

neofilolog

CZASOPISMO

POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

NR 26



Poznań 2005

Redakcja:

Teresa Siek-Piskozub
Sebastian Chudak (sekretarz redakcji)

Rada redakcyjna:

Weronika Wilczyńska, Elżbieta Zawadzka, Włodzimierz Sobkowiak, Aleksandra Jankowska

INFORMACJE DLA AUTORÓW:

- Artykuły należy dostarczać na dyskietce (3,5") zapisane w formacie RTF wraz z jednym wydrukiem podając imię, nazwisko, instytucję i adres, na który należy nadesłać egzemplarz „Neofilologa” w przypadku wydrukowania artykułu.
- Objętość artykułu nie powinna przekraczać 12 stron (30 wierszy po ok. 60 znaków).
- Cytaty i odsyłacze należy umieszczać w tekście wg zapisu: nazwisko, data, strony, np.: (Komorowska 1996:25-26).
- Przypisy należy oznaczać numeracją ciągłą dla całego tekstu a aneksy umieścić na końcu artykułu.
- Bibliografia wg zapisu: nazwisko autora, imię (lub pierwsza litera imienia), tytuł artykułu w cudzysłowie (kropka), tytuł książki/czasopisma (kropka), wydawnictwo/wydawca, strony.

Adres redakcji:

Katarzyna Karpińska-Szaj
Instytut Filologii Romańskiej UAM, Al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań
kataszaj@main.amu.edu.pl

Sebastian Chudak (sekretarz redakcji)
Instytut Filologii Germańskiej UAM, Al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań
SebastianChudak@tenbit.pl

NEOFILOLOG

**CZASOPISMO
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 26**

POZNAŃ 2005

SPIS TREŚCI

OD REDAKCJI	5
ARTYKUŁY	
1. Problem interferencji w nauczaniu Polaków języka czeskiego – zarys podręcznika – Joanna Mietła	6
2. System edukacyjny jako obszar katalońskiej polityki językowej – Alfonso Gregori i Gomis	12
3. Analiza porównawcza niemieckich czasowników modalnych w użyciu subiektywnym i ich polskich odpowiedników w aspekcie glottodydaktycznym - Jacek Barański	19
4. Upředzenia i stereotypy narodowe w obliczu jednoczącej się Europy na przykładzie stosunków polsko-niemieckich – Krystyna Mihulka	29
5. Stereotypy i charakterystyki narodowe w nauczaniu języka biznesu w wielokulturowej Europie – Grzegorz Ziętała	36
6. Nauczanie angielskich przymków zgodnie z założeniami językoznawstwa kognitywnego – Katarzyna Piątkowska	44
7. Interpretacja transkrypcji fonetycznej – Dariusz Żyto	52
8. Użyteczność technik informacyjnych i komunikacyjnych w integrującym podejściu autonomizującym – Paweł Plusa	59
9. Z problematyki nauczania przekładu tekstów specjalistycznych (na przykładzie języka prawa) – Anna Dolata-Zaród	64
10. Stylistyka i kultura języka polskiego dla tłumaczy – Malgorzata Gulawska	70
11. Potencjał percepcyjny w dydaktyce translacji ustnej – Janusz Sikorski	78
12. Znajomość kultury warunkiem poprawnego przekładu – Izabela Wolańska-Zasępa	87
13. Rola autentycznych dokumentów handlowych w procesie nauczania specjalistycznego języka francuskiego jako obcego – Grzegorz Markowski	91
SPRAWOZDANIA I KOMUNIKATY	
Sprawozdanie z dyskusji panelowej - Poznań 2004 – Danuta Wiśniewska	95
Komunikat o konferencji PTN - Lublin 2005	97

OD REDAKCJI

Niniejszy numer *Neofilologa* zawiera, w przeważającej mierze materiały prezentowane na konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego „Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej: tendencje, problemy, zadania”, która miała miejsce we wrześniu 2004 roku w Poznaniu. Sprawozdanie z konferencji wraz z protokołem obrad Walnego Zjazdu PTN zamieściliśmy w poprzednim, 25 numerze. Do referatów publikowanych w bieżącym numerze dołączamy sprawozdanie z dyskusji panelowej, która odbyła się w ostatnim dniu konferencji. Również 27 zeszyt będzie poświęcony tematyce dyskutowanej w Poznaniu. W przygotowaniu jest także tematyczny tom materiałów pokonferencyjnych „Nauka języków obcych w dobie integracji Europejskiej”.

Jak zwykle tematyka poruszana na naszych konferencjach jest bardzo szeroka, czego obecny zbiór jest przykładem. W numerze zamieściliśmy referaty dotyczące problemów przekładoznawstwa w dydaktyce języków obcych (Anna Dolata-Zaród, Małgorzata Guławska, Janusz Sikorski, Izabela Wolańska-Zasępa) oraz nauczania języka specjalistycznego (Grzegorz Markowski). Joanna Mietła dokonuje próby oceny podręcznika w nauce języka czeskiego przez Polaków. Alfons Gregori i Gomis opisuje system edukacyjny jako obszar katalońskiej polityki językowej. Analiza porównawcza niemieckich czasowników modalnych (Jacek Barański), nauczanie przyimków angielskich (Katarzyna Piątkowska) oraz interpretacja transkrypcji fonetycznej (Dariusz Żyto) to tematy kolejnych artykułów. Dwa referaty poświęcone są stereotypom i charakterystykom narodowym w nauczaniu języków obcych (Krystyna Mikułka i Grzegorz Ziętała). W numerze zamieściliśmy także referat „Użyteczność technik informacyjnych i komunikacyjnych w integrującym podejściu autonomizującym” (Paweł Płusa) wygłoszony na konferencji PTN w Zielonej Górze w 2003 roku.

Na końcu zeszytu zamieszczamy wspomniane już sprawozdanie z dyskusji panelowej oraz komunikat o kolejnej konferencji przewidywanej w Lublinie we wrześniu 2005 roku.

Katarzyna Karpińska-Szaj

Joanna Mietła

Uniwersytet Mikołaja Kopernika
Toruń

PROBLEM INTERFERENCJI W NAUCZANIU POLAKÓW JĘZYKA CZESKIEGO – ZARYS PODRĘCZNIKA

Proces opanowania języka obcego jest uzależniony od wielu różnych czynników. Jednym z nich jest wpływ języka ojczystego. Pierwszy język (język ojczysty) przyswajamy sobie w dzieciństwie niejako samoistnie, nie zdając sobie sprawy z nauki języka. Opanowujemy tu wszystkie płaszczyzny języka – fonetyczną, gramatyczną, leksykalną. Używając języka ojczystego wykorzystujemy jego mechanizmy bezwiednie; czasem tylko trudniejsze formy gramatyczne czy słowa obcego pochodzenia zmuszają nas do zastanowienia. Przy opanowywaniu drugiego języka takie sytuacje zdarzają się ciągle. Wówczas niejednokrotnie, czasem świadomie, częściej jednak nieświadomie, wykorzystujemy głęboko zakorzenione w umyśle mechanizmy rządzące naszym pierwszym językiem, językiem ojczystym. Tego typu przenoszenie wprawy z języka ojczystego na przyswajany język obcy określamy mianem transferu. Transfer może być pozytywny, kiedy tworzone konstrukcje są prawidłowe, lub negatywny, gdy dochodzi do powstawania odchyień od normy drugiego języka.

Transfer negatywny to inaczej interferencja językowa. Przejawy jej znajdujemy we wszystkich płaszczyznach języka: w fonetyce, fonologii, morfologii, składni, leksyce, semantyce. Rozróżniamy również stopnie interferencji. Inne błędy pojawiają się w początkach nauki drugiego języka, inne przy jego dobrej znajomości. Interferencja w planie fonetycznym pojawia się głównie na początku poznawania języka obcego. Błędy morfologiczne charakterystyczne są zarówno dla początkowej, jak i dla tzw. średnio zaawansowanej fazy nauki. Przy dobrej znajomości języka pojawiają się one bardzo rzadko. Tu występują głównie błędy składniowe. Całemu procesowi przyswajania drugiego języka towarzyszy interferencja leksykalna.

Przejawy transferu językowego są tym częstsze, im bliższe sobie są języki. Omawiana przeze mnie para języków charakteryzuje się wysokim stopniem pokrewieństwa. Czeski i polski należą do jednej grupy językowej – języków zachodniosłowiańskich, mają więc wspólne prapoczątki. Ich systemy fonetyczne, gramatyczne, leksykalne są w wielu punktach zbieżne. Jednakże jako dwa odrębne języki różnią się na licznych płaszczyznach. I tu mogą występować błędy interferencyjne.

Jak już powiedziałam, interferencja rozciąga się na wszystkie płaszczyzny języka. Pierwszym planem, z jakim styka się osoba poznająca nowy język, jest plan fonetyczny. Jakie błędy interferencyjne w tym planie pojawiają się u Polaków uczących się języka czeskiego?¹

W planie fonetycznym interferencja głoskowa występuje, gdy uczący się odbiera i reprodukuje głoski języka, który poznaje, przez swój język ojczysty. Identyfikuje on np. fonem w drugim języku z fonemem w języku ojczystym i reprodukuje go zgodnie z regułami fonetyki pierwszego języka. Interferencją na płaszczyźnie fonetyki jest też transfer reguł fonetycznych (np. dotyczących asymilacji głoskowej, zwłaszcza pod względem

¹ Jako materiał przykładowy posłużyły mi prace pisemne i wypowiedzi ustne studentów filologii słowiańskiej (specjalność: język czeski) Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

dźwięczności) z jednego języka do drugiego. Plan fonetyczny to także zjawiska prozodyczne. Błędy omawiane przeze mnie wiążą się głównie z iloczasem oraz akcentem wyrazowym.

Iloczas, czyli czas wymawiania poszczególnych głosek w języku polskim z punktu widzenia znaczenia nie jest istotny. Inaczej sytuacja przedstawia się w języku czeskim, konkretnie w czeskim systemie samogłoskowym. Należy podkreślić, że czeski system wokaliczny jest lepiej rozwinięty niż polski. Czeszczyzna znajduje się na granicy wokaliczności i konsonantyczności², stosunek samogłosek do spółgłosek wynosi tu 28,4% : 71,6%. Polszczyzna z kolei jest jednym z najbardziej konsonantycznych języków słowiańskich, w niej stosunek samogłosek do spółgłosek wynosi 16,6% : 83,4%. W języku czeskim istnieje pięć samogłosek krótkich (*a, e, i/y, o, u*) oraz pięć odpowiadających im samogłosek długich (*á, é, í/y, ó, ů/ú*). Poza iloczasem, artykulacja samogłosek występujących zarówno w języku czeskim, jak i polskim, niczym się nie różni. Polak identyfikując czeskie samogłoski z polskimi często pomija długą artykulację. Jak już wspomniałam, iloczas w języku czeskim jest istotny dla tworzenia znaczenia wyrazu, np. czes. *pas* to pol. 'paszport', a czes. *pás* to pol. 'pas, pasek'; czes. *hračka* pol. 'zabawka' x czes. *hráčka* pol. 'zawodniczka'. Wraz ze zmianą iloczasu samogłoski zmienić się też może przynależność danego wyrazu do kategorii części mowy, np. czes. *psi* to rzeczownik N.pl od *pes* 'psy', a *psi* to przymiotnik 'psi'; *byt* to rzeczownik pol. 'mieszkanie', a *být* to czasownik 'być'; *polsky* to przysłówek 'po polsku', a *polský* to przymiotnik 'polski'; *dráha* to rzeczownik 'droga; tor', a *drahá* to przymiotnik 'droga'. Iloczas ma również znaczenie w morfologii, np. czasownik *děkuji* to 1.os.l.poj. czasu teraźniejszego, a *děkují* to 3.os.l.mn. (*já děkuji* x *oni děkuji*); forma *růži* – to Dat., Acc., Loc.sg. rzeczownika *růže* 'róża', a *růží* to Instr.sg. lub Gen.pl.; *jejich* to nieodmienny zaimek dzierżawczy 'ich', natomiast *jejich* to Gen.pl. zaimka dzierżawczego *její* 'jej' (*jejich knih* 'ich książek', ale *jejích knih* 'jej książek').

Zastępowanie długich samogłosek krótkimi w wymowie przenosi się również do pisowni, powodując błędy ortograficzne. W języku polskim *i* oraz *y* to dwie różne samogłoski. W czeszczyźnie natomiast to tylko dwa grafemy używane na oznaczenie samogłoski *i*. Rozróżnienie ich w pisowni ma podłoże historyczne. Należy wspomnieć, że jest to duże utrudnienie dla Czechów, tu robią oni wiele błędów ortograficznych. U Polaków znajomość języka ojczystego jest w tym przypadku bardzo pomocna. Występuje tu zjawisko transferu pozytywnego. Przyjrzyjmy się np. czeskim czasownikom *bít* i *být*. Oba są jednakowo wymawiane, inaczej jednak zapisywane. *Bít* to pol. 'bić', *být* to pol. 'być'. Ze względu na różnicę w artykulacji obu samogłosek w języku polskim Polak nie znajduje tu żadnych trudności ortograficznych. Korzystając z tej wiedzy w swoim ojczystym języku, nie robi błędów w czeskim (mowa to oczywiście o rdzeniu wyrazów, nie o końcówkach fleksyjnych). Trudności ortograficzne pojawiają się w przypadku wyrazów pochodzenia obcego, np. w języku polskim *fizyka*, *analiza*, w czeskim *fysika*, *analýza*. Spośród wyrazów rodzimych błędy interferencyjne znajdujemy w słowach ze spółgłoskami funkcjonalnie miękkimi: *cz, sz, ž / ě, š, ž*. W polskim piszemy po nich *y*, w czeskim *i*, a więc pol. *czy*, czes. *či*, pol. *przykład*, czes. *příklad*, pol. *żyć*, czes. *žít*.

Z przednią samogłoską *i* (czeskie tzw. měkké *i*) wiąże się jeszcze jedna kwestia artykulacyjna, a mianowicie powstawanie spółgłosek zmiękczonej. W języku polskim twarde spółgłoski pod wpływem sąsiedztwa z przednią samogłoską *i* historycznie ulegają zmięczeniu, w czeskim natomiast w większości pozostają twarde. Mamy więc pol. *pivo* [p'ivo] ze zmięczonym [p'] i czes. *pivo* [pivo] z twardym [p]. U Polaków często jednak słychać spółgłoskę zmięczoną, co jest wynikiem wpływu polskiej wymowy.

W języku czeskim istnieją tylko trzy fonetycznie miękkie spółgłoski środkowojęzykowe: *d', t', ň*. W polskim systemie spółgłoskowym odnajdujemy tylko jedną z

² Dane dotyczące stosunku samogłosek i spółgłosek w obu językach podaje za: Lotko, E. 1997. *Synchronní konfrontace češtiny a polštiny*, Olomouc, s. 9.

nich, a mianowicie *ň*. Nie sprawia więc ona Polakom żadnego kłopotu. *Ď* i *ť* natomiast to jedne z najtrudniejszych dla Polaków do opanowania czeskich głosek. Najczęściej zastępowane są one w wymowie zmiękczonejmi [d'] i [t'], jak w wyrazach *diabeł* i *tiara*. Zastąpienie w wymowie miękkiego *d'* lub *t'* twardym (lub nie istniejącym w języku czeskim zmiękczonej) może spowodować zmianę znaczenia (ma więc wymiar fonologiczny), np. *díky* 'dzięki' x *dýky* 'sztylety'. Może też nastąpić zmiana formy morfologicznej danego wyrazu. I tak na przykład: *tvrďý* [tvrďý] z twardym [d] 'twardy' to N.sg masc., a *tvrďí* [tvrďí] z miękkim [d'] to N.pl masc.anim.; *studenti* [studentí] z miękkim [t'] to N.pl *student*, natomiast *studenty* [studenti] z twardym [t] to Acc.pl.; por. zdania: *To jsou zahraniční studenti*. // *Vidím zahraniční studenty*. Zaznaczyłam już, że czeskie miękkie [ń] wymawia się tak samo, jak polskie. Kłopoty sprawia natomiast Polakom artykulacja występującego w czeskim połączenia twardej spółgłoski [n] z przednią samogłoską [i]. Znajdujemy je w wyrazach rodzimych, w których po *n* piszemy *y*, np. *ony* [oni] 'one' oraz w słowach pochodzenia obcego, jak *univerzita* [univerzita]. Na miejsce twardego [n] wstawiają Polacy miękkie [ń]. Może to powodować zmianę formy morfologicznej wyrazu: *ony* [oni] z twardym [n] to zaimek wskazujący w rodzaju żeńskim i męskim nieżywotnym, podczas gdy *oni* [ońi] z miękkim [t'] to rodzaj męski żywotny.

Kolejne czeskie głoski, których wymowa sprawia Polakom trudności to szereg *č*, *ž*, *š*, *ř*. Odpowiadają one polskim *cz*, *ż*, *sz*, *rz* [č, ž, š, ř]. W wymowie są jednak bardziej miękkie. W polszczyźnie głoski te są w opozycji fonologicznej do [č, ž, š], np. w wyrazach *kasza* x *Kasia* ([kaša] x [kaša]). Zamiana tych spółgłosek powoduje zmianę znaczenia. W czeszczyźnie taka sytuacja nie zachodzi. W związku z tym reprodukcja czeskich spółgłosek przez Polaków zgodnie z regułami fonetyki polskiej (czyli twardo) w tym wypadku nie wprowadza żadnej zmiany znaczenia. Duży problem dla Polaków stanowi również wymowa czeskiej głoski *ř*. Odpowiada ona polskiemu *rz* [ř]. Pochodzenie obu tych głosek w polszczyźnie i czeszczyźnie jest jednakowe, wywodzą się one z miękkiego [r'] bądź grupy spółgłoskowej [rs]. Inna jest jednak ich wymowa. W polszczyźnie zrównała się ona z wymową *ż* [ž], natomiast w czeskim występuje tutaj drżące [ř]. Artykulacja jego jest dość trudna do opanowania, Polacy wymawiają je więc jako [ž]. W niektórych przypadkach może to prowadzić do zmiany znaczenia, np. *vařený* 'gotowany' x *vážený* 'szanowny'.

Język czeski posiada nie występujące w języku polskim dwa sonanty, a mianowicie [r] i [l], jak w wyrazach *plno*, *prst*. Podobnie jak samogłoski, są one ośrodkiem sylaby. Polak mówiący po czesku musi o tym pamiętać zwłaszcza wtedy, gdy półsamogłoski te występują w wygłosie wyrazu. Porównajmy np. polski *wiatr* i czeski *vítř*. Pod wpływem polskiej wymowy (z ubezdźwięcznionym [r]) traci dźwięczność również czeskie [r] i jest przez to słabo słyszalne. Jako sonant tworzący sylabę musi być ono dokładnie artykułowane jako dźwięczne. W niektórych wypadkach brak tej dokładnej artykulacji może spowodować zmianę formy gramatycznej wyrazu. Rozpatrzmy dwie formy czasownika *nést* 'nieść', a konkretnie: *nes* i *nesl*. *Nes* to tryb rozkazujący (2os. l.poj.) 'nieś', natomiast *nesl* to czas przeszły (3os. l.poj. rodzaju męskiego) 'niósł'. Niedokładne bezdźwięczne (a co za tym idzie niewyraźnie słyszalne) wymówienie wygłosowego [l] może spowodować złe zrozumienie wyrazu.

W czeszczyźnie występuje nieznaną językowi polskiemu opozycja fonologiczna dźwięcznego *h* i bezdźwięcznego *ch*. Rozróżnienie to w języku polskim znajdujemy jedynie w ortografii. W języku czeskim zachodzi tutaj również różnica w wymowie tych głosek, a konkretnie w dźwięczności. W polszczyźnie literackiej mamy tylko jedną wymowę, bezdźwięczną. Rozróżnienie w artykulacji znają jedynie niektóre dialekty polskie, położone na wschodnich i południowych obrzeżach Polski, a więc przejściowe między językiem polskim a językami wschodniosłowiańskimi oraz czeskim i słowackim. W czeszczyźnie natomiast *h* wymawiane jest dźwięcznie, a *ch* ma artykulację bezdźwięczną. Dla Polaka samo

usłyszenie tej różnicy w dźwięczności jest już bardzo trudne. Pociąga to za sobą brak rozróżnienia tych dwu czeskich spółgłosek w wymowie. Jak już zaznaczyłam, między czeskimi *h* i *ch* zachodzi opozycja fonologiczna, brak więc rozróżnienia tych spółgłosek w artykulacji (u Polaków najczęściej artykulacja bezdźwięczna obu spółgłosek) powoduje zmiany w znaczeniu wyrazów, np. *hut'* 'huta' x *chut'* 'chęć', *hodit'* 'rzucić' x *chodit'* 'chodzić'.

Wspomniałam już, że błędy interferencyjne w fonetyce mogą wynikać z przenoszenia z języka ojczystego na język obcy pewnych reguł fonetycznych. Tak jest również w przypadku polszczyzny i czeszczyzny. Szczególnie dobrze widoczne jest to przy asymilacji pod względem dźwięczności. Wpływ polskich reguł upodobnienia jest bardzo wyraźny w połączeniach typu spółgłoska bezdźwięczna + *v*, np. w wyrazach *tvůj*, *svůj*, *květ*. W czeskiej wymowie [v] pozostaje dźwięczne. W polskich odpowiednikach tych wyrazów *twój*, *swój*, *kwiat* następuje ubezdźwięcznienie [v] pod wpływem poprzedzających je bezdźwięcznych spółgłosek [t], [s], [k], w wyniku czego otrzymujemy bezdźwięczne grupy spółgłoskowe [tf], [sf], [kf]. Tę charakterystyczną dla polskiego wymowę Polacy przenoszą na język czeski, również ubezdźwięczniając [v]. Jest to wyraźny błąd interferencyjny. Występuje on także u Polaków uczących się języka rosyjskiego. Brak go np. u Rosjan mówiących po czesku. Wynika to z faktu, że w języku rosyjskim, podobnie jak w czeskim nie następuje omawiana przeze mnie asymilacja a [v] pozostaje dźwięczne (por. ros. *моу́, соу́, ке́м*).

Wśród zjawisk prozodycznych ważną różnicą między językiem czeskim a polskim jest miejsce akcentu wyrazowego. W czeszczyźnie mamy do czynienia z akcentem inicjalnym (na pierwszej sylabie), w polszczyźnie natomiast z akcentem paroksytonicznym (na przedostatniej sylabie). Opanowanie tego nie sprawia Polakom większych trudności. Błędy w akcentowaniu pojawiają się w przypadku klityk, czyli wyrazów niesamodzielnych akcentowo. Są nimi np. przyimki. Zarówno w polszczyźnie jak i w czeszczyźnie mają one charakter proklityczny. Tworzą zestrój akcentowy z wyrazem bezpośrednio po nich występującym. Charakterystyczny dla danego języka typ akcentu mają więc całe wyrażenia przyimkowe. W polskim jest to akcent na przedostatniej sylabie: za domem [za domem], do Pragi [do Prag'i], w czeskim na pierwszej: za domem [za domem], [do Prahy]. Polacy, pod wpływem polskiego akcentu, często wprowadzają tu akcent paroksytoniczny.

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, punktów rozbieżnych w polskiej i czeskiej fonetyce, a co za tym idzie możliwości popełnienia błędów interferencyjnych w języku czeskim pod wpływem języka polskiego jest dość dużo. Jak pomóc Polakom uczącym się języka czeskiego wyeliminować te właśnie błędy interferencyjne? Postanowiliśmy³ napisać podręcznik zawierający zbiór ćwiczeń. W zamierzeniach ma się on różnić od używanych przez nas do tej pory książek wydawanych przez czeskie uniwersytety. Chcemy bowiem, aby była to ćwiczeniówka przeznaczona właśnie dla Polaków, oparta na błędach interferencyjnych. Pierwsza część podręcznika zawiera porównanie obu systemów językowych, czeszczyzny i polszczyzny, we wszystkich ich płaszczyznach; poczynawszy od fonetyki, przez morfologię, słowotwórstwo, składnię, leksykę, aż do ortografii. Nie jest to jednak, oczywiście, przedstawienie pełnych systemów językowych. Jak wiadomo czeski i polski są językami bardzo blisko spokrewnionymi. W wielu miejscach ich systemy są jednakowe. My, w swoim podręczniku, skupiamy się na tych punktach poszczególnych płaszczyzn języka, które są dla czeskiego i polskiego rozbieżne. Tutaj bowiem pojawiają się błędy wynikające z transferu negatywnego. Ta część podręcznika napisana jest w dwóch językach. Najpierw umieściliśmy wykład w języku czeskim, później ten sam materiał podany jest w języku polskim. Druga, zasadnicza część podręcznika to zbiór ćwiczeń. Podzielone są

³ Autorami projektu podręcznika są: mgr Jan Pešina, lektor języka czeskiego w Instytucie Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, z wykształcenia bohemista i historyk oraz autorka niniejszego artykułu dr Joanna Mielta, adiunkt w IFS UMK, bohemista językoznawca.

one na poszczególne działy zgodnie z wcześniejszym wykładem gramatycznym. Książkę zamyka klucz do ćwiczeń.

Przyjrzyjmy się teraz, jak wyglądają ćwiczenia dotyczące omówionej przeze mnie płaszczyzny fonetycznej. Polegają one na nauce poprawnej wymowy poszczególnych głosek. Jak już wspomniałam, bierzemy tu pod uwagę tylko te elementy czeskiego systemu fonetycznego, których brak w systemie polskim lub też te, które się w jakiś sposób różnią. Ten typ ćwiczeń wymaga oczywiście obecności lektora. Nauczyciel, wymawiając kilkakrotnie daną głoskę pokaże, jaka jest prawidłowa jej artykulacja, a następnie może skorygować niewłaściwą wymowę studentów. Są to więc ćwiczenia przeznaczone do pracy na zajęciach, nie ma też do nich klucza.

Nauka artykulacji każdej głoski nie przebiega w izolacji, ale na konkretnych przykładach, w połączeniu z innymi głoskami. Przygotowano więc całe ciągi wyrazów do wymówienia, w których ćwiczona głoska znajduje się w różnych pozycjach, czyli w nagłosie, w śródgłosie, w wygłosie, w różnym sąsiedztwie.

Ćwiczenie artykulacji [ř]:

nagłos: řepa, řemen;

nagłos i śródgłos: řeřicha;

śródgłos, ubezdźwięcznienie [ř]: křen, třída, křídlo, přítel, přesný, hřích

śródgłos, dźwięczne [ř]: ořech, pořádek, nářadí

wygłos: keř.

Ćwiczenia utrwalające twardą wymowę spółgłosek przed [i]: bil, pije pivo, zmizet, milý, mít, zítra.

Dla urozmaicenia można wprowadzić całe zdania czy krótkie wierszyki, rymowanki, wyliczniki itp. Oto kilka przykładów:

Ćwiczenia utrwalające twardą wymowę spółgłosek przed [i]: milá myla mísy a mile se smála.⁴

Ćwiczenie artykulacji długich samogłosek: Malá bílá víla stála u vrat.; Pan Jan tam dál stál sám.; To je Jan a není Dán.

Ćwiczenie prawidłowego akcentowania proklityk: Na cestě do lesa fouká vítr.; Na stole leží dárek pro tebe.

Ćwiczenie poprawnej wymowy głosek:

- [t̥, d̥]: Na stěně tikají hodiny.

- [ch]:

- [h]: Chodí chytře v jejích botách po chalupě.

- [h]: Hanka a Johana

houby hledají,

malému Hynkovi

je ale nedají.⁵

- [š, ž]: Šašek plaší šeptem myši,

ž]: však ho myši špatně slyší;

myš už myši šušká v uši,

šašek šišlá víc než tuší.⁶

Ulubionym ćwiczeniem są łamańce językowe, np.

- ćwiczenie wymowy [ř]: Tři sta třiatřicet stříbrných křepelék přeletělo přes tři sta třiatřicet stříbrných střech.; Řekl mi Řek abych mu řek, kolik je v Řecku řeckých řek.

⁴ Jest to też dobre ćwiczenie ortograficzne – pisownia i(i) / y(y).

⁵ Tekst rymowanki zaczerpnięty z książki: H. Rozkopalová, M. Janečková, *Textová učebnice češtiny pro cizince*, České Budějovice 1995, s.91.

⁶ Ibidem, s.93.

- ćwiczenie wymowy sonantów: *Strč prst skrz krk.*

Bardzo dobre i skuteczne, a także lubiane przez studentów są ćwiczenia, w których zestawia się ze sobą określone głoski, różniące się tylko jedną cechą, np. miękkością.

Ćwiczenia na rozróżnianie [t] i [tʰ]: *týden – tisíc, ten – ještě, žlutý – naproti.*

Ćwiczenia na rozróżnianie [d] i [dʰ]: *tady – hodina, mladý – vidím, den – neděle,*

Ćwiczenia na rozróżnianie [ni] i [ní]: *ženy – kniha, oni – ony.*

Niejednokrotnie studenci uczący się nowego języka uważają naukę wymowy za stratę czasu. W pierwszej części mojego referatu pokazałam jednak, że w wielu wypadkach niedbała, nieprawidłowa artykulacja może powodować zmianę znaczenia wyrazu bądź jego formy gramatycznej. Dla ilustracji tych zjawisk w swojej książce podajemy przykłady par wyrazów różniących się fonemami będącymi w stosunku do siebie w opozycji fonologicznej. Ćwiczenie to ma na celu z jednej strony wskazanie, jak ważna jest prawidłowa artykulacja, z drugiej zaś lepsze zobrazowanie różnicy w wymowie określonych par głosek oraz naukę i utrwalenie właściwej ich artykulacji.

Ćwiczenia na rozróżnianie [h] i [ch]: *hod x chod, hory x chorý, hlad x chlad, hut' x chut'.*

Ćwiczenia wskazujące na rolę długiej artykulacji samogłosek w tworzeniu znaczenia wyrazu:

mile x míle, hrabě x hrábě, dal x dál, bila x bílá, byt x být, pas x pás, pata x pátá, šije x šíje.

Przedstawione przeze mnie ćwiczenia oraz wszystkie powyższe rozważania dotyczyły fonetyki. Jest to tylko jedna z płaszczyzn języka, w których pojawia się transfer negatywny. Do swojej prezentacji podręcznika wybrałam ją jednak świadomie, jako pierwszą sferę języka, z którą ma kontakt Polak uczący się czeskiego. Uważam, że jest ona równie ważna, jak pozostałe płaszczyzny. Przyzwyczajenia dotyczące wymowy nabyte w początkowej fazie nauki bardzo często utrwalają się. Istotną sprawą jest więc nauczenie studentów prawidłowej artykulacji. Pozostałe płaszczyzny języka w prezentowanym podręczniku opracowane zostały w sposób identyczny. Mamy tam więc wykład dotyczący zjawisk interferencyjnych, a następnie całą serię ćwiczeń, mających na celu eliminację błędów wynikających z transferu negatywnego. Jak już zaznaczyłam, ostatnią część książki stanowi klucz do ćwiczeń. Chcielibyśmy bowiem, aby ćwiczeniówka ta była wykorzystywana nie tylko na zajęciach, ale aby student mógł też pracować z nią samodzielnie.

SYSTEM EDUKACYJNY JAKO OBSZAR KATALOŃSKIEJ POLITYKI JĘZYKOWEJ

Terytorium, na którym mówi się w języku katalońskim, ma powierzchnię 68.000 km², a mieszka na nim 11 milionów obywateli. Ustalenie liczby użytkowników języka katalońskiego okazuje się nielatte z powodu braku aktualnych badań statystycznych z większości tego terytorium. Wedle najnowszych danych pochodzących z różnych źródeł, wynosi ona 7.684.436¹. Jeśli jednak wziąć pod uwagę umiejętność rozumienia języka – i to tylko w tych regionach Hiszpanii, gdzie kataloński ma status oficjalny – liczba ta wynosi 9.221.745 (Pradilla 2004:85). Katalończycy są zatem największą mniejszością narodowościową w Europie posługującą się odrębnym językiem, a nie posiadającą własnego państwa. 95,8% Katalończyków mieszka w Hiszpanii, reszta natomiast we Francji, Andorze oraz we włoskim mieście Alguer, na Sardynii. Ponadto, w samej Hiszpanii obszar zamieszkiwany przez Katalończyków został podzielony na cztery regiony mające obecnie charakter autonomii z samorządem i własnym parlamentem: Katalonię, Kraj Walencjański, Baleary i Aragonię. W trzech pierwszych, zgodnie z obowiązującym prawem, język kataloński jest, obok hiszpańskiego, językiem oficjalnym. Naszą pracę poświęcimy analizie modeli edukacyjnych w tych właśnie regionach, traktując je jako narzędzia polityki językowej prowadzonej przez rząd. Nasze obserwacje dotyczyć będą obowiązkowego okresu nauki, zwłaszcza w przypadku regionu Katalonii.

Proces przechodzenia ku demokracji, zapoczątkowany po śmierci Franco, przyniósł samorządom oraz parlamentom regionalnym stopniowy wzrost kompetencji w dziedzinie szkolnictwa. Mogły one wprowadzić w życie ustawy językowe dotyczące również językowego modelu nauczania. Warto wspomnieć, że w ciągu prawie czterdziestu lat normy prawne frankistowskiego reżimu uniemożliwiały nauczanie języka katalońskiego. Powojenna Nowa ustawa o szkolnictwie podstawowym (1945) zobowiązywała do nauki języka hiszpańskiego. Od lat 50 organizowano jednak prywatne kursy językowe (zwłaszcza dla dorosłych), których władze faszystowskie coraz częściej starały się nie dostrzegać, gdyż kursy te były raczej rzadkie. W roku 1961, dzięki obywatelskiej inicjatywie, powstała organizacja *Òmnium Cultural*, która w tamtych ciężkich czasach zajmowała się prywatnym nauczaniem języka i kultury katalońskiej, szczególnie poprzez swoją Przedstawicielską Komisję Nauczania. W latach 1963-1967 obu tym organizmom zakazano działalności na skutek zorganizowanej przez nich kampanii „Katalońskie szkoły, katalońska prasa i oficjalność katalońskiego w Katalonii”. W latach 1966-1968 przeprowadzono inną bardzo popularną kampanię pt. „Kataloński w szkole”, jednak w późniejszej Ustawie o szkolnictwie hiszpańskim (1970), uznającej w minimalnym stopniu „rodzime języki”, nie zapewniono sposobów finansowania nauki języka.

Według obecnych norm edukacyjnych przyjętych w regionach posiadających oficjalny język rodzimy, istnieje wymóg nauki zarówno tegoż języka, jak i języka hiszpańskiego na wszystkich poziomach edukacji obowiązkowej. Na końcu procesu nauczania uczeń musi wykazać się poprawną znajomością obu tych języków, zarówno w piśmie, jak i w mowie

¹ 4.630.640 w Katalonii, 136.900 we Francji (SPL & IDESCAT 2004), 2.300.000 w Kraju Walencjańskim, 493.250 na Balearach, 48.029 w Aragonii, 48.000 w Andorze oraz 28.517 na Sardynii (CIEMEN 2004).

(Pons, Vernet & Pla 2003: 109). Oznacza to, iż rodzice nie mogą dowolnie wybrać języka, w jakim uczone będą ich dzieci, gdyż wybór ten zależy od rozporządzeń samorządowych. W szkolnej polityce językowej prowadzonej przez samorzady Katalonii, Kraju Walencjańskiego oraz Balearów zauważyć można różnorodność modeli edukacyjnych i dydaktycznych traktujących w różny sposób problematykę nauczania w danym języku². Wyróżnić można dwa główne systemy organizacji edukacji dwujęzycznej w Hiszpanii (Pons, Vernet & Pla 2003:109). System separacji językowej działający w Kraju Basków skupia uczniów w różnych centrach edukacyjnych lub grupach szkolnych, zależnie od języka, w jakim pobierają naukę. W Katalonii, natomiast, istnieje system zjednoczenia językowego, odrzucający podobną separację uczniów. System ten, który omówimy później, jest przykładem pełnego zastosowania programu edukacyjnego tzw. „immersji językowej” w Hiszpanii.

Zastosowanie obu tych systemów mogło by doprowadzić do wytworzenia się całego szeregu ich odmian, w praktyce jednak modele takie zbliżają się raczej do jednego z nich, a nierzadko oddalają się od realnej edukacji dwujęzycznej. Na Balearach istnieje ostatnio tendencja do stopniowego wprowadzania systemu zjednoczenia językowego. I chociaż władze z widoczną niechęcią odnoszą się do realizacji tego projektu, w myśl obowiązujących regul co najmniej połowa zajęć prowadzona być musi w języku katalońskim³. Walencjański model szkolny, natomiast, choć zgodnie z normami oferować powinien nauczanie w pierwszym języku dziecka, w rzeczywistości funkcjonuje jako system separacji dyskryminujący uczniów katalońskojęzycznych, gdyż administracja samorządowa nie przyznaje wystarczających środków finansowych czy dydaktycznych, by zapewnić ciągłość edukacji w rodzimym języku. W 1983 roku, gdy w życie weszła Ustawa o użyciu i nauce języka walencjańskiego, przyjęto teoretyczne podstawy mające umożliwić wprowadzenie obu języków oficjalnych do systemu edukacji na obszarach katalońskojęzycznych regionu⁴. Zastosowanie tych norm odnalazło swą konkretną formę w trzech programach edukacyjnych (Pradilla 2004:82):

- a) Program immersji językowej (PIL), dwujęzyczny. Walencjański jest w nim językiem nauczania na poziomie najniższym. Stworzony został dla tych spośród ośrodków działających na obszarach katalońskojęzycznych, w których większość uczniów jest hiszpańskojęzyczna.
- b) Program stopniowego wprowadzenia (PIP), dwujęzyczny. Językiem nauczania na poziomie najniższym jest pierwszy języka ucznia: hiszpański w ośrodkach, w których większość uczniów jest hiszpańskojęzyczna, a kataloński w ośrodkach z przewagą uczniów katalońskojęzycznych.
- c) Program nauczania w języku walencjańskim (PEV), adresowany do ośrodków o przewadze uczniów katalońskojęzycznych.

Wynikająca z tego opisu segregacja społeczna nie pozostawia wielkich szans na nawiązanie porozumienia między wspólnotą katalońskojęzyczną a grupą alochtoniczną. W regionie walencjańskim prywatne szkoły (stanowiące 32% oferty edukacyjnej) ignorują PEV i PIL, zaś samorząd nie zwraca uwagi na tę dyskryminację. Brak inicjatywy politycznej ze

² W tym ostatnim przypadku, władze samorządowe uzyskały kompetencje w zakresie nauczania dopiero w roku 1998. Przedtem pozostawały one w rękach hiszpańskiego Ministerstwa Edukacji, które nie przejawiało zbyt dużego zainteresowania promocją rodzimego języka na wyspach (Pradilla 2004: 83).

³ Stanowi tak obowiązujący wciąż tzw. „Dekret minimumów”. W czasie, gdy system nauczania na Balearach pozostawał w rękach hiszpańskiego Ministerstwa Edukacji, rezultaty okazały się niezadowolające.

⁴ Na zachodnim obszarze Kraju Walencjańskiego, przypominającym kształtem pasek, ludność od dawna posługuje się językiem hiszpańskim z powodu masowej imigracji, do jakiej doszło w epoce średniowiecza i w wieku XIX.

strony samorządu Kraju Walencjańskiego (jak również brak odpowiednich rozwiązań normatywnych na Balearach) prowadzi do sytuacji, w której prowadzenie większości zajęć w języku katalońskim zależy raczej od dobrowolnej decyzji organizacji nauczycielskich oraz konkretnych szkół lub też zaangażowanych komitetów rodzicielskich. Prócz tego, wiele szkół promujących realną dwujęzyczność uczniów znajduje się na obszarach wiejskich, ucząc przede wszystkim dzieci należące do średniej i niższej klasy społecznej (Pascual i Granell 2001:18).

Na oddzielne potraktowanie zasługuje kwestia nauczania języka rodzimego w samej Katalonii, gdzie rzeczywistość systemu edukacyjnego okazuje się znacznie bliższa obowiązującym rozporządzeniom językowym. Artykuł 14.1 Ustawy o normalizacji stanowi, iż język kataloński ma status rodzimy na wszystkich poziomach nauczania. Stosując to oraz inne dodatkowe rozporządzenia, w Katalonii stopniowo wdrażano program „immersji językowej” zapożyczony z kanadyjskiego regionu Quebecu, gdzie zainicjowany został w końcu lat 60, w szkole Saint-Lambert w Montrealu. Wybrano go z powodu jego addytywnego (czyli wzbogacającego) charakteru, opartego na różnych hipotezach dotyczących kognitywnych mechanizmów nauczania dwujęzycznego. Charakter ten zależy również od niektórych warunków społeczno-pedagogicznych, wyszczególnionych przez Artigala (1989: 20-21), adwokata sprawy immersyjnej. Są nimi: status większościowy oraz dobra kondycja kultury i pierwszego – czyli domowego, rodzinnego – języka uczniów, pozytywny stosunek i zdecydowana motywacja w uczeniu się drugiego języka, oraz podejście pedagogiczne gwarantujące ciągły kontakt między wychowawcą i uczniami.

Katalońskie szkoły zainicjowały więc programy całkowitej immersji początkowej, stosujące język drugi (kataloński) jako jedyny środek komunikacyjny od początku procesu nauczania, zwykle od okresu przedszkolnego. Począwszy od lat 90 programy te zaczynają obejmować całą szkołę podstawową⁵ (Artigal 1995:10-12). W pierwszych latach zajęcia prowadzone są w większości w języku katalońskim, za wyjątkiem lekcji języka hiszpańskiego⁶. Po zakończeniu okresu przedszkolnego, w trakcie nauczania na poziomie podstawowym, przynajmniej jeden przedmiot (wybrany przez decydentów szkolnych) jest wykładany po hiszpańsku. Obecnie 89% katalońskich szkół podstawowych dostosowuje się do programu immersji językowej na tym poziomie (SPL 2004). W gimnazjum oraz liceum pojawia się więcej przedmiotów wykładanych po hiszpańsku, chociaż władze i same szkoły średnie upowszechniają prowadzenie zajęć w języku katalońskim. Według najnowszych danych, 51,2% szkół średnich stosuje program immersyjny, a pozostałe łączą oba języki w różnych proporcjach (SPL 2004), często zgodnie z decyzją wychowawcy. Bardzo dobrym wskaźnikiem wzrostu roli języka katalońskiego na tym poziomie jest wzrost odsetki osób posługujących się językiem rodzimym podczas egzaminów wstępnych na uniwersytet (SPL 2004), które w Katalonii są zawsze pisemne:

Rok	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
%	53,3	59,2	62,0	66,0	70,3	71,7	73,3	73,5	90,4

W kontekście wzrostu roli katalońskiego w szkołach, zaskoczyć może określenie języka rodzimego terminem „język drugi”. Dla dzieci z rodzin anglojęzycznych w Quebecu drugim językiem był bez wątpienia francuski. Dla katalońskich uczniów wychowanych w rodzinach hiszpańskojęzycznych, drugim językiem jest rodzimy język regionu, chociaż nie dzieje się tak oczywiście w przypadku uczniów katalońskojęzycznych. Model kanadyjski

⁵ Począwszy od roku 1983, w którym weszła w życie Ustawa o normalizacji, różne dwujęzyczne programy szkolne przystosowywały się do programu immersyjnego. W roku szkolnym 1992-1993 kataloński Departament Nauczania poszerzył zakres stosowania programu, obejmując nim całą szkołę podstawową.

