itp.

Istotnym aspektem uczenia się związanym ze sferą emocji jest oczywiście także motywacja ucznia. Określana jest ona nawet jako podstawowy warunek umożliwiający uczenie się przez całe życie (lifelong learning; A. Berndt 2002: 12, określa motywację jako „Kernkompetenz lebenslangen Fremdsprachenlernens“). Ważne jest zatem, aby każdy uczeń był świadom tego, jak podtrzymywać i rozwijać swoją motywację oraz jaki jest stosunek między jego własnymi motywami działania a celami

¹³ S. Cottrell (2007: 277) radzi w tym kontekście: „Świętuj sukces. Zastanów się, co osiągnęłeś w ciągu dnia lub tygodnia – i zafunduj sobie nagrodę”.

wykonywanych przez niego zadań, które – ponieważ narzucone z zewnątrz – mogą różnić się z jego własnymi celami. Zadaniem nauczyciela jest w tym kontekście inicjowanie refleksji nad motywami, jakimi kierują się uczniowie przy wyborze języka, którego się uczą, oraz nad motywami do pracy nad poszczególnymi treściami/zadaniami/ ćwiczeniami¹⁴. Ponieważ motywacja jest dynamiczna, zależna od różnych okoliczności¹⁵, pytania tego typu nie mogą się pojawiać tylko od czasu do czasu. Powinny być one raczej stałym elementem zajęć lekcyjnych.

Podkreślić należy też, że samo uświadamianie i trening strategii i technik uczenia się (nie tylko afektywnych) może znacząco przyczynić się do podniesienia motywacji uczniów (por. A. Berndt 2002: 15, Z. Dörnyei 2002: 16-17).

2.3. Co powinni wiedzieć uczniowie?

Podsumowując, można wymienić następujące strategie i związane z nimi techniki, które należałoby przekazywać uczniom i z nimi trenować:

- a) Aby zapobiec powstawianiu emocji negatywnych (profilaktyka stresu), uczeń może stosować techniki służące: (i) koncentracji na danym zadaniu (odpowiedni wybór i przygotowanie miejsca pracy, eliminacja czynników powodujących dekoncentrację itd.), (ii) planowaniu nauki (określanie celów i ich hierarchii, realistyczne ocenianie własnych możliwości czasowych, sporządzanie planów itp.), (iii) ciągłej autoewaluacji (praca z odpowiednimi ankietami lub testami i prowadzenie dziennika refleksji nad nauką itp.), (iv) wymianie doświadczeń z innymi uczniami (rozmowa na temat swoich emocji z nauczycielem lub innymi uczniami, dyskusja itp.).
- b) Aby uświadamiać sobie uczucia i emocje towarzyszące uczeniu się i używaniu języka obcego, uczeń może stosować techniki służące: (i) stałej autorefleksji nad wspomnianymi powyżej aspektami [praca z gotową (np. znajdującą się w podręczniku) lub sporządzoną samodzielnie listą uczuć i emocji, prowadzenie dziennika refleksji nad nauką i opisywanie w nim swojego stanu emocjonalnego]; (ii) wymianie doświadczeń (rozmowa na temat swoich emocji z nauczycielem lub innymi uczniami, dyskusja itp.).
- c) Aby przezwyciężyć uczucia i emocje negatywne, uczeń może stosować techniki służące relaksowaniu się, tj.: (i) głęboko i rytmicznie oddychać, (ii) wykonywać rozluźniające (rozgrzewające) ćwiczenia gimnastyczne (w tym także inspirowane technikami medytacyjnymi), (iii) stosować rozgrzewkę językową (obejmującą np. gry i zabawy językowo-ruchowe), (iv) poruszać się w trakcie nauki (szczególnie wtedy, gdy pojawiają się oznaki znużenia), (v) słuchać muzykę relaksacyjną, (vi) uśmiechać się i śmiać się.

¹⁴ Por. np. 10 Gründe, Deutsch zu lernen (www.goethe.de/ins/de/ler/deu/deindex.htm; stan z dnia 13.02.2011).

¹⁵ Zagadnienie „dynamiki motywacji” wyjaśniają np. M. Szalek 2004: 55-56 i A. Berndt 2002: 12-15.

- d) Aby wzmocnić wiarę we własne możliwości, uczeń powinien natomiast pamiętać o: (i) stawianiu sobie realistycznych celów, (ii) dodawaniu sobie otuchy, np. za pomocą pewnych sformułowań, np. Uda mi się!, Umiem to!, (iii) nagradzaniu się.

3. Podręczniki do nauki języków obcych a tematyzowanie uczuć i emocji towarzyszących procesowi uczenia się

Wszystko, co opisane zostało powyżej, nie pozostaje oczywiście bez wpływu na tak ważny element układu glottodydaktycznego, jakim jest podręcznik. W ostatnich latach wypracowano szczególnie dużo nowych koncepcji podręczników, które można uznać za wskazujące pewną drogę. I tak oczekuje się od podręczników, których autorzy stawiają sobie za cel kształtowanie postawy autonomicznej uczniów, że będą one aktywizujące, wspomagające, transparentne, otwarte, naturalne, obiektywizujące, motywujące, czyli po prostu: autonomiczne (Gick 1989). Szczególnie akcentuje się znaczenie orientacji w podręczniku, przenoszenia odpowiedzialności za decyzje związane z procesem uczenia się na uczniów, refleksji nad sposobem uczenia się. Wskazuje się także na wiele innych aspektów związanych z przyswajaniem podsystemów języka i rozwijaniem sprawności językowych oraz regulacją procesu uczenia się (por. S. Chudak 2007: 178-189).

We wszystkich wspomnianych koncepcjach za istotny aspekt mający wpływ na kształtowanie postawy autonomicznej ucznia uznaje się m.in. świadomą refleksję nad procesem uczenia się oraz eksplicytny i implicytny trening strategii i technik uczenia się. Mówiąc o strategiach, wymienia się przy tym nie tylko te, które pomocne są w pracy nad podsystemami języka czy też nad rozwijaniem sprawności językowych. Podkreśla się również rolę strategii pośrednich, w tym także opisanych powyżej strategii metakognitywnych i afektywnych. Mówiąc o preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych, wspomina się o emocjach towarzyszących procesowi uczenia się i o ich wpływie na wyniki tegoż procesu. Wśród kryteriów oceny podręczników do nauki języków obcych pojawiają się następujące pytania: (1) Czy treści podręcznikowe mogą wpływać pozytywnie na motywację ucznia? (2) Czy w podręczniku inicjowana jest refleksja na temat nastawienia ucznia do nauki, jej celu i związku z rzeczywistością pozaszkolną?

Odpowiedź na pierwsze z powyższych pytań jest bardzo trudna, gdyż nie da się jednoznacznie i ostatecznie określić kryteriów, których spełnienie gwarantowałoby motywację uczniów. Odpowiedź na tak postawione pytanie będzie zawsze subiektywna, zależna od nastawienia, oczekiwań i wymagań pracujących z danym podręcznikiem uczniów. Dlatego też przy ocenie podręcznika bardziej celowa wydaje się próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, czy uczenie się – a dokładniej afektywne aspekty procesu uczenia się, doświadczenia związane z uczeniem się, emocje i uczucia towarzyszące uczeniu się, refleksja nad własnymi motywami do nauki – jest w danym podręczniku regularnie tematyzowane i ewaluowane? Czy

przekazywane są uczniom w sposób implicytny i – co jeszcze ważniejsze – w sposób eksplicytny odpowiednie strategie i techniki uczenia się (por. 2.1. i 2.2.)? Czy tego typu treści pojawiają się jednorazowo czy cyklicznie, w specjalnych, oddzielonych od treści strictly językowych rozdziałach czy też w każdym rozdziale?

4. Analiza wybranych podręczników do nauki języka niemieckiego jako obcego (wyniki badania)

Czy jednak współczesne podręczniki do nauki języków obcych spełniają opisane powyżej wymogi? Czy ich autorzy są świadomi znaczenia refleksji na temat emocji i uczuć towarzyszących uczniom w pracy na lekcjach i poza nimi? Czy wystarczająco aktywizują ich do refleksji nad tym tak przecież ważnym aspektem procesu uczenia się? W celu znalezienia odpowiedzi na postawione powyżej pytania poddano analizie¹⁶ wybrane nowsze podręczniki do nauki języka niemieckiego: „Stufen International“ (Ernst Klett Verlag, 1995-2000), „Delfin“ (Max Hueber Verlag, 2001), „Berliner Platz“ (Langenscheidt, 2002-2004), „Na und?“ (PWN, 1999-2000), „em“ (Max Hueber Verlag, 1997-2000), „Aspekte“ (Langenscheidt, 2007-2010), „Unterwegs“ (Langenscheidt, 1998-1999). Ich autorzy deklarują, że pomagają one w kształtowaniu postawy autonomicznej uczniów. Można zatem przypuszczać, że uwzględnione zostały w nich opisane powyżej strategie (patrz pkt. 2.1., 2.2.) i kryteria (patrz pkt. 3).

4.1. Eksplicytny trening strategii afektywnych

Spośród analizowanych podręczników aż pięć („Stufen International”, „Berliner Platz”, „Na und?”, „Unterwegs”, „Aspekte”) zawiera elementy eksplicytnego treningu strategii afektywnych. Różnią się one jednak bardzo ilością i jakością informacji przekazywanych uczniom.

I tak w podręczniku „Stufen International” w rozdziałach „Eine Fremdsprache lernen” strategie te wprawdzie się pojawiają, są jednak omawiane dość ogólnikowo. Na przykład w rozdziale piątym („Stufen International 2”, Lehr- und Arbeitsbuch, str. 45) w kontekście tematu „Angst vor Fehlern” znajdujemy jedynie następującą uwagę: „Angst und Stress blockieren den Lernprozess. Man sollte über diese Ängste in der Gruppe sprechen. Wspomina się również o uspakajającym i ułatwiającym uczenie się oddziaływaniu muzyki: „Finden Sie heraus, ob Sie [...] mit oder

¹⁶ Zaznaczyć należy, iż przeprowadzona na podstawie opisanych powyżej kryteriów analiza podręczników – nawet jeśli zostanie ona wykonana szczegółowo i wyczerpująco – pozostanie zawsze do pewnego stopnia subiektywna. Celowe byłoby zatem przyjęcie metodologii triangulacyjnej, tj. uzupełnienie badania podręczników o ocenę samych uczących się i nauczycieli.

ohne Musik besser lernen und behalten können. Lernpsychologen empfehlen für ein effektives Lernen Barockmusik, wie die Musik in Gespräche mit Lunija“ (por. 4.2.). Mowa tu też o negatywnych skutkach stresu: „Es ist nicht sinnvoll, wenn man zu lange oder unter Stress lernt. Man behält dann manchmal überhaupt nichts und vergisst sogar schon Gelerntes wieder.“ Jako antidotum na stres autorzy podręcznika wymieniają dzielenie materiału na mniejsze jednostki, sporządzanie planu pracy, pauzowanie, odpowiednią gradację materiału (łatwiejsze zadania/ ćwiczenia na rozgrzewkę). Temat strategii afektywnych – przede wszystkim zaś motywacji – powraca w rozdziale 22 („Stufen International 3”, Lehr- und Arbeitsbuch, str. 45), który w całości poświęcony jest tematowi „Jak się uczyć?”. Rozdział otwiera ilustracja przedstawiająca nauczyciela siedzącego przed atrapami uczniów i prowadzącego lekcję. Uczniowie uciekają z klasy.

Zadaniem uczniów jest refleksja na temat tego, dlaczego uczniowie opuszczają salę lekcyjną w tak niekonwencjonalny sposób i jaką funkcję mają pełnić umieszczone na stołach kartonowe postacie (Czy jest to wyraz kreatywności uczniów, dowód na brak zainteresowania nauczyciela uczniami lub uczniów tematem lekcji?). Kolejnym zadaniem związanym z powyższą ilustracją jest refleksja nad tym, co należałoby zmienić, aby zajęcia lekcyjne były bardziej interesujące i motywujące do aktywnego w nich udziału (np. zmiana układu miejsc, użycie interesujących materiałów dydaktycznych, użycie różnych mediów, gry językowe, różne formy pracy, tematyzowanie procesu uczenia się).

W jednym z kolejnych zadań w rozdziale 22 pojawia się również pytanie o to, czy praca uczniów powinna być oceniana. Zadaniem uczniów jest zestawienie argumentów za i przeciw stawianiu ocen oraz dyskusja nad ich motywującym lub demotyującym działaniem.

Temat „Jak się uczyć?” podejmowany jest ponownie w rozdziale 28 podręcznika („Stufen International 3”, Lehr- und Arbeitsbuch, str. 126). Mowa tu o stresie związanym z sytuacjami egzaminacyjnymi. Autorzy podręcznika podają 10-punktowy program antystresowy, w którym doradzają uczniom użycie następujących strategii: „Sport gegen Stress: Bewegung bringt neuen Schwung, Selbstvertrauen stärken: Mit positivem Denken in die Prüfung gehen.” Strategie wymieniane są tu jedynie hasłowo. Brak tu szczegółowych wyjaśnień lub choćby przykładów. Zadaniem uczniów jest samodzielne zebranie odpowiednich propozycji i przedyskutowanie ich na forum klasowym.

Uczniowie pracujący z podręcznikiem „Berliner Platz” dowiedzą się o strategiach afektywnych niestety niewiele. Nieliczne wskazówki zawarte są jedynie w rozdziale „Raststätte” („Berliner Platz 2”, Lehr- und Arbeitsbuch, str. 148). Podobnie jak w przypadku podręcznika „Stufen International”, są to porady dotyczące przygotowania do egzaminów. Autorzy wskazują tu na pozytywny wpływ ruchu na świeżym powietrzu (spacer, jazda na rowerze) i muzyki (nie wskazują jednak żadnego konkretnego rodzaju muzyki, który szczególnie dobrze wpływałby na zdolność do koncentracji) na wyniki uczenia się. Uczniowie znajdą tutaj także – wprawdzie słuszne, jednak brzmiące w tym kontekście cynicznie – porady typu: „Das beste Mittel gegen Prüfungsangst ist eine gute Vorbereitung.” Nad tym,

co mogą zrobić uczniowie, którzy mimo dobrego przygotowania są zdenerwowani, autorzy nie zastanawiają się. Podobną – równie negatywną – wymowę ma cytowane, w kontekście refleksji nad własnymi sposobami uczenia się, przysłowie: „Ohne Fleiß kein Preis” („Berliner Platz 3”, Lehr- und Arbeitsbuch, str. 134). O możliwościach wzmacniania wiary we własne siły, o stresie, o motywacji do nauki itp. niestety się tutaj nie mówi.

W drugiej części podręcznika „Na und?” i w należącym do pakietu podręcznikowego tzw. „Podręczniku do pracy indywidualnej” znajdziemy natomiast cały rozdział („2. Stress erkennen und kontrollieren”, str. 19-28) poświęcony rozpoznawaniu symptomów stresu i kontrolowaniu go. Proponowany tu moduł lekcyjny ma na celu uświadomienie uczniom tego, jakie sytuacje związane z nauką szkolną wywołują u nich negatywne emocje, oraz tego, jak z tymi emocjami sobie najlepiej radzić. Uczniowie mają najpierw możliwość zapoznania się z wypowiedziami innych (jak należy przypuszczać fikcyjnych) uczniów (teksty „Im Dauerstress” i „Stres do kwadratu”), aby następnie dowiedzieć się od „ekspertów”, jak radzić sobie ze stresem (tekst „Wie komme ich mit dem Stress klar? – Rat und Hilfe”): „Wer Angst und Stress loswerden will, soll seine Aufmerksamkeit verschiedenen Möglichkeiten zuwenden, mit denen er seine Stressbelastungen senken kann. Ein gutes Mittel gegen Stress sind Sport und Bewegung. [...] Wer sich viel bewegt, hat weniger Probleme mit seiner Gesundheit und mit dem Stress. [...] Durch Ernährung kannst du auch deinen Körper stärken. Achte also auf vitaminreiche Ernährung. [...] Ein gutes Mittel gegen den Stress ist ein Zeit-Tagebuch. Es hilft realistisch einzuschätzen, wie viel Zeit du wirklich für einzelne Aktionen brauchst und wie viel Zeit du zur Verfügung hast. [...] Setze Schwerpunkte und pass gut auf! [...] Mache lieber weniger, aber dafür richtig! Bringe alle Aufgaben zu Ende! [...] Gönn dir auch Pausen! Nimm dir einfach Zeit! Wer abschaltet und sich ausruht, kann dann fit an seine Aufgaben gehen [...]”.

W podobnym tonie napisany jest także kolejny tekst pt.: „Top-Training: Anti-Stress-Training“ i nawiązujące do obu tekstów zadania. Wśród tych ostatnich znajdziemy też takie, które służą sporządzeniu przez uczniów listy stresujących ich sytuacji, prowokują do refleksji na temat czynników stresogennych i możliwych strategii radzenia sobie ze stresem.

Autorzy podręcznika „Aspekte“ poruszają temat uczuć i emocji w każdej z trzech części podręcznika. W pierwszej koncentrują się przede wszystkim na motywacji do nauki (rozdział „Alles will gelernt sein“, str. 72-87). Znajdziemy tu jednak także piosenkę, której tematem jest stresująca sytuacja egzaminacyjna i która ma wzmacniać wiarę uczniów w ich własne możliwości: „[...] Heute muss ich es schaffen. Ich mach mich bald zum Affen. Ich darf nicht negativ denken, darf keine Chance verschenken. Ich will bestehen [...] Du musst einfach locker bleiben. Lass mal die Gedanken treiben. Dann können die Ideen blühen und du brauchst dich nicht so mühen. [...]” W zeszycie ćwiczeń umieszczono natomiast korespondujący z treścią piosenki tekst, który w eksplicytny sposób tłumaczy zasady tzw. „[das] Mentale Training“, tj. strategie ułatwiające znalezienie wewnętrznej równowagi (np. „Erfolgsfantasie“, „Bewältigungsfantasie“, „SOS-Maßnahme”). W dru-

giej części podręcznika „Aspekte“ znajdziemy z kolei rozdział poświęcony w całości uczuciom i emocjom („Mit viel Gefühl”, str. 136-151), w którym m.in. omawia się rolę muzyki w życiu człowieka (także w kontekście nauki szkolnej – tekst pt. „Die Macht der Musik”) oraz przyczyny powstawania lęków i radzenia sobie z nimi (wykład pt. „Das Lexikon der Emotionen”). Większość zadań towarzyszących obu tekstom (w tym np. te z zeszytu ćwiczeń służące utrwaleniu jednostek leksykalnych pomocnych w opisie własnych stanów emocjonalnych) należy jednak raczej interpretować jako implicytny trening strategii afektywnych. Podobnie rzecz ma się z tekstami i zadaniami z trzeciej części podręcznika (rozdział „Du bist, was du bist”, str. 120-135).

Temat strategii afektywnych pojawia się w podręczniku „Unterwegs” zaledwie w jednym rozdziale („Lernen leicht gemacht”), gdzie z tekstu „Öfter mal entspannen” („Unterwegs”, Materialienbuch, str. 26) uczniowie dowiadują się, jaki wpływ na funkcjonowanie mózgu ma stres. Tematyzowane są tu także techniki relaksacyjne („Unterwegs”, Kursbuch, str. 44-45). Uczniom proponuje się tutaj jako uzupełnienie refleksji na temat skutków stresu („Stressbarometer”) następujące techniki: (i) „achtsam atmen”, gdyż „der beste und direkteste Weg zur Achtsamkeit führt über die Atmung”, (ii) „achtsam gehen”, by być bardziej świadomym własnych sposobów pracy, (iii) „achtsam genießen” i w ten sposób trenować swoją zdolność koncentracji.

4.2. Implicytny trening strategii afektywnych

W sposób implicytny strategie afektywne tematyzowane są praktycznie we wszystkich podręcznikach, które poddane zostały analizie. Pokazują to już częściowo opisane wyżej przykłady, w których trening eksplicytny przeplata się z implicytnym. I tu podręczniki różnią się znacznie jakością i formą oferowanych treści. Kilka przykładów zasługuje jednak na szczególną uwagę.

W „Stufen International” znajdujemy je przede wszystkim w materiałach uzupełniających, tj. w – określanych przez autorów mianem eksperymentu – nagraniach „Gespräche mit Lunija”, słuchowisku skonstruowanym w oparciu o zasady sugestopedii. Uczniowie mają okazję posłuchać rozmów José, uczącego się języka niemieckiego na poziomie podstawowym Chilijczyka, z Luniją, istotą pozaziemską. Tematy ich rozmów często nawiązują do tematów rozdziałów podręcznika, po których następują, np.:

Lunija: Hast du ein Problem?

José: Ja. – Weißt du, ich lerne immer so viel, und heute war ein Test, und mein Test war schlecht.

Lunija: Ist Lernen denn so schwer für dich?

José: Nicht immer, aber oft.

Lunija: Das versteh' ich nicht. Ich lerne immer, aber ich glaube, ich bin nicht im Stress oder blockiert.

- José: Jaa du! Aber wie kann ich so lernen?
 Lunija: Das weiß ich nicht. In Lunaria machen wir es mit Musik. Möchtest du ein Experiment machen?
 José: Ein Experiment? Ja, warum nicht?
 Lunija: Dann hör die Musik, öffne deinen Kopf und vergiss deine Probleme. Hör nur die Musik.
 [...]
 Lunija: Und? Bist du noch blockiert?
 José: Nein, ich glaube nicht. Mein Kopf ist jetzt frei.
 Lunija: Das kannst du immer wiederholen und ein bisschen üben. Vielleicht behältst du dann alles besser.

Transkrypcja nagrania „Gespräche mit Lunija”, Kasete 1, „3. Frustration beim Sprachenlernen, alternative Lernmethoden, Kommunikation per Telefon“.

Uczniowie mają zatem okazję, by posłuchać o tym, czego już się uczyli. Materiał prezentowany jest tu jednak z innej perspektywy. Dla José i dla Luniji język niemiecki jest językiem obcym, którego nauka przysparza im pewnych trudności. Różnica między nimi polega na tym, że José lepiej niż Lunija orientuje się w ziemskiej i niemieckojęzycznej rzeczywistości i w związku z tym może odpowiadać na pytania stawiane przez Luniję. Uczniom słuchającym nagranych rozmów pozwala to z pewnością na identyfikację z José. Szczególnie istotne jest to, że dzięki temu uczniowie znajdują się w sytuacji, w której to oni – mimo dość jeszcze słabo rozwiniętej kompetencji językowej – mają swoistą przewagę nad kimś, komu mogą coś objaśnić i kto otwarcie przyznaje: „Das verstehe ich nicht”. Dodatkowym plusem jest to, że przy okazji dowiadują się, iż nie tylko oni mają trudności z nauką i problemy w kontakcie z obcym dla nich językiem i z obcą kulturą. To doświadczenie pozwala im z jednej strony na wykazanie się empatią i zrozumieniem dla problemów innych uczniów, z drugiej zaś strony daje poczucie sukcesu, co z pewnością może korzystnie wpływać na podtrzymanie ich zainteresowania przedmiotem nauki. Słuchający „Gespräche mit Lunija” uczniowie dowiedzą się także: (a) jak sygnalizować swoje emocje (np. wywołane trudnościami ze zrozumieniem zadania), (b) jak zapobiegać trudnościom z koncentracją i jak redukować poziom stresu, (c) że warto zastanawiać się nad tym, po co uczymy się określonych treści, czyli jakimi motywami kierujemy się.

Wspomnieć trzeba tu także o użytej jako podkład muzyce (A. Vivaldi, J.S. Bach itp.), która ma przyczynić się do polepszenia wyników pracy uczniów i która jest jednocześnie ukrytą wskazówką, że muzyka – jako czynnik zmniejszający napięcie nerwowe – może przyczynić się do poprawy wyników nauki.

W podręczniku „Delfin” – jedynym spośród analizowanych podręczników, w którym eksplicytny trening strategiczny jest zupełnie nieobecny – emocje związane z procesem uczenia się są tematyzowane zaledwie w jednym miejscu, tj. w ostatnim rozdziale („Delfin”, Lehrbuch, str. 202). Mowa tu przede wszystkim o negatywnych emocjach towarzyszących uczeniu się języków obcych (np. „zniechęcenie” ćwiczenia gramatyczne, nuda, trud, strach). Wspomina się tu także o motywacji do nauki, np.:

- Interviewer: Guten Tag. Wir machen hier eine Umfrage zum Thema „Fremdsprachenkenntnisse“. Darf ich Sie fragen, welche Fremdsprachen Sie sprechen?
- Christian: Oje, da sind Sie bei mir an der falschen Adresse. Ein kleines bisschen Englisch kann ich, aber das ist alles. Ich hatte Englisch natürlich in der Schule, aber es hat mir keinen Spaß gemacht. Deshalb habe ich auch nichts gelernt. Am schlimmsten waren die Grammatikübungen, die habe ich am meisten gehasst. [...]
- Interviewer: [...] Und Sie? Sprechen Sie eine oder mehrere Fremdsprachen?
- Diana: Ja schon, aber leider nicht perfekt. Englisch und Französisch habe ich in der Schule gelernt, aber damals haben mich Fremdsprachen noch nicht so sehr interessiert. Deshalb waren meine Noten auch immer schlecht. Ich habe erst später gemerkt, dass es Spaß macht, wenn man sich mit anderen Leuten in ihrer Sprache unterhalten kann. Auf Reisen, also im Urlaub, habe ich das gemerkt. [...]
- Interviewer: [...] Darf ich Sie auch fragen? Sprechen Sie Fremdsprachen?
- Rudi: Ja, aber ziemlich schlecht. [...] ich bin nicht der Typ dafür. Ich kenne Leute, die Fremdsprachen schnell und ohne Mühe lernen. Das ist bei mir leider nicht der Fall.

Transkrypcja nagrania do rozdziału 20 („Delfin”, CD 8).

Zaskakujące jest to, że ton wypowiedzi wszystkich osób w cytowanym powyżej dialogu jest raczej negatywny. Wszyscy mają niedobre doświadczenia związane z nauką, jednemu z nich wmówiono nawet, że nie ma talentu do nauki języków! Ani o tym, jak radzić sobie z trudnościami, ani o tym, jak się motywować, ani o wielu innych aspektach związanych z procesem uczenia się i towarzyszącymi mu emocjami i uczuciami autorzy „Delfin” nie piszą, choć we wstępie do swojego podręcznika deklarują, że ich celem jest, aby uczniowie uczyli się i posługiwali się językiem docelowym tak sprawnie, jak sprawnie delfiny poruszają się w wodzie.

Także w podręczniku „Berliner Platz” nie mówi się zbyt często o afektywnych aspektach procesu uczenia się. Właściwie jedynie w jednym miejscu znaleźć można ślady refleksji na temat motywacji do nauki języka obcego i emocji towarzyszących jego nauce. W rozdziale „Raststätte“ („Berliner Platz 1“, Lehr- und Arbeitsbuch, str. 74) czytamy np.:

Jeden Morgen steh ich auf
und frage mich: Was mach ich hier?
Hat das alles einen Sinn?
Wann krieg ich endlich diese Wörter drauf?
[...]
Ich lerne Deutsch, Deutsch.
Und es ist manchmal schwer.
[...]
Aber täglich kann ich mehr.
[...]
Ich schaff das schon.
So schnell geb' ich nicht auf.

W odróżnieniu od innych poddanych analizie podręczników wymowa tekstu jest raczej pozytywna, optymistyczna. A ukryta w tekście piosenki strategia doda-

wania sobie otuchy powtarzaniem odpowiednich sformułowań być może zostanie przejęta przez uczniów.

W podręczniku „Na und?” obok eksplicytnego treningu strategii i technik afektywnych znaleźć można także zadania, które w mniej lub bardziej bezpośredni sposób poruszają temat emocji, stresu itp. W ten sposób interpretować można z pewnością także rozdział 7 („Freizeit gestalten und verbringen”) z drugiej części podręcznika.

W podręczniku „em” – mimo w sumie dość dobrze opracowanego programu treningu strategii i technik uczenia się – niezwykle mało uwagi poświęca się emocjom towarzyszącym nauce i motywom, które kierują uczniami. Jedyne we wstępie do podręcznika stawia się uczniom pytanie o to, co sprawia im przy nauce przyjemność lub co ich złości oraz dlaczego zdecydowali uczyć się właśnie języka niemieckiego. Pytanie o emocje pojawia się jednak niejako na marginesie, gdyż właściwym celem wspomnianego fragmentu podręcznika jest określenie celów, jakie uczniowie sobie stawiają.

Autorzy „Unterwegs” omówiwszy w eksplicytny sposób temat stresu i jego wpływu na wyniki nauki (por. 4.1.) nie powracają już w innych miejscach do tematu emocji towarzyszących nauce.

5. Podsumowanie

Ponieważ – jak stwierdza m.in. M. Szalek (2004: 13) – sfera afektywna osobowości ucznia wywiera znaczny wpływ na jego sferę kognitywną i vice versa, przy czym pozytywne uczucia i emocje mogą zrekompensować do pewnego stopnia ewentualne niedostatki intelektualne ucznia, podczas gdy uczucia negatywne zdecydowanie obniżają jego sprawność intelektualną i komunikacyjną, konieczne jest uczynienie refleksji nad uczuciami, emocjami oraz motywami towarzyszącymi uczeniu się elementem zajęć lekcyjnych. Jest to tym bardziej istotne, że nie ma uniwersalnej recepty na to, jak w idealny sposób motywować uczniów do nauki. Bardziej celowe jest natomiast uświadamianie im ich własnych motywów. Jest to szczególnie istotne w kontekście kształtowania postawy autonomicznej ucznia.

Zakłada się wprawdzie, że uczeń autonomiczny to per definitiam uczeń posiadający silną motywację do nauki. Jednakże eksplicytnie tematyzowanie i implicytny trening odpowiednich strategii i technik metakognitywnych i afektywnych z pewnością mogą przyczynić się do przyrostu samoświadomości ucznia, a co za tym idzie dalszego rozwoju jego autonomii, która w warunkach nauczania zinstytucjonalizowanego bywa często w znacznym stopniu ograniczona.

Refleksja nad afektywnymi aspektami procesu uczenia się pomóc może także nauczycielowi w zoptymalizowaniu stosowanych przez niego metod, technik i materiałów, dostarczyć impulsów do modyfikacji własnego zachowania, a przez to także przyczynić się do wzrostu aktywności uczniów, spowodować u nich redukcję stresu, wzrost motywacji oraz przyczynić się do podniesienia efektywności nauki.

Celowym wydaje się zatem podjęcie tego tematu także w podręcznikach do nauki języków obcych. Niestety, jak wykazała przeprowadzona analiza wybranych podręczników do nauki języka niemieckiego, wspomniane powyżej treści znaleźć można raczej rzadko i zazwyczaj jednorazowo. Pojawiają się one zarówno w specjalnych rozdziałach poświęconych tematowi „Jak się uczyć” (omawiane są wtedy w sposób eksplicytny), jak i w tekstach/ zadaniach w poszczególnych lekcjach. Są wtedy jednak często tak zakamuflowane, że uczniowie mogą mieć trudności z ich identyfikacją. Prawdopodobnie nie dokonają także transferu na inne sytuacje uczenia się.

Autorzy poddanych badaniu podręczników koncentrują się przy tym zwykle na emocjach i uczuciach negatywnych. Pytania o motywację do nauki nie pojawiają się w podręcznikach prawie wcale, a refleksja nad nią zepchnięta jest na margines. Jest to tym dziwniejsze, że temat „Jak się uczyć?” poruszany jest w większości podręczników. Wydaje się, że także motywacja powinna znaleźć się w polu zainteresowania ich autorów. Postulować należy zatem ujęcie odpowiednich treści w podręcznikach i poświęcenie im uwagi na równi z innymi zagadnieniami związanymi z procesem uczenia się.

BIBLIOGRAFIA

- APELT W. (1992), *Motive – Motivation – Motivierung*, (w:) Jung U. (red.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik Band 2*, Frankfurt am Main, 85-93.
- APELT W. (1996), *Motivation im Fremdsprachenunterricht – Bilanz und Ausblick*, (w:) *Fremdsprachenunterricht* 40/2 (1996), 81-88; 40/3 (1996), 167-171.
- BAUMANN K. (2005), *Bariery psychiczne w procesie uczenia się języka obcego*, (w:) *Języki obce w szkole*, 5(2005), 28-33.
- BERNDT A. (2002), *Motivation ist nicht statisch – Motivation ändert sich. Der Faktor Motivation als Kernkompetenz Lebenslangen Fremdsprachenlernens*, (w:) *Fremdsprache Deutsch*, 26(2002), 12-15.
- BIMMEL P., RAMPILLON U. (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23*. München.
- CHUDAK S. (2000), *Die Selbstevaluation im prozess- und lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (Bedeutung, Ziele, Umsetzungsmöglichkeiten)*, (w:) *Glottodidactica*, 28(2000), 49-63.
- CHUDAK S. (2007), *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene. Überlegungen zur Gestaltung und zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien*. Frankfurt am Main.
- COTTRELL S. (2007), *Podręcznik umiejętności studiowania*. Poznań.
- DÖRNEY Z. (2002), *Wie motiviere ich richtig?*, (w:) *Fremdsprache Deutsch*, 26 (2002), 16-17.
- GICK C. (1989), *Fördern Lehrwerke die Autonomie der Lerner?*, (w:) Müller M., Wertenschlag L., Wolff J. (red.) *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht (Sammelband)*, Berlin, 163-185.
- GOLEMAN D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*. Poznań.
- KARPIŃSKA-SZAJ K. (1998), *Koncepcje motywacji w dydaktyce językowej*, (w:) *Neofilolog*, 17(1998), 23-30.
- KLEPPIN K. (2001), *Motivation. Nur ein Mythos? (I)*, (w:) *DaF*, 4 (2001), 219-225.

- KRUMM H.-J. (2002) *Wie demotiviere ich richtig?*, (w:) Fremdsprache Deutsch, 26 (2001), 11.
- MÜLLER M., WERTENSCHLAG L. (2002), *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Berlin.
- NERLICKI K. (2009), *Dzienniczki uczących się jako narzędzie badawcze – próba oceny*, (w:) Neofilolog, 32(2009), 151-161.
- OXFORD R. L. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York.
- SCHILLER W. (1993), *Dadada... Sososo... Übungen zur Lockerung und Entspannung*, (w:) Fremdsprache Deutsch, 8(1993), 35-36.
- SCHWERDTFEGGER I.CH. (1997), *Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen*, (w:) Info DaF, 5(1997), 587-606.
- SZALEK M. (2004) *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?* Poznań.
- WOJTYNEK-MUSIK K. (1998), *Ekspresja uczuć w nauczaniu języka obcego*, (w:) Neofilolog, 17(2004), 60-67.

Reflection on feelings and emotions accompanying the language learning process and language learning textbooks

The aim of the article is to discuss the possibilities of supporting the learner's reflection on positive, negative or ambivalent feelings and emotions, which are part of the language learning process. That kind of reflection, which is an activity that also supports the development of language learner's autonomy, helps the learner to understand and to manage their learning process. To know how to manage all the emotional factors affecting learning, including motivation, attitudes, self-esteem and anxiety levels, it is necessary to know many indirect language learning strategies. By knowing and using them the learner can gain control over the business of language learning and achieve good results. It seems to be an important job of the language teacher to pass on all the relevant information on the mentioned strategies. It is also important to include that kind of information in the language learning textbooks. In the recent years many of them have begun to embed strategies into their content. The goal of this article is to discuss the form and the quality of the strategy training offered in the textbooks for German as foreign language.

Jan ŁOMPIEŚ

Uniwersytet Warszawski

Antropocentryczne spojrzenie na niektóre aspekty komunikacji międzyludzkiej

W artykule przedstawimy kilka refleksji dotyczących antropocentrycznej teorii języków ludzkich oraz niektórych jej implikacji w odniesieniu do specjalistycznej komunikacji językowej i jej aspektów pragmatycznych.

1. Antropocentryczna teoria języków ludzkich i jej podstawowe tezy

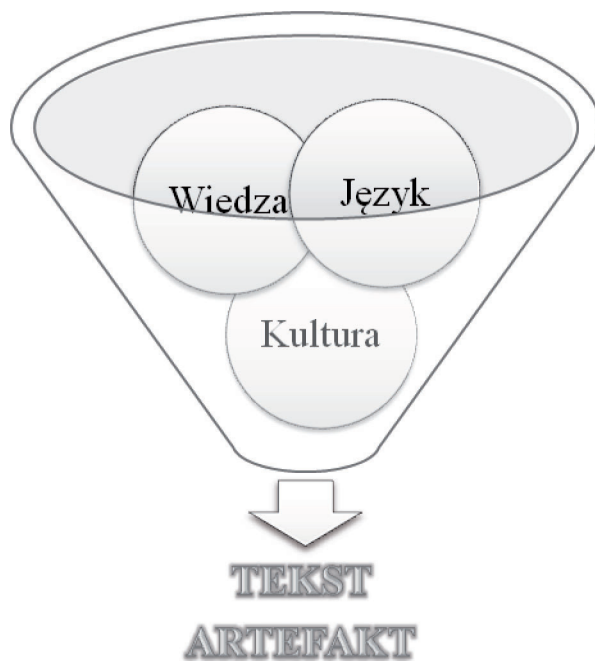
Antropocentryczna teoria języków ludzkich została po raz pierwszy przedstawiona przez F. Gruczę w monografii pt. *Zagadnienia metalingwistyki – lingwistyka, jej przedmiot, lingwistyka stosowana* w roku 1983. Teoria ta, znana początkowo pod nazwą „relatywistycznego podejścia do języków ludzkich” i sięgająca swymi korzeniami do prac J. Baudouina de Courtenay, była następnie rozwijana i pogłębianą w kolejnych publikacjach F. Gruczy, jak również w pracach S. Gruczy.

Podstawowe konstatacje tej teorii odnoszą się m.in. do:

- ontologicznego statusu tego, do czego odnosi się wyrażenie „język ludzki”, gdyż faktycznie istniejącym i rzeczywistym językiem jest jedynie język konkretnego człowieka (idiolekt), który stanowi jego immanentną i konstytutywną właściwość (współczynnik) i pewien zasób jego konkretnej wiedzy, w odróżnieniu od konstruktów idealnych, określanych jako *języki narodowe*, takie jak np. język polski lub francuski;
- języka rozumianego jako logiczna suma lub logiczny przekrój zbioru idiolektów danej zbiorowości (polilekt), przy czym w kategoriach logicznej sumy pojmujemy się ich łączne leksykony, natomiast w kategoriach logicznego przekroju ich fonemiki i gramatyki;
- kultury i wiedzy jako właściwości przede wszystkim konkretnego człowieka (tzn. jego idioskultury oraz idio wiedzy), które fundują jego umiejętności językowe i pozajęzykowe.

Idiolekt, idio wiedza i idioskultura stanowią swoistą triadę zachodzących na siebie i przenikających się wzajemnie współczynników konkretnego człowieka, które składają się na jego kognitywny „aparatus wytwórczy” – niezwykle złożony mechanizm produkujący ludzkie językowe i kulturowe wytwory (teksty i artefakty). W konsekwencji lingwistyczny przedmiot poznania winien dotyczyć przede

wszystkim tego „aparatu wytwórczego” konkretnych ludzi, który przejawia się w ich kompetencjach i właściwościach, jakimi są idiolekt, idiomowiedza i idiokultura. Poniższy schemat obrazowo przedstawia trzy elementy tej triady składające się na ludzki „aparat wytwórczy”:



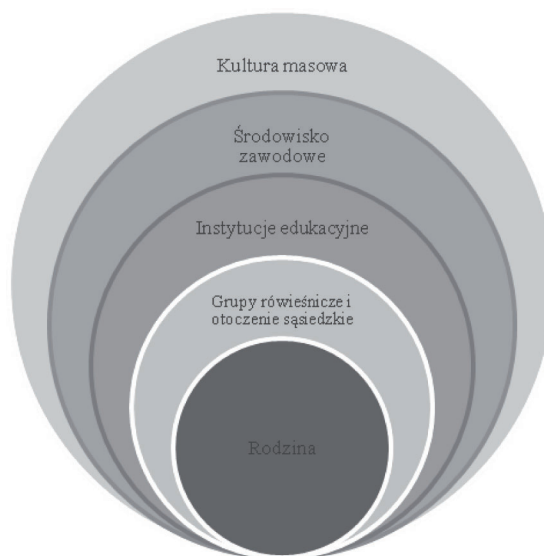
Schemat 1. Atrybuty człowieka składające się na jego kognitywny aparat wytwórczy tekstów i artefaktów.

Przedstawione na powyższym rysunku trzy elementy triady w żadnym wypadku nie oznaczają ich istnienia jako trzech odrębnych czy niezależnych bytów. F. Grucza pisze m.in., że: „(...) ani rzeczywiste ludzkie języki, ani kultury, ani teksty nie są obiektami samoistnymi, lecz ściśle związanymi z konkretnymi ludźmi – z ich wiedzą” (F. Grucza 2006: 20).

