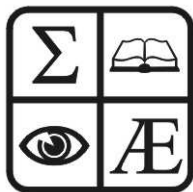


KOMUNIKACJA SPECJALISTYCZNA

TOM IX-X

Warszawa 2015



Recenzenci	- dr hab. Roman Hajczuk dr hab. Luba Biesiekirski dr hab. Grażyna Mańkowska dr hab. Piotr Urbański dr Marek Łukasik dr Włodzimierz Majewski dr Adam Szynal
Redaktor naczelny	- dr Łukasz Karpiński
Sekretarz redakcji	- mgr Wojciech Drajerz
Rada Programowa	- prof. dr hab. Barbara Z. Kielar prof. dr hab. Jerzy Łukaszyn prof. dr hab. Zenon Weigt prof. dr hab. Wanda Zmarzer prof. dr hab. Aleksandr W. Zubow (Mińsk) dr hab. Václav Cvrček (Praga)
Redaktorzy językowi	- dr hab. Krzysztof Fordoński dr Dorota Muszyńska-Wolny dr Piotr Michałowski mgr Oliwia Tortorelo
Redaktor tomu	dr Łukasz Karpiński
Adres redakcji	- Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej WLS UW 02-678 Warszawa, ul. Szturmowa 4 tel. 22 55 34 200 e-mail: ks.kjs@uw.edu.pl Wszystkie prawa zastrzeżone. Wersja papierowa jest wersją pierwotną czasopisma.
Opracowanie graficzne	- Łukasz Karpinski
Druk	- Zakład Graficzny UW zam. 1163/2015 ark. wyd. 12,8 ISSN 2080-3532



ABSTRACTS	6
WSTĘP	11
Jubileusz 200-lecia Uniwersytetu Warszawskiego na Wydziale Lingwistyki Stosowanej	13
 ROZPRAWY I ARTYKUŁY	
KILKA SŁÓW O TŁUMACZENIU I TŁUMACZACH	21
<i>MIECZYŚLAW NASIADKA</i>	
ДИАЛЕКТИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПАРАМЕТРОВ МИКРОСТРУКТУРЫ СЛОВАРНОЙ СТАТЬИ	40
<i>ВЛАДИМИР ДУБИЧИНСКИЙ</i>	
MULTIDISCIPLINARY AND INTERDISCIPLINARY PROFESSIONAL DICTIONARIES	59
<i>AGNIESZKA RZEPKOWSKA</i>	
DEVELOPMENT OF MILITARY TERMINOLOGY IN NATO AND POLISH ARMED FORCES	77
<i>SEBASTIAN DZIEWĘCKI</i>	
GEBRAUCHSWEISE UND SEMANTIK DER FREQUENTESTEN NIEDERLÄNDISCHEN PRÄPOSITIONEN IN MEDIZINISCHEN FACHZEITSCHRIFTENARTIKELN	89
<i>EWA MAJEWSKA</i>	
UWAGA WZROKOWA UCZNIA W PRACY Z PODRĘCZNIKIEM DO NAUKI JĘZYKA ANGIELSKIEGO	104
<i>AGNIESZKA ANDRYCHOWICZ-TROJANOWSKA</i>	
ПРАКСИОЛОГИЯ ПЕРЕВОДА	125
<i>ADAM MARCHWINSKI</i>	

JAK AKTYWIZOWAĆ STUDENTÓW? PRZEGLĄD METOD I TECHNIK NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH WE WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI AKADEMICKIEJ	137
<i>AGATA BUCHOWIECKA-FUDAŁA</i>	
<i>MAĐREJ GŁOWIE DOŚĆ DWIE SŁOWIE, CZYLI RZECZ O LICZ- BIE PODWÓJNEJ W JĘZYKACH POLSKIM I ROSYJSKIM NA TLE FAKTÓW HISTORYCZNOJĘZYKOWYCH</i>	155
<i>DOROTA MUSZYŃSKA-WOLNY</i>	
NIESTANDARDOWE FORMY ROSYJSKICH IMIESŁÓWÓW ODMIENNYCH	165
<i>MAGDALENA KURATCZYK</i>	
"PROMIEŃ DNIA... ROZPRASZA CIEMNOŚĆ". OBRAZ ŚWIATŁA W ZNANYCH I ZAPOMNIANYCH EUROPEJSKICH TEKSTACH KULTURY WIEKU XVIII	185
<i>MAGDALENA DĄBROWSKA</i>	
FROM AN OLD BALLAD TO A MINOR OPERA. BENJAMIN BRITTEN'S <i>THE GOLDEN VANITY: A VAUDEVILLE FOR BOYS AND PIANO AFTER THE OLD ENGLISH BALLAD</i>	196
<i>KRZYSZTOF FORDOŃSKI</i>	
ENGLISH ON BOTH SIDES OF THE POND – THE ROLE OF SINGING ACCENTS IN TEACHING PRONUNCIATION	205
<i>MONIKA KONERT-PANEK</i>	
ДВА МИРА: ОБ ОСОБЕННОСТЯХ АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ВЕЖЛИВОСТИ	215
<i>OLHA OLESKIV</i>	

RECENZJE

<i>Recenzja wydawnicza skryptu M. Kuratczyk i D. Piekarskiej- Winkler „He такой черт страшен, как его малюют. Употребление причастий и деепричастий, причастных и деепричастных оборотов. Пособие для поляков..” Instytut Rusycystyki, Warszawa 2015, s. 218</i>	227
<i>DOROTA URBANEK</i>	

Recenzja książki Agnieszki Ślęzak-Gwizdały, Olgi Tatarchyk, <i>Ekspres na wschód, Kurs języka rosyjskiego</i> , COGIT, Warszawa 2012, s. 192	230
<i>OLGA JAKUBIAK</i>	

SPRAWOZDANIA

SPRAWOZDANIE Z POSIEDZENIA KOMISJI TERMINOLOGICZNEJ PRZY MIĘDZYNARODOWYM KOMITECIE SŁAWISTÓW (KIJÓW, 21.IV.2015) ORAZ KONFERENCJI „UKRAIŃSKA TERMINOLOGIA I WSPÓŁCZESNOŚĆ” (22-24 .IV. 2015)	237
--	-----

EWA WOLNICZ-PAWŁOWSKA

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI „EWALUACJA BIEGŁOŚCI JĘZYKOWEJ – OD POMIARU DO SZTUKI POMIARU”, WARSZAWA 22 WRZEŚNIA 2014	244
---	-----

OLGA JAKUBIAK

SMART COGNITIVE SCIENCE: THE AMSTERDAM CONFERENCE AMSTERDAM, 25-28 MARCA 2015	247
--	-----

MONIKA KONERT-PANEK

SPRAWOZDANIE Z KONFERENCJI NAUKOWEJ „SPÓJNOŚĆ TEKSTU SPECJALISTYCZNEGO”. WYDZIAŁ LINGWISTYKI STOSOWANEJ UNIWERSYTETU WARSZAWSKIEGO	251
--	-----

BOŻENA ZAGÓRSKA, MARIUSZ GÓRNICZ



A FEW WORDS ON TRANSLATION (INTERPRETATION) AND
TRANSLATORS (INTERPRETERS) 21
MIECZYŚŁAW NASIADKA

The author of the article delves into the issues connected with translation and interpretation. He discusses the nature of the two concepts, what they have in common and, by this, also the nature of the work of translators and interpreters. The article revolves around some questions commonly asked in the context of translation about meaning, translation methods and the qualities of a good translator/interpreter. First of all, however, it presents translation and interpretation as a unique and demanding profession.

DIALECTICAL INTERACTION PARAMETERS OF THE
MICROSTRUCTURE OF A DICTIONARY ARTICLE 40
VOLODYMYR DUBICHYNSKIY

The article suggests modeling "universal" microstructure of a dictionary in the form of the antinomies of the lexicographical parameters. The dialectical method emphasizes the multidimensionality and contradictoriness of the task. According to the nature and quantity of information in modern society "universal" dictionary seems a lexicographic work with all the parameters existing on different levels and in many dimensions.

Brief description of the components of a dictionary article shows their dialectical relationship and interdependence in a more complex and large-scale system – in the macrostructure of the dictionary which constitute general principles of the structure of lexicographic works.

MULTIDISCIPLINARY AND INTERDISCIPLINARY
PROFESSIONAL DICTIONARIES 59
AGNIESZKA RZEPKOWSKA

The paper elaborates on terminographic issues concerning multidisciplinary and interdisciplinary professional dictionaries. The two types are important reference works that are characterised by different terminographic solutions. They have potential to meet special needs of various target groups (students, foreign language learners, translators, and experts). The paper takes advantage of conclusions made as a result of research in dictionaries encompassing two or more scientific disciplines and attempts to classify these reference books as either multidisciplinary or

interdisciplinary. The final categorisation is preceded by a presentation of contemporary literature treating of the issue of multidisciplinary and interdisciplinarity and an analysis of the subject types of special-purpose dictionaries from the point of view of illustrating intra- and interdisciplinary relations between terms.

DEVELOPMENT OF MILITARY TERMINOLOGY IN NATO AND POLISH ARMED FORCES

77

SEBASTIAN DZIEWĘCKI

There are multiple fields in modern military that require standardization and terminology is one of them. In modern military appliance of terminology concerning procedures, materiel and administration constitute a factor which influence interoperability and effectiveness of troops. Collection and creation of military terminology take place in two areas : national and NATO. There are multiple bodies and organisations involved in terminology development. Their work is controlled in details by various regulations and they main effort provide terminology for creating documentation. Consequently, regular soldiers' need for terminology is slightly neglected. Moreover, due to rapid development of military technology and tactics international and national administration are not able to update existing lexicons properly.

USE AND SEMANTICS OF THE MOST FREQUENT DUTCH PREPOSITIONS IN MEDICAL JOURNALS

89

EWA MAJEWSKA

Dutch prepositions belong to those parts of speech which are not very popular in the research. There are not many publications about this linguistic subject. However the prepositions appear not only in the common language but in the languages for special purposes as well. In this paper, the use and semantics of six most frequent Dutch prepositions in the medical press have been examined. The vocabulary comes from the journal *Nederlands Tijdschrift voor Geneeskunde*. The semantic functions of each preposition have been described based on original Dutch sentences, where the prepositions have appeared.

VISUAL ATTENTION OF A (UPPER)SECONDARY SCHOOL STUDENT WORKING WITH THE ENGLISH STUDENT'S BOOK

104

AGNIESZKA ANDRYCHOWICZ-TROJANOWSKA

An English student's book is one of the tools used by a student and a teacher on the lesson of English in the Polish (upper)secondary school. A big diversity of such textbooks on the market lets the teacher choose the one that will meet different criteria: formal criteria (specified in the core curriculum), factual but also esthetic and practical ones. When choosing the textbook, the teacher very often follows his/her own opinion, consulting (or not) the choice

with the students. My personal experience of (glotto)didactic work with the students of the (upper)secondary school and of using the English student's book on the lesson let me ask a few important questions related to the layout of the textbook and its influence on the way of different students' work with it. The preliminary eye-tracking research conducted on the group of (upper)secondary school students and described in the article was the first attempt to find the answers to these questions.

PRAXEOLOGIE OF TRANSLATION 125

ADAM MARCHWIŃSKI

This article presents the core concepts of praxeology of translation, which is a sub-discipline of applied translation studies investigating the possibilities for optimizing the translation chain, which comprises the initial sender, source text, translator, target text and final recipient. As praxeology studies human activities with regard to their effectiveness, so praxeology of translation looks at translation as an action that can be characterised in terms of effectiveness and should be viewed as a complex activity comprising the recognition of the particular translation chain within which the translator is going to operate as a communicative mediator, reception of the source text, pre-translation analysis, translation proper, material formulation of the target text, and revision and proof-reading of the target text.

HOW TO MOTIVATE STUDENTS? A REVIEW OF METHODS AND TECHNIQUES FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN CONTEMPORARY HIGHER EDUCATION 137

AGATA BUCHOWIECKA-FUDAŁA

The best materials in the world won't get student excited about learning if they are not motivated. Motivation plays a fundamental role in foreign language learning. The article presents a review of methods and techniques for teaching foreign languages in contemporary higher education that might affect students' motivation. The modern teacher as a good observer and researcher is obliged to be creative and to break the routine. He should use the modern forms of work that will stimulate student activity, promote creativity, genuine interaction and communication.

„MĄDREJ GŁOWIE DOŚĆ DWIE SŁOWIE” (TWO WORDS TO THE WISE). A HISTORICAL AND LINGUISTIC BACKGROUND OF THE DUAL NOUN FORM IN POLISH AND RUSSIAN 155

DOROTA MUSZYŃSKA-WOLNY

This article discusses linguistic theories that explain the historical grammatical variation of the number category in two cognate languages - Russian and Polish. The article begins by presenting

the general characteristics of the grammatical category of number in the Proto-Slavic language - a common ancestor to Polish and Russian. It then seeks to show the differences in both modern Russian and Polish. The discussion also revolves around the now extinct dual, with its residual traces in archaisms, or in the Polish equivalent of the saying *A word to the wise* which actually refers to two words (*dwie słowie*). The article also talks about the characteristic of the dual and explains the unusual combinations of the noun and numbers 2, 3 and 4 in Russian.

NON-STANDARD FORMS OF DECLINABLE RUSSIAN PARTICIPLES

165

MAGDALENA KURATCZYK

This article investigates Russian participles that cannot be classified within the traditional paradigm of active vs. passive and present vs. past participial forms.

Particular attention is devoted to an extensive presentation of the future and conditional participles. Views on these linguistic forms found in academic papers, prescriptive grammars and textbooks are confronted with textual data from the National Corpus of the Russian Language.

„DAYLIGHT... DISPELS DARKNESS”. THE PICTURE OF LIGHT IN THE WELL-KNOWN AND FORGOTTEN EUROPEAN CULTURE TEXTS IN THE 18TH CENTURY

185

MAGDALENA DĄBROWSKA

On 20 December 2013, the UN General Assembly 68th Session proclaimed 2015 as the International Year of Light and Light-based Technologies (<http://www.unesco.pl/644/>).

The article contains presentation of the Enlightenment period (especially in Russia) from a perspective of the picture of light and the antithesis “light – darkness” in the selected culture texts (literature, philosophical texts, painting, sculpture). It’s based on the poetry of Mikhail Lomonosov (*Letter Concerning the Usefulness of Glass*) and Alexander Radishchev (*18th century, Journey from St. Petersburg to Moscow*).

FROM AN OLD BALLAD TO A MINOR OPERA. BENJAMIN BRITTEN’S *THE GOLDEN VANITY: A VAUDEVILLE FOR BOYS AND PIANO AFTER THE OLD ENGLISH BALLAD*

196

KRZYSZTOF FORDOŃSKI

The article presents a little known opera (a ‘vaudeville’) of Benjamin Britten entitled *The Golden Vanity* (1966). The article presents the history of creation of the opera at the request of the Vienna Boys’ Choir singers, the history of the 17th century ballad,

originally entitled “The Sweet Trinity”, which inspired the composer, and comments upon the historical sources of the text of the ballad. The libretto of the opera is analysed in detail with some comments on the original stage directions of the composer and actual performances.

ENGLISH ON BOTH SIDES OF THE POND – THE ROLE OF SINGING ACCENTS IN TEACHING PRONUNCIATION	205
<i>MONIKA KONERT-PANEK</i>	

TWO WORLDS: SPECIFICS OF ENGLISH AND RUSSIAN WAYS OF EXPRESSING POLITENESS	215
<i>OLHA OLESKIV</i>	

The present article is dedicated to the phenomenon of politeness, presented on the backgrounds of confrontation of the English and the Russian cultures. The article includes analysis of the differences occurring in verbal and nonverbal communication behavior of representatives of the above mentioned nationalities. The following issues have been compared and discussed: starting the communication act and the end of the communication act, expressing of gratitude, invitation and advice, aspects of personal space and the role of smile during communication as well as different essence of communicative taboos in the English and the Russian cultures.



WSTĘP

Zbiór artykułów zawartych w niniejszym tomie dotyczy wielu specjalności związanych z lingwistyką stosowaną – dla wielu, wciąż, bytem tajemniczym i abstrakcyjnym.

Uniwersytet Warszawski w 2016 roku obchodzić będzie piękny jubileusz, tak jak pełnię dojrzałości wiekowej osiąga Wydział Lingwistyki Stosowanej.

W planowanym na wydziale z okazji jubileuszy cyklu spotkań z uczonymi, specjalistami i praktykami zostaną przybliżone zasadnicze kierunki działalności naukowo-badawczo-dydaktycznej, do których odnoszą się też prace zamieszczone w pierwszej części niniejszego tomu.

Wydarzenia te wspiera także „Komunikacja Specjalistyczna”, na łamach której prezentowane będą prace prezentujące wyrażone podczas spotkań poglądy lub nawiązania do nich. To kolejna inicjatywa, którą pragniemy popularyzować nauki humanistyczne, cytując jakże uniwersalne i wymowne motto obecnego także w dalszej części tomu Festiwalu Nauki: „Brak inwestycji w naukę to inwestycja w ignorancję”. Tom, w związku z tym rozpoczyna planowany harmonogram jubileuszu i reprodukuje plakatów, poświęconych poszczególnym wydarzeniom.

Odwołując się do dotychczasowych inicjatyw, popularyzujących pojęcie lingwistyki stosowanej przytoczę kilka myśli, jakie towarzyszyły przystąpieniu Wydziału do Festiwalu Nauki, a które mają szansę na rozwinięcie podczas jubileuszu Uniwersytetu Warszawskiego na Wydziale Lingwistyki Stosowanej:

Uczestnictwo w takich wydarzeniach pozwala oswajać to, co dla nas nieznane i skłonić do zadawania dalszych pytań. Żywy kontakt przedstawicieli nauki z publicznością dodatkowo sprzyja wzajemnemu poznaniu i zrozumieniu się oraz umożliwia kreatywną wymianę zdań. Ze swej strony przedstawiciele nauk humanistycznych chcieliby wpłynąć na sposób postrzegania swojej działalności przez społeczeństwo i media.

Krzywdzący jest trend, iż humanistyka to w zasadzie „piąte koło” u wozu „prawdziwej” nauki, której efektywność chce się jedynie sprowadzić do ilości nowych patentów i wdrożeń, a lingwiście do pracy wystarczy kartka i ołówek czy ewentualnie kreda i tablica. Przecież retoryka to nie przeżytek starożytności, lecz współczesna dyscyplina, nieobca kadrze kierowniczej, osobom publicznym i politykom. Języki specjalistyczne to dziedzina, której przedstawiciele zajmują się m.in. kształceniem wykwalifikowanych tłumaczy i nauczycieli. Lingwistyka stosowana wspiera kształcenie kadr ułatwiających kontakty międzynarodowe na różnych szczeblach od biznesu do polityki. Do zadań językoznawców należy też dbanie o jakość wydawanych słowników czy encyklopedii drukowanych i cyfrowych, do których dostęp mają miliony użytkowników, nieświadomych różnej jakości leksykonów. Wreszcie, komunikacja międzyludzka i neurolingwistyka znajdują tak szerokie zastosowanie w reklamie i marketingu, iż przedstawiciele biznesu traktują je jako integralne części swojej działalności, co gorsza, krytykując przy tym – w ich mniemaniu „mało dochodowe” z punktu widzenia rynkowego – działania humanistów. W całej tej wyliczance chodzi jednak o to, aby pokazać, iż dorobek humanistów można pomóc w pozyskaniu informacji, które przynoszą pożytek w codziennym życiu i pracy zawodowej.

Nawiązując do jubileuszy, warto wspomnieć, iż również nasze czasopismo, choć w numerze łączonym, zamyka pierwszą dziesiątkę tomów, wierząc, iż akademicka rzetelność i praca u podstaw, krok po kroku oswajają parametryczną rzeczywistość dla potrzeb humanistyki. Dziękuję przy tym wszystkim, którzy zaangażowani byli w proces tworzenia czasopisma, naukowcom i badaczom dzielącym się na łamach czasopisma efektami swojej pracy oraz Czytelnikom, których opinie – te trudne, i te życzliwe stanowią impuls do dalszego działania.

Łukasz Karpiński

UW:^N Dwa stulecia.
Dobry początek



JĘZYKI JEDNOCZĄ

Wydział Lingwistyki Stosowanej UW: wczoraj, dziś i jutro¹

Historia wchodzących w skład naszego Wydziału jednostek sięga początków lat 50. XX wieku. Wtedy właśnie powstały struktury reprezentujące filologię wschodniosłowiańskie: rosyjską (1950 r.), ukraińską (1953 r.), białoruską (1956 r.), które stały się częścią Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Warszawskiego, a od 1968 r. – Wydziału Filologii Polskiej i Słowiańskiej. Kolejna jednostka wchodząca dziś w skład WLS UW – Instytut Lingwistyki Stosowanej – powstała w 1972 r.

W roku 1975 powołano nowy wydział Uniwersytetu Warszawskiego pod nazwą Wydział Rusycystyki i Sławistyki z siedzibą Dziekanatu w budynku przy ul. Smyczkowej 3/5. To wtedy po raz pierwszy większość jednostek obecnego WLS UW została połączona wspólną strukturą organizacyjną: w jej skład weszły Instytut Rusycystyki, Instytut Filologii Słowiańskiej, Instytut Lingwistyki Stosowanej, Katedra Filologii Białoruskiej, Katedra Filologii Ukraińskiej oraz Katedra Filologii Węgierskiej. **Formalnie zatem rok 1975 to początek istnienia naszego Wydziału.** Jednostki sławistyczne przeprowadziły się w 1979 r. do nowej siedziby przy ul. Szturmowej 1, ILS UW pozostał w budynku przy ul. Browarnej 8/10. W roku 1980 następuje zmiana nazwy naszej jednostki na Wydział Rusycystyki, Sławistyki i Lingwistyki Stosowanej, a po odejściu w 1981 r. Instytutu Sławistyki do Wydziału Polonistyki UW – na Wydział Rusycystyki i Lingwistyki Stosowanej.

W roku 1996 po raz kolejny zmieniamy nazwę, tym razem na Wydział Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich. W składzie Wydziału pojawiają się nowe jednostki - Katedra Studiów Interkulturowych Europy Środkowo-Wschodniej (w 2001 r.) oraz Katedra Języków Specjalistycznych (2000 r.), która przekształca się w 2011 r. po połączeniu z Katedrą Teorii Języków i Akwizycji Językowej w Instytut Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej, przemianowany w 2014 r. w Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej.

Obecna nazwa – Wydział Lingwistyki Stosowanej UW – obowiązuje od 2009 r.

¹ Przedruk informacji z wydziałowego informatora przygotowywanego na wiosnę 2016, opracowanego przez powołany na wydziale komitet organizacyjny jubileuszu pod przewodnictwem Prodziekan ds. Spraw Nauki i Współpracy z Zagranicą, prof. UW dr hab. Doroty Urbanek w składzie: dr hab. Krzysztof Fordoński, dr Łukasz Karpiński (wydziałowy koordynator jubileuszu UW), dr Dorota Muszyńska-Wolny, dr Anna Głogowska, dr Katarzyna Bortnowska (Prodziekan ds. Studentów), mgr Anna Korzeniowska-Bihun.

Kalendarium imprez i wydarzeń:

09.11.2015 – 18.01.2016	Nadsyłanie prac na otwarty konkurs filmowy „Język miasta”.
18.11.2015 – 27.01.2016	Konkurs „ Mistrz języka i kultury ”. Rejestracja uczestników Konkursu.
03.03.2016	Panel ekspertów – konferencja pt. „Lingwistyka stosowana – co to takiego?” o charakterze moderowanych paneli dyskusyjnych z udziałem zaproszonych ekspertów i publiczności.
08.03.2016	Konferencja naukowa poświęcona sylwetce J.I.N. Baudouina de Courtenay , wybitnego językoznawcy, publicysty i polityka, kandydata na prezydenta II RP w wyborach 1921 r.
10.03.2016	Panel ekspertów – konferencja pt. „Słowiańszczyzna wschodnia” o charakterze moderowanych paneli dyskusyjnych z udziałem zaproszonych ekspertów i publiczności.
16.03.2016	Konferencja Młodych Naukowców WLS , we współpracy z Laboratorium Humanistyki Cyfrowej UW, poświęcona badaniom lingwistycznym z użyciem nowych technologii.
17.03.2016	Panel ekspertów – konferencja pt. „Przekład literacki dzisiaj i jutro” o charakterze moderowanych paneli dyskusyjnych z udziałem zaproszonych ekspertów i publiczności
marzec 2016	Konkurs wiedzy o kulturach i językach wykładanych na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego - „Mistrz języka i kultury”.
07.04.2016	Panel ekspertów – międzynarodowa konferencja pt. „Lingwistyka korpusowa – o języku zerojedynkowo” o charakterze moderowanych paneli dyskusyjnych z udziałem zaproszonych ekspertów i publiczności
kwiecień 2016	Konkurs „Język miasta” - preselekcja filmów i wyznaczenie terminu finałowego wyłonienia zwycięzcy.
czerwiec 2016	Dni językowe poświęcone działalności humanistycznych wydziałów UW. Zaplanowano m.in. wystąpienie wydziałowego Teatru „Błękitny Okręt”, czytanie performatywne dramatów pisarzy wschodniosłowiańskich oraz wykłady tematyczne.

UW: PANEL EKSPERTÓW NA WYDZIALE LINGWISTYKI STOSOWANEJ

Lingwistyka stosowana - co to takiego?

3 marca 2016, od 16:00
budynek Wydziału Lingwistyki Stosowanej,
Warszawa, ul. Dobra 55, sala 1.007-1.008.

Pracownicy Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW wraz z zaproszonymi przedstawicielami innych jednostek akademickich oraz ekspertami praktykami zapraszają do uczestnictwa w otwartej dyskusji, poświęconej najważniejszemu aspektowi tytułowej dziedziny.

● WSTĘP WOLNY



UNIWERSYTET
WARSZAWSKI
PATRONI MEDIALNI
JUBILEUSZU 100-LECIA UW

ORGANIZATOR WYDARZENIA
WYDZIAŁ LINGWISTYKI STOSOWANEJ
PATRONI MEDIALNI
JUBILEUSZU 100-LECIA UW

UW: Dwa miliony
dla przyszłości

UW: SESJA NAUKOWA NA WYDZIALE LINGWISTYKI STOSOWANEJ

Jan Ignacy Niecisław Baudouin de Courtenay profesor językoznawstwa, wielki myśliciel, publicysta, działacz



Sesja poświęcona pamięci jednego z najwybitniejszych uczonych związanych z Uniwersytetem Warszawskim

odbędzie się 8 marca 2016 r.
w budynku Wydziału Lingwistyki Stosowanej,
przy ul. Dobrej 55, w salach 1.007-1.008.

Początek o 9:00.

UNIWERSYTET
WARSZAWSKI
PATRONI MEDIALNI
JUBILEUSZU 100-LECIA UW

WSPÓŁORGANIZATOR WYDARZENIA
WYDZIAŁ LINGWISTYKI STOSOWANEJ
PATRONI MEDIALNI
JUBILEUSZU 100-LECIA UW

UW: Dwa miliony
dla przyszłości

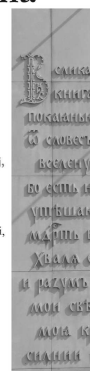
UW: PANEL EKSPERTÓW NA WYDZIALE LINGWISTYKI STOSOWANEJ

Słowiańszczyzna wschodnia okiem eksperta

10 marca 2016, od 16:00
budynek Wydziału Lingwistyki Stosowanej,
Warszawa, ul. Dobra 55, sala 1.007-1.008.

Pracownicy Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW wraz z zaproszonymi ekspertami zapraszają do uczestnictwa w otwartej dyskusji, poświęconej tematyce „Polska-Wschód”. Spotkanie poprowadzi red. Grzegorz Kozak.

● WSTĘP WOLNY



UNIWERSYTET
WARSZAWSKI
PATRONI MEDIALNI
JUBILEUSZU 100-LECIA UW

ORGANIZATOR WYDARZENIA
WYDZIAŁ LINGWISTYKI STOSOWANEJ
PATRONI MEDIALNI
JUBILEUSZU 100-LECIA UW

UW: Dwa miliony
dla przyszłości

UW: SESJA NAUKOWA DOKTORANTÓW WYDZIAŁU LINGWISTYKI STOSOWANEJ

Innowacje społeczne - technologie cyfrowe

16 marca 2016, od 16:00
budynek Wydziału Lingwistyki Stosowanej,
Warszawa, ul. Dobra 55, sala 1.007-1.008.

Celem konferencji jest spojrzenie w przyszłość lingwistyki stosowanej oczami młodych naukowców Wydziału.



UNIWERSYTET
WARSZAWSKI
PATRONI MEDIALNI
JUBILEUSZU 100-LECIA UW

ORGANIZATOR WYDARZENIA
WYDZIAŁ LINGWISTYKI STOSOWANEJ
PATRONI MEDIALNI
JUBILEUSZU 100-LECIA UW

UW: Dwa miliony
dla przyszłości

UW: PANEL EKSPERTÓW

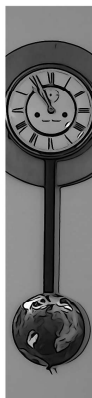
NA WYDZIALE LINGWISTYKI STOSOWANEJ

Przekład literacki dzisiaj i jutro

17 marca 2016, od 16:00
budynek Wydziału Lingwistyki Stosowanej,
Warszawa, ul. Dobra 55, sala 1.007-1.008.

Pracownicy Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW wraz z zaproszonymi przedstawicielami innych jednostek akademickich oraz ekspertami praktykami zapraszają do uczestnictwa w otwartej dyskusji, poświęconej najważniejszemu aspektom tytułowej dziedzinie.

● WSTĘP WOLNY



UNIWERSYTET WARSZAWSKI
ORGANIZATOR WYDARZENIA
WSPÓŁORGANIZATORZY WYDARZENIA
UW: Dnia wykładu
Dla wykładu

PATRONI MEDIALNI
JUBILEUSZU 200-LECIA UW

SPONSOR
JUBILEUSZU 200-LECIA UW

UW: PANEL EKSPERTÓW

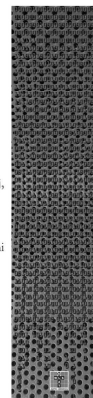
NA WYDZIALE LINGWISTYKI STOSOWANEJ

Lingwistyka korpusowa - o języku zerojedynkowo

7 kwietnia 2016, od 16:00
budynek Wydziału Lingwistyki Stosowanej,
Warszawa, ul. Dobra 55, sala 1.007-1.008.

Pracownicy Wydziału Lingwistyki Stosowanej UW wraz z zaproszonymi przedstawicielami innych jednostek akademickich oraz ekspertami praktykami zapraszają do uczestnictwa w otwartej dyskusji, poświęconej najważniejszemu aspektom tytułowej dziedzinie.

● WSTĘP WOLNY



UNIWERSYTET WARSZAWSKI
ORGANIZATOR WYDARZENIA
WSPÓŁORGANIZATORZY WYDARZENIA
UW: Dnia wykładu
Dla wykładu

PATRONI MEDIALNI
JUBILEUSZU 200-LECIA UW

SPONSOR
JUBILEUSZU 200-LECIA UW

UW: KONKURS

DLA STUDENTÓW
WYDZIAŁU LINGWISTYKI STOSOWANEJ

MISTRZ JĘZYKA I KULTURY

Studenci Wydziału Lingwistyki Stosowanej! Sprawdzić swoją wiedzę o językach i kulturach wykładanych na naszym Wydziale! Zaprezentuj swoją wiedzę i zostań Mistrzem w wybranej grupie językowej. Wygraj Superfinał i zostań Supermistrzem!

Zapisy drogą mailową do 18 stycznia 2016 r.

Szczegółowy Regulamin Konkursu, karta zgłoszeniowa, informacja o warunkach uczestnictwa oraz nagrodach na www.wls.uw.edu.pl

Główna nagroda to profesjonalny program wspierający tłumaczenia memów i rysunków po!

Nagrody przewidziane dla wszystkich uczestników konkursu.



UNIWERSYTET WARSZAWSKI
ORGANIZATOR WYDARZENIA
WSPÓŁORGANIZATORZY WYDARZENIA
UW: Dnia wykładu
Dla wykładu

PATRONI MEDIALNI
JUBILEUSZU 200-LECIA UW

SPONSOR
JUBILEUSZU 200-LECIA UW

UW: KONKURS FILMOWY

WYDZIAŁU LINGWISTYKI STOSOWANEJ

JĘZYK MIASTA

Nakręć telefonem lub tabletem 3-minutowy film, nawiązujący do jubileuszu Uniwersytetu Warszawskiego i Wydziału Lingwistyki Stosowanej.

Spśród nadesłanych filmów zostanie wybranych najkciejszych 6 prac, a na końcowy wynik i wybór zwycięzcy Wielkiego Finału konkursu może wpłynąć nie tylko jury, ale także każdy z Was!

Termin składania prac do I etapu: 11 marca 2016 r.

Wielki Finał: 14 czerwca 2016 r. na Kampanie Centralnym UW

Szczegółowy Regulamin Konkursu, karta zgłoszeniowa, informacja o warunkach uczestnictwa oraz nagrodach na www.wls.uw.edu.pl

Główna nagroda to profesjonalny program wspierający tłumaczenia memów i rysunków po!

Nagrody przewidziane dla wszystkich uczestników konkursu.



UNIWERSYTET WARSZAWSKI
ORGANIZATOR WYDARZENIA
WSPÓŁORGANIZATORZY WYDARZENIA
UW: Dnia wykładu
Dla wykładu

PATRONI MEDIALNI
JUBILEUSZU 200-LECIA UW

SPONSOR
JUBILEUSZU 200-LECIA UW

ROZPRAWY I ARTYKUŁY



**MIECZYŚLAW NASIADKA***Uniwersytet Warszawski, Wydział Lingwistyki Stosowanej*

KILKA SŁÓW O TŁUMACZENIU I TŁUMACZACH

Gdy tak zwany „przeciętny człowiek” słyszy słowo „tłumaczenie”, to, w większości przypadków, nie budzi w nim ono większych emocji niż słowa „jazda samochodem”, „praca”, czy „radio”. Liczne obrazy pokazujące czynność tłumaczenia (np. w telewizji) i odwołania do tej czynności, jak również do jej produktów (np. tekstów) są na tyle powszechne, że samo słowo „tłumaczenie” również spowszedniało. Do tego, również w naszym kraju, coraz bardziej popularne stają się różnego typu szkoły i kursy dla tłumaczy, a co za tym idzie – coraz liczniejsza jest rzesza ludzi z profesjonalnym przygotowaniem do wykonywania zawodu tłumacza. Popularna wyszukiwarka internetowa Google pokazuje blisko 29 milionów wyników dla polskiego wpisu „tłumaczenie” i aż 340 000 dla wpisu „tłumaczenie ustne”. W języku angielskim – dla „translation” i „oral interpreting” – jest to, odpowiednio, aż 1 230 000 000 (ponad miliard!) i 37 900 000 wyników²! Z całą pewnością liczby te dalej będą rosnać.

Nie bez znaczenia jest tu też fakt, że dzisiaj, w związku z zupełnie inną rzeczywistością niż ta, w której żyliśmy jeszcze przed 2004 rokiem, znacznie wzrosła liczba osób po prostu uczących się jakiegoś języka obcego i wiele z nich miało okazję amatorsko „tłumaczyć” samodzielnie, np. pośrednicząc w rozmowie kolegi/koleżanki z urzędnikiem na lotnisku podczas zagranicznej wycieczki. Odbywamy podróże biznesowe i turystyczne, bierzemy udział w wymianach studenckich, które zintensyfikowały się po wstąpieniu Polski do UE. Truizmem stało się już twierdzenie, że świat to w ogóle jedna globalna wioska, po której codziennie, z coraz większą

² Dane za lipiec 2015 r.

łatwością, przemieszczają się miliony ludzi, a wielu z nich potrzebuje pomocy tłumacza.

Fakt, że zawód tłumacza i jego praca nie są już tak egzotyczne jak jeszcze kilkanaście lat temu nie powinien jednak sprawiać, że myślimy o tłumaczeniu z pobłażaniem, na zasadzie „Tłumaczyć każdy może. To nie trudnego.”. Mówiąc tak nie chcę tu znowu przywoływać wielokrotnie odmienianego (również przez samych tłumaczy) twierdzenia, że „nie wystarczy znajomość dwóch języków, żeby pomiędzy nimi dobrze tłumaczyć” [por. Hejwowski 2009: 54, 150 i nast.]. Chcę jasno i wyraźnie podkreślić, że zawód tłumacza i tłumaczenie to coś, do czego trzeba się naprawdę dobrze przygotować, znacznie lepiej niż np. do prowadzenia samochodu i zawodu kierowcy. A przecież i w przypadku nauki jazdy samochodem nikomu, kto chce dobrze i pewnie jeździć nie wystarczy opisowa wiedza na temat pojazdu i to, że po prostu zasiądzie za kierownicą. Sprawna jazda samochodem wymaga dosyć czasochłonnych i wielokrotnie powtarzanych ćwiczeń pod okiem instruktora. A jeśli prowadzenia samochodu trzeba się uczyć, to co dopiero sztuki tłumaczenia, z którą wiąże się chyba coś więcej niż tylko mechaniczne powtarzanie tych samych czynności.

Nie od dziś wiadomo, że tłumaczenie wymaga szczególnego zaangażowania mózgu tłumacza. Niestety – o ile możemy nawet namacalnie poznać budowę samochodu oraz jego poszczególne części i tym samym zrozumieć ich działanie (co niewątpliwie czyni naukę jazdy i obsługę samochodu łatwiejszą), o tyle nie jesteśmy w stanie (nadal) w zadowalającym stopniu poznać ludzkiego mózgu, czyli również mózgu tłumacza (jak się okazuje, w tłumaczeniu ważne jest również to, co dzieje się w umysłach autora tłumaczonej wypowiedzi i odbiorców tłumaczenia). [por. Chomsky 1957, 1965, 1968]. To prawda, że wiemy coraz więcej, np. które części naszego mózgu są aktywne przy określonych czynnościach, a które nie [por. Damasio 2000], ciągle jednak nie widzimy jak poszczególne procesy w nim zachodzą i dlaczego zachodzą właśnie tak, a nie inaczej. Trafnie podsumowuje to E. Zwierzchoń-Grabowska [2011: 199-210]: „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)”.

Badania nad tłumaczeniem i tym, co dzieje się w umysłach uczestników tego procesu dodatkowo komplikuje fakt, że istnieją różne formy i okoliczności jego realizacji (tłumaczenie pisemne i ustne, które

z kolei również można realizować na wiele sposobów), z którymi będą się wiązały różne operacje mentalne. O tym, że wykonanie tłumaczenia ustnego jest jednak bardziej skomplikowane i wymagające niż prowadzenie samochodu niech świadczy również fakt, że w trakcie tłumaczenia trudno jest jednocześnie z kimś rozmawiać, a jednak jest to możliwe w czasie jazdy samochodem.

Dlatego właśnie mózg tłumacza, w odróżnieniu od mózgu człowieka w ogóle, od wielu lat jest szczególnie interesującym przedmiotem badań różnych dyscyplin naukowych, między innymi psychologii, neurobiologii, językoznawstwa, a ostatnio, coraz częściej, okulografii [por. Zwierchoń-Grabowska 2011, S. Grucza i in. 2013]. Niestety – nawet dzisiaj, w dobie szybkiego rozwoju techniki, nie potrafimy go naśladować i odtworzyć jego operacji po to, żeby np. zbudować komputer, który byłby w stanie wykonać dobre tłumaczenie pisemne, a co dopiero tłumaczenie ustne w czasie rzeczywistym, czyli coś, co umie zrobić tłumacz-człowiek³.

1. Czym jest tłumaczenie?

Kontynuując nasze rozważania nad tłumaczeniem, mimo wszystko powinniśmy jednak zastanowić się nieco głębiej nad tym, czym ono tak naprawdę jest. Okazuje się, że – podobnie jak w przypadku wielu innych pojęć – istnieje bardzo wiele różnych definicji i teorii na jego temat, które, na pierwszy rzut oka, wzajemnie się wykluczają, ale jeśli przyjrzeć się im bliżej, to okazuje się, że jednak mogą się uzupełniać. Poniżej prezentuję dwie z nich, przywoływane najczęściej.

Tłumaczenie dosyć często (również przez studentów pierwszych lat kierunków przygotowujących do zawodu tłumacza) jest rozumiane i omawiane przede wszystkim jako operacja na tekstach (lub wypowiedziach), czyli, na niższym poziomie, na słowach i zdaniach zapisanych przy użyciu znaków jakiegoś konkretnego języka, które trzeba zapisać znakami jakiegoś innego języka. „Niewtajemniczeni” powszechnie uważają, że taka operacja polega po prostu na podaniu tzw. „dokładnego odpowiednika” w języku B tekstu (względnie wyrazu lub zdania), który oryginalnie powstał w jakimś języku A. Dla tych, którzy pojmują tłumaczenie właśnie w ten sposób, sprawa jest prosta: jeśli znasz wystarczająco dużo wyrazów w jakimś obcym języku, to jesteś w stanie dobrze, czyli wiernie, tłumaczyć z tego języka na swój język ojczysty i odwrotnie. Co więcej – te same osoby, jeśli same znają

³ W 2005 roku rozpoczęły się jednak badania pod nazwą „The Blue Brain Project”, mające na celu stworzenie wirtualnego mózgu działającego tak, jak mózg ludzki [por. <http://bluebrain.epfl.ch/>].

choć kilkadziesiąt wyrazów w obcym języku, to najczęściej sądzą, że same mogą tłumaczyć. Dotyczy to w równym stopniu tak tłumaczenia pisemnego, jak i ustnego. W mojej praktyce tłumaczeniowej tłumacza ustnego co najmniej kilka razy znalazłem się w sytuacji, w której mówca lub słuchacz, dla którego tłumaczyłem wtrącał swoje opinie na temat tego, jak powinienem przetłumaczyć konkretny wyraz. Niestety osoby te znały język obcy słabo (często dotyczyło to również naszego języka ojczystego) i najczęściej ich opinie były błędne.

Na szczęście studenci uczący się tłumaczenia dosyć szybko przekonują się jednak – po kilku pierwszych próbach dokonania samodzielnego przekładu – że można do niego podchodzić inaczej, że tłumaczenie to przede wszystkim operacja na umysłach: umyśle autora tekstu bądź autora wypowiedzi i, oczywiście, umyśle (lub umysłach) odbiorców tłumaczenia [por. Hejwowski 2009: 48, Wojtasiewicz 1957]. Zgodnie z tym podejściem, z pewnym uproszczeniem można powiedzieć, że dobre (dokładne?) tłumaczenie ma wywołać w umysłach jego czytelników bądź słuchaczy przynajmniej podobne (jeśli nie takie same) odczucia i skojarzenia jak te, które istniały w umyśle autora oryginalnego tekstu czy wypowiedzi w momencie tworzenia tej wypowiedzi⁴.

Okazuje się, że wywołanie takiego stanu nie jest łatwym zadaniem. Skąd bowiem tłumacz z całą pewnością ma wiedzieć, jaki jest stan umysłu autora? Jak może być pewien, że odbiorcy tłumaczenia, posługujący się przecież innym językiem i żyjący w innym kraju, o innej historii, innych doświadczeniach, innej kulturze i realiach codziennego życia dobrze go zrozumieli, a właściwie to nawet nie jego, a samego autora oryginalnego komunikatu? Przecież nawet w zwykłej codziennej jednojęzycznej komunikacji nie zawsze nasze komunikaty są odczytywane nawet przez naszych znajomych tak, jakbyśmy tego chcieli. Mówiąc inaczej – zawartość naszego umysłu nie zawsze jest właściwie odczytywana przez osobę, z którą rozmawiamy lub do której piszemy.

Kontynuując nasze rozważania o tłumaczeniu musimy bowiem cały czas pamiętać, że proces tłumaczenia z udziałem tłumacza to nic innego jak komunikacja, specyficzna odmiana procesu komunikacji międzyludzkiej – pomiędzy pewnym nadawcą komunikatu a jego odbiorcą – wzbogaconą o pośrednika językowego, czyli właśnie tłumacza. Można powiedzieć, że jest to komunikacja pośrednia. Dosyć przejrzyste pokazuje to model

⁴ Według O. Wojtasiewicza [1957: 15], „Operacja tłumaczenia tekstu *a* sformułowanego w języku *A* na język *B* polega na sformułowaniu tekstu *b* w języku *B*, który to tekst *b* wywołałby u jego odbiorców skojarzenia takie same lub bardzo zbliżone do tych, które u odbiorców wywołał tekst *a*”.

powszechnie znany w środowisku językoznawców i tłumaczy pod nazwą „układu translacyjnego” [por. Kielar 2003: 8, F. Grucza 1981, 1998], którym można zilustrować zarówno proces tłumaczenia pisemnego, jak i ustnego. Wyróżniamy w nim następujące elementy:

**nadawca inicjalny → tekst A → odbiorca pośredni =
nadawca pośredni → tekst B → odbiorca finalny**

Widać tu, że w procesie tłumaczenia, w odróżnieniu od procesu „zwyyczajnej” komunikacji, pomiędzy nadawcą a odbiorcą komunikatu zamiast jednego tekstu (wypowiedzi) pojawiają się aż dwa (dwie), a pośredniczący tłumacz jest jednocześnie i odbiorcą, i nadawcą odpowiednio tekstu oryginalnego (w języku A) oraz tekstu docelowego (w języku B).

Oczywiście, jak w każdym procesie komunikacji, również w komunikacji odbywającej się za pośrednictwem tłumacza może dojść do jakichś nieporozumień i zakłóceń. Uważam, że taką sytuację dobrze z kolei ilustruje głośny matematyczny model⁵ komunikacji Shannona-Weavera już z 1949 roku, uwzględniający obecność takich zakłóceń (por. Shannon and Weaver 1963).

Analizując te modele dochodzimy do wniosku, że niektóre operacje mentalne związane z odbiorem i przetwarzaniem informacji tłumacz wykonuje podobnie jak „zwyyczajny” uczestnik procesu komunikacji [por. Hejwowski 2009: 54-55] i z pewnością część z nich – automatycznie. Tak samo jak każdy inny odbiorca komunikatu „analizuje [on] struktury powierzchniowe tekstu, stara się dopasować do nich odpowiednie ramy czasownikowe⁶, połączyć je w typowe sceny i/lub scenariusze, odkryć różnice między nimi, a tym, co zostało zasugerowane w tekście, zastanowić się nad tym, dlaczego nadawca wyraził to, co zapewne chciał powiedzieć w taki właśnie sposób i na tej podstawie skonstruować swoją bazę wypowiedzi (która jego zadaniem pokrywać się będzie z bazą wypowiedzi nadawcy)”.

Myślę, że możemy tu pokusić się o próbę identyfikacji tych elementów, które odróżniają tłumacza od zwykłego uczestnika komunikacji

⁵ Nie wszyscy – nawet spośród tych, którzy zajmują się komunikacją międzyludzką bardziej profesjonalnie – zdają sobie sprawę z tego, że opracowano wiele modeli komunikacji, które tylko pozornie niezupełnie są ze sobą zgodne, a w rzeczywistości się uzupełniają. Poza wymienionym, do najciekawszych z nich należą niewątpliwie modele Jakobsona [1960], Arystotelesa, Berlo, interaktywny (interactive) Schramma i spiralny (helical) Dance’a [por. <http://www.shkaminski.com/Classes/Handouts/Communication%20Models.htm>].

⁶ Patrz K. Hejwowski [2009: 49, Fillmore 1968].

jednojęzycznej, bo część operacji mentalnych zachodzących w jego mózgu jest charakterystyczna, a właściwie – trzeba to podkreślić – musi być charakterystyczna tylko dla niego. Przede wszystkim, tłumacz musi się zaangażować w odbierany tekst dużo bardziej niż typowy użytkownik języka. Jak tłumaczy K. Hejwowski⁷ [2009: 55], „tłumacz stara się zrekonstruować możliwie jak największą część bazy kognitywnej nadawcy tekstu”, przywołać znane mu fakty związane z kulturą języka wyjściowego, własną wiedzę ogólną i szczegółową dotyczącą sytuacji omawianej przez autora oryginalnego komunikatu oraz zidentyfikować strategię komunikacyjną zastosowaną przez nadawcę w danej sytuacji.

W przypadku tłumaczenia ustnego, w porównaniu do tłumaczenia pisemnego, każda z tych operacji musi być przeprowadzona przez tłumacza niezwykle szybko. Nie ma on tyle czasu na przeprowadzenie analizy słyszanej wypowiedzi co tłumacz dokonujący pisemnego przekładu przeczytanego tekstu. Z oczywistych względów nie może również nieskończoną ilość razy wracać do wybranych etapów swojej analizy. A. Gillies [2007: 24] twierdzi, że tłumaczenie (ustne) konsekwentne „wymaga różnych operacji mentalnych w tym samym czasie. Chociaż możliwości ludzkiego umysłu są w znacznym stopniu ograniczone i niemożliwe jest wykonywanie kilku czynności jednocześnie z dokładnie taką samą uwagą, w tłumaczeniu konsekwentnym mamy do czynienia z tzw. wielozadaniowością”. Oczywiście bardzo podobne wymagania można sformułować w kontekście tłumaczenia symultanicznego.

Do uwag A. Gilliesa należałoby dodać również i taką, że zadaniem tłumacza ustnego jest również ciągle obserwowanie reakcji odbiorcy na słowa jego tłumaczenia. Kontakt wzrokowy pomiędzy tłumaczem a odbiorcą (odbiorcami) tłumaczenia, zwłaszcza w przypadku tłumaczenia konsekwentnego, jest niezmiernie ważny, ponieważ pomaga tłumaczowi ocenić, czy odbiorca dobrze rozumie cały przekaz. Jeśli na jego twarzy pojawia się np. niepewność czy zakłopotanie w sytuacji, w której nie powinno ich być (ponieważ przekaz w języku nadawcy był jasny i precyzyjny), to może to oznaczać, że tłumacz popełnił jakiś błąd. Mógł np. źle wymówić jakiś wyraz w języku, na który tłumaczy, zniekształcając jego znaczenie i tym samym oryginalny przekaz. Byłem kiedyś świadkiem sytuacji, w której mówca, opowiadając o epidemii wścieklizny, błędnie wymówił angielskie słowo „rabies”, które wypowiedział tak, jak należało wymówić słowo „rabbis” (liczba mnoga słowa „rabbi”, czyli odpowiednika słowa „rabin” używanego

⁷ K. Hejwowski w cytowanej pozycji odnosi się głównie do tłumaczenia pisemnego, jednak znaczna część jego rozważań, z oczywistych względów, ma również zastosowanie do tłumaczenia ustnego, zwłaszcza do tłumaczenia konsekwentnego.

w języku polskim). W wyniku tego przejęzyczenia nadawcy komunikatu na twarzach słuchaczy pojawiła się konsternacja, ponieważ usłyszeli, że w danym rejonie „panuje epidemia rabinów”, co w kontekście całej wypowiedzi zabrzmiało co najmniej dziwnie. W przypadku błędów tego typu, pod wpływem reakcji odbiorców i właśnie dzięki kontaktowi wzrokowemu, tłumacz może czasem szybko naprawić swój błąd.

Podsumowując tę część rozważań, możemy powiedzieć, że tłumaczenie w ogóle, a zwłaszcza tłumaczenie ustne, to bardzo skomplikowany proces, stawiający przed tłumaczem bardzo trudne zadania. Jest to przede wszystkim operacja mentalna na umysłach zaangażowanych osób, której ciągle nie umiemy poddać bezpośredniej obserwacji, a dopiero w dalszej kolejności jest to operacja na słowach, zdaniach i tekstach. Musimy przy tym pamiętać, że te słowa, zdania i teksty są jedynie sposobem (często jednym z wielu) na nazwanie tego, co myśli nadawca komunikatu, jego odbiorca i tłumacz [por. Hejwowski 2004: 48, Wojtasiewicz 1957]. Sam tłumacz jest zaś analitykiem i interpretatorem stanów mentalnych nadawcy i odbiorcy, a następnie także pośrednikiem międzyjęzykowym i międzykulturowym pomiędzy światem nadawcy a światem odbiorcy, pośrednikiem, który pojawił się „wraz z rozwojem języków” jeszcze przed powstaniem pisma [por. Tryuk 2007: 7].

2. Rodzaje tłumaczenia i ich specyfika

W języku polskim, w przeciwieństwie do wielu innych języków, np. języka angielskiego, słowo „tłumaczenie” odnosi się do dwóch głównych sposobów realizacji tej czynności: pisemnego i ustnego (w języku angielskim są to słowa „translation” dla tłumaczenia pisemnego i „interpretation” lub „interpreting” dla tłumaczenia ustnego). W każdym przypadku tłumaczeniu mogą podlegać bardzo różne teksty i wypowiedzi – literackie, techniczne, formalne, potoczne itp. W ramach samego tłumaczenia ustnego wyodrębnia się kilka dodatkowych form:

- tłumaczenie symultaniczne (inaczej „synchroniczne”) – tłumacz słucha oryginalnej wypowiedzi i niemal jednocześnie, z opóźnieniem nie większym niż kilka sekund, tworzy przekład; cała operacja odbywa się w kabinie, przy wykorzystaniu słuchawek lub „do ucha” słuchającego (wtedy jest to tzw. „szeptanka”, oczywiście bez użycia słuchawek),
- tłumaczenie konsekwentne (inaczej „następcze”) – tłumacz słucha oryginalnej wypowiedzi od kilkunastu sekund (jeśli wypowiedź jest bardzo krótka, np. jednozdaniowa) do nawet kilkudziesięciu minut,

notuje⁸ (lub nie) i następnie odtwarza wypowiedź wspomagając się notatkami (lub nie, jeśli ich nie zrobił).

Obydwa wymienione tu rodzaje tłumaczenia ustnego zalicza się do tzw. tłumaczenia konferencyjnego, a z kolei za podtyp tłumaczenia konsekutywnego uważa się tłumaczenie „*liasion*”, podczas którego tłumacz tłumaczy krótsze partie wypowiedzi (kilka zdań, akapit, w związku z czym potrzeba robinia notatek występuje w mniejszym stopniu). Należy tu jeszcze raz zaznaczyć, że w każdym z tych przypadków tłumacz mówiąc „interpretuje” wypowiedź nadawcy wyrażając jego myśli, a nie słowa [por. Gillies 2007: 19].

Każdy z tych rodzajów tłumaczenia ma swoje plusy i minusy. Tłumaczenie symultaniczne jest płynniejsze i trawa krócej, ale, z drugiej strony, tłumacz ma znacznie mniej czasu na zastanowienie się i sformułowanie poprawnej logicznej wypowiedzi, w związku z czym ryzyko popełnienia przez niego błędu – zwłaszcza jeśli jest tłumaczem z mniejszym doświadczeniem – wzrasta. By zorganizować tłumaczenie symultaniczne, potrzebny jest drogi specjalistyczny sprzęt. Tłumaczenie konsekutywne z kolei trwa dużo dłużej (tłumacz czeka, aż mówca skończy i dopiero interpretuje jego słowa), ale jest tańsze dla zleceniodawcy, choćby dlatego, że tłumacz konsekutywny zazwyczaj pracuje sam, a tłumacze symultaniczni, w kabinach, pracują parami. A. Gillies [2007: 24] dzieli tłumaczenie konsekutywne na dwie fazy: 1. „słuchanie, analizowanie, sporządzanie notatek, wykonywanie operacji myślowych przy użyciu pamięci krótkotrwałej, koordynowanie powyższych zadań”, 2. „czytanie notatek, przypominanie sobie elementów przemówienia, formułowanie wypowiedzi”.

Niemal do końca pierwszej połowy dwudziestego wieku tłumaczenie konsekutywne było jedynym sposobem wykonywania przekładu ustnego, a tłumacze konsekutywni, znani z imienia i nazwiska, byli prawdziwymi gwiazdami, czasem większymi, niż osoby, dla których tłumaczyli [por. Tryuk 2007]. Obecnie tłumaczenie tego typu jest dużo rzadsze i właściwie nie stosuje się go w sytuacjach, w których konferencja lub spotkanie jest prowadzone w kilku językach, dlatego że na wysłuchanie komunikatu mówcy i następnie jego przetłumaczenie przez kilku tłumaczy konsekutywnych byłoby potrzeba zbyt dużo czasu. Niemniej jednak tłumaczenie konsekutywne ciągle jest i na pewno długo jeszcze będzie stosowane

⁸ Niektórzy twierdzą, że legendarny tłumacz André Kaminker potrafił przetłumaczyć półtoragodzinne przemówienie bez robienia jakichkolwiek notatek [por. Tryuk 2007: 206, Longley 1968: 4].

w trakcie konferencji i spotkań w gronie osób (niekoniecznie małym, jak się czasem uważa), które posługują się nie więcej niż dwoma językami (przykładem takiego spotkania może być np. wieczór autorski, w trakcie którego pisarz spotyka się z czytelnikami).

W kontekście tłumaczenia ustnego warto też wspomnieć o tłumaczeniu „a vista”, które często jest uważane za formę pośrednią pomiędzy tłumaczeniem pisemnym a ustnym (w trakcie kursów kształcących tłumaczy dosyć często ćwiczenia z tłumaczenia „a vista” są traktowane jako ćwiczenia przygotowujące do „właściwego” tłumaczenia ustnego). Wykonując tłumaczenie tego rodzaju, tłumacz otrzymuje napisany tekst, który musi przetłumaczyć ustnie – najczęściej bez wcześniejszego przygotowania do takiego tłumaczenia i bez znajomości tego tekstu. Tłumaczenia „a vista” najczęściej są praktykowane przez tłumaczy przysięgłych w urzędach państwowych (np. stanu cywilnego), kancelariach notarialnych (np. podczas podpisywania umowy sprzedaży nieruchomości), na salach sądowych i w podobnych raczej „oficjalnych” miejscach i okolicznościach. Z powyższego względu, w ramach stosownego egzaminu, podlegające ocenie tłumaczenie „a vista” muszą wykonywać kandydaci do zawodu tłumacza przysięgłego. Wbrew pozorom, również ten rodzaj tłumaczenia może sprawiać wykonującemu je spore trudności: żeby sprawnie i logicznie tłumaczyć musi on najpierw sam błyskawicznie przeczytać („w myślach”) i zrozumieć tłumaczony fragment (nawet jeśli jest to pojedyncze zdanie), a tłumaczony tekst może być wyjęty z szerszego kontekstu.

3. Co tłumaczy tłumacz, czyli kilka słów o wyrazach i „znaczeniu”

Niektórzy z czytających ten artykuł mimo wszystko zapewne stwierdzą (tak samo jak – przynajmniej na początku – część studentów każdego kursu tłumaczeniowego), że uwagi przedstawione przeze mnie powyżej to nikomu niepotrzebna teoria, no bo po co zastanawiać się nad tym, co dzieje się w umyśle nadawcy komunikatu, który trzeba przetłumaczyć, jeśli mamy reprezentację jego myśli w formie namacalnych wyrazów i zdań, które wystarczy zastąpić odpowiednimi wyrazami i zdaniami w języku tłumaczenia. Otóż okazuje się, że wcale nie jest to takie oczywiste.

Na temat wyrazów/słów i ich znaczeń w danym języku napisano i wygłoszono już bardzo wiele opinii, często sprzecznych. W literaturze przedmiotu, u różnych autorów, możemy przeczytać, że znaczenie jest „stałe”, „subiektywne”, „obiektywne”, „inherentne”, „wynikające z doświadczenia”, „prototypowe”, „zbudowane w oparciu o pierwotne pojęcia”, „złożone z pojedynczych małych cegiełek, które budują całe znaczenie

zbiorec”, „powstałe dzięki cechom, które wzajemnie na siebie oddziałują”⁹ [por. Kartezjusz (Descartes) (1970); Frege (1966); Wittgenstein 1953; Chomsky 1957, 1965, 1968; Quine 1959, 1960, 1969; Grice 1975; Rorty 1979, 1989; Putnam 1986; Jedynak 1998; Lakoff and Johnson 1980, 1999, Kopka 2002, Hejwowski 2009, Backman 1991]. Dlatego uważam, że my również, przynajmniej przez chwilę, powinniśmy zastanowić się nad naturą znaczenia (wyrazów), ponieważ każdy tłumacz, i pisemny, i konsekwentny, pośrednicząc w przekazywaniu „treści myśli” od nadawcy do odbiorcy, musi posługiwać się wyrazami kojarzonymi z określonym znaczeniem. Aby posługiwać się nimi (nim?) płynnie i profesjonalnie, powinien ustalić kilka faktów i odpowiedzieć sobie na kilka pytań.

Do najbardziej oczywistych, które powinien zadać sobie każdy, kto interesuje się językiem, a tym bardziej każdy, kto z językiem pracuje (a więc i tłumacz) należą następujące: Jaka jest natura znaczenia wyrazu? Czy jest ono nierozdzielnie związane z danym wyrazem (jest stałe dla danego wyrazu), czy też, niczym z pojemnika do pojemnika, może przechodzić z jednego wyrazu do drugiego, w zależności od różnych czynników, np. kontekstu i intencji nadawcy? Co decyduje o tym, że w danej chwili i kontekście świadomie chcemy użyć właśnie takiego konkretnego słowa, a nie innego, jeśli ich znaczenia są podobne? Jeśli tak, to może jednak można mówić o jakiejś stałości znaczenia konkretnych słów, zwrotów, a może i całych zdań?

Badania językoznawców, którzy zainteresowali się tą kwestią głębiej pokazują [por. Nasiadka 2009, 2010], że znaczenie ma dwoistą naturę i że do pewnego stopnia jest ono stałe¹⁰ (nierozdzielnie związane z danym słowem czy wyrazem) i niezależne od kontekstu oraz zmieniających się warunków komunikacyjnych, ale również – bardzo często – zmienia się (ten sam wyraz „niesie” inne znaczenie) wraz ze zmianą tych warunków, celów i intencji autora wypowiedzianych słów [por. Lakoff i Johnson 1980, 1999]. Widzimy więc, że kwestia znaczenia i jego kojarzenia z określonym słowem czy wyrazem jest znacznie bardziej skomplikowana, niż może się wydawać na pierwszy rzut oka i że nawet te same wyrazy i zdania mogą „nieść” różne znaczenia. Mówiąc wprost, ten sam wyraz może oznaczać coś zupełnie innego (inny stan mentalny nadawcy!) w różnych sytuacjach i kontekstach.

⁹ W literaturze angielskiej odpowiednio: „fixed”, „subjective”, „objective”, „inherent”, „experiential”, „prototypical”, „based on directly emergent concepts”, „features”, or „interactional properties”. Dokładniejsze informacje na ten temat można znaleźć u M. Nasiadki [2009, 2010].

¹⁰ W ramach danego języka.

Przy okazji tych rozważań warto również przypomnieć tu spory lingwistów o to, co tak naprawdę dzieje się ze znaczeniem w procesie „zwykłej” komunikacji i, w konsekwencji, w procesie tłumaczenia. Czy np. znaczenie jest przekazywane z głowy nadawcy do głowy odbiorcy, czy może raczej rekonstruowane? Oczywiście nikt niczego fizycznie nie wyjmuje z głowy autora i nie wkłada niczego do głowy odbiorcy, więc zapewne mamy do czynienia z jakimś zupełnie innym procesem. Część lingwistów opowiada się tu za rekonstrukcją znaczenia [por. F. Grucza 1992], jednak przecież rekonstrukcję kojarzymy raczej z odbudową czegoś, co już wcześniej istniało, a trudno mówić o takim istnieniu jakiegoś znaczenia w głowie odbiorcy komunikatu, jeśli do czasu jego wysłuchania nie miał o nim pojęcia. W takiej sytuacji może należałoby przyjąć, że znaczenie dopiero się tworzy w procesie komunikacji i jest budowane w głowie odbiorcy?

Jak pamiętamy, sami tłumacze-praktycy o pewnym stażu, nie wchodząc aż tak głęboko w rozważania teoretyczne, twierdzą, że nie tłumaczą wyrazów tylko myśli lub pojęcia [por. Gillies 2007: 60]. Jednak przecież te myśli to są jakieś znaczenia, niesione przez określone wyrazy. Przy wykonywaniu tego zadania z całą pewnością, tak samo jak wszystkim innym uczestnikom procesu komunikacji, tłumaczom towarzyszy potrzeba poszukiwania (stałości) sensu, czyli porządkowania znaczenia usłyszanych /prze-czytanych informacji, nieznanymi wcześniej, według wspomnianych wyżej schematów, ram czasownikowych¹¹ i scen¹² na podstawie rozpoznanych słów-kluczy i własnej wiedzy o świecie [por. Hejwowski 2009: 49 i nast., Hörmann 1981]. I znowu nie sposób oprzeć się myśli, że tak naprawdę poszukują oni znaczenia...

4. Czy wszystko da się przetłumaczyć i jak to robić?

Opinie odnośnie pierwszej części tego pytania są podzielone i znowu – bywają skrajnie różne. Niektórzy teoretycy uważają, że tłumaczenie czegoś z jednego języka na inny jest w ogóle niemożliwe, ponieważ między różnymi językami, a tym samym różnymi kulturami i sposobami postrzegania świata przez reprezentantów tych kultur nie ma i nie może istnieć relacja równoważności. Jeśli nie ma takiej relacji, to znaczy, że to, czym

¹¹ „Według Ch. Fillmore’a ramy czasownikowe zorganizowane są wokół czasowników: rozpoznając [np.] czasownik „otwierać” aktywizujemy ramę tego czasownika, która zawiera obligatoryjnie rolę *patiens*a oraz opcjonalnie rolę sprawcy (*agens*a) i narzędzia (...)” [Hejwowski 2009: 50].

¹² „Sceny to zestawy zdarzeń, stanów i relacji wraz z typowymi miejscami, sprawcami, *patiens*ami itd. zorganizowane na zasadach tematycznych lub funkcjonalnych” [Hejwowski 2009: 51], np. scena „u dentysty”.

chcemy zastąpić znaki oryginalnego języka w języku docelowym nie będzie oddawało oryginalnej treści. Inni twierdzą, że przetłumaczyć można wszystko i to na dowolny język, trzeba tylko wiedzieć jak to zrobić. Są też tacy, którzy sądzą, że nie tylko wszystko można przetłumaczyć, ale że również da się to zrobić (a nawet powinno się to robić) dosłownie! [por. Nabokov 1955/2000].

Jak to zazwyczaj bywa, prawda leży gdzieś pośrodku. Różnorodność tematów, tekstów i wypowiedzi, które wymagają tłumaczenia¹³ i rzeczywiście są tłumaczone jest ogromna, a skoro są one tłumaczone, to chyba tłumaczenie jednak jest możliwe. Możemy je wykonywać lepiej albo gorzej, ale jednak je wykonujemy. Tłumaczymy literaturę, poezję, instrukcje obsługi urządzeń, przemówienia, toasty, techniczne rozmowy ekspertów i z pewnością nie tłumaczymy ich zawsze tylko w jeden określony sposób. Wręcz przeciwnie – w każdym z tych przypadków zrobimy to inaczej, raz dosłowność będzie większa, a raz mniejsza, raz uda nam się wykorzystać niemal (tak zwane) stuprocentowe ekwiwalenty jakichś wyrazów czy fraz, innym razem nie będzie to możliwe i w języku przekładu zmuszeni będziemy zastosować jakąś konstrukcję tylko bliską funkcjonalnie realizacji z oryginału (najbliższy naturalny ekwiwalent – por. Nida: 1964, Nida i Taber 1982). Literatura przedmiotu i przykłady ilustrujące powyższe rozważania są bardzo bogate i dlatego nie będę się tu zajmował tym tematem bardziej szczegółowo [por. Hejwowski 2009]. Przyjmijmy, że tłumaczenie jednak jest możliwe, i to nawet pomiędzy językami (i kulturami) tak bardzo różniącymi się od siebie jak np. języki angielski i japoński. To prawda, że tłumaczowi nie zawsze uda się przekazać sto procent oryginalnej treści, jednak właściwie zawsze jest on w stanie przekazać jej bardzo znaczącą część i doprowadzić do porozumienia oraz wzajemnego zrozumienia pomiędzy Anglikiem i Japończykiem, a o to przecież w tłumaczeniu najczęściej chodzi.

W tym miejscu chciałbym również poświęcić nieco uwagi rozwiązaniom i metodom stosowanym przez tłumaczy, i teoretyków, i praktyków. I znowu, niestety, nie mogę nie wspomnieć o braku jednomyślności w tym zakresie. Bez dużej przesady można powiedzieć, że ilu autorów, tyle propozycji nazw dla technik, metod i strategii tłumaczenia. Na szczęście (dla adeptów tej profesji), w dużym stopniu, różnice pomiędzy samymi metodami i technikami są niewielkie, a czasem nawet tylko pozorne, bo sprowadzają się głównie właśnie do nazwy. (Oczywiście różne nazwy bardzo podobnej w gruncie rzeczy techniki/metody wskazują na to, że autorzy tych

¹³ Oczywiście stwierdzenie, że „tłumaczymy teksty i wypowiedzi” jest skrótem myślowym. Zgodnie z tym, co powiedziałem wcześniej tłumaczymy ich treść, pojęcia i myśli autorów tych tekstów i wypowiedzi.

nazw mogą się nieco różnić spojrzeniem na samą technikę, jej zasadę i na jej zastosowanie [por. Hejwowski 2004: 74 i nast.], jednak najczęściej nie są to jakieś drastyczne różnice).

Jeden z najbardziej znanych i najczęściej cytowanych „zestawów” metod tłumaczeniowych został opracowany przez J.-P. Vinaya i J. Darbelneta [por. 1958/1995: 84 i nast.]. Został on przez nich podzielony na dwie grupy: metody bezpośrednie („direct”) i metody pośrednie („oblique”). W skład pierwszej grupy wchodzi: zapożyczenie, kalka (leksykalna i strukturalna) i tłumaczenie dosłowne, w skład drugiej: transpozycja, modulacja, ekwiwalencja i adaptacja. Autorzy oczywiście dokładnie definiują każdą metodę i podają sytuacje, w których można ją zastosować. I tak „zapożyczenie” to, według nich, „najprostsza ze wszystkich metod tłumaczeniowych”¹⁴, stosowana przede wszystkim dla osiągnięcia efektu stylistycznego, ale również dlatego, że w języku docelowym nie ma tzw. dokładnego ekwiwalentu oryginalnego słowa (jako przykład może posłużyć użycie słowa „koroner” w komunikacie przetłumaczonym na język polski); „kalka” to „specjalny rodzaj zapożyczenia”, polegający na dosłownym przetłumaczeniu wyrażenia z języka źródłowego na język docelowy; „tłumaczenie dosłowne”, inaczej „słowo w słowo”, to „zamiana tekstu z języka źródłowego na tekst w języku docelowym, poprawny gramatycznie i stylistycznie”, najczęściej stosowana, gdy tłumaczenie dotyczy języków podobnych, z tej samej rodziny; „transpozycja” to zastąpienie wyrazu jednej kategorii gramatycznej wyrazem z innej, np. rzeczownika imiesłowem – oczywiście bez zmiany oryginalnego sensu; „modulacja” to zmiana oryginalnej formy przekazu poprzez zmianę punktu widzenia, jak np. w przypadku zamiany „nie jest to trudne” na „jest to łatwe”; „ekwiwalencja” to w zasadzie przetłumaczenie jakiegoś utartego związku wyrazowego (idiomu, przysłowia, powiedzenia) również przy pomocy utartego związku wyrazowego, jednak niekoniecznie takiego, który stylem i formą odpowiada oryginałowi (funkcjonalny ekwiwalent?); „adaptacja” to stworzenie w języku docelowym opisu innej sytuacji (niż ta w języku oryginału) zrozumiałej w tym języku, jeśli sytuacja opisana w języku wyjściowym byłaby w języku tłumaczenia nieznaną i niezrozumiałą (ekwiwalencja sytuacyjna).

Jak już stwierdziłem, opisy podobnych metod tłumaczeniowych możemy znaleźć również u innych autorów, ale pod innymi nazwami. U P. Newmarka [1988] przeczytamy o kalce, tłumaczeniu dosłownym, transpozycji, modulacji, transferencji, naturalizacji, ekwiwalencie kulturowym, ekwiwalencie funkcjonalnym i opisowym, synonimii, modulacji, uznanym tłumaczeniu, kompensacji, redukcji, rozszerzeniu, parafrazie, przypisach

¹⁴ Wszystkie opisy metod podane na tej stronie zostały przeze mnie przetłumaczone.

i dodatkach, dubletach tłumaczeniowych. K. Hejwowski [2009: 76 i nast.], odnosząc się do wyżej wymienionych autorów [por. 2004: 74-75], podaje swoje techniki: reprodukcję, tłumaczenie syntagmatyczne (obydwie z objaśnieniami i bez), uznany ekwiwalent, ekwiwalent funkcjonalny, hiperonim, ekwiwalent opisowy, opuszczenie. Nawet bez zagłębiania się w definicje wymienionych tu koncepcji widać, że są one podobnymi propozycjami i że w dużej części są o tym samym [por. Nasiadka 2015].