⁶ Zgodnie z Dekretem samorządowym 576/1983, z dnia 6 grudnia

stosowany jest w grupach, w których 100% dzieci pochodzi ze środowiska posługującego się innym językiem, podczas gdy model kataloński integruje w grupy od 30% do 1% uczniów, których tzw. językiem drugim jest właśnie język rodzimy (Artigal 1995:11). Od czasu tzw. hipotezy współzależności językowej Cumminsa, wśród warunków odpowiedniego stosowania programu immersyjnego, obok odpowiedniej motywacji do nauki innego języka⁷, musi pojawić się wystarczający kontakt uczniów z językiem pierwszym w ich środowisku (szkolnym, rodzinnym, społecznym, czy innym), by mogli rozwijać umiejętności szkolnego języka w swoim własnym języku (Vila i Mendiburu 1998:46-47). W Katalonii uczniowie bez trudu uzyskują codzienny, ciągły kontakt z językiem hiszpańskim: na ulicy, poprzez telewizję oraz w wolnym czasie, gdyż uczniowie hiszpańskojęzyczni posługują się wtedy swoim językiem nawet w rozmowach z kolegami katalońskojęzycznymi⁸.

Dane empiryczne dotyczące Katalonii oraz doświadczenia nauczycieli i uczniów z Kraju Walenckiego i Balearów potwierdzają słuszność stosowania programu immersji językowej. Zapewnia ona dobrą znajomość języka katalońskiego, zwiększa zakres jego społecznego użycia, nie szkodzi przy tym edukacyjnej produktywności uczniów. Dzięki immersji uczniowie, bez względu na ich pochodzenie i środowisko językowe, wynoszą ze szkoły biegłą znajomość obu oficjalnych języków. Według przeprowadzonych badań, dzieci hiszpańskojęzyczne, nawet te, które wywodzą się z rodzin o niskim poziomie społeczno-ekonomicznym, dzięki programowi immersji osiągają takie same lub lepsze wyniki niż ich koledzy w szkołach prowadzących naukę jedynie w języku hiszpańskim (Serra 1997: 146). W ten sposób udowodniono raz jeszcze, że nauczanie dwujęzyczne nie jest *per se* ani dobre, ani złe, gdyż skutki edukacyjne zależą od sposobu jego stosowania (Vila i Mendiburu 1998:35). Nie można porównywać warunków pedagogicznych i społecznych mających wpływ na program immersyjny z nauczaniem w języku kastylijskim obowiązującym w czasach dwudziestowiecznych dyktatur w Hiszpanii, gdyż szkodziły one dość często uczniom katalońskojęzycznym⁹.

Mimo, że immersja językowa zakłada, iż rodzina udziela dobrowolnej zgody na zmianę języka nauki dziecka, katalońskie władze edukacyjne postanowiły rozpowszechnić program immersji na najwyższym poziomie nauczania, by uniknąć możliwych podziałów w społeczeństwie (Artigal 1995:13). Ustawa o polityce językowej konsolidowała wolę jednoczenia społeczeństwa. Bez wątplenia procesowi temu sprzyjała społeczna świadomość Katalończyków hiszpańskojęzycznych. Zauważyli oni zalety immersji językowej, pozwalającej na niekłopotliwe uczenie się dwóch języków oraz to, iż pomaga ona również w nauce innych języków obcych¹⁰, zwłaszcza angielskiego i niemieckiego. Prawdopodobnie utożsamiali oni te wartości edukacyjne nie tylko z całym systemem nauczania, lecz również z odmiennym, katalońskim sposobem na współistnienie – sposobem bezkonfliktowym, jeśli porównać go z innymi kontekstami wielonarodowymi tamtego okresu, tak za granicą (Bośnia, Kosowo), jak i w samej Hiszpanii (Kraj Basków). Z drugiej strony, aktywne głosy sprzeciwu wobec stosowania programu immersyjnego, jednoczące się w ruchu przeciwnym całej

⁷ Z badań Serry (1997: 148) wynika, iż uczniowie pobierający naukę w rodzimym języku nie rozdzielają się według ich odnośnienia się do katalońskiego.

⁸ Według katalońskich ekspertów z dziedziny socjolingwistyki, istotnym problemem jest (zbyt) częsty *code switching* na korzyść języka hiszpańskiego wśród tych dzieci.

⁹ Pierwszy język (kataloński) nie dominował w społeczeństwie, ani też nie był doceniany na zajęciach. Brakowało również dobrowolnej zgody rodziców, a wychowawcy często nie byli dwujęzycznymi i nie rozumieli języka katalońskiego.

¹⁰ Według ankiet przeprowadzonych w roku 1994, 98% respondentów zyczyło sobie, by zajęcia szkolne prowadzone były w języku katalońskim, a 96% uważało, iż każdy mieszkaniec Katalonii powinien rozumieć język rodzimy (Mar-Molinero 2000:161).

normalizacji językowej w Katalonii, były minimalne¹¹. Serra (1997:15) podkreślał słusznie, iż program immersyjny od początku opracowywano nie tylko dla mniejszości, lecz dla ogółu obywateli. Program ten wydaje się zawdzięczać swój sukces szczęśliwemu zbiegowi różnych pomyślnych czynników, takich jak wstępne porozumienie w kwestii potrzeby normalizacji językowej (zawarte przez siły polityczne Katalonii), skuteczne i nowoczesne normy prawne i dynamizowanie dotyczące zastosowania rodzimego języka, zgoda rodziców uczniów, oraz entuzjazm i poświęcenie nauczycieli¹².

Proces wprowadzania w życie programu immersyjnego nie dobiegł jeszcze końca. Nowa Ustawa o polityce językowej powstawała już w nowej sytuacji gospodarczej i politycznej. Musiała zatem dostosować się między innymi do nowych problemów wynikających z imigracji ekonomicznej spoza Hiszpanii. Jeśli w roku akademickim 1991-1992 w katalońskich szkołach podstawowych i średnich było około 0,81% uczniów pochodzących spoza Hiszpanii, w 2004 roku było ich już 9,6% (DE 2004b). Szczegółowe dane Departamentu Nauczania (2004a) wykazują wzrastający odsetek uczniów pochodzących z innych krajów, którzy pobierają naukę na poziomie podstawowym:

Rok akad.	Przedszkole		Szkoła podstawowa		Szkoła średnia	
	Cudzoziemcy	Procent	Cudzoziemcy	Procent	Cudzoziemcy	Procent
2000-2001	4.804	2,22%	9.618	2,77%	8.177	3,18%
2001-2002	7.519	3,34%	14.656	4,20%	11.103	4,38%
2002-2003	9.640	5,44%	22.634	6,39%	15.002	5,90%
2003-2004	15.088	8,05%	32.760	9,03%	20.267	7,89%

Większość tych dzieci uczęszcza do szkół publicznych. Dość często nie znają ani katalońskiego, ani hiszpańskiego. Natomiast, według danych dotyczących bieżącego roku szkolnego, 47,4% uczniów pochodzących spoza Hiszpanii wywodzi się z krajów hispanoamerykańskich (DE 2004b). Ci zaś mniej chętnie uczą się i używają języka katalońskiego, gdyż znają język hiszpański, który traktują jako społeczny środek komunikacyjny. Członkowie niektórych rodzin imigracyjnych posługują się również językami pozbawionymi uznanego statusu¹³, oraz standardowego modelu językowego, czy usystematyzowanej i dostępnej w druku gramatyki.

Ustawa z 1998 roku przewiduje przypadki, w których uczeń rozpoczyna naukę w szkole w trybie odbiegającym od ustalonego porządku (np. w połowie roku szkolnego) (art. 21.8). Wszyscy biorący udział w procesie edukacyjnym stawiają sobie za konkretny cel unikanie sytuacji submersji językowej. Zdaniem niektórych fachowców, zmiany społeczne mogą postawić pod znakiem zapytania stosowność programu immersyjnego, gdyż w ich

¹¹ Spór doczekał się medialnego wsparcia ze strony niektórych hiszpańskich gazet i rozgłośni radiowych, które nadały konfliktowi zasięg ogólnohiszpański, choć w samej Katalonii był on mało dostrzegany. Gazeta „ABC”, kierowana przez ideologicznych spadkobierców frankistowskiej dyktatury, 12 września 1993 roku opublikowała artykuł pod obraźliwym tytułem „Igual que Franco pero al revés: persecución del castellano en Cataluña” („Tak samo jak Franco, tylko na odwrót: prześladowanie hiszpańskiego w Katalonii”).

¹² Za odpowiednie działanie programu immersyjnego odpowiada artykuł 21.6 Ustawy o polityce językowej, zgodnie z którym świadectwo ukończenia szkoły średniej otrzymać mogą jedynie ci uczniowie, którzy wykazą się właściwą znajomością – w piśmie i w mowie – obu języków uznawanych za oficjalne na terytorium Katalonii.

¹³ Nader interesujący okazuje się wpływ katalońskiego systemu nauczania na uczniów berberyjskich. Używane przez nich warianty językowe spotykały się z pogardą ze strony władz Maroka i Algierii. Odkrywając status języka katalońskiego, oficjalnego na części terytorium Hiszpanii, dzieci te zaczynają prawdziwie doceniać swój rodzimy język, amazyk (informacja podana 6-5-2004 przez Carme Junyent, zajmującą się antropologią języka).

wyniku warunki nauczania stają się niepokojące. Coraz bardziej problematyczna staje się sytuacja, w której wykładowcy nie znają języka uczniów imigracyjnych, będący imigrantami rodzice nie rozumieją znaczenia programu immersyjnego, a umieszczenie nauki pierwszego języka ich dzieci w szkolnym programie przedmiotowym okazuje się niemożliwe¹⁴. Sytuacja ta okazuje się dość kompromitująca dla katalońskich decydentów edukacyjnych, zwłaszcza, gdy wziąć pod uwagę, iż, paradoksalnie, wiele międzynarodowych organizacji czy instytucji stojących na straży prawa do nauki własnego języka, jakie posiadają na przykład mniejszościowe grupy imigracyjne, otrzymywało od władz katalońskich żądania zapewnienia ochrony ich rodzimemu językowi i popierało je (Mar-Molinero 2000:168). Obecnie kataloński Departament Nauczania uważa system unifikowania immersyjnego za podstawowy. Z tego powodu opracował on tzw. „Plan dla języka i społecznej spójności”, który unaczni rolę języka rodzimego pojmowanego jako oś projektu wielojęzycznego i interkulturowego modelu edukacyjnego¹⁵ (DE 2004a).

Chcąc zapewnić stosowanie tego Planu, w 2004 roku powołano Ogólną Wicedyrekcję Języka i Spójności Społecznej. Plan został również włączony w nowy projekt znany jako „Ogólny plan dla imigracji”, którego celem jest integracja imigrantów w Katalonii i zachowanie spójności społeczeństwa. Plan dla języka wprowadza między innymi tzw. „sale powitania”¹⁶ na wszystkich poziomach obowiązkowej edukacji (DE 2004a). Oznacza to, iż dzieci wywodzące się spoza terytorium Hiszpanii przez 12 godzin w tygodniu uczą się w trybie intensywnym języka rodzimego. Inne przedmioty prowadzone są w języku katalońskim, a ich nauczanie koordynuje opiekun, który równocześnie musi kształcić się w integracyjnym nauczaniu uczniów imigracyjnych (DE 2004a). Warto pamiętać, że również dorośli imigranci są zobowiązani brać udział w procesie integracji społecznej. Z uwagi na społeczną dwujęzyczność Katalonii, Plan dla imigracji przewiduje nie tylko kursy języka rodzimego, ale także programy języka hiszpańskiego kierowane do imigrantów. W Kraju Walencjańskim nie pojawiła się natomiast aż tak wielka liczba imigrantów gospodarczych. Na Balearach imigracja ma zaś odmienny charakter – coraz bardziej problematyczny z punktu widzenia spójności społeczeństwa – z powodu napływu obywateli z bogatych krajów Unii Europejskiej, zwłaszcza Niemców i Anglików, którzy pragną spędzić tu lata emerytury. Zależnie od rytmu ich rozwoju demograficznego mogą oni z czasem stać się grupą językową domagającą się dla swoich dzieci praw do nauki w ich własnym języku.

Fakt, iż to edukacja znacznie przyczynia się do wzrostu znajomości języka wśród kolejnych pokoleń, podstawową zasadą, jaką należy przyjąć w regionach posiadających oficjalny język rodzimy, jest obowiązek nauki tego języka (równoległe z hiszpańskim). Mimo istnienia ogólnej reguły prawnej, kraje katalońskojęzyczne na obszarze państwa hiszpańskiego stosują różne polityki językowe. Z powodów ideologicznych w Kraju Walencjańskim i na Balearach prowadzą one raczej do segregacji społecznej, czego wynikiem jest ograniczenie użycia języka rodzimego. System zjednoczenia polegający na immersji językowej, który zastosowany został głównie w Katalonii, wydaje się jednak najsluszniejszy z punktu widzenia społecznego i naukowego. Nowa sytuacja gospodarcza i polityczna, wynikająca z faktu, iż do Hiszpanii przybywa coraz więcej osób z zamiarem osiedlenia się tu na dłuższy czas, potwierdza konieczność wprowadzenia systemu

¹⁴ Z uwagi na ten ostatni aspekt zgłoszono pomysł, by do programów szkolnych włączyć naukę języków najbardziej reprezentatywnych wspólnot alochtonicznych.

¹⁵ Zgodnie z Planem, wszyscy nauczający, niezależnie od wykładanego przez nich przedmiotu, mają być również nauczycielami języka katalońskiego (DE 2004a). Podczas zajęć pozalekcyjnych wszystkie dzieci uczęszczające do danej szkoły będą mogły uczyć się języków imigrantów spoza Hiszpanii, w wymiarze godzinowym zależnym od kryteriów budżetowych Departamentu Nauczania (DE 2004a).

¹⁶ Również w szkole średniej istnieją tzw. „Warsztaty adaptacji szkolnej”, które mają pomóc przystosować się do nowego środowiska uczniom nie znającym żadnego z oficjalnych języków oraz pozbawionym podstawowego wykształcenia (DE 2004a). Opiekunowie tych warsztatów są często filologami katalońskimi.

zjednoczenia immersyjnego. Dlatego też, ewentualne plany dla normalizacji języka katalońskiego muszą gwarantować zarówno realną integrację nowych obywateli, jak również zachowanie spójności społeczeństwa, oraz pierwszeństwo języka rodzimego w życiu publicznym. Polityka taka musi jednak również pozwolić na interkulturowy rozwój grup społecznych, uwzględniając językową różnorodność w sferze prywatnej.

BIBLIOGRAFIA

1. Artigal, J.M. 1989. *La immersió a Catalunya: Consideracions psicolingüístiques i sociolingüístiques*. Vic: Eumo.
2. —. 1995. “Introducció”. w: *Els programes d’immersió lingüística als territoris de llengua catalana*. J.M. Artigal (red.). Barcelona: Fundació Jaume Bofill. 5-15.
3. Centre Internacional Escarré per les Minories Ètniques i les Nacions [CIEMEN]. 2004. “Català”. URL <<http://www.ciemen.org/mercator/llen-res.cfm?LNG=CAT>>. [Konsultacja: 20 sierpnia 2004].
4. Departament d’Ensenyament [DE]. 2004a. “Pla per a la llengua i la cohesió social”. URL <http://www.gencat.net/ense/conthome/pdf/pla_lic.pdf>. [Konsultacja: 20 sierpnia 2004].
5. —. 2004b. “Dades de l’inici del curs 2004-2005”. URL <http://www.gencat.net/ense/conthome/pdf/inici_curs_0405.pdf>. [Konsultacja: 13 września 2004].
6. Mar-Molinero, C. 2000. *The Politics of Language in the Spanish-Speaking World: From Colonisation to Globalisation*. Londyn & Nowy York. Routledge.
7. Pascual i Granell, V. 2001. “Reptes actuals de l’educació bilingüe al País Valencià”. w: *Primeres Jornades de l’Institut Europeu d’Immersió: Indicadors de qualitat als programes d’immersió lingüística*. Alacant. Escola Valenciana, Institut Europeu de Programes d’Immersió & Universitat d’Alacant. 14-25.
8. Pons, E., J. Vernet/ A. M. Pla. 2003. “El règim jurídic de les llengües a la Constitució espanyola i als estatus d’autonomia”. w: *Dret lingüístic*. J. Vernet (red.). Tarragona & Valls. Universitat Rovira i Virgili & Cossetània. 85-116.
9. Pradilla Cardona, M. À. 2004. “La llengua catalana: Un miratge de normalitat”. w: *Calidoscopi lingüístic: Un debat entorn de les llengües de l’Estat*. M. À. Pradilla (red.). Barcelona: Octaedro & EUB. 53-110.
10. Secretaria de Política Lingüística [SPL]. 2004. “Ensenyament”. URL <<http://www6.gencat.net/llengcat/socio/docs/ensenyament.pdf>>. [Konsultacja: 19 sierpnia 2004].
11. Secretaria de Política Lingüística & Institut d’Estadística de Catalunya [SPL & IDESCAT]. 2004. “Coneixement i ús”. URL <<http://www6.gencat.net/llengcat/socio/coneix.htm>>. [Konsultacja: 1 czerwca 2004].
12. Serra, J.M. 1997. *Immersió lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Barcelona. Horsori.
13. Vila i Mendiburu, I. 1998. “L’educació bilingüe: Tipologia i pràctica educativa”. w: *Bilingüisme i educació*. I. Vila i Mendiburu (red.). Barcelona. Ediuoc. 35-56.

ANALIZA PORÓWNAWCZA NIEMIECKICH CZASOWNIKÓW MODALNYCH W UŻYCIU SUBIEKTYWNYM I ICH POLSKICH ODPOWIEDNIKÓW W ASPEKTCIE GLOTTODYDAKTYCZNYM

0.

Przedmiotem niniejszego artykułu jest analiza konfrontatywna możliwości wyrażania przypuszczenia przy użyciu czasowników modalnych w języku niemieckim i w języku polskim oraz propozycja dydaktyzacji omawianego zagadnienia gramatycznego na zajęciach z gramatyki praktycznej dla studentów filologii germańskiej, poprzez wyeksponowanie źródeł (potencjalnych) błędów interferencyjnych i prezentacji możliwości przeciwdziałania ich powstawaniu, przy zastosowaniu m.in. opracowanego w referacie zestawu ćwiczeń, uwzględniającego zachowanie odpowiedniej progresji procesu dydaktyzacji.

1.

Problem dydaktyzacji omawianego zagadnienia nie jest jednoznacznie przedstawiany w opracowaniach dydaktycznych (Hall/Scheiner 2001:140ff., Dreyer/Schmitt 1999:109ff., Földeak 2001:70ff.) a rozbieżności dotyczące stopnia prawdopodobieństwa wyrażanego przez czasowniki modalne jak i samego ich zastosowania w użyciu subiektywnym występują również w opracowaniach linwistycznych (DUDEN 1984:95ff., Engel 1996:471ff., Helbig/Buscha 2001:121f.). Istnieje więc obiektywna konieczność nowego syntetycznego ujęcia problemu. W tej części artykułu podjęta zostanie próba dokonania syntezy analizowanego zagadnienia gramatycznego, począwszy od ustalenia gradacji przypuszczenia realizowanego przez poszczególne czasowniki, poprzez opis modalności subiektywnej przez nie wyrażanej (także przy pomocy alternatywnych środków leksykalnych – wyrażeń modalnych¹), kończąc na odpowiednich zdaniach przykładowych z tłumaczeniem na język polski, gdyż z doświadczenia wiem, że tego oczekują studenci, zwłaszcza w przypadku wyeksponowania różnic między *mögen* i *können* oraz *wollen* i *sollen*. Abstrahując jednak od własnych doświadczeń dydaktycznych w tym zakresie, pozwolę sobie uzasadnić konieczność tłumaczenia na język polski zdań przykładowych z modalnością subiektywną cytatem, iż „[...] niezależnie od stanowiska teorii glottodydaktycznych wobec problemu tłumaczenia i wobec problemu roli języka ojczystego w nauczaniu języka obcego, pomijanie problemu stosowania słowników i problemu tłumaczenia (nie jako sprawności, lecz jako „drogi dostępu” do języka obcego) w dydaktyce języka obcego jest błędem” (Dębski 2001:24).

2.

Ponieważ jednak wspomniany opis modalności subiektywnej adresowany jest do zaawansowanych, nastąpi on w języku niemieckim, głównie w oparciu o cytowane powyżej publikacje. Kolejność omawianych czasowników odpowiada ich miejscu w porządku hierarchicznym wg stopnia prawdopodobieństwa przez nie wyrażanego, który przedstawiam następująco: *müssen, dürfen, mögen, können, sollen, wollen*.

¹ „modalisierende Ausdrücke“ (Kątny w: DPG 1999:678);

2.1

Czasowniki modalne wyrażające przypuszczenie

müssen – Gewißheit, Überzeugung² (Helbig/Buscha 2001:121), starke Vermutung des Sprechers auf Grund objektiver Gegebenheiten³ (Engel 1996:472), „*hypothetische Notwendigkeit*”⁴ (DUDEN 1984:99); modalisierende Ausdrücke⁵: *sicherlich, gewiß, ohne Zweifel, auf jeden Fall, bestimmt, ich bin (mir) sicher, dass [...], ich bin überzeugt, dass [...], Alle Anzeichen sprechen dafür, dass [...], Alles deutet darauf hin, dass [...], zweifellos, zweifelsohne, mit Sicherheit*; polski ekwiwalent: *musieć* (Kałny w: DPG 1999:679); wyrażenia modalne: *na pewno, z pewnością, pewnie, bez wątplenia, (jestem) pewien, że [...], wszystko wskazuje na to, że [...]*

Peter **muß** viel Geld **verdienen**. = Peter verdient **sicherlich** viel Geld.
Piotr **musi zarabiać** dużo pieniędzy. = Piotr **na pewno zarabia** dużo pieniędzy.

Jeżeli przypuszczenie dotyczy zdarzenia, które miało miejsce w przeszłości, [...] istnieje istotna różnica strukturalna: w języku niemieckim czasownik modalny występuje w czasie teraźniejszym, przypuszczalne zdarzenie w przeszłości w bezokoliczniku drugim (Infinitiv II – bezokoliczniku złożonym, wyrażającym zdarzenie w przeszłości). W języku polskim sytuacja wygląda odwrotnie: czasownik modalny występuje w czasie przeszłym (Präteritum) i rządzi bezokolicznikiem prostym (Infinitiv I).⁶ (J.B.)

Peter **muß** viel Geld **verdient haben**. = Peter hat **sicherlich** viel Geld verdient.
Piotr **musiał zarobić** dużo pieniędzy. = Piotr **na pewno zarobił** dużo pieniędzy.

dürfte (-n, -st, -t)⁷ – Wahrscheinlichkeit⁸ (Helbig/ Buscha 2001:121), Vermutung/Annahme des Sprechers⁹ (Engel 1996:471); modalisierende Ausdrücke¹⁰: *wahrscheinlich, vermutlich*.

² „pewność, przekonanie” (J.B.);

³ „silne przypuszczenie mówiącego na podstawie okoliczności natury obiektywnej” (J.B.);

⁴ „oznacza stan rzeczy o wysokim stopniu prawdopodobieństwa („hipotetyczna konieczność”)” (J.B.);

⁵ „z pewnością, na pewno” (J.B.) (Helbig/Buscha 2001:121), „bez wątplenia, w każdym razie, z pewnością, jestem pewien, że, [...]”. Wszystkie przesłanki wskazują na to, że [...]. Wszystko wskazuje na to, że [...]. (J.B.) (Hall/Scheiner 2001:143), bez wątplenia, z pewnością;

⁶ „Bezieht sich eine Vermutung auf einen vergangenen Sachverhalt, so besteht [...] ein struktureller Unterschied. Im Deutschen steht das Modalverb, das die Vermutung ausdrückt, im Präsens, der vermutete (vergangene) Sachverhalt aber im Perfekt des Infinitivs. Im Polnischen ist es umgekehrt: Hier steht das Modalverb im Präteritum und regiert den einfachen Infinitiv.“ (Kałny w: DPG 1999:679);

⁷ 1. Ponieważ *dürfte* do wyrażania przypuszczenia występuje wyłącznie w trybie przypuszczającym drugim (Konjunktiv II), który rzecz jasna nie ma morfologicznego eksponentu w postaci bezokolicznika, proponuję dla ułatwienia percepcji przedstawiać go automatycznie w trybie przypuszczającym drugim z odpowiednimi końcówkami fleksyjnymi. 2. Do wyrażenia przypuszczenia o podobnym stopniu może służyć również czasownik *werden*, dlatego niektóre opracowania zaliczają go w tym wariantie znaczeniowym do grupy czasowników modalnych, co wydaje się słuszne zważywszy na fakt, iż we współczesnej niemieczyźnie czasy nominalnie przyszłe *Futur I* i *Futur II* służą w pierwszym rzędzie do wyrażania przypuszczenia; *Futur I* – przypuszczenie w teraźniejszości („zur Bezeichnung eines vermuteten Geschehens in der Gegenwart”) *Futur II* – przypuszczenie w przeszłości („zur Bezeichnung eines vermuteten Geschehens in der Vergangenheit”) (Helbig/ Buscha 2001:139f.) Akceptując przyporządkowanie czasownika *werden* do grupy czasowników modalnych, co może jednak wzbudzić wątpliwości niektórych językoznawców, należy oczywiście określić jego miejsce w hierarchii wg stopnia przypuszczenia.

Hall/ Scheiner (2001:75) twierdzą, że „przypuszczenia wyrażane czasownikiem posiłkowym *werden* mają to samo znaczenie, co to, wyrażane czasownikiem modalnym *dürfen*. (J.B.) („Vermutungen mit dem Hilfsverb *werden* haben die gleiche Bedeutung wie mit dem Hilfsverb *dürfen*.”)

ziemlich sicher, Viele Anzeichen sprechen dafür, dass [...], Vieles deutet darauf hin, dass [...], wohl; polski ekwiwalent: wyłącznie wyrażenia modalne = *prawdopodobnie, zapewne, wiele wskazuje na to, że [...], wiele przesłanek świadczy o tym, że [...], jest całkiem pewne, że [...]*

W języku polskim nie występuje ekwiwalentny czasownik modalny do *dürfte(-n, -st, -t)*, dlatego ten stopień przypuszczenia realizowany jest wyłącznie poprzez wyrażenia modalne.

Peter *dürfte* viel Geld verdienen. = Peter verdient **wahrscheinlich** viel Geld.
Ø Piotr **prawdopodobnie/zapewne** zarabia pieniądze.

Peter *dürfte* viel Geld verdient haben. = Peter hat **wahrscheinlich** viel Geld verdient.
Ø Piotr **prawdopodobnie/zapewne** zarobił pieniądze.

mögen – einräumende Vermutung¹¹ (Helbig/ Buscha 2001:121), unwirksamer Gegengrund (konzessiv)¹² (Engel 1996:471), Vermutung, Unsicherheit¹³ (DUDEN 1984:105); modalisierende Ausdrücke: *wohl, vermutlich* (Helbig/ Buscha 2001:121), (*es ist*) *nicht ausgeschlossen daß[...], möglich(erweise), es ist denkbar, daß[...], vermutlich, vielleicht* – jedenfalls mit der **Nebenbedeutung** der **Einräumung**; polski ekwiwalent: *móc / (a) może (i) [...], (a) niech(by) (i) [...], (a) nawet jeśli(by) [...], (a) chyba (i)*; wyrażenia modalne: *chyba, może, niewykluczone, że[...], możliwe, że [...]*, – każdorazowo z **dodatkowym znaczeniem pobocznym zawierającym przyzwolenie**;

Niektóre opracowania oceniają ewidentnie (Engel 1996:471, DPG 1999:681) inne w mniej ewidentny sposób (Hall/ Scheiner 2001:145), że *mögen* wyraża przypuszczenie o niższym stopniu prawdopodobieństwa niż *können*, akcentując wyrazem, że zdanie zawierające przypuszczenie wyrażone poprzez *mögen*, nie może występować samodzielnie, lecz w kookurencji z innym zdaniem. Natomiast Helbig/ Buscha (2001:121) nie eksponują konieczności okurencji innego zdania i przypisują *mögen* wyższy stopień prawdopodobieństwa od *können*, zaznaczając, że przypuszczenie to zawiera dodatkowo komponent znaczeniowy przyzwolenia (*einräumende Vermutung*). Fakt, iż *mögen* zawiera w/w komponent, zdaje się potwierdzać również Engel, zwracając uwagę, że *mögen* wyraża „nieistotny kontrargument przyzwalający” (*unwirksamer Gegengrund (konzessiv)*). (Engel

Engel (1996:472) uważa, że *werden* konkurujący w tym wariacie znaczeniowym z *dürfen* wyraża jednak słabsze przypuszczenie. („In dieser Bedeutung konkurriert werden vor allem mit dürfen [...], es drückt jedoch eine weniger starke Vermutung aus“.)

Natomiast Kątny (w DPG 1999:679f.) w opozycji do Engela jest zdania, że czasownik *dürfen*, wyraża „nieznacznie słabsze przypuszczenie w stosunku do czasownika *werden*”, (J.B.) („eine gegenüber werden noch geringfügig schwächere Vermutung”) wyrażającego „umiarkowanie silne przypuszczenie/domniemanie”. (J.B.) („mäßige starke Vermutung”)

Chcąc ustosunkować się do problemu przyporządkowania *werden* do czasowników modalnych, należy poruszyć dwie kwestie: po pierwsze – czy *werden* można uznać za czasownik modalny; po drugie – jak silne przypuszczenie wyraża *werden*: silniejsze niż *dürfen*, czy też słabsze? Wobec rozbieżności udokumentowanych powyższymi cytatami zacierpniętymi z opracowań uznanych autorytetów językoznawczych oraz uwzględniając stan własnej wiedzy na wspomniany temat, nie potrafię w chwili obecnej podjąć polemiki naukowej w tym zakresie.

⁸ „Prawdopodobieństwo” (J.B.);

⁹ „przypuszczenie, domniemanie mówiącego” (J.B.);

¹⁰ „prawdopodobnie” (J.B.) (Helbig/ Buscha 2001:121) „zapewne, wiele wskazuje na to, że ..., wiele przesłanek świadczy o tym, że ..., jest całkiem pewne, że ...” (J.B.) (Hall/ Scheiner 2001:143);

¹¹ „przypuszczenie przyzwalające” (J.B.);

¹² „nieistotny kontrargument (przyzwalający)” (J.B.);

¹³ „przypuszczenie, niepewność/brak pewności” (J.B.);

1996:471) Aby ustalić, który z tych czasowników wyraża silniejsze przypuszczenie, należałoby więc chyba przeprowadzić oddzielne prace badawcze w tym zakresie. Można jednak powątpiewać w skuteczność takich badań, gdyż nawet wśród kompetentnych osób, posługujących się językiem niemieckim jako językiem ojczystym, występują rozbieżne opinie w tej kwestii. Mogę stwierdzić, że odniosłem wrażenie, iż większość osób (lecz w jakim stopniu znacząca?), zapytana przeze mnie o wspomnianą różnicę wskazała na *mögen*, jako na czasownik o wyższym stopniu prawdopodobieństwa. Muszę jednak zaznaczyć, że nie dysponuję materiałem faktograficznym w postaci ankiet, badań na korpusie językowym itp., który mógłby potwierdzić tę hipotezę. Istotne znaczenie dla rozgraniczenia zastosowania *mögen* i *können* ma natomiast fakt, że wypowiadający się na ten temat dostrzegają w pierwszej linii różnicę dotyczącą nie tyle **stopnia** przypuszczenia, co **jakości** przypuszczenia, twierdząc, iż formułując przypuszczenie poprzez użycie w zdaniu *mögen*, automatycznie wyrażają, że domniemany/przypuszczalny stan rzeczy jest im obojętny¹⁴ m.in. dlatego, że zarówno nie mogą, jak i nie chcą szukać dowodów, dociekać faktów, potwierdzających¹⁵ owy stan rzeczy. Zdanie takie może występować pojedynczo. Powyższe dowodzi, że tak sformułowane przypuszczenie implikuje dodatkowo znaczenie przyzwolenia, co jest zgodne z opisem dokonany przez Helbiga/ Buschę (2001:121) i może stanowić istotną przesłankę dla umiejscowienia *mögen* przed *können* w hierarchii wg wyrażanego stopnia przypuszczenia, przyjmując założenie, że przypuszczenie, zawierające przyzwolenie (na coś), wynikające niezależnie czy z obojętności, czy też z braku wpływu na bieg wydarzeń, wydaje się być silniejsze od przypuszczenia pozbawionego tegoż znaczenia dodatkowego.

- Peter **mag** viel Geld **verdienen**. = Peter **verdient vielleicht** viel Geld.
(Das ist mir aber egal.)
= **Auch wenn** Peter viel Geld **verdient**,
habe ich **nichts dagegen**.
- Piotr **może zarabiać** dużo pieniędzy. = Piotr **chyba/może i zarabia** dużo pieniędzy.
= **(A) Piotr może i zarabia** dużo pieniędzy.
= **(A) niech Piotr i zarabia** dużo pieniędzy.
(, jest mi to {i tak} obojętne.)
= **(A) niech Piotr i zarabia** dużo pieniędzy. (, [...])
= **(A) niech(by) Piotr i zarabia(l)** dużo pieniędzy.
(, to cóż {z tego})
= **(A) nawet, jeśli Piotr zarabia** dużo pieniędzy. (, [...])
= **(A) nawet, jeśli(by) Piotr zarabia(l)**
dużo pieniędzy. (, [...])
- Peter **mag** viel Geld **verdient haben**. = Peter hat **vielleicht** viel Geld **verdient**.
(Das ist mir aber egal.)
= **Auch wenn** Peter viel Geld **verdient hat**,
habe ich **nichts dagegen**.
- Piotr **mógł zarobić** dużo pieniędzy. = Piotr **chyba/może i zarobił** dużo pieniędzy.
= **(A) Piotr może i zarobił** dużo pieniędzy.

¹⁴ Oto niektóre zasłyszane wersje oryginalne, z wyłączeniem sformułowań w języku potocznym: *Aber das ist mir egal. Das ist mir aber (ganz) egal. Auch wenn es so ist, habe ich dagegen nichts einzuwenden. Auch wenn es so ist, habe ich nichts einzuwenden. Das interessiert mich nicht. Sowieso: weder will ich, noch kann ich das beweisen. Das spricht mich nicht an. (Deswegen räume ich es ein.) Das betrifft mich (gar) nicht. Dadurch bin ich nicht bewegt. Darüber mache ich mir keine Gedanken. Das interessiert mich nicht.*

¹⁵ „[...] , aber man kann es nicht beweisen.“ (Schwerpunkte 1988:167.) ([...], ale tego nie można udowodnić. – J.B.)

- = (A) **niech** Piotr **i zarobil** dużo pieniędzy.
(, jest mi to {i tak} obojętne.)
- = (A) **niech** Piotr **i zarobil** dużo pieniędzy. (, [...])
- = (A) **niech(by)** Piotr **i zarobil** dużo pieniędzy.
(, to coś {z tego})
- = (A) **nawet, jeśli** Piotr **zarobil** dużo pieniędzy. (.) [...]
- = (A) **nawet, jeśli(by)** Piotr **zarobił** dużo pieniędzy.
(.) [...]

können – Ungewißheit¹⁶ (Helbig/ Buscha 2001:121), Möglichkeit als vage Vermutung/Annahme des Sprechers¹⁷ (Engel 1996:471), hypothetische Möglichkeit¹⁸ (DUDEN 1984:96); modalisierende Ausdrücke: *vielleicht* (Helbig/ Buscha 2001:121), *(es ist) nicht ausgeschlossen, daß [...]*, *es ist denkbar, daß [...]*, *möglich(erweise)*, *vermutlich*, *vielleicht* – jeweils **ohne Einräumung**; polski ekwiwalent: *móc* (Kątny w: DPG 1999:680); wyrażenia modalne: *chyba, może, niewykluczone, że [...]*, *możliwe, że [...]*, - każdorazowo **bez przyzwolenia**;

- Peter **kann** viel Geld **verdienen**. = Peter **verdient vielleicht** viel Geld.
- Piotr **może** **zarabiać** dużo pieniędzy. = Piotr **chyba/może zarabia** dużo pieniędzy.
- Peter **kann** viel Geld **verdient haben**. = Peter **hat vielleicht** viel Geld **verdient**.
- Piotr **mógł** **zarobić** dużo pieniędzy. = Piotr **chyba/może zarobil** dużo pieniędzy.

Należy jednak uzupełnić, że zaopatrzenie czasowników *müssen* i *können* parametrem negacji modyfikuje ich pierwotne znaczenie. Czasownik *müssen* wyraża w takim wypadku „niepewność, wątpliwość”¹⁹ (J.B.) a *können* „niemal pewne wykluczenie domniemanej możliwości”²⁰ (J.B.) lub „możliwość, że coś nie doszło do skutku.” (J.B.) (por. Kątny w: DPG 1999:680) Także zastosowanie czasowników *müssen* i *können* w trybie przypuszczającym drugim powoduje redukcje stopnia przypuszczenia, jaki wyrażają w trybie oznajmującym. Do jakiego stopnia zmodyfikowany zostaje charakter przypuszczenia w takiej sytuacji, opracowania nie podają.

2.2

Czasowniki modalne do relacji obcych wypowiedzi

sollen – „[...] die Rede einer im aktuellen Satz nicht genannten Personengruppe („man“) über das syntaktische Subjekt.”²¹ (Helbig/ Buscha 2001:122), „[...] Wiedergabe der Äußerung eines Dritten, verbunden mit Skepsis des Sprechers”²² (ENGEL 1996:472), „[...] sollen drückt aus, daß der Sprecher/Hörer nur die Äußerung eines anderen wiedergibt, ohne

¹⁶ „niepewność/brak pewności” (J.B.)

¹⁷ „możliwość jako mgliste/niepewne przypuszczenie/założenie mówiącego” (J.B.)

¹⁸ „hipotetyczna możliwość” (J.B.)

¹⁹ „Unsicherheit, Zweifel; [...]“ (Hall/ Scheiner 2001:144)

²⁰ „Eine vermutete Möglichkeit wird mit fast hundertprozentiger Gewißheit ausgeschlossen.“ (Hall/ Scheiner 2001:144)

²¹ „wypowiedź określonej w zdaniu grupy osób na temat podmiotu składniowego” (J.B.)

²² „relacja wypowiedzi osoby trzeciej, z zachowaniem sceptycznego stosunku mówiącego co do prawdziwości informacji” (J.B.)

für ihre Wahrheit zu bürgen.“²³ (DUDEN 1984:102); polski ekwivalent: *mieć/podobno* (Kątny w: DPG 1999:681);

- Peter **soll** viel Geld **verdienen**. = Man/jemand/ sagt (über Peter), daß **Peter** viel Geld **verdiene/verdienen würde**.
= **Jemand** berichtet/sagt **über Peter**, (daß er etwas **tue/tun würde**.)
- Piotr **ma (podobno/rzekomo) zarabiać** dużo pieniędzy. = Piotr **podobno/rzekomo** zarabia dużo pieniędzy.
= **Ktoś** twierdzi coś **o Piotrze**.
- Peter **soll** viel Geld **verdient haben**. = Man/jemand/ sagt (über Peter), daß **Peter** viel Geld **verdient habe/hätte**.
= **Jemand** berichtet/sagt **über Peter**, (daß er etwas **getan habe/hätte**.)
- Piotr **miał (podobno/rzekomo) zarobić** dużo pieniędzy. = Piotr **podobno/rzekomo** zarobił dużo pieniędzy.
= **Ktoś** twierdzi coś **o Piotrze**.

wollen – „[...] die Rede des syntaktischen Subjekts, das nur die 2. oder 3. Person sein kann, über sich selbst.“²⁴ (Helbig/ Buscha 2001:122), „[...] Wiedergabe einer *Äußerung der Subjektsgröße*, verbunden mit *Skopsis* des Sprechers dieser Äußerung gegenüber. Die Subjektsgröße hat also behauptet, daß etwas der Fall sei; der Sprecher akzeptiert diesen behaupteten Sachverhalt nur unter Vorbehalt.“²⁵ (Engel 1996:473), „In dieser Variante drückt der Sprecher/Schreiber aus, daß jemand von sich etwas behauptet, was nicht ohne weiteres für wahr zu halten ist.“²⁶ (DUDEN 1984:103); polski ekwivalent: *czasownik wyrażający twierdzenie*²⁷ (J.B.);

- Peter **will** viel Geld **verdienen**. = **Peter** sagt **über sich**, daß **er** (= Peter) viel Geld **verdiene/verdienen würde**.
= **Peter** berichtet/sagt **über sich** (=Peter), (daß er etwas **tue/tun würde**.)
- Piotr twierdzi, **jakoby**²⁸ **zarabiał** dużo pieniędzy. = Piotr **podobno** zarabia dużo pieniędzy. Przynajmniej on (=Piotr) tak twierdzi, (lecz nie ma pewności, że mówi prawdę.)
= **Piotr** twierdzi coś **o sobie** (= o Piotrze).
- Peter **will** viel Geld **verdient haben**. = **Peter** sagt **über sich**, daß **er** (=Peter) viel Geld **verdient habe/hätte**.
= **Peter** berichtet/sagt **über sich** (=Peter), (daß er etwas **getan habe/hätte**.)
- Piotr twierdzi, **jakoby** = Piotr **podobno** zarobił dużo pieniędzy.

²³ „Ten wariant *sollen* wyraża, że nadawca tylko przekazuje wypowiedź osoby trzeciej, nie rękując za jej prawdziwość.”

²⁴ „twierdzenia podmiotu składniowego, tylko w 2. lub 3. osobie, na swój temat” (J.B.)

²⁵ „relacja wypowiedzi osoby figurującej w zdaniu jako podmiot, z zachowaniem sceptycznego stosunku mówiącego, co do prawdziwości informacji. Podmiot formuluje twierdzenie na określony temat; mówiący akceptuje stan rzeczy zawarty w twierdzeniu, ale tylko przy zastrzeżeniu, że nie gwarantuje, iż twierdzenie to odpowiada prawdzie.”

²⁶ „W tym wariantcie nadawca wyraża [...], że ktoś twierdzi coś o sobie, czego jednak nie można bez zastrzeżeń uważać za prawdziwe”²⁶ (J.B.)

²⁷ „Verb des Behauptens” (Kątny w: DPG 1999:682)

²⁸ (Kątny w: DPG 1999:682)

zarobił dużo pieniędzy.

Przynajmniej on (=Piotr) tak twierdzi,
(lecz nie ma pewności, że mówi prawdę.)
= **Piotr** twierdzi coś **o sobie** (= **o Piotrze**).

3.