Trzeba też podkreślić, że w obrębie mentalnego wyposażenia ludzkiego mózgu nie da się rozgraniczyć ani nakreślić linii demarkacyjnej między językiem, wiedzą i kulturą. Ich zakresy znaczeniowe w znacznym stopniu zachodzą na siebie. Wprawdzie język jest także traktowany jako wytwór kultury, jednak nie zawiera się w niej całkowicie na zasadzie inkluzji. Wynika to z faktu, iż wytworem kultury nie jest język w ogóle, lecz tylko zasób realizowanych w nim środków wyrażeniowych poszczególnego konkretnego języka, tzn. jego system leksykalny, morfologiczny i syntaktyczny – języki ludzkie są bowiem z jednej strony zdeterminowane naturą, a z drugiej strony są dziełem człowieka i świadectwem jego kultury (F. Grucza 1989: 28 i n.).

Z kolei każdy człowiek posiada pewien wrodzony potencjał twórczy umożliwiający wytwarzanie wiedzy (potencjał wiedzotwórczy lub wiedzogeneratywny), wytwarzanie kultury (potencjał kulturotwórczy) oraz wytwarzanie języka (potencjał lingwogeneratywny).

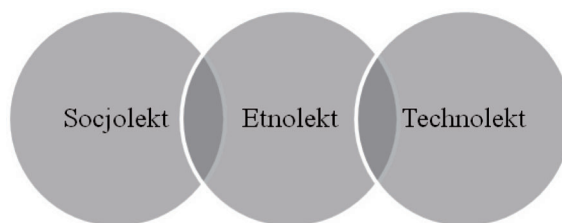
W procesie ontogenetycznym człowieka i w toku socjalizacji następuje przyswajanie języka i kultury, które „wrastają” w jego osobowość kolejno na różnych etapach drogi życiowej oraz w środowiskach oddziałujących na jednostkę ludzką. W rezultacie obok wytwarzającej się w tym procesie idiomowy i idioskultury dochodzi także do ukształtowania się systemu idiolektalnego, na który składa się przynajmniej kilka konkretnych lektów u danego nosiciela języka, są to zwykle: etnolekt, socjolekt i jeden lub więcej technolektów. W opinii wielu badaczy, najważniejszymi czynnikami nabywania kultury i języka są: rodzina, grupy rówieśnicze, otoczenie sąsiedzkie, instytucje edukacyjne i sama kultura, zwłaszcza kultura masowa (M. Golka 2008: 71). Czynniki te i środowiska wpływające na wytworzenie systemu idiolektalnego człowieka są przedstawione na poniższym rysunku:



Schemat 2. Typowe czynniki kulturotwórcze człowieka wpływające na wytworzenie jego systemu idiolektalnego (oprac. własne w oparciu o M. Golka 2008: 71 oraz S. Grucza 2007: 39 i n.)

Język ludzki (idiolekt) jest także wiedzą konkretnej osoby, która na podstawie tej wiedzy tworzy formy wyrażeniowe i uzewnętrznia je, jak również rozpoznaje, identyfikuje i nadaje znaczenie wyrażeniom wytworzonym przez inne osoby.

System idiolektalny człowieka kształtuje się przez całe jego życie i stanowi konglomerat etno- i socjolektu (ew. dialektu) wraz z ich rozszerzeniem w postaci jednego lub więcej technolektów, co w dużym uproszczeniu można przedstawić na poniższym rysunku:



Schemat 3. System idiolektalny człowieka.

Istotnym jest przy tym fakt, iż zakres znaczeniowy wyrażenia „język rzeczywisty” (idiolekt) nie jest z góry dokładnie określony. Zakres ten może być węższy i obejmować tylko struktury wyrażeniowe, ewentualnie w powiązaniu ze znaczeniem. Może też ponadto obejmować reguły komunikacyjne (pragmatyczne) i wtedy ten zbiór właściwości przypisanych językowi ulega znacznemu poszerzeniu.

W toku ludzkiej twórczości i działalności poznawczej niewątpliwym wydaje się wzajemne sprzężenie i współdziałanie elementów tej triady języka, wiedzy i kultury jako endogennych atrybutów człowieka. Nowe wytwory wiedzy i kultury muszą iść w parze z rozwojem języka, gdyż ani nowa wiedza, ani nowa kultura nie mogą powstawać na bazie „starego” języka. Każde z nich jest także swoistym kołem napędowym ludzkiego poznania. Każdy element triady jest dynamiczny i oddziałuje na pozostałe.

Obrazowo triadę tę można przedstawić w postaci trójkąta, którego trzy wierzchołki oznaczają oddziałujące na siebie elementy triady, jak na poniższym rysunku:



Schemat 4. Wzajemne oddziaływanie na siebie języka, wiedzy i kultury jako endogennych atrybutów człowieka.

Język ludzki, a zwłaszcza język specjalistyczny, w sposób szczególny oddziałuje na pozostałe elementy triady. Wspomaga on procesy poznawcze i kognitywne, gdyż służy pozyskiwaniu, porządkowaniu, utrwalaniu i transferowaniu wiedzy. Już w 1983 r. F. Gucza pisał o sprzężeniu i wzajemnej współzależności sprawności ję-

zykowych i ponadjęzykowych lub supralingwalnych, stanowiącej ogromny kompleks zagadnień z zakresu „język a myślenie”, obejmujący m.in. ludzką zdolność do abstrakcyjnego myślenia i inne sprawności kognitywne (F. Grucza 1983: 417 i n.).

Wprawdzie przynajmniej już od czasów E. Sapira i B.L. Whorfa, a być może nawet wcześniej, od czasów W. von Humboldta, wpływ języka i komunikacji językowej na poznanie był przedmiotem zainteresowania badaczy reprezentujących wiele dyscyplin naukowych, w tym językoznawstwa, filozofii i psychologii (por. S. Grucza 2008). Jednak dopiero teraz coraz powszechniejszym staje się pogląd o prymarnej, przynajmniej w odniesieniu do języka specjalistycznego, jego roli w procesach kognitywnych/ poznawczych człowieka. Proces ludzkiego poznania jest dodatkowo podtrzymywany przez nieustający proces (specjalistycznej) komunikacji międzyludzkiej, która zdaniem niektórych, choć jeszcze nie wszystkich badaczy, jest zasadniczym czynnikiem wyzwalającym procesy poznawcze. Interesująco wypowiada się w tej kwestii M. Tomasello, krytycznie oceniający tych badaczy, którzy ignorują rolę komunikacji językowej w procesie poznania. Pisze on m.in.: „Teoretycy indywidualistyczni w większości wyznają pogląd, że język jest odrębną, specyficzną kompetencją, która nie wchodzi w istotne interakcje z innymi kompetencjami poznawczymi, natomiast psychologowie kulturowi, mimo że przyznają ważną rolę w procesie socjalizacji zachowania i kształtowania podstawowych kategorii, w dużym stopniu ignorują rolę samej komunikacji językowej w rozwoju złożonych umiejętności poznawczych” (M. Tomasello 2002: 218).

W innym miejscu M. Tomasello (2002: 202), przytaczając R. Langackera, pisze, że „język jest po prostu formą poznania – jest poznaniem przystosowanym do konkretnego celu: komunikacji międzyludzkiej. Stwierdzenia te zdają się potwierdzać rosnące zrozumienie dla poznawczej funkcji języka, jak również roli komunikacji międzyludzkiej w procesie poznania.

Z powyższych twierdzeń wynikają dalsze i daleko idące wnioski, które w sposób zasadniczy modyfikują podejście do prymarnego przedmiotu i zadań lingwistyki, glottodydaktyki, translatoryki czy teorii komunikacji. Za główny przedmiot badań tych dyscyplin naukowych powinien być bowiem uważany człowiek ze względu na swoje właściwości językowe, wiedzytwórcze i kulturotwórcze fundujące obszerny zakres jego licznych (idio)kompetencji niezbędnych do skutecznego funkcjonowania w wymienionym obszarze.

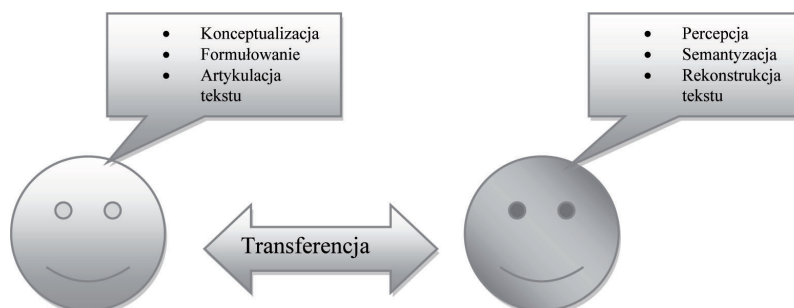
Dopiero w dalszej kolejności przedmiot badań lingwistycznych mogą stanowić ludzkie wytwory wiedzy, języka czy kultury, a więc m.in. wypowiedź, tekst i dyskurs. Wydaje się, że integralne pojmowanie roli tej triady, języka – wiedzy – kultury dla nabywania idiokompetencji, jest także charakterystyczne dla antropocentrycznego podejścia teorii F. Gruczy.

Ponadto teoria ta jest zdecydowanie przeciwna tendencjom do ujmowania języka, wiedzy i kultury jako tworów autonomicznych i niezależnych od człowieka, rzekomo zawartych w ludzkich wytworach i tekstach. Antropocentryczna teoria rzeczywistych języków ludzkich przeciwstawia się więc tendencjom do ich antropomorfizacji i reifikacji. Każdy z elementów tej triady stanowi indywidualną właściwość, endogeny atrybut człowieka, wytworzony w procesie wzajemnego

oddziaływania i socjalizacji na podłożu biologiczno-genetycznego potencjału ludzkiego. Wciąż powszechne jest jednak stereotypowe i potoczne myślenie o wiedzy i języku, zgodnie z którym teksty i nośniki cyfrowe tekstów mylone są z wiedzą. Następuje mylne utożsamianie zewnętrznych reprezentacji informacji czy wiedzy, jakimi są teksty, z wiedzą, która w istocie w tych tekstach się nie zawiera. Wszelka wiedza zawiera się bowiem wyłącznie w mózgach jej posiadaczy.

Na gruncie antropocentrycznej teorii rzeczywistych języków ludzkich zdecydowanie negowana jest możliwość tzw. „przekazywania” wiedzy oraz jej „nabywania” lub „przyswajania”. Ta metaforyka kryje w sobie proces polegający w swej istocie na wytwarzaniu wiedzy i języka indywidualnie przez każdego człowieka dzięki własnemu biologiczno-genetycznemu potencjałowi, który jest określany jako potencjał lub właściwości lingwogeneratywne (F. Grucza 1983: 420).

Komunikowanie wiedzy, a więc jej wytwarzanie i wyrażanie, czyli transferencja, zachodzą w wyniku złożonego procesu w naszych mózgach, który w dużym skrócie można sprowadzić do trzech etapów od momentu pojawienia się intencji komunikacyjnej, a mianowicie do: konceptualizacji, formułowania, czyli kodowania leksykalno-gramatycznego i fonologicznego, oraz artykulacji tekstu (por. M. Olpińska-Szkiełko 2009: 189 i n.). U odbiorcy ten proces przebiega od percepcji i rozpoznania przez analizator słuchowy, semantyzację, czyli przypisanie znaczeń formom językowym, oraz konceptualizację polegającą na rekonstrukcji tekstu i interpretacji intencji komunikacyjnej nadawcy. Na poniższym rysunku przedstawiamy ten proces w dużym uproszczeniu:



Schemat 5. Uproszczony schemat procesu komunikacji od konceptualizacji u nadawcy do rekonstrukcji tekstu u odbiorcy (częściowo za M. Olpińską 2009: 189 i n.).

Wszelkie tzw. przekazywanie czy zarządzanie wiedzą lub informacją, tak powszechne zwłaszcza w naukach ekonomicznych, są jedynie daleko idącymi metaforami, które upraszczają i utrwalają niezrozumienie tego złożonego procesu konstruowania wiedzy, jaki zachodzi wyłącznie w mózgach ludzkich. Przekazywanie lub przepływ może odnosić się jedynie do sygnałów i ciągów znaków, nie zaś do wiedzy ani informacji.

Wprawdzie metafory pozwalają przedstawić zagadnienie w sposób ułatwiający jego zrozumienie, mogą jednak również wypaczyć istotę zagadnienia, tworzyć i utrwalać pewne stereotypy, co nie powinno mieć miejsca, zwłaszcza w dyskursie naukowym. Dyskurs naukowy winien jedynie sporadycznie uciekać się do metafor,

chyba że w celu jaśniejszego przedstawienia teorii naukowej, czyli w swej funkcji dydaktycznej lub też w sytuacji braku terminu, a więc wtedy, gdy występuje luka słownikowa.

Podejście antropocentryczne oznacza równocześnie zmianę w podejściu do lingwistyki jako nauki, co znajduje swój wyraz w podziale lingwistyki na lingwistykę zajmującą się rzeczowymi językami, której należy przyznać rolę dominującą, oraz na lingwistykę zajmującą się konstruktami intelektualnymi, idealnymi modelami języków (S. Grucza 2008: 124).

2. Komunikacja specjalistyczna, jej determinanty i aspekty pragmatyczne przez pryzmat antropocentrycznej teorii języków ludzkich

Także w toku komunikacji specjalistycznej nie zachodzi żadne przekazywanie wiedzy specjalistycznej, lecz jedynie przekazanie pewnego obiektu sygnałowego, np. tekstu specjalistycznego, któremu odbiorca przyporządkowuje w swoim mózgu określoną treść znaczeniową. Język specjalistyczny i wiedza specjalistyczna stanowią pewne właściwości konkretnych specjalistów, nośników tego języka i wiedzy.

W momencie inicjowania komunikacji, czy to dydaktycznej, czy też biznesowej, jej uczestników cechuje pewien wyjściowy poziom czynników, które wpływają na przebieg komunikacji i determinują jej sukces. Wśród nich do najważniejszych należą, przede wszystkim, następujące:

- Denotatywna zbieżność idiolektów specjalistycznych. Po to, aby odbiorca potrafił przyporządkować określonym ciągom sygnałów lub znaków właściwe znaczenie, musi on władać idiolektem możliwie zbieżnym z idiolektem nadawcy. Im większa jest denotatywna zbieżność idiolektów nadawcy i odbiorcy, tym lepiej zachodzi proces rekonstrukcji znaczenia komunikatu.
- Stopień ścisłości idiolektów specjalistycznych twórcy i odbiorcy.
- Stopień zbieżności zakresów idiomów specjalistycznej twórcy i odbiorcy.
- Umiejętność odpowiedniego formułowania konkretnych tekstów specjalistycznych tak, aby określone treści znaczeniowe zostały przyporządkowane im w jak najbardziej optymalny sposób.
- Umiejętność jak najbardziej optymalnego przyporządkowania konkretnym tekstom specjalistycznym określonych treści znaczeniowych (S. Grucza 2006: 216 i n.).

Lista ta zapewne nie wyczerpuje wszystkich czynników determinujących powodzenie komunikacji specjalistycznej. Zbieżność wiedzy i idiolektów uczestników to wprawdzie warunki konieczne, ale nie zawsze wystarczające, gdyż wiele innych czynników może stanąć na przeszkodzie skutecznej komunikacji. Tak na przykład potencjalne możliwości komunikacyjne mówcy-słuchacza w komunikacji specjalistycznej mogą pozostać niewykorzystane z wielu powodów, takich jak: czynniki osobowościowe (lęki, fobie, nieśmiałość, introwersja, neurotyczność), a także niski poziom motywacji i potrzeb.

Ponadto istotne z pewnością znaczenie odgrywa szereg jeszcze innych czynników, wśród których przykładowo wymienimy takie, jak na przykład: stopień zbieżności idioskultury specjalistów, ich celów i oczekiwań, parametry ich osobowości, jak również stopień ewentualnej asymetryczności w zakresie statusu i funkcji społecznych nadawcy i odbiorcy.

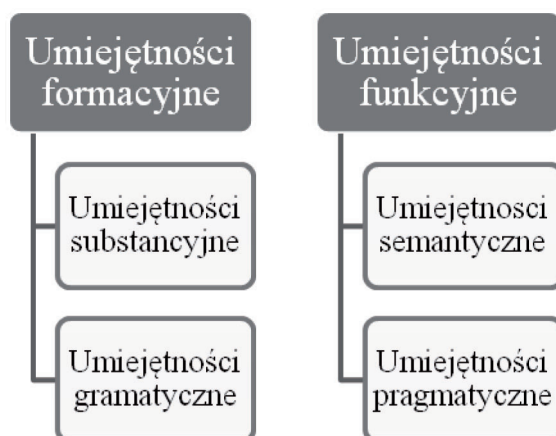
Już na początku lat dziewięćdziesiątych F. Grucza pisał: „(...) ludzie wykorzystują komunikacyjnie różne faktory – zarówno wewnętrzne (wiedzę o świecie, o partnerach, znajomość kultury, przekonań, wiary, doświadczenie komunikacyjne itp.), jak i zewnętrzne (kontekst), (...)” (F. Grucza 1992: 23). W tym szerszym ujęciu ludzkich kompetencji językowych i pozajęzykowych zawierają się zagadnienia pragmatyki językowej, którymi zajmujemy się w tej części artykułu.

Jak już wspomnieliśmy, z punktu widzenia antropocentrycznej teorii rzeczywistych języków ludzkich, prymarnym przedmiotem badań lingwistycznych, glottodydaktycznych, translatoryki i teorii komunikacji jest człowiek ze względu na swoje umiejętności językowe i pozajęzykowe ujawniane w układzie komunikacyjnym, translacyjnym czy glottodydaktycznym.

Umiejętności językowe mówców-słuchaczy można sklasyfikować w podziale na dwie następujące grupy:

- umiejętności tworzenia, formowania oraz nadawania i odbioru materialnych sygnałów, a także ich odbioru, identyfikacji i dyferencjacji – ten rodzaj umiejętności nazwany został formacyjnymi sprawnościami mówców-słuchaczy (F. Grucza 2007: 199 i n.);
- umiejętności posługiwania się wypowiedziami w funkcji znakowej, czyli wypowiedziami ich jako przekaźników znaczenia oraz umiejętności rozumienia tych znaczeń – ten rodzaj umiejętności został nazwany funkcyjnymi sprawnościami mówców-słuchaczy [ibidem].

Każdą z wyżej wymienionych umiejętności (sprawności) można dalej podzielić przynajmniej na dwie dodatkowe kategorie, jak na poniższym rysunku:



Schemat 6. Podstawowe umiejętności językowe mówców-słuchaczy.

Umiejętności formacyjne (generatywne) w szerokim znaczeniu odnoszą się do umiejętności tworzenia tekstów, funkcyjne natomiast do posługiwania się nimi, czyli wyrażania wiedzy specjalistycznej za pomocą tekstów.

Natomiast w obrębie umiejętności formacyjnych, należy wyróżnić umiejętności substancyjne, które umożliwiają ludziom nadawanie i odbiór wypowiedzi w postaci fonicznej, optycznej (graficznej, mimicznej i gestycznej) lub taktylnej. Następnie zaś umiejętności gramatyczne (morfologiczne i syntaktyczne), na które składa się m.in. zdolność mówców-słuchaczy do tworzenia i formowania tekstów. Z kolei umiejętności funkcyjne obejmują umiejętności semantyczne i pragmatyczne. Umiejętności semantyczne warunkują znajomość funkcji znaczeniowych różnych jednostek językowych oraz znajomość reguł znaczeniowego łączenia tych jednostek ze sobą (S. Gucza 2007: 45).

Umiejętności pragmatyczne są demonstrowane w toku konkretnych aktów komunikacyjnych i dotyczą przede wszystkim właściwego doboru środków językowych ze względu na kontekst i konsytuację, jak również oceny doboru tych środków przez nadawcę.

Po raz pierwszy pojęcia *pragmatyka* użył C. Morris (w 1938 r., rozróżniając reguły syntaktyczne, semantyczne i pragmatyczne), który uważał, że we wszystkich tekstach występują elementy pragmatyczne. Jako relacje pragmatyczne określił on przede wszystkim stosunki pomiędzy znakami językowymi – tekstami oraz użytkownikami tych znaków, czyli użytkownikami tekstów.

Początkowo odnoszono pragmatykę przede wszystkim do zjawiska modalności i nacechowań emocjonalnych (R. Grzegorzycowa 2001: 32). W wyniku prac J. Austina i H. Grice'a opisujących znaczenie wypowiedzi determinowane przez sytuację, poszerzono zakres pragmatyki o zagadnienia związane z kontekstem i konsytuacją. Z pragmatycznego punktu widzenia każde niemal wyrażenie językowe jest także wyrażeniem intencji, stosunku do odbiorcy, do okoliczności komunikacyjnych etc. Akt komunikacyjny jest więc „wielowarstwowy”, używając określenia F. Guczy (1992: 24), gdyż obejmuje cały szereg działań zarówno językowych, jak i niejęzykowych.

Znaczenie i celowość podejścia pragmalingwistycznego potwierdza H. Schröder, który pisze, cyt.: „Dopiero w ramach pragmatyki tekstu możliwa jest całościowa analiza komunikacji językowej, ponieważ z jednej strony łączy ona zarówno czynniki wewnątrztekstowe, jak i zewnątrztekstowe, a z drugiej strony wychodzi poza językową płaszczyznę tekstotwórczą i obejmuje zakres semiotycznych środków tekstotwórczych” (za S. Guczą 2008: 56).

Nie jest możliwe precyzyjne rozgraniczenie umiejętności językowych i niejęzykowych, gdyż przenikają się one wzajemnie. Wiedza pragmatyczna jest, cytując: „często ściśle powiązana z wiedzą kulturową, zwłaszcza z regułami zachowania” (F. Gucza 1997: 17).

Podobnego zdania są również autorzy *Małego słownika terminów z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej*, którzy definiują pragmatykę językową jako obejmującą ponadto wiele innych aspektów związanych z komunikacją językową, w tym m.in. rozumienie, sposoby interpretacji znaczeń, motywacje psychologiczne

i wiedzę mówiących, społeczne uwarunkowania komunikacji, problematykę użycia języka w zakresie reguł konwersacji oraz zagadnienia skuteczności i doboru środków językowych dla osiągnięcia powodzenia aktu komunikacji (A. Skudrzykowa, K. Urban 2000: 115).

Pragmatyka i skuteczność są wprawdzie niewątpliwie ściśle ze sobą powiązane. R. Kalisz wręcz określa pragmatykę jako „dziedzinę językoznawstwa zajmującą się skutecznym działaniem człowieka poprzez użycie środków językowych (jak również milczenia posiadającego wartość komunikatywną)” (R. Kalisz 1993: 9 i n.).

Interpretacja tekstu jako zdarzenia komunikacyjnego nie wynika też wyłącznie z jego cech immanentnych, ale zostaje mu ostatecznie przypisana przez odbiorcę w drodze wnioskowania, które przebiega pod znacznym wpływem czynników pozajęzykowych. Interpretacja taka staje się bowiem wypadkową oczekiwań odbiorcy na podstawie posiadanej przez niego wiedzy oraz wcześniej wyniesionych doświadczeń komunikacyjnych, życiowych i zawodowych.

Tak więc, pragmatyczne aspekty komunikacji specjalistycznej obejmują te uwarunkowania aktu komunikacji, które związane są z częścią komunikacyjnych umiejętności mówców-słuchaczy, polegającą na umiejętności dostosowania wypowiedzi lub tekstu do konkretnych warunków kontekstu i konsytuacji.

W efekcie, kluczowymi w naszych rozważaniach stają się więc pojęcia kontekstu i konsytuacji, gdyż każde tworzenie i rozumienie tekstu w procesie komunikacji odbywa się w obrębie konkretnego kontekstu i konsytuacji. Dla naszych rozważań przyjmujemy rozumienie kontekstu (wewnętrznego) oraz konsytuacji w ujęciu zaproponowanym przez S. Gruczę, jak następuje:

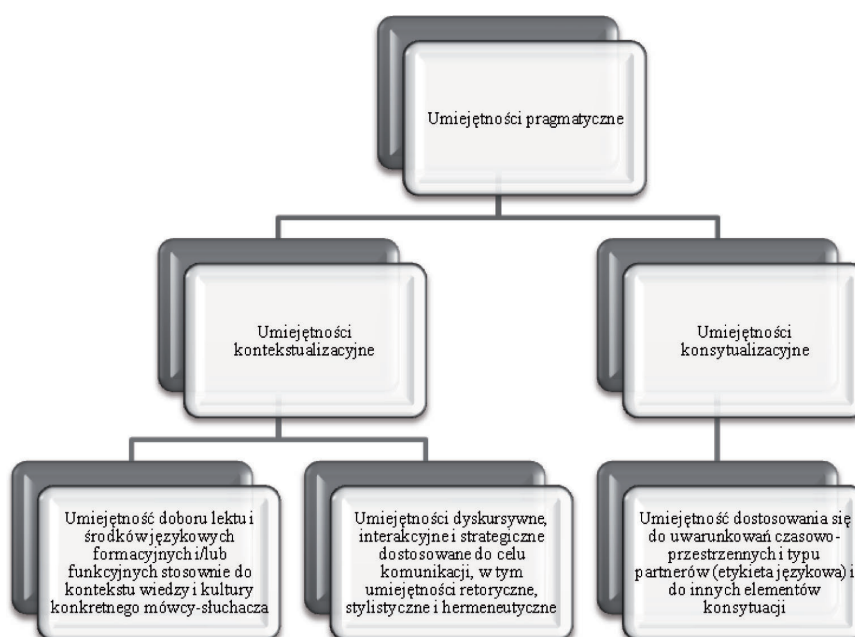
- kontekst wewnętrzny, który obejmuje wiedzę o świecie, o partnerze/partnerach komunikacyjnych, doświadczenie życiowe i komunikacyjne i inne tego rodzaju „wypełnienie” mózgu czy umysłu (świadomości) tak mówiącej, jak i rozumiejącej osoby;
- kontekst zewnętrzny (inaczej konsytuacja), czyli konkretna sytuacja, w której dokonuje się z jednej strony tworzenie danego tekstu, a z drugiej strony jego rozumienie i oczywiście interakcja dyskursywna (S. Grucza 2006: 214).

W przypadku komunikacji specjalistycznej niektóre z tych czynników wydają się mieć jednak relatywnie mniejsze znaczenie. Chodzi o czynniki związane z konsytuacją, gdyż w językach specjalistycznych przebieg komunikacji i rozumienie komunikatu zwykle w mniejszym stopniu zależą od kontekstu, konsytuacji, emocji etc. (S. Grucza 2006: 216 i n.).

Pragmatyczne umiejętności językowe mówców-słuchaczy można podzielić na umiejętności kontekstualizacyjne i konsytuacyjne (F. Grucza 1983: 426 i n.). Umiejętności kontekstualizacyjne obejmują szereg umiejętności cząstkowych, które odnoszą się do umiejętności językowych, dyskursywnych i strategicznych wykorzystywanych stosownie do kontekstu i celu komunikacji. Z kolei umiejętności konsytuacyjne obejmują umiejętności dostosowania się do uwarunkowań narzucanych przez konsytuację, w tym głównie uwarunkowań czasowo-przestrzennych oraz typów partnerów komunikacyjnych.

F. Grucza wyróżnia także odrębne „właściwości nadawcze” i „właściwości odbiorcze”, odnosząc je osobno do umiejętności nadawców i umiejętności odbiorców (F. Grucza 1983: 430 i n.). Wydaje się, że można je także odnieść do każdego typu umiejętności, a więc na przykład do formacyjnych umiejętności nadawczych i formacyjnych umiejętności odbiorczych. Dla uproszczenia jednak mówimy zwykle zbiorczo o umiejętnościach mówców-słuchaczy.

Wśród każdej z tych dwóch podstawowych typów umiejętności pragmatycznych tj. kontekstualizacyjnych i konsyтуalizacyjnych można pokusić się dodatkowo o wyróżnienie całego szeregu dalszych umiejętności, jak na poniższym rysunku:



Schemat 7. Umiejętności pragmatyczne mówcy-słuchacza (na podstawie F. Grucza 2007: 210 i n.).

Jak wynika z powyższego rysunku, zasób niezbędnych umiejętności pragmatycznych mówców-słuchaczy obejmuje szeroką gamę umiejętności cząstkowych, z których każda posiada określony wpływ na skuteczność działania komunikacyjnego. Dlatego też kształcenie tych umiejętności nie jest bez znaczenia i wymaga dalszych badań nad pragmatycznymi regułami komunikacji specjalistycznej i ich implikacjami dla dydaktyki języków specjalistycznych.

Antropocentryczne spojrzenie na komunikację językową i jej aspekty pragmatyczne oznacza natomiast postawienie w centralnym punkcie rozważań konkretnego mówcę-słuchacza ze względu na jego umiejętności komunikacyjne i pragmatyczne, czyli językowe, pozajęzykowe, wiedzę oraz kulturę, które łącznie stanowią kompleks jego endogennych atrybutów, a zarazem determinantów skutecznej komunikacji.

BIBLIOGRAFIA

- GOLKA M. (2008), *Socjologia kultur*. Warszawa.
- GRUCZA F. (1983), *Zagadnienia Metalingwistyki. Lingwistyka - jej przedmiot, lingwistyka stosowana*. Warszawa.
- GRUCZA F. (1989), *Język a kultura, bilingwizm a bikulturyzm: Lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*, (w:) F. Grucza (red.), *Bilingwizm, bikulturyzm, implikacje glottodydaktyczne*. Warszawa, 9-49.
- GRUCZA F. (1992), *O komunikacji międzyludzkiej – jej podstawach, środkach, rodzajach, płaszczyznach, składnikach i zewnętrznych uwarunkowaniach*, (w:) W. Woźniakowski (red.), *Modele komunikacji międzyludzkiej*. Warszawa, 9-30.
- GRUCZA F. (1997), *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) F. Grucza, M. Dakowska (red.), *Podejścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*. Warszawa, 7-21.
- GRUCZA F. (2002), *Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinatory rozwoju cywilizacyjnego*, (w:) J. Lewandowski (red.), *Języki Specjalistyczne 2: Problemy Technolingwistyki*. Warszawa, 9-26.
- GRUCZA F. (2006), *Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 20, 5-48.
- GRUCZA F. (2007), *Lingwistyka stosowana. Historia – Zadania – Osiągnięcia*. Warszawa.
- GRUCZA S. (2006) *Komunikacja specjalistyczna a idiokontekst specjalistyczny i konsytuacja specjalistyczna*, (w:) A. Wołodźko-Butkiewicz, Zmarzer W. (red.), *Glottodydaktyka i jej konteksty interkulturowe (= Studia Rossica XVIII)*. Warszawa, 209-223.
- GRUCZA S. (2007), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa.
- GRUCZA S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa.
- GRZEGORCZYKOWA R. (2001), *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa.
- KALISZ R. (1993), *Pragmatyka językowa*. Gdańsk.
- OLPIŃSKA M. (2009), *Implikacje glottodydaktyczne antropocentrycznej teorii języków*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 1, 187-201.
- SKUDRZYKOWA A., K. URBAN (2000), *Mały słownik terminów z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej*. Kraków.
- TOMASELLO M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa.

Anthropocentric view of certain aspects of human communication

The article discusses certain aspects of human communication viewed from the perspective of the anthropocentric language theory developed by F. Grucza. In the first part the author presents general principles of the anthropocentric language theory and explains the ontological status of language as an inherent attribute of a man. Along with two other inherent attributes of *homo sapiens*, i.e. its individual knowledge and culture, these three components form a triad of an integral cognitive device of a man. One of the key points of this theory consists in the elucidation of commonly mistaken comprehension of the so-called knowledge transfer allegedly occurring during the communication process. This transfer may only occur with reference to the stream of signs and not to the knowledge itself. The second part of the article is concerned with the process of specialist communication and certain determinant factors of successful communication. Among the underlying factors discussed are some linguistic as well as extra-linguistic skills whose classification is proposed by the author on the basis of the anthropocentric language theory.

Marta MAŁACHOWICZ

Uniwersytet Warszawski

Rekonstrukcja wiedzy a tekst odbiorcy

Tytułowy proces rekonstrukcji wiedzy, nazywany też ‘transferem wiedzy’, ‘socializacją wiedzy’, potocznie określany metaforą ‘przekaz wiedzy’ opiera się na takim kluczowym założeniu, że porozumienie międzyludzkie polega na pobudzaniu myśli, konstruowaniu i rekonstruowaniu znaczeń. Dzisiejszy stan badań nad poznaniem, akwizycją języka, komunikacją nie daje jeszcze jednoznacznej i spójnej odpowiedzi, w jaki sposób kształtuje się myślenie, następuje rozwój językowy człowieka, porozumienie czy też jakie czynniki gwarantują efektywność komunikacji (por. m. in. E. S. Кубрякова 1996; J. M. Mandler 2004; M. Materska, T. Tyszka 1997). Niemniej jednak we współczesnych badaniach lingwistycznych można zauważyć wyraźny zwrot ku człowiekowi i jego specyficznym umiejętnościom (kompetencjom), a dokładniej skoncentrowanie współczesnych rozważań wokół mózgu i umysłu człowieka. W antropocentrycznej teorii języków ludzkich, nazywanej również teorią rzeczywistych języków ludzkich (por. m. in. F. Grucza 1983, 1997; S. Grucza 2008), kluczową tezą jest traktowanie (rzeczywistego) języka (idiolektu) jako właściwości mózgu konkretnego człowieka, co w konsekwencji oznacza, że (rzeczywisty) język stanowi pewien zakres wiedzy konkretnego człowieka.

Takie ujmowanie istoty języka i wiedzy oznacza, że z oczywistych względów niemożliwa jest bezpośrednia obserwacja empiryczna zarówno procesu konstrukcji i rekonstrukcji wiedzy, jak i procesu nazywanego ‘przyswajaniem/ akwizycją’ języka. Skoro obserwacja bezpośrednia jest niemożliwa (przynajmniej na razie), to badaczom pozostaje analiza rezultatów wymienionych procesów (tj. (re)konstrukcji wiedzy i ‘wytwarzania języka’). Językowi (idiolektowi) przypisuje się dwie podstawowe właściwości: wiedzotwórczą i tekstotwórczą. (Rzeczywistej) wiedzy nie można poddać bezpośredniemu badaniu z podobnych oczywistych względów jak wyżej. Natomiast teksty (wypowiedzi) jako produkty tej specyficznej dla ludzkiego mózgu właściwości – kompetencji językowej człowieka – takiemu badaniu poddać można. Teksty w takim podejściu stanowią dla lingwistów punkt wyjścia do badań nad wiedzą i językiem (S. Grucza 2008: 142). Analogicznie sytuacja przedstawiać się będzie, jeśli rozważać będziemy teksty specjalistyczne (choć zakłada się, że o tym, czy konkretny tekst można uznać za fachowy decydują specjaliści danej branży) (por. S. Grucza 2008).

Niniejszy artykuł stanowi próbę opisanego zjawiska, jakie zachodzą na osi nadawca – odbiorca, kiedy mowa jest o interakcji uczestników komunikacji – interakcji rozumianej jako, z jednej strony, materialna realizacja wypowiedzi językowych, tj. powstanie tekstu (mówienie/pisanie) oraz, z drugiej strony, rekonstrukcja znaczeń

tekstu, tj. słuchanie/ czytanie. Zjawiska te nazywam tytułowym sformułowaniem ‘rekonstrukcja wiedzy’. W przeprowadzonej przeze mnie analizie pod uwagę wzięto wypowiedzi pisemne – teksty oryginału w języku angielskim oraz teksty przekładu w języku polskim i rosyjskim. Nadawca utożsamiany jest więc z autorem tekstu, a odbiorca z tłumaczem. W kontekście tak zdefiniowanego aktu komunikacji należy podkreślić, że mamy tu do czynienia z dwoma tak naprawdę różnymi tekstami: (1) tekstem nadawcy (potencjalnym), (2) tekstem odbiorcy (realnym). Wyrażenia „tekst potencjalny” używam dlatego, że tekst taki powstaje z intencji nadawcy, w kontekście jego wiedzy. Tekst realny zaś powstaje w wyniku interpretacji, w kontekście wiedzy odbiorcy, zarówno językowej, jak i wiedzy o świecie.

W literaturze przedmiotu powszechnie przyjmuje się, że rzadko kiedy następuje pełna zbieżność tych dwóch tekstów, tzw. zbieżność nadawczo-odbiorcza wypowiedzi (B. Z. Kielar 2003: 18). Opozycję ‘tekst potencjalny – tekst realny’ można przenieść na nierozzerwalnie związane z nimi dwie analogiczne wielkości, a mianowicie ‘kontekst wiedzy nadawcy – kontekst wiedzy odbiorcy’, również zakładając że nie są to wielkości identyczne. Odnośnie tych dwóch wielkości funkcjonują następujące postulaty: (1) nie są to wielkości identyczne; (2) kontekst wiedzy odbiorcy jest wielkością zmienną, uzależnioną od kontekstu wiedzy nadawcy; (3) tekst może być w pełni zrozumiały tylko w kontekście wiedzy nadawcy (J. Lukszyn 2006). Oprócz dwóch wymienionych opozycji dochodzi tu jeszcze kwestia idiolektu nadawcy i idiolektu odbiorcy. Mówiąc obrazowo, zrozumienie wypowiedzi (tekstu) zgodnie z intencją autora zależy od tego, w jakiej mierze ich idiolekty są zbieżne po stronie wyrażeniowej i po stronie znaczeniowej (denotatywnej) – na ile są dokładne (ściśle) (F. Grucza 1994). Oczywiście wyodrębniona opozycja ‘kontekst wiedzy nadawcy – kontekst wiedzy odbiorcy’ zakłada też płaszczyznę wiedzy wspólnej, która stanowi podstawę do zrozumienia tekstu. W świetle teorii antropocentrycznej o rzeczywistej wiedzy wspólnej można mówić, jeśli utożsamia się ją z przekrojem logicznym zasobów rzeczywistej wiedzy wszystkich wziętych pod uwagę osób (F. Grucza 2006: 27).

Tekst jest zatem odzwierciedleniem czy też nośnikiem/ eksponentem wiedzy z tego względu, że płaszczyzna wyrażeniowa tekstu jest odzwierciedleniem płaszczyzny denotatywnej (znaczeniowej), tj. wiedzy (konkretnego człowieka). Rekonstrukcja zaś, o której mowa na osi tekst nadawcy – tekst odbiorcy, oznaczać będzie (1) dokonywaną przez odbiorcę interpretację intencji nadawcy (kontekstu wiedzy nadawcy) i (2) dokonywaną przez odbiorcę interpretację znaczenia tekstu nadawcy (treści jednostek wyrażeniowych jego idiolektu).

Z takimi założeniami przeprowadzona została analiza materiału empirycznego pod kątem zjawisk, jakie zachodzą w procesie opisanej rekonstrukcji. Jako metodę badawczą przyjęto scharakteryzowanie następujących wielkości: obiekt – jego właściwości – relacje między właściwościami.

1. Charakterystyka obiektu

Na potrzeby analizy zaadaptowano teksty z dwóch klasycznych monografii z dziedziny ekonomii (Philip Kotler *Marketing management: analysis, planning and control*; Paul Samuelson, William Nordhaus *Economics*) oraz ich tłumaczenia na język polski i rosyjski (Ph. Kotler 1999a, 1999b; P. Samuelson, W. Nordhaus 2004, 2007). Nie będę tutaj skupiać się na kwestiach translacji, ograniczę się jedynie do stwierdzenia, że w przypadku tego rodzaju tekstów [wg klasyfikacji funkcjonalnej, podręcznik akademicki jest tekstem utrwalającym terminy (STP 2005: 46)] ekwiwalencja przekładowa musi uwzględniać analogiczny cel, analogicznych odbiorców i oczywiście specyficzne funkcje jednostek terminologicznych (teksty utrwalające terminy mają na celu ocenę, wybór, zalecenie i utrwalenie terminów).

Patrząc na tekst z pozycji odbiorcy (tu: tłumacza) w kontekście tradycyjnie wyróżnianych barier związanych z właściwą percepcją tekstu¹, w tym przypadku możemy mówić tylko o potencjalnej barierze kognitywnej. W związku z barierą kognitywną przyjmuje się, że w kontekście wiedzy odbiorcy treść tekstu (tekst-denotat) ulega pewnym transformacjom.

W celu prześledzenia, jakiego rodzaju transformacje mogą mieć miejsce, potrzebne jest określenie takich „węzłów/punktów odniesienia”, które w warstwie denotatywnej tworzą „szkielet/ramę” danego tekstu. Będą to właściwości badanego obiektu.

2. Charakterystyka właściwości

Każdy tekst, a w tym przypadku tekst specjalistyczny, cechuje tzw. sieć konceptualna, tj. układ takich jednostek wyrażeniowych, które odzwierciedlają mentalne jednostki wiedzy, czyli koncepty. W warstwie wyrażeniowej tymi jednostkami są terminy. Ich związek z obiektami mentalnymi (pojęciami i, szerzej, konceptami) jest skodyfikowany². Terminy są też jednostkami systemowymi – każdy termin jest częścią określonego systemu terminologicznego. Jako jednostki systemowe terminy ujawniają swój pełny potencjał tekstotwórczy (dyskursywny) w przestrzeni semantycznej tekstów danej dziedziny (lub leksykonu terminologicznego). Ta przestrzeń nazywana jest też ramą semantyczną, w obrębie której terminy łączą się na podstawie różnorodnych relacji. Rama semantyczna jest aktywizowana w mózgu odbiorcy na zasadzie szeregu skojarzeń, np. słysząc o polityce rządu w zakresie mikroekonomii, odbiorca, posiadający w tej dziedzinie jakąś wiedzę, jako skojarzenia przywoła

¹ Są to: 1. bariera etnolektalna – potencjalny odbiorca nie zna wyrażeniowej warstwy danego technolektu; 2. bariera kognitywna – potencjalny odbiorca nie może zrozumieć wypowiedzi sformułowanej w określonym technolekcie, dlatego że nie dysponuje wiedzą fachową (F. Grucza 1994).