5. Jaki powinien być tłumacz i czy Ty również możesz nim zostać?

O tym, jaki powinien być dobry profesjonalny tłumacz napisano już wiele, jednak w potocznym mniemaniu tłumacz to po prostu każdy, kto oprócz języka ojczystego zna – lepiej lub gorzej – jakiś język obcy i – mniej lub bardziej profesjonalnie – zajmuje się tłumaczeniem. Niestety – jak już wspomniałem na początku tego artykułu – większość ludzi nieznających specyfiki zawodu tłumacza nie uważa, że jest on w jakiś sposób wyjątkowy i dlatego sami tłumacze nie cieszą się zbyt wielką estymą. Autor niniejszego artykułu przez jakiś czas pracował jako tłumacz w pewnym poważnym urzędzie państwowym i – mimo że właściwie zawsze musiał wiedzieć więcej by być o krok przed swoimi kolegami-nietłumaczami, dla których pracował – czasem słyszał od nich, że przecież jest tylko tłumaczem...

O dziwo, poglądy tego typu bywały (i czasem nadal są) głoszone również przez osoby, które należałoby podejrzewać o większą wiedzę i wyczucie w tym zakresie. Na przykład znany chyba wszystkim Miguel Cervantes pisał w „Don Kichocie”: „Mniemam także, że tłumaczenia z jednego języka na drugi nie oznaczają wielkiego rozumu ani doskonałości; tyle tylko znaczą, co przepisywanie z pierwowzorów. Nie dlatego to mówię, aby zawód tłumacza miał być w pogardzie, gdyż człowiek może się przeciw jeszcze zatrudniać gorszymi rzeczami, które mniej korzyści przynoszą.”¹⁵ Podobnych opinii będących wyrazem niedoceniań umiejętności i pracy tłumacza można znaleźć więcej. A przecież bez umiejętności i pracy tłumaczy, pisemnych i ustnych, nie mogli się obejść już starożytni [por. Tryuk 2007].

A więc jaki powinien być tłumacz? Z całą pewnością powinna to być osoba pod pewnymi względami wyjątkowa, bo wyposażona w sprawności komunikacyjne przewyższające sprawności przeciętnego użytkownika języka [por. Hejwowski 2009: 54, 57]. Powinien to być ktoś, kto umie trafnie identyfikować sens usłyszanej/przeczytanej wypowiedzi znaczenie

¹⁵ M. de Cervantes, „Don Kichot”, tłum. E. Boyé, Warszawa 1995. Cytuję za K. Hejwowskim [2009: 150].

sprawniej niż nie-tłumacz. Osoba taka powinna posiadać szeroką wiedzę o otaczającym świecie, by pewniej i sprawniej móc się domyślić tego, co chce powiedzieć człowiek, którego tłumaczy, ale również po to, by umieć sobie wyobrazić to, jak jej tłumaczenie zostanie odebrane w języku docelowym (szeroka wiedza o świecie pomaga tłumaczowi również uzupełnić ewentualne braki w wypowiedzi oryginalnej wynikające np. z winy nadawcy). Jak już stwierdziłem, nie każdy, kto umie posługiwać się jakimś językiem – nawet jeśli chodzi tylko o język ojczysty – umie się w nim dobrze komunikować, czyli opisywać własne myśli i stany mentalne oraz identyfikować myśli i stany mentalne innych na podstawie ich wypowiedzi. Tłumacz musi mieć szczególnie wysoką świadomość funkcji języka i biegłość w wykorzystywaniu języka w jego funkcjach [por. Jakobson 1960].

Podsumowując, powyższe wymogi możemy ująć – za K. Hejwowskim [2009: 153 i nast.] – pod jedną zbiorczą nazwą: „kompetencja tłumaczeniowa”. Według Hejwowskiego kompetencja tłumaczeniowa to „zesz-pół predyspozycji, cech, umiejętności oraz ogromna porcja wiedzy o świecie w ogóle, a o kulturach związanych z danymi językami w szczególności” Jako elementy tej kompetencji wymienia on:

- a) znajomość języków wyjściowego i docelowego;
- b) zdolność dopasowywania do siebie różnych struktur językowych na podstawie ich podobieństwa;
- c) znajomość kultury krajów języka wyjściowego i docelowego (w tym ich historii, geografii, sytuacji politycznej, piosenek, dzieł literackich, malarstwa, muzyki, filmu, a nawet dziecięcych rymowanek – nie wiadomo kiedy tłumaczowi coś się przyda w jego pracy);
- d) wiedzę ogólną i specjalistyczną (tłumacz nie ma wyboru – musi się ciągle dokształcać);
- e) sprawności komunikacyjne interpretacyjne i perswazyjne – m.in. tłumacz musi umieć utożsamiać się z nadawcą wypowiedzi, „odgadywać jego motywacje i intencje” w stopniu znacznie większym niż przeciętny uczestnik komunikacji, ale też wczuwać się w sytuację, oczekiwania i reakcję odbiorcy;
- f) wnikliwość w dążeniu do ustalenia sensu;
- g) znajomość teorii tłumaczenia;
- h) predyspozycje i cechy charakteru – ciekawość świata, sumienność, wnikliwość, umiejętność „wczuwania się” w innych.

K. Hejwowski wymienia powyższe wymogi odnosząc je głównie do tłumaczy pisemnych, jednak są one na tyle uniwersalne, że z całą pewnością mogą być zastosowane również wobec tłumaczy ustnych.

Tłumacze ustni powinni jednak być wyposażeni również w cały zestaw dodatkowych cech, które nie są niezbędne dla tłumaczy słowa pisanego. Do zestawu tego możemy zaliczyć następujące elementy:

- a) odporność na stres i opanowanie¹⁶;
- b) umiejętność szybkiego kojarzenia i podejmowania decyzji (refleks)¹⁷;
- c) dobra pamięć;
- d) ponadprzeciętna umiejętność koncentracji na wykonywanym zadaniu;
- e) dobra wymowa i dykcja;
- f) umiejętność precyzyjnego i logicznego formułowania wypowiedzi;
- g) umiejętność kondensacji oryginalnej informacji (wypowiedź będąca tłumaczeniem powinna być krótsza niż oryginał i nie musi być mu wierna jeśli chodzi o dobór tzw. stuprocentowych ekwiwalentów);
- h) podzielność uwagi (tłumacz ustny, zwłaszcza konsekwentny, wykonuje kilka czynności jednocześnie);
- i) umiejętność sprawnego sporządzania notatek wspomagających pamięć i formowanie ostatecznego tekstu tłumaczenia.

Każdy tłumacz ustny powinien również wykazywać jakieś zdolności aktorskie, choćby po to, by nie mówić beznamiętnym automatycznym głosem, umieć opanować stres i zamaskować – oczywiście tylko do pewnego stopnia – niedoskonałość swojego tłumaczenia jeśli zajdzie taka potrzeba, np. w sytuacji, gdy nie dosłyszysz tego, co powiedział mówca. Trzy ostatnie punkty dotyczą „tłumacza konsekwentnego” ze względu na specyfikę jego pracy, ponieważ np. na robienie notatek w trakcie wykonywania tłumaczenia może sobie „pozwolić” właściwie tylko on.

Podsumowując, profesjonalny tłumacz, a zwłaszcza tłumacz ustny, musi się odznaczać wyjątkowymi umiejętnościami i predyspozycjami mentalnymi (wbrew temu, co twierdzą nieprofesjoniści, a nawet niektórzy

¹⁶ Poziom stresu towarzyszący pracy tłumacza ustnego (symultanicznego) często porównuje się do tego, który towarzyszy pilotowi myśliwca wojskowego. Wynika to z wielu czynników. Na przykład tłumacz wie, że nie może się pomylić, ponieważ jego pomyłka może mieć bardzo niepożądane konsekwencje nie tylko dla niego. Przy tym słowa musi dobierać błyskawicznie, a zrozumienie wypowiedzi potrafi utrudnić mu sam mówca, który często mówi niewyraźnie i zbyt szybko. Tłumacz ustny nie zawsze może przygotować się do tłumaczenia – nawet jeśli zna główny temat wypowiedzi czy rozmów, to mogą one zejść na nieoczekiwane tory.

¹⁷ Witold Skowroński – „tłumacz prezydentów”, między innymi L. Wałęsy, wspomina jak w trakcie przemówienia prezydenta w Japonii w ciągu 2 sekund podjął decyzję o zmianie jego oryginalnego porównania komunistów do rzodkiewek – czerwonych z zewnątrz, a białych w środku – na porównanie ich do krewetek, ponieważ wersja z rzodkiewkami nie byłaby w Japonii zrozumiała [por. http://m.wyborcza.pl/wyborcza/1,140602,16594301,Najbardziej_boja_sie_mowic_perfekcjonisci.html].

językoznawcy – por. np. Gutt 1991: 188 i nast.). Niektórych z nich można się nauczyć (np. robienia notatek), a na pewno wszystkie można i należy ćwiczyć i rozwijać. Niezależnie jednak od tego z całą pewnością mogą stwierdzić, że są osoby, które mają większe lub mniejsze predyspozycje do wykonywania tego zawodu (potwierdza to moja praktyka nauczyciela akademickiego). Jean Herbert, jeden z najznajomniejszych tłumaczy konsekwentnych XX w., twierdził nawet, że „tłumaczem trzeba się urodzić, nie można nim zostać” [Tryuk 2007: 7]. Nawet jeśli nie podpiszemy się pod tym twierdzeniem obydwoma rękami, to musimy przyznać, że coś w nim jest.

Bibliografia

Backman G., 1991, *Meaning by Metaphor. An Exploration of Metaphor with a Metaphoric Reading of Two Short Stories by Stephen Crane*, Doctoral Thesis at Uppsala University, Textgruppen i Uppsala AB, University Press, London.

Chomsky N., 1957, *Syntactic Structures*, Mouton, The Hague.

Chomsky N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*, M.I.T. Press, Cambridge, Mass.

Chomsky N., 1968, *Language and Mind*, Harcourt Brace and World, New York.

Damassio A. R., 2000, *Tajemnica świadomości. Jak ciało i emocje tworzą umysł*, tłum. M. Karpiński, Dom Wydawniczy REBIS Sp. z o.o., Poznań.

Descartes R., 1970 (1637), *The Philosophical Works of Descartes*, 2 vols., E. S. Haldane and G. R. T. Ross (eds.), Cambridge University Press, Cambridge.

Fillmore Ch. J., 1968, *The case for case*, [w:] E. Bach, R.T. Harms (red.), *Universals in linguistic theory*, Holt, Rinehart & Winston, New York.

Frege G., 1966 (1892), *On Sense and Reference*, tłum. na angielski M. Black.

Gillies A., 2007, *Język a komunikacja 14: Sztuka notowania – poradnik dla tłumaczy konferencyjnych*, tłum. A. Wyrwa, Tertium, Kraków.

Grucza F., 1981, *Zagadnienia translatoryki*, [w:] F. Grucza (red.), *Glottodydaktyka a translatoryka*, Wydawnictwa UW, Warszawa, s. 9-29.

Grucza F., 1992, *Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej*, [w:] «Język, kultura – kompetencja kulturowa». Materiały z XIII Sympozjum ILS UW (Zaborów, 5-8 listopada 1987), F. Grucza (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 9-70.

Grucza F. 1998, *Wyodrębnienie się, stan aktualny i perspektywy świata translacji oraz translatoryki*, [w:] «Lingua legis», nr 6, s. 2-12.

Grucza S., M. Flużyczka, J. Zając (red.), 2013, *Translation Studies and Eye-Tracking Analysis* (= Warschauer Studien zur Germanistik und Angewandten Linguistik), Peter Lang Verlag, Frankfurt/M.

Gutt E. A., 1991, *Translation and relevance. Cognition and context*, Basil Blackwell, Oxford.

Hejwowski K., 2009, *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

- Hörmann H., 1981**, *To mean – to understand. Problems of psychological semantics*, Springer, Berlin.
- Jakobson, R., 1960**, *Linguistics and Poetics*, [w:] T. Sebeok, (ed.), *Style in Language*, M.I.T. Press, Cambridge, MA , s. 350-377.
- Jedynak A., 1998**, *Empiryzm i znaczenie*, Wydział Filozofii i Socjologii UW, Warszawa.
- Kielar B., 2003**, *Zarys translatoryki*, Katedra Języków Specjalistycznych UW, Warszawa.
- Kopka S., 2002**, „Rzucać” – co, czym, kto, kogo? *Studium znaczeniowe*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków.
- Lakoff G., Johnson M., 1980**, *Metaphors We Live By*, The University of Chicago Press, Chicago and London.
- Lakoff G., M. Johnson, 1999**, *Philosophy in the Flesh: the Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*, Basic Books, New York.
- Longley P., 1968**, *Conference Interpreting*, Pitman, London.
- Nabokov V. 1955/2000**, *Problems of translation: “Onegin” in English*, [w:] L. Venuti (red.), *The translation studies reader*, Routledge, London and New York, s. 71-83.
- Nasiadka M., 2009**, *The Nature of Meaning and Its Relation to the Model of Communication Based on the Conduit Metaphor*, [w:] «Komunikacja Specjalistyczna», tom 1/2009, S. Szadyko (red.), Katedra Języków Specjalistycznych WLS UW, Warszawa , s. 37-52.
- Nasiadka M., 2010**, *Some More Thoughts on the Nature of Meaning and the Conduit Metaphor in the Light of ‘Philosophy in the Flesh’ by George Lakoff and Mark Johnson*, [w:] «Komunikacja Specjalistyczna», tom 3/2010, *Interkulturowy aspekt komunikacji specjalistycznej*, S. Szadyko (red.), Katedra Języków Specjalistycznych WLS UW, Warszawa, s. 72-82.
- Nasiadka M., 2015**, *Charakterystyka głównych problemów związanych z tłumaczeniem wykonywanym przez człowieka i maszynę*, [w:] «W dialogu języków i kultur», tom 3, Warszawa, Lingwistyczna Szkoła Wyższa, s. 65-79.
- Newmark P., 1988**, *A Textbook of Translation*, Prentice Hall, New York.
- Nida E. A., 1964**, *Toward a science of translating*, E. J. Brill, Leiden.
- Nida E. A., Taber Ch. R., 1982**, *The Theory and Practice of Translation*, E. J. Brill, Leiden.
- Putnam H., 1986**, *The Meaning of Meaning*, [w:] «Realism and Reason. Philosophical Papers», vol. 3, Cambridge University Press, Cambridge.
- Quine W. V. O., 1959**, *Methods of Logic*, rev. ed., Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Quine W. V. O., 1960**, *Word and Object*, MIT Press, Cambridge, Mass.
- Quine W. V. O., 1969**, *Ontological Relativity and Other Essays*, Columbia University Press, New York and London.
- Rorty R., 1979**, *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton University Press, Princeton.

- Rorty R., 1989**, *Contingency, Irony, and Solidarity*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Tryuk M., 2007**, *Przekład ustny konferencyjny*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa.
- Vinay J. P., Darbelnet J., 1958/1995**, *A methodology in translation*, [w:] *The Translation Studies Reader*, L. Venuti (red.), 2000, Routledge, London and New York, s. 84-93.
- Weaver W., C. E. Shannon, 1963**, *The mathematical theory of communication*, Univiversity of Illinois Press.
- Wittgenstein L., 1953**, *Philosophical Investigations*, Macmillan, New York.
- Wojtasiewicz O., 1957**, *Wstęp do teorii tłumaczenia*, Zakład im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław-Warszawa.
- Zwierzchoń-Grabowska E., 2011**, *Okulograficzne wsparcie badań nad procesem tłumaczenia pisemnego*, «Lingwistyka Stosowana» nr 4, s. 199-210.
- Communication Models*, artykuł w Internecie, dostęp 15.07.2015, adres: <http://www.shkaminski.com/Classes/Handouts/Communication%20Models.htm>
- Pawłowska-Salińska K., 2014**, *Najbardziej boją się mówić perfekjoniści*, artykuł w Internecie, dostęp 22.07.2015, adres: http://m.wyborcza.pl/wyborcza/1,140602,16594301,Najbardziej_boja_sie_mowic_perfekcjonisci.html
- The Blue Brain Project*, strona projektu w Internecie, dostęp: 23.07.2015, adres: <http://bluebrain.epfl.ch/>

Владимир Дубичинский*Варшавский университет, Факультет прикладной лингвистики*

ДИАЛЕКТИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПАРАМЕТРОВ МИКРОСТРУКТУРЫ СЛОВАРНОЙ СТАТЬИ

Каждый читатель обращается к словарю в том случае, когда ему необходима та или иная информация о слове и других языковых единицах. Эта информация может быть совершенно разной и по функции, и по объему, и по предназначению. Если лексикографическое произведение удовлетворяет всем требованиям пользователя и дает ответы на все возможные запросы, такой словарь считается универсальным.

Сегодня в лексикографической практике противоречие «универсальный словарь versus аспектный словарь» постепенно решается в пользу универсальности словарных произведений.

На протяжении сотен лет человечество не оставляет идею о создании универсального словаря, причем о нем мечтают как лексикографы – включить в лексикографическое произведение исчерпывающую информацию о заголовочной единице, так и пользователи – обладать словарем, в котором можно найти полное описание интересующего языкового явления.

Но есть ли решение проблемы универсального словаря? Любой словарь способен решать лишь определённые частные задачи. А интегративные лексикографические вопросы, пожалуй, в полной мере могут решить комплексные словари различных типов и наполняемости описываемыми языковыми единицами. Однако комплексные словари тоже ограничены; они выполняют в совокупности несколько задач, но далеко не все.

Всё же «для теории лексикографии необходимо понятие максимальной лексической системы и понятие универсального словаря, в котором зафиксирована максимальная лексическая система. Пользуясь таким словарём, можно общаться на этом языке во всех ситуациях, говорить на любую тему с любым носителем этого языка. Легко понять, что это - сознательная идеализация, теоретический мир лексикографии» [Денисов 1976: 68-69].

К **микроструктуре словаря** относятся проблемы построения словарной статьи как основной структурной единицы внутри сложной самостоятельной системы, чем собственно и является словарь.

Словарная статья – это отдельная самостоятельная часть лексикографического произведения, состоящая из заголовочной единицы (так называемой левой части словаря) и её описания (т.н. правой части).

Вопросы формата, состава, объёма словарной статьи, представления различного рода информации о языковой единице, описываемой в лексикографическом произведении, также включаются в микроструктуру словаря (этимологической, энциклопедической, семантической, грамматической, словообразовательной, стилистической, иллюстративной и др. информации).

По мнению Н.Ю.Шведовой, «словарная статья – это лингвистический жанр, информирующий не только о слове, но и о разных видах языковых окружений – контекстных, классных, деривационных, фразеологических, функциональных» [Шведова 1988: 6].

В теории лексикографии существует понятие «пользовательский запрос» – «указание на необходимый конкретной категории предполагаемых читателей словаря аспект рассмотрения той или иной языковой единицы, равно как и на целесообразную с точки зрения адресата глубину рассмотрения этого аспекта» [Морковкин 1993: 33]. Ориентация на адресат словаря – один из краеугольных принципов современной лексикографии.

В. В. Морковкин и А. В. Морковкина пишут о том, что пользователь как бы заказывает лексикографу изготовление словаря с определёнными свойствами точно так же, как, например, клиент заказывает портному костюм определённого качества и фасона. Лексикограф выступает и как доверенное лицо пользователя, и как специалист, обеспечивающий максимально возможное (в пределах лексикографической целесообразности) удовлетворение его пожеланий [Морковкин, Морковкина 1997: 114].

И хотя читатель не часто напрямую общается с создателями словарей, всё же именно различные запросы заставляют пользователя обращаться к лексикографическим произведениям.

Приведем несколько примеров пользовательских запросов, разработанных в [там же: 145-147]:

- а) впервые встречаю слово – хочу узнать, что оно значит (пользовательский запрос на толкование слова);
- б) хочу узнать, каким общеизвестным словом можно было бы заменить данное слово (запрос на синонимы);
- в) хочу узнать, из каких морфем состоит данное слово (запрос на словообразовательную информацию);
- г) хочу узнать, из какого языка пришло слово (запрос на этимологию слова);
- д) встретил слово в тексте – хочу узнать, как оно произносится (запрос на транскрипцию);
- е) хочу узнать, как изменяется (склоняется, спрягается) данное слово и каковы его морфологические свойства (запрос на грамматическую информацию о слове);
- ж) хочу найти слово, относящееся к определённой понятийной группе (тематическое, идеографическое группирование лексики) и т.д.

Создать универсальный словарь – это, прежде всего, учесть все пользовательские запросы читателя, смоделировать все возможные потребности пользователей словаря.

Концепция «пользовательского запроса» В. В. Морковкина перекликается с теоретическими рассуждениями Ю. Н. Караулова о лексикографических параметрах. Речь идет о различных аспектах описания заголовочной единицы словаря, совокупность которых может составить универсальное представление о ней.

Лексикографический параметр в самом общем виде можно представить как способ словарной интерпретации того или иного структурного элемента или функционального явления языка и их экстралингвистических соответствий.

Под **лексикографической параметризацией** понимается стремление современной науки о языке представить в форме словаря различные, а в идеале – все результаты лингвистических исследований, т.е., по словам Ю.Н.Караулова, ословаривание лингвистических описаний. Ю.Н.Караулов видит в лексикографическом параметре "некоторый квант информации о языковой структуре,

который в экстремальном случае может представлять для пользователя самостоятельный интерес, но, как правило, выступает в сочетании с другими квантами (параметрами) и находит специфическое выражение в словарях; иными словами - это особое словарное представление структурных черт языка" [Караулов 1981: 51].

Наиболее полный перечень лексикографических параметров впервые приводится в статье Ю.Н.Караулова «Об одной тенденции в современной лексикографической практике» [там же: 152-153]. Например, выделяются в качестве лексикографических параметров язык(и), вход в словарь, хронологический параметр, количественный, орфографический, длина слова, ударение, род, число, вид глагола, переходность, спряжение, время, морфологическое членение слова, словообразовательный параметр, ареальный, синтагматический, иллюстративный, стилистический, параметр заимствования, синонимический, ассоциативный, библиографический и др.

Представляется целесообразным и методически оправданным подразделять словарные параметры на теоретические (или концептуальные) и эмпирические (или прагматические) [Скляревская 1995: 16]. Теоретические параметры, к которым относятся объект описания, типологические признаки словаря и его место в системе словарей, отражают концепцию словаря - его дух. Эмпирические параметры (адресат, хронологические рамки текстов, обоснование словника, нормирование эмпирической базы, источники, структура, объём семантической информации, функциональные и стилистические квалификации, принципы иллюстрирования и т.п.) являются реализацией теоретических параметров, обуславливаются ими и формируют текст словаря - его плоть.

Следует заметить, что проблема лексикографических параметров, комплекс которых олицетворяет в определённой мере универсальный способ описания языковых единиц в словаре, непосредственно связана с вопросом о лексикографических универсалиях.

В этой связи П. Н. Денисов предлагает поставить вопрос о своеобразной «канонизации» (признании за стандарт) тех схем словарных статей, которые сложились в лучших (в пределах своего жанра) словарях. При этом идеальная универсальная словарная статья должна иметь, по меньшей мере, следующие компоненты:

- заглавное слово;
- его формальные характеристики - грамматические, орфоэпические, орфографические и т.п.;
- его семантизацию;

- извлечения из текстов, иллюстрирующие ту или иную формальную или семантическую особенность заглавного слова;
- указания на "соседей" заглавного слова в лексической системе языка по разным осям семантического пространства языка;
- отсылки и справки разного характера и назначения [Денисов 1993: 217].

С.В.Гринев [Гринев 1995: 48-51], описывая микроструктуру терминологического словаря, выделил следующие лексикографические параметры (Ю.Люкшин и В.Змарзер [Lukszyn, Zmarzer 2006: 136], а вслед за ними Л.Карпиньский [Karpiński 2008: 111] на основе этих параметров предложили соответствующие им виды информации):

- регистрационные (номер заголовочной единицы, источник, комментарий, дата регистрации термина и др.);
- формальные (орфография, транскрипция, часть речи, грамматические варианты, сокращения);
- этимологические (язык-источник, язык-посредник, параллельные формы);
- лексические (тематическая группировка, тип термина, стилистический реестр);
- -интерпретационные (разные типы дефиниций);
- ассоциативные (синонимы, антонимы, омонимы, ассоциативные термины);
- прагматические (неологизмы, ошибочные значения, авторские термины, вышестоящие/нижестоящие термины, стандартные термины);
- иллюстративные (диаграммы, схемы, рисунки);
- графические (азбука, символы, текстовые выделения);
- эквивалентные (эквиваленты в иностранных языках);
- пользовательские (словосочетания, стандартные тексты, корпус);
- классификационные параметры (место термина в классификации).

Необходимо также отметить, что универсализация словаря может идти не только в лингвистическом, но и в экстралингвистическом аспекте. Она может состоять в сочетании различных видов словарей, которые описывают различные лексикографические параметры, например, толкового и энциклопедического, орфографического и терминологического.

Еще в 1988 году в сборнике статей «Национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре» (отв. ред. Ю. Н. Караулов) некоторые ученые высказали свое мнение по поводу универсальной мечты лексикографов: Н. Ю. Шведова – о парадоксах в словарной статье, П. Н. Денисов – о единицах словаря, Л. В. Кнорина – о классификации лексики с словарных дефиниций, А. С. Белоусова – об унификации словарных толкований, С. Е. Никитина – о тезаурусном описании лексикографической терминологии, З. Г. Гак – об энциклопедической информации в универсальном словаре, В. В. Морковкин – об антропоцентрическом и лингвоцентрическом подходах к лексикографированию [Караулов Ю.Н. (ред.) 1988].

Концепцию интегрального словаря предложил Ю. Д. Апресян. Интегральное описание языка предполагает, в частности, чтобы словарь и грамматика были согласованы друг с другом по типам помещаемой в них информации и по способам её записи. Только в этом случае словарь и грамматика способны взаимодействовать друг с другом в рамках целостной лингвистической модели:

- 1) каждой лексеме в её словарной статье должны быть в явном виде предписаны все свойства, обращения к которым могут потребовать правила грамматики (*настройка словаря на грамматику*); под правилами грамматики понимаются при этом достаточно общие лингвистические правила, включая, например, просодические, семантические, прагматические, коммуникативные и сочетаемостные;
- 2) каждое правило грамматики должно быть построено с учётом того, какая информация приписана лексемам, составляющим его область действия (*настройка грамматики на словарь*).

Лексикографический портрет как элемент словаря, мыслимого в рамках интегрального лингвистического описания, существенно отличается от обычного словарного описания.

1. В него включаются некоторые принципиально новые типы информации о лексеме, раньше никогда не входившие в словарь. Такова, например, информация о просодических, коммуникативных и прагматических свойствах лексемы.
2. Традиционные типы информации существенно расширяются. Так, прежде единое однослойное толкование теперь расчленяется и подаётся как совокупность ряда отдельных семантических структур (ассерции, пресуппозиции, модальная рамка, рамка наблюдения). Сами семантические компоненты внутри толкования делятся на сильные (сохраняющиеся в лю-

бых условиях употребления лексемы) и слабые (снимаемые, вычёркиваемые более сильными элементами контекста). Серьёзно расширяется и объём сочетаемостной информации.

3. Вся лингвистическая информация в словаре записывается на том же самом формальном языке, что и в грамматике.
4. Делается попытка продемонстрировать мотивированные связи между различными свойствами лексемы.
5. Лексикографический портрет пишется на фоне определённого лексикографического типа [Апресян 1995: 485-486].

Т.Рольке предлагает следующие классы данных, которые должны учитываться в микроструктуре словаря:

- данные о знаке – заголовочная единица вместе с информацией о написании, произношении, грамматических формах;
- формальные данные – грамматическая информация об изменении, словообразовании и сочетаемости;
- данные о значении – описание значения, возможно дополненные такой семантической информацией, как антонимы или гиперонимы;
- энциклопедические данные – экстралингвистическая информация;
- прагматические данные – информация о стилистике, принадлежности к конкретной отрасли знания или типу текста;
- документальные данные – информация об использовании слов [Roelcke 2005: 134-135].

Выдвинутая Ю.Люкшиным еще в 1982 г. [Lukszyn 1982] **концепция полифонического словаря** предполагала: во-первых, представить «непрерывное семантическое пространство» языка в форме обозримой системы, упорядоченной на основе собственных характеристик, а во-вторых, выполнить функцию катализатора перцептивных процессов, происходящих в «объязыченном» сознании человека [Змарзер 2010: 255].

В.Змарзер, развивая концепцию Ю.Люкшина, утверждает, что «идентификация полифонического словаря, в соответствии с его природой, в первую очередь предполагает учет таких характеристик, как: 1. состав лексики с точки зрения его объема, 2. состав лексики с точки зрения категориальной принадлежности слов, 3. способ модульной организации лексики, 4. состав лексикографических параметров, 5. тип семантического метаязыка, 6. строевые компоненты словаря, 7. наличие структурной симметрии словарных единиц» [там же: 257].

Выделяя пять главных терминографических принципов (это принципы оптимального ограничения словника, межъязыковой гармонизации, систематизации, терминографической симметрии и выраженности внутрисистемных связей [Michałowski 2014a: 85]), П.Михаловский считает, что микроструктура каждого словаря является реализацией этих принципов и должна выглядеть таким образом:

- а) репрезентация термина;
- б) определение значения термина;
- в) демонстрация функционирования термина [Michałowski 2014: 85].

Моделируя идеальный многоязычный переводной терминологический словарь (ПТС), польский ученый выдвигает обязательные требования к этому лексикографическому произведению. Идеальный ПТС должен быть: тезаурусным, полным, открытым, гармонизированным, симметричным [там же: 89].

На наш взгляд, обращая внимание на вышесказанное, практически невозможно реализовать словарный проект, который удовлетворял бы всем критериям всех адресатов. Лексикографическое комплексное многопараметровое описание, рассчитанное на всех, как правило, не будет нужно никому – каждому пользователю необходима только та информация, за которой он обратился к словарю.

Для приближения к недостижимой (но необходимой в качестве «путеводной звезды») цели создания универсального словаря можно выделить некоторые **лексикографические универсалии** - универсальные составляющие (параметры) словаря любого типа:

- а) так называемая левая часть словаря (словник);
- б) заголовочная единица;
- в) так называемая правая часть словаря (толкование, дефиниция, переводной эквивалент, синонимы и т.п.);
- г) системность языкового материала, описываемого в словаре;
- д) нормативность/допустимая ненормативность языковых единиц;
- е) определённый порядок подачи словарного материала (алфавитный, обратный, идеографический и т.п.).

Эти лексикографические параметры-универсалии дают определенную ориентацию для составителей и пользователей в аспекте моделирования и осознания микроструктуры словаря.

Опираясь на выделенные лексикографические универсалии и осознавая принципиальную невозможность включить все лексикографические параметры в описание языковой единицы, с учетом того или иного вида необходимой пользователю информации попробуем

все же гипотетически смоделировать микроструктуру словаря, исходя из диалектического представления типовых параметров, которые включают многие видовые параметры. Например, типовым называется грамматический параметр, в то время как видовыми, соответственно, считаются род, число, падеж, переходность/непереходность, определенность/неопределенность и др.

При этом диалектическим подходом согласно закону единства и борьбы противоположностей будем считать **метод антиномий** – понятийных противопоставлений, представляющих концептуальное единство лексикографического описания языковых единиц.

Итак, микроструктура словаря может включать следующие кванты информации.

Заголовочная единица. Заголовочной единицей может быть слово, словосочетание, морфема. Она вводит словарную статью в словарь в соответствии с принятым способом расположения описываемых единиц.

Заголовочная единица приводится, как правило, в канонической (исходной) форме: для имён существительных русского языка – это форма именительного падежа единственного числа, для имён прилагательных – форма мужского рода именительного падежа единственного числа, для глаголов – форма инфинитива. Например: *диван, веселый, читать*

АНТИНОМИЯ 1: грамматическая VS фонетическая характеристика заголовочной единицы

Грамматическая характеристика представляет собой информацию об основных морфологических свойствах заголовочной единицы.

Краткая грамматическая характеристика состоит в приведении только канонической и показательной (показательных) словоформы заголовочной единицы. Показательной словоформой называется словоформа, которая вместе с исходной позволяет при необходимости восстановить соответствующую словоизменительную парадигму. Для существительных русского языка – это форма родительного падежа единственного числа, для прилагательных – формы женского, среднего рода именительного падежа единственного числа и форма именительного падежа множественного числа, для глаголов –

формы первого, второго лица единственного числа и третьего лица мно-жественного числа. Например:

ДИВАН, -а, м
ВЕСЕЛ/ЫЙ, -ая, -ое, -ые.
ЧИТА/ТЬ, -ю, -ешь, -ют.

Приведение других форм возможно лишь в случае нерегулярности словоизменения:

ГРАБ/ЛИ, *род.мн.* -ель и -лей.

Полная грамматическая характеристика состоит в приведении всех без исключения словоформ заголовочной единицы. (Примеры канонических форм и грамматических характеристик заголовочных единиц приводятся в рамках лексикографических традиций того или иного языка). Существуют даже специальные учебные словари для описания, например, всех форм глагола в русском или в английском языках.

Во многих языках созданы однопараметровые грамматические словари, грамматический параметр присутствует составной информационной частью во многих видах словарей: толковых, орфографических, словообразовательных, переводных и др.

Фонетическая характеристика заголовочной единицы включает в себя указание на параметры произношения языковой единицы (транскрипцию, знак ударения и т.п.). Электронные словари предоставляют возможности прослушивания тех или иных языковых единиц.

Отдельно фонетическая информация описывается в орфоэпических словарях. В комплексных словарях фонетическая характеристика языковых единиц привлекается ограниченно.

Антиномия 1 касается лексикографического описания внешней формы языковых единиц. Все следующие параметры так или иначе относятся к их семантическому описанию. Семантизация может проводиться при помощи словообразовательных, сочетаемостных характеристик слова, синонимов, лексикографических помет и т.д. (см. ниже).

Под **семантизацией заголовочной единицы** в теоретической лексикографии обычно понимают, во-первых, устранение неопределённости относительно значения слова, во-вторых, результат этой процедуры, т.е. текст, устраняющий указанную неопределённость [Морковкин 1986: 109].

В качестве терминов, называющих процесс и результат семантизации, используются термины "толкование", "дефиниция", "переводной эквивалент".

АНТИНОМИЯ 2:

толкование VS дефиниция VS переводной эквивалент VS синоним

Толкование раскрывает значение языковой единицы с точки зрения наивной картины мира и обычно характерно для языковых словарей. Например:

ЗАЕХАТЬ – 1. с помощью какого-л. транспортного средства попасть куда-л. (заехать к знакомым); 2. с помощью какого-л. транспортного средства попасть в нежелательное место или слишком далеко (заехать на окраину города).

Дефиниция - логическое определение понятия, установление его содержания и отличительных признаков. Как правило, дефиниция - это логико-понятийная категория, характерная для энциклопедических, терминологических словарей, справочников и ориентированная на строго научное видение действительности. Например:

КОНВЕРГЕНЦИЯ – одна из социологических конвенций, обосновывающая сближение двух социальных систем капитализма и социализма в их основных чертах.

Переводным эквивалентом называется языковая единица, используемая в качестве толкования или дефиниции определенной языковой единицы (заголовочной единицы, вокабулы и т.п.) в дву- и многоязычных словарях. Например:

ПЕРЕГОВОРЫ – польск. *Rokowania*.

Синонимический параметр языковых единиц словаря по праву также считается одним из эффективных видов лексикографической семантизации. Например:

СВОБОДА, -ы, ж – *независимость, воля*.

Значение описываемой языковой единицы является предметом описания толковых, терминологических, переводных, синонимических, исторических, этимологических, авторских, фразеологических, диалектных словарей, словарей иностранных слов, омонимов, ненормативной лексики и др.

АНТИНОМИЯ 3: сочетаемостьная характеристика VS словообразовательные возможности

Под **сочетаемостью** понимается набор словосочетаний в словарной статье, в которых заголовочная единица выступает в качестве опорного или зависимого компонента словосочетания. Сочетаемость, предоставляя сведения об употреблении заголовочной единицы, наряду с толкованием и дефиницией, полноправно участвует в процессе семантизации описываемого в словаре языкового материала. Как правило, лишь в контексте, в сочетании с другими словами, языковая единица раскрывает свои семантические глубины. Например:

УМ, -а, м – 1. Способность человека мыслить; мыслительная деятельность, сознание: *проявления человеческого ума; мелькнула мысль в моем уме*; 2. Нормальное, здоровое состояние сознания, рассудка: *находиться в здравом уме, ум помрачен*; 3. *перен.* Выдающийся человек; мыслитель: *великие умы человечества*; 4. *обычно мн.* Общество, люди как носители определенных воззрений, интересов, запросов: *брожение в умах, настроение умов.*

«Как только мы вырвем слово, изолируем его из предложения, в котором оно было употреблено, и положим на анатомический стол, мы убедимся, что слово утратило жизненную силу, превратившись в объект анатомического исследования, столь же инертный, как отдельный от тела орган» [Касарес 1958: 64].

Для описания валентности языковых единиц составляются специальные сочетаемостьные словари; кроме того, синтагматическая информация зачастую приводится в толковых, терминологических и др. лексикографических произведениях.

Указания на **словообразовательные потенции** заголовочных единиц расширяет информационный потенциал словаря. Часть словарной статьи, в которой расположена группа однокоренных лексических единиц, находящихся в непосредственной словообразовательной связи с заголовочной единицей, называется **словообразовательным гнездом**. Например:

ЦЕН/А, -ы, ж – ценные бумаги, ценовая политика; ценник на товаре; оценивать/оценить товар.

Словообразовательное гнездо обычно демонстрирует деривационные потенции заголовочной единицы, которые являются объектом специальной так называемой «заромбовой» зоны словарной

статьи толковых словарей либо самостоятельного исследования в слово-образовательных словарях.

АНТИНОМИЯ 4: **этимологическая VS историческая информация** **о заголовочной единице**

Этимологические справки обычно включаются в словарь для того, чтобы проследить исторические истоки заголовочной единицы, как внешнее, формальное, так и семантическое происхождение, напр.:

РЕПАРАЦИЯ – (лат. *reparatio* – восстановление).

Историческая информация показывает изменения в значении и внешней форме языковой единицы в течение длительного времени.

Этимологическая и историческая информация является предметом описания этимологических и исторических словарей, а также отдельной зоны словарной статьи в толковых, диалектных, жаргонных словарях, словарях иностранных слов, языка писателей и др.

Этимолого-исторические справки являются реализацией диалектического взаимодействия синхронии и диахронии в лексикографическом описании – это своего рода диахроническая поддержка синхронического описания той или иной языковой единицы в словаре.

АНТИНОМИЯ 5: **иллюстративные примеры VS пометы VS отсылки**

Необходимость **лексикографических иллюстраций** уже неоднократно показана многими словарными произведениями. Иллюстративные примеры (словосочетания, предложения и т.п.) представляют собой отрывок текста, демонстрирующий заголовочную единицу в конкретном словесном окружении, и выполняют две основные функции:

- а) уточняют, выделяют значения заголовочной единицы;
- б) приводят иллюстрирующие доказательства, дополняющие семантизацию языковой единицы.

Главными требованиями, предъявляемыми к лексикографическим иллюстрациям, зачастую выдвигаются их краткость и точность. Например:

КОНФЛИКТ (*лат. conflictus* – столкновение) – способ взаимодействия людей, при котором преобладает тенденция противоборства, вражды, разрушения достигнутого единства. *Кровавый конфликт, конфликт между начальником и подчиненным.*

Лексикографическими иллюстрациями в разного рода словарях могут быть, например, удачно подобранные автором словаря словосочетания, адекватно соответствующие контексту, предложения-цитаты из литературных произведений ведущих писателей и философов, из определенного типа документации, а также из стандартных учебников и учебных пособий.

Существенную роль в описании заголовочных единиц играют **лексикографические (словарные) пометы**. Помета – это эксплицированное во вводной части словаря собственно лексикографическое средство (обычно в форме сокращённого слова или словосочетания), с помощью которого читателю сообщается, что соответствующая языковая единица (или языковое явление) относится к определенной совокупности однородных в каком-либо отношении единиц или явлений [Морковкин 1986: 110].

Каждая лексикографическая помета может быть оправдана в том случае, если она ограничивает сферу употребления и лингвистические особенности того или иного круга лексики, противопоставленного другому. Например, среди используемых в лексикографии помет выделяются:

- грамматические (*несов., прош., перех., кратк.ф.* и т.п.),
- ограничительные (*только несов., не рекоменд.* и т.п.),
- запретительные (*не употр.* и т.п.),
- лексические (*о человеке, о транспорте* и т.п.),
- семантические (*перен.* и т.п.),
- стилистические (*разг., прост., высок.* и т.п.),
- функционально-стилевые, в том числе и терминологические (*газетн., офиц., спец., хим., физ.* и т.п.),
- эмоционально-экспрессивные (*ирон., шутл., неодобрит., презр., почтит.* и т.п.),
- хронологические (*устар., истор., нов.* и т.п.),
- статистические (*редко, реже, обычно, малоупотр.* и т.п.) и другие.

Пожалуй, ни один из видов словарей не может обойтись без лексикографических помет. В настоящее время очень остро стоит вопрос о систематизации, унификации и стандартизации помет: практика показывает, например, что различные словари для маркировки

одинаковых языковых явлений используют разные пометы. Например, терминологические пометы зачастую маркируют такими родовыми пометами, как *терм.* – терминологическое, *спец.* – специальное, *отрасл.* – отраслевое или конкретно-видовыми *матем.* – математическое, *хим.* – химическое, *биол.* – биологическое и т.п.

Под **отсылкой** (лексикографическими примечаниями) понимается слово или словосочетание (*напр., см., то же что и* и т.п.) в полной или сокращённой форме, с помощью которых устанавливается определённая связь между элементами словаря, обычно между заголовочными единицами [Морковкин, 1986, с. 110-111]. Словарная статья, снабжённая отсылкой, называется отсылочной. Например:

ПРИВИЛЕГИИ/Я, -и, *жс* – *то же, что и* ПРАВ/О, -а, *ср.* Или:
ДИСЦИПЛИНАРНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ДЕПУТАТОВ – *см.*
ДЕПУТАТ, -а, *м*

Отсылки могут использоваться и в толковых, и в терминологических, и в грамматических словарях – как правило, каждое лексикографическое произведение снабжено отсылочным аппаратом.

АНТИНОМИЯ 6: энциклопедическая VS лингвистическая информация

Содержанием предыдущих диалектических противопоставлений была **лингвистическая информация** об описываемых в словаре единицах. В последнее время многие лексикографические произведения снабжаются справками о явлениях, процессах, предметах действительности – **энциклопедической информацией**. Эта традиция происходит от лучших представителей английской и французской лексикографии – оксфордских словарей и словарей Ларуса, Робера. Добавление энциклопедических справок в микроструктуру сегодня воспринимается как вполне логичная операция по наполнению левой части словаря и по достижению его комплексности. Например (энциклопедическая информация обозначена курсивом):

КЛЕМАНТАН, -а, *м* – группа племен в Индонезии и Малайзии (*внутр. р-ны на З. и С.-З. о. Калимантан*). Числ. 530 тыс. чел., в т.ч. в Индонезии 400 тыс., в Малайзии 130 тыс. чел. Относятся к южноазиатской переходной расе. Говорят на разл. диалектах зап.-австронезийских языков. По культуре близки даякам. По религии – мусульмане-сунниты.

Как правило, энциклопедическая информация частая гостья таких языковых словарей, как толковые, терминологические, диалектные, жаргонные, авторские, неологизмов, синонимов/ антонимов, омонимов/паронимов и др.

АНТИНОМИЯ 7

алфавитное VS обратное VS тезаурусное представление языковых единиц в словаре

Традиционным в лексикографии многих языков является *алфавитное расположение* представляемых в словаре языковых единиц.

Обратное расположение предполагает представление единиц словаря по алфавиту конца слова. Например:

ПЕРЕХОД
ДОХОД
ПОХОД
ПАРОХОД
ВЫХОД
РЕКОРД
ТРУД
СУД
ВЗГЛЯД
РЯД
ЗАРЯД
ОТРЯД

Словарь-тезаурус репрезентирует лексику с эксплицитно выраженными семантическими отношениями: родовое/видовое понятие, синонимы, объект, инструмент, способ, признак, функция и т.п. Например:

1 СУЩНОСТИ И СВЯЗИ

1.1 СУЩНОСТИ

1.1.1 МИР

МИР-СОВОКУПНОСТЬ, СИСТЕМА ВСЕГО СУЩЕСТВУЮЩЕГО. ВСЕ ЕГО ЧАСТИ (ПОДСИСТЕМЫ) НАХОДЯТСЯ В ПОСТОЯННОМ, НЕПРЕРЫВНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ (ОКРУЖАЮЩИЙ #. ТАК УСТРОЕН МИР).

ПРОСТРАНСТВО 35 ВРЕМЯ 148 МАТЕРИЯ 253 СУЩЕСТВОВАНИЕ
70 МНОГООБРАЗИЕ 53 УНИВЕРСАЛЬНОЕ МНОЖЕСТВО СИСТЕМА
62

СВЕТ (ЧЕГО ТОЛЬКО НЕТ НА БЕЛОМ СВЕТЕ).

УНИВЕРСУМ-ВСЕ СУЩЕЕ, МИР КАК ЦЕЛОЕ (ФИЛОС).

- ПОНЯТИЕ СУЩНОСТИ 5 ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ 71 ПРИРОДА 253
 СРЕДА 143
- 1.1.2 СУЩНОСТИ
 СУЩНОСТЬ-ТО, ЧТО ИМЕЕТ СВОЙСТВА.
 МИР 5 ЭЛЕМЕНТ 46 СВОЙСТВО 9 ПРЕРЫВНОСТЬ 28
 ВЕЩЬ
 ОБЪЕКТ
 СИСТЕМА 62 ЯВЛЕНИЕ 133 ПРОЦЕСС 133
 ИМЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОЕ (ГРАМ). ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ
 ПРЕДИКАТ-ПРЕДМЕТ СУЖДЕНИЯ В ЛОГИКЕ. ПРЕДИКАТНЫЙ.
 СВЯЗЬ 5 ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ 71 ИДЕНТИФИКАЦИЯ 238
- 1.2 СВЯЗИ
- 1.2.1 СВЯЗЬ
 СУЩНОСТИ 5
 СВЯЗИ-ОТРАЖАЮТ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ
 СУЩНОСТЯМИ.
 ВЗАИМОСВЯЗЬ.
 АССОЦИАЦИЯ. АССОЦИИРОВАТЬ,-СЯ.
 СОЧЕТАНИЕ. АССОЦИАТИВНЫЙ. СОЧЕТАТЕЛЬНЫЙ.
 СТОРОНА. СО СТОРОНЫ (С МОЕЙ СТОРОНЫ НЕ БУДЕТ
 ПРЕПЯТСТВИЙ).
 КАСАТЕЛЬСТВО.
 ПРИЧАСТНОСТЬ. ПРИЧАСТНЫЙ. СОПРИЧАСТНЫЙ.
 ИМЕТЬ СВЯЗЬ. НАХОДИТСЯ В СВЯЗИ.
 СОЕДИНЯТЬ. СОЕДИНИТЕЛЬНЫЙ.
 ОТНОСИТЕЛЬНО 43 СИСТЕМА 62 ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ 27
 ИНФОРМАЦИЯ 231

Таким образом, краткая характеристика элементов словарной статьи показывает их диалектическую взаимосвязь и взаимозависимость, что подтверждает утверждение о микроструктуре словаря как об отдельной системной части в более сложной и масштабной системе - **макροструктуре словаря**, которую образуют общие принципы структуры лексикографического произведения, синонимические, антонимические, омонимические, паронимические, гипо-гиперонимические (родо-видовые) отношения словарных единиц, внешние связи семантических полей, тематических и лексико-семантических групп, принципы расположения языковых единиц в словаре и т.п. О макро- и микроструктуре словаря см. подробнее [Дубичинский 2009: 56-63].

На основе диалектического взаимодействия типовых лексикографических параметров мы попытались смоделировать микроструктуру словаря лишь в одном измерении – в зависимости от представляемой информации. Лексикографические параметры других

измерений требуют разработки других видов словарной статьи и, следовательно, создания иных типов словарей. Например, параметр способа расположения языковых единиц предполагает составление алфавитных/обратных/идеографических словарей, развитие новых компьютерных технологий – электронных словарей, а параметр дидактической целесообразности требует представления языковой единицы в учебном словаре.

Предложенное описание микроструктуры словаря представляет собой моделирование универсальной словарной статьи, от мечты о которой до сих пор не могут отказаться лексикографы. Время однопараметровых словарей постепенно и неумолимо уходит. Каждый автор словаря стремится с различных сторон описать слово, включить в свое лексикографическое произведение как можно больше информации о нем, что с каждым таким шагом приближает нас к лексикографическому идеалу – универсальной микроструктуре словаря.

Мы считаем, что универсальный словарь существует в качестве лексикографического идеала лишь в умах составителей словарей. Многие лингвисты мечтают об идеальном научном описании языковых явлений, которое в точности могло бы отразить речевую стихию, все разряды единиц лексикона со всеми их свойствами. Но, на наш взгляд, это цель, достижимая лишь в абстракции.

Лишь диалектический метод рассмотрения помогает нам осознать многомерность и противоречивость поставленной задачи. Исходя из сущности и количества информации в современном обществе, универсальный словарь представляется нам всепараметровым лексикографическим произведением, существующим на разных уровнях и во многих измерениях, которые, даже несмотря на широкие возможности современных компьютерных технологий, человечество еще постичь не состояни.

Библиография

Karpiński Ł., 2008, *Zarys leksykografii terminologicznej*, KJS UW, Warszawa.

Łukszyn J., 1982, *Принципы учебного словаря русского языка*, [w:] «Język Rosyjski», nr.1, Warszawa, s. 10-14.

Łukszyn J., Zmarzer W., 2006, *Teoretyczne podstawy terminologii*, Warszawa.

Michałowski P., 2014a, *Принципы конструирования двуязычного предметного терминологического словаря – торгово-финансовая терминология* [w:] «Komunikacja specjalistyczna», t.7, Warszawa, s. 84-95.

Michałowski P., 2014б, *В поисках модели идеального многоязычного предметного терминологического словаря* [w:] «Komunikacja specjalistyczna», t.8, Warszawa, s. 83-91.

Roelcke T., 2005, *Fachsprachen*, Berlin.

Апресян Ю.Д., 1995, *Избранные труды. Т.2: Интегральное описание языка и системная лексикография*, Москва.

Гринев С.В., 1995, *Введение в терминографию*, Москва.

Денисов П.Н., 1976, *Лексика русского языка и принципы её описания*, Москва.

Денисов П.Н., 1993, *Лексика русского языка и принципы её описания*, Москва, изд. 2.

Дубичинский В.В., 2009, *Лексикография русского языка: учебное пособие*, Москва.

Змарзер В., 2010, *Просветительская функция лексикографии* [в:] «Русский язык современной России», Warszawa, s. 249-260.

Караулов Ю.Н., 1981, *Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка*, Москва.

Касарес Х., 1958, *Введение в современную лексикографию*, Москва.

Морковкин В.В., 1986, *О базовом лексикографическом знании* [в:] «Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному», Москва, с. 102-117.

Морковкин В.В., 1993, *О предпосылках системного лексикографирования*, [w:] «Прагматика словаря» О.Ю.Богуславская (ред.), Москва.

Морковкин В.В., Морковкина А.В., 1997, *Русские агнонимы*, Москва.
Караулов Ю.Н. (РЕД.), 1988, *национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре*, Москва

Скляревская Г.Н., 1995, *Новый академический словарь: объект, типологические признаки, место в системе русской лексикографии*, [в:] «Очередные задачи русской академической лексикографии», Санкт-Петербург, с. 15-23.

Шведова Н.Ю., 1988, *Парадоксы словарной статьи*, [в:] «национальная специфика языка и ее отражение в нормативном словаре» Ю.Н.Караулов (РЕД.), Москва, с. 6-11.



**AGNIESZKA RZEPKOWSKA***Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny*

MULTIDISCIPLINARY AND INTERDISCIPLINARY PROFESSIONAL DICTIONARIES

1. Introduction

Every single field of human activity is subject to constant development. Unfettered access to information accelerates the process even more, placing new inventions within everyone's reach. The craving for specialised information has become exceptionally strong and, it seems, cannot be stopped by any obstacles, even linguistic ones. Dictionary users are becoming more and more demanding in terms of dictionary functionality and reliability. One might think that an ideal solution would be to create an all-purpose dictionary presenting a perfect mirror image of a given language. Nonetheless, it would be a utopian attempt as such an image simply does not exist. Instead, as has been proven on many occasions, each dictionary should be adjusted to the individual needs of the target group [Bogusławski 1988: 10; Piotrowski 1988: 35; Bańko 2001: 13; Łukasik 2014: 141-142]. Changing areas of interest and a more and more popular multidirectional approach to science pose a great challenge to terminographers who aim to tailor their dictionaries to users' needs. A solution to this may be a dictionary which would encompass more than one discipline, i.e. a multidisciplinary professional dictionary (MPD) or interdisciplinary professional dictionary (IPD).

The purpose of the paper is to depict the nature and functionality of the two types of special-purpose dictionaries (SPD), especially interdisciplinary professional dictionaries, by investigating the ways of presenting intra- and interdisciplinary relation between terms in these terminographic works. The first step to attaining the goal is the definition of differences between interdisciplinarity and multidisciplinary of science based on the literature on the subject. Next, the work discusses possible thematic levels of

terminology description, followed by their application in terminographic practice. The findings serve as the basis for classifying SPDs covering various disciplines [Rzepkowska 2015] as either multidisciplinary or interdisciplinary professional dictionaries, taking into account their micro- and macrostructure.

2. Interdisciplinarity versus Multidisciplinarity

Before elaborating on the multidisciplinary and interdisciplinary levels of describing terminology, it is worth specifying the difference in perceiving the two concepts in relation to established disciplines. The manner of defining interdisciplinarity and multidisciplinarity presented by the OECD in 1972 comes to the fore here (CERI 1972). In CERI the notion of interdisciplinarity is said to indicate that two or more disciplines impact each other, which is most effective when their scopes of interest are related. On the other hand, in the case of multidisciplinarity disciplines develop next to each other since the interaction between them fails to lead to changes in individual scientific fields.

As Kloch notes, the word “interdisciplinarity” has recently become both a fashion and necessity [Kloch 2007]. The two features have probably led to a relatively hasty use of the term for various types of research, processes or phenomena, without reflecting on its applicability. Interdisciplinary actions can be of varying complexity, starting from an exchange of an idea, finishing with an integration of concepts, procedures, terminology or data. “Interdisciplinarity always refers to a given research process; multidisciplinarity, on the other hand, may also define knowledge.”¹⁸ [Gagatek 2013: 121]. Therefore, an example of an interdisciplinary task might be an analysis of the impact of tax law on the development of a country’s economy or an entities’ finances, and as for multidisciplinarity, a student’s knowledge of the law, economics and finance, as three separate disciplines.

When compared to multidisciplinarity, interdisciplinarity seems to be a more complex and, at the same time, more productive feature of human activity. It is a gradual property as we can distinguish its different types depending on the level to which individual interdisciplinary components are realised. Two major factors impacting interdisciplinarity are [Klein 2010: 16-18]:

- a) the level of integration of disciplines and interaction between them, and
- b) the scope and level of cooperation in a team.

¹⁸ “Interdyscyplinarność odnosi się [...] zawsze do określonego procesu badawczego, natomiast multidyscyplinarność może także określać wiedzę” (Translation by Agnieszka Rzepkowska)

The first category lets us divide interdisciplinarity into partial interdisciplinarity in which only bridges are built between disciplines, and full interdisciplinarity consisting in a comprehensive integration of two scientific fields (complete restructuring of disciplines). Coming back to the aforementioned multidisciplinary, it is worth illustrating its relation to interdisciplinarity in terms of discipline integration level (Figure 1). As the figure depicts, multidisciplinary is characterised by a lack of integration between disciplines, which means that they do not impact one another, but are only juxtaposed since the interaction between them fails to lead to changes in individual scientific fields.

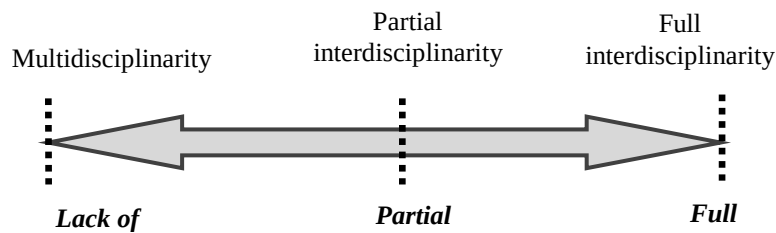


Figure 1. Relationship between interdisciplinarity and multidisciplinary by discipline integration level.

The second factor is the basis for distinguishing narrow and broad interdisciplinarity. The former lets scientists use the achievements of other disciplines, the latter comprises an integration of achievements on the conceptual level (Figure 2).

“*Narrow ID* [interdisciplinarity] occurs between disciplines with compatible methods, paradigms, and epistemologies, such as history and literature [...]. Fewer disciplines are typically involved as well, simplifying communication. *Broad* or *Wide ID* [interdisciplinarity] is more complex. It occurs between disciplines with little or no compatibility, such as sciences and humanities. They have different paradigms or methods and more disciplines and social sectors may be involved.” [Newell 1998: 533]

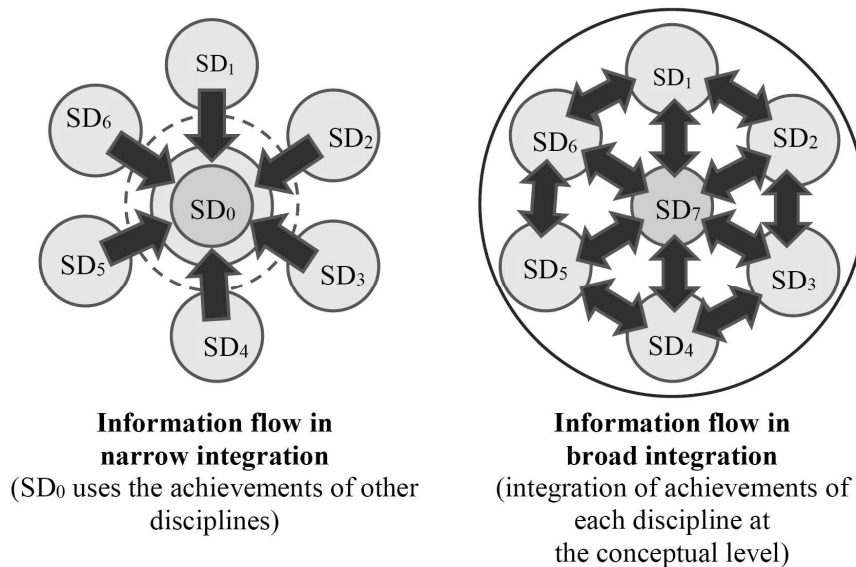


Figure 2. Scope and level of integration in a research team.

Source: Based on [Newell 1998: 533; Klein 2010: 16-18].

(SD₀₋₇ – different scientific disciplines)

The issue of interdisciplinarity is especially important for the humanities which show a high liquidity of “borders” between their individual disciplines and take advantage of the achievements and methodologies of science. Referring only to the 20th century, the scope of interest of the humanities <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/humane-studies> expanded from the area of culture to issues focused on social matters (Klein 2011, 138-142), which indicates a relatively high flexibility of the conceptual system in that area of knowledge. Having analysed a number of aspects of the humanities, Moran notes that “interdisciplinarity has produced some of the most interesting intellectual developments in the humanities over the last few decades” [Moran 2002: 184]. An example of humanistic studies with various interdisciplinary relations is linguistics. With a wide spectrum of areas of interest, linguists draw on such fields as history, anthropology, literary studies, psychology, sociology, philosophy, logic, natural sciences (anatomy, physiology, physics) and mathematics [Timoszuik 2005: 193-198].

3. Interdisciplinarity and Mental Dictionary Organisation

Human knowledge forms a unity that, regardless of the established divisions into fields, disciplines and specialities, in the end remains a whole in the minds of individuals. In Czaputowicz’s opinion, interdisciplinarity

indicates that the undertaken studies and research go beyond the paradigmatic scientific knowledge [Czaputowicz 2012: 232], hence reflecting the true process taking place in the human brain. Interdisciplinary connections can be noticed at various stages of language analysis, but most explicitly in terminology. This is because a specialised language used in individual disciplines becomes interdisciplinary to the extent that the discipline is.

Interdisciplinary links can be used to indicate how information is organised and processed by the human brain. A psychological model of linguistic knowledge distinguishes a mental dictionary that operates in three systems of relations: 1) with the phonological component, 2) with the syntactic component, and 3) with the component of meaning corresponding with the non-linguistic knowledge of the world [Kurcz 1992: 14-16, 74-76; Grabias 1997: 33-39]. The mental dictionary is said to be a reflection of the vocabulary one uses or is able to recognise, which, however, cannot be effectively employed without the other three components. As Henri Poincaré said “Science is built of facts the way a house is built of bricks: but an accumulation of facts is no more science than a pile of bricks is a house”. There are various techniques of erecting buildings, and analogically there are also numerous manners of organising knowledge by people and linking elements of a mental dictionary with other components. Studies carried out into the ways people process information have led to the discovery of different models of cognition, including Martindale’s model and Fodor’s model, among others [Kurcz 1992, 78-82]. Which is most accurate will probably remain unknown, but what is certain is that the links in the mind need to be subject to constant modification and vary depending on a complex set of individual features and external stimuli.

Limiting the analysis to specialised knowledge, one finds that it is expressed in the form of specialised languages that are characterised by specific terminology and syntax, i.e. technolects (Grabias 1997, 23-29, Lukszyn 2005, 157). Therefore, an appropriate and proper use of terminology is proof of professional knowledge at a given level [Mamet 2002: 144].

Bearing in mind what has been said about interdisciplinarity and multidisciplinary and the fact that human knowledge is undivided in a person’s mind, one can argue that the mental dictionary does not take the form of a grid, sectioned into various fields of interest, but is more similar to a network of various connections which are activated or remain inactive depending on the task at hand. The network is not stable as it can both expand and shrink if it is not used. New connections may appear and old ones may disappear if not needed. When looking for the undiscovered, scientists start asking questions that go beyond the discipline they

specialise in and begin to examine other areas of knowledge from the perspective of their professional experience. Such a juxtaposition of disciplines sometimes leads to establishing a new discipline that is interdisciplinary in relation to the original ones, or makes the original disciplines more interdisciplinary.

The level of interdisciplinarity can be measured on the basis of the visible results of work such as texts created by experts. Terminology used in each field of knowledge is a factor revealing how interdisciplinary the discipline is since the specialised vocabulary of individual areas of human activity reflects the development of a mental dictionary that, as has been explained above, constitutes a unity, although it can operate within a conceptual system characteristic of a given field if that is what its user requires at a particular moment.

4. Levels of Terminology Description

As defined in "Słownik terminologii przedmiotowej", terms are linguistic signs with an attributed linguistic form and systemic value [Lukszyn 2005: 131]. A term becomes a new one if either of the two features changes. As a term represents a specialist concept understood as a set of characteristic features in the terminological system of a subject field, it refers to a fraction of professionals' knowledge in the relevant field (terminological system). The systemic value of a term represents its place in the network of relations that keeps the unity of the system.

Terms are used within scientific disciplines and are defined within them. Therefore, a term should have one meaning, a strictly specified place in the system of semantic relations, and thus refer to one concept. Nonetheless, as a consequence of trans-terminologization, one linguistic form sometimes refers to different, though similar, concepts operating in related disciplines. In extreme situations terms with an identical linguistic form become homonyms if they are defined in a largely different way. With the boundaries between disciplines not necessarily coinciding with the divisions between conceptual systems that each individual has created in their mind, an opposite situation can also take place, i.e. two related concepts (representing nearly the same set of distinctive features) can be represented by two various linguistic forms in individual disciplines (if that is the case within one discipline, it is called synonymy). Such situations prove how closely terminological systems can be related to each other on the conceptual level.

The strength of connection between terms can vary depending on the topic they refer to. If it is one technoelect that is the subject of analysis, relations between terms are found to be relatively strong since together they constitute one system. A feature of the system is the fact that each of its

components impacts others in the semantic scope, and at the same time is influenced by relations with other terms. As no terminological system exists independently but constant interaction is ensured by a lack of hard boundaries separating them, it is possible to discuss different levels of relations between terms, for instance a multidisciplinary and interdisciplinary one. Naturally, ties between terminological units that belong to separate technoelects are not as strong as within individual terminological fields. Nonetheless, there is a connection between them, visible especially in the form of interdisciplinary terms¹⁹, an outcome of trans-terminologization. The connection is frequently a foundation on which interdisciplinary and multidisciplinary cooperation between disciplines is developed and is a consequence of such collaboration.

Terminology, understood as special-purpose vocabulary (a special-purpose lexicon), is usually described by terminologists and terminographers from a single-field point of view. In that case, what is in fact illustrated by them is the terminological system of a given discipline. That level of terminology description can be called intradisciplinary (or vertical if we refer to the graphic presentation provided below), as it focuses on relations between terms within one technoelect (Figure 3).

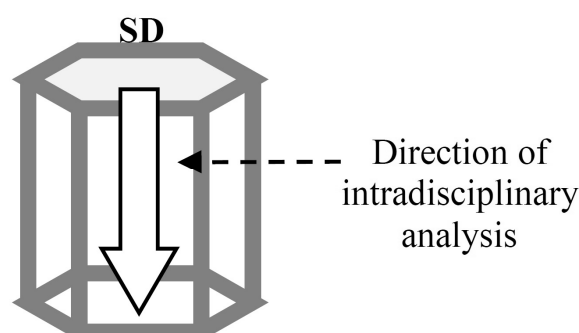


Figure 3. Intradisciplinary relations – vertical description level.

¹⁹ Interdisciplinary terms are understood here as words or word phrases that are deemed to have the status of a term in related disciplines. They represent a set of distinctive features, called a “wandering concept”, that are common to them and a range of accompanying features that derive from the terminological systems each of the terms operates in. The difference between an interdisciplinary term and its counterparts mainly lies in the terminological paradigms each of them constitutes in respective disciplines. (For more on the topic see [Rzepkowska 2014(1): 41-57] and [Rzepkowska 2014(2)])

The main objective behind this form of terminology description is the reconstruction of a thesaurus of specialised knowledge achieved by decomposing the meaning of individual terms within a given terminological system and showing the semantic relations with other components of the system since it is essential that each term within it forms a network of direct and indirect relations with other terms in the lexicon. A convenient method of presenting the closest relations is proposed by Lukszyn and Zmarzer [2006: 41-42]. It takes the form of a “terminological square” in which four axes indicate the eight different types of relationship a concept represented by the initial term can enter into. These are: superior term (category) – inferior term (subclass); coexisting term (term A (the initial term) does not exist without term B) – contradictory term (term A is opposite to term B); converted term (term A becomes term B in context N) – implied term (term A implies term B); and associated term (term A is associated with term B in context N) – predicated term (term A creates a set of different contexts).

Such a way of presenting terminology is a means of portraying the whole system of relations between terms. At the same time, it may also indicate empty spaces in the network or show terms that cause disorder or irregularity as they have not been properly, e.g. sufficiently precisely, defined. Additionally, it can also reveal synonyms or terminological doublets, and terms of various conceptualisation levels (e.g. *quasi*-terms)²⁰.

Apart from forming intradisciplinary relations and being constituents of a terminological system in a specific field, terms are also components of larger systems which can be called terminological spheres²¹. The relationships are especially strong (which is reflected in the number of interdisciplinary terms) if the related disciplines deal with analogical issues but from various points of view. For example, finance, economics and law all take advantage of the concept of “tax” and a tax-related terminological system, but use it for various reasons. Therefore, the micro-system of tax terminology, which is formed as a part of the legal system of a given country, can be also found to be functional within the area of finance and economics. However, the question arises whether the tax terms remain the same concepts in each of the fields. Looking back at the definition of a term, one may recall that the meaning of a term is also determined by the system it operates in. Thus, it seems justifiable to claim that there should be some differences in the meaning of individual interdisciplinary terms in each of the related special-purpose lexicons. The said differences are visible if we refer to foreign language equivalents that often tend to name seemingly identical concepts differently depending on the field.

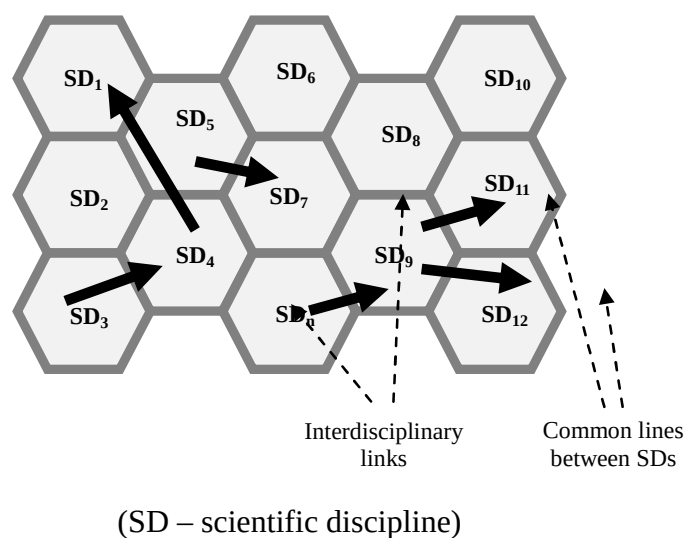
²⁰ For more see [Lukszyn and Zmarzer 2006: 21-29].

²¹ A terminological sphere is understood as a terminological system comprising a few related special-purpose lexicons (Lukszyn 2005, 98).

Such a sphere-based level of terminology description requires, first of all, that the discipline a given term operates in be indicated. It is called multidisciplinary because the point stressed is the mere coexistence of terms in related disciplines. Therefore, terminology description is required to provide information about the field a given term operates in so that it is possible to place it immediately in the proper terminological system. Such a method of defining special-purpose vocabulary is especially important to learners and laymen who are still in the process of comprehending the limits of terminological systems. Such a distinction is also useful to translators, who are not always experts in the field the text translated by them deals with, and an adequate indication of the scope a given term is used in can be of the utmost importance.

Multidisciplinary relations are depicted in figure 4. In the presented model each scientific discipline (SD) is separate from others so as to illustrate the uniqueness of each terminological system. Still, every SD is connected with the others via a common line that stands for an unlimited amount of potential connections in the form of close or relatively distant relations between the disciplines. Black arrows show potential interdisciplinary links between different SDs which can take the form of interdisciplinary terms or concepts. This level of terminology description is also referred to as the horizontal level since individual disciplines seem as if they were spread on one plain (Figure 4).

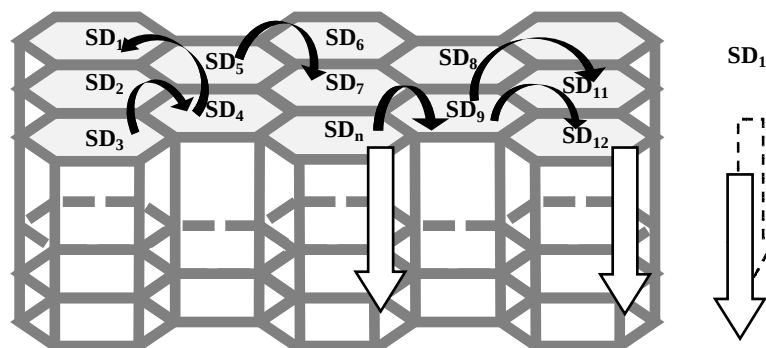
Figure 4. Multidisciplinary relations – horizontal description level.



The combination of vertical and horizontal description level has a potential to present the most complete picture of terminology, especially of interdisciplinary terms. Such terminological units may cause problems for learners and translators since they seem to be identical at the formal - and also partly at the conceptual - level. The usually unaltered core meaning can be deceptive and give the impression that terms that look the same are the same, and, for example, have the same foreign language equivalents, which is not always true.