Jest rzeczą oczywistą, że po przedstawieniu w fazie prezentacji powyższych informacji, należy zastosować w fazie ćwiczeniowej i fazie automatyzacji zestaw ćwiczeń, uwzględniający progresję i zapobiegający powstawaniu błędów interferencyjnych.

Celem pierwszego ćwiczenia jest przyswojenie umiejętności rozróżnienia stopnia prawdopodobieństwa a polega ono na transformacji zdań zawierających wyrażenia modalne na zdania z czasownikami modalnymi w zastosowaniu subiektywnym. Uwzględniając początkowy etap dydaktyzacji wszystkie zdania występują w czasie teraźniejszym (*Präsens*). Dla przyspieszenia semantyzacji czasowników modalnych zdania wyjściowe powinny zawierać dużą ilość wyrażen modalnych (por. Schwerpunkte 1988:166 f.).

Übung 1

*Verwandeln Sie Sätze mit Modalausdrücken in Sätze mit Modalverben zur subjektiven/fremden Aussage/Behauptung!*²⁹

Hans wohnt **vielleicht/möglicherweise** bei seiner Großmutter in Bonn.

Lösung: Hans **kann** bei seiner Großmutter in Bonn **wohnen**.

Die Sekretärin ist **gewiß/bestimmt/mit Sicherheit** krank.

Helmuts Mutter **behauptet**, daß er Jura studiere.

Der Chef verhandelt jetzt **wahrscheinlich /wohl** mit dem neuen Geschäftspartner.

Der neue Assistent **behauptet**, daß er an dem Sprachkurs in Englisch seit zwei Jahren teilnehme.

Er spricht **vielleicht/möglicherweise** fließend viele Fremdsprachen. (Aber das ist mir egal.)

Celem drugiego ćwiczenia jest przeciwdziałanie interferencji intralingualnej, mogącej mieć swe źródło w zastosowaniu czasownika posiłkowego w bezokoliczniku złożonym po czasownikach modalnych w omawianym wariancie. O ile czasowniki modalne w użyciu obiektywnym, tworząc czasy złożone, łączą się zawsze z czasownikiem posiłkowym *haben*, o tyle zastosowanie czasownika posiłkowego w bezokoliczniku złożonym po czasowniku modalnym w użyciu subiektywnym determinuje wyłącznie czasownik pełny/główny, a nie modalny. Od czasownika pełnego/głównego zależy w tym wariancie zastosowanie odpowiedniego czasownika posiłkowego *haben* lub *sein*. Dlatego też poniższe ćwiczenie polega na transformacji zdań występujących w czasach przeszłych.

Übung 2

*Verwandeln Sie Sätze mit Modalausdrücken in Sätze mit Modalverben zur subjektiven/fremden Aussage/Behauptung! Achten Sie jeweils auf die Verwendung des richtigen Hilfsverbs!*³⁰

²⁹ Proszę zamienić zdania zawierające wyrażenia modalne na zdania z czasownikami modalnymi w użyciu subiektywnym!

³⁰ Proszę zamienić zdania zawierające wyrażenia modalne na zdania z czasownikami modalnymi w użyciu subiektywnym!
Proszę każdorazowo zastosować odpowiedni czasownik posiłkowy!

Die angeklagte US-Soldatin behauptet, daß sie auf keinen aufeinandergelegten Häftlingen herumtrat.

Lösung: *Die angeklagte US-Soldatin will auf keinen aufeinandergelegten Häftlingen herumgetreten sein.*

Der Finanzminister wurde wahrscheinlich in diesen Skandal verwickelt.

Das Auto, mit dem der Killer vor der Polizei zu fliehen versuchte, bog möglicherweise um die Ecke.

Wirtschaftliches Wachstum ging wahrscheinlich mit steigendem Energieverbrauch und wachsender Umweltzerstörung einher.

Die Presse berichtet, daß der prominente Politiker der Koalition seinerzeit Staatsgelder veruntreute.

Der Markt wurde möglicherweise mit Importkonsumgütern reichlich gesättigt. (Aber das ist nicht mein Problem.)

Błędy wynikające z interferencji intralingualnej mogą pojawić się również w zdaniu pobocznym z elementem wprowadzającym i dotyczyć pozycji odmiennej części orzeczenia w szyku końcowym. Czasowniki modalne w użyciu obiektywnym tworzą bowiem w czasach złożonych *Perfekt* i *Plusquamperfekt* tzw. „bezokolicznik zastępczy” (*Ersatzinfinitiv – EI*), przed którym w szyku końcowym występuje odmienna część orzeczenia. Bezokolicznik ten może również pojawiać się w czasie *Futur I*, gdy występują przynajmniej dwa czasowniki w bezokoliczniku, oraz w czasie *Futur II*, gdy występuje czasownik modalny. Czasowniki modalne w użyciu subiektywnym nie tworzą *EI*, dlatego w zdaniu pobocznym z szykiem końcowym odmienna część orzeczenia (czasownik modalny) zajmuje zawsze ostatnią pozycję w zdaniu. Kolejne ćwiczenie ma unaocznić uczącym się owe rozbieżności strukturalne.

Übung 3

Geben Sie den Inhalt der folgenden Sätze mit Anwendung von Modalverben wieder! Achten Sie auf die Unterschiede zwischen subjektiver und objektiver³¹ Modalität, richtige Wortstellung und die Tempora!³²

Man hat den Zeugen gezwungen, seine Aussage zu widerrufen.

Lösung: ..., daß der Zeuge seine Aussage hat widerrufen müssen.

Man hat ihm bestimmt mit dem Tod gedroht.

Lösung: ..., weil man ihm mit dem Tod gedroht haben muß.

Er hat sich vielleicht um das Leben seiner Kinder gefürchtet.

..., zumal

Niemand ist imstande gewesen, den Studenten von diesem Versuch abzuhalten.

..., obwohl

Progresja w nauczaniu języków obcych polega niewątpliwie na stopniowym zwiększaniu kompleksowości i wariatywności ćwiczeń, obejmujących nie tylko jeden cel (*Einzweckübungen*), lecz wiele celów (*Mehrweckübungen*). Dlatego ćwiczenia w fazie

³¹ Zakładam, iż semantyzacja czasowników modalnych w użyciu obiektywnym nastąpiła wcześniej i uczący się znają wszystkie warianty znaczeniowe oraz możliwości realizowania ich także przy zastosowaniu alternatywnych środków językowych.

³² Proszę wyrazić treść następujących zdań stosując czasowniki modalne i zwrócić uwagę na rozgraniczenie modalności subiektywnej od obiektywnej, szyk wyrazów oraz zachowanie odpowiednich czasów gramatycznych!

sprawdzającej (testującej) powinny służyć weryfikacji wszystkich kompetencji rozwijanych w poprzedzających je ćwiczeniach. W poniższych ćwiczeniach uczący się musi wykazać się znajomością stopnia prawdopodobieństwa, jaki wyrażają poszczególne czasowniki w modalności subiektywnej, oraz umiejętnością rozgraniczenia modalności obiektywnej od subiektywnej, zarówno na płaszczyźnie znaczeniowej jak i składniowej, która dotyczy pozycji odmiennej części orzeczenia w zdaniu pobocznym z szykiem końcowym.

Übung 4

*Verwandeln Sie Sätze mit Modalausdrücken in Sätze mit Modalverben zur subjektiven/fremden Aussage/Behauptung oder umgekehrt!*³³

Dem Terroristen wurde mit Sicherheit eine Falle gestellt.

Lösung: ..., daß³⁴ dem Terroristen eine Falle gestellt worden sein muß.

Eine Wochenzeitschrift hat berichtet, der Parteivorsitzende habe Steuern hinterzogen.

Er erwidert, er habe nie einen Steuerbetrug begangen. (Kaum einer glaubt das.)

Es ist nicht ausgeschlossen, daß er der politischen Konkurrenz zum Opfer gefallen ist.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß er das Vertrauen seiner Wähler mißbraucht hat.

Es ist möglich, daß er dieses Delikt bereut. (Aber das ist jedem egal.)

Viele Soldaten des gestürzten Präsidenten gingen gewiß zum Feind über.

Der gebrochene Arm des verunglückten Ministerpräsidenten soll in kurzer Zeit anschwellen.

Der Dieb drang wahrscheinlich gegen Mitternacht in die Büroräume ein.

Der Täter verschwand vielleicht in der Menschenmenge.

Der Auslandsminister wurde gestern angeblich des Landes verwiesen.

In der Sonne muß der gestrige Schnee schell schmelzen. (Präsens)³⁵

Es ist möglich, daß die Terroristen in dem Schulgebäude unterkamen.

4.

Celem niniejszego artykułu jest kontrastywna analiza czasowników modalnych w zastosowaniu subiektywnym, a przede wszystkim propozycja ich dydaktyzacji dla zaawansowanych, uczących się języka niemieckiego.

Zdaję sobie sprawę, iż wobec tak sformułowanego w tytule problemu pewne kontrowersje może wzbudzać struktura pracy, w której wiele miejsca poświęcono czysto językoznawczej stronie zagadnienia, co wynika jednak z faktu, że cytowane najpopularniejsze opracowania (glotto)dydaktyczne a i językoznawcze nie przedstawiają opisu omawianego zagadnienia w sposób jednolity. Wspomniane we wcześniejszych fragmentach rozbieżności, dotyczące prezentacji czasowników modalnych w omawianym wariantcie wynikają ze szczególnie specyficznej istoty analizowanego zjawiska – sfery subiektywnej, pojmowanej i definiowanej przez uczestnika komunikacji językowej w pewnym stopniu indywidualnie. Lecz czy można ją interpretować (zupełnie) dowolnie? Uczestnik komunikacji językowej niewątpliwie sam dokonuje sformułowań, także tych zawierających przypuszczenie/domniemanie, sam wybiera czasownik modalny, aby wyrazić własne przypuszczenie. Należy jednakże założyć,

³³ Proszę przekształcić zdania z wyrażeniami modalnymi w zdania zawierające czasowniki modalne w użyciu subiektywnym lub do relacji obcej wypowiedzi, albo w odwrotną stronę!

³⁴ Dla zwiększenia stopnia trudności i kompleksowości ćwiczeń proponowałbym nie tylko, żeby zdania docelowe występowały po rozmaitych elementach wprowadzających, lecz także, żeby zdania wyjściowe zawierały czasowniki złożone lub różne konstrukcje gramatyczne (np. występowały w stronie biernej). Wzrasta w ten sposób stopień wariatywności ćwiczeń a kompetencje gramatyczne sprawdzane są wówczas w sposób nie wybiórczy, lecz kompleksowy. Rzecz jasna, że tego typu metody można stosować jedynie w przypadku osób zaawansowanych, np. studentów filologii germańskiej.

³⁵ Por. przyp. 34

ze użycie określonego czasownika a wyrażenia przypuszczenia powinno nastąpić w drodze świadomego wyboru, a nie wyłącznie intuicyjnie czy też wręcz przypadkowo. Oczywiście przypuszczenia nie muszą być sformułowane przy użyciu czasowników modalnych. Można zastosować odpowiednie wyrażenia modalne. Pojawia się jednak pytanie: Jak uczestnik komunikacji językowej mógłby dokonać deszyfracji stopnia przypuszczenia, skonfrontowany z obcym przypuszczeniem, wyrażonym czasownikiem modalnym, skoro sam nie byłby pewien jak, lub nie potrafiłby, odpowiednio zaszyfrować (sformułować) własnych przypuszczeń przy użyciu czasowników modalnych? Brak tej umiejętności może doprowadzić do zakłóceń komunikacji językowej. Mam nadzieję, że powyższe rozważania usprawiedliwiają potrzebę gruntownej analizy i hierarchizacji czasowników modalnych w wariancie subiektywnym wg stopnia prawdopodobieństwa, jaki wyrażają. Z tego względu pozwolę sobie na stwierdzenie, że rzetelne przedstawienie tegoż zagadnienia w aspekcie językoznawczym jest podstawą sukcesu dydaktycznego, stanowi więc imperatyw w procesie dydaktyzacji.

Co się tyczy samej dydaktyzacji omawianego problemu, to proponuję przeprowadzić ją wg następującej progresji: W pierwszym rzędzie rozgraniczyć *modalność subiektywną* od *obiektywnej*, niekoniecznie wdając się w dyskusję o charakterze czysto naukowym czy wręcz terminologicznym. Następnie przeprowadzić semantyzację czasowników modalnych w użyciu subiektywnym i zaprezentować je w porządku hierarchicznym wg stopnia prawdopodobieństwa, określonego i opisanego w artykule. Kolejny etap to wyeksponowanie różnic strukturalnych między *modalnością subiektywną* i *obiektywną* oraz zastosowanie ćwiczeń przeciwdziałających powstawaniu błędów interferencyjnych w tym zakresie. Wreszcie końcowym etapem jest kontrola kompetencji uczącego się poprzez zastosowanie zestawu ćwiczeń kompleksowych o wysokim stopniu wariatywności, który starałem się zasugerować w artykule.

BIBLIOGRAFIA

- Dębski, A. 2001. „Słownik: ostoja tłumacza i podpora nauczania czy też źródło błędów i frustracji?”. w: *Studia Neofilologiczne 2*. Częstochowa: Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. 23-28.
- Dreyer, H./ Schmitt, R. 1999. *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Ismaning/ München: Verlag für Deutsch.
- DUDEN. 1984. *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache, Bd. 4*. Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich: Dudenverlag.
- Engel, U. 1996. *Deutsche Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Engel, U. 1999. *Deutsch – polnische kontrastive Grammatik, Bd. 1*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Hall, K/ Scheiner, B. 2001. *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Földeak, H. 2001. *Sag's besser! Arbeitsbuch für Fortgeschrittene, Teil 2*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Helbig, G./ Buscha, J. 2001. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. Berlin/ München/ Zürich/ New York: Langenscheidt KG.
- Wenzel, J./ Birke, F./ Franke, W. 1988. *Übungen zu Schwerpunkten der deutschen Grammatik*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

Krystyna Mihulka

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
Chelm

UPRZEDZENIA I STEREOTYPY NARODOWE W OBLICZU JEDNOCZĄCEJ SIĘ EUROPY, NA PRZYKŁADZIE STOSUNKÓW POLSKO – NIEMIECKICH

0. WPROWADZENIE

Rok 2004 to rok niezwykle ważny dla Polaków i dla Niemców. To rok przystąpienia Polski do Unii Europejskiej, a więc rok kojarzący się wszystkim z akceptacją oraz przyjaźnią między narodami. 2004 to także rok wzywający wszystkich Polaków i Niemców do sięgnięcia pamięcią wstecz i do zastanowienia się nad tym, co wydarzyło się przed sześćdziesięciu laty i kto ponosi za to winę. Nie możemy przejść obojętnie obok 60-tej rocznicy wyzwolenia obozu koncentracyjnego na Majdanku (23.07.2004), a także obok aktu heroizmu narodu polskiego tj. obok Powstania Warszawskiego, które wybuchło 1.08.1944 roku. Nasze myśli krążą wokół wydarzeń związanych z II wojną światową, z okresem faszyzmu i bezwzględności wobec drugiego człowieka.

Mimo iż by się chciało, a zapytać należy na ile się chce, nie można wyrzucić z pamięci historii, niejako wspólnej dla narodu polskiego i niemieckiego, ale jak bardzo dzielącej oba narody, szczególnie w kwestii jej interpretacji. Pozostaje więc tylko pytanie skierowane zarówno do Polaków jak i Niemców, na ile poradziłyśmy sobie z przeszłością, aby móc myśleć o wspólnej przyszłości, bez wzajemnych uprzedzeń i bezustannego opisywania drugiego narodu tylko w oparciu o stereotypy albo utarte sloganowe zwroty, których znaczenia i słusznosci prawie nie jesteśmy już pewni.

Każdego dnia dochodzi do spotkania kultury polskiej z niemiecką. Uwzględnić w tym miejscu należy kontakty na szczeblu politycznym i gospodarczym oraz na płaszczyźnie towarzyskiej, a więc kontakty bezpośrednie z przedstawicielami obcej kultury, z naszego – polskiego punktu widzenia niemieckiej. Nie wolno zapomnieć też o lekcji języka obcego, w tym wypadku niemieckiego, podczas której uczniowie obcują z kulturą niemiecką. W obydwu przypadkach mamy do czynienia z komunikacją interkulturową, podczas której ma miejsce zetknięcie kultury własnej i obcej oraz ciągle ich porównywanie. Jednak pojęciu interkulturowości, które nadal przeżywa swój renesans, należałoby poświęcić więcej uwagi, ze względu na jego złożoność.

1. INTERKULTUROWOŚĆ – WYJAŚNIENIE POJĘCIA

Pojęcie interkulturowości jest pojęciem niezwykle obszernym. Używane jest ono w różnych dyscyplinach, a poprzez to rozumiane i definiowane w różny sposób. Wyrz “interkulturowy” stał się słowem bardzo modnym, trendem i ta popularność, wręcz nadużywanie owego pojęcia doprowadziły do obaw u wielu naukowców np. u: I.De Florio – Hansen (1994), W. Edmondson & J. House (1998), P. Kaikkonen (2002), którzy słusznie stawiają pytanie, czy wszystko można połączyć ze słowem “interkulturowy”? Ten brak ścisłości w formułowaniu i używaniu pojęć skłania nas jednocześnie do szukania jednej spójnej definicji interkulturowości.

E. Hexelschneider (1988:129) definiuje interkulturowość jako znajomość, wiedzę, ale także poznanie “obcego”, a tym samym bardziej dogłębnie “własnego”. W procesie

przyswajania języka obcego najistotniejszy jest stosunek obcego do własnego. Chodzi mianowicie o proces ciągłego porównywania, w którym uwzględnione są zarówno własne sytuacje, ich kulturowe uwarunkowania jak i uprzednio zebrane doświadczenia i informacje dotyczące obcej kultury. Dopiero emocjonalne postrzeganie obcej kultury i racjonalne jej zrozumienie pozwala na lepsze, bardziej dogłębne poznanie własnej tożsamości, bądź też dopiero jej odnalezienie. Poprzez rozwój interkulturowości rozwijana jest także umiejętność polegająca na akceptowaniu tego, co inne, co obce. Nauka języka obcego, a poprzez nią obcowanie z obcą kulturą, pozwala na odkrycie owej kultury, poznanie jej, a dzięki temu spojrzenie na własną z innego, nowego, dotychczas nieznanego punktu widzenia i ocenienie jej na podstawie nowych wytycznych.

W przypadku interkulturowości w żadnym wypadku nie można mówić o tzw. jednokierunkowej drodze komunikatywnej tzn. z kraju, w którym posługujemy się językiem ojczystym do kraju, w którym panuje obcy dla nas język i kultura. Ch. Edelhoff (1983) postrzega ów proces jako proces dwustronny, ponieważ dialog interkulturowy odbywa "trasę" tam i z powrotem – od własnego do obcego i od obcego do własnego. Nauka języka obcego powinna być więc rozumiana jako rozwój intelektualny człowieka, gdyż ów proces zmienia człowieka, jego myśli i zachowanie.

2. WLASNE I OBCE – DEFINICJA POJĘĆ

Różnice kulturowe pomiędzy narodami, nawet tymi, które należą do tej samej sfery kulturowej jak Polska i Niemcy, są niezwykle duże i to właśnie one mimo nienaganej znajomości języka docelowego powodują niepowodzenie komunikacji pomiędzy przedstawicielami tych dwóch różnych kultur. Nieznajomość obcej kultury jest więc często przyczyną licznych nieporozumień, wynikających z braku jednolitego podłoża kulturowego.

G. Fischer (1990) zwraca uwagę na fakt, że jakkolwiek sposób "zajmowania się" inną kulturą i osobami będącymi nośnikami owej kultury jest ważną formą "rozprawienia się" z własną kulturą. Dzięki tego typu konfrontacji cechy kultury własnej mogą się uwydatnić i zostać odpowiednio sklasyfikowane. Własny język i kultura stanowią istotny punkt wyjścia, dzięki któremu poznajemy to co obce, próbujemy się w to wczuć, przeżyć, zbadać, czy wyuczyć się tego. To co dla nas nowe, obce jest przyswajane przez filtr tego, co własne, co jest nam znane i bliskie.

K. Dorfmueller – Karpusa (1994) podkreśla, że to własne, znane i nam bliskie jest automatycznie odbierane jako prawidłowe, podczas gdy reakcji na obce, inne towarzyszą zdziwienie i mieszane uczucia. Na to co obce, reaguje się często negatywnie lub przesadnie pozytywnie.

"Obce", "to, co obce" nie jest kategorią neutralną, pozbawioną elementów wartościujących. Coś może być dla kogoś tylko wtedy obce, jeśli zostanie ono przeciwstawione własnemu "Ja" bądź też "My", a więc temu co jest znane i bliskie. Stwierdzenie, że coś jest obce, odbywa się na bazie indywidualnej oceny. J. Heil (2001:10) zauważa słusznie, że "obce jest właściwie tylko to, co zostanie określone takim mianem przez pojedyncze osoby czy społeczeństwa, gdyż nic nie jest samo z siebie obce."

Obce obrazy są z reguły bardziej przepelnione stereotypami i więcej w nich uprzedzeń, niż w obrazach własnego społeczeństwa czy narodu. H.-J. Althaus (2001:1175) w nawiązaniu do F.-K. Stanzel (1997) stwierdza, że podczas konfrontacji z obcymi obrazami zaobserwować możemy niepewność, zachwianie własnej tożsamości, pojawia się awersja i obawy przed tym co obce, wręcz ksenofobia oraz przekonanie o swojej moralnej wyższości nad obcym społeczeństwem. Owe obrazy i wyobrażenia o obcym kraju mają więcej wspólnego z własną "głową" tzn. z własnym umysłem i myślami, niż z obcą rzeczywistością. H.-J. Krumm (1992:17-18) podkreśla słusznie, że w umysłach uczących się języka obcego

tkwi wyobrażenie o kraju docelowym, które powstaje na bazie własnych norm i wartości i które każdy przenosi z własnej kultury na obcą i traktuje je jako swoistą matrycę.

Zetknięciu z obcą kulturą towarzyszy natychmiastowe ocenianie zachowań pojedynczych osób lub całej grupy, porównywanie cech obcych z własnymi, przy czym bilans porównania jest z reguły znany przed jego rozpoczęciem: własna grupa, kraj wypadają lepiej niż obcy. Obraz obcego kraju sprowadza się często do nieuzasadnionych uprzedzeń oraz negatywnych stereotypów, czy też wyjątków od reguły potwierdzających tylko negatywny obraz kraju np. „On jest nietypowym Polakiem, bo wcale nie pije” lub „Jesteś nietypową Niemką, bo jesteś sympatyczna”.

3. STEREOTYP I UPREDZENIE – PROCES ICH POWSTAWANIA I ROZWÓJ

Faworyzowanie własnej grupy i negatywne ocenianie wręcz odrzucanie grupy obcej związane jest ściśle z konfliktami panującymi między tymi grupami oraz pozytywnym obrazem własnym, co sprzyja powstawaniu, bądź też ożywianiu istniejących i zapomnianych uprzedzeń.

G.-W. Allport (1954) stwierdza, że tymczasowe sądy stają się wówczas uprzedzeniami, jeśli nie rezygnujemy z nich, nie odrzucamy ich mimo pojawienia się nowych informacji dotyczących danego zachowania lub obiektu.

R. Picht (1980:121) zauważa zaś, że uprzedzenia są podwójnie „złe” tzn. złe (negatywne) dla osoby ocenianej, ponieważ pojęcie „uprzedzenia” używane jest prawie jako synonim do negatywnego sądu. Są one złe również dla osoby oceniającej, gdyż zarzuca się jej mierny obiektywizm lub zupełny jego brak, który jest bezpośrednią przyczyną powstawania owych uprzedzeń. Uprzedzenie to sąd dotyczący danego obiektu, człowieka czy narodu, który wydaje osoba oceniająca bez uprzedniego intensywnego poznania owego człowieka czy rzeczy.

Uprzedzenia charakteryzuje ich najczęściej negatywna, wroga natura i mimo wielkich starań i programów, których celem było dostarczenie odpowiedniej wiedzy o innych narodach, udało się zaledwie trochę zmniejszyć negatywny wydźwięk owych sądów, gdyż zupełne zlikwidowanie uprzedzeń jest po prostu utopią, iluzją, co słusznie zauważył R. Picht (1980:121).

Stereotypy i uprzedzenia znajdują się w ścisłej korelacji, gdyż stereotypy tworzą bazę do powstawania i rozwoju uprzedzeń. W. Lippmann (1964) definiuje stereotypy jako uporządkowany, bardziej, bądź też mniej trwały obraz świata, któremu są dopasowane nasze przyzwyczajenia, gusta, zdolności, umiejętności oraz nadzieje.

B. Popovic (1998) akcentuje, że stereotypy są rezultatem uproszczenia złożonych postaw, zachowań, zjawisk i zbyt szybką, nieprzemyślaną generalizacją pojedynczych doświadczeń. Są one więc stosunkowo trwałymi elementami służącymi opisowi, posiadającymi czynnik wartościujący. E. Apeltauer (2001) zwraca również uwagę na emocjonalną stronę stereotypów, gdyż właśnie emocje powodują ich aktywowanie. Uaktywnienie stereotypów następuje wówczas, gdy dana osoba czuje się zagubiona lub ma problemy z orientacją. W sytuacjach stresowych wywołanych np. szokiem kulturowym jednostka sięga częściej niż zwykle po stereotypy, gdyż one przywracają równowagę i w mniejszym bądź też większym stopniu redukują niepewność. Emocjonalna strona stereotypów powinna być szczególnie uwzględniona w przypadku stereotypów etnicznych i narodowych.

Stereotypy etniczne zajmują szczególne miejsce w świadomości każdego narodu. Historyk W. Wrzeński (1994:61) postrzega je jako „agregatowe wyobrażenia, ukształtowane przez długotrwałe procesy komunikacji społecznej, które bazują na doświadczeniach wielu pokoleń i które to właściwie fałszują rzeczywistość.” Stereotypy

etniczne odgrywają szczególnie ważną rolę w codziennych stosunkach między narodami, gdyż ukazują temperaturę emocji między nimi. Stereotypy te odznaczają się niezwykle trwałością, gdyż tylko w nieznacznym stopniu ulegają zmianom czy przeobrażeniom. Raz ukształtowane stają się nieodłącznym elementem życia codziennego narodu, mimo, że są one uogólnieniami, które tylko częściowo są zgodne z rzeczywistością, a więc w znacznym stopniu odbiegają od prawdy.

Stereotypy narodowe powstają na tle wydarzeń historycznych, gdy ścierają się nie tylko wojska lecz także sprzeczne interesy polityczne, gospodarcze i społeczne oraz znacznie różniące się od siebie sposoby zachowania, czy odmienne postawy psychiczne. Im ściślej i bardziej obciążone są kontakty historyczne, tym bardziej wyraziste i trwale kształtują się stereotypy. Tak jest właśnie w przypadku stosunków polsko – niemieckich, które określa się mianem tzw. “trudnego sąsiedztwa”. Mimo, iż wspólna historia tych dwóch narodów liczy sobie ponad 1000 lat, to stosunki między Polską a Niemcami nigdy nie były bez zarzutów. Najwcześniejszy obraz Niemca odbił się już w nazwie, którą Polacy posługują się do dziś, by określać swoich zachodnich sąsiadów. Słowo “Niemcy” znaczy tyle co “ludzie niemi”, czyli tacy, z którymi nie sposób porozumieć się w słowiańskiej mowie. Nasi przodkowie postrzegali Niemców jako obcych i to bardziej obcych w porównaniu z Łużyczanami, Pomorzanami, czy Rusinami, z którymi też się stykali (por. Lipski 1998).

Niemcy również nie oceniali (nie oceniają) Polaków pozytywnie. Głównym przewiskiem jakim Niemcy określali Polaków, jest “Polack(e)”, czy też “głupi Polacke”. Owe przewisko ma podwójne znaczenie, gdyż chodzi o osobę polskiego pochodzenia, która właśnie z racji swego pochodzenia jest traktowana pogardliwie. W języku niemieckim istnieją również inne stereotypowe określenia dotyczące całego narodu polskiego bądź też stosunków panujących w obrębie tego państwa. Stereotypem, który przez stulecia, bo aż od XVIII / XIX wieku, był/ jest używany w odniesieniu do Polski jest stereotyp “polska gospodarka”. To hasło obejmuje szeroki zakres znaczeń, gdyż dotyczyć może procesów organizacyjnych, ekonomicznych, mikro- i makrostruktur tzn. zarówno budżetu rodzinnego jak i państwowego. “Polska gospodarka” to na wskroś negatywne hasło, na którego znaczenie składają się następujące cechy: nieład, niegospodarność, rozgardiasz, bezmyślność, niefrasobliwość, nieobliczalność, niekonsekwencja, życie ponad stan, rozrzutność, nieuczciwość, lekkomyślność, brud i nieporządek. Hasło “polska gospodarka” jest doskonale znane Niemcom. Nie pomogły przemiany gospodarcze w Polsce, czy przyjęcie Polski do Unii Europejskiej. Nadal Niemcy kojarzą Polskę z “polską gospodarką”, a na ich twarzach maluje się natychmiast ironiczny uśmiech.

Pewien obraz Polski w oczach współczesnych Niemców ukazują odpowiedzi uzyskane w czerwcu 2004 od 36 ankietowanych przypadkowo spotkanych Niemców w różnym wieku. Mieli oni odpowiedzieć tylko na jedno pytanie: “Co przychodzi pani, -u do głowy, gdy słyszy pan, -i słowo Polak, Polska?”

Prawie co drugi ankietowany postrzega Polaków jako miłych, przyjacielskich ludzi. Polacy ich zdaniem są towarzyscy, chętnie nawiązują kontakty z innymi i chętnie służą pomocą, są otwarci, gościnni, zabawni, imprezowi, Polacy to także ludzie solidni i dobrze wykształceni – “już polscy studenci swoją wiedzą i umiejętnościami znacznie wyprzedzają niemieckich.” Polakom oprócz pozytywnych cech przypisywane są również negatywne. Szczególnie często pojawiające się określenia w stosunku do Polaków to złodziej i pijak. Co szósty ankietowany kojarzy Polskę z kradzieżą, przede wszystkim samochodów. Jedna osoba stwierdziła nawet, że “kradzież w Polsce jest na porządku dziennym”, a dwóm innym ankietowanym osobom zginął samochód podczas urlopu w Polsce. 22% ankietowanych postrzega Polaków jako osoby pijące szczególnie dużo alkoholu, przy czym trunkiem najbardziej popularnym jest ich zdaniem wódka. Dwie osoby stwierdziły nawet, iż “alkohol jest w Polsce symbolem udanej imprezy”. Oprócz określeń Polak to złodziej i pijak pojawiają

się także inne skojarzenia. Polacy to tania siła robocza, pracownicy na czarno, robotnicy z placów budowy, zachowaniem przypominający mieszkańców byłego NRD. Padło również stwierdzenie, że Polacy to katolicy – “Kościół w Polsce plasuje się wysoko w hierarchii wartości”, ale “Polacy to [także] antysemici”.

Polska kojarzona jest pozytywnie przez prawie co trzeciego ankietowanego, którzy wymieniają w tym miejscu piękną plażę nad Bałtykiem, Warszawę i Kraków, takie osobistości jak Papież Jan Paweł II, nazwiska znanych Polaków (np. Lech Wałęsa), Solidarność, polską literaturę i muzykę, dobre jedzenie, ze szczególnym wyróżnieniem takich potraw jak barszcz i bigos. Polska kojarzy się także z kiepską drużyną piłkarską, złymi drogami, dużą ilością podróbek oraz nielegalnym handlem. Jeden ankietowany stwierdził, że Polska to kraj biedny, a aż jedna trzecia ankietowanych uznała Polskę za kraj tani – wyjątkowo tanie są w Polsce zakupy, papierosy, prostytutki np. w Kołobrzegu, w Polsce można również tanio spędzić urlop.

Przeprowadzając ankietę można było zaobserwować, że niektórzy Niemcy nie mieli najmniejszego pojęcia o swym wschodnim sąsiedzie. Jeden z ankietowanych stwierdził: “Polska to dla mnie kraj nieznan, podobnie jak jego mieszkańcy”. Inny zaś powiedział: “Z Polską kojarzy mi się Warszawa! Co ja mówię, bzdura, Praga przecież!”

Obraz Niemiec i Niemców w oczach 36 przypadkowych spotkanych, ankietowanych również w czerwcu 2004 Polaków w różnym wieku, to nacechowany stereotypami i opowiadaniem, niekoniecznie pozytywnymi, przekazywanymi z pokolenia na pokolenie wizerunek tego kraju i jego mieszkańców.

Szczególnie wysoko cenią sobie Polacy u Niemców porządek (35% ankietowanych). Co szósty ankietowany uważa Niemców za solidnych, pilnych, pracowitych, sumiennych i punktualnych. Polacy oceniają wysoko niemiecką dyscyplinę oraz podziwiają u Niemców umiejętność sprawnego działania. Zdaniem trzech ankietowanych osób Niemcy są serdeczni, tolerancyjni i raczej mili. Zaś co szóstego ankietowanego razi przesadna oszczędność, wręcz skąpstwo Niemców. Polacy postrzegają Niemców jako chłodnych, ordynarnych, aroganckich, zazdrosnych, przekonanych o swojej wyższości i niegościnnych: “Jak ty ich zaprosisz to się u ciebie najedzą, ale ciebie do siebie już nie zaproszą” lub inna wypowiedź: “Zapraszają cię tylko dlatego, bo liczą na to, że ty też ich zaprosisz.” Niemcy w oczach Polaków to ludzie bezczelni, bezwzględni w dążeniu do celu, lubią wykorzystywać innych, są rygorystyczni, zapalczywi, ślepo przywiązani do zasad. Ankieta ukazuje również, że dwie osoby uważają Niemców za bałaganiarzy, którzy nie dbają o swój wygląd zewnętrzny oraz za ludzi o małym poczuciu humoru. Jeden z ankietowanych sądzi, iż “Niemcy to dziwni ludzie, bez zasad, bogaci i nietolerancyjni.”

Obraz Niemiec jako kraju wypada w ocenie ankietowanych Polaków o wiele lepiej niż jego mieszkańcy. Jedynym “minusem” Niemiec jest zdaniem Polaków panująca tam biurokracja. A poza tym kojarzą Polacy ze słowem Niemcy dobre samochody takie jak mercedes, audi, VW, piękne czyste miasta, domy z dużymi ogrodami, najlepsze słodczyce oraz dobrobyt. Ankietowani wymieniają również Berlin, Mur Berliński, Love Parade, Oktoberfest, takie nazwiska jak Goethe, Schiller, Heine, Schröder. Co szósty ankietowany uważa Niemcy za kraj, w którym pije się dużo piwa, który związany jest nierozdzielnie ze skokami narciarskimi, muzyką klasyczną, a ostatnio z muzyką techno.

Szczególnie mocno zarówno w świadomości Polaków jak i Niemców odcisnęła się II wojna światowa. Co trzeci ankietowany Polak kojarzy ze słowem “Niemiec, Niemcy” II wojnę światową, nazwisko Hitlera (co piąty ankietowany), III Rzeszę oraz wroga Polski z okresu wojennego. Ze słowem “Niemiec” kojarzy się także strach, lęk, obawy, przymusowa ucieczka i pozostawienie wszystkiego, co się posiada. Te ostatnie skojarzenia pochodzą od osób starszych, choć nie tylko, które same przeżyły grozę wojny i choć minęło prawie sześćdziesiąt lat od jej zakończenia, nie są one sobie w stanie poradzić z przeżyciami,

skojarzeniami i dręczącymi je wspomnieniami. Wraca więc jak bumerang świadomość tego co Niemcy wyrządzili Polakom, co zaś stanowi doskonałą pożywkę do rozwoju, bądź też utrzymania przy życiu uprzedzeń względem narodu niemieckiego. I tak np. dwie ankietowane osoby z Polski, po krótkim zawahaniu się stwierdziły: "Słowo Niemcy kojarzy mi z hitlerowcami."

Mimo iż Polacy często zarzucają Niemcom brak zainteresowania okresem II wojny światowej, to wyniki ankiety ukazują coś zupełnie innego. Co czwarty ankietowany Niemiec kojarzy z Polską II wojnę światową, miejsca zagłady, wymieniając przy tym obozy koncentracyjne – Oświęcim, Brzezinka, Majdanek.

Polska i Niemcy – sąsiedzi. Wydawać by się mogło, że wzajemna znajomość tych krajów jest bardzo duża. Nic bardziej mylnego. Przeprowadzona ankieta potwierdziła tylko stwierdzenie, że w rzeczywistości "sąsiedzi" mają znikome informacje o sobie. Pytając przeciętnego Polaka, z czym kojarzy mu się słowo Niemcy lub zadając Niemcom pytanie dotyczące Polski usłyszeć można najczęściej nieprzychylnie odpowiedzi, nacechowane stereotypami i uogólnieniami mocno wypaczającymi obraz Polski i Niemiec oraz wizerunek mieszkańców tych krajów.

4. TOLERANCJA JAKO PUNKT WYJŚCIA W PROCESIE NIWELOWANIA STEREOTYPÓW I UPREDZEŃ W KOMUNIKACJI MIĘDZYKULTUROWEJ

Wyżej przedstawione przykłady potwierdziły tylko przypuszczenia, że stosunki polsko – niemieckie w ciągu ostatnich lat nie uległy w istotnym stopniu zmianie na lepsze. W wyzbyciu się wzajemnych uprzedzeń, negatywnych stereotypowych sądów, czy wręcz oskarżeń nie pomogło nawet tak wielkie wydarzenie, jak przyjęcie Polski do przysłowiowej "piętnastki". Wprawdzie co szósty ankietowany Niemiec kojarzy Polskę jako nowego członka Unii Europejskiej, jednak niektóre z ankietowanych osób nie kryły obaw z tym związanych. Jedna osoba nawet stwierdziła: "Przyjęcie Polski do Unii Europejskiej oznacza napływ taniej, niekoniecznie dobrej, a raczej miernej siły roboczej." Powyższy przykład potwierdza fakt istnienia w Niemczech ekonomicznych uprzedzeń względem Polaków. Niemcy obawiają się, aby Polacy nie narzucili w pracy swojej obyczajowości i swojego, zdaniem Niemców negatywnego stosunku do pracy. Rozszerzenie Unii Europejskiej na wschód oznacza uznanie również Polski za równego partnera. Z owym wydarzeniem wiąże się ściśle wzajemna akceptacja i tolerancja. A biorąc pod uwagę tę ostatnią, to chyba każdy zdaje sobie sprawę z tego, że jeszcze daleka droga do osiągnięcia pełnej satysfakcji w tej kwestii. Potrzebna jest ciągła agitacja, nawoływanie do tolerancji, gdyż na wielu płaszczyznach zaobserwować można jej brak, a więc nietolerancję.

A. Thomas (1994:153) stwierdza, że w nowoczesnych społeczeństwach uprzemysłowionych uważa się tolerancję za cnotę główną, ponieważ nowoczesny człowiek jest, a raczej powinien być człowiekiem tolerancyjnym. Tolerancja poszukiwana jest we wszystkich dziedzinach życia, gdyż tylko ona jest w stanie zapewnić ludziom wspólne, pokojowe życie i pozbawioną dyskryminacji komunikację. A. Wierlacher (1994:123) postrzega tolerancję jako gwarantującą pokój figurę prawa, jako ważną kategorię komunikacji i postrzegania, jako istotny środek służący krytyce stereotypów, jako wartość umożliwiająca nam orientację, a przede wszystkim jako cel wychowawczy. Zadanie wychowania ku tolerancji spoczywa na rodzinie, szkole, mediach, ponieważ owe kategorie kształtują światopogląd człowieka. Wzywa się je więc do rzetelnego wypełniania swojej roli tzn. do obiektywnego, nie przebarwionego negatywizmem ukazywania otaczającej nas rzeczywistości, wystrzegania się uprzedzeń bazujących na odmiennym pochodzeniu, rasie, języku czy sposobie życia, a tym samym zmierzanie w kierunku pokojowego wychowania dzieci i młodzieży, gdyż w ich rękach spoczywa przyszłość całego świata. I tylko tego typu

wychowanie uchroni nas od takich spostrzeżeń jak: "Każdy Polak to pijak i złodziej" czy "Każdy Niemiec jest chytry, zimny i nietolerancyjny wobec Polaków".

BIBLIOGRAFIA

1. Althaus, H.-J. 2001. "Fremdbilder und Fremdwahrnehmung". *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: Walter de Gruyter. 2. Halbband. 1168-1178
2. Apeltauer, E. 2001. "Stereotype als Voraussetzung interkultureller Kommunikation.. Deutschland und die deutschen aus norwegischer Sicht". *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhalt im Unterricht* zeszyt 28/29 (2001)
3. Bergmann, W. 2001. "Was sind Vorurteile". *Informationen zur politischen Bildung* 271 2/2001. 3-9
4. De Florio – Hansen, I. 1994. "Wider die "interkulturelle" Euphorie. Fragen zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht". *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 41 3/1994. 303-307
5. Dorfmueller-Karpusa, K. 1994. "Das Fremde und das Eigene. Kulturkundliche Überlegungen". *Deutsch als Fremdsprache* 31 3/1994. 33-38
6. Edmondson, W./ House, J. 1998. "Interkulturelles Lernen ein Überflüssiger Begriff". *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9(2) 1998. 161-188
7. Fischer, G. 1990. "Interkulturelle Landeskunde?". *Deutsch als Fremdsprache* 27 3/1990. 141-146
8. Gruzca, F. i inni. 1994. *Uprzedzenia między Polakami i Niemcami. Materiały polsko – niemieckiego Sympozjum Naukowego 9-11 grudnia 1992, Görlitz – Zgorzelec*. Warszawa.
9. Heil, J. 2001. "Fremde, Fremdsein – von der Normatität eines scheinbaren Problemzustandes". *Informationen zur politischen Bildung* 271 2/2001. 10-16
10. Hexelschneider, E. 1988. "Das Fremde und das Eigene als Grundkomponenten von Interkulturalität". *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14. 127-136
11. Kaikkonen, P. 2002. "Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht". *Info DaF* 29 1/2002. 3-12
12. Krumm, H.-J. 1992 "Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde". *Fremdsprache Deutsch* 6/1992. 16-24
13. Lipski, J.-J. 1998. *Wir müssen uns alles sagen... Essays zur deutsch – polnischen Nachbarschaft*. Warschau: Deutsch-Polnischer Verlag.
14. Löschmann, M./ Stroinska, M. 1998. *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
15. Picht, R. 1980. "Interesse und Vergleich: zur Sozialpsychologie des Deutschlandsbilds". *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 6. 120-132.
16. Popovic, B. 1998. "Stereotype im Fremdsprachenunterricht in einer multikulturellen Gesellschaft". *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. 205-224
17. Thomas, A. 1994 "Ist Toleranz ein Kulturstandard?". *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20 (1994). 153-175
18. Wierlacher, A. 1994. "Was ist Toleranz? Zur Rehabilitation eines umstrittenen Begriffs". *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20 (1994). 115-137
19. Wrzesiński, W. 1994. "Sąsiad czy wróg. Ze studiów nad stereotypem Niemca w Polsce w XIX i XX wieku". *Uprzedzenia między Polakami i Niemcami. Materiały polsko-niemieckiego Sympozjum Naukowego 9-11 grudnia 1992, Görlitz – Zgorzelec*. Warszawa. 61-74

STEREOTYPY I CHARAKTERYSTYKI NARODOWE W NAUCZANIU JĘZYKA BIZNESU W WIELOKULTUROWEJ EUROPIE

Przynależność do „nowej” Europy wymaga nowego podejścia do nauczania języków obcych. Postulowana szeroko wielokulturowość, komunikacja interkulturowa/ międzykulturowa, to zapoznanie uczących się języków obcych z dorobkiem, kulturą państw należących do zjednoczonej Europy, to wprowadzenie elementów wiedzy socjokulturowej do programów nauczania i do podręczników, to dobór odpowiednich materiałów dydaktycznych, gdyż „w świecie, w którym istnieje międzynarodowa współzależność, zdolność zrozumienia ludzi z innych kultur i skutecznej z nimi komunikacji nabiera specjalnego znaczenia. (...). Podczas komunikacji z ludźmi należącymi do innych kultur następuje konfrontacja z językiem, zasadami i normami, które różnią się od naszych. Owa konfrontacja może być źródłem wiedzy o regułach i normach naszej własnej kultury, ale także źródłem frustracji albo gratyfikacji” (Gudykunst/ Kim 2003:524). Stąd pojawiają się pojęcia „stereotypu” i „charakterystyki narodowej”. Z jednej strony mamy do czynienia z elementem o zabarwieniu negatywnym, z drugiej – rzetelną oceną kraju i jego mieszkańców, kraju języka którego nauczamy, a także w przypadku języka biznesu – partnera handlowego. W tym przypadku przełamanie stereotypu i umiejętne wyważenie cech kontrahenta będzie miało wymiar ekonomiczny; stąd postulowane przez nas włączenie tych elementów do nauczania języka biznesu, innych języków specjalistycznych, a także w pewnym stopniu i do nauczania języka ogólnego. „Jednym z kluczowych czynników współkształtujących świadomość europejską jest wiedza o własnym kraju i wiedza o sąsiadujących z nami krajach kontynentu” (Skotnicka-Illasiewicz 1995:106f.).