² Cechą odróżniającą terminy od wyrazów i połączeń wyrazowych tzw. języka ogólnego, jest m.in. konwencjonalność – powstają one w wyniku celowej działalności określonej grupy zawodowej (STP 2005: 131).

w swoim umyśle pojęcia, takie jak: ‘podział dochodu’, ‘redystrubucja dochodów’, ‘gospodarka rynkowa’, ‘niewidzialna ręka doskonałej konkurencji’ i in.

Odtworzenie ramy semantycznej dla każdego tekstu pomaga określić jego podstawę konceptualną, tj. układ konceptów. W literaturze przedmiotu wyróżnia się trzy zasadnicze rodzaje konceptów (J. Lukszyn 2001: 88): (1) koncepty bazowe (wyjściowe); (2) koncepty I rzędu (pochodne – bezpośrednio zależne od bazowych); (3) koncepty II rzędu (pochodne – zależne od konceptów I rzędu). Pochodność konceptów można potencjalnie rozwijać na kolejne warstwy.

Wymienione jednostki tworzą w przestrzeni semantycznej konkretnego tekstu pewien układ, inny dla każdego tekstu – analogicznie do tego, jak leksykon terminologiczny (=układ terminów) z różną siłą oddziałuje na korpus tekstów danej dziedziny (składowe tego układu w różny sposób ujawniają swój potencjał dyskursywny, stąd niektóre terminy mają status jednostek tekstogennych, inne towarzyszących lub wspomagających itp. (J. Lukszyn, W. Zmarzer 2001). Skoro mowa o układzie to między jego składowymi zachodzą odpowiednie relacje.

3. Charakterystyka relacji

Poszczególne koncepty (w warstwie wyrażeniowej poszczególne terminy) łączą się na podstawie różnych relacji semantycznych, dzięki którym utrzymana jest spójność tekstu (J. Lukszyn 2006). Na potrzeby przeprowadzonej analizy wyróżniono następujące relacje w układzie konceptów: (1) subordynację semantyczną (podporządkowanie – koncept bazowy może być w pełni zdefiniowany tylko przy występowaniu konceptu pochodnego); (2) koordynację semantyczną (równorzędność konceptów – koncepty pochodne tworzą kontekst, w którym ujawnia swą treść koncept bazowy); (3) atrakcję semantyczną (komplementarność – stosunki skojarzeniowe między konceptami bazowymi lub pochodnymi).

Opisane charakterystyki zostały przeniesione na konkretne obiekty (teksty) (por. Załącznik 1. – ze względów technicznych w niniejszym artykule załączony jest tylko jeden z czterech analizowanych zestawów tekstów, natomiast przykłady w tabelach pochodzą ze wszystkich analizowanych tekstów). Pierwszym krokiem analizy było określenie sposobów rekonstrukcji podstawy (siatki) konceptualnej, a następnie wyodrębnienie transformacji treści w tekście przekładu.

1) Siatka konceptualna

W każdym tekście odpowiednią czcionką wyróżnione zostały trzy rodzaje jednostek konceptualnych, tj.: **koncept bazowy (wyjściowy)** [POGRUBIENIE], koncept pochodny I rzędu [PODKREŚLENIE], *koncept pochodny II rzędu* [KURSYWA]. Do każdego tekstu oryginalnego (ANG) załączony został schemat siatki odzwierciedlającej koncepty. Na nim poszczególne rodzaje konceptów oznaczono symbolami: ■ koncepty bazowe; □ koncepty pochodne I rzędu; ● koncepty pochodne II rzędu. Po porównaniu siatki konceptualnej tekstu oryginału i tekstów przekładu wyróżniono poniżej przedstawione formy rekonstrukcji.

FORMA REKONSTRUKCJI	NUMER TEKSTU (ODWZOROWANY KONCEPT ANG – POL/ROS → CHARAKTERYSTYKA MODYFIKACJI)
1=1 w tekstach przekładu zachowana zostaje całościowa i spójna siatka konceptualna tekstu oryginału	T1 POL T2 POL T2 ROS T3 POL
1<1 w tekstach przekładu następuje modyfikacja sieci konceptualnej tekstu polegająca na jej rozbudowaniu	T4 POL (laissez faire approach – podejście zdystansowane, leseferystyczne → KONKRETYZACJA)
1>1 w tekstach przekładu następuje modyfikacja sieci konceptualnej tekstu oryginału polegająca na jej zawężeniu	T1 ROS (non-consumer groupings – не только потребители, но и другие группы → GENERALIZACJA) T3 ROS (market penetration → BRAK; market share → BRAK) T4 ROS (distribution of income, income redistribution – распределение дохода → DWA RÓŻNE KONCEPTY REPREZENTOWANE PRZEZ JEDNĄ JEDNOSTKĘ TERMINOLOGICZNĄ)

Tabela 1. Rekonstrukcja siatki konceptualnej tekstu oryginału.

2) Modyfikacje w warstwie denotatywnej (transformacje treści)

Następnie wyodrębniono modyfikacje w obrębie treści tekstów przekładu (tekstu odbiorcy) o dwojakim charakterze:

1. amplifikacja (rozbudowanie) treści tekstu nadawcy:
 - a) amplifikacja pozytywna – modyfikacja ułatwia rekonstrukcję treści;
 - b) amplifikacja negatywna – modyfikacja utrudnia rekonstrukcję treści względem oryginału, powoduje określoną deformację tekstu przekładu.
2. symplifikacja (uproszczenie) treści tekstu nadawcy:
 - a) symplifikacja pozytywna – modyfikacja ułatwia rekonstrukcję treści;
 - b) symplifikacja negatywna – modyfikacja utrudnia rekonstrukcję treści względem oryginału, powoduje określoną deformację tekstu przekładu.

Oprócz nich pojawia się też taka modyfikacja treści, która jednoznacznie zubaża tekst przekładu. Określam ją jako destrukcję treści. Obecność takiej transformacji sygnalizują w tekście m. in. ewidentne błędy tłumaczeniowe.

RODZAJ MODYFIKACJI (NR TEKSTU)	TEKST ORYGINALU	TEKST PRZEKLADU	EFEKT MODYFIKACJI
AMPLIFIKACJA POZYTYWNA (T2 ROS)	P&G, for example, believes that it can keep a strong brand name going forever.	Например, компания Procter & Gamble решает проблему сохранения прочных позиций торговой марки путем постоянного выпуска все новых и новых разновидностей товаров под известными потребителям именами.	WSKAZANIE SPOSOBU ULATWIA REKONSTRUKCJĘ TREŚCI
AMPLIFIKACJA NEGATYWNA (T2 ROS)	A Nielsen study found that the life expectancy of new branded products was approximately three years. At the same time, some brand names often have a very long PLC and are used to name and launch new products.	[BRAK] Хотя многие современные торговые марки исчезают, не успев выйти на рынок, некоторые имеют очень длинный жизненный цикл. Чтобы продлить жизнь марки, ее имя присваивают новым разновидностям товаров, выпускаемых на рынок.	WSKAZANIE NA ZWIĄZEK PRZYCZYNOWY, KTÓREGO NIE IMPLIKUJE TEKST ORYGINALU; DEFORMACJA TREŚCI WSKUTEK OPUSZCZENIA FRAGMENTU ORYGINALU
SYMPLIFIKACJA POZYTYWNA (T3 ROS)	(...) and the firm faces potential competition and wants to build up brand preference.	(...) фирма сталкивается с потенциальными конкурентами и намерена завоевать лидирующие позиции на рынке.	ZASTĄPIENIE TERMINU OPISEM KONCEPTU ULATWIA REKONSTRUKCJĘ TREŚCI
SYMPLIFIKACJA NEGATYWNA (T2 ROS)	For example, the sales of electric knives grew rapidly when first introduced and then fell to a “petrified” level. The petrified level is suspended by late adopters buying the product for the first time and early adopters replacing the product.	Сразу после внедрения на рынок электрических ножей наблюдался быстрый рост объема их продаж, а затем спад и стабилизация объемов продаж, что объясняется появлением новых потребителей, которые впервые приобретают данный продукт, и тех, кто решил заменить вышедший из строя прибор.	ZATARCIE OPOZYCJI DWU GRUP KONSUMENTCKICH: late vs early adopters

SYMPLIFIKACJA NEGATYWNA (T3 ROS)	A rapid penetration strategy consists of launching the product at a low price and spending heavily on promotion. This strategy promises to bring about the fastest market penetration and the largest market share.	Реализуя стратегию быстрого проникновения на рынок, фирма устанавливает низкие цены на новый товар и усиленно рекламирует его во всех средствах массовой информации, стимулируя желание потребителей приобрести новинку.	ZNIEKSZTALCENIE ISTOTY KONCEPTU REPREZENTOWANEGO PRZEZ TERMIN (market penetration)
DESTRUKCJA (T3 ROS)	A slow-penetration strategy consists of launching the new product at a low price and low level of promotion.	Реализуя стратегию медленного проникновения на рынок, фирма устанавливает низкие цены на товар и усиленно рекламирует его в средствах массовой информации.	BŁĄD TŁUMACZENIOWY POWODUJĄCY WYPACZENIE TREŚCI

Tabela 2. Transformacje treści tekstu oryginału – wybrane przykłady.

Podsumowując wyniki przeprowadzonej analizy, warto podkreślić, że poszukiwane wielkości (sposoby rekonstrukcji siatki konceptualnej i rekonstrukcji treści w tekście odbiorcy) odnoszą się do płaszczyzny denotatywnej i wyrażeniowej obiektu (tekstu). Z przytoczonych przykładów wynika, że na osi tekst nadawcy – tekst odbiorcy następują różnorodne modyfikacje, zarówno w odwzorowaniu podstawy konceptualnej, jak i w rekonstrukcji znaczenia. Jeśli chodzi o modyfikacje sieci konceptualnej, to w badanej próbie (8 tekstów przekładu) sieć w pełni zrekonstruowana została w połowie analizowanych tekstów (4 teksty), natomiast przypadki modyfikacji sieci to przede wszystkim jej zawężenie (3 teksty) i dotyczą one tekstów przekładu na język rosyjski. Jeśli chodzi o modyfikacje treści, to najczęstszą transformacją okazała się symplifikacja negatywna, a najrzadziej wystąpiło zjawisko amplifikacji negatywnej.

Za przyczynę opisanych zjawisk na osi tekst nadawcy – tekst odbiorcy należy uznać wymienione we wstępie stwierdzenia, a mianowicie: (1) kontekst wiedzy nadawcy i kontekst wiedzy odbiorcy różnią się; (2) idiolekt nadawcy i idiolekt odbiorcy nie są tak samo ściśle.

4. Apendyks

Jeden z czterech analizowanych zestawów tekstów (Ph. Kotler 1994/1999a/1999b).

T1 ANG

A **market** consists of all the potential customers sharing a particular need or want who might be willing and able to engage in exchange to satisfy that need or want. Thus the size of the market depends upon the number of persons who exhibit the need, have resources that interest others, and are willing to offer these resources in exchange for what they want.

Originally the term market stood for the place where buyers and sellers gathered to exchange their goods, such as a village square. Economists use the term market to refer to a collection of buyers and sellers who transact over a particular *product* or *product class*; hence the housing market, the grain market, and so on. Marketers, however, see the sellers as constituting the industry and the buyers as constituting the market. Businesspeople use the term markets colloquially to cover various *groupings of customers*. They talk about need markets, product markets, demographic markets and geographic markets. Or they extend the concept to cover *noncustomer groupings* as well, such as voter markets, labor markets, and donor markets.

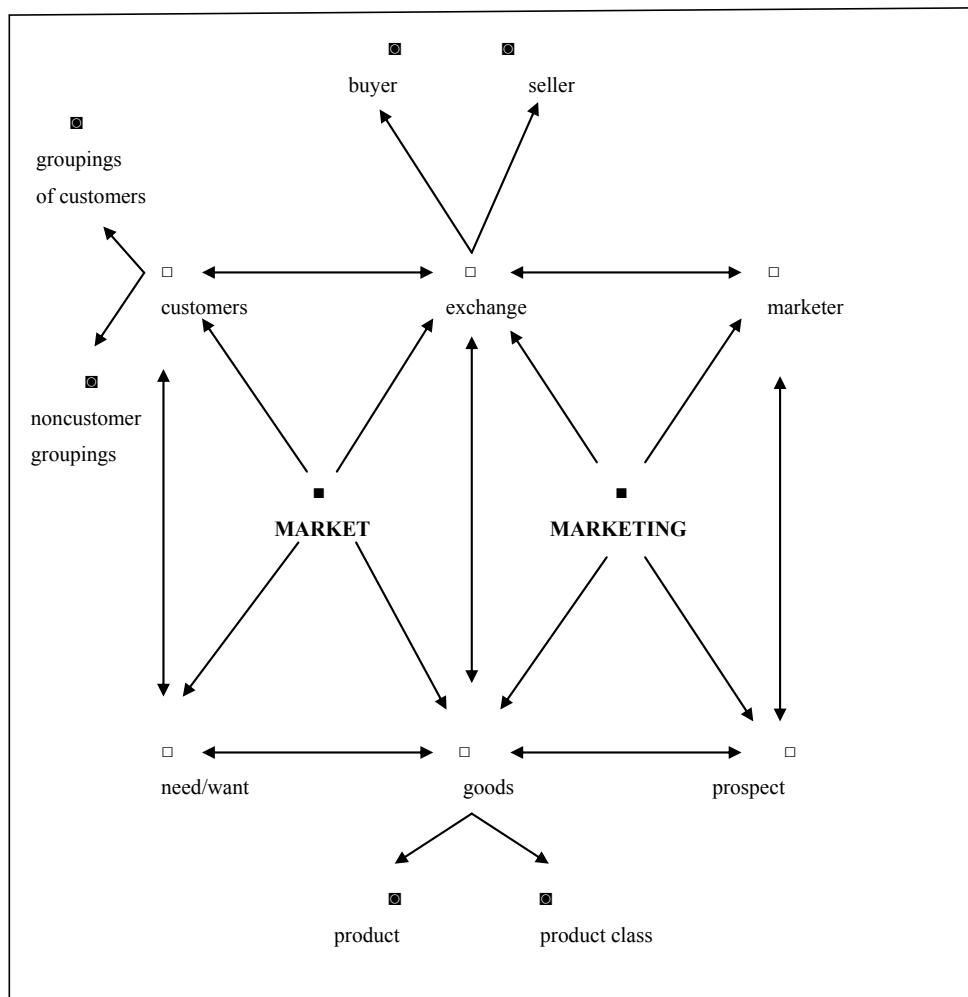
The concept of markets brings us full circle to the concept of marketing.

Marketing means human activity taking place in relation to markets. Marketing means working with markets to actualize potential exchanges for the purpose of satisfying human needs and wants.

If one party is more actively seeking an exchange than the other party, we call the first party a marketer and the second party a prospect. A marketer is someone seeking a resource from someone else and willing to offer something of value in exchange. The marketer is seeking a response from the other party, either to sell something or to buy something. The marketer, in other words, can be a seller or a buyer. Suppose several persons want to buy an attractive house that has just become available. Each prospective buyer will try to market himself or herself to be the one the seller selects. These buyers are doing marketing! In the event that both parties actively seek an exchange, we say that both of them are marketers and call the situation one of reciprocal marketing.

Having reviewed these concepts, we are ready to define marketing: marketing is a social and managerial process by which individuals and groups obtain what they need and want through creating, offering, and exchanging products of value with others.

T1



T1 POL

Rynek składa się ze wszystkich potencjalnych klientów, mających określoną potrzebę lub pragnienie, którzy w celu ich zaspokojenia są gotowi i są w stanie dokonać wymiany. Wielkość rynku zależy więc od liczby osób, które odczuwają daną potrzebę, mają środki, będące przedmiotem zainteresowania innych i są gotowe zaoferować te środki w zamian za to, czego pragną.

Pierwotnie pojęcie rynek oznaczało miejsce, gdzie zbierali się nabywcy i sprzedawcy, aby dokonać wymiany swoich towarów (np. rynek małego miasteczka). Ekonomiści pojęcie rynku odnoszą do zbioru nabywców i sprzedających, którzy dokonują transakcji określonego *produktu* lub *klasy produktu*, stąd więc mamy do czynienia z rynkiem mieszkaniowym,

rynkiem zbożowym itd. Z punktu widzenia marketingu, sprzedający tworzą gałąź, natomiast nabywcy rynek. W potocznym znaczeniu termin rynek oznacza różne *grupy klientów*. Mówi się o rynkach potrzeb, rynkach produktów, rynkach demograficznych, rynkach geograficznych. Pojęciem tym obejmuje się również *grupy nie-konsumentów* i mówi się o rynkach wyborców, rynkach pracy i rynkach darczyńców. Pojęcie rynków przybliży nas do pojęcia marketingu. **Marketing** oznacza działanie ludzkie w związku z rynkiem. Marketing oznacza zajmowanie się rynkami w celu urzeczywistnienia potencjalnej wymiany, mogącej zaspokoić ludzkie potrzeby i pragnienia.

Jeżeli jedna ze stron bardziej aktywnie stara się doprowadzić do wymiany niż druga strona, pierwszą ze stron będziemy nazywać oferentem, natomiast drugą potencjalnym klientem. Oferent jest to osoba poszukująca możliwości uzyskania zasobów od innej osoby i gotowa zaoferować w procesie wymiany coś przedstawiającego dla niej wartość. Oferent oczekuje reakcji drugiej strony w postaci sprzedaży bądź kupna czegoś. Innymi słowy, oferent może być sprzedającym lub nabywcą. Załóżmy, że kilka osób chce nabyć atrakcyjny dom, który właśnie został wystawiony na sprzedaż. Przyszły nabywca będzie się starał, aby to jego oferta została wybrana przez sprzedającego. Tacy nabywcy właśnie stosują marketing! W sytuacji, gdy obie strony aktywnie dążą do wymiany, mówimy, że obaj są oferentami, a całą tę sytuację nazwiemy marketingiem wzajemnym.

Po zapoznaniu się z tymi pojęciami możemy przystąpić do zdefiniowania marketingu w następujący sposób: marketing jest procesem społecznym i zarządczym, dzięki któremu jednostki i grupy otrzymują to, czego potrzebują i pragną poprzez tworzenie, oferowanie i wymianę z innymi jednostkami i grupami produktów posiadających wartość.

T1 ROS

Рынок образуют все потенциальные потребители с определенными нуждами или потребностями, для удовлетворения которых они желают и способны принять участие в обмене. Таким образом, размер рынка зависит от числа людей, испытывающих определенные нужды или потребности и располагающих ресурсами, в которых заинтересованы другие индивиды, желающие и имеющие возможность предложить их в обмен.

Традиционно «рынком» называли место, например деревенскую площадь, где собирались покупатели и продавцы, для того чтобы обменяться товарами. Экономисты используют этот термин применительно к группе покупателей и продавцов, которые обменивают один определенный *товар* или целый *класс товаров*; отсюда рынок бытовой техники, зерновой рынок и т.д. В то же время в маркетинге торговля рассматривается как представитель отрасли, а покупатели как составляющая рынка. Деловые люди часто используют термин «рынки» по

отношению к различным *группам покупателей*: рынок нужд, товарный рынок, демографический рынок и географический рынок. Расширенная трактовка рынка позволяет включить в него не только потребителей, но и *другие группы*, например рынок избирателей, рынок труда, рынок пожертвований.

Концепция рынков завершает концепцию маркетинга. **Маркетинг** – работа с рынками, направленная на актуализацию потенциальных обменов в целях удовлетворения нужд и потребностей человека. Когда одна из сторон ищет возможные варианты обмена активнее, чем другая, мы называем первую предпринимателем или активным субъектом рынка, а вторую – предполагаемым покупателем.

Активный субъект рынка – это субъект рынка, занятый поиском одного или нескольких предполагаемых покупателей, которые могут принять участие в обмене ценностями.

Предполагаемый покупатель – человек или фирма, которого (которую) предприниматель определяет как потенциального участника обмена ценностями. Активный субъект рынка может быть и продавцом, и покупателем. Предположим, несколько людей хотят купить только что выставленный на продажу дом. Каждый из предполагаемых покупателей попытается предложить себя продавцу в наиболее выгодном свете; практически все они занимаются маркетингом. Поскольку обе стороны активно заинтересованы в обмене, каждая из них является активным субъектом рынка, а ситуация, в которой они находятся, называется взаимным маркетингом.

Итак, мы имеем возможность дать определение маркетинга. Маркетинг есть социальный и управленческий процесс, направленный на удовлетворение нужд и потребностей как индивидов, так и групп, посредством создания, предложения и обмена обладающих ценностью товаров.

BIBLIOGRAFIA

- GRUCZA F. (1983), *Zagadnienia metalingwistyki*, Warszawa.
- GRUCZA F. (1994), *O upowszechnianiu wiedzy naukowej i jego językowych współczynnikach*, (w:) „Nauka”, 4 (1994), Wrocław.
- GRUCZA F. (1997), *Języki ludzkie a wyrażenia językowe, wiedza a informacja, mózg a umysł ludzki*, (w:) Grucza F., Dakowska M. (red.), *Podjęścia kognitywne w lingwistyce, translatoryce i glottodydaktyce*, Warszawa.
- GRUCZA F. (2006), *Glottodydaktyka: nauka – praca naukowa – wiedza*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny, 20, Warszawa.
- GRUCZA S. (2008), *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa.
- KIELAR B. Z. (2003), *Zarys translatoryki*, Warszawa.
- KOTLER PH. (1994), *Marketing management: analysis, planning, implementation and control*, wyd. 8, New Jersey.

- KOTLER PH. (1999a), *Marketing: analiza, planowanie, wdrażanie i kontrola*, tłum. zespół 11 tłumaczy, Warszawa.
- KOTLER PH. (1999b), *Marketing menedżment: analiz, planirovanie, vnedrenie, kontrol'*, przekład pod red. O.A. Tret'jaka [i in.], Sankt Petersburg.
- КУБРЯКОВА Е.С. (red.) (1996), *Краткий словарь когнитивных терминов*, Moskwa.
- LUKSZYŃ J. (2001), *Systemowy słownik terminologii branżowej*, (w:) LukszyŃ J. (red.), *Języki Specjalistyczne 1. Metajęzyk lingwistyki*", Warszawa.
- LUKSZYŃ J. (2006), *Zasady analizy tekstów specjalistycznych*, [w:] Wołodźko-Butkiewicz A., Zmarzer W. (red.), *Glottodydaktyka i jej konteksty interkulturowe*, Warszawa.
- LUKSZYŃ J., W. ZMARZER (2001), *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa.
- MANDLER J. M. (2004), *Opowiadania, skrypty i sceny: aspekty teorii schematów*, Kraków.
- MATERSKA M., T. TYSZKA (red.) (1997), *Psychologia i poznanie*, Warszawa.
- SAMUELSON P., W. NORDHAUS (2001), *Economics*, wyd. 17, Nowy Jork.
- SAMUELSON P., W. NORDHAUS (2004), *Ekonomia t. 1 i t. 2*, tłum. M. Rusiński, Z. Wolińska, Warszawa.
- SAMUELSON P., W. NORDHAUS (2007), *Ekonomika*, tłum. O. L. Pelavskij, Moskwa.
- STP (2005) = LUKSZYŃ J. (red.), *Języki specjalistyczne. Słownik terminologii przedmiotowej*, Warszawa.

Knowledge reconstruction and a receiver's text

The article is an attempt to describe the phenomenon of 'knowledge reconstruction' meant as understanding a sender's text by a receiver. Texts excerpted from two well-known publications on economics by P. Kotler, P. Samuelson and W. Nordhaus and their Polish and Russian translations served as empirical material for the study. The research was based on analysis of so-called conceptual (semantic) network in the original text and its transfer in translated texts. The author distinguishes complete transfer (complete 'mapping') or modification (extended or narrowed network). The other part of the research is the problem of content transformation in target-language text. The author finds several forms of content transformation (content amplification, content simplification and content destruction), exemplified by particular sentences. Statistical data on the examined texts is given in conclusion to the article.

RECENZJE I PRZEGLĄDY

Paweł BĄK, Małgorzata SIERADZKA, Zdzisław WAWRZYNIAK (red.), *Texte und Translation* (= *Danziger Beiträge zur Germanistik Bd. 29*, hrsg. von Andrzej Kątny). Peter Lang, Frankfurt am Main, 2010, 302 s.

Zbiór *Texte und Translation* to kolejna spośród licznie obecnych na rynku pozycji poświęconych problemom translacji. Książkę wydano wprawdzie w Niemczech i w języku niemieckim, jednak redakcji podjęło się troje przekładoznawców – germanistów z Rzeszowa. Tom zawiera 23 teksty w większości polskich lingwistów i literaturoznawców zajmujących się teorią, praktyką i dydaktyką przekładu. Ogólne refleksje translatologiczne oraz opisy praktycznych przypadków translacyjnych (głównie w układzie polsko-niemieckim) sąsiadują tu z analizami szczególnych zjawisk językowych w ujęciu kontrastywnym, z pośrednim jedynie odniesieniem do przekładu.

Artykuły podzielono na pięć działów: I – Przekład literacki, II – Wielowymiarowość i szczegółowe zjawiska przekładu, III – Teksty fachowe a przekład, IV – Refleksja nad teorią języka i przekładu, V – Dydaktyka i praktyka przekładu oraz tłumaczenie ustne. Zgodnie z tytułem zbioru większość artykułów sytuuje się na styku translatologii i lingwistyki stosowanej. Przedmiot badań stanowią teksty głównie użytkowe: prasowe, reklamowe, prawnicze (czy też ogólniej: fachowe); utwory literackie są w zdecydowanej mniejszości.

W części I Paweł Bąk (*W. Kania auf Deutsch. Zum interlingualen Transfer von Kürze und Prägnanz aus der Übersetzerischen Feder von K. Lipiński*) analizuje niemieckojęzyczne wersje aforyzmów Waldemara Kani. Zakładając, że tzw. inwariantem przekładu aforyzmu powinna być krótkość i zwięzłość, Bąk omawia charakterystyczne zjawiska, na jakich opiera się ten szczególny gatunek z pogranicza literatury i filozofii: paradoks, oksymoron, polisemia. Zdzisław Wawrzyniak (*Texte und Stile*) w oparciu o własne tłumaczenia wierszy N. Sachs, R.M. Rilkego i R. Gernhardta uzasadnia celowość wprowadzenia przekładoznawczej kategorii *idiostylu tekstowego* (*Idiostil des Textes*). Alena Petrova (*Literarische Texte aus translatalogischer Sicht*) proponuje lingwistyczno-semiotyczny model analizy porównawczej oryginału i przekładu (stosowany do tekstów literackich) pod kątem takich elementów konstytutywnych utworu, jak m.in.: *sujet*, forma wypowiedzi, dominanta gatunkowa, monologiczność/ dialogiczność, postacie, przestrzeń, narrator, środki fonetyczne, leksyka, izotopie itp. Trudno się oprzeć wrażeniu, że cechy te wybrano dość przypadkowo i dowolnie, poza tym są istotne dla dramatu i prozy, ale nie liryki, nie mają zatem wartości uniwersalnej. Przekonują natomiast wnioski z przeprowadzonego przez autorkę eksperymentu dydaktycznego: profesjonalna

ocena przekładu musi się opierać na porównaniu z oryginałem przy uwzględnieniu kategorii poetyki stosowanej. Tylko taka bowiem, kontrastywna i poetologicznie podbudowana lektura pozwala wyeliminować sądy intuicyjne i subiektywne.

Małgorzata Sieradzka („*Hrabina Cosel. Powieść historyczna*” von J.I. Kraszewski in zwei Übersetzungen ins Deutsche: historisch korrekt, realitätsnah oder leserfreundlich?) na przykładzie dwóch przekładów powieści *Hrabina Cosel* rozważa, jak tłumacze przekazują elementy kultury staropolskiej. Niestety, dobór reprezentatywnych fragmentów oryginału porównywanych z przekładami wydaje się dość słabo umotywowany. Autorka nie udziela też odpowiedzi na postawione w tytule pracy pytanie: który z przekładów oddaje oryginał w sposób „historycznie poprawny”, „bliski rzeczywistości”, a który – w sposób „przyjazny dla czytelnika”. Wnioski sprowadzają się do ogólnej konstatacji, iż żaden z tłumaczy nie stosuje konsekwentnie jednej strategii przekładu (egzotyzacji lub udomowienia). Artykuł Sieradzkiej nasuwa jednak refleksję, której warto by poświęcić osobne studium. Otóż wydaje się, że w powieści Kraszewskiego tłumaczy zachęcił jej wymiar interkulturowy: osadzenie akcji w epoce saskiej, naznaczonej silnymi polsko-niemieckimi kontaktami politycznymi i kulturowymi. Należałoby więc może zapytać: Jakie stereotypy narodowe, wyrastające ze wspólnej historii, uruchamiane są w oryginalnej, a jakie w przekładach? Jaką wizję epoki przekazuje każdy z tekstów czytelnikom polskim i niemieckim: czy można tu stwierdzić jakieś różnice?

Lucyna Wille (*Der Stellenwert der Übersetzereentscheidung für die Werkinterpretation. Zur deutschen und amerikanischen Fassung des Romans „Andere Lüste” von J. Pilch*) zajmuje się niemieckim i angielskim przekładem powieści J. Pilcha *Inne rozkosze*, wykorzystując pojęcie figury semantycznej – kategorii z pogranicza gramatyki kognitywnej i literaturoznawstwa, wywiedzionej z fenomenologii Ingardena. W nawiązaniu do tzw. szkoły manipulistów autorka zastanawia się, na ile tłumacz, podejmując konkretne decyzje translatorskie, świadomie manipuluje figurami semantycznymi („mentalnym obrazem” oryginału w umyśle odbiorcy przekładu). Wypada jednak zauważyć, że nie wszystkie rozwiązania tekstowe wynikają z suwerennej decyzji tłumacza. Tytuł przekładu dobiera zwykle wydawnictwo (jak w wersji amerykańskiej: *His current woman*, nieadekwatnej wobec treści książki, za to atrakcyjnej rynkowo). Formułując zaś tytuł niemiecki, tłumacz nie miał intencji – jak sugeruje Wille – przedstawić własnej interpretacji oryginału, uwypuklającej konotacje erotyczne; tytuł polski to intertekstualna gra cytatem z Biblii, zatem i tłumacz musiał w tym miejscu sięgnąć do niemieckiego przekładu Księgi Koheleta¹. Słuszny natomiast jest postulat autorki, aby krytykę przekładu traktować jako część komparatystyki literackiej, skupiając uwagę na znaczeniu transformacji figur semantycznych oryginału oraz na znaczeniu tych przekształceń dla recepcji dzieła wśród czytelników obcojęzycznych.

W części II tomu, najobszerniejszej i najbardziej zróżnicowanej tematycznie oraz metodologicznie, Karolina Kęsicka (*Textmodifikationen in der Filmübersetzung. Untersucht am Beispiel der deutschen Synchronfassung von „All Quiet on*

¹ Zwraca na to uwagę sam tłumacz Albrecht Lempp w liście do redaktora serii „Danziger Beiträge zur Germanistik” z 19.06.2011, przekazany mi przez prof. Andrzeja Kątnego.

the Western Front” *L. Milestones*) na przykładzie niemieckiego dubbingu do amerykańskiej ekranizacji powieści Remarque’a celnie i przekonująco pokazuje, jak w nazistowskich Niemczech ocenzone i zmanipulowane tłumaczenie filmu o wymowie pacyfistycznej stało się – paradoksalnie – narzędziem propagandy wojennej. Joanna Kubaszczyk (*Adjektivische Vergleichsbildungen im Polnischen und Deutschen und ihre Übersetzung*) na materiale polskich przekładów powieści E. Jelinek i G. Grassa analizuje sposoby tłumaczenia przymiotnikowych wyrażen porównawczych. Ryszard Lipczuk (*Tautonyme bei der Übersetzung von polnischen Sporttexten ins Deutsche*), przytaczając teksty o tematyce sportowej, omawia tautonimy (tzw. *faux amis* tłumacza) oraz związany z nimi problem natury pragmatycznej: tłumacz musi rozpoznać, które ze słów niemieckich formalnie zbliżonych do wyrazów polskich są rzadko używane lub nacechowane stylistycznie. Anna Małgorzewicz (*Bilder menschlicher Gefühle in der polnischen und deutschen Phraseologie und ihre Übersetzbarkeit, dargestellt am Beispiel der Herz-Metapher in „Pan Tadeusz”*) prezentuje kognitywne podejście do przekładu: konceptualizacja uczuć w każdym języku i kulturze wykazuje własną, nieco odmienną strukturę metaforyczną, co znajduje odzwierciedlenie we frazeologii. Potwierdzeniem są fragmenty *Pana Tadeusza* w trzech przekładach niemieckich, wykorzystujące metaforykę serca, która – jak się okazuje – w języku polskim i niemieckim funkcjonuje podobnie. Skłania to autorkę do postawienia pytania, na ile rozbieżności w konceptualizacji uczuć, stwierdzone między oryginałem a tłumaczeniami, wynikają z indywidualnych wyborów translatorskich, na ile zaś są konsekwencją różnic systemowych.

Tekst Marty Smykały (*Lässt sich Urlaub wie Persil verkaufen? Zu spezifischen Aspekten des Übersetzens von Werbetexten anhand polnischer und österreichischer Reiseprospekte*) poświęcony jest konwencji tekstowym. Znaczne różnice w stylistyce tekstów zachęcających do wypoczynku w Polsce i Austrii wynikają z odmiennych strategii działania instytucji odpowiedzialnych za promocję w obu krajach. Ponadto w Austrii reklama turystyczna ma wieloletnią tradycję, podczas gdy w Polsce dopiero się ona kształtuje, upodabniając się do zachodnioeuropejskich konwencji tekstowych w miarę rozwoju wolnorynkowych mechanizmów funkcjonowania reklamy. Tłumacz, przekładając tekst promocyjny na potrzeby obcojęzycznych turystów, często musi stworzyć nową reklamę, uwzględniającą właśnie konwencję tekstową przyjętą w kulturze odbiorców docelowych.

Artykuły Rafała Szuberta, Janusza Taboraka i Marioli Wierzbickiej dotyczą bardziej polsko-niemieckiej gramatyki kontrastywnej niż samego przekładu. J. Taborak (*Verweiswörter und Textverweismittel*) dokonuje szczegółowej klasyfikacji elementów deiktycznych, funkcjonujących na różnych płaszczyznach tekstu. M. Wierzbicka (*Zu den Besonderheiten von weiterführenden Sätzen im deutsch-polnischen Sprachvergleich*) zestawia specyfikę tzw. zdań rozwijających (pozornie tylko wyrażających relacje temporalne) w języku polskim i niemieckim. R. Szubert (*Zur grammatischen Kategorie des Tempus im deutschen und im polnischen Gesetzestext*) porównuje preferencje w użyciu określonych gramatycznych kategorii czasownika, zauważalne w polskich i niemieckich tekstach prawnych. Zwraca uwagę, iż wyróżnikiem tekstu fachowego bywa nie tylko specyficzna terminologia,

ale też zjawiska gramatyczne. Dla tłumacza płynie stąd wniosek, że warto sięgać do opracowań z zakresu tekstologii kontrastywnej, uwrażliwiających na konwencje formułowania tekstów użytkowych w różnych językach.

W części III Zofia Bilut-Homplewicz (*Produktion, produzieren... und Küchenzettel. Nicht nur zu Fachtermini in der Übersetzung von textlinguistischen Aufsätzen*), wychodząc od konkretnego przypadku translacyjnego (polski przekład prac o lingwistyce tekstu w Niemczech) sygnalizuje kilka problemów praktycznych: jak pogodzić w przekładzie „naukowy” styl tekstu fachowego z indywidualnym stylem autora? Jak tłumaczyć terminy specjalistyczne, które nie mają polskich odpowiedników albo wykorzystują słownictwo potoczne (*Küchenzettel*)? Zenon Weigt (*BGB – Einblick in den Fachtext des Rechts*) dowodzi przydatności tekstów prawniczych w nauczaniu języków obcych oraz w dydaktyce przekładu. Sambor Grucza (*Zur Stratifikation von Bedeutungen des Ausdrucks „Fachtext” und ihren Implikationen für die Translatorik*) rozważa relacje między językiem fachowym, językiem potocznym a idiolektem w świetle antropocentrycznej teorii języka. Formułuje wnioski i implikacje dla tłumacza tekstów fachowych: komunikacja z zakresu wiedzy specjalistycznej jest skuteczna wtedy, gdy dany tekst jest na tyle jednoznaczny i precyzyjny, że odbiorca może mu przypisać jedno, ściśle określone znaczenie. Zatem i tłumacz musi przede wszystkim rozumieć język specjalistyczny z dziedziny, w której tłumaczy.

W części IV Krzysztof Lipiński (*Textsorte und Translation*) porusza problem hybrydyczności współczesnych tekstów spotykanych w życiu codziennym, których tłumaczenie wymaga wiedzy o pozajęzykowych kontekstach oryginału. Anna Pieczyńska-Sulik (*Zieltext als Zeichen*) w oparciu o Peirce’a, Łotmana i Barthes’a snuje refleksję nad znakowym charakterem tekstu literackiego i jego przekładu oraz nad relacjami semiotycznymi między oryginałem a przekładem: skoro translacja to „nieposkromiona semioza”, to najważniejszy między oryginałem a przekładem jest stosunek ikoniczności, wykluczający dowolność przekładu. Główną kompetencją tłumacza byłaby zatem świadomość semiotyczna, zaś ikoniczność – wytyczną jego działania. Ewa Żebrowska (*Auf dem Wege zur linguistischen Analyse von literarischen Texten*) szkicuje historię wzajemnych relacji lingwistyki i teorii literatury. Dowodzi, że specyfikę tekstu literackiego zawsze – poczynając od Jakobsona – próbowano definiować od strony językoznawczej. Nawet takie wyróżniki literackości, jak fikcjonalność czy estetykę, można ujmować pod kątem lingwistyki; również rola odbiorcy i interpretacji dzieła literackiego to przedmiot zainteresowania pragmatyki języka. Żebrowska pokazuje, jak kolejne próby uchwycenia istoty tekstu artystycznego odzwierciedlają proces poszerzania horyzontów językoznawstwa: od strukturalizmu aż po lingwistykę tekstu umieszczoną w szerokim kontekście kulturowym.

W części V Andrzej Feret (*Überaltert, zeitgemäß, zukunftsweisend? Zum Übersetzen im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht*) stawia sobie za cel dowartościowanie tłumaczenia w dydaktyce języków obcych, która obecnie całkowicie zrezygnowała z ćwiczeń opartych na translacji. Jednak tłumaczenie, rozumiane jako umiejętność pośrednictwa językowego i kulturowego, jest kompetencją waż-

ną we współczesnym świecie. Umiejętnie dobrane ćwiczenia translacyjne uwrażliwiają uczniów na interkulturowość, uczą pracy ze słownikiem, interpretacji tekstu i refleksji nad użyciem języka. Magdalena Jurewicz (*Lachen in gedolmetschten Gesprächen*) dowodzi, że śmiech w tłumaczeniu ustnym może służyć jako parawerbalny środek tworzenia image'u partnerów komunikacji. Tłumacz powinien mieć świadomość, że śmiech w pewnych sytuacjach może być odbierany pozytywnie (wzmacnia poczucie przynależności do grupy) lub negatywnie (zagroza wizerunkowi tłumacza, wprowadza poczucie niepewności). Artykuł pokazuje zatem przydatność ustaleń psychologii dla dydaktyki przekładu. Artur Dariusz Kubacki (*Zum Beruf eines vereidigten Übersetzers in Polen*) pisze o aktualnej sytuacji tłumaczy przysięgłych w Polsce, o statusie prawnym tłumacza i jego odpowiedzialności zawodowej, o wymaganiach egzaminacyjnych, jakie muszą spełnić kandydaci do zawodu. Wskazuje przyczyny, dla których większości chętnych nie udaje się uzyskać stosownych uprawnień. Zygmunt Tęcza (*Errare translatoris est? Übersetzerfehlern auf der Spur*) podejmuje próbę klasyfikacji najczęstszych błędów spotykanych w tłumaczeniach, wynikających z niedostatków kompetencji tłumacza (błędna interpretacja oryginału pod względem leksykalno-semantycznym czy też gramatycznym). Autor wprowadza podział na błędy powstałe w procesie tłumaczenia (*Übersetzungsfehler*) i błędy tłumacza (*Übersetzerfehler*) – rozróżnienie dość dyskusyjne, skoro pomyłki w trakcie czynności tłumaczenia zawsze popełnia dany człowiek. Nie budzi natomiast wątpliwości wniosek praktyczny, że u studentów kierunków translacyjnych należy kształcić nie tylko znajomość języka obcego, ale też kompetencję w zakresie języka ojczystego.