Figure 5 illustrates the nature of the relations that have been discussed. The two types of arrows represent analogical analysis levels as in Figures 3 (white arrows) and 4 (black arrows). The columnar shape chosen for the illustration, resembling basalt columns, keeps the “walls” common to neighbouring disciplines, ensuring that they are still considered to be linked with other SDs. As was mentioned when discussing Figure 4, black arrows stand for the example directions of the analysis of terms that are characterised by an identical lexical form and similar meaning. Referring back to the example of tax terminology, we can identify scientific discipline 9 (SD₉) in Figure 5 as the field of law, and analogically SD₁₁ and SD₁₂ as economics and finance. The black arrows linking the disciplines start in SD₉ because it is the field the terminology was created in, and end in the other two disciplines, as the terms have been adopted by them from SD₉. The core meaning usually remains unaltered in SD₁₁ and SD₁₂, but characteristics that are determined by the terminological systems of economics and finance, respectively, are changed if necessary. Features most vulnerable to changes are those connected with the functional aspect of each concept (Rzepkowska 2014(1): 41-57).

Figure 5. Interdisciplinary relations – horizontal and vertical description levels.



(SD – scientific discipline. Arrows indicate the directions of analysis as in Fig. 3 and Fig. 4 respectively)

The white arrows depict the intradisciplinary analysis of interdisciplinary terms within each technolect. Comparing the systemic meaning terms have in each terminological lexicon provides a basis for identifying differences in the conceptual scope. Therefore, the proposed manner of describing terminology at the interdisciplinary level requires both horizontal and vertical description for it to be comprehensive.

5. Multidisciplinary and Interdisciplinary SPD

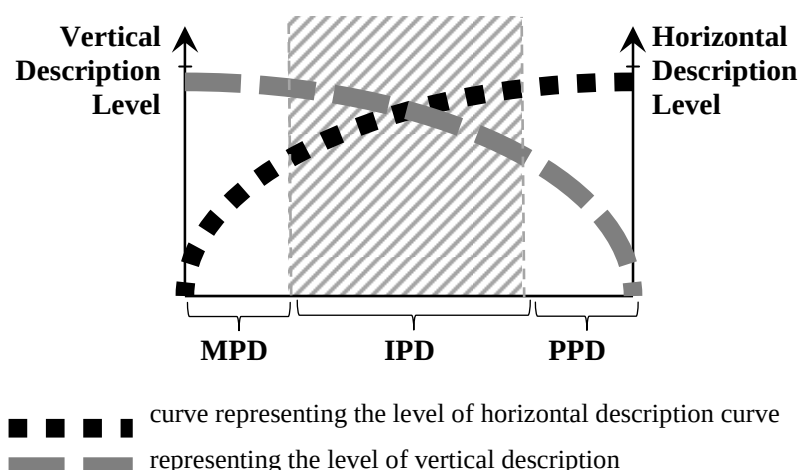
The vertical and horizontal description levels, and a combination of the two, can also be analysed as a basis for determining the differences between mono-thematic, multidisciplinary (poly-thematic), and interdisciplinary special purpose dictionaries.

As mentioned above, the vertical (intradisciplinary) level corresponds with defining terms within a terminological system and as a part of that system. Hence an SPD employed in that scope is a mono-thematic professional dictionary (MPD) (Figure 6). The reference here to other, related fields of knowledge is marginal, if it exists at all, because the essence of that terminographic work is to depict the place of a given terminological unit in the relevant lexicon. Consequently, an MPD is characterised by:

- choice of presented information limited to the relevant field
- representation of the structure of relevant knowledge
- organisation of the dictionary adjusted to users' needs and the specificity of relevant knowledge.

The intradisciplinary description level requires thorough illustration of the relevant field. It can be done via the appropriate choice of micro- and macro-structural dictionary components. Electing for an extended form of microstructure means that dictionary entries will be extended, providing users with complete information about the term and showing its position in the lexicon in one place. Opting for a developed macrostructure, on the other hand, results in relatively short entries and a complicated reference system. In this way information about each term is not presented in the form of a definition, but illustrated by a set of relations that a given term enters into within a given system. Naturally, it is also possible to find a middle ground between an extended micro- and macrostructure.

Figure 6. Relationship between the vertical and horizontal description level in three types of dictionaries.



(MPD – mono-thematic professional dictionary; IPD – interdisciplinary professional dictionary; PPD – poly-thematic (multidisciplinary) professional dictionary)

Terminographic description of the horizontal (multidisciplinary or poly-thematic) level is mainly found in dictionaries that do not focus on a detailed depiction of the specialist meaning of terms within each technoelect, but instead aim to familiarise users with the field they are used in (see Figure 6: low participation of the vertical description level in comparison to the horizontal one, which is here close to maximum). Such dictionaries are referred to in the paper as multidisciplinary or poly-thematic professional dictionaries (PPD). Bilingual or multilingual glossaries can serve as an example of this type of SPDs. Their goal is to inform users about the equivalents of terms. As one word or phrase can have different meanings, it also happens that a term in a professional dictionary covering more than one discipline can have more than one equivalent. Consequently, it seems not only legitimate but also necessary to indicate which field a given term equivalent is applicable in. Another example might be a monolingual dictionary covering more than one discipline, where not only the definitions of terms are provided but also information about the field each is used in.

The microstructure of poly-thematic dictionaries is characterised by relatively short entries that should include information about the field the term refers to, its equivalents or definitions, and examples of usage. Data about a subject field can be incorporated in a descriptive form but, in order to save some space, a uniform reference system can be used. Appropriate

abbreviations or symbols can be applied to achieve that goal. Hence the dictionary macrostructure should comprise at least one additional element, namely an index of reference units with an explanation of the meaning of each abbreviation or symbol used.

Here, it is also necessary to select the required terminology, keeping in mind the fields of knowledge the dictionary is designed to represent (Bergenholz and Tarp 1995: 60-62). The areas of terminographic analysis should correspond with the terminological lexicons indicated in entries.

In terms of interdisciplinary terminology, which can be a source of problems owing to its similarity in meaning and form, neither an intradisciplinary nor multidisciplinary description level seems to be satisfactory. The terminographic tool needed here should combine the two modes of meaning description.

As mentioned above, interdisciplinary terms are such pairs or groups of terms which have a very similar meaning in two or more related disciplines. The problem with distinguishing differences between them is intensified by the fact that they usually have the same lexical form and thus seem to be the same terms, especially for people not yet familiar with the subject disciplines. Additionally, the core meaning is usually maintained unaltered, making it even more difficult to distinguish between terms and point out the features that differentiate them. Thus, a dictionary that would explain their meaning in each related discipline and highlight the common and separate characteristics would be an appropriate tool for the task.

As with interdisciplinarity in general, interdisciplinary professional dictionaries (IPDs) can also vary depending on the prevailing type of terminology description. If it is the vertical one, an IPD will be more intradisciplinarily oriented; if it is the horizontal type – more multidisciplinarily. The relationship is illustrated in Figure 6: the range for an interdisciplinary professional dictionary (IPD) is marked with the striped grey rectangle. An IPD closer to a mono-thematic dictionary (to the left in the graph) is characterised by more attention being paid to depicting terms as elements of a given technoelect. In this way it is similar to a mono-thematic dictionary. However, as the figure shows, the level of multidisciplinary description is also high, much higher than in the case of a single-field SPD. On the other hand, an IPD placed furthest to the right is a dictionary mainly focusing on relations at the multi-disciplinary level, but still encompassing the semantics of terms within each terminological lexicon.

Due to the necessity to depict multidimensional relations between terms within one dictionary, organisation of such terminographic work should be well thought out. First of all, it should be decided which information is to be presented at the microstructure and which at the macrostructure level. Doubtless, entries should be the place for comparing

interdisciplinary terms but any additional information can be redirected to attached indexes relieving entries of the surfeit of data. Detailed characteristics of the dictionary, however, depend on the type of technolects considered and the IPD's target group²².

6. Categorisation of Analysed SPDs

Dictionaries subject to analysis were SPDs whose titles and library cards indicated that the terminology comprised in them represented more than one subject field or discipline. General scientific dictionaries were excluded from the relevant group, and so were those which, after initial analysis, were found not to meet the criterion of bi- or multidisciplinary. In total 71 paper dictionaries published between 2007 and 2012 and accessible at the National Library in Warsaw (the data is as of the end of July 2013) were found to meet that criteria. The selection process was based on dictionary titles and information presented on National Library cards²³.

The analysis showed that 42 out of 71 dictionaries were bilingual or multilingual registers. Only 28 of them provided users with information about the field a given term equivalent is used in. 28 dictionaries in the sample were expository dictionaries where entries comprised a definition of the term. In addition, 22 of them indicated the technolect the term is used in outside the definition in the form of an abbreviation or a symbol. One thesaurus illustrating the terminological system pointed out the applicability of a term in a short form and did not offer any definitions to explain the meaning of terms.

Table 1. Multidisciplinary and interdisciplinary professional dictionaries in the studied sample. (* data in rounded figures)

Category	Number of IPDs	Percentage* (100%=71)
Terminographic technique: register	42	59%
– Information about the field/discipline	28	39%
Terminographic technique: dictionary	29	41%
- Expository dictionary	28	39%
- Information about the field/discipline apart from the definition	22	31%
- Thesaurus	1	1%

²² Detailed characteristics of an IPD and its model (Interdisciplinary Dictionary of Tax) can be found in [Rzepkowska 2014(1): 89-202].

²³ Detailed results of the analysis have been presented in [Rzepkowska 2015].

The data obtained in the research lets us present a categorisation of the analysed SPDs as either multidisciplinary or interdisciplinary ones. If we take into account the above presented features of mono-thematic, poly-thematic and interdisciplinary professional dictionaries, it is legitimate to say that the 31% of dictionaries in which entries are determined by both a definition representing the intradisciplinary description level and additional information about the field the term is used in (the multidisciplinary level) can be deemed to possess some features of interdisciplinary professional dictionary. That type of IPD is very close to a mono-thematic professional dictionary as no dictionary in the sample consistently compared the meaning of interdisciplinary terms in each of the relevant disciplines. (When looking at Figure 6, that dictionary type would be situated within the shaded square but very close to the line separating an IPD from a MPD). The said dictionaries failed to clarify discrepancies in the use of terminological units presented in them, a condition that should be met by an IPD at a higher level of interdisciplinary description, and mostly focused on providing definitions of selected terms (intradisciplinary description level).

Expository dictionaries that do not contain information about the field in which they operate (8%) can be considered as examples of dictionaries having a lot in common with the mono-thematic type, too. Nonetheless, the subject field in their case is relatively wide as it comprises two or more terminological systems and for that reason these dictionaries should not be classified as mono-thematic dictionaries. The lack of data about the area of use deprives the dictionaries of the status of an interdisciplinary professional dictionary.

Registers that present information about the field in entries (39%) can be deemed to be poly-thematic professional dictionaries. Their purpose is simply to indicate a foreign language equivalent and the scope of its applicability. They fully meet that goal. The remaining registers (10%) should be seen as nothing but a collection of terms and their equivalents representing terminology of two or more technolects.

Summing up, the SPDs subject to analysis generally focus on providing the user with a foreign language equivalent or definition and on indicating the discipline the term is used in. No SPD in the sample compared or explained the differences in the use of interdisciplinary terms, apart from the indication of the field the terms operate in. However, there was a group of dictionaries that can be classified as IPDs, but characterised by very high level of intradisciplinary description. This features places them very close to the border between MPDs and IPDs.

7. Conclusions

Multidisciplinary (poly-thematic) and interdisciplinary professional dictionaries are important tools of terminology organisation. As has been proven, interdisciplinarity and multidisciplinary are separate features of scientific analysis impacting human development. The influence is reflected in the language used by experts in individual fields. Both intradisciplinary and multidisciplinary relations between terms effect their meaning. Therefore the two levels of terminology description can also determine the most suitable type of dictionary. Each special purpose dictionary presented in the paper – mono-thematic, poly-thematic and interdisciplinary – serves a different function and thus can be applied to meet various users' needs and dictionary purposes. As the findings of the study show, special purpose dictionaries covering terminology from more than one subject field published between 2007 and 2012 are mostly multidisciplinary professional dictionaries. An interdisciplinary type of terminological dictionary meeting all the requirements, especially the one referring to specifying the differences between interdisciplinary terms and their use in each of the relevant disciplines, has not been found in the sample. The only group of dictionaries that can be classified as a variation of an IPD close to a MPD in their construction and way of presenting terminological data are the expository dictionaries presenting information about the subject field the terms presented are used in. This can be seen as a form of presenting interdisciplinary terms which, as a particular category of special-purpose vocabulary, require both vertical and horizontal description levels.

References:

- Bańko, M., 2001,** *Z pogranicza leksykografii i terminoznawstwa*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Bergenholtz, H., S. Tarp, 1995,** *Manual of Specialized Lexicography. The Preparation of Specialized Dictionaries*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam – Philadelphia.
- Bogusławski, A., 1988,** *Język w słowniku. Desiderata semantyczne do wielkiego słownika polszczyzny*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich-PAN; Wrocław-Warszawa-etc.
- CERI, Centre for Educational Research and Innovation, 1972,** *Interdisciplinarity: Problems of teaching and research in universities*, OECD, Paris.
- Czaputowicz, J., 2012,** *Czy interdyscyplinarność jest właściwym kierunkiem rozwoju stosunków międzynarodowych w Polsce*, [w:] *Wielo- i interdyscyplinarność nauki o stosunkach międzynarodowych*, A. Gagat, E. Haliżak, M. Pietraś (red.), Rambler, Warszawa, s. 231-248.

Gagatek, W., 2013, *O fałszywym rozumieniu interdyscyplinarności w studiach europejskich*, [w:] *Teorie w studiach europejskich. W kierunku nowej agendy badawczej*, J. Ruszkowski, L. Wojnicz (red.), Instytut Europeistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Szczecin-Warszawa, s. 117-129.

Grabias, St., 1997, *Język w zachowaniach społecznych*. UMCS, Lublin.

Klein, J. T., 2010, *A Taxonomy of Interdisciplinarity*, [w:] *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*, R. Frodeman, J. T. Klein, C. Mitcham (red.), Oxford University Press, Oxford, s. 15-30.

Klein, J. T., 2011, *Interdisciplinarity, Humanities, and the Terministic Screens of Definitions*, [w:] *Valences of Interdisciplinarity: Theory, Practice, Pedagogy*, R. Foshay (red.), AU Press, Edmonton, s. 137-164.

Kloch, Zb., 2007, *Interdyscyplinarność w naukach humanistycznych*. Tekst wygłoszony na seminarium Wydział Nauk Społecznych PAN oraz Instytut Filozofii i Sociologii PAN: *Interdyscyplinarność w naukach społecznych i humanistycznych – możliwości i ograniczenia* artykuł w internecie, dostęp 21.11.2007, www.obta.uw.edu.pl/pl-61.

Kurcz, I., 1992, *Język a psychologia*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.

Łukasik, M., 2014, *Zasady i narzędzia porządkowania terminograficznego*, [w:] *Narzędzia pracy lingwistycznej*, W. Zmarzer (red.), Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 140-170.

Łukszyn, J., W. Zmarzer, 2006, *Terminologiczne podstawy terminologii*. Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Mamet, P., 2002, *Relacja pomiędzy kompetencją językową a kompetencją merytoryczną na przykładzie języka biznesu*, [w:] «Języki specjalistyczne», t. 2, *Problemy technolingwistyki*, J. Lewandowski (red.), Uniwersytet Warszawski, Warszawa, s. 141-151.

Moran, J., 2002, *Interdisciplinarity*. Routledge, London-New York.

Newell, W. H., 1998, *Professionalizing interdisciplinarity: literature review and research agenda*, [w:] *Interdisciplinarity: essays from the literature*, W. Newell (red.), The College Board, New York, s. 529-63.

Piotrowski, T., 1988, *Uwspółcześnianie leksykografii. Słowniki i ich użytkownicy w Polsce*, [w:] *Studia z polskiej leksykografii współczesnej*, t. 2, Z. Saloni (red.), Dział Wydawnictw Filii Uniwersytetu Warszawskiego, Białystok, s. 35-56.

Rzepakowska, A., 2014(1), *Interdisciplinary Specialised Dictionary as an Object of Terminological Construction (on the Basis of Professional Tax Law Texts)*, rozprawa doktorska, Uniwersytet Warszawski.

Rzepakowska, A., 2014(2), *Interdisciplinary terms as heuristic factors of professional work*, [w:] «Forum for contemporary issues in language and literature », t. 1, *Novel approaches in language, literature and culture studies*, L. Kolek (red.), UPH, Siedlce, s. 245-264.

Rzepakowska, A., 2015, *Profile of Interdisciplinary Professional Dictionaries Published between 2007 and 2012*, [w:] *Within Language, Beyond Theories. Studies in Applied Linguistics*, A. Bloch-Rozmej, K.

Drabikowska (red.), Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, s. 231-252;

Timoszuk, M., 2005, *Język a teoria lingwistyczna*. Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Polidyscyplinarne i interdyscyplinarne słowniki specjalistyczne

W artykule omówiono polidyscyplinarne i interdyscyplinarne słowniki terminologiczne z punktu widzenia ich opisu terminograficznego. Wymienione słowniki stanowią istotne źródło informacji dla użytkowników o różnych oczekiwaniach i potrzebach, począwszy od studentów a skończywszy na specjalistach. Autorka wykorzystała w artykule wyniki badań nad słownikami obejmującymi więcej niż jedną dyscyplinę, które na końcu artykułu poddaje klasyfikacji, określając je jako polidyscyplinarne lub interdyscyplinarne. Zabieg ten poprzedza przeprowadzona na podstawie dostępnej literatury analiza polidyscyplinarności (multi-dyscyplinarności) i interdyscyplinarności oraz analiza przedmiotowych rodzajów słowników specjalistycznych z punktu widzenia sposobu prezentacji relacji intra- i inter-dyscyplinarnych zachodzących pomiędzy terminami w ramach poszczególnych technoleków.



**SEBASTIAN DZIEWĘCKI***Uniwersytet Warszawski – Wydział Lingwistyki Stosowanej*

DEVELOPMENT OF MILITARY TERMINOLOGY IN NATO AND POLISH ARMED FORCES

There are multiple fields in modern military that require standardization and terminology is one of them. In modern military appliance of terminology concerning procedures, materiel and administration constitute a factor which influence interoperability and effectiveness of troops. Collection and creation of military terminology take place in two areas : national and NATO. There are multiple bodies and organisations involved in terminology development. Their work is controlled in details by various regulations and they main effort provide terminology for creating documentation. Consequently, regular soldiers' need for terminology is slightly neglected. Moreover, due to rapid development of military technology and tactics international and national administration are not able to update existing lexicons properly.

Terminology in NATO

According to the *NATO Policy for Standardization (C-M(2000)54)* "NATO documents must use NATO agreed terminology" in order to achieve common understanding among its members. A document can be implemented in the form of a doctrine, directive, Standard Operating Procedures (SOP)²⁴, Standardization Agreement (STANAG)²⁵, letter, order, Memorandum Of Agreement, instruction etc. These texts influence, in different manner, all sorts of documentation and communication in NATO countries' military structures. Documents are transferred all the way down through various levels of command, where they are translated, transformed

24 SOP constitutes a set of instructions for different purposes or situations.

25 STANAG is a document which defines procedures, processes, terms and conditions which are ratified by members of the Alliance.

and processed to be applicable for a certain echelon (command level). At the same time, there are national regulations, instructions and other types of official documents which are dominant to the NATO regulations. Nevertheless, if a NATO document is ratified by a member of the Alliance, it must be implemented and processed accordingly. The above mentioned processes and obligations have been applied for many years. Standardization as a key to success was recognized long time ago when the Alliance came into life. The success means interoperability and effectiveness during combined operations, missions, cooperation, etc.

The World War II was an appalling tragedy. It devastated mostly Europe and resulted in over 36 million dead. Hence, in order to prevent similar situations involving military nationalism, several western countries came to a conclusion that they should create an alliance. It wasn't the only reason for the Soviet union was quite expansive and its policy posed a threat to some European countries. Western Europe countries needed stabilization and confidence in security, so they could develop their economies and rebuild what was destroyed. Consequently, several projects of military cooperation were initiated and came into effect. This was the way to ensure a basic sense of security in the region. Nevertheless, something stronger was needed to deter Soviet Union's aggression. On 4 April 1949, the North Atlantic Treaty Organisation was signed²⁶. At the beginning there was no military structure to coordinate actions of the Alliance. After a few years Supreme Headquarters Allied Powers Europe (SHAPE) was created in France. In the course of time, new members joined the Alliance and one withdrew in 1967. As France came up with the intention of leaving the treaty, the headquarter (HQ) had to move to another location in Belgium.

Shortly after the Alliance was signed, its members recognized standardization of policies, procedures and equipment as a great potential. Consequently, in 1951 Military Standardization Agency (MSA) was established in London. The aim of this agency was to robust standardization of materiel, equipment as well as operational and administrative procedures. The name was changed in the same year into Military Agency for Standardization (MAS), which was became an integral part of the NATO HQ in 1971 as it was relocated to Brussels. Finally, after a review of the NATO Standardization Process, in 2001 the NATO Standardization Agency (NSA) was established. The agency was granted

26 NATO establishing agreement was signed by Belgium, Canada, Denmark, France, Great Britain, Iceland, Italy, Luxembourg, the Netherlands, Norway, Portugal and the United States

with expanded responsibilities regarding coordination of standardization processes in NATO.

In July 2014, as a result of the NATO Agencies Reform, NSA became without change in its mission the NATO Standardization Office (NSO) and constitutes the central NATO authority for management of standardization within NATO. It consists of military and civilian personnel which deals with coordination of issues from various fields of standardization. The most general areas where standardization is supported and coordinated by the agency are: operational (doctrines and procedures), materiel and administration. The standardization is coordinated among all NATO bodies involved in this process. All these activities are conducted on behalf of the Military committee and committee for standardization.

As mentioned before, NATO documents must contain “NATO agreed” terminology, which has been approved in both NATO official languages by NATO member nations through the NATO Terminology Programme (NTP). NTP contains regulations concerning processing of terminology for all NATO Senior Committees. This terminology is represented by terms which have been defined, described in details, processed and approved by Working Groups (WG) designated from Military Committees(MC).

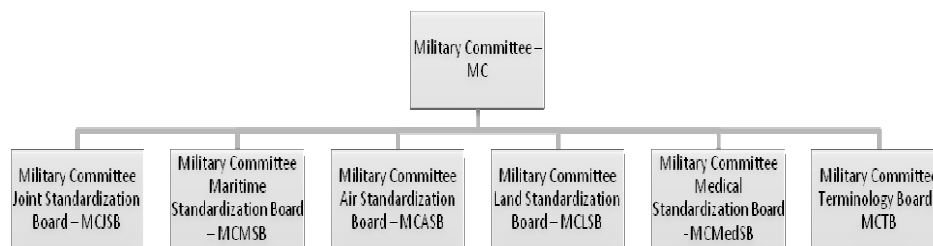


Figure 1. Military Committees in NATO -author’s diagram

Additionally, terminology should be clear, consistent, precise, concise and it should be available in two official NATO languages: English and French. Definitions of all terms are usually based on the “Concise Oxford Dictionary” and “Le Petit Robert”. Nevertheless, both terminology contained in these dictionaries and terminology approved by international standardization bodies may be inadequate for specific NATO usage. In such

cases, new terminology is developed for specific NATO purposes. One of substantial elements of NTP is the terminological database called NATO Terminology Management System (NTMS), which items are listed at the end of this article.

As a result of NTP promulgation policy, most of these collections are available on the NSO web page. However, there are plans to stop publishing these glossaries and insert all terminology into one database, which is already available online – “NATOTerm”. User will be able to find a term and its definition faster. There are multiple features in this web application, which enable filtering and changes tracking. Such terminological tendency constitutes one of factors which drive my research of a system which can function efficiently in Polish Special Forces. Even though the main aims of my system, robust of terminology collection and efficient promulgation of collected items, are the same as of “NATOTerm” I plan to add some features which would enable collection of corpus texts as well as various analysis of texts and terminology.

Terminology and all activities in this field are coordinated and conducted by the NATO Terminology Office (NTO), which is a part of NSA and is located in Brussels. This body is responsible for coordinating and implementing developed and approved terminology. The office not only supervises standardization of terminology, but also provides support to the NATO Abbreviation Staff Group, as a handful of abbreviations are created every day. NTO implements policy and conducts standardization of terminology in effective and consistent way in accordance to NTP. Its main goals are to manage and disseminate terminology collected in databases. This NTO operated programme also provides the framework for various terminology activities of NATO’s Senior Committees.

The process of assigning “NATO agreed” status starts from a submission of a term requirement, when there is terminology to be adopted, modified or developed so it can be used in documentation. New proposition of a term or definition can be submitted by any structure or body within NATO, which would like use new or modified term or definition in an official document. This requirement is presented on a Terminology Tracking File Form to a WG through NTO. The main part of normalisation procedure is conducted by a WG from an adequate MC or if a term is general or does not match any board’s competence, it is developed by the Military Committee of Terminology Board. Moreover, MCTB advises MC on matters concerning management of dictionaries, standardization, coordination and implementation of NATO terminology.

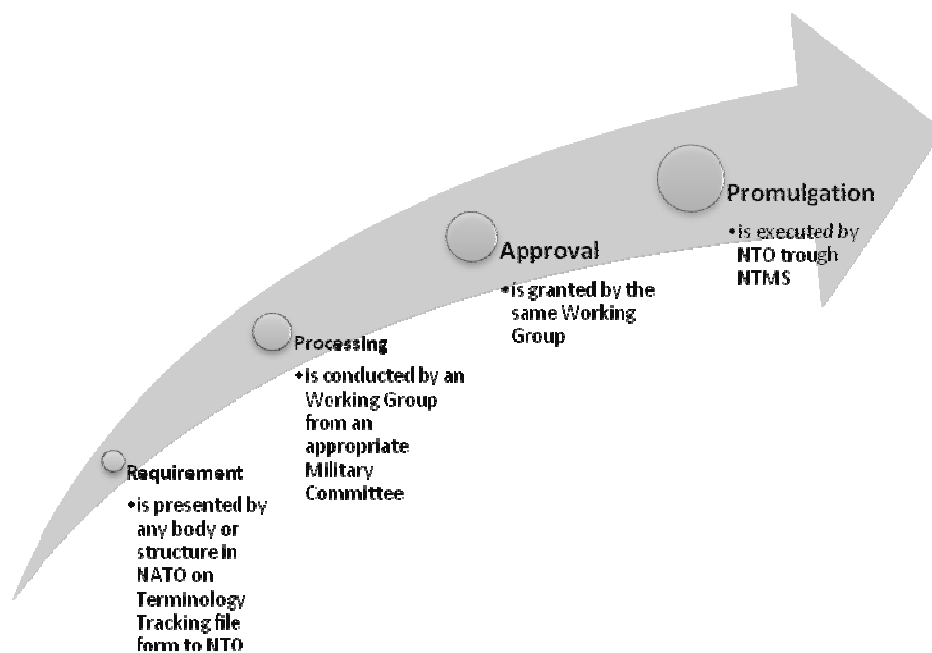


Figure 2. NATO terminology approval process – author’s diagram

Terminology in Polish Armed Forces

Apart from terminological activities imposed by the Alliance, Poland has got inner procedures which initiate normalisation and harmonisation in military terminology. One of the main documents on this subject is normalisation act, in accordance to which “the national normalization is conducted in order to facilitate communication by establishing terms, definitions, markings and symbols for common appliance”. The Minister of Defence referred to this document by issuing regulation on establishing bodies responsible for normalisation as well as determining their duties concerning normalisation activities within defence and security branches. The institution, within the Ministry of Defence (MOD), which is responsible, among other things, for terminology is the Military Centre for Standardisation, Quality and Codification (MCSQC). The centre is responsible for maintaining and promulgation of terminology databases for the Ministry of Defence purposes. All processes connected with military terminology are determined by MOD standardisation regulations on terminology, Defence Standards and national standards for

military-defence branch (PN-V). Defence Standards and PN-V are developed by Technical Board No 176 for military technology and supply, Technical Board No 177 for designing and manufacturing of armament and military equipment and Military Standardisation Board

Poland, as one of the Alliance member, is obligated to take part in terminology standardization processes. Armed Forces of Republic of Poland (AFRP) develop terminological dictionaries derived from their NATO counterparts – Allied Administrative Publications (AAP) – which were listed above. MCSQC is responsible for this development process and is supported by panel of experts from different military fields which constitute Standardisation Committee's subcommittee of Military Terminology. Members of the subcommittee are designated from every branch from the General Staff and few others significant military institutions. Their main task is to update, develop and correct terminology in Polish version of following NATO dictionaries (AAP-6), AAP-19, AAP-21, AAP-23, AAP-24, AAP-31, AAP-35 on the basis of changes introduced on MCTC. These glossaries constitute communication aid not only for military personnel but also for politicians and translators.

It is clear that terminology plays important role in communication on national and international level. There are multiple processes of collecting, developing and promulgating of terminology. However, this kind of terminology is used mostly in documents which are produced and disseminate between various bodies, staff and commands. NATO and national documents should contain approved and official terminology in order to be explicit. Nevertheless, staffs constitute minority when we take under consideration total number of soldiers. Moreover, these soldiers are at the highest risk while executing missions on a battlefield.

Relevance of terminology in modern warfare.

Modern conflicts, where NATO or NATO members are involved, frequently require cooperation of multinational forces. It is quite common that during combined operations different armed forces from different nations cooperate with each other. They operate together on the ground, in the air or on the sea and one of the factors that leads to a mission's success and guarantees safety is explicit communication. Airmen, who share the same air space or operate in close distance, must know proper terms for different situation, objects, actions etc. Their terminology differs to some extent from civilian and there is no time in the air to describe if one does not know a proper term. They are trained before they go on a real mission and they should have sufficient knowledge to act properly. In the Polish Army language educational system is not adjusted to transfer sufficient

terminology to students. There two reasons for this situation: most of the teachers does not have proper military knowledge and access to military terminology is limited or insufficiently promulgated among soldiers. Favourable situations for acquiring terminology are deployments and foreign courses or trainings. Other types of service have similar situation.

Good example of how English terminology is important and often used in military is quite a young service of special forces. Since establishing of first units in Polish Special Forces (PL SOF) its soldiers have been prone to work with foreign terminology. This environment evolves quite rapidly along with development of technology and tactics. SOF operators use the most modern weapons and equipment. First foreign deployments resulted in inflow of English terminology and attempts to match it with Polish equivalents. As many nations operate on a vast area, they divide it into sectors of responsibility. Nevertheless, some operation require action of combined forces in one selected area. Such endeavours require precise coordination, planning and discussing many details, especially when air assets, air support and artillery are involved. All these processes take place in multinational staffs or command centres. Polish soldiers had to get familiar quickly with English terminology and match it with Polish equivalents as they had to brief Polish operators and supervisors on the mission.

During these deployments Poland depended on allies' support, mainly air support. We were supported with airlift across theatre since it assures the element of surprise and ground transportation was dangerous due to Improvised Explosive Devices (IEDs). Additionally, air assets can provide effective air support while executing an operation. Cooperation with air assets is a quite characteristic and extensive branch where language and terminology are unique. In such situation Joint Terminal Attack Controllers (JTAC) play main role as they coordinate Close Air Support (CAS) and control all air assets and artillery in the area of an operation. It is very responsible and difficult function. An interesting example of complexity and difficulty of JTAC's tasks is communication with supports elements since it often happens that such person is in uncomfortable situation (e.g. under fire) or communication may be disrupted by weak signal or background noise (e.g. noise of helicopter's engine or shooting). Communication terminology in this case was adjusted by choosing terms which sound explicitly, for example number 9 was replaced by "niner" as it sounds similarly to number 5. Similar process has been applied to the alphabet and all letters received unique terms which sound very explicitly, even when sound of voice is distorted (A – alpha, B – Bravo, C – Charlie and so on). These standardised names are used for spelling and very often

in radio communication. To become a JTAC it requires a long training and multiple tests, including terminology test. JTACs are certified mainly by US army and they have to confirm their certificate every year.

Apart from NATO terminology processes there are few terminological mechanisms in Polish Army which turn general language or foreign words into terms. However, most of them are rather quasi-terms²⁷ since they are not officially approved by an official body. Different distinctive or semantic features are added to general words and by the same token a new concept is created. There are slight differences between quasi-terms of the same object because many soldiers use it and they have no definitions developed. Since a military knowledge comes from many branches e.g. ballistics, physics, medicine, sport, diving etc., many neologisms are created as a result of transterminologisation (e.g. a reticle, a train). Their semantic content is changed and they are assigned to specific lexicons. Such units influence development of new connections between general and specialised knowledge [Lukszyn J., Zmarzer W: 77-78]. Another group of words or phrases coined by military environment are neologisms. Taking under consideration typology of this group [Lukszyn J., Zmarzer W: 81:82], the most popular types of neologism in military branch are indigenous and imported (transferred). Terminological units are also created by loanwords in this case most of them are called barbarisms – words which were not adopted by Polish language. However, they are used in specific situations if there are no synonyms available or if they are more convenient to use in professional communication. All these processes were quite common when Poland joined NATO and there was a need to translate documents and there were no official Polish lexicons. In accordance to opinion of military specialists who have some linguistic background, these translations were often made by people who had no translator's education or experience and equivalents they chose, have been used since, even though there are still semantic discrepancies. Another wave of developing new terminology took place when first international deployments started. Although there were already some NATO documents translated and some glossaries were developed, they were not disseminated wide enough nor they contained sufficient number of terms to support communication within multinational military structures. There was almost no terminology gathering process as such among units or personnel who were deployed. The documentation was transferred from one rotation to another and there were even lessons learned reports written, yet no terminology collected.

²⁷ Quasi-term – a word from general language applying to rank of a term, definition of which is created on the basis of lexical meaning [Karpiński Ł :44]

Summing up, there are national and international terminological processes regulated by law and conducted by specialists. Terminology is developed, gathered and promulgated within military environment through different systems. Soldiers have access to them as most of them are available on internet web pages and on classified national systems. However, in my opinion, all these systems are not as effective as they should be. The first reason for that is that "NATO agreed" terminology gathered in NATO Terminology Management System (NTMS) is often outdated and terminology development system is insufficient to requirement. The administrative procedures take too much time and number of personnel involved in development and coordination of new terminology is scarce (NTO for example consists of 3 persons). Additionally, NTMS is not a great form of promulgating terminology. Hopefully, the new web based system will be much more effective and user friendly. National terminology procedures are related in some extent with NATO effectiveness as far as terminology is concerned. Terminology is developed on the basis of NATO terms and harmonised with them. Organisation responsible for coordination of these processes, in Polish Armed Forces, is quite small. Consequently, its effectiveness is similar to NTO and dependency on NATO terminological products extends time of developing Polish equivalents. As far as I am concerned, there should be a system which would enable specialist from particular services or branches, who not necessary work as staff personnel, to input, develop and modify terminology. This system should be administrated by personnel who have the knowledge on terminology, lexicology and military. It should be available through military classified network. This solution would enable specialists with international and national experience to share their knowledge. Taking under consideration the number of such specialists in Armed Forces, it would take a little time for each of them to provide their input and at the same time it would robust terminological processes. Moreover, such system would facilitate application of the following terminological activities which would improve military lexicons: harmonisation, codification, normalisation, arrangement, regulation, control, standardisation, unification [Lukszyn J., Zmarzer W: 86]. Taking under consideration situation of NATO terminology system and the way it is modernise and terminological processes in Polish Armed Forces, it is clear that similar solution would improve development and dissemination of terminology. My Ph.D. project concerns such solution based on a web based application. It will enable military specialists to input their propositions of new terminology or modified all collected entries in a database. This application will be administered by personnel with linguistic

knowledge and military background in order to assess or correct users' input. Consequently, this solution combined with extended and tailored microstructure will enable various analysis and advanced filtering of terminology. Additionally, I would like to develop set of methodological procedures and their practical application on web application models. The procedure's will concern the micro-structure of the terminological database. Having an appropriate microstructure will enable correct entering process, analysis and development of semantic connections of terminology. Additionally, I would like to focus on development of a model of efficient and quick terminology verification and update system because this environment evolves quite fast and such solution is quite mandatory. In my opinion, current military systems of collecting and developing terminology are too complex and their administration procedures take too much time to keep up with terminological requirements. Moreover, they neglect to certain extent terminology which is used by regular soldiers and specialists from combat units. Thus, such application should be available to specialists and soldiers on lower command levels so they could provide their contribution and support communication with database entries. From my point of view this solution should robust development of terminology in this branch. Knowing this branch, I hope to facilitate communication of soldiers in multinational environment.

Bibliography

Decyzja Nr 34/PUM Podsekretarza Stanu w MON ds. Uzbrojenia i Modernizacji z dnia 22 kwietnia 2011 r. w sprawie nadania szczegółowego zakresu działania Wojskowemu Centrum Normalizacji, Jakości i Kodyfikacji

Decyzja Nr 191/MON Ministra Obrony Narodowej z dnia 14 lipca 2004 r. w sprawie określenia Reguł prac normalizacyjnych w resorcie obrony narodowej określających zasady opracowywania, rozpowszechniania oraz aktualizacji resortowych dokumentów normalizacyjnych (RPNO-01:2004) a także ich struktury i redagowania (RPNO-02:2004)

Karpiński, Ł., 2008, *Zarys leksykografii terminologicznej*, KJS UW, Warszawa.

Łukszyn, J., Zmarzer, W., 2006, *Teoretyczne podstawy terminologii*, WLSiFW, Warszawa.

NATO ,2013, *Allied joint doctrine for special operations (AJP-3,5)*, Edition A Version 1.

NATO, 2011, *Production, maintenance and management of NATO standardization documents* (AAP-3), Edition J Version 2.

NATO, 2003, *NATO Policy for Standardization of Terminology (C-M(2003)37-AS1*.

NATO, 2005, *Directive on the NATO Terminology Programme (C-M(2005)0023*).

NATO, 2013, *NATO glossary of terms and definitions (ENGLISH AND FRENCH)(AAP-6*).

NATO, 2011, *NATO Glossary of medical terms and definitions (English) (AMedP-13(A)*.

NATO, 2015, **NATO TERMINOLOGY DIRECTIVE** PO(2015)0193-AS1.

Rozporządzenie RM z dnia 23 grudnia 2002 r. w sprawie działalności normalizacyjnej związanej z obronnością państwa (Dz. U. Nr 239, poz. 2038)

Łukszyn, J., 2005, *Języki Specjalistyczne Słownik Terminologii Przedmiotowej*, WLSiFW, Warszawa

Ustawa z dnia 12 września 2002 r. o normalizacji (Dz. U. 169, poz. 1386).

Lexicons of NATO Terminology Management System

1. AAP-6 NATO Glossary of Terms and Definitions
2. AAP-42 NATO Glossary of Standardization Terms and Definitions
3. AAP-15 NATO Glossary of Abbreviations Used in NATO Documents and Publications
4. AAP-19 NATO Combat Engineer Glossary
5. AAP-28 NATO Specialist Glossary of Terms and Abbreviations for Identification Friend OR Foe (IFF)
6. AAP-31 NATO Glossary of Communication and Information Systems Terms and Definitions
7. ACOMP-1 Communications NATO Glossary
8. ADATP-2 Automatic Data Processing (ADP) NATO Glossary
9. AAP-21 – NATO Glossary of NBC Terms and Definitions
10. AAP-24 – Material Handling Glossary of Terms and Definitions,
11. AAP-45 – NATO Glossary of Aircraft-Aircrew Integration (AI) Specialist Terminology and Abbreviations
12. AAP-46 – NATO Glossary of Aircraft Armament Terms and Definitions,
13. AOP-38 – Specialist Glossary of Terms and Definitions on Ammunition Safety,
14. AAP-33 – NATO Glossary of Avionics Terms and Definitions
15. ACMP-06 – NATO Configuration Management Terms and Definitions,
16. AMOVP-03 – Movement and Transport Documents and Glossary of Terms and Definitions,
17. ARMP-07 – NATO R&M Terminology Applicable to ARMPS,
18. STANAG 3968 – Glossary of Air Electrical And Electromagnetic Terminology,
19. AAP-43 –Training and Exercises Funding Glossary,
20. STANAG 4389 – Terms and Definitions Covering Submarine Main Lead Acid Batteries,
21. AAP-23 – NATO Glossary of Packaging Terms and Definitions

Rozwój terminologii wojskowej w NATO i Polskich Siłach Zbrojnych

Po zawiązaniu paktu, członkowie NATO uznali, że zapewnienie jasnej i klarownej komunikacji pomiędzy członkami NATO i ich partnerami spoza paktu wpłynie na poprawienie skuteczności działania w środowisku międzynarodowym, jak również zapobiegnie nieporozumieniom, które mogą mieć poważne skutki na arenie międzynarodowej. W związku z tym, zapoczątkowano proces standaryzacji, który objął również sferę terminologii. Proces ten ewoluował i przyczynił się do powstania leksykonów różnych branż wojskowych. Polskie Siły Zbrojne, jako członek NATO, są również zobligowane do używania tej terminologii. Są również zobowiązane do standaryzacji polskiej terminologii przez przepisy krajowe. Oba źródła powstawania i uaktualniania terminologii zapewniają w pewnym stopniu terminologię niezbędną do komunikacji w środowisku wojskowym. Istnieje jednak potrzeba do zmodernizowania mało efektywnego systemu i zasad tworzenia, gromadzenia i uaktualniania terminologii, ponieważ w szczególności w kontaktach międzynarodowych, występują braki w terminologii spowodowane m.in. modernizacją sprzętu, zmianą taktyki i procedur.



EWA MAJEWSKA

Uniwersytet Warszawski, Wydział Neofilologii

**GEBRAUCHSWEISE UND SEMANTIK DER
FREQUENTESTEN NIEDERLÄNDISCHEN
PRÄPOSITIONEN IN MEDIZINISCHEN
FACHZEITSCHRIFTENARTIKELN**

Die Literatur aus dem Bereich der niederländischen Präpositionen ist nicht besonders reich und vielfältig. Es gibt zwar einige Arbeiten, die einzelne Präpositionen betreffen, aber ihre Zahl ist gering. Klein [1985] untersuchte *behalve* und [1983] *met*. Heestermans [1979] hat sich mit *naar*, *naast*, *langs* und *in* auseinandergesetzt. Weijnen [1964] und [1965] beschäftigte sich mit der Semantik der niederländischen Präpositionen. Cuyckens [1985] stellte eine semantische Beschreibung der lokalen Präpositionen auf. Van Langendonck [1978] untersuchte die lokalen und temporalen Präpositionen im Niederländischen, ihre Semantik und Syntax. Unter den kontrastiven Untersuchungen der niederländischen Präpositionen in der Gegenwartssprache ist die vergleichende Arbeit mit dem Polnischen von Rudzka-Ostyn [1983] zu nennen sowie mit Esperanto von Degenkamp [1946].

Im Niederländischen hat die Präposition morfolologisch gesehen immer die gleiche Form. Eine Ausnahme bildet die Verschmelzung der Präposition *te* mit alten Flexionsformen des Artikels zu *ten*, z.B. *ten eerste*, *ten tijde*, *ter hulp*, *ter perse*, *ter ere van*.

In jeder Sprache ist die Zahl der Präpositionen unterschiedlich. Im Niederländischen ist die Gruppe der Präpositionen wesentlich kleiner als im Deutschen, daher werden viele deutsche Formen im Niederländischen umschrieben, z.B. (D) statt = (NL) *in plaats van*, (D) *angesichts* = (NL) *met het oog op*. Algemene Nederlandse Spraakkunst (1984) nennt folgende 74 niederländische Präpositionen: *à*, *aan*, *aangaande*, *achter*, *af*, *behoudens*, *beneden*, *benevens*, *benoorden*, *beoosten*, *betreffende*, *bewesten*, *bezijden*,

bezuiden, bij, binnen, blijkens, boven, buiten, conform, contra, door, gedurende, gezien, hangende, in, ingevolge, inzake, jegens, krachtens, langs, luidens, met, na, naar, naast, nabij, namens, niettegenstaande, nopens, om, omstreeks, omtrent, ondanks, onder, onverminderd, op, over, overeenkomstig, per, qua, rond, rondom, sedert, sinds, staande, te, tegen, tegenover, tijdens, tot, trots, tussen, uit, van, vanaf, vanuit, vanwege, via, volgens, voor, voorbij, wegens, zonder. Daneben werden auch Postpositionen (achterzetsels), Kombinationen von Prä- und Postpositionen sowie präpositionale Ausdrücke gebraucht, die in der Funktion einer Präposition vorkommen. Im Deutschen ist die Zahl der Präpositionen beträchtlich höher. Engel [2000 :1002 ff] unterscheidet 115 deutsche Präpositionen.

Präpositionen gehören nicht nur der Gemeinsprache an, sondern sie sind auch in jedem fachlichen Text anzutreffen. Das bezieht sich ebenfalls auf Fachtexte aus dem Bereich der Medizin. Scheffe [1975: 101] meint, dass der medizinische Zeitschriftentext eine hohe Zahl an Präpositionen aufweist, die vor allem zur Bildung der langen nominalen Perioden verwendet werden. Auch niederländische Fachtexte zeichnen sich durch eine große Zahl der Präpositionen aus. In grammatischen Beschreibungen gibt es unterschiedliche Aussagen zum Charakter dieser Wortart in Bezug auf ihre Semantik. Präpositionen werden entweder als Ausdruck der formalen Verbindung gesehen oder man schreibt ihnen doch die Fähigkeit zu, semantische Beziehungen herzustellen. Die erste Auffassung beruht auf der Tatsache, dass die Präpositionen unselbständig in Sätzen auftreten und dadurch eine rein syntaktische Funktion haben, weswegen sie auch von manchen Sprachwissenschaftlern 'Funktionsart' genannt werden [Glinz 1961: 254; Forstreuter 1977:148]. Eine andere Auffassung vertritt Schröder [1986: 26ff], nach dem die Präpositionen über syntaktische Merkmale verfügen. Auch Watts [1976:11] gesteht den Präpositionen eine lexikalische Bedeutung zu. Für den semantischen Wert der Präpositionen spricht ihre Herkunft, denn sie sind aus anderen Wörtern, z.B. aus Lokaladverbien entstanden, die eine lexikalische Bedeutung hatten. Doch die Semantik der Präpositionen lässt sich nicht immer deutlich abgrenzen. In dem Fall sollte man lieber von einer funktionalen Semantik sprechen [Majewska 2004: 916].

Das Ziel dieses Beitrags war Untersuchung des Gebrauchs der Präpositionen im niederländischen Fachtext der medizinischen Fachsprache sowie der Auftretenshäufigkeit der einzelnen Präpositionen. Als Sprachmaterial dienen Präpositionen, die in der niederländischsprachigen Fachartikeln der Fachzeitschrift *Nederlands Tijdschrift voor Geneeskunde* vorkommen. Das gesamte Korpus umfasst 1778 niederländische primäre und sekundäre Präpositionen. Es handelt

sich dabei um 37 verschiedene Präpositionen, mit Hilfe deren unterschiedliche semantische Beziehungen hergestellt werden können. Das gesamte Sprachmaterial setzt sich aus den folgenden Präpositionen zusammen: *aan* (38), *achter* (1), *behalve* (2), *behoudens* (2), *bij* (104), *binnen* (17), *boven* (3), *buiten* (2), *door* (47), *gedurende* (13), *in* (234), *met* (206), *middels* (1), *na* (63), *naar* (15), *naast* (2), *om* (4), *onder* (9), *op* (142), *over* (29), *per* (21), *rond* (8), *sinds* (3), *tegen* (4), *tijdens* (6), *tot* (37), *tussen* (33), *uit* (31), *van* (533), *vanaf* (6), *vanwege* (11), *versus* (2), *via* (1), *voor* (103), *volgens* (30), *wegens* (4), *zonder* (12).

Für eine genauere Beschreibung sind 6 niederländische Präpositionen gewählt worden, die die in der medizinischen Fachzeitschrift *Nederlands Tijdschrift voor Geneeskunde* am häufigsten vorkommen. Es handelt sich nämlich um die folgenden Präpositionen: VAN (533), IN (234), MET (206), OP (142), BIJ (104), VOOR (103). Sie machen über 74% des gesammelten Sprachmaterials aus. Die Semantik der Präpositionen wurde anhand von ihren im Sprachmaterial gefundenen Gebrauchsweisen erforscht und am Beispiel der Sätze dargestellt. Die genannten niederländischen Präpositionen weisen nach der Vorkommenshäufigkeit im Fachtext gewisse Ähnlichkeiten mit den mit ihnen korrespondierenden deutschen Präpositionen IN, BEI, MIT, VON auf, die mehr als die Hälfte aller untersuchten Präpositionen im deutschen medizinischen Fachtext darstellen [Majewska 2015: 306]. Die Präpositionen wurden in der Reihenfolge nach ihrer Frequenz im Text angelegt.

VAN (533)

VAN ist die frequenteste Präposition im gefundenen Korpus. Mit VAN wird im Niederländischen vor allem das Genitivattribut gebildet. Es wird mit dem deutschen VON gleichgesetzt. Vor allem hat es attributive Funktion:

1. De combinatie **van** gewichtsverlies , misselijkheid, braken en pijn in de bovenbuik is echter reden voor uitgebreid aanvullend onderzoek, (Ned Tijdschr Geneeskd, 2011; 155: A3078).
2. Een echo **van** de bovenbuik toonde een schrompelgalblaas met stenen (Ned Tijdschr Geneeskd, 2011; 155: A3078).
3. Laboratoriumonderzoek **van** bloed en urine waren niet afwijkend ((Ned Tijdschr Geneeskd, 2011; 155: A3078).
4. Nadeel is het ontstaan **van** resistente bacteriën (Ned Tijdschr Geneeskd, 2011; 155: A4047).

In attributiver Funktion kommt VAN auch in den medizinischen Eponymen vor. Es handelt sich dabei um Namen der Krankheiten,

Syndrome, Symptome, Instrumente oder Verfahren usw., die nach ihrem Entdecker oder Erstbeschreiber benannt worden sind:

5. In de literatuur worden meerdere synoniemen genoemd, zoals het syndroom **van** Wilkie, die als eerste een serie beschreef van 75 patiënten (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155: A3078).

6. Sinushistiocytose met massale lymfadenopathie, ofwel de ziekte **van** Rosai-Dorfman (RDD), is een zeldzame entiteit die in 1969 voor het eerst werd beschreven (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155: A3176).

VAN weist auch temporale Bedeutung auf. Es bringt das Alter zum Ausdruck:

7. De Zweedse onderzoekers lieten 40 strandwachters – lifeguards- **van** rond de 26 jaar 2 maal een reanimatietest op een pop doen (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155: C991).

Direktives VAN weist auf die Herkunft, den Ausgangsbereich hin:

8. Hierbij werd in het proximale duodenum een impressie **van** buitenaf gezien (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3078).

VAN kommt in quantitativer Bedeutung vor. Es drückt eine Mengenangabe aus:

9. Mogelijk is initiële hypotensie, gedefinieerd als een bloeddrukdaling **van** minstens 40 mmHg (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3757).

10. Onder- en overgewicht brachten geen extra sterfterisico's met zich mee, hoewel boven een BMI van 23 elke verhoging geassocieerd was met een risicoverhoging **van** 6-7% (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:C992).

VAN stellt das Verhältnis der Teil-Menge-Beziehung her:

11. Onder- en overgewicht brachten geen extra sterfterisico's met zich mee, hoewel boven een BMI **van** 23 elke verhoging geassocieerd was met een risicoverhoging van 6-7% (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:C992).

12. Slechts bij 10 **van** de 25 gesprekken boden de bestralingsartsen hun patiënten expliciete verschillende behandelopties aan (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:C996).

13. 80% **van** de patiënten is jonger dan 20 jaar, waarvan twee derde jonger is dan 10 jaar (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3176).

VAN kommt in festen präpositionalen Ausdrücken vor, wo diese Präposition einen Bestandteil der ganzen semantischen Einheit darstellt:

14. Zij had bij cytologisch onderzoek van een cervixuitstrijkje *in het kader* **van** het bevolkingsonderzoek 2 maal de uitslag ... (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3083).

15. De patiënten die nog *last hadden* **van** epileptische aanvallen ... hadden zoals verwacht een minder goede zelf ingeschatte gezondheidstoestand (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:C1133).

VAN ist vom Adjektiv abhängig und tritt als feste Präposition auf:

16. ... was zes jaar na de transplantatie meer dan een derde afhankelijk **van** een uitkering. (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:C995)

IN (234)

Lokales IN drückt aus, dass der Situierungsgegenstand sich in einem Situierungsbereich befindet. Dieser Situierungsbereich ist ein Raum, der unterschiedlich sein kann. Es handelt sich dabei beispielsweise um Ort, Weltteil oder Gebäude:

17. Nooit eerder kregen de vrouwen **in** de westerse wereld hun eerste kind zo laat (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:C994).

18. De belangstelling **in** Nederland voor het gebruik van het gestandaardiseerde ziekenhuissterftecijfer, ..., neemt de laatste jaren sterk toe (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3299).

19. Dit hangt samen met de toenemende focus op het meten, verbeteren en transparant maken van de kwaliteit van zorg **in** ziekenhuizen (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3299).

Auch Körperteile, ihre Bestandteile, Organe oder Gewebe können Situierungsbereiche sein:

20. De combinatie van gewichtsverlies, misselijkheid, braken en pijn **in** de bovenbuik is echter reden voor uitgebreid aanvullend onderzoek,... (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3078).

21. Patiënt A was een 75-jarige vrouw die de polikliniek Chirurgie bezocht vanwege een palpabele dubbeltumor **in** haar rechter borst (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3176).

22. Op een vervaardigde CT-abdomen werd een process van 5 cm diameter **in** de bovenpool van de linker nier gezien (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3176).

23. **In** het pars horizontalis van het duodenum werd echter een vernauwing gezien... (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3078).

24. Daar liggen de histiocyten **in** het weefsel zelf (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3176).

Als Situierungsbereich kann auch ein Schriftstück gemeint werden:

25. **In** dit artikel bespreken wij, ..., de diagnostiek en pathofysiologie en gaan we in op de behandeling (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3078).

Situierungsbereiche können auch Stoffe oder Flüssigkeiten sein:

26. De huidreactie werd waarschijnlijk veroorzaakt door een hoge concentratie van de sterk sensibiliserende stof ... die **in** de henna, donkere kleding of haarverf kan zitten (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A2796).

Wenn Situierungsbereiche Abstrakta sind, stellt IN ein quasi-lokales Verhältnis her:

27. **In** alle gevallen waren de kliniek en radiologische kenmerken aanleiding om aan een maligne process te denken (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A3176).

28. Daarbij werd ook gekeken naar veranderingen **in** fysieke en mentale gezondheid, mobiliteit, afhankelijkheid, comorbiditeit, ziekenhuisopnamen .. (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:C1133).

29. Een hoge dosis paracetamol voorkomt niet alleen een stijging **in** de lichaamstemperatuur direct na een beroerte (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A4128).

IN hat auch temporale Bedeutung und fixiert eine Zeitspanne oder einen Zeitraum, in deren Verlauf etwas passiert.

30. Deze trend begon na de introductie van de anticonceptiepil **in** de jaren zestig (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:C994).

31. In het Tijdschrift werd **in** 2006 een casuïstiek bested aan dit onderwerp (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A3078).

32. Haar lichaamsgewicht was in 8 jaar tijd 12 kg afgenomen (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A3078).

Temporales IN wird gebraucht, wenn ein Sachverhalt, eine Handlung als Zeitspanne aufgefasst werden kann:

33. **In** deze klinische les tonen wij aan de hand van 3 ziektegeschiedenissen een zeldzame oorzaak: misselijkheid, braken en gewichtsverlies door een verworven anatomische oorzaak (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A3078).

34. **In** dit onderzoek leidde behandeling van patiënten met een acute beroerte met een hoge dosis paracetamol tot een daling van de systolische bloeddruk ... (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A4128).

35. **In** bijna alle gesprekken brachten de patiënten zelf overwegingen over de behandelopties naar voren (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:C996).

Temporales IN drückt eine Zeitspanne aus, innerhalb deren etwas geschehen wird. Es bezieht sich auf die Zukunft und es konkurriert hier mit BINNEN und OVER.

36. **In** 4 jaar tijd zullen 1500 patiënten worden geïncludeerd (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A4169).

37. Hij werd op onze polikliniek Interne geneeskunde gezien vanwege obstipatie, verminderde eetlust en 8 kg gewichtsverlies **in** 6 maanden (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A3176).

IN wird zur Angabe einer Lebensphase des Menschen oder eines Stadiums, eines Prozesses, einer Krankheit verwendet:

38. Van de 30 patiënten **in** de arbeidzame leeftijd hadden er 20 een baan. (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:C995).

39. **In** de acute fase van een beroerte is de bloeddruk vaak verhoogd, maar deze daalt bij de meeste patiënten in de loop van enkele dagen.... (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A4128).

IN kann auch als fester Bestandteil eines präpositionalen Ausdrucks fungieren (vgl. ANS, 636).

40. **In** vergelijking met de algemene bevolking hadden patiënten een slechtere gezondheid en een lagere vitaliteit. (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:C992).

41. In de acute fase van een beroerte is de bloeddruk vaak verhoogd, maar deze daalt bij de meeste patiënten **in de loop van** enkele dagen.... (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A4128).

42. Zij had bij cytologisch onderzoek van een cervixuitstrijkje **in het kader van** het bevolkingsonderzoek 2 maal de uitslag ... (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A3083).

IN wird in modaler Bedeutung gebraucht und es nennt zusammen mit einem Substantiv die Art und Weise:

43. RDD wordt beschouwd als benigne en behoeft **in** principe geen therapeutisch ingrijpen (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A3176).

44. **In** total bekeken de onderzoekers van 25 patiënten met een vroeg stadium van prostaatkanker de video's van hun intake-gesprekken bij de radiotherapeut-oncoloog (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:C996).

45. De klachten kunnen verminderen ... **in** knie-borsthouding (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A3078).

Quantitatief IN kennzeichnet, dass ein Stoff oder ein Medikament in größeren Mengen verabreicht werden soll:

46. In verschillende onderzoeken is aangetoond dat paracetamol **in** hoge dosis bij patiënten met een beroerte de lichaamstemperatuur verlaagt (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A4169).

MET (206)

Die komitative Beziehung wird durch MET ausgedrückt. Es geht dabei um einen krankhaften Zustand, eine Krankheit, die den Patienten befällt. Die Präposition MET vermittelt die Information über das Vorhandensein des krankhaften Zustandes, in dem die gemeinte Person verkehrt, eine Erkrankung durchmacht oder sich in einem Stadium der Krankheit befindet:

47. Het optimale tijdstip om bij hiv-patiënten **met** tuberculose te starten met antiretrovirale therapie hangt af van de toestand van het immuunsysteem (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:C1135).

48. Daarbij maakten zij onderscheid tussen patiënten **met** actieve ziekte en patiënten die al 5 jaar geen aanval hebben gehad (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:C1133).

49. In total bekeken de onderzoekers van 25 patiënten **met** een vroeg stadium van prostatalkanker de video's van hun intake-gesprekken bij de radiotherapeut-oncoloog (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:C996)

MET weist auf das Vorhandensein von zwei parallel verlaufende Erkrankungen, Erscheinungen, Prozessen oder Symptome hin:

50. Buikpijn is een veel voorkomende klacht **met** een groot aantal, vaak onschuldige oorzaken. (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3078)

51. Sinushistiocytose **met** massale lymfadenopathie komt weinig voor (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3176).

52. Een CT-scan van de bovenbuik **met** intraveneus en oral contrast toonde dilatatie van de maag (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3078).

MET kan auch ein modales Verhältnis ausdrücken:

53. Patiënt A, een 64-jarige vrouw, bezocht **met** enige regelmaat het spreekuur van de internist-mdl-arts in verband met progressieve buikklachten. (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3078)

54. De aandoening heeft diverse verschijningsvormen en kan zich **met** kenmerken van een maligniteit presenteren (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3571).

MET weist instrumentale Bedeutung auf:

55. Kweek van algen **met** omega-3-vetzuren voor voedingsdoeleinden is een techniek die elders ter wereld op aanmerkelijke schaal wordt toegepast (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3784).

MET kommt in Abhängigkeit vom Verb vor:

56.hoewel boven een BMI van 23 elke verhoging geassocieerd was **met** een risicoverhoging van 6-7% (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:C992).

In präpositionalen festen Ausdrücken ist MET oft vorhanden:

57. *In vergelijking* **met** de algemene bevolking hadden patiënten een slechtere gezondheid en een lagere vitaliteit. (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:C995).

58. **Met** het oog op de bescherming van de gezondheid tegen bijvoorbeeld besmetting met ziektekiemen zijn in de voedingssector goede praktijken verlicht (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3784).

59. *In verband* **met** colorectaalcarcinoom had zij elders een rectumamputatie ondergaan (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3078).

60. Voldoende ondersteunende voeding zal vaak alleen **met** behulp van een distal van de obstructie geplaatste sonde gegeven kunnen worden (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3078).

OP (142)

Die erste Bedeutung von OP ist lokal. OP weist auf einen Gegenstand oder einen Raum hin:

61. De radiologische bevindingen **op** een CT-scan zijn subtiel (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3571)

62. **Op** het mammogram scoorden beide tumoren niveau 5 in het ‘Breast imaging reporting and data system’ (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3176).

63. **Op** de meeste Nederlandse intensievecare-afdelingen krijgen langdurig beademde patiënten tegenwoordig selectieve darmedecontaminatie (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A4124).

64. De Zweedse onderzoekers lieten 40 strandwachten – lifeguards- van rond de 26 jaar 2 maal een reanimatietest **op** een pop doen (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:C991).

65. Ze werden **op** onze polikliniek Interne geneeskunde onderzocht (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3176)

Temporale Bedeutung von OP bezieht sich auf einen Zeitpunkt:

66. **Op** de 7e postoperatieve dag kon patiënte worden ontslagen. (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3078).

OP kann auch in temporal-spezifischer Bedeutung gebraucht werden:

67. Mannen hadden vanaf de puberteit tot rond de pensioenleeftijd een hogere bovendruk dan vrouwen, met een maximal verschil van 8,2 mmHg **op** het 26e levensjaar (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:C997).

Auch als Bestandteil der festen präpositionalen Ausdrücke tritt OP auf:

68. De suggestie om na te gaan of algen en hun omega-3-vetzuren, *met het oog op* kosten, gezondheid, natuur en milieu, een geschikte basis kunnen vormen voor visvervangers (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3784)

69. **Op verdenking van** het AMSS onderging patiënte een laparotomie (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3078).

70. **Op grond van** prognostische onderzoeken lijkt deze verlaging voldoende voor een klinisch relevante verbetering van de prognose (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155: A4169).

Außer den genannten semantischen Funktionen stellt **OP** auch modale Beziehungen her:

71. De casemixcorrectie vond plaats **op** het niveau van deze diagnosegroepen (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3299).

72. **Op** ziekenhuisniveau (HSMR- waarden) zijn de verschillen beperkt (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3299).

73. **Op** deze wijze maakten wij een frequentieverdeling van de verschillen tussen de HSMR's van de 84 ziekenhuizen (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3299).

OP ist abhängig vom Verb:

74. ... en bekeken ze of en hoe de artsen ingingen **op** eventuele warden van de patient die bij het nemen van beslissingen over die opties ee rol konden spelen ((Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:C996).

75. De indeling in zwaarteklassen was in het gebruikelijke model gebaseerd **op** mortaliteitscijfers volgens de WHO (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3299).

76. Wijst de SMR **op** een sterfte die statistisch significant hoger, lager of niet afwijkend van het gemiddelde is? (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3299).

BIJ (104)

Lokales BEI bezieht sich auf Personen, eine Gruppe von Personen, z.B. Patienten, Erwachsene, Kinder usw., die eine konkrete Art der Erkrankung durchmachen oder für sie anfällig sind:

77. **Bij** patiënten met anorexia nervosa ... kan ook dilatatie van de maag zonder compressive door de AMSS optreden (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3078).

78. **Bij** patient B bleek dit echter niet afdoende (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3078).

79. RDD komt voornamelijk voor **bij** kinderen en adolescenten (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3176)

Der Situierungsbereich der Handlung ist eine Person:

80. In total bekeken de onderzoekers van 25 patiënten met een vroeg stadium van prostaatkanker de video's van hun intake-gesprekken **bij** de radiotherapeut-oncoloog (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:C996).

BIJ kann auch Bezug nehmen auf Sachen oder Abstrakta:

81. **Bij** model 1 weken 40 van de 48 ratios statistisch significant af van de waarde 1 ... (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3299).

BIJ hat temporale Bedeutung, wenn es die Bedeutung von TIJDENS/GEDURENDE oder IN aufweist. Es werden oft Namen der Krankheiten oder ihrer Symptome zusammen mit dieser Präposition gebraucht:

82. De voordelen van vroege reperfusetherapie **bij** een acuut myocardiinfarct blijven ook op de lange termijn in stand (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:C1132).

BIJ wird temporal zur Angabe zweier gleichzeitig verlaufender Handlungen oder Vorgänge gebraucht. BIJ kann durch TIJDENS ersetzt werden:

83. **Bij** onderzoek van de buik werden geen afwijkingen gevonden (Ned Tijdschr Geneeskde, 2011; 155:A3078).

84. **Bij** lichamelijk onderzoek zagen we een magere, niet-zieke vrouw met een gewicht van 46 kg bij een lengte van 161 cm. (Ned Tijdschr Geneeskd, 2011; 155:A3078).

85. De klachten kunnen verminderen **bij** liggen op de linker zij (Ned Tijdschr Geneeskd, 2011; 155:A3078).

In dieser Bedeutung bezieht sich **BIJ** auch auf andere Handlungen, die parallel verlaufen:

86. Radiotherapeut-oncologen betrekken hun patiënten te weinig **bij** beslissingen over hun behandeling. (Ned Tijdschr Geneeskd, 2011; 155:C996)

In den folgenden Sätzen hat **BIJ** Konditionale Bedeutung:

87. **Bij** tijdige herkenning is de repositie mogelijk (Ned Tijdschr Geneeskd, 2011; 155:A2111).

88. ... echter **bij** hoge verdenking op ischemie is een laparotomie geïndiceerd (Ned Tijdschr Geneeskd, 2011; 155:A3571).

89. **Bij** afwezigheid van metastasen werd een prostatectomie uitgevoerd (NTvG, 27, 1227)

BIJ wird auch als feste Präposition beim Verb gebraucht:

90. Concluderend paste het beeld **bij** een extranodale manifestatie van RDD (Ned Tijdschr Geneeskd, 2011; 155:A3571).

VOOR (103)

In finaler Bedeutung gibt **VOOR** das Ziel an, wonach man strebt:

91. **Voor** een eerdere studie waren zij 3 en 6 maanden na de transplantatie al eens ondervraagd over deze onderwerpen (Ned Tijdschr Geneeskd, 2011; 155:C995).

92. Een Amerikaans rekenmodel dat de mammografie **voor** de detectie van borstkanker als voorbeeld gebruikt, laat echter zien dat dit slechts in een klein percentage daadwerkelijk is (Ned Tijdschr Geneeskd, 2011; 155:C1136).

VOOR kennzeichnet die Vorbestimmung, Prädestination:

93. Met een dergelijke uitdijende 'evidence base' voor profylactisch gebruik van antibiotic ... wordt de afweging tussen het kortetermijnvoordeel **voor** het individu en het langetermijnnadeel **voor** de populatie steeds moeilijker (Ned Tijdschr Geneeskd, 2011; 155: A4124).

94. In oktober 2010 verspreidde de stichting 'Dutch Hospital Data' de (H)SMR-rapportage ... onder Nederlandse ziekenhuizen, met **voor** ieder ziekenhuis specifieke informative (Ned Tijdschr Geneeskd, 2011; 155:A3299).

Die Vorbestimmung bezieht sich auf Abstrakta und Sachen:

95. We bepaalden **voor** beide modellen per CCS+diagnosegroep in hoeverre deze ratio van 1 afweek (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A3299).

VOOR hat auch kausale Bedeutung und gibt die Ursache, den Grund an:

96. Na correctie **voor** leeftijd, etniciteit, roken en sociaaleconomische deprivatie was maternale obesitas geassocieerd met een verhoogd risico op foetale sterfte (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:C992).

97. **Voor** de differentiaaldiagnose dachten wij aan renale betrokkenheid van IgG4-gerelateerde systematische ziekte (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A3603).

Substitutives VOOR nennt einen Ersatz:

98. Eenmaal op het strand verruilden zij de drenkeling **voor** een reanimatiepop (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:C991).

99. Aanvullend afbeeldend en endoscopisch onderzoek gaven geen verklaring **voor** klachten (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A3078).

Relationales VOOR

100. Zo zou voeding die vriendelijk is **voor** natuur en milieu beter in kaart moeten worden gebracht (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A3078).

Aufgrund des analysierten Sprachmaterials wurden verschiedene Gebrauchsweisen der Präpositionen beschrieben und ihre semantischen sowie grammatischen Funktionen ausgesondert. Es wurden auch Belege für Abhängigkeit der konkreten Präpositionen vom Verb und Adjektiv gefunden. Insgesamt wurden 18 semantische und grammatische Einteilungskategorien aufgestellt. Diese Kategorien sind: attributiv, temporal, direktiv, quantitativ, Teil-Menge-Beziehung, lokal, modal, komitativ, instrumental, temporal-spezifisierend, konditional, final, Vorbestimmung, kausal, substitutiv, relational, präpositionale Ausdrücke, Abhängigkeit vom Verb.

Die semantische Kategorien zeugen davon, dass den Präpositionen doch eine Bedeutung zugeschrieben werden kann, die erst in konkreten Verbindungen mit dem Substantiv realisierbar ist. Man kann in dem Fall von semantischer Funktion der Präpositionen sprechen. Die vom Verb oder Adjektiv abhängigen Präpositionen sind semantisch leer, und haben ihre eigene Bedeutung zugunsten des Verbs eingebüsst, doch sie nehmen einen Teil der Bedeutung des Verbs oder des Adjektivs über, mit denen sie eine semantische Einheit bilden.

Präpositionen sind ein wichtiger Bestandteil der niederländischen Texte aus dem Bereich der Medizin. Die langen Sätze im Fachtext wären ohne Gebrauch der Präpositionen nicht vorstellbar. Die in den Artikeln der medizinischen Fachpresse angetroffenen Präpositionen haben eine unterschiedliche Frequenz, doch es fällt sofort auf, dass bestimmte Präpositionen häufiger als andere vorkommen. Doch ihre hohe Zahl

bestätigt die Unentbehrlichkeit dieser Wortart in den Artikeln der medizinischen Fachpresse.

Quelle

1. **Nederlands Tijdschrift voor Geneeskunde**, Nr. 27, 9 juli 2011
 - *Benigne histocytose: ziekte van Rosai-Dorfman* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A3176).
 - *Beter handen wassen met 'gloeigel' in de wachtkamer* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:C993).
 - *Braken, buikpijn en gewichtsverlies door verworven anatomische oorzaak: het A.-mesenterica-superiorsyndroom* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A3078)
 - *Een vrouw met acute pijn in epigastrio* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A3571)
 - *Een man met een pijnlijke schouder* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A2111).
 - *Gestandariseerd ziekenhuissterftecijfer (HSMR): correctie voor ernst hoofddiagnose kan beter* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A3299).
 - *Gezondheidsraad op het ecologische pad: een waagstuk* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A3784).
 - *Na niertransplantatie vaak langdurig beperkingen bij werk* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155: C995)
 - *100 redenen om kinderen uit te stellen – en 3 beleidsopties* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:C994).
 - *Obesitas vergroot risico foetale en kindersterfte* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:C992).
 - *Overwegingen patient te weinig belicht bij behandelkeuze* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:C996).
 - *Verantwoord eten volgens GR* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:C998)
 - *Uitgeputte strandwacht reanimeert adequaat* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:C991).
 - *Verloop bloeddruk gedurende het leven bepaald* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:C997).
2. **Nederlands Tijdschrift voor Geneeskunde**, Nr 46, 19 november 2011
 - *Antibiotica doen meer dan resistentie veroorzaken* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A4124).
 - *Cranberries of co-trimoxazol om urineweginfecties te voorkomen* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A4047)
 - *Een jongen met een huidafwijking na hennatatoeage* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A2796).