Pojęcie „stereotyp” używane jest w wielu dziedzinach nauki, w tym i w lingwistyce. „Mówiąc o stereotypowym obrazie takich czy innych grup społecznych, mamy na myśli schematyczny wizerunek przedstawicieli tych zbiorowości. (...) Widzenie stereotypowe polega bowiem na skłonności do bezrefleksyjnego przypisywania ludziom określonych cech tylko dlatego, że należą do grupy lub kategorii «obcej» względem naszej. Ludzie tworzą reprezentację różnych zbiorowych bytów społecznych, takich jak kategorie zawodowe, wspólnoty religijne, subkulturowe, ideologiczne lub narodowe” (Jarco/ Dolińska 2002:9). Stereotypy – „nie są to obrazy czysto intelektualne, ale są to treści o silnym zabarwieniu uczuciowym. W nich rzutowane są ludzkie pragnienia, dążenia i uprzedzenia, wzajemne urazy i nienawiści.”

„Stereotyp to pogląd nie tylko uproszczony lecz i nadmiernie uogólniony: w sposób nieuprawniony przypisujemy określone charakterystyki znacznej większości osób należących do danej grupy. (...) Stereotyp to pewnego rodzaju system asocjacyjny, w którym reprezentacja kategorii społecznych jest silnie powiązana z reprezentacjami określonych cech ludzi”, a także „stereotyp odznacza się wysokim stopniem tak zwanej dostępności poznawczej, czyli jest bardzo szybko aktywowany podczas kontaktu z osobą, która jest członkiem danej kategorii. (...) Stereotypy są warunkiem koniecznym działania człowieka w świecie społecznym (...), są istotnym narzędziem poznania rzeczywistości. Stereotypy pozostają w służbie ego – własnego Ja. Wyraża się to dwojako: albo przez pokazywanie na tle stygmatyzowanej grupy własnej wyższości, wartości czy dominacji, albo też na powstrzymaniu się od stereotypowych sądów i prezentowaniu siebie jako osoby

tolerancyjnej. Stereotypy pozwalają na usprawiedliwienie (...) – na przykład traktowanie ludzi ubogich jako leniwych służy usprawiedliwieniu własnej wyższej pozycji ekonomicznej” (Jarco, Dolińska 2002:10ff.).

Adam Schaff (1981:115f.) charakteryzował stereotyp, pisząc, iż jest całkowicie sprzeczny z faktami, bądź częściowo z nimi zgodny, jest długotrwały i oparty na zmiany. A. Judin pisze, iż „*stereotypy narodowe (etniczne) (...) należą do najbardziej trwałych i ciekawych w badaniu. Zazwyczaj opisane w nich cechy odbierane są przez ludzi jako nieodłączne atrybuty tych, którym są przypisywane.*” Szczególną rolę badanie stereotypów zajmuje w chwili obecnej w Europie Centralnej i Wschodniej: „*Badanie tego, jak w stosunku do twojego narodu odnoszą się sąsiedzi i jak on sam widzi je, okazuje się konieczne do uświadomienia sobie nowego miejsca w świecie i realiów tego świata*” (Judin 2000:49).

A. Sadochin (2004: 223) wyróżnia następujące funkcje stereotypów w komunikacji: wyjaśnienie czynów ludzi poprzez prezentację gotowej informacji o ich specyficznych socjokulturowych właściwościach; przewidywanie różnych form zachowania partnerów w komunikacji; formowanie podstaw własnego zachowania w stosunku do współrozmówcy i partnera.

Pisząc o stereotypach w nauczaniu obcego języka specjalistycznego (biznesu), należy zastanowić się jaką pozycję zajmuje stereotyp w ogóle, w lingwistyce? „*Językoznawstwo orientuje badania nad stereotypami ku ich obiektywizacji (utrwalaniu, stabilizowaniu i reprodukcji) w języku. Kulturoznawcy, a zwłaszcza lingwiści, koncentrują uwagę na funkcjach komunikacyjnych stereotypów, które umożliwiają porozumiewanie się w ramach danej wspólnoty kulturowej, dostarczają określonego kodu pozwalającego zrozumieć sens przesłania na temat stosunków międzygrupowych (...), ale także wytwarzają określone bariery w komunikacji międzykulturowej*” (Jasińska-Kania 2003: 21f.).

W komunikacji interkulturowej „*stereotypy są rezultatem reakcji etnocentrycznej – próby osądzenia innych ludzi i kultur z pozycji wyłącznie swojej kultury (...). Nie ma ludzi wolnych od stereotypów, realnie można mówić tylko o różnym stopniu stereotypizacji komunikujących się osób*” (Sadochin 2004:225).

W przypadku nauczania języka specjalistycznego nieodzownym elementem zapoznania uczących się, na różnych etapach nauki, jest wiedza socjokulturowa, a jednym z jej elementów – jest stereotyp. W przypadku kontaktów profesjonalnych (biznesowych) z zagranicznym przedstawicielem, osoba w chodząca w interkulturowy kontakt komunikacyjny powinna znać charakter cechy narodowe swego rozmówcy. Na kontakt i wynik materialny tego kontraktu (rokowania, zamówienie, kontrakt) wpływa stereotypowe postrzeganie rozmówcy i zgodna z prawdą charakterystyka narodowa. Z jednej strony, dowiadujemy się, czego możemy oczekiwać od danej osoby, a drugiej, zaś, jak osiągnąć rezultat rozmowy. Umiejętnie wyważone charakterystyki narodowe, analiza stereotypów, pomogą osiągnąć ten wynik. W tym celu proponujemy, aby uczący się języków obcych, szczególnie specjalistycznych języków, zapoznali się z cechami partnerów ze Wschodu i Zachodu, gdyż to są nasi partnerzy handlowi i aby w takiego rodzaju kontaktach nie doszło do „szoku kulturowego”.

Wprowadzenie elementów stereotypów rozpoczynamy od Rosji i Rosjan, co jest szczególnie ważne dla filologów-rusycystów. Historia badań stosunków polsko-rosyjskich i stereotypów Polaków i Rosjan jest dość długa, a w ostatnich latach powstało wiele prac pozbawionych ideologii przyjaźni i wrogości¹. Początki stereotypu Polaka w Rosji sięgają średniowiecza: „*Kształtujący się stereotyp Polaka już wtedy rysował się wyraźnie negatywnymi barwami. W oczach prawosławnego Rosjanina Polacy byli antychrystami*

¹ np.: Kępiński, A. 1990. „Lach i Moskal. Z dziejów stereotypu”. Warszawa-Kraków; Orłowski, J. 1992. „Z dziejów antypolskich obsesji w literaturze rosyjskiej. Od wieku XII do roku 1917”. Warszawa; Giza, A. 1992. „Polaczekowie i Moskale, wzajemny ogląd w krzywym zwierciadle (1800-1917)”. Szczecin i in.

uosabiającymi czarta” (Kamiński 2002:85). Katarzyna II pisała: „sprzedajni, zepsuci, lekkomyślni, kłótlivi, despoci, fantaści” (Falkowicz 1995:45). I w czasach obecnych mówi się w Rosji o Polakach jako o narodzie „pełnym kompleksów, skłonny do obrazy, niedowartościowanym, ciągle sfrustrowanym, nieustannie zgłaszającym pretensje, a to o prześladowania i ciemiężenie, a to o odszkodowania, a to o niedoceniając ich wkładu w kulturę światową. Z pobłażliwym uśmiechem przyjmuje się koncepcję Polski jako pomostu między Rosją a Zachodem” (Kamiński 2002:89). A. Kamiński część winy za to przerzuca na samych Polaków: „Zachowanie sporej grupy Polaków budzi poważne zastrzeżenia. Wielu z nich nie może w kontaktach z Rosjanami pozbyć się – tak często w dawnej literaturze opisywanych – wielkopańskiej dumy i wyniosłości, zarozumiałstwa, pyszałkowości, nadętości, lekceważąco-protekcjonalnego tonu, krytykanctwa, skłonności do udzielania pouczeń, bezceremonialnej poufalości itp. Takie cechy dają się zauważyć nagminnie w zachowaniach nie tylko zwykłych handlarzy, konduktorów «Warsu», czy funkcjonariuszy służb granicznych, ale także polityków, biznesmenów, dziennikarzy, a nawet intelektualistów. Okazywanie polskiej wyższości idzie najczęściej w parze z zupełnym brakiem wiedzy o Rosji, zwłaszcza o jej dniu dzisiejszym, z pełną niekiedy ignorancją o jej życiu kulturalnym i umysłowym” (Kamiński 2002:90). Stąd duża rola nauczycieli języka obcego (rosyjskiego), w tym i języka biznesu.

A co mówią o sobie sami Rosjanie? Według W. Żelwisa (2002:82-f.) Rosjanie nie cierpią biznesu, bo wszyscy biznesmeni, to oszuści, bo: „co to jest rosyjski biznes? – To ukraść skrzynkę wódki, sprzedać ją, i za wszystkie pieniądze kupić wódkę” – głosi rosyjski żart. A kupiec i właściciel, to nadal „krwiopijca”, nadal słyszy się, że „rację mieli bolszewicy, że rozstrzelowali ich i sadzali, niegodziwców”. Jeśli więc ktoś chce współpracować z Rosją – musi być odważny. Rosjanie cenią kulturę, literaturę i dlatego cudzoziemiec-biznesmen powinien poczytać Puszkina, którego Rosjanie szanują, ubóstwiają. Ale, jeśli ktoś nie wykona swojego zadania to usłyszysz z sarkazmem: „I co, kto to za Ciebie zrobi? Puszkina?”. Choć panuje już od lat głośność, to: „nie myśl; jak pomyślałeś, nie mów; jeśli powiedziałeś, nie zapisuj; jak zapisałeś, nie publikuj; jak opublikowałeś, kajaj się”. Dla Rosjanina ważne są słowa: „dusza”, „tęsknota”, „los”. Przedsiębiorca może więc usłyszeć: „Jeśli Ci się nie powiodło, to znaczy, że taki Twój los!”. Należy również pamiętać, iż najważniejsze są rozmiar i wielkość, a nie jakość; znaczącą rolę odgrywają przesady, łapówki, znajomości. Dla rosyjskiego biznesmena nie liczy się, jak zarobić, tylko ile. Potem można sobie kupić drogi samochód, garnitur, dom za granicą, spędzić urlop w Hiszpanii, Francji czy Włoszech. Pojawili się w Rosji tzw. nowi bogaci („nowyje russkije”), czyli byli komsomolscy działacze, „czerwoni dyrektorzy”, dyrektorzy banków, liderzy grup przestępczych i „selfmade-meni” (Rodimkina i in. 1999).

Chcąc współpracować z rosyjskimi biznesmenami zapamiętajmy rosyjskie powiedzenia: „Co jest zdrowe dla Rosjanina, to dla Niemca – śmierć” (Czto russkomu zdorowo, to nemcu smert’) i polski odpowiednik rosyjskiego przysłowia: „Bojąc się wilka, do lasu nie iść” (Wołkow bojat’sja – w les ne chodit’). Pamiętajmy również, że obcokrajowiec dla Rosjanina, to osoba podejrzana, która przyjeżdża na „kontrolę”, jednak obcokrajowcom w Rosji zamyka się drzwi, które są otwarte dla Rosjan, otwierają te, które są dla Rosjan zamknięte (Wasiljewa 2000: 74).

E. Walukiewicz w swoich badaniach na terenie St. Petersburga przedstawił stereotypy Polaka, Niemca, Rosjanina, Ukraińca, Czecha, Białorusina, Słowaka w ocenie Rosjanina. Według Rosjan Polak „jest chytry, skąpy, merkantylny i niezależny (...). statystyczny Rosjanin w wieku do 30 lat ma albo raczej negatywne zdanie o Polaku, albo w ogóle nie ma żadnego zdania na temat osoby tej narodowości” (Walukiewicz 2002: 95). Rosjanie o sobie twierdzą iż są lekkomyślni, gościnni, dobrzy z „szeroką duszą”, cenią: wódkę (17,6%), wolność (12%) i przyjaciół (11%).

Na podstawie badań M. Perlikowskiego i K. Gajdy (2002: 126) przeprowadzonej na grupie Polaków, wynika, iż Polacy określają siebie jako gościnnych, dobrych, honorowych. Rosjanin, Ukrainiec, Białorusin jest alkoholikiem, brudasem, agresorem, samolubem, chociaż gościnnym, zaradnym, przyjacielskim.

Niemcy określają Polaków jako pilnych, starannych, pomocnych, Rosjan - jako agresywnych, dumnych, przyjaznych, pilnych, ale pijących wódkę (Majstrenko-Nowak 2002:135).

Instytut Spraw Publicznych przeprowadził badania w krajach UE, z których wynika, iż „*Polak w oczach obywateli Unii Europejskiej to zatem w miarę sympatyczny, choć ograniczony tradycjonalista, osoba zdolna do ciężkiej pracy, ale taka, której nie powierza się zadań bardziej odpowiedzialnych, wymagających wiedzy. Najlepiej oceniają typowego Polaka Francuzi – połowa z nich twierdzi, że jest on nie tylko zdyscyplinowany, i pracowity, ale także uczciwy. Najgorzej Polak wypada natomiast w oczach Niemców – spory odsetek niemieckich respondentów uważa, że jest on nieuczciwy i nieodpowiedzialny*” (Warchala 2003: 74). *W stosunkach służbowych i biznesowych rośnie niechęć do Polaków: „Największy opór, sięgający nawet wśród najbardziej otwartych respondentów francuskich ok. 30%, wywołuje perspektywa naszego rodaka jako szefa firmy, w której badany pracuje oraz członka władz lokalnych”* (Warchala 2003:76).

Jak pisze M. Falkowski, zachodnie gazety porównując Wschód i Zachód stosowały porównanie „Zachód – przepaść – Polska – przepaść – Ukraina”, granica polsko-białoruska i polsko-ukraińska to „kraniec cywilizacji” (Falkowski 2003:271). Zresztą i Polacy podobnie myślą o narodach ze Wschodu: „*Mamy przy tym do czynienia z kłiszą: zarówno zachodnia (np. austriacka) prasa, jak i polskie media chętnie używają zwrotu «Złodzieje pochodzą najprawdopodobniej zza wschodniej granicy». Różnica jest drobna – polskie gazety mają na myśli oczywiście ukraińską mafię, austriackie – polnische Audi-Bande*” (Falkowski, 2003:275).

Oprócz stereotypu Polaka, Rosjanina czy Niemca (etnostereotyp) , istnieją stereotypy naukowca, adwokata, lekarza i przedsiębiorcy (stereotyp społeczny/socjalny). E. Przysiężna (2002:303) przedstawia polskiego przedsiębiorcę, który „*zarabia pieniądze polegając na swoim «szóstym zmysle», a nie na ugruntowanej wiedzy. Wymienianie «arogancji» jako drugiej, najczęściej pojawiającej się cechy sugeruje, iż wielu jest w naszym kraju ludzi sukcesu, którzy nie potrafią sobie godnie poradzić z rozmiarami odniesionego w interesach powodzenia, czego konsekwencją są zachowania odbierane przez otoczenia jako aroganckie*”. Według ankietowanych „*statystyczny menedżer jest święcie przekonany o tym, że jego sukces jest niczym innym, jak tylko liczbą samochodów, którymi jeździ, gwiazdek, które mają hotele, w jakich zatrzymuje się podczas służbowych wyjazdów i corocznych urlopów oraz powierzchnią jego mieszkania, bądź rezydencji (...), w zdobywaniu tego wszystkiego kieruje się on zasadą głoszącą, iż «cel uświęca środki».* (...) *Polskiemu przedsiębiorcy należy na otaczaniu się ludźmi, którymi po prostu będzie się mógł skutecznie wysługiwać, ukrywając przy tym swój ewentualny brak profesjonalizmu i prywatę*” (Przysiężna 2002: 304f.).

W. Markowski i I. Zujkova („Stereotypy...”) wydzielają również stereotypy kierownika: „*wojskowy*”², „*ksiądz*”³, „*działacz państwowy*”⁴ i „*działacz polityczny*”⁵.

² Dla „wojskowego” najważniejsza jest realizacja zadania za pośrednictwem rozkazów. Sam podejmuje decyzje, a podwładni muszą być posłuszni. Nic więc dziwnego, że klimat w takiej firmie jest napięty i oficjalny.

³ „Ksiądz” to demokrat, który zapewnia takie warunki, aby praca była efektywna. Sam rozdaje zadania pracownikom, a zespół ludzi musi je zrealizować. Umiejętność pracy w zespole decyduje o awansie, a klimat w firmie jest nieformalny.

⁴ „Działacz państwowy” jest również demokratą, dla którego najważniejsza jest realizacja zadania, jednak uzgodniona wspólnie z pracownikami. W pracy toczą się dyskusje na temat najefektywniejszego wykorzystania czasu w pracy.

S. Mjasojedow (Mjasojedow 2003:61) pisze również o stereotypach zachowania, podając przykład typowego biznesmena, który rano „goli się, czesze, zakłada koszulę, wiąże krawat, połyka śniadanie, wkłada do kieszeni komórkę i notes (stereotypowe czynności wykonywane są na poziomie podświadomości) i słucha i ogląda wiadomości telewizyjne (świadomość nakierowana na zdobycie informacji). Identyczna sytuacja ma miejsce w przypadku businesswoman z tą różnicą, iż zamiast żyłek używa szminki, tuszu do rzęs itp.”

W literaturze przedstawiono również bogatą charakterystykę innych narodów europejskich i ich stosunek do biznesu.

Według A. Mialla i D. Milsteda (2001:64f.) w biznesie Anglicy wolą kierować się intuicją, nie dowierzając metodom analizy i organizacji pracy; każda decyzja musi być podejmowana kolegiąlnie, przez komisje. Jeśli ktoś próbuje dodzwonić się angielskiego biznesmena, to zawsze usłyszy, iż jest na zebraniu lub ważnym spotkaniu. Na takich spotkaniach bez końca dyskutuje się i dochodzi do konsensusu zamiast podejmować konkretne decyzje. Anglicy nie lubią, aby im rozkazywano. Jeśli jednak zwrócimy się do nich odpowiednio stosując formuły grzecznościowe, to możemy osiągnąć swój cel. Jeśli zwrócimy się za pomocą konstrukcji rozkazującej, to natychmiast Anglik zrobi sobie przerwę i pójdzie na herbatkę. Cenią za to punktualność.

Francuzi odnoszą się bardzo poważnie do pracy, którą wykonują niezauważalnie. W pracy, chociaż znają się latami, to zawsze zwracają się do siebie „monsieur”, „madame”, ważne są konwencje i zachowania grzecznościowe. O przyjęciu do pracy decyduje często charakter pisma, gdyż według Francuza charakter pisma decyduje o charakterze człowieka. Lepiej więc pisać na komputerze! Poza tym, zawsze się spóźniają, nie zapraszają kolegów z pracy do domu, tydzień roboczy można zakończyć i w czwartek, jeśli wszystko zostało zrobione (Yapp/ Syrette 2001:62ff.).

We Włoszech biznes jest sprawą rodzinną, przy czym z deklaracji podatkowych wygląda, że pracownik zarabia więcej niż pracodawca. Każdy adwokat, księgowy, stomatolog wykazuje dochód na poziomie minimum, jednocześnie posiadając dwa domy i trzy jachty. W pracy od wynagrodzenia ważniejsze jest ubezpieczenie i nie poświęcanie się, bo są sprawy ważniejsze – jak życie rodzinne. Włosi uwielbiają święta, długi weekendy, strajki w piątki i poniedziałki, a w niektórych instytucjach państwowych pracuje się dwie godziny w tygodniu. Protekcja, to najważniejsza zasada biznesu (Solly 1999:60ff.).

W Niemczech wszyscy pracownicy, niezależnie od statusu, mają jednakowe prawa i podobne pensje, liczy się profesjonalizm, a nie koneksje. Ważna jest punktualność, ale jeśli ktoś zostanie po godzinach (oprócz szefa), to znaczy, że sobie nie radzi z obowiązkami. Czas to pieniądz i dlatego zawsze przestrzega się planów i punktów zebrań (Zeidenitz/ Barkow 2001:65ff.).

W kontaktach z hiszpańskimi przedsiębiorcami należy wykazać wielką cierpliwość. Szef nigdy nie pyta o zdanie podwładnego, kierownicy działów nie mogą się ze sobą kontaktować, tak jak i pracownicy pomiędzy sobą. W biznesie rodzinne koneksje, długoletnia służba i oddanie są ważniejsze od rozumu i wiedzy. Najważniejsze jest zarabianie pieniędzy, a nie sukces. Zebrań nie organizuje się, bo nikt na nie chodzi. Decyzję przecież i tak podejmie szef (Launay 1999:67ff.).

Po zmianach w systemie politycznym i gospodarczym w Polsce pojawili się cudzoziemcy w charakterze pracodawców, pracowników, klientów, uchodźców, co staje się przyczyną naszego zainteresowania innymi narodami, ożywiania starych stereotypów. Z przeprowadzonych przez CBOS badań („Stosunek naszego społeczeństwa...”) wynika, iż największą sympatią obdarzamy Amerykanów (64%), a w stosunku do Białorusinów, Rosjan, Ukraińców dominuje niechęć. Zresztą, każdy kto pochodzi z wschodniej granicy to dla nas

⁵ „Działacz polityczny” otacza się ludźmi oddanymi mu bezgranicznie, ale nienawidzi mądrzejszych i bardziej kompetentnych. W firmie panują intrygi, przypochlebianie się, a kto robi to najlepiej, ten awansuje.

Rosjanin, a dokładniej mówiąc „Ruski”, co podkreśla naszą pogardę dla nich. Korzystna jest dla nas obecność Amerykanów (60%), Niemców (51%), Włochów (48%), zaś niekorzystna jest obecność Rosjan (65%), Ukraińców (64%), Białorusinów (62%).

Z obecności cudzoziemców wynikają korzyści gospodarcze (59%), kulturowe (13%), ale i zagrożenia również gospodarcze (52%), przestępczość (47%). Korzyści gospodarcze to: inwestycje i tworzenie nowych miejsc pracy, handel, napływ pieniędzy, tania siła robocza, kultura pracy. Korzyści kulturowe to: wzbogacanie obyczajów, wymiana doświadczeń, integracja międzynarodowa, nauka języków obcych. Polacy postrzegają i zagrożenia w formie: pracy na czarno, przemytu, wykupywania ziemi i przedsiębiorstw, wyzysku, konkurencji, wzrostu przestępczości, żebractwa, narkomanii. W związku z tym można pozwalać pracować w Polsce cudzoziemcom, ale tylko wykonując niektóre rodzaje prac (46%) lub nie powinno się im pozwalać (31%). Pomimo tych zagrożeń skłonni jesteśmy zaakceptować cudzoziemca jako naszego sąsiada (74%), współpracownika (71%), lekarza (69%).

Jak podaje CBOS („Stosunek do obcokrajowców...”) *„postawy wobec cudzoziemców są w znacznym stopniu zdeterminowane przez kraj ich pochodzenia. Korzyści dostrzegamy przede wszystkim w obecności u nas obywateli państw Zachodu, zagrożenia zaś częściej wiążemy z przyjazdami obywateli naszych sąsiadów ze Wschodu. Pierwszą przyczyną tego rodzaju postaw są potoczne wyobrażenia o wpływie cudzoziemców na sytuację gospodarczą kraju, zwłaszcza na rynek pracy. (...) przyczyną tego, że w obecności obywateli państw b. ZSRR upatrujemy zagrożeń, są stereotypowe, umacniane przez media poglądy na temat ich przestępczej działalności w Polsce.”*

Przedstawione elementy stereotypowego pojmowania cudzoziemców i przedsiębiorców powinny stanowić jeden z tematów zajęć z języka biznesu. Uczącym się można zaproponować samodzielne określenie stereotypów narodowych i zawodowych; interpretację podanych przez nauczyciela gotowych tekstów; dostosowanie wypowiedzi do wybranego typu rozmówcy zagranicznego z uwzględnieniem cech jego narodu. Możliwe formy pracy to: monolog, dialog, wypracowanie.

Wprowadzając stereotypy do tematyki zajęć z języka biznesu lub komunikacji interkulturowej w biznesie należy pamiętać, iż *„stereotypy stają się nieefektywne i utrudniają komunikację wówczas, gdy kierując się nimi błędnie zaliczamy ludzi nie do tej grupy, mieszamy stereotypy z opisem określonej jednostki i kiedy nie udaje się nam zmodyfikować stereotypów poprzez rzeczywiste obserwacje i badania”* (Sadochin 2004:227).

Współpracując z zagranicznym partnerem pamiętajmy, że w każdym stereotypie mimo wszystko jest odrobina prawdy! Zadaniem nauczyciela jest określenie co jest ową prawdą, a co fałszem, a *„żadna z cech kulturowych nie jest «dobra» ani «zła»; jest jedynie «różna» od cech innych kultur. Nie znaczy to, że nigdy nie wolno nam dokonywać wartościujących ocen członków innych kultur. Często jest to konieczne [...]. jednak zawieszenie owego wartościowania czy przyznanie mu statusu tymczasowego, do momentu zebrania wystarczających informacji na temat odpowiedniej kultury i próby zrozumienia jej członków, znacznie ułatwia porozumienie i skuteczną komunikację”* (Gudykunst/ Kim 2003:526), szczególnie w sferze profesjonalnej – sferze biznesu a *„stereotypowe wyobrażenia zarówno na temat własnego kraju, jak i jego europejskiego otoczenia stanowią istotną barierę, utrudniającą budowanie racjonalnych relacji między Polakami a ich sąsiadami”* (Skotnicka-Illiasiewicz 1995:107).

BIBLIOGRAFIA

1. Falkowicz, S. 1995. „Polski charakter narodowy w oczach Rosjan. Kształtowanie się narodowego stereotypu Polaka”. *Dzieje Najnowsze XXVII*.
2. Falkowski, M. 2003. „Polska jako Wschód i jako Zachód”. Kolarska-Bobińska, L. (red.). *Obraz Polski i Polaków w Europie*. Warszawa: Wyd. Instytutu Spraw Publicznych.
3. Gudykunst, W.B./ Kim, Y.Y. 2003. „Komunikowanie się z obcym: spojrzenie na komunikację międzykulturową”. Stewart, J. (red.). *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Warszawa: PWN.
4. Jarco, J., Dolińska, G. 2003. „Wstęp. Natura stereotypu”. Jarco, J., Dolińska, G. (red.). *Polskie stereotypy i uprzedzenia*. Wrocław: Wyd. Wyższej Szkoły Zarządzania.
5. Jasińska-Kania, A. 2003. „Socjologiczne aspekty badań nad stereotypami”. Kolarska-Bobińska, L. (red.). *Obraz Polski i Polaków w Europie*. Warszawa: Wyd. Instytutu Spraw Publicznych.
6. Judin, A. 2000. „Stereotyp poljaka u ruskich i drugih žitelej Odessy”. Bobryk, R., Faryno, J. (red.). *Polacy w oczach Rosjan – Rosjanie w oczach Polaków*. Warszawa: Sławistyczny Ośrodek Wydawniczy.
7. Kamiński, A. 2002. „Polacy w oczach Rosjan. Uwagi i spostrzeżenia”. Jarco, J., Dolińska, G. (red.). *Polskie stereotypy i uprzedzenia*. Wrocław: Wyd. Wyższej Szkoły Zarządzania.
8. Launay, D. 1999. *The Xenophobe's Guide to The Spanish* (tłum. na j. ros. – „Eti stranne ispancy”). Moskwa: Egmont-Rossija Ltd.
9. Majstrenko-Nowak, A. 2002. „Badanie stereotypu Niemca, Polaka i Rosjanina w ocenie Niemca”. Jarco, J., Dolińska, G. (red.). *Polskie stereotypy i uprzedzenia*. Wrocław: Wyd. Wyższej Szkoły Zarządzania.
10. Markowskij, W./ Zujkowa, I. „Stereotypy rukowoditelej”. <http://www.avatargroup.ru>
11. Miall, A., Milsted, D. 2001. *The Xenophobe's Guide to The English* (tł. na j. ros. – „Eti stranne angličane”). Moskwa: Egmont-Rossija Ltd.
12. Mjasojedow, S. 2003. *Osnovy kroskul'turnogo menedżmenta. Kak westi biznes z predstaviteljami drugich stran i kul'tur*. Moskwa: Delo.
13. Perlikowski, M., Gajda, K. 2002. „Autostereotypy Polaków oraz ich heterostereotypy wobec sąsiednich nacji”. Jarco, J., Dolińska, G. (red.). *Polskie stereotypy i uprzedzenia*. Wrocław: Wyd. Wyższej Szkoły Zarządzania.
14. Przysiężna, E. 2002. „Stereotyp polskiego przedsiębiorcy”. Jarco, J., Dolińska G. (red.). *Polskie stereotypy i uprzedzenia*. Wrocław: Wyd. Wyższej Szkoły Zarządzania.
15. Rodimkina, A./ Riley, Z./ Landsman, N. 1999. *Russia today. Rossija segodnja*. St. Petersburg: Zlatoust.
16. Sadochin, A. 2004. *Mežkul'turnaja kommunikacija*. Moskwa: Al'fa-M.
17. Schaff, A. 1981. *Stereotypy a działanie ludzi*. Warszawa: Książka i Wiedza.
18. Skotnicka-Illasiewicz, E. 1995. „Bariery adaptacyjne w drodze ku europejskiej integracji Polaków”. [w:] Kapciak, A./ Korporowicz, L./ Tyszka, A. (red.). *Komunikacja międzykulturowa. Zbliżenia i impresje*. Warszawa: Wyd. Instytutu Kultury i Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.
19. Solly, M. 1999. *The Xenophobe's Guide to The Italians*. (tłum. na j. ros. – „Eti stranne ital'jancy”). Moskwa: Egmont-Rossija Ltd.
20. „Stosunek do obcokrajowców przebywających w Polsce”. <http://www.cbos.com.pl>
21. „Stosunek naszego społeczeństwa do innych nacji”. <http://www.cbos.com.pl>

22. Walukiewicz, E. 2002. „Badanie stereotypu Niemca, Polaka, Rosjanina, Ukraińca, Czecha, Słowaka, Białorusina w ocenie Rosjanina”. Jarco, J., Dolińska, G. (red.). *Polskie stereotypy i uprzedzenia*. Wrocław: Wyd. Wyższej Szkoły Zarządzania.
23. Warchala, M. 2003. „Polska i Unia Europejska – wiedza, stereotypy, sympatie i antypatie”. Kolarska-Bobińska, L. (red.). *Obraz Polski i Polaków w Europie*. Warszawa: Wyd. Instytutu Spraw Publicznych.
24. Wasiljewa, G. 2000. *Umom Rossiju ne ponjat'*. St. Petersburg: Sudarynja.
25. Yapp, N., Syrette, M. 2001. *The Xenophobe's Guide to The French*. (tłum. na j. ros. – „Eti strannye francuzy”). Moskwa: Egmont-Rossija Ltd.
26. Zeidenitz, S., Barkow, B. 2001. *The Xenophobe's Guide to The Germans*. (tłum. na j. ros. – „Eti strannye nemcy”). Moskwa: Egmont-Rossija Ltd.
27. Żelwis, W. 2002. *Eti strannye russkie*. Moskwa: Egmont-Rossija Ltd.

NAUCZANIE ANGIELSKICH PRZYIMKÓW ZGODNIE Z ZAŁOŻENIAMI JEZYKOZNAWSTWA KOGNITYWNEGO

1. WSTĘP

W języku angielskim istnieją obszary, które są trudne do zrozumienia nawet dla uczniów reprezentujących poziom zaawansowany. Przyimki niewątpliwie należą do jednego z tych obszarów języka. Pomimo że ich liczba w języku angielskim nie jest znacząca w porównaniu z ilością takich części mowy jak rzeczownik, przymiotnik, czy czasownik, ich zastosowanie jest dość obszerne. Główne trudności, na jakie napotykają uczący się przyimków w języku obcym to:

- duża ilość znaczeń przyimków,
- różne przyimki mogą wyrażać podobne znaczenia (np. angielskie *in the morning, on Monday morning, at night*) (Swan 1996:444),
- wiele znaczeń tego samego przyimka może odpowiadać kilku różnym przyimkom w innym języku (Swan 1996 : 444) (np. *The town is famous for its cathedral. / Miasto jest słynne ze swojej katedry; Is this the bus for Chicago? / Czy to jest autobus do Chicago?*)
- wiele słów łączy się w kolokacje z określonymi przyimkami (np. w języku angielskim *pay for something, disappointed with something, red with anger*).

Według tradycyjnego podejścia w językoznawstwie przyimek jest częścią mowy semantycznie pustą i pełni wyłącznie funkcje gramatyczne łącząc się z innymi częściami mowy i tworząc wyrażenia przyimkowe. Tymczasem analizy semantyki przestrzennej proponowanej przez językoznawstwo kognitywne ujawniły wewnątrz przyimków obecność złożonych struktur.

Kluczowy problem, którym chcę się zająć w poniższym artykule, brzmi następująco: czy kognitywny model przyimków może być zastosowany w procesie nauczania terminologii przestrzennej w języku obcym? Punktem wyjścia do rozważań pedagogicznych są dane pochodzące z pilotażowego eksperymentu przeprowadzonego na polskich uczniach języka angielskiego.

Mimo iż w języku angielskim istnieje wiele przyimków, poniższy artykuł zajmuje się tylko trzema z nich, *with, over i for*.

2. PRZYIMEK W PARADYGMACIE KOGNITYWNYM

W językoznawstwie kognitywnym przyimki przedstawione są jako tzw. kategorie radialne (Brugman 1981). Każdy przyimek cechuje złożona struktura wewnętrzna, gdzie można wyróżnić sens centralny lub najlepszy przykład funkcjonujący jako tzw. prototyp. Według Taylor'a (1988) prototyp charakteryzuje się szczegółową konfiguracją cech. Oprócz sensu prototypowego, każda kategoria przyimkowa ma inne sensy, powiązane z prototypem. Konfiguracja cech, która jest istotna dla prototypu, może być nieobecna w innych znaczeniach danego przyimka; zamiast tego cecha, która nie odgrywa większej roli dla sensu centralnego, staje się istotna lub pojawia się nowa konfiguracja cech (Taylor 1988). W opinii Taylor'a (1988), tak wyłaniają się nowe znaczenia przyimka, które mogą dać początek

znaczeniom nieprzestrzennym. W ten sposób kategorie przyimkowe, jak przedstawione przez paradygmat kognitywny, tworzą umotywowaną i systematyczną strukturę.

3. NAUCZANIE PRZYIMKÓW

W celu sprawdzenia możliwości zastosowania założeń językoznawstwa kognitywnego w nauczaniu języka obcego, przeprowadzono pilotażowy eksperyment, który składał się z sześciu lekcji, testu oraz badania dystansowego. Został on przeprowadzony na przełomie listopada i grudnia 2003r. w szkole podstawowej. Wraz z testem i badaniem dystansowym eksperyment trwał 6 tygodni.

Głównym celem poniżej przedstawionego badania było dostarczanie odpowiedzi na następujące pytania:

- (1) Czy motywacja dla znaczeń przyimków odgrywa pozytywną rolę w procesie uczenia się?
- (2) Czy motywacja dla znaczeń przyimków pozwala uczącemu się języka obcego przewidzieć ich użycie ?
- (3) W jaki sposób uczenie się na pamięć wpływa na znajomość przyimków w języku obcym ?
- (4) Czy uczenie się na pamięć dostarcza uczącemu się informacji dotyczących semantyki przyimków wystarczających aby mógł on przewidzieć dystrybucję danego przyimka ?
- (5) W jaki sposób tradycyjne uczenie się przyimków oraz podejście proponowane przez językoznawstwo kognitywne wpływają na pamięć uczącego się ?

Na podstawie powyższych pięciu pytań sformułowano następujące hipotezy:

- (1) Motywacja dla użycia przyimka powoduje, że proces uczenia się jest bardziej skuteczny.
- (2) Motywacja dla użycia przyimka dostarcza uczącemu się języka obcego informację semantyczną, która pozwala przewidzieć jego dystrybucję.
- (3) Informacja semantyczna oparta na motywacji znaczeń i ludzkim poznaniu pozostaje w pamięci dłużej w przeciwieństwie do informacji pozbawionej takiej motywacji.

3.1 UCZESTNICZY

Badaniem zostało objętych dwudziestu polskich uczniów klasy szóstej szkoły podstawowej. W celu przeprowadzenia eksperymentu uczestnicy zostali podzieleni na dwie równe grupy: grupa A (grupa kontrolna) oraz grupa B (grupa eksperymentalna), z których każda liczyła dziesięcioro uczniów.

3.2 PROCEDURA

Procedura przyjęta na potrzeby badania była inna w zależności od grupy.

3.2.1 GRUPA A

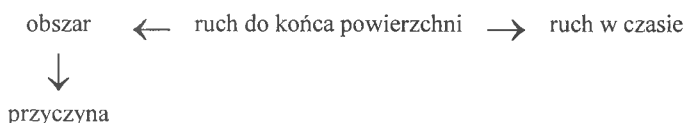
W grupie A sześć lekcji zostało przeprowadzonych, podczas których trzy przyimki *with*, *over* i *for* były zaprezentowane (dwie lekcje były poświęcone każdemu z przyimków). Jako że grupa A była grupą kontrolną, podejście, które przyjęto podczas nauczania przyimków było zgodne z tradycyjnym podejściem do kategorii przyimka w językoznawstwie. Grupie przedstawiono 30 wyrażenia, które zawierały rzeczowniki, czasowniki oraz przymiotniki. Ich znaczenia zostały wyjaśnione oraz podano ich polskie odpowiedniki. Uczniowie zostali uświadomieni, iż użycie przyimków w języku angielskim jest arbitralne i mogą one mieć

wiele znaczeń, które w języku polskim są wyrażane przez inne przyimki lub końcówki fleksyjne. Jednocześnie, uczniowie zostali poinformowani, iż wiele rzeczowników, czasowników i przymiotników łączy się z określonymi przyimkami i w większości przypadków nie można się domyślić jaki przyimek powinien zostać użyty, dlatego też należy zapamiętać dane wyrażenie jako całość (Swan 1996). Następnie uczniowie przeszli do części praktycznej, w której ćwiczyli zastosowanie tych wyrażeń. Następujące wyrażenia zostały przedstawione uczniom:

<i>cut with a knife</i>	<i>responsible for</i>
<i>to be red with anger</i>	<i>wait for</i>
<i>green with envy</i>	<i>look for</i>
<i>with skill</i>	<i>be over</i>
<i>with pleasure</i>	<i>control over</i>
<i>disappointed with</i>	<i>over and over again</i>
<i>agree with</i>	<i>all over the world</i>
<i>at war</i>	<i>fight over</i>
<i>a check for</i>	<i>talk over</i>
<i>a reason for</i>	<i>trip over</i>
<i>a demand for</i>	<i>puzzle over</i>
<i>pay for</i>	<i>think over</i>
<i>sorry for doing something</i>	<i>run over</i>
<i>famous for</i>	<i>go over</i>

3.2.2 GRUPA B

W grupie B, podobnie jak w grupie A, dwie lekcje były poświęcone każdemu z przyimków. W przypadku grupy B procedura różniła się jednak pod względem prezentacji materiału językowego. Uczniom przedstawiono złożoną strukturę trzech omawianych przyimków poprzez zwrócenie ich uwagi na użycia prototypowe przyimków w domenie przestrzeni. Należy jednak podkreślić, iż poinformowano uczniów, że znaczenia prototypowe nie są jedynymi możliwymi w domenie przestrzeni, ponieważ pozostałe znaczenia przyimka łączą się wykazując podobne cechy. Na przykład, przedstawiając uczestnikom badania przyimek *over*, sens *above-across* został ukazany jako centralny, tj. prototypowy. Uwagę uczniów zwrócono także na fakt, iż pozostałe znaczenia przyimka, takie jak *above* lub *covering* są powiązane ze znaczeniem prototypowym poprzez podobne cechy. Podkreślono również, iż użycia metaforyczne nie powstają w sposób przypadkowy, lecz są zakotwiczone w swoich odpowiednikach przestrzennych i są tworzone zgodnie z zasadą narastającej abstrakcji (Dirven 1993). Na przykład, podczas omawiania przyimka *over*, następująca kategoria radialna została zaprezentowana grupie:



Wykres 1: Kategoria radialna przyimka *over* (Dirven 1993:83)

Jednocześnie uczniowie zostali uświadomieni, iż istnieją rozbieżności między sensami przyimków w języku polskim i angielskim oraz że język polski bardzo często używa wyrażeń i struktur, które nie są odpowiednikami tłumaczeniowymi danego przyimka w języku

angielskim. Podkreślono także, iż rozbieżności te są rezultatem tego, iż te dwa języki konceptualizują ten sam stan rzeczy w różny sposób. Na przykład, uczniowie dowiedzieli się, że przyimek *with* nie ogranicza się do wyrażania sensu akompaniamentu, lecz także wyraża sens instrumentu, który w języku polskim z kolei jest wyrażany przez końcówki fleksyjne.