Prezentowany zbiór dokumentuje stan polskiej translologii uprawianej w ramach germanistyki – przynajmniej pewien jej fragment, gdyż nie jest to obraz kompletny. Nawet jeśli w tomie reprezentowane są różne nurty: kognitywizm (L. Wille, A. Małgorzewicz), semiotyka i strukturalizm (A. Petrova, A. Pieczyńska-Sulik, E. Żebrowska) czy badania interkulturowe (M. Sieradzka, M. Smykała), to dominują artykuły pisane z pozycji językoznawczych. Nie jest to zarzut, ponieważ redaktorzy świadomie przyjęli lingwistykę tekstu za wspólny mianownik artykułów. Mimo to trudno się oprzeć wrażeniu, że badania przekładoznawcze polskich germanistów są rozdrobnione i niejednorodne pod względem metodologicznym. Lektura książki nasuwa też myśl, że lingwistyczne i literaturoznawcze podejście w translologii – mimo wieloletnich prób integracji – wciąż funkcjonują w dużej mierze obok siebie. Natomiast niewątpliwą zaletą zbioru są walory dydaktyczne poszczególnych artykułów, niejednokrotnie podsuwających pomysły ciekawych ćwiczeń translacyjnych. Praktyczne kształcenie tłumaczy wypowiedzi użytkowych powinno się bowiem opierać na solidnej pracy z tekstem, przy użyciu narzędzi lingwistyki tekstu i językoznawstwa kontrastywnego – takich właśnie, jakie proponuje omawiana książka.

Katarzyna Lukas
Uniwersytet Gdański

Magdalena DUŚ, Grażyna ZENDEROWSKA-KORPUS (Hrsg.), *Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie, Częstochowa 2010, 183 s.

Powyższa praca zbiorowa jest pokłosiem kolokwium naukowego, jakie odbyło się w Częstochowie w Wyższej Szkole Lingwistycznej w dniach 28-29.04.2009 r. O książce tej wspominam tutaj pokrótce dlatego, ponieważ, jak się zdaje, nie została zauważona przez badaczy podejmujących w swych rozważaniach i badaniach kwestie związane z uczeniem języków specjalistycznych na studiach wyższych.

Rozpocznijmy od tego, że niestety niefortunnie sformułowany został tytuł tej pracy, *Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium* (Propedeutyka języków specjalistycznych na studiach germanistycznych), oraz tytuł tekstu S. Webera, *Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium: Ziele, Merkmale* (Propedeutyka języków specjalistycznych na studiach germanistycznych: Cele, cechy). Zastrzeżenia budzi konstrukcja pierwszego członu tytułu, tj. wyrażenia „Fachsprachenpropädeutik”. Niemieckie wyrażenie „Propädeutik”, zresztą tak jak polskie „propedeutyka”, znaczy (współcześnie) tyle, co *wprowadzenie/ wstęp do*. Takí zakres znaczeniowy wyrażenia „Propädeutik” podaje także *Duden*², uzupełniając, że we współczesnym języku niemieckim wyrażenia tego używa się w znaczeniu (a) *Einführung in ein Studienfach* (wstęp do przedmiotu wykładanego na studiach) lub (b) *wissenschaftliches Werk, das in ein bestimmtes Studienfach einführt* (książka mająca charakter wprowadzenia do przedmiotu wykładanego na studiach) oraz dodając, że używanie wyrażenia „Propädeutik” w znaczeniu *unterrichten* (pl. *uczyć*) jest anachronizmem. Na marginesie dodajmy, że także polskie wyrażenie „propedeutyka” powinno być używana w znaczeniu (a)³.

Z powyższych uwag wynika, że wyrażenie „Propädeutik” mogłoby być użyte w przypadku, gdy przedmiotem wstępu byłaby (tu) lingwistyka języków specjalistycznych. Z oczywistych względów wyrażenie „Propädeutik” nie może być użyte w odniesieniu do języka/ języków bez względu na to, czy chodzi przy tym o język specjalistyczny/ języki specjalistyczne, czy jakkolwiek inny język. To, że wstępu do języka być nie może, nie wymaga tu chyba dalszego wyjaśniania.

Nieporozumieniem jest także tytuł artykułu W. Miodka: „Elemente der Fachsprachen im Germanistikstudium (Fachkorrespondenz)”, który po polsku znaczy tyle, co „Elementy języków specjalistycznych na studiach germanistycznych (korespondencja specjalistyczna)”. Co to znaczy „element języka specjalistycznego”? Czy korespondencja specjalistyczna to element języka specjalistycznego? Co to znaczy „elementy (języków specjalistycznych) na studiach (germanistycznych)”?

Niemniej jednak, prezentowana tu książka jest jak najbardziej warta odnotowania. I nie tylko dlatego, że jej autorzy wskazują na konieczność uwzględnienia w programach studiów germanistycznych także zagadnień dotyczących komuni-

² *Duden. Deutsches Universalwörterbuch.*

³ *Zob.: Słownik języka polskiego, Imy słownik języka polskiego.*

kacji specjalistycznej, przedstawiając konkretne rozwiązania programowe i dydaktyczne (np. S. Weber, s. 9-38). Jest ona warta odnotowania także dlatego, że jej lektura rodzi pytanie, czy to wszystko, co proponują poszczególni autorzy, da się „pomieścić” w programach studiów germanistycznych prowadzonych w obecnym kształcie – w programach, które charakteryzuje (cały czas): wysoki stopień filologizacji i brak specjalizacji. W gruncie rzeczy autorzy, *nolens volens*, stawiają pod znakiem zapytania teleologiczną sensowność dotychczasowego kształtu programu studiów germanistycznych na polskich uczelniach, skłaniając do głębszej refleksji nad przyszłością kształcenia germanistycznego na studiach wyższych. Bezsprzecznie ważnym głosem przyczyniającym się do takiej refleksji jest artykuł Z. Berdychowskiej (s. 39-47) oraz Z. Weigta (s. 49-56). Warto zapoznać się także z wcześniejszymi ich wypowiedziami w tej sprawie (Z. Berdychowska 1982, 1989, 1994, 2000; Z. Weigt 2001 a,b, 2002 a,b; głos w tej dyskusji zabrał także F. Grucza 2003 a,b, 2004).

Dla zainteresowania lekturą omawianej pozycji podaję spis treści:

Siegfried Weber: *Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium: Ziele, Merkmale*; Zofia Berdychowska: *Rahmenbedingungen und Ziele fachkommunikativer Ausbildung im Germanistikstudium*; Zenon Weigt: *Fachtext in studentischer Übersetzung*; Waław Miodek: *Elemente der Fachsprachen im Germanistikstudium (Fachkorrespondenz)*; Artur Dariusz Kubacki: *Gibt es eine Fachsprache der Wirtschaft?*; Magdalena Żyłko-Groele: *Einstieg in die Fachsprachen. Bewerten: sachlich anstatt emotional*; Magdalena Duś: *Fachtextsorten im Germanistikstudium – dargestellt am Beispiel des Juristischen Gutachtens*; Robert Kołodziej: *Fachsprachliche Merkmale der deutschen Arbeitsgesetze*; Angela Donat: *Zur Leistung und sprachlichen Realisierung der Sprachhandlungstypen (Kommunikationsverfahren) unter Bezugnahme auf die deutschsprachige Fach- und Berufskommunikation*; Małgorzata Niemiec-Knag: *Fachtexte im Kontext mit der Entwicklung der soziokulturellen Kompetenz*; Iva Michnová: *Produktpräsentation in der Fremdsprache (DaF)*; Małgorzata Płomińska: *Routineformeln in deutschen und polnischen juristischen Texten*; Grażyna Zenderowska-Korpus: *Kollokationen in den Fachsprachen*; Małgorzata Czech: *Kondensate in den Fachsprachen – dargestellt an der Verwendung semantisch relativer Adjektive (Zugehörigkeitsadjektive)*.

BIBLIOGRAFIA

- BERDYCHOWSKA Z. (1982), *Język fachowy w nauczaniu języka niemieckiego na studiach germanistycznych*, (w:) Acta Universitatis Wratislaviensis 649, Germanica Wratislaviensia XLIX, Wrocław, 59-64.
- BERDYCHOWSKA Z. (1989), *Fachsprache im Fremdsprachenstudium. Zu einigen Aspekten der didaktischen Grammatik*, (w:) F. G. Königs, A. Szulc (red.), Linguistisch und psycholinguistisch orientierte Forschungen zum Fremdsprachenunterricht. Dokumentation eines deutsch-polnischen Kolloquiums. Bochum, 183-192.
- BERDYCHOWSKA Z. (1994), *Beitrag der Fachsprachenforschung für die linguistisch-didaktische Fundierung und Konzipierung der fach- und berufsbezogenen DaF-Ausbildung (von der Perspek-*

- tive der Auslandsgermanistik aus* (w:) S. Fiß (red.), Deutschsprachige Fachkommunikation im universitären und außeruniversitären Bereich, Materialien DaF 39, FaDaF. Regensburg, 43-55.
- BERDYCHOWSKA Z. (2000), *Überlegungen zu fachkommunikativen Kompetenzprofilen in der philologischen Ausbildung und in der Fachausbildung*, (w:) M. Stegu, J. Engberg (red.), Fachkommunikation 2000. Kompetenzprofile für Lehrende und Lernende an universitären und außeruniversitären Einrichtungen des In- und Auslandes. Schriften des Internationalen Deutschlehrerverbandes, Bd. 6, 33-43.
- DUDEN. *Deutsches Universalwörterbuch* (2003), 5. Auflage, Dudenverlag Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich.
- GRUCZA F. (2003a), *Zum Basisgegenstand der polnischen (Universitäts)Germanistik: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Begründung ihrer Einheit*, (w:) Kwartalnik Neofilologiczny 3/1-2, 99-115.
- GRUCZA F. (2003b), *Germanistik – polnische Germanistik – europäische Integration*, (w:) F. Grucza (red.), Polnisch-deutsche und gesamteuropäische Integration in Forschung, Lehre und Öffentlichkeitsarbeit der (polnischen) Germanistik. Warszawa, 23-57.
- GRUCZA F. (2004), *Über die Lage und die Perspektiven der polnischen Germanistik an der Schwelle des neuen Jahrtausends*, (w:) A. Dębski, K. Lipiński (red.), Perspektiven der polnischen Germanistik in Sprach- und Literaturwissenschaft, Festschrift für Olga Dobijanka-Witczakowa zum 80. Geburtstag. Kraków, 31-57.
- Inny słownik języka polskiego* (2000), M. Bańko (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Słownik języka polskiego* (1998), M. Szymczak (red.), PWN, Warszawa.
- WEIGT Z. (2001a), *Języki fachowe w pragmatyce zajęć tłumaczeniowych*, (w:) A. Kątny (red.), Języki fachowe. Problemy dydaktyki i translacji. Olecko, 129-138.
- WEIGT Z. (2001b), *Język polityki i prawa w dydaktyce tłumaczeniowej*, (w:) A. Kopczyński, U. Zaliwska-Okrutna (red.), Język rodzimy a język obcy. Komunikacja, przekład, dydaktyka. Warszawa, 183-190.
- WEIGT Z. (2002a), *Fachkommunikative Komponenten im Übersetzungsunterricht für Germanistikstudenten*, (w:) W. Kalaga, Z. Mielczarek, T. Rachwał, D. Pindel (red.), Literature and Linguistics. Literatur und Linguistik. Vol. 1. Częstochowa, 195-205.
- WEIGT Z. (2002b), *Didaktik der Fachsprachen im universitären Bereich*, (w:) Odborný styl ve výuce cizích jazyků, 2. díl. Mezinárodní konference 20.-22. září 2001. Západočeská Univerzita v Plzni. Plzeň, 314-325.

Sambor Grucza
Uniwersytet Warszawski

Heinrike FETZER, *Chatten mit dem Vorstand. Die Rolle der unternehmensinternen Kommunikation für organisatorischen Wandel im Unternehmen.* Narr Verlag, Tübingen, 2010, 373 s.

Monografia H. Fetzer to pozycja, która zacieka czytelnika nie tylko swoim tytułem, ale także barwną ilustracją zamieszczoną na okładce. Pierwsza część tytułu omawianej monografii wskazuje na „czatowanie (pracowników) z zarządem”, co z punktu widzenia pracownika może wydawać się co najmniej zaskakujące. Pracownicy mają bowiem najczęściej bardzo ograniczony kontakt z przedstawicielami zarządu, a porozumiewanie się zwykłego pracownika z reprezentantem kierownictwa najwyższego szczebla poprzez komunikator należy do rzadkości, co zauważa

także sama Autorka (s. 44). Z kolei wspomniana ilustracja, jak można dowiedzieć się z karty tytułowej książki, nosi tytuł „Biznesman otoczony mówiącymi ludzkimi głowami” [ang. *Businessman surrounded by people's heads talking*]. Na obrazku przedstawiona jest osoba siedząca w fotelu biurowym przed komputerem, a powyżej na ścianie wisi zegar, co przypomina scenkę z pracy w firmie. Natomiast nieodłącznym elementem każdej z wymienionych w tytule „mówiących ludzkich głów” otaczających przedsiębiorcę jest tzw. „chmurka” wypełniona znakami, które można określić mianem tekstu. Warto zwrócić uwagę także na podtytuł monografii: *Die Rolle der unternehmensinternen Kommunikation für organisatorischen Wandel im Unternehmen*. Ogólnie rzecz ujmując, Autorka podejmuje w swojej pracy próbę określenia roli, jaką spełnia komunikacja wewnętrzna podczas przemian organizacyjnych w przedsiębiorstwach.

Już w przedmowie do monografii (s. VII) Autorka podała kilka istotnych informacji wprowadzających. W pierwszej kolejności zasygnalizowała, że jej monografia jest owocem siedmioletniej pracy naukowo-badawczej powiązanej z pracą zawodową⁴. Dodała również, że praca naukowa, która została przyjęta do obrony jako rozprawa doktorska na Wydziale Kulturoznawstwa na Technicznym Uniwersytecie w Dortmundzie (Niemcy), powstała pod kierunkiem prof. dr Giseli Brünner, autorytetu światowej sławy w zakresie szeroko pojętej komunikacji profesjonalnej, także komunikacji biznesowej (zob. np. G. Brünner 1978, 1993, 1997, 2000, 2001, 2002, 2005 (1987), 2007, 2009, G. Brünner/ R. Fiehler/ W. Kindt 2002).

Spis treści (s. 1–3) w monografii H. Fetzer poprzedza krótki zarys książki (niem. *Ein Überblick über das Buch*, s. IX–XIII), mający w zamyśle Autorki służyć tzw. „szybkim” czytelnikom, którzy ze względów czasowych nie mogą sobie pozwolić na dokładną lekturę całej książki i pragną jak najprędzej wyszukać fragmenty tekstu odnoszące się do wyników badań.

Po spisie treści znajduje się wykaz 40 schematów (s. 4) ujętych w publikacji oraz wprowadzenie (s. 5–11) do monografii, gdzie H. Fetzer zaznacza, że w czasach globalizacji odsetek działań komunikacyjnych w odniesieniu do innych czynności podejmowanych przez pracowników w przedsiębiorstwach stale się zwiększa (s. 5). Autorka podkreśla, że postęp cywilizacyjny wymusza zmiany organizacyjne w przedsiębiorstwach, które z kolei są wdrażane przez poszczególnych pracowników, tzn. przez konkretnych ludzi (s. 6). H. Fetzer wyraźnie sygnalizuje już na początku swojej pracy, że wyniki jej badań mają służyć nie tylko naukowcom, lecz powinno z nich korzystać także kierownictwo najwyższego szczebla w przedsiębiorstwach (niem. *Unternehmensführung*⁵). W tym celu perspektywa badawcza obejmuje działania komunikacyjne nie tylko kadry kierowniczej najwyższego

⁴ W dalszej części monografii, na początku części empirycznej pracy (s. 105) Autorka podaje, że prowadzi działalność doradczą w przedsiębiorstwach, natomiast z Jej strony internetowej: <http://communication-consult.com/> można dowiedzieć się, że zajmuje się Ona działalnością doradczą i szkoleniową w zakresie komunikacji biznesowej.

⁵ Autorka rozróżnia *Unternehmensleitung* i *Unternehmensführung* (s. 9). *Unternehmensleitung* odnosi się w jej pracy do osób zaliczanych do kadry kierowniczej najwyższego szczebla, których wypowiedzi zostały ujęte w korpusie, zaś *Unternehmensführung* dotyczy zarządu i dyrektorów zarządzających traktowanych jako organy kierownicze w przedsiębiorstwach.

szczebla, ale także pozostałych pracowników (s. 8). Należy zaznaczyć, że w porozumiewaniu się nie bierze udziału kadra kierownicza średniego szczebla (niem. *mittlere Führungsebenen*), co H. Fetzer wyraźnie podkreśla w dalszej części monografii (s. 152). Autorka wzięła pod lupę wyłącznie komunikację wewnętrzną poprzez komunikator między pracownikami a reprezentantami kierownictwa najwyższego szczebla dwóch działów w Deutsche Telekom AG z siedzibą w Bonn (niem. *Unternehmensleitung*). Zapisy komunikacji poprzez komunikator Autorka bada kwalitatywnie i kwantytatywnie za pomocą dwóch metod badawczych (s. 9): analizy dyskursu mownego (niem. *Gesprächsforschung*) i analizy tekstu pisanego (niem. *Textanalyse*), co określa mianem „rozwiązania hybrydowego” (niem. *Hybridlösung*).

Autorka w siedmiu rozdziałach przedstawia swoje rozważania, które zamyka bibliografia (s. 359–373). H. Fetzer podzieliła pozycję „Chatten mit dem Vorstand” na dwie części: 1. część teoretyczną i 2. część praktyczną, co wyraźnie zaznaczyła już w spisie treści. Część teoretyczna obejmuje trzy pierwsze rozdziały, natomiast część praktyczną pracy rozpoczyna rozdział czwarty, a kończy rozdział szósty. Z kolei rozdział siódmy (s. 339–358) to podsumowanie rozważań. Każdą ze wspomnianych części rozpoczyna krótkie wprowadzenie (wprowadzenie do rozdz. 1.: s. 13–14, wprowadzenie do rozdz. 2.: s. 103–104), w których Autorka zarysowuje najważniejsze kwestie poruszane w danej partii książki.

Na część teoretyczną pt.: „Theoretische Grundlagen: Die Rolle der unternehmensinternen Kommunikation für organisatorischen Wandel” składają się następujące rozdziały:

1. „Theoretische Voraussetzungen” (s. 15–63);
2. „Die Darstellung und Reproduktion der Organisation im Kommunikationsprozess” (s. 64–83);
3. „Die Darstellung und Unterstützung organisatorischen Wandels in der Kommunikation” (s. 84–101).

Pierwszą część pracy H. Fetzer poświęciła przedstawieniu definicji najważniejszych terminów. Autorka rozpoczyna rozdział pierwszy od zdefiniowania takich wyrażeń, jak: „przedsiębiorstwo”, „organizacja”, „instytucja” z punktu widzenia różnych dyscyplin naukowych: lingwistyki, ekonomii, socjologii, prawa (s. 15 i n.). W następnych rozdziałach doprecyzowuje najistotniejsze terminy, zwłaszcza niem. *Unternehmensalltag* (s. 64–65) i niem. *Organisation* (s. 67 i n.) przy uwzględnieniu kwestii lingwistycznych. Autorka prowadzi szczególnie interesujące rozważania nt. „organizacji” z pogranicza takich dziedzin naukowych, jak zarządzanie i lingwistyka. Analizuje ona w swojej pracy kwestie związane z porozumiewaniem się w przedsiębiorstwach, przyjmując koncepcję płaszczyzn relacji komunikacyjnych i wyróżnia: płaszczyznę mikro, na której porozumiewają się ze sobą pracownicy danej firmy, płaszczyznę mezo, na której dochodzi do komunikacji między poszczególnymi jednostkami organizacyjnymi, oraz płaszczyznę makro, związaną z porozumiewaniem się danego przedsiębiorstwa z innymi podmiotami. Autorka stwierdza, że w dobie globalizacji, kiedy to granice państw i strefy czasowe przestają stanowić bariery, w czasie dynamicznego rozwoju przedsiębiorstw oraz coraz szer-

szych możliwości i form współpracy między nimi, często trudno jest wyznaczyć granice danego przedsiębiorstwa. Podziały na płaszczyznach mikro i mezo można dużo łatwiej wyznaczać na podstawie języka, dzięki któremu pracownicy się ze sobą porozumiewają (s. 20). Autorka koncentruje się na zagadnieniach związanych z porozumiewaniem się wewnątrz przedsiębiorstw, czyli na tzw. „komunikacji wewnętrznej” przy użyciu nowych narzędzi komunikacji, a zwłaszcza komunikatora. W odniesieniu do „komunikacji” Autorka podkreśla, że tzw. „model transportowy” (por. R. Keller 2009: 22) ludzkiego porozumiewania się jest krytykowany przez lingwistów (s. 26), lecz mimo to postanawia przyjąć go w swojej pracy chociażby z uwagi na fakt, że w ten sposób postrzegają „komunikację” osoby z kadry kierowniczej najwyższego szczebla, których wypowiedzi zostały uwzględnione w zapisach komunikacji analizowanych w monografii (s. 32). Należy przyznać, że jest to mało przekonujący argument. Z lingwistycznego punktu widzenia w rozważaniach nad komunikacją warto określić znaczenie wyrażen „język” i „kultura”. Autorka nie omawia znaczenia wyrazu „język” ani wyrażenia „język specjalistyczny”, co stanowi mankament Jej monografii. Przywołuje natomiast za A. P. Müllerem (2002: 186)⁶ definicję wyrażenia „kultura przedsiębiorstwa” (niem. *Unternehmenskultur*), lecz błędnie uznaje, że „elementem kultury przedsiębiorstwa jest komunikacja biznesowa (niem. *Unternehmenskommunikation*)” (s. 33). W dalszej kolejności wskazuje, że to „komunikacja biznesowa stanowi element kultury przedsiębiorstwa”, co może wprowadzić czytelnika w pewne zdumienie. Jednak Autorka słusznie zauważa, że kultura przedsiębiorstwa jest powiązana z wiedzą pracowników tego przedsiębiorstwa. Ponadto „wspólna wiedza” osób zatrudnionych w danym przedsiębiorstwie stanowi podstawę do reprodukcji kultury tego przedsiębiorstwa. W rozważaniach Autorki zasadniczy błąd polega na tym, że mówi ona o „przekazywaniu kultury przedsiębiorstwa”, co nie może być prawdą, jeśli przyjąć, że „kultura” jest powiązana z mózgiem człowieka i dlatego przekazać jej nie sposób (S. Grucza 2006: 30). Znacznie trafniejsze sformułowania nt. „kultury przedsiębiorstwa” można znaleźć na str. 77: H. Fetzer pisze o „kulturze przedsiębiorstwa” w powiązaniu z pewnymi regułami przestrzeganymi przez pracowników danej firmy, które można obserwować m.in. na podstawie wyrażen używanych przez tych pracowników.

Wyraz „czat” (niem. *Chat*) Autorka definiuje jako konkretną interakcję między określonymi osobami. W monografii komunikacja poprzez komunikator jest określona mianem synchronicznej (ta sama przestrzeń czasowa i przestrzenna (wirtualna), s. 147), będącej na pograniczu komunikacji ustnej (niem. *mündliche Kommunikation*) i komunikacji pisemnej (niem. *schriftliche Kommunikation*, s. 39). Dodatkowo czatowanie w przedsiębiorstwie to komunikacja łącząca cechy dyskursu formalnego i nieformalnego, a w przypadku zebranych przez Autorkę zapisów komunikacji można mówić o przewadze wyróżników komunikacji ustnej (s. 41). H. Fetzer zauważa również, że komunikacja poprzez komunikator to „nowa forma” komunikacji wertykalnej w przedsiębiorstwie, z którego pochodzą materiały do ba-

⁶ Dane bibliograficzne w tym miejscu się nie zgadzają. Nie udało mi się odnaleźć przywołanego przez Autorkę cytatu.

dań. Dokładniej rzecz ujmując, Autorka zajmuje się w swojej pracy szczególnym rodzajem komunikacji poprzez komunikator, tzn. komunikacją między pracownikami a „zarządem”. Tego rodzaju komunikacja odznacza się dwiema cechami szczególnymi (s. 82.): (1) Przedstawiciele zarządu pragną w ten sposób wprost kontaktować się z pracownikami (z pominięciem ich bezpośrednich przełożonych, czyli kadry kierowniczej średniego szczebla), by przede wszystkim wyjaśniać im swoje cele i do nich przekonywać (s. 47). (2) Pracownicy mogą w sposób anonimowy zadawać dowolne pytania członkom zarządu i wyrażać swoją krytykę (tzw. dość rzadko spotykana „komunikacja w górę”: niem. *von unten nach oben*, ang. *bottom-up*).

H. Fetzer już w pierwszym rozdziale podaje przykłady świadczące o tym, że wypowiedzi kadry kierowniczej najwyższego szczebla i teksty produkowane przez pracowników różnią się (niem. *Interviewstil vs. Briefstil*, s. 48). Ponadto przedstawia kwestie techniczne i organizacyjne związane z komunikacją poprzez komunikator między reprezentantami zarządu a pracownikami Deutsche Telekom AG (s. 48–63).

Autorka omawia potencjalny wpływ komunikacji poprzez komunikator na postrzeganie (niem. *Wahrnehmung*) przez pracowników działań na płaszczyźnie makrostruktury przedsiębiorstwa. Zajmuje się Ona również kwestią komunikowania (poprzez komunikator) przez zarząd zmian makrostrukturalnych firmy oraz aspektami ich językowego rekonstruowania przez pracowników. Zauważa, że zarząd wpływa na zmiany zachodzące w przedsiębiorstwie i inicjuje przemiany w drodze komunikacji (tzw. „oferta komunikacyjna”, niem. *Kommunikationsangebot*, s. 88).

H. Fetzer opisuje także znaczenie „wirtualności” związanej z komunikacją poprzez komunikator na przyspieszenie zmian organizacyjnych w przedsiębiorstwie i podniesienie jego konkurencyjności na tle innych firm (s. 96–98). Autorka słusznie stwierdza, że zmiany w skali makrostrukturalnej zachodzą na poziomie mikrostrukturalnym w „głowach” poszczególnych pracowników, a manifestują się one w języku, dzięki któremu możliwe jest porozumiewanie się (s. 99). Można by tu wprowadzić pewne uściślenie i zauważyć, że omawiane zmiany można obserwować na podstawie tekstów produkowanych przez pracowników.

Z kolei część empiryczna pt.: „Empirischer Teil: Unterstützung organisatorischen Wandels im Chat” obejmuje następujące rozdziały:

1. „Datenerhebung und Analyse” (s. 105–146);
2. „Die Vermittlung des Unternehmensbilds im Chat” (s. 147–225);
3. „Die Teilhabe der Mitarbeiter: Organisatorischen Wandel erleben, annehmen und mitgestalten” (s. 226–338).

Istotne aspekty związane z organizacją pracy badawczo-naukowej zostały przedstawione w rozdziale czwartym. Autorka trafnie zauważa, że działania komunikacyjne w przedsiębiorstwach są nadal analizowane metodami opracowanymi przez nauki ekonomiczne, zaś możliwość prowadzenia badań lingwistycznych w tym zakresie nie jest zazwyczaj brana pod uwagę (s. 105). Wartościowe są spostrzeżenia na temat technicznego opracowywania zapisów komunikacji poprzez komunikator w celu ich analizy lingwistycznej. Autorka sygnalizuje różne trudności, z jakimi muszą się zmierzyć naukowcy prowadzący badania w zakresie komunika-

cji specjalistycznej z wykorzystaniem autentycznych materiałów. Wśród nich wlicza ograniczenia wynikające z umowy wykorzystania zapisów komunikacji podpisywanej między naukowcem a przedstawicielami przedsiębiorstwa, wpływające na wybór metody badawczej (s. 134). Wspomniane ograniczenia są powodowane rozbieżnością interesów naukowych i gospodarczych (*ibid.*). Przeszkodę w badaniach stanowi także okrojony kontekst, o czym Autorka kilkakrotnie pisze w swojej pracy (s. 109, 143, 146). Natomiast do pozytywnych aspektów należy zaliczyć brak efektu obserwatora (niem. *Beobachtereffekt*), tzn. H. Fetzer zwróciła się do Deutsche Telekom AG z prośbą o materiały do pracy badawczej i zgodę na ich wykorzystanie po tym, gdy komunikacja przez komunikator była już prowadzona w firmie i wypracowane zostały pewne metody porozumiewania się (s. 106). Ponadto Autorka nie brała udziału w komunikacji prowadzonej przez pracowników firmy (s. 134). Swoje badania prowadziła głównie metodą jakościową, lecz w celu uzupełnienia wyników badań wykorzystywała w wybranych przypadkach także metodę ilościową (s. 133). Stosowała do badań wspomnianą wcześniej analizę dyskursu mownego (s. 135 i n.), a w jej ramach analizę sekwencji (niem. *Sequenzanalyse*) i analizę wzoru (niem. *Musteranalyse*). Na podstawie wybranych metod i przy uwzględnieniu materiału badawczego opracowała pięć typów dialogu (niem. *Gesprächstyp*), czyli tzw. „strukturę działania językowego” (s. 137–138): zapytanie (niem. *Befragung*), przejęcie perspektywy (niem. *Perspektive übernehmen*), krytykę (niem. *Kritik*), wyrażenie braku zaufania (niem. *Mistrauen äußern*) i propozycję (niem. *Vorschlag*). Wymienione rodzaje dialogu zostały poddane gruntownej analizie w rozdziałach piątym i szóstym. Rozdział piąty został poświęcony kwestiom „przekazywania obrazu przedsiębiorstwa w komunikacji poprzez komunikator”, a dokładniej zagadnieniom dotyczącym postrzegania i interpretowania przez pracowników rzeczywistości, w której realizują swoje zawodowe obowiązki. W tej części pracy Autorka analizuje aspekty związane z przejmowaniem perspektywy nt. wykonywanych przez pracowników określonych zadań i powiązanej z nimi struktury organizacyjnej przedsiębiorstwa (s. 208). Zmiana perspektywy przejawia się w inicjowaniu działań językowych (szczegółowa lista w postaci tabeli na s. 198, omówienie działań językowych na s. 199–207) w związku ze zmianami organizacyjnymi i nowymi możliwościami działania (s. 209). Przykładem mogą być nowe określenia stosowane przez pracowników podczas rozmów z członkami zarządu o kwestiach nieporuszanych wcześniej wewnątrz firmy (s. 160–164). Natomiast w rozdziale szóstym H. Fetzer omawia pozostałe typy dialogu, ze szczególnym uwzględnieniem form językowych świadczących o kształtowaniu i przyjmowaniu przez pracowników zmian organizacyjnych przedsiębiorstwa. Należy podkreślić, że zwłaszcza w rozdziałach piątym i szóstym Autorka podaje liczne przykłady na dowód trafności swoich rozważań, a opisując dany przykład, cytuje konkretne fragmenty zaczerpnięte z tego przykładu świadczące o słuszności omawianej kwestii. Każdy przykład został nazwany, a tytuły konkretnych przykładów wybrano na podstawie ich tekstów. Dzięki temu zabiegowi łatwiej jest zrozumieć, o czym pisze H. Fetzer. Podobną rolę spełniają w monografii schematy i tabele, w których Autorka w skróconej formie i w przejrzysty sposób prezentuje ważne zagadnienia.

Ciekawe wnioski zostały sformułowane na zakończenie rozdziału szóstego. Analizując komunikację poprzez komunikator między pracownikami a przedstawicielami zarządu, Autorka uważa, że w przedsiębiorstwach należy wspierać rozwój sieci społecznościowych (niem. *soziale Netzwerke*) i tzw. „płaskich hierarchii” (niem. *flache Hierarchien*, s. 333 i n.). Sprzyjają one bowiem zacieśnianiu współpracy między pracownikami i pomijaniu barier biurokratycznych, zwłaszcza podczas przemian w przedsiębiorstwie.

W ostatnim rozdziale pt. „Fazit und Ausblick”, jak wskazuje jego tytuł, Autorka nie tylko podsumowuje swoje rozważania, ale także nakreśla kolejne badania, które mogłyby stanowić kontynuację jej pracy (s. 354 i n.). Przykładowo wspomniane badania mogą dotyczyć komunikacji prowadzonej przy pomocy innych narzędzi (mediów) w celu weryfikacji ich wpływu na dyskurs poprzez komunikator. Do analizy omawianych w monografii materiałów można włączyć zapisy komunikacji prowadzonej za pomocą innych mediów, a także wywiady z pracownikami, o czym Autorka wspomniała już w rozdziale czwartym (s. 139). Badania można prowadzić również pod kątem poprawy „autentyczności” kadry zarządzającej w komunikacji oraz ulepszania organizacji i struktury dyskursu poprzez komunikator. Autorka pominęła w swoich rozważaniach analizę komunikacji interkulturowej. Jej zdaniem zapisy komunikacji interkulturowej poprzez komunikator w Deutsche Telekom AG stanowiły materiał zbyt okrojony, by można go było poddać analizie jakościowej (s. 354).

Na zakończenie pragnę zauważyć, że omawiana monografia wpisuje się częściowo w innowacyjne podejście do komunikacji profesjonalnej, tzn. Autorka postuluje w swojej pracy antropocentryczne podejście (zob. więcej na ten temat w S. Grucza 2010) do badań nad komunikacją biznesową. Innymi słowy analizuje konkretne wypowiedzi konkretnych specjalistów i na podstawie swoich obserwacji formułuje wnioski dotyczące porozumiewania się specjalistów poprzez komunikator. Aby uznać tę monografię za w pełni zgodną z teorią antropocentryczną, Autorka musiałaby zeweryfikować i poprawić przyjęte w pracy niektóre założenia o „wzajemnym przekazywaniu” sobie np. kultury, informacji przez specjalistów. Zwłaszcza kwestie związane z „transportem informacji” są nie do przyjęcia.

Podsumowując, należy wskazać na kilka zalet monografii H. Fetzer. Po pierwsze warto zauważyć, że monografia, choć wymagająca pod względem merytorycznym, jest niezwykle przyjazna dla czytelnika. Autorka wielokrotnie w swojej pracy umieszcza swego rodzaju „wprowadzenia” do dłuższych partii tekstu, dzięki czemu przybliży czytelnikowi omawiane zagadnienia, zanim przejdzie on do „właściwej lektury”. Ponadto parafrazuje kwestie istotne dla zrozumienia tematyki poruszanej w monografii, co również pozwala na łatwiejszą analizę przedstawianych kwestii przez odbiorców. Monografię należy uznać za wartościową także ze względu na przywoływaną przez Autorkę, głównie w pierwszej części pracy poświęconej zagadnieniom teoretycznym, bogatą literaturę przedmiotu. H. Fetzer nie tylko podaje odniesienia bibliograficzne, ale także krótko omawia, krytycznie ocenia, a niejednokrotnie także poszerza kwestie poruszane w innych opracowaniach z zakresu komunikacji w jednostkach prowadzących działalność gospodarczą. Czy-

telnik powinien jednak weryfikować dane bibliograficzne, gdyż mogą się w nich pojawiać pewne nieścisłości (np. opracowanie, z którego pochodzi wspomniany powyżej cytat, a także strony odnoszące się do pozycji bibliograficznych: G. Brünner 1993 – H. Fetzer podaje „731-771”, a powinno być 770-771, A. P. Müller 2002 – H. Fetzer podaje „85-11”, a powinno być 85-111). Mimo to uważam, że omawiana monografia może służyć teoretykom zajmującym się komunikacją wewnętrzną w przedsiębiorstwach. Stanowi ona też cenną pozycję wydawniczą dla wszystkich osób pragnących zapoznać się z kwestiami dotyczącymi komunikacji wewnętrznej w jednostkach prowadzących działalność gospodarczą bądź poszerzyć swoje horyzonty w tym zakresie.

BIBLIOGRAFIA

- BRÜNNER G. (1978), *Kommunikation in betrieblichen Kooperationsprozessen. Theoretische Untersuchungen zur Form und Funktion kommunikativer Tätigkeiten in der Produktion*. Diss. Osnabrück.
- BRÜNNER G. (1993), *Mündliche Kommunikation in Fach und Beruf*, (w:) Th. Bungarten (red.), *Fachsprachentheorie*. Bd. 2: Konzeptionen und theoretische Richtungen. Tostedt, 730–771.
- BRÜNNER G. (1997), *Fachlichkeit, Muster und Stil in der beruflichen Kommunikation*, (w:) M. Selting, B. Sandig (red.), *Sprech- und Gesprächsstile*. Berlin, New York, 254–285.
- BRÜNNER G. (2000), *Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Formen*, Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- BRÜNNER G. (2001), *Gespräche in der Wirtschaft*, (w:) K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann, S. F. Sager (red.), *Text- und Gesprächslinguistik-Linguistics of Text and Conversation*. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung-An International Handbook of Contemporary Research. 2. Halbband.: Gesprächslinguistik. Volume 2: Conversation Linguistics (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Handbooks of Linguistics and Communication Science). Berlin, New York, 1526–1539.
- BRÜNNER G. (2002), *Probleme der Wirtschaftskommunikation am Beispiel der UMTS-Versteigerung*, (w:) M. Becker-Mrotzek, R. Fiehler (red.), *Unternehmenskommunikation*. Tübingen, 13–34.
- BRÜNNER G. (2005), *Kommunikation in institutionellen Lehr-Lern-Prozessen. Diskursanalytische Untersuchungen zu Instruktionen in der betrieblichen Ausbildung*. Monografia dostępna online: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/pdf/lernen.pdf> (pierwsze wydanie: Tübingen 1987: Narr Verlag).
- BRÜNNER G. (2007), *Mündliche Kommunikation im Beruf-zur Vermittlung professioneller Gesprächskompetenz*, (w:) Der Deutschunterricht 1/07 (Themenheft Sprache und Kommunikation im Beruf), 39–48.
- BRÜNNER G. (2009), *Linguistische Diskursanalyse und ihre Anwendung auf die Wirtschaftskommunikation*, (w:) R. Diaz-Bone, G. Krell (red.), *Diskurs und Ökonomie: Diskursanalytische Perspektiven auf Märkte und Organisationen*. Wiesbaden, 153–176.
- BRÜNNER G., R. FIEHLER, W. KINDT (red.) (2002), *Angewandte Diskursforschung Bd. 1: Grundlagen und Beispielanalysen, Bd. 2: Methoden und Anwendungsbereiche*. Pozycje dostępne online: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/diskursforschung/Band1.pdf>; <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/diskursforschung/Band2.pdf> (pierwsze wydanie: Opladen/Wiesbaden 1999: Westdeutscher Verlag).
- GRUCZA S. (2006), *Idiolekt specjalistyczny-idiokultura specjalistyczna-interkulturowość specjalistyczna*, (w:) J. Lewandowski, M. Kornacka, W. Woźniakowki (red.), *Języki specjalistyczne 6. Teksty specjalistyczne w kontekstach międzykulturowych i tłumaczeniach*. Warszawa, 30–49.

- GRUCZA S. (2010), *Główne tezy antropocentrycznej teorii języków*, (w:) S. Grucza (red.), *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik*, 2, 41–68.
- KELLER R. (2009), *Die Sprache der Geschäftsberichte: Was das Kommunikationsverhalten eines Unternehmens über dessen Geist aussagt*, (w:) Ch. Moss (red.), *Die Sprache der Wirtschaft*. Wiesbaden, 19–44.

Justyna Zając
Uniwersytet Warszawski

Elżbieta GAJEWSKA, *Techniki nauczania języka obcego*. Wydawnictwo PWSZ, Tarnów, 2011, 153 s.

Książka Elżbiety Gajewskiej, stanowiąca obszerny zbiór 300 technik przydatnych w nauczaniu języka obcego, służyć ma czytelnikowi jako swoisty „przybornik”, „z którego użytkownik może czerpać w zależności od potrzeb uczących się, swoich preferencji oraz warunków i celów nauczania” (str. 5). Pozycja ma na celu przede wszystkim „wzbogacenie i urozmaicenie warsztatu początkującego nauczyciela poprzez dostarczenie mu narzędzi, czyli technik, jakie może wykorzystać w planowaniu pracy lekcyjnej” (str. 5), niemniej dzięki szerokiemu wachlarzowi proponowanych ćwiczeń na pewno przyczyni się również do poszerzenia warsztatu pracy nauczyciela z dużym doświadczeniem zawodowym.

Książka składa się ze wstępu, bibliografii oraz 8 rozdziałów głównych poświęconych technikom pracy nad podsystemami języka (fonetyką i ortografią, gramatyką oraz leksyką) oraz kształceniu poszczególnych sprawności (rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania i pisanie). Poszczególne rozdziały (z wyjątkiem pierwszego) zbudowane są według stałego przejrzystego schematu, na który składają się 4 części:

- pierwsza, opisująca zwięźle ogólne zalecenia dotyczące kształcenia danej sprawności bądź podsystemu języka w trakcie nauki języka obcego;
- druga, omawiająca zalecaną strukturę sekwencji dydaktycznej odnoszącej się do kształcenia konkretnej sprawności bądź podsystemu językowego;
- trzecia, zawierająca listę pytań do samooceny, mających ułatwić, szczególnie początkującym adeptom zawodu nauczycielskiego „wychwycenie przynajmniej niektórych przeoczeń” (str. 5) popełnionych w trakcie przygotowywania zajęć;
- czwarta, najobszerniejsza, poświęcona opisowi różnorodnych technik i ćwiczeń wspomagających kształcenie danej sprawności.