- *Een vrouw met bijzondere cervix* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A3083).
- *Geelijker communiceren over 'levensreddend' screen*, (Ned Tijdschr Geneesk, 2011;155:C1136).
- *Epilepsie in kindertijd leidt nog lang tot nadelige gevolgen*, (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:C1133)
- *G.O.M.E.R.* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155: C1138)
- *Het effect van een hoge dosis paracetamol op de bloeddruk bij een acute beroerte* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:A4128).
- *Huisartsen besteden weinig geld aan leefstijladvies hart- en vaatziekten* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:C1134).
- *Mening over reanimatie en beademing is veranderlijk* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:C1133).
- *Metten van orthostatische hypotensie bij ouderen volgens de gangbare definitie is niet geschikt* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155: A3986).
- *Tbc en hiv-infectie: tegelijk behandelen?* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155: C1135).
- *Verbeterd paracetamol het herstel na een beroerte?* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155: A4169).
- *Vroege behandeling hartinfarct ook effectief op lange termijn* (Ned Tijdschr Geneesk, 2011; 155:C1132).

Literatuur

Cuyckens, H.,1985, *Een semantische beschrijving van plaatsaanduidende relationale voorzetsels*, [in] *Linguistics in Belgium* 7, Brussel, S. 18-44.

Degenkamp, G.I.,1946, *De voorzetsels in het Nederlands en in het Esperanto*, Amsterdam.

Engel, U., 2000, *Deutsch-polnische kontrastive Grammatik*, Warszawa.

Glinz, H., 1961, *Der deutsche Satz. Wortarten und Satzglieder wissenschaftlich gefasst und dichterisch gedeutet*. Düsseldorf.

Forstreuter, E., 1977, *Vergleichende Betrachtungen zur Semantik einiger deutscher Präpositionen*, [in] G. Helbig (Hrsg.): *Probleme der Bedeutung und Kombinierbarkeit im Deutschen*, Leipzig, S. 148-186.

Geerts, G., Haeseryn, W., De Rooij, J., Van den Toorn, M.C.,1984, *Algemene Nederlandse Spraakkunst*, Groningen, Leuven.

Heestermans, I.L.A.,1979, *Naar, naast, langs en in –een onomasiologisch-semasiologisch studie*, Den Haag.

Klein, M.,1983, *Over de zgn. absolute MET-constructie*, [in] *De Nieuwe Taalgids* Jg. 76, Nr. 2, S. 151-164.

Klein, M. (1985), *Behalve: voorzetsel of voegwoord?* [in] *De Nieuwe Taalgids* Jg. 78, Nr. 4, S. 363-368.

Majewska, E., 2004, *Lokale Präpositionen im Deutschen und Niederländischen*. [in] *Studia Niemcoznawcze*, Bd. XXVIII, S. 915-925.

- Majewska, E., 2015**, *Gebrauch der Präpositionen in der Sprache der medizinischen Fachpresse*. [in] *Sprache in der Zeit, Zeit in der Sprache*, W.Czachur, M.Czyżewska, K. Zielińska (Hrsg.), Warszawa, S. 289-308.
- Rudzka-Ostyn, B., 1983**, *Cognitive grammar and the structure of Dutch UIT and Polish Wy*, Trier.
- Scheffe, P., 1975**, *Statische syntaktische Analyse von Fachsprachen mit Hilfe elektronischer Rechenanlagen am Beispiel der medizinischen, betriebswirtschaftlichen und literaturwissenschaftlichen Fachsprachen im Deutschen*. Göppingen.
- Schröder, J., 1986**, *Lexikon deutscher Präpositionen*. Leipzig.
- Van Langendonck, W., 1976**, *Locative and temporal prepositions, semantic syntax and markedness theory*, Trier.
- Watts, R., 1976**, *Lokative Präpositionen im Deutschen, Englischen und Zürichdeutschen*, Bern.
- Weijnen, A., 1964**, *Structuren van Nederlandse voorzetsels*, [in] *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, Jg. 80, S. 116-132.
- Weijnen, A., 1964**, *De structuur van de temporale lag van de voorzetselbetekenissen*, [in] *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, Jg. 80 S. 133-150.
- Weijnen, A., 1965**, *De niet-dimensionale betekenislaag van de voorzetsels*, [in] *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, Jg. 81, S. 103-145.

Użycie i semantyka najczęściej używanych przyimków niderlandzkich w medycznych czasopismach fachowych

Przyimki niderlandzkie należą do tych części mowy, którym nie poświęca się z reguły zbyt dużo uwagi, o czym świadczy skromna liczba publikacji na ten temat. Przyimki niderlandzkie w tekstach specjalistycznych w szczególności są bardzo słabo zbadanym zagadnieniem językowym. W niniejszym artykule zanalizowano użycie i semantykę sześciu najczęściej występujących przyimków niderlandzkich, pochodzących z artykułów medycznego czasopisma fachowego *Nederlands Tijdschrift voor Geneeskunde*. Przykłady przyimków zostały zaprezentowane w zdaniach, w których zanalizowano ich użycie oraz funkcje semantyczne.

**AGNIESZKA ANDRYCHOWICZ-TROJANOWSKA**

Uniwersytet Warszawski, Wydział Lingwistyki Stosowanej

UWAGA WZROKOWA UCZNIA W PRACY Z PODRĘCZNIKIEM DO NAUKI JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Niniejszy artykuł poświęcony jest zastosowaniu metod okulograficznych w glottodydaktyce i prezentuje wstępne wyniki pilotażowego badania okulograficznego, przeprowadzonego na grupie uczniów jednej z warszawskich szkół średnich.

1. Glottodydaktyka – podstawowe informacje

Proces nauczania i uczenia się języków obcych w każdym jego aspekcie leży w spectrum zainteresowania stosunkowo młodej dyscypliny naukowej, jaką jest glottodydaktyka.

Glottodydaktyka (nauczanie języka; greckie *glotta* = język, *didascein* = nauczać) to praktyka nauczania języków obcych oraz nauka o procesach nauczania i uczenia się [Pfeiffer 2001: 13]. „Glottodydaktyka jako nauka ma za zadanie zajmować się przyswajaniem i nauczaniem języków nieprymarnych jako rzeczywistym zjawiskiem. (...) procesy użycia, przyswajania oraz nauczania języków są nie tylko zjawiskiem rzeczywistym, ale także zjawiskiem uniwersalnym - naturalnym i kulturowym, przejawiającym się w swojej najbardziej elementarnej postaci jako komunikacja językowa, która konstituuje człowieka jako jednostkę oraz członka społeczności.” [Dakowska 2010: 76-77]. Przedmiotem badań glottodydaktycznych jest przede wszystkim zjawisko przyswajania sobie języka, czyli akwizycji językowej [Grucza F. 1978: 31]. Glottodydaktyka zajmuje się nie tylko metodyką nauczania języków obcych, ale również wszystkim, co związane jest z uczeniem się i nauczaniem języków obcych, problematyką kształcenia nauczycieli języków obcych, tworzeniem materiałów do nauki

języków obcych, kwestią środków technicznych z nią związanych itp. [Grucza F. 1978: 31]. Przedmiotem zainteresowań glottodydaktyki jest układ glottodydaktyczny, składający się (w najbardziej podstawowej wersji; por. układ glottodydaktyczny w: Grucza F. 1976, Grucza F. 1988, Woźniewicz 1987, Pfeiffer 2001) z trzech komponentów: nauczyciela, kanału i ucznia (przekazywanie informacji od nauczyciela do ucznia za pośrednictwem określonego kanału). Układ ten jest wariantem układu komunikacyjnego, w którym realizują się procesy glottodydaktyczne [Grucza F. 1978: 31]. Najważniejszym elementem tego układu jest uczący się, który może „istnieć i funkcjonować bez N, czyli nauczyciela, sytuacja odwrotna natomiast nie jest możliwa. N istnieje tylko ze względu na U [uczącego się – AAT]: bez uczącego się nie ma nauczyciela. N jest zatem elementem wtórnym względem U.” [Grucza F. 1978: 33]. Obecnie jednak nauczyciel w sensie dosłownym nie jest już warunkiem niezbędnym nauczania języka obcego. W dobie Internetu i różnych nowinek technologicznych na porządku dziennym są różne inne formy samodzielnej nauki (np. przy wykorzystaniu różnorodnych narzędzi multimedialnych, platform edukacyjnych, programów komputerowych do nauki języków obcych itp.), w których „funkcja kontrolna i sterownicza, jaką normalnie spełnia nauczyciel, wpisana jest w program nauczający” [Pfeiffer 2001: 22]. Nie należy jednak zapominać o tym, że każda z takich (glotto)dydaktycznych nowinek musi zostać przygotowana nie tylko przez informatyka/programistę itp., ale również, a w zasadzie przede wszystkim, przez osobę znającą język obcy na odpowiednio wysokim poziomie, znającą podstawy (glotto)dydaktyki i metodyki nauczania itp. Zatem „możliwe są wprawdzie procesy autodydaktyczne bez udziału nauczyciela, ale nie może on być zastąpiony całkowicie, tj. na wszystkich etapach i płaszczyznach, we wszystkich funkcjach i aspektach nauczania” [Pfeiffer 2001: 23].

Wewnętrzny podział glottodydaktyki pozwala wyodrębnić glottodydaktykę ogólną i glottodydaktykę szczegółową, z których każda występuje w postaci czystej (cele poznawcze) oraz stosowanej (cele pragmatyczne) [Pfeiffer 2001: 14-15].

1.1 Materiał glottodydaktyczny

Bardzo istotną rolę w procesie (glotto)dydaktycznym odgrywają materiały (glotto)dydaktyczne, będące niezbędnym elementem procesu nauczania języków obcych [Pfeiffer 1975: 5] oraz „bazą materialną procesu nauczania języków obcych i bezpośrednio oddziałują na jego przebieg i efektywność” [Pfeiffer 1975: 12]. Materiały (glotto)dydaktyczne ułatwiają organizację oraz metodyczny przebieg procesów nauczania i uczenia się,

w istotny sposób wpływają na motywację uczenia się, umożliwiają realizację celów nauczania, zawartych w programach nauczania [Pfeiffer 2001: 161]; „wspomagają proces opanowania języka, sterując poprzez układ materiału i inne elementy ich struktury czynnościami językowymi wykonywanymi przez uczniów, umożliwiając im skuteczne wyrabianie umiejętności i nawyków [językowych - AAT]” [Styszyński 1993: 67].

Jednym z najczęściej wykorzystywanych w polskiej szkole ponadgimnazjalnej materiałów (glotto)dydaktycznych jest podręcznik bazowy do nauki języka obcego i/lub zeszyt ćwiczeń (podręcznik ćwiczeniowy) do takiego podręcznika, o czym będzie mowa dalej.

2 Uczeń, nauczyciel, podręcznik

2.1 Uczeń

Nastolatka połowy drugiej dekady XXI wieku można określić mianem „globalnego nastolatka”, czyli nastolatka, który niezależnie od części świata, w jakiej mieszka, słucha podobnej muzyki, ubiera się w podobny sposób, odbiera podobne stacje telewizyjne i programy, korzysta z podobnych programów komputerowych. Jest przedstawicielem pokolenia wychowanego w Internecie, które charakteryzują takie cechy jak pragmatyzm, wysoka tolerancja, łatwość nawiązywania kontaktów i komunikowania się, niechęć do większego zaangażowania się i głębszego uczestnictwa w różnych działaniach [Szafraniec 2011: 32], ale również łatwe zniechęcanie się. Nastolatki ci określają samych siebie przede wszystkim jako szanujących innych, uczciwych, rodzinnych, przyzwoitych, uczuciowych i wrażliwych, a w dalszej kolejności jako zwyczajnych, oszczędnych, skromnych itp. [Szafraniec 2011: 44]. Warto jednak zauważyć, że współczesny uczeń szkoły średniej charakteryzuje się często dość powierzchowną łatwością nawiązywania kontaktów i porozumiewania się - w środowisku internetowym niewątpliwie taki jest, jednak w sytuacji rzeczywistej, np. szkolnej, często okazuje się, że współczesny nastolatek nie potrafi podtrzymać rozmowy z kolegą/koleżanką czy nauczycielem, nie potrafi w rozwinięty sposób uzasadnić swojej odpowiedzi/swojego wyboru, nie potrafi stworzyć dłuższej, sensownej, wypowiedzi ustnej czy pisemnej [por. Andrychowicz-Trojanowska 2014].

Warto wspomnieć o jednej z wielu typologii uczniów [Komorowska 1999: 123-134], zgodnie z którą uczniów można podzielić m.in. ze względu na: 1) sposób reagowania na nowe bodźce, tj. wzrokowcy, słuchowcy, kinestetycy (u wszystkich ludzi, w tym i wśród uczniów, dominuje typ wzrokowca - Styszyński 1993: 57); 2) kwalifikacje, tj. uczniowie dobrzy i uczniowie słabi. Warto również zwrócić uwagę na jedną z wielu cech charakterystycznych dla uczniów słabych, czyli kłopoty z koncentracją, odwracanie swojej uwagi od

lekcji poprzez wykonywanie różnych innych czynności w jej trakcie [por. Pfeiffer 2001: 103]. Wszystko to nie pozostaje bez wpływu na sposób pracy z podręcznikiem do nauki języka obcego. Należy pamiętać, że w szkole ponadgimnazjalnej na lekcji języka obcego, szczególnie angielskiego, który jest językiem najpopularniejszym wśród polskiej młodzieży, uczy się grupa zazwyczaj kilkunastoosobowa, składająca się z uczniów nie stanowiących grupy homogenicznej. Różnice występują nie tylko na poziomie osobowościowym, społecznym, intelektualnym itp., ale, co najistotniejsze w poniższym badaniu, na poziomie różnych specyficznych trudności w uczeniu się (najistotniejsza z punktu widzenia poniższego badania jest dysleksja) i nierzadko wynikających z nich specyficznych potrzeb edukacyjnych. Wszyscy ci zróżnicowani uczniowie korzystają z takich samych materiałów (glotto)dydaktycznych. Kilkunastoletnia praktyka (glotto)dydaktyczna autorki badania zaowocowała szeregiem obserwacji w tym obszarze i pozwoliła na sformułowanie podstawowego pytania badawczego: „W jakim stopniu układ materiału (glotto)dydaktycznego w podręczniku do nauki języka angielskiego wspomaga pracę ucznia (również ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – dysleksja)?”

2.2 Nauczyciel i podręcznik

„Nauka języka obcego dokonuje się w ramach specyficznego procesu komunikacyjnego, którego celem jest wyrobienie u uczącego się określonych sprawności językowych, a na końcu określonej kompetencji językowej. (...) proces nabywania sprawności językowych przez uczącego polega z jednej strony na wyrabianiu umiejętności percepcji (obcych) wypowiedzi językowych, a z drugiej strony na materialnej realizacji (własnych) wypowiedzi językowych” [Grucza S. 1998: 13]. Rolą nauczyciela jest takie prowadzenie procesu nauczania języka obcego, aby jego efekty były jak najbardziej wymierne i zauważalne. Do tego celu nauczyciel może wykorzystać tzw. podstawowy zestaw zintegrowanych materiałów glotto-dydaktycznych [Pfeiffer 2001: 164], w skład którego wchodzi następujące materiały: podręcznik ucznia (podręcznik podstawowy, podręcznik wiodący), zeszyt ćwiczeń (podręcznik ćwiczeniowy), książka nauczyciela (poradnik nauczyciela), płyty CD z nagraniami (media audialne), materiały dostępne w Internecie, opracowane przez wydawnictwo do danego podręcznika. Podręcznik podstawowy jest najważniejszą częścią zintegrowanych materiałów, natomiast zeszyt ćwiczeń służy przede wszystkim utrwaleniu materiału. To na nauczyciela spoczywa obowiązek wybrania podręcznika odpowiedniego dla prowadzonej przez siebie grupy uczniów. Podręcznik taki powinien być dostosowany do poziomu znajomości języka

przez uczniów, powinien w sposób ciekawy i merytorycznie właściwy prezentować materiał, a przede wszystkim musi być dopuszczony do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Co więcej, materiały glottodydaktyczne, w tym także podręczniki podstawowe oraz podręczniki ćwiczeniowe, powinny spełniać następujące funkcje [Pfeiffer 2001: 165-175]: funkcję prezentacji autentycznego języka obcego (służą do tego teksty autentyczne i oryginalne, ale również stojące do nich w opozycji tzw. podręcznikowe teksty szkolne, preparowane w celu prezentacji wybranych zagadnień gramatycznych, przez co są nienaturalne i sztuczne, choć gramatycznie poprawne); funkcję prezentacji wiedzy krajo- i kulturoznawczej (tzw. treści pozajęzykowe); funkcję adekwatnej organizacji i systematyzacji materiału nauczania (taki układ materiału nauczania, dzięki któremu uwzględnione zostaną cele nauczania, właściwa organizacja i systematyzacja materiału nauczania, tj. treści językowych, metodycznych i pozajęzykowych); funkcję rozwijania umiejętności i sprawności językowych (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie); funkcję organizacji procesów glottodydaktycznych (przy pomocy poradników metodycznych i metodycznych poleceń do ćwiczeń i zadań w podręczniku podstawowym i podręczniku ćwiczeniowym; przez przemyślaną, dobrą organizację materiału nauczania) [Pfeiffer 2001: 165-175]. Z powyższego wynika, że funkcje, jakie powinny spełniać materiały glottodydaktyczne są rozpoznane, nazwane i wdrażane do praktyki tworzenia takich materiałów. Jednak analiza efektu końcowego, jakim jest podręcznik do nauki języka obcego, może wzbudzać wątpliwości nie natury merytorycznej, ale estetyczno-graficznej, ponieważ szata graficzna takich podręczników może być przesadnie uatrakcyjniana, co może mieć wpływ na wydajność pracy z nimi.

Warto przypomnieć, że właściwie dobrane do wykonywanego zadania narzędzie (tu: właściwie dobrane materiały glottodydaktyczne dla konkretnych grup uczniów, konkretnych warunków i konkretnych celów nauczania) zdecydowanie lepiej umożliwia realizację procesu nauczania i jest jednym z najistotniejszych kryteriów końcowego sukcesu [Pfeiffer 2001: 165]. W praktyce jednak wybór właściwego podręcznika może okazać się zadaniem dość trudnym ze względu na: 1) duży wybór podręczników na rynku; 2) dużą atrakcyjność wizualną dostępnych podręczników; 3) wysokie ceny podręczników do nauki języków obcych; 4) specyfikę grupy uczniowskiej (zaangażowanie w naukę, możliwości percepcyjne, specyficzne potrzeby edukacyjne, zainteresowania itp.). Ponadto nauczyciel powinien zadać sobie pytanie, czy wybrany przez niego/nią podręcznik będzie tak samo użyteczny dla wszystkich jego/jej uczniów; czy zewnętrznie atrakcyjny podręcznik faktycznie stanie się narzędziem wspomagającym naukę języka obcego; czy i ewentualnie jakie cechy podręcznikowego materiału (glotto)dydaktycznego należałoby

zmodyfikować, aby proces (glotto)dydaktyczny stał się bardziej efektywny. Jest to ważne dlatego, że zgodnie z obowiązującym prawem oświatowym, nauczyciel ma m.in. obowiązek wspierania każdego ucznia w jego rozwoju [Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 Karta Nauczyciela, art. 6]. Rozwój ten powinien być wszechstronny i harmonijny. Nauczyciel jest zobowiązany do oceny postępu ucznia w opanowaniu wiadomości i umiejętności, określonych m.in. w podstawie programowej [Rozporządzenie MENiS z dnia 7 września 2004 r., par. 2]. W przypadku ucznia z odpowiednią opinią poradni psychologiczno-pedagogicznej, stawiane mu wymagania edukacyjne muszą być dostosowane do jego indywidualnych możliwości i potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych. Podobnie w przypadku ucznia posiadającego orzeczenie o konieczności kształcenia specjalnego albo indywidualnego [Rozporządzenie MENiS z dnia 7 września 2004 r., par. 6]. W szkole ponadgimnazjalnej uczniowie z udokumentowanymi specyficznymi trudnościami w uczeniu się mają prawo pisania egzaminu maturalnego w odpowiednio dostosowanych do ich indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych warunkach. Uczniowie tacy otrzymują taki sam zestaw zadań egzaminacyjnych jak wszyscy pozostali abiturienti [Rozporządzenie MENiS z dnia 7 września 2004 r., par. 55].

2.3 Język obcy w polskiej szkole średniej

Dziś nauka dwóch języków obcych w szkole średniej jest standardem, a znajomość przynajmniej jednego z nich jest sprawdzana na egzaminie maturalnym (przedmiot obowiązkowy). Najpopularniejszy jest język angielski, niemiecki, a w dalszej kolejności francuski, rosyjski, hiszpański, włoski [Szafraniec 2011: 125-126]. Centralna Komisja Egzaminacyjna publikuje informacje na temat poziomu znajomości języków obcych na podstawie wyników egzaminów maturalnych. I tak, np. w 2010 r. średni wynik maturzystów (poziom podstawowy) wyniósł 62-79% (podobnie w roku 2014 – por. Kozak, Grabowska 2014). Co ciekawe, z najpopularniejszych języków obcych (angielski, niemiecki, rosyjski) wyniki maturalne były słabsze, niż z języków mniej popularnych (francuski, hiszpański, włoski), co wynika z większej dobrowolności wyboru, a co za tym idzie – z innej motywacji do nauki języków mniej popularnych [Szafraniec 2011: 126]. Poziom nauczania języków obcych zależy od wielu czynników, wśród których należy wymienić następujące: skład społeczny uczniów; infrastruktura i wyposażenie szkoły w narzędzia ułatwiające naukę języka obcego; metody nauczania; częstotliwość zmiany nauczyciela języka obcego itp. [Szafraniec 2011: 127], przygotowanie i zaangażowanie nauczyciela.

Podsumowując należy zauważyć, że mimo znacznego zróżnicowania uczniów w ramach jednego oddziału (klasy), a co za tym idzie, w ramach jednej grupy językowej (tu: grupa języka angielskiego), uczniowie ci muszą wspólnie uczestniczyć w lekcjach języka obcego (tu: angielskiego). W trakcie takich zajęć korzystają z takiego samego podręcznika do nauki języka obcego, który został wybrany przez nauczyciela prowadzącego zajęcia. Podręcznik ten został dopuszczony do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i spełnia wszystkie wymagania merytoryczne. Jego cechą charakterystyczną jest duża atrakcyjność wizualna wynikająca z bogatej szaty graficznej. Zasadnym zatem jest pytanie o ewentualny wpływ tej szaty graficznej na wartość (glotto)dydaktyczną podręcznika, na sposób pracy uczniów z nim oraz na ewentualne różnice w tym sposobie w zależności od różnic pomiędzy uczniami (dysleksja). Wpływ układu materiału (glotto)dydaktycznego w podręczniku na pracę z podręcznikiem postanowiłam sprawdzić poprzez porównanie ruchów gałek ocznych u różnych osób (uczniów) podczas pracy z przygotowanym materiałem.

3. Badanie

3.1 Informacje ogólne

Okulograf jest urządzeniem rejestrującym ruch gałek ocznych za pomocą systemu pomiarowego podłączonego lub zintegrowanego z komputerem, dzięki czemu określa kierunki linii wzroku (gdzie pada wzrok, w jakiej kolejności, na jak długo) [Grucza S. 2011: 156; więcej: Holmqvist et al. 2011, Duchowski 2007]. Ruchy oka są bezpośrednim odzwierciedleniem procesów przetwarzania językowego [Soluch, Tarnowski 2013: 129].

Podręcznik jest optyczno-graficznym środkiem dydaktycznym, prezentującym materiał językowy w sposób uwzględniający potrzeby wzrokowców (dominujący typ uczniowski) [Styszyński 1993: 57]. Temu, jak się wydaje, ma służyć bardzo bogata (przesadnie bogata) szata graficzna, która w niektórych przypadkach może stać się elementem utrudniającym pracę z podręcznikiem (może rozpraszać, utrudniać szybkie odnajdywanie informacji itp.) oraz nierzadko podporządkowany atrakcyjnej formie wizualnej układ komponentów (glotto)dydaktycznych w podręczniku do nauki języka obcego (tu: języka angielskiego).

3.2 Metoda

3.2.1 Uczestnicy

W celu zbadania słuszności powyższego spostrzeżenia postanowiłam sprawdzić, na jakich elementach podręcznikowego materiału (glotto)dydaktycznego uczniowie skupiają wzrok i jakie elementy graficzne mają wpływ na skupianie lub rozpraszanie ich uwagi. W styczniu 2015 r. w Labora-

torium Eksperymentalnej Lingwistyki Okulograficznej (www.lelo.uw.edu.pl) przeprowadziłam pierwsze z serii badań okulograficznych (badanie pilotażowe) na grupie uczniów jednego z warszawskich liceów ogólnokształcących. Próba liczyła 17 osób, w tym 6 uczniów ze stwierdzoną dysleksją (opinia poradni psychologiczno-pedagogicznej). Uczniowie prezentowali znajomość języka angielskiego na poziomie Pre-Intermediate, Intermediate i Upper-Intermediate i reprezentowali wszystkie klasy (klasa I, II i III).

3.2.2 Materiał

Materiał wykorzystany w badaniu został opracowany przeze mnie po analizie wybranych 13 podręczników trzech obecnych na rynku polskim wydawnictw (Oxford, Pearson, Express Publishing). Każdy z podręczników (serii wydawniczych) został dopuszczony do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i jest wykorzystywany przez nauczycieli w procesie (glotto)dydaktycznym.

Ze względu na specyfikę opisywanego badania okulograficznego, przygotowany materiał obejmował tylko jedną z wielu podsekcji danej lekcji podręcznikowej (Unit), czyli podsekcję Reading (rozumienie tekstu czytanego), będącą reprezentatywnym fragmentem. Z uwagi na fakt, że każdy uczeń szkoły średniej, niezależnie od poziomu znajomości języka obcego na wejściu, tj. na początku I klasy szkoły średniej, oraz na wyjściu, tj. na koniec klasy III (tuż przed maturą) musi podejść do egzaminu maturalnego z języka obcego (poziom podstawowy i/lub rozszerzony; uczniowie zdający ten egzamin na poziomie rozszerzonym przystępują również do egzaminu na poziomie podstawowym) teksty zamieszczone w materiale, który był wyświetlany na ekranie komputera, odpowiadały poziomowi trudności tekstów na egzaminie maturalnym na poziomie podstawowym. Teksty wykorzystane w materiale zaczerpnęłam z opracowania *Oxford Excellence for Matura. New Exam Builder* wyd. Oxford, dopuszczonego do użytku szkolnego przez MEN (patrz w bibliografii: Quintana et al. 2011). Szczęólnego podkreślenia wymaga fakt, że układ graficzny przygotowanych przeze mnie stron oraz rozkład komponentów (glotto)dydaktycznych, ilustracji itp. odpowiadały przeanalizowanym układom podręcznikowym. Sposób rozmieszczenia zadań, komponentów dodatkowych (ilustracje, elementy graficzne itp.) był dokonany na podstawie analizy wielu (13) podręczników tego typu, aby jak najwierniej odzwierciedlić typowy układ treści w podręczniku.

Wyświetlane na monitorze materiały składały się z dwóch części. Pierwsza część była odzwierciedleniem materiału z zeszytu ćwiczeń (podręcznik ćwiczeniowy) do nauki języka angielskiego (materiał w tonacji czarno-białej, ryc. 1, dalej: *materiał czarno-biały*), podsekcja Reading;

druga część - podręcznika do nauki języka angielskiego (materiał kolorowy, ryc. 2, dalej: *materiał kolorowy*). Po zakończeniu pracy z materiałami badany wypełniał ankietę (w wersji papierowej), dotyczącą badania, w której mógł zawrzeć swoje uwagi, mogące pomóc w interpretacji wyników badania.

3.3 Przebieg badania

Badanie zostało przeprowadzone z wykorzystaniem okulografu SMI RED 500, zastosowana częstotliwość próbkowania wyniosła 60 Hz, a zapisane dane zostały następnie poddane analizie w programie BeGaze 3.5. Materiał badawczy był wyświetlany na monitorze LCD 22 cale. Uczestnicy badania siedzieli w odległości około 60 cm od monitora.

Uczniowie, którzy wzięli udział w badaniu, nie mieli wcześniej styczności z okulografem, dlatego też przed rozpoczęciem badania każdy probant otrzymał podstawowe informacje na temat urządzenia oraz przebiegu samego badania. Po zakończeniu kalibracji, na ekranie pojawiał się pierwszy materiał (materiał czarno-biały), a badany słyszał wypowiedziane przez mnie polecenie („Wykonaj zadanie X. Odpowiedzi podaj na głos.”) i przystępował do pracy z tekstem (należało przeczytać tekst, a następnie wybrać prawidłową odpowiedź a, b, c lub d do podanych pytań – zadanie 2 s. 39, oraz, polecenie drugie, połączyć podane definicje ze słowami zaznaczonymi w tekście – zadanie 3 s. 40). Po zakończeniu przez ucznia pracy z materiałem czarno-białym (czas potrzebny na realizację poleceń był nielimitowany) na ekranie pojawiał się materiał kolorowy, a badany otrzymywał ustnie polecenie („Wykonaj zadanie Y. Odpowiedzi podaj na głos.”) i przystępował do pracy z materiałem kolorowym, w którym wykonywał dwa kolejne, takie same z punktu widzenia formy, zadania – zadanie 3 s. 14 i zadanie 4 s. 15 (czas potrzebny na realizację poleceń był nielimitowany).

3.4 Uzyskane wyniki

Przystępując do badania zakładałam, że układ graficzny i szata graficzna podręcznika podstawowego oraz podręcznika ćwiczeniowego są nie bez znaczenia dla uwagi wzrokowej uczniów pracujących z takim podręcznikiem. Z punktu widzenia uwagi wzrokowej poprawność udzielanych odpowiedzi nie była czynnikiem istotnym, ponieważ celem badania nie była analiza percepcji i stopnia retencji informacji. Z tego też powodu w niniejszym opracowaniu pominę kryterium poprawności udzielanych odpowiedzi.

W celu sprawdzenia tego, w jaki sposób badani uczniowie pracują z przykładowym materiałem podręcznikowym, a przede wszystkim tego, które fragmenty tego materiału skupiają ich największą uwagę wzrokową oraz

czy występują różnice między uczniami bez dysleksji i uczniami ze zdiagnozowaną dysleksją, podczas analizy wyników wzięłam pod uwagę następujące parametry: odsetek osób odwiedzających dany obszar zainteresowania, średnią liczbę fiksacji w zdefiniowanych obszarach zainteresowania oraz średni czas trwania fiksacji w obszarach zainteresowania. Wszystkie powyższe parametry zostały przeanalizowane pod kątem występowania ewentualnych różnic między grupą uczniów bez dysleksji (11 osób) i uczniów z dysleksją (6 uczniów).

Dla każdego z materiałów wyznaczyłam kilka obszarów zainteresowania (ang. Areas of Interest, AOI, tj. te fragmenty prezentowanego materiału, którymi badacz jest szczególnie zainteresowany). Dla materiału czarno-białego były to wszystkie elementy graficzne występujące w materiale, łącznie 24 elementy (8 elementów graficznych występujących w tekście – 3 zdjęcia i 5 podkreślonych czasowników; 8 elementów graficznych występujących w sąsiadującym zadaniu – 7 rysunków i 1 ramka ze słowami; 8 elementów graficznych związanych z układem graficznym stron podręcznikowych – 4 elementy marginesu górnego, 2 nagłówki i 2 numery stron; patrz ryc. 1).

W materiale kolorowym wydzieliłam 22 obszary zainteresowania (10 elementów graficznych występujących w tekście – tytuł tekstu na żółtym tle, 4 zdjęcia i 5 czasowników zaznaczonych innym tłem; 7 elementów graficznych występujących w sąsiadujących zadaniach – 3 zdjęcia w zadaniu 1, cztery owale w zadaniu 5; 5 elementów graficznych związanych z układem graficznym stron podręcznikowych – 3 elementy marginesu górnego, 2 numery stron; patrz ryc. 2).

Yellow background (headline)

- ## How big were the first computers?

How did they make the first computers? In recent years, computers have developed rapidly into the speedy compact machines they are today, but in the early days of computer technology the story was very different. In 1946, two American researchers, John



nd eighteen months. Put together

Put together about a year to design and eighteen months to build, the huge computer **Take up** ENIAC

computer programs. Most bugs result. Most bugs are the result of mistakes made by the software, but some are created maliciously. So where did the word come from? The word was traced in a computer to a moth trapped in a switch of an early computer. However, the story is met with skepticism by some. The word was first used by Edsall. But whether myth or reality, many bugs have been found in the line of Thomas.

Mouse

Why is a mouse called a mouse?

Although angelbait is not a computer mouse, it was a little wooden box on wheels that could move an on-screen cursor. It was called a mouse because the wire that connected it to the computer looked like a tail. The first mouse which was shipped as a part of the computer was marketed in 1981; however, the mouse remained relatively obscure until the appearance of the Apple Macintosh in 1984. Then it was packaged up with the computer and took off right away. These days Macintosh has naturally advanced and as with everything, the mouse has become more efficient. Most people use a mouse these days, but the mouse is still called a mouse. No longer has a tail, nevertheless the device has the same purpose and is still called a mouse!

Mouse

use - not for commercial use

Amno arranged the letters QWERTY on the keyboard and why. Before the computer, there was the typewriter. The first practical typewriter was patented in the United States in 1888 by an engineer called Christopher Latham Sholes. It had a keyboard on which the letters were arranged in alphabetical order. However, this arrangement caused problems when the typist worked quickly. The keys used to get stuck. Eventually, Sholes rearranged the letters on the keyboard to the QWERTY layout, which is the most common one in use today. Slow down, please!

- 5 Matura Follow the instructions.**
Chcesz zapisać się na kurs szybkiego pisania na komputerze. Rozmawiasz z pracownikiem firmy organizującej takie szkolenia. Poniżej podane są cztery kwestie, które musisz omówić.

5 MATURA Follow the instructions.

Chcesz zapisać się na kurs szybkiego pisania na komputerze. Rozmawiasz z pracownikiem firmy organizującej takie szkolenia. Poniżej podane są cztery kwestie, które musisz omówić.

Oval 1

Oval 2

Oval 3

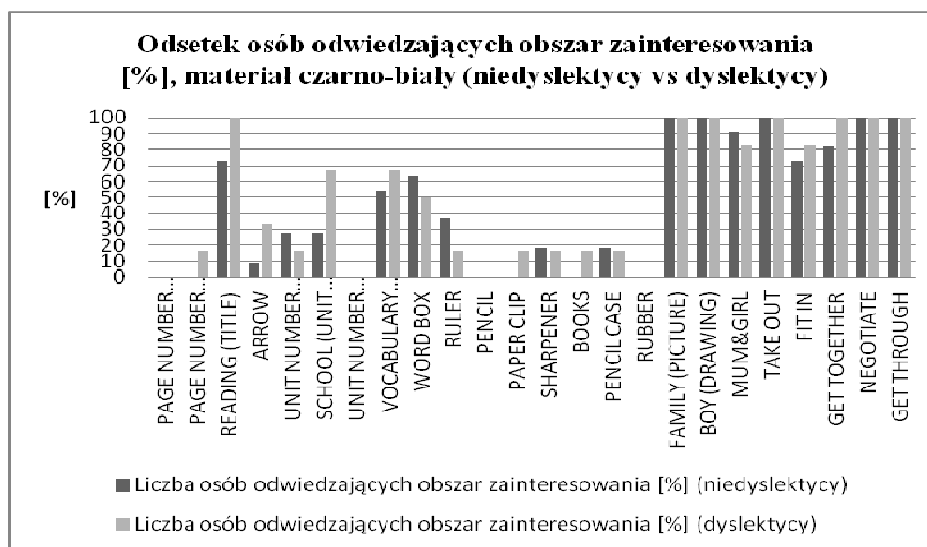
Oval 4

SenseMotoric Instruments

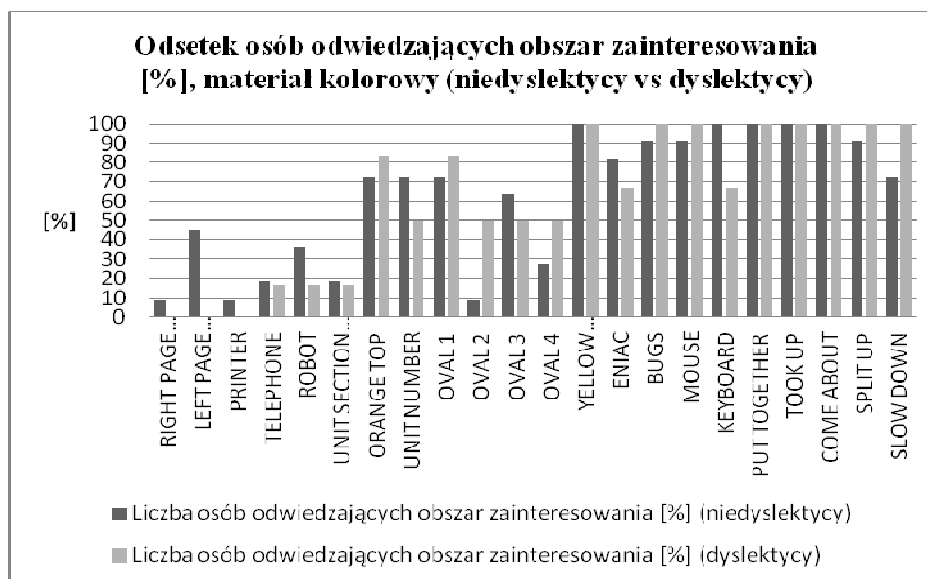
W każdym z dwóch materiałów zdefiniowane obszary zainteresowania można podzielić na dwie grupy: obszary niezwiązane z wykonywanymi poleceniami i obszary związane z wykonywanymi poleceniami. Obszary z pierwszej grupy to takie, na które wzrok badanego nie musi wcale paść, ponieważ nie jest to konieczne do rozwiązania zadania (na wykresach, rycinie 3-8, są one zaznaczone jako pierwsze w kolejności, tj. w materiale czarno-białym od „PAGE NUMBER (RIGHT)” do „RUBBER” włącznie, w materiale kolorowym od „RIGHT PAGE NUMBER (15)” do „YELLOW BACKGROUND” włącznie). Obszary zainteresowania z drugiej grupy to w przypadku materiału czarno-białego zdjęcia w tekście (rodzina – „Family (picture)”, chłopiec – „Boy (drawing)”, mama i córka – „Mum&girl”) oraz czasowniki podkreślone w tekście (take out, fit in, get together, negotiate, get through); w przypadku materiału kolorowego – zdjęcia w tekście (pierwszy komputer – „ENIAC”, robaki – „Bugs”, myszka – „Mouse”, klawiatura – „Keyboard”) oraz czasowniki w tekście zaznaczone innym tłem (put together, took up, come about, split up, slow down). Obszary zainteresowania z tej grupy zostały przedstawione na wykresach (ryc. 3-8) w takiej właśnie kolejności.

3.4.1 Odsetek osób odwiedzających obszary zainteresowania

Przedstawione poniżej wykresy pokazują odsetek osób, które odwiedziły wzrokiem poszczególne obszary zainteresowania.



Rycina 3. Odsetek osób odwiedzających obszar zainteresowania [%], materiał czarno-biały.



Rycina 4. Odsetek osób odwiedzających obszar zainteresowania [%], materiał kolorowy.

W badanej grupie uczniowskiej (17 osób, w tym 11 bez dysleksji i 6 z orzeczoną dysleksją) widać, że w przypadku materiału czarno-białego nikt lub prawie nikt nie spojrział na te elementy graficzne niezwiązane z wykonywanymi poleceniami (pencil, books, rubber), które znajdowały się najdalej od obszarów należących do poleceń (tekst oraz zadanie 2 i 3). Elementy graficzne niezwiązane z wykonywanymi poleceniami, które znajdowały się blisko czytanego tekstu (word box, ruler, pencil case, sharpener, również paper clip wśród osób z dysleksją) odciągnęły uwagę kilkorga badanych. Elementy graficzne z marginesu górnego okazały się istotne dla części badanych, z przewagą osób z dysleksją. Elementy graficzne materiału czarno-białego, które były związane z wykonywanymi poleceniami zostały odwiedzone wzrokiem przez wszystkich badanych (1. i 2. zdjęcie w tekście, trzy z pięciu podkreślonych czasowników, tj. negotiate, get through, take out) lub prawie wszystkich (3. zdjęcie w tekście, podkreślone czasowniki get together, fit in).

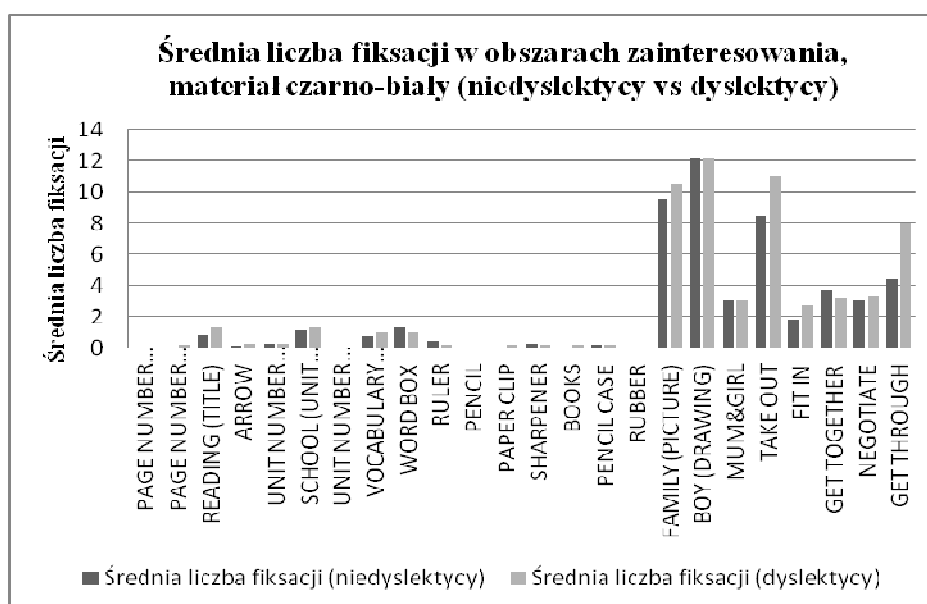
W przypadku materiału kolorowego każdy wyznaczony obszar zainteresowania został odwiedzony wzrokiem przez badanych. Wśród elementów niezwiązanych z wykonywanymi poleceniami elementy znajdujące się blisko tekstu (Oval 1 i Oval 3, tytuł tekstu na żółtym tle, ale również robot i pomarańczowe tło górnego marginesu) zostały odwiedzone

wzrokiem przez znaczącą liczbę badanych. Elementy związane z wykonywanymi poleceniami zostały odwiedzone przez wszystkich (trzy czasowniki z pięciu wyróżnionych w tekście, tj. come about, took up, put together, zdjęcie 2. i 3. w tekście w przypadku osób z dysleksją, zdjęcie 4. w przypadku osób bez dysleksji). Stosunkowo najmniejszym zainteresowaniem cieszyło się zdjęcie 1. w tekście.

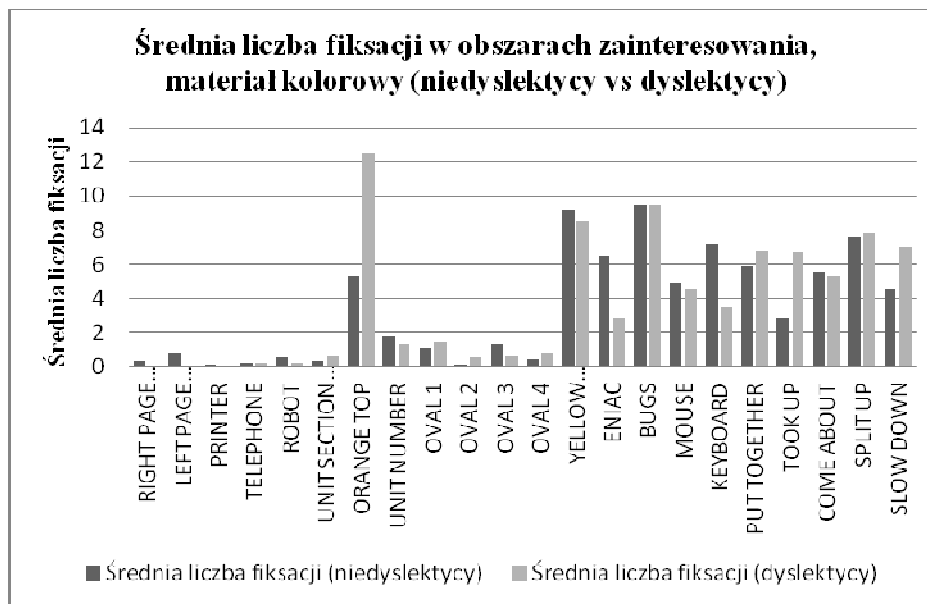
W przeważającej części wydzielonych obszarów zainteresowania w obydwu materiałach udział procentowy uczniów z dysleksją był większy niż uczniów bez dysleksji.

3.4.2 Średnia liczba fiksacji w obszarach zainteresowania

Zatrzymanie ruchu gałek ocznych na fragmencie, który aktualnie znajduje się na linii wzroku określane jest jako fiksacja [Francuz 2013: 98]. Parametr ten pozwala na określenie stopnia uwagi wzrokowej na danym fragmencie. Średnia liczba fiksacji daje możliwość wyodrębnienia tych obszarów zainteresowania, którym badani poświęcili więcej uwagi wzrokowej w trakcie wykonywania poleceń. Dane z tego obszaru dla obydwu materiałów kształtują się następująco:



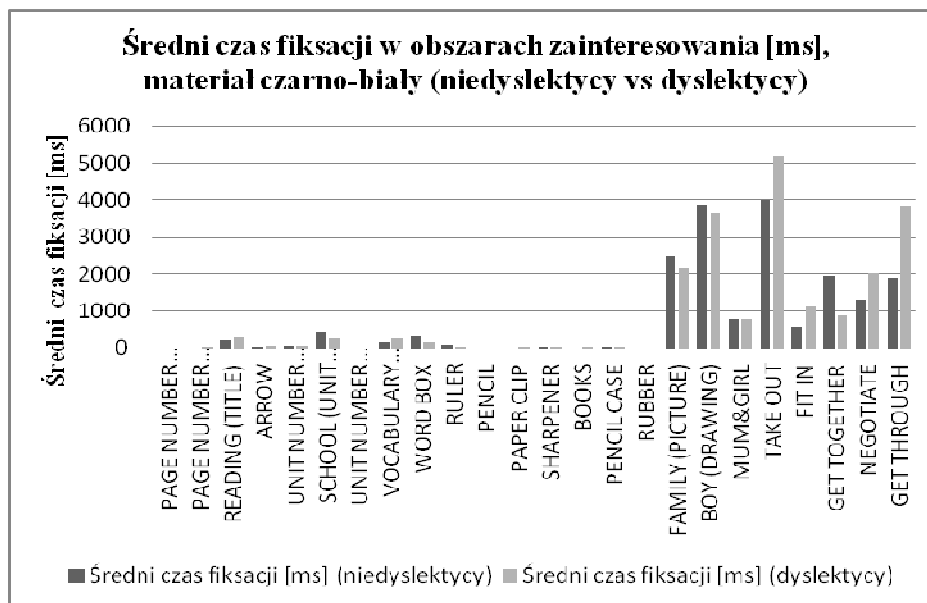
Rycina 5. Średnia liczb fiksacji w obszarach zainteresowania, materiał czarno-biały.



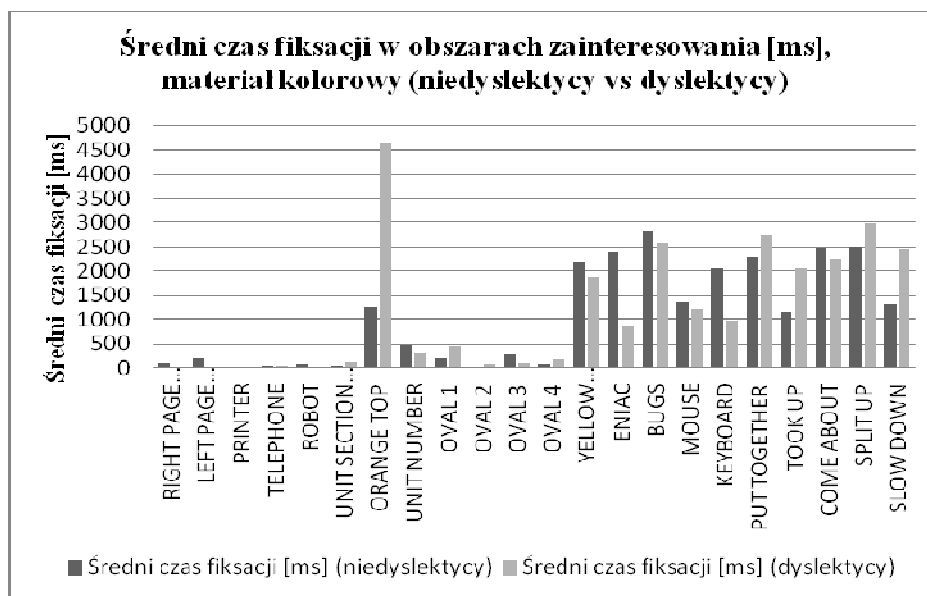
Rycina 6. Średnia liczb fiksacji w obszarach zainteresowania, materiał kolorowy.

Powyższe pokazuje, że mimo sporej liczby odwiedzin wzrokiem danych obszarów zainteresowania tylko niektóre z nich faktycznie skupiły na sobie wzrok badanych na dłużej, co przekłada się na liczbę fiksacji. W przypadku materiału czarno-białego były to przede wszystkim elementy graficzne związane z wykonywanymi poleceniami (czasowniki podkreślone w tekście, zdjęcia w tekście), na których większa liczba fiksacji została odnotowana w przypadku osób z dysleksją niż bez dysleksji. W przypadku materiału kolorowego większa liczba fiksacji również przypada na elementy graficzne związane z wykonywanym poleceniem (czasowniki zaznaczone innym tłem w tekście, zdjęcia w tekście, tytuł tekstu na żółtym tle – ostatnie można wytłumaczyć m.in. treścią ostatniego pytania w zadaniu 3 wykonywanym przez badanych - „Where would you be most likely to find this text?”; większość badanych od razu po zapoznaniu się z pytaniem kierowała wzrok na nagłówek), ale również pomarańczowy margines górny. Należy zwrócić uwagę na większą liczbę fiksacji u osób dyslektycznych tylko w trzech elementach (pomarańczowy margines górny, czasowniki slow down i took up wyróżnione tekście). W pozostałych obszarach nieznacznie więcej fiksacji stwierdzono u osób bez dysleksji.

3.4.3 Średni czas fiksacji w obszarach zainteresowania



Rycina 7. Średni czas fiksacji w obszarach zainteresowania [ms], material czarno-biały.



Rycina 8. Średni czas fiksacji w obszarach zainteresowania [ms], material kolorowy.

Parametr *średni czas fiksacji w obszarach zainteresowania* pokazuje dłuższy czas trwania fiksacji w materiale czarno-białym wśród osób z dysleksją na czterech z pięciu czasowników podkreślonych w tekście. W przypadku zdjęć 1. i 2. w tekście nieco dłuższy czas fiksacji należy do osób bez dysleksji. W materiale kolorowym natomiast średni czas fiksacji dla osób z dysleksją na pomarańczowym marginesie górnym był zdecydowanie większy niż dla osób bez dysleksji. W przypadku czasowników wyróżnionych innym tłem w tekście czas fiksacji na czterech z nich (na pięć) był dłuższy u osób z dysleksją. W przypadku zdjęć w tekście sytuacja jest odwrotna – u osób bez dysleksji zanotowano dłuższy czas skupienia wzroku na tych obszarach. Należy zauważyć, że dłuższy czas fiksacji może wiązać się z większym wysiłkiem kognitywnym na danym fragmencie.

Warto nadmienić, że mapy cieplne (przedstawiony na nich stopień intensywności kolorów odwzorowuje stopień natężenia uwagi, jaką badany kieruje na dane elementy tekstu – Płużyczka 2012; nie zostały zaprezentowane w niniejszym artykule) dla materiału czarno-białego pokazują, że uczniowie bez dysleksji skupiali swój wzrok przede wszystkim na pytaniach do tekstu. Podobnie postępowali uczniowie z dysleksją, jednak mapy cieplne dla obydwu grup uczniów pokazują większą koncentrację wzrokową uczniów bez dysleksji na pytaniach. Uczniowie z dysleksją dużo więcej uwagi wzrokowej skupili na pierwszym fragmencie tekstu (nad pierwszym zdjęciem), a następnie na kolejnych jego częściach. W przypadku uczniów bez dysleksji pierwszy fragment tekstu nie skupił ich uwagi w znaczący sposób. Można zatem stwierdzić, że uczniowie z dysleksją poświęcili więcej uwagi wzrokowej poszczególnym fragmentom tekstu niż uczniowie bez dysleksji. Skupili również swój wzrok w nieco większym stopniu na elementach graficznych z innych, nie związanych z ich zadaniami, ćwiczeń. Mapy cieplne dla materiału kolorowego pokazują mniejszą intensywność skupienia uwagi wzrokowej uczniów bez dysleksji na tekście w porównaniu z uczniami z dysleksją i nieco mniejszą intensywność skupienia ich uwagi wzrokowej na pytaniach do tekstu (zad. 3) w porównaniu z uczniami z dysleksją. Różnica taka nie jest istotnie zauważalna w przypadku treści zadania 4. Podsumowując można stwierdzić, że uczniowie z dysleksją skupili więcej uwagi wzrokowej na tekście w materiale kolorowym, przede wszystkim na jego pierwszym fragmencie.

3.5 Wnioski z badania

Na podstawie analizy obszarów zainteresowania można potwierdzić, że w badanej grupie 17 osób (11 bez dysleksji, 6 z dysleksją) elementy materiału czarno-białego w mniejszym stopniu odciągały uwagę uczniów (tak tych z dysleksją, jak i bez dysleksji). Badanie potwierdziło również, że elementy materiału kolorowego nie sprzyjały koncentracji uwagi wzrokowej na wykonywanym zadaniu. W porównaniu do uczniów bez dysleksji, uczniowie z dysleksją poświęcili więcej uwagi wzrokowej poszczególnym fragmentom tekstów i w nieco większym stopniu skupiali swój wzrok na elementach graficznych nie związanych z ich zadaniami ćwiczeń. W szczególności były to elementy graficzne bezpośrednio graniczące z obszarem, na którym pracowali uczniowie.

Badanie wykazało pewne różnice w sposobie skupiania uwagi wzrokowej na różnych fragmentach materiałów w grupie osób z dysleksją i bez dysleksji, jednak ze względu na zbyt małą próbę poddaną badaniu wyciąganie wniosków ogólnych nie jest możliwe. Należy podkreślić, że przedstawione badanie było pierwszą, pilotażową próbą, która będzie miała kontynuację w postaci serii badań na większej grupie probantów. W celu uwiarygodnienia wyników prezentowane na ekranie komputera materiały będą podlegały rotacji kolejności. Dopiero takie badania i ich analiza dadzą prawo do formułowania wniosków ogólnych.

Bibliografia:

Andrychowicz-Trojanowska A., 2014, *Tekst podręcznikowy i jego odbiorca pod lupą lingwisty*, Lingwistyka Stosowana nr 10, s. 1-10, artykuł w Internecie, dostęp 22.05.2015, adres: <http://www.l.uw.edu.pl/documents/7276721/12441255/Lingwistyka+Stosowana+10+Agnieszka+Andrychowicz-Trojanowska.pdf>

Dakowska M., 2010, *Glottodydaktyka jako nauka*, Lingwistyka Stosowana nr 3, s. 71-86, artykuł w Internecie, dostęp 15.05.2015, adres: http://www.uw.edu.pl/documents/7276721/11195587/LS3_2010_art_Dakowska.pdf

Duchowski A., 2007, *Eye Tracking Methodology*, wydawnictwo Springer, Clemson

Francuz P., 2013, *Imagia. W kierunku neurokognitywnej teorii obrazu*, wydawnictwo KUL, Lublin

Grucza F., 1976, *Lingwistyczne warunkowania glottodydaktyki*, [w:] «Glottodydaktyka a lingwistyka», F. Grucza (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 7-25

Grucza F., 1978, *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*, [w:] «Przegląd Glottodydaktyczny», t. 1, F. Grucza (red.), wydawnictwo PWN, Warszawa, s. 29-44

Grucza F., 1988, *W sprawie pojęcia środków i materiałów glottodydaktycznych*, [w:] «Z teorii i praktyki tworzenia materiałów glottodydaktycznych», F. Grucza (red.), Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 9-25

Grucza S., 1998, *Tekst (glotto)dydaktyczny, tekst naturalny, tekst autentyczny, tekst oryginalny – próba sprecyzowania pojęć*, [w:] «Przegląd Glottodydaktyczny», t. 16, F. Grucza (red.), wydawnictwo PWN, Warszawa, s. 13-27

Grucza S., 2011, *Lingwistyka antropocentryczna a badania okulograficzne*, Lingwistyka Stosowana nr 4, s. 149-162, artykuł w Internecie, dostęp 19.06.2015, adres: http://www.l.uw.edu.pl/documents/7276721/11203934/LS4_2011_art_GRUCZA.pdf

Homqvist K., Nyström M., Andersson R., Dewhurst R., Jarodzka H., van de Weijer J., 2011, *Eye Tracking. A comprehensive guide to methods and measures*, wydawnictwo Oxford University Press, New York

Komorowska H., 1999, *Metodyka nauczania języków obcych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa

Kozak W., Grabowska A., 2014, *Sprawozdanie ogólne z egzaminu maturalnego 2014*, artykuł w Internecie, dostęp 02.07.2015, adres: http://www.cke.edu.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2014/sprawozdanie/Raport_og%C3%B3lny.pdf

Pfeiffer W., 1975, *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań

Pfeiffer W., 2001, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, wydawnictwo Wagros, Poznań

Plużyczka M., 2012, *Na co patrzy, a co widzi tłumacz a vista?*

Translatoryczne możliwości poznawcze okulografii, Lingwistyka Stosowana nr 5, s. 65-74, artykuł w Internecie, dostęp 27.11.2015, adres: http://www.ls.uw.edu.pl/documents/7276721/11201131/LS5_2012_art_PLUZ_YCZKA.pdf

Quintana J., Sosnowska J., Gryca D., 2011, *Oxford Excellence for Matura. New Exam Builder*, wydawnictwo Oxford University Press, Oxford

Soluch P., Tarnowski A., 2013, *O metodologii badań eyetrackingowych*, Lingwistyka Stosowana nr 7, s. 115-134, artykuł w Internecie, dostęp 19.06.2015, adres: http://www.l.uw.edu.pl/documents/7276721/11196346/LS7_2013_art_Soluch_Tarnowski.pdf

Styszyński J.C., 1993, *Rola i funkcje podręcznika w nauczaniu języka obcego*, Zeszyty naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego nr 2, s. 55-74, artykuł w Internecie, dostęp 02.07.2015, adres: <http://www.ackj.usz.edu.pl/attachments/article/240/podrecznik.pdf>

Szafraniec K., 2011, *Młodzi 2011*, wydawnictwo Kancelaria Prezes Rady Ministrów, Warszawa

Woźniewicz W., 1987, *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*, wydawnictwo PWN, Warszawa

Dokumenty:

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, dokument w Internecie, dostęp 05.02.2014, adres: http://bip.men.gov.pl/men_bip/akty_pr_1997-2006/rozp_301.php?wrapper=test

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 Karta Nauczyciela, dokument w Internecie, dostęp 20.06.2015, adres: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19820030019>



**ADAM MARCHWIŃSKI***Uniwersytet Warszawski, Wydział Lingwistyki Stosowanej*

ПРАКСИОЛОГИЯ ПЕРЕВОДА

Если чистая или, как хотят некоторые, теоретическая наука в первую очередь пытается описать, а также выявить суть фрагмента универсума, который представляет собой её предмет изучения, то задача науки прикладной состоит в том, чтобы, используя результаты фундаментальных исследований, предложить способы оптимизации функционирования того же фрагмента. Относительно науки о переводе стоит отметить, что наиболее рациональным кажется подход к её предмету изучения, представляемый сторонниками *трансляторики* (нем. *Translatorik*, англ. *Translatorics*), которые высказываются за его холистическую трактовку и постулируют рассмотрение в качестве предмета науки о переводе систему межъязыковой коммуникации, осуществляемой через посредство переводчика [Grucza F. 1981, 1985, 1986, 1988; Kielar 2003]. Такой подход предполагает изучение не только т. н. переводческой эквивалентности или «процесса перевода», но и всех составляющих эту систему элементов, в первую очередь элемент центральный, т.е. переводчика, точнее, его компетенцию. Кроме того предмет изучения трансляторики охватывает отправителя исходного и получателя конечного текстов, оба текста, соотношения между ними, процессы и действия, происходящие и предпринимаемые в ходе реализации акта межъязыковой коммуникации.

В свете вышесказанного чистая трансляторика занимается дескрипцией и экспликацией так понимаемой системы межъязыковой коммуникации, в то время как трансляторика прикладная, используя результаты исследований, проводимых в рамках чистой, предлагает способы совершенствования функционирования этой системы, в частности, совершенствования действий переводчика. Именно действия переводчика, а точнее, действия т.н. профессионального переводчика (Harris 1997), представляют собой предмет изучения прaksiологии

перевода, которую в таком случае следует признать разделом прикладной транслаторики, занимающейся, как уже было сказано, способами совершенствования функционирования системы межъязыковой коммуникации в целом. Множественное число слова *действие* употребляется вполне сознательно, ибо перевод, о котором здесь идёт речь, не ограничивается т.н. собственно переводом, определяемым, к примеру, как межъязыковое преобразование или трансформация текста на одном языке в текст на другом языке [Бархударов Л.С. 1975].

Исходя из дефиниций праксиологии как таковой, следует отметить, что в современном толковании под этим термином понимается либо автономная научная дисциплина либо раздел определённой научной отрасли, в рамках которого изучается человеческая деятельность с точки зрения её эффективности. Эффективность, как известно, предполагает достижение намеченной цели, которой в случае перевода следует признать обеспечение успешной реализации акта коммуникации между отправителем исходного и получателем конечного текстов. Если таким образом толковать цель практического и заодно профессионального перевода как процесса или скорее целенаправленного действия и не сводить его лишь к упомянутой выше межъязыковой операции, то необходимо признать намного более сложный его характер и вслед за этим выделять в нём целый ряд других действий, успешное выполнение которых определяет возможность реализации конечной цели перевода. Выделение этих действий предполагает их определённую хронологию, хотя на практике между отдельными из них не существует чёткой временной границы, ибо могут они осуществляться почти или прямо синхронно.

Термин праксиология, как известно, образован от греческого *praktikos*, т.е. деятельный, действие. Эффективность любого действия обусловлена, в частности, степенью компетентности его субъекта. В случае переводчика компетентность, что само собой разумеется, в первую очередь предполагает владение, желательно на высоком уровне, двумя языками. Владеть языком на высоком уровне обозначает обладать коммуникативной компетенцией, складывающееся из нескольких составляющих, в числе которых в первую очередь следует выделить языковую или речевую компетенцию, а также пополняющие её компоненты, именуемые в литературе предмета самым различным образом, к примеру, предметной компетенцией, прагматической компетенцией, культуроведческой компетенцией, дискурсивной компетенцией, риторической компетенцией и т.д. Такое «оснащение»

позволяет его обладателю эффективно общаться в ситуациях, в которых преимущественно используется т.н. общий язык. В случае профессиональной коммуникации, требующей знания конкретного языка для специальных целей, коммуникативная компетенция должна быть пополнена языковыми и внеязыковыми знаниями в данной области. Относительно полными знаниями обладают лишь специалисты, переводчики же, даже наиболее профессиональные, редко такими бывают. Это отнюдь не обозначает, что можно переводить любые тексты, не имея представления об области, которой они касаются. Это «представление» по-настоящему профессиональный переводчик, имея дело с конкретным переводческим заданием, должен каждый раз углублять и пополнять.

Именно расширение как языковых, так и внеязыковых знаний по существу, относящихся к вопросам, которые затрагиваются или же будут, по всей вероятности, затрагиваться в исходном тексте/текстах составляет суть действия, которое можно назвать просто подготовкой к выполнению конкретного переводческого задания или распознаванием той конкретной системы межъязыковой коммуникации, в рамках которой переводчику придётся действовать в качестве посредника. Поскольку речь идёт о системе, то подготовка не сводится лишь к получению по возможности полной информации об исходном тексте, но охватывает также его отправителя, конкретного или предполагаемого получателя/получателей конечного текста, обстановке, в которой будет осуществляться, напр., последовательный перевод и т.д. В ходе этого действия или же на этом этапе таким образом, т.е. прагматологически, понимаемых действий переводчика предварительно определяется также переводческая стратегия, напр., экзотизация, нейтрализация, ассимиляция, симметричный или вольный перевод и т.д. Определяется предварительно, поскольку в ходе перевода стратегия может модифицироваться и довольно часто, особенно в случае устного перевода, уточняется лишь *ex post*.

Естественно, что характер этого этапа переводческих действий в огромной степени зависит от специфики данного вида перевода, кроме того может он реализоваться по-разному во временном плане, однако не подлежит сомнению, что его адекватное осуществление предопределяет эффективность дальнейших переводческих действий и в результате достижение конечной цели перевода. Эта констатация может показаться банальной, ибо соответственная подготовка это залог успеха любой деятельности человека, однако в силу естественных ограничений она не всегда возможна, во всяком случае в полном объёме, в аудиторных условиях, то есть в ходе учебного процесса.

Действием, начинающим реализацию конкретного переводческого задания несомненно является рецепция исходного текста/его фрагмента. Наиболее кратко можно её определить следующим образом: переводчик должен стараться воспринять исходный текст полностью, т.е., извлечь из него полную информацию, выраженную средствами графическими/фоническими, морфологическими, синтаксическими, лексическими и прагматическими. Вполне сознательно не употребляется здесь термин намерение отправителя исходного текста, ибо определённая информация всегда передаётся независимо от того, намерен ли он её передавать. Это касается в первую очередь фонических параметров исходных текстов, поскольку письменные исходные тексты состояются, как правило, в печатном виде и почерк автора не имеет тут значения. Однако и в письменных текстах проявляется определённая манера тех, кто их сочинил, и не всегда это происходило вполне сознательно.

Встаёт вопрос, насколько существенна для переводчика информация, которая передаётся отправителем исходного текста не намеренно, к примеру, иностранный акцент, предпочтение или злоупотребление определённых синсемантических слов, повторения и т.п. Вопрос этот решается на очередном этапе действий переводчика, который можно назвать предпереводческим анализом. Стоит ещё раз подчеркнуть, что представляемая здесь очерёдность действий переводчика имеет условный характер, поскольку некоторые из них могут реализоваться синхронно, а в случае письменного перевода их очерёдность неоднократно модифицируется. Итак, предметом предпереводческого анализа является определение т.н. инварианта перевода, т.е., информационной ценности исходного текста, которая должна быть сохранена или передана в тексте конечном (Lukszyn 1998). Процедура идентификации инварианта перевода состоит в том, что переводчик, руководствуясь своими языковыми, культурологическими, специальными знаниями, сведениями о когнитивной базе отправителя исходного и получателя/получателей конечного текстов, приписывает информации, которую извлёк из исходного текста, статус либо информации релевантной, либо факультативной, либо иррелевантной. Релевантная информация, иначе самая существенная для адекватного истолкования содержания текста, может также включать информацию имплицитную, которая не была прямо выражена языковыми средствами.

Для правильного определения инварианта перевода, кроме вышеуказанных сведений, рекомендуется использование т.н. *принципа кооперации* Г.П. Грайса [1985], объединяющего четыре

основных постулата, определяющих эффективность языковой коммуникации. Они толкуются следующим образом:

Постулат количества:

Твоё сообщение должно содержать не меньше и не больше информации, чем требуется.

Руководствуясь постулатом количества переводчик решает вопрос о том, следует ли изменить статус информации, выраженной в исходном тексте имплицитным или эксплицитным образом, то есть, придать информации, выраженной имплицитно, вербальный вид, или же наоборот, убрать из текста те вербальные средства, которые выражают информацию эксплицитно.

Постулат качества:

Не говори того, что ты считаешь ложным.

Опираясь на постулат качества и используя свои знания по существу, переводчик осуществляет верификацию исходного текста, то есть, устанавливает степень соответствия приведённых в нём фактографических данных с объективной правдой о мире.

Постулат отношения:

Не отклоняйся от темы.

Постулат отношения позволяет переводчику убрать из исходного текста средства, выражающие иррелевантную, а также факультативную информацию, которая не имеет прямого отношения к передаваемому сообщению и таким образом сократить текст.

Постулат способа:

Избегай неоднозначности и непонятных выражений

Будь краток

Реализация постулата способа сводится к корректировке исходного текста в языковом плане, то есть, к устранению нарушений нормы исходного языка, осложняющих процесс восприятия исходного текста. Нарушением языковой нормы является также плеоназм, так что рекомендация «будь краток» в таком случае находит своё применение.

Подытоживая, можно сказать, что суть предпереводческого анализа заключается в определении **того, что** будет переводиться, ибо в ходе этого действия имеет место своеобразная частичная переформулировка исходного текста, для реализации которой используется указанный инструментарий. В ходе этого действия осуществля-

ется также сегментация исходного текста с целью выделения в нём т.н. единиц перевода, то есть, таких фрагментов (слов, словосочетаний, выражений), которые отличаются семантической автономией, и по отношению к которым в следующей фазе процесса перевода будет применяться определённый метод. Вышесказанного не следует понимать как попытку моделирования этой фазы процесса перевода, поскольку она имеет исключительно ментальный характер и не подвергается непосредственному наблюдению. Вопрос, приобретает ли в уме переводчика переформулированный исходный текст окончательный вербальный вид, остаётся, само собой разумеется, открытым. Думается, что окончательный вербальный вид этот текст может и должен приобретать в ходе процесса обучения переводу, в рамках которого следует реализовать также упражнения по идентификации инварианта перевода.

Если в ходе предпереводческого анализа устанавливается **то, что** должно быть выражено средствами конечного языка, то в следующей фазе процесса перевода, устанавливается **то, как** это сделать, то есть, каким методом или приёмом перевода для этого воспользоваться. Эта фазу, учитывая, что предыдущая была названа **предпереводческим анализом**, можно признать собственно переводом или же переводом *sensu stricto*.

Стоит тут подчеркнуть, что в литературе предмета предлагаются различные модели процесса перевода, в рамках которых вышеупомянутая фаза определяется предельно лаконично, напр. как **переход**

от:

- набора денотатов, описывающих ситуацию, выраженную в исходном тексте (ситуационно-денотативна модель);
- набора интегральных и дифференциальных сем, определяющих значение средств, использованных в исходном тексте (семантическая модель);
- ядерной структуры предложений, составляющих исходный текст (трансформационная модель);
- смысла, т.е., актуального значения средств, использованных в исходном тексте (интерпретационная модель)

до:

- средств конечного языка, указывающих набор денотатов, описывающих такую же или аналогичную ситуацию;

- средств конечного языка, значение которых составляют те же интегральные и дифференциальные или только интегральные семы;
- поверхностным структурам, образованным при помощи средств конечного языка;
- средствам конечного языка, выражающим тот же смысл (...).

Если внимательно присмотреться вышеуказанным моделям, то можно прийти к заключению, что лаконичность, с которой их авторы относятся к обсуждаемой фазе процесса перевода, вполне оправдана, ибо описывают они скорее процессы анализа исходного текста и синтеза конечного текста, обходя стороной то, что называют переходом или же переносом ситуации, значения, ядерной структуры, смысла и т.д. Вышесказанное не является критикой этих моделей, ибо также эта фаза имеет строго ментальный характер и не подлежит непосредственному наблюдению.

Правда, такие попытки предпринимаются, хотя эксперименты типа *Lautes Denken* трудно назвать непосредственным наблюдением. Любые модели процесса перевода, построенные с использованием различных инструментов, лишь приближают, что вполне естественно, исследователей к объективной правде. То же самое касается предложенной здесь скорее трактовке, чем описанию, этой фазы перевода. Итак, она сводится, как уже указывалось, к подборе адекватного метода, иначе, приёма, при помощи которого релевантная информация, выраженная данной единицей исходного текста, выражается средствами конечного языка.