Podkreślano także, iż pewne struktury, które są obecne w języku angielskim nie istnieją w języku polskim na skutek różnic w konceptualizacji pomiędzy tymi dwoma językami. Taylor (1993) twierdzi, że uczenie się języka obcego oznacza uczenie się nie tylko struktur danego języka, ale przede wszystkim sposobu w jaki ten język konceptualizuje rzeczywistość, co oznacza, że język obcy będzie o tyle trudny o ile struktury konceptualne języka docelowego będą się różniły ze strukturami istniejącymi w języku ojczystym uczącego się. Stąd też, w pierwszej kolejności uczniowie byli uczeni tych znaczeń przyimków, które są konstruowane tak samo w języku polskim. Na przykład, grupa została zaznajomiona z tymi sensami przyimka *for*, które pokrywają się z polskim przyimkiem *dla*. Dopiero wtedy pozostałe sensy zostały zaprezentowane.

Ponadto, grupa została poinformowana, że jeżeli w dwóch językach istnieją znaczenia, które są konstruowane w ten sam sposób, to będą one na płaszczyźnie językowej wyrażane za pomocą tego samego narzędzia. A zatem, uczniowie dowiedzieli się, że ponieważ prototypowe znaczenia trzech omawianych przyimków są konstruowane podobnie w obu językach, mogą się spodziewać, iż polskie odpowiedniki angielskich *with*, *over* i *for* to *z*, *nad* i *dla* odpowiednio.

Należy jednak podkreślić, iż złożoność tych trzech przyimków była dostosowana do poziomu konceptualnego uczniów, jak i ich poziomu znajomości języka angielskiego. Aby ułatwić proces uczenia i pomóc uczniom zrozumieć poszczególne sensy przyimków, ich prezentacja była wspierana obrazkami przedstawiającymi znaczenie przyimków. Jednak, podobnie jak złożona struktura przyimków, były one dostosowane do poziomu konceptualnego dzieci. Stąd też, obrazki zastosowane w trakcie nauczania *with*, *over* i *for* nie były zaledwie schematami reprezentującymi typologię przyimków, ale przedstawiały konkretne postacie i przedmioty.

Powyżej zaprezentowana metoda była użyta jako punkt wyjścia do nauczania przyimków. Tak jak w przypadku grupy A, po części teoretycznej nastąpiła część praktyczna, gdzie uczniowie ćwiczyli zastosowanie przyimków.

3.3 REZULTATY

3.3.1 TEST

Aby ocenić w jakim stopniu uczniowie opanowali znajomość trzech omawianych przyimków, przeprowadzono test, który był zapowiedziany z tygodniowym wyprzedzeniem. Test składał się z jednego ćwiczenia, które polegało na uzupełnieniu dwudziestu zdań odpowiednim przyimkiem i był taki sam dla obu grup. Konstrukcja testu została zaadaptowana z Kövceses'a (2001). Uczniowie otrzymali następujące zdania do uzupełnienia:

1. *I'm coming* *you*.
2. *This is a check* *\$1000*.
3. *I'm waiting* *you*.
4. *He hasn't got control* *his emotions*.
5. *She cooks* *pleasure*.
6. *He is red* *anger*.
7. *I have a present* *you*.

8. *I always trip things.*
9. *You have to pay these apples here.*
10. *She has a power me.*
11. *The cupboard is stuffed books.*
12. *She has a director her.*
13. *It is raining all the town.*
14. *They are rowing money.*
15. *She is eating a spoon.*
16. *She is twenty.*
17. *They are struggling the country.*
18. *She is brushing her hair a brush.*
19. *They are searching you.*
20. *I always do my homework difficulty.*

Procedura przeprowadzenia testu była następująca. Każdy z uczniów otrzymał kartkę papieru, na której znajdowało się dwadzieścia powyższych zdań. Następnie uczniom wyjaśniono ćwiczenie i poproszono o wstawienie brakujących przyimków. Uczniowie mieli 20 minut na wykonanie zadania (większość uczniów w obu grupach ukończyła zadanie w ciągu 15 minut). Test został podzielony na dwie części. Część 1 - zdania 1-10 zawierały wyrażenia, które były prezentowane grupie A. Wyrażenia zawarte w zdaniach 11-20 (część 2) natomiast nie pojawiły się na lekcjach w żadnej z grup, ale były analogiczne do tych omawianych w klasie. Głównym założeniem tej części testu było sprawdzenie czy uczniowie będą w stanie przewidzieć dystrybucję omawianych przyimków na podstawie analogicznych wcześniej nauczanych wyrażen. Innymi słowy, celem tak skonstruowanego testu było zweryfikowanie czy tradycyjalne podejście do nauczania przyimków umożliwiło uczniom rozwinąć sposób myślenia, który pozwoliłby im odgadnąć brakujący przyimek w kontekście zdania. Podział testu na części A i B nie był istotny dla wyników w grupie B, ponieważ wyrażenia przedstawione grupie A nie były omawiane w grupie B. Zamiast tego, trzy omawiane przyimki zostały uczniom zaprezentowane jako kategorie radialne.

Skuteczność z jaką uczniowie wykonali ćwiczenie było mierzone stosownie do ilości poprawnie udzielonych odpowiedzi. Przy ocenianiu test został podzielony na dwie części – część 1 (zdania 1-10 zawierające wyrażenia wcześniej omawiane) oraz część 2 (zdania 11-20 zawierające wyrażenia analogiczne do tych omawianych w klasie).

Tabele 1 i 2 pokazują ilość poprawnych odpowiedzi udzielonych przez grupy w części 1 i 2 odpowiednio. W części 1 grupa A udzieliła 69 poprawnych odpowiedzi spośród 100 możliwych, co daje wynik 69%. Grupa B zdobyła 75 punktów, co daje 75% poprawnych odpowiedzi. Z powyższych rezultatów wynika, że grupa B wypadła lepiej niż grupa A o 6%, co nie jest dużą różnicą. Różnica między grupami jest jednak znacznie większa w części 2, co pokazuje tabela 2. Spośród 100 możliwych odpowiedzi grupa A uzyskała wynik 49%. Grupa B natomiast udzieliła 73 poprawnych odpowiedzi, co powoduje, iż uzyskała wynik lepszy od grupy A o 24%. Tabele 1 i 2 ukazują, iż wyniki uzyskane przez grupę A w części 1 znacznie różnią się z tymi uzyskanymi w części 2 o 20%. Oznacza to, że grupa ta wypadła zdecydowanie lepiej w części 1 testu.

Ilość poprawnych odpowiedzi		
Zdanie	grupa A	grupa B
1	10	10
2	5	1
3	10	10
4	6	9
5	9	9
6	6	10
7	8	10
8	7	8
9	5	1
10	3	7
Wyniki:	69 (69%)	75 (75%)

Tabela 1. Część 1

Ilość poprawnych odpowiedzi		
Zdanie	grupa A	grupa B
11	3	6
12	3	7
13	9	9
14	1	8
15	4	9
16	4	2
17	7	9
18	6	7
19	7	8
20	5	8
Wyniki:	49 (49%)	73 (73%)

Tabela 2. Część 2

3.3.2 BADANIA DYSTANSOWE

Badania dystansowe zostały przeprowadzone trzy tygodnie po teście. Procedura i polecenie było takie same jak w przypadku testu. Zdania, które uczniowie dostali do uzupełnienia były takie same jak w przypadku testu.

Tabela 3 pokazuje ilość poprawnych odpowiedzi uzyskanych w części 1 przez obie grupy. Wynik w grupie A wynosi 73 punkty, czyli 73%. Spośród 100 możliwych odpowiedzi, grupa B udzieliła 72 poprawnie (72%), co sprawia, że grupa A wypadła lepiej od grupy B jedynie o 1%. Można zatem wyciągnąć wniosek, że wyniki uzyskane przez obie grupy są porównywalne. Tabela 4 ukazuje wyniki zdobyte w części 2 badania dystansowego. Grupa A zdobyła 47 punktów, tzn. 47%. Grupa B natomiast udzieliła 59 poprawnych odpowiedzi. W rezultacie wynik uzyskany przez grupę B jest lepszy od tego uzyskanego przez grupę A o 12%.

Ilość poprawnych odpowiedzi		
Zdanie	grupa A	grupa B
1	10	9
2	7	2
3	10	10
4	9	8
5	6	10
6	7	8
7	10	10
8	6	4
9	5	4
10	3	7
Wyniki:	73 (73%)	72 (72%)

Tabela 3. Część 1

Ilość poprawnych odpowiedzi		
Zdanie	grupa A	grupa B
11	6	9
12	6	9
13	6	7
14	0	4
15	5	6
16	5	0
17	6	7
18	4	4
19	6	6
20	3	7
Wyniki:	47 (47%)	59 (59%)

Tabela 4. Część 2

Tabele 1-4 zawierające wyniki poprawnych odpowiedzi uzyskanych przez obie grupy w części 1 i 2 testu oraz badania dystansowego sugerują, iż pomimo że grupa A udzieliła tylko 47% poprawnych odpowiedzi w części 2 badania dystansowego, to wynik ten jest gorszy tylko o 2% w porównaniu z testem. W grupie B, z kolei, liczba poprawnych odpowiedzi

spadła o 13% w części 2 na niekorzyść badania dystansowego. Daje to jednak grupie B przewagę punktową nad grupą A.

4. WNIOSKI

We wstępie artykułu sugerowano, że umotywowanie znaczeń przyimków oraz opis kategorii przyimka jaki proponuje językoznawstwo kognitywne może ułatwić proces uczenia. W przypadku hipotezy 1, można wywnioskować, że rezultaty uzyskane przez obie grupy w teście potwierdzają jej treść, jako że wynik uzyskany przez grupę eksperymentalną jest znacznie wyższy od rezultatu osiągniętego przez grupę kontrolną. Wyniki w części 2, gdzie różnica między grupami jest większa na korzyść grupy eksperymentalnej, tylko potwierdza hipotezę. Ponadto, wynik grupy A w części 1, gdzie miało miejsce uczenie przez zapamiętywanie, jest stosunkowo dobry (69 na 100), co oznaczałoby, że zapamiętywanie odgrywa znaczną rolę w procesie nauczania przyimków. W świetle powyższych wyników uzasadnionym wydaje się twierdzenie Kövecses'a (2001), że samo zapamiętywanie nie hamuje procesu uczenia się, który może jednak być ułatwiony poprzez umotywowanie znaczeń.

Na podstawie wyników uzyskanych przez grupy w części 2 testu oraz różnic między nimi wynika, że hipoteza 2 odwołująca się do umiejętności przewidywania dystrybucji przyimków została potwierdzona. Liczba poprawnych odpowiedzi udzielonych przez grupę A w 2 części testu, gdzie uczenie pamięciowe było wyeliminowane była raczej niska (49%) i niemalże taka sama w badaniu dystansowym (47%), co wyraźnie wskazuje na to, że tradycyjna metoda nauczania przyimków nie pozwoliła uczniom dostrzec analogii między nowymi wyrażeniami, które wcześniej nie były grupie prezentowane a tymi omawianymi w klasie i co się z tym wiąże nie uzupełnili zdań poprawnie.

Sensy metaforyczne i przestrzenne, które są konstruowane w języku polskim inaczej niż w angielskim sprawiły uczniom największą trudności. Tabela 5 poniżej ukazuje te zdania, które okazały się najtrudniejsze. Liczby wytłuszczone reprezentują te sensy przyimków, które w języku polskim posiadają odpowiedniki tłumaczeniowe. Liczby w nawiasach to ilość poprawnie udzielonych odpowiedzi. Tabela zawiera także te przykłady, dla których liczba poprawnych odpowiedzi wynosiła 50% lub mniej. Podczas gdy w grupie A zdania 11 i 15 miały najmniej poprawnych odpowiedzi (3 i 4 odpowiednio) w odniesieniu do przestrzennych sensów przyimków, które nie mają polskich odpowiedników tłumaczeniowych, grupie B nie sprawiły trudności. Przykłady metaforyczne okazały się najtrudniejsze dla grupy A. Stąd też 7 zdań uzyskało najmniej poprawnych odpowiedzi. Warto zwrócić uwagę, że cztery spośród siedmiu zdań to przykłady pochodzące z drugiej części testu, gdzie możliwość uczenia się na pamięć była wyeliminowana. Trzy zdania będące przykładami metaforycznych użyć przyimków (2, 9, 16) również sprawiły pewne problemy w grupie B. Ciekawą rzeczą jest fakt, że zdania 2 i 9 to przykłady tej samej metafory. Liczba poprawnych odpowiedzi udzielonych przez grupę B w przypadku tych dwóch zdań sugerowałaby, iż uczniowie nie do końca zrozumieli ten sens przyimka i nie zdołali dostrzec metafory. Trzy przykłady metaforyczne, które przysporzyły trudności grupie A istnieją jednak w języku polskim, co jest kolejnym argumentem potwierdzającym hipotezę Kövecses'a, że (2001:109) uczący się musi mieć świadomość istnienia metafory aby ją zastosować.

		A	B
Test	Sensy przestrzenne ale nie odpowiedniki tłumaczeniowe	11 (3), 15 (4)	_____
	Sensy metaforyczne	2 (5), 9 (5), 10 (3), 12 (3), 14 (1), 16 (4), 20 (5)	2 (1), 9 (1), 16 (2)
Badanie dystansowe	Sensy przestrzenne ale nie odpowiedniki tłumaczeniowe	15 (5), 18 (4)	8 (4), 18 (4)
	Sensy metaforyczne	9 (5), 10 (3), 14 (0), 16 (5), 20 (3)	2 (2), 9 (4), 14 (4), 16 (0)

Tabela 5. Zdania sprawiające trudności w teście i badaniu dystansowym

Hipoteza trzecia sugerowała, iż informacja semantyczna oparta na motywacji znaczeń i ludzkim poznaniu pozostaje w pamięci dłużej niż informacja semantyczna pozbawiona takiej motywacji. Można jednak zauważyć, iż liczba poprawnie udzielonych odpowiedzi przez grupę B w badaniu dystansowym spadła o 14% w porównaniu z testem. Z tabeli 5 wynika, że wszystkie zdania, które sprawiły uczniom trudność to przykłady przestrzennych użyć przymyka, które nie mają swoich odpowiedników tłumaczeniowych w języku polskim lub sensy nieprzestrzenne, których metafory różnią się w dwóch branżach pod uwagę językach. Wyniki mogą sugerować więc, iż pojęcia, które są tak samo konstruowane w języku ojczystym jak i w języku obcym utrzymują się dłużej w pamięci uczącego się, podczas gdy pojęcia oparte na innych metaforach są łatwiej zapomniane. Biorąc pod uwagę spadek osiągnięć grupy B (test vs badanie dystansowe) można wyciągnąć wniosek, iż konieczne jest zastosowanie podejścia bardziej holistycznego i utrwalanie materiału metodą tradycyjną.

BIBLIOGRAFIA

1. Brugman, C. 1981. *Story of over. M.A. thesis*. Berkely: University of California
2. Dirven, R. 1993. „Dividing up physical and mental space”. Zelinsky-Wibbelt C. (red.). *The semantics of Prepositions*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 73-97.
3. Kövecses, Z. 2001. „A cognitive linguistic view of learning idioms in an FLT context”. Pütz, M., Niemeier, S., Dirven, R. (red.). *Applied Cognitive Linguistics II. Language Pedagogy*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 87-115.
4. Swan, M. 1996. *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
5. Taylor, J. 1988. „Contrasting prepositional categories: English and Italian”. Rudzka-Ostyn, B. (red.). *Topics in cognitive linguistics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 299-326.
6. Taylor, J. 1993. „Some pedagogical implications of cognitive linguistics”. Geiger, D., Rudzka-Ostyn, B. (red.). *Conceptualisation and mental processing in language*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter: 200-223.

Dariusz Żyto
NKJO
Leszno

INTERPRETACJA TRANSKRYPCJI FONETYCZNEJ

Celem referatu jest zwrócenie uwagi na kilka wybranych zagadnień związanych z interpretacją transkrypcji fonetycznej IPA w obrębie języka angielskiego na poziomie licealnym, licencjackim i akademickim.

Transkrypcja fonetyczna, z założenia, ma na celu ułatwienie uczącemu się opanowania poprawnej wymowy języka obcego. Niejednokrotnie jednak interpretacja informacji fonetycznej dostępnej w słownikach i podręcznikach do wymowy może nastęrczać studentom szereg trudności, co w konsekwencji prowadzić może do wyciągania błędnych wniosków i przyjmowania niewłaściwych modeli wymowy. Stąd, ważne jest podkreślenie roli nauczyciela fonetyki praktycznej, którego fachowa pomoc w korzystaniu z transkrypcji wydaje się być nieodzownym elementem procesu dydaktycznego, jeśli ten prowadzić ma do wzrostu kompetencji fonetycznej studentów w języku drugim.

Powstałe w 1886 roku w Paryżu Międzynarodowe Stowarzyszenie Fonetyczne (International Phonetic Association) postawiło sobie za cel promowanie naukowego podejścia do zagadnień fonetycznych i ich praktycznego zastosowania. Jednym z istotnych elementów takiego podejścia było stworzenie Międzynarodowego Alfabetu Fonetycznego (International Phonetic Alphabet, IPA), który za pomocą standardowego zestawu symboli umożliwia fonetyczną reprezentację wszystkich języków świata. Transkrypcja fonetyczna IPA znalazła szerokie zastosowanie w słownikach językowych, przez co ma niebagatelny wpływ na naukę wymowy języków obcych.

WIELOZNACZNOŚCI NIEKTÓRYCH SYMBOLI IPA.

Wszystkie słowniki języka angielskiego dostępne na rynku europejskim, pochodzące z najbardziej popularnych wydawnictw angielskich, takich jak Longman, Camdridge, Oxford, Penguin czy Collins stosują transkrypcję IPA. Dotyczy to zarówno brytyjskiej jak i amerykańskiej odmiany języka angielskiego. Ma to ogromne znaczenie dla osób uczących się języka angielskiego gdyż niezależnie od tego, z którego słownika korzystają, informacje o wymowie danego słowa przekazywane są za pomocą tego samego, ujednoliconego mechanizmu. Jednolitość ta nie jest niestety stuprocentowa; w niektórych przypadkach używa się dwóch różnych symboli dla oznaczenia jednego fonemu, kiedy indziej zaś, jeden i ten sam symbol może reprezentować dwa różne fonemy. Dokładna analiza transkrypcji kilku wybranych słów pojawiających się w różnych słownikach i podręcznikach do wymowy pokazuje, że uczący się mogą mieć pewne kłopoty z jej interpretacją.

Porównanie 1 - akcent brytyjski:

	I	II	III
	The Collins English Dictionary. Collins.	Longman Pronunciation Dictionary. Longman (J. Wells)	English Pronouncing Dictionary. CUP. (D. Jones)
Silly	'sɪlɪ	'srli	'sɪli

Feel	fi:l	fi:əl	fi:l
Tune	tju:n	tju:n / tʃu:n	tju:n / tʃu:n
blast	blɑ:st	blɑ:st / blæst	blɑ:st
pronunciation	prəˌnʌnsi'eɪʃən	prəˌnʌn 'si'eɪʃən	prəˌnʌn tsi'eɪʃən

Potencjalne problemy interpretacyjne:

1. *silly* – Czy ostatnią samogłoskę należy wymawiać jak \bar{i} /(kolumna I) czy jak /i/ (kolumna II i III)?
2. *feel* – Czy jest to słowo jednosylabowe (kolumny I i III) czy dwusylabowe (kolumna II)?
3. *tune, blast* – Problem nie leży w sferze interpretacji, lecz w sferze wyboru:
 - a. Która wymowa jest powszechniejsza?
 - b. Czy któraś z nich jest bardziej lub mniej standardowa?
 - c. Którą wymowę mam wybrać dla siebie?
4. *pronunciation* – Czy samogłoska w trzeciej sylabie to \bar{i} (kolumna I) czy /i/ (kolumny II i III)?

Czy słowo to wymawiane jest z głośką /t/ (kolumny II i III) czy bez niej (kolumna I)?

Porównanie 2 – akcent amerykański

	Longman Advanced American Dictionary. Longman.	Longman Pronunciation Dictionary. Longman (J. Wells)	Accurate English. Pearson ESL. (R.M. Dauer)
Year	yɪr	ji ² r	jiə ^r
enough	i ¹ nʌf	i ¹ nʌf	ə ¹ nʌf
Liter	'liʃə ^r	'liʃə ^r	'liɹə ^r
leader	'liðə ^r	'liðə ^r	'liɹə ^r
warm	wɔ:rm	wɔ:rm	wɔə ^r m

Potencjalne problemy interpretacyjne:

1. *year* - Kolumny I i II pokazują, że nawet słowniki firmowane przez tego samego wydawcę używają różnego zapisu do tych samych słów.
2. *enough* – Czy obie spółgłoski różnią się (kolumny I i II), czy są identyczne (kolumna III)?
3. *liter* – Czy symbol / ʃ / (kolumny I i II) reprezentuje taką samą głośkę jak symbol / r / (kolumna III)?
4. *liter, leader* – Czy środkowe spółgłoski różnią się (kolumny I i II), czy są identyczne (kolumna III)?
5. *warm* – Czy słowo to ma jedną samogłoskę (kolumny I i II), czy dwie (kolumna III)?

Różnice w stosowaniu transkrypcji fonetycznej między poszczególnymi słownikami i podręcznikami do nauki wymowy przedstawione powyżej nie wydają się wynikać z niczego innego jak z indywidualnych preferencji ich autorów oraz z ich przekonania, że to właśnie taki a nie inny dobór symboli pomoże uczącemu się najlepiej przyswoić poprawną wymowę danego słowa. Tendencja jaką można zauważyć porównując słowniki wymowy ze słownikami, które traktują transkrypcję jako jeden z elementów opisu danego słowa to to, że te pierwsze są dokładniejsze poprzez zastosowanie bardziej szczegółowej transkrypcji i uwzględnianie alternatywnych możliwości wymowy. Niezależnie od tego z jakiego typu

słownika korzystamy, istotne jest to aby dokładnie zapoznać się kluczem ilustrującym wartość dźwiękową danego symbolu IPA.

IDEALNY ŚWIAT TRANSKRYPCJI SŁOWNIKOWEJ.

Twórcy słowników umieszczając w nich zapis wymowy danego słowa poprzez użycie znaków transkrypcji fonetycznej w zdecydowanej większości przypadków informują swego odbiorcę o jednej możliwości wymowy tego słowa. Odpowiednie symbole fonetyczne dobierane są tak, aby tworzyły jak najpełniejszy zestaw informacji o dźwiękowej warstwie słowa, który pozwoli uczącemu się na prawidłową jego wymowę. Autorzy słowników muszą dokonywać pewnych wyborów polegających na stosowaniu tak zwanej szerokiej transkrypcji, która powinna być czytelna i zrozumiała nie tylko dla użytkowników studiujących lub badających język na poziomie akademickim, lecz przede wszystkim dla tych, którzy oczekują od słownika prostej acz dokładnej informacji o wymowie poszczególnych słów, co w konsekwencji ma przyczynić się do efektywnego komunikowania się w języku obcym. I tak też w większości przypadków się dzieje; osoba ucząca się języka angielskiego dowiaduje się, że słowo *what* wymawia się jak /wɒt/, *him* jak /hɪm/, *did* jak /dɪd/, *can* jak /kæn/ lub /kən/ *don't* jak /dəʊnt/ lub /daʊnt/ a *have* jak /hæv/, /həv/ lub /əv/.

Z punktu widzenia osoby uczącej się, idealną sytuacją byłaby taka, która gwarantowałaby poprawność jednej i tylko jednej wymowy każdego słowa. Opanowanie wymowy na podstawie informacji zawartej w słowniku i przeświadczenie o niezmienności tej wymowy dawałoby uczącym się komfort i pewność siebie, że wysiłek włożony w naukę wymowy poszczególnych słów przyniesie pozytywny efekt w postaci wymowy zbliżonej do rodzimych użytkowników języka angielskiego.

Niestety, podejście takie jest błędne i dlatego ważne jest to aby każda osoba ucząca się języka angielskiego była świadoma tego, że transkrypcja fonetyczna prezentowana w słownikach jest, w gruncie rzeczy, swego rodzaju idealizacją bądź uproszczonym obrazem tego, jak rzeczywistość funkcjonuje wymowa angielska. Wynika to przede wszystkim z faktu, że transkrypcja umieszczona w słownikach traktuje poszczególne słowa jak wyizolowane z kontekstu jednostki nie podlegające regułom fonologicznym odpowiedzialnym za zmiany substancji dźwiękowej w zależności od kontekstu dźwiękowego, w którym dane słowo się znajduje. To właśnie specyficzne cechy kontekstu powodują, że słowa, których transkrypcja przedstawiona została powyżej, w rzeczywistości mogą brzmieć inaczej niż ich słownikowe warianty. Zdania zamieszczone poniżej ilustrują kontrast między wyidealizowaną, czysto teoretyczną interpretacją wypowiedzi, a ich faktycznym brzmieniem, w jakim pojawiły się w mowie potocznej w akcencie brytyjskim (Ladefoged 2001):

I	II	III
ZDANIE	IDEALIZACJA	RZECZYWISTA WYMOWA
1. What are you doing?	'wɒt a: yə 'duɪŋ	'wɒdʒə'duɪŋ
2. I can inquire.	'aɪ kən ɪŋ'kwaɪə	'aɪŋ ɪ 'kwaɪə
3. Did you eat yet?	'dɪd yə ɪt 'jet	'dʒɪtje?
4. I don't believe him.	aɪ dəʊnt 'bɛlɪv hɪm	aɪdəʊnbə'li:vɪm
5. We ought to have come.	wɪ 'ɔt tə hæv kʌm	wɪ'ɔ:ftkʌm

Transkrypcja przedstawiona jako idealizacja rzeczywistości odbiega znacznie od transkrypcji ilustrującej rzeczywistą wymowę pięciu przykładowych zdań. Poszczególne różnice są wynikiem pominięcia w wersji wyidealizowanej wszelkich reguł fonologicznych

istniejących w języku angielskim. Przeczytanie na głos każdego ze zdań w sposób jaki sugeruje taka transkrypcja w kolumnie II pozwala przypuszczać, że mówiący traktuje każde ze słów jako odrębny element, niepodlegający wpływom innych słów, z którymi sąsiaduje. Z drugiej strony, transkrypcja w kolumnie III pozwala dostrzec nam pewne, z pozoru nielogiczne i chaotyczne zjawiska towarzyszące werbalizacji zdań, które są wynikiem działania kilku fundamentalnych zasad fonologicznych obecnych w języku angielskim:

1. Poszczególne wyrazy w wypowiedzi łączą się w jedną całość.
2. Słowa posiadające znaczenie gramatyczne raczej niż leksykalne są redukowane do tzw. form słabych (np. *can, did, don't* lub *have*), lub znikają całkowicie (np. *are*).
3. Niektóre zaimki mogą być redukowane do form słabych (np. *you* lub *him*).
4. Spółgłoski zwarto-wybuchowe występujące na końcu wypowiedzi znikają i zastępowane są zwarto-krtaniowym /ʔ/ (np. *yet*).
5. Spółgłoski dźwięczne ubezdźwięczniają się w sąsiedztwie samogłosek bezdźwięcznych (np. *have come*).
6. Spółgłoski dźwięczne zachowują dźwięczność w sąsiedztwie samogłosek (np. *believe him*).
7. Palatalizacja spółgłosek zwarto-wybuchowych alweolarnych (np. *did you*).
8. Asymilacja, tzn. dostosowanie artykulacji danej głoski do artykulacji głosek sąsiednich (np. *don't believe*).

Dokonawszy porównania transkrypcji w kolumnach II i III można postawić następujące pytanie: czy sposób wymowy przedstawiony w kolumnie II jest zrozumiały i czytelny dla naszego rozmówcy? Oczywiście tak. Postępując się językiem angielskim w ten sposób jesteśmy w pełni komunikatywni, a przekazywana przez nas informacja zostanie z łatwością „rozszyfrowana” przez naszego rozmówcę. Czy taki sposób wymowy jest naturalny, to znaczy, czy przypomina on sposób mówienia Anglików? Nie. Mimo swej komunikatywności brzmi on raczej sztucznie i nienaturalnie.

Następne pytanie wypływające z powyższego porównania dotyczy wyboru strategii nauki wymowy, a więc jest bardzo ważne z punktu widzenia dydaktyki nauczania języka angielskiego.

Pytanie to brzmi tak: czy warto poświęcać czas na zapoznawanie się z regułami fonologii angielskiej oraz na ćwiczenia w odczytywaniu i w tworzeniu tekstu pisanego rzeczywistym, szczegółowym zapisem fonetycznym skoro i tak, bez znajomości tych reguł i bez korzystania ze szczegółowej transkrypcji jesteśmy w stanie porozumiewać się po angielsku?

Odpowiedź na to pytanie nie jest prosta i zależy od kilku istotnych czynników, takich jak stopień zaawansowania uczących się, ich potrzeby, ambicje oraz wymagania formalne jakim muszą sprostać używając języka angielskiego. Zakładając jednak, że w obrębie naszego zainteresowania znajduje się młodzież ucząca się angielskiego na poziomie licealnym, licencjackim i akademickim, której zależy na opanowaniu wymowy angielskiej w sposób przynajmniej poprawny, wydaje się, że czas przeznaczony na fonologię i transkrypcję nie będzie czasem zmarnowanym, i to z dwóch względów.

Po pierwsze, znajomość reguł fonologicznych może pomóc nie tylko w opanowaniu lepszej wymowy, ale także w lepszym zrozumieniu rodzimych użytkowników języka. Ćwiczenia z użyciem fonetycznego zapisu tekstu, tak jak to miało miejsce w tabeli powyżej, pozwalają na dokładniejsze zapoznanie się z niuansami wymowy angielskiej i wierniejsze jej odtworzenie.

Drugim powodem przemawiającym za stosowaniem szczegółowej transkrypcji fonetycznej jest to, że pomaga ona na odtworzenie z większą dokładnością poszczególnych akcentów angielskich.

Nie jest to bez znaczenia, bo jak się okazuje, już w szkole średniej uczniowie próbują identyfikować się z jakimś konkretnym akcentem, tzn. chcą, żeby ich wymowa przypominała wymowę brytyjską lub amerykańską raczej niż uproszczoną, „międzynarodową” wymowę angielską nie związaną z żadnym konkretnym dialektem. Wnioski takie wypływają z ankiety przeprowadzonej przez Jolanę Szpyrę-Kozłowską (2003) w trzech polskich liceach. Celem ankiety było zbadanie preferencji młodzieży dotyczących rodzaju wymowy angielskiej, jakiej chcieliby by się uczyć. Wyniki ankiety były następujące:

- 40,2% - standardowa wymowa brytyjska,
- 32,8% - standardowa wymowa amerykańska,
- 13,4% - niestandardowa wymowa brytyjska,
- 8,9% - niestandardowa wymowa amerykańska,
- 2,9% - standardowa wymowa irlandzka,
- 1,4% - standardowa wymowa szkocka,
- 0,7% - standardowa wymowa australijska.

Jak widać na podstawie powyższych danych, zdecydowana większość ankietowanych faworyzuje jeden z dwóch dominujących akcentów angielskich. Rola transkrypcji fonetycznej w osiągnięciu wymowy zbliżonej do któregoś z tych akcentów wydaje się być potwierdzona przez inną ankietę tej samej autorki (Stasiak i Szpyra-Kozłowska 2003). Tym razem licealistów poproszono o ocenę atrakcyjności technik nauczania wymowy oraz o ocenę efektywności ćwiczeń wymowy. Wyniki ankiety były następujące:

Ocena atrakcyjności technik nauczania wymowy.

Technika	Ocena
1. Piosenki	5.0
2. Dialogi	4.8
3. Łamańce językowe i limeryki	4.4
4. Transkrypcja fonetyczna	3.8
5. Gry językowe	3.0
6. Powtarzanie za taśmą	2.7
7. Powtarzanie za nauczycielem	2.7
8. Minimalne pary	2.2
9. Dryle fonetyczne	1.7
10. Samodzielne uczenie się w domu.	1.6

Ocena efektywności ćwiczeń wymowy

Technika	Ocena
1. Transkrypcja fonetyczna	5.0
2. Piosenki	4.8
3. Powtarzanie za nauczycielem	4.5
4. Dialogi	4.4
5. Łamańce językowe i limeryki	4.1
6. Gry językowe	3.4
7. Powtarzanie za taśmą	2.8
8. Minimalne pary	2.2
9. Dryle fonetyczne	2.0

Wyniki powyższych ankiet, a szczególnie ankiety dotyczącej efektywności ćwiczeń wymowy, świadczą o tym, że transkrypcja fonetyczna oraz jej znaczenie w procesie dydaktycznym jest dostrzegane i doceniane przez najważniejszą grupę biorącą udział w tym procesie, a więc osoby uczące się. Wydaje się zatem logiczne, aby znaczenie transkrypcji było też dostrzegane i doceniane przez nauczycieli, a mądry dobór ćwiczeń wymowy i analizy tekstu mówionego z pewnością pozwoli przyczynić się do wzrostu kompetencji fonetycznej naszych uczniów i studentów. Umiejętność sprawnego odczytu i zapisu tekstu przy pomocy transkrypcji nie oznacza, że uczący się automatycznie posiadają doskonałą wymowę. Jest to jednak niewątpliwie jedna z umiejętności, która pomoże taką wymowę opanować.

SUPLEMENT

Swój referat postanowiłem zakończyć kilkoma przykładami ćwiczeń fonetycznych z wykorzystaniem transkrypcji. Ćwiczenia tego typu są stałym elementem zajęć z fonetyki praktycznej, które prowadzę w nauczycielskim kolegium języków obcych. Zawsze przyjmowane są jako ciekawe wyzwanie i wzbudzają spory entuzjazm i zaangażowanie słuchaczy podczas ich wykonywania.

Ćwiczenie 1

Ladefoged (2001).

Znajdź błędy w podanej transkrypcji, podkreśl go i podaj poprawną formę. Każdy wyraz zawiera jeden błąd wskazujący na nieprawidłową wymowę we wszystkich współczesnych dialektach angielskich.

O. strength	[streŋθ]	powinno być	[streŋθ]
1. law	[lɔu]		[]
2. mustn't	['mʌznt]		[]
3. wives	[waɪvs]		[]
4. these	[θiz]		[]
5. sixteen	[siks'ti:n]		[]

Ćwiczenie 2

Dauer (1992)

Podane poniżej wyrażenia w mowie potocznej (akcent amerykański) występują w formie łączonej. Na podstawie podanej transkrypcji zapisz wszystkie wyrażenie wskazując miejsca łączeń.

0. [ɪt sə 'næpəl]	It's an apple.
1. [kə 'mɪn]
2. [aɪ gr 'vɒp]	~
3. [hi 'mer də 'mes]
4. ['kʊ kə 'mɪl]
5. [ʃi 'berk tə 'kerk]	~

Ćwiczenie 3

Podane poniżej wyrażenia zostały zapisane przy pomocy transkrypcji, tak jak gdyby każde z nich było jednym, długim wyrazem. Najpierw przeczytaj na głos każde wyrażenie a następnie zapisz je używając standardowego alfabetu angielskiego (akcent amerykański).

0. [ə'teləgræm wə'sentəmər'iæmi]	A telegram was sent to Miami.
1. [ouyɔ'er?wən'tu?]
2. ['sɒmbəri'wɒntstə'nouyə'rə'dres]
3. ['grɪvəm wəri'keɪm rɪfər]
4. ['wærəyəwənə'nou] ?
5. [pəpə'rætsizəv bɪn'bleɪmtfɔər'deθ]

KONKLUZJA

Dobra znajomość transkrypcji fonetycznej, biegłość w jej odczytywaniu i zapisywaniu nie jest automatycznie gwarancją posiadania dobrej wymowy. Dobra znajomość transkrypcji fonetycznej i umiejętność twórczego jej wykorzystania do ćwiczeń z wymowy, może jednak z pewnością przyczynić się do tego, aby nasi uczniowie i studenci traktowali substancję dźwiękową języka obcego w sposób bardziej świadomy.

Umiejętność posługiwania się transkrypcją fonetyczną nie jest sztuką dla sztuki a jej praktyczne zastosowanie trudno jest przecenić.

BIBLIOGRAFIA

1. Allan, D. 1992. *Oxford Placement Test*. Oxford: OUP
2. Derwing, T.M/ Munro, M.J./ I Wiebe, G. 1998. "Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction". *Language Learning*, 48:3. 393-410.
3. Dauer, E. 1992. *Accurate English*. Boston: Heinle & Heinle.
4. Dukiewicz, L. 1995. "Fonetyka. Gramatyka współczesnego języka polskiego, Fonetyka I fonologia". w: H. Wróbel (ed.), Kraków: Wydawnictwo Instytutu Języka Polskiego PAN. 7-1003.
5. Ladefoged, P. 2001. *A course in phonetics*. Boston: Heinle & Heinle
6. Laver, J. 1994. *Principles of phonetics*, Cambridge: CUP.
7. Norris, J. 1983. *Language learners and their errors*. London: Macmillan.
8. Stasiak, S. i Szpyra-Kozłowska, J. 2003. „The effectiveness of selected pronunciation teaching techniques”. w: *Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii (2)*, (eds.) W. Sobkowiak/ E. Waniek-Klimczak, Wydawnictwo PWSZ: Konin. 125-131.
9. Reszkiewicz, A. 1984. *Correct your English pronunciation*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
10. Richards, J.C./ Platt, J./ Platt, H. 1992. *Dictionary of language teaching and applied linguistics*. Longman.
11. Suter, R. 1976. "Predictors of pronunciation accuracy in second language learning". w: *Language Learning*. 26. 233-53.
12. Wells, J.C. (1990). *Pronunciation dictionary*. Longman.

UŻYTECZNOŚĆ TECHNIK INFORMACYJNYCH I KOMUNIKACYJNYCH W INTEGRUJĄCYM PODEJŚCIU AUTONOMIZUJĄCYM

Rozległość i złożoność problematyki sformułowanej w tytule skłania nas do zwięzłego przedstawienia pewnych dokonań. Natomiast koniecznym jest szersze omówienie niektórych aktualnych tendencji i projektów europejskich w zakresie możliwości intensyfikacji samokształcenia językowego poprzez integrujące aplikacje nowych technologii edukacyjnych.

Poruszając problem wykorzystania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w nauczaniu języków obcych możemy na wstępie postawić pytanie: w jakim stopniu możemy tutaj mówić o kreatywności, o radykalnym zwrocie i innowacyjności ze strony użytkowników, czyli uczących się oraz nauczających?

Technologie te budzą liczne nadzieje na przyszłość powodując równocześnie znaczne przeobrażenia ekonomiczne. W szkołach powyższe technologie mogą stać się rzeczywistością pod pewnymi warunkami, których wdrożenie spoczywa w rękach nauczających. Pozytywna integracja tych technologii w środowisku edukacyjnym uwarunkowana jest określonymi wymaganiami pedagogicznymi. Te technologie umożliwiają nie tylko przesyłanie informacji, lecz również komunikację danych. Są źródłem przejścia od cywilizacji pisma do cywilizacji numerycznej. Dają także możliwość zintegrowania obrazu i dźwięku na piśmie, co z kolei wymaga szczególnie uważnej lektury tych wielopostaciowych dokumentów w tekście. Mogą stanowić bank danych trudnych do oszacowania, otwierają możliwość wymian wirtualnych.

Nowoczesne technologie informatyczne mogą pełnić trzy podstawowe funkcje: konsultacyjne, komunikacyjne i produkcyjne, dając możliwość konsultowania niezliczonej ilości adresów internetowych i dokumentów o zróżnicowanej tematyce. Innym rozwiązaniem jest konsultowanie się z ekspertami w celu otrzymania odpowiedzi szczegółowych i bardziej uzasadnionych. Można uczestniczyć w konferencjach wideofonicznych, tematycznych, w dyskusjach parami, wymieniać pocztę elektroniczną. Funkcja komunikacyjna tego rodzaju technologii przyczynia się do otwarcia świata dla uczących się, do integrowania w sytuacjach uczenia się wysokiego stopnia autentyczności i problematyki, o czym nie mówilo się przed powstaniem technologii komunikacyjno-informacyjnych. Warto także podkreślić, że funkcja komunikacyjna sprzyja kontaktom między uczącymi.

Z problematyką rozwijania autonomizacji związana jest koncepcja otwartych środowisk kształcenia, stwarzających warunki do uczenia. Chodzi tutaj o dydaktykę rozwiązywania zadań, dydaktykę opracowywania projektów, o nauczanie zindywidualizowane poprzez tutoraty, warsztaty oraz poprzez funkcjonowanie ośrodków bogato wyposażonych w środki dydaktyczne. Tutaj kształcenie otwarte jest alternatywą dla nauczania zamkniętego. Perkins (Tardif 2002:21-23) wprowadził pojęcie środowisk pedagogicznych minimalistycznych i środowisk pedagogicznych maksymalistycznych. Te drugie z wyżej wymienionych środowisk dają pierwszeństwo złożoności sytuacji uczenia się. Faworyzują problemowe uczenie się, projekty, zagadnienia i ankiety ponieważ kontekstualizacja nabywanych wiadomości jest warunkiem niezbędnym. Środowiska pedagogiczne minimalistyczne są jednodyscyplinarne natomiast środowiska pedagogiczne maksymalistyczne preferują podejścia wielodyscyplinarne szczególnie międzydyscyplinarne.

Spośród cech charakteryzujących maksymalistyczne środowiska pedagogiczne należy między innymi wymienić: autentyczność sytuacji uczenia się, międzydyscyplinarność, ciągłość uczenia się, zmienność czasową, ciągłe interakcje między teorią a praktyką. W tych środowiskach nabyta wiedza jest narzędziem i źródłem, a ich zastosowanie, wykorzystanie jest brane pod uwagę w każdej sytuacji uczenia się w sposób eksplicytny. Autentyczność sytuacji uczenia się wymusza międzydyscyplinarność.

W wyżej wymienionych środowiskach daje się pierwszeństwo ciągłości uczenia się, co powoduje, że czas staje się składową zmienną; podkreśla się wdrażanie sytuacji uczenia się wpływających na rozwijanie kompetencji i nabywanie wiedzy. Uważa się, że innowacje pedagogiczne ukazały, że wysoki stopień kontekstualizacji treści uczenia się wymaga dodatkowych objaśnień o dekontekstualizacji i organizacji hierarchicznej wiadomości wyuczonych.

Mimo przewidywań i zapowiedzi, że klasyczne podręczniki do nauczania i uczenia się języków obcych zostaną zastąpione przez wersje cyfrowo-elektroniczne, nie nastąpiło to w sposób rewolucyjny, czyli radykalny. Technologie informacyjne i komunikacyjne otwarte rozszerzają i udoskonalają ofertę materiałów podążając nurtem elektroniczno-cyfrowym, proponując zestawy materiałów, środków zintegrowanych. Równocześnie nadal wydawnictwa specjalistyczne systematycznie i w sposób ciągły proponują podręczniki obudowane, stanowiące zintegrowane zestawy środków dydaktycznych audialnych, wizualnych, audio-wizualnych z uzupełniającymi zestawami ćwiczeń interaktywnych, które są dostępne poprzez Internet.