Opis każdej z uwzględnionych w książce technik zawiera krótką charakterystykę tejże oraz przykładowe polecenia/ sformułowania pomocne podczas objaśniania bądź wprowadzania danej techniki lub ćwiczenia na lekcji. Aby zapewnić użyteczność książki dla szerokiej rzeszy nauczycieli-neofilologów, wszystkie polecenia sformułowane zostały w trzech najczęściej nauczanych w polskich szkołach językach obcych: angielskim, francuskim i niemieckim. W opisach uwzględnione zostały również ewentualne warianty przedstawianych technik, pozwalające na

większą różnorodność podczas ich użycia na zajęciach.

Przykładowy opis pojedynczej techniki (str. 54):

- *Wróżka – czasy przyszłe*

Vous etes une diseuse de bonne aventure. Vous lisez dans les cartes l'avenir de vos collegues, p.ex. tu vas voyager beaucoup, tu auras deux fils et une fille...

You are a fortune-teller. You read your cards to predict your friends' future, e.g. you will travel a lot, you will have two sons and a daughter...

Sie sind eine Wahrsagerin... Sie können aus den Karten Ihren Freunden die Zukunft voraussagen, z.B. du wirst viel reisen, du wirst zwei Söhne und eine Tochter haben...

Każdy z uczniów przygotowuje jedno lub więcej zdań odnoszących się do przyszłych losów kolegów (praca, rodzina, podróże...). Na wezwanie zamyka oczy i wygłasza swoją „wróżbę”, podczas gry prowadzący zabawę wskazuje osobę, do której ona się odnosi.

Wariant: wróżby są zapisywane na kartce i wrzucane do pojemnika, a następnie losowane i odczytywane publicznie.

Rozdział pierwszy „Lekcja i jej fazy” (str. 7–16) rozpoczyna rozróżnienie pojęć lekcji (jako jednostki organizacyjnej, określonej w kategoriach czasu) i jednostki lekcyjnej (definiowanej poprzez cele i treści, zorientowanej na osiągnięcie określonych celów). Następnie autorka przechodzi do omówienia funkcji stałych momentów lekcji: jej początku (przywitania, sprawdzenia obecności, rozgrzewki językowej, kontroli wiadomości, podania tematu/ celu zajęć) oraz końca (podsumowania, wyznaczenie zadania domowego, ewentualnych ćwiczeń dodatkowych, zagospodarowujących pozostały czas, pożegnania), podając krótkie wskazówki, jak efektywnie przeprowadzić poszczególne fazy. Kolejne podpunkty rozdziału poświęcone są podziałowi i krótkiej charakterystyce celów zajęć, problematyce związanej z planowaniem jednostki dydaktycznej oraz wskazówkom dotyczącym pracy z dialogiem. Rozdział kończą pytania do samooceny oraz wykaz technik przydatnych w stałych fazach lekcji podczas sprawdzania obecności (m.in. *sprawdzanie obecności poprzez wyczytywanie imion, poprzez odliczanie, połączone z powtórzeniem leksykalnym lub gramatycznym*), pracy z dialogiem (m.in. *przygotowanie do wysłuchania nowego dialogu, techniki wspomagające odkrywanie znaczenia nowych słów*) oraz zapamiętywania nowego słownictwa (m.in. *rozmowa z wykorzystaniem nowego słowa, imitacja grupowa, imitacja „coraz głośniejsze – coraz ciszej”, kończenie zdania, powtarzanie wydłużającego się zdania, wędrujące pytanie, powtarzanie w parach, substytucja, transformacja, odtwarzanie dialogu z pamięci, aktorzy i suflerzy, obserwacja zapisu, odgrywanie ról*).

Rozdział drugi „Fonetyka i ortografia” (str. 17 – 40) poświęcony jest kształceniu kompetencji fonologicznej, ortograficznej i ortoepicznej uczniów. Autorka prezentuje ogólne zalecenia dotyczące rozwijania w/w kompetencji, omawia strukturę sekwencji dydaktycznej w podejściu globalnym i analitycznym, prezentuje

również kilka uwag dotyczących wprowadzania na zajęciach alfabetu fonetycznego oraz problematyki związanej z dysleksją i dysgrafią, a także podaje szczegółową listę pytań do samooceny dotyczącą poszczególnych faz pracy ukierunkowanej na nauczanie wymowy, czytania i pisowni. Najobszerniejszą część rozdziału stanowi opis 61 technik wspomagających kształcenie kompetencji fonologicznej, ortograficznej i ortoepicznej uczniów, m.in. ćwiczeń wspomagających rozróżnianie nowych fonemów (m.in. *szukanie skojarzeń, pary minimalne, identyfikacja nowego fonemu: zaznacz wyraz inny od pozostałych/ zaznacz wyrazy zawierające taką samą głoskę jak w modelu/ policz ile razy dźwięk ... występuje w zdaniu, zaznacz na czerwono rysunki z dźwiękiem...*), ćwiczeń wspomagających opanowanie wymowy nowych fonemów (m.in. *powtarzanie według modelu, refleksja nad miejscem artykulacji głoski, zaangażowanie całego ciała do produkcji głoski, głuchy telefon*), technik wspomagających dedukcję zasad zapisu (m.in. *wykreślanie niewymawialnych liter, odkrywanie zasad na podstawie obserwacji zapisu połączonej ze słuchaniem, analiza sposobów zapisu danej głoski: kategoryzacja słów, wypełnianie tabelki, zestawienie zbiorcze zasad: „listy zasad”*), technik wspomagających opanowanie zasad zapisu (m.in. *który wyraz nie pasuje do pozostałych?, szukanie rymujących się słów, układanie zdań z wyjątkami, wąż literowy, szukam domu pana Patou...*), technik wspomagających rozwijanie kompetencji ortoepicznej (m.in. *wyбір właściwej formy zapisu danego fonemu, dyktando z wyborem właściwej formy zapisu, dyktando cząstkowe, autodyktando, „dyktoglosa” (znikające literki), „dyktando koleżeńskie”, dyktando „w biegu”*), ćwiczeń ukierunkowanych na intonację, łączenie międzywyrazowe, akcent dynamiczny i ekspresywny, iloczas, rytm (m.in. *podkreślenie akcentowanych sylab, rysowanie linii intonacyjnej wysłuchanego zdania, drzewo na wietrze, powtarzanie intonacji według modelu*), ćwiczeń przydatnych w pracy metodami globalnymi (m.in. *powtórzenia z pamięci, łączenie podpisu z obrazkiem, łączenie i przepisywanie wyrazów, ukryte słowa, rozsypanka literowa, kaligramy, „wąż wyrazowy”*).

Rozdział trzeci „Gramatyka” (str. 41 – 56) opisuje zmiany w podejściu do nauczania gramatyki w historii metodyki nauczania języków obcych, rolę i sposoby nabywania kompetencji gramatycznej oraz strukturę sekwencji dydaktycznej w podejściu dedukcyjnym (od zasady do przykładu) i indukcyjnym (od przykładów do zasady). Dwie następne jego części stanowi lista pytań do samooceny i wykaz 38 technik pomocnych w odkrywaniu i zapamiętywaniu zasad gramatycznych (m.in. *obserwacja i klasyfikacja nowych form gramatycznych, reformułowanie zasady, nadawanie zagadnieniom gramatycznym formy ikonograficznej, konceptualizacja z wykorzystaniem mnemotechnik*) oraz w ćwiczeniu poszczególnych zjawisk gramatycznych (m.in. *wehikuł czasu – czasy przeszłe i przyszłe, wróżka – czasy przyszłe, rzecznik prasowy zachrypniętego prezydenta – mowa zależna, moja europejska rodzina – zaimki dzierżawcze, chwalipięta – stopniowanie, zaimki dzierżawcze, przekorny bliźniak („a ja nie...”)* – negacja, *Tak, panie pułkowniku!* – zaimki, *Nie wiem, o czym mówisz – pytania, Wujek Dobra Rada – tryb rozkazujący*).

W rozdziale czwartym „Leksyka” (str. 57 – 72) autorka wyjaśnia pojęcie kompetencji leksykalnej, opisuje zmiany w podejściu do słownictwa, a także pre-

zentuje liczne zalecenia odnoszące się do kształcenia kompetencji leksykalnej jako kluczowej w procesie porozumiewania się, „gdyż to właśnie braki leksykalne najbardziej utrudniają, a niekiedy wręcz uniemożliwiają przekaz” (str. 57). Następnie przechodzi do omówienia struktury sekwencji dydaktycznej i prezentacji bogatej listy pytań do samooceny. Ostatni podpunkt rozdziału stanowi opis 41 technik pomagających odkryć znaczenie nowych słów [m.in.: *słowa transparentne (internacjonalizmy bądź słowa znane z innych języków)*, *odgadywanie znaczenia słowa z kontekstu*, *nieistniejące słowa (smurfny, smurfować)*, *wskazówki parawerbalne (intonacja, wyrazy dźwiękonaśladowcze)*], wspomagających zapamiętywanie danego słowa [m.in.: *imitacja: dzielenie słów/łańcuszki wyrazowe, asocjacje fonetyczne/obrazowe/emocjonalne, zapamiętywanie metodą miejsc (LOCI), akronim*] oraz utrwalających nowe słownictwo (m.in. *klasyfikowanie i organizowanie, kategoryzacja, asocjogram, profile leksykalne, krzyżówki tematyczne, mapy umysłowe, kartoteki słownictwa*).

Rozdział piąty „Rozumienie ze słuchu” (str. 73 – 89) rozpoczyna omówienie sprawności słuchania na tle dwóch modeli zrozumienia „dół – góra (bottom – up)” i „góra - dół (top - down)”, nakreślenie zmian w podejściu do rozwijania w/w sprawności, krótki opis ogólnych zaleceń dotyczących kształcenia rozumienia ze słuchu i struktury sekwencji dydaktycznej oraz wykaz pytań do samooceny. Następnie autorka przechodzi do charakterystyki 40 technik przydatnych w fazie poprzedzającej słuchanie (m.in. *rozmowa na temat związany z tekstem ukierunkowana na tematykę (powtórzenie słownictwa) bądź wiedzę ogólną, hipotezy dotyczące tekstu postawione na podstawie: danych niewerbalnych (ilustracji, nagrania video)/„poprzednich odcinków”/tytułu/ słów kluczowych*), sprawdzających zrozumienie (m.in. *wykorzystanie informacji parawerbalnych i niewerbalnych, dobieranie odpowiedniego obrazka, układanie ilustracji we właściwej kolejności, pantomima, tabele do wypełnienia, testy wyboru, teksty z lukami/błędami/formami do wyboru*) oraz łączących sprawność rozumienia ze słuchu z innymi sprawnościami (m.in. *analiza struktury wypowiedzi, streszczenie, opowiedzenie wydarzeń z innego punktu widzenia, wehikuł czasu, zmiana gatunku tekstu, np. opowiadania na dialog*).

Rozdział szósty „Wypowiedź ustna” (str. 90 – 102) autorka rozpoczyna krótką charakterystyką sprawności mówienia i zmian w podejściu do rozwijania tej sprawności w metodyce języków obcych, prezentuje ogólne zalecenia i strukturę sekwencji dydaktycznej w dwóch wariantach: przygotowania wypowiedzi na zajęciach lub w ramach zadania domowego oraz przedstawia listę pytań do samooceny. Rozdział zamyka lista 32 technik wspomagających rozwijanie umiejętności mówienia wykorzystujących bodźce obrazkowe, dźwiękowe bądź słowne (m.in. *obrazek z przesłoną, zmiana serii obrazków na komiks lub opowiadanie, dubbingowanie filmu, nagranie z przerwami na wypowiedzi uczniów, kanwy dialogu, wypowiedź według podpunktów, zdania interakcyjne oparte na kartach z luką informacyjną, odgrywanie ról*) oraz motywujących do słuchania prezentacji innych osób (*przewidywanie treści wypowiedzi, „totalizator”, „Bingo”, statystyka, optymisci i pesymisci*).

Rozdział 7 „Czytanie” (str. 103 – 116) poświęcony jest krótkiej charakterystyce sprawności czytania, zmianom w podejściu do kształcenia sprawności czytania,

ogólnym zaleceniom odnoszącym się do rozwijania tej sprawności, strukturze sekwencji dydaktycznej i pytaniom do samooceny. Następnie autorka przedstawia 38 technik ukierunkowanych m.in. na: kształtowanie domysłu językowego [*rozpoznanie typu tekstu na podstawie informacji niewerbalnych, odgadywanie treści tekstu na podstawie widocznych fragmentów („pomięte papierki”), podkreślanie zrozumianego tekstu*] bądź łączące sprawność czytania ze zrozumieniem z innymi sprawnościami (m.in.: *napisanie listu do autora tekstu, opowiedzenie tekstu z pamięci innej grupie, pisanie parafrazy tekstu, inscenizacja, szukanie fragmentu na okładkę*).

W rozdziale 8 „Pisanie” (str. 117–130) po przedstawieniu krótkiej definicji sprawności pisania, zmian w podejściu do jej kształcenia, ogólnych zaleceń i struktury sekwencji dydaktycznej (uwzględniającej model ogólny i 2 modele szczegółowe), a także listy pytań do samooceny, autorka prezentuje listę 31 technik wspomagających rozwój sprawności pisania [m.in.: *burza mózgów, mapa myśli, sześć kapeluszy, pytania dziennikarskie, puzzle tekstowe, pisanie tekstu zrutynizowanego według samodzielnie odnalezionego modelu, pisanie tekstu równoległego, naprawianie uszkodzonego tekstu, pisanie tekstu na podstawie ilustracji/ na podstawie dwóch innych (tekst hybryda), ekspansja lub redukcja tekstu, redagowanie artykułów*].

Książkę kończy bibliografia, zawierająca ok. 140 polsko- i francuskojęzycznych pozycji książkowych i artykułów.

Techniki nauczania języka obcego to bez wątpienia pozycja niezbędna w bibliotece każdego, zarówno początkującego, jak i doświadczanego nauczyciela, dla którego różnorodność i wielość stosowanych technik stanowi jeden z głównych czynników wpływających na atrakcyjność i efektywność zajęć lekcyjnych. Wachlarz prezentowanych przez autorkę ćwiczeń jest tak szeroki, iż każdemu z użytkowników książki pozwoli na poszerzenie repertuaru ćwiczeń stosowanych na zajęciach, a dzięki temu umożliwi lepsze dopasowanie charakteru lekcji do potrzeb, możliwości i umiejętności uczących się, dając także okazję do daleko posuniętej indywidualizacji w doborze technik odpowiadających preferencjom, zdolnościom i typowi inteligencji prezentowanym przez poszczególnych uczniów. Na szczególną uwagę zasługuje bardzo bogaty zbiór technik umożliwiających kształcenie poprawnej wymowy w języku obcym, gdyż jest to obszar często całkowicie zaniedbywany w procesie nauczania i uczenia się języka obcego.

Książka powinna stać się bez wątpienia lekturą obowiązkową dla każdego nauczyciela, który poszerzając paletę stosowanych technik dydaktycznych, pragnie spowodować wzrost motywacji i zaangażowania uczących się w proces akwizycji języka obcego, zachęcić do wyczerpanej pracy zarówno w trakcie zajęć, jak i w ramach zadania domowego, a tym samym przyczynić się do osiągnięcia przez uczących się doskonałych rezultatów w nauce języka obcego.

Aleksandra Łyp-Bielecka
Uniwersytet Śląski

Andrzej KĄTNY (Hrsg.), *Studien zur angewandten Germanistik II* (= *Studia Germanica Gedanensia* 23). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, 2010, 467 S.

Der von A. Kątny herausgegebene Sammelband leistet einen wesentlichen Beitrag zur Diskussion um die Anwendung germanistischer Forschungen in der fremdsprachlichen Praxis. Diesem Ziel wird insbesondere im ersten Teil des Sammelbandes nachgegangen, der unter der Überschrift „Studien zur angewandten Germanistik“ 21 Aufsätze vereint. Dieser Teil schließt eine Lücke in glottodidaktisch, translatorisch, kommunikativ-pragmatisch und lexikographisch orientierten Beschreibungen der deutschen Sprache. Der zweite Teil enthält sieben Beiträge und ist der literaturwissenschaftlichen Problematik gewidmet. Den abschließenden Teil bilden ein Bericht und elf Rezensionen, hauptsächlich über linguistische Publikationen. Die insgesamt 28 Beiträge des Bandes sind in überwiegender Mehrheit in der deutschen Sprache von wissenschaftlichen Mitarbeitern polnischer, deutscher und anderer ausländischer Universitäten, zum Teil von etablierten Linguisten verfasst worden und mit Zusammenfassungen in zwei Sprachen versehen.

Den Band eröffnet der Beitrag von Lech Zieliński mit dem Diskurs über die Entwicklung der angewandten Germanistik in Polen. Es werden Argumente für die Durchsetzung der angewandten Germanistik dargestellt, die u.a. mit der in Polen geplanten Reform des Hochschulwesens kongruent sind. Es geht nämlich darum, die germanistischen Forschungsergebnisse zu kommerzialisieren, um die Attraktivität der Germanistik als Studienfach zu erhöhen. Ein paar weitere Aufsätze fokussieren auf glottodidaktische Aspekte. Der Aufsatz von Jan Iluk ist eine Art Plädoyer für die Relevanz des Schreibens im Fremdsprachenerwerb, wobei – laut Ergebnissen des dargestellten Experiments – bestimmte, methodisch durchdachte Schreibstrategien in den Fremdsprachenunterricht integriert werden sollen, um die lexikalische, grammatische sowie Verstehens- und Schreibkompetenz zu fördern. Die Konklusion des Verfassers, hinsichtlich der Gewichtung des Schreibens im Deutschunterricht umzudenken, bildet zugleich einen höchst aktuellen Appell an Deutschlehrer und Lehrbuchautoren. Eine ähnliche Problematik spricht Mariusz Jakosz an, der das Konzept des themengebundenen Sprechens im Fremdsprachenunterricht am Beispiel des Lehrbuchs „Stufen International“ klarlegt. Beachtenswert ist die Bemerkung, dass beim Schulen des monologischen Sprechens kommunikativ relevante Faktoren, wie z.B. die Rolle des Senders und des Adressaten sowie der Situationszusammenhang, nicht ungeachtet bleiben dürfen. Dadurch wird m. E. dem anthropologischen Charakter der Sprache Rechnung getragen. Einem modernen, viel diskutierten, aber kontroversen Thema ist der Aufsatz von Magdalena Rozenberg gewidmet, nämlich dem Konstruktivismus in der Glottodidaktik. Jeder Diskussion über den Konstruktivismus als ‚Mode oder Wende‘ wird mit der Hauptfrage ein Ende gesetzt; ob sich der Konstruktivismus in methodologischer Hinsicht bewährt, wird erst nach Jahren festzustellen sein. Ebenso kontrovers erscheint die Problematik der formelhaften Wendungen im Fremdsprachenunterricht, die von

Małgorzata Czarnecka in Form eines Überblickes über die Forschung eingehend behandelt wird.

Die kognitive Forschungsrichtung drückt sich im Aufsatz von Katarina Motyková aus. Er handelt von konzeptuellen Metaphern im Feuilleton der „Bratislavaer Zeitung am Abend“ aus der Sicht des medialen Diskurses um die Stadt in der Moderne. Mittels Metaphern wird die Grenze zwischen ‚städtisch‘ und ‚nicht-städtisch‘ konstituiert, und zwar so, dass städtische Konzepte moderne Erscheinungen als positive ansprechen und nicht-städtische im Bereich des Dörfischen als negative liegen. Ein weiterer kognitiv orientierter Aufsatz – von Larissa Borissenkova – betrifft Derivationsmittel im Deutschen. Die Verfasserin verweist den Leser auf die Tatsache, dass präsentierte adjektivische und substantivische Wortbildungsmittel in semantischer und stilistischer Hinsicht über ein breites Spektrum an Differenzierungsmöglichkeiten verfügen, die die Ausdrucksmöglichkeiten des analytischen Verfahrens weit übersteigen würden. Solche Wortbildungskonzepte basieren auf der Subkategorisierung der Welt, sind aber sprachspezifisch und von daher auch wegen der Reichhaltigkeit an semantischen und stilistischen Komponenten schwer übersetzbar bzw. analytisch darstellbar. Stilistische Aspekte des Ausdrucks im Deutschen, nämlich der Anglizismen in der Jugendpresse, werden auch im nächsten Beitrag – von Paulina Mańka – erwogen. Informativ sind die Ausführungen der Autorin über die stilistische Funktion von Anglizismen, die aus sprachökonomischen Gründen beliebt und weit verbreitet sind, zugleich aber dem sprachlichen Ausdruck einen Lokalkolorit verleihen. Dies spiegelt sich auf der konzeptuellen Ebene wider, z.B. im euphemistischen Charakter mancher Anglizismen.

Unterschiedliche psycholinguistische Theorien werden in dem Artikel *Lexikalischer Zugriff auf das mentale Lexikon im Lichte psycholinguistischer Theorien und Modelle* von Iwona Legutko-Marszałek aufgegriffen. Thematisiert wird das mentale Lexikon, dessen weder Definition noch Strukturiertheit in der Fachliteratur einheitlich angegeben werden.

In einigen weiteren Aufsätzen werden translatorische Fragen erörtert. Auf kognitive Aspekte des Verstehens bei der Translation konzentriert sich Anna Małgorzewicz. Eine Grundlage für die Erklärung der mentalen Prozesse in der Translation, die sowohl der Perzeption des Ausgangstextes durch den Translator als auch dem Entstehen des Zieltextes zugrunde liegen, dient das kognitive Modell *Frames and Scenes Semantics* von Fillmore. Einen praxisorientierten Beitrag zur Übersetzungsdidaktik bietet Katarzyna Lukas. Am Beispiel der Speisekarten und der Werbung für Kosmetika differenziert die Verfasserin rhetorische Strategien in polnischen und deutschen Werbetexten aus und macht auf die schwierige Aufgabe des Translators aufmerksam, die Unterschiede in der Distribution und Art von rhetorischen Mitteln in beiden Kulturkreisen wahrzunehmen und bei der Neuvertextung die der Kundenmentalität und ihren Ansprüchen entsprechenden rhetorischen Strategien anzuwenden, wobei das Verhältnis zwischen Information und Ästhetik nicht gestört werden darf. Auf eine verwandte Problematik, die Übersetzungsmethoden integriert, geht aufschlussreich Ewa Wojaczek ein. Die Autorin verweist auf eine bestimmte Hierarchie der textuellen Merkmale, die über die Texttypen entscheiden,

und dementsprechend ist die Äquivalenz zwischen den Texten festzustellen und eine adäquate Übersetzungsmethode einzusetzen.

Mit dem juristischen Wortschatz, und genauer mit Wortverbindungen, die infolge der Reproduzierbarkeit idiomatisch geworden sind, befasst sich Rafał Szubert. Kognitiv und soziolinguistisch ist der Aufsatz von Magdalena Bielenia-Grajewska ausgerichtet, in dem das sprachliche Instrumentarium in der Entwicklung kommunikativer Strategien im Rahmen der sozialen Verantwortung der Unternehmen (CSR) analysiert wird. Eine besondere Beachtung verdienen dabei die Metaphorik und Symbolik, z.B. die Metapher der Familie. Auf die interkulturelle Kommunikation bezieht sich in seinem Aufsatz Manfred Bayer. Er spricht u.a. ein höchst aktuelles und heikles Thema an, das die Einschätzung der Rolle der kulturellen Spezifika in der Zeit der Globalisierung anbetrifft. Im Bereich der Rhetorik ist der Aufsatz von Iwona Bartosiewicz verankert. In ihren Ausführungen konzentriert sie sich auf die Ausdifferenzierung von stilistisch-rhetorischen Funktionen bestimmter sprachlicher Erscheinungen, die auf der Ebene der Semantik oder Syntax zur Störung führen können und als negativ bewertet werden, aber auch bestimmte stilistisch-rhetorische Funktionen ausüben, die neu interpretiert werden können, d.h. als positive Mittel/Mechanismen. Der Leser wird mit solchen sprachlichen Fehlern als Grundlage für rhetorische Mechanismen bekannt gemacht.

Die Lexikographie wird durch folgende drei Aufsätze vertreten. Man findet hier einen Vergleich ausgewählter einsprachiger Wörterbücher des Deutschen im Aufsatz von Monika Bielińska. Ihre Analyse betrifft die Informationen über den Adressatenkreis der Wörterbücher, die die Wörterbücher enthalten bzw. enthalten sollen, sowie den Metatext der Wörterbücher im Hinblick auf den Adressatenkreis. Einige kritische Bemerkungen zur Bearbeitung von Eintragungen für polnische temporale Präpositionen und ihre Entsprechungen im Deutschen in zwei polnisch-deutschen Wörterbüchern (Ippoldt, J. Piprek, J. 1982 und Wiktorowicz, J. Frączek, A. 2008) liefert der Aufsatz von Józef Jarosz. In dem weiteren Aufsatz – von Joanna Szczęk – werden die phraseologischen deutsch-polnischen Wörterbücher aus der Perspektive des Benutzers bewertet. Von Relevanz sind der Hinweis auf methodologische Mängel der Nachschlagewerke und der Anspruch auf die Herausarbeitung der zuverlässigen Kriterien zur Beschreibung von phraseologischen Einheiten. Eine historische Perspektive wird in zwei weiteren Aufsätzen eröffnet, die dem älteren Deutsch gewidmet sind. Erneut kommt die kommunikativ-pragmatische Ausrichtung der Forschung zum Ausdruck. Renata Budziak beschäftigt sich mit der Analyse des gesprochenen Deutsch in einem polnisch-deutschen Sprachbuch von 1736, dagegen untersucht Agnieszka Frączek das polnisch-deutsche Wörterbuch „Kleiner Lust-Garten“ (1690, 1746) auf technische Daten und auf seine Makrostruktur.

Im zweiten Teil des Sammelbandes wird ein breites Spektrum an Themen dargeboten. Sie reichen von der Problematik des 18. Jh.s, die durch die Vorstellung des Schriftstellers Alexander von Oppeln-Bronikowski angesprochen wird (Friedrich-Wilhelm von Oppeln-Bronikowski), über die Problematik des 19. Jh.s, die in „Balladen und Romanzen“ der polnischen Romantik, durch die Naturpoesie von J.G. Herder beeinflusst, geschildert wird (Sebastian Mrozek), oder die sich auch

bei F. Schiller in der deutschen Sturm- und Drangperiode widerspiegelt (Damian Woś). Das 20. Jh. wird sowohl in Werken von Elfriede Jelinek (Monika Wolting) und in der expressionistischen Lyrik über den ersten Weltkrieg (Anatol Michajłow) als auch in der Besprechung des Romans „Die Wohlgesinnten“ von Jonathan Littel (Eliza Szymańska) sowie der Leistung des Theaters „Teatr Kreatur“ auf der Berliner Szene (Aleksandra Wrona) vertreten.

Insgesamt gilt der vorliegende Sammelband als eine äußerst empfehlenswerte Lektüre. Mit dem Fokus auf die angewandte Linguistik gibt das Buch vielfältige Gedankenanstöße im Hinblick auf den Deutschunterricht, auf die Translatorik bzw. Lexikographie. Von diesem anregenden Buch können alle Leser profitieren, nicht nur diejenigen, die an Deutsch als Fremdsprache bzw. an der Germanistik in Lehre und Praxis, sondern auch an den Neuveröffentlichungen aus dem linguistischen Gebiet sowie an der Mannigfaltigkeit der literarwissenschaftlichen Beiträge interessiert sind.

Und das letzte oder vielleicht das erste Argument dafür, das Buch zur Hand zu nehmen, bildet die aufwendig gestaltete Ausgabe des Bandes mit edlen Abbildungen und effektiver Art ihrer Hinzufügung zu dem Buch.

Magdalena Szulc-Brzozowska
Katolicki Uniwersytet Lubelski

Review of John KENNEDY, *Aviation English. For ICAO Compliance. Teacher's Book*. Macmillan Publishers Limited, 2008, 127 pp.

One of the crucial issues influencing airspace and airport safety is the working knowledge of aviation English acquired by pilots and air traffic controllers. The number of aviation accidents caused by communication errors has been increasing, so ICAO raised standards of required level of English for aviation professionals. This is the language for special purposes that serves a specific communicative function among people of a given profession and includes its characteristic words and expressions.

As the title suggests, the book is designed for teaching English for Specific Purposes, namely aviation English and it accompanies a coursebook *Aviation English. For ICAO Compliance* by Henry Emery and Andy Roberts. The course aims at achieving and maintaining obligatory ICAO Level 4 by aviation professionals, particularly pilots and air-traffic controllers. The subtitle explains that this is not the course for beginners. The book shows the possibility of dealing with the specific problems of didactics in this area.

The author is an experienced aviation English teacher as well as a coordinator of the ENAC English language testing programme.

Although the author describes his addressees as the teachers who 'may have limited or no experience in the teaching of English for civil aviation' because in

the book they may find 'comprehensive explanations for non-specialists of the issues and the particular situations which air traffic controllers and pilots have to deal with', it is only partly true. There can be no doubt that the book 'provides background information on aviation context'. However, if they have no experience in teaching aviation English, it is highly probable they have no experience in standard aviation phraseology, either. Even if a non-experienced teacher reads all introductory remarks, understands them and with passion starts analyzing the lesson presented, the first chapter will cause confusion. Namely, there is no presentation of pronunciation of ICAO alphabet or numbers in the book (only occasionally mentioned in Unit 2, p. 23). Thus this is the first sign that the potential teacher should be familiar with standard phraseology used for communication in the air. Actually, without this ability they will not be able to follow the listening activities throughout the book, because not all the phrases that are used there, are explained in the book, but rather used naturally in the given context, e.g. *Roger, we're clear of the runway, Wilco*. Obviously, the book is not to teach the standard aviation phraseology, but this background information should be more detailed especially, if it is directed to teachers who are beginners in the field. Moreover, it would be better for the teacher if they had some experience in teaching as well because teaching tips are not always provided.

The book consists of four-page introduction and twelve units corresponding to the abovementioned Student's Book: *Runway incursion, Lost, Technology, Animals, Gravity, Health, Fire, Meteorology, Landings, Fuel, Pressure and Security*. The introduction specifies the objective of the book as well as a potential teacher.

Each unit offers the same structure: two-page context description and explanation of main aviation concepts presented in bold that aim at introducing the gist of the following unit. Then the reference to the lesson starts, but there is no approximate time specified, so the teachers must again rely on their experience in this matter. Each task is hardly ever preceded by a theoretical part, so it is crucial to read the introduction. Teacher's notes are thus useful.

There are four sections in every module. All of them start with a lead-in part that suggests warm-ups only sometimes accompanied with teaching tips. The author is conscious of the importance of review activities, so he reminds about them from the beginning of the course. In section 1 there is a short lead-in presented, but teachers will not find any lesson plan. You must go through all the lesson to see what issues you are going to teach. Then the answer key to the corresponding tasks in the Student's Book is provided. Less experienced teachers will definitely be looking for more teaching tips in this opening section. Devoid of detailed instructions are also speaking activities, we can find only main ideas there. Some questions arise whether a pair- or group-work should be employed or maybe an individual approach for a presented speaking task. Section 2 also opens with a short lead-in, followed by a warm-up. Then listening scripts are provided in each unit that makes the book user-friendly. The book contains pronunciation drills, answer key and grammar exercises answer key without any preceding grammar presentation. It seems that the teacher is to elicit student's working knowledge of English grammar. It is noticeable that in the free practice part that aims at speaking, there are interesting ideas for

teachers presented. Unfortunately, there are no extra questions, but only suggestions. Section 3 of each unit is the essential one because it is devoted to non-routine situations. At this point, the author constantly reminds a teacher that students' interests and their work are background as well as stimuli to express their views and experience, so they can start talking naturally in the provided context, being crucial for fluent communication. Additionally, the author provides the teacher with a wide range of teaching tips. Furthermore, the teacher is equipped with ready maps, pictures and suggested answers.

Revision of the whole unit is done in section 4 where students can find review tasks. Unfortunately, the teacher receives only the answer key to the exercises included in the book. They cannot find any advice, e.g. how to motivate students and avoid falling into monotony, so again teachers must rely on their experience. Finally, we find useful extra photocopiable activities attached at the end of the unit, e.g. role plays and reading comprehension tasks. Teachers can also notice and cite aviation jokes (one per unit).

The author's language is clear and straightforward. He is faithful to the Student's Book and does not present any other issues of aviation new to the course.

Yet there is no CD-ROM accompanying this book, where teachers could find tests similar to ICAO ones and based on the presented units. An active teacher would definitely use more teaching resources connected with the aviation for further practice. Hopefully, the book invites every teacher to the website with teaching resources recommended on the back cover of the book.

In conclusion, the book is well-structured, follows the Student's Book faithfully, so each lesson can be provided effectively, however, the teacher must be conscious of the fact that it is him who is the leader of his group and should know the level and needs of his students. If he is motivated, he can do a lot with this Teacher's Book. At times it seems to be more like a guide to aviation issues and requirements of aviation non-standard communication together with its weak points, than the variety of presented teaching methods popular in this kind of training. It can be used successfully in many of teaching situations. The professional data presented here certainly helps to operate the contents.

Focusing mainly on the lessons, the author does not suggest using the language laboratory, headphones or microphones. All that technical equipment is used by aviation professionals every day when they communicate, so it would be reasonable to use them during the lesson. Many teachers will probably look for consolidation and extension of Student's Book, so the Teacher's Book could present extra support suggestions for ways of adapting activities to make them more accessible for weaker students.

However that may be, this book proves to be one of the richest treasure troves in aviation English teaching. It is remarkable with its clarity of explanation, wide scope and hope for those who want to become aviation English teachers. This is the first professional book that may help them in achieving this goal.

The book constitutes an important step towards teaching aviation English, and thus expands the scope of teaching English for Special Purposes. It is a stimulus for

every teacher who is the fan of aviation in any dimension, but obviously it requires some basic knowledge in aviation context like any Language for Specific Purposes does.

Overall, *Aviation English. For ICAO Compliance. Teacher's Book* is an important and impressive contribution to the field. It will prove to be extremely useful resource for those less well acquainted who wish to gain further insight into the language of aviation.

Anna Borowska
University of Warsaw

Renata NADOBNIK, *Znaczenie słowników bilingwalnych w dydaktyce języka niemieckiego w Polsce*. Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim, Gorzów Wielkopolski, 2010, 242 s.

Obok podręczników i kompendiów gramatycznych słowniki dwujęzyczne stanowią pomoce dydaktyczne, po które sięga się najczęściej przy nauce języka obcego. Dlatego też zaskakuje fakt, że w dotychczasowych badaniach glottodydaktycznych kwestia roli słowników w procesie akwizycji języka obcego dość rzadko była podejmowana – m.in. w pracach J. Tomaszczyka (1974a,b), T. Piotrowskiego (1994, 2001) czy S. Gruczy (2001). Brakuje również kompleksowych badań empirycznych w tym zakresie.

Tę lukę – przynajmniej w dużej części – wypełnia publikacja książkowa Renaty Nadobnik, kierownik Studium Języków Obcych PWSZ w Gorzowie Wielkopolskim i doświadczonego doradcy tamtejszego Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w zakresie nauczania języka niemieckiego. Autorka przedmiotem swoich badań uczyniła dwujęzyczne (niemiecko-polskie i polsko-niemieckie) słowniki szkolne, pod którym to pojęciem należy rozumieć pedagogiczne opracowania leksykograficzne przeznaczone dla odbiorców w wieku szkolnym (z wyłączeniem uczniów klas I-III szkoły podstawowej, dla których przeznaczone są słowniki dla dzieci). Słowniki szkolne mają za zadanie wspieranie użytkowników w realizacji wymagań edukacyjnych określonych w dokumentach regulujących proces kształcenia językowego w danym kraju, a w szczególności umożliwienie im poprawnego zachowania językowego oraz poszerzenie kompetencji w zakresie znajomości danego języka obcego.

W pierwszej części monografii autorka przedstawia teoretyczne podstawy opisu metaleksykograficznego (rozdział pierwszy) oraz stan badań nad bilingwalną leksykografią pedagogiczną w Polsce i na świecie (rozdział drugi). Interesującym elementem tego rozdziału jest opis historyczny słownictwa dwujęzycznego przeznaczonego do celów dydaktycznych. Choć pierwsze słowniki o walorach dydaktycznych, uwzględniające niemiecko-polską parę językową, wydawano już na

przełomie XVI i XVII wieku, to dopiero wiek XIX przyniósł rozwój leksykografii polsko-niemieckiej, zarówno w aspekcie ilościowym, jak i jakościowym – dzięki rozszerzeniu zakresu makrostruktury i udoskonaleniu opisu mikrostrukturalnego haseł słownikowych. Jednak prawdziwy rozkwit słowników glottodydaktycznych, przeznaczonych do użytku szkolnego, przypada w Polsce na ostatnie dwudziestolecie, kiedy to w następstwie przemian ustrojowych zdecydowanie wzrosło zainteresowanie uczeniem się języków zachodnich, a reformy systemu edukacyjnego zagwarantowały wszystkim uczniom dostęp do nauki języków obcych w znacznie poszerzonym wymiarze godzin. To właśnie z lat 1991-2006 pochodzą słowniki szkolne, które Renata Nadobnik poddała szczegółowej analizie w swojej pracy.

Rozdział trzeci: *Wymagania edukacyjne w zakresie wykorzystywania pomocy leksykograficznych* autorka poświęca analizie dokumentów oświatowych dotyczących nauczania języka obcego. Znaczenie rozwoju kompetencji słownikowej w trakcie kształcenia w zakresie języka obcego jest dostrzegane i podkreślane przez twórców *Podstawy programowej kształcenia ogólnego*. Począwszy od pierwszego etapu edukacyjnego (klasy I-III), kiedy to zalecane jest wprowadzenie pracy z dwujęzycznym słownikiem obrazkowym dla dzieci, poprzez klasy IV-VI, kiedy to uczniowie powinni nabyć umiejętność korzystania ze szkolnego słownika dwujęzycznego, aż po gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalne, które powinny młodzież do sprawnego posługiwania się słownikami zarówno bi-, jak i monolingwalnymi. Przeprowadzona przez R. Nadobnik analiza obowiązujących dotychczas programów nauczania dowodzi, że wymagania edukacyjne w zakresie wykorzystywania pomocy leksykograficznych znajdują odzwierciedlenie tylko w niewielu programach opisujących procedury osiągania szczegółowych celów nauczania. A jeśli nawet zalecenia rozwijania umiejętności posługiwania się słownikami przez uczniów są zawarte w programach nauczania, to nie proponują one prawie żadnych konkretnych technik pracy ze słownikiem.

Na szczególną uwagę zasługuje wnikliwa i obszerna analiza dziesięciu opracowań leksykograficznych relacji niemiecko-polskiej i polsko-niemieckiej przeznaczonych dla uczniów, zamieszczona w drugiej części pracy. W czwartym rozdziale książki analizie poddano dziesięć słowników szkolnych, począwszy od starszych słowników Ząbeckiej, poprzez nowsze słowniki Gruczy, Tkaczyka i Walewskiego po prace zbiorowe, które ukazały się w wydawnictwach LektorKlett, Larousse i Faktor. Ocena słowników obejmowała zarówno kryteria metaleksykograficzne, jak i glottodydaktyczne – w szczególności przydatność poszczególnych słowników w procesie uczenia się języka niemieckiego. Wnioski – często zaskakujące – skłaniają do refleksji.

Analizowane opracowania leksykograficzne lematyzują obszerny i wszechstronny zasób leksemów, jednak jego tematyka nie do końca jest adekwatna do wymagań edukacyjnych w zakresie słownictwa. Na przykład prawie we wszystkich słownikach niezadawalająco reprezentowane są środki językowe dotyczące tematyki szkolnej, podczas gdy dość szeroko przedstawiona jest leksyka fachowa z takich dziedzin, jak: prawo, ekonomia czy nauki ścisłe. Zaskakujący jest również obszerny zakres lematyzacji słownictwa związanego ze spożywaniem napojów

alkoholowych i seksualnością w połowie analizowanych słowników (s. 88-89). Oprócz zbioru artykułów hasłowych niektóre słowniki szkolne zawierają w swojej makrostrukturze również szereg dodatkowych elementów, takich jak: okienka encyklopedyczne, zestawienia tematyczne lub gramatyczne i wreszcie materiały dydaktyczne przeznaczone do ćwiczeń ze słownikiem. Wszystkie te elementy mają na celu ułatwienie młodemu użytkownikowi korzystania ze słownika oraz wspieranie nauki języka obcego.