Методы или приёмы перевода описываются в литературе предмета самым различным образом и называются разными терминами, напр., процедурой дословного перевода, заимствованием, калькой, транспозицией, модуляцией, адаптацией, эквиваленцией, антонимическим переводом, генерализацией, конкретизацией, дифференциацией значения, добавлением, опущением, амплификацией, сокращением, компрессией, компенсацией, грамматической трансформацией, лексической заменой, перестановкой слов и т.п. (см., напр., Рецкер 1974, Швейцер 1973, Коммисаров 1973, 1980, Бархударов 1975, Vinay, Dalbérnet 2000, Newmark 1988, Hejwowski 2004). Такая ситуация не должна вызывать удивления, ибо предметная терминология научных дисциплин, занимающихся переводом (трасляторика, теория перевода, переводоведение, лингвистика перевода, *theory of translation*, *Übersetzungswissenschaft*, *Translationslinguistik*, *Traductologie* и т.д.) имеет теоретический, очень часто авторский, характер и не

подвергается стандартизации. Хуже дело обстоит с однородностью критериев (формальных, семантических, логических), принятых за основу разных классификаций, а также с самими дефинициями, чего примером может хотя бы послужить деление методов перевода на прямые и косвенные, или же интерпретация т.н. дословного перевода [Vinay, Dalbènet 2000].

Однако независимо от предлагаемых наименований и критериев классификации и дефиниции т.н. методов или приёмов перевода их суть заключается в применении однородной процедуры для выражения средствами конечного языка релевантной информации, выраженной данной единицей исходного текста, т.е., единицей перевода. Стоит тут отметить, что в литературе предмета часто не уточняются различия между методом, приёмом и стратегией перевода. Не претендуя на окончательное решение этой дилеммы, можно лишь условиться относительно толкования этих понятий в конкретном тексте. В прагматологии перевода и вслед за этим в настоящей статье метод и приём перевода употребляются в качестве синонимов и относятся к единице перевода, в то время как стратегия толкуется как общий план действий переводчика и определяется частотностью использованных им методов, напр., часто применяемый метод адаптации определяет стратегию ассимиляции, метод заимствования и кальки – экзотизации.

Подытоживая рассуждения относительно этой, как думается, ключевой фазы процесса перевода стоит ещё раз подчеркнуть, что:

- во-первых, её суть заключается в подборе адекватного метода или приёма перевода, что обуславливается видом перевода и обстановкой, в которой он осуществляется, типом исходного текста, степенью асимметрии обоих языков, различиями в когнитивной базе отправителя исходного и получателя/получателей конечного текстов и наконец целым рядом других факторов, в частности компетентностью переводчика, отношениями между участниками акта переводческой коммуникации, степенью их готовности к сотрудничеству и т.д.;
- во-вторых, любой метод или приём перевода может быть хорошо, т.е. адекватно, или плохо, т.е. неадекватно, использован. Это стоит подчеркнуть, поскольку, напр., дословный перевод в т.н. бытовом понимании считается всегда ошибочным, так как толкуется как неумение различать дословное и переносное значения. Он лишь **может** быть таким, хотя действительно лучше называть его денотативным, учитывая, что языковой знак может указывать на

первичный (дословное значение) или вторичный денотат (переносное значение);

- в-третьих, представленная трактовка этой фазы процесса перевода в силу естественных ограничений не представляет собой попытки описания или моделирования умственных операций переводчика. Однако думается, что она прежде всего может быть очень полезной в учебном плане, а сам концепт адекватности использованного метода может применяться в качестве критерия оценки перевода.

Следующую фазу процесса перевода можно назвать фазой физической реализации конечного текста (Шубин 1972) или же фазой порождения конечного текста в графическом или фоническом виде. Выделение этой фазы может вызывать сомнения, поскольку на практике она осуществляется почти или прямо синхронно с предыдущими, называемыми тут предпереводческим анализом и собственно переводом. В ходе их реализации не только предопределяется план содержания, но и в значительной степени план выражения конечного текста. Если однако уточнить, что в плане выражения можно, руководствуясь классическим глоссематическим подходом, выделять форму и субстанцию, то следует согласиться, что в ходе предыдущих фаз, и прежде всего в ходе осуществления собственно перевода определяется лишь форма плана выражения языковых знаков, последовательность которых составляет конечный текст. В случае обсуждаемой фазы процесса перевода речь идёт прежде всего о субстанции, порождаемой переводчиком. От её качества в огромной степени зависит успех целого процесса перевода, что особенно важно в устных видах перевода, где в силу естественных ограничений почти нет возможности «исправления» конечного текста. Стоит также добавить, что в оценке компетентности устного переводчика применяются самые различные критерии, относящиеся к качеству порождаемой им субстанции. Часть из них имеет объективный характер, поскольку относится к «измеряемым» параметрам речи, то есть к артикуляции и интонации, часть касается таких легко выявляемых явлений, как наличие т.н. заполненных пауз, однако применяются и такие, которые имеют не очень чёткий или прямо субъективный характер, к примеру:

- Приятен ли голос переводчика?
- Звучит ли голос переводчика уверенно? [Tryuk 2006].

Последним действием, которое в обязательном порядке должен реализовать каждый профессиональный переводчик, является

проверка и исправление конечного текста, то есть устранение из него любых нарушений как эквивалентности, так и языковых норм. Сразу следует оговориться, что иначе дело обстоит в случае письменного и устного перевода.

Во-первых, письменно могут теоретически переводиться любые тексты, в том числе художественная литература. Ясно, что в этом случае ошибки, допускаемые персонажами, входят в состав инварианта перевода и должны определённым образом воспроизводиться в конечном тексте. Что касается текстов, которые не относятся к этому типу, то из них должны быть устранены любые ошибки, поскольку ответственность за их качество в первую очередь несёт переводчик.

Во-вторых, в случае письменного перевода конечный текст, если его подвергли компетентной верификации и корректировке, не содержит никаких следов внесённых поправок. В устном же переводе по естественным причинам нельзя «исправить», то есть изменить, того, что было сказано, можно лишь допущенные ошибки прокомментировать. Важно здесь подчеркнуть, что такой комментарий рационален и даже необходим только по отношению к нарушениям эквивалентности. Нарушения нормы конечного языка, само собой разумеется, нежелательны, однако, если не сказываются на эквивалентности, то не стоит к ним возвращаться, поскольку это может быть причиной более серьёзных ошибок, которые помешают в достижении окончательной цели перевода, то есть, обеспечения понимания между отправителем исходного и получателем конечного текстов.

Представленные выше описание очередных действий переводчика не представляет собой попытку моделирования умственных операций, осуществляемых им в ходе перевода. Стоит, впрочем, подчеркнуть, что все эти операции, а не только т.н. физическая реализация конечного текста, также имеют физико-химический статус. Они только, как уже отмечалось, не подвергаются непосредственному наблюдению и поэтому любая модель таких операций может быть построена прежде всего путём авторефлексии, то есть, размышлений индивида о происходящем в его сознании. Оставляя в стороне методологический аспект, можно лишь отметить, что прагматический подход к процессу перевода позволяет более детально описать отдельные действия переводчика, осуществляемого профессиональный перевод и сформулировать определённые рекомендации относительно методики обучения такому переводу.

Bibliografia

- Grucza F., 1981**, *Zagadnienia translatoryki*, [w:] *Glottodydaktyka a translatoryka*, Grucza F. (red.), Wyd. UW, Warszawa, s. 9-29.
- Grucza F., 1985**, *Lingwistyka, lingwistyka stosowana, glottodydaktyka, translatoryka*, [w:] *Lingwistyka, glottodydaktyka, translatoryka*, Grucza F. (red.), Wyd. UW, Warszawa, s. 19-44.
- Grucza F., 1986**, *Tłumaczenie, teoria tłumaczeń, translatoryka*, [w:] *Problemy translatoryki i dydaktyki translatorycznej*, Grucza F. (red.), Wyd. UW, Warszawa, s. 9-27.
- Grucza F., 1988**, *Wyodrębnienie się, stan aktualny i perspektywy świata translacji oraz translatoryki*, [w:] „Lingua legis”, Nr 6, s. 2-12.
- Harris B., 1977**, *The importance of natural translation*, [w:] “Working Papers on Bilingualism”, Nr 12, s. 96-114.
- Hejwowski K., 2004**, *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*, PWN, Warszawa.
- Kielar Z.B., 2003**, *Zarys translatoryki*, KJS, Warszawa.
- Lukszyn J., (red.), 2003**, *Tezaurus terminologii translatorycznej*, PWN, Warszawa.
- Newmark P., 1988**, *A textbook of translation*, Prentice Hall, New York.
- Tryuk M., 2006**, *Ocena jakości przekładu w procesie kształcenia tłumaczy konferencyjnych*, [w:] M. Tryuk (red.), *Teoria i dydaktyka przekładu konferencyjnego*, Takt, Warszawa, s.133-149.
- Vinay J.-P, Dalbarnet J., 2000**, *A methodology for translation*, [w:] *The translation studies reader*, Venuti L. (ed.), Routledge, London/New York, s. 84-93.
- Бархударов А.С., 1975**, *Язык и перевод*, Международные отношения, Москва.
- Грайс Г.Ф., 1985**, *Логика и речевое общение*, [w:] „Новое в зарубежной лингвистике”, Вып.16, Прогресс, Москва, с.217–237.
- Комиссаров В.Н., 1973**, *Слово о переводе*, Международные отношения, Москва.
- Комиссаров В.Н., 1980**, *Лингвистика перевода*, Международные отношения, Москва.
- Рецкер Я.И., 1974**, *Теория перевода и переводческая практика*, Международные отношения, Москва.
- Швейцер А.Д., 1973**, *Перевод и лингвистика*, Воениздат, Москва.
- Шубин Э.П., 1972**, *Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам*, Просвещение, Москва.

Prakseologia tłumaczenia

Artykuł prezentuje podstawowe treści prakseologii tłumaczenia jako subdziedziny translatoryki stosowanej, tj. dyscypliny badającej sposoby optymalizacji funkcjonowania tzw. układu translacyjnego, obejmującego nadawcę inicjalnego, tekst wyjściowy, tłumacza, tekst docelowy i odbiorcę finalnego. Prakseologia jako taka bada wszelkie działanie człowieka ze względu na jego skuteczność, prakseologia tłumaczenia zatem skupia się na tłumaczeniu jako działaniu, któremu przysługuje ów atrybut i które należy rozpatrywać jako działanie złożone, obejmujące rozpoznanie układu translacyjnego, w ramach którego tłumacz będzie działał jako pośrednik komunikacyjny, recepcję tekstu wyjściowego, analizę pretranslacyjną, tłumaczenie właściwe, fizyczną realizację tekstu docelowego, weryfikację i korektę tekstu docelowego.

**AGATA BUCHOWIECKA-FUDAŁA***Uniwersytet Warszawski, Wydział Lingwistyki Stosowanej*

JAK AKTYWIZOWAĆ STUDENTÓW? PRZEGLĄD METOD I TECHNIK NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH WE WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI AKADEMICKIEJ

Współczesną glottodydaktykę cechuje dążenie do dyferencjacji, a także indywidualizacji procesu nauczania/ uczenia się. Związane jest to z coraz szerszym uwzględnianiem czynnika ludzkiego, podmiotowym i osobowym traktowaniem studenta, poszanowaniem jego wolności, poczucia własnej wartości i niepowtarzalności, akceptowaniem jego indywidualnych potrzeb i celów w procesie nauczania. Jest to zgodne z głównymi założeniami edukacji humanistycznej, w której nauczyciel pełni funkcję przewodnika, gotowego w każdej chwili pomóc w poszukiwaniach zasobów informacji i wiedzy i umiejącego wskazać sposoby korzystania z tych zasobów. Zbigniew Osiński zauważając odmiennność obecnego pokolenia młodzieży, które poddane oddziaływaniu nowych technologii i mediów, w połączeniu ze zmianami społeczno-ekonomicznymi inaczej postrzega rolę i pozycję nauczyciela stwierdza: „Tylko edukacja humanistyczna rozumiejąca współczesnych młodych ludzi, to tzw. pokolenie Sieci, ma szansę wzbudzić w nich pozytywną motywację i zainteresowanie” [Osiński 2011:4]. W nowoczesnej szkole, którą Don Tapscott, kanadyjski badacz proponuje nazwać szkołą 2.0 (na wzór obecnej formy rozwoju Internetu – Web 2.0) powinna nastąpić i już następuje zasadnicza zmiana relacji między partnerami procesu edukacyjnego, zmierzając do całkowitego równoprawnego partnerstwa [Tapscott 2010: 253-259]. W polskim szkolnictwie wyższym wciąż jeszcze mamy do czynienia z niedostosowaniem do wymogów współczesnego świata. Zbyt często zarówno nauczyciele, jak i studenci zapominają, że uczelnia to nie tyle miejsce nauczania, co środowisko sprzyjające uczeniu się, a nauczyciel akademicki to nie „mędrzec na katedrze” (ang. Sage on the

Stage) w sposób jednokierunkowy i jednostronny przekazujący wiedzę, ale życzliwy doradca, przewodnik i opiekun naukowy. Przełamanie tradycyjnego modelu nauczania nie jest łatwe i wynika między innymi z tego, że w sali zajęciowej spotykają się dwa całkowicie różne pokolenia, przedstawiciele odmiennych „światów”, ludzie, którzy inaczej przetwarzają informacje i inaczej postrzegają otaczającą rzeczywistość. Przed nauczycielami, w tym nauczycielami języków obcych pojawiają się nowe wyzwania związane z koniecznością modyfikowania warsztatu glottodydaktycznego, poszukiwania bardziej nowoczesnych i efektywnych metod, technik i form pracy. Z. Osiński zastanawiając się nad nowymi metodami kształcenia, zwraca uwagę na szereg wyzwań, które stoją przed współczesną edukacją. Jednym z ważniejszych jest zaakceptowanie nowego pojmowania istoty wykształcenia, które ewoluowało od modelu wykształcenia encyklopedycznego w kierunku modelu, który eksponuje stosowanie wiedzy i umiejętności, posiadanie kompetencji w zakresie analizowania, argumentowania, skutecznego komunikowania się w sytuacjach rozwiązywania i interpretowania problemów. Kolejne wyzwanie to odrzucenie obaw związanych z wykorzystaniem w procesie dydaktycznym technologii informacyjnych, komunikacyjnych i zasobów Internetu. Nauczyciel, który unika stosowania zasobów i usług internetowych w swej profesjonalnej działalności jest postrzegany przez młodzież jako człowiek niekompetentny i niedouczoney. Istotnym wyzwaniem stojącym przed edukacją jest także kształtowanie tzw. kompetencji miękkich przydatnych niemal w każdym obszarze działalności człowieka. Wiążą się one z umiejętnościami interpersonalnymi (komunikatywność, umiejętność pracy w zespole, umiejętność negocjowania i przekonywania, tolerancja itp.) oraz osobistymi (odpowiedzialność, samodzielność, kreatywność, innowacyjność i in.). Kształtowanie tego rodzaju kompetencji nie jest możliwe w przebiegu zajęć prowadzonych metodami tradycyjnymi, podającymi (np. wykład konwencjonalny, opowiadania i opisy, czytanie tekstu).

Trzeba mieć świadomość, że zwykłe wplatanie w tradycyjną strukturę zajęć nowoczesnych technologii w żaden sposób nie przyczyni się do kształtowania pożądanych kompetencji i motywowania studentów do nauki. Należy szukać nowych rozwiązań, które pozwolą uczącym się stać się aktywnymi uczestnikami procesu edukacyjnego. Uczy się bowiem tylko ten, kto przejawia aktywność, angażuje się, rozwiązuje problemy, wyszukuje, selekcjonuje i przetwarza wiedzę. Ważnym zadaniem stojącym przed nauczycielem jest pokazanie studentowi jak ma się uczyć, stawianie przed nim zadań, będących de facto częścią procesu samokształcenia [Osiński 2011 :8].

Wybierając metodę kształcenia nauczyciel musi uwzględnić istotne różnice w systemach percepcji studentów, które w sposób bezpośredni

wpływają na możliwości poznawcze i kształt indywidualnego stylu poznawczego.

Niedostosowanie metody kształcenia do stylu uczenia się odbiorcy jest jedną z głównych przyczyn niepowodzeń w procesie nauczania. Badacze zajmujący się specyfiką uczenia się ludzi dorosłych (a studentów należy zaliczyć do grupy młodych dorosłych) dowiedli, że procesem tym rządzą pewne prawa związane głównie ze zmianami zachodzącymi w rozwoju człowieka. Wyróżniono trzy podstawowe zasady, którymi powinien się kierować nauczyciel w pracy z osobami dorosłymi:

1. Tworzenie zindywidualizowanych programów edukacyjnych uwzględniających rzeczywiste potrzeby i oczekiwania uczących się (elastyczność treści, metod, technik kształcenia);
2. Planowanie procesu nauczania/ uczenia się w taki sposób, aby czas wolny od zajęć był aktywny pod względem edukacyjnym;
3. Traktowanie kontroli i ewaluacji procesu dydaktycznego jako integralnych elementów [Brzezińska 1993: 92].

Warto w tym miejscu przytoczyć za Katarzyną Mikołajczyk syntetyczne ujęcie głównych zasad edukacji dorosłych sformułowanych przez Malcolma Knowlesa: „dorośli muszą wiedzieć, dlaczego potrzebują się uczyć; dorośli chcą i potrzebują uczyć się przez doświadczenie; dorośli podchodzą do uczenia się jak do rozwiązywania problemów; dorośli uczą się najlepiej wtedy, gdy temat jest dla nich wartością bezpośrednią” [Mikołajczyk 2011].

Glottodydaktycy, dostrzegając opisane aspekty pracy edukacyjnej, dążą do zaprojektowania efektywnych metod kształcenia uwzględniających wymagania współczesnej edukacji. Obecnie zauważalna jest tendencja do przenikania się różnych metod, łączenia i selekcjonowania ich poszczególnych elementów. Taki komplementarny eklektyzm świadczy, jak się wydaje, o dość intensywnie przebiegającym procesie naukowych i praktycznych poszukiwań zmierzających do intensyfikacji i zwiększenia skuteczności przyswajania języka obcego. Badacze skupiając się na nowych rozwiązaniach i interpretacjach uwzględniają najnowszą wiedzę psychologiczną, pedagogiczną i lingwistyczną, a także rozwój technologii nauczania.

Termin metoda nauczania nie doczekał się jednej, jednoznacznej definicji. Najczęściej zgodnie z greckim źródłosłowem przyjmuje się, że jest to droga do celu, wiedzy, poznania, czyli sposób nauczania. Uogólniając można stwierdzić, że jest to system poglądów dotyczących tego, jak należy nauczać, jak zapewnić osiągnięcie celów nauczania [Kapitanowa 2008: 6-7].

Wyróżnia się następujące cechy metod nauczania:

- metoda jest koncepcją nauczania;
- metoda jest związana z celami nauczania i rozpatrywana jako droga do ich realizacji;
- metoda związana jest z procesem nauczania jako całością, jest to wizja tego, jak proces ten powinien przebiegać;
- metoda związana jest ze środkami nauczania: określony zestaw środków realizuje idee określonej metody;
- metoda jest ściśle powiązana z rezultatami nauczania;
- metoda zastosowana w podręcznikach i w praktyce nauczania staje się kierunkiem w nauczaniu;
- wybór metody uzależniony jest od warunków, w jakich odbywa się nauczanie i od indywidualnych cech nauczyciela i uczących się;
- metoda jest systemem zasad wprowadzania materiału nauczania, organizacji jego przyswajania i kontroli rezultatów nauczania. Metoda może również obejmować zasady doboru i organizacji materiału;
- wśród zasad nauczania wyróżnia się jedną lub kilka głównych zasad określanych jako idea strategiczna. Determinuje ona wybór wszystkich innych założeń, które składają się na metodę nauczania [Kapitanowa 2008: 14].

Metody nauczania języków obcych powstają, rozwijają się i ewoluują w określonych uwarunkowaniach historycznych, pod wpływem zachodzących zmian społecznych i osiągnięć technologicznych. Ulegają wpływom i są inspirowane przez nowe dyscypliny naukowe i osiągnięcia dyscyplin pokrewnych. Ale zasadnicze dwa elementy konstytutywne metody pozostają niezmiennie. To gramatyka (*versus* teksty) i język ojczysty osoby uczącej się. Według W. Pfeiffera ustalenie funkcji tych elementów to określenie podejścia i typu metody nauczania [Pfeiffer 2001: 52]. Wychodząc z tego założenia można wyróżnić trzy podstawowe typy metod nauczania: metody bezpośrednie, metody pośrednie i metody pośredniczące. Metody bezpośrednie bazują na podejściu indukcyjnym, zakłada się w nich przyswajanie wiedzy gramatycznej z kontekstu, przez teksty. W metodach bezpośrednich rezygnuje się z jakiegokolwiek formy wykorzystania języka ojczystego uczących się. Metody pośrednie bazują na podejściu dedukcyjnym. Gramatyka języka obcego i język ojczysty osób uczących się stanowią element składowy technik nauczania wykorzystywanych w tych metodach. Uczący się w sposób uświadomiony poznają reguły gramatyczne, aby na ich podstawie rozwijać umiejętności i sprawności językowe. W metodach pośredniczących punkt wyjścia stanowią procesy dedukcyjno-indukcyjne.

Procedury nauczania przewidują wykorzystanie studium struktury języka obcego, a także w funkcji pomocniczej gramatyki języka ojczystego.

Metody nauczania stanowią niezwykle ważny element w przebiegu procesu glottodydaktycznego, ale tylko w powiązaniu z szeregiem innych czynników (dotyczących zarówno osoby ucznia, jak i nauczyciela) decydują o sukcesie lub porażce w przyswajaniu języka obcego. W dominującym obecnie nauczaniu eklektycznym zakłada się zastosowanie w procesie kształcenia odpowiednio dobranych elementów różnych metod nauczania. W określonych warunkach z powodzeniem można stosować niektóre zasady nauczania metody bezpośredniej: słuchanie i naśladowanie wypowiedzi wzorcowej, w nauczaniu słownictwa - wykorzystanie obiektów z najbliższego otoczenia dla objaśnienia nowej leksyki, użycie elementów wizualnych (poglądowość), wyjaśnianie pojęć przy użyciu kontekstu, stosowanie synonimów, antonimów, w nauczaniu gramatyki – kierowanie się zasadą od prostych zjawisk językowych do bardziej złożonych, formułowanie reguł na podstawie konkretnych przykładów, wykorzystanie treści bliskich komunikacji codziennej. Na zajęciach ze studentami można także wykorzystywać elementy metody audiolingwalnej. Charakterystyczne ćwiczenia wykorzystywane przy opanowywaniu słownictwa to dryl językowy (wielokrotne powtarzanie wzorów zdań), pamięciowe opanowywanie i odgrywanie wzorcowych dialogów, substytucja w zdaniach wzorcowych, uzupełnianie luk. Zagadnienia gramatyczne prezentowane są w tekstach (głównie w dialogach) dostosowanych do zasady progresji gramatycznej i stanowią punkt wyjściowy dla samodzielnego formułowania reguł i wyjaśniania zasad. Ważną rolę odgrywają sygnały wizualne (zaznaczenia, pogrubienia, strzałki itp.) i przedstawianie obszerniejszych zagadnień w formie tabelarycznej. W środowisku glottodydaktyków znana jest także metoda audiowizualna strukturalno-globalna, której podstawowa zasada dotyczy łączenia wszędzie tam, gdzie to możliwe, zagadnień językowych z materiałem wizualnym. Kolejną popularną do niedawna metodą, której elementy można wykorzystywać na zajęciach ze studentami jest metoda komunikacyjna, w której fundamentalne znaczenie mają akty komunikacyjne, zastosowanie umiejętności językowych w autentycznych sytuacjach. Gramatyka jest ważna w takim stopniu, w jakim pomaga i pozwala efektywnie porozumiewać się w danej sytuacji. W metodzie tej materiał gramatyczny dobierany jest według kryterium funkcji, jakie pełni w wypowiedzi. Najczęściej wykorzystywaną formą ćwiczeń są sytuacje zaaranżowane w taki sposób, by przypominały naturalne sytuacje komunikacyjne. W elastycznym podejściu do nauczania języka nie należy również całkowicie odrzucać najstarszej i najmniej obecnie popularnej metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Stosowana w wyważonych proporcjach może bowiem przynieść zadowalające efekty. W metodzie

tej zagadnienia gramatyczne wprowadzane są drogą dedukcji, język ojczysty odgrywa ważną rolę – z jego pomocą prezentuje się i wyjaśnia reguły gramatyczne. Najczęściej stosowane ćwiczenia to: tłumaczenie pojedynczych zdań uwzględniających wybrane zjawisko gramatyczne, tłumaczenie dłuższych tekstów, czytanie tekstów literackich, wykonywanie ćwiczeń gramatycznych. Metoda kognitywna stanowi swoistą odmianę metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Odrzuca ona rozumienie procesu dydaktycznego jako procesu tworzenia nawyków w zakresie struktur językowych.

Podkreśla się w niej, że tylko świadome opanowanie mechanizmów języka obcego pozwoli tworzyć samodzielne, oryginalne wypowiedzi.

Metody pośredniczące stanowią próbę połączenia dotychczas znanych metod w celu uwzględnienia warunków w jakich przebiega nauczanie i specyfiki osób uczących się języka. Można zatem mówić o współczesnej metodzie eklektycznej, w której próbuje się łączyć elementy metod bezpośrednich i pośrednich. Kluczowym założeniem we współczesnej metodzie eklektycznej jest uznanie nadrzędności recepcji, rozumienia języka obcego w budowaniu systemu językowego przez uczącego się. Sprawności receptywne kształtuje się w pracy z autentycznymi tekstami mówionymi i pisаныmi, dostosowanymi do poziomu znajomości języka i atrakcyjnymi dla uczącego się. W toku wielokrotnego czytania lub słuchania następuje stopniowe rozumienie najpierw głównej myśli tekstu, a później elementów szczegółowych. Podstawę stanowią czynności analityczne ściśle związane z potrzebami kognitywnymi. Zakłada się, że osoba ucząca się powinna podjąć refleksję nad strukturami języka, w sposób świadomy zapoznać się z regułami gramatycznymi, by później użyć ich w konkretnych sytuacjach i wypowiedziach. Wykształcenie kompetencji językowej łączy się w tej metodzie z formowaniem kompetencji rozumienia i mówienia. Ważną część zajęć stanowi wypracowanie odpowiednich strategii i sposobów uczenia się. W konsekwencji sprzyja to rozwijaniu samodzielności u uczących się, którzy po otrzymaniu zadania są w stanie podjąć się jego wykonania i przejąć w części odpowiedzialność za proces przyswajania języka.

Stosując współczesną metodę eklektyczną należy mieć świadomość jej dość licznych zalet, ale również stosunkowo często formułowanych uwag krytycznych. Podstawową korzyścią płynącą z zastosowania tej metody jest nastawienie na wszechstronny rozwój językowy jednostki zgodny z holistyczną koncepcją w nauczaniu, ponadto istotną cechą jest uwzględnianie indywidualnych możliwości i uzdolnień uczących się, stosowanie różnorodnych technik i form pracy oraz urozmaiconych środków nauczania. Najważniejsze z zarzutów dotyczą braku dogłębnej, naukowej refleksji na poziomie koncepcji ogólnej [Wilczyńska 1999: 21]. Ponadto brak tej metodzie spójności, co wynika z korzystania z całego wachlarza różnorodnych pomocy dydaktycznych. Kolejny zarzut dotyczy sfery praktycznej. Właściwie

można zaryzykować tezę, że każdy nauczyciel stosujący metodę eklektyczną w istocie wypracował jakąś własną osobistą metodę, która powstała w oparciu o własne przeczucia i przekonania, jako próba znalezienia optymalnego zestawu zasad i sposobów nauczania w konkretnej sytuacji. To z punktu widzenia nauki niewątpliwie wada. Jednak, jak się wydaje, współczesna metoda eklektyczna zawarła w sobie najlepsze elementy monolitycznych zastanych koncepcji i obecnie najlepiej odpowiada wymogom nowoczesności. Jak zauważyła Wioletta Piegzik: „Siła eklektyzmu polega na tym, że jawi się on większości praktykom (choć może także teoretykom) jako metoda złotego środka. Koncepcja eklektyczna spaja metodologię mieszaną z metodologią częściowo bezpośrednią i metodologią częściowo tradycyjną. Popadanie w skrajność zwolenników kolejnych teorii glottodydaktycznych nie zachęca do stosowania (przynajmniej na dłuższy czas) jednorodnych metod (...). Powodzenie eklektyzmowi zapewnia otwartość na nowe prądy i tendencje, zaś długowieczność – powierzchowne ich traktowanie” [Piegzik 2004: 7].

Nowoczesny, kreatywny nauczyciel powinien sięgać również po metody niekonwencjonalne, zwane często alternatywnymi lub innowacyjno-alternatywnymi. Wspólne jest dla nich dążenie do stworzenia nowych, niekonwencjonalnych technik nauczania, które określa się terminem SALT (Suggestive-Accelerative Learning and Teaching). Bazują one przede wszystkim na wiedzy z zakresu psychologii uczenia się, koncentrują się na uczniu i jego potrzebach, zainteresowaniach i stylach poznawczych. W literaturze poświęconej dydaktyce języków obcych funkcjonują całkowicie skrajne, emocjonalne opinie na temat skuteczności, praktycznej przydatności i doniosłości tych metod. Ich wkład w rozwój metodyki nauczania niewątpliwie koncentruje się wokół aspektów afektywnych i ma związek z pozytywnym, pełnym życzliwości i empatii podejściem nauczyciela do ucznia. Istotnym wyróżnikiem metod niekonwencjonalnych jest także stosowanie nowatorskich sposobów i technik nauczania w bezstresowej, przyjaznej atmosferze. Oprócz tych niewątpliwie entuzjastycznych ocen, można znaleźć dość długą listę zarzutów stawianych metodom alternatywnym. W. Pfeiffer krytykuje je między innymi za to, że nie mają cech systemowych, z metodologicznego punktu widzenia nie można ich zatem traktować jako metody, wykazują się brakami w założeniach teoretycznych i bazie pojęciowej, można je stosować uwzględniając szereg ograniczeń, charakteryzuje je niekiedy celowa infantylizacja uczącego się, ich stosowanie wiąże się z niebezpieczeństwem przewartościowania samodzielnego działania w nauce języków obcych, charakteryzują się brakiem analiz komunikacyjno-językowych dotyczących np. problemu uczenia się [Pfeiffer 2001: 85].

We współczesnej praktyce glottodydaktycznej metody niekonwencjonalne niekiedy znajdują zastosowanie w kształceniu formalnym, zwłaszcza pewne ich elementy mogą być inkorporowane do stosowanego

przez nauczyciela systemu metodycznego w celu urozmaicenia procesu nauczania, podniesienia jego atrakcyjności, a tym samym wzmocnienia motywacji u uczących się i zwiększenia efektów kształcenia. Najpopularniejsze z metod niekonwencjonalnych to:

- I. Metoda naturalna – kluczem w tej metodzie jest słuchanie i rozumienie wypowiedzi obcojęzycznych, a najważniejszym celem – umiejętność porozumiewania się.
- II. TPR (Total Physical Response) – czyli metoda reagowania całym ciałem; zakłada, że języka uczymy się poprzez przysłuchiwanie się i ruch fizyczny adekwatny do przekazywanych treści.
- III. Cicha Metoda (The Silent Way) – nazwa pochodzi od milczącej roli nauczyciela oraz związana jest z założeniem, że zapamiętywanie i przyswajanie nowych treści odbywa się po usłyszeniu zwrotów i wyrażen w ciszy i skupieniu.
- IV. CLL (Community Language Learning) – nauka języka bazuje na technikach terapeutycznych. Język ma służyć komunikowaniu się w rzeczywistych sytuacjach interesujących ucznia.
- V. Metoda elicytacji – opiera się na założeniu, że uczniowi nie prezentuje się gotowych odpowiedzi, uczeń sam dochodzi do właściwych wniosków (np. po wysłuchaniu lub przeczytaniu tekstu wskazuje niezrozumiałe słowa i na podstawie kontekstu próbuje określić ich znaczenie lub po analizie odpowiednio dobranych przykładów sam formułuje regułę gramatyczną).
- VI. Metoda holistyczna – zakłada, że proces uczenia się odbywa się zarówno na poziomie intelektualnym, jak i emocjonalnym i fizycznym. Jeżeli pobudzimy uczucia i wyobraźnię ucznia, to wówczas włączy on myślenie, a to z kolei doprowadzi do spontanicznych działań.
- VII. Sugestopedia – nazywana też metodą SITA. Łączy nauczanie języka z technikami relaksacyjnymi, które mają ułatwić zapamiętywanie materiału.

Pojęcie „metoda” jest wieloznaczne. Można je rozpatrywać w ujęciu szerszym jako świadomy i przemyślany układ sposobów postępowania w procesie edukacyjnym, który służy osiągnięciu określonych celów dydaktycznych i wychowawczych. Przedstawiona dotychczas charakterystyka metod nauczania języków obcych opiera się na tej właśnie definicji. Istnieje jednak węższe ujęcie tego pojęcia jako sposobu umiejętnego działania, stosowanego systematycznie i świadomie [Majchrzak 2013: 110]. Definicja ta pokrywa się w zasadzie z określeniem techniki nauczania, na którą składają się zaplanowane, usystematyzowane czynności nauczyciela i uczącego się

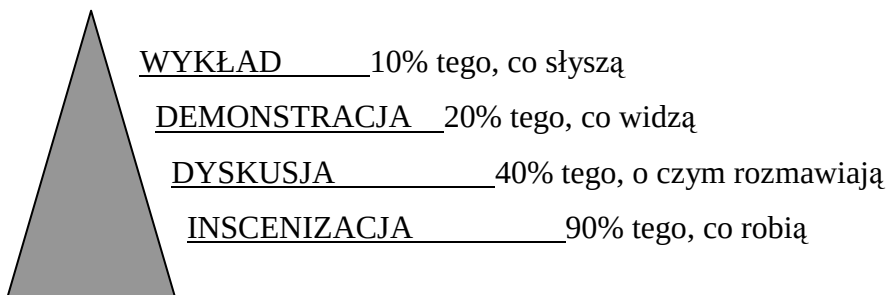
podczas procesu dydaktycznego. Mimo, że uczeni postulują rozróżnianie tych dwóch pojęć (metoda i technika), to w praktyce w literaturze glottodydaktycznej są one często stosowane zamiennie. Aby odróżnić metodę w znaczeniu szerokim (zasady kształcenia wraz z technikami kształcenia) od metody w wąskim znaczeniu, jako techniki nauczania, proponuję wprowadzenie terminu metody prowadzenia zajęć. Dydaktyka zna wiele podziałów metod prowadzenia zajęć. Odnajdujemy je w pracach W. Okonia, Cz. Kupisiewicza, B. Niemierki, K. Kruszewskiego, K. Sośnickiego, B. Nawroczyńskiego, Z. Wiatrowskiego, J. Zborowskiego, T. Nowackiego czy F. Szloska, który zaproponował następującą klasyfikację:

- metody podające: wykład informacyjny, pogadanka, opowiadanie, opis, prelekcja, anegdota, odczyt, objaśnienie lub wyjaśnienie;
- metody problemowe: wykład problemowy, wykład konwersatoryjny, klasyczna metoda problemowa;
- metody aktywizujące: metoda przypadków, metoda sytuacyjna, inscenizacja, gry dydaktyczne (symultacyjne, decyzyjne, psychologiczne), seminarium, dyskusja dydaktyczna (związana z wykładem, okrągłego stołu, wielokrotna, burza mózgów, panelowa, metaplan);
- metody eksponujące: film, sztuka teatralna, ekspozycja, pokaz połączony z przeżyciem;
- metody programowane: z użyciem komputera, z użyciem maszyny dydaktycznej, z użyciem podręcznika programowego;
- metody praktyczne: pokaz, ćwiczenia przedmiotowe, ćwiczenia laboratoryjne, ćwiczenia produkcyjne, metoda projektów, metoda przewodniego tekstu.

We współczesnej dydaktyce nic nie straciła na aktualności sentencja wypowiedziana przez Konfucjusza: „Powiedz mi, a zapomnę. Pokaż mi, a zapamiętam. Pozwól mi zrobić, a zrozumiem”. Od nauczycieli wymaga się stosowania takich metod, technik i form kształcenia, które zachęcą studenta do aktywności, samodzielności, będą sprzyjały kształtowaniu postawy ciekawości, otwartości na to, co nowe i nieznane. Pożądane jest stosowanie metod, w których materiał podawany jest polisensorycznie, ponieważ dowiedziono, że wzbogacenie wysiłku intelektualnego o uruchomienie jak największej liczby zmysłów polepsza jakość procesu uczenia się. W przypadku kształcenia studentów – przedstawicieli pokolenia Y w zakresie języków obcych bardzo przydatne są aktywizujące metody prowadzenia zajęć. Angażują one studentów w wykonywanie różnych czynności i zadań związanych z nauczaniem materiałem, wspierają rozwój indywidualny oraz rozwój więzi społecznych, wykorzystują emocjonalny aspekt uczenia się, tworzą warunki do

samodzielnego myślenia i działania studenta i sprzyjają lepszemu przyswajaniu i zapamiętywaniu. Zależność między zapamiętywaniem a technikami stosowanymi na zajęciach ilustruje stożek Dale'a [Szybowski 2012: 6]:

Ludzie zapamiętują:



Z badań dotyczących wykorzystania metod aktywizujących w procesie edukacyjnym wynika, że w ocenie nauczycieli ich stosowanie sprzyja wzbudzaniu zainteresowania uczących się tematem i zachęcaniu do skupienia na nim uwagi, pozwala w sposób optymalny i efektywny przekazywać wiedzę i wyjaśniać zjawiska, stanowi pewien rodzaj uatrakcyjnienia i urozmaicenia zajęć, ma walor pozytywnego wzmocnienia – aktywność, samodzielne działanie daje dużo satysfakcji i pozwala lepiej rozumieć mechanizmy i procesy [Krzyżanowska 2009: 23-24]. Aby sprostać wymaganiom współczesnych studentów – przedstawicieli ery wiedzy, zmiany w edukacji muszą być fundamentalne. Uczelnia wyższa ma za zadanie nauczyć studenta, jak w sposób maksymalnie twórczy wykorzystać nieograniczony dostęp do informacji i technologie komunikacyjne. Osiągnięcie tych celów nie jest możliwe przy wykorzystaniu w procesie dydaktycznym jednego podręcznika i zastosowaniu z góry określonej i niezmiennej progresji nauczania. Potrzebne są nowe wzorce i nowe procedury postępowania. Nowoczesne nauczanie języka obcego powinno się odbywać poprzez umiejętne wykorzystywanie i stosowanie następujących technik:

- Technika cyberenquete (odnajdywanie w sieci) – prosta technika polegająca na tym, że studenci wyszukują w sieci informacje na wskazanych przez nauczyciela stronach www, korzystają ze słowników on-line i zasobów Wikipedii.
- Technika Kreative Internetrallye (rajd po sieci) – studenci otrzymują zadania związane z samodzielnym lub zespołowym opracowaniem jakiegoś tematu i sami szukają w Internecie potrzebnych danych i informacji;
- Technika WebQuest – polega na indywidualnym lub zespołowym rozwiązywaniu przedstawionego przez nauczyciela zadania. To właśnie

zadanie pełni w tej technice kluczową rolę. Studenci w oparciu o Sieć zgłębiają problem wykonując szereg działań analitycznych, weryfikują pozyskane informacje (wykorzystując w tym celu różnorodne źródła, w tym pozainternetowe), gromadzą, selekcionują, redagują i przygotowują do prezentacji pozyskane informacje, opisują swoją pracę (działania syntetyczne), a następnie prezentują rezultaty przy użyciu narzędzi elektronicznych np. serwisu internetowego (Google Blogger), programu do prezentacji (PowerPoint) czy zwykłego edytora tekstowego z wklejonymi ilustracjami i linkami do źródeł.

- Praca z podcastami, czyli autentycznymi publikacjami multimedialnymi, które oczywiście wymagają od nauczyciela stosownego opracowania. Autentyczne nagrania wzbogacają treść zajęć. Bardzo cenioną przez studentów formą aktywności jest tworzenie własnych podcastów i publikowanie ich na wybranej platformie internetowej.

- Praca nad hipertekstem, czyli tekstem niesekwencyjnym, którego poszczególne elementy połączone są ze sobą odnośnikami. Zaletą hipertekstu jest sieciowa struktura prezentacji materiału, odwzorowująca reprezentację wiedzy w umyśle człowieka. Informacja podawana jest w zróżnicowanej formie (np. grafika, dźwięk, obraz) i łatwo dostępna. Student – czytelnik sam decyduje, które wątki interesują go bardziej i będzie je zgłębiał, a które zdecyduje się pominąć. Ważne, aby uświadamiał sobie, że o efektywnym wykorzystaniu hipertekstu decyduje precyzyjne określenie potrzeby informacyjnej.

- Technika Mind Mapping (mapa myśli, mapa mentalna) – w wersji tradycyjnej nie wymaga zastosowania komputera; jest sposobem na naturalne, pełne wyrażanie myśli, tworzenie sieci skojarzeń, rozbudowywanie i powtórkę słownictwa. Mapę mentalną można stworzyć także za pomocą specjalnego oprogramowania komputerowego.

- Tworzenie blogów lub wpisów – komentarzy na forach internetowych; technika ta pomaga skutecznie motywować studentów do wypowiadania się w języku obcym;

- Korespondencja e-mailowa w języku rosyjskim. Działania nauczyciela prowadzą się przeważnie do roli ewentualnego konsultanta w niektórych kwestiach językowych.

- Technika LdL (niem. Lernen durch Lehren) – uczenie się przez nauczanie. Polega na tworzeniu sytuacji wzajemnego uczenia się. Studenci opracowują i prezentują określony materiał przejmując rolę nauczyciela. Technika ta wymaga od uczących się dojrzałości, co czyni ją bardzo przydatną właśnie w kształceniu osób dorosłych. Rola nauczyciela sprowadza się do podzielenia partii materiału i przydzielenia każdej partii grupie studentów składającej się maksymalnie z trzech osób. Studenci samodzielnie dyktują materiał wykorzystując różne dostępne źródła, w tym internetowe.

- Technika CLIL (Content and Language Integrated Learning) – to zintegrowane kształcenie przedmiotowo – językowe. Zwolennicy tej techniki podkreślają, że umożliwia ona opanowanie zarówno języka obcego, jak i danego pozajęzykowego przedmiotu. Zajęcia z wykorzystaniem tej techniki można realizować na kilka sposobów. Przede wszystkim może to być nauczanie w ramach tzw. team teaching, czyli nauczanie zespołowe nauczyciela języka obcego i nauczyciela innego przedmiotu lub wprowadzanie elementów innych przedmiotów na zajęcia z języka obcego przez nauczyciela języka obcego. Głównym założeniem tej techniki jest zdobywanie nowej wiedzy i jednocześnie uczenie się i używanie języka obcego. Wykorzystanie CLIL przynosi korzyści związane nie tylko z podnoszeniem kompetencji językowej i rozwijaniem kompetencji komunikacji ustnej, ale również sprzyja budowaniu wiedzy na temat innej kultury, ułatwia jej rozumienie, pogłębia świadomość języka obcego i ojczystego.

- Technika Jigsaw (z ang. układanka), technika puzzli – jest przykładem uczenia się we współpracy. Zakłada aktywne włączenie wszystkich studentów w proces glottodydaktyczny. Aby osiągnąć założony cel student musi skorzystać z pomocy (wiedzy i umiejętności) innego studenta. Schemat pracy w ramach tej techniki wygląda następująco: nauczyciel przedstawia temat i dokonuje rozdzielenia materiału na spójne fragmenty. Następnie dzieli studentów na grupy „eksperckie” o równej liczbie członków. Każda grupa opracowuje jedno zagadnienie, po czym nauczyciel dokonuje kolejnego podziału na grupy. W każdej z nich musi się znaleźć po jednym „ekspercie” z poszczególnych zagadnień. Studenci dzielą się z pozostałymi swoją wiedzą. Kolejny etap to powrót do grup „eksperckich” i podsumowanie wyników na forum całej grupy.

- Technika WIP (Web Inquiry Project) – dedykowana jest przede wszystkim osobom dorosłym na zaawansowanym etapie opanowania języka. Bodźcem do wspólnego zdefiniowania zadania w ramach tej techniki jest zwykle jakiś materiał graficzny. Studenci sami na jego podstawie precyzują temat, decydują o procedurze wykonania zadania, ustalają z jakich będą korzystać źródeł, szukają odpowiedzi na postawione sobie na wstępie pytania, porządkują i uzupełniają pozyskane informacje, wyjaśniają i prezentują efekt końcowy – rozwiązanie postawionego zadania.

Techniki nauczania można podzielić również ze względu na sprawności językowe, których kształtowaniu służą, choć jednocześnie należy pamiętać, że żadna ze sprawności w rzeczywistości nie występuje w odosobnieniu od innych. Pierwsza grupa to techniki doskonalenia umiejętności receptywnych. Słuchanie ze zrozumieniem jest podstawową sprawnością poprzedzającą komunikację, jednocześnie stosunkowo trudną do opanowa-

nia. Zadaniem nauczyciela jest kształtowanie u studentów takich umiejętności, które pomogą rozumieć treść bez konieczności znajomości każdego słowa, czy ułatwią wyszukiwanie tylko tych informacji, które są potrzebne w danym momencie. Ćwiczenia rozwijające słuchanie ze zrozumieniem dotyczą trzech etapów pracy:

- ćwiczenia przed słuchaniem właściwego tekstu/nagrania wprowadzające studenta w poruszaną tematykę: przewidywanie, o czym będzie tekst, na podstawie tytułu lub zamieszczonej fotografii, przypomnienie lub wprowadzenie nowego słownictwa;
- ćwiczenia wykonywane podczas słuchania (układanie w prawidłowej kolejności usłyszanych zdań, uzupełnianie ankiety czy tabeli na podstawie wysłuchanych informacji, poprawianie/porównywanie tekstu pisanego i słuchanego, wpisywanie brakujących wyrazów w tekst z lukami);
- ćwiczenia wykonywane po wysłuchaniu tekstu (jednokrotnym lub wielokrotnym): odpowiadanie na pytania wielokrotnego wyboru, udzielanie odpowiedzi na pytania, przedstawianie treści za pomocą schematu, udział w dyskusji na temat związany z treścią wysłuchanego tekstu, streszczenie ogólnego sensu tekstu w jednym zdaniu, wymienienie kluczowych myśli tekstu, uzupełnianie zdań niekompletnych itd.

Kolejna sprawność receptywna – czytanie – obejmuje technikę czytania oraz rozumienie tekstu czytanego. Doskonaleniu techniki poprawnego czytania, któremu służy czytanie głośne, trzeba poświęcić odpowiednio dużo uwagi na początkowym etapie opanowywania języka. Ćwiczenia tego rodzaju wymagają dekodowania tekstu na język mówiony. Na tym etapie celowe jest ograniczenie ćwiczeń do opanowania korespondencji graficzno-fonicznych, wymowy i intonacji. Błędem jest wymaganie od studentów, by nie tylko poprawnie przeczytali na głos tekst, lecz także np. odpowiedzieli na pytania sprawdzające jego zrozumienie. Następnie można przystąpić do ćwiczeń cichego czytania ze zrozumieniem. Pozwalają one skoncentrować się na treści, aby następnie wykonać zadania postawione wcześniej przez nauczyciela. Należy pamiętać, że ciche czytanie ze zrozumieniem jest możliwe wyłącznie na bazie nawyków wytworzonych w czytaniu głośnym. Dlatego w początkowej fazie przyswajania języka ciche czytanie musi opierać się na tekstach opanowanych wcześniej w wyniku czytania głośnego. Przykładowe techniki rozwijające sprawność czytania ze zrozumieniem to: wybór właściwej ilustracji lub jej elementu zgodnie z treścią tekstu, znajdowanie różnic pomiędzy ilustracją a tekstem, szukanie słów kluczowych pomagających znaleźć odpowiedź na pytania, odszukiwanie fragmentu

będącego odpowiedzią na postawione pytanie, ustalanie zgodności jakiegoś twierdzenia z tekstem (prawda/fałsz), test luk otwartych do uzupełnienia na podstawie treści tekstu, sporządzenie planu czytanego tekstu, uzupełnianie tabeli informacjami z tekstu i in.

Mówienie należy do sprawności produktywnych i wymaga od studentów zdobycia wiedzy i umiejętności (technicznych, językowych, mownych, komunikatywnych), które umożliwią swobodną komunikację. Kształtowanie sprawności mówienia jest procesem skomplikowanym i wieloetapowym. Początkowy etap to okres recepcyjny, w którym następuje osłuchanie się z językiem obcym. Po nim następuje etap reprodukcyjny, polegający na mówieniu – odwzorowywaniu (naśladowaniu wzorca). Dopiero kolejny etap można nazwać produkcyjnym, ponieważ zakłada on samodzielne konstruowanie oryginalnych tekstów. W czasie planowania ćwiczeń komunikacyjnych, które sprzyjają kształtowaniu sprawności twórczego, płynnego mówienia, warto zastanowić się nad wyborem rozwiązań, które posłużą za punkt wyjścia. Wydaje się, że dobrą praktyką jest wykorzystanie podejścia zadaniowego. Jak zauważa Anna Kabzińska „Analizując założenia podejścia zadaniowego można dojść do wniosku, że stosowanie zadań sprzyja kształceniu sprawności mówienia. Dydaktyka zadaniowa wydaje się wręcz stwarzać idealne warunki do pracy nad rozwijaniem tej umiejętności przez wymóg częstego używania języka w mowie, w naturalnej komunikacji z innymi uczącymi się. Zadania mają kształcić umiejętności językowe przez interakcje oraz uczyć języka w sposób aktywny, przez działanie – a więc uczyć „mówienia przez mówienie”. Istotne jest również, że podejście zadaniowe, jako nauczanie ukierunkowane na ucznia, dużą wagę przywiązuje do swobody wypowiedzi. Pozwala w ten sposób na rozwijanie kreatywności i samodzielności uczących się oraz pozytywnie wpływa na ich motywację i zaangażowanie w proces wykonywania zadania”[Kabzińska 2014: 88]. Przystępując do projektowania zadań nauczyciel powinien przeprowadzić analizę ich parametrów. Rod Ellis wyróżnił pięć parametrów każdego zadania: cel, materiał wyjściowy, warunki zadania, procedury metodyczne oraz przewidywany rezultat zadania [Ellis 2003: 21]. Wyznaczając cel zadania określa się umiejętności, jakie ma osiąść student i korzyści, jakie płyną dla uczącego się z wykonania zadania. W przypadku materiału wyjściowego stosowanego w zadaniu nauczyciel ma do wyboru materiał o charakterze niewerbalnym (ilustracje, tabele, schematy, grafy, fotografie itp.) lub werbalnym (tekst mówiony, tekst pisany). W ramach kolejnego parametru jakim są warunki zadania nauczyciel określa np. sposób przedstawienia studentom informacji (uczący się mogą otrzymać jednakowe lub różniące się zadania), przebiegu wykonania zadania (w interakcji czy samodzielnie), sposobu przedstawienia

rezultatu końcowego (wypracowanie wspólnego lub prezentacja indywidualnego stanowiska). Procedury metodyczne przyjęte przez nauczyciela dotyczą form pracy (indywidualne, w parach, w zespołach) oraz czasu przygotowania i realizacji zadania. Przewidywany rezultat zadania to swoisty produkt i procesy poznawcze, wywołane w procesie wykonania zadania. W projektowaniu zadań rozwijających sprawność mówienia przydatne jest stosowanie typologii zadań przedstawionej przez Dave Willis'a i Jane Willis. Wyróżnili oni siedem typów zadań różniących się stopniem trudności i dominującym rodzajem produkcji językowej. Są to: tworzenie list (burza mózgów, odnajdywanie faktów związanych z osobami, rzeczami, miejscami, przyczynami lub poszukiwanie cech charakterystycznych), sortowanie i układanie w kolejności (rankingi, klasyfikacje, sekwencje), łączenie (słuchanie i identyfikowanie, słuchanie i wykonywanie poleceń, łączenie fraz, opisów, wskazówek, map), porównywanie (poszukiwanie podobieństw i różnic), rozwiązywanie problemów (łamigłówki, analizy przypadków, rozwiązywanie autentycznych problemów, przewidywanie zakończenia, proponowanie własnego zakończenia), projekty i zadania kreatywne (ankiety, gazetki itp.), dzielenie się osobistymi doświadczeniami (opowiadanie historyjek, anegdot, wspomnień, wyrażanie własnych sądów i opinii) [Willis 2009: 87 - 88]. Typologia ta jest szczególnie przydatna w zapewnieniu różnorodności projektowanych zadań.

Pisanie to kolejna sprawność produktywna, wtórna w stosunku do języka mówionego i znacznie mniej powszechna niż mowa jako środek komunikacji. Nie jest to sprawność naturalna i łatwa w opanowaniu. R. Dębski zwraca uwagę na „konieczność wydzielenia nauczania sprawności pisania z procesu uczenia języka i traktowania go jako osobnego zagadnienia dydaktycznego” [Dębski 1996: 48]. Oczywiście nie należy tego postulatu utożsamiać z wymogiem całkowitego rozdzielenia procesu nauczania języka mówionego od nauczania sprawności pisania. Chodzi raczej o uświadomienie sobie potrzeby stosowania odmiennego podejścia do studentów w procesie nauczania/uczenia się tych różnych sprawności językowych. Pisanie jest najrzadziej wykorzystywaną sprawnością przez przeciętnego użytkownika języka. Badania dowodzą, że w komunikacji międzyludzkiej zajmuje ono ostatecznie, czwarte miejsce z 9% udziałem (czytanie – 16%, mówienie – 30%, słuchanie – 45%) [Steill 1982: 16]. Jednak nie sposób wyobrazić sobie, aby osoba wykształcona nie posiadała umiejętności pisania. Zarówno w przypadku języka ojczystego jak i obcego zostałaby wówczas pozbawiona możliwości komunikowania się z innymi użytkownikami języka w tej właśnie formie. Ponadto widać wyraźną zależność i powiązanie między wszystkimi sprawnościami językowymi, a zwłaszcza między pisanem i czy-

taniem. Pisanie jest procesem graficznego kodowania, czytanie – procesem deszyfrowania graficznego kodu.

Praktyka pokazuje, że w nauczaniu szkolnym kształtowanie sprawności pisania bywa często nie dość doceniane i marginalizowane. Jest to postępowanie błędne ze względu na szereg korzyści jakie odnosi uczący się i nauczyciel poświęcając czas nauce pisania. Pisanie łączy w sobie wiele elementów wiedzy (gramatyka, słownictwo, stylistyka), jest powiązane z innymi sprawnościami, uczy śmiałości wyrażania własnych myśli, niweluje strach przed popełnianiem błędów, prowokuje do wysiłku intelektualnego. W najnowszych badaniach wykazano w sposób empiryczny, że systematyczne pisanie powoduje znaczący przyrost kompetencji komunikacyjnej [Iluk 2012: 18]. W początkowej fazie kształcenia szczególną uwagę należy zwrócić na nauczanie poprawnej pisowni, korelację między dźwiękami i literami, właściwie łączenie liter. Zaleca się stosowanie takich technik jak przepisywanie wyrazów i zdań, dyktanda, uzupełnianie luk w tekście pojedynczymi wyrazami. Na tym etapie studenci powinni już tworzyć proste teksty użytkowe i informacyjne (e-mail, list prywatny, kartka okolicznościowa, ankieta czy formularz). Techniki, które pomagają opanować umiejętność pisania takich tekstów to na przykład notowanie potrzebnych informacji, podpisywanie ilustracji, nadawanie tytułów fragmentom tekstu, uzupełnianie lub kończenie zdań, uzupełnianie luk fragmentami tekstu, rozbudowywanie wypowiedzi, pisanie ogłoszeń, listów, wypełnianie ankiet i formularzy. W początkowym okresie kształcenia wykorzystywane jest pisanie kontrolowane (tzn. przebiegające pod kontrolą nauczyciela). W przypadku studentów z grup zaawansowanych można stosować wszystkie wymienione wcześniej techniki, ale należy wprowadzać również zupełnie nowe, co związane jest z koniecznością tworzenia przez studentów bardziej skomplikowanych wypowiedzi pisemnych: opisów, rozprawek, reportażów, artykułów (notatek, sprawozdań, recenzji, wywiadów, felietonów), wypracowań. Techniki wprowadzające do pisania tego rodzaju tekstów mają za zadanie zebrać i uporządkować myśli i idee, które pojawiają się po prezentacji tematu wypowiedzi. Początkowo wskazane jest stosowanie pisania sterowanego. Nauczyciel występuje z sugestią określonego tematu, a następnie pomaga studentom zaplanować pracę, zgromadzić materiał i przeprowadzić jego selekcję, udziela wskazówek i wyjaśnień. Dopiero po tych wstępnych działaniach student przystępuje do samodzielnego pisania tekstu. Później należy stopniowo wdrażać studentów do pisania wolnego, czyli całkowicie samodzielnego. Pomocne w wykonaniu takiego zadania mogą się okazać burza mózgów, czy tworzenie list.

Podsumowując powyższe rozważania, można stwierdzić, że współczesny nauczyciel akademicki dysponuje bogatym repertuarem metod i tech-

nik nauczania. Jako dobry pedagog, obserwator i badacz jest zobligowany do kreatywności czy szerzej twórczości, przełamania rutyny, stosowania w ramach swojego warsztatu glottodydaktycznego najbardziej optymalnych w danym kontekście edukacyjnym nowoczesnych form pracy, które będą motywować studentów, pobudzać ich aktywność, promować pomysłowość, autentyczną interakcję i komunikację.

Bibliografia

- Brzezińska A., Wiliński P., 1993**, *Psychologiczne uwarunkowania wspomagania rozwoju człowieka dorosłego*, [w:] „Nowiny Psychologiczne”, nr 1, s. 92
- Dębski R., 1996**, *Komputer w nauczaniu języka polskiego. Przetwarzanie języka w programach dydaktycznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 48
- Ellis R., 2003**, *Task-based language learning and teaching*, Oxford University Press, Oxford, s. 21
- Iluk J., 2012**, *Systematyczne pisanie. Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języku obcym?*, [w:] *Języki Obce w Szkole*, nr 4, s.18
- Kabzińska A., 2014**, *Zadania komunikacyjne w nauczaniu sprawności mówienia – kluczowe decyzje w klasie językowej*, [w:] *Konińskie Studia Językowe* (2), s. 88
- Kapitanowa T. I., Moskowkin W.Ł., Szczukin A.N., 2008**, *Metody i technologii obuczenia russkomu jazyku kak inostrannomu*, Russkij jazyk. Kursy, Moskwa, s. 6 – 7
- Krzyżanowska Ł., Wiśnicka M., 2009**, *Wykorzystanie eksperymentów i metod aktywizujących w nauczaniu – problemy i wyzwania. Raport z badań*, Warszawa, s. 23 - 24
- Majchrzak I., Rydzewska-Włodarczyk M., 2013**, *Metody nauczania i ich wykorzystanie do kształtowania kompetencji społecznych pokolenia Y*, [w:] *Folia Pomeranae Universitatis Technologiae Stetinensis. Oeconomica*, nr 72, Zachodniopomorski Uniwersytet Techniczny w Szczecinie, Szczecin s. 110
- Mikołajczyk K., 2011**, *Jak uczą się dorośli, czyli co powinien wiedzieć trener o specyfice kształcenia uczestników szkolenia*, [w:] *E-mentor*, nr 2 (39)”, [online][dostęp 9. 09. 2015 r.]
<http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/39/id/831>.
- Osiński Z., 2011**, *Nowe wyzwania edukacyjne – nowe metody kształcenia w edukacji humanistycznej*, [w:] *Kwartalnik Edukacyjny*, nr 3
- Pfeiffer W., 2001**, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Wagros, Poznań, s. 52, 85
- Piegiż W., 2004**, *Współczesny eklektyzm glottodydaktyczny – rozważania nad metodą*, [w:] *Języki Obce w Szkole*, nr 3, s.7
- Steill L., Miller W. R., 1982**, *Effective listening*, Telstar, St. Paul, MN, s. 16

Szybowicz I.(red.) **2012**, *Bazar dobrych praktyk, czyli nauczyciel dla nauczycieli, Metody aktywizujące*, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli, Szczecin, s. 6

Tapscott D., **2010**, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa, s. 253 – 259

Wilczyńska W., **1999**, *Uczyć czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, PWN, Warszawa-Poznań, s. 21

Willis D., Willis J., **2007**, *Doing task-based teaching*, Oxford University Press, Oxford, tłum. J. Krajka, Lekcja a metoda nauczania. Modele lekcji języka obcego, [w:] H. Komorowska (red.) 2009, s. 87 – 88

**DOROTA MUSZYŃSKA-WOŁNY**

Uniwersytet Warszawski, Wydział Lingwistyki Stosowanej

**MĄDREJ GŁOWIE DOŚĆ DWIE SŁOWIE, CZYLI RZECZ O LICZBIE
PODWÓJNEJ W JĘZYKACH POLSKIM I ROSYJSKIM NA TLE FAKTÓW
HISTORYCZNOJĘZYKOWYCH**

Zawarte w tytule przysłowie *Mądrej głowie dość dwie słowie* w dzisiejszych czasach bardziej znane jest jako *Mądrej głowie dość po słowie*. Cemu tak jest? Czy sformułowanie *dwie słowie* jest wyjątkiem lub utrwalonym w przysłowiu błędem gramatycznym, którego lepiej się pozbyć? A może to wyrażenie gwarowe? Odpowiedź jest inna. Wprawdzie dziś wyrażenie to w języku ogólnym ma formę *dwa słowa*, a konstrukcja *dwie słowie* zachowana jest tylko w wymienionym przysłowiu, ale był czas, gdy to właśnie ta ostatnia konstrukcja była jedyną prawidłową. Jest ona śladem istnienia w języku polskim liczby podwójnej (dualis). Liczby podwójnej używało się w odniesieniu do dwóch osób, zwierząt czy rzeczy. Ślady tego do dziś znajdujemy również w innych językach słowiańskich, w tym w języku rosyjskim.

Zarówno język rosyjski, jak i język polski należą do rodziny języków słowiańskich, czyli są sobie pokrewne. Świadczy o tym podobieństwo słownictwa i gramatyki, wynikające z faktu, że oba języki pochodzą od wspólnego prajęzyka. Porównując bliskie sobie języki, jak np. słowiańskie, zauważamy podobieństwa i pewne regularnie pojawiające się różnice.

Współcześnie do rodziny języków słowiańskich należy zaliczyć kilkanaście języków, sklasyfikowanych z względu na historię i związki pokrewieństwa w trzech grupach:

- 1) grupa zachodniosłowiańska – języki polski, czeski, słowacki, dolnołużycki, górnołużycki, dziś możemy za odrębny język uznać też kaszubski, a poza tym do grupy tej należał język połabski, który stał się językiem martwym już w XVIII wieku,

- 2) grupa wschodniosłowiańska - język rosyjski, ukraiński, białoruski,
- 3) grupa południowosłowiańska - język słoweński, serbski, chorwacki, macedoński, bułgarski, bośniacki i czarnogórski. Do grupy południowosłowiańskiej zaliczany jest także język staro-cerkiewnosłowiański.

W niniejszym artykule skupimy się jednak na omówieniu jedynie kilku zagadnień gramatycznych, pokazujących podobieństwa i różnice między językami polskim i rosyjskim, przy czym odwoływać się będziemy właśnie do wiadomości z zakresu historii obu języków, a więc do wspólnego przodka – języka prasłowiańskiego. W centrum uwagi znajdzie się gramatyczna kategoria liczby.

Wg Leszka Moszyńskiego, wybitnego polskiego badawcza i znawcy historii języków słowiańskich, "przez gramatyczną kategorię liczby rozumiemy możliwość wyrażania środkami morfologicznymi (ale nie liczebnikami!) ilościowych stosunków rzeczywistości pozajęzykowej" [Moszyński 1984 : 217].

We współczesnym języku polskim „środki morfologiczne tej kategorii służą tu (tj. w odniesieniu do rzeczowników policzalnych – przyp. DMW) sygnalizowaniu opozycji semantycznej: ponadjednoelementowy zbiór przedmiotów – przedmiot jednostkowy” [Grzegorzczakowa et al. (red.) 1998 : 205]. W języku prasłowiańskim istniała taka możliwość dla ilości 'jeden' – 'dwa' – 'więcej niż dwa', inaczej mówiąc, podczas gdy dziś mamy, jak wiadomo, formy gramatyczne liczby pojedynczej i mnogiej, tak w języku prasłowiańskim były gramatyczne formy liczby pojedynczej (*singularis*), podwójnej (*dualis*) i mnogiej (*pluralis*). Dziś, gdy mówimy „ten dom”, „tego domu”, „temu domowi” mamy na myśli jeden dom, natomiast gdy mówimy „te domy”, „tych domów”, „tym domom” mamy na myśli 'więcej niż jeden dom'. Zwróćmy uwagę na to, że nie musimy przy tym wyrażać tego liczebnikami, bo kategoria gramatyczna liczby pojedynczej lub mnogiej jest już wyrażona w samej końcówce rzeczownika.

Poszczególne języki słowiańskie odziedziczyły z języka prasłowiańskiego, a ten z praindoeuropejskiego tę właśnie „możliwość wyrażania wielkości „jeden”, „dwa”, „więcej niż dwa”, czyli subkategorie trzech liczb: pojedynczej, podwójnej i mnogiej” [Długosz-Kurczabowa, Dubisz 2001: 198]. Dobrze ilustruje to przykład zaczerpnięty od L. Moszyńskiego: „zдание scs. *наѣмѣникъ видѣтъ вѣка грѣдѣща и оставѣаетъ овѣцѣ* (Jn X 12) informuje nie tylko o ogólnej sytuacji: 'najemnik widzi nadchodzącego wilka i pozostawia owce', ale zarazem i o tym, że był *jeden* najemnik i *jeden* wilk, ale *więcej niż dwie* owce” [Moszyński 1984 : 217] ponieważ forma *овѣцѣ* to forma biernika liczby mnogiej, zaś biernik liczby podwójnej miałby formę

овъci. Z kolei w zdaniu: „*rybaŕa (...) ostavъša otъca svojego Zeveděja vъ ladii sъ najъmъniky po nem idoste* (Mr I 20) mamy informację, że *‘dwóch* rybaków zostawiło *jednego* swojego ojca Zebedeusza w *jednej* łodzi z *więcej niż dwoma* najemnikami i poszło za nim *jednym*” [Moszyński 1984 : 217], ponieważ forma *rybaŕa* to forma mianownika liczby podwójnej, zaś formą liczby mnogiej byłoby *rybari*.

Kategoria liczby sprowadza się więc do wyrażania za pomocą środków morfologicznych relacji ilościowych. Dziś, jak już było powiedziane, kategoria ta „w większości języków słowiańskich ma charakter dwuczłonowy – w opozycji pozostają formy wyrażające jedność i wielość. Jedynie w języku słoweńskim i obu łużyckich kategoria liczby ma 3 wartości: singularis ‘1’, dualis ‘2’ i pluralis ‘wielość’” [Dalewska-Greń 2007 : 240]. W niniejszym artykule omówione będą ślady liczby podwójnej głównie w językach rosyjskim i polskim i jedynie czasem odwoływać się będziemy do danych językowych z innych języków słowiańskich.

Dualis zanikał w językach słowiańskich powoli, chociaż sam proces zaczął się ok. XIII wieku. W językach północnosłowiańskich (zachodnio- i wschodniosłowiańskie) dopiero w XVII wieku formy liczby podwójnej odczuwalne były jako archaizmy. Dziś spotykamy jedynie relikty tej odmiany, chociażby właśnie w polskich przysłowiach *Mądrej głowie dość dwie słowie*, czy też *Trzy gęsi i dwie niewieście uczyniły jarmark w mieście*, znane też w wersji *Jedna gęś i dwie niewieście narobią hałasu w mieście*. Dlaczego akurat w przysłowiach? Przysłowie to utrwalała w świadomości językowej danego narodu pewna ludowa mądrość, ludowy aforyzm często powtarzany w określonych sytuacjach, który charakteryzuje się stałością struktury rytmicznej, co z pewnością sprzyja zachowaniu starych form i konstrukcji – w przypadku wymienionych przysłów zachowany został nie tylko rytm, ale i rym.

Powstanie wyżej przytoczonych przysłów sięga z całą pewnością daleko w historię naszego języka i kultury, skoro takie archaiczne formy zostały w nich zachowane. Dlaczego *dwie słowie* i *dwie niewieście*, a nie *dwa słowa* i *dwie niewiasty*? Dlatego, że w języku prasłowiańskim, a później i w staropolskim, podobnie jak w staroruskim, słowo *dwa* miało, tak jak dziś, dwie formy rodzajowe, ale różniące się od stanu obecnego tym, że o ile dziś forma *dwa* łączy się z rzeczownikami rodzaju męskiego i nijakiego (*dwa konie*, *dwa domy*, *dwa miejsca*, *dwa słowa*), zaś forma *dwie* tylko z rzeczownikami rodzaju żeńskiego (*dwie kobiety*, *dwie niewiasty*, *dwie ławki*), o tyle niegdyś forma *dwa* łączyła się tylko z rzeczownikami rodzaju męskiego, zaś forma *dwie* – z rzeczownikami rodzaju żeńskiego, lecz i nijakiego także. Tu znów więc nastąpiła zmiana. Jak widać, nawet końcówka słowa *dwie* powtarza końcówki rzeczownika:

dwie niewieście, dwie słowie. I chociaż dziś czasem słyszymy *Mądrej głowie dość po słowie* – czyli „po jednym słowie”, to warto jednak zapamiętać i zachować to przysłowie w niezmienionej, archaicznej wersji, chociażby dla zachowania tradycji, dawnej kultury językowej, barwności i różnorodności języka.

Jeśli chodzi o inne relikty liczby podwójnej, to szczątkowo zachowała się ona w nazwach części ciała, takich jak *oczy, uszy*. (Podobnie zresztą jest w innych językach słowiańskich, np. chorwackie *oči, uši*). Popatrzmy na dawną odmianę tych rzeczowników:

	l. poj.		l. podw.		l. mn.	
M.	oko	uxo	oči	uši	očesa	ušesa
D.	očese	ušese	očiju	ušiju	očesъ	ušesъ
C.	očesi	ušesi	očьma	ušьma	očesъmъ	ušesъmъ
B.	oko	uxo	oči	uši	očesa	ušesa
N.	očesъmъ	ušesъmъ	očьma	ušьma	očesy	ušesy
Msc.	očese	ušese	očiju	ušiju	očesъхъ	ušesъхъ
W	oko	uxo	oči	uši	očesa	ušesa

Jak widać, zachowała się dawna ich forma liczby podwójnej: *oczy, uszy*. Końcówką liczby podwójnej było –i, zaś mnogiej –a po sufiksie (przyrostku) –es. W tym przypadku ta końcówka –i w kilku wyrazach rodzaju nijakiego oznaczających części ciała zazwyczaj występujące w parze jest śladem dawnej liczby podwójnej, ale funkcja dziś jest zawsze pluralna, tzn. gdy używamy takich form, nie wyrażamy znaczenia ‘*dwoje oczu, dwoje uszu*’, tylko znaczenie ‘*więcej niż jedno oko, więcej niż jedno ucho*’. Oprócz obecnej formy liczby mnogiej *oczy, uszy* pozostałością liczby podwójnej jest dziś wariantywna końcówka narzędnika l. mn. *oczyma/oczami, uszyna/uszami*, gdzie formy *oczyma i uszyna* są kontynuacją dawnej formy narzędnika liczby podwójnej. Warto też przypomnieć, że jeśli słowa *oko, ucho* nie odnoszą się do części ciała, lecz są użyte przenośnie na określenie czegoś, co wyglądem, kształtem przypomina oko lub ucho, to

forma liczby mnogiej jest inna, np. *oka sieci, oka w rosole, pawie oka, wiązać oka, ucha torby, naczynie z dwoma uchami* (w przypadku rzeczownika *ucho* nie jest to jednak obowiązujące, można też powiedzieć *uszy torby* itp.). Również „polskie pl. t. (plurale tantum – przyp. DMW) *plecy* jest z pochodzenia formą liczby podwójnej. W scs. mamy *plešti* (du.) jednego człowieka, bądź *plešta* (pl.) wielu ludzi. Brak form liczby pojedynczej, ale o jej istnieniu świadczą formy innych języków słowiańskich, np. ros. *плечо*” [Moszyński 1984 : 218].