Interesującego studium porównawczego podręczników dokonał G. Vigner (Potolia, Mochet, 2002:30-31) zwracając uwagę na zmiany koncepcji graficznej, którym towarzyszyły znaczne modyfikacje sposobów prezentowania treści poznawczych, wpływające na inne koncepcje stymulowania aktywności mentalnej ucznia. W wyżej wymienionej analizie porównawczej wskazuje się na duże różnice między tekstami drukowanymi a multimedialnymi zarówno na poziomie semiotycznym jak i materialnym. Zwraca się uwagę na to, że CD-ROM-y w okresie początkowym były postrzegane jako środek pozwalający na gromadzenie znacznej ilości tekstów.

Rozważmy teraz sytuację nauczyciela wobec nowych technologii. Może on je wykorzystywać w dwóch różnych kontekstach edukacyjnych, czyli niejako podwójnie. Pierwszą sytuacją będzie stosowanie tych technologii przez uczących się w toku zajęć pod kierunkiem nauczyciela. Drugą sytuacją jest - związane z procesem nauczania - nieodzowne doskonalenie umiejętności dydaktycznych. Natomiast uczący się, stosując nowe technologie, zaznajamiają się z narzędziami informatycznymi. W przypadku, kiedy uczący się korzysta z nowych technologii poza zajęciami w klasie w celu rozszerzenia wiedzy językowej, możemy mówić o sytuacji kiedy media przyczyniają się do rozwijania autonomii uczenia się. Warto dodać, że opisywanie zastosowań nowych technologii powinno powierzyć się specjalistom nauczania języków obcych, a nie informatykom. Z drugiej strony wskazane byłoby, aby nauczający języków obcych posiadali określone niezbędne kompetencje informatyczne.

Zagadnienie oszacowywania wpływu technologii informacyjnych i komunikacyjnych na proces uczenia się jest sprawą złożoną związaną z pewną zależnością między wykorzystaniem danego narzędzia dydaktyki informatycznej a zrealizowanym efektywnie materiałem. Jest rzeczą trudną stwierdzenie czy określone wyniki uczenia się zostały osiągnięte dzięki optymalnemu zastosowaniu CD-ROM-u wybranemu przez uczącego się. Można uważać, że nie możemy precyzyjnie określić związku przyczynowo-skutkowego między wykorzystaniem multimedialnych a efektywnym przebiegiem procesu uczenia się. Jednak są sposoby ewaluacji wykorzystania narzędzia informatycznego. Możemy wówczas zastosować dwie metody. Z jednej strony będzie to aplikacja kryteriów przydatności lub

kryteriów ergonomicznych, które pozwalają na zdiagnozowanie sposobu lepszego wykorzystania poprzez ulepszenie narzędzia; z drugiej strony analiza protokołów interakcji daje możliwość zinterpretowania częściowego zachowania użytkownika.

Nielsen (Tricot/Lafontaine 2002:46) zaproponował 5 kryteriów przydatności narzędzi informatycznych; są to:

- efektywność,
- wyuczalność obsługi narzędzia,
- zapamiętywanie,
- niezawodność,
- zadowolenie użytkownika.

Scapin i Bastien (Tricot/Lafontaine 2002:56) opracowali system ewaluacji ergonomicznej. Wśród kryteriów zaproponowanych przez tych autorów przydatność jest bliska pewnej akceptacji użyteczności. Zależy ona ściśle od celów formułowanych przez użytkownika. Druga kategoria metod ewaluacyjnych polega na analizowaniu protokołów interakcyjnych za pomocą kryteriów zaczerpniętych z nauk informatycznych a dokładniej z baz danych. Podstawową zasadą tych metod jest pomiar skuteczności interakcji w zależności od celu stawianego przez użytkownika. Dodajmy, że metody ewaluacji wiadomości wyuczonych obejmują znaczną ilość dyscyplin ze sobą powiązanych: psychologii, dydaktyki, edukacji, kształcenia zawodowego.

Rouet i Passerault (Tricot/ Lafontaine 2002:46ff.) przedstawili podstawowe zmienne przeniesione z psychologii kognitywnej do celów analizy wiadomości wyuczonych w środowiskach informatycznych. Optymalny stopień precyzji pomiaru zależy tutaj od celu badanej ewaluacji. Bierzemy wówczas pod uwagę zasadnicze kategorie zadań stosowane przy ewaluacji nabytych wiadomości:

- a. zadania rozpoznawania struktur języka,
- b. zadania przedstawiania zapamiętanego materiału,
- c. zadania odtwarzania struktur języka,
- d. zadania rozwiązywania problemów,
- e. zadania wykrywania błędów,
- f. zadania wykonywania konkretnych poleceń językowych.

Należy dodać, że kwestionariusze zamknięte lub otwarte są często stosowane do ewaluacji nabytych umiejętności. Zadowolające wyniki możemy osiągnąć polecając uczniom opracowanie projektu dydaktycznego z wykorzystaniem technik informacyjno-komunikacyjnych. Tego rodzaju projekt powinien być opracowywany przez uczniów po fazie negocjacji z nauczycielem. Wykonanie określonego zadania „site web” może mieć uzasadnienie wtedy kiedy to zadanie związane jest ze specyfiką nauczania języków obcych, w którym ćwiczenia rozumienia i produkcji językowej są na pierwszym miejscu. Realizacja projektu pociąga za sobą wykonywanie bardzo różnorodnych ćwiczeń inicjowanych przez nauczyciela, pilotowanych przez niego i koordynowanych także przez nauczyciela. Mogą to być następujące ćwiczenia:

- poszukiwanie informacji w Internecie,
- nawiązanie kontaktu pocztą elektroniczną,
- odszukiwanie i selekcja sekwencji filmu lub fragmentów utworu literackiego,
- konsultowanie adresów internetowych,
- organizowanie seansów konferencji wizyjnych z uczniami lub szkołami za granicą,
- utworzenie hipertekstu.

Interesujące będzie przedstawienie założeń i rezultatów projektu badawczego SMAIL – système multimedia d'apprentissage interactif de langues – system interaktywnego multimedialnego uczenia się języków.

Projekt ten został opracowany przez Grupę Badań i Aplikacji Pedagogicznych w Językach (GIAPEL) pod kierunkiem M. L. Villanueva (Sanz, Villanueva, 2002:68-69) profesora Uniwersytetu Jaume I w Hiszpanii. Projekt jest podejściem autonomizującym rozwijającym umiejętności rozumienia i produkcji językowej w celu osiągnięcia możliwie pełnej autonomii. Projekt powyższy jest rezultatem badań w dziedzinie lingwistyki tekstu zastosowanych w dydaktyce języków obcych pod kątem autonomii. Dodajmy, że aktualny stan rozwoju informatyki pozwala z punktu widzenia hardware jak i software na zastosowanie multimedialnych systemów uczenia się interaktywnego, zawierających możliwości poruszania się nie liniowego, opartych na funkcjonowaniu hipertekstu. Należy podkreślić, że zalecenia i wskazania Rady Europy w zakresie nauczania i uczenia się języków obcych kładą nacisk na znaczenie rozwijania zdolności kierowania uczeniem się w sposób samodzielny, co implikuje specyficzne kształcenie dla uczenia się. Zestaw informatyczny projektu SMAIL (le didacticiel) jest interaktywnym systemem multimedialnym, który funkcjonuje jako sieć. Celem jego funkcjonowania jest kształcenie do autonomii poprzez progresywne przyswajanie wiedzy teoretycznej i praktycznej metodycznej i językowej. W projekcie uczący się może dysponować osobistym portfolio, którego dane są wprowadzane przez niego samego.

Są to: cele uczenia się, ewaluacje własne, wybory ćwiczeń, przemieszczanie się w programie, informacje gramatyczne, leksykalne, konsultowanie się z nauczycielem wirtualnym. Projekt SMAIL daje dwie znaczne możliwości realizowania zajęć uczenia się: wędrowanie krótkotrwale drogami językowymi lub przemieszczanie się w programie po średniej lub długiej drodze, na której ćwiczenia są ze sobą powiązane. Uzupełnijmy naszą prezentację różnych aspektów problematyki wykorzystania nowych technologii o perspektywy ich zastosowania dla lepszego rozumienia tekstów obcojęzycznych. Środki dydaktyczne multimodalne sprzyjają w sposób znaczący dużej różnorodności strategii rozumienia. Hulstijn (Pembroke/ Legros 2002:79ff.) przeprowadził analizę strategii czytania w języku obcym uczących się i korzystających z pomocy multimedialnych i odnotował wielką różnorodność skuteczności. Pomoce audiowizualne są wskazane dla czytelników o słabych kompetencjach werbalnych. Środowiska multimedialne mogą także sprzyjać kontekstualizacji wypowiedzi i umożliwiać lepsze opracowanie znaczenia. Teoria podwójnego kodowania nakazuje istnienie dwóch typów pamięci dla zapamiętywania informacji. Informacja symboliczna umieszczana jest w pamięci audytywnej, podczas gdy informacja wizualna i analogiczna wymaga pamięci niewerbalnej. Pomoce tekstowe audytywne są korzystne dla czytelnika dostarczając mu poprawnej wymowy wyrazów. Pomoce multimedialne dostarczają wielu form, m. in. takich jak: powtarzanie, parafraza, objaśnienie lub spowolnienie tempa, pozwalając uczącemu zastosowanie odpowiedniej strategii.

Na zakończenie naszych rozważań o podejściu integrującym zdefiniujmy rolę i możliwości Kształcenia na Odległość lub Kształcenia Otwartego na Odległość. Stosowanie FAD – Formation a Distance, zakłada rolę bardziej aktywną i niezależną ze strony uczących się wobec środków dydaktycznych. Powoduje to, że proces uczenia się skłania użytkowników tego systemu kształcenia do dokonywania wyboru eksploatacji i interioryzacji treści pedagogicznych w sposób autonomiczny lub także półautonomiczny. System FOAD – Formation Ouverte a Distance umożliwia szybki, łatwy i masowy dostęp do wiadomości oraz opracowanie sposobu poruszania się dydaktycznego. Szerzej tę problematykę omawia Micaela Rossi (2002:95ff.) w projekcie F@RUM.

Podsumowując nasze rozważania należy podkreślić decydujące znaczenie nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych w procesie intensyfikowania metod i technik autonomizujących poprzez integrujące podejście w wykorzystaniu zespołów dydaktycznych dla samokształcenia językowego.

BIBLIOGRAFIA

1. Pembroke de E. M./ Legros D. 2002. „Les TICE et l'aide a la comprehension de textes en langue etrangere: quelles perspectives?” w: *Le Français dans le Monde. Recherches et applications. Numero special*. CLE International. 79.
2. Potolia A./ Mochet M.-A.2002. „Mutations des supports, mutations des pratiques.” w: *Le Français dans le Monde. Recherches et applications. Numero special*. CLE International. 30-31.
3. Rossi M. 2002. „Enseignement a distance et enjeux professionnels.” w: *Le Français dans le Monde. Recherches et applications. Numero special*. CLE International. 95-96.
4. Sanz M./ Villanueva M. L. 2002. „Le projet SMAIL et les enjeux de l'hypertexte pour l'autoformation.” w: *Le Français dans le Monde. Recherches et applications. Numero special*. CLE International. 68-69.
5. Tardif J.2002. „La contribution des technologies a l'apprentissage: muthe ou realite conditionnelle. Apprentissage des langues et technologies : usages en emergence.” w: *Le Français dans le Monde. Recherches et applications. Numero special*. CLE International. 15-25.
6. Tricot A./ Lafontaine J. 2002. „Evaluer l'utilisation d'un outil multimedia et l'apprentissage.” w: *Le Français dans le Monde. Recherches et applications. Numero special*. CLE International. 46-47.

Z PROBLEMATYKI NAUCZANIA PRZEKŁADU TEKSTÓW SPECJALISTYCZNYCH (NA PRZYKŁADZIE JĘZYKA PRAWA)

Niniejszy artykuł ma na celu poruszenie problematyki nauczania przekładu tekstów specjalistycznych na przykładzie języka prawniczego. Zagadnienie to nie sposób omawiać bez uświadomienia sobie faktu, że w ostatnich latach zmieniły się potrzeby językowo – komunikacyjne uczących się. Oprócz języka ogólnego chcą oni poznać profesjolekt, którego będą używali w pracy zawodowej. Obserwuje się zjawisko intensyfikacji nauczania języków obcych. Wprowadza się je powszechnie do przedszkoli, dla uczniów organizowane są rozmaite kursy językowe, natomiast firmy wymagają od pracowników podnoszenia swych umiejętności lingwistyczno – komunikacyjnych. W dzisiejszej rzeczywistości społeczno – politycznej język obcy ma służyć jako narzędzie pracy, a nie cel sam w sobie. Dlatego też na studiach neofilologicznych próbuje się odpowiedzieć na to wyzwanie dostosowując programy nauczania do potrzeb rynku. Jak wiadomo z licznych rozmów z absolwentami, wielu z nich po studiach znajduje pracę w firmach, najczęściej jako kadry średniego szczebla. W tej sytuacji istotnym staje się problem nauczania przekładu tekstów specjalistycznych, bo przecież głównie z takimi spotykamy się w przedsiębiorstwach. Pozostaje jeszcze kwestia wyboru przez nas języka prawniczego jako jednego z języków specjalistycznych, który – obok lektu ekonomicznego – odgrywa ważną rolę w środowisku firmy. Otóż, jak wiadomo „nieznajomość prawa szkodzi”, a w przypadku kontaktów handlowych - kosztuje, i to zwykle bardzo dużo. Poza tym zrozumienie i dobry przekład wszelkiego rodzaju kontraktów i umów cywilno-prawnych jest umiejętnością przydatną aktualnie każdemu z nas.

Aby przybliżyć powyższe zagadnienie, postaramy się pokrótce zdefiniować język specjalistyczny i przeanalizować cechy dystynktywne tekstu specjalistycznego. Następnie spróbujemy omówić zjawisko przekładu i jego nauczanie na przykładzie języka prawa. Wreszcie określimy na czym polega rola i kształtowanie u studentów kompetencji kulturowej w ramach dydaktyki przekładu

Jak wiadomo, warunkiem powstania i rozwoju języka specjalistycznego jest zaistnienie nowej społecznie istotnej sfery działalności ludzkiej. Potrzeby językowo-komunikacyjne takiej sfery pociągają za sobą kształtowanie się stosownego języka i odpowiednich mechanizmów komunikacyjnych. Specyfika takiego języka przejawia się na różnych poziomach, a widać ją szczególnie wyraźnie na planie leksykalnym oraz w zasadach wyboru i łączenia środków językowych w toku budowy tekstu.

W językoznawstwie polskim kiedy mówimy o języku fachowym używamy następujących określeń: język zawodowy, język specjalistyczny, profesjolekt, żargon zawodowy (por. Żydek-Bednarczuk 1997). Język ten określany jest jako część naturalnego systemu językowego, ponieważ korzysta on z zasad gramatyki języka ogólnego, wybierając odpowiednie środki z jego poziomu morfologicznego. Jego warstwa leksykalna jest specyficzna i nieporównywalna do warstwy słownictwa ogólnego. Język specjalistyczny zawiera pewną dodatkową liczbę symboli, znaków i reguł, które w kombinacji ze sobą wydatnie zwiększają możliwości porozumiewania się. Język ten posługuje się w nieco inny sposób niż język ogólny elementami morfologicznymi, syntaktycznymi i leksykalnymi. Cechuje go dominacja strony biernej, czasowniki modalne, występowanie określonych modeli zdań i zwrotów oraz stosowanie wybranych metod słowotwórczych przy tworzeniu nowych

słów (Wilk-Janik 2000: 39-40). Posiada on specyficzną składnię i strukturę oraz specjalistyczne rodzaje tekstów, w których powyższe elementy występują. Osobliwość słownictwa specjalistycznego nie zamyka się wyłącznie w systemie semantycznym.

Mozna więc powiedzieć, że język fachowy jest związany z wybranym rodzajem działalności ludzi nakierowanej na wytwarzanie i komunikowanie się. Dotyczy on wielu dziedzin nauki i techniki. Przedstawia rezultat poznania tych dziedzin, jest historycznie uwarunkowany i podporządkowuje się społecznie ukształtowanym normom. Jerzy Pieńkos słusznie zatem określa, iż „*język specjalistyczny jest czymś więcej, aniżeli tylko rejestrem, stylem i słownictwem specjalistycznym, czy też specjalistyczną terminologią. Stanowi on pewien zbiór środków i zasobów odznaczających się wieloma stylami, rejestrami, poziomami i właściwościami leksykalnymi*” (Pieńkos 2003:264). Można w nim „*zauważyć wyraźną tendencję do definiowania pojęć, do kontrolowania polisemii i homonimii, do eliminowania synonimów oraz do upraszczania składni, jak również do neutralizowania efektywności oraz przyswajania znacznej liczby skrótów*” (Pieńkos 2003:264). Język ten służy porozumiewaniu się specjalistów w obrębie danej dziedziny, jak również komunikacji tych ostatnich z przeciętnymi użytkownikami lektu. Zrozumienie się w tym języku wymaga wiedzy z zakresu danej dyscypliny zarówno nadawcy jak i odbiorcy. Wiedza ta musi być symetryczna i może być przekazana w określonych warunkach komunikacyjnych.

Na tym tle rozpatrywać należy pojęcie tekstu specjalistycznego. Przyjmijmy, za Jerzym Pieńkosem (2003:99), następującą klasyfikację tekstów:

- a) teksty ściśle naukowe (publikacje akademickie, rozprawy naukowe, teksty encyklopedyczne);
- b) teksty techniczne i przemysłowe (dokumentacje techniczne, opisy procesów technologicznych, organizacji produkcji i sposób eksploatacji urządzeń, instrukcje użytkowania pojazdów i urządzeń, opisy patentowe);
- c) teksty prawne (teksty ustaw, rozporządzeń, innych aktów normatywnych, orzeczeń sądowych) i prawnicze (monografie naukowe, artykuły i rozprawy traktujące o prawie);
- d) teksty z zakresu korespondencji służbowej;
- e) teksty naukowo – publicystyczne (popularno-naukowe);
- f) teksty naukowo – informacyjne.

Zdajemy sobie sprawę, że przedstawiona wyżej typologia tekstów w zależności od stylu funkcjonalnego, jest zaledwie jednym z wielu podziałów tekstów specjalistycznych, których analiza zasługuje na odrębną pracę.

Mówiąc o tego rodzaju tekstach, należy zwrócić uwagę na ich adresata. Nie każdy bowiem tekst specjalistyczny przeznaczony jest dla specjalisty. Wręcz przeciwnie – istnieje duża grupa tekstów pisanych w żargonie profesjonalnym i adresowanych do przeciętnych użytkowników języka. Jak więc wynika z powyższego, problematyka interesującego tu nas języka prawniczego może przejawiać się w różnych typach tekstów i dyskursów, adresowanych zarówno do specjalistów, jak i do niespecjalistów.

Przekład jest jedną z form komunikacji; wyrażając ekwiwalent języka wyjściowego – oddając jego treść – przekazujemy również formę i stylistykę tekstu. Istnieje wiele definicji tłumaczenia, wśród których przeważają opisy czynności lub samego procesu przekładu. Według O. Wojtasiewicza (1957:15) przekład to „*operacja, która polega na sformułowaniu w pewnym języku odpowiednika wypowiedzenia sformułowanego uprzednio w innym języku.*” Z kolei J. R. Ladmiral (1979:11) - francuski językoznawca i teoretyk przekładu - twierdzi, że: „*Tłumaczenie jest szczególnym przypadkiem konwergencji językowej: w znaczeniu szerszym oznacza każdą postać mediacji międzyjęzykowej, pozwalającej na wymianę informacji między użytkownikami różnych języków. Przekład powoduje przejście komunikatu sformułowanego w języku źródłowym do języka przekładu.*” Tak więc, główne zadanie tłumaczenia polega na

pośredniczeniu w kontakcie dwóch różnych języków i kultur. Dobrego tłumacza winny zatem cechować kompetencje różnego rodzaju, z których trzy zajmują szczególne miejsce: kompetencja przedmiotowa (treściowa), językowa i kulturowa.

Spróbujmy zatem scharakteryzować na tym tle interesujący tu nas język prawa. Zaczniemy od próby zdefiniowania pojęcia; język prawny to język, w którym jest formułowane prawo, a więc Konstytucja, ustawy, rozporządzenia i inne akty normatywne. Język prawniczy natomiast to metajęzyk, którym posługują się prawnicy, gdy mówią o prawie. Myślimy tu o języku doktryny czy dogmatyki prawnej. Język prawniczy pełni więc w stosunku do języka prawnego rolę usługową.

Na płaszczyźnie językowej wyróżnia się następujące cechy charakterystyczne języka prawnego i prawniczego:

- lekty te posiadają specyficzną leksykę, wśród której można wyodrębnić dwie grupy terminów:
 - jawne terminy fachowe, jak np. *assertoir* (n.m.) – skarga petytoryjna, powództwo petytoryjne; *pourvoi* (n.m.) – środek odwoławczy, skarga kasacyjna;
 - ukryte terminy fachowe, jak np. *instruction* (n.f.) = *éducation*; *enquête* (*juge d’instruction*) – dochodzenie, śledztwo, kierowanie rozprawą sądową;
- styl nominalny, jak np. *un appelant* – wnoszący apelację; *un considérant* – uzasadnienie wyroku;
- styl bezosobowy;
- niewielka ilość zapożyczeń z wyjątkiem łaciny, jak np. *Pacta sunt servanta*;
- normatywność języka prawa;
- brak synonimii;
- konstrukcje imiesłowowe;
- brak wulgaryzmów;
- struktury przyimkowe, jak np. z braku dowodów winy;
- brak określeń nacechowanych emocjonalnie;
- często zawile zdania wielokrotnie złożone.

Na poziomie treściowym rozpatruje się zarówno informacje niezdeteterminowane socjokulturowo - czyli uniwersalne - i zdeterminowane socjokulturowo. Do pierwszych zalicza się prawa i formuły obowiązujące w każdym języku i wspólnocie kulturowej, natomiast do drugich należą te, które istotne są tylko w określonych kręgach kulturowych (Troszczyńska-Nakoneczna 2003:257). Należy tu więc wspomnieć, iż każdy system prawny jest niezależny, samowystarczalny i posiada wyraźnie zakreślone granice. Kiedy mówimy natomiast o współistnieniu systemów prawnych, należy brać pod uwagę relacyjność elementów, istotną rolę prawa międzynarodowego i wspólne źródła. Zatem zarysowuje się tutaj relacja między systemem inter- i intrakulturowym.

Na płaszczyźnie kulturowej mamy natomiast do czynienia z cechami zakorzenionymi w realiach kulturowej danej społeczności. Jako przykład niech posłuży nam tłumaczenie francuskich instytucji prawniczych. Podejmując się tego zadania należy bezwzględnie korzystać z aktów prawnych francuskich i polskich, tak, aby znaleźć odpowiednie ekwiwalenty.

W procesie nauczania przekładu wybór tekstu odgrywa bardzo ważną rolę. Należy poza tym zidentyfikować zleceniodawcę i jego potrzeby. Musimy w tym celu dokonać analizy tekstu poprzez:

a) wybór tekstu

Wydaje się, że w praktycznym nauczaniu przekładu należy – o ile to możliwe - używać tekstów autentycznych. Powinny być one dostosowane do stanu wiedzy uczących się i umożliwić im stopniowe przechodzenie od zadań łatwiejszych do coraz trudniejszych. Dopuszcza się również stosowanie tekstów adaptowanych, szczególnie w początkowych

etapach nauki, dających możliwość odczucia sukcesu i zachętę do wykonania następnego tłumaczenia. Koniecznym jest również omówienie celu przekładu i podstawowych funkcji tekstu.

b) analizę tekstu wyjściowego

Uważamy za Krzysztoforską-Weisswasser (1999:125-126), że przy analizie tekstu wyjściowego należy wziąć pod uwagę:

1. czynniki zewnętrzne tekstu:

nadawca (kto?)

intencja (w jakim celu?)

odbiorca (dla kogo?) – zleceniodawca, grupa docelowa

środki przekazu – przekaz ustny, pisemny

miejsce (gdzie?)

czas (kiedy?)

powód (dlaczego?)

funkcja tekstu

2. czynniki wewnętrzne tekstu:

rodzaj tekstu

treść tekstu (o czym mówi?)

presumpcja (o czym nie mówi?)

budowa tekstu (kolejność)

środki niewerbalne

leksyka (słownictwo)

składnia (budowa zdań)

inne środki językowe (ton)

oddziaływanie tekstu.

Analizując tekst wyjściowy, należy zaktywizować niezbędną wiedzę fachową, terminologię oraz wiedzę językową i kulturową. Analiza i rekurs (odwoływanie się) do zasobów wiedzy nie przebiegają linearnie, lecz są rekursywnie (zwrotnie) ze sobą powiązane (Krzysztoforską-Weisswasser 1999:126).

Przeprowadzenie analizy tekstu wyjściowego jest istotne z kilku powodów:

- a) oddziela rzeczy pierwszorzędowe od drugorzędowych;
- b) pomaga w podejmowaniu decyzji;
- c) wymusza konsekwentne stosowanie strategii tłumaczeniowej, która z kolei kieruje produkcją tekstu docelowego;
- d) poszczególne jednostki tłumaczeniowe powinny tworzyć spójną całość tekstu docelowego;
- e) końcowym etapem tłumaczenia może być porównanie tekstu docelowego i wyjściowego według wskazanych wyżej kryteriów analizy tekstu.

Należy nadmienić, iż omawiany tu proces umożliwia stosowanie rozmaitych form ćwiczeń.

Celem przekładu jest stworzenie takiego nowego tekstu, który będzie zawierał wszelkie informacje istniejące w tekście wyjściowym w sposób możliwie wierny. Jednak taki tekst powinien odpowiadać normom języka docelowego, co wymusza pewne zmiany. W związku z tym można zaproponować uczącym się ćwiczenia na:

- transpozycje, czyli zastąpienie jednej kategorii gramatycznej inną np. le magistrat du siège - sędzia,
- ekwiwalencje, czyli zastąpienie wyrażenia zleksykalizowanego w języku wyjściowym odpowiadającym mu podobnym wyrażeniem w języku docelowym np. il a été convenu ce qui suit – ustalono (uzgodniono) co następuje,

- modulację, czyli zmianę punktu widzenia albo sposobu ujmowania zjawisk w stosunku do ujęcia zastosowanego w oryginale np. le juriste d'entreprise – radca prawny,
- adaptację, czyli zastąpienie elementu kulturowego należącego do kultury oryginału przybliżonym elementem kultury języka docelowego np. la cour d'assises – sąd przysięgłych.

Studenci mogą tu pracować indywidualnie lub w grupach. Poza tym, właściwym wydaje się zaproponowanie studentom utworzenia list słów należących do wybranego pola semantycznego np. sądownictwo cywilne czy zawody prawnicze. Ćwiczenie to ułatwi z pewnością tłumaczenie tekstu na dany temat.

W procesie nauczania tłumaczenia należy stosować rozmaite ćwiczenia, które pozwolą nabrać wprawy i uwrażliwić na jakość pracy. W tym celu niezbędne jest dokonywanie analizy istniejących już tłumaczeń z języka francuskiego i ustalenie tego, co jest niepoprawne, a następnie dążenie do podania wersji właściwej. Można również dokonać porównania tekstu wyjściowego i docelowego, ażeby ustalić który z nich jest tłumaczeniem. Wydaje się także koniecznym zanalizowanie (bądź przetłumaczenie) wybranych zdań lub akapitów tekstu ze zwróceniem szczególnej uwagi na kwestie gramatyczne jak np. conditionnel, subjonctif, zaimki dzierżawcze czy strona czynna i bierna. Tego rodzaju ćwiczenia ułatwią niewątpliwie uswiadomienie sobie jakiego rodzaju wiedza jest konieczna do jego zrozumienia. Podkreślić trzeba także fakt, iż tłumacząc z języka francuskiego na polski należy zwracać uwagę na poprawność tego ostatniego. Posługując się bowiem językiem ojczystym nie przywiązujemy należytej uwagi do jego czystości.

Odmówione wyżej kryteria wyboru tekstu wyjściowego, jak i jego analizy oraz propozycje ćwiczeń tłumaczeniowych mają służyć udoskonaleniu procesu nauczania przekładu tekstów specjalistycznych, a w szczególności języka prawa.

Na koniec należy jeszcze podkreślić jak istotną rolę odgrywają w procesie tym aspekty interkulturowe. Najczęściej nauczanie języka specjalistycznego odbywa się przez podawanie i analizowanie terminologii fachowej na podstawie rozmaitych tekstów. Jest to metoda z pewnością niezbędna, jednak nie obejmująca kontekstu interkulturowego. Nie jest prawdą, że do tłumaczenia wystarczy dobry słownik lub program komputerowy. Aby dokonać dobrego tłumaczenia tekstu prawniczego lub prawnego trzeba dysponować rozległą wiedzą dotyczącą znajomości systemów prawnych obu języków, jak również podłoża historycznego powstawania prawa. Bez uwzględnienia tej specyfiki niemożliwym staje się przetłumaczenie choćby nazewnictwa sądów czy ciągu instancji. Do jakich źródeł mają się zatem odwoływać studenci? Oczywiście do słowników i tekstów fachowych, ale przede wszystkim do korzystania z wiedzy specjalistów (konsultantów). Pozostaje jeszcze problem formalny przeprowadzania takich warsztatów w środowisku akademickim, ale to już inna sprawa... Oprócz tego uczyć się powinni uczestniczyć w wykładach specjalistycznych np. z zakresu prawa, ekonomii, techniki. Wszystkie te czynniki sprawią zapewne, że proces nauczania przekładu będzie bardziej skuteczny i efektywny, o co wszystkim nam chodzi.

Podsumowując, należy stwierdzić, że tłumaczenie tekstu specjalistycznego wymaga zarówno kompetencji językowej, merytorycznej i kulturowej. Posiadanie takiej wiedzy i umiejętności, jak również poszerzenie zasobu leksykalnego warunkuje poprawne tłumaczenie tekstu. Zatem dążenie do wykształcenia interkulturowej kompetencji komunikatywnej u studentów sprawia, że nauczyciel uczy zarówno języka, jak i zachowań komunikacyjnych. Należy przy tym pamiętać, że warunkiem takich zajęć jest posiadanie przez prowadzącego kompetencji merytorycznej i językowej, które muszą wzajemnie się uzupełniać i być wspierane językiem ojczystym. Dopiero w tych warunkach można mówić o powodzeniu w zakresie nauczania przekładu tekstów specjalistycznych.

BIBLIOGRAFIA

1. Krzysztoforska-Weisswasser, Z. 1999. „Praktyczne aspekty kształcenia tłumaczy”. w: *Aktualne kierunki traduktologii polskiej*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP Częstochowa. 121-131
2. Ladmirał, J.R., 1979. *Traduire: théorèmes pour la traduction*. Paris
3. Pieńkos, J. 2003. *Podstawy przekładoznawstwa. Od teorii do praktyki*. Zakamycze
4. Skibińska, E. 2001. *Inaczej mówiąc....* Wrocław: Dolnośląskie Wydawnictwo Edukacyjne
5. Szulc, A. 1997, *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa.
6. Troszczyńska-Nakonieczna, W. 2003. „Pragmatyczne aspekty badań gatunków tekstów specjalistycznych na potrzeby tłumaczeń i dydaktyki”. w: *Języki specjalistyczne. Zagadnienia dydaktyki i przekładu*. Katowice. Śląsk. 247-259
7. Wilk-Janik, J. 2000. „Język biznesu: jego cechy i ich implikacje dla glottodydaktyki”. w: *Neofilolog* nr 19. Poznań. 39-46
8. Wojtasiewicz, O. 1957. *Wstęp do teorii tłumaczenia*. Wrocław: Ossolineum
9. Żydek-Bednarczuk, U. 1987. *Słownictwo z zakresu polskiej motoryzacji we współczesnym języku polskim*. Katowice
10. Żydek-Bednarczuk, U. 1997. „Rejestry języka specjalistycznego. Uwagi dla tłumacza”. w: *Języki specjalistyczne. Język biznesu*. Katowice. 27-41

STYLISTYKA I KULTURA JĘZYKA POLSKIEGO DLA TŁUMACZY

1. STYLISTYKA JĘZYKA POLSKIEGO A POJĘCIE INTERFERENCJI

Stylistyka i kultura języka polskiego są integralną częścią procesu kształcenia tłumaczy, dla których językiem docelowym w tłumaczeniach ustnych i pisemnych jest język polski. Analiza błędów w tłumaczeniach pisemnych, a także ustnych konferencyjnych z różnych języków na język polski, wskazuje na to, że mamy w produkowanych tekstach do czynienia z dwoma rodzajami błędów: błędami językowymi i błędami tłumaczeniowymi.

Błędy językowe są przykładami użycia w języku polskim form niepoprawnych, które są niezgodne z normą językową, mogą być natomiast przykładami form uzualnych czy systemowych lub wskazywać na interferencję zewnętrzną z języka obcego. Błędy tego typu są najczęściej zauważalne dla rodzimego użytkownika języka polskiego bez uwzględnienia tekstu oryginału, ale tekst wyjściowy, zwłaszcza w przypadku interferencji, może pomóc w znalezieniu ich źródła.

Błędy tłumaczeniowe występują tylko w tekstach przekładów i polegają one na niewłaściwym oddaniu treści oryginału. Wynikają one najczęściej z nieuwzględnienia semantyki tekstu wyjściowego oraz pominięcia w tłumaczeniu warstwy stylistycznej oryginału lub jego uwarunkowań pragmatycznych. Rezultatem błędu translacyjnego jest brak ekwiwalencji semantycznej, stylistycznej czy pragmatycznej między tekstem oryginału a jego tłumaczeniem.

Zajęcia ze stylistyki i kultury języka polskiego mają za zadanie uwrażliwienie przyszłych tłumaczy na zagadnienia poprawnościowe w języku ojczystym. Celem tych ćwiczeń, które powinny mieć charakter praktyczny, jest dążenie do wyeliminowania błędów rażących i pospolitych w procesie tłumaczenia na język polski oraz ograniczenie usterek językowych.

Analiza najczęstszych trudności językowych w przekładzie na język polski wskazuje na dwie różne przyczyny wahań czy potwierdzonej błędem językowym bezradności młodych tłumaczy. Pierwszym źródłem niepewności jest brak wiedzy dotyczącej norm fleksyjnych współczesnej polszczyzny. Szczególne trudności sprawiają studentom deklinacja nazw własnych rodzimych i pochodzenia obcego oraz odmiana liczebników. Częste problemy dotyczą również zasad polskiej ortografii i interpunkcji, ale tego typu błędy ze względu na ich pospolity charakter i równie szybką, jak i skuteczną możliwość ich wyeliminowania nie zostaną w tym artykule uwzględnione. Wskazują one jednak jednoznacznie na braki w wykształceniu polonistycznym absolwentów szkół średnich.

Drugim i najczęstszym źródłem błędów w tłumaczeniu na język polski jest interferencja z języka wyjściowego na język docelowy tłumaczenia, który jest w tym wypadku językiem ojczystym. Niestety właśnie ten rodzaj interferencji, nazywany w językoznawstwie anglojęzycznym *backlash interference*, najrzadziej staje się przedmiotem analiz lingwistycznych. Być może wiąże się to z faktem tradycyjnego łączenia tego rodzaju transferu negatywnego najczęściej z tłumaczeniami pisemnymi. Słabo zbadane są jednak również różne odmiany języka mówionego, np. polskich studentów z Uniwersytetu Viadrina we Frankfurcie nad Odrą, którzy określają swój język polski jako *Viadrinapolnisch* („język polski z Viadriny”). W strategiach komunikacyjnych posługują się oni metodą *code switching*

(Haugen 1977: 284), która polega na wprowadzaniu niezasymlowanych wyrazów z języka obcego w tok wypowiedzi w języku ojczystym. Tego rodzaju mieszanie języków staje się znakiem naszych czasów, a jego powodem są ożywione kontakty międzyjęzykowe i wynikające z nich trudności translacyjne.

Lapsologia glottodydaktyczna zajmuje się przede wszystkim badaniem interferencji zewnętrznej, rozumianej jako naruszenie normy w języku obcym pod wpływem języka ojczystego. Dużą popularnością cieszą się również badania dotyczące transferu negatywnego z pierwszego wyuczonego języka obcego na drugi język obcy czy precyzyjniej - na drugi interjęzyk. W ramach lapsologii lingwistycznej analizowane są natomiast przykłady interferencji wewnętrznej, która polega na generalizacji i regularyzacji form w ramach wyuczonego języka obcego lub w języku ojczystym. W ten sposób użytkownik języka tworzy formy, które są zgodne z systemem, ale niekoniecznie należą do normy czy uzusu językowego.

Przyszły tłumacz musi zdawać sobie sprawę z niebezpieczeństw interferencji języka obcego na język ojczysty, a także zapoznać się z podstawowymi pojęciami kultury języka (system, norma, uzus), które pozwalają rozpoznać interferencję wewnętrzną i określić błąd językowy. W dołączonym do tego artykułu aneksie temat „Czym jest kultura języka?” jest jednym z pierwszych w przedstawionym programie stylistyki języka polskiego. Do zagadnień z nim związanych należy również typologia błędów, których teoretyczna świadomość ułatwia ich profilaktykę i lapsologiczną terapię.

2. ANALIZA BŁĘDÓW JĘZYKOWYCH WYSTĘPUJĄCYCH W TŁUMACZENIACH

Markowski proponuje w „Słowniku poprawnej polszczyzny” (2002) podział błędów językowych na zewnętrzno- i wewnętrznojęzykowe. Błędy zewnętrznojęzykowe to błędy ortograficzne i interpunkcyjne. Błędy wewnętrznojęzykowe można natomiast podzielić na błędy systemowe (językowe) i błędy użycia (stylistyczne). W obrębie błędów językowych mieszczą się błędy gramatyczne (fleksyjne i składniowe), błędy leksykalne (słownikowe, frazeologiczne i słowotwórcze) i fonetyczne. Ostatnia grupa błędów nie zostanie omówiona w tym artykule, ponieważ przedstawiona analiza obejmuje jedynie teksty pisane.

Wśród uchybień ortograficznych na uwagę zasługuje niezbyt liczna grupa błędów, wskazujących na interferencję języka niemieckiego na język polski¹. Zauważalna jest ona także w niepełnej adaptacji terminów naukowych. W „Zarysie gramatyki języka polskiego” występuje na przykład pisownia terminu z dziedziny słowotwórstwa z rzadką w języku polskim literą „x” *juxtapozycja (Nagórko 1998:212). Wyraz ten jest synonimicznym odpowiednikiem polskiego zestawienia i niemieckiego terminu Juxtaposition. Problemy ortograficzne tego rodzaju dotyczą przede wszystkim wyrazów pochodzenia obcego w obu językach. W pracach studentów powtarza się błędna pisownia *adjunkt zamiast adiunkt w nawiązaniu do przestarzałego niemieckiego wyrazu Adjunkt, który ma inne niż w języku polskim znaczenie „pomocnik w urzędzie”. Również pisownia skrótów wymaga kontrastownego omówienia. Błędy z tym związane powtarzają się w tłumaczonej z języka niemieckiego na język polski korespondencji, np. *Dr. zamiast polskiego dr.

Wśród błędów fleksyjnych występujących na zajęciach translacyjnych najczęściej spotykana jest niepoprawna odmiana nazwisk i nazw geograficznych, np.:

- (1) *To było spotkanie z Remarque’iem (→ To było spotkanie z Remarkiem),
- (2) *Początkowo mieszkała w Norymbergii (→ Początkowo mieszkała w Norymberdze).

¹ Wszystkie przykłady błędów językowych pochodzą z tłumaczeń pisemnych niemiecko-polskich oraz z zajęć stylistyki języka polskiego prowadzonych przez autorkę w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UW.

Tylko nieliczni studenci na wstępnym teście w ramach zajęć z kultury języka polskiego są w stanie poprawnie odmienić niemieckie nazwiska w następujących zdaniach:

(3) Wspominał o Friedrichu Murnau.

(4) Czytałem dużo o Jacobie Boehmem.

Fakt ten utwierdza ich w przekonaniu, że poznanie reguł fleksyjnych dotyczących odmiany nazw własnych jest koniecznością.

Trudno jednoznacznie ustalić źródło następujących błędów składniowych w zakresie związku rządu, które występują na zajęciach z kultury języka i na ćwiczeniach tłumaczeniowych:

(5) *Używam dobre kosmetyki. (→ Używam dobrych kosmetyków),

(6) *Próbował zupę i drugie danie. (→ Próbował zupy i drugiego dania).

Przyczyną tych błędów może być w równym stopniu interferencja z języka niemieckiego, jak i widoczny zanik dopełniacza w języku polskim. Studenci muszą jednak zapoznać się w ramach zajęć z kultury języka polskiego z listą polisemicznych czasowników łączących się z biernikiem i dopełniaczem, ponieważ wybór przypadku decyduje w tym wypadku o różnicy znaczenia, np. dotykać, zaniedbać, przestrzegać, dopełnić.

Wyraźna interferencja z języka niemieckiego występuje wśród błędów składniowych w zakresie używania przyimków. Przedstawione przykłady ilustrują często spotykane typy błędów:

(7) *szampon dla włosów suchych (→ szampon do włosów suchych),

(8) * szukać za czymś (→ szukać czegoś),

(9) * rozumieć coś pod czymś (→ rozumieć coś przez coś),

(10) *przenieść się w inny dział (→ przenieść się do innego działu).

W procesie tłumaczenia z języka niemieckiego na język polski początkujący tłumacze często przejmują także w tekście docelowym szyk wyrazów w zdaniu z tekstu oryginału, naruszając w ten sposób normę składniową języka polskiego. Analiza błędnych konstrukcji składniowych i ich porównanie z tekstem wyjściowym wykraczałaby poza ramy tego artykułu. Autorka chciałaby wskazać jedynie na znaczeniotwórczą funkcję szyku w przypadku użycia przydawek charakteryzujących i gatunkujących. Przydawka gatunkująca, inaczej zwana klasyfikującą, występuje w języku polskim najczęściej po wyrazie określającym. W związku z tym następujące przykłady są kalką składniową z języka niemieckiego:

(11) *cywilny ślub (→ ślub cywilny),

(12) *wewnętrzna mobilność (→ mobilność wewnętrzna).

Wśród błędów składniowych częste są również zbędne zapożyczenia syntaktyczne, których źródłem jest także interferencja z języka niemieckiego, np.:

(13) *Sytuacja wydaje się być niebezpieczna. (→ Sytuacja wydaje się niebezpieczna.)

Trudności związane z użyciem wyrazów funkcyjnych w języku polskim powstają natomiast niezależnie od wpływu języka wyjściowego na język docelowy, na co wskazują następujące przykłady:

(14) *Z tym się jak i studenci, tak i też pracodawcy zgadzają. (→ Z tym zgadzają się nie tylko studenci, lecz także pracodawcy.)