Również mikrostruktura słowników szkolnych jest podporządkowana funkcji dydaktycznej. W większości opracowań jest ona przejrzysta, choć – jak wykazuje autorka – ich twórcy nie ustrzegli się szeregu niekonsekwencji i niedociągnięć. Zwraca też uwagę na fakt, że dyrekcyjność słownika (czyli przeznaczenie albo dla odbiorcy polskiego albo dla odbiorcy używającego języka niemieckiego jako ojczystego) powinna determinować jego mikrostrukturę i wybór języka opisu leksykograficznego (s. 141), co nie we wszystkich słownikach ma miejsce.

Część empiryczną dopełniają opis i omówienie wyników badania ankietowego dotyczącego wykorzystywania słowników w procesie uczenia się języka niemieckiego (rozdział piąty). Badaniem objętych zostało 738 uczniów różnych typów szkół (podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych), realizujących program nauczania języka niemieckiego jako języka obcego. Ankiety przeprowadzono w 24 szkołach byłego województwa gorzowskiego, przy czym reprezentowane były zarówno szkoły z Gorzowa Wielkopolskiego, mniejszych miast, jak i szkoły wiejskie. Zachowane zostały również proporcje w liczebności uczniów poszczególnych typów szkół, co w połączeniu z wielkością badanej grupy sprawia, że badanie jest statystycznie reprezentatywne. Wyniki przeprowadzonej ankiety pozwoliły autorce sformułować wniosek, że słowniki zajmują ważne miejsce w procesie uczenia się języka niemieckiego. Zdecydowana większość uczniów szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych korzysta ze słowników dwujęzycznych, nieco częściej w relacji polsko-niemieckiej (89,70%) niż niemiecko-polskiej (86,32%), głównie po to, aby wyszukać znaczenia poszczególnych wyrazów podczas tłumaczenia tekstów. Informacje gramatyczne czy fonetyczne poszukiwane są zdecydowanie rzadziej, choć badani mają dość wysoką samoocенę w zakresie umiejętności znajdowania tych informacji i – ogólnie – korzystania ze słownika. Prawie co piąty gimnazjalista i licealista jednak deklaruje, że ma problemy z odczytaniem informacji dotyczących wymowy czy gramatyki, wśród uczniów klas IV-VI szkoły podstawowej odsetek ten jest jeszcze wyższy. Przewidzianą w wymaganiach edukacyjnych dla szkół ponadgimnazjalnych umiejętność korzystania ze słowników jednojęzycznych w praktyce posiadało niewiele ponad 4% uczniów tego typu szkół. Uczniowie sporadycznie wymieniają również inne typy słowników, po które sięgają – np. multimedialne, słowniczkowe podręcznikowe czy słowniki frazeologiczne. Praca ze słownikiem ma miejsce głównie podczas samodzielnej pracy w domu (ponad połowa badanych), w szkole (około jedna czwarta ankietowanych) lub zarówno w szkole, jak i w domu.

Uzyskane przez R. Nadobnik wyniki badania ankietowego nie tylko dostarczają informacji na temat preferencji leksykograficznych uczniów i sytuacji, w któ-

rych korzystają (lub nie) ze słowników, ale wskazują również, że dydaktyka pracy ze słownikiem wciąż stanowi słaby punkt w nauczaniu języka obcego. Przyczyn tego stanu należy upatrywać z jednej strony w samych słownikach, które nierzadko w niewystarczającym stopniu dopasowane są do potrzeb uczniów, z drugiej strony w niedostatecznym przygotowaniu nauczycieli do realizacji tego zadania. Wobec braku jasno określonych sposobów działań dydaktycznych i ubogiej oferty materiałów przeznaczonych do rozwoju kompetencji leksykograficznych, trudno wspierać uczniów w rozwoju umiejętności efektywnego korzystania ze słowników.

Monografia R. Nadobnik jest bodaj pierwszą tak obszerną pracą w języku polskim poświęconą w całości problematyce dwujęzycznej leksykografii glottodydaktycznej. Zarówno rozważania teoretyczne, jak i przedstawione wyniki analiz są istotnym wkładem autorki w badania nad rolą słowników w akwizycji języków obcych, które – miejmy nadzieję – przełożą się w przyszłości na lepszą koncepcję i kształt słowników szkolnych i skuteczniejsze działania dydaktyczne. Jest to więc książka ważna zarówno dla językoznawców-leksykografów i glottodydaktyków, dla autorów słowników, nauczycieli języka obcego, jak i studentów filologii, którzy z tą problematyką z pewnością zetkną się i w czasie studiów, i w przyszłej praktyce zawodowej.

BIBLIOGRAFIA

- GRUCZA S. (2001) *Struktura i funkcja słowników glottodydaktycznych. Słowniki do nauki języka niemieckiego*, (w:) Przegląd Glottodydaktyczny 17(2001), 131-153.
- PIOTROWSKI, T. (1994) *Z zagadnień leksykografii*, Warszawa.
- PIOTROWSKI T. (2001) *Zrozumieć leksykografię*. Warszawa.
- TOMASZCZYK J. (1974a) *Rola słowników w procesie nauczania języków obcych*, (w:) Języki Obce w Szkole 4 (1974), 240-245.
- TOMASZCZYK J. (1974b) *Słowniki jedno- i dwujęzyczne w nauce języka obcego*, (w:) Języki Obce w Szkole 5 (1974), 271-277.

Magdalena Lisiecka-Czop
Uniwersytet Szczeciński

Sebastian PIOTROWSKI (red.), *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych*. Seria 12/ 15 nr 2. Werset, Lublin 2011, 132 s.

Powyżej zaprezentowałem czytelnikom pracę zbiorową pt.: „Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium”. Powody, dla których postanowiłem przedstawić publikację „O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych”

(wydaną nakładem Instytutu Filologii Romańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego) są w gruncie rzeczy podobne. Albowiem i ta książka warta jest szczególnej uwagi. Prezentuje ona kilka ważnych spostrzeżeń, związanych z uczeniem języków specjalistycznych na studiach wyższych, dokonanych przez młodych polskich naukowców z Bielska-Białej, Gdańska, Katowic, Krakowa, Lublina, Poznania i Warszawy. Wyniki rozważań i badań zaprezentowane na łamach omawianej tu pracy zbiorowej dotyczą kwestii związanych z uczeniem angielskich, niemieckich i rosyjskich języków specjalistycznych. Dwa teksty poświęcone są nauce translacji tekstów specjalistycznych.

Podstawowy walor poznawczy omawianej pracy wynika z tego, że jej autorzy prezentują nie tylko wyniki konkretnych badań tak glotto-, jak i translodydaktycznych, ale także podejmują próbę przedstawienia praktycznych rozwiązań dydaktycznych. Prezentowana pozycja jest warta odnotowania także dlatego, że potwierdza/ jest dowodem na rosnące zainteresowanie językami specjalistycznymi w coraz liczniejszych ośrodkach naukowych w Polsce. Taki stan rzeczy pozwala mieć nadzieję, że badania języków specjalistycznych zdobędą w niedalekim okresie czasu należne im instytucjonalne i osobowe ukonstytuowanie.

Dla zainteresowania lekturą omawianej pozycji podaję spis treści:

Sebastian Piotrowski: *O potrzebach i autonomii w nauce języka obcego*; Elżbieta Gajewska: *Poziomy biegłości a nauczanie języków specjalistycznych*; Piotr Iwan: *O tekstach administracyjnych i ich zastosowaniu w nauczaniu języka obcego*; Małgorzata Marzec-Stawiarska, Barbara Loranc-Paszyk: *(Nie)modyfikowanie tekstów autentycznych a niezwykle potrzeby uczących się języka prawnego i prawniczego*; Olga Aleksandrowska: *Kształcenie w zakresie języków specjalistycznych a potrzeby i oczekiwania studentów filologii angielskiej*; Anna W. Kierczak: *Zwykle niezwykle potrzeby językowe studentów farmacji*; Justyna Cholewa: *Specyfika adresata w nauczaniu języka obcego dla potrzeb zawodowych*; Paweł Sobkowiak: *O potrzebach ucznia kursu języka specjalistycznego*; Katarzyna Hryniuk: *O konieczności uwzględnienia indywidualnych potrzeb uczniów w dydaktyce języków specjalistycznych*; Monika Płużyczka: *Wybrane trudności translacyjne a proces translodydaktyczny*; Anna Kucharska: *Tłumaczenie techniczne a kształcenie przyszłych tłumaczy*; Anna Seretny: *Nauczanie języka specjalistycznego – kolejne wyzwanie glottodydaktyki polonistycznej*.

Sambor Grucza
Uniwersytet Warszawski

Mariola WIERZBICKA, Zdzisław WAWRZYNIAK (red.), *Grammatik im Text und Diskurs* (= *Danziger Beiträge zur Germanistik* Bd. 29, hrsg. von Andrzej Kątny). Peter Lang, Frankfurt am Main 2011, 392 s.

Omawiana publikacja zbiorowa została wydana w serii (jako jej 29. tom) prowadzonej przez prof. Andrzeja Kątnego (Uniwersytet Gdański), a wydawanej przez wydawnictwo Peter Lang z siedzibą we Frankfurcie nad Menem. Redakcję naukową tego tomu poprowadzili prof. Mariola Wierzbicka i prof. Zdzisław Wawrzyniak z Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Pozycja ta zainteresowała mnie z dwóch powodów. Po pierwsze, z względu na jej intrygujący tytuł. Po drugie, ze względu na wartość poznawczą poruszanych w poszczególnych jej tekstach pytań badawczych. Od zasygnalizowania właśnie nich rozpocznę moje refleksje nad jej lekturą. W drugiej części tej recenzji przedstawię kilka zasadniczych uwag na temat tytułu publikacji oraz tytułów niektórych tekstów wchodzących w jej skład.

Publikacja została podzielona na trzy części: „Theoretische Reflexionen”, „Grammatische Untersuchungen” i „Kontrastive Untersuchungen”.

Część pierwszą tworzą artykuły poświęcone podstawowym zagadnieniom gramatycznym z zakresu lingwistyki tekstu i analizy dyskursu⁷. Iwona Bartoszewicz (Uniwersytet Wrocławski) rozważa wartość dyskursywną błędów logicznych oraz przedstawia niektóre zagadnienia związane z relacją „język – rozumowanie”. Zofia Bilut-Homplewicz (Uniwersytet Rzeszowski) przedstawia krytyczną ocenę propozycji ujmowania w ramy definicji znaczenia wyrażenia „dyskurs”, jakie zostały przedstawione przez niemieckich lingwistów. Albrecht Greule (Uniwersytet w Regensburgu) podejmuje próbę klasyfikacji gramatyk niemieckich tekstów oraz umiejscowienia w takim podziale modelu gramatyki tekstu opracowanego na Uniwersytecie w Regensburgu. Anna Jaremkiewicz-Kwiatkowska (Uniwersytet Rzeszowski) przedstawia wyniki analizy potencjału gramatycznego dzieci z wadą rozwoju języka. Hana Jilková (České Budějovice) przedstawia wyniki charakterystyki dyskursu polemicznego. Grażyna Łopuszańska (Uniwersytet Gdański) podejmuje rozważania dotyczące możliwości kategoryzacji rzeczywistości pozajęzykowej na przykładzie analizy tekstów w czasopiśmie „Unser Danzig”. Marian Szczodrowski (Uniwersytet Gdański) przedstawia procesy, jakie zachodzą pomiędzy dekodowaniem struktur gramatycznych a przyswajaniem – jak to ujmuje Autor – kompetencji gramatycznej, koniecznej do efektywnego brania udziału w sytuacjach komunikacyjnych. Zdzisław Wawrzyniak (Uniwersytet Rzeszowski) omawia liczne struktury gramatyczne, na podstawie których tekstowo tworzone (realizowane) są wiersze.

Część drugą tworzą (Grammatische Untersuchungen) prace poświęcone szczegółowym zagadnieniom gramatycznym z zakresu lingwistyki tekstu i analizy dys-

⁷ Tytuły poszczególnych artykułów zamieszczone zostały na stronie: <http://www.peterlang.com/index.cfm?event=cmp.ccc.seitenstruktur.detailseiten&seitentyp=produkt&pk=57959&cid=367&concordeid=260559>.

kursu: Ewa Cwanek-Florek (Uniwersytet Rzeszowski) przedstawia wyniki analizy, której celem było ujawnienie różnic w użyciu złożzeń przymiotnikowych pomiędzy językiem pisanym a językiem mówionym. Ulrich Engel (Uniwersytet w Bonn) podejmuje raz jeszcze próbę systematyzacji i opisu kwestii spornych dotyczących dopełnienia w języku niemieckim. Paweł Mecner i Katarzyna Mecner-Grabowska (Uniwersytet Szczeciński) przedstawiają wyniki, przeprowadzonej na gruncie koncepcji generatywno-transformacyjnej, analizy topikalizacji wypowiedzi językowych na płaszczyźnie syntaktycznej. Krzysztof Nycz (Uniwersytet Rzeszowski) dokonuje opisu skrótowców używanych w niemieckich relacjach prasowych dotyczących giełdy. Sandra Reimann (Uniwersytet w Regensburgu) przedstawia sposoby modyfikowania zakresu znaczeniowego wyrażenia „Angst“ za pomocą dopełnień, na przykładzie ich użycia w tekstach zamieszczonych na platformie *hungrig-online.de*. Dorothee Schlegel (Uniwersytet w Stuttgarcie) podejmuje próbę opisu funkcji dyskursywnych, które pełnić mogą modyfikacje pozycji strukturalnej orzeczenia (w zdaniach języka niemieckiego) składającego się z kilku nieosobowych form czasowników. Joanna Szczęk (Uniwersytet Wrocławski) przedstawia wyniki analizy płaszczyzny gramatycznej pism odmownych. Agnieszka Vogelgesang-Doncer (Uniwersytet Jagielloński) przedstawia argumenty na poparcie tezy, że złożenia przymiotnikowe z sufiksami należy uznać za wyrażenia zawsze wymagające semantycznej interpretacji. Mariola Wierzbicka (Uniwersytet Rzeszowski) prezentuje możliwości diachronicznej zmiany wzorów rekcji czasowników.

Na część trzecią (*Grammatische Untersuchungen*) składają się artykuły przedstawiające wyniki gramatycznych badań kontrastywnych z zakresu lingwistyki tekstu i analizy dyskursu: Paweł Bąk (Uniwersytet Rzeszowski) prezentuje wyniki kontrastywnej analizy polskich i niemieckich pleonazmów i tautologii. Ewa Drownowska-Vargáné (Uniwersytet Szeged) i Gisela Zifonun (IDS Mannheim) omawiają wyniki kontrastywnych badań użycia przymków dzierżawczych w polskich i niemieckich tekstach paralelnych. Andrzej S. Feret (Uniwersytet Rzeszowski) przedstawia czynniki, jakie wpływają na syntaktyczne łączenie się konstrukcji imiesłowowych z innymi wyrażeniami językowymi w tekstach. Joanna Golonka (Uniwersytet Rzeszowski) przedstawia wyniki analizy kontrastywnej funkcji illokucyjnej polskich i niemieckich negacji używanych w tekstach prasowych. Krisztina Molnár (Norges Handelshøyskole) prezentuje wyniki analizy strukturalnej i funkcjonalnej zdań generycznych w języku niemieckim i węgierskim, przeprowadzonej na korpusie wybranych literackich tekstów węgierskich i ich niemieckich tłumaczeń. Czesława Schatte (Uniwersytet im. A. Mickiewicza) omawia wyniki obszernych badań poświęconych morfosyntaktycznej strukturze polskich i niemieckich horoskopów zamieszczanych w prasie. Lucyna Wille (Uniwersytet Rzeszowski) podejmuje rozważania dotyczące wpływu struktury informacyjnej tekstu literackiego na decyzje tłumacza.

Część drugą uwag, dotyczącą tytułu publikacji „*Grammatik im Text und Diskurs*”, rozpocznijmy od pytania, czy gramatyka może zawierać się, jak to sugeruje tytuł, w tekstach i dyskursach. Odpowiedź na tak postawione pytanie trzeba rozpocząć oczywiście od postawienia pytania, do czego odnosi się wyrażenie typu „gra-

matyka”, „gramatyka języka”, czyli od pytania, czy, a jeżeli tak, to jak istnieje to, co się tak nazywa. Następnie analogiczne pytanie postawić trzeba w odniesieniu do wyrażeń „tekst” i „dyskurs”.

Odpowiedź na pierwsze pytanie cząstkowe dotyczące tego, czy, a jeżeli tak, to jak istnieje to, co się nazywa się za pomocą wyrażenia „gramatyka”, rozpocząć trzeba od stwierdzenia, że rzeczywiście istnieją tylko gramatyki konkretnych mówców/ słuchaczy (= idiogramatyki), stanowiące ich pewne immanentne, integralne i konstytutywne właściwości, pewną część tego, co określa się jako „idiolekt”. Rzeczywiste gramatyki to immanentne właściwości (współczynniki) konkretnych ludzi, dokładniej – immanentne właściwości ich mózgów. Od rzeczywistych gramatyk (idiogramatyk) odróżnić trzeba intelektualne konstrukty (= poligramatyki), stanowiące sumy lub przekroje logiczne idiogramatyk zbiorów mówców/ słuchaczy wziętych pod uwagę. Od jednych i drugich odróżnić trzeba zarówno opisy/ rekonstrukcje/ wzorce tak poszczególnych idiogramatyk, jak i poligramatyk – nazwijmy je tu za F. Gruczą „gramatykami lingwistycznymi” (szerzej na ten temat zob. F. Grucza 1992, 2012).

Drugie rozróżnienie dotyczy zakresu znaczeniowego każdego z wyżej wyróżnionych rzeczywistości wyrażenia „gramatyka”. Chodzi o to, że zakres znaczeniowy wyrażenia „gramatyka” nie jest ściśle wyznaczony, że można go wyznaczyć szerzej lub wężej, że można go bardziej lub mniej ograniczyć, tzn. włączyć do tego zakresu większą lub mniejszą część tego, co określa się jako „idiolekt”. To rozróżnienie nie jest jednak istotne z punktu widzenia poruszanych tu kwestii nadrzędnych.

Już teraz powiem, wyprzedzając nieco odpowiedzi na pytanie, do czego odnosi się wyrażenie „tekst” i wyrażenie „dyskurs”, że ani gramatyka rozumiana jako idiogramatyka, ani gramatyka rozumiana jako poligramatyka, ani gramatyka rozumiana jako gramatyka lingwistyczna, ani gramatyka w ujęciu węższym, ani gramatyka w ujęciu szerszym nie zawiera się ani w tym, co określa się jako „tekst” (a tym samym także w tym, co określa się jako „wiersz”, „poemat” etc.), ani w tym, co określa się jako „dyskurs”.

W sprawie zakresów znaczeniowych wyrażeń „tekst” i „dyskurs” wypowiedziałem się już wcześniej (zob. S. Grucza 2007). Tu przytoczę jedynie niektóre najważniejsze uściślenia, jakie zaproponowałem w tej sprawie.

Pierwsze uściślenie dotyczy rozgraniczenia między wyrażeniem tekst oraz związanymi z nim obiektami (tzn. jego znaczeniami: tym, do czego ten wyraz się odnosi). Wyraz tekst może odnosić się albo do pewnej konkretnej językowej jednostki wyrażeniowej (wypowiedzi), czyli „tekstu” (to znaczenie będę oddawał przez użycie cudzysłowu) albo do tego, do czego się ta jednostka wyrażeniowa (wypowiedź) odnosi, co referencjalnie reprezentuje, czyli do tego, co stanowi jej treść, a mianowicie do *tekstu* (to znaczenie będę oddawał przez zapisanie *tekstu* kursywą). Żaden *tekst* – żadne znaczenie „tekstu prawnego” – nie zawiera się w żadnej jednostce wyrażeniowej (wypowiedzi), tj. w żadnym „tekście”, gdyż żadne znaczenie (żadna treść znaczeniowa) nie jest inherentnym składnikiem żadnej jednostki wyrażeniowej (wypowiedzi). Drugie uściślenie dotyczy rozróżnienia przynajmniej

dwóch płaszczyzn *tekstu* (treści znaczeniowej): denotatów i desygnatów. Denotaty to fakty/ obiekty mentalne – przede wszystkim pojęciowe odwzorowania lub uogólnienia konkretnych desygnatów, teoretyczne konstrukty, wytwory wyobraźni itp. Trzecie uściślenie dotyczy rozróżnienia przynajmniej dwóch płaszczyzn jednostki wyrażeniowej (wypowiedzi), czyli „tekstu”. Może tu bowiem chodzić albo (a) o samą tylko formę (strukturę) „tekstu” (wypowiedzi), albo (b) o konkretną realizację substancjalną „tekstu” (wypowiedzi) implementującą tę formę (strukturę). Formy (struktury) tekstu to w przypadku konkretnego mówcy-słuchacza obiekty (fakty) mentalne, tzn. obiekty istniejące w jego mózgu jako pewne elementy jego wiedzy strukturalnej i operacyjnej. Natomiast konkretne realizacje tekstów (wypowiedzi) to obiekty eksternalizowane (sygnałowe), czyli istniejące samodzielnie w postaci (z reguły) dźwiękowej (fonicznej) lub literowej (graficznej), a czasem także dotykowej (taktylnej).

Z powyższych uwag wynika już jasno, że ani gramatyka rozumiana jako idio-gramatyka, ani gramatyka rozumiana jako poligramatyka, ani gramatyka rozumiana jako gramatyka lingwistyczna, ani gramatyka w ujęciu węższym, ani gramatyka w ujęciu szerszym nie zawiera się ani w żadnym „tekście” – żadnej konkretnej językowej jednostce wyrażeniowej (ani w formie/ strukturze „tekstu”, ani w konkretnej realizacji substancjalnej „tekstu”), ani w żadnym *tekście* – żadnym znaczeniu, żadnej treści „tekstu” (ani w denotatach, ani w desygnatach). Czym innym jest bowiem pytanie o to, co w tekstach się znajduje, z czego „teksty” się składają, a co innego, gdy chcemy się dowiedzieć, jak/ za pomocą czego się je tworzy.

Podobnie sprawa przedstawia się w odniesieniu do relacji gramatyka – dyskurs⁸. Na gruncie poczynionych powyżej stratyfikacji, w odniesieniu do znaczenia wyrazu *dyskurs* trzeba najpierw odróżnić „dyskurs” jako wyrażenie od *dyskursu* jako pewnego znaczenia związanego z tym wyrażeniem, a następnie „dyskurs” jako pewną formę (językową) tego wyrażenia (jako pewien element jakiegoś idiolektu) od „dyskursu” jako konkretnie zrealizowanego wyrażenia. Natomiast z drugiej strony odróżnić trzeba *dyskurs* jako pewien mentalny (pojęciowy) denotat od *dyskursu* jako pewnego desygnatu wyrażenia „dyskurs”, czyli konkretnie zrealizowanego ciągu tekstów różnych autorów – uczestników dyskursu jako interakcji. To ostatnie znaczenie wyrażenia „dyskurs” jest znaczeniem, którego nie ma wyrażenie „tekst”. Wydaje się, że źródłem wielu nieporozumień dotyczących dyskursu jest to, że nie odróżnia się w nich, w każdym bądź razie niewystarczająco wyraźnie, (a) *dyskursu* jako ciągu tekstu oraz (b) jako pewnego rodzaju komunikacyjnej *interakcji* – ale to już zupełnie inne zagadnienie.

Niemniej jednak, także w przypadku relacji „gramatyka – dyskurs” trzeba krótko powiedzieć, że żadna gramatyka, nie zawiera się w żadnym dyskursie. I tu trzeba odróżnić pytanie o to, z czego dyskursy się składają, od pytania, jak się je tworzy, za pomocą czego się je przeprowadza.

Ale tytuł „Grammatik im Text und Diskurs” budzi pewne wątpliwości także z innych powodów. Nawet gdyby przyjąć, że Redaktorom nie chodziło o gramatykę w tekście czy też gramatykę w dyskursie, tylko o to, co po niemiecku nazy-

⁸ W sprawie różnych ujęć nazwy „dyskurs” zob. S. Gucza 2005, 2008, 2009.

wa się „Textgrammatik” (gramatyką tekstu) i o to, co przez analogię nazwać można by jako „Diskursgrammatik” (gramatyka dyskursu) w znaczeniu „gramatyka, za pomocą której tworzy się tekst/ dyskursy”, to i tak niejasności pozostają. Spowodowane są one przede wszystkim brakiem odpowiedzi na pytanie, jak rozumieć wyrażenie „gramatyka”.

Na marginesie czynionych tu uwag dodajmy, że nie jest prawdą, że niemiecką nazwę „Textgrammatik” wprowadził do lingwistycznego obiegu H. Weinrich (1993), jak to sugeruje A. Greule na str. 39. omawianej tu pozycji. Nazwa ta została „udomowiona” w lingwistyce germanistycznej znacznie wcześniej: zob. R. Harweg 1972, E. Lang 1973, Horst A. 1974, M. Schecker, D. Wunderlich 1975, F. Danes, D. Viehweger 1976, E. Werlich 1976, J. Wirrer 1977 – jeśli wymieniać jedynie nieliczne i to z początku lat 70.; a z prac późniejszych wspomnieć należy: E. Morgenthaler 1980, H. Weinrich 1982, J. Moskalskaja 1984. W tym kontekście gramatykę H. Heinricha *Textgrammatik des Deutschen* (1993) stanowi pewnego rodzaju, choć niezmiernie oryginalne, podsumowanie wyników dotychczasowych rozważań nad gramatyką tekstu.

I dodajmy na zakończenie jeszcze, że sam H. Weinrich (1993: 17) niezbyt jasno wypowiedział się na temat tego, jak sam rozumie znaczenie wyrażenia „Textgrammatik”:

Es ist eine primäre Aufgabe der Linguistik, für die Formen und Strukturen der Grammatik eine klare und einfache Theorie zu entwerfen, die für eine bestimmte Sprache, in diesem Fall die deutsche Sprache, adäquat ist. Das geschieht hier mit den Methoden der Textlinguistik und mit dem vorrangigen Ziel, die Beschreibung der deutschen Sprache gut verstehbar, angenehm lesbar und leicht erlernbar zu machen.

Diese Grammatik versteht die Phänomene der Sprache von Texten her, da eine natürliche Sprache nur in Texten gebraucht wird. Die Grammatik einer natürlichen Sprache verfolgt daher den Zweck, zum Gebrauch der Sprache in Texten hinzuführen. TEXTE sind sinnvolle Verknüpfungen sprachlicher Zeichen in zeitlich-linearer Abfolge. Das können - so wird der Begriff Text in der Textlinguistik verstanden - mündliche oder schriftliche Texte sein. (...) Alle Beispieltex-te und Einzelbeispiele verfolgen darüber hinaus den Nebenzweck, landeskundliches Interesse für den deutschen Sprach- und Kulturraum zu wecken oder zu erhalten. Das ist bei der Bezeichnung TEXTGRAMMATIK mitgemeint.

BIBLIOGRAFIA

- DANES F., D. VIEHWEGER (red.) (1976), *Probleme der Textgrammatik* Bd. I u. II. (= *Studia grammatica*, XI). Berlin.
- GRUCZA F. (1992), *Gramatyka a nauka języków obcych*, (w:) F. Grucza (red.), *Gramatyka - konstrukt intelektualny czy rzeczywistość: Glottodydaktyczne implikacje tej alternatywy*. Warszawa, 7-47.
- GRUCZA F. (2012), *Zarys antropocentrycznej lingwistyki i kulturologii*. Warszawa [w druku].
- GRUCZA S. (2005), *Lingwistyczne badania nad dialogiem w Niemczech. Zarys historii*, (w:) *Orbis Linguarum*, vol 28/2005, 343-352.
- GRUCZA S. (2007), *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa (wydanie drugie poprawione i uzupełnione).

- GRUCZA S. (2008), *O nieporozumieniach w sprawie siły lingwistyki*, (w:) *Lingwistyka Stosowana/ Applied Linguistics/ Angewandte Linguistik* 1, 99-113.
- GRUCZA S. (2009), *Lingwistyka tekstu a Analiza dialogu – w sprawie nieporozumień wokół ich przedmiotowej dyferencjacji*, (w:) *Przegląd Glottodydaktyczny* 24, 7-18.
- HARWEG R. (1972), *Stilistik und Textgrammatik*, (w:) *Zeitschrift für Linguistik und Literaturwissenschaft*, 2/5, 71-81.
- HORST A. (1974), *Didaxis- und Kommunikationsaspekte textgrammatischer Modelle*, (w:) *Neusprachliche Mitteilungen* 27, 78-82, 162-171.
- LANG E. (1973), *Über einige Schwierigkeiten beim Postulieren einer „Textgrammatik“*, (w:), F. Kiefer, N. Ruwet (red.), *Generative Grammar in Europe*. Frankfurt/M., 284-314.
- MORGENTHALER, E. (1980), *Kommunikationsorientierte Textgrammatik. Ein Versuch die kommunikative Kompetenz zur Textbildung und -rezeption aus natürlichen Sprachkompetenz zu erschließen*. Düsseldorf.
- MOSKALSKAJA J. (1984), *Textgrammatik*. Leipzig.
- SCHECKER M., D. WUNDERLICH (red.) (1975), *Textgrammatik. Beiträge zum Problem der Textualität*. Tübingen.
- WEINRICH H. (1982), *Textgrammatik der französischen Sprachen*. Stuttgart.
- WEINRICH H. (1993), *Textgrammatik des Deutschen*. Hildesheim etc.
- WERLICH E. (1976), *Typologie der Texte. Entwurf eines textlinguistischen Modells zur Grundlegung einer Textgrammatik*. Heidelberg.
- WIRRER J. (red.) (1977), *Textgrammatische Konzepte und Empirie. Probleme und Perspektiven der neueren textgrammatischen Forschung II*. Hamburg.

Sambor Grucza
Uniwersytet Warszawski

Weronika WILCZYŃSKA, Anna MICHÓŃSKA-STADNIK, *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Avalon, Kraków, 2009, 295 s.

Książka jest przeznaczona przede wszystkim dla adeptów pracy naukowej w zakresie glottodydaktyki, choć zainteresuje również naukowców z wieloletnim stażem. Stanowi ona pokaźne źródło wiedzy dla osób przygotowujących pracę licencjacką, magisterską czy doktorską oraz różnego typu artykuły i opracowania naukowe. Z tego względu będzie przydatna dla nauczycieli języka obcego prowadzących zajęcia akademickie. Publikacja ta, to pierwsze w Polsce szeroko zakrojone wprowadzenie do metodologii badań w glottodydaktyce, szczegółowo charakteryzujące typy badań i zasady przygotowywania prac naukowych.

Metodologia badań w glottodydaktyce składa się z pięciu rozdziałów, poprzedzonych wstępem. Książkę zamyka obszerny Glosariusz, gdzie scharakteryzowano pojęcia kluczowe dla metodologii badań glottodydaktycznych. We wprowadzeniu autorki zamieściły rozważania na temat tego, czym jest nauka i wiedza naukowa, co oznacza uprawiać naukę i jak naukę można typologicznie podzielić, a także gdzie w takim podziale sytuuje się glottodydaktyka. Wprowadzenie to służy autorkom również do omówienia celów i zadań, które stawia sobie współczesna glottodydak-

tyka oraz przebiegu tworzenia się wiedzy glottodydaktycznej. Liczne przykłady, ramki, ilustracje, schematy, podsumowania i zestawienia obrazują omawiane procesy i zjawiska, co pomaga zrozumieć złożoność i zależność aspektów glottodydaktyki.

Pierwszy rozdział pracy poświęcony jest kwestiom ogólnym dotyczącym glottodydaktyki jako dziedziny. Autorki szczegółowo wyjaśniają, jak należy rozumieć proces nauczania i uczenia się języka obcego, omawiają główne pola badawcze glottodydaktyki i poddają pod dyskusję specyfikę poznawczo-metodologiczną tej nauki. Interesujące jest zestawienie nazw dziedzin pokrewnych lub mylnie traktowanych synonimicznie z nazwą *glottodydaktyka*, takich jak: *dydaktyka języków obcych*, *metodyka* czy *językoznawstwo stosowane*. Zestawienie to jest dodatkowo atrakcyjne dla neofilologów, ponieważ autorki porównują pojęcia zgodnie z ich uzusem w poszczególnych krajach, nie ograniczając się do perspektywy polskiej. Rozdział pierwszy publikacji uwypukla również relacje glottodydaktyki z naukami jej pokrewnymi, jak: psychologia czy kognitywistyka.

W drugim rozdziale Autorki opisują proces konceptualizacji przedmiotu badań. Autorki omawiają istotę procesu konceptualizacji i jego etapy. Poruszony jest również temat postawy badacza, który swój profesjonalizm wykazuje poprzez rzetelność i uczciwość poznawczą, osobiste zaangażowanie i swoistą pasję badawczą. Autorki zwracają także uwagę na liczne mity i przekonania dotyczące pracy naukowej dość powszechnie istniejące w świadomości społecznej. Szeroko omawiają na przykład często mylone terminy *problem badawczy* i *temat pracy*. Rozdział drugi zawiera liczne praktyczne wskazówki dotyczące wyboru tematu pracy, doboru literatury przedmiotu, sporządzania projektu badawczego i zachowania spójności pracy.

Rozdziały trzeci i czwarty poświęcono szczegółowej charakterystyce badań empirycznych. Czytelnik znajdzie tu informacje dotyczące kryteriów poprawności badania, różnych podejść metodologicznych, wybranych metod badań, a także przegląd technik pozyskiwania danych. Autorki dużo miejsca poświęcają również etapom procedury badawczej, np. stawianiu pytań i hipotez badawczych. Czytelnik uzyska też cenne wskazówki dotyczące opracowania wyników w badaniu empirycznym, uzyskanych zarówno w badaniach ilościowych, jak i jakościowych. Czwarty rozdział przygotowuje również młodego naukowca do sporządzenia raportu (sprawozdania) badawczego.

Końcowy rozdział pracy poświęcony jest zagadnieniu redagowania prac naukowych. Rozdział ten stanowić będzie kopalnię wiedzy zwłaszcza dla osób przygotowujących pracę licencjacką, magisterską czy doktorską, także artykuły i inne opracowania naukowe. Autorki wyjaśniają czytelnikowi, początkującemu specjalście-glottodydaktykowi, pojęcie komunikacji naukowej i akademickiej, a także pojęcie dyskursu naukowego i akademickiego. Rozdział ten omawia wybrane gatunki akademickie, charakteryzując ich wymogi, styl i strukturę. W dalszej części rozdziału przedstawione zostały zasady redakcji prac naukowych i wymogi redakcji technicznej. Choć pod pojęciem komunikacji naukowej autorki rozumieją głównie komunikację pisemną, w rozdziale znajdują się również liczne uwagi dotyczące

komunikacji naukowej ustnej, np. wskazówki dotyczące prezentacji referatów konferencyjnych.

Metodologia badań w glottodydaktyce ma charakter wprowadzenia mającego zapoznać czytelnika z logiką budowania wiedzy. Wprowadzenie takie, zdaniem autorki, jest konieczne, gdyż metodologia glottodydaktyki znacząco różni się od metodologii innych specjalności filologicznych. Mimo że praca nie została napisana w konwencji poradnika praktycznego, z pewnością posłuży pomocą adeptom glottodydaktyki, jak i naukowcom bardziej zaawansowanym. Zapewne lektura niniejszej publikacji przyczyni się do wykształcenia krytycznej postawy poznawczej wśród adeptów glottodydaktyki.

Publikacja zasługuje na uwagę także z kilku innych powodów. Po pierwsze, praca ta jest wkładem w rozwój glottodydaktyki, która, będąc nauką relatywnie młodą i wciąż się kształtującą, wymaga systematyzacji i wyrobienia odpowiedniego aparatu pojęciowego. Po drugie, praca napisana jest w języku polskim i tym samym wypełnia lukę na rynku wydawniczym. Po trzecie, niniejsza praca zasługuje również na uwagę ze względu na jej wymiar praktyczny.

Podsumowując, należy stwierdzić, że *Metodologia badań w glottodydaktyce* to obszerne, szczegółowe i szeroko zakrojone wprowadzenie do metodologii badań glottodydaktycznych.

Aleksandra Aniela Szymańska
Uniwersytet Śląski

KOMUNIKATY I SPRAWOZDANIA

Vielheit und Einheit der Germanistik weltweit. XII Kongres Międzynarodowego Stowarzyszenia Germanistów (IVG) Warszawa, 30 lipca – 7 sierpnia 2010 r.

W pierwszym tygodniu sierpnia ubiegłego roku wzrok całej germanistyki światowej zwrócił się w kierunku Warszawy. Między 30 lipca a 7 sierpnia 2010 r. w stolicy Polski, w murach Uniwersytetu Warszawskiego odbył się organizowany co pięć lat, tym razem dwunasty kongres *Międzynarodowego Stowarzyszenia Germanistów (Internationale Vereinigung für Germanistik – IVG)*, najstarszego i największego towarzystwa germanistycznego na świecie.

IVG to organizacja posiadająca statut, ale nie mająca stałej siedziby. Jej kierownictwo, a wraz z nim miejsce organizacji kongresu, nie są przypisane do jednego państwa, lecz zawsze po upływie pięcioletniej kadencji prezydenta są przenoszone do kolejnego kraju. Podczas Walnego Zgromadzenia członków IVG, wieńczącego poprzedni kongres IVG w Paryżu, na nowego prezydenta wybrano warszawskiego uczonego, prof. Franciszka Gruczę. W ten sposób został zapoczątkowany nowy rozdział w historii IVG, gdyż po raz pierwszy od momentu założenia Stowarzyszenia funkcja prezydenta IVG i zadanie zorganizowania kolejnego kongresu powierzono przedstawicielowi germanistyki „położonej” na wschód od Łaby. Prof. F. Grucza przyjął funkcję prezydenta IVG w imieniu całej polskiej germanistyki. Ta natomiast wspierając nowego Prezydenta IVG wykorzystała jednorazową szansę – możliwość powtórzenia niezwykle warszawskiego wydarzenia w Polsce lub w innym kraju środkowoeuropejskim jest bowiem niewielka (szansa na powtórny wybór kierownictwa IVG z tej części Europy jest bardzo odległa i może się realnie pojawić za co najmniej 30–40 lat).

Z inicjatywy i na propozycję prezydenta IVG oraz w porozumieniu z Prezydium i Międzynarodową Radą Stowarzyszenia już podczas pierwszego zebrania nowych władz na jesieni 2006 r. wybrano temat przewodni warszawskiego kongresu IVG: „Wielość i jedność germanistyki w skali światowej”. Głównym powodem zaproponowania tak szeroko zakrojonego tematu, jak przyznaje sam prof. Franciszek Grucza, było w głównej mierze dążenie do stworzenia podczas kongresu wszystkim członkom IVG możliwości „wskazania obecnych, zarówno jakościowych, jak i kwantytatywnych wymiarów dziedziny – rosnącą liczbę przedmiotów, obszarów zainteresowań, subdyscyplin germanistyki, jak również jej historyczną, geograficzną, metodologiczną i teleologiczną dyferencjację i bogactwo, w skrócie: rozpoznania i zaprezentowania mnogości i złożoności dziedziny oraz jej wewnętrznej dynamiki rozwoju”.

Organizujący kongres profesor Franciszek Grucza w żadnym razie nie zadowolił się ani powielaniem wzorców swoich poprzedników, ani kontynuowaniem

ich polityki. Od samego początku dołożył on wszelkich starań, by w miejsce utartych praktyk zaproponować nowe i idące z duchem czasu rozwiązania. I tak, nowy prezydent IVG wprowadził istotną zmianę w zakresie przygotowań programu warszawskiego kongresu. Zrezygnował on bowiem ze stosowanej dotychczas strategii *top down* i zastąpił ją działaniem *bottom up*, co w praktyce oznaczało zaprzestanie dotychczasowego zwyczaju opracowywania programu przez kierownictwo i odgórnego dyktowania jego kształtu, lecz przekazanie inicjatywy w tym zakresie „w dół” – samym członkom IVG. Aby zrealizować zamierzony cel, tuż po objęciu urzędu prezydent IVG zwrócił się w liście okólnym do wszystkich członków IVG z prośbą o przedstawianie propozycji sekcji, forów dyskusyjnych i innych rodzajów przedsięwzięć, a także o czynny udział w przygotowaniach do kongresu, zwłaszcza w kwestii zagadnień tematycznych. Podjęte działania miały na celu zachęcenie i zmotywowanie jak największej liczby członków IVG do przedstawienia swoich doświadczeń i wizji nowoczesnej germanistyki podczas warszawskiego kongresu. Reakcja członków na apel prezydenta spotkała się z zaskakująco szerokim odzewem, a tym samym przeszła najśmielsze oczekiwania organizatorów kongresu: liczba zgłoszonych referatów ze wszystkich zakątków świata – 1600 – mówi sama za siebie. Tym samym stało się jasne, że warszawski kongres pobije wszelkie dotychczasowe rekordy liczby uczestników. Jeszcze nigdy w historii IVG nie zgromadzono tak dużej liczby naukowców w czasie trwania jednego kongresu – warszawski kongres skupił ok. 2000 germanistów, wśród nich wielu uczonych światowej sławy, którzy wzięli udział w 60 (!) różnych sekcjach specjalistycznych.