Weźmy jeszcze dla przykładu formy słowa *ręka*. Ręka to kolejny organ ciała człowieka, który zazwyczaj występuje w parze. Z historycznego punktu widzenia odmiana tego wyrazu przedstawia dość skomplikowany układ. Zapoznajmy się z jego dawną odmianą:

	l. poj. (sg.)	l. podw. (du.)	l. mn. (pl.)
M.	<i>rǫka</i>	<i>rǫčě</i>	<i>rǫky</i>
D.	<i>rǫky</i>	<i>rǫku</i>	<i>rǫkъ</i>
C.	<i>rǫčě</i>	<i>rǫkama</i>	<i>rǫkamъ</i>
B.	<i>rǫkǫ</i>	<i>rǫčě</i>	<i>rǫky</i>
N.	<i>rǫkojǫ</i>	<i>rǫkama</i>	<i>rǫkami</i>
Msc.	<i>rǫčě</i>	<i>rǫku</i>	<i>rǫkaxъ</i>
W	<i>rǫko</i>	<i>rǫčě</i>	<i>rǫky</i>

Oprócz formy liczby mnogiej *ręce* pozostałością liczby podwójnej jest dziś wariantywna forma narzędnika l. mn. *rękoma/rękami*. Głoska *-o-* zastąpiła w końcówce głoskę *-a-* pod wpływem innej deklinacji, ale cząstka *-ma* typowa dla liczby podwójnej została zachowana. Forma *rękoma* jest rzadką w polskim języku literackim formą z taką końcówką narzędnika, chociaż końcówkę narzędnika l. poj. z elementem *-...ma* spotykamy w gwarach, por. *palcyma*, śląskie *palcuma*. W wielu dialektach kaszubskich występują dziś końcówki *-oma*, *-ama*. W języku czeskim, jak też w niektórych południowosłowiańskich spotykane są również ludowe formy narzędnika l. mn. *zubama*, *ženama*, *dušema*, *kostima* [Stieber 1971 : 15].

Wśród form fleksyjnych wyrazu *ręka* w języku polskim interesująco przedstawia się miejscownik „*w ręku* (dawna liczba podwójna) miał od początku XX w. znaczenie pluralne, a współcześnie ma wartość syngulatywną – *w ręce//w ręku* wobec pluralnego *w rękach*; procesowi depluralizacji towarzyszy zmiana rodzaju żeńskiego na męski” [Długosz-Kurczabowa, Dubisz 2001 : 198], stąd też istnienie form wariantywnych, np. mówimy *trzymam coś w (jednej) ręce* lub *trzymam coś w (jednym) ręku*, a też *mieć fach w ręku*, *obracać coś w ręku*, *z bronią w ręku*, *żyć z ołówkiem w ręku*, lub też przy grze w karty: *być na ręku*, czyli ‘mieć prawo rozpoczynania gry’ [Zgólkowa (red.) 2002: t. 26, 90-92].

Ostatnim śladem liczby podwójnej w języku polskim, o którym chcemy tu wspomnieć jest liczebnik *dwieście*. Liczebnik ten składał się niegdyś z dwóch słów, czyli był tzw. zestawieniem – *дѣвѣ сътъ*. Wyraz *съто* odmieniał się przez liczby, tak jak typowy rzeczownik rodzaju nijakiego dawnej deklinacji na –o- (por. *dwie słowie*). Gramatycznie rzeczywiście był on rzeczownikiem (por. współczesne *setka*) rodzaju nijakiego, mającym formy liczby pojedynczej, liczby podwójnej i liczby mnogiej:

	I. poj. (sg.)	I. podw. (du.)	I. mn. (pl.)
M.	съто	(дѣвѣ) сътъ	съта
D.	съта	(дѣвоју/дѣvou) съtou	сътъ
C.	съtou	(дѣвѣма/дѣvoma) съtoma	съtomъ
B.	съто	(дѣвѣ) сътъ	съта
N.	сътъмъ	(дѣвѣма/дѣvoma) съtoma	съty
Msc.	сътъ	(дѣвоју/дѣvou) съtou	сътѣхъ

Jeśli porównamy to ze współczesną odmianą liczebnika *dwieście*, to widać wielkie podobieństwo większości form: *dwieście*, *dwustu*, *dwustu*, *dwieście/dwustu*, *dwustu/dwustoma*, *dwustu*. Wszystkie formy powstały wskutek zrośnięcia się dwóch słów w jedno, przy czym w formach mianownika, dopełniacza, biernika i miejscownika doszło jedynie do zmian fonetycznych polegających na zaniku jera ([ъ]) oraz przejściu dźwięku jać [ě] w [e]. Dodatkowo w bierniku obok pierwotnie jedynej formy równej formie mianownika pojawiła się forma równa dopełniaczowi, ale było to

związane z rozwojem tzw. kategorii żywotności, czyli rozróżnienia rzeczowników żywotnych (w języku polskim tylko męskoosobowych) i nieżywotnych (widzę kogo? – *dwustu studentów*, widzę co? – *dwieście krawatów*). Kolejną różnicą jest utrwalenie się cząstki *dwu-* w celowniku i narzędniku. W narzędniku dodatkowo funkcjonuje forma *dwustoma*, gdzie w drugiej części wyrazu jedyną zmianą jest utrata jera w rdzeniu, natomiast końcówka –oma liczby podwójnej została zachowana.

Jak już było powiedziane, w odniesieniu do języka rosyjskiego sytuacja jest w wielu aspektach podobna do sytuacji, jaka miała i ma miejsce w języku polskim, czyli formy liczby podwójnej albo zanikły, albo posłużyły jako model tworzenia nowych form liczby mnogiej. Istotną różnicę w stosunku do języka polskiego stanowi to, że dawne formy liczby podwójnej w języku rosyjskim przyczyniły się do rozwoju swoistego rosyjskiego systemu związków liczebników z rzeczownikami. Zanim przejdziemy jednak do analizy konstrukcji kilkuwyrazowych, omówmy formy gramatyczne pojedynczych wyrazów, których historia związana jest z liczbą podwójną.

Podobna jak w języku polskim sytuacja ma miejsce w odniesieniu do odpowiednich rzeczowników w języku rosyjskim, gdzie też zachowano formy: *око – очи, ухо – уши*, jak też właśnie *плечо – плечи* (ramiona), a także *колени – колени (<koleně)*. Dodatkowo współczesne rosyjskie słowo (przysłówek) *воочию* – dosł. ‘в двух глазах’ (‘naocznie’) to historycznie rzecz biorąc forma miejscownika liczby podwójnej. Również pierwsza część słowa złożonego *двоюродный* jest formą dopełniacza liczby podwójnej [Gorškova, Khaburgaev 1981 : 158].

Do gramatycznych śladów istnienia liczby podwójnej należą końcówki. Na przykład rosyjskie formy liczby mnogiej rodzaju męskiego z końcówką –á, np. *глаза, берега, бока, рога, рукава* – to dawne formy liczby podwójnej. Przytoczmy prastłowiańskie formy liczby mnogiej: *глазы, березу, боци, рози, рукавы* (por. polskie: *brzegi, boki, rogi, rękawy*). Gdy w systemie gramatycznym zanikła trójczłonowa gradacja pojedyncze – podwójne – mnogie (mnogie, czyli ‘więcej niż dwa’) i zastąpiła ją dwuczłonowa opozycja pojedyncze – mnogie (‘więcej niż jeden’), formy typu *глаза/глазы, берега/березу, бока/боци, рога/рози, рукава/рукавы* stały się synonimiczne i jeden z wariantów stał się zbędny. W praktyce częściej używano form typu: *глаза, берега, бока, рога, рукава* (podobnie jak *очи, уши*), gdyż obiekty nazywane tymi rzeczownikami zazwyczaj występowały w parze, tak więc formy dawnej liczby mnogiej używane były bardzo rzadko. Nic więc dziwnego, że w języku utrwały się właśnie te formy, które były częściej używane, tj. formy liczby podwójnej, ale, co należy

przypomnieć i podkreślić, wyrażające już inne znaczenie gramatyczne – znaczenie ‘więcej niż jeden’.

Co więcej, na zasadzie analogii końcówka liczby mnogiej rodzaju męskiego z akcentowanym –á pod wpływem liczby podwójnej utrwaliła się także w wielu takich rzeczownikach, dla których występowanie w parach wcale nie było typowe. Wystarczy przytoczyć takie wyrazy w formie liczby mnogiej, jak na przykład: *учителя, профессора, голоса, города, мастера, дома, края, леса, луга, вечера, холода, колокола* i wiele innych.

We współczesnym języku rosyjskim jedną z najważniejszych osobliwości gramatycznych powiązanych historycznie z istnieniem dawniej liczby podwójnej jest łączliwość rzeczowników z liczebnikami *два, trzy, четыре*. Chodzi o to, że dziś (podobnie jak w języku staroruskim) obowiązują połączenia typu: *два стола, два коня*, chociaż gdy mówimy o wielości innego rzędu, powiemy: *многие столы, многие кони* itd. Współcześnie w konstrukcjach *два стола, два коня* rzeczownik odbierany jest jako forma dopełniacza liczby pojedynczej, chociaż w rzeczywistości jest to forma mianownika dawnej liczby podwójnej. Obie formy były synkretyczne. Przyjrzyjmy się kilku dawnym formom odmiany tych rzeczowników:

	I. poj.		I. podw.		I. mn.	
M.	копь	столъ	kon’a	stola	koně	stoli
D.	kon’a	stola				

Pochodzenie od mianownika liczby podwójnej potwierdzają wariantywne akcentowo formy rzeczowników, takie jak: *с первого шага, ни одного часа*, w których pojawia się typowy dopełniacz liczby pojedynczej, natomiast w konstrukcjach z liczebnikami *два, три, четыре* akcent zamiast na temat wyrazu pada na końcówkę: *два (три, четыре) шага, два (три, четыре) часа*, co odzwierciedla formy dawnej liczby podwójnej [Gorškova, Khaburgaev 1981 : 159]. Z czasem bowiem zasada łączliwości liczebnika *два* z rzeczownikiem w formie dopełniacza liczby pojedynczej rozszerzyła się na łączliwość liczebników *три, четыре*: *три, четыре шага; три, четыре часа*, a także na rzeczowniki innych rodzajów, nie tylko rodzaju męskiego. Weźmy dla przykładu słowo *река*:

	l. poj.	l. mn.
M.	река	реки
D.	реки	

Chociaż powiemy *многие реки*, to już przy ich określonej liczbie: *две, три, четыре реки*.

Jak widać, w historii języków rosyjskiego i polskiego, jak też większości pozostałych języków słowiańskich nastąpiło swego rodzaju uproszczenie w ramach systemu morfologicznego, czego przykładem jest właśnie zanik liczby podwójnej. K. V. Gorškova i G. A. Khaburgaev [1981: 158] uważają, że jest to przejaw procesu gramatycznej abstrakcji, rezultat społeczno-kulturowego rozwoju nosicieli języka, z kolei Remnjova [2004: 172] twierdzi, że utrata „form liczby podwójnej jest rezultatem tendencji do unifikacji środków formalnego wyrażenia jednych i tych samych stosunków gramatycznych, ponieważ podwójność jest jedynie szczególnym przypadkiem mnogości” [Remnjova 2004 : 172], zaś fakt zachowania liczby podwójnej przez języki łużyckie i język słoweński wynika z faktu, że przez wieki istniały one w obcojęzycznym, niesłowiańskim otoczeniu.

Podsumowaniem rozważań o liczbie podwójnej niech będą słowa Wilhelma von Humboldta [2002 : 387]:, który stwierdził, że: „dualis pięknie wkomponowuje się w adekwatność związku mowy, pomnaża wzajemne relacje pomiędzy wyrazami, dzięki samemu swemu istnieniu wzmacnia żywe oddziaływanie języka, a od strony filozoficznej wspomaga wyrazistość i zwięzłość porozumienia”.

Literatura:

Dalewska-Greń H., 2007, *Języki słowiańskie*, PWN, Warszawa.

Długosz-Kurczabowa. K., Dubisz S., 2001, *Gramatyka historyczna języka polskiego*, wyd. UW, Warszawa.

Gorškova K. V., Khaburgaev G. A., 1981, *Istoričeskaâ grammatika russkogo âzyka*, wyd. Vyssââ škola, Moskva.

Grzegorzczukowa R., Laskowski R., Wróbel H. (red.), 1998, *Gramatyka współczesnego języka polskiego. Morfologia*, wyd. 2, PWN, Warszawa

Humboldt von H., 2002, *O liczbie podwójnej*, [w:] *O myśli i mowie. Wybór pism z teorii poznania, filozofii dziejów i filozofii języka*, PWN, Warszawa

Moszyński L., 1984, *Wstęp do filologii słowiańskiej*, PWN, Warszawa.

Remnjova M. L., 2004, *Staroslavânskij âzyk*, wyd. Akademičeskij proekt, Moskva.

Stieber Z., 1971, *Zarys gramatyki porównawczej języków słowiańskich. Cz. II, z. 1, Fleksja imienna*, PWN, Warszawa.

Zgólkowa H. (red.), 2002, *Praktyczny Słownik Współczesnej Polszczyzny*, t. 26, wyd. Kurpisz, Poznań.



**MAGDALENA KURATCZYK**

Uniwersytet warszawski, Wydział Lingwistyki Stosowanej

NIESTANDARDOWE FORMY ROSYJSKICH IMIESŁÓWÓW ODMIENNYCH

Gramatyka rosyjska wyodrębnia, jak wiadomo, cztery typy odmiennych imiesłowów zróżnicowanych pod względem kategorii strony i czasu: 1. czynny teraźniejszy, np. *открывающий, творимый* 2. czynny przeszły, np. *присутствовавший, сделавший* 3. bierny teraźniejszy, np. *творимый, слышимый* 4. bierny przeszły, np. *сделанный, подтвержденный*. W tekstach rosyjskich można spotkać ponadto formy imiesłowowe, nie układające się w wymienione standardowe typy, np.: *пожелающий, увидимый, хотящий бы, могший бы, узнавший бы*. Można wśród nich wyróżnić:

1. Imiesłowy czasu przyszłego, tworzone jak teraźniejsze, lecz od czasowników dokonanych:
 - 1.1. czynny, np.: *открыть – откр^оящий, написать – напиш^ующий, пожелать – пожел^ающий*,
 - 1.2. bierny, np.: *с^отворить – сотворимый, увид^еть – увидимый, услыш^ать – услышимый*.
2. Imiesłowy trybu przypuszczającego, tworzone za pomocą partykuły *бы* dodawanej do imiesłowów czynnych:
 - 2.1. teraźniejszy, np.: *заслуживающий бы, мо^гущий бы, хотящий бы*,
 - 2.2. przeszły
 - 2.2.1. czasowników niedokonanych, np.: *мо^гший бы, присутствовавший бы, работавший бы*,
 - 2.2.2. czasowników dokonanych, np.: *показа^вший бы, прине^сший бы, сдела^вший бы, согласи^вшийся бы*.

Tego rodzaju formy – pozbawione aprobaty normatywnej i w wielu opisach czasownikowego systemu fleksyjnego wręcz obłożone anatemą – mają swoich zwolenników nie tylko wśród zwykłych użytkowników języka, lecz również wśród pisarzy i językoznawców. W ostatnich latach – jak wynika z moich obserwacji – temat stał się w lingwistyce „gorący”, a obserwowany wzrost użycia takich form jest na tyle duży, że warto się im bliżej przyjrzeć.

Warto zauważyć, że imiesłowy czasu przyszłego nie są obce językom indoeuropejskim. Znane były m.in. klasycznej grece i łacinie (jako *participium futurum*), występowały też w języku awestyjskim (używanym w Persji, w którym napisany został zbiór prac Zaratustry) i występują dziś w esperanto i ido – językach sztucznych utworzonych na substracie indoeuropejskim.

Forma *morituri* w zdaniu *Ave, Caesar, morituri te salutant*, którym gladiatorzy pozdrawiali cezara, jest właśnie imiesłowem czasu przyszłego, tłumaczonym na rosyjski za pomocą imiesłowu teraźniejszego *удуujące на смерть*. Jego dosłowny przekład wymagałby użycia formy *умрущие*, co zresztą proponują uczestnicy niektórych rosyjskojęzycznych forów internetowych²⁸.

Imiesłowy niestandardowe w tekstach

W *Narodowym Korpusie Języka Rosyjskiego* (dalej NKJR) zebrałam ok. 150 przykładów użycia imiesłowów pozanormatywnych w tekstach od XVIII w. do współczesności. Por. np. najstarszy i najmłodszy kontekst formy *пожелающий*:

*Фамилиям, **пожелающим** оставить свое отечество и в другие места переселиться, позволить свободный выезд со всем их именем (...).* [Кючук-Кайнарджийский мирный договор между Россией и Турцией (1774)]

*Сообщите мой адрес и другим читателям, **пожелающим**, может быть, написать мне о своей жизни (...).* [Владимир Молчанов. Дорогие страницы памяти (2004) // «Наш современник», 2004.06.15]

U pisarzy XIX w., gdy nie sformułowano jeszcze obowiązujących dziś norm językowych, imiesłowy uznawane dziś za pozanormatywne występowały stosunkowo często. W tekstach M. Gogola znaleźć można m.in. formy: *предъявляющий, обретший бы, желавший бы, ставший бы*,

²⁸ Zob. np. <http://lingvomania.info/2010/ispolzujte-vozmozhnosti-jazyka-po-maksimumu.html> (07.04.2015).

развиившийся бы, исторгнувший бы, могший бы, показавшийся бы.
Por. np.:

*Старый Тарас думал о давнем: перед ним проходила его молодость, его лета, его протекиие лета, о которых всегда почти плачет козак, **желаивший бы**, чтобы вся жизнь его была молодость. [Н. В. Гоголь. Тарас Бульба (1835-1841)]*

*Другая бумага содержала в себе отношение губернатора соседственной губернии о убежавшем от законного преследования разбойнике, и что буде окажется в их губернии какой подозрительный человек, не **предъявляций** никаких свидетельств и паспортов, то задержать его немедленно. [Н. В. Гоголь. Мертвые души (1842)].*

W dziełach innych klasyków literatury rosyjskiej możemy znaleźć np. formy: *сделавший бы* (I. Gonczarow), *мешавший бы*, *ставший бы* (F. Dostojewski), *обогативший бы* (D. Mamin-Sybirak), *раскрывший бы* (W. Garszyn).

Jak pokazuje przegląd wyników szukania, szczególne upodobanie do imiesłowów trybu przypuszczającego przejawiała M. Cwietajewa, w której tekstach pojawiają się m.in. formy: *бывший бы*, *внушавший бы*, *вылезший бы*, *написавшийся бы*, *оставшийся бы*, *пустивший бы*, *смывший бы*. Por. np.:

*Если бы я была мужчиной – это была бы самая счастливая любовь – а так – мы неизбежно должны были расстаться, ибо любовь ко мне неизбежно помешала бы ей – и уже мешала – любить другого, всегда **бывшего бы** тенью, которую она всегда бы со мною предавала, как неизбежно предавала и Юру и Володю. [М. И. Цветаева. Повесть о Сонечке (1937)]*

Niewyczerpanym źródłem przykładów są również współczesne teksty publikowane w Internecie. Do częstszych należy zwłaszcza forma *сумеющий*, niemal standardowo występująca w tekstach ofert pracy, np.:

*Требуется человек, **сумеющий** художественно описывать одежду для интернет магазина (<http://russia.jobisjob.com>); нужен специалист, **сумеющий** понять бизнес и обладающий специалитетом по ИТ (<http://www.uml2.ru/forum/index.php?topic=3981.0>; 08.09.2014); Требуется специалист с активной жизненной позицией, **сумеющий** увлечь за собой коллектив (<http://www.farpost.ru>Работа>Вакансии; 08.08.2012).*

i w zapowiedziach filmowych:

*Найдется или нет храбрец **сумеющий** защитить сказку, смотрите в фильме "Книга мастеров" (http://soft-1001.ru/load/smotret_prikljuchenija.../58-4-2; 08.08.2013); (...) простой и прекрасный фильм, почти наверняка **сумеющий** увлечь зрителя (<http://www.kinopoisk.ru/film/406196>);*

ишкарный фильм, **сумеющий** покорить и зрителей и критиков (m.kinopoisk.ru/news/1538338; 08.08.2013); *Императорский флот – редкий фильм, **заинтересующий** любителей военно-морской тематики* (<http://filmoobzor.com/video-redkiy-film-zainteresuyushhiy-lyubiteley-voenno-morskoy-tematiki/>; 14.07.2014).

Nierzadko formy niestandardowe pojawiają się też w informacjach agencyjnych:

*Джеффри Пайеттом, американским послом в Украине, было сделано заявление о необходимости переговоров, **пресекающих бы** конфликт правительства и оппозиции* (<http://news.traders-union.ru/world/news/208341/>; 08.09.2014); *Даже если будешь скрупулезно соблюдать ПДД и переходить улицу только на зелёный свет, наплевав на собственную осмотрительность, всегда найдётся идиот, не **успевающий** затормозить на светофоре.* (<http://www.iarex.ru/interviews/42945.html>; 08.12.2014).

Pierwsze komentarze lingwistyczne

Być może najstarsza wypowiedź na temat normatywnego statusu imiesłowów czasu przyszłego należy do F. I. Busłajewa (1818-1897). Przykłady form zaczerpniętych z zabytków staroruskich (typu *на прудущем веце* – z Latopisu Ławrientiewskiego z 1377 r.) zinterpretowane zostały w jego *Gramatyce historycznej języka rosyjskiego*²⁹ jako wyjątki od reguł językowych [za: Гловинская 2006: 177].

W. I. Czernyszow (1867-1949; lingwista, członek Radzieckiej Akademii Nauk) w r. 1911 jako błędną («в качестве несомненной ошибки») komentował konstrukcję *обещали поместить на первые **откроющиеся** вакансии*:

Словоупотребление необычное и смелое, хотя понятное и хорошо выражающее мысль (В. И. Чернышёв, 1915, *Правильность и чистота русской речи*, изд. 3, Санкт-Петербург, с. 11 [cyt. za: Ицкович 1968: 15]).

To, że zestaw rosyjskich form imiesłowowych zaczyna się poszerzać, chyba jako pierwszy dostrzegł rosyjski lingwista Dymitr N. Kurdiawski (1867-1920) w wydanym w 1912 r. *Wstępie do językoznawstwa*:

В настоящее время в русском языке, по-видимому, создается категория причастия будущего времени (совершенного вида); в языке оно уже нередко встречается, например:

Неумолима глубина

Под вами **вскроющей** бездны. (Д. Кудрявский, *Введение в языкознание*, Юрьев, 1912: 95 [cyt. za: Виноградов 1972: 224]).

²⁹ Буслаев Ф. И., 1861, *Историческая грамматика по церковнославянскому и древнерусскому языку*, Москва.

Kilka lat później na rzecz takich form wypowiedział się poeta, tłumacz oraz teoretyk futuryzmu i imażynizmu W. G. Szerszeniewicz:

Необходимо, наконец, создать причастие будущего по принципу: *придущий, увидящий, проишмящий*. [В.Г. Шершеневич. 2 x 2 = 5 (1920); cyt. za: NKJR]

Neutralny stosunek do imiesłowów czasu przyszłego przejawiał *Słownik terminów literackich* z 1925 r.:

Причастие будущего врем. образуется только от глагола *быть*; впрочем, изредка употребляются и причастия будущ. вр. от глаголов соверш. вида (*вымрущий* и т. п.) [Словарь литературных терминов 1925, т. 1: 652].

W pierwszej połowie XX w. na temat imiesłowów omawianego typu krytycznie wypowiadał się K. Czukowski:

Я долго не решался указывать Репину на подобные мелкие ляпсусы. Но, прочтя его статью, посвящённую пейзажисту А. А. Киселеву, помнится, осмелился высказаться против имеющегося в этой статье оборота: «Имена, сделавшие бы честь любому европейскому профессору». Русские причастия, настаивал я, не допускают сослагательных форм. По-русски никогда не говорят: «идуший бы», «постаревший бы», «смеявшийся бы». Илья Ефимович благодарил меня за это нехитрое замечание так, словно в нём заключалась премудрость. [К. И. Чуковский. Репин – писатель (1930-1950)]

O formach na *-ущ-* (*-юущ-*) i *-аущ-* (*-яущ-*) od czasowników dokonanych w pisanych odmianach języka wspomniał W. W. Winogradow w jednym z przypisów swego dzieła opublikowanego po raz pierwszy w r. 1947:

В стилях книжного языка, особенно официально-канцелярских и научно-деловых, которые склонны поддерживать прямолинейный логический параллелизм между употреблением причастных конструкций и употреблением личных форм глагола в относительных предложениях, были попытки образования причастий от основ совершенного вида на *-юущий, -яущий* (*-юущийся, -яущийся*) для выражения оттенков будущего времени, а на *-вищий, -вищийся* (*-ищий, -ищийся*) с частицей *бы* для выражения оттенков условного наклонения. Известно, что еще Гоголь пытался перенести такие формы из канцелярского языка на почву литературной речи. (...) Однако форма причастия будущего времени в норму литературной речи не вошла [Виноградов 1972: 224].

Twórcy monografii poświęconej wybitnie strukturalnemu opisowi rosyjskiej morfologii w rozdziale poświęconym środkom wyrażania i łączliwości gramemów czasownikowych (tj. elementarnych znaczeń gramatycznych) już pierwszym punkcie wstępnej charakterystyki form czasownikowych (których wyodrębnili aż 395!) stwierdzają, że:

Не все граммы, принадлежащие к разным категориям, могут вступать в сочетания друг с другом. Например, не сочетаются граммма сослагательного наклонения и граммы категории времени, граммма совершенного вида и граммма настоящего времени, граммы причастности, активного залога и краткости (невозможно **делаюц*); причастности, возвратного залога и краткости (невозможно **делающся*); совершенного вида и одновременности (невозможно **сделающийся*) и др. [Волоцкая, Молошная, Николаева 1964: 119-120].

Autorzy przyjmują, że na znaczenie gramatyczne form imiesłowowych składa się kombinacja ośmiu gramemów stanowiących pojedyncze wartości ośmiu właściwych im kategorii: 1. reprezentacji (imiesłowowość), 2. aspektu (dokonaność/niedokonaność), 3. strony (czynność/ bierność), 4. następstwa (równoczesność/uprzedniość), 5. długości (forma pełna/ forma krótka), 6. liczby, 7. rodzaju i 8. przypadku. Zwraca uwagę fakt, że wyodrębnienie w ramach kategorii następstwa jedynie dwóch członów (równoczesność lub uprzedniość) z góry wyklucza możliwość wyrażania następstwa.

Stanowisko gramatyk akademickich

Imiesłowów będących obiektem naszego zainteresowania nie ignoruje żadna z trzech akademickich gramatyk rosyjskich.

Gramatyka-60 formy imiesłowów czasu przyszłego ilustruje dwoma przykładami z tekstów M. Gogola i A. Pisiemskiego i komentuje jako sporadyczne, nie odpowiadające współczesnym normom języka literackiego [Грамматика-60, I: 506]³⁰.

Gramatyka-70 o formach imiesłowów przyszłych wspomina już na wstępie rozdziału poświęconego imiesłowom czasu teraźniejszego i komentuje jako tworzone niezgodnie z normą imiesłowu czasu teraźniejszego od czasowników dokonanych:

Причастия наст. вр. не образуются от глаголов сов. вида. Встречающиеся в употреблении образования *вымрущий, увидящий, смогущий* и под. не являются нормативными [Грамматика-70: 419].

Analogicznie postępuje Gramatyka-80:

³⁰ M. Epszajn zwrócił uwagę na niezgodność cytowanej przez Gramatykę-60 formy z „Martwych dusz” z Gogolowską. Miejsce komentowanej formy czasu przyszłego *предъявляющий* (od *предъявить*) zajął (być może na etapie korekty wydawniczej) standardowy imiesłów czasu teraźniejszego *предъявляющий* (od *предъявлять*) [Эпштейн 2003].

Причастия наст. вр. не образуются от глаголов сов. вида.

Примечание. Встречающиеся изредка в употреблении причастия, образованные от глаголов сов. вида, являются отступлением от литературной нормы; например: *человек, не предъявляющий никаких свидетельств и паспортов* (Гоголь); *сотни отрывков из книг Грина, взволнующих каждого* (Пауст.); *самая главная любовь или истина, делающая тебя наконец-то равным себе* (Нагиб.); *образцы заголовков, способных привлечь внимание* (газ.) [Грамматика-80, I: 666].

Страдат. причастия наст. вр. не образуются у глаголов сов. вида.

Примечание. Встречающиеся изредка в употреблении причастия, образованные от глаголов сов. вида, не отвечают литературной норме; например: *греховным храмом озаримый* (Возн.); *сократимая при определенных условиях позиция* (журн.). [Грамматика-80, I: 668].

Частица *бы* входит в состав аналитической формы сослагат. накл. только в сочетании с формой на -л; синтаксические сочетания с формами повелит. накл. (*приди бы*), инфинитива (*узнать бы*), причастия (*узнавший бы*) не являются морфологическими формами сослагат. накл. глагола. [Грамматика-80, I: 626].

Por. też zbieżny pogląd *Encyklopedii lingwistycznej*:

В плане выражения виды различаются: сочетаемостью (...); составом парадигмы, ср. в русском языке отсутствие причастий на -щий и будущего сложного в числе форм совершенного вида; *строением глагольной основы* [Ярцева, ред. 1990: 83].

Warto zwrócić uwagę na fakt, że w ruszczyźnie nie ma nie tylko imiesłowów czasu przyszłego i trybu oznajmującego, lecz także rozmaitych form znanych innym językom, jednak tylko nieobecne imiesłowu są przedmiotem stałej uwagi lingwistów.

Źródła kształtujące powszechną świadomość językową

Stanowisko gramatyk akademickich nie pozostało bez wpływu na podręczniki. Brak wśród imiesłowów normatywnych form czasu przyszłego i trybu oznajmującego podkreślają liczne popularne opracowania, por. np.: Гвоздев 1973: 382, Розенталь 1974: 315-316, Шведова, Лопатин 1990: 303, Розенталь, Джанджакова, Кабанова 1998: 211, Шелякин 2000: 175, Розенталь, Голуб, Теленкова 2002: 242, Литневская WWW.

Wyrugowaniu form niestandardowych z języka uczniów poświęcone są liczne ćwiczenia praktyczne, szkolne testy sprawdzające i egzaminacyjne, typu:

Укажите предложение с грамматической ошибкой

1. Ученик напишущий изложение без единой ошибки получит высокую оценку.
2. Спортсмен сумеющий пробежать быстрее всех получит приз.

3. Каждый пожелавший бы выступить на совещании получит слово³¹.

В каком примере не нарушена речевая норма?

1. Напишущий изложение
2. Аэрозоль для моли
3. Уверенность в победе
4. Поделиться о впечатлении³².

Споро uwagi poświęca się nieznamomości reguł, dotyczących tworzenia form imiesłowowych³³.

Problem, a właściwie konflikt między potrzebami użytkowników języka a strażnikami norm, niewątpliwie istnieje. Imiesłowy czasu przeszłego są obiektem żywego zainteresowania i refleksji Rosjan, o czym świadczą m.in. listy do internetowych poradni językowych, np. Správka na portalu Gramota.Ru. Oto przykłady zapytań i odpowiedzi:

Вопрос № 213043: Здравствуйте! Скажите, является ли правильной с точки зрения литературной нормы слова: *станущий, сделавший* (и т.п.)? Употребляются ли такие формы в разговорной речи (если да, то как часто)? Заранее спасибо! *Гармаш Екатерина Ивановна*

Ответ справочной службы русского языка: Такие формы образованы неверно, их употребление является ошибкой. В речи они встречаются, хотя, к счастью, не очень часто.

Вопрос № 223772: Здравствуйте! Скажите мне, пожалуйста, правильна ли форма действительного причастия настоящего времени "достигнувший". Спасибо за ответ. *Клара Гладилова*

Ответ справочной службы русского языка: Форма неправильна.

Вопрос № 225370: Здравствуйте! Какую форму имеет причастие настоящего времени глагола *спеть*, "споющий" или "спеющий", и на какой слог падает ударение? Спасибо за ответ. *Клара Гладилова*

Ответ справочной службы русского языка: От глагола *спеть* не образуется причастие настоящего времени, так как это глагол совершенного вида.

³¹ Электронные образовательные ресурсы: yarkovskaya.yarkovschool.ru (08.08.2013).

³² Zob.: *Контрольный тест по русскому языку, 7 класс*: http://www.mamapapa-arh.ru/publ/russkij_jazyk_7_klass/kontrolnaja_rabota_zh_3_chetvert_1_2_variant_7_klass/223-1-0-2082 (08.08.2013).

³³ Zob. np. materiały jednej z rosyjskich stron internetowych przygotowujących do państwowego egzaminu maturalnego z języka ojczystego (ЕГЭ): *Видеотьютор по русскому языку*: <http://videotutor-rusyz.ru/uchenikam/teoriya/55-upotreblenie-prichastiy-i-deepnichastiy-v-v-rechi.html> (24.04.2015).

Вопрос № 242528: Могу ли я использовать причастие, выделенное далее заглавными буквами: Судьба владельцев, не ПОЖЕЛАЮЩИХ расстаться со своей собственностью, будет решаться в рамках существующего законодательства. *Анаис*

Ответ справочной службы русского языка: Нет. *Пожелать* – глагол совершенного вида (что сделать?). Причастия настоящего времени от глаголов совершенного вида не образуются. Возможный вариант: *владельцев, которые не пожелают...*³⁴.

W XX w. jedynie nieliczni rosyjscy lingwiści wypowiadali się o imiesłowach czasu przyszłego i trybu przypuszczającego w sposób pozbawiony niechęci. Należał do nich W. Ickowicz:

Система русского глагола позволяет, например, образовать от приставочных глаголов совершенного вида, соотносительных с бесприставочными глаголами несовершенного вида, действительные причастия будущего времени. Эта возможность создается параллелизмом парадигм настоящего времени и будущего простого. Параллелизм личных и причастных форм прошедшего времени создает в системе место для причастий сослагательного наклонения. (...) Возможность образования причастий будущего времени и сослагательного наклонения, предоставляемая системой, подтверждается и тем, что такого рода причастия изредка появляются в речи. (...) Но причастия будущего времени в современном языке единичны, остаются за пределами литературного употребления, отсутствуют в структуре современного русского литературного языка. Это «пустая клетка» в системе причастных форм. Такой же «пустой клеткой» в системе языка оказываются и причастия сослагательного наклонения [Ицкович 1968: 14-16].

Dane korpusowe

Wielu badaczy podkreśla, że liczebność form imiesłówów pozanormatywnych w tekstach nie jest duża. Potwierdzają to też dane korpusowe. Najpierw jednak kilka kwestii dotyczących problemów z szukaniem pozanormatywnych imiesłówów w NKJR.

W podkorpusie z usuniętą homonią gramatyczną wyszukiwarka leksykalno-gramatyczna na zapytanie zawierające znaczniki partcp, fut, pf (прич, буд, св) wydaje zaledwie trzy przykłady – po jednym z XVIII, XIX i XX w.:

А ежели бы богу **соизволющу** предупредить меня ему, графу, отдаением долгу своего натуре, то и на тот случай даю я ему чрез сие ж полную мочь перенести душеприказчество своё по сей духовной и её после кончины своей приказать отдать, если я её к себе не востребую, тому

³⁴ http://www.gramota.ru/spravka/buro/29_331580 (08.09.2014)

в руки, кого он сам ко оному избрать и кому доверить соизволит. [Д. И. Фонвизин. Духовное завещание (1786)]

Для грамматика целое предложение есть сказуемое, или, если можно выразиться, правдивая, неложная сказка, **поведающая** внутреннюю, психическую жизнь говорящего, и в этой сказке сказуемое есть собственно сказка, а придаточные (присказуемые) члены (и подлежащее) – присказка. [А. А. Дмитриевский. Еще несколько слов о второстепенности подлежащего // «Филологические записки», вып. 3, 1878]

Венеция – город-мечта Великолепные дворцы, перламутровые церкви, разряженные соборы, отражающиеся в зеркале каналов, – всё это кажется миражом, вот-вот **растворяющимся** в воздухе. [Итальянское каприччио для путешественников (2000) // «Туризм и образование», 2000.06.15]

Sprawdzanie obecności podobnych form w korpusie z nieusuniętą homonią za pomocą wyszukiwarki leksykalno-gramatycznej daje 237 wyników, z których tylko część rzeczywiście spełnia warunki wyszukiwania.

Przy wyszukiwaniu przykładów trzeba więc korzystać z wyszukiwarki form dokładnych i albo wpisać konkretną formę, np. напишущий, пожелавший, сумеющий, albo posłużyć się wzrocami wyszukiwania typu: сделающ*|напишущ*|откроющ* itp., сделавш* бы|пожелавш* бы|узнавш* бы itp., *щий бы|*щего бы|*щему бы itd., *вший бы|*вщего бы|*вшему бы itd. Taki – dość kłopotliwy – sposób szukania może z pewnością wpływać na kompletność wyników.

Inna przyczyna trudności w dotarciu do przykładów użycia imiesłówów niestandardowych kryje się w zniekształceniach tekstów włączanych do korpusu, wynikających bądź to z błędów skanowania, bądź to z ręcznego poprawiania skanowanych tekstów. Jako potwierdzenie obecności takich zniekształceń można przytoczyć próbę odszukania w NKJR formy *увидящая*, znanej z cytowanego przez Gramatykę-60 zdania z tekstu A. Pisiemskiego:

*При этих словах Калиновичу невольно вспомнилась Настенька, обреченная жить в глуши и во всю жизнь, может быть, не **увидящая** ни балов, ни театров.* Писем., Тысяча душ, ч. 3, I [Грамматика-60, I: 506].

Zamiast obecnej w tekście źródłowym formy *увидящая* (od dk *увидеть*) NKJR podaje *увидаящая* (od ndk *увидать*):

*При этих словах Калиновичу невольно вспомнилась Настенька, обреченная жить в глуши и во всю жизнь, может быть, не **увидаящая** ни балов, ни театров.* [А. Ф. Писемский. Тысяча душ (1858)]

Odnalezienie zniekształconego przykładu okazało się w tym przypadku możliwe tylko dzięki wiedzy o obecności tekstu Pisiemskiego w korpusie i znajomości wyrazów sąsiadujących z szukaną formą.

Tabela 1. Wyniki szukania imiesłówów czasu przyszłego i trybu przypuszczającego w NKJR (opracowanie własne – 08.09.2014)

Imiesłów	Liczba znalezionych kontekstów	Liczba wystąpień poszczególnych form
czynny czasu przyszłego (czas. dk)	33	11: пожелаяющий; 3: сумеющий 2: придущий, прошумящий, уедущий; 1: возьмущий, заинтересующий, откроящий(ся), поймущий, попадающий, попытающийся, предъявляющий, преодолеующий, растворяющийся, спасающий, увидящий
bierny czasu przyszłego (czas. dk)	5[*]	3: пожелаемый 1: воспрепятствуемый, сотворимый ³⁵
trybu przypuszczającego czasu teraźniejszego (czas. ndk)	4[**]	1: заслуживающий бы, идущий бы, <u>мо</u> гущий бы, хотящий бы
trybu przypuszczającego czasu przeszłego (czas. ndk)	20	5: способствовавший бы; 3: бывший бы, могший бы; 2: долженствовавший бы, имевший бы; 1: включавший бы, внушавший бы, возникавший бы, вызывавший бы, говоривший бы, дававший бы, желавший бы, лежавший бы, мешавший бы, отвечавший бы, походивший бы, присутствовавший бы, работавший бы, считавший бы, уличавший бы

³⁵ Por. analogicznie tworzone formacje kwalifikowane w słownikach jako przymiotniki, np. *выполнимый, объяснимый, совместимый, сопоставимый*, albo w nich pominięte (np. *сокрушимый*).

Imiesłów	Liczba znalezionych kontekstów	Liczba wystąpień poszczególnych form
trybu przypuszczają- cego czasu przeszłego (czas. dk)	89	7: сделавший бы; 5: показавшийся бы; 4: позволивший бы, ставший бы; 2: принесший бы, прозвучавший бы, соединивший бы, сумевший бы, уверивший бы; 1: взорвавший бы, взявший бы, выдвинувшийся бы, выживший бы, вылезший бы, выселившийся бы, задушивший бы, занявший бы, запретивший бы, засветивший бы, заслуживший бы, захотевший бы, заявивший бы, изнуливший бы, исторгнувший бы, назвавший бы, написавшийся бы, направивший бы, нарушивший бы, насладившийся бы, обогативший бы, образовавший бы, обретший бы, объединивший бы, объявивший бы, оказавшийся бы, осмелившийся бы, оставшийся бы, ответивший бы, отвлекший бы, отказавшийся бы, передавший бы, погасший бы, подбросивший бы, подошедший бы, полюбивший бы, поменявший бы, помешавший бы, помрачивший бы, попавший бы, поставивший бы, потребовавший бы, преминувший бы, прикативший бы, произведший бы, пролежавший бы, просветивший бы, прошедший бы, прояснивший бы, пустивший бы, развившийся бы, раскрывший бы, смывший бы, соединивший бы, согласившийся бы, тронувший бы, упустивший бы, хвативший бы, явившийся бы

[*] Szukanie tego typu imiesłówów jest dodatkowo utrudnione ze względu na homonimie ich tematu fleksyjnego z formą 1 os. l.mn. czasownika.

[**] Znalezienie w korpusie wszystkich przykładów wymaga kolejnego wprowadzania w okno wyszukiwarki wzorców szukania *щий бы, *щего бы, *щему бы, *щим бы, *щем бы, *щая бы, *щей бы, *щую бы, *щее бы, *щие бы, *щих бы, *щими бы (oraz tych samych wzorców z ся: *щийся бы, *щегося бы itd.), a następnie ręcznego odsiania kontekstów stanowiących „szum”, tj. takich, w których forma przed *бы* nie jest imiesłowem lub *бы* nie należy do imiesłowu, np. *И товарищей **бы** рыбешкой покормили, а?* (...) [Г. М. Марков. Строговы. Кн. 2 (1936-1948)]; *Ленечка не **настоящего бы** не подарил...* [Андрей Битов. Лес (1960-1980)]; ***желающие бы** нашлись* (...) [Издательство в письменной форме (2003) // «Криминальная хроника», 2003.07.24]; *Не столкнись они на улице, **спящий бы** не просыпался.* [Василий Гроссман. Все течет (1955-1963) // «Октябрь», 1989]. Wyniki mogą być więc nie do końca wiarygodne.

Dla wielu niestandardowych imiesłów spotykanych w prasie, obecnych w Internecie, przytaczanych w literaturze naukowej w charakterze przykładów lub dających się łatwo wygenerować – w NKJR brak kontekstów. Nie znajdziemy np. przykładów użycia form: *вздумавший, войдящий, выйдящий, вымрущий, выпьющий, достигнувший, забудущий, закроющий(ся), заметящий, занесущий, запомнящий, затеряющийся, купящий, найдущий, напечатывающий, пишущий, направляющий, окажущий(ся), опубликовывающий, осиротевший, отнимущий, отпразднующий, переделывающий, поднимающий(ся), пожалевший, покровящий(ся), полетящий, любящий, помогающий, попробующий, посмотревший, поставящий, старающийся, потеряющий(ся), прибывающий(ся), приедущий, принесущий, приступящий, проголосующий, прозвучавший, пройдущий, прочитавший, прочтущий, распадувшийся, свергнувший, составящий, сотворяющий, станущий, увезущий, услышавший, успевающий*.

Potencjał tych imiesłów leży – jak się wydaje – nie w powtarzalności konkretnych przykładów, a w czytelności, przejrzystości modelu ich tworzenia.

Komentarze współczesne

W r. 2003 M. Epsztejn – znany współczesny filolog, filozof, kulturolog, propagator idei rozbudowy systemu rosyjskich imiesłów i, szerzej, słownictwa rosyjskiego na bazie rodzimych części słowotwórczych – pisał:

„Поисковая система Гугль находит 88 случаев употребления причастия "пожелающий", 70 – "сделающий", 45 – "увидящий", причем эта статистика относится только к форме мужского рода единственного числа именительного падежа.” [Эпштейн 2003].

W r. 2007 – w zaktualizowanej wersji tego artykułu – M. Epsztejn pisał już:

Поисковая система Гугль находит 1200 случаев употребления причастия *сумеющий*, 1100 – *сделающий*, 728 – *пожелающий*, 224 – *увидящий*, причем эта статистика относится только к форме мужского рода единственного числа именительного падежа. [Эпштейн 2007].

W r. 2014 wyniki wyszukiwania są jeszcze bardziej imponujące: *сумеющий* – 20.500, *сделающий* – 3.030, *пожелающий* – 104.000, *увидящий* – 2.080 (dane na 08.09.2014).

Znacznie zmienił się również ton wypowiedzi współczesnych lingwistów. Por. np.:

«(...) вопреки запретам нынешней грамматики, причастия будущего времени органичны для русского языка, и только консервативная лингвистическая модель, она же мораль, мешает пользоваться ими» [Эпштейн 2007].

«Несмотря на призывы одних и благожелательное отношение других к причастиям будущего времени, несмотря на возникновение спорадических образований в течение длительного времени, они так и не пробили себе дорогу в систему литературного языка. Возможно рубеж двух веков с новой формой бытования языка в Интернете окажется переломным моментом а их легализации» [Гловинская 2006:183].

Причастия презенса СВ (= будущего времени) в нормативной грамматике считаются невозможными (кроме формы *будущий*), хотя в действительности подобные причастия в текстах встречаются (активные – окказионально, как *поспевающих*, пассивные – в качестве непродуктивной группы прилагательных с потенциальным значением, как *излечимый* или *растворимый* [Плунгян 2010].

(...) среди причастий, сочетающихся с *бы*, абсолютное большинство составляют действительные причастия прошедшего времени; тем самым такие аналитические причастные образования оказываются параллельны финитным формам сослагательного наклонения (представляющим собой с формальной точки зрения сочетание частицы *бы* с формой прошедшего времени глагола). Это заставляет предположить, что подобные сочетания в какой-то степени втягиваются в систему форм русского глагола [Сай 2014].

Бłąd gramatyczny czy potrzeba komunikacyjna?

Przeciwnicy imiesłowów innych niż tradycyjnie wyodrębniane wytaczają przeciwko nim trzy główne argumenty:

- 1) Czasowniki dokonane nie mogą tworzyć form czasu teraźniejszego,
- 2) Imiesłowy czasu przyszłego i trybu przypuszczającego stanowią w tekstach literatury pięknej zjawisko na tyle marginalne, że można je ignorować i zniechęcać pozostałych użytkowników języka do naśladownictwa,
- 3) Język rosyjski dysponuje zasobem środków normatywnych zdolnych do wyrażania wszystkich treści, nie ma więc powodu wprowadzania nowych.

Przedstawiona argumentacja nie jest w pełni przekonująca.

Gramatyki akademickie określają formy typu *увидящий* jako imiesłowy czasu *teraźniejszego* o czasowników dokonanych, jeśli jednak uznać je za imiesłowy czasu *przyszłego* (przez analogię do form czasu przyszłego prostego) ten argument traci swą siłę.

Skromną obecność takich form można tłumaczyć wysoką na ogół świadomością językową piszących i świadomym unikaniem pozanorma-

tywnych środków językowych oraz ewentualnymi działaniami wydawniczymi (redaktorskimi i korektorskimi).

Trzeci argument jest najpoważniejszy, ponieważ na ogół możliwe jest zastąpienie imiesłowów pozanormatywnych normatywnymi lub konstrukcjami składniowymi (z *который*). Por. np.:

Медведь, **попробующий** (= **попробовавший**) человеческого мяса, больше не будет питаться ягодой и рыбой (<http://www.hv-info.ru/gepatit-forum/viewtopic.php?f=78&t=8728>; 08.09.2014).

Chay.ru – сайт, **заинтересующий** (= **который интересуется**) настоящих ценителей чая. (<http://www.liveinternet.ru/users/3808509/page185.html>; 08.09.2014)

Джеффри Пайеттом, американским послом в Украине, было сделано заявление о необходимости переговоров, **пресекавших бы** (= **которые пресекли бы / пресекающих**) конфликт правительства и оппозиции (<http://vk.com/wall-64508589?own=1&offset=520>; 08.9.2014)

Istnieją są jednak sytuacje, w których użycie imiesłowów uznawanych dziś za pozanormatywne wydaje się uzasadnione. Ich przykłady coraz częściej są pojawiają się w pracach lingwistycznych, a sami lingwiści są obecnie nastawieni do nich znacznie mniej krytycznie niż jeszcze kilka lat temu.

Jednym z żarliwych zwolenników akceptacji imiesłowów przyszłych i przypuszczających jest współcześnie – wspomniany już – M. Epsztein [Эпштейн 2000, 2003, 2007]. Tradycyjną niechęć do uznania takich form tłumaczy specyfiką kultury rosyjskiej, którą – jego zdaniem – cechuje brak wiary w przewidywalność i pewność przyszłości:

В запрете на такие причастия сказывается недоверие традиционной культуры к будущему и возможному, заниженный, по сравнению с прошлым и настоящим, логико-грамматический статус будущего, как определительного для вещей. Нет никаких логически убедительных доводов для запрета на причастия будущего времени. [Эпштейн 2000].

W przekonaniu Epsztejna formy **успеющий** i **исполнящий** brzmią nie mniej naturalnie niż **успевающий** i **исполняющий**, a imiesłowy czasu przyszłego często nie dają się zastąpić przeszłymi bez zniekształcenia sensu, np. *Мне нужен учитель, **откроющий*** (*≠ открывший*) *мне истину* [Эпштейн 2007].

M. Głowinska również broni imiesłowów przyszłych, stwierdzając, że jakkolwiek w wielu kontekstach rzeczywiście mogą zostać zastąpione przez środki normatywne (imiesłów przeszły może oznaczać czynność następującą), to jednak niekiedy są konieczne [Гловинская 2006, 2007, 2010]. Ma to miejsce:

1. Przy wprost wyrażonym przeciwstawieniu przeszłości i przyszłości:

*Поверьте, это достойнейший человек, много **сделавший** и еще **сделающий** для России!;*

*Бедный критик, ни одного рассказа **не написавший** и **не напишущий**, - каково ему критиковать Лескова и Чехова! А профессия обязывает.*

2. Gdy mowa jest o sekwencji zdarzeń. Por. w poniższym przykładzie:
1. obawy cara 2. narodziny syna 3. ojcostwo:

*Поверьте предсказанию гадалки, царь боялся рождения сына, **подымущего** на него меч. [Гловинская 2006: 182].*

S. S. Saj – jeden z współtwórców *Rosyjskiej gramatyki korpusowej* (nowego, częściowo zrealizowanego projektu nawiązującego do Gramatyki-80, lecz opartego na danych NKJR)³⁶ w rozdziale poświęconym imiesłowom omawia ograniczenia związane z ich tworzeniem, wynikające m.in. z aspektu czasownika. Formy odnoszące się do przyszłości (typu *нарисующий*) – podobnie jak Gramatyka-80 – nazywa imiesłowami czasu teraźniejszego czasowników dokonanych i wyklucza z systemu czasownikowego:

Вторая группа ограничений связана с отсутствием причастий настоящего времени у глаголов совершенного вида; (ср. отсутствие действительных или страдательных причастий настоящего времени у глагола *нарисовать*, при наличии соответствующих причастий от глагола *рисовать*: *рисующий*, *рисуемый*). Это ограничение логично вытекает из отсутствия и финитных форм настоящего времени у этих глаголов [Сай 2011].

Wnikliwej analizie S. S. Saj poddaje natomiast imiesłowy trybu przypuszczającego i uzasadnia rację bytu przynajmniej niektórych użyć:

Это наблюдается тогда, когда некоторый участник ситуации, выраженной опорной формой, характеризуется при помощи причастного оборота через ту роль, которую он играл бы в некоторой другой ситуации, при этом эта другая ситуация оказывается воображаемой модификацией той ситуации, которая выражена опорной формой. (...)

*Шаги Лены, днем **погасшие бы** в шуме улицы, как в ковре, раздавались сейчас беспощадными илепками.* [Т. Набатникова. День рождения кошки (2001)] [Сай 2011].

Istotnym argumentem przemawiającym na rzecz takich form jest wg S. S. Saja również zgodność z zasadami budowy (por. np. *пошёл* – *пошедший*) i paralelizm względem finitywnych postaci czasownika (por. np. *пошёл бы* – *пошедший бы*). Równocześnie jednak Saj wskazuje na pewne problemy interpretacyjne dotyczące wyodrębnienia imiesłówów

³⁶ Zob. *Проект корпусного описания русской грамматики*: <http://rusgram.ru> (05.05.2015).

trybu przypuszczającego, wynikające stąd, że: 1. kategoria trybu w języku rosyjskim (i wielu językach) właściwa jest jedynie formom finitywnym czasownika 2. partykuła *бы* nie musi być wykładnikiem wyłącznie trybu przypuszczającego (np. *Ей бы замуж*). Na konkretnych przykładach S. S. Saj wykazuje też, że w pewnych kontekstach cząstka *бы* jest przy imiesłowie redundantna (powtarza wcześniej użytą przyczasownikową). Por. jego przykład korpusowy i propozycję transformacji:

Но нашелся бы в таком случае человек, согласившийся бы пожертвовать своей жизнью ради бесконечного просмотра этой удивительной киноленты? [С. Алексиевич. Цинковые мальчики (1984-1994)] – Но нашелся бы в таком случае человек, согласившийся пожертвовать своей жизнью?.

W innych z kolei kontekstach imiesłów trybu przypuszczającego łatwo może zostać zastąpiony przez standardowy – nie budzący kontrowersji, np.:

Одновременно делается все возможное для выявления сведений, способствовавших бы (= способствующих) установлению и задержанию лиц, причастных к работе передатчика. [В. Богомолов. Момент истины (1973)].

Omawiane tu rodzaje imiesłówów nie są jak widać innowacją ostatnich lat. Powoli zmienia się natomiast postawa lingwistów względem nich. Wśród głównych argumentów przemawiających za akceptacją podobnych form należałoby podkreślić to, że: 1. mogą wyrażać odcienie znaczeniowe, których nie mają normatywne środki językowe, 2. są zgodne z systemem językowym i zasadami tworzenia form czasownikowych, 3. są zgodne z zasadą ekonomii językowej, zapewniając wzrost informatywności przy minimalizacji formy. Wspomniane prace współczesnych badaczy być może przyczynią się do zmiany nastawienia konserwatywnej gramatyki rosyjskiej i rozszerzenia normy językowej przynajmniej o imiesłowy czynne czasu przyszłego i trybu przypuszczającego, a każdym razie uznania, że takie formy stanowią rezerwę środków językowych, a nie błąd gramatyczny. Przedstawione rozważania można podsumować następującą tabelą, pokazującą puste miejsca zasobu czynnych form czasownikowych (zaznaczone kolorem szarym) wypełnione formami potencjalnymi, utworzonymi zgodnie z regułami systemowymi, lecz pozbawione dotąd akceptacji normatywnej:

Tabela 2. Miejsce imiesłówów czasu przyszłego i trybu przypuszczającego w systemie form czasownikowych.

Aspekt	Forma	Tryb oznajmujący		Tryb przypuszczający
		Czas teraźniejszy/ przyszły	Czas przeszły	
niedokonany	osobowa	<i>желаю</i>	<i>желал</i>	<i>желал бы</i>
	imiesłów	<i>желающий</i>	<i>желавший</i>	(желавший бы)
dokonany	osobowa	<i>пожелаю</i>	<i>пожелал</i>	<i>пожелал бы</i>
	imiesłów	(пожелающий)	<i>пожелавший</i>	(пожелавший бы)

Bibliografia

Виноградов В. В., 1972, *Русский язык (грамматическое учение о слове)*, Москва: Изд. Высшая школа.

Волоцкая З. М., Молошная Т. Н., Николаева Т. М., 1964, *Опыт описания русского языка в его письменной форме*, ред. И. И. Ревзин, Москва: Наука.

Гвоздев А. Н., 1973, *Современный русский литературный язык*, ч. I, *Фонетика и морфология*, Москва: Просвещение.

Гловинская М. Я., 2006, *Действительные причастия будущего времени в русском языке in statu nascendi*, [w:] *Od fonemu do tekstu*. Prace dedykowane Profesorowi Romanowi Laskowskiemu, Kraków, 177-184.

Гловинская М. Я., 2007, *Действительные причастия будущего времени*, [w:] *Современный русский язык: Активные процессы на рубеже XX-XXI веков*, Крысин Л. П., (ред.), Москва: Языки славянских культур, 209-215.

Гловинская М. Я., 2010, *Потенциальные глагольные формы*, [w:] *Современный русский язык. Система – норма – узус*, ред. Л. П. Крысин, Москва: Языки славянских культур, 71-199.

Грамматика-60 – *Грамматика русского языка*, ред. В. В. Виноградов, т. I (Фонетика и морфология), Москва: Изд. АН СССР, 1960.

Грамматика-70 – *Грамматика современного русского языка*, ред. Н. Ю. Шведова, Москва: Наука, 1970.

Грамматика-80 – *Русская грамматика*, ред. Н. Ю. Шведова, АН СССР, т. I, Москва: Наука, 1980.

Грамота.ру – Справочно-информационный портал – русский язык для всех: <http://www.gramota.ru/>

Ицкович В. А., 1968, *Языковая норма*, Москва: Просвещение.

Литневская Е. И., WWW, *Русский язык: краткий теоретический курс для школьников*, publikacja w Internecie, dostęp 08.09.2014, adres: <http://www.gramota.ru/book/litnevskaya.php>

Национальный корпус русского языка – <http://ruscorpora.ru>.

Плунгян В. А. 2010, *Причастия и псевдопричастия в русском языке: о границах вариативности*, Доклад, прочитанный 26 февраля 2010 г. (Осло), artykuł w Internecie, dostęp 05.05.2015, adres: <http://www.academia.edu/8063154/>.

Проект корпусного описания русской грамматики – <http://rusgram.ru>.

Розенталь Д. Э., 1974, *Практическая стилистика русского языка*, Москва: Высшая школа.

Розенталь Д. Э., Голуб И. Б., Теленкова М. А., 2002, *Современный русский язык*, Москва: Айрис-пресс.

Розенталь Д. Э., Джанджакова Е. В., Кабанова Н. П., 1998, *Справочник по правописанию, произношению, литературному редактированию*, изд. 2, Москва, ЧеРо.

Сай С. С., 2011, *Причастие*, [w:] Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики (<http://rusgram.ru/Причастие>). На правах рукописи. Москва.

Словарь литературных терминов, 1925 – *Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов*, т. 1-2, под ред. Н. Бродского, А. Лаврецкого, Э. Лунина, В. Львова-Рогачевского, М. Розанова, В. Чешихина-Ветринского, Москва-Ленинград: Издательство Л. Д. Френкель, tekst w Internecie, dostęp 05.04.2015, adres: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/5313/Причастие.

Шведова Н. Ю., Лопатин В. В., ред., 1990, *Русская грамматика*, Москва: Русский язык.

Шелякин М. А., 2000, *Справочник по русской грамматике*, Москва: Русский язык.

Эпштейн М. Н., 2000, *Причастия будущего времени*, [w:] Дар слова. Проективный лексикон Михаила Эпштейна, artykuł w Internecie, dostęp 08.09.2014, adres: <http://old.russ.ru/antolog/intelnet/dar17.html>.

Эпштейн М. Н., 2003, *Причастия будущего времени. Система причастий*, [w:] Дар слова. Проективный лексикон Михаила Эпштейна, вып. 16, artykuł w Internecie, dostęp 08.09.2014, adres: http://old.russ.ru/krug/20030225_dar-pr.html.

Эпштейн М. Н., 2007, *Есть ли будущее у причастий будущего времени?*, [w:] Лингвистика и поэтика в начале третьего тысячелетия: Материалы международной научной конференции (Институт русского языка им. В. В. Виноградов РАН. Москва, 24-28 мая 2007 г.), ред. Н. А.

Фатеева, Москва: Институт русского языка РАН, artykuł w Internecie, dostęp 08.09.2014, adres: http://www.emory.edu/INTELNET/prich_bud.htm.

Ярцева В. Н., ред., 1990, *Лингвистический энциклопедический словарь*, Москва: Советская энциклопедия.



**MAGDALENA DĄBROWSKA***Uniwersytet Warszawski, Wydział Lingwistyki Stosowanej*

**„PROMIEŃ DNIA... ROZPRASZA CIEMNOŚĆ”.
OBRAZ ŚWIATŁA W ZNANYCH I ZAPOMNIANYCH EUROPEJSKICH
TEKSTACH KULTURY XVIII WIEKU**

Badania nad treścią i wymową artystycznych doświadczeń odwołujących się do opozycji „światłość – ciemność” i opozycji pokrewnych, wśród których na plan pierwszy wysuwa się „widzenie – ślepotą”, wydają się szczególnie perspektywiczne, zwłaszcza jeśli ujęte zostaną w kluczu interdyscyplinarnym. Szerokie wyobrażenie o głębi i złożoności tego problemu daje już sam katalog podstawowych pojęć filozoficznych odnoszących się do światła i wzroku, przygotowany (na potrzeby studiów nad obrazami zmierzchu i mroku) przez Marka Rembierza: „idea, teoria, intuicja, światło rozumu, światło wiedzy, światło prawdy, jasność i blask piękna (*claritas*), blask cnoty, intelekt, spekulacja, iluminacja, kontemplacja, oczywistość, naoczność, refleksja, widzenie jasne i wyraźne, niezaangażowany obserwator, zdania obserwacyjne i teoretyczne, jasność sądu i przejrzystość wyводу oraz *topos* ślepeca-mędrca, widzącego «wewnętrznym okiem» prawdę, która dla innych pozostaje niedostępna” [Rembierz 2013: 22]. Podobne zestawienie można opracować w odniesieniu do ciemności i ślepoty. „Ze światłem i ze zmysłem wzroku w istotny sposób wiąże się samą wiedzę i proces jej zdobywania, natomiast o ciemnościach powiada się, iż dają one głównie bądź jedynie domysły” – pisze ten sam badacz [Rembierz 2013: 18], uzmysławiając, że zawartość tego drugiego „katalogu” będzie stanowiła przeciwieństwo zawartości pierwszego. Nieprzypadkowo więc przedstawiając założenia epoki Oświecenia, Ulrich Im Hof pisał o „nowym świetle”, mającym „usunąć «zasłony i łuski» sprzed oczu”, „przepłoszyć «cienie», „uprzątnąć niewolnictwo i zabobon”, a z kolei przeciwników tych nowych tendencji prezentował jako tych, którzy „chcą zachować mrok, ślepotę, ignorancję i nienawidzą nadciągającego światła”,

przy czym, co warto podkreślić, przy formułowaniu tego sądu posłużył się on słowami samych przedstawicieli Oświecenia [Im Hof 1995: 12]. Studia nad artystycznym wyobrażeniem zjawisk luministyczno-optycznych (światłno-wzrokowych) mogą bazować na materiale egzemplifikacyjnym reprezentującym różne okresy historyczne, ale szczególnie predestynowana do tego wydaje się spuścizna twórców oświeceniowych.

Dobrym momentem do podjęcia czy, częściej, kontekstowego kontynuowania rozważań na ten temat stał się rok 2015, proklamowany na 68. Sesji Zgromadzenia Ogólnego Narodów Zjednoczonych w dniu 20 grudnia 2013 roku Międzynarodowym Rokiem Światła i Technologii Wykorzystujących Światło³⁷. Badania podejmowane w jego ramach mogą dotyczyć nie tylko zagadnień technologicznych, ale także właśnie obecności obrazu światła w tekstach kultury.

Granica między tymi sferami nie jest przy tym nieprzekraczalna. To artyści przecież stawiali pomniki – malarskie, rzeźbiarskie, poetyckie – uczonym i ich odkryciom. Przywołajmy dwa przykłady. Wenecki malarz Giovanni Battista Pittoni wraz z Domenico i Giuseppe Valerianimi stworzyli obraz *Alegoryczny pomnik Isaaka Newtona* (*Allegorical Monument to Sir Issac Newton, 1727-1730*), umieszczając w jego centrum promień słoneczny przechodzący przez otworek i padający na pryzmat, który rozszczepia go na barwy składowe. Natura koloru – obok budowy kosmosu – stanowiła główny przedmiot badań Newtona, a jego traktat o świetle (*Optics: Or a Treatise of the Reflexions, Refractions, Inflexions and Colours of Light*) był, zdaniem Dorindy Outram, „równie rozstrzygający dla współczesnych, jak jego model kosmologiczny, za to bardziej zrozumiały dla laików” [Outram 2008: 255]. Za tą samą badaczką warto przytoczyć dwuwiersz współczesnego Newtonowi poety Aleksandra Pope’a: „Przyrodę, prawa jej krył nocy cień. / Bóg rzekł: Newtonie bądź! I stał się dzień” [tłum. J. Guranowski; cyt. za: Outram 2008: 252], odzwierciedlający powszechny odbiór jego dokonań naukowych. I drugi przykład. Michaił Łomonosow, rosyjski poeta i wszechstronny uczony, w poemacie *Rzecz o pożytku szkła...* (*Письмо о пользе стекла...*, 1752) omówił właściwości i zastosowania szklanych powierzchni, poczynając od gospodarstwa domowego (naczynia do użytku codziennego), przez medycynę (okulary), astronomię (teleskop) i przyrodznawstwo (mikroskop), do sztuki (wyrób mozaiki). Adresatem poematu, zgodnie z duchem epoki utrzymanego w formie listowej, uczynił

³⁷ Na ten rok przypadło szereg jubileuszy związanych z badaniami nad światłem, od rocznicy opisu zasad optyki przez arabskiego fizyka Abu Ibn Al-Haythema (1015) do rocznicy ustaleń Charlesa Kao w kwestii wykorzystania światłowodów do celów telekomunikacyjnych (1965) [zob. <http://www.unesco.pl/644/>; dostęp 10.12.2015].

znanego mecenasa nauki i sztuki, honorowego członka Akademii Nauk w Petersburgu, Iwana Szuwałowa [zob. Ломоносов... 2009: 432-433]. W niedługim czasie ustalenia Łomonosowa – zresztą dzięki staraniom jego samego – znalazły zastosowanie praktyczne: w Ust-Rudicy powstała huta szkła z warsztatem do prac nad mozaikami [zob. Ломоносов... 2009: 380, 381-386]. Poemat *Rzecz o pożytku szkła...* stał się wreszcie miejscem, w którym rosyjski naukowiec odniósł się do swojego angielskiego poprzednika: „Potem Huyghens i Kepler, i Newton – uczeni / Poznali złamanych prawa w szkłe promieni / I światu rozumnemu dowiedli niezbie, / Że słuszne Kopernika wysokie odkrycie” [Łomonosow 1956: 248]. Newton stał się dla poety rosyjskiego symbolem nauki: jeśli w *Rzeczy o pożytku szkła...* postrzegał go w perspektywie konkretnych dyscyplin naukowych, nie tylko optyki, ale również kosmologii, w której Newton oparł się na odkryciach Kopernika, Keplera i Galileusza, to w *Odzie na rocznicę wstąpienia na wszechrosyjski tron cesarzowej Elżbiety Pietrowny 1747 roku* (Ода на день восшествия на Всероссийский престол Ея Величества Государыни Императрицы Елизаветы Петровны 1747 года, 1747) – wyrażając nadzieję, że Rosja doczeka się rodzimych uczonych, jak pisze, „własnych Platonów i [...] Newtonów” [Ломоносов 2010: 149]³⁸ – traktował go już jako przedstawiciela nauki jako takiej. „Mariaż” nauki i poezji, sięgający starożytności, w Rosji XVIII wieku zaowocował rozwojem „poezji naukowej” Łomonosowa [zob. Ломоносов... 2009: 223-224], który zapisał się jako twórca nie tylko „języka rosyjskiej nauki” [Николенкова 2011: 30], ale również sposobów poetyckiego mówienia o nauce.

Z perspektywy badań nad poetyckimi wyobrażeniami światła oraz rozważaniami o zmyśle wzroku ważne wydają się jeszcze dwa ustępy *Rzeczy o pożytku szkła...* Urodzony w okolicach Archangielska i przez większość życia mieszkający w położonych w niewiele łagodniejszym klimacie Moskwie i Petersburgu Łomonosow przedstawił człowieka szukającego zimą ciepłego schronienia: „Musiałby pośród czterech ścian siedzieć bez światła / Albo dygotać, kiedy chłód do izby włata, / Ale, przez szkło wpuszczając słoneczne promienie, / Zwalcza chłód i zyskuje przez to ocieplenie” [Łomonosow 1956: 242]. Wniosek – wskazanie na korzyści płynące ze wstawienia szyb okiennych – sformułował w postaci pytania retorycznego: „Być zamkniętym i oczy mieć na świat otwarte – Czyż to nie miana cudu wspaniałego warte?” [Łomonosow 1956: 242]. Jeśli ten fragment odnosi się do przestrzeni i wykorzystywania w niej światła dla wygody człowieka, to w innym poeta wypowiada się o czasie, epoce, w której przyszło mu żyć, zawierającej w swojej nazwie określenie „światło”. Raz jeszcze posługuje się

³⁸ Tu i dalej, o ile nie podano inaczej, przekład własny – M.D.

pytaniem retorycznym: „W naszym błogosławionym, oświeconym wieku, / Ile żeś ty osiągnął dzięki nim, człowieku?” [Łomonosow 1956: 249], w którym słowa „dzięki nim” odnosi do odkryć w zakresie optyki, pozwalających – za sprawą okularów – przywrócić ostrość wzroku daną nie wszystkim i nie na całe życie. Badaczy zjawiska światła Łomonosow nazywa spadkobiercami Prometeusza.

Wracając zaś do ód panegirycznych Łomonosowa, warto dodać, że obraz światła odgrywa podstawową rolę we wcześniejszej o rok od *Ody na rocznicę wstąpienia na wszechrosyjski tron cesarzowej Elżbiety Pietrowny 1747 roku* odzie *Na dzień wstąpienia na tron Elżbiety Pietrowny* (*Ода на день восшествия на престол Елисаветы Петровны*, 1746), o której I. Z. Sierman pisał: „«światło» [...] występuje [tu – M.D.] w różnych formach (słońce, światło, oświetlać), oprócz tego wiąże się z nim słowo «blask», [...] występujące także jako jeden z poetyckich synonimów «światła»; i nawet słowo «planeta» poprzez swoje sąsiedztwo ze «słońcem» do pewnego stopnia odbierane jest jako «gwiazda», czyli również jako źródło światła” [Серман 1962: 113-114]. I jeszcze bardziej szczegółowy komentarz badacza, odnoszący się do słowa *свет*: „Łomonosow świadomie «gra» [jego – M.D.] homonimiczną naturą (*mundus, lux*); zasięg «światła» oznacza tutaj granice świata, granice wszechświata, ale jednocześnie słowo to nie traci i swojego drugiego znaczenia, mianowicie «światła»...” [Серман 1962: 113-114].

Oba wymienione sposoby wykorzystania obrazu światła – powiązanie go bądź z kategorią przestrzeni (w sensie rzeczywistości przedstawionej), bądź z kategorią czasu (w sensie epoki historycznej) – pojawiają się w twórczości Aleksandra Radiszczewa, w której główne miejsce przypadło *Podróży z Petersburga do Moskwy* (*Путешествие из Петербурга в Москву*, wyd. 1790)³⁹. Opis podróży z nowej do starej stolicy Rosji pisarz – wrażliwy na problemy społeczne przedstawiciel sentymentalizmu – wykorzystał jako możliwość stworzenia bogato ilustrowanej przykładami krytycznej wypowiedzi o rzeczywistości rodzimej, a przez to wskazania na niezbędność i nieuchronność przeprowadzenia w niej gruntownych reform. Radiszczew kreuje więc obraz Rosji jako kraju o bardziej „mrocznym” niż „jasnym” obliczu, w którym wyparcie „mroku” i nastanie pełnej „jasności” pozostaje dopiero sprawą przyszłości. Na dwa sposoby – nie tylko dosłownie, jako lokalną scenkę obyczajową, ale również

³⁹ Najczęściej rozpatrywanymi w tym kontekście (czy raczej w kontekście opozycji „widzenie – ślepotą”) partiami utworu stawały się motto, przedmowa oraz rozdział *Spasskaja Polest’* [zob. Dąbrowska 2009: 143-158; Левитт 2003: 43-45].

metaforycznie, jako przekaz odnoszący się do całej Rosji – należy interpretować następujący fragment rozdziału *Czudowo*:

W ciemnej izbie, światłu zupełnie niedostępnej, otworzą się raptem drzwi i promień dnia wdarłszy się w mroczne wnętrze rozprasza ciemność, rozpościerając się aż do najdalszych krańców izby [Radiszczew 1954: 27]⁴⁰.