(15) *Mieszkała najpierw (pierw) w Norymberdze, a potem przeprowadziła się do Hamburga. (→ Mieszkała najpierw w Norymberdze, a potem przeprowadziła się do Hamburga.)

Najliczniejszą grupę błędów w tłumaczeniu na język polski stanowią jednak lapsusy związane z szeroko rozumianą poprawnością leksykalno-stylistyczną. Powszechnie stosowane jest nie tylko w pracach tłumaczeniowych studentów, ale również w tekstach wyjściowych różnego typu wprowadzanie do tekstu polskiego zapożyczeń ad hoc z języka niemieckiego lub z języka angielskiego, a także tworzenie własnych innowacji skracających czy uzupełniających w celu wypełnienia pozornych czy właściwych luk leksykalnych i

leksykograficznych, np. *hektyczny (→ gorączkowy), *czasownik, czasownicy (→ pracownik zatrudniony na czas określony). Tego rodzaju neologizmy są wynikiem interferencji językowej, jak wskazuje na to pierwszy z przytoczonych przykładów, albo przedstawiają nieudolne próby tworzenia neologizmów własnych, które są wprawdzie zgodne z polskim paradygmatem morfologicznym i semantycznym, ale ze względu na ich homonimiczność nie mogą być akceptowane. Ilustruje to drugi z podanych przykładów.

Przy wyborze właściwego słowa pułapką dla tłumacza jest zjawisko paronomazji, obejmujące wyrazy podobne pod względem zapisu i brzmienia. Paronimy są spokrewnione etymologicznie lub posiadają niezależne od siebie podstawy słotwórcze. Pod względem semantycznym słowa te przedstawiają znaczeniową bliskość, obcość lub przeciwieństwo. W szczególnych przypadkach tłumacz ma do czynienia z paronimami w języku wyjściowym i docelowym, np. reprezentatywny i reprezentacyjny w języku polskim oraz para niemieckich odpowiedników repräsentativ i repräsentabel. Niezależnie od tekstu oryginału w tekście docelowym może zostać wybrany niewłaściwy ekwiwalent ze względu na obecność w języku polskim dwóch podobnych wyrazów, np.:

(16) *reprezentacyjne esy-floresy (→ reprezentatywne esy-floresy w znaczeniu „powszechnie występujące”, w tekście oryginału „übliche Schnörkel”²).

Wybór właściwego odpowiednika w języku docelowym utrudnia również zjawisko polisemii leksykalnej w języku wyjściowym. Przykładem dwuznaczności jednego leksemu jest słowo kommunikativ w języku niemieckim. Ma ono dwa odpowiedniki w języku polskim: komunikatywny i komunikacyjny. W związku z tym jako błąd zaburzenia łączliwości leksykalnej i przykład interferencji należy uznać następujące tłumaczenie osławionej w glottodydaktyce metody:

(17) kommunikative Methode - *metoda komunikatywna (→ metoda komunikacyjna).

Błędy zaburzenia łączliwości leksykalnej należą do licznej grupy błędów frazeologicznych, które obejmują zarówno stałe, jak i luźne związki frazeologiczne. Przykładem bezpośredniej interferencji z języka niemieckiego i tłumaczenia słowo w słowo są błędne połączenia rzeczownika z czasownikiem w następujących analizmach leksykalnych:

(18) *ćwiczyć, uprawiać krytykę (→ poddać krytyce) - Kritik üben,

(19) *zastąpić szkodę (→ wynagrodzić szkodę) - einen Schaden ersetzen.

W wielu wypadkach zaburzenia łączliwości leksykalnej nie wynikają jednak z nieznamości odpowiedniej kolokacji w języku docelowym, lecz z jej braku. W tekście dotyczącym współczesnych nomadów, tłumaczonym z języka niemieckiego na język polski, studenci napotykali na ogromne trudności, próbując w opisowy sposób oddać różne wyrażenia z niemieckim przymiotnikiem mobil – „mobilny” oraz byli świadomi stylistycznych i semantycznych ułomności tworzonych na podstawie tekstu oryginału kalk frazeologicznych, np.:

(20) *mobilne życie czy *mobilna biografia (→ mobilny styl życia),

(21) *mobilne kroki (→ mobilne etapy w życiu).

Ostatnią grupę błędów leksykalnych tworzą błędy słotwórcze, czyli formacje niezgodne z polskim modelem słotwórczym. Tego typu konstrukcje preferowane są coraz częściej przez media, np. *speckomisja, *biznes informacja oraz język reklamy, np. kontaminacja *owocogurt. Występują one również w tłumaczeniach z języka niemieckiego na język polski, zwłaszcza w przekładach wyrażen okazjonalnych i neologizmów autorskich, np.:

² Podczas analizy błędów językowych autorka tylko w szczególnych wypadkach powołuje się na tekst niemieckiego oryginału. Zadecydowały o tym chęć utrzymania jasności wykładu w języku polskim oraz ograniczenia wynikające z dopuszczalnej długości tekstu. Jako argument ściśle merytoryczny należy uwzględnić fakt, że błędy językowe są widoczne dla czytelnika bez uwzględnienia tekstu oryginału.

(22) *trendszpieg (→ tropiciel trendów).

Wśród przedstawionych błędów językowych zwłaszcza zjawisko wieloznaczności leksykalnej, problematyka związana z tautonomią czy paronomią, a także strategie komunikacyjne dotyczące indywidualnego kreowania zapożyczeń czy prób tworzenia własnych adaptacji leksykalnych wprowadzają czytelnika w arkania błędu tłumaczeniowego. Jego wnikliwa analiza wymaga uwzględnienia języka oryginału i tłumaczenia. Do celów dydaktycznych na zajęciach tłumaczeniowych posłużyć może następujący przykład nieudolnego tłumaczenia literackiego:

(23) I taka to właśnie wszechwładna panowała zima, kiedy pewnego dnia Stępacz stwierdził, że jego zapasy jakby nabawiły się suchot. (Lenz 1978: 50) (→ zapasy zaczęły się w pewny sposób kurczyć)

(23') So ein Winter von der herrschsüchtigen Art war es, als der Pedder eines Tages feststellte, daß seine Holzvorräte gewissermaßen die Schwindsucht bekamen. (Lenz 1979: 58)

Trudno wskazać na wszystkie przyczyny błędów tłumaczeniowych. Powyższy lapsus tłumacza wynika z uwzględnienia tylko zleksykalizowanego znaczenia niemieckiego wyrazu Schwindsucht – „suchoty”, podczas gdy tekst oryginału wskazuje jednoznacznie na dosłowne znaczenie tego złożenia w przedstawionym kontekście. Błąd translacyjny, który jest widoczny w tekście docelowym, wynika z niezrozumienia tekstu oryginału.

Z powyższej krótkiej analizy błędów można wnioskować, że dyskusja na temat błędów translacyjnych wymaga od studentów podstaw wiedzy z dziedziny semantyki, np. na temat możliwych relacji semantycznych między tekstem oryginału i tłumaczenia (synonimia, bliskoznaczność, komplementarność, antonimia, konwersja, polisemia, homonimia), ale również dobrego wyczucia stylistycznego w języku ojczystym. Dyskusja dotycząca błędów językowych zakłada, że dyskutanci dysponują przede wszystkim wiedzą z dziedzin kultury i stylistyki języka ojczystego.

3. PROGRAM ZAJĘĆ „STYLISTYKA I KULTURA JĘZYKA POLSKIEGO DLA TŁUMACZY”

Przedstawione błędy językowe wyznaczają tematykę zajęć z kultury języka polskiego (aneks 2). Ich zadaniem jest przede wszystkim wnikliwe omówienie zagadnień poprawności fleksyjnej, składniowej, ortograficznej i interpunkcyjnej oraz ugruntowanie wiedzy teoretycznej poprzez praktyczne ćwiczenia.

W programie stylistyki języka polskiego (aneks 1) na szczególną uwagę zasługuje natomiast do tej pory pomijany temat dotyczący analizy stylów. Na podstawie fragmentów reprezentujących różne odmiany stylistyczne współczesnej polszczyzny studenci powinni umieć określić charakterystyczne cechy poszczególnych stylów: publicystycznego, naukowego, urzędowego, dziennikarskiego, potocznego, oficjalnego. Aby w przyszłości właściwie oddać styl tekstu urzędowego w języku docelowym, trzeba bowiem zdawać sobie sprawę z jego specyficznych właściwości w tekście wyjściowym, np. bezosobowości, szablonowości i kategoryczności formy, obecności analityzmów leksykalnych oraz typowych cech składni.

Obok wspomnianych ćwiczeń stylistycznych z tekstem szczególnie ważne wydaje się w kształceniu tłumaczy ciągle pogłębianie wrażliwości językowej poprzez krytyczną ocenę neologizmów słowotwórczych, neosemantyzmów, neofrazeologizmów czy zapożyczeń w oparciu o kryteria systemowe, wystarczalności językowej, precyzyjności, ekonomiczności, a także z uwzględnieniem kryterium estetycznego i uzualnego. W dyskusjach na temat nowych elementów w języku niezbędna jest znajomość podstawowych pojęć kultury języka, do których należą wyżej wymienione kryteria poprawności językowej.

Niezmiernie ważne w przypadku tłumaczeń z języka niemieckiego czy angielskiego na język polski jest również zwracanie studentom uwagi na poprawność słowotwórczą. Interesujące mogą być ćwiczenia polegające na omawianiu wyników akcji spolszczenia wyrazów obcych „Spolszcz to sam”, którą przeprowadziła w roku 2000 „Polityka”. W ramach konkursu legginsy otrzymały nową nazwę noginsy analogicznie do słowa džinsy, gadżet został spolszczony za pomocą słowa-zdania nicpotym, a kontaminacja kompirat zastąpiła pirata komputerowego, który miał być odpowiednikiem hakera. Ćwiczenia oceniające, czy nowe derywaty wpisują się w ciąg istniejących już struktur analogicznych, charakteryzujących się regularnością strukturalną i semantyczną, pomagają studentom na zajęciach translacyjnych w wypełnianiu różnych luk leksykograficznych, np. w samodzielnym utworzeniu słowa telepraca jako odpowiednika dla niemieckiego słowa Telearbeit.

Ugruntowana poprzez liczne ćwiczenia wiedza teoretyczna z dziedziny słowotwórstwa jest niezbędna przy tłumaczeniu skomplikowanych zestawień z wieloczłonowymi złoženiami, które licznie występują we współczesnej literaturze i prasie niemieckiej.

W przedstawionym programie stylistyki języka polskiego na wnikliwe omówienie zasługuje również temat dotyczący poprawności frazeologicznej, gdyż błędy w użyciu niewłaściwej kolokacji należą do najczęstszych w tłumaczeniach. W podręczniku „Formy i normy” znajdujemy bogaty zestaw ćwiczeń leksykalnych, na podstawie których studenci analizują mechanizmy powstawania zaburzeń łączliwości leksykalnej i zastępują formy innowacyjne nieinnowacyjnymi. Tego rodzaju ćwiczenia dotyczące języka ojczystego muszą zostać uzupełnione ćwiczeniami kontrastywnymi, wskazującymi na pary odpowiedności między językiem obcym a ojczystym. Ciągłe nastawienie na język obcy prowadzi bowiem do tego, że przyszli tłumacze dysponują bogatym repertuarem analizy leksykalnych w języku niemieckim, ale nie potrafią nazwać ich ekwiwalentów w języku polskim. Dotyczy to zarówno języka ogólnego, jak i specjalistycznego.

4. POSTULATY

Stylistyka języka polskiego dla tłumaczy ma przede wszystkim na celu zapobieganie błędom językowym i tłumaczeniowym w przekładzie na język polski. Do jej zadań należy również:

- podnoszenie kultury języka polskiego,
- rozwijanie kultury wypowiedzi,
- uwrażliwienie na kwestie poprawnościowe i stylistyczne,
- zaprezentowanie różnych odmian stylistycznych i sposobów wypowiedzenia się w języku ojczystym,
- doskonalenie umiejętności wyrażania danej myśli w języku ojczystym w różny sposób (por. Kozłowska 2003:144).

Zajęcia tłumaczeniowe powinny natomiast służyć zapobieganiu obu rodzajom błędów poprzez poszukiwanie i zestawianie ekwiwalentów oraz automatyzację ich użycia. Bardzo pomocne byłyby w tym wypadku dwujęzyczne słowniki kolokacyjne, uwzględniające wyniki badań konfrontatywnych. Dopóki tego typu słowniki nie powstaną, musimy zadowolić się słownikami jednojęzycznymi, które w coraz większym stopniu uwzględniają kolokacje. Jesteśmy skazani na ich porównywanie jako tekstów pararelnych. Pomocą może również służyć poszukiwanie odpowiednich połączeń w internecie jako korpusie tekstów oraz specjalne strony internetowe, jak np. leksykon słownictwa niemieckiego oferowany online na stronach uniwersytetu w Lipsku (<http://wortschatz.uni-leipzig.de>), który może służyć do rekonstrukcji kolokacji w przypadku tłumaczenia na język niemiecki. Nieznany jest mi do tej pory podobny projekt dotyczący języka polskiego. Na pewno wskazane byłoby również

stworzenie „Vademecum tłumacza” dla potrzeb tłumaczeń z języka niemieckiego na język polski, które uwzględnialoby nie tylko problematyczne odpowiedniki realizacyjne, lecz także umożliwiałoby zestawienie częstych kolokacji.

ANEKS 1: STYLISTYKA JĘZYKA POLSKIEGO

1. Słownik narzędziem w pracy tłumacza. Jak w procesie tłumaczenia korzystać z dostępnych słowników języka polskiego?

1. Podstawowe pojęcia kultury języka: system, norma, uzus, kodyfikacja, innowacja, typy błędów językowych, kreatywność językowa a błąd.

3. Stylistyczne zróżnicowanie współczesnej polszczyzny. Analiza stylów

4. Podstawowe pojęcia semantyki leksykalnej (wyraz, leksem, jednostka leksykalna, znaczenie wyrazu, konotacja leksykalna)

5. Definicje encyklopedyczne i słownikowe. Błędy w definiowaniu

6. Poprawność leksykalna. Ocena poprawności innowacji leksykalnych i frazeologicznych

7. Poprawność leksykalna. Ocena poprawności zapożyczeń. Wpływ języków obcych na współczesną polszczyznę

8. Zagadnienia poprawności słowotwórczej. Paronimy a tautonimy

9. Wyrazy modne, nadużywane i kontrowersyjne a szablony językowe. Zjawisko redundancji leksykalnej (tautologie, pleonazmy)

10. Zagadnienia łączliwości leksykalnej

11. Problemy poprawności frazeologicznej

12. Poprawność stylistyczna – środki stylistyczne w tekstach użytkowych

ANEKS 2: KULTURA JĘZYKA POLSKIEGO

1. Norma fonetyczna współczesnej polszczyzny

2. Trudne problemy polskiej ortografii (pisownia wielką i małą literą, pisownia łączna i rozdzielna) oraz interpunkcji

3. Zagadnienia poprawnościowe związane z odmianą i tworzeniem nazw własnych (nazwy osobowe, nazwy geograficzne)

4. Tendencje we współczesnej fleksji. Zagadnienia poprawnościowe związane z odmianą rzeczowników, przymiotników, czasowników

5. Odmiana i użycie w zdaniu liczebników

6. Tendencje oraz kwestie poprawnościowe z dziedziny składni. Trudności w konstruowaniu zdania (postrzeganie związków rządu i zgody, zastosowanie imiesłowowego równoważnika zdania, skróty składniowe oraz szyk wyrazów w zdaniu, wyrazy funkcyjne).

LITERATURA ŹRÓDŁOWA

Lenz, S. 1996. *Der Geist der Mirabelle*. München: dtv.

Lenz, S. 1978. *Opowieści z Bollerup*. Przeł. M. Jasnosz. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.

BIBLIOGRAFIA

1. Buttler, D. 1987. „Typy łączliwości leksykalnej wyrazów”. w: J. Podracki (red.). *Dydaktyka nauki o języku. Wybór prac*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. 193-201.
2. Földes, C. 1999. „Zur Begrifflichkeit von Sprachenkontakt und Sprachenmischung”. w: M. K. Lasatowicz/ J. Joachimsthaler (red.). *Interkulturalität in Sprache und Literatur*. Frankfurt a. M.: Lang. 33-54.
3. Mosiołek-Kłosińska, K. (Red.). 2001. *Formy i normy, czyli poprawna polszczyzna w praktyce*. Warszawa: Felberg SJA.
4. Haugen, E. 1977. “Language Norms in Bilingual Communities”. w: W. Dressler/ W. Meid (red.). *Proceedings of the Twelfth International Congress of Linguists*. Vienna, August 28 – September 2. Innsbruck: Institut für Sprachwissenschaft, 283-286.
5. Köhler, F. H. 1975. *Zwischensprachliche Interferenzen*. Tübingen: G. Narr-Verlag.
6. Kozłowska, Z. 2003. „O błędach językowych w tekstach polskich przekładów”. w: A. Kopczyński/ U. Zaliwska-Okrutna. *Język rodzimy a język obcy*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. 137-147.
7. Löbner, S. 2002. *Semantik. Eine Einführung*. Berlin: de Gruyter. 230-253.
8. Mosiołek-Kłosińska, K. 1997. „O zakłóceniach łączliwości systemowej wyrazów. Zakłócenie łączliwości a błąd semantyczny”. w: *Poradnik Językowy*, z.3.
9. Markowski, A. (Red.). 2002. *Nowy słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa: PWN.
10. Lukszyn, J. (Red.). 1998. *Tezaurus terminologii translatorycznej*. Warszawa: PWN.

POTENCJAŁ PERCEPCYJNY W DYDAKTYCE TRANSLACJI USTNEJ (Z PROBLEMÓW SYMULTANICZNOŚCI)

ZADANIA RÓWNOCZESNE

Życie codzienne oferuje rozliczne przykłady zadań równoczesnych. Możliwości ich powiązań wyznaczają prawa fizyczne. O rzeczywistości kombinacji określonych zadań nie decyduje ich charakter, lecz zgodność warunków niezbędnych dla ich realizacji. Pewne zadania nie dadzą się wykonać jednocześnie (np. skoczyć i leżeć, szeptać i krzyczeć), inne natomiast nie dadzą się pogodzić jako bezpośrednio następcze, np. pić z zaciśniętymi ustami lub gryźć z rozchylonymi szczękami.

Oczywiście, istnieją czynności ontologicznie sprzężone, stanowiące atrybuty innych czynności, jak np. utykanie jest specyficzną cechą chodzenia, a jąkanie sposobem mówienia, lecz nie takie zależności mamy tutaj na myśli. Z tego samego powodu pomijamy zdarzenia, między którymi zachodzi związek przyczynowo-skutkowy. Istotne dla naszych rozważań są czynności mieszczące się w kategorii zadania, a więc będące rezultatem odrębnych decyzji.

Rozpatrzmy kilka przykładów:

- a) Skoczek wżwyz w powietrzu koryguje położenie rąk i nóg, aby nie stracić poprzeczki.
- b) Lewa ręka grającego na organach emancypuje się wobec ręki prawej, podczas gdy stopy obsługują pedały; jedynie wymogi harmonii i rytmu wykluczają pełną autonomię rąk i stóp.
- c) Mówca sięga po stojącą przed nim szklankę wody, drugą ręką przesuwając maszynopis swego wystąpienia, nie przerywając wywodu.
- d) Sprawozdawca sportowy komentuje przebieg wydarzeń na płycie boiska i jednocześnie wertuje notatki w poszukiwaniu potrzebnych informacji.
- e) Lekarz w prosektorium na bieżąco dyktuje treść protokołu z oględzin zwłok.

Zarysowane tu sytuacje dadzą się sprowadzić do następujących struktur modelowych:

Czynności x towarzyszy czynność y i ewentualnie dalsza czynność z . Zachodzące między nimi relacje ukazują możliwe warianty według kryterium

- inkluzji: x warunkuje (lub nie) wystąpienie y ;
- chronologii: x wymaga (lub nie) zaistnienia y ;
- językowości: wszystkie, lub niektóre czynności mają (lub nie) charakter werbalny.

Nieemożność weryfikowalnego określenia, czy i w jakim stopniu wykonywaniu tych zadań towarzyszy refleksja, skłania nas do do pominięcia kryterium refleksyjności, co nie znaczy, że obecność refleksji w podanych przykładach wykluczamy.

Niektóre z wymienionych czynności są możliwe przy minimalnym udziale świadomości, ale nawet mechaniczna, nie sterowana świadomie reprodukcja określonych sekwencji motorycznych wymaga dydaktycznej lub autorefleksyjnej fazy przygotowawczej (instrukcja, trening), gdy dokonuje się jako akt woli, krótko mówiąc: gdy jest to realizacja sprawności.

Nie twierdzimy, jakoby pokonywanie zadań niewerbalnych było bezmyślne; ich odmienność upatrujemy w schemacie działania, w dominacji myślenia algorytmicznego i zwartości przetwarzanych danych. Zadania o charakterze językowym nie mają tak zdecydowanych konturów, są podatne na wzajemne przenikanie i zamącenie aktualizowanego

ciągu wypowiedzi. Porządkowanie bodźców językowych jednego zadania powoduje wypieranie bodźców językowych innego zadania.

Zaden z opisanych przypadków nie jest z punktu widzenia schematu realizacyjnego identyczny z sytuacją translacji ustnej. Daleko idące podobieństwo zachodzi z wariantami Id i Ie. Reporter werbalizuje obserwowane zawody, jego sprawozdanie stanowi językową relację postrzeganych wydarzeń. Również lekarz opisuje konkretną rzeczywistość. Przy sporządzeniu orzeczenia dla potrzeb medycyny sądowej charakter referowanych zjawisk powoduje znaczny udział czynnika intelektualnego i refleksji, choćby zmagazynowanej w formie doraźnie przywoływanego zawodowego doświadczenia.

JĘZYKOWY CHARAKTER ZADAŃ RÓWNOCZESNYCH

Charakterystyczne dla sytuacji translacji ustnej jest - obok nieodzownego istnienia tekstu wyjściowego (inkluzja i chronologia) - językowość wszystkich faz procesu translacji. Immanentną cechą tłumaczenia symultanicznego jest dwufazowość z symetrią zadań.

Symultaniczność translacji oznacza równoległość procesu odbioru tekstu wyjściowego i jego transferu do języka docelowego. Równoległość nie dotyczy nigdy tego samego fragmentu tekstu, translat bowiem jest zjawiskiem ontologicznie wtórnym, jego formowanie dokonuje się z pewnym opóźnieniem. Na wielkość tego przesunięcia w czasie wpływa linearny charakter przekazu językowego i wymogi aktualizacji znaków językowych. Przesunięcie w czasie aktu językowego, mającego za bezpośredni układ odniesienia inny akt językowy, powoduje konieczność systematycznego odwoływania się do pamięci (por. Engkamp 1974:39).

Obiektem pamięci jest produkt percepcji. Ponieważ percepcja w procesie translacji symultanicznej jest w stanie permanentnego zakłócenia koniecznością interlingwalnego przetworzenia i wyartykułowania struktury powierzchniowej translatu, głównym problemem jest umiejętność zharmonizowania realizacji tych dwóch zadań. W potocznym ujęciu chodzi o podzielność uwagi.

Teoretycznie rzecz biorąc wypełnienie jednoczesnych zadań możliwe jest na dwa sposoby: a) w trybie oscylacji między poszczególnymi zadaniami, czyli przez koordynację procesów wykonawczych, b) przez skupienie uwagi na obydwu zadaniach, to jest: przez synchronizację. Za pierwszym wariantem przemawia przede wszystkim natura świadomości, udaremniająca, lub co najmniej istotnie utrudniająca jednoczesne wykonywanie kilku zadań (por. die Enge des Bewußtseins - Clauß et al eds. 1976:52). Za sztandarowy przykład symultaniczności podawana szachowa 'symultanka' spełnia warunki symultaniczności jedynie o tyle, że wiele gier jest jednocześnie otwartych, prowadzone są bowiem przemienne.

Tryb oscylacji wykazuje podobieństwo ze zwyczajową postawą uczestników komunikacji ustnej. Do jego stosowania prowokują pauzy w potoku mownym, które - wymuszone pojemnością życiową płuc i ograniczonym zasobem powietrza - powodują segmentację tekstu wyjściowego i zawieszenie jego odbioru, polepszając tym samym warunki formułowania tekstu docelowego.

Doświadczenie komunikacyjne ułatwia wykorzystanie sytuacyjnych i systemowych okoliczności odciażających mózg. Jak wiemy, wydajność ludzkiego mózgu podnosi m.in. to, że część procesów myślowych dokonuje się bez wysiłonej uwagi, lub wręcz poniżej progu świadomości (patrz Novak-Lehmann 1990:557). W życiu codziennym - zwłaszcza w sytuacjach, w których bodźce wizualne i taktylne proporcjonalnie do ich dynamiki i stopnia niezwykłości skupiają na sobie uwagę - daje się zauważyć wysoką częstotliwość tzw. automatyzmów i tendencję do wypowiedzi krótkich, zdań ściętnionych do eliptycznych wzmiarek. Stanowią one ulokowane w planie wyrazu symptomy redundancji, wspieranej

wiedzą o świecie, zabezpieczającej pomyślny przebieg komunikacji, a co za tym idzie - sprzężenia zwrotnego między komunikacyjnym doświadczeniem użytkownika języka i właściwym mu indywidualnym marginesem tolerancji w zakresie sterowania świadomości.

Zjawiska zidentyfikowane jako znane nie wymagają percepcji w szczegółach, gdyż zostają uzupełnione na podstawie posiadanej wiedzy (por. Hörmann 1967:45; Engelkamp 1974:89ff.). A to, co w efekcie powtórzeń zostało zakodowane w doświadczeniu jako odtwarzalna sekwencja, nie wymusza każdorazowej weryfikacji, choćby nawet weryfikacja była zalecana gwoli udoskonalenia aktu językowego czy wręcz niezbędnej korekty. Zdolność uporania się z czymś w stanie rozproszonej uwagi wprawdzie niekoniecznie świadczy o perfekcyjnym opanowaniu jakiegoś zadania, ale na pewno świadczy o automatyzacji danych czynności (por. Benjamin 1936: 174).

Wszystkie te ułatwienia odbioru tekstu wyjściowego sprzyjają wspomnianej przemienności skupienia na poszczególnych fazach translacji.

Ustna realizacja struktury powierzchniowej translatu, powodująca totalne zaangażowanie aparatu mowy, przebiega wprawdzie sukcesywnie, segmentami i w miarę pojawiających się sekwencji, ale operacje znakowe, dokonujące się poza obrębem fonetyki, nie są objęte ograniczeniami fizjologicznymi. Dlatego należy się liczyć z możliwością synchronizacji, aczkolwiek jest ona niewątpliwie trudniejsza. Można założyć, że wysiłek związany z takim sterowaniem świadomością narzuca sporadyczne przejście na tryb oscylacyjny, co odpowiada modelowi procedury mieszanej. Wybór procedury następuje spontanicznie i nawykowo (por. Henderson 1982:23).

ZAKŁÓCENIA

Każda przeszkoda zwiększa stopień trudności zadania, zwłaszcza gdy nie występuje jednorazowo, lub sporadycznie, w znacznych odstępach czasu. Szczególnie uciążliwe są permanentne, w stosunkowo krótkich odstępach czasu cyklicznie ponawiane zakłócenia, niezależnie od ich rodzaju.

Takim stałym zakłóceniem może być wszystko, co odwraca uwagę tłumacza od odbioru tekstu wyjściowego, lub od formułowania tekstu docelowego. Toteż wspomniana podzielność uwagi jest bardzo istotna. Zdolność uporania się z zadaniem w warunkach permanentnego zakłócenia niezbędna jest przez cały czas, a dla optymalnego wykorzystania pozostałych sprawności, potrzebnych w tłumaczeniu symultanicznym, jest wręcz nieodzowna.

Zewnętrzne zakłócenia wywierają negatywny wpływ na psychiczną sytuację translatora i w rezultacie najczęściej też na jakość translatu, ale tylko w skrajnych przypadkach uderniają w translację. Natomiast niedostateczny zakres uwagi od samego początku wyłącza jedną z podstawowych faz procesu translacji i blokuje go całkowicie.

Jeśli uznamy wpływ sporadycznych zakłóceń zewnętrznych S np. hałas, niesprawność aparatury czy wadliwa wentylacja kabiny S na jakość pracy tłumacza za oczywisty (por. Meis et al. 1998; Daró 1994), to nie sposób pominąć czynników o wiele istotniejszych, bo mających charakter permanentny, jak cechy osobowe tłumacza: słuch, zdolność koncentracji i umiejętność koordynacji czynności względem siebie niejako konkurencyjnych, bo zorientowanych na niezwłoczność reakcji.

W przypadku zadań (jednoczesnych), między którymi zachodzi relacja zależności, z punktu widzenia efektu jest nieistotne, które zadanie uznamy za priorytetowe. Zadania równoległe (jednoczesne) są dla siebie wzajemnie czynnikiem zakłócającym. W procesie translacji symultanicznej dotyczy to w równej mierze recepcji tekstu wyjściowego i performancji w języku docelowym. Także zaklasyfikowanie jako zadanie prymarne i wtórne jest w tym wypadku kwestią chronologii, a nie rangi. Natomiast z punktu widzenia

w skuteczności danego aktu komunikacji interlingwalnej zadaniem prymarnym jest pomyślny odbiór komunikatu wyjściowego.

PREDYSPOZYCJE

Czynnik ludzki, podstawowy sprawca ograniczeń jakości przekładu, nie jest zbyt przystępnym obiektem eksploracji ze względu na znaczny udział cech indywidualnych w charakterystyce tłumacza i decyzji translatorskich jak i ze względu na trudność uzyskania porównywalnych gwarantowanych danych statystycznych, opartych na odpowiednio licznej próbie, aby wyniki nie sytuowały się w granicach błędu statystycznego. Przekonanie o potrzebie określonych predyspozycji do przekładu ustnego, stanowiących naturalne osobnicze wyposażenie tłumacza, niezależnie od jego świadomości i woli, nie stymuluje rozważań o sposobach ujawniania i rozwijania tych predyspozycji. Akurat w tym zakresie upatrujemy znaczące rezerwy działań na rzecz poprawy jakości translacji.

Zapamiętywanie sekwencji mowy łączonej nie implikuje operacji metajęzykowych ani modyfikacji wypowiedzi. Dopiero zapamiętywanie dłuższych tekstów, przekraczających pojemność pamięci krótkotrwałej, wymaga umiejętności kompresji, a więc określonej sprawności językowej, obejmującej eliminację elementów redundantnych, uporządkowanie syntaktyczne, selekcję pod kątem niezbędności dla zachowania spójności tekstu i oferty informacji semantycznej. Pełnometrażowy film, a nawet wieloodcinkowy serial, da się zapamiętać ad hoc i opowiedzieć (streścić), a nie da się na ogół odtworzyć dwóch stron bieżącego tekstu bez uprzedniego przyswojenia.

Z następczości kodowania L2 wobec recepcji komunikatu w L1 wynika problem wydolności pamięci. Językowo uprofilowanym obiektem pamięci może być jedynie rezultat recepcji, o której wiemy, że dokonuje się w warunkach permanentnego zakłócenia m.in. całokształtem operacji znakowych i fonacyjnych translatora. Problemem głównym okazuje się zatem umiejętność maksymalnej recepcji obciążonej niekorzystnym charakterem procesu translacji symultanicznej. Ogólnie chodzi więc o podzielność uwagi.

Gdy abstrahujemy od uwarunkowań czysto anatomicznych, nie należących do wyposażenia intelektualnego ani mentalnego użytkownika języka (np. słuch), sfera czynnika ludzkiego w procesie translacji ustnej sprowadzi się do umiejętności koncentracji i zapamiętywania. Wówczas z całą ostrością wyłoni się pytanie o sposoby rozwijania tych predyspozycji. Wychodzimy bowiem z założenia, że potencjał percepcyjny analogicznie do takich właściwości jak pamięć, słuch, refleks jest podatny na poprawę.

Oczywiście każdy proces translacji ustnej sprzyja rozwijaniu poszczególnych sprawności cząstkowych i stanowi jednocześnie swego rodzaju kompleksowe ćwiczenie. Z uwagi na oczywistą zasadę efektywności działań dydaktycznych opowiadamy się za odrębnymi ćwiczeniami rozwijającymi podzielność uwagi.

Repertuar postulowanych rozwiązań dydaktycznych przedstawia się skromniej niż lista traktujących o nich publikacji. Oprócz powszechnie znanych ćwiczeń prawdopodobnie istnieją jeszcze inne, sporo wiedzy praktycznej pozostaje bowiem w sferze rozważań nieopublikowanych (patrz Gile 1995: 243).

SHADOWING

Najczęściej komentowaną procedurą jest tzw. shadowing - powtarzanie słyszanego tekstu z minimalnym opóźnieniem. Za przydatnością tej procedury przemawia werbalizm realizowanych w niej zadań (słuchanie, artykułowanie), minimalne przesunięcie w czasie, zależność operacji następczej. W tym sensie shadowing stanowi naszym zdaniem uproszczone odwzorowanie sytuacji komunikacyjnej, właściwej translacji symultanicznej.

Charakterystyczna dla tłumaczy konferencyjnych jest umiejętność szybkiego mówienia (Daró 1994: 255). Umiejętność tę można wyrobić sobie różnymi metodami. Shadowing jest do tego predystynowany szczególnie, wiążąc tempo mówienia z tempem nadawcy, co jest zależnością typową dla sytuacji komunikacyjnej tłumaczenia symultanicznego.

Zarzuty wysuwane przeciwko shadowing formułowane są z różnych pozycji:

- SI jest procesem bardziej złożonym niż zwyczajne powtarzanie; to prawda na tyle oczywista, że dowodzenie jej trąci banałem (Daró 1994: 251 z powołaniem na A. Treisman i D. Gerver).
- Shadowing angażuje lewą półkulę mózgu, a SI angażuje obie półkule (Daró 1994: 251).
- Shadowing to paplanina bez potrzeby rozumienia, czyli tyle samo co fonacja sekwencji asemantycznych (Déjean le Féal 1997: 617).
- Koncentracja na strukturze powierzchniowej przyucza do transkodowania, a nie do translacji (tamże).
- Shadowing to ćwiczenie sprawności nie mających zastosowania w translacji symultanicznej (patrz tamże: 621; Green et al. 1994: 336 i passim), rozwija dokładne przeciwieństwo umiejętności, niezbędnych w nauce przekładu ustnego (Déjean le Féal 1997: 621).
- Shadowing wpaja wszystkie najgorsze nawyki (tamże: 617).

Krytycyzm wobec shadowing tonują głosy, że shadowing jednak ma coś wspólnego z translacją ustną (Moser-Mercer 1994: 60), że jego przydatność nie wyczerpuje się jako test na "selective attention" dla kandydatów na szkolenie dla tłumaczy (Lambert 1994:321; Moser-Mercer 1994:60). Badania psycholingwistyczne wykazały w procedurze shadowing symptomy refleksu semantycznego, umożliwiającego antycypację (patrz Knobloch 1984:116, 210 i 309; Langenmayr 1997:25).

Wzbogacenie ćwiczenia shadowing o element semantyczny z zadaniem uzupełnienia segmentów celowo opuszczonych (patrz Moser-Mercer 1994:64) jest pomysłem niefortunnym, swoistym ciosem łaski ("Gnadenstoß") dla procedury shadowing, ponieważ wprowadzenie elementów refleksyjnych - znacznie trudniejszych niż prosta reprodukcja - realizacja impulsów skojarzeniowych i odwoływanie się do pamięci długotrwałej neutralizuje wysiłki na rzecz odruchowej harmonizacji dwóch zadań, co jest głównym celem tych ćwiczeń. Uważamy za oczywiste, że wszelkie operacje myślowe, odwołujące się do strony semantycznej sekwencji językowych, bardziej angażują i odwracają uwagę od zadań konkurencyjnych niż zwykle powtarzanie. Potwierdzają to wyniki znanych badań (patrz Green et al 1995:336ff.; Engelkamp 1974:63).

PARAFRAZOWANIE

Stosunkowo dobrą opinią cieszy się procedura parafrazowania. Omija ją zarzut bezmyślnego powtarzania. Zdaniem niektórych autorów jest to bardzo dobra symulacja rzeczywistej translacji symultanicznej (np. Déjean le Féal 1997:618). Ocena ta wydaje nam się przesadna: procedura parafrazy jest formą pośrednią między shadowing w modelowej postaci i tłumaczeniem symultanicznym. Od tłumaczenia różni się zarówno z góry założoną i wręcz wymuszoną zmianą właściwości stylistycznych oraz ograniczeniem do jednego kodu językowego. To różnice na tyle istotne, że trudno upatrywać w tym symulacji procesu translacji symultanicznej. Uważamy, że parafrazowanie służy rozbudowie powiązań asocjacyjnych w słownictwie czynnym tłumacza i aktywizuje część zasobów biernego słownictwa. Poszerzenie repertuaru środków wyrazu sprzyja

- trafności operacji selekcji i kombinacji,
- racjonalności decyzji kompresyjnych,

- rozwijaniu bazy odniesienia redundancji subiektywnej.

Parafrazowanie jako procedura zastępowania sformułowań zastanych prowokuje do wypierania rozwiązań oczywistych, nasuwających się niejako automatycznie. Istnieje pokusa potraktowania a priori odstępstw od sformułowań w języku docelowym logicznie wynikających ze struktury powierzchniowej tekstu wyjściowego jako dowodu na to, że tłumacz panuje nad sytuacją i nie ulega presji interferencyjnej (patrz Gile 1994:48). Zdecydowanie odrzucamy takie stanowisko. Dowodem panowania nad sytuacją i nieulegania presji struktury tekstu oryginalnego jest jakość translatu, a nie repertuar wariantów.

Zależnie od intensywności zastosowania, parafrazowanie sprzyja powstaniu nawyków niezgodnych, wręcz całkowicie sprzecznych z naturą translacji, ogranicza się bowiem do operacji intralingwalnych. W żadnym razie nie sprzyja zharmonizowaniu zadań jednoczesnych.

ODLICZANIE

Formą ćwiczeń obejmujących zadania równoległe jest kombinacja z jednoczesnym głośnym odliczaniem. Preferowanym wariantem wydaje się odliczanie od określonej liczby początkowej w dół jako zadanie towarzyszące powtarzaniu tekstu w L1 lub L2, lub wręcz tłumaczeniu symultanicznemu.

Odliczanie w dół przebiega wbrew nawykowi, wymaga każdorazowo zablokowania automatyzmu, a jako proces sterowany wymaga udziału świadomości w znacznie większym stopniu niż czuwanie nad samą kontynuacją liczenia w porządku rosnącym. Można sobie wyobrazić kombinację odliczania przeciwbieżnego - przemienne w górę i w dół. Warunek jednoczesności zadań, którym się tutaj zajmujemy, byłby wówczas spełniony wskutek niezbędnej memoryzacji poszczególnych pozycji w jednym i drugim ciągu liczbowym.

Krytyka procedury odliczania (counting backwards) zaskakuje argumentacją, że:

- Takie ćwiczenie obejmuje dwa różne zadania do równoczesnego wykonania, co w SI nie ma miejsca (Déjean le Féal 1997:617). W SI rzekomo jedynie uszy mają dwa równoczesne zadania: percepcja tekstu oryginalnego i monitorowanie translatu, co ma być nieporównanie łatwiejsze niż wykonanie dwu całkiem odrębnych zadań ("two completely unrelated tasks at the same time" - tamże: 617-618).

- Przygotowuje więc do zadań zupełnie innych niż te, które wiążą się z SI, jest więc bez sensu ("pointless" - tamże: 618).

Wytaczająca te argumenty autorka dostrzega jednak problem i zauważa, że konieczność podzielenia uwagi na zdarzenia audytywne zmniejsza efektywność ukierunkowanych na nie aktów percepcji ("reduces listening efficiency" - tamże: 620), przez co - w domyśle - rzutuje na jakość translatu. Stąd postulat wysokich wymagań językowych wobec tłumaczy. Autorka nie wysuwa jednak żadnych propozycji w kwestii harmonizacji zadań równoczesnych.

Tezie, jakoby w SI nie było dwu różnych zadań do jednoczesnego wykonania, przeczy nawet najprostszy model translacji symultanicznej:

- Dekodowanie i kodowanie to przecież nie to samo, lecz dwa różne (!) zadania.

- Tym bardziej że jednoczesność ich realizacji dotyczy nie tożsamyh sekwencji (jednostek translacyjnych) z powodu czasowego opóźnienia translatu względem tekstu oryginalnego; warunkiem antycypacji jest obecność elementów obciążonych redundancją.

- Jak wykazano, ca. 65% czasu translacji wypełnia realizacja równoczesna mówienia i słuchania z przesunięciem fazowym (lag time) o 2-8 słów, zależnie od charakteru tekstu (Green et al 1995:333),

- a samo przenikanie się faz w translacji symultanicznej nie jest przez autorkę kwestionowane (vide Déjean le Féal 1997:618).

Także pogląd, jakoby zadania jednorodne były łatwiejsze do jednoczesnego wykonywania niż zadania odrębne, opiera się jedynie na subiektywnym przekonaniu autorki. O stopniu trudności równoczesnej realizacji danej pary zadań decyduje nie odrębność, lecz to, czy mają charakter semantyczny i w związku z tym, jak dalece wymagają udziału świadomości (patrz wyżej).

TŁUMACZENIE KONSEKUTYWNE

Bardzo pomocne w rozwijaniu sprawności niezbędnych w tłumaczeniu symultanicznym okazuje się tłumaczenie konsekutywne. Stanowią o tym następujące okoliczności (Gile 2001):

- możliwość wyodrębnienia fazy nadawania i odbioru,
- możliwość analizy semantycznej ("in-depth analysis"), co wobec maksymalnych rozmiarów jednostki translacyjnej i szerszego uwzględnienia kontekstu uważamy za oczywiste,
- szersze możliwości strategii formułowania translatu,
- łatwiejsza kontrola adekwatności tekstu docelowego.

Jak wiadomo, w SI są nieporównanie mniejsze możliwości rozbicia translacji na fazy ćwiczeniowe (patrz Déjean le Féal 1997:616).

TRAINING WHEELS

Realizacja pomysłu wykorzystania CI jako sposobu na łagodne wprowadzenie do SI może przybierać różne formy. Jedną z nich jest koncepcja wstępnego przetarcia tematu w tłumaczeniu konsekutywnym, zanim zostanie podany w tłumaczeniu symultanicznym ("training wheels" - Déjean le Féal 1997:618). Dłuższe pasaży, ca. 6-7 min., uprzednio podane w CI, następnie uzupełnione o niezbyt długie wstawki, służą za tekst wyjściowy w translacji symultanicznej.

Autorka wspomnianej koncepcji upatruje w tym następujące zalety:

- łagodne, bezstresowe wdrażanie do tłumaczenia symultanicznego,
- wpojenie zrozumienia dla roli przygotowania do danej konferencji.

Pomysł "training wheels" przypomina ćwiczenie fonetyczne z wykorzystaniem podpórek leksykalnych w konstruowaniu swobodnej wypowiedzi na określony temat ("Wortgeländer", patrz Rausch -- Rausch 1988:64f.).