W celu przygotowania tego ogromnego przedsięwzięcia organizatorzy poświęcili w znacznej mierze swój wolny czas. Bezinteresownej pomocy udzielił także Uniwersytet Warszawski, a w szczególności Wydział Lingwistyki Stosowanej UW. *Suma summarum* organizatorzy nie musieli wprowadzać jakichkolwiek dodatkowych opłat kongresowych.

Niezwykle duże zainteresowanie, jakie wzbudził warszawski kongres na całym świecie, należy przypisać także atrakcyjności miejsca, w którym obradował. Kongres odbył się mianowicie w przepięknej części Warszawy – na obszarze „historycznego” kampusu Uniwersytetu Warszawskiego przy Krakowskim Przedmieściu. 30 lipca 2010 r. w auli dawnej siedziby Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego prezydent IVG prof. Franciszek Grucza uroczyście otworzył XII kongres IVG, serdecznie witając jego uczestników i licznie przybyłych gości honorowych. Prof. F. Grucza zaznaczył, że ten kongres, podobnie jak poprzednie, wprawdzie jest zasadniczo przedsięwzięciem IVG, lecz jednocześnie stanowi szczególne wydarzenie krajowej (w tym przypadku: polskiej) germanistyki, a także Uniwersytetu Warszawskiego, w którego murach został zorganizowany. Bez wsparcia udzielonego zarówno przez panią Rektora Uniwersytetu Warszawskiego, prof. Katarzynę Chałasińską-Macukow, jak i przez Dziekana Wydziału Lingwistyki Stosowanej, prof. Sambora Gruczę, jak podkreślił prezydent, nie powiodłaby się ani realizacja tak złożonego projektu, ani stworzenie podstawy materialnej do jego wykonania. Co więcej: bez wspomnianej pomocy nie udało by się załatwienie wszelkich spraw admi-

nistracyjnych. Słowa gorącego podziękowania prezydent skierował w tym względzie także do prof. Lecha Kolago, Dyrektora Instytutu Germanistyki, pełniącego funkcję zastępcy przewodniczącego warszawskiego Komitetu Organizacyjnego, za jego pełne poświęcenia zaangażowanie. Następnie prezydent zwrócił się do swoich dwóch poprzedników, prezydenta honorowego IVG, prof. Jean-Marie Valentina (Paryż) i prof. Petera Wiesingera (Wiedeń), oraz wyraził swoją radość z ich obecności, świadcząca o tym, że na płaszczyźnie kierownictwa IVG zakorzeniła się tradycja kolegiąlnego przekazywania funkcji i owocnego dialogu między nowo wybranym prezydentem a jego poprzednikiem. W dalszej kolejności prezydent przywitał prof. Marianne Hepp, prezydent Międzynarodowego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego, prof. Ernesta W. B. Hessa-Lütticha, prezydenta Stowarzyszenia Germanistyki Interkulturowej, prof. Gerharda Stickla, prezydenta Europejskiej Federacji Narodowych Instytucji na rzecz Języka, oraz przedstawicieli wszelkich instytucji, które znacząco wsparły finansowo uczestników kongresu oraz przygotowania do kongresu: dr Giselę Janetzke, zastępcę sekretarza generalnego Fundacji im. Alexandra von Humboldta, dr Giselę Schneider i dr. Heinza-Rudiego Spiegla, reprezentanta Fundacji im. Margi i Kurta Möllgaardów, Friederike Schomaker i dr. Romana Luckscheitera z Niemieckiej Centrali Wymiany Akademickiej (DAAD) z siedzibą w Bonn, sekretarza generalnego DAAD, dr. Christiana Bodego, i dyrektora Przedstawicielstwa DAAD w Warszawie, dr. Randolfa Oberschmidta. Następnie prof. F. Grucza zwrócił się do następujących przedstawicieli ambasad krajów niemieckojęzycznych w Warszawie: Stelli Avallone, minister w Ambasadzie Austrii w Polsce, Jensa Lütkenherma, kierownika Wydziału Kultury Ambasady Niemiec w Warszawie, i Olafa Kjelsena, zastępcy ambasadora Szwajcarii w Polsce, wyrażając podziękowanie i uznanie za ich nieoceniony wkład w pomoc i sfinansowanie różnych imprez kulturalnych w ramach programu okołokongresowego¹.

Po krótkim muzycznym intermezzo w wykonaniu kwartetu „Camerata”, jednego z najwybitniejszych polskich zespołów kameralnych, głos zabrała przedstawicielka Urzędu Marszałkowskiego Województwa Mazowieckiego, a następnie Rektor Uniwersytetu Warszawskiego, Jej Magnificencja prof. Katarzyna Chałasińska-Macukow. Rektor powitała uczestników XII kongresu IVG w imieniu całego Uniwersytetu i wyraziła uznanie dla prof. Franciszka Gruczy za jego nieprzećiętne zaangażowanie w przygotowanie tak ważnego kongresu, za jego nieustanne i niezłomne dążenie do wspierania międzynarodowej współpracy naukowej i upowszechnianie poznania naukowego. Następnie przedstawiła w zarysie historię Uniwersytetu Warszawskiego i wskazała w tym kontekście na związek kompozytora Fryderyka Chopina z Uniwersytetem Warszawskim. W latach 1817–1827 Uniwersytet był domem młodego kompozytora, który tutaj dorastał i rozwijał swój muzyczny talent².

¹ Pełny tekst wystąpienia opublikowaliśmy na łamach nr 3 Lingwistyki Stosowanej (przypis redakcji LS). Zostanie on opublikowany także w pierwszym tomie pokongresowym IVG.

² Pełny tekst wystąpienia opublikowaliśmy na łamach nr 3 Lingwistyki Stosowanej (przypis redakcji LS).

Następnie głos zabrał Dziekan Wydziału Lingwistyki Stosowanej, prof. Sambor Gucza, po którym wystąpili przedstawiciele wspomnianych powyżej fundacji: dr Gisela Janetzke, dr Gisela Schneider i dr Heinz-Rudi Spiegel, a także reprezentanci ambasad krajów niemieckojęzycznych w Warszawie. Minister w Ambasadzie Austrii w Polsce, Stella Avallone, zaprosiła wszystkich obecnych na koncert chopinowski, a po nim na poczęstunek zorganizowany przez Ambasadę Austrii, przedstawiciel Ambasady Szwajcarii, Olaf Kjelsen, zaprosił do udziału w rockowym wieczorze muzycznym przygotowanym przez niemiecko-szwajcarski kwartet „Titanic” we współpracy z Ambasadą Szwajcarii. Na zakończenie w imieniu Ambasady Niemiec przemówił ustępujący ze stanowiska kierownik Wydziału Kultury, Jens Lütkenherm.

Uroczystą ceremonię otwarcia zamknęły trzy wykłady naukowe: Prof. Peter Strohschneider (Monachium) przedstawił kwestie związane z „Germanistyką w społeczeństwie nauki”, zaś prof. Mirosława Czarnecka (Wrocław) omówiła „Rekonstrukcję kobiecej geneologii w dyskursie estetycznym autorek niemieckich począwszy od XVII wieku”, z kolei Hans-Jürgen Krumm (Wiedeń) zaprezentował szanse i zagrożenia dotyczące „(Nauki i nauczania) języka niemieckiego w świecie wielojęzycznym” i poddał je krytycznej ocenie.

Już po południu w dniu otwarcia kongresu rozpoczęto obrady w pierwszych sekcjach. Jak wspomniano wyżej, obradowało łącznie 60 sekcji, z których każda podjęła określony temat w ramach współczesnej germanistyki. Tematy, na które dyskutowano w poszczególnych sekcjach, stanowiły w dużej mierze odzwierciedlenie obecnej wewnętrznej dyferencjacji dziedziny i dotyczyły nie tylko klasycznych subdyscyplin germanistyki narodowej, lecz także specyficznych obszarów wysoko rozwiniętej germanistyki zagranicznej. Aby się o tym przekonać, wystarczy spojrzeć na poniższe zestawienie sekcji i tematów:

- Sekcja 1.: Der deutschsprachige politische Roman
- Sekcja 2.: Textsorten und Sprachgeschichte
- Sekcja 3.: Literatur, Kunst und Musik im Kontext. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
- Sekcja 4.: Sprache in der Literatur
- Sekcja 5.: Die deutschsprachige Kultur und Lateinamerika
- Sekcja 6.: Politische Romantik im 19. und 20. Jahrhundert
- Sekcja 7.: Die deutsche Romantik und ihre Folgen
- Sekcja 8.: Sprachkonzepte und Grammatikmodelle im DaFiA-Unterricht
- Sekcja 9.: Luxemburgistik im Spannungsfeld von Mehrsprachigkeit, Regionalität, Nationalität und Internationalität
- Sekcja 10.: Multimediale und transnationale Kommunikation im Barockzeitalter
- Sekcja 11.: Beschreibende deutsche Grammatik
- Sekcja 12.: Positionierung und Argumentation im mündlichen Erzählen
- Sekcja 13.: Klimachaos und Naturkatastrophen in der deutschen Literatur – Desaster und deren Deutung
- Sekcja 14.: Post/Nationale Vorstellungen von ‚Heimat‘ in deutschen, europäischen und globalen Kontexten

-
- Sekcja 15.: Karikatur im Fremdsprachenunterricht: Zur gegenwärtigen sprachdidaktischen Rolle des satirischen Bildes
- Sekcja 16.: Theorie und Geschichte der Translationswissenschaft
- Sekcja 17.: Synthetische Grammatik des Deutschen als einzelsprachliche Grammatik auf universeller Basis
- Sekcja 18.: Bilaterale Interkulturelle Kommunikation in der Globalisierung
- Sekcja 19.: Entwicklungen in der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur und Medien nach 1989
- Sekcja 20.: Nationale Erinnerungskulturen im Zeitalter der Globalisierung
- Sekcja 21.: Interkulturalität als Herausforderung und Forschungsparadigma der Literatur- und Medienwissenschaft
- Sekcja 22.: Globalisierung – eine kulturelle Herausforderung für die Literaturwissenschaft? Germanistische Abgrenzungen
- Sekcja 23.: Interferenz-Onomastik
- Sekcja 24.: Germanistische Textlinguistik
- Sekcja 25.: Deutsch im Rahmen von Mehrsprachigkeitskonzepten
- Sekcja 26.: Vormoderne Textualität
- Sekcja 27.: Ich, Individualität, Individuum – kulturelle Selbstvergewisserung in der Literatur
- Sekcja 28.: Nationale und Transnationale Identitäten in der Literatur
- Sekcja 29.: Oudere Nederlandse Letterkunde (Ältere Niederländische Literatur)
- Sekcja 30.: Deutsche Dialekte und Regionalsprachen
- Sekcja 31.: Deutschlernen an der Grenze. Wider den Einheitsunterricht!
- Sekcja 32.: Niederländische Sprach- und Literaturwissenschaft mit besonderer Berücksichtigung des Afrikaans
- Sekcja 33.: Diachronische, diatopische und typologische Aspekte des Sprachwandels
- Sekcja 34.: Klassische Moderne-Schwellen
- Sekcja 35.: Einheit in der Vielfalt? Der Europadiskurs der SchriftstellerInnen seit der Klassik
- Sekcja 36.: Film und visuelle Medien
- Sekcja 37.: Erzählte Geschichte – erinnerte Literatur
- Sekcja 38.: Vielheit und Einheit des Erzählens? Möglichkeiten einer historischen Narratologie
- Sekcja 39.: Digitalität und Textkulturen
- Sekcja 40.: Deutsch-polnische Erinnerungsorte
- Sekcja 41.: Jiddische Sprache und Literatur in Geschichte und Gegenwart
- Sekcja 42.: Sprachliche Höflichkeit zwischen Etikette und kommunikativer Kompetenz: linguistische, interkulturelle und didaktische Überlegungen
- Sekcja 43.: Koloniale und postkoloniale deutschsprachige Literatur
- Sekcja 44.: Formen literarischer und intellektueller Zusammenarbeit
- Sekcja 45.: De Nederlandse taalkunde – diachroon en synchroon (Die niederländische Sprachwissenschaft – diachronisch und synchronisch)

- Sekcja 46.: Schreiben im Holocaust
 Sekcja 47.: Aufgaben der Erforschung der Mittleren Deutschen Literatur bzw. der Kulturgeschichte der Frühen Neuzeit
 Sekcja 48.: Literatur- Medien-Kultur im germanistischen Kontext
 Sekcja 49.: Corpusdaten und grammatische Regeln
 Sekcja 50.: Geschichte des Deutschen als Fremdsprachenunterricht weltweit / Geschichte von DaF weltweit
 Sekcja 51.: Kontakt und Transfer in der Sprach- und Literaturgeschichte des Mittelalters und der Frühen Neuzeit
 Sekcja 52.: Geschlecht, Nation und Generation
 Sekcja 53.: Diskurslinguistik im Spannungsfeld von Deskription und Kritik
 Sekcja 54.: Deutsche Morphologie im Kontrast
 Sekcja 55.: Deutsch als Fremdsprache im Wandel. Von der linguistischen Fremdsprachendidaktik zur interkulturellen Fremdsprachenpädagogik?
 Sekcja 56.: Fachsprachen in Theorie und Praxis
 Sekcja 57.: Indien im Spiegel der deutschen Dichtung
 Sekcja 58.: Interkulturelles Verstehen und kontrastives Vergleichen
 Sekcja 59.: Stadtvorstellungen und -utopien in Literatur und Geschichte
 Sekcja 60.: Autofiktion. Neue Verfahren literarischer Selbstdarstellung

Kolejne novum organizacyjne wprowadzone przez prof. F. Gruczę polegało na tym, że każdy dzień kongresu rozpoczynał się, w przeciwieństwie do dotychczasowych kongresów, nie od wykładu plenarnego, lecz od dyskusji plenarnej, tzw. panelu, przy czym w każdym panelu uczestniczyło od czterech do sześciu członków IVG, wybranych przez organizatorów.

Ta nowość organizacyjna umożliwiła większej liczbie członków IVG i uczestnikom kongresu przedstawienie swojego punktu widzenia podczas dyskusji plenarnej, a wszyscy zainteresowani mogli publicznie zabrać głos na omawiany temat. Łącznie zorganizowano osiem paneli, które stanowiły bogatą ofertę tematyczną. Były to:

- Panel A: Führt die deutschsprachige Literatur „Selbstgespräche“? Zur internationalen Wahrnehmung zeitgenössischer deutschsprachiger Literatur
 Panel B: Transkulturalität und Intermedialität in der Germanistik des globalen Zeitalters
 Panel C: Warum Literatur der Vormoderne?
 Panel D: Zukunftsmodelle der Germanistik
 Panel E: Regionalsprachen im Kontakt mit Standardsprachen – Das Beispiel der Schweiz, des Elsass und Luxemburgs
 Panel F: Interkulturelle Germanistik im Wandel, 1. Teil: Aufbruch zu neuen Horizonten
 Panel G: Interkulturelle Germanistik im Wandel, 2. Teil: Transkulturalität als Herausforderung
 Panel H: Die deutsche Sprache unter den heutigen politischen und sozialen Bedingungen im In- und Ausland

Jednakże warszawski kongres nie ograniczył się wyłącznie do dyskusji specjalistycznych na tematy związane z germanistyką. Na uczestników kongresu czekał też szeroko zakrojony program kulturalny towarzyszący części naukowej, ją uzupełniający, ubogacający, i w pewnym sensie stanowiący wraz z nią komplementarną całość. Pierwszego wieczoru odbył się w wypełnionej do ostatniego miejsca auli dawnej siedziby Biblioteki Uniwersytetu Warszawskiego wspaniały koncert utworów Fryderyka Chopina, zorganizowany przez Towarzystwo im. Fryderyka Chopina wraz z Wydziałem Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Estetyczną część wieczoru wypełnił mistrz Piotr Paleczny, jeden z najwybitniejszych polskich pianistów i laureat pięciu międzynarodowych konkursów pianistycznych. O część kulinarną zatroszczyła się Ambasada Austrii, zapraszając po koncercie wszystkich uczestników kongresu do Pałacu Kazimierzowskiego na poczęstunek.

Ważnym wydarzeniem, które odbyło się w ramach XII kongresu IVG w Warszawie, było wręczenie, podobnie jak w Paryżu, uroczyste wręczenie nagrody DAAD im. Jakuba i Wilhelma Grimmów. Tym wysokim odznaczeniem są rokrocznie wyróżniani i doceniani zagraniczni naukowcy, których prace z zakresu niemieckiej literatury i językoznawstwa, języka niemieckiego jako języka obcego, niemiecoznawstwa stanowią wybitny wkład w rozwój przedmiotu i dziedziny germanistyki, oraz którzy, jak stwierdził Sekretarz Generalny DAAD, dr Christian Bode, „dzięki swoim działaniom dydaktycznym i badawczym za granicą przyczyniają się w szczególności do międzynarodowej współpracy akademickiej i do kulturowego porozumienia”. Z rąk Sekretarza Generalnego DAAD nagrodę 10 tysięcy euro oraz dotację na czterotygodniowy pobyt badawczy na jednej z niemieckich uczelni otrzymał amerykański germanista prof. David E. Wellbery.

W tym wydarzeniu wzięli udział wybitni goście honorowi, m.in. nowo zaprzysiężony ambasador Republiki Federalnej Niemiec, Jego Ekscelencja dr Rüdiger Freiherr von Fritsch. W swoim pierwszym oficjalnym wystąpieniu jako ambasador w Polsce R. Freiherr von Fritsch podkreślił znaczenie germanistyki oraz jej nieograniczone i nieprzewidywalne możliwości. Na potwierdzenie tych słów ambasador przywołał przykład własnej osoby – „dyplomaty i zarazem germanisty z wykształcenia w jednej osobie”, co pokazuje, „do czego może się przydać studiowanie tego interesującego kierunku”. Ambasador mówił o dużym odsetku Polaków uczących się języka niemieckiego. Ponad 2 miliony Polaków uczą się języka niemieckiego, z czego 1,8 miliona stanowią uczniowie. To potwierdza i umacnia czołową pozycję Polski jako kraju otrzymującego najwięcej dotacji w zakresie języka niemieckiego jako języka obcego. R. Freiherr von Fritsch przypomniał, że Polska skupia największą liczbę przedstawicieli zagranicznej germanistyki na świecie. Na zakończenie ambasador pogratulował prof. Wellbery'emu z okazji otrzymania nagrody. Ponadto przemówienia wygłosiły także osoby pełniące najważniejsze funkcje w DAAD, nowo wybrana prezydent prof. Sabine Kunst oraz sekretarz generalny dr Christian Bode, a także kierownik referatu ds. Europy Fundacji im. Alexandra von Humboldta, dr Sven Baszio, i sam laureat prof. David E. Wellbery, który wygłosił wykład *Dramatyzacja piękna w twórczości Goethego*. Po uroczystej cere-

monii połączonej z wręczeniem nagrody, zgromadzeni goście udali się na poczęstunek zorganizowany przez Niemiecką Centralę Wymiany Akademickiej i Fundację im. Alexandra von Humboldta.

Kolejne dni również obfitowały w wydarzenia kulturalne. Austriackie Forum Kultury przygotowało wieczór literacki z Josefem Winklerem. Autor przeczytał fragmenty swoich książek *Roppongi. Requiem für einen Vater* (2007) i *Ich rei mir eine Wimper aus und stech dich damit tot* (2008). Na zakończenie wieczoru został wyświetlony film pt.: *Josef Winkler. Der Kinoleinwandgeher*.

Szczególny „kulturalny kąsek” stanowił wieczór pieśni Roberta Schumanna, Franza Liszta i Gustava Mahlera. W czasie tego wieczoru widzowie mogli podziwiać odznaczoną wieloma nagrodami niemiecką sopranistkę Ruth Ziesak, której na pianinie akompaniował Gerold Huber. Podczas koncertu można było usłyszeć pieśni do tekstów znakomych niemieckich poetów, tj. Johanna Wolfganga von Goethego, Heinricha Heinego i Josepha von Eichendorffa. Po koncercie odbył się poczęstunek na zaproszenie Instytutu Goethego i Ambasady Niemiec w Warszawie, organizatorów wieczoru pieśni.

Swoistego rodzaju klamrę w programie kulturalnym stanowił występ kabaretu „Titanic”, którego wyjątkowość polegała na tym, że interpretacja tekstów i muzyka na żywo przeplatały się, tworząc dramaturgię *ad hoc*. Zespół składający się z czterech młodych kobiet zaskakiwał spontanicznością i ironicznym humorem. Po wystąpieniu Ambasada Szwajcarii zaprosiła na koktajl, który miał miejsce w gmachu biblioteki uniwersyteckiej.

Warszawskiemu kongresowi towarzyszył bogaty program wycieczek, umożliwiający gościom zwiedzanie ciekawych kulturowo-historycznych zakątków Polski.

Ostatniego dnia kongresu odbyło się Walne Zgromadzenie członków IVG, na którym wybrano nowego prezydenta, jego zastępców i członków Międzynarodowej Rady. Prawo głosu przysługiwało wszystkim aktywnym członkom IVG. Nowym prezydentem IVG został prof. Jianhua Zhu z Chin, więc za pięć lat kolejny kongres IVG odbędzie się w Państwie Środka, w Szanghaju. Na zastępców prezydenta wybrano prof. dr Laurę Auteri (Włochy) i prof. dr. Adjaï A. Paulina Oloukponę-Yinnona (Afryka).

Warszawski kongres wywołał duży rezonans i bez wątpienia spełnił postawione przed nim wyzwanie zaprezentowania wewnętrznej, a także regionalnej i międzynarodowej dyferencjacji germanistyki oraz udokumentowania interdyscyplinarnego profilu germanistyki jako dziedziny akademickiej.

XII kongres IVG z całą pewnością wyznaczył nowe standardy i na długo jeszcze pozostanie w pamięci germanistów na całym świecie. Jednak, jak wiadomo, zakończenie jednego kongresu to rozpoczęcie przygotowań do kolejnego – w Szanghaju w 2015 r.

Hans-Jörg Schwenk
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
Reinhold Utri
Justyna Zając
Ewa Bartoszewicz
Uniwersytet Warszawski

Translation Studies Days. Międzynarodowa konferencja naukowa Dyrekcji Generalnej ds. Tłumaczeń Pisemnych (DGT, Komisja Europejska), Bruksela, 17–18 lutego 2011 r.

W dniach 17-18 lutego 2011 roku w Brukseli odbyła się pierwsza konferencja poświęcona tłumaczeniu zorganizowana przez Komisję Europejską. Podczas konferencji prezentowano cztery projekty dotyczące tłumaczenia i wielojęzyczności w Unii Europejskiej prowadzone przez Dyрекcję Generalną ds. Tłumaczeń Pisemnych (DGT) bądź na jej zlecenie i zakończone w okresie październik 2010 – luty 2011.

W dwudniowej konferencji uczestniczyło ok. 150 osób z całego świata, przedstawiciele świata nauki (przede wszystkim uniwersytetów i szkół wyższych kształcących tłumaczy), biznesu (agencje tłumaczeniowe, organizacje zrzeszające tłumaczy) i polityki (przedstawiciele instytucji unijnych i międzynarodowych). Wystąpienia, obrady oraz dyskusje odbywały się w wielu językach Unii Europejskiej i były tłumaczone na języki ojczyste uczestników konferencji. Miejscem obrad było centrum konferencyjne Charlemagne w Brukseli.

Konferencję otworzył Rytis Martikonis, Dyrektor Generalny DGT, zaś Francisco de Vincente, Dyrektor Dyrekcji S – Strategia Przekładu i Wielojęzyczność, dokonał wprowadzenia do studiów DGT nad tłumaczeniem i wielojęzycznością.

Pierwsze najobszerniejsze opracowanie (*Lawmaking in the EU Multilingual Environment*), przygotowane przez zespół węgierskich prawników i lingwistów/tłumaczy, dotyczyło stanowienia prawa europejskiego w środowisku wielojęzycznym. Metodologicznie projekt opierał się na: 1) analizie ankiet wypełnionych przez tłumaczy i prawników-lingwistów zatrudnionych w trzech najważniejszych instytucjach Unii Europejskiej (Komisja, Rada, Parlament) i aktywnie uczestniczących w stanowieniu prawa oraz przez narodowych ekspertów i sędziów stosujących prawo UE; 2) analizie wywiadów z przedstawicielami instytucji unijnych zaangażowanych w przygotowanie projektów regulacji prawnych oraz z osobami odpowiedzialnymi za projektowanie i tłumaczenie aktów prawnych z państw z dwoma lub trzema językami urzędowymi (Kanada, Malta, Belgia, Szwajcaria); 3) analizie literatury przedmiotu obejmującej prace naukowe, tomy konferencyjne, a także dokumenty opracowane przez same instytucje przygotowujące wielojęzyczne prawo. Z dziesięciu gałęzi prawa szczególnie skupiono się na dwóch dziedzinach: ochronie konsumentów – z uwagi na pojęcia i terminologię od dawna „zakotwiczone” w narodowych systemach prawnych oraz ochronie środowiska – z uwagi na to, że zakres tej gałęzi prawa ewoluuje, a jej opis wymaga nowych pojęć i terminów.

Projekt był próbą odpowiedzi na pytanie, jaki jest wpływ wielości 23 języków i kultur prawnych na proces tworzenia prawa w UE, jego jakość i efektywność. Próba, trzeba dodać, ambitną, szeroko zakrojoną i metodologicznie wiarygodną. Jednym z ważniejszych wniosków było wskazanie, że w procesie wielojęzycznego stanowienia prawa najsłabszym ogniwem jest jakość tłumaczeń oraz weryfikacja tekstów pod kątem prawnym i językowym przed ich przyjęciem we wszystkich ję-

zykach urzędowych Unii Europejskiej. Chociaż z drugiej strony trzeba pamiętać, że w latach 2005-2010 wykryto jedynie 970 przypadków rozbieżności pomiędzy wersjami językowymi, z czego 60-70 przypadków spowodowało problemy związane ze stosowaniem prawa europejskiego przez sądy krajowe państw członkowskich.

Drugi projekt *Contribution de la traduction à la société multilingue dans l'Union européenne* (Euréval) analizował wpływ tłumaczenia na społeczeństwo europejskie w takich obszarach, jak: przekazywanie wiedzy, globalizacja gospodarki, wymiana kulturowa, budowa Europy, mniejszości językowe. Wątpliwości wzbudziła jednak sama metodologia projektu. To panel dziewięciu ekspertów określił 84 skutki wpływu tłumaczenia na społeczeństwa oraz przypisał określone wartości ich wpływu na wymienione obszary (tzw. *concept-mapping*). Kwerenda obejmowała jedynie ok. 80 pozycji bibliograficznych, zaś postrzeganie roli tłumaczenia w Europie podsumowano na podstawie 150 ankiet rozesłanych wśród tłumaczy, naukowców i urzędników. W projekcie pominięto też „mniejsze” języki Unii Europejskiej.

Pierwszy dzień konferencji zakończył się debatą przy „okrągłym stole”, w której uczestniczyli François Grin, profesor ekonomii z Uniwersytetu w Genewie, Astrid Guillaume (Université Paris-Sorbonne i The European Observatory for Plurilingualism), prof. Christina Schäffner (Aston University) i Luis Pérez-González (University of Manchester). Dyskusję trafnie podsumował prof. Grin: „tłumaczenie wynika z wielojęzyczności i do niej prowadzi”.

W drugim dniu konferencji prezentowano ciekawy projekt *Best Multilingual Business Practices in the EU* (Bureau van Dijk). Przegląd wielojęzycznych praktyk biznesowych obejmował 17 studiów przeprowadzonych w latach 2003-2010. Pięć spółek europejskich różnej wielkości zostało następnie wskazanych przez Komisję Europejską do przeprowadzenia szczegółowych analiz oraz ankiet pod kątem wielojęzyczności przy rekrutowaniu personelu, podczas posiedzeń organów spółki, prowadzonej dokumentacji, korzystania z usług tłumaczeniowych, itd. Dodatkowo zaproszono na konferencję przedstawicielkę jednej z ankietowanych firm, której uczestnicy konferencji zadali wiele szczegółowych pytań na temat praktyk wielojęzycznych stosowanych w jej firmie. Projekt w podsumowaniu określił po dziesięć najlepszych praktyk wielojęzycznych w poszczególnych kategoriach firm (małe i średnie przedsiębiorstwa, spółki globalne i paneuropejskie), jednak wątpliwości wzbudziły kryteria ustalenia praktyk.

Ostatnim czwartym projektem prezentowanym podczas konferencji był projekt realizowany przez DGT *Lingua Franca: Chimera or Reality* (Unit for Multilingualism and Translation Studies). Pierwsza część prezentowała szerokie spektrum historycznej roli języków, takich jak: aramejski, grecki, łaciński, francuski, które pełniły podobną funkcję jak obecnie angielski. Druga część dotyczyła języka angielskiego, jego cech lingwistycznych, socjolingwistycznych i pragmatycznych, a także aspektów glottodydaktycznych oraz wpływu języka angielskiego na światową politykę i gospodarkę (De Swaan, Van Parijs, Grin, Yves, Crystal, Graddol). Najciekawsza część prezentacji dotyczyła charakterystyki języka angielskiego jako *lingua franca* (ELF) z punktu widzenia jego użytkowników. Badania wykazały uproszczenie struktur językowych na poziomie morfologiczno-syntaktycznym,

wzmożoną redundancję oraz rewizję pojęcia ‘własności’ w odniesieniu do języka. Dla użytkowników język angielski był przede wszystkim narzędziem komunikacji, a nie środkiem identyfikacji, zaś jego główną cechą i zaletą była zarazem komunikacyjność i kreatywność, na przykład, poprzez wspólne tworzenie znaczeń.

Podsumowaniem konferencji była panelowa dyskusja oraz dyskusja plenarna nt. „Europa jedno- czy wielojęzyczna?”, w której wzięli udział: prof. Philippe Van Parijs (Uniwersytet Louvain), prof. Juliane House (Uniwersytet w Hamburgu), prof. Wolfgang Mackiewicz (Freie Universität Berlin) oraz Antonie Rauline (Bureau van Dijk, wykonawca trzeciego projektu). Profesor House w odniesieniu do czwartego projektu podkreśliła, że użytkownicy, dla których angielski nie jest językiem ojczystym, mogą również się z nim identyfikować, zaś język angielski może być czymś więcej niż „chaise du milieu” („middle chair”). Uczestnicy zgodzili się jednak co do tego, że pozycja języka angielskiego nie stanowi zagrożenia dla polityki wielojęzyczności Unii Europejskiej, a także dla roli tłumaczenia w UE. Pośrednicy językowi – tłumacze – ciągle odgrywają zasadniczą rolę w procesach komunikacji i integracji.

Relacja wideo z konferencji oraz szczegółowe sprawozdania z poszczególnych projektów dostępne są na stronie: http://ec.europa.eu/dgs/translation/publications/studies/index_en.htm

Anna Jopek-Bosiacka
Uniwersytet Warszawski

Die deutsche Sprache, Literatur und Kultur in (deutsch-polnischer) Interaktion: Międzynarodowa konferencja naukowa Stowarzyszenia Germanistów Polskich, Zielona Góra, 17–19 czerwca 2011 r.

Coroczna międzynarodowa konferencja naukowa Stowarzyszenia Germanistów Polskich, która odbyła się w Zielonej Górze w dniach 17-19 czerwca 2011 r., poświęcona była problemom języka niemieckiego oraz literatury i kultury niemieckiej w interakcji polsko-niemieckiej. Jej temat brzmiał: *Die deutsche Sprache, Literatur und Kultur in (deutsch-polnischer) Interaktion*. Organizatorem konferencji było Stowarzyszenie Germanistów Polskich wraz z Uniwersytetem Zielonogórskim.

Konferencja została otwarta przez Przewodniczącego Stowarzyszenia Germanistów Polskich, profesora Franciszka Gruczę, który na wstępie serdecznie powitał wszystkich przybyłych członków SGP, serdecznie przywitał gospodarzy spotkania, w szczególności reprezentującego Uniwersytet Zielonogórski Dziekana Wydziału Humanistycznego profesora Wojciecha Strzyżewskiego oraz Dyrektora Instytutu Filologii Germańskiej profesora Pawła Zimniaka. Następnie profesor Franciszek Grucza podziękował za przybycie i powitał gości honorowych: profesora Karla-Dietera Buntinga, laureata honorowej Statuetki SGP, czyli najwyższego odznaczenia tego stowarzyszenia, stanowiącego wyraz uznania wybitnych osiągnięć

w rozwijaniu polsko-niemieckiej współpracy naukowej w dziedzinie badań germanistycznych; doktora Randolfa Oberschmidta, dyrektora Przedstawicielstwa Niemieckiej Centrali Wymiany Akademickiej (DAAD) w Warszawie; doktora Michała Tomiczka – Pełnomocnika ds. Współpracy Kulturalnej Konsulatu Generalnego RFN we Wrocławiu oraz panią Michaelę Spaeth – Radcę Ambasady RFN, Kierownika Działu Kultury. Na zakończenie Przewodniczący Stowarzyszenia Germanistów Polskich nawiązał do Światowego Kongresu Germanistów zorganizowanego w 2010 roku w Warszawie, w którym większość uczestników konferencji również brała aktywny udział. Następnie Przewodniczący poprosił o zabranie głosu gospodarzy spotkania oraz gości honorowych.

Jako pierwszy zabrał głos profesor Wojciech Strzyżewski, Dziekan Wydziału Humanistycznego UZ, który w imieniu jego Magnificencji Rektora Uniwersytetu Zielonogórskiego profesora Czesława Osękowskiego oraz własnym, powitał zebranych w murach tej uczelni. Swoje przemówienie rozpoczął od krótkiego przedstawienia historii Uniwersytetu, który został utworzony w roku 2001 z połączenia Politechniki Zielonogórskiej oraz Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego, po czym skoncentrował się na Wydziale Humanistycznym, a w szczególności na współorganizującym konferencję Instytucie Filologii Germańskiej UZ. Następnie głos zabrał profesor Paweł Zimniak, Dyrektor Instytutu Filologii Germańskiej UZ, który serdecznie powitał zebranych i wyraził radość, że tegoroczna konferencja Stowarzyszenia Germanistów Polskich odbywa się w Zielonej Górze. Podkreślił cel konferencji, którym jest wymiana myśli naukowej i rozwój nauki. Nawiązał również do wypowiedzi swojego przedmówcy o działalności Instytutu, a na zakończenie życzył przybyłym udanych obrad oraz przyjemnego pobytu w Zielonej Górze. Kolejny mówca, doktor Randolph Oberschmidt, dyrektor Przedstawicielstwa Niemieckiej Centrali Wymiany Akademickiej (DAAD) w Warszawie, podziękował Przewodniczącemu SGP, profesorowi Franciszkowi Gruczy, za zaproszenie i zauważył, że jest to już czwarta międzynarodowa konferencja organizowana przez Stowarzyszenie, w której bierze udział. Podkreślił wysoki poziom naukowy prezentowanych na tych konferencjach wystąpień oraz ściśle powiązania germanistyki polskiej i niemieckiej. Dodał również, że jako przedstawiciel DAAD od czterech lat ma możliwość obserwowania rozwoju kontaktów polsko-niemieckich i podkreślił ogromną rolę, jaką w tym zakresie odgrywa germanistyka polska.

Po krótkiej przerwie rozpoczęły się wykłady plenarne. Moderatorem pierwszej rundy była profesor Zofia Berdychowska (Kraków), która po krótkim wstępie poprosiła o wygłoszenie wykładu pierwszego prelegenta profesora Sambora Gruczę (Warszawa). W swoim wystąpieniu zatytułowanym *Wer führt denn eigentlich (Inter)Aktionen aus: Sprachen, Texte oder Menschen?* profesor S. Grucza najpierw odniósł się kolejno do pojęcia języka jako idiolektu, pojęcia tekstu oraz relacji między człowiekiem, tekstem a językiem. Pokreślił, że język jest zawsze językiem jakiegoś konkretnego człowieka i jest właściwością ludzkiego mózgu. Nawiązał przy tym do potwierdzających ten fakt badań neuroligwistycznych oraz do odkrycia genu FOXP2. Następnie przedstawił konieczność rozróżniania wypowiedzi od tego, do czego się te wypowiedzi odnoszą, oraz tekstów od języków. W dalszej części przeszedł do

omówienia relacji człowiek-język-tekst i jej odniesieniu do komunikacji. Drugi wykład tej rundy wygłosiła doktor Silvia Bonacchi (Warszawa), która swoje wystąpienie *Anthropozentrische Kulturlinguistik: einige Überlegungen zu den Grundannahmen und zur Forschungspraxis* rozpoczęła od definicji pojęcia kulturologii, po czym przeszła do omówienia trzech płaszczyzn, na których prowadzone są badania tej dyscypliny, tj. płaszczyzny idiolektalnej i idiokulturowej, płaszczyzny polilektalnej i polikulturowej oraz płaszczyzny wypowiedzi językowych i kulturowych. Dalej w oparciu o założenia lingwistyki antropocentrycznej przedstawiła wyniki przeprowadzonej przez siebie empirycznej analizy polskich, niemieckich oraz włoskich komplementów. W trzecim wykładzie, zatytułowanym *Bedeutung – Transfer oder Interaktion? Eine linguistische Analyse wissenschaftlicher Texte*, doktor Grzegorz Pawłowski (Warszawa) skoncentrował się na pojęciu znaczenia w ujęciu antropocentrycznej teorii języków ludzkich. W swoim wystąpieniu po kolei szczegółowo omówił status ontologiczny znaczenia, uwarunkowania znaczenia oraz sposób jego konstruowania.

Drugą rundę wykładów plenarnych moderował profesor Paweł Zimniak (Zielona Góra). Otwierał ją wykład profesora Michała Kotina (Zielona Góra) *Zum Raumkonzept aus synchroner und diachroner Sicht*. Swoje wystąpienie profesor Kotin rozpoczął od omówienia koncepcji przestrzeni w ujęciu tradycyjnej kognitywistyki, a następnie przedstawił własną koncepcję przestrzeni relewantną lingwistycznie, rozróżniającą przestrzeń taksonomiczną oraz przestrzeń deiktyczną. Następnie profesor Carsten Gansel (Gießen) w wystąpieniu *Störungen im Raum und Phantastik* na przykładzie ekranizacji powieści „Drakula” poddał analizie relacje między opisem miejsca nierzeczywistego a jego przedstawianiem podczas ekranizacji. Rundę zamykał wykład doktora Matthiasa Brauna (BStU Berlin) *Franz Fühmann – Ein Fremdling in seiner Wahlheimat DDR. Der operative Vorgang »Filou«*, w którym prelegent przedstawił sylwetkę poety Franza Fühmanna. Po ożywionej dyskusji nad wysłuchanymi wykładami na zakończenie dnia uczestnicy konferencji mieli jeszcze przyjemność wysłuchania wybranych utworów J. W. Goethego w wykonaniu profesora Karla-Dietera Buntinga i Ingeborg Bunting (Essen).

Następnego dnia wykłady odbywały się w dwóch sekcjach. Jedna sekcja poświęcona była zagadnieniom języka niemieckiego, a druga problemom literatury i kultury niemieckiej.

Sekcję lingwistyczną rozpoczęła runda wykładów moderowana przez profesora Karla-Dietera Buntinga (Essen), a wykłady wygłosili profesor Theo Bungarten (Hamburg) oraz doktor Urszula Topczewska (Warszawa). W pierwszym referacie zatytułowanym *Handel und Sprache. Interkulturelle Kommunikation im polnisch-deutschen Warenverkehr* profesor Theo Bungarten skoncentrował się na zmianach językowych, jakie dokonały się w specjalistycznej komunikacji ekonomistów po przemianach gospodarczych. Następnie doktor Urszula Topczewska w swoim wykładzie *Sprachliche Interaktion aus gebrauchstheoretischer Sicht (der Wittgensteinischen Prägung)* przedstawiła koncepcję znaczenia według Ludwika Wittgensteina, a następnie interpretację tej koncepcji według Rudiego Kellera.

Po przerwie kolejną rundę wykładów moderowała profesor Barbara Skowronek (Poznań). Doktor Waltraud Timmermann (Jena) w wystąpieniu *Interkultu-*

relles Lehren und Lernen über das Internet (am Beispiel des „Intercultural Campus“ – <http://www.intercultural-campus.org>) omówiła możliwości wykorzystania Internetu w edukacji interkulturowej, porównała Web 2.0 i Web 1.0, a następnie zaprezentowała bazujący na Web 2.0 projekt, mający na celu opracowanie interkulturowej platformy edukacyjnej. Z kolei doktor Joanna Pędzisz (Lublin) w swoim referacie *Die deutsche Kultur und kreatives Schreiben in Interaktion* przedstawiła realizowany na UMCS w Lublinie projekt „Kreatives Schreiben”, omówiła jego cel dydaktyczny oraz dotychczasowe wyniki. Wykład doktora Krzysztofa Nerlickiego (Szczecin) zatytułowany *Fremdsprachliche Interaktionen und Sprehangst: Einige Anmerkungen zum Problem, warum manche Lerner im Deutschunterricht nicht gerne sprechen* poświęcony był analizie przyczyn strachu przed wypowiedzianiem się w języku obcym.