Przyszłości Rosji dotyczą także słowa z rozdziału *Gorodnia* o „przenikaniu przez gęstą zasłonę czasu”, zza której wyłoni się kraj równości, wolności i sprawiedliwości [Radiszczew 1954: 246]. Przy odtwarzaniu przedstawionej w tym utworze wizji przeszłości i przyszłości nie sposób pominąć wreszcie rozdziału *Podbierieżje* [por. Костин 2003: 19-35], odsłaniającego Radiszczewa jako zwolennika poglądu o cyklicznej naturze procesu dziejowego:

Jeżeli naszym potomkom przypada w udziale błędzenie, jeśli porzuciwszy naturalność uganiać się będą za marzeniami, to pożyteczna byłaby praca pisarza, który by pokazał nam na przykładzie ubiegłych dziejów pochod rozumu ludzkiego, kiedy otrząsnąwszy mgłę przesądów zaczął docierać aż do szczytu prawdy i kiedy znużony, jakby to powiedzieć, swoim czuwaniem, znów zaczął niweczyć swe wysiłki, nużyć się i opadać w mgły przesądów i zabobonów [Radiszczew 1954: 67].

I jeszcze jedna uwaga o *Podróży z Petersburga do Moskwy*, do której sformułowania skłaniają wcześniejsze rozważania o spuściźnie naukowej i literackiej Łomonosowa. Ostatnią częścią składową tego utworu jest bowiem *Słowo o Łomonosowie*, stanowiące kolejne w Rosji XVIII stulecia ogniwo w pracy nad stworzeniem biografii wybitnego uczonego, rozpoczęte przez francuskojęzyczną broszurę A.P. Szuwałowa z 1765 roku [zob. Бабкин 1966: 67].

O ile *Słowo o Łomonosowie* z 1788 roku kończy pierwszy okres w twórczości Radiszczewa [Бабкин 1966: 67], o tyle pochodzący z lat 1801-1802 wiersz *Osiemnaste stulecie* (*Осмнадцатое столетие*) stanowi symboliczne zakończenie jego drogi literackiej i jednocześnie, jak sugeruje to tytuł, pożegnanie z minionym wiekiem. „Stulecie charakteryzuje człowiek, który głęboko przeżył ideały i rozczarowania całego pokolenia, człowiek, który przeżył oczekiwanie na wyrok śmierci oraz zesłanie, autor *Podróży z Petersburga do Moskwy*...” – pisała Natalia Koczetkova [Кочеткова 1973: 21]. Należy dodać, że stulecie to charakteryzuje również twórca ody *Wolność* (*Вольность*), wchodzącej w skład *Podróży z Petersburga do Moskwy*, którą z *Osiemnastym stuleciem* łączy bezpośrednio wymowa zakończenia, określona przez Koczetkową jako „triumf światła”

⁴⁰ Z tego fragmentu pochodzi motto do niniejszego artykułu.

[Кочеткова 1973: 36]. W odzie *Wolność* finał brzmi następująco: „Nie zapomnijcie ni na chwilę [...], / Że światło w oćmę się rozplywa” [Radiszczew 1987: 85]. Ocena wieku XVIII, rozpoczętego panowaniem Piotra I i zakończanego rządami Katarzyny II, jest daleka on jednoznaczności: jawi się on więc nie tylko jako „nierozumny”, ale także jako „mądry”, który pozostawił poza sobą „mroczne cienie” i nad sobą ma słońce. W wierszu pobrzmiewają echa dyskusji na tematy astronomiczne oraz odkrycia Newtona, a sposób obrazowania poetyckiego – w szczególności w partiach dotyczących zjawisk przyrodniczych – wykazuje związek z Łomonosowskim.

Powyższe rozważania skłaniają do bliższego rozpatrzenia trzech kwestii ogólniejszych: nazwy (w różnych językach europejskich), definicji oraz granic czasowych Oświecenia.

Nazwa epoki wprawdzie bezpośrednio odsyła do obrazu światła, jakby zawiera go w sobie, ale jednocześnie w poszczególnych językach – franc. *Lumières*, ang. *Enlightenment*, niem. *Aufklärung*, pol. *Oświecenie*, ros. *Просвещение* i in. – ma ona nieco inne znaczenie, a także, jak dodaje Teresa Kostkiewiczowa, kieruje ku innym skojarzeniom [Kostkiewiczowa 2001: 11]. Problemem tym zajmowali się przywołani przez badaczkę R. Mortier, G. Wytrzens, J. Roger i J. Schlobach (oraz ona sama w odniesieniu do gruntu polskiego) [Kostkiewiczowa 2001: 11; Kostkiewiczowa 2002], ale również pominęci przez nią Ulrich Im Hof oraz Vincenzo Ferrone i Daniel Roche. Pierwszy z nich rozpatruje nazwę epoki w trzech kontekstach: genezy oraz współlistnienia i „łączliwości” z innymi nazwami: pisze więc o tym, że „*Lumière*, światło, znaczy tyle co *intelligence*, *connaissance*, *clarté d’esprit* – pojętność, wiedza, jasność umysłu; pojęcie *Lumières* stało się [zaś – M.D.] swoistym określeniem epoki”, „*Aufklärung* – pojęcie niemieckie, zrazu mające znaczenie jedynie meteorologiczne, używane było początkowo tylko w sensie *erleuchten* [...] i podobnych form czasownikowych; od lat osiemdziesiątych [XVIII wieku – M.D.] pojawiło się jako nazwa epoki: *im Zeitalter der Aufklärung*”, a także można było spotkać je „w [...] zestawach *Aufklärung und Licht*, *Freiheit und Licht*”, nazwa „*Enlightenment* [...] konkurowała z nazwą *Age of Reason*” itd. [Im Hof 1995: 10-11]. Jeżeli Im Hof skupił się na nazwie epoki, to Ferrone i Roche przenieśli akcent z nazwy na program, stwierdzając, że we Francji na plan pierwszy wysunęły się sprawy polityczne, podczas gdy na ziemiach niemieckich główną rolę odegrała myśl filozoficzna [Ferrone, Рош 2003: 518]. Tego rodzaju rozważania można kontynuować, obejmując nimi kolejne grunty narodowe [por. np. Roszak 2001: 33-46]. Janusz Maciejewski uznał nadawanie nazw własnej epoce przez samych ludzi

Oświecenia za przejaw ich „samoświadomości i wyraźnego poczucia odrębności” [Maciejewski 1996: 374].

O tej samej cesze przedstawicieli formacji oświeceniowej świadczy podejmowanie przez nich prób odpowiedzi na pytanie „co to jest Oświecenie?”, co znamienne, inspirowanych także ogłaszanymi konkursami na definicję Oświecenia [zob. Outram 2008: 28-35]. Taki tytuł – *Was ist Aufklärung?* – nosi rozprawa Immanuela Kanta z 1784 roku, rozpoczynająca się od słów:

Oświeceniem nazywamy wyjście człowieka z niepełnoletności, w którą popadł z własnej winy. Niepełnoletność to niezdolność człowieka do posługiwania się swym własnym rozumem, bez obcego kierownictwa. Zawinioną jest ta niepełnoletność wtedy, kiedy przyczyną jej jest nie brak rozumu, lecz decyzji i odwagi posługiwania się nim bez obcego kierownictwa. *Sapere aude!* Miej odwagę posługiwać się swym własnym rozumem – tak oto brzmi hasło Oświecenia [Kant 2000: 194].

Oświecenie – Aufklärung – nazwał swoją rycinę Daniel Chodowiecki, przedstawiając na niej podróżnych zmierzających w cieniu lasu w stronę oświetlonych promieniami porannego słońca miejskich zabudowań. Rysownik skomentował jej wymowę w następujący sposób:

To najwyższe dzieło rozumu [...] nie doczekało się dotąd innego powszechnie zrozumiałego znaku alegorycznego (może dlatego, że sama rzecz wciąż jeszcze jest nowa) poza wschodzącym słońcem. [...] A przecież gdy tylko słońce wszędzie, mgły okazały się nieszkodliwe [cyt. za: Im Hof 1995: 9].

Z przywołanych przykładów wynika, że przedstawiciele Oświecenia postrzegali je nie tyle jako coś, co nastąpiło, ile jako coś, co następuje (w wersji optymistycznej) lub – po spełnieniu przez ludzi określonych warunków – może nastąpić (w wariantcie bardziej ostrożnym). Nie jest to bowiem przypadek, że podróżni na rycinie Chodowieckiego są w drodze do miasteczka, ale celu tego jeszcze nie osiągnęli; jeszcze ważniejsze wydaje się to, że słońce dopiero wylania się zza wzgórz, a jego promienie dopiero zaczynają rozpraszać mrok na niebie i mgłę nad ziemią. Nie jest to też przypadek, jeśli sięgnąć po przykład dotychczas niepodawany, że posąg ustawiony w środku altanki w rezydencji królów pruskich Sanssouci przedstawia młodzieńca, który unosi ku górze dłoń dopiero w oczekiwaniu na to, że padnie na nie światło słoneczne; konstrukcję altanki tworzą zaś pręty przypominające promienie słoneczne [zob. Outram 2008: 38]⁴¹.

⁴¹ Fryderyk II planował Sans Souci z myślą o pochwie własnej potęgi jako władcy, w czym miało pomóc mu wykorzystanie symboliki solarnej. W ten sam sposób należy interpretować obecność symboli solarnych i kosmicznych w Wersalu.

W ten sam sposób – jako stwierdzenie, że, jak wyraziła się Dorinda Outram, „jeszcze wiele brakuje do tego, by ludzie rozumowali bez czyjegoś kierownictwa, lecz przeszkód stojących na drodze do wolności myślenia jest coraz mniej” [Outram 2008: 30] – należy interpretować słowa Kanta z dalszej części jego traktatu: „jeśli więc teraz kto zapyta: czy żyjemy obecnie w oświeconej epoce? – odpowiedź brzmieć będzie: Nie! ale w epoce Oświecenia” [Kant 2000: 198].

Pytanie o ramy czasowe Oświecenia jest w istocie pytaniem o to, jak ma się ta epoka do wieku XVIII. Z racji tego, że, jak zauważył Pierre Chaunu, „Oświecenie wykracza poza XVIII wiek”, zaś „wiekowi XVIII wymyka się [...] część Oświecenia” [Chaunu 1989: 19], większe uzasadnienie ma postrzeganie za Neilem Postmanem obu oznaczeń czasowych jako „rodzaju metafory”, odnoszącej się do czasów, „gdy, jak ujął to Kant, udało nam się wyzwolić z kurateli, którą sami sobie narzuciliśmy”; „zanim się skończyły, ukształtował się świat nowoczesny” [Postman 2001: 25]. Po raz kolejny wracamy zatem do rozprawy Kanta *Co to jest Oświecenie?*

Jak widać, materiał do studiów nad problemem obrazu światła i opozycji „światło – mrok” w oświeceniowych tekstach kultury jawi się jako wyjątkowo bogaty i zróżnicowany. Na zakończenie warto przypomnieć jeszcze dwie pozycje, spośród których jedna reprezentuje czasy Oświecenia, druga zaś stanowi późniejszy o ponad sto lat komentarz na ich temat.

Pierwszą z nich jest wiersz sentymentalisty Iwana Dmitriewa *Wędrowka (Пымеуецмвие, 1803)*, oparty na szeroko stosowanym w literaturze porównaniu życia ludzkiego do podróży, rozpoczynanej z myślą o dotarciu „do słońca”, ale następnie prowadzącej często w ciemności:

Ruszyć w piechtę ku słońcu i brnąć po omacku;
Wciąż się potykać i tłuc srodze;
W pół dnia trzecią część drogi przebyć chwacko;
Na niej z burzą i wichrem barować się srodze;
Ale łudzić się przy tym jakowąś nadzieją;
Opamiętawszy się o zmierzchu zachwiać wczasu;
Zacząć szukać gospody dla popasu;
Znaleźć ją, legnąć i spać sobie zdrowo.
Czytelniku! Zagadki są w cenie.
Chcesz, to ci klucz posłużę.
Oto jakie wiersza tłumaczenie:
Urodzić się, pożyć i umrzeć [Dmitriew 1987: 88].

Jeżeli zaś wyjść poza epokę Oświecenia, to okaże się, że sposób posługiwania się obrazem światła i opozycją „światło – mrok” przejęli od ówczesnych pisarzy i myślicieli przedstawiciele późniejszych czasów. Na otwarcie Powszechnych Wykładów Uniwersyteckich we Lwowie Kazimierz Twardowski, polski filozof i psycholog, założyciel lwowsko-warszawskiej szkoły filozofii, wygłosił w dniu 10 listopada 1912 roku wykład z zakresu aksjologii wiedzy⁴². W odpowiedzi na postawione w tytule pytanie – *Dlaczego wiedza jest potęgą?* – nie tylko odwołał się do Immanuela Kanta (pośrednio – w passusie o cechach „wieku dziecięcego” ludzkości) i przede wszystkim Francisca Bacona (bezpośrednio – przez przywołanie jego sentencji „tantum possumus, quantum scimus” i „scientia et potentia humana in idem coincidunt” [Twardowski 1976: 28]), ale także odtworzył starożytne korzenie metaforyki świetlnej w opisie wiedzy:

Ten ogień i ten płomień, który udało się osiąść człowiekowi wbrew woli bogów, jest zarazem symbolem wiedzy w ogóle. Ogień rozprasza ciemności, przed nim pierzcha wszelki mrok i znowu spotykamy w mowie ludzkiej liczne zwroty porównujące wiedzę ze światłem. [...] Mówi się [...] o ogniskach wiedzy, o świetle rozumu, o oświeceniu szerokich warstw społeczeństwa, mówi się o oświeceniu i wyjaśnianiu ciemnych zagadnień, o wieku oświecenia i o światłym zdaniu. Przenośnie te mają swe źródło ostateczne w pokrewieństwie wyrazów służących na oznaczenie wiedzy i widzenia. Wystarczy przytoczyć wyrazy „widzieć” i „wiedzieć”, aby sobie to uprzytomnić. I tak jak światło w dosłownym tego wyrazu znaczeniu pozwala nam widzieć to, czegośmy nie widzieli w ciemnościach, tak też i wszelkie oświecenie rozumu naszego, wszelkie udzielone nam pouczenie, wszelkie zdobyte przez nas doświadczenie i wyjaśnienie pozwala nam widzieć to, czegośmy przedtem nie widzieli [Twardowski 1976: 27].

Słowa o płomieniu, który wbrew woli bogów znalazł się w posiadaniu i użytkowaniu ludzi, stanowią nawiązanie do mitu o Prometeuszu, który, jak pisze Twardowski, „nauczywszy ludzi wzniecać ogień, wzbogacił ich [...] wiedzą przyrodniczo-techniczną” [Twardowski 1976: 28]. Wiedza pozwala więc na bieżąco – według aktualnych potrzeb – modyfikować otaczający świat oraz przewidzieć stan tego świata w przyszłości, przy czym dotyczy to nie tylko, umownie rzecz nazywając, wymiaru przyrodniczo-technicznego rzeczywistości, ale również życia ludzkiego, przyrównanego przez Twardowskiego do drogi, lepiej lub słabiej oświetlonej:

⁴² Tekst tego wykładu (oraz drugiego wykładu z tego samego roku *Nauki humanistyczne a psychologia*) wydała dopiero w 1976 roku uczennica Twardowskiego, Izadora Dąbbska [Twardowski 1976: 17-33].

...dając nam wszystkie owe korzyści i wyposażając nas w tak wielkie wpływy, świecąc nam na drodze życia, byśmy mogli objąć wzrokiem naszym kierunek, w którym idziemy, i mogli zobaczyć leżące po drodze narzędzia pracy, zarazem rozprasza ona [tj. wiedza – M.D.] mroki i uwalnia nas tym samym od tego niemiłego uczucia, jakie rodzi w każdym człowieku tajemnicza ciemnia. A taką ciemnią liczne przesady i zabobony, pochodzące z wieku dziecięctwa ludzkości, a utrzymujące się tym uporczywiej, im mniej jasno i szeroko promienieje światło wiedzy i oświaty. Te przesady i zabobony krepują człowieka, zatruwają mu życie, paraliżują śmiały lot jego myśli... [Twardowski 1976: 31].



Bibliografia

Chaunu P., 1989, *Cywilizacja wieku Oświecenia*, tłum. E. Bąkowska, PIW, Warszawa.

Dąbrowska M., 2009, *Dla pożytku i przyjemności. Rosyjska podróż sentymentalna przełomu XVIII i XIX wieku*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Dmitriew I., 1987, *Wędrowka*, tłum. T. Chróścielewski, [w:] *Poezja rosyjska. Antologia*, t. 1 (do 1917 r.), red. W. Kiwilsza, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź, s. 88.

Im Hof U., 1995, *Europa Oświecenia*, tłum. M. Łukasiewicz, Oficyna Wydawnicza Volumen, Warszawa.

Kant I., 2000, *Co to jest Oświecenie?*, tłum. A. Landman, [w:] Z. Kuderowicz, *Kant*, Wiedza Powszechna, Warszawa, s. 194-199.

Kostkiewiczowa T., 2001, *Co to jest oświecenie? – wprowadzenie do dyskusji*, „Wiek Oświecenia”, t. 17, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 9-31.

Kostkiewiczowa T., 2002, *Polski wiek światła. Obszary swoistości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.

Łomonosow M., Rzec o pożytku szkła, tłum. W. Słobodnik, [w:] Tegoż, *Pisma filozoficzne*, t. 2, PWN, Warszawa, s. 239-253.

Maciejewski J., 1996, *Oświecenie*, [w:] *Słownik literatury polskiego Oświecenia*, red. T. Kostkiewiczowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków, s. 374-381.

Outram D., 2008, *Panorama Oświecenia*, tłum. J. Kolczyńska, Arkady, Warszawa.

Postman N., 2001, *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*, tłum. R. Frąc, PIW, Warszawa.

Radiszczew A., 1954, *Podróż z Petersburga do Moskwy*, tłum. S. Pollak, Zakład im. Ossolińskich, Wrocław.

Radiszczew A., 1987, *Z ody „Wolność”*, tłum. S. Pollak, [w:] *Poezja rosyjska. Antologia*, t. 1 (do 1917 r.), red. W. Kiwilsza, Wydawnictwo Łódzkie, Łódź, s. 83-86.

Rembierz M., 2013, *Zmierz i mrok. O metaforyce i wartościowaniu doświadczeń egzystencjalnych w kręgu opozycji światłość – ciemność*, [w:] „Świat i słowo”, nr 2, s. 13-33.

Roszak S., 2001, „Settecento” czy „Illuminismo” – dylematy oświeceniowe w świetle najnowszych badań włoskich, „Wiek Oświecenia”, t. 17, Warszawa, s. 33-46.

Twardowski K., 1976, *Dwa odczyty*, „Ruch Filozoficzny”, t. 34, nr 1-2, s. 17-33.

Бабкин Д.С., 1966, А.Н. Радищев. Литературно-общественная деятельность, Издательство Наука, Москва – Ленинград.

Костин А.А., 2003, Композиция и проблематика главы „Подберезье” „Путешествия из Петербурга в Москву” А.Н. Радищева, [в:] А.Н. Радищев: русское и европейское просвещение, ред. Н.Д. Кочеткова, Санкт-Петербург, с. 19-35.

Кочеткова Н.Д., 1973, А. Радищев „Оснадцатое столетие”, [в:] Поэтический строй русской лирики, ред. Г.М. Фридлендер, Издательство Наука, Ленинград 1973, с. 21-37.

Левитт М., 2003, Дialeктика видения в „Путешествии из Петербурга в Москву” Радищева, [в:] А.Н. Радищев: русское и европейское просвещение, ред. Н.Д. Кочеткова, Санкт-Петербург, с. 43-45.

Ломоносов..., 2009: Ломоносов. Краткий энциклопедический словарь, ред. Э.П. Карпеев, ОГИ, Москва.

Ломоносов М.В., 2010, Ода на день восшествия на Всероссийский престол Ея Величества Государыни Императрицы Елизаветы Петровны 1747 года, [в:] Е.В. Семенова, Русская литература XVIII века. Хрестоматия, СПбГУКИ, Санкт-Петербург, с. 143-150.

Николенкова Н.В., 2011, Формирование научного языка XVII-XVIII вв.: предшественники М.В. Ломоносова, [в:] Ломоносовский сборник, ред. М.Л. Ремнева, Издательство Московского университета, Москва, с. 30-38.

Серман И.З., 1962, О поэтике Ломоносова (эпитет и метафора), [в:] Литературное творчество М.В. Ломоносова. Исследования и материалы, ред. П.Н. Берков и И.З. Серман, Издательство Академии наук СССР, Москва – Ленинград, с. 101-132.

Ферроне В., Рош Д., 2003, Заключение. История и историография Просвещения, [в:] Мир Просвещения. Исторический словарь, ред. В. Ферроне и Д. Рош, пер. Н.Ю. Плавинская под ред. С.Я. Карпа, Памятники исторической мысли, Москва, с. 515-591.

<http://www.unesco.pl/644/>

**KRZYSZTOF FORDOŃSKI**

Uniwersytet Warszawski, Wydział Lingwistyki Stosowanej

**From an Old Ballad to a Minor Opera. Benjamin
Britten's *The Golden Vanity: A vaudeville for boys and
piano after the old English ballad.***

The Golden Vanity (Opus 78) is a short (a performance lasts only 17 minutes) piece composed in 1966 by Benjamin Britten for boys choir and piano. The libretto was written by the director and writer Colin Graham (1931-2007) and it is based on a traditional English ballad, dating from the early 17th century. The piece is dedicated „Für die Wiener Sängerknaben”, the Vienna Boys' Choir⁴³ [Craggs 2002: 56]. As the composer noted in his introduction to the libretto, the piece was composed in response to a direct request of the young singers. They asked Britten to write an opera which they would be able to perform on tour, however, they wanted one in which there would be no female parts [Britten Graham 1979: 325]. Consequently, Britten composed an opera in which (just as it is in *Billy Budd*⁴⁴) all the parts are sung by male voices, „robust, all-male story of the galleon „The Golden Vanity” told by a double chorus of treble voices” [Reed 2004: 82]. The premiere took place in the Maltings Concert Hall in Snape on the 3rd of June 1967, as a part of the Aldeburgh Festival. The opera was sung by the Vienna Boys' Choir with the composer conducting and providing piano accompaniment [LeGrove 1999: 314]. However, the young choristers from Vienna recorded their performance only 30 years later.

⁴³ Wiener Sängerknaben (Vienna Boys' Choir) is one of the oldest choirs in the world, it was established in 1498 by emperor Maximilian I, Franz Schubert used to be one of its singers.

⁴⁴ According to Stephen Arthur Allen *The Golden Vanity* is “a children's *Billy Budd*: the piece even includes a direct reference to its 'parent' opera (the firing of the canon at Figs. 17-21)” [Allen 1999: 289]. Philip Reed also states that “in some ways the work is a miniature *Billy Budd*” [Reed 2004: 82].

The term ‘vaudeville’, the musical genre description provided by the composer, may be interpreted in a variety of ways. Britten wrote a short introduction to the published libretto. He laboriously describes possible provenance of the word: either from Olivier Basselin’s comic song „Vaux de Vire” from the 15th century or from current, usually satirical poems sang in France to the melodies of well known ballads in the 18th century. It is also possible that the name came from the French expression ‘voix de ville’ – ‘voice of the city’. The composer states that these *vaudevilles*, apparently, still understood as songs, were included in dramatic performances (Britten refers to the so called *comédie en vaudeville*, closely related to the the German *Singspiel*, English *ballad opera*, and Polish *śpiewogra*), usually performed by wandering actors. Later still, *vaudeville finale* was used to end a play, each of the characters sang one line to the same melody. The term was also used in reference to plays in verse and parodies of operas [Britten Graham 1979: 325]. Britten’s introduction brings a lot of information but it fails to clarify the reason why the composer chose to apply the name *vaudeville* to his own work.⁴⁵ Probably the most rational and applicable explanation is that *The Golden Vanity* is a dramatised and expanded ballad.

However, regardless of which of the available choices we apply (there are still others, the term *vaudeville* was also used, especially in the United States, to denote performances otherwise known as *varietes*, combining various dramatic, dance, and musical forms, including even elements of circus shows) the term *vaudeville* has always been used in reference to performances of light, entertaining, satirical, or outright comic character. *The Golden Vanity* certainly is not a light and casual piece. According to Stephen Arthur Allen „if *Noye’s Fludde* was about redemption through the sea, [*The Golden Vanity*] is about death in it” [Allen 1999: 289].

The contents of *The Golden Vanity* consist of the plot of a traditional English ballad dramatised and to an extent divided into parts. The crews of the two ships serve as two choruses, introducing and commenting upon the events, there are also five solo parts. James Child included the original ballad in his *The English and Scottish Popular Ballads* as number 286 under the title *The Sweet Trinity*. It is the name of the eponymous ship in the first published version of the ballad (more precisely – in the oldest surviving publication as the so called *broadside*) printed by Samuel Pepys

⁴⁵ Reed also expressed doubts concerning the term, in his review of a recording of the piece he uses the following phrase: “described as ‘vaudeville’” [Reed 2004: 82], distancing himself from the name used by Britten.

between 1682 and 1685⁴⁶. The title of the first publication was „Sir Walter Raleigh sailing in the Low-lands”, however, with the passage of time it changed as the name of the ship did, she became “The Golden Trinity”, “The Golden China Tree”, “The English Canopy”, “The Merry Golden Tree”, to mention but a few of the names [Brown 2001: 14]. Curiously enough, Child’s work is not included among twenty collections of traditional ballads included in the catalogue of Britten and Pearce’s library. Reed claims that “Britten certainly knew the ballad „The Golden Vanity” from the early 1940s” [Reed 2004: 82], but he fails to clarify the source of this piece of information.

The ballad is still performed and recorded e.g. by the band Peter, Paul and Mary, Ewan McColl and Peggy Seegers, more recently by Bob Dylan and the country singer Loudon Wainright III. The YouTube channel includes thousands of, mostly amateur, performances of the ballad. The melody was used by Ralph Vaughan Williams who composed a military march in 1933. The unfinished composition has recently been orchestrated by Douglas E. Warnera.

Sir Walter Raleigh (1554-1618), mentioned in the earliest known version of the ballad, is a well known historical figure, the founder of the first English colony in North America, sailor, discoverer, poet, historian, famous for his quest for the legendary land of gold called Eldorado. The adventure described in the ballad is not known to Sir Walter’s biographers, it probably belongs to apocryphal stories of which the best known is the story of Sir Walter throwing his cloak in front of Queen Elizabeth I to protect her shoes from a puddle. The story in the ballad, however, seems at least to some degree based on facts. The first two lines of the late 17th century version are “Sir Walter Rawleigh has built a ship, / In the Neatherlands” [Child 1956: 136]. Raleigh indeed built a ship at his own expense, she was originally called “Ark Raleigh” after the contemporary fashion of calling ships after their owners. The ship was soon bought by the Queen and renamed “Ark Royale”, she served valiantly in the Royal Navy until 1636 as the flagship.

Raleigh was accused (though the accusation was never made official) that he had left one of his shipman to drown to avoid being caught by a Spanish galleon [Brown 2001: 14]. The ship full of gold which must be

⁴⁶ The publication is not dated but it includes a note that it was approved by R. L. S. (Sir R. L’Estrange was responsible for censorship from 1663 to 1685) in the printing press of J. Conyersa (active 1682-1691) [Childs (ed.) 1956: 139]. The website *Folk Music of England, Ireland, Wales, and America* is more specific and claims that ballad was licensed in June-November 1685 (<http://www.contemplator.com/sea/vanity.html> access: 23.02.2015).

taken safely to port might be an allusion to the Portuguese carrack “Madre de Deus” full of gold, spices, ivory, and other valuable goods worth up to half a million pounds in gold which Raleigh took in 1592. One may consequently assume that the ballad was originally composed in the early decades of the 17th century and its contents reflect circulating tales and stories about the valiant sailor and discoverer⁴⁷.

The plot of the ballad may be summed up as follows: a ship is attacked by an enemy galley. The captain addresses the crew, asking whether any of its members can sink the enemy vessel. Cabin-boy⁴⁸ volunteers and asks for remuneration. The distraught captain offers him a prize, gold and silver, ultimately, he offers also the hand of his daughter in marriage. The boy jumps into the sea and sinks the enemy ship, drilling holes in her hull. When the enemy galley sinks the boy swims back to his ship but the captain refuses to help him get aboard.

All the known versions of the text follow more or (more often) less closely this story line. It is quite interesting, however, and rather unusual in folk ballads, various versions differ not only in details concerning the origin of the eponymous ship (e.g. Brown quotes a version in which “The Gold Vanity” is Northern American) as well as her enemy (variously Turkish, Spanish, or French) but they also have completely different endings. The ending of Pepys’ version, as Child noted, is “sufficiently inadequate to impel almost any singer to attempt an improvement and a rather more effective catastrophe” [Child 1956: 137] and one can hardly question this assessment.

„You promised me gold and promised me fee,
Your eldest daughter my wife she must be.”
„You shall have gold and you shall have fee,
But my eldest daughter your wife shall never be”
„Then fare you well, you cozening lord,
Seeing you are not as good as your word”
And thus I shall conclude my song,
Of the sailing in the Low-lands
Wishing all happiness to all seamen both old and young.
In their sailing in the Low-lands [Child 1956: 137].

⁴⁷ The website *Folk Music of England, Ireland, Wales, and America* claims that ballad was composed about 1635 (<http://www.contemplator.com/sea/vanity.html>; access: 23.02.2015).

⁴⁸ Cabin-boy was the lowest position on a ship, usually offered to young men of 14 to 16 years of age. It certainly was not a job for children. The position of a cabin-boy was close to that of a servant but it offered an opportunity to show courage and talent at sea. Lord Nelson started his brilliant naval career as a cabin-boy.

The conclusion is, to say the least, odd. The Cabin-boy swimming in the middle of the sea around his ship from which he jump is hardly in position to take offence and swim away. It seems just as improbable that captain's unreliability would touch him so deeply that he would decide to commit suicide.

There are at least one hundred and eleven versions of the ballad [Brown 2001: 15]. There are among them such versions in which the captain of "The Golden Vanity" sails away, leaving the boy to drown. There is one in which the boy swims around the ship and his fellow shipmen help him get aboard. In yet another version the boy threatens the captain with sinking "The Golden Vanity" as well, and the captain helps the boy and pays the promised award [Brown 2001: 13]. Ultimately, in the version of O. J. Abbott the dead Cabin-boy speaks from the Netherworld and avenges his own death by sinking "The Golden Vanity" [Brown 2001: 16].

The place of action is given only in rather general terms, it is usually described as "the Lowland Sea" which Brown claims is "commonly understood to refer to the Mediterranean Sea" [Brown 2001: 14]. Certain phrases in Graham's libretto suggest that it may not be the case e.g. the Turkish galley "had no business (I'm sure you'll agree) / On the waters of the Lowland Sea" or "Oh, whoever heard of Turkeys / Upon the Lowland Sea" [Britten Graham 1979: 325]. The presence of Turkish (actually, more likely from Algiers or Tunis, both under Ottoman control at the time) pirates was hardly surprising in the Mediterranean. Consequently, the ballad may refer rather to the Netherlands (known also as Holland or the Lowlands) and the southern part of the North Sea where Turks were, indeed, rare guests.

Graham's libretto tells the story of the galleon "The Golden Vanity" which sailed from the North Country to the Lowland Sea. One day, soon after she leaves the port with a load of gold and silver coins, "The Golden Vanity" is intercepted by a Turkish (and as it soon becomes obvious) pirate galley. The Bosun suggests that they shoot the Turks with a broadside, as it turns out the range is still too great and the bullets do not reach the Turks. However, they take advantage of the time the crew of "The Golden Vanity" needs to recharge the guns and with a single shot they shoot away the mast of the galleon. "The Golden Vanity" cannot escape any more.

The Captain and the crew are in panic, they are afraid that they will be caught and sold as slaves. The Cabin-boy speaks up, asking what he will get if he sinks the Turkish galley. The Captain and the crew initially treat the Boy's offer as a joke and yet when he keeps on repeating "What will you give me if I sink the Turkish Galilee?" the Captain offers him silver and gold "enough and more to keep you till you grow old" [Britten Graham 1979:

326]. The Boy remarks that this old age may be cold and joyless, consequently, the Captain offers him the hand of his daughter in marriage. The Bosun sighs bitterly, apparently he hoped to marry her one day himself. The Captain and the Cabin-boy shake hands to seal the deal.

The Boy strips, dives into the sea, and sails up to the Turkish galley. Her crew has just sat down to dine. The pirates continue to sing and dance while the Boy drills three holes in the hull with a little spike. The galley sinks with all the crew to which the crew of "The Golden Vanity" react with laughter, forgetting the Boy completely. The Boy swims up to his ship and asks for a rope, the Captain refuses, supported by the Bosun. As they sing in a duet "To protect our gold no promise was too great / But now our gold is safe, our promise we forget" [Britten Graham 1979: 327]. The crew ultimately throws the rope but the Boy is too exhausted and he dies when he manages to scramble aboard. The Captain and the Bosun confess their crimes, as they say they will not be able to sleep when they sail on the Lowland Sea. The chorus finish with a warning that whoever sails on these waters will hear the desperate cry of the Cabin-boy and the voice is heard off stage.

Graham did not alter the basic narrative structure of the old ballad. He expanded it, clarifying the details of the naval clash and the deal struck by the Cabin-boy and the Captain. In his work the simple tale of the sea gains more depth and moral ambivalence. It is no longer a simple story of sacrifice which was paid for with ingratitude but rather of a deal struck in a critical moment which one of the parties refused to honour once the critical moment passed. Graham expanded the original story in such a way as to take up such subjects as human sins and passions. We can find in the story of "The Golden Vanity" hubris (or vanity, mentioned in the very name of the ship, Graham did not choose to return to the name from the oldest known version of the ballad, "The Sweet Trinity"), avarice (which makes the Cabin-boy volunteer and which, in turn, makes the Captain refuse the boy help which results in the death of the latter), envy (the Captain may count on the support of the Bosun because the latter is envious of the Boy's fiancée), and ultimately covetousness (the Boy agrees to sink the enemy only when promised the Captain's daughter as his wife). None of the three main characters of the vaudeville is innocent.

Such a religious reading of the libretto is the more justified as Graham proceeded to study theology a few years after the opera was completed and ultimately took holy orders. Still he created a text which is open to interpretation and, at the same time, comprehensible and attractive both for the young singers as well as their peers in the audience for whom the more complex moral and theological considerations may prove too

complex. The language of the libretto is originally playful and self-ironic (e.g. numerous asides addressed to the audience), it changes, however, gradually to a more neutral and serious. It is delicately and playfully archaized (the use of such words as 'league' instead of 'mile', 'Turkeys' instead 'Turks, or 'spake' instead of 'spoke' etc.) fits perfectly a tale addressed to children, it is to some degree like the language used in fairy tales.

The Golden Vanity was one of numerous pieces composed by Britten for boys' voices and piano. One may mention here the earliest such pieces as "Three Two-Part Songs" (1932) and "Friday Afternoons" (1935). The vaudeville is dominated by the theme of the ballad which opens the piece and keeps returning like ritornellos in Baroque operas which indicates structural closeness to the parable composed by Britten in the same period in which plainsongs serve the same purpose [Reed 2004: 82]. Allen points out the accompaniment stresses the destructiveness of the relation between the Captain and the Cabin-boy, "the ballad becomes a vehicle for a set of variations – the theme (regress) and variations (progress) aesthetically reflect the roles of Cabin-boy and Captain respectively and create an air of obsession" [Allen 1999: 290]. As it has been stated above, the vaudeville is an expanded and dramatised ballad, the score confirms the proposed definition. In his work Britten struck ideal balance between the original material and freedom in its handling. The original theme returns continuously but the vaudeville is not monotonous which would be inevitable if its music consisted only of numerous repetitions of the same, fairly short motive.

In his introduction to the libretto Britten described in detail what the performance should look like. The vaudeville is to be given in costume but without scenery. The chorus is divided into two groups, representing two ships, they stand or sit in boat-like formations, thus fulfilling the functions of both ship and the crew. The only pieces of furniture are two benches as bridges of the ships. The number of props should be limited to the basic ones such as telescope and a rope [Britten Graham 1979: 324].

In his review of the CD recorded by the choir of the Christ Church cathedral in Oxford, Reed called the opera not known enough, however, it is performed by numerous boys' and girls' choirs all around the world. Unfortunately, it has apparently not been yet performed by any such Polish choir. The only available video recording of a performance is that of the Cor Vivaldi Petits Cantors de Catalunya (the recording took place in Barcelona in March 2011, it was published as a CD and it available online). The performance of the Cor Vivaldi, a part of a larger show entitled *Bèsties*

*i Pirates*⁴⁹ does not follow the guidelines of Britten too closely. The young Catalan singers are a mixed choir, the stage is dominated by girls who sing all the solo parts. A piano is placed in the centre of the stage with Oscar Boada, the director and accompanist of the performance, the instrument separates the two “ships” marked on the stage by two circles of light. This structure is very clear and comprehensible but as a result the whole performance is rather static. Each of the ships has one single cannon.

An additional element of the performance is animation prepared by Pere Puig on the basis of drawings of Cristina Losantos which is projected above the stage. Images of ships, raising the flag, the Captain’s daughter, etc. appear on the screen above the heads of the young singers. Even though not included in the original stage directions the animation is a perfect solution. It serves the same purpose as surtitles in opera, explaining the events on the stage to the young Catalan audience who cannot follow the English language libretto. The only other change is that the Boy drowns (disappearing in the proscenium) instead of dying aboard, consequently, the final scene of burial at sea is omitted.

Due to its limited length *The Golden Vanity* appears on records only as a part of larger selections⁵⁰. The oldest available recording of Wandsworth School Boys' Choir was made in 1969 with the accompaniment of Britten himself. It was published only in 1993 with *Noye’s Fludde*. Britten’s *vaudeville* has since been recorded at least six times, the Wiener Sängerknaben, at whose request the opera was originally composed, recorded it in 1996.

⁴⁹ The programme of *Bèsties i Pirates* is available at [http://corvivaldi.org/agenda/besties Pirates.pdf](http://corvivaldi.org/agenda/besties%20Pirates.pdf) (access: 23.02.2015), the recording of the show was published on a DVD: *Bèsties i Pirates*, Cor Vivaldi Petits Cantors de Catalunya, Oscar Boada (conductor), Barcelona, March 2011.

⁵⁰ *Britten: Noye’s Fludde, The Golden Vanity*, Wondsworth Boys Choir and Benjamin Britten (conductor and piano), recorded during the Aldeburgh Festival in 1969, London 1993. B00000IO63; *Britten – The Golden Vanity. Friday Afternoons. The Ballad of Little Musgrave and Lady Barnard*. Wiener Sängerknaben, Andrei Gavrilov (conductor), Deutsche Grammophon, 1996. B0000012V9; *The Golden Vanity: Music for Boys’ Voices by Benjamin Britten*. The choir of Christ Church Cathedral, Oxford, Stephen Darlington (conductor) Lammas, 2003. B0000DG0DT; *They that go down to sea*. Ely Cathedral Choir, Paul Trepte (conductor), Scott Farrell (piano), Clovelly Recordings, 2004. B000065V59; *Benjamin Britten: Works for Children’s Voices*. The Monnaie Children’s Choir (Brussels), Denis Menier (conductor), Fuga Libera, 2005. B002I6BE72; *Britten Conducts Britten*. Vol. 3, Decca, 2005; *Britten – Golden Vanity, Lachrymae, Temporal Variations*, M. I. Glinka Academy Boys’ Choir, Aleksiej Goribol (conductor), Record One, 2006.

Bibliografia

Allen, S. A. 1999, *Britten and the World of the Child*, w: *The Cambridge Companion to Benjamin Britten*, M. Cooke (red.), Cambridge University Press, Cambridge, s. 279-291.

Britten, B.; Graham, C., 1979, *The Golden Vanity. A vaudeville for boys and piano after the old English ballad*, w: D. Herbert (red.), *The Operas of Benjamin Britten*, H. Hamilton, London, s. 323-327.

Brown, L., 2001, *Ballad of the month: The golden vanity*, „Canadian folk music bulletin/Bulletin de musique folklorique canadienne”, Summer, nr 35.2, s. 13-16.

Childs, F. J., (red.), 1956, *The English and Scottish Popular Ballads*, vol. V, The Folklore Press in association with Pageant Book Company, New York.

Craggs, S. R., 2002, *Benjamin Britten: A Bio-Bibliography*, Greenwood Publishing Group, Westport, Connecticut – London.

J. LeGrove, 1999, *Aldeburgh*, w: *The Cambridge Companion to Benjamin Britten*, M. Cooke (red.), Cambridge University Press, Cambridge, s. 306-317.

Reed, P., 2004, *"The Golden Vanity: Music for Boys' Voices," by Benjamin Britten*, „Choir & Organ” Jan/Feb, nr. 12.1, s. 82-83.

Folk Music of England, Ireland, Wales, and America <http://www.contemplator.com/sea/vanity.html> (dostęp: 23.02.2015).

Od ballady do opery Benjamin Brittena – ścieżki inspiracji

Artykuł przedstawia mało znaną operę (jak określił to sam kompozytor 'vaudeville') Benjamin Britten zatytułowaną *The Golden Vanity* z roku 1966. Artykuł omawia historię powstania utworu na prośbę śpiewaków Wiedeńskiego Chóru Chłopięcego, dzieje siedemnastowiecznej ballady, pierwotnie zatytułowanej „The Sweet Trinity”, która była dla kompozytora źródłem inspiracji oraz omawia możliwe źródła historyczne jej tekstu. Libretto i muzyka poddane zostały szczegółowej analizie, uzupełnionej uwagami dotyczącymi didaskaliów kompozytora oraz znanymi wystawieniami utworu



**MONIKA KONERT-PANEK***Uniwersytet Warszawski, Wydział Lingwistyki Stosowanej*

ENGLISH ON BOTH SIDES OF THE POND – THE ROLE OF SINGING ACCENTS IN TEACHING PRONUNCIATION

With English turning into a global language and the number of its native speakers increasing almost fiftyfold in between the 17th and the 20th centuries [Crystal 2003: 30], the discussion concerning pronunciation models and standards seems to have become more animated than ever. Typically, the choice of the model has been restricted to the so called *inner circle* [Kachru 1990], comprising the native speakers of English, the most frequently selected options being the standard British or American variety. Recently, the *outer* and *expanding circles* have attracted some attention from the perspective of establishing the phonetic norm for non-native speakers. *The outer circle* encompasses the non-native settings in the countries where English has become the second language (e.g. India, Singapore), while *the expanding circle* is used with reference to the countries where English has no special administrative status, yet its significance is widely recognised (e.g. China, Japan, Poland). Jenkins [2000] claims that in a modern global context, in which it is more probable for non-native speakers to communicate with other non-native speakers (rather than with the representatives of the inner circle), a new approach to teaching pronunciation should be adopted. A simplified set of fundamental phonological features is proposed to ensure mutual international intelligibility, without encouraging non-native speakers to imitate some *inner-circle* accent.

In the above-sketched context, the selection of a specific native accent as the pronunciation norm may seem less significant. Yet, Jenkins's theory raises some important objections [see e.g. Dziubalska-Kołaczyk and Przedlacka, 2008]. John Wells, for instance, states that learners should rather be encouraged and inspired to strive towards a more ambitious aim. There are also controversies concerning the selection of the phonological *lingua franca* core. Besides, it seems that many learners of English are still intrigued – and sometimes also confused – by the differences between the varieties of English from the *inner circle*. Sometimes they form specific associations and experience strong feelings towards a given variety. They want to become acquainted with its nuances and try to use it in a more consistent way, even if the complete native-like pronunciation is unattainable for the majority of them. Even in the contemporary global context, the varieties of English are still perceived as interrelated with the cultural aspects of the *inner circle* countries, which may even be strengthened due to the unremitting popularity of American and British films, TV series and music.

The interest many learners develop for British or American music can undoubtedly be used in the foreign language classroom. In this article, I focus on the possibilities of drawing learners' attention to English accents on the basis of contemporary popular songs, as well as describe potential problems connected with it. The advantages of incorporating songs into the syllabus are numerous. They allow to create a meaning-based framework, engaging the students and constituting an attractive element of the program. The background music as such creates favourable atmosphere and may be used as an additional element of the teaching process, both relaxing and improving concentration [Murphey 1992]. Moreover, if the choice of artists is appropriate for a specific group of learners, it may improve their intrinsic motivation to learn the language [Ulate 2008].

Typically, song-accompanying tasks are restricted to some grammatical and lexical issues, they may also focus on improving general listening comprehension or writing skills (in the latter case – usually as a follow-up task) [see e.g. Murphey 1992, Hancock 1998]. It is, however, less common to use them as an opportunity for pronunciation practice, though some authors mention the effectivity of using jazz chants to practice English rhythm [Murphey 1992, Celce-Murcia and others 1996: 298-299].

From the phonetic perspective, Ulate [2008] discusses the possibility of using songs to improve EFL students' pronunciation, both with regard to the segmental and suprasegmental phonological features. She mentions natural rhythm, intonation, the use of contractions, slang and colloquialisms as examples of the linguistic issues the teacher can

emphasise. Among the criteria regarding the selection of appropriate songs, Ulate includes: students' level, age, interests, as well as the clarity of the artist's pronunciation and the overall tempo of a song.

One could venture a claim that one more criterion should be added to the above list, namely, the evaluation of the accent of a given singer. Songs can be used to draw learners' attention to the most salient features of a selected variety of English (typically: British or American), placing this description in a natural cultural context. Yet, it is not always enough to choose a British or an American singer in order to practice phonetic features typical of a selected variety. What should be borne in mind – apart from the fact that some dialectal features may easily disappear in singing for purely technical reasons – is the sociolinguistic perspective regarding the choice of accent by a particular vocalist.

As Trudgill [1983] observes, intriguing differences may be noticed while comparing the speaking and the singing voice of some British vocalists. In his analysis, Trudgill focuses on The Beatles and the Rolling Stones, pointing out the American features that may be noticed in some of their songs. The six features showing the Americanisation process that he describes are:

- a. t → ɾ (*better*): flapping
- b. ɑ: → æ (*can't*): vowel fronting
- c. ø → ɾ (*girl*): rhoticity
- d. aɪ → a: (*my*): monophthongisation
- e. ʌ → ə (*love*): vowel closing
- f. ɒ → ɑ (*hot*): vowel unrounding

In order to explain this phenomenon, Trudgill [1983] applies the theory of linguistic behaviour developed by Le Page: “[speakers attempt to] resemble as closely as possible those of the group or groups with which from time to time [speakers] wish to identify”. In this case, British singers want to modify their singing accents in the general (and sometimes stereotypical) American direction, as the majority of musical genres of the 20th century have American roots. This degree of modification differs among artists and is not always consistent. As a result, a peculiar mixture of British and American phonetic features may be noticed [for further details, see Trudgill 1983].

The tendency to use Americanised pronunciation in singing halted in the 1970s, with the arrival of punk rock and new wave. *Britishness* started to be cherished by some singers, which sometimes also meant the use of selected Cockney features. However, it was not the case of one trend replacing the other; rather, the two tendencies mixed and rivalled. The

degree of Americanisation even today may be associated with the need to be perceived as mainstream or alternative, as well as with specific musical styles or genres. Thus, it is essential to include also the abovementioned sociolinguistic perspective while selecting the representatives of a specific variety of English.

In order to exemplify the possibilities (as well as potential problems) regarding teaching English accents on the basis of singing styles of popular vocalists, let us examine the selection of songs as offered by *New English File* course published by Oxford University Press. In Teacher's Books for each level (six levels from beginner to advanced), there is a set of *Song activity masters*. All the songs are listed below in Tables 1-6, together with the main objectives and the specification of the variety the vocalists represent. The aim of the overview is to assess the possibility of using the songs for accent studies. The focus is on teaching the British variety of English. First, the coursebook by Oxford University Press is based on British standard, as can be seen in the pronunciation tasks that appear throughout the course. Second, taking into account the sociolinguistic perspective, Americanisation among British vocalists still seems to be more frequent compared with the opposite process.

Table 1. *New English File*. Level: Beginner

no.	song title	artist	year	language focus	variety
1	D-I-S-C-O	Ottawan	1981	adjectives	France
2	You're Beautiful	James Blunt	2005	personal pronouns, possessive adjectives	United Kingdom
3	Friday I'm in Love	The Cure	1992	rhyming words	United Kingdom
4	Money, Money, Money	Abba	1976	rhyming words	Sweden
5	Perfect Day	Lou Reed	1972	vocabulary	United States
6	I'm a Believer	The Monkees	1966	past tense	United States
7	Three Little Birds	Bob Marley & the Wailers	1977	vocabulary	Jamaica

Table 2. *New English File*. Level: Elementary

no.	song title	artist	year	language focus	variety
1	Eternal Flame	The Bangles	1989	common verbs and phrases	United States
2	Something Stupid	Frank and Nancy Sinatra	1967	common verbs	United States
3	Oh Pretty Woman	Roy Orbison	1964	rhyming words	United States
4	Dancing Queen	Abba	1976	vocabulary	Sweden
5	Waterloo Sunset	The Kinks	1967	adjectives	United Kingdom
6	La Isla Bonita	Madonna	1987	vocabulary	United States
7	The Best	Tina Turner	1989	vocabulary	United States

Table 3. *New English File*. Level: Pre-intermediate

no.	song title	artist	year	language focus	variety
1	Ain't Got No/I Got Life	Nina Simone	1968	parts of the body, common nouns	United States
2	Imagine	John Lennon	1975	abstract nouns	United Kingdom
3	White Flag	Dido	2003	verbs, listening comprehension	United Kingdom
4	True Blue	Madonna	1986	past tense, past participle	United States
5	We Are the Champions	Queen	1977	present perfect tense, common phrases	United Kingdom
6	Wouldn't It Be Nice	The Beach Boys	1966	2 nd conditional	United States
7	It's All Over Now	The Rolling Stones	1964	used to	United Kingdom
8	I Say a Little Prayer	Aretha Franklin	1968	phrasal verbs	United States

Table 4. New English File. Level: Intermediate

no.	song title	artist	year	language focus	variety
1	We Are Family	Sister Sledge	1979	vocabulary	United States
2	You Can Get It If You Really Want	Jimmy Cliff	1972	vocabulary, listening comprehension	Jamaica
3	Our House	Madness	1982	vocabulary	United Kingdom
4	Sk8er Boi	Avril Lavigne	2002	articles	Canada
5	Holding Out for a Hero	Bonnie Tyler	1982	adjectives, listening comprehension	United Kingdom [Wales]
6	Ironic	Alanis Morissette	1995	vocabulary, grammar	Canada

Table 5. *New English File*. Level: Upper-intermediate

no.	song title	artist	year	language focus	variety
1	You Gotta Be	Des'ree	1994	adjective	United Kingdom
2	Englishman in New York	Sting	1988	sentence rhythm	United Kingdom
3	It's Raining Men	The Weather Girls	1982	rhyming words	United States
4	I Will Survive	Gloria Gaynor	1978	phrases	United States
5	I Don't Want to Miss a Thing	Aerosmith	1998	verbs, collocations	United States
6	Space Oddity	David Bowie	1969	vocabulary	United Kingdom
7	If I Could Turn Back Time	Cher	1989	vocabulary	United States

Table 6. *New English File*. Level: Advanced

no.	song title	artist	year	language focus	country/variety
1	The Logical Song	Supertramp	1979	adjectives	United Kingdom
2	50 Ways to Leave Your Lover	Paul Simon	1975	idioms, collocations	United States
3	A Lady of a Certain Age	The Divine Comedy	2006	idioms, metaphors	United Kingdom [Northern Ireland]
4	Addicted to Love	Robert Palmer	1985	vocabulary, metaphors	United Kingdom
5	Vincent	Don McLean	1971	metaphors	United States
6	I Wish I Could Go Travelling Again	Stacey Kent	2007	vocabulary, idioms	United States
7	Eye of the Tiger	Survivor	1982	idioms	United States

Altogether, there are 42 songs in *Song activity masters* sets of tasks. Three songs represent the artists from the *expanding circle* (France and Sweden) and are used at the earliest levels (beginner and elementary). With regard to the *inner circle*, there are two instances of Canadian songs, two – Jamaican, fifteen – British, and twenty – American ones. Thus, even though the course as such is based on the British pronunciation model, the American variety constitutes the majority within the *inner* group (20 out of 39 songs), which seems to reflect the strong American position in the music industry.

The fact that *Song activity masters* feature a whole range of different accents could be treated as an opportunity to acquaint the learners with the major characteristics of a given variety. Some of the above listed songs that could be used to teach salient American English features are, for instance, *Something Stupid* by Frank and Nancy Sinatra (*dance* [æ], *chance* [æ]), *True Blue* by Madonna (*last* [æ], *fast* [æ]) or *Ain't got no/I got life* by Nina Simone (*skirt* [r], *class* [æ], *got* [ɑː], *nobody* [ɑː]). Yet, pronunciation practice does not seem to be the focus when it comes to the objectives of the tasks that accompany the lyrics. It is only in the case of *Englishman in New York* by Sting that the suprasegmental phonetic feature of sentence rhythm is mentioned.

As regards the best representatives of the British standard (or at least the ones that are closest to the standard), one could select for example the song by James Blunt, who does not hide his upper class roots and is said to have a particularly posh accent⁵¹. The phonetic features that can be emphasised are – among others – the lack of rhoticity in: *pure*, *sure* and *you're* or the vowels in *shared* [eə] and *last* [ɑː]. Among the artists that cherished *Britishness* in their singing accents there are: David Bowie (no rhoticity in *papers*, *shirts*, *dare*; the vowel in *past* [ɑː]) and Madness (*can't* [ɑː], *castle* [ɑː]). Sting and Robert Smith (The Cure) come, respectively, from North Tyneside and Lancashire, but their singing accents are rather closer to the standard⁵². As can be seen, many of them represent punk or new wave tradition, which is in line with the observations by Trudgill [1983]. The songs by The Kinks, John Lennon, Queen and Supertramp could also be used to practice selected British pronunciation features, though at times some instances of Americanisation may be observed. With regard to Supertramp, Trudgill points to their closer attachment to the American culture, which has its reflections e.g. in the frequency of flapping instances on their album *Breakfast in America*. The song that appears in *New English File*, though, could serve as a relatively consistent British model.

Yet, the pronunciation of some British artists listed above may turn out to be slightly more problematic from the perspective of accent studies. Dido was born in London and in the analysed song the majority of her pronunciation features are British (e.g. the lack of rhoticity in *where's*, *harder*, *were*, *surrender*), but there are also some instances of Americanisation in individual words (*can't* [æ], *pass* [æ]). This phenomenon may be connected with the artist's style, which is rather mainstream, and in such cases the tendency to neutralise the most salient British features is sometimes noticed. This kind of levelling or blending may resemble the Mid-Atlantic (Transatlantic) accent.

Another reason why certain American pronunciation patterns may be used in singing is the tradition behind some musical genres. As Trudgill [1983] points out, Mick Jagger has modelled – though not consistently –

⁵¹ "I'm posh, says James Blunt. But at least I don't pretend not to be."

<http://www.completemusicupdate.com/article/yeah-im-posh-says-james-blunt-but-at-least-i-dont-pretend-not-to-be/#sthash.Ai8Cldr8.dpuf> [accessed on 20.07.2015]

⁵² As Sting mentions in one of the interviews: "I learned to change my accent; in England, your accent identifies you very strongly with a class, and I did not want to be held back <http://davidsheff.com/article/sting/> [accessed on 20.07.2015]

his singing style on American rhythm-and-blues singers, and some features of this variety are noticeable also in the analysed song, e.g. [r] in *hurt*, [æ] in *class*, [ɹ] in *pity*, [ɜː] in *worried*. The same phenomenon appears in a pop-rock hit *Addicted to Love* sung by Robert Palmer ([ɑː] in *not*, [æ] in *can't*, [r] in *another*). Another artist from the discussed set – Des'ree – was born in London. Her vocal style is based on soul and R&B, the genres traditionally associated with the American context. She also incorporates some American English features into her singing accent, for example in the words *gotta gotta* [ɑ] or *can't* [æ], though in the majority of instances her accent is non-rhotic.

The use of popular songs in teaching pronunciation may be an interesting and effective idea. As they are rooted in specific musical traditions and cultures, this may also be used to acquaint learners with a selected variety of English from the *inner circle*. However, what needs to be considered, especially regarding British artists, is the sociolinguistic aspect of singing, which may lead to accent-mixing and the appearance of some American English features in their singing style.

Bibliography

- Celce-Murcia M., Brinton D., Goodwin J. M., 1996**, *Teaching Pronunciation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Crystal D., 2003**, *English as a Global Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Dziubalska-Kołaczyk K., Przedlacka J. (eds), 2008**, *English Pronunciation Models: a Changing Scene*, Peter Lang AG, Bern.
- Hancock M., 1998**, *Singing Grammar. Teaching Grammar Through Songs*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Jenkins J., 2000**, *The Phonology of English as an International Language*, Oxford University Press, Oxford.
- Kachru B. B., 1990**, *World Englishes and Applied Linguistics*, [in:] «World Englishes», vol. 9, pp. 3–20.
- Murphey T., 1992**, *Music & Song*, Oxford University Press, Oxford.
- Oxenden C., Latham-Koenig C., Brennan B., 2006**, *New English File Intermediate. Teacher's Book*, Oxford University Press, Oxford.
- Oxenden C., Latham-Koenig C., Brennan B., Martin B., 2008**, *New English File Upper-Intermediate. Teacher's Book*, Oxford University Press, Oxford.

Oxenden C., Latham-Koenig C., Hudson J., Hamilton G., Jay D., 2004, *New English File Beginner. Teacher's Book*, Oxford University Press, Oxford.

Oxenden C., Latham-Koenig C., Jay D., Martin B., 2010, *New English File Advanced. Teacher's Book*, Oxford University Press, Oxford.

Oxenden C., Latham-Koenig C., Seligson P., Cladfield L., 2005, *New English File Pre-Intermediate. Teacher's Book*, Oxford University Press, Oxford.

Oxenden C., Latham-Koenig C., Seligson P., Cladfield L., Target F., 2009, *New English File Elementary. Teacher's Book*, Oxford University Press, Oxford.

Trudgill P., 1983, *Acts of Conflicting Identity. The Sociolinguistics of British Pop-Song Pronunciation*, [in:] «On Dialect. Social and Geographical Perspectives», P. Trudgill (ed.), Blackwell, Oxford, pp. 141-160.

Ulate N. V., 2008, *Using Songs to Improve EFL Students' Pronunciation*, [in:] «LETRAS» vol. 44, pp. 93-108.

Angielski po dwóch stronach oceanu – nauczanie wymowy a specyfika odmian języka w piosenkach

W ciągu ostatnich kilkuset lat angielski stał się językiem globalnym. Zjawisko to odgrywa znaczącą rolę w debacie dotyczącej wzorcowej odmiany stosowanej w nauczaniu wymowy. Pod uwagę wciąż brane są głównie odmiany amerykańska i brytyjska, pomimo prób odejścia od tej tradycji [Jenkins 2000]. Tematem niniejszego artykułu jest ocena możliwości wykorzystania piosenek do nauki wymowy pod kątem doboru akcentu wykonawcy. W tym celu przeanalizowano zestaw piosenek z serii podręczników *New English File*. Najliczniej reprezentowana jest odmiana amerykańska, natomiast wśród niektórych wykonawców brytyjskich zauważyć można tendencję do amerykanizowania wymowy w śpiewie, co jest zjawiskiem socjolingwistycznym obecnym od lat 50. XX w. w muzyce rozrywkowej [Trudgill 1983].



OLHA OLESKIV*Uniwersytet Warszawski, Wydział Lingwistyki Stosowanej*⁵³

Два мира: об особенностях английской и русской вежливости

Культура отражается в сознании человека, формирует его мировидение и мировосприятие, определяет специфику его поведения. Коммуникативное поведение людей представляет собой часть их национальной культуры, которая регулируется традициями, имеющими глубокие исторические корни, а также их уникальным пониманием вежливости. Вежливость является регулятором человеческого поведения и обладает своей национально-культурной спецификой. В разных культурах понимается она по-разному, так как каждый народ руководствуется своими национальными нормами поведения, определяемыми особенностями своей культуры, и исходит из своего понимания вежливости. В русской культуре вежливость понимается как «соблюдение правил приличия», напротив в английской – как «демонстрация уважения, внимания к окружающим» [Стернин, Ларина, Стернина 2003: 144]. Следовательно, в настоящем тексте будут представлены одни из самых видных вербальных и невербальных различий английской и русской коммуникативных культур, касающихся коммуникативных стратегий вежливости и некоторых этикетных ситуаций общения.

⁵³ Niniejszy tekst zawiera wybrane aspekty poruszone w pracy licencjackiej, wykonanej pod kierunkiem dr W. Majewskiego przez O. Oleskiv, p.t. *Межкультурная коммуникация и различия в восприятии действительности англичанами и русскими*. Praca została obroniona w roku 2015.

Установление коммуникативного контакта	
В английской обиходно-разговорной речи наиболее распространенной формой обращения нынче считается нулевая, а именно с помощью фразы <i>excuse me</i>, хотя при неформальном общении допустимы иногда обращения типа <i>boy, mate, luv, buddy, stranger</i>. “<i>Excuse me, could you tell me the time, please?</i>”.	В русской обиходно-разговорной речи широко употребляются номинативные формы обращения, такие как <i>девушка, молодой человек, мужчина</i>, а сверх развернутые извинения перед обращением воспринимаются довольно подозрительно. «<i>Молодой человек, который час?</i>»
В английском речевом этикете практически отсутствуют прямые обращения, разве что <i>ladies and gentlemen</i>. Адресат в большинстве случаев называется косвенно, либо не называется вообще. “<i>We are now beginning our descent. Would passengers please make sure that their seat-belts are fastened.</i>”	Русские обожают номинативные апеллятивы при обращении к группе адресатов, объединенных какой-нибудь ситуацией: граждане пассажиры, уважаемые читатели, дорогие соотечественники. «<i>Уважаемые пассажиры! Наш самолет пошел на посадку. Просим застегнуть привязные ремни.</i>»
Приветствие для англичан является знаком внимания, а также одной из основных стратегий вежливости. Как знакомые, так и незнакомые англичане здороваются очень часто. Стоящий возле своего дома горожанин может обратиться к проходящему мимо незнакомцу со словами <i>Lovely day, isn't it</i>. На что тот ответит: <i>Yeah, beautiful</i>. Знакомые англичане, при встрече, слегка прикасаются плеча друг друга, а руку пожимают лишь при знакомстве или при прощании на долгое время.	У русских приветствие зарезервировано исключительно для знакомых людей. Здесь это акт искренности, а не знак внимания. Продавщица в магазине даже не улыбнется незнакомому покупателю. По этой причине за границей русских считают угрюмым народом и приписывают им так называемую бытовую неулыбчивость. Знакомые же при встрече всегда пожимают друг другу руку, если не видел его свыше двух часов, или, в случае женщин, целуются.
Английское приветствие <i>Hello</i> все значительно уступает место <i>Hi</i>,	Русское <i>Привет</i> можно смело сравнить с английским <i>Hi</i>. Оно также как и в английском языке, нередко сопровождается вопросом

которое имеет нейтральный оттенок вежливости. Однако функционирует здесь и конструкция <i>Hi-ya</i>, которая, по-видимому, родилась в результате связи <i>Hi</i> и <i>How're you</i>. Этот коммуникативный акт не требует ответа, что свидетельствует о семантической опустошенности английского <i>how're you</i>. Оно потеряло свое исходное значение, тем самым становясь составной частью приветствия.	как дела. Разница заключается в том, что русский эквивалент <i>how're you</i> сохранил свое исходное значение и поэтому предполагает ответ собеседника. Зачастую, однако, в отличие от стандартного, хотя редкого английского ответа <i>great</i>, ценящий искренность русский человек, пожалуй, расскажет все, что его волнует и беспокоит.
---	---

Завершение коммуникативного контакта	
Самая распространенная и нейтральная английская реплика прощания это <i>Good bye</i>, которая в сегодняшнее время все чаще вытесняется самым <i>Bye</i> или <i>Bye-bye</i>.	В русской речи разнообразие способов прощания богаче. Кроме <i>До свидания</i>, немалой популярностью, в зависимости от коммуникативного контекста, пользуются выражения <i>До встречи</i>, <i>До завтра</i>, <i>До субботы</i>, <i>Увидимся</i>.
При завершении контакта, к выражению прощания принято добавлять ряд реплик, посредством которых совершаются стратегии вежливости. Так как в обеих исследованных коммуникативных культурах резкое завершение контакта с собеседником невежливо, акт прощания, как правило, дополняется в частности различными пожеланиями и приглашениями, обобщающей оценкой встречи, благодарностью за приглашение, визит, уделенное время. Однако совершается это разными способами.	
В английской культуре прощальные реплики богаче и ярче выражаются, так как англичане более скромны в высказываниях при начале разговора, чем при его завершении. В обычной коммуникативной ситуации, при уходе из гостей, благодарность будет выражена здесь около семи раз.	В русской культуре реплики добавляемы до прощания скромнее, так как русские более разговорчивы при начале разговора, чем при его завершении. В такой же коммуникативной ситуации в русском обществе, <i>спасибо</i> можно будет услышать не больше трех раз.

Благодарность	
Благодарность в английской культуре является одним из средств демонстрации уважения, проявления внимания к окружающим. “It’s a good day when your thank you bag is full” – гласит одна из английских пословиц.	Выражение благодарности в русской культуре является актом искренней признательности за оказанные услуги, помощь или подарок.
Англичане благодарят чаще, экспрессивнее и многословнее. Например, в банке при выдаче денег за 3-4 минуты <i>thank you</i> можно услышать свыше десяти раз. В английском языке велико разнообразие формул благодарности и зачастую усилены они различными интенсификаторами, так как <i>thank you</i> характерно явление десемантизации и чтобы благодарность в исполнении англичан звучала искреннее, они усиливают ее в самых обычных коммуникативных ситуациях. Напр.: “<i>That’s simply gorgeous. Thank you very much. That’s the most amazing present ever. I really love it</i>”.	Русские благодарят сдержаннее, короче и главным образом при наличии объекта благодарности. По этой причине русское <i>спасибо</i> не потеряло своих семантических качеств, в отличие от <i>thank you</i>. Больше внимания в русской коммуникативной культуре посвящается содержанию, чем форме, поэтому и количество часто употребляемых формул благодарности в русском языке скромнее. Напр.: «<i>Хороший подарок. Спасибо</i>».

Приглашение	
В английском коммуникативном этикете принято формулировать приглашение в максимально косвенной форме с целью уменьшить воздействие на собеседника. <i>I was wondering if you were interested in having dinner with me.</i> <i>Just wondering if you'd like to come over on Saturday. I'm having a small do for my birthday.</i>	Русские приглашения императивны. Русский человек, привыкший к прямолинейности, непосредственно «приказывает» принять его приглашение. <i>Может, поужинаем вместе?</i> <i>В субботу я буду отмечать свой день рождения. Ты должен непременно прийти! Я буду очень ждать!</i>

Англичанин, в своем приглашении, предоставляет партнеру широкую возможность выбора, так как такая настойчивость, как в русской культуре, у них просто недопустима. Она рассматривается, как давление на собеседника, нарушение его зоны личной автономии, а также общепринятых этикетных норм.	Предоставление выбора русскому собеседнику при приглашении будет принято, как нежелание позитивного ответа. Сущность этих различий сводится к тому, что у русского говорящего нет сомнений, что адресат заинтересован в его предложении так же, как и он сам, что приглашенный сам выиграет, принимая приглашение. В силу этого и предполагается что, чем более прямо оно звучит, тем большим прагматическим эффектом обладает. Следовательно, в русской культуре естественно выражать еще больше настойчивости, расширяя обычные приглашения фразами: <i>Только обязательно приходи!</i> <i>Ты должен непременно прийти!</i> <i>Отказы не принимаются!</i> <i>Я буду очень ждать!</i>
---	--

Совет	
Словарная дефиниция слова <i>advice</i>: an opinion that someone gives you about the best thing to do in a particular situation (мнение, которое кто-либо дает вам, о том, как лучше поступить в конкретной ситуации). Второе значение: to tell someone facts or information that they need to know (давать кому-либо информацию, которую им нужно знать). В английской культуре совет, а уж тем более непрошенный, может быть расценен, как посягательство на личную автономию собеседника, навязывание ему своей воли. Не зря пословица молвится: "Give not	Словарная дефиниция слова <i>совет</i>: наставление, указание, как поступить. В русской культуре совет не считается вторжением в личную жизнь собеседника, а помощью. Его дают из лучших побуждений, не опасаясь ущемить интересы и свободу собеседника, который, понимая добрые намерения «советчика», с благодарностью его принимает. Это находит отражение в русских пословицах и поговорках: <i>Всякий совет к разуму хорош.</i> <i>Одна голова – хорошо, а две –</i>

counsel or salt till you are asked” (Не давай совета или соли, пока тебя не попросят). В английской коммуникативной культуре в очередной раз больший акцент делается на сохранение лица и на форму высказывания, чем на содержание. Совет воспринимается здесь как вторжение в личную жизнь, так как в западных культурах каждый человек в большей степени рассчитывает на самого себя.	<i>лучше.</i> Непрошенный совет в русской культуре рассматривается положительно. Большинство людей готово прислушаться к непрошеному совету, если он полезный. В русской культуре акцент делается на содержание. Здесь принято пользоваться помощью людей, даже если они незнакомые. Если русский захочет поделиться своими проблемами, то это не шокирует круг его собеседников, а наоборот! Они выразят ему свое сочувствие, начнут давать советы и постараются практически помочь.
Ситуация: Зима. Мороз. Идет незнакомый ребенок без шапки.	
Реакция: None of my business (Не мое дело). It's not acceptable to advise unknown people. Even a child (Советовать незнакомым людям недопустимо. Даже ребенку).	Реакция: Сынок, надень шапку! Ветер то какой! Сынок, тебе надо надеть шапку, а то совсем простудишься!