PODSUMOWANIE

Jedynie o dwu przedstawionych typach ćwiczeń da się powiedzieć, że zajmują się koordynacją równoległych zadań werbalnych, a więc rozwijaniem podzielności uwagi: shadowing oraz counting. Powyższa konstatacja nie pozwala poprzestać na wyciszeniu zastrzeżeń. Przedstawione przemyślenia skłoniły nas do opracowania zestawu ćwiczeń, przewidzianych na pierwszy semestr szkolenia kandydatów na tłumaczy konferencyjnych. Przeznaczano na nie każdorazowo ok. 5-7 minut na początku zajęć z tłumaczenia konsekutywnego. Obok założeń, wypływających z rozważań nad przekładem ustnym, przyjęto zasady wynikające z psychologii nauczania: stopniowanie trudności i systematyczny wzrost obciążenia. Bliższe omówienie tych ćwiczeń z konieczności odkładamy do następnej okazji.

BIBLIOGRAFIA

1. Benjamin, W. 1936. "Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit". w: *Illuminationen. Ausgewählte Schriften*. 1969: Frankfurt a.M.: Suhrkamp. 148-184.
2. Clauß, G./ Kulka, H./ Lompscher, J./ Rösler, H.-D./ Timpe, K.-P./ Vorweg, G. 1976. (eds.) *Wörterbuch der Psychologie*. Leipzig: Bibliographisches Institut.
3. Daró, V. 1994. "Non-Linguistic Factors Influencing Simultaneous Interpretation". w: S. Lambert, B. Moser-Mercer (eds.) *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamin (=Benjamins Translation Library, vol. 3), 249-271.
4. Déjean le Féal, K. 1997. "Simultaneous interpretation with "training wheels". w: *Meta* 42/4, 616-621.
5. Engelkamp, J. 1974. *Psycholinguistik*, 2. Aufl., München: Fink 1983.
6. Gile, D. 1994. "Methodological Aspects of Interpretation and Translation Research". w: S. Lambert, B. Moser-Mercer (eds.) *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamin (=Benjamins Translation Library, vol. 3), 39-56.
7. Gile, D. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam / Philadelphia: Benjamin (=Benjamins Translation Library, vol. 8).
8. Gile, D. 2001. "The Role of Consecutive in Interpreter Training: A Cognitive View". Online: <http://www.aiic.net/ViewPage.cfm/page377.htm>.
9. Green, A./ Vaid, J./ Schweda-Nicholson, N./ White, N./ Steiner, R. 1994. "Lateralization for Shadowing vs. Interpretation: A comparison of Interpreters with Bilingual and Monolingual controls". w: S. Lambert, B. Moser-Mercer (eds.) *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam/ Philadelphia: Benjamin (=Benjamins Translation Library, vol. 3), 331-355.
10. Henderson, J. 1982. "Some Psychological Aspects of Simultaneous Interpreting". w: *Fremdsprachen* 1, 21-27.
11. Hörmann, H. 1967. *Psychologie der Sprache*, 2., überarb. Auflage, Berlin / Heidelberg/ New York: Springer 1977.
12. Knobloch, C. 1984. *Sprachpsychologie. Ein Beitrag zur Problemgeschichte und Theoriebildung*. Tübingen: Niemeyer.
13. Lambert, S. 1994. "Simultaneous interpreters: One Ear May Be Better Than Two". w: S. Lambert, B. Moser-Mercer (eds.) *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamin (=Benjamins Translation Library, vol. 3), 319-329.
14. Langenmayr, A. 1997 *Sprachpsychologie*. Göttingen/ Bern/ Toronto/ Seattle: Hogrefe - Verlag für Psychologie.
15. Meis, M./ Schick, A./ Klatt, M./ Bullinger, M. 1998 "Auswirkungen von Transrapid- und Flugverkehrsgeräuschen auf Gedächtnisleistungen: Clustering als signifikanter Schall-Gedächtnis-Mediator". *Fortschritte der Akustik - DAGA 98*, 718-719. Oldenburg: DEGA e.V. Online: <http://www.psychologie.uni-oldenburg.de/mub/daga199.pdf>.
16. Moser-Mercer, B. 1994 "Aptitude Testing for Conference Interpreting: Why, When and How". w: S. Lambert, B. Moser-Mercer (eds.) *Bridging the Gap. Empirical Research in Simultaneous Interpretation*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamin (=Benjamins Translation Library, vol. 3), 57-68.

17. Novak-Lehmann, E. 1990 "Bewußte und unbewußte Operationen beim Simultandolmetschen". w: R. Arntz, G. Thome (eds.) *Übersetzungswissenschaft. Ergebnisse und Perspektiven (=Festschrift für Wolfram Wilss zum 65. Geburtstag)*, Tübingen: Gunter Narr (=Tübinger Beiträge zur Linguistik, 354), 555-562.
18. Rausch, R./ Rausch, I. 1988. *Deutsche Phonetik für Ausländer*, 3., durchges. Aufl., Berlin/ München/ Leipzig /Wien /Zürich /New York: Lang

ZNAJOMOŚĆ KULTURY WARUNKIEM POPRAWNEGO PRZEKŁADU

Bez wątplenia jedną z ciekawszych definicji tłumaczenia z jaką można się spotkać w literaturze przedmiotu są słowa żony Normana Daviesa przytoczone przez Elżbietę Tabakowską: „*tłumaczenie tekstu jest jak przerabianie ze starego – na przykład szycie damskiej marynarki ze starego płaszcza dziadka. Każdą taką przeróbkę trzeba wykonywać według jakiejś jednej niepowtarzalnej strategii, która w szczegółach zależy na przykład od tego, w którym miejscu poły palta dziadek wypalił dziurę gorącym popiołem z fajki. Innymi słowy, na przekład nie ma gotowej recepty. Wszystkie kursy krawieckie uczą tego, jak szyc z nowego. Przerabiać każda krawcowa musi nauczyć się sama*” (Tabakowska 1999:24). Zgodzą się z tym stwierdzeniem zapewne wszyscy, którzy chociaż raz spróbowali jakiś tekst przetłumaczyć. Nie ma na przekład recepty, gdyż każdy tekst jest inny, podobnie jak każdy tłumacz ma inne, własne pomysły oraz właściwy sobie bagaż doświadczeń. Być może zasadne byłoby więc pytanie, czy w tej sytuacji ma sens nauczanie przekładu. Zgodnie z tym, co pisze Paweł Płusa (2000:12-13), jeszcze kilkanaście lat temu w krajach Europy Zachodniej nie istniała instytucja, której działalność skupiałaby się na kształceniu tłumaczy literatury. Panowało także przekonanie, że tłumacz tekstów literackich to niejako pisarz, a sztuki pisarstwa nie da się nauczyć. Mimo to na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych w wielu krajach powstały ośrodki zajmujące się przygotowaniem przyszłych tłumaczy literackich. Do najważniejszych zalicza się Ateny, Brukselę, Paryż i Lozannę. Nauczane w różnych ośrodkach przedmioty sklasyfikowano w cztery główne bloki: przedmiotów językoznawczych, przygotowania zawodowo-specjalistycznego, literaturoznawstwa, kulturoznawstwa i krajoznawstwa oraz przedmiotów uzupełniających.

Również w Polsce istnieje kilka ośrodków specjalizujących się w kształceniu tłumaczy, ponadto na wielu kierunkach filologicznych można wybrać specjalizację tłumaczeniową lub zdobyć dodatkowe kompetencje, kończąc studia podyplomowe. Odniesień jednak można wrażeń, że kształcą przede wszystkim tłumaczy nieliterackich, przygotowując do przekładania tekstów specjalistycznych oraz pracy tłumaczy konferencyjnych.

Dzieje się tak być może dlatego, że bardziej przewidywalne są ewentualne problemy, z którymi muszą sobie radzić tego typu tłumacze, organizacja takich zajęć jest łatwiejsza, ponieważ z góry wiadomo, z jakiego rodzaju słownictwem oraz z jakimi technikami pracy należy studentów lub słuchaczy zapoznać. Tłumacze literatury są natomiast zdani są na samych siebie, nie ma dla nich ustalonych norm i zasad, a każde dzieło literackie jest zupełnie innym wyzwaniem. Naturalnie, wykazuje się troskę o ich kompetencje językowe, a prowadzone zajęcia mają poszerzać ich wiedzę z różnych dziedzin, dlatego studenci uczęszczają nie tylko na zajęcia z języka, ale także na szereg innych przedmiotów, których celem jest zapoznanie ich z szeroko pojętą kulturą kraju, którego język poznają. Nie bez znaczenia jest także troska uczelni o zatrudnianie zagranicznych lektorów, bowiem głównie tylko tzw. „native speakerzy” mogą wyjaśnić studentom pewne niuanse językowe oraz wytłumaczyć im pewne zjawiska kulturowe.

Tłumaczenie często bywa rozumiane jako dialog nie tylko między dwoma dziełami, ale także między dwiema kulturami (Dąbbska-Prokop 2000:11), a tłumaczowi przypisuje się

funkcję pośrednika między nimi, dlatego nie można w procesie kształcenia zignorować konieczności jak najlepszego poznania kultury kraju języka źródłowego.

Tłumaczenie, jak pisze Leodardo Felix Fernandez (2002:51), zawsze jest wyzwaniem polegającym po pierwsze na stawieniu czoła tekstowi oryginalnemu w fazie jego interpretacji, a następnie na stawieniu czoła sobie samemu w związku z procesem przekładu i podjęciem decyzji, która ma zapewnić adekwatność tekstu oryginalnego, źródłowego w nowym kontekście kulturowym tekstu przetłumaczonego. W związku z tym, według tego autora, tłumaczenie jest procesem interkulturowym.

Znajomość kultur dwóch krajów: języka źródłowego i docelowego jest w procesie tłumaczenia fundamentalna, choć, jak pisze Hannerole Benz Busch (1994:181), bywa niedoceniana zarówno przez samych tłumaczy, jak i przez społeczeństwo, które często nie zna i nie szanuje jego pracy. Według wspomnianej autorki znajomość tych kultur odnosi się zarówno do historii, jak i czasów współczesnych, w tym polityki, sztuki, a także często sądownictwa, administracji czy ekonomii. Nie można więc zignorować roli przedmiotu związanego z poznaniem kultury w procesie kształcenia tłumaczy, chociaż samo poznanie historii i kultury danego kraju nie wystarcza, kontakt z kulturą źródłową musi być bowiem stały także po skończeniu studiów.

Wiadomo jednak, że nie jest łatwe nieustanne śledzenie wydarzeń politycznych i kulturowych drugiego kraju i mimo wielu ułatwień związanych z aktualnym rozwojem mediów, pewne wiadomości mogą nam umykać, także nie wszystkie informacje dotyczące wydarzeń historycznych zostają studentom przekazane, nie do wszystkich informacji i referencji mamy dostęp. Okazuje się także, że pewne konotacje mogą być niejasne nawet dla odbiorców tekstu oryginalnego, chociaż należą do tego samego kręgu kulturowego co autor i posługują się tym samym językiem. Świadczą o tym często wielostronicowe przypisy i komentarze, zwłaszcza gdy autor i odbiorca są przedstawicielami różnych epok (Bednarczyk 2002). Tym bardziej więc problem dotyczy sytuacji, gdy autor i odbiorca, w tym także tłumacz, należą do różnych kręgów kulturowych, a w dodatku do różnych epok. Od tłumacza wymaga się takiej samej znajomości kultury źródłowej, jak od samego autora i czytelników będących jego rodakami. Bezn Busch pokazuje, na przykładzie niemieckiego tłumaczenia książki Carmen Rico-Godoy „*Cómo ser una mujer y no morir en el intento*”, do jakich „wypadków” może dojść, jeżeli tłumacz nie zna wystarczająco dobrze kultury źródłowej. Książka ta jest opisem licznych perypetii mniej więcej czterdziestoletniej dziennikarki, w którym napotykaemy na niezmiernie liczne referencje socjo - kulturowe, odnoszące się zarówno do historii Hiszpanii, jak i wydarzeń współczesnych autorce (choć dla nas już przeszłych), a także dotyczących życia kulturalnego. Bezn Busch przytacza między innymi następujący fragment:

- „ - *Además son bastante simpáticos, a ti te tienen mucho aprecio y Mariano es muy divertido*
- *Mucho. Un día de estos le quita el puesto a Martes y Trece.*”

„*Martes trece*”, czyli wtorek trzynastego, jest odpowiednikiem zarówno niemieckiego, jak i polskiego „piątku trzynastego”, natomiast *Martes y Trece*, pisane dużymi literami i ze spójnikiem „y” to nazwa własna duetu komików, znanych w czasach pisania książki. Niemiecki tłumacz, nieświadom tego i nie zważając na pisownię oraz spójnik, przetłumaczył tę nazwę jako piątek trzynastego, zmieniając sens i pozbawiając go tak typowej dla autorki ironii. Benz Busch proponuje następujące wyjście z tej sytuacji: dodanie elementu „*duet komików*” oraz pozostawienie nazwy oryginalnej *Martes y Trece*. Zgodnie z jej sugestiami, po polsku brzmiałoby to tak: *Któregoś dnia/kiedyś zastąpi duet komików Martes y Trece*.

Natomiast polska tłumaczka, Ewa Morycińska-Dzius wprowadziła nazwę komika znanego także w Polsce: „Któregoś dnia zastąpi w telewizji Benny Hilla”¹, zachowując tym samym ironiczny wydźwięk wypowiedzi bohaterki. Unikając egzotycznej nazwy, zachowała naturalność języka, nie brzmi bowiem to stwierdzenie sztucznie ani w ustach bohatera hiszpańskiego, ani nie brzmiałby sztucznie u Polaka. Hannerole Benz Busch zwróciła także uwagę na inny fragment powieści Rico Godoy:

„... y bañador de los antiguos, parecido al que llevaba Fraga cuando se metió a nadar en Palomares.”

Niemieckie tłumaczenie jest dosłowne, a przypis na dole strony wyjaśnia, kim był Fraga, chociaż, jak pisze Benz Busch, być może należało wyjaśnić znaczenie kąpeli w Palomares, to jednak uczyniłoby przypis zbyt obszernym.

Polska tłumaczka natomiast wybrnęła z tego w następujący sposób: „...w kostiumie kąpielowym w staroświeckim stylu, podobnym do tego, w którym przywódca opozycji – Fraga – pływał w Palomares.” (str.28) Nie uzyla więc przypisu, tylko włączyła do tekstu wyjaśnienie „przywódca opozycji”. Można by jednak sądzić, że informacja taka jest zbyt lakoniczna. Manuel Fraga, członek Falangi, był obecny bowiem na scenie politycznej Hiszpanii od lat 50-tych, w latach 60-tych objął stanowisko Ministro de Información y Turismo, a na początku lat 70-tych piastował urząd ambasadora w Wielkiej Brytanii. Po śmierci Franco, rościł sobie pretensje do urzędu premiera, udało mu się jednak tylko wymusić na królu stanowisko Ministo de Gobernación. W 1977 wraz z innymi byłymi ministrami z czasów Franco założył pravicową Alianza Popular i po wyborach w 1982 wygranych przez PSOE, Fraga stał się szefem opozycji. Dlatego wyjaśnienie „przywódca opozycji”, zaproponowane przez Ewę Morycińską-Dzius, jest o tyle niepełne, że odnosi się do ostatniego etapu kariery Fragi, ignorując jego wcześniejsze funkcje. Kąpiel w Palomares łączy się z postacią Fragi jako Ministra Informacji (odpowiedzialnego za propagandę) i nawiązuje do wydarzenia z 66 roku. W styczniu tamtego roku amerykański samolot przewożący bomby nuklearne zderzył się nad morską miejscowością Palomares z innym samolotem, nie doszło jednak do eksplozji, a bomby spadły do morza. Wiosną Fraga wraz z ambasadorem Stanów Zjednoczonych wspólnie się w tym miejscu kąpali, chcąc udowodnić, że woda nie jest skażona.

Naturalnie ani polski, ani niemiecki czytelnik nie muszą znać ani postaci Fragi, ani tym bardziej znaczenia kąpeli w Palomares. Historia ta jest jednak na tyle ciekawa, że być może warto by polskiego czytelnika z nią zapoznać. Jedyń jednak możliwością byłby w takim układzie przypis na dole strony lub, może lepiej, na końcu książki.

Nie muszą też polscy czytelnicy znać daty 23 lutego 1981, oznaczanej w skrócie 23-F (F od febrero-luty). Miała wtedy miejsce w Kongresie Deputowanych, czyli niższej izbie parlamentu, próba zamachu stanu. Referencja ta pojawia się u Rico Godoy w następującym fragmencie:

„No m’estraña que de vez en cuando les monten un chocho como el 23-F (...)”

W niemieckiej wersji forma skrócona 23-F została zastąpiona pełną datą „23 Februar” oraz opatrzona przypisem, wyjaśniającym owo historyczne wydarzenie. W polskiej wersji natomiast czytamy: „Nie dziwi mnie, że od czasu do czasu trzeba im zafundować terapię szokową jak 23 lutego (...)” (str.121), nie pojawia się natomiast żadne dodatkowe wyjaśnienie, ani w postaci rozszerzenia, ujętego w tekście np. „Nie dziwi mnie, że od czasu do czasu trzeba im zafundować terapię szokową, jak zamach stanu z 23 lutego 1981”, ani w postaci stosownego przypisu.

Jak widać na powyższych przykładach tłumacz w trakcie pracy nad jedną książką może natrafić na bardzo wiele przeszkód i utrudnień, a tak zwane referencje socjo-kulturowe

¹ cytat pochodzi z książki: Rico-Godoz C., *Być kobietą i przetrwać*, tłum. Morycińska-Dzius E., Warszawa 2003, s.6.

mogą dotyczyć różnych dziedzin. Naturalnie tłumacz nie ma obowiązku znać ich wszystkich, ma natomiast obowiązek wszystkie je sprawdzić, aby w dalszej kolejności móc w jak najlepszy sposób przekazać je odbiorcy tekstu docelowego.

Rodzi się więc pytanie, co się stanie, jeżeli tłumacz nie pozna w wystarczającym stopniu kultury źródłowej. Czy jego tłumaczenie będzie złe? Być może należałoby odpowiedzieć, że niekompletne. Bo nawet jeśli okaże się wspaniałe pod względem doboru środków leksykalnych, nie będzie pełniło swej kulturotwórczej roli, a także w pewnych miejscach będzie zafalszowane lub niepełne. Można zaryzykować stwierdzenie, że tłumacz jako idealny odbiorca powinien w pełni zrozumieć tekst oryginału, ze wszystkimi jego odniesieniami i aluzjami i to on w dalszej kolejności musi podjąć decyzję, co należy odbiorcy przekładu wyjaśnić, aby tekst przekładu wywoływał reakcje jak najbardziej zbliżone do tych, które wywołuje u swych odbiorców tekst oryginału.

BIBLIOGRAFIA

1. Bednarczyk, A. 2002. *Kulturowe aspekty przekładu*, Katowice, Śląsk, s.25
2. Benz Busch, H. 1994. "Algunas consideraciones sobre la importancia de los conocimientos culturales en la traducción". w: Charlo Brea L., *Reflexiones sobre la traducción. Actas del 1er Ecuentero Interdisciplinar. Teoría y Práctica de la Traducción*, Universidad de Cádiz, s. 181.
3. Dąbmska-Prokop, U. 2000. *Mała encyklopedia przekładoznawstwa*, Częstochowa, Educator, s. 11.
4. Félix Fernandez, L. 2002. "El papel de la cultur aen el proceso traslativo y en la formación del traductor". w: Comité Narváez I., Martín Cinto M., *Traducción y Cultura. El reto de la transferencia cultural*, Málaga, Libros Encasa, s.51.
5. Płusa, P. 2000. *Kształcenie tłumaczy*, Częstochowa, WSO, s.12-13.
6. Tabakowska, E. 1999. *O przekładzie na przykładzie Rozprawa z EUROPA Normana Daviesa*, Kraków, Znak, s.24.

ROLA AUTENTYCZNYCH DOKUMENTÓW HANDLOWYCH W PROCESIE NAUCZANIA SPECJALISTYCZNEGO JĘZYKA FRANCUSKIEGO JAKO OBCEGO

Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie czytelnikom pojęcia tekstów autentycznych oraz zaprezentowanie korzyści jakie można osiągnąć poprzez stosowanie handlowej dokumentacji autentycznej w nauczaniu języka francuskiego w zakresie biznesu.

Potrzeby językowo-komunikacyjne w Polsce w ostatnich latach zmieniły się. Obecnie bardzo ważną rolę odgrywają języki obce. Obserwujemy w naszym kraju wzmożone zainteresowanie językiem francuskim specjalistycznym, szczególnie handlowym, ze względu głównie na fakt znacznych inwestycji jakie w ostatnich latach poczyniły przedsiębiorstwa i firmy francuskie na terenie Polski.

Sukces zawodowy jest często związany ze znajomością co najmniej jednego języka obcego specjalistycznego, w naszym przypadku handlowego języka francuskiego. Coraz więcej osób wykorzystuje jego znajomość w pracy zawodowej, tak więc głównym celem nauczania jest wypracowanie sprawności komunikacyjnych u osób uczących się. Należy więc stworzyć w procesie nauczania języka francuskiego specjalistycznego optymalne warunki komunikacji międzyludzkiej, zakładającej rozwój interkulturowej kompetencji komunikacyjnej.

Formułowanie celów pedagogicznych wypływa bezpośrednio z analizy potrzeb językowych uczących się. Osoby, które decydują się na naukę specjalistycznego języka obcego pragną po zakończeniu nauki przede wszystkim poprawnie i swobodnie porozumiewać się w danym języku zarówno w mowie jak i w piśmie. Biorąc pod uwagę wcześniej wspomniane zainteresowanie Polaków nauką handlowego języka francuskiego, uczący się chcą przede wszystkim opanować terminologię biznesową oraz kontekst leksykalny, w którym ona funkcjonuje, oczywiście przy założeniu, że osoby te opanowały język francuski ogólny na poziomie przynajmniej średnio-zaawansowanym. Obecnie, pracując ze studentami, nauczyciele języka obcego tak ogólnego jak i specjalistycznego posługują się na zajęciach coraz częściej różnymi dokumentami autentycznymi, po to głównie aby przedstawiać uczącym się dokumentację, którą mogą spotkać w przyszłości w swojej pracy zawodowej.

Możemy wyszczególnić trzy rodzaje pomocy dydaktycznych, do których zaliczamy również wszelkiego rodzaju teksty. Są nimi: spreparowane pomoce dydaktyczne, autentyczne pomoce dydaktyczne i pół-autentyczne pomoce dydaktyczne.

Pierwsze z nich są to materiały dydaktyczne specjalnie opracowane w celu wykorzystania w procesie nauczania danego języka obcego. Autentyczne pomoce dydaktyczne to wszelkiego rodzaju rzeczywiste, oryginalne materiały istniejące w życiu codziennym społeczności, której języka nauczamy. Pomoce pół-autentyczne stanowią kategorię pośrednią. Są to pomoce autentyczne, które zostały zmodyfikowane w celu wykorzystania na zajęciach oraz dostosowane do poziomu osób uczących się.

Obecnie, dokumenty spreparowane stanowią przedmiot żywej krytyki, ponieważ zawarta w nich terminologia jest zbyt uboga, często także sztucznie wykorzystana w proponowanych kontekstach, co z pewnością nie pozwala przedstawiać nauczanego języka w jego realiach komunikacyjnych.

Aby przygotować osoby studiujące francuski język specjalistyczny-handlowy do skutecznej, poprawnej i rzeczywistej komunikacji językowej najlepiej pracować w czasie zajęć z autentycznymi dokumentami handlowymi. Są to teksty skierowane najczęściej do rodzimego odbiorcy, a więc do firm, bądź ich pracowników, zredagowane w celu przekazania pewnej informacji lub udzielenia odpowiedzi na otrzymaną informację z dziedziny handlowej. Są one przykładem rzeczywistej komunikacji specjalistycznej, pozwalają nabywać umiejętności poprawnego posługiwania się językiem francuskim zarówno w sytuacjach życia zawodowego jak i życia codziennego.

Proponujemy więc korzystanie na zajęciach z autentycznych dokumentów tak często jak tylko możliwe. W przypadku nauczania francuskiego języka handlowego z korzystania z m.in. oryginalnych tekstów (ogłoszeń, kontraktów, listów handlowych, certyfikatów, itp.). Bez wątpienia umożliwi to uczącym się poznawanie realiów biznesowych obowiązujących we Francji, poznawanie nowego słownictwa specjalistycznego jak również przypomnienie wcześniej poznanej terminologii specjalistycznej uwzględnionej w poprawnym kontekście sytuacyjnym i leksykalnym. Do proponowanych autentycznych pomocy dydaktycznych należy oczywiście opracować konkretne ćwiczenia do zrealizowania. Muszą one uwzględniać głównie potrzeby językowe osób uczących się. Nauczyciel ma możliwość wprowadzenia autentycznych dokumentów handlowych na każdym poziomie nauczania języka obcego handlowego, ale pod warunkiem, że proponowane ćwiczenia zostaną przystosowane do poziomu językowego uczniów. Opracowując zadania dla konkretnej grupy uczniów należy wziąć pod uwagę kilka istotnych czynników, a mianowicie:

- poziom opanowania języka,
- wiek,
- płeć,
- poziom inteligencji uczniów,
- znajomość tematyki, której proponowany tekst dotyczy,
- zdolności receptywne,
- ilość nowego słownictwa w tekście,
- ilość informacji zawartych w tekście,
- organizacja tekstu,
- długość tekstu.

Współzależność między trudnością i długością tekstu jest dość ważna, ponieważ długość może stanowić trudność samą w sobie, poza tym może już na samym początku zniechęcić uczniów do zainteresowania się treścią w nim zawartą.

Zajęcia z handlowymi dokumentami autentycznymi należy zacząć od dokumentów bardzo łatwych i krótkich np. ogłoszenia prasowe, krótkie listy handlowe. Następnie można przechodzić stopniowo do dokumentów coraz dłuższych i trudniejszych np. do faktur, listów przewozowych, kontraktów, umów. W trakcie zajęć nauczyciel powinien sygnalizować studentom istnienie "*dwóch zbiorów lingwistycznych*": zbioru języka codziennego i zbioru języka specjalistycznego.

Wskazane jest, aby proponowane dokumenty były związane tematycznie z tekstami podręcznika, z których naucza się języka, dlatego też nauczyciel wybierający konkretny dokument autentyczny czy też serię dokumentów autentycznych musi uwzględnić typ progresji materiałów w podręczniku. W pracy z dokumentami nagranyymi, należy także wziąć pod uwagę szybkość wypowiedzi.

Zaproponowane teksty muszą być interesujące, a więc motywujące do pracy. Ważne jest również aby tworzyły one pewną całość, były ze sobą powiązane. Nie powinny również zawierać zbyt dużo nowej leksyki.

Jesteśmy zdania, że nauczanie języka francuskiego handlowego powinno koncentrować się na pracy nad leksyką specjalistyczną, doskonaleniu umiejętności rozumienia tekstów z

zakresu korespondencji handlowej i służbowej, zapoznaniu uczących się z elementami realioznawczymi i kulturowymi, które pozwoliłyby lepiej zrozumieć język specjalistyczny zawarty w dokumentacji francuskiej korespondencji handlowej. Mogą one być punktem wyjścia zarówno do doskonalenia umiejętności pisania jak również mówienia z wykorzystaniem leksyki specjalistycznej, użytej w odpowiednich kontekstach lingwistycznych.

W dydaktyce nauczania języka francuskiego specjalistycznego znaczącą rolę odgrywa wiedza dotycząca ukształtowania sytuacji komunikacyjnych. Chodzi o taki kontekst sytuacyjny, którego elementem konstrukcyjnym byłaby wiedza z zakresu życia codziennego (Adamczyk 2001:7-14).

Należy podkreślić, że trudnością w odbiorze i przyswajaniu leksyki są przeważnie terminy typowo specjalistyczne, głównie rzeczowniki i czasowniki, jak również terminologia występująca w języku ogólnym, która nabiera innego znaczenia w nowym dla studenta kontekście specjalistycznym. Tak więc rozumienie treści proponowanego dokumentu autentycznego jest wynikiem odpowiedniej recepcji, która pozwala w sposób właściwy zinterpretować znaczenie zastosowanego w nim słownictwa.

Nauczyciel pracujący z handlowymi tekstami autentycznymi może zaproponować uczącym się zadania, które możemy podzielić na trzy rodzaje:

- *zadania pretekstowe*: np. utworzyć kilka zdań z wyrazami występującymi w proponowanym dokumencie, ułożyć treść dokumentu według rozsypanych jego fragmentów, według listy kluczowych słów zaproponować treść dokumentu,
- *zadania właściwej pracy z tekstem*: np. wskazać najistotniejsze dla odbiorcy fragmenty tekstu, podkreślić w tekście kluczowe słownictwo, wskazać słownictwo specjalistyczne należące do konkretnej dziedziny, na przykład handlu, zastąpić wskazaną leksykę synonimami lub antonimami, wskazać w proponowanym tekście leksykę typowo specjalistyczną oraz należące do języka ogólnego i języka specjalistycznego, ułożyć zdania - w przypadku terminologii należącej do obu języków studenci proponują z każdym z kilku zdań, w których uwzględniają znane im konteksty leksykalne, w których dane słowo funkcjonuje, wskazać najistotniejsze informacje w poszczególnych fragmentach tekstu, posegregować zdania każdego paragrafu tekstu według ich znaczenia, wskazać zdania nieistotne w tekście,
- *zadania posttekstowe*: np. po kilkakrotnym przeczytaniu listu, studenci próbują odtworzyć jego treść, opracować streszczenie dokumentu na ok. 100 słów, napisać odpowiedź na otrzymany list, zaproponować kolejne etapy komunikacji między odbiorcą a nadawcą tekstu.

Podane przykłady ćwiczeń mają szczególnie pomóc studentom w zakodowaniu w pamięci długotrwałej, ewentualnie w przypomnieniu terminologii występującej w danym tekście oraz w uzmysłowieniu kontekstu, w którym ona funkcjonuje. Oryginalność proponowanych dokumentów sprawia, że uczniowie poznają realia komunikacji w dziedzinie handlowej.

Zadania z tekstami można także podzielić na cztery kategorie (Le Ninan 2001):

- *ćwiczenia na zrozumienie treści proponowanych tekstów*: stanowią one fazę wstępną pracy z proponowanym tekstem, poprzedzają inne ćwiczenia,
- *ćwiczenia analityczne*: uczący się mają za zadanie przeanalizowanie terminologii w danym tekście; pozwalają one m.in. zaobserwować i zapamiętać pewną partię leksyki funkcjonującej w konkretnym kontekście;
- *ćwiczenia praktyczne*: uczniowie mają możliwość zastosowania w praktyce treści poznanych w w/w ćwiczeniach; ułatwiają one zapamiętywanie terminologii i kontekstu;

- *ćwiczenia produkcji*: uczniowie wykorzystując nabyte do tej pory umiejętności i starają się je uwzględnić w proponowanych do zrealizowania zadaniach

Nauczyciel może korzystać z wszystkich wskazanych typów ćwiczeń w trakcie zajęć specjalistycznego języka francuskiego. Mają one pomóc uczącym się w nabywaniu właściwej recepcji terminologii specjalistycznej znajdującej się w proponowanych przez nauczyciela tekstach.

BIBLIOGRAFIA

1. Adamczyk, S. 2001. *Możliwości zastosowania tekstów autentycznych w nowoczesnym interkulturowym nauczaniu języków obcych. Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie*. WSP: Częstochowa.
2. Le Ninan, C. 2001. *Elaborer un cirriculum avec application au FOS*. Besançon, Cours sur le curriculum au Centre de Linguistique Appliqué de Besançon

SPRAWOZDANIA I KOMUNIKATY

Sprawozdanie z dyskusji panelowej pt.

GŁÓWNE KIERUNKI BADAŃ I REFLEKSJI W GLOTTODYDAKTYCE: STAN OBECNY I PRZYSZŁOŚĆ,

Dyskusja panelowa, która odbyła się w ramach zakończenia konferencji PTN w Poznaniu (27-19 września 2004), stanowiła podsumowanie wybranych dokonań w zakresie dydaktyki języków obcych i próbę wytyczenia dalszych kierunków rozwoju.

Pierwsza zajęła głos prof. Teresa Siek-Piskozub przedstawiając koncepcję holistycznego podejścia do nauczania języków obcych i jej pragmatyczne implikacje. W pierwszej części wystąpienia przypominała ona ewolucję modeli kształcenia na tle zmian społecznych, przebiegających od społeczeństwa agrarnego, poprzez industrialne, po poudustrialne, i wynikających z nich konsekwencji dla myśli edukacyjnej. Następnie, w oparciu o ujęcie ekofilozoficzne oraz wyniki badań neurolingwistycznych i neuropsychologicznych, przedstawiła koncepcję nauczania holistycznego. Celem takiej edukacji jest umożliwienie uczniowi funkcjonowania w świecie, gdzie problemem nie jest dostęp do informacji, lecz jej wielość i różnorodność, a wciąż nowe technologie stawiają coraz większe wymagania. Nie jest to więc kształcenie nastawione tylko na współczesność, wybiega ono także w przyszłość i przewiduje jej wyzwania.

W nurt myślenia od przeszłości glottodydaktyki ku przyszłości wpisała się wypowiedź prof. Jana Zaniewskiego. Profesor zaznaczył, że XX wiek był okresem wielkiego postępu w glottodydaktyce, zwłaszcza w zakresie powstawania kolejnych metod nauczania. Jednak nie wszystkie metody można darzyć takim samym zaufaniem; dotyczy to np. metod oddziałujących na podświadomość, których stosowanie może prowadzić niekiedy do zaburzeń psychicznych. Nie należy się jednak spodziewać, aby najbliższe dekady przyniosły dalszy rozwój metod, większą uwagę będzie zwracać się na rodzaj podejścia do nauczania i nowe technologie: *„doskonałość człowieka jest wszakże odwrotnie proporcjonalna do doskonałości metod nauczania”*.

W dalszym ciągu dyskusji nad nowym modelem nauczania/uczenia się języków europejskich, a także funkcjami i rolą nauczycieli w tym modelu, zastanawiał się prof. Paweł Plusa. Rolę nauczyciela języków obcych wyznacza obecna wizja edukacji językowej, która coraz bardziej ukierunkowana jest na rozwijanie wielojęzyczności i kompetencji wielokulturowej, co ma sprzyjać nie tylko łatwości komunikowania się w świecie, ale przede wszystkim kształtować otwarte podejście do inności kulturowej, tolerancję, a także budować wzajemne zrozumienie. Do realizacji takich celów nauczyciel musi być odpowiednio przygotowany, gdyż jego zadania i rola wykraczają daleko poza dotychczasowy stereotyp pracy nauczycielskiej. Prof. Plusa widzi rolę nauczyciela w kategoriach misji edukacyjnej, dla której potrzebna jest szeroka wiedza i wielorakie umiejętności, stąd proponuje, aby na określenie nauczyciela języków obcych i dla zaznaczenia jego znacznie większej odpowiedzialności wprowadzić nazwę *edukatora*. W podsumowaniu wystąpienia wskazał on na pewne trendy we współczesnej glottodydaktyce, a mianowicie: kształcenie zintegrowane, kształcenie osób niepełnosprawnych, samodzielność w uczeniu się i znaczenie nowoczesnych technologii dla nauczania języków obcych oraz nowatorskie metody i techniki.

Kształcenie nauczycieli języków obcych było także przedmiotem referatu dr Izabeli Marciniak, która mówiła o doskonaleniu zawodowym w ramach trzyletniego studium podyplomowego dla nauczycieli języka niemieckiego prowadzonego w Instytucie Filologii Germańskiej UAM. Celem tego kursu było poszerzenie i aktualizacja wiedzy z zakresu literaturoznawstwa, kulturoznawstwa, językoznawstwa i metodyki nauczania języka

niemieckiego, zapoznanie się z prawem oświatowym i zdobycie umiejętności obsługi komputera, a także pogłębienie znajomości języka niemieckiego. Po omówieniu ram organizacyjnych i zakresu modułów przedmiotowych oraz projektów nauczycielskich wykonanych na zakończenie zajęć, przedstawiono wnioski i uwagi dotyczące takiej formy doskonalenia pracy nauczycielskiej. Przede wszystkim, doskonalenie zawodowe jest niezmiernie potrzebne, musi być jednak przygotowane z uwzględnieniem potrzeb nauczycieli, nauczyciel natomiast winien sam dążyć do udziału w takich zajęciach. Zajęcia winny nie tylko proponować wiedzę proceduralną, lecz także dawać okazję do refleksji i rozważań bardziej teoretycznych. Dr Marciniak sformułowała też kilka wniosków organizacyjnych, dotyczących m.in. ewaluacji form doskonalenia i standardów dla instytucji prowadzących taką działalność.

Refleksją nad związkami między teorią, badaniami empirycznymi i dydaktyką języków obcych rozpoczął swoje wystąpienie dr Mirosław Pawlak. Następnie przedstawił, jak te relacje postrzegane są przez nauczycieli języków obcych. Na podstawie przeprowadzonych ankiet okazuje się, że według nauczycieli badania empiryczne są niezbędne dla nauczania języków obcych, gdyż dzięki ich wynikom można m.in. zwiększyć efektywność nauczania, dostosować metody nauczania do potrzeb, lepiej planować pracę dydaktyczną. Także wielu nauczycieli wypowiadało się pozytywnie o przydatności wiedzy teoretycznej. Niemniej, ze względu na różne trudności w odbiorze badań naukowych sygnalizowanych przez nauczycieli, istotne jest, by nauczycielom ułatwić kontakt z badaniami naukowymi i ich rezultatami. Ponadto, przedmiotem badań mogłyby stać się zagadnienia, które według nauczycieli wymagają dalszych studiów, np. motywacja, dysfunkcyjność, użycie języka ojczystego, autonomia, itd. Zwrócono także uwagę na duże znaczenie badań prowadzonych w klasie szkolnej, w tym badań prowadzonych przez samych nauczycieli.

Powyższe wystąpienia stały się impulsem do szerszej dyskusji, którą rozpoczęła prof. Teresa Siek-Piskozub, podsumowując krótko 40 lat rozwoju glottodydaktyki jako okres, w którym osiągnięto bardzo wiele w zakresie metod, technik i materiałów nauczania oraz wypracowania warsztatu badawczego. Pozytywnym efektem tego okresu jest też uzyskanie świadomości co do złożoności człowieka, specyfiki ucznia i problemów, jakie niesie ze sobą kształcenie kompetencji językowej. Wyzbyto się też złudzeń co do uniwersalności metod. Ponadto prof. Siek-Piskozub zwróciła uwagę na rozwijającą się na nowo dyskusję na temat efektywnego kształcenia nauczycieli języków obcych.

Do przedstawionych wcześniej referatów ustosunkowała się prof. Anna Michońska-Stadnik, zwracając m.in. uwagę na dotychczasowe użycia określenia "edukator" (osoba kształcąca nauczycieli) oraz wskazując na nienaukowe i wątpliwe założenia leżące u podstaw programowania neurolingwistycznego.

Następnie prof. Waldemar Pfeiffer raz jeszcze podkreślił złożoność dyscypliny, zaznaczając, że przedmiot badań nie powinien być redukowany do zagadnień psychologicznych czy pedagogicznych, gdyż podstawowym celem jest poznanie specyfiki uczenia się języków obcych. Wskazał też na częsty brak znajomości publikacji polskich.

Podobnie do tematu polskich publikacji odniosła się prof. Anna Niżegorodcew, podkreślając, że śledzenie rodzimej literatury może pozwolić na lepsze poznanie metodyk nauczania poszczególnych języków.

Dyskusję zamknęła, dziękując uczestnikom za udział, prof. Teresa Siek-Piskozub.

Danuta Wiśniewska

KOMUNIKAT

Zarząd Główny oraz Zarząd Okręgu Lubelskiego PTN zapraszają na doroczną konferencję, która odbędzie się w dniach 12 – 14 września 2005r. w Lublinie. Współorganizatorami konferencji są Instytut Germanistyki UMCS i Instytut Filologii Romańskiej KUL.

Tematem konferencji jest *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym – nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*. Ta szeroka formuła może obejmować następujące obszary problemowe:

1. Glottodydaktyka ogólna a dydaktyka szczegółowa – poszukiwanie nowych form badań naukowych w glottodydaktyce i metodyce nauczania poszczególnych języków
2. Nauczanie języków obcych w szkole a potrzeby szkoły wyższej
3. Integracja kształcenia językowego i ogólnego / zawodowego
4. Kształtowanie kompetencji językowej, komunikacyjnej i interkulturowej
5. Komunikacja multikulturowa w praktyce nauczania i uczenia się języków obcych
6. Nowe technologie multimedialne w procesie nauczania i uczenia się języków obcych
7. Organizacja procesu nauczania i uczenia się języków obcych w różnych typach kształcenia i na różnych poziomach nauczania (programy, pomoce dydaktyczne, testy, egzaminy, certyfikaty)
8. Kształcenie ustawiczne zadania, modele i formy
9. Kształcenie obcojęzyczne a aktualne wyzwania i potrzeby społeczne

Językiem konferencji będzie zasadniczo język polski, a także w szczególnych przypadkach języki obce dla prelegentów obcojęzycznych.

Oplata konferencyjna wynosi **200 zł** dla członków PTN i **230 zł** dla pozostałych uczestników. Osoby, które wraz z wpisowym prześlą deklarację przystąpienia do PTN mogą skorzystać z preferencyjnej taryfy łącznej **240 zł** (wpisowe+składka członkowska roczna). Informujemy, że formularz deklaracji członkowskiej znajduje się na stronie internetowej PTN pod adresem <http://main.amu.edu.pl/~ptnwil>

Zainteresowanych konferencją odsyłamy na wyżej wymienioną stronę. Wszelkich informacji udziela ponadto komitet organizacyjny pod adresem:

PTN - Konferencja
Instytut Germanistyki UMCS
Pl. Marii Curie-Skłodowskiej 4
20-031 Lublin

tel. (081) 537 51 87, e-mail: ptnkonf@hektor.umcs.lublin.pl

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

NAZWISKO

IMIĘ

tytuł, stopień naukowy

adres do korespondencji

miejsce zatrudnienia

język nauczany

rok wstąpienia do PTN

telefon

e-mail: ??????.....

Jestem nauczycielem *, doktorantem*, studentem*

Oświadczam, że:

- znany jest mi Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. <http://main.amu.edu.pl/~ptnwil>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę /nie wyrażam zgody/* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie WWW PTN w internecie,
- wyrażam zgodę /nie wyrażam zgody/* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie WWW PTN w internecie.

data / podpis

* niepotrzebne skreślić

Składka członkowska za rok 2005 wynosi: 20 zł dla doktorantów i studentów, 40 zł dla nauczycieli.

konto PTN: SBL Oddział Poznań
44 90431070 2070 0016 6302 0001

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać na adres siedziby PTN. (deklarację członkowską można wypełnić na stronie WWW PTN w internecie).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny

Ul. Berwińskiego 1

60-765 Poznań

adres internetowy: <http://.amu.edu.pl/~ptnwil>