Trzeciej rundzie przewodniczył profesor Theo Bungarten (Hamburg), a pierwszą prelegentką była doktor Katarzyna Bizukojć (Poznań). W swoim wykładzie *Von Basta-Kanzlerin zu Flieder-Merkel. Über die Determinationsverhältnisse in personenbezeichnenden Komposita* podjęła temat odnoszących się do ludzi rzeczowników złożonych, dokonała ich analizy semantycznej oraz zaproponowała ich typologię. Wystąpienie doktor Agnieszki Poźlewicz (Poznań) zatytułowane *Skopus-, „Wechsel” durch Betonung? Ambige Skopi von Operatorpartikeln* poświęcony był zagadnieniu dwuznaczności partykuł w tekstach pisanych oraz redukcji tej dwuznaczności w wyniku określonego akcentowania podczas czytania tych tekstów. Następnie doktor Marek Laskowski (Zielona Góra) w swoim wykładzie *Wo ist denn meine Brille? – Na, wo schon?! Modalpartikel „schon” in den illokutiven Interaktionen am Beispiel der Minimaldialoge* przedstawił analizę dialogów minimalnych, w których występuje partykuła modalna „schon” oraz zaproponował typologię takich dialogów.

Kolejną rundę tego dnia moderował profesor Sambor Grucza (Warszawa). W wykładzie zatytułowanym *Linguistisch Intelligente Softwaresysteme für die Sprach- und Translationsdidaktik (LISST)* doktor Paweł Szerszeń (Warszawa) przedstawił projekt realizowany wspólnie przez zespół z Uniwersytetu Warszawskiego oraz Uniwersytetu Saarbrücken mający na celu opracowanie inteligentnych internetowych modułów dydaktycznych do nauki tłumaczenia oraz nauki języka obcego. Następnie doktor Rafał Szubert (Wrocław) w swoim wystąpieniu *Bedeutung vs. Begriff. Zur Rolle des Common sense in der juristischen Fachsprache* podjął temat rozróżniania między znaczeniem a pojęciem na przykładzie języka prawniczego w zakresie prawa karnego. Następnie głos zabrał profesor Marek Ostrowski (Łódź), który w swoim wystąpieniu *Probleme in den gegenseitigen Beziehungen der Deutschen und Polen nach 1918* na przykładach wierszy Juliana Tuwima oraz polskich i niemieckich artykułów prasowych przedstawił relacje polsko-niemieckie po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku.

Drugą sekcję, poświęconą zagadnieniom literatury i kultury niemieckiej, rozpoczęła runda pod przewodnictwem profesora Janusza Golca (Lublin). W pierwszym wykładzie tej rundy, zatytułowanym *Interpretationen und Stellungnahmen. Ein Beitrag der polnischen Germanistik zu Joseph von Eichendorff*, profesor Euge-

niesz Klin (Zielona Góra) dokonał przeglądu prowadzonych przez polskich germanistów badań twórczości Josepha von Eichendorfa oraz ich zestawienia z badaniami germanistów w innych krajach. Następnie doktor Markus Eberharter (Warszawa) w swoim wystąpieniu zatytułowanym *Die jüngste Thomas-Bernhard-Rezeption in Polen. Übersetzungen und Lesearten* podjął temat różnego odbioru tekstów literackich w zależności od kręgu kulturowego odbiorców.

Kolejną rundę moderował profesor Marek Ostrowski (Łódź). Pierwszy prelegent profesor Lothar Bluhm (Koblenz-Landau) wygłosił wykład zatytułowany *Anmerkungen zur literarischen Rezeption der Apokalypse. Oder: Was moderne Literatur ist und macht*. Następnie doktor Krzysztof Tkaczyk (Warszawa) w wystąpieniu *Licht, Nacht und Zwielicht. Zum Problem der Kunstwahrnehmung in der ästhetischen und poetologischen Diskussion des 18. Jahrhunderts (Winckelmann, Herder, Moritz)* przedstawił trzy koncepcje odbioru sztuki proponowane przez osiemnastowiecznych teoretyków sztuki i literatury Johanna Joachima Winckelmanna, Johanna Gottfrieda Herdera oraz Karla Philippa Moritza. Rundę zamykało wystąpienie doktora Martina A. Völkeera (Berlin) *Der Schriftsteller Woldemar Nürnberger (1817-1869) und seine ästhetische Strategie am Beginn der literarischen Moderne* poświęcone twórczości Woldemara Nürnbergera, jego pojmowaniu człowieka i przyrody oraz teoriopoznawczym poglądom.

Trzecią rundę prowadził profesor Carsten Gansel (Gießen). Doktor Andrzej Piliłowicz (Olsztyn) wygłosił wykład zatytułowany *Kierkegards Don-Juan-Auffassung in Trakls Don-Juan-Fragment*, w którym, odwołując się do Sorena Kirkegaarda, dokonał analizy zachowanego fragmentu utworu Georga Trakla „Don Juans Tod“. W drugim wystąpieniu tej rundy *Literatur und Politik in Interaktion – polnische Inspirationen in den publizistischen Texten von Günter Grass* doktor Magdalena Latkowska (Warszawa) podjęła temat interakcji literatury i polityki w publicystycznych tekstach Güntera Grassa.

Ostatniej rundzie tej sekcji przewodniczyła doktor hab. Anna Warakomska (Warszawa). Pierwszym prelegentem był doktor Reinhold Utri (Warszawa), który w wykładzie zatytułowanym *Von Günter Wallraff bis Dilek Güngör – Betwener als Grenzüberschreiter: Migrantenliteratur als Phänomen in multi- und interkulturellen Gesellschaften* przedstawił zjawisko literatury migrantów w krajach niemieckojęzycznych. Następnie doktor Katarzyna Lukas (Gdańsk) w wystąpieniu *Die Erzählbarkeit des Verdrängten. Strategien der Erinnerung im Roman „Alles ist erleuchtet“ von J.S. Foer* podjęła temat literackich przedstawień wspomnień ofiar holokaustu. Trzeci wykład tej sekcji wygłosił doktor Przemysław Chojnowski (Poznań). W swoim wystąpieniu zatytułowanym *Das Phänomen der literarischen Zweisprachigkeit. Zu Peter Lachmanns bilingualer Schreibpraxis* przedstawił zjawisko dwujęzycznej twórczości literackiej na podstawie analizy polskich i niemieckich utworów Petera Lachmanna.

W trzecim dniu konferencji podobnie jak podczas poprzednich konferencji SGP miała miejsce prezentacja projektów i dorobku naukowego gospodarzy, czyli tym razem Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Zielonogórskiego. Prezentacji tej dokonali profesor Paweł Zimniak – dyrektor Instytutu i zarazem kierownik Za-

kładu Najnowszej Literatury Niemieckiej i Mediów, profesor Michaił Kotin – kierownik Zakładu Historii i Dialektologii Języka Niemieckiego oraz doktor Tadeusz Zuchewicz – kierownik Zakładu Glottodydaktyki i Translatoryki. Profesor Paweł Zimniak przedstawił strukturę Instytutu, główne kierunki prowadzonej w nim działalności naukowej, prowadzoną współpracę międzynarodową, w szczególności z uniwersytetami w Niemczech: Uniwersytetem im. Justa Liebiga w Gießen, Uniwersytetem w Vechcie, Uniwersytetem w Dreźnie, Uniwersytetem w Würzburgu. Omówił również organizowane konferencje międzynarodowe oraz najważniejsze publikacje pracowników i działalność wydawniczą Instytutu, m.in. wydawanie zeszytów naukowych „Germanistyka”. Jako drugi wystąpił profesor Michaił Kotin, który pokrótce omówił główne kierunki badawcze poszczególnych zakładów wchodzących w skład Instytutu, po czym skoncentrował się na przedstawieniu działalności naukowej kierowanego przez siebie Zakładu Historii i Dialektologii Języka Niemieckiego. Następnie doktor Tadeusz Zuchewicz przedstawił trzy międzynarodowe projekty, w których uczestniczy Zakład Glottodydaktyki i Translatoryki, tj. *Interkultureller Dialog durch gegenseitige Lehre (IDIAL)*, *IDIAL for professionals* oraz *Interreg IV A Projekt LANGAR*. Po nim głos ponownie zabrał profesor Paweł Zimniak, który przedstawił jeszcze jeden projekt europejski „Profesjonalny Pracownik”. Na zakończenie panelu profesor Zimniak podziękował swoim współpracownikom, którzy pomagali przy organizowaniu konferencji SGP, wyraził radość z faktu, że konferencja odbyła się w Zielonej Górze i że uczestniczyło w niej tak wielu członków SGP.

Po prezentacji Uniwersytetu Zielonogórskiego głos zabrał profesor Theo Buntgarten, który w imieniu zaproszonych gości z Niemiec wyraził uznanie dla wysokiego poziomu konferencji i zachęcał do kontynuowania prowadzonej pracy naukowej.

Po jego wystąpieniu głos zabrał Przewodniczący SGP, profesor Franciszek Grucza, który podziękował profesorowi Pawłowi Zimniakowi za współorganizowanie konferencji i możliwość poznania kierunków działalności naukowej zielonogórskiej germanistyki. Zamykając konferencję, profesor Franciszek Grucza podsumował pokrótce jej przebieg i efekty, podziękował wszystkim referującym za wygłoszenie referatów, wszystkim uczestnikom konferencji za aktywny udział oraz wszystkim osobom zaangażowanym w organizowanie konferencji. Na zakończenie wyraził nadzieję, że konferencja ta wzbogaciła uczestników o nowe inspiracje do pracy naukowej i zaprosił na kolejną konferencję SGP w 2012 roku.

Ewa Zwierzchoń-Grabowska
Uniwersytet Warszawski

Беларуска-польскія моўныя, літаратурныя і гістарычныя сувязі.
Międzynarodowa Konferencja Naukowa Katedry Białorutenistyki
UW, Hajnówka 15–17 września 2011 r.

W dniach 15-17 września 2011 r. w budynku Muzeum i Ośrodka Kultury Białoruskiej w Hajnówce odbyła się międzynarodowa konferencja naukowa pod hasłem „*Беларуска-польскія моўныя, літаратурныя і гістарычныя сувязі*” zorganizowana przez Katedrę Białorutenistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Konferencja uświetniła 55-lecie istnienia Katedry i – już tradycyjnie – zebrała badaczy literatury, kultury, historii i języka białoruskiego z różnych ośrodków naukowych w kraju i zagranicą.

Słowa powitalne wygłosiła Kierownik Katedry Białorutenistyki UW prof. dr hab. Nina Barszczewska, dziękując wszystkim obecnym za przybycie, oficjalnie ogłaszając rozpoczęcie konferencji. Następnie głos zabrał Pan Andrzej Stepaniuk – dyrektor Liceum Ogólnokształcącego z Białoruskim Językiem Nauczania im. Bronisława Taraszkiewicza w Bielsku Podlaskim, który przybliżył pokrótce historię Liceum oraz podkreślał rolę nauczania języka białoruskiego w kształceniu młodzieży z Podlasia. Część powitalną zakończyła przemowa prof. dr hab. Michała Sajewicza, Kierownika Zakładu Białorutenistyki UMCS i przewodniczącego Polskiego Towarzystwa Białorutenistycznego. Następnie został przedstawiony dalszy porządek spotkania oraz podział obrad konferencji na cztery części, poświęcone konkretnym blokom tematycznym.

Pierwsze posiedzenie poświęcone było tematyce literaturoznawczej, a przewodzili mu prof. dr hab. Nina Barszczewska oraz dr Paweł Nawumienka (Białoruski Uniwersytet Państwowy w Mińsku). Jako pierwszy wystąpił prof. dr hab. Aleksander Barszczewski, wieloletni i zasłużony kierownik warszawskiej Białorutenistyki, który przedstawił stosunek pisarzy białoruskich do idei białorutenizacji według poglądów krytyka emigracyjnego Władzimira Hłybinnego. Następnie głos zabrał dr Piotr Wasiuczenka, który przedstawił referat pt. *Tajemnice „Tutejszych” Janki Kupały: symbolika i podtekst*. Kolejnym prelegentem była prof. Gun-Britt Kohler, która prezentowała formy i funkcje „bohemy” w literaturze białoruskiej. Następnie wystąpił dr Paweł Nawumienka, który w swym wystąpieniu zastanawiał się, czy białoruskie organizacje literackie lat 20. były ośrodkami, w których formowały się elity narodowe. Ostatnią prelegentką pierwszego posiedzenia była dr Hanna Kislicyna, która przedstawiła referat pt. *Nowa sytuacja literacka: krytyka literacka lat 90*. Pierwsze posiedzenie zwieńczyła dyskusja pomiędzy prelegentami oraz pozostałymi uczestnikami konferencji.

Po krótkiej przerwie rozpoczęło się drugie posiedzenie poświęcone tematyce językoznawczej. Tę część obrad poprowadził prof. dr hab. Mikołaj Timoszuk z Katedry Białorutenistyki UW oraz prof. dr hab. Michał Sajewicz. Jako pierwsza wystąpiła Pani prof. dr hab. Nina Barszczewska, przedstawiając rolę języka ojczystego w procesie formowania się tożsamości narodowej. Następnie prof. dr hab. Mikołaj Timoszuk przedstawił referat pt. *Ewangelie po białorusku (słownictwo)*.

Kolejny prelegent, mgr Zmicier Sauka, przedstawił swoje rozważania na temat fonetycznych i graficznych aspektów zapożyczeń w języku białoruskim. Następnie dr Jadwiga Głuszkowska z Katedry Białorutenistyki UW starała się przybliżyć uczestnikom konferencji informacje o toponimach opartych na terminach wegetatywnych w północno-wschodniej Polsce. Posiedzenie sekcji językoznawców zakończyło wystąpienie prof. dr hab. Michała Sajewicza, które dotyczyło dyskusyjnej etymologii nazwisk zakończonych na *-uk* w powiecie hajnowskim. Obrady zakończyły się krótką dyskusją.

Po południu uczestnicy konferencji zebrali się, by rozpocząć trzecie posiedzenie poświęcone tematycznym: historycznej i literaturoznawczej, któremu przewodzili dr Józef Ziemczonok, adiunkt Katedry Białorutenistyki UW oraz doc. Iryna Burdzialowa z Mińskiego Uniwersytetu Lingwistycznego. Jako pierwsza wystąpiła dr Lena Głogowska z Uniwersytetu w Białymstoku, która przedstawiła sytuację Białorusinów w Polsce w latach 1944–1956 z wyszczególnieniem sprawy „Komitetu białoruskiego”. Następnie dr Józef Ziemczonok przedstawił swoje dociekania dotyczące słów-kluczy Białorusi. Dr Irena Matus z Uniwersytetu w Białymstoku, która wystąpiła jako kolejna prelegentka sekcji historycznej, przedstawiła zmiany wewnątrz cerkwi unickich w obwodzie białostockim w latach 30. XIX wieku. Jako następna wystąpiła doc. Iryna Burdzialowa, która przedstawiła portret epoki we *Wspomnieniach* Ewy Felińskiej. Jako ostatni zaprezentował się mgr Grzegorz Górski, doktorant Katedry Białorutenistyki UW, który wygłosił referat dotyczący narracji w *Akwarelkach myśliwskich z Polesia* Jana Niesłuchowskiego.

Ostatniemu posiedzeniu literaturoznawców przewodzili prof. dr hab. Mikołaj Chaustowicz (Katedra Białorutenistyki UW) oraz dr Lija Kisialowa z Białoruskiej Państwowej Akademii Nauk. Pierwszą prelegentką była dr Nadzieja Panasiuk, adiunkt w Katedrze Białorutenistyki UW, która przedstawiła poezję polityczną Łarysy Geniusz. Następnie dr Lija Kisialowa przedstawiła referat pt. *Problem autorstwa wodewilu* Pińskaja szlachta. Kolejnymi prelegentkami były doktorantki Katedry Białorutenistyki UW. Mgr Dorota Skrzos przedstawiła referat dotyczący kreacji postaci głównego bohatera w opowiadaniu Janki Bryła pt. *Нёманскія казакі*. Mgr Małgorzata Wojciechowska starała się natomiast ukazać powieść Siarhieja Bałahonawa *Imię gruszy* w kontekście estetyki postmodernizmu. Jako ostatni wystąpił prof. dr hab. Mikołaj Chaustowicz z odczytem pt. *Franciszek Rysiński i problem atrybucji białoruskich wierszy XVIII wieku* i swym wystąpieniem zakończył oficjalnie czwarte i ostatnie posiedzenie konferencji.

Konferencję zakończyła ożywiona dyskusja. Prof. dr hab. Nina Barszczewska, zamykając Konferencję, podziękowała wszystkim uczestnikom za przybycie oraz za wystąpienia.

Dorota Skrzos
Uniwersytet Warszawski

Konzepte, Methoden, Untersuchungs- und Anwendungsbereiche der Textlinguistik. Textlinguistik im Wandel? Textlinguistik als Querschnittsdisziplin? Międzynarodowa konferencja naukowa zorganizowana przez Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Uniwersytet Jagielloński i Uniwersytet Rzeszowski. Słubice, 26–28 września 2011

W dniach 26-28.09.2011 w Collegium Polonicum w Słubicach – wspólnym budynku Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Europejskiego Uniwersytetu Viadrina we Frankfurcie nad Odrą – odbyła się międzynarodowa konferencja naukowa pt.: „Konzepte, Methoden, Untersuchungs- und Anwendungsbereiche der Textlinguistik. Textlinguistik im Wandel? Textlinguistik als Querschnittsdisziplin?“. Językiem konferencji był język niemiecki.

Organizatorem konferencji był Zakład Języka Niemieckiego z Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (reprezentowany przez prof. Beatę Mikołajczyk) we współpracy z Uniwersytetem Jagiellońskim (reprezentowanym przez prof. Zofię Berdychowską) i Uniwersytetem Rzeszowskim, którego reprezentantem była prof. Zofia Bilut-Homplewicz.

Tematyka konferencji została wyraźnie zarysowana już w jej tytule. Po ponad 40 latach istnienia tej językoznawczej dziedziny pojawiła się kolejna okazja wymiany doświadczeń, punktów widzenia i wyników badań. Padały pytania o współczesne metody i kierunki badawcze, zastosowanie wyników badań tekstologicznych oraz o powiązania lingwistyki tekstu z innymi dziedzinami. Zwrócono również uwagę na kwestie teoretyczne – mające znaczenie dla samej dziedziny – jak np. na zagadnienia dotyczące definicji tekstu, typologii tekstów, analizy dyskursu i wiele innych. W konferencji wzięli udział przedstawiciele ośrodków germanistycznych zajmujących się lingwistyką tekstu z Francji, Niemiec, Polski, Słowenii, Wielkiej Brytanii i Włoch. Znaleźli się wśród nich zarówno specjaliści o światowej renomie, jak i młodzi naukowcy.

Konferencję otworzyła prof. Beata Mikołajczyk, kierownik Zakładu Języka Niemieckiego (UAM). Po powitaniu zgromadzonych gości przystąpiono do prezentacji referatów. Jako pierwszy wystąpił prof. Bernd Spillner (Duisburg) z referatem pt. „Textlinguistik: pragmatisch, semiotisch, kulturell und kontrastiv?“, w którym autor zaprezentował przy pomocy dziesięciu tez obecną sytuację i perspektywę rozwoju lingwistyki tekstu. Zwrócił on uwagę m.in. na adekwatność tekstu jako jednostki badawczej, podejście pragmatyczno-komunikacyjne w tekstologii, wskazał na szerokie praktyczne zastosowanie koncepcji „rodzajów tekstów”, na kontrastywny i kulturowy aspekt badań nad tekstem, jak również na bimodalność (lub wręcz multimodalność) współczesnych tekstów. Prof. Ulla Fix (Lipsk) przedstawiła referat pt. „Text(sorten)linguistik als Querschnittsdisziplin – Thesen“. Autorka omówiła dotychczasowe dokonania lingwistyki tekstu i jej perspektywy. Padło również pytanie, czy tekstologia może być dziedziną interdyscyplinarną i kluczową dla innych dziedzin. Prof. Sambor Gucza (Warszawa) w swoim wystąpieniu „Textlinguistik als Querschnittsdisziplin? Zu Missverständnissen über Forschungsge-

genstände und -ziele der Textlinguistik”, przedstawił odpowiedź na pytanie o primarne i sekundarne przedmioty i cele badawcze lingwistyki tekstu. Prof. Grucza podjął także próbę odpowiedzenia na pytanie, czy lingwistykę tekstu traktować można/ należy jako dziedzinę interdyscyplinarną. Prof. Henning Lobin (Gießen) opisał w 13 тезach wyzwania dziedziny będącej tematem konferencji („Herausforderungen für Textlinguistik: Multimodalität, Interaktivität, Automatisierung“), zwracając przy tym uwagę na rewizję koncepcji tekstu. Powodem takich rozważań jest pojawienie się tekstów w nowych mediach, jak np. internetowe wydania gazet i czasopism. Produkcja tekstów odbywa się także z udziałem maszyn (tzw. pisanie hybrydowe), co wpływa na sposób recepcji współczesnych tekstów. Oznacza to, że wszystko co generuje powstawanie nowych struktur tekstowych, nowych kanałów ich produkcji, dystrybucji i recepcji, powinno zostać uwzględnione we współczesnych badaniach tekstologicznych. Prof. Irmtraud Behr (Paryż) w referacie pt. „Verblose Sätze in ausgewählten narrativen Texten (Büchner, Fontane, Döblin, neuere Literatur)” przedstawiła na bazie korpusu składającego się z tekstów literackich fenomen zdań bezczasownikowych na początku tekstu. Autorka, skupiając się na aspektach formalnych wspomnianych zdań, zaproponowała ich typologię oraz wskazała na ich funkcje. Tematem rozważań prof. Jürgena Schiewe (Greifswald) była krytyka języka w lingwistyce tekstu i dyskursu („Sprachkritik in Text- und Diskurslinguistik). Referent wymienił płaszczyzny krytyki języka, założył także, że jest ona zarazem krytyką dyskursu. Kolejny referat naukowy (pt. „Diskurse in Rechtskommunikation”) zaprezentował prof. Wolfgang Heinemann (Lipsk) zadając pytanie, czy w komunikacji prawniczej można mówić o dyskursach. W odpowiedzi prof. Heinemann zaprezentował dwa możliwe rozwiązania. Pierwszym z nich było stwierdzenie, że w komunikacji prawniczej nie występują dyskursy, drugim zaś, że wszystkie teksty prawnicze można rozumieć jako dyskursy. Prof. Stephan Habscheid (Siegen) skupił swoją uwagę na „krajobrazie semiotycznym” w miejscach publicznych. Autor wskazał na znaczącą rolę tekstów znajdujących się w miejscach ogólnodostępnych i na ich wpływ na dyskurs dotyczący bezpieczeństwa. Celem referatu pt. „Gefährliche Schauplätze: Texte im öffentlichen Raum und ihre Verankerung in Sicherheitsdiskursen” było wskazanie nowych obszarów zainteresowania dla współczesnej lingwistyki tekstu. Z kolei zagadnieniami kontrastywnej analizy tekstologicznej [„Probleme des Text(sorten)vergleichs“] zajął się prof. Heinz-Helmut Lüger (Landau). Referent zwrócił także uwagę na próbę zdefiniowania tekstu, rodzaju i wzorca tekstu czy też na podstawy i motywację porównań tekstów. Rozważania swoje autor przedstawił na przykładach analizy kontrastywnej niemieckich i francuskich tekstów prasowych. Prof. Stojan Bračić (Lublana) podkreślił w swoim referacie („Zum Stellenwert von Textgrammatik innerhalb der Textlinguistik“) rolę, jaką odgrywają przy konstytucji tekstu jego nadawca i odbiorca, jak również ich wspólna intencja oraz wiedza. Sposób recepcji tekstu przez odbiorcę jest także zależny od struktury powierzchniowej danej wypowiedzi. Wszelkie zależności transfrastyczne mają znaczny wpływ na zrozumienie intencji nadawcy. Prof. Gerd Antos (Halle) zaproponował spojrzenie na komunikację z perspektywy teorii relewancji. W swoim referacie („was mir besonders wich-

tig ist – Texte aus einer relevanztheoretischen Perspektive“) autor przytacza pojęcie relewancji oraz kryteria tekstualności i wskazuje na rolę tekstów jako nośników wiedzy i narzędzi w komunikacji.

Po przedstawieniu przez referentów ich tez nawiązywała się każdorazowo żywa i długa dyskusja, co też było zamysłem organizatorów. Na dyskusje przewidziano znacznie więcej czasu niż na prezentacje referatów. W ostatnim dniu konferencji habilitanci i doktoranci mieli również możliwość przedyskutowania swoich projektów z doświadczonymi naukowcami.

Zamykając konferencję, profesor Beata Mikołajczyk i profesor Zofia Bilut-Homplewicz, podziękowały gościom za niezwykle ciekawe wystąpienia oraz owocne dyskusje i wyraziły jednocześnie nadzieję na kolejną edycję konferencji. Ukoronowanie pierwszej edycji stanowić będzie tom pokonferencyjny.

Miłosz Woźniak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Kompetencje językowe podstawą sukcesu zawodowego i społecznego w Europie. Konferencja zorganizowana przez polską prezydencję w Radzie UE przy współpracy z Komisją Europejską, Warszawa 28-29 września 2011 r.

W Warszawskiej konferencji uczestniczyli nauczyciele i wykładowcy akademicki, eksperci z ośrodków badawczych, przedstawiciele instytucji europejskich, stowarzyszeń tłumaczy oraz Agencji Programu *Uczenie się przez całe życie*, a także studenci. Podczas konferencji dyskutowano na temat roli języków w przygotowaniu obywateli do funkcjonowania w wielojęzycznej i wielokulturowej Europie. Rozmowy toczyły się w ramach obrad plenarnych. Zorganizowano także pięć paneli tematycznych.

Ze słowem powitalnym wystąpili: Rektor Uniwersytetu Warszawskiego prof. dr hab. Katarzyna Chałasińska-Macukow oraz wiceprezydent m. st. Warszawy Włodzimierz Paszyński. Przemówienia otwierające wygłosili minister edukacji narodowej Katarzyna Hall oraz podsekretarz stanu z Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego prof. dr hab. Witold Jurek, a także przedstawiciel Rady Europy Sjur Bergan. Wszyscy mówcy wyrazili poparcie dla wielojęzycznej Europy, w której dwujęzyczność – zdolność do posługiwania się językiem ojczystym oraz językiem innego państwa europejskiego, językiem regionalnym lub językiem migrantów jest już faktem życia codziennego, sprzyjającym szerzeniu tolerancji oraz ekonomicznemu i kulturalnemu rozwojowi UE.

Wykłady inauguracyjne wygłosili przedstawiciele instytucji europejskich: przewodniczący European Language Council Wolfgang Mackiewicz i dyrektor generalny do spraw tłumaczeń pisemnych z Komisji Europejskiej Rytis Martykonis. Wystąpienie pierwszego z mówców wyróżniało się między innymi tym, iż oprócz

korzyści (m.in. rozwój wiedzy kulturowej Europejczyków i podniesienie poziomu ich zatrudnialności) wynikających z wielojęzycznego charakteru Europy, wymienił także stojące przed UE wyzwania: (i) zapewnienie dzieciom z mobilnych rodzin możliwości „pielęgnowania” swojego języka ojczystego, (ii) zapewnienie uczniom możliwości korzystania nie tylko z formalnej, ale i nieformalnej edukacji w systemie „1+>2” języki, (iii) uwzględnienie w nauczaniu języków dynamiki wielojęzyczności i różnych poziomów kompetencji językowej, gdyż istotna w używaniu języka jest nie tylko akademicka poprawność, ale i wiedza, ułatwiająca integrację społeczną, (iii) wzmacnianie umiejętności samooceny, czyli określenia, czy nasze kompetencje językowe są relewantne do sytuacji, w której chcemy z nich korzystać, (iv) uwzględnienie rozwoju technologicznego w edukacji językowej.

Wykłady plenarne zostały wygłoszone przez prof. Jana Sokola, który przedstawił rozwój europejskich polityk językowych w wykładzie pt. „Europejska wielojęzyczność i jej konsekwencje polityczne” oraz przez prof. Regiza Ritza, który mówił o językach w kształceniu uniwersyteckim w Europie.

Drugą połowę pierwszego dnia konferencji zajęły dwa panele dyskusyjne. Pierwszy z nich był poświęcony „Kształceniu językowemu na rzecz rozwoju przedsiębiorczości i współczesnego rynku pracy”, a jego uczestnicy szczególną uwagę zwrócili na raporty, statystkę i projekty dotyczące wielojęzyczności w Unii Europejskiej. Ukłonem w stronę polskojęzycznych uczestników oraz uczestników reprezentujących mniej używane języki był wykład prof. dr hab. Władysława Miodunki, pt.: „Znajomość języka polskiego i kariera w Europie”. Autor przedstawił statystyki dotyczące planów zawodowych i motywacji do nauki języka polskiego wśród studentów uczących się języka polskiego we Włoszech. Z badań wynika, że 68% takich studentów planuje wykorzystywać język polski w przyszłej pracy, 32% myśli o pracy tłumacza, a 12% o zatrudnieniu w firmie współpracującej z Polską. Większość – 58% – studentów planuje przystąpić do egzaminu certyfikowanego, sprawdzającego znajomość języka polskiego jako obcego. Jeśli chodzi o zainteresowanie takimi egzaminami wśród obywateli różnych państw świata, to najwięcej w 2010 roku do takiego egzaminu przystąpiło mieszkańców USA (77 osób), a także Rosji (63) i Niemiec (61). Ciekawostką jest zainteresowanie językiem polskim wśród Japończyków (33 osoby). Prof. W. Miodunka wyjaśnił je tym, iż przy zatrudnianiu młodych ludzi japońskie firmy kierują się nie wiedzą kandydatów, ale ich determinacją i intelektualnym potencjałem, dowodem których są certyfikaty potwierdzające znajomość języków obcych, szczególnie nowych dla japońskiego rynku.

Następny panel nosił tytuł „Polityka językowa i jej potencjał dla wspierania aktywności społecznej i obywatelskiej”. Jego uczestnicy skoncentrowali się przede wszystkim na polityce dotyczącej wymiaru edukacji i nauczania języków obcych w szkołach. Istotne jest, iż uwzględniono problematykę dotyczącą grupy, podlegającej częściej niż inne dyskryminacji: osób niepełnosprawnych. Kończąc swój wykład „Nauczanie języków obcych w różnorodnym środowisku: uczniowie z niepełnosprawnością w szkołach ogólnodostępnych”, dr hab. Katarzyna Karpińska-Szaj przedstawiła następujący wniosek: „Uzupełnienie ESOKJ o specjalne kryteria oceniania postępów, które odwołują się także do rozwijania kompetencji uczenia się

i korzyści rehabilitacyjnych, wspomogłoby usuwanie barier mentalnych wynikających głównie z przekonania, że nie warto zabiegać o nauczanie języków obcych uczniów z niepełnosprawnością (zwłaszcza z deficytami rozwoju języka i mowy)”.

W czasie drugiego dnia konferencji miały miejsce rozmowy w grupach tematycznych: (1) Edukacja językowa na etapie wczesnoszkolnym i przedszkolnym, (2) Kształcenie językowe na rzecz mobilności – przygotowanie do edukacji i pracy poza granicami własnego kraju, (3) Kanały komunikacji w wielokulturowej klasie, (4) Aspekty językowe internacjonalizacji kształcenia na poziomie wyższym na potrzeby rynku pracy, (5) Kształcenie tłumaczy i kształcenie językowe pracowników.

Po zakończeniu pracy każda z grup przedstawiła postulaty oparte na wnioskach ze swoich dyskusji. Są to m.in. następujące postulaty: (a) konieczność zapewnienia możliwości nauki języka obcego dzieciom od pierwszych lat życia i podtrzymywanie kontynuacji nauki tego języka na dalszych etapach edukacji, (b) potrzeba stworzenia stałej grupy ekspertów do spraw nauczania języków obcych wśród dzieci, (c) konieczność dążenia do realizacji celów wyznaczonych na szczycie w Barcelonie w 2002 r. odnośnie do wyższego poziomu edukacji, (d) połączenie edukacji językowej z edukacją w obszarze kultury, (e) rozwój współpracy i wymiany informacjami między sektorem nauki i sektorem biznesu.

Konferencja zakończyła się przyjęciem deklaracji, zredagowanej w językach: polskim, angielskim, francuskim i niemieckim. W deklaracji uczestnicy wyrazili poparcie dla rozwoju wielojęzyczności państw członkowskich UE i dla projektów promujących wielojęzyczność w UE, na przykład dla konkursu European Language Label czy dla powołania przez Komisję Europejską Stałej Grupy Roboczej do spraw Języków. Podkreślono także zadowolenie z faktu, że w czasie konferencji w sposób wszechstronny zostały omówione różnorodne aspekty i wszystkie etapy kształcenia językowego. W punkcie 4., wieńczącym deklarację stwierdzono, że: „Konferencja podkreśliła, że dobra znajomość języków obcych i umiejętność posługiwania się nimi to dziś kluczowa kompetencja niezbędna do funkcjonowania we współczesnym świecie i na rynku pracy, która zwiększa szanse edukacyjne młodych ludzi oraz mobilność zawodową osób dorosłych. Wnioski z prac grup dyskusyjnych potwierdziły, że wielojęzyczność jest nie tylko dziedzictwem Europy, ale szansą na tworzenie społeczeństwa otwartego, szanującego różnicowanie kulturowe i gotowego na współpracę”.

BIBLIOGRAFIA

Deklaracja konferencji „Kompetencje językowe podstawą sukcesu zawodowego i społecznego w Europie” (2011), Warszawa tekst dostępny: <http://konferencje.frse.org.pl/img/Mfile/288/file.pdf>

Józefina Inesa Piątkowska
Uniwersytet Warszawski

***Il Risorgimento nella lingua e nella cultura italiana.* Międzynarodowa konferencja naukowa zorganizowana przez Włoski Instytut Kultury w Warszawie oraz Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego. Warszawa, 13-14 października 2011**

W dniach 13-14 października 2011 roku odbyła się w Warszawie międzynarodowa konferencja naukowa pt.: *Il Risorgimento nella lingua e nella cultura italiana*, współorganizowana przez Włoski Instytut Kultury w Warszawie oraz Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej Uniwersytetu Warszawskiego. Okazją do podjęcia w gronie specjalistów – językoznawców, literaturoznawców, historyków i politologów – refleksji nad dziedzictwem okresu walk narodowyzwoleńczych oraz nad jego znaczeniem dla współczesnego poczucia włoskiej tożsamości narodowej stała się przypadająca w bieżącym roku, szeroko celebrowana we Włoszech i na świecie, 150. rocznica proklamowania zjednoczonego Królestwa Włoch. Inicjatorką konferencji była Profesor Anna Tylusińska-Kowalska, Dyrektor Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej.

Konferencję otworzyła swym wystąpieniem Dyrektor Włoskiego Instytutu Kultury, Paola Ciccolella. Powitała serdecznie gości w gmachu Instytutu, życząc owocnych obrad oraz zapraszając do udziału w pozostałych uroczystościach towarzyszących obchodom rocznicy zjednoczenia Włoch. Również Profesor Sambor Grucza, Dziekan Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW, do którego przynależy Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej, jako współgospodarz konferencji podziękował za przybycie uczestnikom oraz wyraził nadzieję na dalszą współpracę swej jednostki z reprezentowanymi przez nich instytucjami. Z kolei Profesor Anna Tylusińska-Kowalska wyraziła szczególną wdzięczność Dyrektorowi Włoskiego Instytutu Kultury za wspaniałą współpracę przy organizacji konferencji oraz Dziekanowi Wydziału Lingwistyki Stosowanej za ciepłe przyjęcie grona italianistów oraz widoczne wsparcie udzielone nowo powołanej sekcji włoskiej IKLA, mającej kształcić profesjonalnych tłumaczy języka włoskiego z pogłębionym przygotowaniem kulturologicznym.

Pierwsza sesja naukowa konferencji poświęcona została problematyce lingwistycznej. Profesor Elżbieta Jamrozik, jedna z najwybitniejszych polskich językoznawców-italianistów, wystąpiła z opartym na własnych doświadczeniach oraz badaniach referatem na temat promocji języka włoskiego w Polsce jako aspektu polityki kulturalnej. Gość z Zagrzebia, profesor Vesna Dezeljin, zajmującą przedstawiła sprawę recepcji oraz inspiracji twórczością najśłynniejszego włoskiego poety doby Risorgimenta, Alessandro Manzoni, w społecznościach posługujących się językiem chorwackim. Doktor Giulia Pelillo z Uniwersytetu w Heidelbergu poddała analizie lingwistycznej mało znane, a ważne, teksty autobiografii uczestników tzw. brigantaggio, ludowego buntu wobec wojsk piemonckich, próbujących narzucić prawa zjednoczonego państwa włoskiego opornemu Południu. Reprezentującą środowisko warszawskie doktor Marta Kaliska wystąpiła z cie-

kawym porównaniem współczesnej i dawnej prasy włoskiej z perspektywy językowej.

Po przerwie obiadowej wznowiono obrady, których tematyka koncentrowała się tym razem wokół aspektów literaturoznawczych w ujęciu interkulturowym. Profesor Edgar Radtke, wybitny italianista z Uniwersytetu w Heidelbergu, dokonał oceny zjawiska wielości dialektów języka włoskiego dla sprawy Risorgimenta, ilustrując tę istotną problematykę szerokim kontekstem europejskim. Doktor Małgorzata Trzeciak z Uniwersytetu Warszawskiego przekonująco ukazała bliskie związki kulturalne polsko-włoskie poprzez charakterystykę mitu Tadeusza Kościuszki u poetów romantycznych na przykładach Adama Mickiewicza oraz Giacomina Leopardiego.

Kolejna wieczorna interkulturowa sesja literaturoznawcza została zdominowana przez odniesienia do problematyki zjednoczenia Włoch z punktu widzenia Europy Północnej. Profesor Monica Cioli z Uniwersytetu w Trydencie mówiła ze znanstwem o recepcji włoskich walk narodowowyzwoleńczych w Niemczech w kontekście nasuwającej się analogii pomiędzy losami obu narodów w XIX wieku. Światowej sławy uczony i znany tłumacz literatury włoskiej w Wielkiej Brytanii, profesor Joseph Farrell, wybitny przedstawiciel środowiska italianistów w Glasgow, a obecnie wykładowca Uniwersytetu Warszawskiego, rozwinął kwestię postawy obecnych na Sycylii Brytyjczyków wobec słynnej Wyprawy Tysiąca Czerwonych Koszul Giuseppe Garibaldiego na podbój wyspy i całych Południowych Włoch. Na zakończenie pierwszego dnia obrad doktor Krzysztof Fordoński z Uniwersytetu Warszawskiego w interesujący sposób zarysował obraz Włoch we wczesnej twórczości Edwarda Morgana Forstera.

Wieczorem uczestnicy konferencji wzięli udział w koncercie polskiej i włoskiej muzyki dawnej w Pałacu Tyszkiewiczów-Potockich Uniwersytetu Warszawskiego oraz w uroczystym bankiecie wydanym przez Dyrektora Włoskiego Instytutu Kultury.

W drugim dniu, 14 października, obrady konferencji odbywały się w siedzibie Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW. Przeważała problematyka historyczno-literacka. Przybyły z Florencji historyk i politolog, profesor Fulvio Conti, zaprezentował wyniki swych oryginalnych badań na temat dziejów mitu Dantego w zjednoczonych Włoszech oraz jego zawłaszczania przez różne opcje polityczne i ideologiczne. Profesor Lia Fava Guzzetta z Uniwersytetu ROMA 4 przybliżyła zebrany ujęcie tematów miłości i ojczyzny, które podjął w swej mało znanej, wczesnej twórczości sycylijski pisarz Giovanni Verga. Wreszcie historyk i italianista z Warszawy, Piotr Podemski, podjął próbę odpowiedzi na ważne, choć kontrowersyjne pytanie o inspiracje Risorgimentem w myśli włoskiego faszyzmu.

Na wieńczącą konferencję ostatnią sesję historyczno-literacką składały się dwa referaty. Pracujący w Instytucie Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej UW doktor Dario Prola przedstawił wyniki własnych pionierskich badań nad odniesieniami do okresu i mitu Risorgimenta w twórczości współczesnego pisarza włoskiego, Gesulada Bufalina. Profesor Anna Tylusińska-Kowalska jako najwybitniejszy znawca włoskiego piśmiennictwa wspomnieniowego omawianego okresu

podsumowała tematykę całej konferencji przekrojową analizą mitów romantycznych w autobiografiach bohaterów Risorgimenta.

Należy podkreślić nadzwyczaj dobrą, sprzyjającą naukowej refleksji, atmosferę konferencji, bardzo wysoki poziom naukowy prezentowanych referatów oraz duże zaangażowanie dyskusyjne uczestników konferencji. Raz jeszcze okazało się bowiem, że problematyka Risorgimenta, zjednoczenia Włoch oraz zasadniczych wyborów, jakich wówczas dokonano, dotąd rzutuje bezpośrednio na losy oraz mentalność Włochów jako narodu, a dodatkowo staje się szczególnie dziś tematem nad wyraz aktualnym z uwagi na dające się dostrzec analogie pomiędzy tą pozornie odległą już epoką a kompleksem bieżących problemów politycznych, społecznych, ekonomicznych i kulturalnych związanych z kolejnymi turbulencjami w procesie integracji europejskiej.

Piotr Podemski
Uniwersytet Warszawski