Дистанция общения	
Личное пространство человека в английской культуре, несомненно, имеет большое значение. В повседневной жизни заметно оно на каждом шагу. В транспорте, в магазине, в толпе, даже дома, всюду ощутима необъяснимая для русского оболочка вокруг каждого человека, отталкивающая людей друг от друга, как только они приближаются до допустимого предела. Доказательством	В русской культуре дистанция общения в любой коммуникативной ситуации меньше, чем у англичан где-то в полтора раза. Незнакомец на улице, спрашивающий дорогу либо собеседник за обеденным столом может приблизиться на сверх интимное для англичанина, хотя вполне допустимое для русского расстояние. Что для одного является вторжением в зону личной автономии, то для другого может

тому являются следующие факты. 1. Англичане устраивают комнаты так, чтобы у каждого гостя была возможность сесть поудобнее и при этом сохранить свое личное пространство. 2. Английская очередь это несколько человек, держащих интервал около 4 метров, не устанавливающих даже зрительного контакта друг с другом. 3. В английском общественном транспорте пассажиры, как правило, отсаживаются от попутчика, если освобождается где-нибудь отдельное место. В то же время, водитель автобуса даже не делает остановки, если в автобусе количество пассажиров начинает угрожать личному пространству стоящим в проходе людям. 4. В толпе англичане не сталкиваются. Они прокладывают себе дорогу через толпу руками, дотрагиваясь до локтя либо плеча загораживающих ему дорогу людей. Прикосновение всем телом у англичан рассматривается, как вмешательство или интимность.	быть обычным разговором. Это имеет свое подтверждение в способах обстановки мебели в помещениях и нормах поведения в разных коммуникативных ситуациях: 1. В русских домах столы и сидения расположены таким образом, чтобы люди сидели поближе друг к другу и могли без препятствий поддерживать коммуникативный контакт. 2. Русская очередь похожа на огромную толпу людей, которая может сворачиваться кольцами, а люди в ней стоят очень близко друг к другу, зачастую разговаривают. 3. В русском общественном транспорте, в зависимости от количества людей в автобусе, люди стоят очень близко друг к другу, допустим физический контакт, громкие разговоры. 4. Русские путь в толпе прокладывают торсом, опустив руки вниз. Здесь прикосновение незнакомого человека рукой воспринимается отрицательно и считается некорректным поведением в русской коммуникативной этике.
--	---

Улыбка	
В любой английской коммуникативной ситуации приветливое выражение лица и периодическая улыбка, в независимости от самочувствия, считаются правилом. С одной стороны – как знак уважения, с другой – как знак отсутствия враждебности к собеседнику, улыбка сигнализирует о высоком уровне воспитанности своего автора и	Русская улыбка, по сравнению с английской, играет едва не противоположную роль в коммуникативном поведении народа. Не принято улыбаться просто «из вежливости». Более того, такая улыбка может вызвать исключительно настороженность и враждебность. Возможно, поэтому русским и приписывают так

соблюдения им норм этикета. Это является доказательством того, что англичане подчиняют строгой дисциплине выражение своего лица. Они считают улыбку всего ежедневной «маской» применяемой для того, чтобы не раскрывать миру свои действительные чувства [Фаст 1995: 80 цит. по Стернин, Ларина, Стернина 2003: 125]. Улыбка представляет собой неотъемлемый элемент общения, как со знакомыми, так и незнакомыми, при каждом зрительном контакте в английской коммуникативной традиции. Ее отсутствие и сдержанное выражение лица считается проявлением открытого неуважения, а также вызывает неловкость у окружающих.	называемую бытовую неулыбчивость. В русском языке существует поговорка, отсутствующая в каких-либо других языках: «смех без причины – признак дурачины». Это наилучшим образом доказывает тот факт, что вежливая улыбка в этой культурной зоне является признаком неискренности и в разговорной речи даже носит специфическое название «дежурная улыбка». Именно сдержанная мимика считается для представителя русской культуры признаком достоинства и хорошего воспитания, поэтому и закономерно английская улыбка кажется им странной и неискренней.
---	--

Коммуникативные табу	
Коммуникативные табу в английском этикете обуславливаются наличием и характером зоны личной автономии. Проявляется это в том, что люди не приближаются друг к другу на расстояние, являющееся опасным для их личного пространства. Не дают они также советов касающихся личных вопросов. Все обращения, просьбы, приглашения формулируют косвенным образом, чтобы не покушаться на зону личной автономии собеседника. Противоположное поведение в этой культуре табуировано. К темам, которые не принято затрагивать с малознакомыми или незнакомыми, в английской культуре, относятся религия, политика и заработок. Однако довольно щекотливый вопрос о заработке	Для русского общения количество тематических и речевых табу сравнительно невелико, причем и имеющиеся табу скорее мягкие, чем жесткие. Обуславливается это тем, что зона личной автономии в этой культуре, кроме самого человека, расширяется на круг его семьи и близких друзей, что условно дает ему право на более свободное поведение. Поэтому русские и столь настойчиво приглашают в гости, реже благодарят, так как помощь или совет знакомому человеку является естественным актом вежливости. В то время как в Англии предпочитают избирать темы общения, которые не могут вызвать конфликта, в русском общении подобных тематических табу практи-

нередко находит свое решение: «Как бизнес?» или «Сколько зарабатывает секретарь?». Непринято, однако, задавать вопрос типа «Каков годовой доход предприятия?». Кроме этого в английском обществе табуированы служебные разговоры дома и разговоры о домашних делах на работе, вопросы о возрасте, росте, весе, семейном положении. Запрещены также национальные анекдоты.	чески нет. Темой разговора может быть любая, интересная хотя бы одному из собеседников тема, независимо от того, может ли она вызвать спор или нет.
---	---

Вышеизложенные культурные различия в английском и русском коммуникативном поведении не впервые доказывают тот факт, что такие понятия, как искренность, комфорт и даже право оказывать давление на адресата, обусловлены культурной спецификой народа, и тем самым несут разную ценность. Языки отличаются друг от друга не только своей лексикой и грамматикой, но и тем, что каждый из них отражает реальность своим уникальным образом, создает свою собственную «картину мира». Следовательно, при коммуникативном контакте представителей разных культур наступает не только взаимодействие двух языков, но и взаимодействие двух культур, двух разных «картин мира». Подводя итоги по основным различиям между русской и английской коммуникативными культурами, следует подчеркнуть, что английская вежливость направлена на собеседника, в то время как русская – на сам субъект, поэтому она несет большую этическую нагрузку. Из этого следует, что англичане обусловлено на много чаще и экспрессивнее благодарят, извиняются и улыбаются, что русскими воспринимается, как акт неискренности. Наличие и сущность зоны личной автономии в сопоставляемых культурах обуславливает различную дистанцию общения в них, разную роль улыбки, способ выражения и восприятия приглашения или совета. Обобщая вышеизложенное можно сказать, что осведомленность о культурных различиях народов, а также их изучение является необходимым для каждого человека, поскольку их отсутствие может стать причиной серьезных недоразумений и коммуникативных неудач.

Список литературы

Grucza F., 1996, *O przeciwstawności ludzkich interesów i dążeń komunikacyjnych, interkulturowym porozumiewaniu się oraz naukach humanistyczno-społecznych* [w]: „Problemy komunikacji interkulturowej: Jedna Europa – wiele języków i wiele kultur”, F. Grucza, K. Chomicz-Jung (red.), Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 11-31.

Hall E. T., 1987, *Bezgłośny język*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.

Hofstede G., 2007, *Kultury i organizacje*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.

Majewski W., 1996, *Potrzeba rozwoju świadomości a interkulturowe porozumiewanie się* [w]: „Problemy komunikacji interkulturowej: Jedna Europa – wiele języków i wiele kultur”, F. Grucza, K. Chomicz-Jung (red.), Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 185-189.

Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П., 2002, *Основы межкультурной коммуникации*, Юнити, Москва.

Ларина Т. В., 2009, *Категория вежливости и стиль коммуникации*, адреса: <http://www.e-reading.club/book.php?book=137743>

Мосейко А. А., 2005, *Этикетные модели поведения в британской и русской лингвокультурах*, Волгоградский государственный педагогический университет, Волгоград.

Прохоров Ю. Е., Стернин И. А., 2006, *Русские: коммуникативное поведение*, Флинта : Наука, Москва.

Стернин И. А., Ларина Т. В., Стернина М. А., 2003, *Очерк английского коммуникативного поведения*, Истоки, Воронеж.

Dwa światy: omówienie różnic, dotyczących grzeczności językowej, występujących w języku angielskim i rosyjskim

Niniejszy artykuł został poświęcony zjawisku grzeczności językowej. Opracowanie zawiera analizę odrębności zachodzących w werbalnym i niewerbalnym zachowaniu komunikacyjnym przedstawicieli ww. narodowości. Konfrontacji zostały poddane takie zagadnienia, jak nawiązanie i zakończenie kontaktu komunikacyjnego, wyrażenie wdzięczności, zaproszenia, udzielanie rad, a także aspekty dotyczące przestrzeni osobistej, rola uśmiechu w komunikacji oraz odmienna istota tabu komunikacyjnych w obu kulturach.

RECENZJE

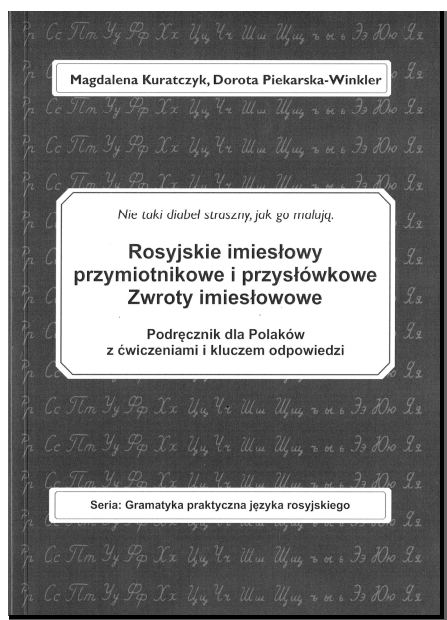


DOROTA URBANEK

Uniwersytet Warszawski – Wydział Lingwistyki Stosowanej

RECENZJA WYDAWNICZA SKRYPTU**M. KURATCZYK I D. PIEKARSKIEJ-WINKLER****„Не такой черт страшен, как его малюют.
Употребление причастий и деепричастий,
причастных и деепричастных оборотов. Пособие
для поляков..”**

Instytut Rusycystyki, Warszawa 2015, s. 218



Praca, w zamyśle Auterek, ma stanowić pomoc dla polskich studentów w nauczaniu języka rosyjskiego na poziomie zaawansowanym. Dotyczy w całości trudnego nie tylko dla Polaków, ale i samych Rosjan zjawiska tworzenia i użycia imiesłowów (причастие/ деепричастие).

Podręcznik składa się z czterech części, zatytułowanych w tłumaczeniu na język polski: 1. *Imiesłowy przymiotnikowe (i zwrot z imiesłowem przymiotnikowym)* (str. 5-53); 2. *Imiesłowy przysłówkowe (i zwrot z imiesłowem przysłówkowym)* (str. 54-74); 3. *Ćwiczenia do powtórzenia i utrwalenia materiału* (str. 75-85); 4. *Imiesłowy przy-*

miotnikowe i przysłówkowe w tekstach specjalnych (str. 86-100). Podręcznik zawiera też klucze do ćwiczeń oraz krótki słownik form występujących w ćwiczeniach.

Głównym założeniem Auterek było przedstawienie zasad tworzenia, użycia i pisowni rosyjskich imiesłowów oraz zjawisk gramatycznych z nimi związanych z uwzględnieniem różnic pomiędzy systemami języka

rosyjskiego i polskiego oraz przedstawienie potencjalnych związanych z nimi problemów, które mogą pojawić się u polskich uczących się. Dlatego w części teoretycznej obok objaśnień gramatycznych w języku rosyjskim pojawia się w skrypcie opis w języku polskim, a rosyjskim przykładom towarzyszą ich polskie odpowiedniki. Pozwala to na zbudowanie klarownego dla uczącego się całościowego obrazu zagadnień gramatycznych (m.in. łączliwości form, zjawiska zamiany imiesłówów przymiotnikowych na zdania zależne przydawkowe czy zamiany imiesłówów przymiotnikowych na zdania zależne okolicznikowe czasu lub przyczyny), sprzyja ukazaniu podobieństw i różnic systemowych na poziomie normy i uzusu w obu językach (m.in. istnienia w języku rosyjskim imiesłowu przymiotnikowego czynnego czasu przeszłego i jego braku w polskim czy różnic fleksyjnych przy odmianie rosyjskich i polskich imiesłówów przymiotnikowych).

Zasada wzrastającej trudności omawianych zagadnień językowych w części 1 i 2 (omówionych na podstawie współczesnych prac teoretycznych, m.in. Plungjan 2010; Lopatin 2009, Kuratczyk 2008) oraz powtarzający się w nich podrozdział „Wiedzieć więcej” pozwala na wykorzystanie podręcznika na różnych etapach nauczania języka rosyjskiego jako obcego oraz na różnych typach zajęć: zarówno na ćwiczeniach z praktycznej nauki języka rosyjskiego, jak i na ćwiczeniach z gramatyki opisowej języka rosyjskiego, a nawet w czasie konwersatorium z rosyjsko-polskiej gramatyki konfrontatywnej. Część 4, w której omówione zostały funkcje imiesłówów w rosyjskim tekście naukowym i oficjalnym oraz liczne przykłady przysłów i frazeologizmów rosyjskich z wykorzystaniem form imiesłowowych w części 1 i 2 mogą też zostać wykorzystane na zajęciach z warsztatów tłumaczeniowych. Tym samym skrypt nosi charakter uniwersalnej pomocy dydaktycznej.

Przykłady językowe ilustrujące zagadnienia teoretyczne zaczerpnięte zostały w większości z Narodowego Korpusu Języka Rosyjskiego i Polsko-rosyjskiego i Rosyjsko-polskiego Korpusu Równoległego co podwyższa wartość naukową podręcznika. Część ćwiczeń (szczególnie tych zaawansowanych, z użyciem tekstów literackich i opisem dzieł sztuki) nosi charakter autorski, część została zaczerpnięta z istniejących już wysokiej klasy podręczników autorów rosyjskich i polskich., m.in. (Pulkina 1961; Gołubiewa, Kowalska 1999).

Dodatkowym atutem podręcznika, obok dobrze przemyślanego układu elementów teoretycznych i ćwiczeń, jest strona graficzna. Przy pomocy specjalnych ikon (których znaczenie powinno, zdaniem Recenzentki, zostać opisane we wstępie) wyróżniono zagadnienia związane

z tworzeniem i pisownią imiesłów rosyjskich, omówieniem osobliwości zasad interpunkcji przy wyróżnianiu zwrotów imiesłowowych i trudności w ich użyciu. Potencjalną użyteczność skryptu podnoszą też powtarzające się działy „Polakom pod rozwagę!”, gdzie znaleźć można syntetyczne opisy różnic prowadzących do potencjalnych błędów, które mogą popełniać Polacy oraz „Uśmiechnij się” z żartami językowymi, które pozwalają lepiej zapamiętać omówiony materiał. Niewątpliwie pomocną częścią podręcznika jest też mały słownik imiesłów rosyjskich i form pokrewnych (str. 140-159), który zawiera m.in. informacje o formie podstawowej czasownika, od którego powstał dany imiesłów, przykłady użycia imiesłówów, zwroty idiomatyczne oraz polskie odpowiedniki.

Ponieważ podręcznik wykorzystuje w aktywny sposób w opisach język polski, zdaniem Recenzentki, należałoby obok wstępu w języku rosyjskim zamieścić także wstęp w języku polskim; podobnie w słowniku – obok krótkiego wstępu i wyjaśnień znaczenia zastosowanych symboli po rosyjsku – powinna znaleźć się analogiczna część po polsku. Uwagi natury redakcyjno-technicznej dla Auterek zaznaczono bezpośrednio na wydruku pracy.

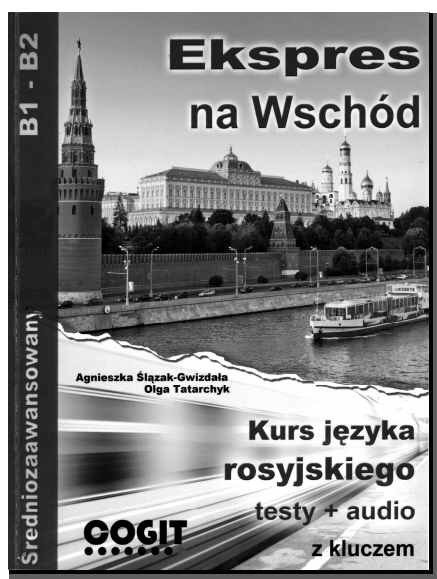
Wszystko powiedziane wyżej skłania do wysokiej oceny merytorycznej recenzowanej pracy. Należałoby także przemyśleć ewentualną wersję elektroniczną skryptu i całej serii „Praktyczna nauka języka rosyjskiego”, co ułatwiłoby dostęp do niego studentom innych jednostek WLS UW i innych uczelni.



OLGA JAKUBIAK

Uniwersytet Warszawski – Wydział Lingwistyki Stosowanej

**Agnieszka Ślęzak-Gwizdała, Olga Tatarchyk,
Ekspres na wschód, Kurs języka rosyjskiego,
COGIT, Warszawa 2012, s. 192**



Po przesycie językiem rosyjskim i zmianach politycznych lat 90-tych, kiedy to w ich wyniku wyrugowano język rosyjski ze szkół i zastąpiono go językiem angielskim, z rynku wydawniczego praktycznie zniknęły podręczniki do nauki tego języka. Przez wiele lat język rosyjski był niedoceniany i dopiero niedawno zaczęto znów odkrywać dobrodziejstwa znajomości tego języka dla kontaktów biznesowych i kulturowych i powoli zapełniać tę lukę wydawniczą. Pojawia się coraz więcej wartościowych pozycji. Jedną z nich jest „Ekspres na wschód”.

W 2012 roku nakładem oficyny wydawniczej COGIT ukazał się podręcznik do nauki języka rosyjskiego pt. „Ekspres na wschód”. Jest to nowatorski kurs dla osób znających już język rosyjski i przeznaczony jest dla młodzieży i dorosłych, którzy chcą opanować go w stopniu średniozaawansowanym, na poziomie B1-B2 w europejskiej skali poziomów biegłości językowej Common European Framework for Reference for Languages. Podręcznik został wydany pod patronatem Centrum Nauki Języków Europy Wschodniej i Azji Centralnej. Istnieje w dwóch wersjach kolorystycznych – czarno-białej przeznaczonej na rynek polski i do zdobycia w polskich księgarniach oraz kolorowej, przeznaczonej na rynki zachodnie i którą

nabyć można na stronach księgarni Amazon.com i Amazon.co.uk. Wersja na rynek polski nosi tytuł „Ekspres na wschód” natomiast na rynki zachodnie – „Vostochny Express”. Tu omówimy wersję dostępną w Polsce.

Autorkami podręcznika są Agnieszka Ślęzak-Gwizdała oraz Olga Tatarchyk. Jak wynika z informacji zamieszczonej na okładce, obie autorki są absolwentkami Filologii Rosyjskiej i doświadczonymi wykładowcami języka rosyjskiego jako obcego. Są jednocześnie autorkami nowatorskich programów nauczania języka rosyjskiego oraz autorskich materiałów dydaktycznych, które wykorzystują w swojej pracy jako lektorki i z których wiele znalazło się w podręczniku. Dodatkowo A. Ślęzak-Gwizdała od 9 lat prowadzi szkołę języka rosyjskiego Centrum Nauki Języków Obcych i Azji Centralnej w Warszawie. Obie autorki są więc dydaktykami z wieloletnim stażem.

„Ekspres na wschód” stanowi bardzo spójną kompozycję złożoną ze wstępu w języku polskim i rosyjskim, podziękowań również w obu językach, 10 rozdziałów poświęconych tematyce dnia codziennego wymaganej na poziomie B1-B2, transkrypcji tekstów do słuchania oraz klucza do zawartych w podręczniku ćwiczeń i zadań testowych. Objętość książki to 192 strony.

Do książki nie ma dołączonej płyty kompaktowej zawierającej nagrania audio, jak to powoli wchodzi w zwyczaj. Nie ma też możliwości zakupu takiej płyty. Jest natomiast możliwość zgrania materiałów do odsłuchania w wersji MP3 oraz audio po uprzednim zalogowaniu się na stronie vostochnyexpress.com Taka forma niewątpliwie obniża cenę książki.

Содержание				
	Тема	Язык до Киева доведёт	Грамматика Учиться, учиться и ещё раз учиться!	Ни пуха, ни пера!
1 с. 7	О себе	Черты характера. Имена. Семья. Национальности. Биография.	Имя прилагательное. Имя числительное.	Тесты с. 18
2 с. 23	Мой день	Мой рабочий день. Определение времени. Хобби.	Вид глагола. Родительный падеж единственного числа.	Тесты с. 34
3 с. 39	Внешний вид	Описание внешности. Одежда. В магазине.	Краткие прилагательные. Степени сравнения. Винительный падеж.	Тесты с. 52
4 с. 59	Туризм	Отдых. Транспорт. Достопримечательности. В гостинице. Жалоба.	Предложный падеж. Глаголы движения с приставками.	Тесты с. 70
5 с. 77	Образование	Школа, вуз. Иностранные языки.	Деепричастия. Глаголы: учиться / учить / изучать / обучать / заниматься. Повелительное наклонение.	Тесты с. 86
6 с. 91	Работа	Профессии. Требования, обязанности. Поиск работы. Заваливание.	Творительный падеж. Страдательный залог.	Тесты с. 100
7 с. 105	Город или деревня? Дом или квартира?	Инфраструктура города. Как добраться до ... ? Планировка дома. Мебель.	Где? Куда? Откуда? Глаголы движения с приставками. Частицы ни / ни.	Тесты с. 118
8 с. 125	Праздники и еда	Мясные. Продукты. Ресторан. Новый год. Поздравления.	Множественное число существительных. Предлоги: благодаря / из-за. Дательный падеж.	Тесты с. 138
9 с. 145	Здоровье и спорт	Части тела. Болезни. Виды спорта. Образ жизни. Баня.	Родительный падеж множественного числа.	Тесты с. 154
10 с. 159	Погода и экология	Времена года. Стихийные бедствия. Экологические проблемы.	Предлоги: из-за / от / по / из. Сокращения и аббревиатуры.	Тесты с. 168

Podręcznik składa się z 10 rozdziałów kształtujących i doskonalących główne sprawności komunikatywne, tzn. czytanie, pisanie, mówienie i rozumienie ze słuchu.

Noszą one następujące tytuły:

1. О себе, 2. Мой день, 3. Внешний вид, 4. Туризм, 5. Образование, 6. Работа, 7. Город или деревня? Дом или квартира? 8. Праздник и еда, 9. Здоровье и спорт, 10. Погода и экология. Tematyka zawarta w każdym z rozdziałów dotyczy codziennego życia i dzięki niej student nabywa zdolność poruszania się w podstawowych sferach kontaktów językowych.

Każda jednostka tematyczna w podręczniku została podzielona na trzy części wyróżnione w tekście pogrubioną czcionką oraz szarym szerokim paskiem, na którym widnieje tytuł każdej z nich. Są one poświęcone różnym zagadnieniom językowym, jednocześnie ściśle ze sobą powiązane i stanowią całość w ramach jednego tematu. Pierwsza z nich to zagadnienia leksykalne, pozwalające przypomnieć sobie i przyswoić słownictwo związane z danym tematem. Druga to tabele, komentarze i ćwiczenia gramatyczne, pozwalające utrwalić zasady gramatyki języka rosyjskiego. W trzeciej części natomiast zamieszczone są testy sprawdzające wszystkie sprawności językowe.

Pierwsza część nosi tytuł „Язык до Киева доведёт” i zaczyna się zawsze od przysłowia, odnoszącego się do leksyki, która będzie wprowadzana w danym rozdziale. Już sam tytuł tej części jest przysłowiem, odpowiadającym polskiemu „Kto pyta nie błądzi”. Każde z przysłów jest podane w wersji oryginalnej, a obok niego znajduje się test wielokrotnego wyboru, wyjaśniający znaczenie danego przysłowia. Tylko jedna z trzech możliwych do wyboru odpowiedzi jest prawdziwa. Po przysłowiu następują ćwiczenia leksykalne, kształtujące umiejętność czytania, pisania, mówienia i rozumienia ze słuchu. Ta część jest najobszerniejsza ze wszystkich i zaczyna się zawsze od wprowadzenia podstawowej leksyki z zakresu każdego tematu, podanej w postaci pojedynczych słów w zadaniach typu krzyżówka, dopasowanie odpowiednich wyrazów do obrazków, podpisanie rysunków (np. ciało człowieka, dom) dopasowanie synonimów/ antonimów do podanych słów, pogrupowanie na konkretne działy rozsypanki lub podanej w porządku alfabetycznym listy słów (Мой день: рутина, работа, досуг, домашние дела) pod podanymi tytułami lub jako odpowiedzi na zadane pytania (Как он/она выглядит? Какие у него/неё глаза?/волосы?), dopasowanie słowa z listy do odpowiedniej definicji. Autorki dbają o różnorodność, więc każdy temat zaczyna się innym rodzajem ćwiczeń.

Następnie pojawiają się ćwiczenia bardziej złożone, wykorzystujące wprowadzoną na wstępie leksykę. W 7 na 10 przypadkach są to ćwiczenia na mówienie (typu: odpowiedz na pytania; opisz obrazek; ulóż dialog z wykorzystaniem powyższej leksyki; pracując w parach porównaj i uzasadnij swój wybór; powiedz, co sądzisz o...) W pozostałych 3 przypadkach ćwiczenia ustne następują jako drugie ćwiczenie, natychmiast po innym. Raz - w temacie „Туризм” - zaraz po tekście do wysłuchania, a dwa razy – w rozdziałach pod tytułem „Работа” i „Порода и экология” – po tekście do przeczytania. W pierwszym przypadku ćwiczenie miało charakter wypowiedzi sprawdzającej zrozumienie wysłuchanego fragmentu. W drugim przypadku cały rozdział zaczyna od ustnego ćwiczenia o poleceniu „ответь на pytania используя поданных слов”. Ciekawą formą wypowiedzi jest znalezienie różnic pomiędzy dwoma ilustracjami i ustne opisanie ich. Wiele

z ćwiczeń na mówienie polega na pracy w parach, co stymuluje osoby, które mają opory w wypowiedzaniu się na forum całej grupy.

Istotną rolę w podręczniku odgrywają ćwiczenia na rozumienie tekstu pisanego. Przy zadaniach na tę umiejętność występują innowacyjne formy ćwiczeń. Jedną z nich jest spreparowanie jednego tekstu do czytania przez dwie grupy jednocześnie. Polega to na rozdzieleniu tekstu na akapity, a następnie przypisanie akapitów naprzemiennie do pierwszej grupy i do drugiej. Pod każdym akapitem znajduje się pytanie o dalszy ciąg „Как вы думаете, что произошло потом?” i trzy możliwe warianty odpowiedzi. Aby poznać tę prawidłową należy wysłuchać akapitu przeczytanego przez grupę przeciwną.

Ponadto w podręczniku wykorzystane są tradycyjne ćwiczenia podtekstowe, jak np. „prawda-falsz”, pytania do tekstu, wybór jednego z trzech wariantów zakończenia zdania. Po niektórych tekstach występują związane z danym tekstem typowe ćwiczenia leksykalne np. na wyszukanie w tekście synonimów lub antonimów, dopasowanie do siebie dwóch części występujących w tekście związków wyrazowych lub użycie tych związków w odpowiednim kontekście w zdaniach. itp. Część tekstów ma formę dialogu. Pozwala to na utrwalenie sposobu zadawania pytań w języku rosyjskim i umiejętności odpowiedzi na nie.

W każdym z rozdziałów występują również ćwiczenia na zrozumienie ze słuchu. Są to różnorodne teksty do słuchania, nagrane przez rodowitych Rosjan. Do każdego tematu dopasowane jest jedno-dwa nagrania. Kolejne występuje pod koniec tematu w części testowej, która omówiona zostanie pod koniec niniejszej recenzji. Nagrania nie są dostępne w formie CD-romu. Można je pobrać z oficjalnej strony internetowej

vostochnyexpress.com lub wysłuchać ich również na tej stronie, gdyż zamieszczone są w formie dźwiękowej i podzielone na poszczególne tematy. Zadania dopasowane do tej formy to wybór jednej z 3 odpowiedzi, uzupełnienie luk wyrazami lub informacjami z usłyszanego tekstu, dokończenie zdań zgodnie z usłyszaną informacją. W formie dźwiękowej zapisane są też niektóre teksty do czytania i słuchania jednocześnie. Taka forma ćwiczeń wyrabia u uczniów umiejętność płynnego czytania i odpowiedniego stawiania akcentów wyrazowych.

„Ekspres na wschód” proponuje też całą gamę ćwiczeń na wypowiedź pisemną. Są to takie formy wypowiedzi, jak list nieformalny, do znajo-myh lub rodziny, list formalny, np. reklamacja wycieczki, ułożenie dialogu na podstawie przeczytanego fragmentu tekstu, rozprawka, ukazująca plusy i minusy określonej sytuacji, a także dokończenie opowiadania wprowadzonego przez 2-3 zdania wstępu, odpowiedzi na pytania, wymyślenie 3 różnych potencjalnych rozwiązań danej problematycznej sytuacji i in.

Sugerowane tematy o formy wypowiedzi pisemnej są niezwykle aktualne, a jednocześnie rzadko proponowane przez inne podręczniki. Stanowi to dodatkową wartość omawianej tu pozycji.

Druga część każdego rozdziału zatytułowana jest „Учиться, учиться и ещё раз учиться! ГРАММАТИКА” i poświęcony jest zagadnieniom gramatycznym. W postaci tabelarycznej zebrane są w niej zagadnienia gramatyczne wraz z komentarzami. Zagadnienie to ilustrują liczne przykłady użycia tej struktury. Następnie zamieszczone są liczne ćwiczenia na utrwalenie danej partii materiału gramatycznego. W każdym rozdziale ta część zajmuje dwie strony podręcznika, więc można to traktować raczej jako przypomnienie określonej partii materiału gramatycznego niż nauka jej od podstaw. Na tym etapie nauki, jednak, taka forma jest wystarczająca.

Na trzeci podrozdział pt. „Ни пуха ни пера! К чётры! ТЕСТЫ” składają się testy zawierające ćwiczenia na wszystkie umiejętności językowe – czytanie ze zrozumieniem, pisanie, znajomość gramatyki i leksyki, mówienie i rozumienie ze słuchu. Jest to jego integralna część, przygotowująca do egzaminów certyfikacyjnych na poziomie B2 oraz do egzaminów maturalnych.

Ekspres na wschód to wartościowy podręcznik zawierający interesujące pod względem kulturowym teksty, przydatne zwroty, ciekawostki, humor, a także tabele gramatyczne i bogaty wybór ćwiczeń utrwalających leksykę i gramatykę. Podręcznik jest kompleksowy, przemyślany i ciekawy. Uczy żywego języka, aktywizuje uczniów językowo, systematyzuje ich wiedzę leksykalną i gramatyczną i może być używany zarówno w grupach na kursach językowych jak i w pracy samodzielnej. Stanowi pomoc dydaktyczną dla wykładowców i nauczycieli języka rosyjskiego, ale również uczniów na zaawansowanych etapach nauki języka rosyjskiego. Jest to wspaniała pomoc dydaktyczna dla studentów, słuchaczy kursów językowych, osób przygotowujących się do egzaminów certyfikacyjnych na poziomie średnio-zaawansowanym, jak również dla tych, którzy planują wyjazd do Rosji lub krajów rosyjskojęzycznych.



SPRAWOZDANIA I KOMUNIKATY

**EWA WOLNICZ-PAWŁOWSKA***Uniwersytet Warszawski, Wydział Lingwistyki Stosowanej*

**Sprawozdanie z posiedzenia
KOMISJI TERMINOLOGICZNEJ
PRZY MIĘDZYNARODOWYM KOMITECIE SLAWISTÓW
(Kijów, 21 kwietnia 2015)
oraz
konferencji „Ukraińska terminologia i współczesność”
(Kijów, 22-24 kwietnia 2015)**

21 kwietnia 2015 roku w Kijowie miało miejsce posiedzenie Komisji Terminologicznej przy Międzynarodowym Komitecie Slawistów. Organizatorem spotkania był Instytut Języka Ukraińskiego Ukraińskiej Akademii Nauk w Kijowie, jako że od XV Międzynarodowego Kongresu Slawistycznego w Mińsku (2013) pracami Komisji Terminologicznej kieruje pani prof. Wiktorija Iwaszczenko z tegoż Instytutu.

Historia Komisji Terminologicznej przy Międzynarodowym Komitecie Slawistów sięga października 1955 roku; wówczas to na zjeździe w Belgradzie postanowiono taką komisję powołać. W początkowym okresie działalności (lata 1958-1963) w Komisji pracowały dwa zespoły: lingwistyczny pod kierownictwem O. W. Isaczenki oraz literaturoznawczy pod kierownictwem D. D. Błagoja, który koordynował także prace obu podkomisji.

W 1960 roku przy okazji Międzynarodowego Kongresu Slawistycznego w Pradze odbyło się posiedzenie Komisji Terminologicznej (lingwistycznej), na którym prof. L. Andrejczyn wystąpił z propozycją stworzenia słownika słowiańskiej terminologii lingwistycznej. Międzynarodowy zespół slawistów ze wszystkich ówczesnych krajów słowiańskich

(zarówno członków Komisji, jak i innych specjalistów) opracował i wydał to dzieło w dwóch tomach w latach 1977-1979⁵⁴.

W latach 1963-1968 lingwistyczną częścią Komisji Terminologicznej MKS nadal kierował prof. O. W. Isaczenko, natomiast częścią literaturoznawczą – prof. Julian Krzyżanowski. W następnych latach przewodniczyli Komisji prof. J. Krzyżanowski, a następnie Jan Horecký (ten ostatni do 1998 r.). Nowi członkowie weszli w skład Komisji i pracowali w latach 2008-2013; z Polski byli to profesorowie S. Gajda, J. Lukszyn i W. Zmarzer. Komisji przewodniczył prof. W. Tatarynow z Rosji. W tym okresie zaczęło się ukazywać pismo teoretyczne „Slovjans’ke terminoznavstvo” pod red. W. Tatarynowa (pierwszy numer w 2009 r.).

Jak wspomniałam, w 2013 roku zmieniła się osoba kierująca pracami Komisji, uległ również po części zmianie skład osobowy, pojawiło się bowiem sporo terminoznawców młodego pokolenia. Obecnie skład Komisji Terminologicznej przedstawia się następująco: przewodniczy Wiktoria L. Iwaszczenko z Ukrainy, W. W. Dubiczyns’kyj (także z Ukrainy) jest sekretarzem Komisji, zaś W. K. Szczerbina z Białorusi pełni funkcję zastępcy przewodniczącej. Członkami są:

- z Białorusi K. P. Lubeckaja, A. W. Zubau, L. W. Ryczkova
- z Chorwacji M. Mihaljević, L. Hudeček, M. Bratanić, K. Lewis
- z Czech I. Bozděchová, H. Myronova, R. Kocurek
- z Macedonii J. Strezowska
- z Polski S. Gajda (członek honorowy), J. Lukszyn, W. Zmarzer, E. Wolnicz-Pawłowska
- z Rosji S. D. Szelow, J. N. Marczuk, C. W. Griniew, Z. I. Komarowa, Je. I. Gołowanowa
- z Serbii V. Jovanović
- ze Słowenii M. Žagar Karer, T. Fajfar, M. Jemec Tomazin
- z Ukrainy L. O. Symonenko, I. M. Koczan.

W programie posiedzenia 21 kwietnia 2015 r. przewidziano zatwierdzenie nowego składu Komisji oraz ramowego planu działalności na lata 2015-2018, czyli do następnego kongresu sławistycznego, który odbędzie się w Belgradzie. Obecna przewodnicząca Komisji Terminologicznej zaproponowała ponadto kilka innych punktów do porządku obrad, a mianowicie:

- dyskusja nad formą strony internetowej Komisji;
- sprawozdania członków Komisji z działalności za okres od grudnia 2013 do kwietnia 2015 r.;

⁵⁴ Slovník slovanské lingvistické terminologie. Věd. red. A. Jedlička, Praha, Akademie, 1977, sv. 1, 1979, sv. 2.

- dyskusja nad stworzeniem elektronicznej bazy danych bibliograficznych z terminoznawstwa słowiańskiego końca XX i początku XXI wieku;
- dyskusja nad stworzeniem elektronicznej wersji czternastojęzycznego słownika słowiańskiej terminologii lingwistycznej z lat 1977-1979.

W posiedzeniu wzięli udział członkowie Komisji z Ukrainy (prof. W. L. Iwaszczenko – przewodnicząca Komisji, prof. W. W. Dubiczyns'kyj – sekretarz Komisji, prof. L. O. Symonenko, prof. I. M. Koczan), Białorusi (prof. W. K. Szczerbin – zastępca przewodniczącej Komisji, dr K. P. Lubeckaja), Chorwacji (prof. M. Mihaljević, dr L. Hudeček), Polski (prof. E. Wolnicz-Pawłowska), Rosji (prof. S. D. Szelow), Serbii (dr V. Jovanović).

W części roboczej posiedzenia dyskutowano m. in. nad zawartością i formą strony internetowej Komisji Terminologicznej. Strona taka co prawda istnieje (<http://term-in.net>), ale wymaga przebudowy i uzupełnień. W dyskusji padła propozycja zamieszczania bieżących informacji o różnego rodzaju wydarzeniach naukowych z dziedziny terminoznawstwa w krajach członkowskich MKS (np. konferencje, publikacje, zwłaszcza słowniki i monografie terminologiczne, informacje o nowych terminach, o wybitnych pracach doktorskich itp.); pożądane byłoby także stworzenie forum dyskusyjnego, jak również linki do innych stron internetowych, poświęconych terminoznawstwu.

W kwestii stworzenia elektronicznej wersji słownika terminologii językoznawczej z lat 1977-1979 w opinii uczestników posiedzenia należy ograniczyć się do haseł terminoznawczych, ponieważ w wielu innych subdyscyplinach słownik ten jest albo przestarzały, albo w ogóle nie zawiera odpowiednich terminów, związanych z kierunkami badawczymi powstałymi po 1979 r.

Mówiono również o potrzebie zbierania informacji o ważnych centrach terminoznawczych w poszczególnych krajach i o bibliografii prac terminologicznych (od lat dziewięćdziesiątych XX w. do czasów współczesnych), przy czym notowano by prace fundamentalne dla terminoznawstwa, ważne monografie habilitacyjne itp., pomijając drobniejsze przyczynki, prace popularne, o charakterze przeglądowym czy sprawozdawczym. Warto byłoby także odnotowywać wszystkie elektroniczne słowniki terminologiczne.

Członkowie Komisji napisali rozdziały do projektowanej na zjazd w Belgradzie w 2018 r. monografii zbiorowej „Słowiańska terminologia w końcu XX – na początku XXI wieku”. Pozostało opracować indeksy bibliograficzne, indeks terminów, informacje o krajowych centrach terminologicznych i wybitnych terminoznawcach. Częścią posiedzenia były

referaty prof. S. D. Szelowa na temat terminoznawstwa w Rosji w XX i XXI wieku oraz prof. W. K. Szczerbina o terminoznawstwie na Białorusi.

W części organizacyjnej poinformowano, że w roku 2016 planowane są dwie terminologiczne slawistyczne konferencje międzynarodowe: w Serbii (Belgrad) w maju, oraz na Ukrainie w Politechnice Lwowskiej jesienią 2016.

*

22 kwietnia rozpoczęła się międzynarodowa, dziesiąta (a więc jubileuszowa) konferencja terminologiczna z serii „Ukraińska terminologia i współczesność”, zorganizowana przez Ukraińską Akademię Nauk, ukraiński Komitet Naukowej Terminologii, Komisję Terminologiczną oraz Komisję Bibliografii Slawistycznej MKS. W trwającej trzy dni konferencji ogółem wzięło udział około osiemdziesięciu osób z Ukrainy i innych krajów słowiańskich. Ukrainę reprezentowali naukowcy i działacze oświaty z obszaru całego państwa: Kijowa, Lwowa, Dniepropietrowska, Charkowa, Sewastopola, Odessy, Iwano-Frankowska, Humania, Chersonia, Czerniowiec, Czerkas, Dubna, Kamieńca Podolskiego). Goście zagraniczni przybyli z Białorusi (Mińsk), Chorwacji (Zagrzeb), Polski (Warszawa, Wrocław), Rosji (Moskwa, Jekaterinburg), Serbii (Belgrad).

O wadze, jaką strona ukraińska przywiązuje do tematyki konferencji, świadczyły wstępne wystąpienia powitalne: prof. Pawła J. Hrycenki – dyrektora Instytutu Języka Ukraińskiego UAN i prof. Antona H. Naumowca – fizyka, wiceprezesa UAN; drogą listowną pozdrowienia skierowali ku obecnym także profesorowie: Dmytro M. Hrodzys’kyj – biolog i genetyk, przewodniczący Komitetu Naukowej Terminologii UAN oraz Bohdan J. Rycar – elektronik, przewodniczący Technicznego Komitetu (nr 19) Standaryzacji Terminologii Naukowo-Technicznej. Głos zabrali również goście zagraniczni, reprezentujący swoje kraje w Komisji Terminologicznej MKS: prof. Ewa Wolnicz-Pawłowska (Polska), prof. Milica Mihaljević (Chorwacja), prof. Siergiej D. Szełow (Rosja), dr Kaciaryna Lubeckaja (Białoruś) i dr Vladan Jovanović (Serbia). Za pośrednictwem prezentacji elektronicznej informację o pracach terminologicznych prowadzonych w Czechach nadesłała prof. Ivana Bozděchová. Komisję Bibliografii Slawistycznej przy MKS reprezentowała jej przewodnicząca, dr Zofia E. Rudnik-Karwatowa z Polski (Instytut Slawistyki PAN).

Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że organizatorzy przyjęli sprawdzoną, dobrą tradycję wielojęzyczności obrad, znaną z wielu slawistycznych spotkań. Taka formuła wychodzi naprzeciw apelom, kierowanym przez międzynarodowe organizacje zrzeszające specjalistów od kultury języka. Przypomnę, że we wrześniu 2014 roku we Florencji Europejska Federacja Narodowych Instytucji na rzecz Języka (ENFIL) uchwaliła rezolucję „Użycie języka w dydaktyce uniwersyteckiej i badaniach

naukowych”, w której czytamy m. in.: „ENFIL, stowarzyszenie głównych instytucji dotyczących oficjalnych języków różnych krajów europejskich, z głęboką troską obserwuje współczesną tendencję do używania języka angielskiego jako języka dydaktyki uniwersyteckiej w krajach nieanglojęzycznych. Tendencja do używania angielszczyzny w miejsce języków różnych krajów w badaniach naukowych i nauczaniu akademickim zmniejsza obszary użycia tych języków, spowalnia ich rozwój i w ten sposób zagraża zróżnicowaniu językowemu Europy, tak istotnemu dla różnorodności kulturowej i bogactwa naszego kontynentu. [...] ENFIL uznaje zalety używania języka angielskiego jako międzynarodowego środka komunikacji, szczególnie w naukach ścisłych [...]. Jednak nie można odstąpić od użycia innych języków – poza językiem angielskim – na tych polach, ponieważ wiąże się to z rozwijaniem w tych językach dyskursu naukowego na wysokim poziomie oraz z upowszechnianiem problemów naukowych wśród szerokiej publiczności [...]”⁵⁵. Wzorcowy z punktu widzenia tych zaleceń był pięknie wydany, dwujęzyczny (ukraińsko-angielski) program konferencji, z kolorowymi fotografiami prelegentów oraz tytułami i streszczeniami referatów w dwóch językach. Zamieszczono także informacje o afiliacji prelegentów i kontakcie mailowym.

Pierwszego dnia konferencji (22 kwietnia) do przerwy obiadowej przewidziano obrady plenarne. L. O. Symonenko przedstawiła dorobek poprzednich dziewięciu konferencji z cyklu „Ukraińska terminologia i współczesność”. W. L. Iwaszczenko zaprezentowała periodyzację kształtowania się ukraińskiej terminologii według własnej koncepcji i w pracach innych badaczy. Dwa następne wystąpienia miały charakter przeglądowo-informacyjny: prezentacja E. Wolnicz-Pawłowskiej i M. Górnicza poświęcona była standaryzacji terminologii w Polsce pod koniec XX i na początku XXI wieku, zaś K. P. Lubeckaja mówiła o tendencjach w kształtowaniu się terminologii białoruskiej w XX i XXI wieku. Referat S. D. Szelowa wprowadził problematykę teoretyczną, były to mianowicie rozważania o terminie jako podstawowej jednostce terminologii; wielość definicji i określeń skonstrastowano z jednością pojęcia, odwołując się do opisu kognitywnego. M. Michljević i L. Hudeček ukazały wpływ chorwackich zasad ortograficznych z 1990 r. na standaryzację terminów; wspomniały również w tym kontekście o pisowni oraz odmianie nazw geograficznych, a także tworzeniu derywatów od takich podstaw. I. M. Koczan mówiła o problematyce terminologicznej w czasopiśmie ukraińskim „Ridna mowa”, zaś K. J. Awerbuch (Rosja) o podstawowych problemach współczesnego termino-

⁵⁵ Tekst rezolucji w tłumaczeniu polskim jest dostępny na stronie internetowej Rady Języka Polskiego.

znawstwa, w tym o kwestiach dyskusyjnych oraz – w jego mniemaniu – powtarzających się nieporozumieniach metodologicznych i definicyjnych.

Poobiednią część obrad wypełniły niezwykle interesujące prezentacje. A. P. Zahnitko z Doniecka przedstawił czterotomowy słownik współczesnej lingwistyki (pojęcia i terminy), sygnalizował jednocześnie problemy wydawnicze i dystrybucyjne. L. W. Riabec' (we współautorstwie z M. H. Żeleznjakiem) przedstawiła serię wydawniczą słowników terminologicznych z początku XX wieku, które udało się ocalić (mimo wyłączenia ich z obiegu w czasach radzieckich) i na nowo opracować. Seria liczy dziesięć pozycji, zaczęto ją wydawać w 2008 r. w Instytucie Badań Encyklopedycznych UAN. W tymże Instytucie powstało piętnaście tomów „Encyklopedii współczesnej Ukrainy”. Równie ciekawą prezentację: czterotomową encyklopedię ukraińskiej muzykologii (praca zespołowa) pokazała I. M. Sikors'ka. Autorzy przyjęli szeroko zakrojoną formułę dzieła, włączając wiele takich haseł, które ilustrują powiązania ukraińskiej muzyki i muzyków z innymi sztukami pięknymi (np. rzeźbą, malarstwem i architekturą). Uwzględnili również informacje o twórcach z innych krajów, którzy mieli wpływ na rozwój ukraińskiej muzyki.

W czwartek 23 kwietnia całodzienne obrady toczyły się w ośmiu sekcjach: 1. Teoria terminoznawstwa. Terminoznawstwo kognitywne, 2. Terminologia lingwistyki i nauk pokrewnych, 3. Terminologia farmakologii, ekologii, chemii i biologii, 4. Terminologia naukowo-techniczna, przemysłowa i rolno-przemysłowa, 5. Terminologia nauk społecznych, 6. Terminologia współczesnego językoznawstwa sławistycznego w informacyjno-wyszukiwawczym systemie iSybislaw, 7. Teoria terminografii i praktyka tworzenia słowników dziedzinowych, 8. Terminoznawstwo stylistyczne. Język specjalistyczny w systemie oświaty.

W piątek 24 kwietnia podsumowano obrady na posiedzeniu plenarnym. Prowadzący poszczególne sekcje ocenili przebieg obrad w każdej z nich i zgłosili wnioski i postulaty. Odczytano i przyjęto uchwałę pokonferencyjną, po czym nastąpiło zamknięcie konferencji.

W powszechnej opinii uczestników jubileuszowa konferencja naukowa „Ukraińska terminologia i współczesność” była niezwykle udana. Dzięki wielu wystąpieniom o charakterze przeglądowym przyniosła przegląd dokonań współczesnego terminoznawstwa na dużym obszarze Słowiańszczyzny; z oczywistych względów najpełniejszy obraz zarysował się w odniesieniu do terminoznawstwa na Ukrainie. Uzupełnieniem tego typu referatów była wystawa publikacji (z możliwością zakupu książek). Goście zagraniczni otrzymali cenne wydawnictwa: bibliografię wydawnictw Instytutu Języka Ukraińskiego (w tym słowniki i publikacje terminologiczne), bibliografię onomastyki ukraińskiej, elektroniczne wersje słowników ukraińskich oraz słownik ukraińskiej terminologii spawalniczej.

Ukraińska nauka znajduje się na etapie intensywnego kodyfikowania i rozbudowywania narodowego zasobu terminologicznego. Konferencja pokazała, że potrzeby w tym zakresie są dalece niezaspokojone, ale nadzieję na przyszłość ukraińskiego terminoznawstwa daje udział dużej grupy młodych, dobrze wykształconych uczonych, pracujących pod kierunkiem doświadczonej i sprawnej kadry.

Wystąpienia konferencyjne zostaną wkrótce opublikowane przez organizatorów w postaci osobnego tomu, zatem będą dostępne szerokiemu kręgowi wszystkich zainteresowanych. Ważnym wydarzeniem na konferencji było także nawiązanie bezpośredniej, ścisłej współpracy między dwiema Komisjami MKS: Terminologicznej i Bibliografii Sławistycznej. W podsumowaniu konferencji przewodniczące obu Komisji zadeklarowały wolę dalszych intensywnych kontaktów, przede wszystkim w zakresie prac nad terminami językoznawczymi i słowami kluczowymi, co stanowi obszar wspólnych zainteresowań.



**OLGA JAKUBIAK***Uniwersytet Warszawski, Wydział Lingwistyki Stosowanej*

**Sprawozdanie z konferencji „Ewaluacja biegłości
językowej – od pomiaru do sztuki pomiaru”,
Warszawa 22 września 2014**

Dnia 22 września 2014 roku na Uniwersytecie Warszawskim odbyła się konferencja pod tytułem „Ewaluacja biegłości językowej – od pomiaru do sztuki pomiaru”. Zorganizowała ją Rada Koordynacyjna ds. Certyfikacji Biegłości Językowej we współpracy z Pełnomocnikiem ds. realizacji Procesu Bolońskiego i organizacji nauczania języków obcych, panią Jolantą Urbanikowi oraz z Fundacją Systemu Rozwoju Edukacji. Patronem Konferencji była Prorektor ds. studentów i jakości kształcenia prof. dr hab. Marta Kicińska-Habior.

Tematy poruszane na konferencji oscylowały wokół certyfikacji, do której niezbędna jest rzetelna ewaluacja biegłości językowej. Na Uniwersytecie Warszawskim w ramach różnych jednostek prowadzone są lektoraty łącznie aż z 35 języków obcych, w tym języka polskiego jako obcego dla studentów przyjeżdżających z zagranicy. Wybrani specjaliści z dziedziny wszystkich tych języków wchodzi w skład funkcjonującej na UW Rady Koordynacyjnej ds. Certyfikacji Biegłości Językowej i czuwają nad stroną merytoryczną procesu certyfikowania. Starania Rady dotyczą przede wszystkim opracowania formatów dla egzaminów językowych na poziomach A2 do C2, zgodnie z Europejską Skalą Biegłości Językowej, ustaloną przez Radę Europy w 2001 roku. W roku 2014 zmienił się format certyfikatów na poziomie B1, B2 i C1. Stało się to okazją do zorganizowania konferencji podsumowującej prace nad zaktualizowaniem formatów certyfikatów oraz refleksji nad zasadami certyfikacji.

W konferencji wystąpiło 15 prelegentów, którzy pojedynczo lub w zespołach dwuosobowych wygłosili łącznie 12 referatów. Sesja plenarna konferencji podzielona została na dwie części. W pierwszej części

wystąpienia dotyczyły ogólnych zasad certyfikowania. Prof. Jolanta Sudecka-Zajac i Ludmiła Sobolew wspólnie wygłosiły referat zatytułowany „Ramy teoretyczne i praktyczne ewaluacji kompetencji językowych. Przykład egzaminów certyfikacyjnych z języków obcych na Uniwersytecie Warszawskim”. Przedstawiły w nim zasady poświadczania kompetencji językowych zgodnie z wydanym w latach 2001/2003 Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego (ang. CEFR, fr. CECR) i zilustrowały owe zasady przykładami dobrych praktyk na Uniwersytecie Warszawskim.

Jolanta Urbanikowa wystąpiła z referatem pt „Certyfikacja, dobre i nie tak dobre praktyki”, w którym wyjaśniła podstawowe pojęcia takie jak *certyfikacja*, *certyfikowanie*, *walidacja*, *wymagania* oraz przedstawiła pokrótce sposoby zapewniające jakość certyfikacji, jej etapy i monitorowanie.

Kolejnym teoretycznym zagadnieniem, omówionym w tej części, był referat Beaty Skibińskiej pod tytułem „Kompetencje językowe w programie Erasmus +”. B. Skibińska omówiła w nim takie zagadnienia jak kompetencje językowe a mobilność i znajomość języków obcych a udział w projektach edukacyjnych.

Na konferencji przeważał język polski, ale dwa wykłady zostały wygłoszone w językach obcych – po angielsku („Developing appropriate monolingual assessment criteria for tests of many languages: issues and challenges” wygłoszony przez dr Annę Józefę Lewkowicz z Biura ds. Realizacji Procesu Bolońskiego) i po francusku („Développement et évaluation des compétences interculturelles. Réfléchir avec le CARAP” wygłoszony przez prof. Michela Candelier z Université du Maine w Le Mans we Francji). Referat dr Lewkowicz dotyczył opracowania skali oceniania poszczególnych kompetencji językowych, natomiast wystąpienie prof. Candelier odnosiło się do zagadnienia ewaluacji kompetencji interkulturalnych.

Drugą część poświęcono zagadnieniom praktycznym testowania językowego. Ze swoimi referatami wystąpili w niej wykładowcy takich języków jak chiński (dr Christoph Janasiak i dr Olgierd Uziębło), czeski (dr Jitka Lukasova) czy rosyjski (dr Józef Dobrowolski i dr Wojciech Sosnowski). Dr hab. Iwona Janowska w referacie zatytułowanym „Certyfikacja języka polskiego jako obcego: problemy i wyzwania. Bilans dziesięciolecia” podzieliła się swoimi refleksjami na temat certyfikacji znajomości języka polskiego jako obcego.

Konferencja była momentem podsumowującym doświadczenia w certyfikowaniu nie tylko najczęściej nauczanych języków, jak angielski czy francuski, ale również mniej popularnych wśród studentów języków takich

jak czeski czy chiński. Wszyscy specjaliści - zarówno zaproszeni do dyskusji prelegenci, jak i bierni uczestnicy konferencji - mogli wymienić się uwagami i doświadczeniami w nauczaniu i testowaniu studentów. Był to moment inspiracji i poszerzania wiedzy teoretycznej z zakresu certyfikacji.



MONIKA KONERT-PANEK

Uniwersytet Warszawski, Wydział Lingwistyki Stosowanej

**SMART COGNITIVE SCIENCE: THE AMSTERDAM
CONFERENCE
AMSTERDAM, 25-28 MARCA 2015 ROKU**



W dniach 25-28 marca 2015 r. w Amsterdamie (Holandia) odbyła się konferencja *SMART Cognitive Science* z podtytułem *Highlighting the contributions from the humanities to cognitive science*. *SMART* w tytule to akronim *Speech & language, Music, Art, Reasoning & Thought*. Głównym jej organizatorem był Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Amsterdamskiego. Konferencja podzielona była na kilka warsztatów: *Embodied Cognition, Art and Affordances, Evolution of Language, Games and Cognition, Music Cognition I: Shared Processing in Language and Music,*

Music Cognition II: Where Computational and Cognitive Models Meet, Communication and Agency. Część wykładów plenarnych była wspólna dla kilku warsztatów, podobnie jak dyskusja podsumowująca. Zgodnie z nazwą, konferencja poświęcona była związkom między naukami humanistycznymi – zwłaszcza z zakresu muzykologii i językoznawstwa – a naukami kognitywnymi – z ich neurobiologicznym podłożem.

Pisząca te słowa wzięła udział w warsztatach *Music Cognition I: Shared Processing in Language and Music* (27-28 marca). Ich tematyka dotyczyła głównie związków w postrzeganiu muzyki i języka, zwłaszcza z perspektywy neurobiologicznej. Rozpoczął je wykład plenarny Victorii Williamson (University of Sheffield) „The musical mind as revealed through congenital amusia (tone deafness)”. Referentka przekazała w nim wyniki swoich badań nad osobami z wrodzonym brakiem rozróżniania tonów muzycznych, czyli amuzją. Jednocześnie osoby te zwykle nie mają problemów z rozpoznawaniem rytmu, przez co nie są całkowicie pozbawione zdolności postrzegania muzyki jako zestawu niechaotycznych dźwięków; z tego względu autorka proponuje jako właściwsze na określenie ich stanu terminy *amelodia* lub *dysmuzja*. Według badań zreferowanych przez Williams, mimo że pewne mechanizmy neurologiczne odpowiedzialne za postrzeganie porządku w muzyce i mowie są podobne, nie da się jednoznacznie stwierdzić związku między amuzją (dysmuzją) a dysleksją. Więcej o neurologicznych podstawach owych podobieństw w przetwarzaniu sygnałów dźwiękowych mowy i muzyki przedstawiła w następnym referacie Daniela Sammler (Max-Planck-Institut für Kognitions- und Neurowissenschaften w Lipsku). W swoim referacie „Fractionating prosody - pathways and mechanisms” poruszyła m.in. kwestie przekazywania sygnałów nerwowych między półkulami mózgu w kontekście zaburzeń mowy i słuchu. Ostatni wykład plenarny w tej części warsztatów wygłosił Marcus Pearce (Queen Mary, University of London). Jego referat „Dynamic information-theoretic modelling of expectation in musical listening” w odróżnieniu od poprzednich, neurobiologicznych, poświęcony był głównie modelowaniu porządku dźwięków, który sprawia, że ich układ jest rozpoznawany jako muzyka, a nie kakofonia. Podobnie w języku – pewne kombinacje głosek są bardziej prawdopodobne od innych.

Wykład Pearce'a, ostatni wspólny dla części *Music Cognition*, był również wprowadzeniem do *stricte* warsztatowej części *Music Cognition II: Where Computational and Cognitive Models Meet*, której uczestnicy przy użyciu oprogramowania IDyOM mogli poddać obróbce statystycznej zestawy dźwięków. Równolegle do tych warsztatów, w części *Music Cognition I: Shared Processing in Language and Music* kontynuowano wystąpienia, już w formie kilkunastominutowych komunikatów, głównie z ostatnich projektów badawczych referentów. Pierwszy z nich przedstawiła

Ariadne Loutrari (Birkbeck, University of London), a dotyczył on zaburzeń w prozodii i postrzeganiu muzyki u osób z uszkodzeniami mózgu. Referat ten, poza treścią merytoryczną, ukazuje uniwersalny i międzynarodowy charakter badań we współczesnej europejskiej nauce, jako że zespół badawczy afiliowany jest na Uniwersytecie Londyńskim, ale główną autorką pracy jest Greczynka, której materiałem badawczym byli pacjenci greckich szpitali. Kolejne komunikaty, Evana Bradleya (Pennsylvania State University) oraz Niklasa Büdenbendera i Guntera Kreutza (Carl von Ossietzky Universität Oldenburg) również dotyczyły badań neurobiologicznych w kontekście rozpoznawania tonów mowy i języka. Z kolei komunikat Danieli Schwarz (Folkwang Universität der Künste w Essen) dotyczył wprowadzenia zintegrowanego nauczania muzyki i języka w kilku niemieckich przedszkolach. W założeniach eksperymentu pedagogicznego zwiększenie nacisku na rozwój zdolności muzycznych przedszkolaków powinien rozwinąć także ich zdolności językowe. W momencie przedstawiania doniesienia program nie został jeszcze zakończony, więc wnioski nie mogły być jednoznaczne. Wśród problemów pojawiły się również takie nieprzewidziane, jak słaba znajomość języka niemieckiego wśród części dzieci o imigranckim pochodzeniu. W tym dniu przewidziane były również dwa kolejne komunikaty, jednak okazało się, że referenci reprezentujący stosunkowo bliskie ośrodki (Uniwersytet w Groningen i Katolicki Uniwersytet w Louvain-la-Neuve) nie dotarli na konferencję ze względu na utrudnienia w transporcie kolejowym.

Drugi dzień warsztatów *Music Cognition I: Shared Processing in Language and Music* również w większości składał się z komunikatów badaczy z Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych. W tym dniu kilka z nich było zresztą prezentacjami prac wykonywanych przez zespoły z różnych jednostek naukowych, np. „Modelling shared constraints in language and music: poly-rhythm processing in Dynamic Syntax” badaczy z Uniwersytetu w Montpellier 2 i King's College, czy „Rhythmic attention - using choice models for understanding music's effect on behaviour” badaczy z dwóch placówek z Nijmegen – uniwersytetu i jednego z niemiecko-holenderskiego zespołu instytutów im. Maksa Plancka. Ostatni z nich wygłosił Geoffrey Nathan (Wayne State University). Jego referat „Stress is lining up with the beat” był poniekąd podsumowaniem idei całej konferencji, gdyż przywoływał nie tyle konkretne badania, ile ogólne obserwacje analogii między językiem i muzyką oraz językoznawstwem i muzykologią, przypominając nieco wykłady Leonarda Bernsteina konstytuujące muzykologię jako nową gałąź wiedzy, lecz w tym wypadku – z odniesieniem do fonologii naturalnej i gramatyki kognitywnej. Pomędzy powyższymi komunikatami odbył się jeszcze jeden wykład plenarny. Wygłosiła go Usha Goswami (University of Cambridge),

specjalistka od dysleksji dziecięcej. W swoim referacie „Rhythm perception in music and language: a developmental perspective” podkreśliła, że zaburzenia językowe związane z dysleksją mogą mieć związek z zaburzeniami postrzegania rytmu, co dotyczy również języka, a konkretnie prozodii.

Na zwieńczenie konferencji organizatorzy przeznaczili dzień przedostatni, zapewne chcąc uniknąć nieuchronnego spadku frekwencji w dniu ostatnim, jaki wymuszają względy logistyczne uczestników, którzy muszą wrócić do domów odległych nieraz o dziesiątki tysięcy kilometrów. Miało ono miejsce nie w budynku uniwersyteckim na Oudemanhuispoort, jak część referatowa, lecz w budynku dawnego kościoła, Zuiderkerk, przekształconym w centrum konferencyjne. Rozpoczęło się ono od poczęstunku, przy którym można było toczyć dyskusje kularowe. Następnie wykład wygłosił Peter Hagoort, dyrektor Instytutu Psycholingwistyki im. Maksa Plancka w Nijmegen, reprezentujący ponadto założony przez siebie Instytutu im. Dondersa Uniwersytetu im. Radbouda w tym samym mieście. W swoim wykładzie „From language to communication from an embodied perspective” opisał stan obecnej wiedzy na temat neurobiologicznych podstaw językoznawstwa, nawiązując przy tym do informacji przedstawionych na konferencji. Wziął on również udział w debacie „The humanities and cognitive science: loyal colleagues or secret competitors?”. Drugim panelistą był Andreas Roepstorff z Uniwersytetu w Aarhus, trzecia zaś panelistka, Beate Roessler z Wydziału Filozoficznego Uniwersytetu Amsterdamskiego, nie mogła wziąć udziału w debacie. W trakcie dyskusji podkreślano znaczenie badań interdyscyplinarnych, jak również multimodalnego charakteru komunikacji we współczesnym świecie. Debata ta, podobnie jak cała konferencja, wykazuje, że pewne działy współczesnej lingwistyki coraz więcej mają wspólnego z naukami przyrodniczymi, a konkretnie, z neurobiologią. Ten fundament z kolei pozwala na znajdowanie nowych powiązań z innymi naukami tradycyjnie zaliczanymi do nauk humanistycznych, społecznych czy nawet artystycznych, jak komunikologia czy muzykologia.



**BOŻENA ZAGÓRSKA, MARIUSZ GÓRNICZ***Uniwersytet Warszawski – Wydział Lingwistyki Stosowanej*

STS-2015

Sprawozdanie z Konferencji Naukowej „Spójność tekstu specjalistycznego”. Wydział Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Warszawa, 23 października 2015

W dniu 23 października 2015 roku odbyła się w Warszawie Konferencja Naukowa „Spójność tekstu specjalistycznego” zorganizowana przez Instytut Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Konferencja była częścią obchodów 200-lecia Uniwersytetu Warszawskiego i 40-lecia wydziału Lingwistyki Stosowanej. Z tej okazji jej uczestnicy otrzymali materiały informacyjno-promocyjne i najnowsze publikacje Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej. Tematyka konferencji była kontynuacją dwóch poprzednich edycji poświęconych spójności tekstu specjalistycznego, które odbyły się kolejno w latach 2013 i 2014.

Wystąpienia uczestników tej wąsko specjalistycznej konferencji naukowej są nie tylko syntezą dotychczas zbadanych obszarów dyskursu języków specjalistycznych, ale za każdym razem wnoszą nowe wartości badawcze. Spośród ogromnej ilości dziedzin specjalistycznych największe zainteresowanie badaczy skupia się na tekstach z dziedziny prawa, medycyny, informatyki, lotnictwa, sporadycznie obiektem badań bywa dyskurs kulturowy, matematyczny, wojskowy, ekonomiczno-polityczny. Jeszcze rzadziej odnotowuje się zainteresowanie dyskursem nauk humanistycznych. W dobie obecnej zainteresowanie badaczy skupia się wokół komunikacji elektronicznej, dlatego też na kolejnych etapach badań

nad spójnością tekstu należałoby poddać analizie lingwistycznej smsy, e-maile (poczta elektroniczna), media-teksty itp.

Uroczystego otwarcia obrad konferencji dokonała prof. dr hab. Ewa Wolnicz-Pawłowska, która ciepło i serdecznie powitała uczestników, w tym referentów, zaproszonych gości i szerokie grono studentów. Prof. dr hab. Ewa Wolnicz-Pawłowska przedstawiła organizatorów konferencji - dr Mariusza Górnicza, dr Małgorzatę Kornacką i dr Bożenę Zagórską – wszyscy są pracownikami naukowo-dydaktycznymi IKSI WLS UW, następnie nawiązała do poprzednich edycji STS i złożyła wszystkim obecnym na otwarciu konferencji życzenia owocnych obrad w milej, naukowej atmosferze. Przez cały czas trwania konferencji obradom przewodniczył dr Mariusz Górnicz, który w pierwszej kolejności poprosił o wystąpienie prof. dr hab. Olenę Petrashchuk.

Prof. dr hab. Olena Petrashchuk z Uniwersytetu Warszawskiego wygłosiła referat plenarny pt. „*What English is aviation English?*” i zainteresowała słuchaczy problematyką profesjonalnej komunikacji w dziedzinie lotnictwa, podkreśliła rangę języka angielskiego w przemyśle lotniczym oraz efektywną komunikację w tym języku na całym świecie. W podejściu badawczym tego zagadnienia zwróciła uwagę, że język ten powinien być opisywany poprzez kontekst, struktury tekstu, cechy tekstu i funkcje dyskursywne z uwzględnieniem trzech głównych celów praktycznego zastosowania: a) język angielski jako środek komunikacji w operacyjnym środowisku pracy (język mówiony w formie wyłącznie głosowej komunikacji); b) język angielski jako medium komunikacji w ustawieniach biurowych (tłumaczenia); c) język angielski jako cel dydaktyczny (nauczanie i testowanie kompetencji językowych). Po wystąpieniu prof. O. Petrashchuk wywiązała się żywa dyskusja dotycząca przedstawionych w referacie zagadnień. Referat został wygłoszony w języku angielskim.

Po krótkiej przerwie wystąpienie wygłosiła dr Marta Sobieszewska z UMCS. W referacie pt. „*Le role des connecteurs dans le discours juridique*”, wygłoszonym w języku francuskim, autorka przedstawiła ważną rolę konektorów w spójności tekstów prawnych ze szczególnym uwzględnieniem wyrażenia „*attendu que*” i jego roli w tekstach wyroków sądowych.

Kolejne zgodnie z programem wystąpienie należało do dr Izabeli Szantyki z UMCS. Referat pt. „*Il dimostrativo giuridico: un inventario degli usi testuali dei dimostrativi* questo, codesto e quello” został wygłoszony w języku włoskim. Tematyka referatu związana z projektem badawczym dotyczyła właściwości funkcjonowania tekstowego włoskich przymiotników i zaimków wskazujących, nośników deiktycznej cechy bliskości/oddalenia w tekstach prawnych. Zostały omówione wyniki pracy badawczej, mającej na celu określenie obszarów specjalizacji tekstowej

proksymalnej formy wskazującej, występującej z największą częstotliwością : 1) zdefiniowanie typu relacji spójnościowych, realizowanych przez formę proksymalną; 2) jakościowe i ilościowe porównanie użyć dla niej zaobserwowanych i wyodrębnionych w oparciu o obliczenia statystyczne dotyczące typologii funkcjonalnej i częstotliwości występowania *questo* w tekście włoskiego Kodeksu Cywilnego.

Kolejny referat pt. „*Narracyjny charakter medycznego opisu przypadku a jego spójność*” wygłosiła dr Magdalena Zabielska (UAM). Referat opracowano we współautorstwie z mgr Magdą Żelazowską (UW). W referacie podjęto tematykę narracyjnego charakteru i zagadnień spójnościowych tekstów dokumentacji medycznej – anamnezy (wywiad lekarski) i historii choroby.

Dr Małgorzata Kornacka (UW) wystąpiła z referatem pt. „*Współczynniki koncentracji jako źródło inspiracji do matematycznego ujęcia spójności tekstu*”. W wystąpieniu omówiono: 1) pojęcie współczynników koncentracji i ich wykorzystanie w językoznawstwie, 2) jak wykorzystać współczynniki koncentracji do analizy spójności, 3) jakie jednostki wchodzące w skład zbiorowości, która stanowi tekst, można z ich użyciem badać, 4) rozkład jakiego „dobra” między tymi jednostkami można badać, 5) który z konkurencyjnych współczynników wybrać (Giniego, Bonferroniego, Zengi)? Jako tekst ilustrujący problemy z zastosowaniem współczynników koncentracji do badania tekstu wykorzystano akademicki podręcznik matematyki.

Wystąpienie dr. Mariusza Górnicza (UW) – referat pt. „*Operator metatekstowy tak zwany (tzw.) i podobne wyrażenia w tekstach naukowych*”, poświęcone było wyrażeniu *tzw.* mającym ustaloną funkcję w tekstach popularnonaukowych, gdzie jest ono jednym z sygnałów wprowadzających terminy. Na podstawie analizy korpusu 55 tekstów opublikowanych w jednym z periodyków medycznych ustalono szereg innych funkcji operatora *tzw.* i podobnych środków wyrazu, takich jak wyrażenia o nazwie, określany nazwą, nazywany, a także cudzysłów.

Dr Bożena Zagórska (UW) wystąpiła z referatem pt. „*Metajęzyk muzyki techno jako dyskurs instrumentalno-technologiczny*”. W pierwszej kolejności omówiono zmiany, jakie zaszły w sposobie komunikowania się w XXI wieku – głównie z powodu zastosowania różnego typu technologii informatyczno-komunikacyjnych, multimedialnych i zwróciła uwagę na nowe kierunki badań w lingwistyce XXI wieku w aspekcie instrumentalno-technologicznym. Prelegentka dokonała analizy dyskursu w obszarze metajęzyka muzyki techno, poruszyła zagadnienia spójności kompozycyjnej utworów techno w latach 1989-2002, opartej na *bpm (ilość uderzeń bębna elektronicznego na minutę)*, z wyodrębnieniem podstawowych bloków komunikacyjnych (PBK) i detalizujących bloków komunikacyjnych (DBK) w

formie układu, nakładania się lub miksowania różnego typu dźwięków. Podkreślono mechaniczny charakter muzyki techno jako odzwierciedlenie rytmu życia społeczeństw industrialnych, konsumpcyjnych, informacyjnych, medialnych, sieciowych. Badania tego dyskursu kulturowego będą kontynuowane w aspekcie spójności referencyjnej metajęzyka muzyki techno.

Wystąpienia z referatem w trakcie obrad konferencji zostały zrealizowane w formie prezentacji multimedialnych i zostaną opublikowane w kolejnym tomie Studi@Naukowe.

Na zakończenie obrad odbyła się krótka dyskusja oraz podsumowanie omówionych w wystąpieniach zagadnień, po czym przewodniczący dr Mariusz Górnicz podziękował uczestnikom za udział w obradach i zamknął obrady.

Ogółem w konferencji STS-2015 udział wzięło 60 uczestników, w tym 8 referentów reprezentujących 5 jednostek naukowych: UW, UAM, UMCS, URZ.

Konferencja będzie kontynuowana w latach następnych. Organizatorzy zapraszają prelegentów zainteresowanych szeroko pojmowaną problematyką spójności w tekstach specjalistycznych.





RODZAJE PUBLIKACJI

Redakcja przyjmuje do druku zamówione materiały oraz nadesłane artykuły, które wpisują się w tematykę poszczególnych tomów. Języki artykułów: polski, angielski, niemiecki i rosyjski. Materiały będą publikowane w następujących działach:

1. *Rozprawy naukowe, artykuły i przyczynki – zagadnienia aplikatywne* stanowią zbiory wcześniej niepublikowanych prac, zatwierdzonych do druku przez Radę Redakcyjną. Objętość tekstu nie powinna przekraczać 20-25 stron standardowych. Prace o większej objętości wymagają uzgodnienia z Redakcją.
2. *Sprawozdania – zapowiedzi – komunikaty* – zawiera relacje z krajowych i zagranicznych konferencji tematycznych oraz materiały dotyczące kolejnych konferencji, a także informacje o planowanej i oferowanej współpracy naukowo-dydaktycznej oraz działalności samorządu studenckiego i kół naukowych.
3. *Recenzje i wydawnictwa* jest otwarty na opisy prac naukowych, skryptów, pomocy dydaktycznych, słowników itd., związanych tematycznie z językami i komunikacją specjalistyczną. Objętość recenzji nie powinna przekraczać 6 stron. Do pracy należy dołączyć czytelny skan okładki i strony tytułowej z informacjami wydawniczymi (liczba stron, numer ISBN, autorzy i redaktorzy naukowci). Zalecamy dostarczanie także skanów spisu treści.
4. *Warsztaty i debiuty* – ta część przeznaczona jest na przedstawienie konkretnych problemów warsztatowo-dydaktycznych, opracowywanych na zajęciach ze studentami z podkreśleniem ich kreatywnej roli w rozwiązaniu danego zagadnienia. Wskazana rekomendacja prowadzącego zajęcia lub opiekuna naukowego.
5. *Sylwetki naukowe*.
6. *Varia*.

TECHNICZNE PRZYGOTOWANIE TEKSTÓW

Wszelkie niezbędne informacje, warunkujące przyjęcie pod względem technicznym tekstów, podane są na stronie: ks.uw.edu.pl

Przy artykułach wykonywanych we współautorstwie Redakcja wymaga dostarczenia razem z tekstem artykułu podpisanego „Oświadczenia współautorów”.